Gymnasieelevers baggrund og forskellighed



DANMARKS
EVALUERINGSINSTITUT

Gymnasieelevers baggrund og forskellighed

2015

DANMARKS EVALUERINGSINSTITUT

Gymnasieelevers baggrund og forskellighed

© 2015 Danmarks Evalueringsinstitut
Trykt hos Rosendahls

Eftertryk med kildeangivelse er tilladt

Bestilles hos:
Alle boghandlere

40,- kr. inkl. moms
ISBN 978-87-7958-842-4
Foto: Thomas Søndergaard

Indhold

Forord 5

1 Resume 7

2 Indledning 13
2.1 Formål og undersøgelsesspørgsmål 14
2.2 Undersøgelsens design og metode 14
2.2.1 Registerundersøgelse 14
2.2.2 Den kvalitative undersøgelse 15
2.3 Organisering 18
2.4 Læsevejledning og rapportens opbygning 19

3 Udvikling i elevgruppens sammensætning 21
3.1 Elevgruppens udvikling samlet set og for de fire gymnasiale uddannelser 22
3.1.1 Ændring i tilgangen til de gymnasiale uddannelser 22
3.1.2 Ændring i elevgruppens sammensætning samlet set 23
3.1.3 Stx 26
3.1.4 Hhx 27
3.1.5 Htx 28
3.1.6 Hf 29
3.2 Elevgruppens udvikling på institutionsniveau 31
3.2.2 Hhx 32
3.2.3 Htx 33
3.2.4 Hf 34
3.2.5 Markant tilvækst i heterogenitet 35
3.3 Kan man undersøge udviklingen i gymnasieelevernes faglige niveau? 39
3.4 Sammenfatning 40

4 Spænd i elevernes faglige forudsætninger 41
4.1 Et fagligt spænd viser sig i det skriftlige arbejde, i gruppearbejdet og i behovet for hjælp 42
4.2 Lærernes overvejelser over det faglige spænd i elevgruppen 46
4.2.1 Forskellige forventninger til forskellige elever 46
4.2.2 Om at have en plan og justere undervejs 48
4.2.3 At præsentere, instruere, demonstrere og repetere 49
4.3 Sammenfatning 50

5 Spænd i deltagelse og indstilling 53
5.1 Hvordan kommer forskelle i deltagelse til udtryk? 53
5.1.1 Mens nogle læner sig tilbage, tager de andre over 54
5.1.2 Elever deltager, hvis de kan se meningen med det, de laver 57
5.2 Lærernes overvejelser over spændet i deltagelse 59
5.2.1 Meningsfuld undervisning 61
5.2.2 Organiseringsformer, der aktiverer eleverne 63
5.2.3 Variation og hyppige skift 65
5.3 Sammenfatning 66

6 Det sociale liv og læringsmiljøet i klassen 69
6.1 Klassens sociale liv 69
6.2 Arbejdet med at skabe et positivt og fokuseret læringsmiljø 71
6.2.1 Det er o.k. at lave fejl 71
6.2.2 Lærerne gør brug af forskellige disciplineringsformer 74
6.2.3 Lærer-elev-relationen fremhæves som afgørende for elevers deltagelse i undervisningen 76
6.3 Sammenfatning 77

7 En perspektiverende diskussion – om ansvar, roller og læring 81
7.1 Ansvar, lærerroller og elevroller 81
7.2 Deltagelse og læring 85

Appendiks
Appendiks A: Uddybende om metoden 87
Appendiks B: Bilagstabeller 91

Forord

Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) fremlægger i denne rapport resultaterne af en undersøgelse, der stiller skarpt på elevgruppens forskelligheder og spredning med hensyn til læringsforudsætninger på de gymnasiale uddannelser.

I rapporten beskriver vi, hvordan elevgruppen har udviklet sig over en årrække ud fra en statistisk variabel med betydning for elevernes forudsætninger og behov i undervisningen.

I rapporten går vi også tæt på lærerne, deres klasser og selve undervisningssituationen på skoler, hvor eleverne har meget forskellige forudsætninger, og beskriver, hvordan heterogenitet i elevgruppen kommer til udtryk, og hvordan lærerne forholder sig til det at undervise heterogene klasser.

Vi håber, at den viden, undersøgelsen tilvejebringer, kan bidrage til at nuancere diskussionen af elevgruppens udvikling på de gymnasiale uddannelser og være afsæt for skolernes arbejde med at udvikle undervisningen, så den tilgodeser elevgruppens forskellige forudsætninger og behov i undervisningen.

Mikkel Haarder
Direktør, EVA

1 Resume

Denne rapport handler om elevgruppen på de gymnasiale uddannelser stx, htx, hhx og hf. Rapporten beskriver, hvordan elevgrupperne statistisk set har udviklet sig over en årrække. Rapporten beskriver også, hvordan elevernes forskellighed, spredningen i deres faglige forudsætninger og deres indstilling til at deltage i undervisningen kommer til udtryk i praksis. Endelig beskriver rapporten, hvilke overvejelser lærere, der underviser klasser med stor spredning, gør sig med hensyn til, at eleverne har vidt forskellige læringsforudsætninger.

Gymnasiet er i dag uden sammenligning den foretrukne ungdomsuddannelse. Flere og flere unge vælger en gymnasial uddannelse efter grundskolen, og i debatten om gymnasiet har det været fremhævet, at udviklingen i de unges søgemønster har ført til en øget heterogenitet i elevgruppen på gymnasierne, med nye udfordringer for de gymnasiale uddannelser til følge. Denne rapport bidrager med viden om, hvad der egentlig kendetegner ændringerne i elevgruppen på de forskellige gymnasiale uddannelser, hvordan heterogenitet i elevgruppen i praksis kommer til udtryk i klasserne og i undervisningen, og hvordan lærerne forholder sig til, at eleverne har forskellige forudsætninger og forskellig indstilling, når de skal tilrettelægge og gennemføre undervisningen.

Rapporten henvender sig til lærere og ledelser på gymnasierne og andre med interesse for gymnasieområdet, som ønsker viden om en sammensat elevgruppe og om, hvordan lærere, der underviser klasser med en heterogen elevgruppe, forholder sig til denne opgave. Rapporten kan bidrage til at nuancere diskussionen om elevgruppens udvikling på de gymnasiale uddannelser og være afsæt for skolernes arbejde med at udvikle undervisningen, så den tilgodeser elevgruppens forskellige forudsætninger og behov i undervisningen.

Hovedresultater

Overordnet peger rapporten på, at elevgruppen på de gymnasiale uddannelser er vokset markant, men at den samlet set ikke er blevet mere heterogen i perioden 2001-12, når man ser på, hvilken højeste uddannelse gymnasieelevernes forældre har. Rapporten viser, at andelen af gym-

nasieelever fra uddannelsesfremmede hjem er faldet et par procent, mens andelen af gymnasieelever fra højtuddannede hjem er steget en smule. Snarere end at få en mere heterogen elevgruppe har gymnasieskolen samlet set fået en elevgruppe, der ud fra variablen forældres højeste uddannelse forekommer en anelse mere ressourcestærk. Det er en udvikling, som følger det generelle uddannelsesløft, der er sket i samfundet i samme periode. Men rapporten viser også, at udviklingen i elevgruppen samlet set dækker over forskelle på de fire gymnasiale uddannelsers elevsammensætning og på udviklingen heraf.

Undersøgelsens kvalitative analyser viser overordnet, at spændet i elevernes faglige forudsætninger ikke er det, der fylder mest i lærernes fortællinger om klassen. Lærerne finder ikke, at det faglige spænd i elevgruppen er den vanskeligste udfordring i forbindelse med at undervise heterogene klasser. De peger derimod på spændet i elevernes deltagelse i undervisningen og indstilling til at gå i gymnasiet som en større udfordring. Spændet i elevernes deltagelse og indstilling forekommer nemlig stort, og eleverne har forskellige måder at deltage på, ligesom nogle engagerer sig mere end andre. Lærerne peger især på udfordringen med at få alle elever engageret i undervisningen som det vanskelige, når man underviser heterogene klasser.

Underresultater

Der er forskel på, hvordan elevgruppen statistisk set har udviklet sig på stx, hhx, htx og hf

I rapporten ser vi på udviklingen i elevgruppen i perioden 2001-12, og her viser rapporten, at der er forskelle skoleformerne imellem.

- På stx er andelen af elever fra uddannelsesfremmede hjem faldet fra 6 % til 4 %, mens andelen af gymnasieelever fra højtuddannede hjem er 21 % i 2001 og 22 % i 2012.
- På hhx er andelen af elever fra uddannelsesfremmede hjem halveret i løbet af perioden (fra 12 % til 6 %). I samme periode er andelen af elever fra højtuddannede hjem forholdsvis stabil (fra 6 % til 7 %).
- Elevsammensætningen på htx har i perioden ændret sig på en sådan måde, at der er sket et uddannelsesløft på htx. Andelen af elever fra uddannelsesfremmede hjem er faldet fra 8 % til 5 %, samtidig med at andelen af elever fra højtuddannede hjem er steget fra 7 % til 11 %.
- Hf er fortsat den gymnasiale uddannelse med den største andel af uddannelsesfremmede elever, men også her er der sket et fald i andelen af elever fra uddannelsesfremmede hjem (fra 13 % til 10 %). Andelen af elever fra højtuddannede hjem på hf er på 7 % i både 2001 og 2012.

Elevernes faglige forskelle ses især i deres forskellige behov for hjælp
De faglige forskelle blandt eleverne viser sig, når de arbejder i grupper, i deres skriftlige arbejde og i deres behov for hjælp. Særligt elevernes forskellige behov for hjælp optager både lærere og elever. Det varierer, hvad eleverne har brug for hjælp til i undervisningen, og det varierer, hvordan hjælpen skal udmøntes, for at den rammer og er forståelig og brugbar for eleverne. Hjælp må derfor tilpasses elevernes forskellige behov. En særlig variant af tilpasset hjælp, som lærerne imidlertid synes er en udfordring at give, handler om, at eleverne efterspørger individuelle forklaringer og ønsker at have læreren helt tæt ved sig. Nogle elever synes afhængige af lærerens umiddelbare nærvær, før de er i stand til at arbejde, og det er et behov, som lærerne har vanskeligt ved at imødekomme. Lærerne peger på, at det i store klasser er en udfordring at nå alle eleverne individuelt, men også på, at eleverne gradvist skal trænes til selvstændighed.

Elevernes tilgang til og deltagelse i undervisningen varierer
Mens nogle elever virker motiverede og engagerede i undervisningen, forholder andre elever sig enten mere passivt eller engagerer sig i aktiviteter, der ikke relaterer sig til undervisningen. Lærerne fremhæver især tre grupper af elever, som deltager på særlige måder: 1) de sårbare elever, som ifølge lærerne let slås ud og nogle gange trækker sig fra at deltage i undervisningen, 2) de stille elever, som har en deltagelsesform, der ser ud til at udfordre lærerne, selvom lærerne peger på, at den stille deltagelsesform også skal være legitim, og 3) de elever, der har vanskeligt ved at koncentrere sig i længere tid ad gangen.

Elevernes deltagelse hænger ifølge lærerne sammen med, om eleverne har et mål med den gymnasiale uddannelse, som kan skabe motivation for uddannelsen og de enkelte fag. Elevernes deltagelse hænger også sammen med, om de kan se relevansen og anvendeligheden af det lærte. Lærerne har derfor fokus på at gøre undervisningen så anvendelsesorienteret og meningsfuld for eleverne som muligt. De gør sig derfor umage for at vælge emner og arbejdsformer, der rammer elevernes interesser. Samtidig peger lærerne på det dilemma, at ikke al undervisning kan tage afsæt i elevernes interesser.

Lærernes viden om elevernes forudsætninger og læring forekommer ofte intuitiv
Lærerne arbejder med at have forskellige forventninger til eleverne. Lærerne er nemlig optaget af, at ikke alle elever behøver at forstå alt eller helt det samme, bare de rykker sig. Men ikke alle lærere tydeliggør deres forventninger over for eleverne, og de gør sig kun få overvejelser over arbejdet med at fastsætte læringsmål for eleverne. I stedet betragtes eksamenen som det mål eller den styrepind, der afgør, hvad klassen arbejder med. Lærernes arbejde med at få viden om elevernes forudsætninger forekommer ofte intuitiv. De taler om at "fornemme", om eleverne er med, og "se i deres øjne", om de forstår. Lærerne er også optaget af, at de som lærere skal kunne afvige fra den plan for undervisningen, de har lagt. De peger på evnen til at "læse eleverne", så man ved, hvornår man skal justere undervisningen, som en vigtig kompetence, når man un-

derviser klasser, hvor elevernes forudsætninger er meget forskellige. Men lærerne arbejder ikke systematisk med løbende evaluering af elevernes udbytte af undervisningen, hvilket vanskeliggør både den fremadrettede planlægning og den løbende justering.

Lærerne har fokus på at skabe aktive elever
Lærerne er optaget af at tilrettelægge undervisningen, så eleverne er aktive. Dette hænger sammen med et fremherskende læringssyn blandt lærerne, nemlig at "den, der er aktiv, er den, der lærer". Lærernes overvejelser relateret til det at undervise klasser med et heterogent elevgrundlag er præget af dette læringssyn. Overvejelser over, om deltagelse altid og i sig selv medfører læring, og overvejelser over, om eleverne så at sige er aktive og i gang med det rigtige, er i mindre grad til stede i datamaterialet. Lærerne forholder sig således i mindre grad undersøgende til, hvordan og med hvad eleverne skal være aktive for at få det største udbytte af undervisningen. Logikken om, at aktive elever også er lærende elever, kan føre til, at lærerne har så stort et fokus på at skabe aktiv deltagelse, at det kan komme til at overskygge et fokus på læring.

Læringsmiljøet er afgørende for, at undervisningen fungerer
Læreres og elevers beskrivelser af de heterogene klasser rummer ikke bare fortællinger om forskelle, men også om sammenhængskraft og om sociale fællesskaber, hvor der er accept af forskelligheder. Lærerne arbejder på at skabe socialt velfungerende klasser med plads til forskelligheder. Her fylder arbejdet med at skabe et positivt og fokuseret læringsmiljø. Lærerne arbejder først og fremmest med at skabe et positivt læringsmiljø ved at sikre tryghed til at lave fejl. Men lærerne gør også brug af det, man kan betegne som forskellige disciplineringsformer, når eleverne deltager på en uhensigtsmæssig måde, nemlig en bevidst og strategisk måde at danne grupper på, et tydeligt regelsæt for arbejdet i klassen og en anvendelse af spørgeformen harpunering, hvor læreren udpeger, hvilke elever der skal besvare spørgsmål. En anden form for disciplinering, som lærerne er optaget af, og som adskiller sig væsentligt fra det, eleverne kalder "gammeldags disciplin", er, når lærerne bestræber sig på at opbygge en relation til eleverne, som er kendetegnet ved respekt og ligeværdighed. Lærerne er optaget af at skabe en lærer-elev-relation, der netop er kendetegnet ved respekt og ved at møde eleverne i øjenhøjde. Både lærere og elever oplever nemlig, at når parterne investerer i hinanden, følger også en gensidig forpligtelse med hensyn til at "levere".

Om datagrundlaget
Rapporten bygger på en registerundersøgelse med data fra Danmarks Statistik, hvor vi afdækker udviklingen i elevsammensætningen på de gymnasiale uddannelser fra 2001 til 2012 ud fra en variabel, der har sammenhæng med elevernes præstationer og forudsætninger, nemlig gymnasieelevernes forældres uddannelsesniveau. De registerbaserede analyser viser, om der er sket ændringer i elevsammensætningen på denne variabel i perioden.

Rapporten bygger også på undervisningsobservationer og interview med otte udvalgte lærere fra de fire forskellige gymnasiale uddannelser, deres elever og deres ledelse. Disse otte lærere er udvalgt, fordi de underviser elever, hvor spredningen er stor med hensyn til både variablen forældres uddannelsesniveau, men også med hensyn til elevernes karakterer fra grundskolen.

2 Indledning

Gymnasiet er i dag uden sammenligning den foretrukne ungdomsuddannelse. Efter grundskolen søger en stadig større andel af en ungdomsårgang ind på en gymnasial uddannelse. De seneste tal viser, at 73,9 % af afgangseleverne fra grundskolen søger en gymnasial uddannelse, mens 18,5 % søger en erhvervsuddannelse efter grundskolen. I 2001 var tallene hhv. 58,6 % og 31,7 %, viser tal fra Undervisningsministeriet (UVM).

I medierne og i den offentlige debat fremhæves det ofte, at udviklingen i de unges søgemønster har ført til, at der er en øget heterogenitet i elevgruppen på gymnasierne. Fortællingen er, at spredningen i elevernes læringsforudsætninger er blevet større, idet flere og flere unge vælger en gymnasial uddannelse efter grundskolen. Fortællingens rationale er altså, at fordi et større antal elever nu går i gymnasiet, går der elever, som ikke tidligere søgte en gymnasial uddannelse, og derfor må der være en større spredning i elevgruppens læringsforudsætninger. Det giver nogle nye udfordringer på de gymnasiale uddannelser, det stiller lærerne i nogle nye situationer, og det stiller nogle nye og anderledes krav til undervisningen, der må tilpasses for at være virkningsfuld for alle de elever, der i dag går på de gymnasiale uddannelser. Der mangler imidlertid viden om, hvad der egentlig kendetegner ændringerne i elevgruppen på de forskellige gymnasiale uddannelser, hvordan heterogenitet kommer til udtryk i klasserne og i undervisningen, og hvordan lærerne oplever og forholder sig til heterogenitet i elevgruppen i de klasser, de underviser i.

Denne undersøgelse har taget afsæt i ovenstående fortælling om en øget heterogenitet i elevgruppen på gymnasierne. Fortællingen har gjort os interesserede i at undersøge heterogenitet i elevgruppen forstået som spredningen og forskelligheden i elevernes forudsætninger og potentialer. Vi stiller derfor i denne undersøgelse skarpt dels på udviklingen i elevgruppens sammensætning på de gymnasiale uddannelser og dels på, hvordan heterogenitet i elevgruppen opleves og erfares af elever og lærere. Heterogenitet er et komplekst og sammensat fænomen og derfor også en kompleks "størrelse" at undersøge. For bedst muligt at indfange heterogenitet som fænomen på de gymnasiale uddannelser går vi både kvantitativt og kvalitativt til værks. Vi interesserer os først for at indfange ændringer i elevheterogenitet ud fra en kvantitativ logik, målt på en

variabel, der har betydning for elevernes forudsætninger og potentialer. Vi går dernæst tæt på lærerne, deres klasser og selve undervisningssituationen på skoler, der er kendetegnet ved at have et heterogent elevgrundlag, for at forstå, hvordan heterogenitet opleves og kommer til udtryk i praksis: Hvad vil det i praksis sige, at en elevgruppe er heterogen? Hvordan oplever lærere og elever heterogenitet i dagligdagen? Og hvilke overvejelser over egen undervisningspraksis sætter et heterogent elevgrundlag i gang hos de lærere, der skal tilrettelægge og gennemføre undervisningen?

2.1 Formål og undersøgelsesspørgsmål

Med denne undersøgelse ønsker vi dels at kaste lys over udviklingen i gymnasieelevernes sammensætning og dels at få indblik i, hvordan heterogenitet i elevgrundlaget opleves og kommer til udtryk i praksis. Formålet med undersøgelsen er dermed ikke at give opskrifter på eller formulere anbefalinger til, hvordan arbejdet med at undervise heterogene elevgrupper bør gribes an. Som læser får man derimod beskrivelser af praksisser, som man kan spejle sin egen undervisningspraksis i. I rapporten rejser vi løbende nogle diskussioner, der knytter sig til det at undervise heterogene elevgrupper. Formålet med diskussionerne er at inspirere ledere og lærere til at diskutere, hvilke udfordringer de oplever, knytter sig til undervisningen af heterogene elevgrupper.

De konkrete spørgsmål, som undersøgelsen belyser, er:

- Hvordan ser sammensætningen af elevgruppen på de gymnasiale uddannelser ud på en udvalgt statistisk variabel med betydning for elevernes forudsætninger og behov i undervisningen i dag sammenlignet med tidligere, og hvordan er forskellen mellem skolerne?
- Hvordan oplever lærere og elever forskelle i læringsforudsætninger blandt eleverne?
- Hvilke tanker og overvejelser sætter et heterogent elevgrundlag i gang hos lærerne, og hvordan forholder lærerne sig til heterogeniteten i elevgruppen, når de skal tilrettelægge og gennemføre undervisningen, så alle elever får et maksimalt læringsudbytte?

2.2 Undersøgelsens design og metode

Undersøgelsen består af to overordnede dele, som udfoldes nedenfor:

- En registerundersøgelse baseret på data fra Danmarks Statistik
- En kvalitativ undersøgelse med vægt på interview med elever og lærere og undervisningsobservationer hos otte udvalgte lærere fra fire forskellige skoler.

I appendiks A er undersøgelsens metode yderligere udfoldet.

2.2.1 Registerundersøgelse

Registerundersøgelsen afdækker elevsammensætningen på de gymnasiale uddannelser over tid ud fra en statistisk variabel, der korrelerer med elevernes forudsætninger og potentialer, nemlig

gymnasieelevernes forældres uddannelsesbaggrund. Registerundersøgelsen viser, om der er sket ændringer i elevsammensætningen ud fra denne variabel fra 2001-12, da det er i denne periode, at elevgruppen vokser markant.

Derudover belyser registerundersøgelsen de forskelle i elevsammensætningen, der kan være fra skole til skole. De registerbaserede analyser bidrager dermed også med viden om variationen i elevsammensætning på skoleniveau, da en forholdsvis stabil elevsammensætning på landsplan kan tænkes at dække over store forskelle de enkelte skoler og skoleformer imellem.

Endelig danner registerundersøgelsen basis for at udvælge skoler, hvorfra de otte lærere og klasser, der deltager i den kvalitative del af undersøgelsen, udvælges.

Når elevsammensætningen analyseres i denne undersøgelse, tager vi udgangspunkt i elevbestanden frem for i bestanden af færdige studenter. Dette skyldes, at frafaldet undervejs i uddannelsen kan være skævt, så homogeniteten blandt eleverne øges, i takt med at flere falder fra. Da denne undersøgelse netop har fokus på, hvordan skolerne oplever og forholder sig til heterogeniteten blandt de elever, der rent faktisk er på gymnasierne, trækker vi tal i registrene, som viser fordelingen for alle elever, der starter på en gymnasial uddannelse.

Registerundersøgelsen inkluderer alle elever, der er startet på danske gymnasier (stx, htx, hhx og hf) fra 2001 til 2012. Denne periode er valgt for at give mulighed for at belyse en udvikling over længere tid og på den måde minimere risikoen for, at undersøgelsen påvirkes af tilfældige udsving mellem de enkelte år. Samtidig er det også vurderet, at et meget længere tidsspænd vil mindske muligheden for at belyse de udviklinger i elevsammensætningen, som gymnasierne er præget af lige nu.

2.2.2 Den kvalitative undersøgelse

Den anden del af undersøgelsen er kvalitativ og har til formål at illustrere og forstå undersøgelsens problemstilling i situationer, hvor den må formodes at komme tydeligt til udtryk. For at få viden om, hvordan heterogenitet kommer til udtryk i praksis, og for at få indsigt i, hvordan lærere, der underviser heterogene klasser, forholder sig til elevernes forskellige forudsætninger og behov, går vi tæt på undervisningen hos en række lærere, der er udvalgt, fordi de underviser i klasser, der statistisk set har en heterogen elevsammensætning.

De lærere og klasser, der indgår i undersøgelsen, kommer fra fire forskellige skoler, der repræsenterer hver deres skoleform (stx, hhx, htx og hf). De fag, vi har valgt at observere undervisning i, er engelsk og matematik. Halvdelen af de lærere, vi har interviewet, er derfor engelsklærere, den anden halvdel er matematiklærere. Vi har valgt at fokusere på lærere fra de samme to fag for at reducere den samlede kompleksitet i kontekstforhold. Fagene engelsk og matematik er

valgt, fordi de indgår som obligatoriske fag i alle fire uddannelser, og fordi de repræsenterer forskellige fagtraditioner. Ydermere er der elementer i engelsk, som lærere fra andre fag formentlig vil kunne spejle deres fag i, nemlig en sprogdel, en samfundsfaglig og kulturel del og en litteraturdel.

Det er ikke hensigten i den kvalitative del af denne undersøgelse at gå nærmere ind i forskellene mellem skoleformer og mellem fag. Vi ser i stedet på tværs af skoleformer og fag i vores analyser. At vi har medtaget lærere fra de fire forskellige gymnasiale uddannelser og fra to forskellige fag, skyldes et ønske om at se på heterogenitet ikke kun i få sammenhænge eller enkelte steder, men i en bredere forstand.

De deltagende skoler og lærere
I alt otte lærere deltager i undersøgelsen. Lærerne kommer fra fire forskellige skoler, en skole fra hver gymnasial uddannelse. Lærerne er udvalgt fra skoler, der har et heterogent elevgrundlag, målt på variablene forældres højeste uddannelse og elevernes grundskolekarakterer. Lærerne er udvalgt som eksempler på lærere, der i praksis skal løse opgaven med at undervise en heterogen elevgruppe, idet disse læreres klasser i særlig grad er heterogene. Vi har således at gøre med lærere, der helt konkret står over for den opgave, det er at håndtere en stor spredning i læringsforudsætninger hos eleverne.

Vores tilgang til heterogenitet i den kvalitative del af undersøgelsen er kendetegnet ved at være åben og undersøgende med fokus på og blik for, at oplevelser af heterogenitet kan vedrøre flere og andre aspekter, end de aspekter, vi har bragt i spil i registerundersøgelsen. Men da disse aspekter ikke kan identificeres ved hjælp af registerdata, indgår de ikke i udvælgelsen af skoler og lærere. Kriterier for udvælgelsen af skoler og lærere er beskrevet nærmere i appendiks A.

De udvalgte skoler, der indgår i den kvalitative del af undersøgelsen, er:
- Gefion Gymnasium, stx, København
- Ringkjøbing Handelsgymnasium, hhx, Ringkøbing
- EUC Syd, htx, Tønder
- Albertslund Gymnasium og HF, hf, Albertslund.

Dataindsamling i den kvalitative undersøgelse
Dataindsamlingen i den kvalitative undersøgelse består af følgende elementer:
- To observationer af hver af de otte læreres undervisning (et undervisningsmodul pr. observation)
- Enkeltinterview med de otte lærere forud for første undervisningsobservation
- Enkeltinterview med de otte lærere efter anden og sidste undervisningsobservation

- Enkeltinterview med to til fire af de elever, der har deltaget i den observerede undervisning (i alt 21 elevinterview)
- Interview med skolens ledelse.

Formålet med og tilgangen til de forskellige dataelementer beskrives nedenfor.

Undervisningsobservationer
På hver skole har vi observeret to læreres undervisning. Observationerne er foretaget i et enkelt modul eller et dobbeltmodul afhængigt af skolens praksis og afhængigt af tilrettelæggelsen af undervisningen i den pågældende klasse.

Det overordnede formål med observationerne er at opnå en nuanceret og dybere viden om, hvordan heterogenitet i elevgruppen kommer til udtryk i undervisningen.

Observationerne i denne undersøgelse fungerer som selvstændig datakilde, der bidrager med viden om den praksis, der udspiller sig i klassen. Derudover danner observationerne grundlag for interviewene. Da observationer netop kan give indblik i tavs eller ikke italesat viden, har observationerne givet os mulighed for i det efterfølgende interview at spørge mere konkret og detaljeret ind til de valg og overvejelser, lærerne gjorde sig i forbindelse med deres undervisning af en heterogen elevgruppe.

Enkeltinterview med lærerne før og efter undervisningsobservation
Formålet med interviewene med lærerne er at få indblik i lærernes oplevelse af elevgruppens forskellighed og i deres refleksioner over, hvad det betyder for tilrettelæggelsen og gennemførelsen af undervisningen, at de underviser elever, der har forskellige forudsætninger og potentialer. Førinterviewet sætter fokus på lærerens overvejelser over den planlagte undervisning. Det efterfølgende interview, der gennemføres efter observationerne, bidrager med lærerens refleksioner over, hvordan undervisningen forløb.

Enkeltinterview med elever, der har deltaget i den observerede undervisning
Vi har gennemført i alt 21 enkeltinterview med elever, der har deltaget i den observerede undervisning. Fra hver klasse har vi interviewet to til fire elever. Formålet med disse interview er at få indblik i, hvordan eleverne oplever forskelle i elevgruppen, og hvordan de oplever den konkrete undervisning, vi har observeret.

Interview med ledelsen
På hver af de deltagende skoler har vi gennemført interview med ledelsen (enten rektor eller den pædagogiske leder). Disse interview bidrager med viden om, hvad der kendetegner skolens elevgruppe, og hvilket blik skolen anlægger på at arbejde med at undervise netop denne elevgruppe.

Disse interview er anvendt som baggrundsviden og til at kvalificere vores forståelse af den opgave, lærerne står med.

2.3 Organisering

EVA har nedsat en intern projektgruppe og en ekstern ekspertgruppe i forbindelse med undersøgelsen.

Undersøgelsens projektgruppe

Undersøgelsen er gennemført af en projektgruppe på EVA. Projektgruppen, der har gennemført dataindsamlingen, består af evalueringskonsulent Thea Nørgaard Dupont (projektleder), evalueringskonsulent Gitte Grønkær Svendsen og evalueringsmedarbejder Jeppe Holm Nielsen.

Arbejdet med at analysere data og skrive rapporten er gennemført af evalueringskonsulent Thea Nørgaard Dupont (projektleder), specialkonsulenterne Mia Lange og Thomas Hem Pedersen (metode) og evalueringsmedarbejder Siff Borregaard Mikkelsen. Projektgruppen har ansvaret for undersøgelsens gennemførelse, resultater og konklusioner i afrapporteringen.

Undersøgelsens ekspertgruppe

EVA har nedsat en ekspertgruppe i forbindelse med undersøgelsens gennemførelse. Ekspertgruppen er nedsat, så den samlet dækker kompetencerne didaktisk viden i fagene matematik og engelsk samt almen pædagogisk viden, viden om ungdomsuddannelserne, om unges motivation for uddannelse og om uddannelsesvalg. Ekspertgruppens formål har været at kvalificere den kvalitative dataindsamling og -analyse ved at give input til projektgruppen med hensyn til indsamlingen og analysen af det kvalitative datamateriale, herunder undervisningsobservationerne. Ekspertgruppen er inddraget forud for dataindsamlingen i forbindelse med forberedelse af besøg på skolerne og udarbejdelse af interview- og observationsguider og efter dataindsamlingen i forbindelse med analyse af data. Ekspertgruppen har bidraget dels med at give projektgruppen indsigt i den forståelse af heterogenitet og undervisningsdifferentiering, der eksisterer i praksis, og dels med en pædagogisk og didaktisk optik som grundlag for indsamling og analyse af datamaterialet.

Ekspertgruppen består af:

- Dorte Wettergreen Mulvad, studierektor, HHX, Tradium
- Lars Ulriksen, professor, Institut for Naturfagenes Didaktik, Københavns Universitet
- Camilla Hutters, indtil 1.12.2014 souschef og forskningsleder på Center for Ungdomsforskning (CeFU), efter 1.12.2014 områdechef, Enheden for ungdomsuddannelse, EVA.

2.4 Læsevejledning og rapportens opbygning

Rapporten består ud over resumeet og denne indledning af fem kapitler (kapitel 3, 4, 5, 6 og 7). I kapitel 3 forsøger vi at indfange heterogenitet i elevgruppen ud fra en kvantitativ logik, mens vi i resten af rapporten går kvalitativt til værks og undersøger, dels hvordan heterogenitet opleves og erfares af de elever og lærere, der indgår i undersøgelsen, og dels hvordan lærerne forholder sig til heterogenitet i elevgruppen, når de skal tilrettelægge og gennemføre undervisningen.

I kapitel 3 præsenterer vi, hvordan elevgruppen på de gymnasiale uddannelser har udviklet sig statistisk over tid. I kapitlet undersøger vi, i hvilket omfang de gymnasiale uddannelser står med en anderledes elevgruppe end tidligere, når vi ser på en variabel med væsentlig betydning for elevernes læringsforudsætninger, nemlig gymnasieelevernes forældres højeste fuldførte uddannelse. Kapitlet beskriver, hvordan udviklingen i elevgruppen ser ud, først samlet set for hele populationen af gymnasieelever, herefter for hver af de fire gymnasiale uddannelser og endelig for de enkelte institutioner. Vi belyser også, om end i mindre grad, om gymnasierne rekrutterer en anden elevgruppe, hvis man ser på elevernes faglige niveau, og vi reflekterer over nogle centrale udfordringer, der knytter sig til at anvende karaktervariablen, når vi ser på udviklinger i elevgruppen på de gymnasiale uddannelser.

I kapitel 4 dykker vi ned i de kvalitative data for at se nærmere på den heterogenitet, som lærere og elever konstaterer, der kommer til udtryk, når de fokuserer på elevernes faglige forudsætninger. En central pointe i kapitlet er, at det faglige spænd i elevgruppen ikke forekommer at være det mest udfordrende at håndtere for lærerne, til trods for at klasserne er udvalgt til at deltage i undersøgelsen, netop fordi vi kan se af registerdata, at der er tale om klasser med et stort fagligt spænd. I kapitlet præsenterer vi, hvordan spændet i elevernes faglige forudsætninger kommer til udtryk i klassen og i undervisningen. Vi præsenterer også, hvilke tanker elevgruppens faglige spænd sætter i gang hos de lærere, der skal tilrettelægge og gennemføre undervisningen, og hvordan lærerne konkret forholder sig til spredningen i fagligt niveau blandt eleverne.

I kapitel 5 præsenterer vi en anden form for heterogenitet, nemlig det spænd i elevgruppen, der handler om elevernes deltagelse, engagement og indstilling til at gå i gymnasiet. I kapitlet beskriver vi, hvordan forskellene i elevernes deltagelse og indstilling kommer til udtryk i undervisningen, hvad der har betydning for elevernes deltagelse, og hvordan lærerne arbejder med at skabe aktivt deltagende elever. Kapitlet beskæftiger sig også med, hvorfor lærerne umiddelbart synes mere optaget af forskellene i elevernes deltagelse og indstilling til at gå i gymnasiet end af elevernes forskellige faglige forudsætninger og potentialer.

I kapitel 6 beskæftiger vi os med, hvad der kendetegner klassen som et fællesskab, idet lærere og elever ikke kun oplever deres klasser som kendetegnede ved elevernes individuelle forskelle, men også ved en vis grad af samhørighed og social sammenhængskraft. Vi kommer i kapitlet ind på,

hvordan klassens sociale liv og læringsmiljøet fremhæves som afgørende for, at klassen og undervisningen "fungerer" trods elevernes indbyrdes forskelligheder. Vi beskriver også i kapitlet, hvordan lærerne arbejder med at skabe et positivt læringsmiljø, der kan rumme heterogenitet blandt eleverne.

I kapitel 7, som indeholder en kort perspektiverende diskussion, hæver vi os op over læreres og elevers tidligere beskrevne konkrete oplevelser og erfaringer, og vi præsenterer forskellige perspektiver på det at undervise heterogene elevgrupper, som vi har identificeret i datamaterialet, og som kan bidrage til at nuancere forståelsen af, hvad diskussioner om heterogenitet i gymnasiet handler om. Kapitlet diskuterer forskellige forståelser af roller og opgaver, og spørger, hvis ansvar det er, at alle elever – på tværs af deres forudsætninger, potentialer og indstillinger til at gå i gymnasiet – får et maksimalt udbytte af undervisningen. Hvor starter lærernes ansvar, og hvor slutter det?

3 Udvikling i elevgruppens sammensætning

I dette kapitel præsenterer vi med afsæt i vores registerundersøgelse, hvordan elevgrundlaget på de gymnasiale uddannelser har udviklet sig over tid. Formålet med de registerbaserede analyser er at undersøge, i hvilket omfang de gymnasiale uddannelser står med en anderledes elevgruppe end tidligere. Har gymnasierne fået en mere heterogen elevgruppe med årene?

Vi undersøger udviklingen i elevgruppen ud fra en variabel, nemlig gymnasieelevernes forældres uddannelsesniveau. Vi ved fra andre undersøgelser, at der er sammenhæng mellem forældres uddannelsesniveau og elevernes præstationer på de gymnasiale uddannelser[1]. Vi antager derfor, at der er sammenhæng mellem forældres uddannelsesniveau og den undervisningsopgave, underviserne på de gymnasiale uddannelser står over for, og derfor er det interessant at se på udviklingen ud fra denne variabel.

Analysen af udviklingen i elevgruppen falder i tre dele, og disse strukturerer kapitlet. Første del af kapitlet beskriver, hvordan udviklingen i elevgruppen ser ud over tid, samlet set for hele populationen af gymnasieelever og herefter adskilt på hver af de fire gymnasiale uddannelser. Her sammenholder vi også udviklingen i elevgruppen på gymnasierne med det generelle uddannelsesløft, der har været i befolkningen i samme periode.

I anden del af kapitlet præsenterer vi udviklingen i elevgrundlaget på institutionsniveau, idet vi har en hypotese om, at den gennemsnitlige udvikling i elevgruppen dækker over en variation institutionerne imellem.

Endnu en variabel, der er interessant, når vi interesserer os for udviklingen i elevgruppen, er gymnasieelevernes faglige niveau målt ved deres grundskolekarakterer. Det er imidlertid vanskeligt at

[1] *Se fx "prøver med 24 timers forberedelse" (side 10) Danmarks Evalueringsinstitut, 2013.*

måle udviklingen i elevernes faglige niveau ud fra denne variabel. Den primære årsag til, at dette er vanskeligt, er skiftet i karakterskala.

I sidste del af kapitlet præsenterer vi hovedpointerne fra en undersøgelse af udviklingen i elevgruppens faglige niveau udarbejdet af Undervisningsministeriet og diskuterer i forlængelse heraf, i hvilken grad man kan anvende grundskolekaraktererne til at svare på spørgsmålet om, hvorvidt elevgruppen er blevet mere heterogen i deres faglige niveau.

Om registerundersøgelsen

Undersøgelsens population:
Vi følger tilgangen af elever på de fire gymnasiale uddannelser for årene 2001-12.

Operationalisering af heterogenitet:
I denne undersøgelse zoomer vi ind på udviklingen i de grupper af elever, der kommer fra hhv. uddannelsesfremmede hjem og højtuddannede hjem:

- Uddannelsesfremmede hjem definerer vi som hjem, hvor grundskole er det højeste uddannelsesniveau repræsenteret ved forældrene
- Højtuddannede hjem definerer vi som hjem, hvor minimum en af forældrene har en lang videregående uddannelse.

3.1 Elevgruppens udvikling samlet set og for de fire gymnasiale uddannelser

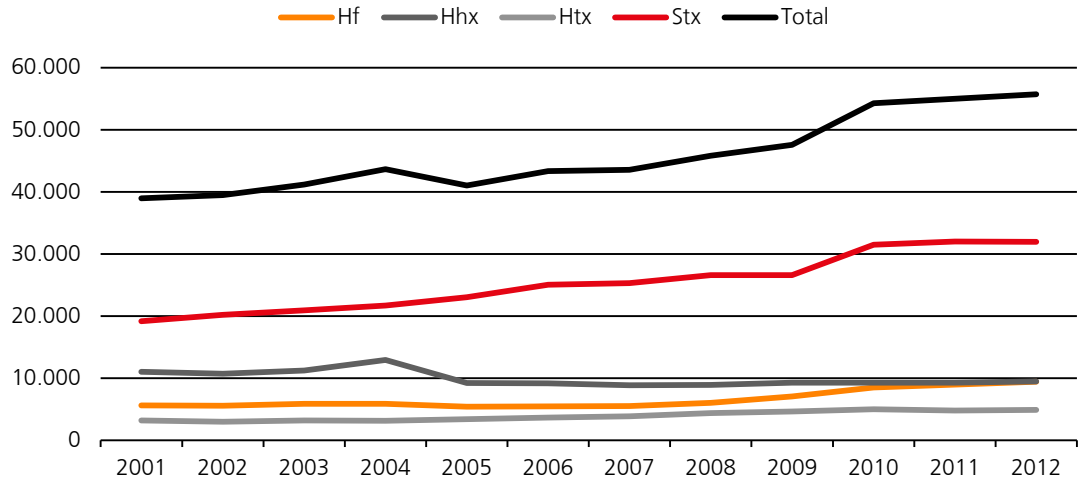
I det følgende præsenterer vi, hvordan elevgruppen på de gymnasiale uddannelser har forandret sig i perioden 2001-12. Vi beskriver først udviklingen for den samlede population af gymnasieelever på tværs af de fire uddannelser, og herefter retter vi opmærksomheden mod udviklingen på de fire uddannelser.

3.1.1 *Ændring i tilgangen til de gymnasiale uddannelser*

Det, der kendetegner den generelle udvikling, er, at tilgangen til de gymnasiale uddannelser er steget markant. Et større antal unge vælger en gymnasial uddannelse efter grundskolen nu i forhold til tidligere. I 2001 var den samlede tilgang på 38.953 elever på de fire gymnasiale uddannelser. I 2012 var denne tilgang steget til 55.751 elever. Det er en stigning på 43 %. Den markante stigning i det samlede antal elever, der går på en gymnasial uddannelse, dækker over en stigning på tre ud af fire gymnasiale uddannelser, mens der er sket et lille fald i tilgangen til hhx.

Figur 1 viser udviklingen i tilgangen til de gymnasiale uddannelser samlet set og for de fire forskellige gymnasiale uddannelser. Som figuren viser, skyldes en stor del af den samlede tilgangsstigning, at især stx oplever en markant stigning i antallet af elever i perioden. Stigningen i antallet af elever, der starter på gymnasiale uddannelser, skal tilskrives, at en større andel af en årgang vælger en gymnasial uddannelse (*9.- og 10.-klasseelevernes tilmelding til ungdomsuddannelserne 2015*, UVM), men også at årgangene bliver større i den periode, vi følger, så der så at sige er flere elever at tage af.

Figur 1
Tilgangen til de gymnasiale uddannelser fra 2001-12 fordelt på uddannelsestype



Kilde: Danmarks Statistik.
Note: Vores population er defineret ved alle de elever, som har påbegyndt en gymnasial uddannelse inden for et kalenderår (2001-12). For de elever, der påbegynder mere end en gymnasial uddannelse inden for samme kalenderår, har vi anvendt den seneste påbegyndelse.

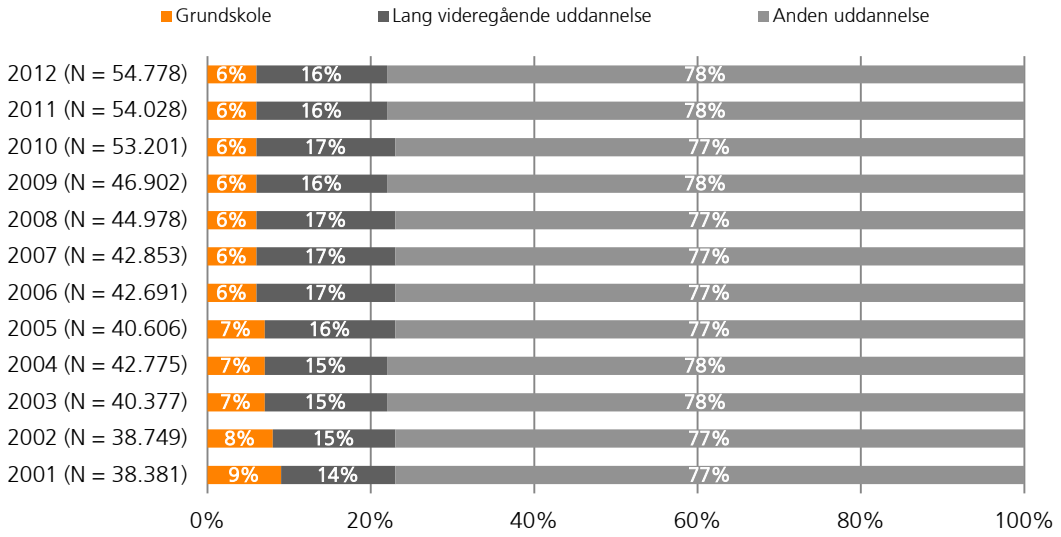
3.1.2 Ændring i elevgruppens sammensætning samlet set

I det følgende retter vi blikket mod elevgruppens udvikling, hvad angår andelen af elever, der kommer fra hhv. uddannelsesfremmede hjem og højtuddannede hjem. Når vi ser på udviklingen i andelen af gymnasieelever fra ovennævnte to typer hjem, finder vi, at der ikke er sket store ændringer i de gymnasiale uddannelsesinstitutioners elevsammensætning i perioden 2001-2012.

Som figur 2 viser, er der samlet set ikke kommet en større andel af gymnasieelever fra uddannelsesfremmede hjem på de gymnasiale uddannelser, tværtimod er andelen af elever fra uddannelsesfremmede hjem faldet fra 9 % i 2001 til 6 % i 2012. Andelen af gymnasieelever fra højtud-

dannede hjem er steget en smule. Andelen er 14 % i 2001 og 16 % i 2012. Andelen for den resterende gruppe af elever ligger stort set konstant i perioden på 77 eller 78 %.

Figur 2
Udvikling i andelen af gymnasieelever fra uddannelsesfremmede hjem og højtuddannede hjem



Kilde: Danmarks Statistik.

Det umiddelbare resultat af ovenstående analyse er altså, at andelen af gymnasieelever fra uddannelsesfremmede hjem er faldet et par procentpoint, mens andelen af gymnasieelever fra højtuddannede hjem er steget en smule. Snarere end at få en mere heterogen elevgruppe har gymnasieskolen samlet set fået en elevgruppe, der ud fra variablen forældres højeste uddannelse forekommer en anelse mere ressourcestærk.[2]

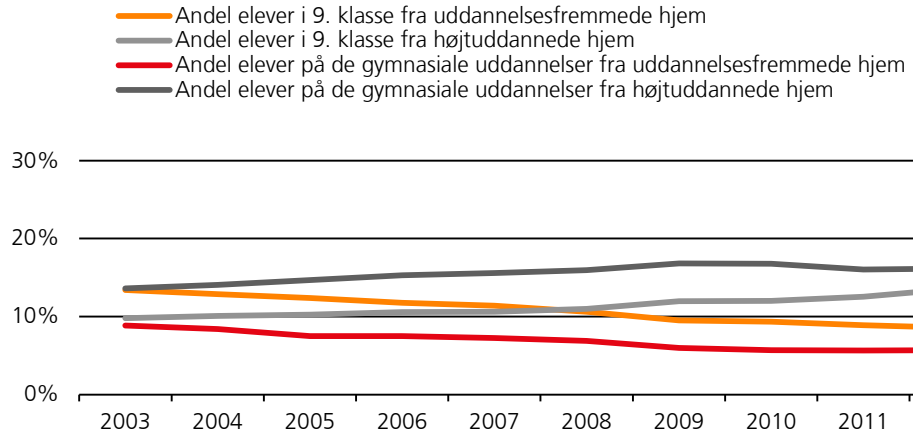
Det er dog værd at nævne nogle forbehold, som kan nuancere det overordnede resultat. For det første skal det understreges, at vi udelukkende ser på udviklingen i løbet af en periode fra 2001 til 2012. Vi svarer derfor udelukkende på, om elevgruppen er blevet mere heterogen i løbet af

[2] I ovenstående analyse ser vi på udviklingen i den samlede elevgruppe over tid. Vi har også gennemført analysen, hvor vi har aggregeret data på institutionsniveau. Dermed vægter alle institutionerne lige meget uafhængigt af antallet af elever på den enkelte institution. Dermed sikres, at udviklingen på de store institutioner ikke kommer til at tegne det generelle billede. Resultaterne af denne analyse viser dog i store træk det samme, som når vi gennemfører analysen på elevniveau. Figurerne fremgår af appendiks B.

denne periode. For det andet ser vi på tilgangen til de gymnasiale uddannelser. Man kan her indvende, at såfremt gymnasieskolen er blevet bedre til at fastholde elever over tid, og det særligt gælder elever fra hhv. uddannelsesfremmede og højtuddannede hjem, så vil det give en mere heterogen bestand af elever i gymnasieskolen. For det tredje er det interessant at sammenholde udviklingen i elevgruppen på de gymnasiale uddannelser med den generelle uddannelsestrend i befolkningen. Dette gør vi nedenfor. At sammenholde den specifikke udvikling på gymnasierne med den generelle trend i befolkningen kan nemlig dels pege på, om gymnasieskolen i dag rekrutterer en større eller mindre andel af eleverne fra hhv. uddannelsesfremmede og højtuddannede hjem i forhold til tidligere, og dels sige noget om, om betydningen af at komme fra hhv. et højtuddannet hjem og et uddannelsesfremmed hjem skifter betydning over tid.

Figur 3 viser andelen af elever fra hhv. uddannelsesfremmede og højtuddannede hjem for populationen af 9.-klasseelever og for populationen af gymnasieelever for perioden 2003 til 2012. Det fremgår, at andelen af elever fra uddannelsesfremmede hjem er faldende for både gymnasiepopulationen og for 9.-klassepopulationen. For 9.-klassepopulationen falder andelen fra 13 % til 9 %, mens den for gymnasiepopulationen falder fra 9 % til 6 %. Det fremgår også af figuren, at andelen af elever fra højtuddannede hjem for begge populationer stiger i perioden. For 9.-klassepopulationen stiger andelen fra 10 % til 14 %, og for gymnasiepopulationen stiger andelen fra 14 % til 16 %.

Figur 3
Udvikling i andelen af 9.-klasseelever og gymnasieelever fra hhv. uddannelsesfremmede hjem og højtuddannede hjem



Kilde: Danmarks Statistik og STIL.

Man kan således sige, at udviklingen i andele af elever, der kommer fra højtuddannede og uddannelsesfremmede hjem, for hhv. elever fra gymnasieskolen og 9.-klasseelever, følger hinanden. Der er altså noget, der tyder på, at det forhold, at gymnasieskolen rekrutterer en anelse større andel fra højtuddannede hjem og en anelse mindre andel fra uddannelsesfremmede hjem, kan tilskrives det generelle uddannelsesløft og ikke, at elever fra højtuddannede hjem i højere grad end tidligere vælger gymnasieskolen, eller at elever fra uddannelsesfremmede hjem i højere grad end tidligere fravælger gymnasieskolen.

Det generelle uddannelsesløft kan ydermere have den konsekvens, at betydningen af at komme fra hhv. et højtuddannet og et uddannelsesfremmed hjem ændrer sig over tid. Det, at der generelt har været et uddannelsesløft, har formentlig den konsekvens, at det er mindre særligt at komme fra et højtuddannet hjem i dag end tidligere, mens det er mere særligt at komme fra et uddannelsesfremmed hjem i dag end tidligere.

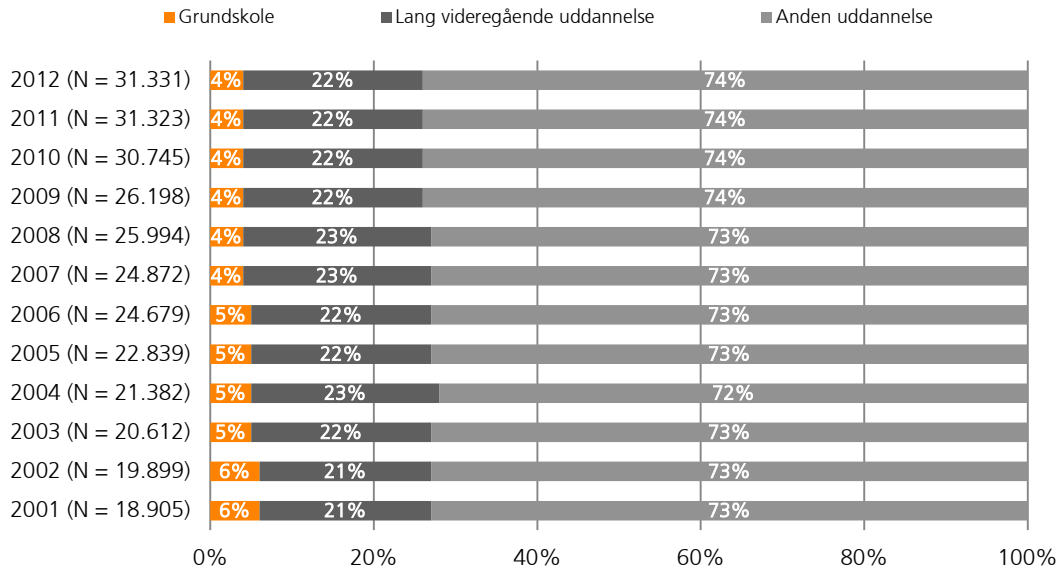
Ovennævnte udvikling i den samlede gruppe gymnasieelever dækker imidlertid over forskelle i elevsammensætningen mellem de fire skoleformer. I det følgende stiller vi derfor skarpt på udviklingen i elevgruppen på hver af de fire gymnasiale uddannelser. Vi beskriver udviklingen i forældres uddannelse, men nu med fokus på, hvordan udviklingen ser ud på hhv. stx, hhx, htx og hf.

3.1.3 Stx

En stor del af den samlede stigning i antallet af elever, der tager en gymnasial uddannelse, kan forklares ud fra en kraftig tilvækst af stx-elever. I 2001 var tilgangen til stx på 19.155 elever, mens tilgangen i 2012 var steget til 31.946 elever.

Udviklingen i andelen af elever fra uddannelsesfremmede hjem på stx følger samme tendens, som vi så for de gymnasiale uddannelser samlet set. Der er ikke sket en tilvækst af elever fra uddannelsesfremmede hjem. Derimod er andelen af elever fra uddannelsesfremmede hjem i perioden 2001-12 faldet fra 6 % til 4 %. Andelen af gymnasieelever fra højtuddannede hjem er 21 % i 2001 og 22 % i 2012, men har i løbet af perioden været oppe på 23 %. Dette ses i figur 4.

Figur 4
Udvikling i andelen af stx-elever fra uddannelsesfremmede hjem og højtuddannede hjem



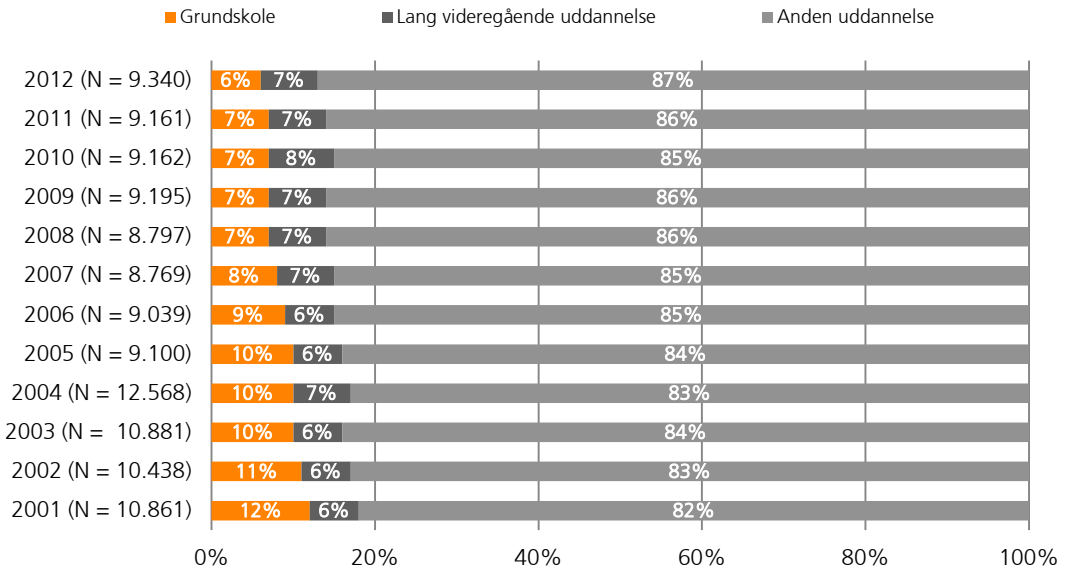
Kilde: Danmarks Statistik.

3.1.4 Hhx

Hhx har til forskel fra de andre skoleformer oplevet et fald i tilgangen af elever fra 2001 til 2012. I 2001 var tilgangen til hhx på 11.040 elever, og i 2012 var den faldet til 9.456 elever.

På hhx er andelen af elever fra uddannelsesfremmede hjem halveret fra 2001 til 2012. I samme periode er andelen af elever fra højtuddannede hjem forholdsvis stabil. Af figur 5 ser vi, at andelen af elever fra uddannelsesfremmede hjem er faldet fra 12 % til 6 %, mens andelen af elever fra højtuddannede hjem er steget fra 6 % til 7 % i perioden 2001-12. Vi kan således også, når det gælder hhx-uddannelser, konkludere, at der ikke er sket en vækst i andelen af elever, der kommer fra uddannelsesfremmede hjem. Denne gruppe er tværtimod halveret, mens andelen af elever fra højtuddannede hjem er steget lidt.

Figur 5
Udvikling i andelen af hhx-elever fra uddannelsesfremmede hjem og højtuddannede hjem



Kilde: Danmarks Statistik.

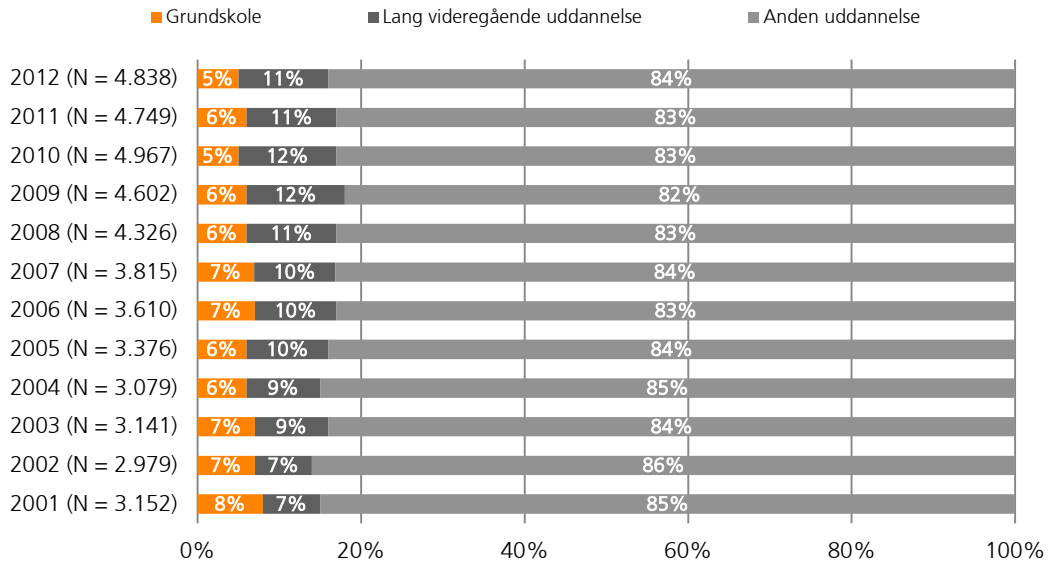
3.1.5 Htx

Htx har oplevet en stigning i tilgangen af elever. I 2001 var tilgangen til htx på 3.165 elever, og i 2012 var den steget til 4.903 elever.

Elevsammensætningen på htx har fra 2001 til 2012 ændret sig på en sådan måde, at der er sket et uddannelsesløft på htx. Mens der på htx i 2001 var 8 % elever fra uddannelsesfremmede hjem, er andelen i 2012 faldet til 5 %. Samtidig er htx' andel af elever fra højtuddannede hjem steget fra 7 % i 2001 til 11 % i 2012. Dette fremgår af figur 6.

Som figuren viser, kan vi således, også når det gælder htx-uddannelser, konkludere, at der ikke er sket en vækst i andelen af elever, der kommer fra uddannelsesfremmede hjem. Denne gruppes andel er faldet støt, mens andelen af elever fra højtuddannede hjem er steget markant.

Figur 6
Udvikling i andelen af htx-elever fra uddannelsesfremmede hjem og højtuddannede hjem



Kilde: Danmarks Statistik.

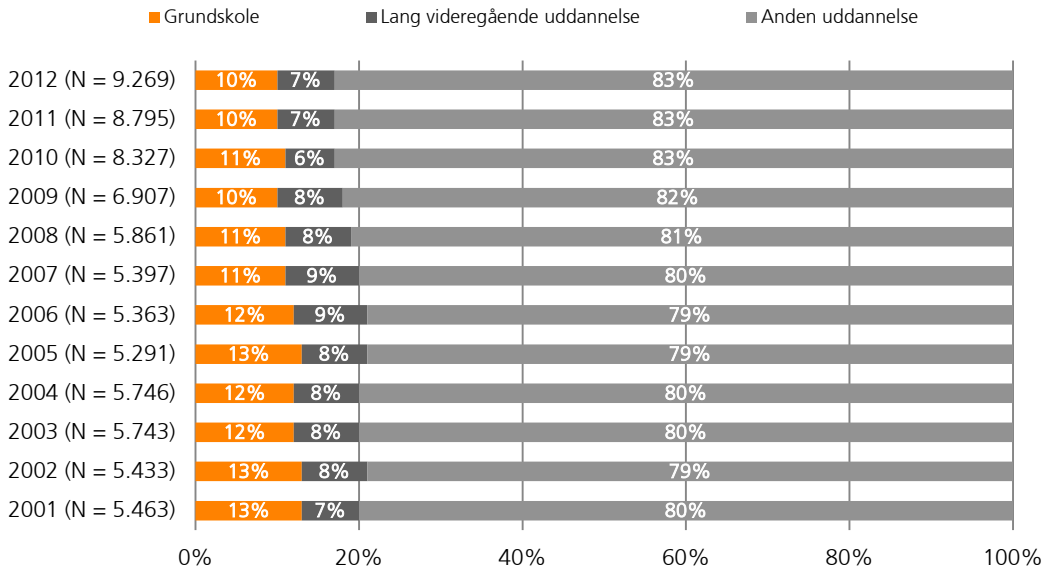
3.1.6 Hf

Hf har oplevet en kraftig vækst i tilgangen af elever i løbet af perioden. I 2001 var tilgangen til hf på 4.857 elever og i 2012 var den steget til 9.094 elever.

Hf har oplevet et fald i andelen af elever fra uddannelsesfremmede hjem, mens andelen af elever fra højtuddannede hjem er den samme i 2001 og 2012. Andelen af elever fra uddannelsesfremmede hjem er faldet fra 13 % i 2001 til 10 % i 2012. Andelen af elever fra højtuddannede hjem er på 7 % i både 2001 og 2012, men har i perioden været oppe på 9 %. Dette fremgår af figur 7.

Figuren viser, at vi også for hf kan konkludere, at der ikke er sket en vækst i andelen af elever fra uddannelsesfremmede hjem, og at andelen af elever fra højtuddannede hjem er forholdsvis stabil.

Figur 7
Udvikling i andelen af hf-elever fra uddannelsesfremmede hjem og højtuddannede hjem



Kilde: Danmarks Statistik.

Ovenstående analyser viser, at elevgruppen på de gymnasiale uddannelser samlet set ikke umiddelbart er blevet mere heterogen, forstået som at der på en og samme tid er kommet større andele af elever fra hjem med hhv. lavt og højt uddannelsesniveau. Der er i stedet sket et fald i andelen af elever fra uddannelsesfremmede hjem og en stigning i andelen af elever fra højtuddannede hjem på de gymnasiale uddannelser samlet set, hvilket er en udvikling, der følger udviklingen for 9.-klasseeleverne.

Analyserne ovenfor viser imidlertid gennemsnitlige udviklinger i elevpopulationerne for de fire gymnasiale uddannelser. De siger derfor ikke noget om, at variationen fra institution til institution kan være stor. Den gennemsnitlige udvikling dækker med andre ord over forskellige udviklinger i elevgruppen de enkelte skoler imellem. Disse forskelle ser vi på i næste afsnit.

3.2 Elevgruppens udvikling på institutionsniveau

I dette afsnit ser vi nærmere på, hvilken udvikling de enkelte institutioner har oplevet i deres elevsammensætning ud fra variablen forældres højeste fuldførte uddannelse. Formålet med denne analyse er at undersøge forskellene de enkelte institutioner imellem i deres elevgruppes udvikling. Vi ser med andre ord på spredningen på institutionsniveau, som de gennemsnitlige udviklinger dækker over. I hvilket omfang oplever nogle institutioner at få en mere heterogen elevgruppe, mens andre oplever at få en mere homogen elevgruppe?

Vi viser først spredningen i den udvikling, de enkelte institutioner har oplevet. Herefter beskriver vi, hvor mange institutioner der har oplevet en "markant tilvækst" af elever fra hhv. uddannelsesfremmede og højtuddannede hjem. "Markant tilvækst" defineres i boksen på side 34.

Denne del af analysen kræver, at vi indsnævrer populationen, da vi kun kan inkludere institutioner, som findes i både 2001 og 2012. Tabel 1 viser, hvor mange institutioner, der eksisterer i 2001, som stadigvæk eksisterer i 2012, og som i begge skoleår har mere end 50 elever på 1. årgang.

Tabel 1
Gymnasiale institutioner, der kan følges fra 2001 til 2012

	Antal institutioner i 2001 (mere end 50 elever på 1. årgang)	Antal institutioner fra 2001, der kan følges til skoleåret 2012	Andel institutioner fra 2001, der kan følges til skoleåret 2012
Stx	128	122	95 %
Hf	58	43	74 %
Hhx	49	29	59 %
Htx	25	7	28 %

Kilde: Danmarks Statistik.

Som det fremgår af tabellen, er det kun muligt at følge en meget lille andel af institutionerne på htx i hele perioden. Vi vælger derfor at følge htx i en lidt kortere periode, nemlig fra 2007-12. Her kan vi følge 29 ud af de 35 institutioner, der eksisterede i 2007 og som havde mere end 50 elever. Det betyder naturligvis, at vi for htx udelukkende følger forandringen for de enkelte institutioner i en kort periode.

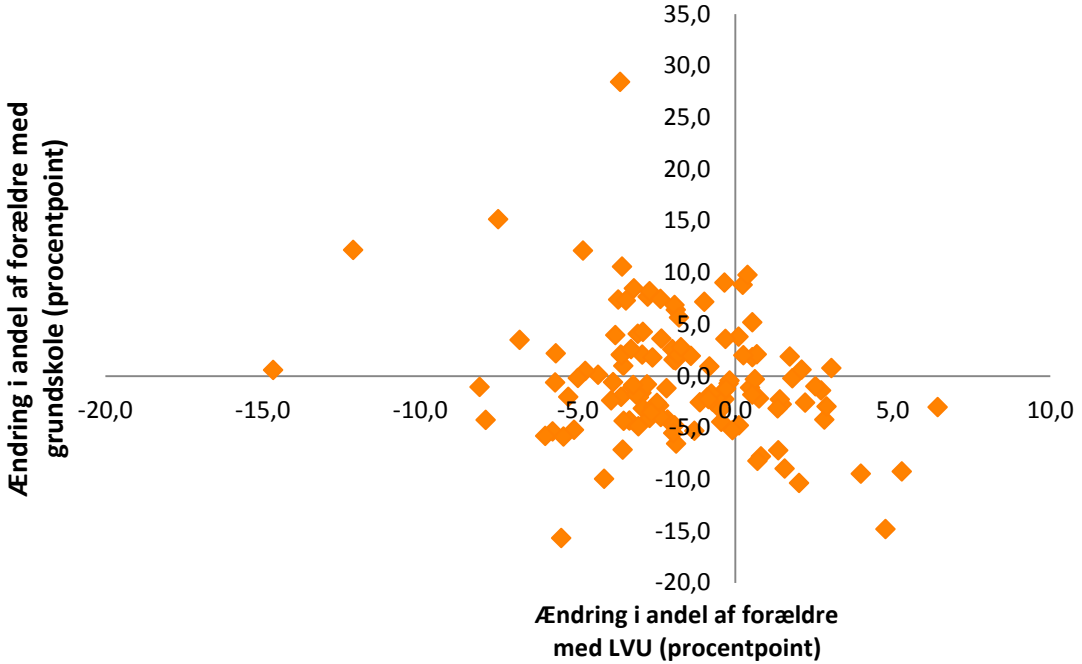
Stx

Figur 8 viser udviklingen med hensyn til forældres uddannelse for stx-institutioner fra 2001 til 2012. X-aksen beskriver ændringen (i procentpoint) fra 2001 til 2012 med hensyn til, hvor stor

en andel af forældrene på institutionen der har grundskole som højeste fuldførte uddannelse. Y-aksen beskriver tilsvarende ændringen i procentpoint med hensyn til, hvor stor en andel af forældrene der har en lang videregående uddannelse.

Variationen for ændringen i andele af forældre med grundskole går fra -15 procentpoint til 6 procentpoint, mens variationen for ændringen i andele af forældre med lang videregående uddannelse går fra -16 procentpoint til 28 procentpoint. Dette betyder med andre ord, at de gennemsnitlige udviklinger, som vi beskrev i afsnit 3.1, dækker over relativt store forskelle. Nogle institutioner oplever således ret store forandringer i elevgruppen i perioden. Det fremgår dog også, at en stor andel af institutionerne ligger relativt tæt på grafens midtpunkt og dermed ikke oplever så store forandringer i deres elevgruppe.

Figur 8
Stx-institutionernes ændring i andel af forældre med hhv. grundskole og lang videregående uddannelse



Kilde: Danmarks Statistik.

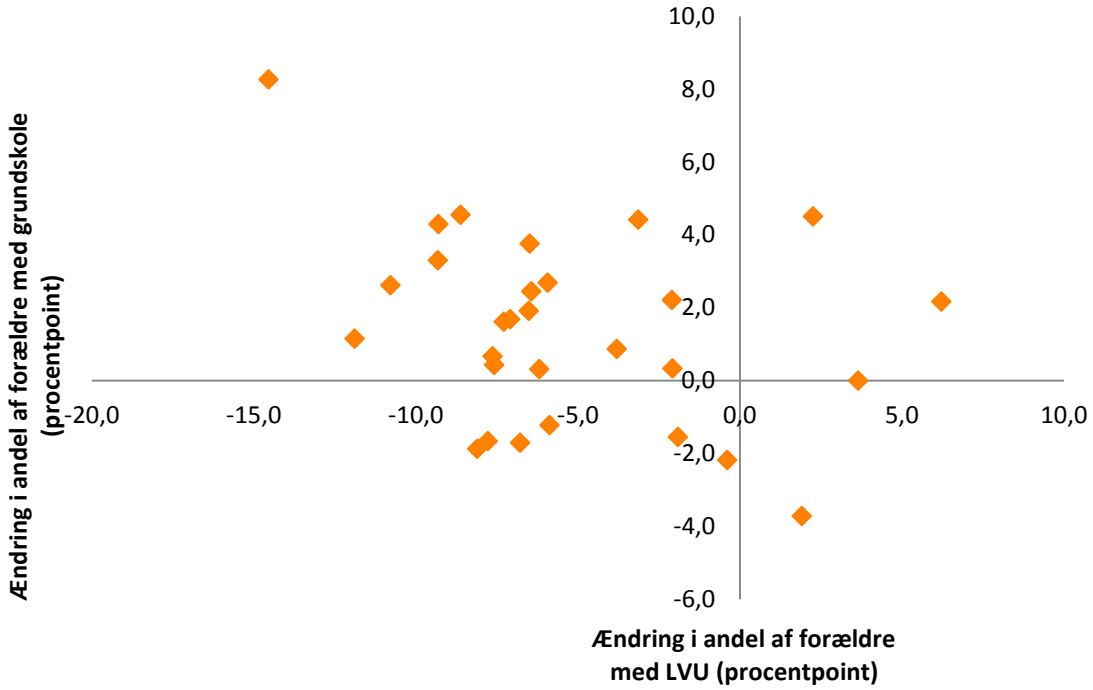
3.2.2 Hhx

Figur 9 viser udviklingen med hensyn til forældres uddannelse for hhx-institutioner fra 2001 til 2012. X-aksen beskriver ændringen (i procentpoint) fra 2001 til 2012 med hensyn til, hvor stor

en andel af forældrene på institutionen der har grundskole som højeste fuldførte uddannelse. Y-aksen beskriver tilsvarende ændringen i procentpoint med hensyn til, hvor stor en andel af forældrene, der har en lang videregående uddannelse.

Variationen for ændringen i andele af forældre med grundskole går fra -15 procentpoint til 6 procentpoint, mens variationen for ændringen i andele af forældre med lang videregående uddannelse går fra -4 procentpoint til 8 procentpoint. Dette betyder med andre ord, at, som vi også så for stx, så dækker den gennemsnitlige udvikling over en relativt stor spredning – dog er yderpunkterne mindre på hhx, end de er på stx.

Figur 9
Hhx-institutionernes ændring i andel af forældre med hhv. grundskole og lang videregående uddannelse



Kilde: Danmarks Statistik.

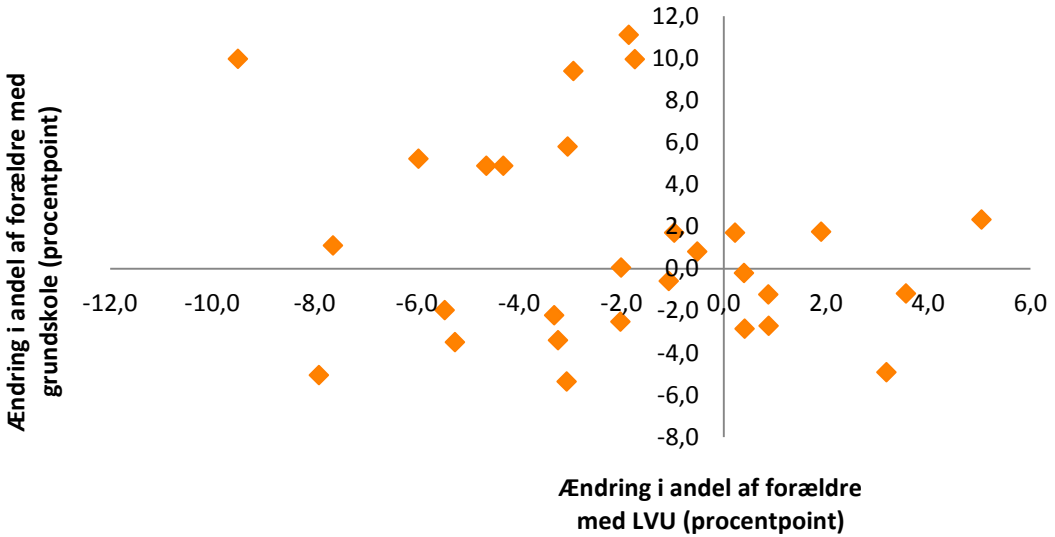
3.2.3 Htx

Figur 10 viser udviklingen med hensyn til forældres uddannelse for htx-institutioner fra 2001 til 2012. X-aksen beskriver ændringen (i procentpoint) fra 2001 til 2012 med hensyn til, hvor stor

en andel af forældrene på institutionen der har grundskole som højeste fuldførte uddannelse. Y-aksen beskriver tilsvarende ændringen i procentpoint med hensyn til, hvor stor en andel af forældrene der har en lang videregående uddannelse.

Variationen for ændringen i andele af forældre med grundskole går fra -9 procentpoint til 5 procentpoint, mens variationen for ændringen i andele af forældre med lang videregående uddannelse går fra -5 procentpoint til 11 procentpoint.

Figur 10
Htx-institutionernes ændring i andel af forældre med hhv. grundskole og lang videregående uddannelse



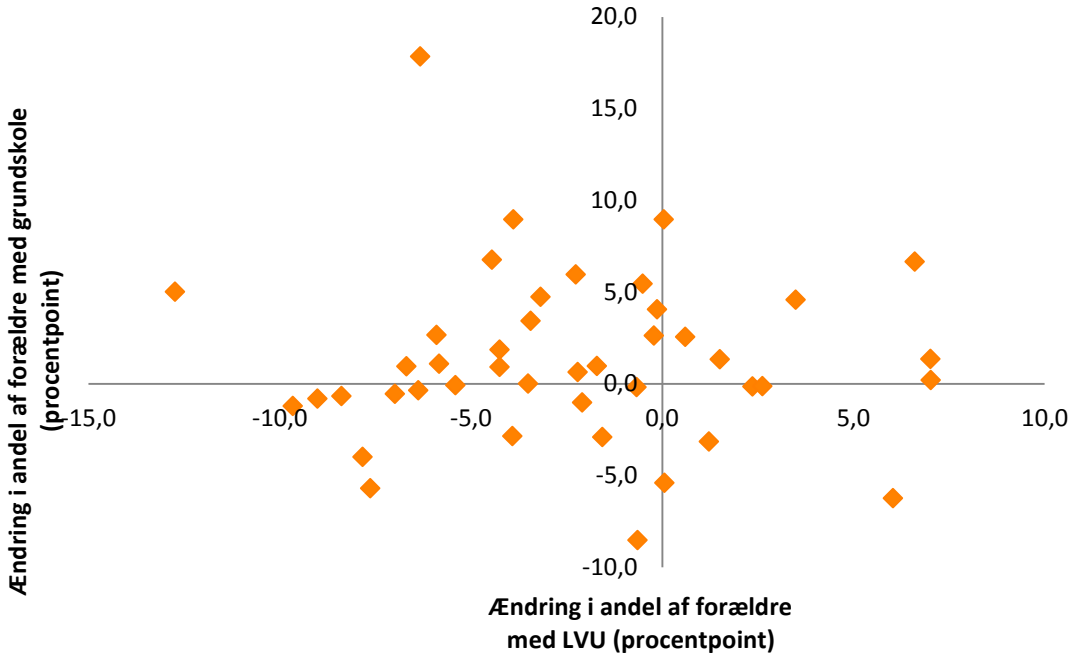
Kilde: Danmarks Statistik.

3.2.4 Hf

Figur 11 viser udviklingen med hensyn til forældres uddannelse for hf-institutioner fra 2001 til 2012. X-aksen beskriver ændringen (i procentpoint) fra 2001 til 2012 med hensyn til, hvor stor en andel af forældrene på institutionen der har grundskole som højeste fuldførte uddannelse. Y-aksen beskriver tilsvarende ændringen i procentpoint med hensyn til, hvor stor en andel af forældrene der har en lang videregående uddannelse.

Variationen for ændringen i andele af forældre med grundskole går fra -13 procentpoint til 7 procentpoint, mens variationen for ændringen i andele af forældre med lang videregående uddannelse går fra -9 procentpoint til 18 procentpoint.

Figur 11
HF-institutionernes ændring i andel af forældre med hhv. grundskole og lang videregående uddannelse



Kilde: Danmarks Statistik.

Med ovenstående analyser kan vi konkludere, at spredningen de enkelte institutioner imellem hvad angår deres udvikling i elevsammensætningen, er relativt stor. Ovenstående figurer viser med andre ord, at den gennemsnitlige udvikling på uddannelsesniveau dækker over endog meget store forskelle i udvikling fra institution til institution.

3.2.5 Markant tilvækst i heterogenitet

I forrige afsnit illustrerede vi variationen i den ændring, de enkelte institutioner har oplevet i andele af elever med forældre med hhv. grundskole og lang videregående uddannelse som højeste uddannelsesniveau i hjemmet. I dette afsnit ser vi nærmere på, hvor mange institutioner der kan siges at have oplevet en "markant tilvækst" af andelen af elever fra hhv. uddannelsesfremmede

og højtuddannede hjem. "Markant tilvækst" har vi defineret som en ændring på 3,33 procentpoint fra 2001-12 (se boksen på næste side for uddybning).

Sådan definerer vi "markant tilvækst"

Vi beskriver, hvor mange institutioner der har oplevet en øget heterogenitet i elevgruppen ved at få en "markant tilvækst" af elever fra familier med hhv. grundskole eller lang videregående uddannelse som højeste uddannelse i hjemmet. Markant tilvækst definerer vi som, at institutionen har fået minimum 3,33 procentpoint flere elever fra den pågældende kategori. Lige præcis 3,33 procentpoint kan siges at udgøre i gennemsnit en elev mere pr. klasse, hvis man tager udgangspunkt i, at en gennemsnitlig klassestørrelse på de gymnasiale uddannelser er på 30 elever[3].

Kombinationen af at have fået minimum 3,33 procentpoint fra begge kategorier kan siges at udgøre en "markant tilvækst" i heterogenitet. Det vil sige, at markant tilvækst defineres således:

- Vækst i andel af elever fra uddannelsesfremmede hjem på minimum 3,33 %
- Vækst i andel af elever fra højtuddannede hjem på minimum 3,33 %
- Kombinationen af ovenstående, det vil sige, at institutionen går mod en større grad af heterogenitet.

Tilvæksten siger ikke noget om, hvilket absolut udgangspunkt institutionerne havde for deres elevgruppe i 2001 for forældres uddannelse. I analysen beskriver vi således også tilvæksten koblet til uddannelsesinstitutionens udgangspunkt. Vi ser med andre ord nærmere på de skoler, der oplever tilvækst af elever fra en eller flere af ovenstående kategorier, og beskriver hvilket udgangspunkt, institutionen kom fra. Vi definerer her en variabel for udgangspunktet, som har følgende fire kategorier:

Absolut udgangspunkt:

- Lille andel af elever fra uddannelsesfremmede hjem + lille andel af elever fra højtuddannede hjem
- Stor andel af elever fra uddannelsesfremmede hjem + lille andel af elever fra højtuddannede hjem
- Lille andel af elever fra uddannelsesfremmede hjem + stor andel af elever fra højtuddannede hjem
- Stor andel af elever fra uddannelsesfremmede hjem + stor andel af elever fra højtuddannede hjem.

Skelnen mellem lille og stor er fastlagt ved, om institutionen falder over eller under den øvre kvartil.

[3] Vi er opmærksomme på, at det fleksible klasseloft fra 2012 er sat til gennemsnitligt 28 elever pr. klasse, hvilket har fået den gennemsnitlige klassestørrelse til at falde. Når vi lægger snittet på 30 elever pr. klasse, skyldes det, at en undersøgelse

I tabellen nedenfor ses, hvor mange af de institutioner, hvis udvikling vi kan følge, som har en markant tilvækst af elever fra uddannelsesfremmede hjem og højtuddannede hjem fordelt på de fire skoleformer.

Tabel 2
Andelen af institutioner, der har haft "markant tilvækst" af elever fra hhv. mest og mindst uddannelsesfremmede hjem fra 2001 til 2012

	Stx (n = 122)	Hhx (n = 29)	Htx (n = 29)	Hf (n = 43)
	Procent	Procent	Procent	Procent
Institutionen har hverken en "markant tilvækst" af elever fra uddannelsesfremmede eller højtuddannede hjem	75	72	66	65
Institutionen har en "markant tilvækst" af elever fra **uddannelsesfremmede hjem**, men ikke en "markant tilvækst" i elever fra højtuddannede hjem	4	7	7	7
Institutionen har en "markant tilvækst" af elever fra **højtuddannede hjem**, men ikke en "markant tilvækst" af elever fra uddannelsesfremmede hjem	21	21	28	23
Institutionen har både en "markant tilvækst" af elever fra **højtuddannede** og **uddannelsesfremmede** hjem	0	0	0	5
Total	100	100	100	100

Kilde: Danmarks Statistik.
Note: For htx ser vi på en udvikling fra 2007-12.

Som tabellen viser, er der fra 65 til 75 % af institutionerne, som hverken har en markant tilvækst af elever fra uddannelsesfremmede hjem eller højtuddannede hjem. 25 % af stx-skolerne, 28 % af hhx-skolerne, 35 % af htx-skolerne og 35 % af hf-skolerne har på den ene eller anden måde en markant tilvækst af elever fra de pågældende kategorier.

Tabellen viser, at en mindre andel af skolerne (fra 4 % til 7 %) har en markant tilvækst af elever fra uddannelsesfremmede hjem, men ikke en tilvækst af elever fra højtuddannede hjem. En del skoler (fra 21 % til 28 %) har omvendt en markant tilvækst af elever fra højtuddannede hjem, men ikke en tilvækst af elever fra uddannelsesfremmede hjem. Kun på hf findes institutioner (5

fra 2011 viser, at der dengang i gennemsnit var 29,3 elever i klasserne på stx, 30,1 elever i klasserne på hhx, 28 elever i klasserne på htx og 29,6 elever i klasserne på hf (GL's undersøgelse af gennemsnitlige klassestørrelser, 2011).

%), som både har en markant tilvækst af elever fra uddannelsesfremmede og højtuddannede hjem.

I tabellen nedenfor opdeler vi de institutioner, som har haft en markant tilvækst på den ene eller anden måde, og sammenholder dette med udgangspunktet for 2001.

Tabel 3
Institutioner der har haft en markant tilvækst fordelt på udgangspunktet

Udgangspunkt i 2001	Institutionen har haft en markant tilvækst i andelen af elever fra uddannelsesfremmede hjem	Institutionen har haft en markant tilvækst i andelen af elever fra højtuddannede hjem
Lille andel fra uddannelsesfremmede hjem og lille andel fra højtuddannede hjem	9	29
Stor andel fra uddannelsesfremmede hjem og lille andel fra højtuddannede hjem	1	9
Lille andel fra uddannelsesfremmede hjem og stor andel fra højtuddannede hjem	3	13
Stor andel fra uddannelsesfremmede hjem og stor andel fra højtuddannede hjem	0	1
Total	13	52

Kilde: Danmarks Statistik.

Tabel 3 viser, at størstedelen af de institutioner, der har en markant tilvækst, har haft en lav andel af elever fra hhv. uddannelsesfremmede og højtuddannede hjem. Det gælder for 9 ud af 13 institutioner, der har en tilvækst i andelen af elever fra hjem med grundskole som højeste fuldførte uddannelse, og det gælder for 29 ud af 52 institutioner, der har en tilvækst i andelen af elever fra hjem med lang videregående uddannelse som højeste fuldførte uddannelsesniveau. Man kan dermed sige, at for den gruppe af institutioner, hvor der er en markant forandring, er der en stor andel, der kommer fra et relativt lavt niveau af heterogenitet.

3.3 Kan man undersøge udviklingen i gymnasieelevernes faglige niveau?

Ud over forældres uddannelsesniveau er det også umiddelbart interessant at se på elevernes faglige niveau fra grundskolen – målt på elevernes grundskolekarakterer. Der knytter sig dog flere problemer til at se på en udvikling i fagligt niveau baseret på grundskolekarakterer.
For det første er måleinstrumentet ikke ensartet over tid. Her er det især indførelsen af en ny karakterskala – 7-trinsskalaen – der volder problemer. Ændring i karakterskalaen træder for grundskolen i kraft fra 1. august 2007 (for gymnasierne er det august 2006). Det vil sige, at de første grundskoleelever, der får karakterer på 7-trinsskalaen, er de elever, der afslutter grundskolen i sommeren 2008. Skiftet i skala betyder, at det er vanskeligt at fortolke en udvikling hen over skalaskiftet, da det ikke er muligt at vurdere, om eventuelle ændringer skal tilskrives reelle ændringer i elevgruppens faglige niveau, eller om det skyldes en anden måde at vurdere eleverne på. Her kunne man argumentere for at se på en kortere periode fra indførelsen af ny skala til nyeste tilgængelige data, men vi ved fra EVA's evaluering af 7-trinsskalaen[4], at det tog nogle år at få implementeret skalaen, hvor der fx i de første år efter indførelsen ikke blev givet så mange 10-taller og 12-taller som forventet. Det er således problematisk at udtale sig om, hvorvidt elevgruppens faglige niveau har ændret sig baseret på grundskolekarakterne

En anden måde at angribe problemstillingen på er ved at undersøge, om gymnasieskolen rekrutterer en anden gruppe af eleverne fra grundskolen nu end tidligere. Her svarer man ikke på, om det faglige niveau for gymnasiale elever substantielt har ændret sig over tid, men man undersøger, om rekrutteringen fra grundskolen har ændret sig. UVM har set på netop dette spørgsmål i en tidligere undersøgelse[5]. Her opdeler ministeriet afgangspopulationer for 9. klasse i kvartiler på karaktergennemsnittet i de bundne prøvefag. Her finder man blandt andet, at andelen af elever fra nedre og øvre kvartil, som tilgår de treårige gymnasiale uddannelser, er stabil i perioden 2008-13. Hf skiller sig ud fra dette resultat, da denne ungdomsuddannelse i løbet af perioden modtager en stigende andel af elever fra den nedre kvartil.

Denne metode er robust over for ændringer i måden at måle elevernes faglige niveau over tid på, da der altid vil være nogle, der er placeret blandt de 25 % bedste og dårligste. Metoden kan dog ikke bruges til at sige noget om, hvorvidt eleverne i grundskolen har fået et lavere eller højere niveau i perioden. Forholder det sig fx således, at eleverne i det nedre kvartil over tid reelt har løftet deres faglige niveau, er dette selvfølgelig relevant i forhold til betydningen af at rekruttere fra den nedre kvartil over tid. Derudover kan man sige, at det er en relativt kort periode (2008-13) at undersøge en udvikling i. Alt i alt er det altså problematisk at bruge karakterdataene til at sige no-

[4] *Se* 7-trins-skalaen*, Danmarks Evalueringsinstitut.*

[5] http://uvm.dk/~/media/UVM/Filer/Udd/Gym/GYMudspil/141127_Betydning_af_elevernes_sociale_baggrund.pdf.

get om, hvorvidt det faglige niveau for de elever, gymnasieskolen modtager, har forandret sig over tid.

3.4 Sammenfatning

I dette kapitel har vi vist, at elevgruppen på de gymnasiale uddannelser samlet set ikke umiddelbart er blevet mere heterogen, når vi ser på gymnasieelevernes forældres uddannelsesniveau. Elevgruppen på de gymnasiale uddannelser er vokset markant, men er i perioden 2001-12 ikke blevet mere heterogen. Snarere end at få en mere heterogen elevgruppe har gymnasieskolen samlet set fået en elevgruppe, der ud fra variablen forældres højeste uddannelse forekommer en anelse mere ressourcestærk.

Udviklingen i elevgruppen samlet set dækker, som vi har vist, imidlertid over forskelle i de forskellige gymnasiale uddannelsers elevsammensætning og i udviklingen heraf. Overordnet gælder, at stx oplever en markant stigning i optag og et fald i andel af elever fra uddannelsesfremmede hjem. Hhx oplever et fald i optag og en halvering i andel af elever fra uddannelsesfremmede hjem. Htx oplever stigning i optag, fald i andel af elever fra uddannelsesfremmede hjem og stigning i andel af elever fra højtuddannede hjem. Hf oplever markant stigning i optag og fald i andel af elever fra uddannelsesfremmede hjem.

Derudover har kapitlet vist, at variationen fra institution til institution i udviklingen i deres elevsammensætning er stor. Den gennemsnitlige udvikling på uddannelsesniveau dækker med andre ord over forskellige udviklinger i elevgruppen de enkelte skoler imellem. Således gælder det for hhv. 25 % af stx-skolerne, 28 % af hhx-skolerne, 35 % af htx-skolerne og 35 % af hf-skolerne, at de på den ene eller anden måde har en markant tilvækst af elever fra enten uddannelsesfremmede hjem, højtuddannede hjem eller begge. Resten af skolerne har hverken en markant tilvækst af elever fra uddannelsesfremmede hjem eller højtuddannede hjem.

Endelig har vi i kapitlet problematiseret det at måle på udviklingen i elevernes faglige niveau ved hjælp af deres grundskolekarakterer, selvom viden herom ville være interessant, når vi undersøger udviklinger i elevsammensætningen.

4 Spænd i elevernes faglige forudsætninger

De lærere og klasser, som vi retter blikket mod i denne kvalitative del af undersøgelsen, er udvalgt som otte forskellige eksempler på klasser, hvor elevgruppen kan betragtes som særligt heterogen, målt på to variable, nemlig på forældres uddannelse og på elevernes grundskolekarakterer.

Hvor vi i det foregående kapitel beskæftigede os med at indfange heterogenitet og udviklinger i elevsammensætningen ud fra en kvantitativ logik, interesserer vi os i dette kapitel for, hvordan heterogenitet opleves og erfares af de elever og lærere, der indgår i den kvalitative undersøgelse. Vi er nysgerrige efter at se nærmere på, hvordan heterogenitet i elevgruppen kommer til udtryk på mere uforudsigelige og komplekse måder, der ikke lader sig indfange kvantitativt. I dette og i de følgende kapitler spørger vi derfor, hvad det i praksis vil sige, at en elevgruppe er heterogen. Hvordan oplever lærere og elever heterogenitet i dagligdagen? Hvilke tanker og overvejelser sætter den heterogene elevgruppe i gang hos lærerne, og hvordan forholder de sig til heterogenitet i elevgruppen, når de skal tilrettelægge og gennemføre undervisningen?

I kapitlet har vi særligt fokus på, hvad lærere og elever siger om spændet i elevernes faglige forudsætninger. Inden vi satte undersøgelsen i gang, havde vi en forestilling om, at heterogenitet primært ville komme til udtryk som spredning i elevernes faglige forudsætninger. Vi forestillede os, at lærerne ville være særligt optaget af, hvordan faglig spredning i elevgruppen gør det vanskeligt at tilrettelægge en undervisning, der tager afsæt i alle elevers forudsætninger og potentialer. Vi blev derfor overraskede, da vi tidligt i interviewene måtte konstatere, at vores indledende spørgsmål om, hvordan heterogenitet viser sig i klassen, i første omgang udløste andre svar fra lærerne, end dem, vi havde forventet. Spændet mellem elevernes faglige forudsætninger synes ved første øjekast at fylde bemærkelsesværdigt lidt i lærernes fortællinger om klassen, og det faglige spænd bliver ikke italesat som det mest presserende og udfordrende at håndtere i en undervisningssituation. Dette til trods for, at lærerne senere i interviewene og direkte adspurgt for-

tæller, at deres elevers faglige forudsætninger faktisk er meget forskellige. Hvor nogle elever, som en lærer udtrykker det, "fortsat regner med fingrene", arbejder andre elever på et meget højt fagligt niveau og er "helt i top".

Overordnet set kan vi udlede af vores interviewmateriale, at lærere og elever vurderer, at elever, der har forskellige faglige forudsætninger, kan modtage undervisning relativt uproblematisk i samme klasse. Det er med andre ord ikke forskellene i elevernes faglige forudsætninger, som lærerne oplever som et forhold, der optager dem mest, når de bliver bedt om at tænke på heterogenitet i elevgruppen. De identificerer derimod forskellene i elevernes deltagelse og indstilling i undervisningen som en udfordring, der optager og frustrerer dem i det daglige. Denne forskel i elevgrundlaget ser vi nærmere på i kapitel 5. Indtil da fastholder vi i dette kapitel vores nysgerrighed efter at se nærmere på det faglige spænd i klassen: Hvordan kommer de faglige forskelle til udtryk i klassen og i undervisningen, og hvilke tanker sætter elevgruppens faglige spænd i gang hos de lærere, der skal tilrettelægge og gennemføre undervisningen?

4.1 Et fagligt spænd viser sig i det skriftlige arbejde, i gruppearbejdet og i behovet for hjælp

Når vi i interviewene beder lærerne om at sætte ord på, hvordan deres elevers forskellige faglige forudsætninger og potentialer viser sig i praksis, er det iøjnefaldende, at lærerne især kredser om, hvad de bemærker hos de fagligt udfordrede elever. De henviser til, at der findes elever i klasserne, som "ikke burde være her" og ikke er "gymnasieegnede" på grund af massive faglige udfordringer. Disse elever mangler ifølge lærerne nogle ret basale færdigheder, og det er derfor vanskeligt for eleverne at følge med og få et tilstrækkeligt udbytte af undervisningen. Samtidig underviser lærerne også elever, der tænker og arbejder på et højt fagligt niveau. I nedenstående citat sætter en lærer ord på det faglige spænd mellem klassens top og klassens bund:

> *Der er et helt tydeligt spænd. Der er piger helt i top, som arbejder hurtigt, men de vil også gerne vide mere. Så de kommer og spørger om ekstra ting. Så det er ikke sådan, at man ikke bruger tid på dem. Tværtimod, ret meget. Og så er der nogen, hvor man nærmest skal stå direkte foran dem, før de laver noget […] Jeg er chokeret over, hvor dårlige de dårligste egentlig er. At min datter på ni år er bedre end nogle af mine 1. g'ere. Nogle har i hvert fald nogle massive problemer, når de nærmest ikke kan gange.*

Forskellene i elevernes faglige forudsætninger er, ifølge både elever og lærere, til stede som et nærmest naturligt vilkår i de enkelte klasser. Spurgt ind til hvornår og hvordan de faglige forskelle blandt eleverne særligt kommer til udtryk, tegner der sig et mønster i datamaterialet af, at lærerne især peger på tre steder eller tidspunkter, hvor forskellene træder frem:

- I elevernes skriftlige produkter
- I gruppearbejdet
- I elevernes differentierede behov for hjælp.

I det følgende beskriver vi, hvordan elevernes forskellige faglige forudsætninger træder frem på hver af de tre ovenstående måder.

Skriftlige produkter afspejler elevernes forskellighed

Ser vi først på, hvad lærerne siger om elevernes skriftlige produkter, bemærker vi helt overordnet, at lærerne konstaterer, at elevernes skriftlige afleveringer afspejler, at eleverne har meget forskellige faglige forudsætninger og potentialer. Det er her, i elevernes afleveringer, at det faglige spænd, ifølge nogle af lærerne, viser sig særligt tydeligt. Nogle af lærerne bemærker, at de selvfølgelig, som supplement til de skriftlige afleveringer, tester deres elever nogle gange om året, både for at have et udgangspunkt for at tildele karakterer, og, som en lærer udtrykker det, "bare for at se, hvor de er". Hvor lærerne primært konstaterer, at det er sådan, det er – elevernes skriftlige produkter afspejler en stor spredning i klassen – går de mere diskuterende til værks, når de henviser til, at klassens faglige spænd kommer til udtryk i gruppearbejdet og i elevernes varierende behov for hjælp. Også eleverne synes optaget af disse to forhold.

Gruppearbejdet giver viden om elevernes faglige styrker og udfordringer

Hvad gruppearbejdet angår, er både lærere og elever bevidste om, at faglig forskellighed er et element, der har betydning for, hvordan grupper dannes, og hvordan grupper arbejder. Lærerne henviser til, at de dels oplever, at de faglige forskelle blandt eleverne træder frem, når eleverne arbejde i grupper, og at de dels oplever at få viden om deres elevers forskellige faglige niveau, når de går rundt og observerer og hjælper grupperne, mens de arbejder.

Både i vores observationer og i interviewene bemærker vi, at eleverne er meget opmærksomme på betydningen af faglige forskelle, når de skal arbejde i grupper, og de synes at have forskellige strategier til at håndtere disse forskelle. Mens nogle elever ser ud til at søge grupper med en homogen elevsammensætning for med en elevs ord "at være på niveau", bemærker andre elever, at det er udbytterigt at arbejde sammen med nogen, der kan noget andet end en selv. Nedenstående citat illustrerer sidstnævnte synspunkt:

> *Fx Frederik ved siden af mig, han er god til matematik og fysik, og jeg er lidt bedre til at tænke over tingene. Jeg er ikke så resultatfikseret. Så vi arbejder godt sammen […] Vi har*

gode gruppearbejder, for vi kan få glæde af hinandens forskellighed. Jeg vælger nogen, der kan noget andet end mig. Sådan gør vi primært.

I elevinterviewene tegner der sig altså et billede af, at man kan se faglige forskelle som en ressource i gruppearbejdet, eller man kan se faglige forskelle som noget, man går udenom ved at søge sammen med andre, der er på ens eget niveau. Hvad enten eleverne hælder til det ene eller andet syn på betydningen af faglig forskellighed i gruppearbejdet, synes et andet forhold at trumfe disse perspektiver, nemlig indstillingen og viljen til at deltage og bidrage aktivt og engageret i gruppens arbejde. Dette forhold ser vi nærmere på i kapitel 5.

Elevernes differentierede behov for hjælp indikerer stor faglig spredning

Et varieret behov for at modtage hjælp fra læreren er et tredje tema, der dukker op, når vi spørger ind til, hvordan det faglige spænd i klassen kommer til udtryk. Lærerne peger på, at de oplever nogle elever som forholdsvis selvkørende, og de hæfter sig ved, at disse elever er i stand til at formulere deres tvivl eller spørgsmål meget præcist, når de har brug for hjælp. De ved, så at sige, hvad de ikke forstår, og derfor er det lettere for læreren at hjælpe dem. Det forholder sig ifølge lærerne ofte omvendt med de fagligt udfordrede elever. En lærer beskriver fx, hvordan hun har tilbudt sine elever, at de må skrive til hende med spørgsmål, når undervisningen er slut. Men hun oplever, at de elever, der egentlig har mest brug for hjælp fra hende efter timen, enten ikke benytter hendes tilbud eller har brug for en helt anden form for hjælp end den, hun kan give over mail, da det, som læreren forklarer, "er svært at svare, hvis en elev skriver 'jeg fatter ingenting'". I citatet nedenfor sætter hun ord på den forskel i behovet for hjælp, som hun oplever, eksisterer blandt eleverne:

Det er de gode elever, der [mailer om spørgsmål]. De har fundet ud af, hvad det er, de ved og ikke ved. Jeg tror, de svagere elevers problem er, at de ikke ved, hvad de skal spørge om. De er ikke specifikke. De gode elever stiller jo "er det sådan eller sådan?"-spørgsmål. De er jo nemme og konkrete at svare på. Men det kræver også, at de ved noget i forvejen.

Som dette citat illustrerer, betyder de faglige forskelle i elevgruppen, at eleverne har brug for forskellige former for hjælp, som er tilpasset deres forudsætninger, og ikke alle elever kan hjælpes på samme måde. I forlængelse heraf genfinder vi på tværs af interviewene med lærerne en bekymring hos lærerne over deres oplevelse af, at eleverne ikke alene har brug for hjælp på forskellige niveauer, men at nogle af de svage elevers faglige forudsætninger og potentialer manifesterer sig som en form for afhængighed af, at læreren står tæt ved dem og henvender sig direkte til dem enkeltvis, for at de er i stand til at arbejde. Fx fortæller en lærer:

Det betyder noget, at man taler direkte til dem og ser dem. Jeg har prøvet at forklare noget, mens jeg står oppe ved tavlen – og da siger de, at de ingenting forstår. Hvis jeg så går

ned til dem enkeltvis, og forklarer det på nøjagtigt samme måde, så forstår de det pludselig. Jeg tror, de har svært ved at forholde sig til, når der bliver sagt noget samlet ud.

Netop elevernes behov for at have læreren tæt ved sig og få direkte og individuelle forklaringer kan imidlertid virke som en stor udfordring for lærerne. De har ofte mange elever, som de oplever, at de skal prøve at nå individuelt. Nogle lærere lægger vægt på vigtigheden af gradvist at træne elevernes selvstændighed, men oplever alligevel, at det er en udfordring at nå alle. Nedenstående citater illustrerer den frustration, som nogle af lærerne giver udtryk for i interviewene:

[Selv på niveaudelte hold] vil de gerne have, at det skal være individuelt, så jeg skal ned og give dem enkeltvise forklaringer. Bare fordi de er på samme niveau, kan jeg altså ikke lave fællesundervisning fra tavlen […] Så jeg bevæger mig meget. Og prøver at nå alle. Men det kan jeg jo ikke. Og der er helt klart nogle, jeg burde nå mere. Men det er svært.

Det er jo tit, at de siger, "Nej, du må ikke gå". Men det bliver jeg jo nødt til. Og de skal jo også lære at prøve selv. Men grundlæggende skal de opleve, at jeg gerne vil hjælpe dem. Det er et grundprincip – som selvfølgelig er svært at efterleve med så store klasser.

I observationerne fandt vi det, i tråd med lærernes beskrivelser, slående, hvordan en del af eleverne efterspørger nære forklaringer fra deres lærer. Ved fælles tavlegennemgange havde eleverne ofte et begrænset antal spørgsmål, og når den fælles gennemgang var slut og eleverne blev sat til at arbejde, tilkaldte eleverne læreren med spørgsmål. Under interviewet med en af de elever, der efterspurgte individuel hjælp fra læreren, spurgte vi nærmere ind til dette forhold, og eleven forklarede:

[Jeg kan godt lide] når man kan gå op enkeltvist og spørge læreren om noget. Så kan det forklares til den enkelte, i stedet for at man skal spørge foran hele klassen. Det kan jo være, man ikke synes, det er så rart. Og jeg vil jo gerne deltage i undervisningen, men jeg følte ikke, jeg kunne, fordi jeg var bange for at sige noget forkert. Og det var jo nye elever, så jeg ville ikke blive set som den dårlige elev, der ikke kunne noget. Så det var nærmest værre at sige noget forkert end slet ikke at sige noget.

I citatet ovenfor kommer eleven ind på sin frygt for at sige noget forkert i undervisningen. Denne problematik og lærernes overvejelser over at håndtere elevers forkerte svar eller spørgsmål, der afslører, at de har svært ved at forstå den fælles instruktion, kommer vi nærmere ind på i kapitel 6, der kaster lys over lærernes og elevernes arbejde med at udvikle et godt læringsmiljø. I dette afsnit bemærker vi alene, at forskellene i elevernes faglige forudsætninger bliver særligt synlige i bestemte sammenhænge, nemlig i det skriftlige arbejde, i gruppearbejdet og i elevernes forskelli-

ge behov for hjælp fra læreren. Nedenfor ser vi nærmere på, hvordan de lærere, vi har interviewet, forholder sig til, at deres elever har ret forskellige forudsætninger og potentialer.

4.2 Lærernes overvejelser over det faglige spænd i elevgruppen

I dette afsnit sætter vi fokus på, hvilke overvejelser lærerne gør sig om at undervise elever, der har forskellige faglige forudsætninger og potentialer: Hvilke tanker og overvejelser sætter den heterogene elevgruppe i gang hos lærerne? Vi kan først og fremmest konstatere, at lærerne har en oplevelse af, at forskellene i deres elevers faglige forudsætninger er et naturligt vilkår, og det dominerende perspektiv i interviewene er, at lærerne bestræber sig på at tilrettelægge en undervisning, der tager højde for disse forskelle. Vi sporer samtidig også et andet perspektiv i materialet, idet interviewene tegner et billede af, at lærere og elever er bevidste om, at der også findes lærere, der i mindre grad synes optaget af, at deres elever har forskellige forudsætninger og potentialer, og at disse lærere forholder sig anderledes til undervisningsopgaven og til lærerrollen end de øvrige lærere. I kapitel 7 ser vi nærmere på, hvordan de to forskellige perspektiver tilsammen kan bidrage til at kaste lys over vores undersøgelsesspørgsmål.

I dette afsnit fokuserer vi på det perspektiv, der er dominerende blandt de lærere, vi har interviewet, nemlig at man som lærer skal gøre, hvad man kan, for at tilpasse undervisningen til en heterogen elevgruppe. Vores nærmere analyse af lærernes overvejelser om at tilpasse undervisningen til en heterogen elevgruppe sætter os i stand til at identificere tre overordnede temaer, som lærerne kredser om og er optaget af. Disse temaer, som vi i det følgende præsenterer hver for sig, handler om:

- At have forskellige forventninger til forskellige elever
- At have en plan og være parat til at justere undervejs
- At hjælpe eleverne til at forstå ved at instruere, demonstrere, forklare og repetere.

4.2.1 Forskellige forventninger til forskellige elever

Når man underviser en heterogen elevgruppe, må man, som en lærer udtrykker det, "gøre op med sig selv, hvad man mener, at alle skal nå". For alle elever skal ikke lære det samme, og som lærer må man forholde sig realistisk til sine elevers forskellige ambitioner, forudsætninger og potentialer. Denne holdning går igen på tværs af interviewene. Lærerne taler om, at eleverne vil få noget forskelligt ud af undervisningen, og de forudser, at eleverne vil ende med at kunne noget forskelligt, når de skal til eksamen. Det er vigtigt, som en lærer konstaterer, at man som lærer fx kan affinde sig med, at "nogle må forstå det tekniske, andre det abstrakte". Det er vigtigt at acceptere med sig selv, at "alle ikke behøver at forstå alt, bare de rykker sig", som en lærer formulerer det.

Men én ting er at konstatere, at man har forskellige forventninger til sine elever. Noget andet er at arbejde mere eksplicit med sine forventninger. På dette punkt sporer vi tre forskellige holdninger blandt lærerne. Nogle lærere forholder sig konstaterende til, at de ikke forventer det samme af alle elever. Disse lærere synes ikke specielt optaget af at finde frem til, hvad de forventer af den enkelte elev, men bemærker alene, at de ikke forventer, at alle elever når lige meget. Andre lærere giver udtryk for, at de overvejer, enten alene eller i samarbejde med deres kolleger, "hvad minimum er", og hvad der er "mest nødvendigt, at de lærer", men disse lærere bliver i løbet af interviewene opmærksomme på, at de ikke har arbejdet med at formulere eller tydeliggøre deres forventninger til den enkelte elevs faglige progression. Endelig fremhæver nogle af lærerne, at de arbejder med at eksplicitere deres forventninger til eleverne. Disse lærere henviser til, at de fx er begyndt at arbejde med individuel feedback, både skriftligt og mundtligt. Individuel feedback er, ifølge en lærer, der har indført formelle elevsamtaler, særlig vigtig i en heterogen elevgruppe, fordi eleverne skal "føle sig set", hvilket elevsamtalerne ifølge læreren kan bidrage til. Eleverne skal, ifølge denne lærer, vide, at læreren bemærker, at de rykker sig, lærer noget og udvikler sig i faget, og eleverne skal samtidig vide, hvad de skal arbejde mere med, fx grammatik, mundtlighed eller arbejdsdisciplin. For denne lærer handler det at have forskellige forventninger til sine elever altså ikke alene om at konstatere, at det er "sådan, det er", men i lige så høj grad om tydeligt at italesætte sine forventninger til eleverne.

Ser vi nærmere på lærernes overvejelser over, hvad det indebærer at have forskellige forventninger til eleverne, bemærker vi, at lærerne gør sig meget få overvejelser over arbejdet med at fastsætte læringsmål for eleverne. Lærerne bringer fx ikke af sig selv målfastlæggelse op, når vi spørger ind til, hvordan de arbejder med eller får indblik i elevernes progression. Direkte adspurgt fortæller nogle af lærerne, at de ser et potentiale i at blive bedre til at samarbejde med eleverne om at fastlægge eller tydeliggøre individuelle mål, men de har endnu ikke fået opbygget en vane eller systematik, der gør, at det falder dem naturligt. Nogle af lærerne byder ind med deres umiddelbare forklaring på, hvorfor de ikke arbejder så systematisk med læringsmål, som de måske gerne ville. Målene i gymnasiet giver, ifølge disse lærere, ofte sig selv, forstået på den måde, at målet i matematik, som en matematiklærer nævner, knytter sig stramt til det indhold eller stof, man skal igennem, og målet i engelsk, som en anden lærer udtrykker det, "siger sig selv […] da læringsmålene omkring det at kunne snakke engelsk, opnås ved at tale det". Nogle af lærerne henviser til, at man kan betragte eksamenen som det mål, den rettesnor eller styrepind, der minder lærere og elever om, hvad de skal igennem. Fx fortæller en matematiklærer:

> *Jeg tror, jeg er ret drevet af, hvad målene er til deres eksamener. For det er en ret håndgribelig måde at tænke frem på. Hvad er det, vi kræver af dem? Hvor skal det ende henne? Det er en klar styrepind. Og det kan hjælpe dem til at huske, hvorfor vi gør, som vi gør.*

Når lærerne taler om, at de har forskellige forventninger til deres elever, må vi bemærke, at nogle lærere primært forholder sig konstaterende til dette forhold, mens andre lærere i højere grad synes optaget af at skabe tydelige forbindelser mellem deres forventninger til den enkelte elev og til de slutmål, som eleven ender med at blive bedømt ud fra til eksamen.

4.2.2 Om at have en plan og justere undervejs

Det andet tema, som vi bemærker, at lærerne er optaget af i interviewene, når de gør sig overvejelser om at tilpasse undervisningen til en heterogen elevgruppe, er vigtigheden af at have en tydelig plan for undervisningen, men samtidig også at være i stand til at afvige fra denne plan, hvis lærerne fornemmer, at eleverne er "hægtet af".

Ser vi indledningsvis på, hvad lærerne siger om betydningen af at have en plan, kan vi først og fremmest konstatere, at lærerne ikke kobler behovet for tydelig planlægning specifikt til det forhold, at de underviser heterogene klasser. Lærerne taler derimod i mere generelle termer om, at det er vigtigt, at eleverne ved, hvad der skal foregå i de kommende lektioner, fordi det – uanset graden af heterogenitet i klassen – virker motiverende på eleverne, at de ved, hvad de skal og hvorfor, og fordi det giver eleverne de bedste betingelser for at forberede sig til undervisningen. Derfor skriver lærerne på Intra, hvad der skal foregå i de kommende lektioner, og nogle lærere henviser til, at de bruger tid i lektionerne på at fortælle, hvad der skal ske i den kommende tid, og hvad de forventer, at eleverne arbejder med som led i deres forberedelse. Det, lærerne imidlertid kobler tæt til opgaven med at undervise heterogene klasser, er, at de som lærere skal være i stand til at afvige fra den plan, de har lagt. Lærerne italesætter evnen til at afvige fra egne planer som en forudsætning for at undervise i en heterogen klasse. På tværs af interviewene identificerer vi to forskellige kompetencer, som lærerne bemærker, at man skal besidde for at kunne afvige fra sine planer. Man skal for det første have lyst til og mod på at give slip på den plan, man har lagt, også selvom afvigelsen indebærer, at man bevæger sig derud, hvor man potentielt kan opleve at miste kontrollen. En lærer fortæller:

> *For mig er det ikke farligt, hvis man kommer derud, hvor det ikke lige var planlagt. […] Det er sjovest, hvis vi går rundt i alle mulige retninger og gør det, som klassen kan eller ikke kan.*

Man skal for det andet være så god til at "læse sine elever", at man ved, hvornår man skal stoppe op og justere undervisningen. Fx fortæller en lærer, at hun løbende vurderer, om eleverne er parat til at arbejde videre, eller om de "igen i morgen skal have en time om det her, [eftersom] der er nogle ting [i faget matematik], hvor eleverne bare er nødt til at kunne det, før vi går videre". For, som læreren uddyber, giver det ikke mening at holde fast i planen, hvis hun "fornemmer" eller kan "se i deres øjne", at de ikke har forstået det, de arbejder med. Men, som den pågældende lærer fortæller, kræver det en del af læreren at fornemme, hvornår man kan gå videre:

[…] det kan være svært at vide, hvornår de kan noget. Jeg kan godt blive overrasket. Noget, jeg forventer, tager fem minutter, tager pludselig en hel time, fordi jeg havde overset et aspekt ved det. Og omvendt.

Kompetencen til at vide, hvornår man skal stoppe op, er ifølge de lærere, der understreger betydningen af, at man skal være parat til at afvige fra sin plan, en af de vigtigste kompetencer, man skal besidde, når man underviser en heterogen elevgruppe. Man skal, som lærerne bemærker, hele tiden have en opmærksomhed på at "læse sine elever", være i stand til at "mærke stemningen" og tage højde for, hvad "eleverne subtilt giver udtryk for". Men ser vi nærmere på denne kompetence til at stoppe op og afvige fra planen, når eleverne ikke er med, hæfter vi os ved, at lærerne henviser til en intuitiv proces, hvor de "fornemmer", "mærker" og "ser i elevernes øjne", at de er nødt til at stoppe op. Lærerne fortæller, at de ikke arbejder med en systematisk løbende evaluering af elevernes udbytte af undervisningen. Med andre ord forekommer lærernes arbejde med at få viden om elevernes forudsætninger, læring og progression ofte at være intuitiv. Dette kan siges at vanskeliggøre både planlægningsarbejdet og den løbende justering af planen, da begge dele skal tage udgangspunkt i lærernes viden om, hvor eleverne er.

4.2.3 At præsentere, instruere, demonstrere og repetere

Lærere og især eleverne er optaget af, om lærerne er gode til at formidle og forklare så godt og forståeligt, at eleverne tilegner sig ny viden og forstår, hvordan de selv skal give sig i kast med opgaverne. I datamaterialet taler både lærere og elever om, at det ikke altid er tilstrækkeligt, at læreren har forklaret noget på tavlen, men at der også må mere og andet til. Vores analyse af data sætter os i stand til at identificere forskellige elementer eller greb, som lærerne henviser til, at de gør brug af i forskellige situationer, hvor de formidler og forklarer:

- De præsenterer, introducerer og gennemgår nyt stof.
- De instruerer og forklarer, hvad eleverne skal gøre, og lader også elever forklare for hinanden.
- De repeterer og vender gentagne gange tilbage til stoffet, idet nogle elever først for alvor forstår stoffet, når de genkender det i repetitionen.
- De demonstrerer ved hjælp af konkrete eksempler, hvordan eleverne kan gribe en opgave an.

Hvor både lærere og elever taler om de første tre punkter – lærerens præsentation, instruktion og sidenhen repetition – som faste eller traditionelle undervisningselementer, der vel at mærke ikke nødvendigvis anvendes i nævnte rækkefølge, synes særligt det fjerde punkt at få en del opmærksomhed, fra både elever og lærere. De lærere, der er særligt optaget af at "læse" deres elever og justere i undervisningen, synes også særligt optaget af, som en lærer udtrykker det, at man "ikke bare skal forklare, men også vise, hvad de skal gøre". Det at vise eller demonstrere handler for denne lærer om at være opmærksom på, at eleverne har forskellige forudsætninger for at forstå

gennemgangen. Hvor nogle elever har let ved selv at give sig i kast med en opgave, når læreren har introduceret og instrueret dem i, *hvad* de skal gøre, har andre elever i højere grad behov for at vide, *hvordan* de skal gøre. De har, som både lærere og elever er inde på, brug for helt konkret at kunne "se det for sig", inden de kaster sig ud i opgaveløsningen. Derved har eleverne et klarere billede både af, hvad læreren har forestillet sig med en given opgave, og af, hvad det konkret er meningen deres arbejde skal føre til.

Lærerne griber denne demonstrationsopgave an på flere forskellige måder. De har så at sige forskellige greb, de anvender i undervisningen, når de via demonstration tydeliggør, hvordan en opgave kan løses. Særligt tre måder at arbejde med demonstration på går igen i datamaterialet.

For det første giver nogle lærere eksempler på tidligere løste lignende opgaver. Det kan være tidligere eksamensopgaver, som læreren viser frem, så eleverne dels kan se form og indhold og dels kan få en bevidsthed om, hvad der skal til for at få forskellige karakterer. Disse lærere peger på, at det at se andres opgaveløsning giver eleverne en brugbar viden om, hvordan forskellige typer opgaver kan se ud. De får med andre ord nogle meget konkrete billeder i hovedet, som kan hjælpe dem i deres egen opgaveløsning.

For det andet peger lærerne på, at de bruger video- og YouTube-klip, fx med gennemgang af matematiske beviser eller forklaring af engelsk grammatik, som en særlig type demonstration. Her kan eleverne se demonstrationer af opgaveløsning så mange gange, som de finder det nødvendigt, og det er muligt at vende tilbage til præcis de dele af demonstrationen, som den enkelte elev har svært ved eller selv går i stå ved.

For det tredje er nogle lærere optaget af selv at udarbejde et eksempel på den ønskede opgaveløsning, som klassen kan se. En engelsklærer har fx stillet sine elever en række spørgsmål til den tekst, klassen skal arbejde med, men inden de sendes ud i grupper, giver læreren selv sit bud på et svar på nogle af spørgsmålene. Han viser med andre ord, hvordan et svar på det pågældende spørgsmål kan se ud. På den måde, forklarer læreren, er eleverne, uanset deres forskellige forudsætninger, klædt bedre på til at arbejde med spørgsmålene, da han har skabt konkrete billeder hos dem af, hvad det vil sige at løse opgaven.

4.3 Sammenfatning

I dette kapitel har vi interesseret os for, hvordan heterogenitet i praksis opleves og erfares af elever og lærere, der indgår i denne undersøgelse, fordi de enten underviser i eller er en del af heterogene klasser. I kapitlet har vi stillet skarpt på spændet i elevernes faglige forudsætninger og beskrevet, dels hvordan dette spænd kommer til udtryk i undervisningen, og dels hvordan lærerne

forholder sig til, at eleverne har forskellige faglige forudsætninger, når de skal tilrettelægge og gennemføre undervisningen.

Som vi har beskrevet i dette kapitel, er det bemærkelsesværdigt og en vigtig pointe, vi har kunnet udlede af vores datamateriale, at spændet i elevernes faglige forudsætninger umiddelbart ikke er det, der fylder mest i lærernes fortællinger om klassen. Trods store forskelle i faglige forudsætninger beskriver lærerne ikke det faglige spænd i elevgruppen som den vanskeligste udfordring i forbindelse med at undervise heterogene klasser. Lærerne konstaterer snarere, som et nærmest naturligt vilkår, at eleverne er på mange forskellige niveauer – lige fra de elever, som ifølge lærerne har så massive faglige udfordringer, at de ikke burde gå på en gymnasial uddannelse, til de meget fagligt stærke elever, som har brug for ekstra udfordringer i undervisningen.

Dette store spænd i faglige forudsætninger blandt eleverne kommer, som vi har beskrevet i kapitlet, især til udtryk i bestemte sammenhænge, nemlig 1) i elevernes skriftlige arbejde, 2) når undervisningen er organiseret i gruppearbejde og 3) i elevernes forskellige behov for hjælp. Mens lærerne blot konstaterer, at elevernes forskellige faglige forudsætninger er synlige i det skriftlige arbejde, har både lærere og elever, hvad angår gruppearbejdet, en bevidsthed om, at forskellene i elevernes faglige niveau ikke bare er synlige i gruppesammenhænge, men at den faglige forskellighed også er et element, der har betydning for, hvordan grupper dannes, og hvordan grupper arbejder. Med hensyn til elevernes behov for hjælp har kapitlet vist, at det varierer, hvad eleverne har brug for hjælp til. Det varierer også, hvordan hjælpen kan gives, for at den rammer og er forståelig og brugbar for eleverne. Det er fx ikke alle elever, for hvem hjælp via mail fungerer. Hjælpen må derfor tilpasses elevernes forskellige behov. En særlig variant af tilpasset hjælp, som lærerne imidlertid føler sig udfordrede med hensyn til at give, handler om, at eleverne efterspørger individuelle forklaringer og ønsker at have læreren helt tæt ved sig. Nogle elever forekommer nærmest afhængige af lærerens umiddelbare nærvær, for at de er i stand til at arbejde. Dette behov er selvsagt vanskeligt at imødekomme, og som lærerne er inde på, skal eleverne gradvist trænes til selvstændighed.

Kapitlet har også beskæftiget sig med, hvordan lærerne forholder sig til spændet i faglige forudsætninger blandt eleverne. På tværs af datamaterialet har vi identificeret tre temaer, som lærerne er særligt optaget af. Det første tema har at gøre med at have forskellige forventninger til eleverne, da alle, med en lærers ord, "ikke behøver at forstå alt, bare de rykker sig". Som kapitlet har vist, forholder nogle lærere sig konstaterende til, at de ikke forventer det samme af alle elever. Andre lærere giver udtryk for, at de overvejer, "hvad der er mest nødvendigt, at eleverne lærer". Atter andre lærere ekspliciterer deres forventninger til eleverne som en del af den feedback, de giver.

Uanset hvordan lærerne arbejder med forventninger til eleverne, går det igen, at de gør sig meget få overvejelser over arbejdet med at fastsætte læringsmål for eleverne. Det er ikke dette arbejde, der fylder for lærerne, og som forklaring herpå er nogle lærere inde på, at de i høj grad betragter det stof, der undervises i, og det eleverne skal kunne til eksamenen som det mål, den rettesnor eller styrepind, der minder om, hvad "klassen skal igennem". Vi må også, som dette kapitel har vist, bemærke, at lærernes arbejde med at få viden om elevernes forudsætninger ofte forekommer intuitiv. Lærerne taler om at "fornemme", om eleverne er med, og "se i deres øjne", om de forstår. Der praktiseres således ikke konsekvent en særlig systematik med hensyn til at få præcis viden om elevernes faglige forudsætninger.

Det andet tema, lærerne er optaget af, når de beskriver, hvordan de forholder sig til spændet i faglige forudsætninger blandt eleverne, har at gøre med det at have en plan og at være parat til at justere undervejs. Den plan, lærerne lægger, forekommer at være indholds- og aktivitetsstyret. Her er lærerne optaget af, at tæt koblet til deres opgave med at undervise heterogene klasser er, at de som lærere skal være i stand til at afvige fra den plan, de har lagt. Nogle af lærerne italesætter denne evne til at afvige fra planen som en forudsætning for at undervise heterogene klasser. Kompetencen at vide, hvornår man skal stoppe op, er ifølge de lærere, der understreger betydningen af, at man skal være parat til at afvige fra sin plan, en af de vigtigste kompetencer, man skal besidde, når man underviser en heterogen elevgruppe. Man skal, som lærerne bemærker, hele tiden have en opmærksomhed på at "læse sine elever", så man ved, hvornår man skal stoppe op og justere i undervisningen. Her er det dog også vigtigt at bemærke, at de lærere, der deltager i undersøgelsen, fortæller, at de ikke systematisk og løbende evaluerer elevernes udbytte af undervisningen, hvilket vanskeliggør både den fremadrettede planlægning og den løbende justering af planen.

Et tredje tema, som vi har bemærket, at lærere og elever kredser om, har at gøre med at hjælpe eleverne til at forstå ved at instruere, demonstrere, forklare og repetere. Det er ikke altid tilstrækkeligt, er både lærere og elever inde på, at læreren har forklaret noget på tavlen. Det er blandt lærerne et synspunkt, at der i heterogene elevgrupper er behov for, at man som lærer "ikke bare forklarer, men også viser, hvad eleverne skal gøre". Nogle elever har nemlig behov for ikke kun at vide, *hvad* de skal gøre, men også, *hvordan* de skal gøre det. De har med andre ord brug for at kunne "se det for sig", og i den forbindelse forekommer lærernes arbejde med at demonstrere, hvordan eleverne kan gribe en opgave an ved hjælp af konkrete eksempler, særligt hjælpsomt.

5 Spænd i deltagelse og indstilling

Et forhold, som lærerne kredser særligt om, når vi spørger ind til deres oplevelser og erfaringer med at undervise i heterogene klasser, er, at de oplever, at der er et stort spænd i deres elevers indstilling til at gå i gymnasiet, og at der er stor forskel på, hvordan deres elever deltager og engagerer sig i undervisningen. I dette kapitel sætter vi fokus på, hvordan dette spænd kommer til udtryk i undervisningen, og hvordan lærerne forholder sig til det.

Det er indledningsvis værd at bemærke, at der er tale om et spænd, som ikke nødvendigvis hænger sammen med elevernes faglige niveau, forstået på den måde, at lærerne oplever, at der eksisterer store forskelle, hvad angår elevernes deltagelse og indstilling, uanset deres faglige forudsætninger. Dette er en pointe, som vi tydeliggør i kapitlet. I forlængelse heraf interesserer vi os for at forstå, hvorfor lærerne umiddelbart synes mere optaget af elevernes spænd i deltagelse og indstilling end af elevernes forskellige faglige forudsætninger og potentialer. En umiddelbar forklaring på, hvorfor lærerne taler om deltagelse og indstilling, når vi spørger ind til heterogenitet, kan være, at elevernes meget forskellige måder at agere og deltage på i undervisningen, ikke er til at overse, forstået på den måde, at det ses og mærkes tydeligt i undervisningen, at nogle elever deltager aktivt, mens andre elever døser hen eller beskæftiger sig med ikke-faglige aktiviteter. I dette kapitel foreslår vi imidlertid, at der også synes at være andre grunde til, at lærerne er særligt optaget af deres elevers indstilling og måde at deltage på. I interviewene med lærerne kan vi nemlig identificere en dominerende logik, der har med deltagelse og elevaktivitet at gøre – en logik, der kan sammenfattes i sætningen "den, der arbejder, er den, der lærer". Denne logik, foreslår vi, er medvirkende til, at lærerne har et stort fokus på at skabe aktivt deltagende elever. Vi problematiserer undervejs i kapitlet, at der kan være en fare for, at lærernes store fokus på et højt aktivitetsniveau kan komme til – utilsigtet og modsat den intention, lærerne siger, at de har med det høje aktivitetsniveau – at overskygge et fokus på læring.

5.1 Hvordan kommer forskelle i deltagelse til udtryk?

Vores observationer af undervisningen på de fire skoler illustrerer, at der er stor forskel på, hvordan elever deltager og engagerer sig i undervisningen, og interviewene med både lærere og ele-

ver vidner om, at eleverne har forskellig indstilling og tilgang til at gå i gymnasiet. Mens nogle elever virker motiverede og engagerede i undervisningen, det vil sige arbejder med deres ting og bidrager aktivt mundtligt, forholder andre elever sig enten mere passivt eller engagerer sig i aktiviteter, der ikke relaterer sig til undervisningen, fx Facebook og computerspil. I dette afsnit præsenterer vi læreres og elevers beskrivelser og diskussioner af, hvordan man kan placere klassens elever i et kontinuum fra aktivt deltagende til passive elever, men også hvordan man kan tale om, at nogle elever snarere skiller sig ud ved at deltage i undervisningen på særlige måder.

5.1.1 Mens nogle læner sig tilbage, tager de andre over

Både lærere og elever beskriver, at de oplever store forskelle i, hvor optagede eleverne virker til at være af undervisningen. Eleverne sætter hver især ord på, hvad de selv brænder for, og hvad der motiverer dem eller keder dem i undervisningen, og de er også opmærksomme på, at de som elevgruppe har meget forskellige ambitioner, motivation og lyst til at bidrage i undervisningen. En elev sætter i citatet nedenfor ord på sin oplevelse af forskellene i klassen:

> *Ved tavleundervisning er der nogle, der slet ikke siger noget, og nogle som mig, der enormt gerne vil sige noget hele tiden. […] I de timer, hvor der ikke sker noget specielt spændende eller noget, man er interesseret i, så er det kun fire-fem stykker, der egentlig deltager. […] I klasseundervisningen betyder det jo ikke så meget, ud over at det bare er nogle bestemte, der rækker hånden op. Men i gruppearbejde kan det godt være lidt hårdt. For jeg kommer tit til at trumfe igennem. Nogle gange er det min egen skyld, og nogle gange er det de andres skyld. Jeg kan blive utålmodig, hvis jeg føler, at jeg har svaret, og de andre ikke er nået dertil endnu. Og så er der nogle, der læner sig lidt mere tilbage i grupperne. Måske fordi de ved, at jeg fx godt kan tage over. Så jeg synes godt, man kan mærke forskellighederne i gruppearbejdet, og jeg ville ønske, at vi havde lidt mere fokus på, hvordan vi arbejder i grupperne. Hvis vi var lidt mere bevidste om hinandens præferencer og styrker og svagheder, så ville det være lettere at lave gode grupper, der arbejder godt.*

I tråd med eleven citeret ovenfor er lærere og elever inde på, at der generelt er stor forskel på, hvordan forskellige elever deltager i undervisningen, men at heterogenitet i elevgruppen måske viser sig særligt markant i gruppearbejdet, hvor det er svært at "gemme sig", og hvor elevernes forskellige bidrag bliver særligt synlige. Som lærere og elever henviser til, er der tale om, at nogle elever "læner sig tilbage", mens andre elever "tager over".

Når vi i interviewene har bedt lærerne beskrive de forskelle, de oplever i elevernes deltagelse og indstilling, er lærerne for det første optaget af, at bestemte grupper eller typer af elever udviser en særlig form for deltagelse. Vi bemærker, at lærerne taler om deres elever ud fra en særlig typologisering, og at de placerer deres elever på et kontinuum fra den meget aktive og engagerede

elev til den meget dovne elev. Der findes elevtyper i den ene ende af skalaen, som "man kan regne med", som altid møder forberedte op og bidrager aktivt og engageret i undervisningen. Der findes elevtyper i den anden ende af skalaen, der udviser en adfærd og attitude, der får lærerne til at sætte spørgsmålstegn ved, hvorfor disse elever har valgt at gå i gymnasiet. Og endelig findes der en stor midtergruppe af elever, der overordnet set laver det, de skal, men primært laver det, der motiverer dem mest.

Samtidig med at lærerne placerer deres elever på ovennævnte kontinuum, identificerer de også forskellige typer af elever, der har nogle særlige karaktertræk. De henviser til de "sårbare elever", de taler om de stille elever, og de udpeger de elever, der har svært ved at koncentrere sig og holde fokus i længere tid ad gangen. Retter vi først blikket mod de elever, som lærerne identificerer som sårbare, er der ifølge lærerne tale om elever, der på forskellige måder er "udsatte". Der skal ifølge lærerne ikke meget til at slå disse elever ud, og de kan være usikre og sårbare i forbindelse med kritik og modgang. En af lærerne beskriver fx, hvordan disse elevers liv er "en anelse mere kaotisk end andre teenageres allerede kaotiske liv", og det gør for nogle, at de trækker sig fra undervisningen og i mindre grad deltager. Omvendt er der ifølge lærerne også eksempler på elever i udsatte positioner, som netop finder viljen og motivationen i at bryde med en negativ social arv. En af disse elever fortæller, at det, der motiverer ham til at engagere sig og deltage, er et stærkt ønske om at bevise, at han er i stand til at gennemføre en gymnasial uddannelse, selvom han kommer fra et ikke uddannelsesvant miljø:

> *Det, der motiverer mig, er, at jeg er den første i hele min familie, der skal have en hue på. Det er min motivation hver morgen. Det er at bevise over for familien, at man godt kan. Så når jeg keder mig lidt og så kan se, at min mor har fire jobs, og min søster også arbejder hele tiden, så motiverer det også mig, for jeg har ikke lyst til at have fire jobs for at kunne betale huslejen. Så jeg vil gerne bevise over for familien, at man godt kan bryde den sociale arv. Ikke fordi jeg er bedre end dem. Men jeg vil bevise, at man godt kan, hvis man tager sig lidt sammen. Jeg kommer fra et lidt fattigt miljø, og mine gamle venner gider ikke skole, og nogle er i spjældet. Det vil jeg jo ikke. Så det er motiverende at blive bedre end det.*

Ser vi nærmere på fortællingerne om de elever, der ofte bliver omtalt som stille, er det iøjnefaldende, at disse elever står i kontrast til de mere udadvendte elever, der også omtales som de aktive og deltagende. Netop skellet mellem elever, der er indadvendte og udadvendte, går igen i lærernes fortællinger om heterogenitet i klassen. Nogle elever "fylder" mere i undervisningen end andre af den grund, at de er mere udadvendte og "højtråbende". Nogle elever kaster sig ifølge lærerne ud i hvad som helst, hvorimod andre er mere afventende, tilbageholdende og stille. Når lærerne beskriver forskelle, der har at gøre med elevernes personlige måde at deltage på, træder køn frem som en måde at kategorisere eller tale om disse forskelle på. "De stille piger"

bliver en måde at tale om elever, der har en særlig, for læreren, besværlig måde at deltage i undervisningen på. Det er et synspunkt, der træder markant frem i lærerinterviewene, at netop de stille piger kan være svære at inddrage, og som en lærer formulerer det, handler det for ham om, at han personligt har svært ved at "afkode [de stille piger], få dem til at sige noget og forstå deres drive".

Lærerne kredser selv i interviewene om, at det er relevant at konfrontere sig selv med et spørgsmål om, hvorvidt man som elev, helt legitimt, kan deltage i undervisningen på forskellige måder. Nogle af lærerne peger på, at det at forholde sig lyttende, fx i klassediskussioner, også kan give et læringsudbytte, og at det at tage noter og være eftertænksom i stedet for at komme med mere højlydte bidrag i diskussionerne også skal være en legitim deltagelsesform. Samtidig ser netop den "stille" deltagelsesform ud til at udfordre lærerne. Som vi vil vende tilbage til i nedenstående afsnit, harmonerer de meget stille elevers adfærd nemlig ikke med den ambition, vi har bemærket, at lærerne har til undervisningen, som går på, at alle "skal få sagt noget i timerne".

En sidste og lidt mere diffus gruppe af elever, som lærerne fremhæver, når de skal beskrive forskellene i elevernes deltagelse, er elever, der har vanskeligt ved at koncentrere sig og holde fokus i undervisningen. Nogle elever mister hurtigt koncentrationen og zapper så at sige ud af undervisningen. Især elevernes brug af computerspil, internet og Facebook spiller en rolle som noget, der kan være med til at stjæle opmærksomheden fra undervisningen. Her peger både lærere og elever på en forskel i elevernes modenhed som noget, der spiller en rolle for, hvor gode de er til at koncentrere sig. Nogle elever taler om sig selv som mere modne end klassekammeraterne og påpeger, at de forstår nødvendigheden af at følge med og derfor ikke i så høj grad lader sig distrahere. Andre elever har vanskeligt ved at løsrive sig fra computeren og komme tilbage på sporet.

Ser vi på tværs af de forskelle, som lærerne peger på, at de kan finde i deres elevgrundlag, er det iøjnefaldende, at lærerne taler om elevernes forskellige engagement og deltagelse i undervisningen som noget, der ikke er betinget af deres faglige forudsætninger og potentialer. Tværtimod henviser lærerne til, at de ser store forskelle i deltagelse og indstilling både blandt de fagligt stærke elever og blandt de fagligt udfordrede elever. En lærer forklarer eksempelvis, at der er forskel på, hvordan hendes fagligt stærke elever forvalter det, at de har let ved stoffet. Denne lærer har fx oplevet, at en del af stoffet i 1. g allerede var kendt for en gruppe elever, som derfor med lærerens ord "havde tilbøjelighed til at læne sig tilbage" i undervisningen, med det resultat, at de ikke blev ved med at være fagligt dygtige. Andre af klassens fagligt stærke elever, derimod, udviste ifølge læreren en glæde ved at opbygge en større forståelse gennem at hjælpe deres klassekammerater.

Heterogenitet i elevgruppens deltagelse, engagement og indstilling kommer, som vi har beskrevet i dette afsnit, til udtryk på forskellige måder i undervisningen. Nogle elevers deltagelse er aktiv og tydelig, andres mere stille og skjult, og endelig deltager nogle elever meget lidt og er optaget af ting, der ikke har med undervisningen at gøre. I det følgende beskriver vi to forhold, der kobler sig tæt til elevernes deltagelse og indstilling i undervisningen, nemlig om eleverne har en form for mål med uddannelsen, og om de finder det, de lærer, anvendeligt og relevant.

5.1.2 Elever deltager, hvis de kan se meningen med det, de laver

Datamaterialet viser, at indstilling og deltagelse hænger sammen med, om eleverne har et mål, som kan give retning for uddannelsen som helhed eller skabe motivation for det enkelte fag. Og om eleverne har et sådant mål er meget forskelligt. En del af de interviewede elever giver udtryk for, at de skal bruge gymnasiet til at komme ind på en videregående uddannelse. De ved – om ikke *hvad* de skal bruge uddannelsen til – så *at* de skal bruge den, og dette i sig selv giver dem en mening med det, de laver. Andre elever oplever ikke at have mål eller retning med det, de laver, og de har ikke på samme måde en forestilling om fremtiden, som kan guide dem. Atter andre elever kommer fra familier eller geografiske områder, hvor der ikke er tradition for at gennemføre en gymnasial uddannelse og efterfølgende en videregående uddannelse, og disse elever har heller ikke altid et mål, der kan give retning og skabe motivation. Lærerne peger på, at nogle af deres elever således gennemfører en gymnasial uddannelse uden at have et egentligt mål for øje. Når eleverne ikke har et klart mål med det, de laver, har det, ifølge lærerne, stor betydning for, hvordan de deltager, og hvor motiverede og engagerede de er, både i gymnasiet som helhed og i det enkelte fag.

Datamaterialet indikerer, at der er interessante forskelle med hensyn til deltagelse og indstilling mellem de forskellige typer af gymnasiale uddannelser, vi har fokus på. I interviewene med lærere og elever fra htx fremhæves især dette valg af ungdomsuddannelse som et valg, der skiller sig ud ved at være mere målrettet og knyttet enten til en plan eller et særligt interesseområde. Htx-lærerne i undersøgelsen fortæller, at de har en oplevelse af, at deres elever bevidst har taget stilling ved at vælge htx, idet de ikke bare gør som de fleste andre unge. En af htx-lærerne giver udtryk for, at selvom eleverne egentlig er heterogene på htx, forstået på den måde, at de har vidt forskellige faglige forudsætninger og potentialer, så oplever læreren, at de er fælles om at have den indstilling til deres uddannelse, at de har søgt ind på baggrund af et velovervejet valg. Dette målrettede valg, som eleverne ifølge lærerne er fælles om at have truffet, da de valgte htx, udligner i lærernes og elevernes optik nogle af de forskelle, der ellers måtte være i elevgruppen. At htx-eleverne måske har en anden målrettethed, end man typisk ser på de andre gymnasiale uddannelser, er også en del af htx-elevernes selvforståelse, hvilket eleven i nedenstående citat sætter ord på:

Det er jo htx, så folk der er her, de har jo andre interesser og mål i livet end folk, der tager stx eller hhx. Det er jo en teknisk skole, så hvis man vil være ingeniør, fx, så skal man jo gå her. […] Jeg vil fx gerne være software-udvikler. Det er der gode penge i, og det her er vejen til det. Og det er også derfor, jeg har valgt denne studieretning. Jeg kan jo ikke tale for andre, men jeg tror, at der er mange på htx, der ved lidt, hvad de vil.

Den målrettethed, som nogle elever giver udtryk for med hensyn til deres valg af uddannelse, kommer også til udtryk i deres fortællinger om fagenes relevans og anvendelighed. Ikke alle fag er aktive tilvalg for alle elever. Både de engelsklærere og de matematiklærere, der deltager i denne undersøgelse, oplever, at deres fag for nogle elever enten "bare fulgte med" eller "er udtryk for et fravalg af andre fag", som to lærere formulerer det. Især matematik B synes at være ramt af dette, og en lærer konstaterer, at der i hendes klasse sidder elever, der "virkelig gerne vil matematik, sammen med nogle, der er her, fordi de bare skulle undgå fysik eller kemi".

Én ting er, om eleverne kan se meningen med deres uddannelse og deres fag. I datamaterialet går det også massivt igen, at elevernes indstilling og deltagelse hænger tæt sammen med, om de kan se anvendeligheden af deres hårde arbejde. Der er blandt eleverne et udtalt ønske om at kunne se umiddelbar anvendelse og relevans, og en oplevelse af, at hvis dette er tilfældet, motiveres man til deltagelse. En del elever har dog en oplevelse af, at netop anvendelsen og relevansen af det lærte kan være svær at få øje på i gymnasiet. Det er et synspunkt blandt eleverne, at man i gymnasiet som oftest skal lære noget blot for at kunne det til eksamen og ikke for at kunne bruge den nye viden på længere sigt og uden for gymnasiet. En elev bemærker i den forbindelse, at de tre gymnasieår kunne blive mere interessante, hvis man fik oplevelsen af, at det lærte kunne bruges og var "vigtigt i det virkelige liv og ikke bare noget, vi skal kunne til eksamen". En del elever efterspørger denne form for kobling til virkeligheden. For andre elever er behovet for at vide, hvad det lærte kan bruges til, ikke lige så udtalt, og de gør en indsats, uanset om anvendeligheden er tydelig for dem eller ej. Nedenstående citat illustrerer sidstnævnte indstilling:

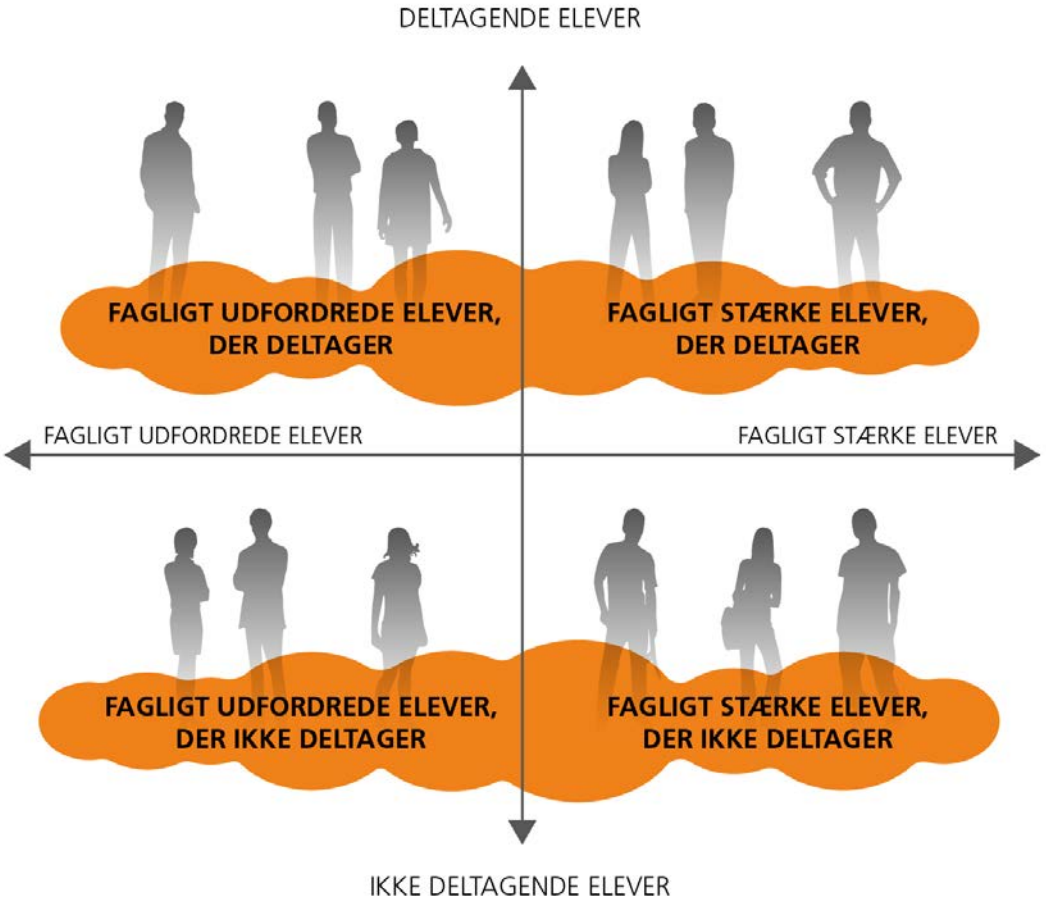
Jeg spørger aldrig om, hvorfor jeg skal lære de forskellige ting. For der er helt sikkert et formål med det. Men der er en del, der har spurgt, hvorfor vi skal lære forskellige ting. Men det synes jeg bare ikke er nødvendigt. Jeg stoler bare på lærerne. For jeg skal lære det, og sådan er det. Det gør ikke nogen forskel, hvad vi skal bruge det til generelt. Jeg har en veninde, der ikke er særlig god til matematik, og hun er også meget sådan "hvad skal jeg bruge det til?", og hun kan ikke gøre noget, før hun ved, hvad det skal bruges til. Og det er synd, for det skal jo bare gøres.

Ovennævnte forskelle i elevernes deltagelse og indstilling får lærerne i denne undersøgelse til at gøre sig en række forskellige overvejelser over, hvordan de skal få eleverne til at deltage i undervisningen. Disse overvejelser beskrives i afsnittet nedenfor.

5.2 Lærernes overvejelser over spændet i deltagelse

Når vi i denne undersøgelse har spurgt om, hvordan lærerne forholder sig til at undervise en heterogen elevgruppe, kan vi se, at lærerne er særligt optaget af, hvordan de kan tilrettelægge og gennemføre en undervisning, der aktiverer alle elever. Deres overvejelser udspringer først og fremmest af en erkendelse af og en frustration over, at ikke alle elever deltager aktivt i undervisningen. Deres overvejelser synes også at hænge tæt sammen med en dominerende logik, som vi har identificeret i datamaterialet, nemlig en logik eller et læringssyn, der kan opsummeres i sætningen "den, der er aktiv, er den, der lærer". Vi bemærker, at dette læringssyn er fremtrædende blandt lærerne, og at de arbejder ud fra et rationale om, at det er eleverne, der gennem aktiv deltagelse skal arbejde sig frem mod forståelse og læring og dermed få et maksimalt udbytte af undervisningen. I forlængelse heraf opleves det som en udfordring, når elever ikke er aktive, og omvendt værdsættes elever, der "gør en indsats og virkelig gerne vil", som en lærer formulerer det. Eleverne kan således have faglige udfordringer, men hvis motivationen til at kæmpe for det er til stede, oplever lærerne disse elever som "gode elever". Lærerne giver i forlængelse heraf udtryk for, at dygtige, men dovne elever kan være en større udfordring at undervise end den fagligt udfordrede, men flittige og engagerede elev. Det er i dette lys, at man kan forstå, hvorfor lærerne italesætter spændet i elevernes deltagelse og indstilling som noget, der anses som en større udfordring i undervisningen end det faglige spænd, som vi præsenterede i kapitel 4.

Illustrationen på næste side viser, hvordan lærerne overordnet taler om deres elever, som kunne de placeres på to forskellige akser i et koordinatsystem, nemlig på en akse, der viser deres forskellige faglige forudsætninger, og på en akse, der viser spændet i deres deltagelse i undervisningen.



Som illustrationen viser, falder eleverne i en af fire kategorier, nemlig 1) de fagligt stærke, der deltager, 2) de fagligt stærke, der ikke deltager, 3) de fagligt svage, der deltager, og 4) de fagligt svage, der ikke deltager. Et udtalt synspunkt blandt lærerne er, at de elever, der af forskellige årsager ikke deltager aktivt i undervisningen – uanset deres niveau – udgør den vanskeligste gruppe at håndtere.

Når lærerne omtaler elevernes faglige forudsætninger, bemærker vi, som anført i forrige kapitel, at de primært har en konstaterende tilgang til, at deres elever naturligvis befinder sig på forskellige faglige niveauer. Når de omtaler elevernes varierende grad af deltagelse, handler deres beskrivelser derimod i højere grad om, at de elever, der ikke deltager, er svære at nå og ikke altid nås.

Vi bemærker også, at lærernes overvejelser relateret til det at undervise klasser med et heterogent elevgrundlag er præget af den ovenfor nævnte logik, som vi finder i analysen af datamaterialet, nemlig at "den, der er aktiv, er den, der lærer". Denne logik præger lærernes overvejelser og den måde, de forholder sig til heterogenitet på, forstået på den måde, at lærerne synes særdeles optaget af at få eleverne til at deltage, til at være aktive og i gang. Overvejelser over, om deltagelse altid og i sig selv medfører læring, og overvejelser over, om eleverne så at sige er aktive og i gang "med det rigtige", er derimod i mindre grad til stede i datamaterialet: De forholder sig i mindre grad undersøgende til, *hvordan* og med *hvad* deres forskellige elever skal være aktive for at få det største udbytte af undervisningen.

På tværs af datamaterialet tegner der sig et billede af, at lærerne kredser om tre overordnede temaer i deres fortællinger om, hvad de bestræber sig på at gøre for at aktivere deres elever og sikre, at de deltager:

- Lærerne bestræber sig på at fange elevernes interesse og gøre undervisningen meningsfuld
- Lærerne forsøger at organisere undervisningen på forskellige måder, der gør, at eleverne får de bedste betingelser for selv at arbejde
- Lærerne tilstræber en høj grad af variation og hyppige skift i undervisningen for at fastholde elevernes fokus og koncentration.

Vi behandler de tre overordnede temaer særskilt i afsnittene nedenfor.

5.2.1 Meningsfuld undervisning

Datamaterialet viser, at lærerne kredser om et stort og udtalt ønske om, at undervisningen skal være så meningsfuld for eleverne, at de motiveres til at deltage. Overordnet taler lærerne om den meningsfulde undervisning som det svar, der skal udligne den udfordring, lærerne står overfor, når deres elever udviser varierende – og nogle gange manglende – motivation for at deltage. I dette afsnit beskriver vi de overvejelser, lærerne gør sig for at gøre undervisningen meningsfuld.

Datamaterialet viser, at lærerne især er optaget af to forskellige måder at arbejde med at gøre undervisningen meningsfuld på, nemlig gennem fokus på anvendelse og ved at vælge emner eller arbejdsformer, der tager afsæt i elevernes interesser.

Med hensyn til at have fokus på anvendelse viser datamaterialet, at dette ønske fylder massivt hos eleverne, og at lærerne er optaget af at imødekomme dette ønske. Lærerne gør sig derfor umage med at italesætte anvendeligheden af det, eleverne lærer. De prioriterer at tale med eleverne om, hvad det lærte kan bruges til, og de kommer med mange eksempler på anvendelighed. Men netop dette er også kendetegnet ved en række dilemmaer. Et første dilemma handler om, at de eksempler, lærerne kommer med, som skal gøre det tydeligt for eleverne, hvad de kan bruge ny viden til, ikke altid rammer eleverne og derfor ikke virker. Som illustration af dette di-

lemma fortæller en lærer om, hvordan hendes elever gentagne gange spørger, hvad det, de arbejder med, kan bruges til, og hvorfor de skal lære det, hvortil læreren svarer, at det kan de bruge, når de skal bygge en terrasse. Men, som læreren selv bemærker, "så er det ikke det svar, eleverne ønsker, for de står ikke og skal bygge en terrasse". Anvendeligheden kan altså nogle gange være svær at tydeliggøre for eleverne, og noget stof, som skal læres, forekommer ikke at være anvendeligt i forhold til elevernes liv nu og her.

Et andet dilemma, lærerne peger på, handler om, at hverken undervisningsmaterialet eller lærernes samarbejde understøtter behovet for anvendelse. Tværfagligt samarbejde kunne, ifølge lærerne, potentielt være med til at vise eleverne nye anvendelsesmuligheder. Men, pointerer en matematiklærer, der ser muligheder i samarbejdet med samfundsfag, så er rammerne for disse samarbejder ikke hensigtsmæssige: "Fordi samfundsfag er studieretningsfag, så er der er rift om ham [samfundsfagslæreren], og derfor kan vi ikke lave meget sammen." Denne matematiklærer oplever med andre ord, at tværfagligt samarbejde, der potentielt kunne bidrage til, at eleverne kunne få indblik i anvendeligheden af deres forskellige fag, er svært rent praktisk og tidsmæssigt at få i stand.

Lærerne er samtidig optaget af at vælge emner og arbejdsformer, der rammer elevernes interesser, ud fra en tanke om, at de herigennem vil motivere deres elever til deltagelse. Datamaterialet er rigt på eksempler fra alle skoleformerne på, at lærerne – eller eleverne selv – vælger emner, der kan relateres til den specifikke elevgruppes liv og verden for herved at gøre undervisningen vedkommende. På htx fremhæver eleverne fx, at "det fede er, at det handler om noget, der interesserer os, fx bomber og robotter". På samme måde giver hhx-elever udtryk for, at engelskundervisningen er meningsfuld, fordi den er tilpasset deres interesse for handel og marketing, og at emnerne "passer til os". Også hf- og stx-eleverne fortæller om deres oplevelse af, at deres lærer vælger enten emner eller arbejdsformer, der passer elevgruppen godt. En lærer forklarer i tråd hermed, hvordan hun meget bevidst vælger emner, som hendes elever har interesse for og kan genkende fra deres egen hverdag:

> *Vi læser selvfølgelig noget klassisk engelsk og amerikansk litteratur. Men faktisk gør jeg det lidt omvendt. Fx er det næste forløb om "social media", og jeg har også tænkt mig at tage noget om hooligan-kultur og så dreje det ind på nationalisme. Men jeg tager udgangspunkt i nogle emner, som er en del af deres hverdag, og hvor de kan bruge deres referencer. Så de oplever, at deres kulturbaggrund er lige så legitim som alt muligt andet. Det håber jeg, kan give dem mere selvværd. At hvis de ved noget om fodboldkulturen i England, så er det lige så værdifuldt, som at vide, hvordan det amerikanske valgsystem er bygget op. Og det er helt legitimt inden for bekendtgørelsen at arbejde med sådanne samfundsemner. Selvfølgelig skal man arbejde med litteratur, men også med samfundsforhold. Og fodboldkulturen i England er jo lige så legitim som Shakespeare. Så det tænker jeg rig-*

tig meget over. Og det har jeg gode erfaringer med, netop fordi de alle sammen ikke er lige motiverede. At man så kan fange dem på noget, der giver mening i deres liv.

Denne lærers bestræbelser på at fange elevernes interesse går igen i interviewene med lærerne. De forsøger at tilrettelægge en undervisning, som de forventer, eleverne vil interessere sig for, men samtidig står de i det dilemma, at ikke al undervisning kan tage afsæt i elevernes interesser. Ofte er der stof, man "bare skal igennem" og forstå, før man kan gå videre.

5.2.2 Organiseringsformer, der aktiverer eleverne

Tavleundervisning, klassediskussioner, gruppearbejde, niveaudelte hold eller individuelt arbejde? De lærere, vi har interviewet, gør sig en række overvejelser over, hvordan de kan organisere undervisningen, så den støtter bedst muligt op om alle elevers læring. Overordnet kredser lærerne om, at eleverne skal hurtigt i gang selv. De skal ikke bare lytte. De skal deltage aktivt. Eleverne deler dette synspunkt og peger på, at det er vigtigt, at de får tilstrækkelig tid til selv at være aktive. Det indebærer, ifølge lærerne, at lærerne bruger mindre tid på fælles gennemgange, og at de i stedet indtager en mere faciliterende rolle, hvor de sørger for, at deres elever er i gang og lærer det, de skal, ved at få det, man kan kalde taletid og arbejdstid, og også den hjælp, de har brug for for at kunne arbejde selv.

Både elever og lærere rejser en særlig kritik af den traditionelle klassebaserede tavleundervisning, der ifølge eleverne kan være svær at holde fokus på og koncentrere sig om, fordi man "bare skal lytte og ikke selv får lov". I tråd hermed peger lærerne på, at de har gjort den erfaring, at de taber store dele af klassen, hvis læreren er den, der taler, mens eleverne forventes at lytte. Fx bemærker en matematiklærer:

Jeg gør af princip det, at jeg ikke står så tit ved tavlen. [Det er] mere dem, der skal prøve at arbejde. Jeg introducerer selvfølgelig ting ved tavlen, men så går jeg hurtigt videre til, at de måske skal lave opgaver. Hvis jeg står for længe ved tavlen, så driver de hen og kan ikke huske, hvad jeg siger.

Men hvordan aktiverer lærerne da eleverne? Hvilke overvejelser gør de sig om at vælge organiseringsformer, der i højere grad kan være med til at skabe aktivt deltagende elever? Vores observationer og interview indikerer, at lærerne i undersøgelsen overordnet taler om to forskellige måder, som eleverne kan deltage aktivt på: enten ved at byde ind i en fælles debat i klassen eller ved at engagere sig i en individuel eller gruppebaseret opgaveløsning. Men da eleverne som ovenfor beskrevet deltager forskelligt, opstår der ifølge lærerne let et dilemma, hvor de elever, der "hijacker diskussioner", "pingponger" og "buldrer", får taletid, mens andre elever mister koncentrationen, "gemmer sig" i rummet og ender med at sidde passivt hen. For at undgå denne ulige fordeling af taletid forsøger lærerne med forskellige greb at styre undervisningen på en måde, så

alle elever kommer til orde. Et greb er, at læreren indtager rollen som ordstyrer i klassediskussionerne som en form for garant for, at taletiden bliver fordelt, og at samtalen holdes på sporet. Et andet greb, som lærerne bruger til at aktivere eleverne, er at få dem til at arbejde i mindre grupper. Et gennemgående argument hos lærerne er, at gruppearbejdet giver flere elever mulighed for at arbejde aktivt og få sagt noget.

En udfordring, der knytter sig til det, at eleverne skal være aktive og selv arbejde med stoffet, er, at læreren må fordele sin hjælp mellem eleverne og sørge for, at alle får hjælp, når de har behov for det. Både i interviewene og i observationerne af undervisningen er det tydeligt, at lærerne synes optaget af at håndtere elevernes behov for hjælp, så de ikke går i stå. Flere af lærerne henviser til, at det er en vanskelig opgave, og her fremhæver de klassestørrelsens betydning. I store klasser kan det være ekstra vanskeligt at nå at hjælpe alle, påpeger lærerne. Nogle har indført særlige systemer, der fx gør rækkefølgen for hjælp tydelig. Lærerne er også optaget af at forsøge at skabe en kultur i klassen, hvor eleverne hjælper hinanden, før de spørger læreren. Der er dog en udfordring forbundet hermed, da nogle elever netop ikke bruger hinanden til hjælp, men kun oplever hjælpen fra læreren som "rigtig hjælp". Lærerne gør sig i den sammenhæng mange overvejelser over, om de kan organisere undervisningen på en måde, som netop frigiver tid til at hjælpe de elever, der har behov for hjælp. Her peger datamaterialet på, at lærerne ser arbejdet i grupper eller arbejdet i makkerpar som en organiseringsform, der frigiver tid hos lærerne til at hjælpe flere, for når eleverne arbejder i grupper, skal man, som en lærer forklarer, "kun rundt til grupperne og ikke dem alle enkeltvis".

Endnu en overvejelse over organiseringsformer, der udspringer af ovenstående, er sammensætningen af grupper og gruppedannelse. Her vidner datamaterialet om, at lærerne har meget forskellig praksis, hvad angår det at sammensætte grupper. De har forskellige argumenter for nogle gange at arbejde med homogene og andre gange med heterogene grupper. I diskussionerne om heterogene og homogene grupper dukker desuden en betænkning op hos nogle af lærerne, der vægrer sig ved at skulle bestemme gruppesammensætningen, fordi det vil være tydeligt, hvorfor eleverne er havnet i bestemte grupper. Disse lærere vægrer sig ved forskelle, forskelsbehandling og, som en lærer forklarer, at "putte elever i kasser". Som følge heraf lader disse lærere det være op til eleverne selv at danne grupper, eller lærerne danner grupper ud fra et tilfældighedsprincip, fx ved hjælp af en "gruppegenerator".

Det går igen blandt de lærere, der vælger at sammensætte grupper ud fra overvejelser over, hvad der vil give eleverne det største udbytte, at de taler for en variation i måden, grupperne sammensættes på. Nogle gange danner disse lærere grupper, hvor fagligt stærke elever kan lære fra sig til mindre stærke elever, da lærerne ser fordele ved dette. Men omvendt peger lærerne også på ulemper ved, at disse elever altid skal være dem, der "trækker læsset". For at udfordre eleverne på nye og andre måder, danner lærerne derfor også homogene grupper. De homogene grupper

giver, som en af lærerne bemærker, også en tryghed, som han finder vigtig for, at alle elever, uanset fagligt niveau, bidrager og deltager aktivt.

Nogle lærere bemærker, at de, som alternativ til de løbende gruppedannelsesprocesser, har gjort erfaringer med at arbejde med niveaudeling. En af de klasser, vi har besøgt, har fx tidligere gjort erfaringer med at have slået klasser sammen og herefter opdelt eleverne i hold a tre forskellige niveauer. Mens nogle af de elever, der henviser til dengang, de var niveaudelt, genkalder sig nogle positive oplevelser, fx at de oplevede fordele ved at modtage undervisning på et mindre hold, henviser deres lærere til, at eleverne ikke fik det ud af niveaudelingen, som lærerne havde forestillet sig, blandt andet fordi en del af eleverne, der selv valgte, hvilket hold de ville være på, syntes at vælge hold efter læreren og ikke efter det faglige niveau. En anden lærer fremhæver, at selv på niveaudelte hold er forskellene blandt eleverne så store, at man også på disse hold må tilrettelægge og organisere undervisningen med hensyntagen til elevernes forskelligheder. Niveaudeling fjerner med andre ord, ifølge disse lærere, ikke den grundlæggende udfordring.

5.2.3 Variation og hyppige skift

En udfordring, som lærerne synes særligt optaget af og frustreret over, er, som nævnt i afsnit 5.1.1, at en del af eleverne har svært ved at koncentrere sig i længere tid ad gangen. Lærerne gør sig en række overvejelser over, hvordan de kan fastholde elevernes koncentration så længe som muligt, og her peger de på hyppige skift og variation i undervisningen. Variation i undervisningen bliver altså italesat som en slags modtræk til, at elever kobler fra og zapper væk fra undervisningen ved fx at gå på Facebook, spille spil eller se film på deres computere.

Lærernes mere konkrete overvejelser over variation kredser først og fremmest om at opbygge timen, så eleverne både oplever struktur og variation. Det gælder, som nogle af lærerne fremhæver, om at skabe en tempofyldt undervisning, opbygget af flere kortere intervaller og med en særlig rytme kendetegnet ved mange skift i aktiviteter eller arbejdsformer. En lærer forklarer, hvordan han har erfaret, at aktiviteter på 12-15 minutter fungerer med hans elever, der er kendetegnet ved at have forskellig koncentrationsevne.

Eleverne fremhæver i tråd med lærernes fortællinger, at de finder undervisningen spændende, og at tiden går hurtigere, når der er mange skift og "hele tiden sker noget nyt". Eleverne beskriver, hvordan en undervisning uden skift virker lang, og modsat, hvordan mange skift i undervisningen "tvinger" dem til at koncentrere sig og være opmærksomme. En elev bemærker fx, at "man er nødt til at være på, for lige om lidt sker der noget helt andet".

En ulempe, som nogle lærere imidlertid er optaget af, når de taler om mange skift, er, at de risikerer, at der opstår mangel på fordybelse. Disse lærere henviser til, at de står i det dilemma, at de tilrettelægger en undervisning med mange skift for at få eleverne til at deltage og fokusere, men

samtidig har de et ønske om også at træne elevernes evne til længerevarende fordybelse, hvilket lærerne også påpeger, er nødvendigt i forhold til gymnasiets studieforberedende sigte. Lærerne forsøger at balancere mellem disse to hensyn, som i praksis kan forekomme modsatrettede, nemlig variation og gentagne skift på den ene side og fordybelse og længerevarende koncentration på den anden side. En lærer konstaterer i den sammenhæng, at hun i praksis hele tiden forsøger at være opmærksom på elevernes signaler og herudfra vurdere, "hvor længe jeg kan trække den, før de falder fra".

Et andet dilemma, som nogle af lærerne peger på i deres overvejelser over den tempofyldte og meget varierede undervisning, er, at variationen ikke må komme til at forekomme kaotisk og diffus. Disse lærere peger på vigtigheden af, at undervisningen er struktureret i en form for fast og genkendelig ramme, og de forsøger fx at skabe genkendelighed ved at vælge samme opbygning af timen eller ved at være tydelige med hensyn til dagens program, da eleverne derved kan se, hvad der skal ske, og hvor langt de er nået.

Endelig er det værd at bemærke, at nogle lærere også taler om variation som afbræk og pauser, der skal skabe energi. Særligt en af de deltagende lærere ser fysisk aktivitet, indlagt som små pauser i undervisningen, hvor eleverne løber eller laver englehop, som en mulighed for at give eleverne fornyet energi til at koncentrere sig. Læreren fortæller:

> *Jeg kører tit med, at de ikke får pauser, men jeg vil gerne have, at de kommer op af stolen. Og vi har en aftale om, at hvis man snakker dansk tre gange i timen, skal de ud og løbe en tur. Jeg vil gerne have, at der er fagligt indhold i det fysiske, men nogle gange er det bare at få dem op af stolen […] Når man inddrager sig selv og gør det med humor, og selv laver englehop, så fungerer det. Og det er godt med bevægelse. Nogle lærere er rigtig gode til at koble fysisk aktivitet med noget fagligt, mit er mere bare et brud i undervisningen.*

Det går igen blandt eleverne, at de sætter pris på det fysiske element. De hæfter sig især ved, at det hjælper på deres koncentration, at de får energi og at det "er godt, fordi det er noget anderledes". Vi bemærker samtidig, at den citerede lærer berører et tema, vi vil kalde "disciplinering". Det vender vi tilbage til i kapitel 6 om læringsmiljøet i klassen.

5.3 Sammenfatning

I dette kapitel har vi interesseret os for et forhold, som lærerne kredser særligt om, når vi spørger ind til deres oplevelser og erfaringer med at undervise i heterogene klasser, nemlig det spænd, som de ser i deres elevers deltagelse, engagement og indstilling til det at gå i gymnasiet. Der er tale om et spænd, som ikke nødvendigvis hænger sammen med elevernes faglige niveau forstået på den måde, at forskellene, hvad angår elevernes deltagelse og indstilling, eksisterer uanset de-

res faglige forudsætninger. Vi har i kapitlet undersøgt, hvordan spændet i deltagelse og indstilling kommer til udtryk i undervisningen, og hvordan lærerne forholder sig til det.

Kapitlet har vist, at eleverne har forskellige indstillinger og tilgange til at gå i gymnasiet. Mens nogle elever virker motiverede og engagerede i undervisningen, forholder andre elever sig enten mere passivt eller engagerer sig i aktiviteter, der ikke relaterer sig til undervisningen. Kapitlet har også vist, at lærerne har en forståelse af elevernes deltagelse, som var eleverne placeret i et kontinuum fra aktivt deltagende til passive elever, men også, hvordan man kan tale om, at nogle elever snarere skiller sig ud ved at deltage i undervisningen på særlige måder.

Lærerne fremhæver tre grupper af elever, som deltager på "særlige" måder, nemlig 1) de sårbare elever, som ifølge lærerne let slås ud og nogle gange trækker sig fra at deltage i undervisningen, 2) de stille elever, som har en deltagelsesform, der ser ud til at udfordre lærerne, selvom lærerne kredser om, at den stille deltagelsesform også skal være legitim, og 3) de elever, der har vanskeligt ved at koncentrere sig i længere tid ad gangen.

I kapitlet har vi vist, at indstilling og deltagelse, ifølge lærerne, hænger sammen med, om eleverne har et mål, som kan give retning for uddannelsen som helhed eller skabe motivation for det enkelte fag. Lærerne peger på, at nogle af eleverne gennemfører en gymnasial uddannelse uden at have et egentligt mål for øje. Når eleverne ikke har det, har det, ifølge lærerne, stor betydning for, hvordan de deltager, og hvor motiverede og engagerede de er, både i gymnasiet som helhed og i det enkelte fag.

Elevernes indstilling og deltagelse hænger også sammen med, om de kan se relevans og anvendelighed af det lærte. Der er blandt eleverne et udtalt ønske om at kunne se umiddelbar anvendelse og relevans, og en oplevelse af, at hvis dette er tilfældet, motiveres man til deltagelse. En del elever har dog en oplevelse af, at netop anvendelsen og relevansen af det lærte kan være svær at få øje på i gymnasiet. I tråd hermed har lærerne fokus på at gøre undervisningen så anvendelsesorienteret som muligt. Lærerne er også fokuseret på, at undervisningen skal være meningsfuld for eleverne, og de gør sig derfor umage for at vælge emner og arbejdsformer, der rammer elevernes interesser, ud fra en tanke om, at de herigennem vil motivere deres elever til deltagelse. Lærerne forsøger således at tilrettelægge en undervisning, som de forventer, eleverne vil interessere sig for, men samtidig står de i det dilemma, at ikke al undervisning kan tage afsæt i elevernes interesser. Ofte er der stof, man "bare skal igennem" og forstå, før man kan gå videre.

Derudover er lærerne optaget af at variere deres undervisning for at øge elevernes motivation og deltagelse. Variation og tempofyldt undervisning med mange skift bliver italesat som en slags modtræk til, at elever kobler fra og zapper væk fra undervisningen ved fx at gå på Facebook, spille spil eller se film på deres computere. Men lærerne italesætter i den forbindelse et vigtigt di-

lemma, nemlig at de tilrettelægger en undervisning med mange skift for at få eleverne til at deltage og fokusere, men at de samtidig har et ønske om også at træne elevernes evne til længerevarende fordybelse, hvilket lærerne påpeger, er nødvendigt i forhold til gymnasiets studieforberedende sigte.

Ydermere gør de lærere, vi har interviewet, sig en række overvejelser over, hvordan de kan organisere undervisningen, så den støtter bedst muligt op om alle elevers læring. Overordnet kredser lærerne om, at eleverne skal hurtigt i gang selv. De skal ikke bare lytte. De skal deltage aktivt. Dette hænger sammen med deres læringssyn, som kan opsummeres i sætningen "den, der er aktiv, er den, der lærer". Lærerne giver i forlængelse heraf udtryk for, at dygtige, men dovne elever kan være en større udfordring at undervise end den fagligt udfordrede, men flittige og engagerede elev. Det er i dette lys, at man kan forstå, hvorfor lærerne italesætter spændet i elevernes deltagelse og indstilling som noget, der anses som en større udfordring i undervisningen end det faglige spænd.

Vi har i kapitlet også set nærmere på, hvad det skyldes, at lærerne umiddelbart synes mere optaget af elevernes spænd i deltagelse og indstilling end af elevernes forskellige faglige forudsætninger og potentialer. Vi er i kapitlet kommet med det bud, at der i datamaterialet eksisterer den dominerende logik, at "den, der arbejder, er den, der lærer". Lærernes overvejelser relateret til det at undervise klasser med et heterogent elevgrundlag er præget af denne logik forstået på den måde, at lærerne er særdeles optagede af at få eleverne til at deltage, til at være aktive og i gang. Overvejelser over, om deltagelse altid og i sig selv medfører læring, og overvejelser over, om eleverne så at sige er aktive og i gang "med det rigtige", er derimod i mindre grad til stede i datamaterialet. Med andre ord stopper en del af lærernes overvejelser og anstrengelser ved at få eleverne til at være aktive, og de forholder sig i mindre grad undersøgende til, *hvordan* og med *hvad* eleverne skal være aktive for at få det største udbytte af undervisningen. Vi har i kapitlet problematiseret, at denne logik kan føre til, at lærerne har et stort fokus på at skabe aktivt deltagende elever – måske endda så stort et fokus på aktivitet, at det kan komme til at overskygge et fokus på læring.

6 Det sociale liv og læringsmiljøet i klassen

I dette kapitel sætter vi fokus på klassen som kollektiv. Hvor vi i de forrige kapitler har beskæftiget os med de forskelle, som lærere og elever ser komme til udtryk mellem eleverne, ser vi i dette kapitel nærmere på nogle andre fortællinger om elevgruppen. Disse andre fortællinger har det til fælles, at de kredser om klassens gode fællesskab og sammenhængskraft, og de kan helt overordnet opsummeres i sætningen "vi er forskellige, men vi har det godt sammen".

Vores spørgsmål om heterogenitet synes altså at fremkalde nogle ret forskellige fortællinger om, hvad det vil sige, at en klasse er heterogen. På den ene side hører vi om individuelle forskelle i elevgruppen, og på den anden side synes beretninger om individuelle forskelle i sig selv at fremkalde fortællinger om klassens sociale sammenhængskraft. Lærere og elever beskriver de heterogene klasser som grupper af elever, der trods forskelle på individniveau er kendetegnet ved en vis grad af samhørighed og et socialt fællesskab, som italesættes som afgørende for, at klassen og undervisningen fungerer.

I dette kapitel beskæftiger vi os med, hvad der kendetegner klassen som et kollektiv. Vi kommer ind på to forskellige forhold, som lærere og elever fremhæver som afgørende for, at klassen "fungerer" trods elevernes indbyrdes forskelligheder. Disse to forhold er klassens sociale liv og læringsmiljøet i klassen.

6.1 Klassens sociale liv

En gennemgående fortælling, som vi finder på tværs af interview med lærere og elever, er, at de klasser, der deltager i denne undersøgelse, fungerer godt socialt. Når lærere og elever skal sætte ord på, hvad der kendetegner deres klasse, fortæller de om en klasse, der fungerer godt, og hvor "alle kan med alle". Eleverne forklarer, hvordan det at have det godt med hinanden giver dem lyst til at være i skole og mod på at deltage i undervisningen. Andre fortællinger dukker også op i datamaterialet, fx fortællingen om en grupperet og opdelt klasse, og fortællingen om, at lærerne

med en elevs ord "ser vores klasse som rød stue, fordi der virkelig kan være gang i den". Men fortællingen om den velfungerende klasse, hvor, som eleverne fremhæver det, "alle kan med alle" og "alle er sammen på kryds og tværs", vægter bemærkelsesværdigt tungt i datamaterialet. Man kunne have en hypotese om, at fortællingerne om den velfungerende klasse tjener som en form for social udglatning i interviewene, forstået på den måde, at lærere og elever først har beskrevet en række besværlige forskelle, og at de herefter, i interviewet, har haft behov for at glatte ud ved at fremhæve, at eleverne også har det godt sammen. Vi har dog en hypotese om, at der er mere på spil, for vi bemærker, hvordan særligt nogle af fortællingerne om den gode klasse med et stærkt socialt sammenhold kobler sig direkte til fortællingerne om den heterogene klasse. De to fortællinger om klassen som værende både præget af individuelle forskelle og af et stærkt socialt fællesskab, er, som en lærer formulerer det, viklet ind i hinanden, forstået ud fra et rationale om, at "fordi klassen fungerer godt socialt, er der plads til deres forskelligheder". Sammenholdet i klassen identificeres altså i nogle af interviewene som en årsag til, at forskellighed ikke opleves problematisk.

I tråd med elevernes oplevelser af at gå i "gode klasser" lægger lærerne vægt på, at der er tale om klasser, hvor eleverne har en stor accept af hinanden. Nogle lærere fremhæver, at der er enkelte elever, der på forskellige måder skiller sig ud. Det kan fx være ved at have en diagnose, ved på anden vis at være specielle, ved at have helt andre interesser end resten af gruppen el.lign. I den forbindelse bemærker lærerne, at netop fordi klasserne formår at skabe plads til de elever, der "stikker ud", oplever de ikke elevernes forskellighed som problematisk eller påtrængende. Faktisk får det nogle lærere til at fortælle, at de ikke kun oplever klassen som heterogen, men også på nogle måder som homogen, forstået på den måde, at eleverne har så stor accept af hinanden, at det på sin vis udvisker de forskelle, der er. Nedenstående citat illustrerer dette:

> *De her elever er måske heterogene i deres baggrunde, men de bliver meget ens i det, at der er plads til alle. […] Der er plads til de sære, uden at de bliver stigmatiserede. Nogle er dygtige, og nogle er svage. Men der er plads til dem.*

Denne lærers udtalelse er et eksempel på, at de spørgsmål, vi stiller om heterogenitet, ikke alene udløser svar om individuelle forskelle. De kalder også på svar om homogenitet, og de kalder på fortællinger om, at det godt kan betale sig at arbejde på at skabe socialt velfungerende klasser. Når klassen er socialt velfungerende, synes den, set i lyset af læreres og elevers forståelse, at kunne rumme, udviske eller drage nytte af den heterogenitet, der kendetegner elevgruppen. To vigtige spørgsmål rejser sig i forlængelse af denne konstatering:

- Hvordan opleves heterogenitet i klasser, hvis sociale liv fungerer på en anden måde end det synes at gøre i de klasser, der indgår i denne undersøgelse?
- Hvilke overvejelser gør de lærere, der indgår i denne undersøgelse, sig om deres rolle i forhold til at arbejde med at skabe velfungerende klasser?

Hvor det første spørgsmål retter sig mod lærere, der ikke indgår i denne undersøgelse, giver det andet spørgsmål anledning til, at vi ser nærmere på lærernes beskrivelser af vigtigheden af at skabe positive læringsmiljøer med plads til alle elever.

6.2 Arbejdet med at skabe et positivt og fokuseret læringsmiljø

Tanker om det gode læringsmiljø synes at fylde meget i lærernes bevidsthed. Et helt centralt omdrejningspunkt i lærernes fortællinger er, at et godt læringsmiljø har afgørende betydning for, om det er muligt at få elever, der skal have hjælp til at ændre indstilling og adfærd, til at deltage aktivt i undervisningen. Lærerne forklarer, hvordan et positivt læringsmiljø i særlig grad er vigtigt, når elevgruppen er heterogen, og derfor, som en lærer udtrykker det, er "mange forskellige steder". I dette afsnit præsenterer vi lærernes overvejelser om at skabe et positivt og fokuseret læringsmiljø.

Det overordnede rationale, som vi ser komme til udtryk i datamaterialet, er, at et positivt læringsmiljø er en forudsætning for at få undervisningen i de heterogene klasser til at fungere. Et godt læringsmiljø bliver talt om som noget, der skabes og bliver skabt gennem erkendelser af, at der skal være plads til alle, der skal være bevidsthed om, at man ikke griner af hinandens svar og spørgsmål, og endelig skal der være tryghed til at turde spørge, sige noget og i det hele taget deltage aktivt i undervisningen

Der tegner sig i datamaterialet et mønster med hensyn til, at det at arbejde med at skabe et trygt og fokuseret læringsmiljø, ifølge lærerne, især handler om tre ting:

- For det første handler det om at skabe tryghed til at turde og plads til at fejle
- For det andet handler det om at bruge forskellige disciplineringsformer, der har til formål at hjælpe eleverne til at holde fokus på undervisningen
- For det tredje handler det om at skabe en positiv lærer-elev-relation og arbejde med sin lærerrolle.

I de følgende afsnit ser vi nærmere på lærernes overvejelser over disse tre forhold.

6.2.1 Det er o.k. at lave fejl

I datamaterialet bemærker vi, hvordan en stor del af de overvejelser, lærerne gør sig om at skabe et positivt læringsmiljø, kredser om at anerkende elevernes bidrag på en sådan måde, at de ikke føler sig udstillede, hvis de fx laver fejl eller stiller "dumme spørgsmål". Netop ordet "fejl" går

igen i interviewene med lærerne. I vores analyse af lærernes overvejelser over, hvordan man arbejder med at få eleverne til at bekymre sig mindre om at lave fejl, ser vi, at de taler om tre forskellige ting:

- Når man prøver sig frem, laver man fejl, og det sker for selv den bedste
- Når man fokuserer på det gode, træder frygten for at fejle i baggrunden
- Når man retter fejl, må man rette "med måde".

Der dukker samtidig et dilemma op i interviewene:

- Når man er lærer, er man samtidig bedømmer, og dette kan hæmme elevernes lyst til bare at "kaste sig ud i det".

Ser vi nærmere på den første type overvejelser, lærerne gør sig, italesættes fejl som naturlige og brugbare. Lærerne peger på, at de lægger vægt på at skabe et miljø, hvor eleverne ikke er bange for at fejle. Det gør de ved at italesætte det at "prøve sig frem" som en nødvendig proces, der blandt andet indebærer, at man begår fejl. Det at begå fejl er noget naturligt og noget, der under ingen omstændigheder skal grines af. En lærer forklarer, hvordan hun meget tydeligt over for eleverne har skelnet mellem det at grine sammen og det at grine af hinanden. Eleverne er – ikke kun i den pågældende klasse, men mere generelt i undersøgelsen – meget optaget af netop denne skelnen og nævner den selv gentagne gange som et vigtigt element i et godt læringsmiljø. En anden måde, hvorpå lærerne så at sige afdramatiserer fejl, er at vise eleverne, at fejl forekommer alle steder. Nogle lærere gør noget ud af, at de selv kan begå fejl, andre lærere har fx i engelskundervisningen vist eleverne videoklip med indfødte engelsktalende, som også begår fejl, når de taler, for at illustrere, at det sker for selv de dygtigste.

En anden tilgang til fejl, som nogle af lærerne finder tiltalende, er at have en så positiv og anerkendende tilgang til det, eleverne siger, at de fremhæver det gode og brugbare i elevernes forsøg, selvom dele af svaret ikke er helt korrekt. En lærer konstaterer, at "det kan virke lidt søgt, men det virker bare godt ikke at sige, 'det var forkert', men i stedet 'du er der næsten'". Også eleverne peger på, at lærernes anerkendelse, når de prøver sig frem, virker "opmuntrende" og "er med til at give et kick, når man siger noget godt". Eleven, der oplever at få dette kick i undervisningen, sætter meget præcist ord på den måde, hvorpå hans lærer arbejder med at håndtere elevernes fejl:

> *Man føler sig ikke bange. Man er afslappet, og jeg føler, jeg lærer mere, hvis jeg er afslappet. Man skal ikke være bange for at lave fejl. Jo mere afslappet det er, desto flere fingre kommer op, og desto mere diskussion. Når der er mere gang i timen, tør man også stille sig op foran folk og sige noget. Og sådan er det tit med [denne lærer]. Man kan lave noget og sige noget uden at være bange for, at det er forkert. Hvis det så er forkert, så lærer man af det […]. Han kan fx tage nogle af de gode ting, man har sagt, og nogle ting fra*

hvad den anden har sagt, og så lægger han det sammen til en enhed. Det er godt. Der kommer tit en endelig konklusion på baggrund af en masse gode input. Så man føler ikke, at man har sagt noget forkert, for man har jo også sagt nogle rigtige ting, som kunne bruges til et eller andet. Selvom det [jeg sagde] måske ikke var så relevant, så hev han det gode ud. Det synes jeg, er fedt og rart. Det er anerkendende. Og han er også god til at sige, at det svar måske ikke passer så godt til det her spørgsmål, gem det til et andet.

Den lærer, som eleven fremhæver, fortæller selv, at han er optaget af at forsøge at overkomme dikotomien mellem rigtig og forkert, og at han oftere taler om at være enig eller uenig. Under vores observation af en længerevarende klassediskussion, hvor bemærkelsesværdigt mange elever deltog, lyttede læreren til elevernes indlæg, kommentarer og betragtninger, hvorefter han eksempelvis konstaterede, at dette var ét perspektiv, og at han var enig i dele, uenig i andre dele, som han mente, man kunne diskutere eller nuancere, og han spurgte herefter, om andre i klassen tænkte det samme eller noget andet. Sådanne kommentarer fra læreren afstedkom mange bidrag fra eleverne. Det er dog ikke i alle sammenhænge eller i forbindelse med alle typer af spørgsmål, at dikotomien enig/uenig er meningsfuld at arbejde med, er læreren inde på. Nogle gange er noget "bare rigtigt eller forkert", men i det konkrete tilfælde tilskyndede brugen af enig/uenig klassen til at diskutere, forklarer læreren.

Ser vi nærmere på den tredje type af overvejelse over arbejdet med "fejl", bemærker vi, at nogle lærere taler om, at fejl kan virke demotiverende og bremsende. Lærerne synes især optaget af forhold relateret til det at "rette fejl", skriftligt såvel som mundtligt. De peger på, at de "retter med måde" og ikke "hænger sig så meget i detaljer", samtidig med at de er bevidste om, at deres rettepraksis udvikler sig med tiden, forstået på den måde, at de retter flere og flere detaljer, i takt med at de lærer deres elever bedre og bedre at kende. Denne holdning kommer til udtryk både i lærernes overvejelser over elevernes skriftlige afleveringer og i deres overvejelser over at lade elever tale færdigt, før de bryder ind med rettelser, der ellers kunne "lukke ned" for eleverne. Endelig er nogle af lærerne optaget af, at det at rette fejl ikke finder sted i klassen, men i mindre grupper, hvor eleverne ikke i samme grad føler sig udstillede.

Et særligt dilemma, der dukker op i datamaterialet, og som relaterer sig til lærernes arbejde med at håndtere fejl, handler om, at det kan være svært for eleverne at være ærlige om deres fejl, usikkerhed og manglende forståelse. Her henvises der til, at læreren har en form for dobbeltrolle, idet han eller hun fungerer både som underviser og som bedømmer. En af lærerne i undersøgelsen er særligt opmærksom på denne dobbelte rolle og på, hvad den betyder for eleverne og læringsmiljøet. Læreren beskriver, hvordan elevernes bevidsthed om bedømmelsen kan virke som en barriere, der gør det vanskeligt for dem at være ærlige om det, de ikke forstår. Eleverne kan med andre ord tilbageholde spørgsmål, undren og tvivl, fordi de frygter, at det har negativ konsekvens for deres karakterer. Blandt lærere, der udtrykker skepsis over for den jævnlige brug af karakterer

til bedømmelse, ser vi, at de taler om, at de gør brug af to tiltag for at nedtone deres bedømmerrolle. Nogle fortæller, at de eksperimenterer med andre former for bedømmelsesskalaer, fx bogstaver. Men blandt eleverne hører vi, at de ikke oplever, at det gør en forskel, for som elev "oversætter" man alligevel blot bogstavet til et tal på karakterskalaen for at forstå, hvad det udtrykker. Særligt en lærer fortæller, at han er optaget af at forsøge at skille de to roller, det vil sige sin underviser- og bedømmerrolle, ad, og han gør noget ud af at tale med eleverne om, at "hele året lærer vi" og her er det nødvendigt at lægge det frem, som man finder vanskeligt. I løbet af året, slår denne lærer fast, er der tale om læring, udvikling og progression – og først senere, til eksamen, finder den endelige bedømmelse sted.

6.2.2 Lærerne gør brug af forskellige disciplineringsformer

I lærernes fortællinger om, hvilke overvejelser de gør sig om at skabe et godt læringsmiljø, henviser de også til, at de hjælper eleverne med at holde fokus på undervisningen og deres læring. Vi ser i datamaterialet, at lærerne på forskellig vis gør brug af, hvad man kan betegne som forskellige disciplineringsformer, når eleverne deltager på en uhensigtsmæssig måde.

I datamaterialet identificerer vi særligt tre forskellige former for disciplinering, som lærerne gør brug af, nemlig at danne grupper på en bevidst og strategisk måde, at formulere et tydeligt regelsæt for arbejdet i klassen og at anvende spørgeformen "harpunering", hvor læreren udpeger den eller de elever, der skal besvare et spørgsmål.

Med hensyn til den strategiske gruppedannelse som en disciplineringsform peger nogle lærere på, at de nogle gange sammensætter grupper på en sådan måde, at "man ikke kan gemme sig". Der er her tale om, at lærerne sammensætter grupper med det kriterie for øje, at gruppemedlemmerne har samme indstilling og samme deltagelsesform. Hensigten, forklarer lærerne, er en form for pres for at deltage, og presset synes især at være møntet på "de dovne elever". Ved at danne grupper, hvor man er tvunget til at bidrage, fordi det simpelthen bliver for tydeligt at lade være, forsøger lærerne dermed at fremtvinge deltagelse.

Med hensyn til at formulere tydelige klasseregler, som gælder i undervisningen, peger lærerne især på, at der er brug for et tydeligt regelsæt til at imødegå udfordringen med, at eleverne zapper væk og ud af undervisningen ved at "gå på computeren". Datamaterialet viser, at lærerne her har meget forskellig praksis. Mens nogle mener, at eleverne selv skal lære at håndtere "fristelsen" fra computerne, er andre optaget af at sætte rammerne herfor. Nogle lærere formulerer derfor tydelige regler for, hvornår og hvordan computere kan anvendes, mens andre lader det være op til eleverne selv at håndtere brugen af elektronik.

Nogle lærere er inde på, at de har været "skrappe" i starten, og at de med en lærers ord har kørt klassen "ret benhårdt" for at skabe et arbejdsmiljø, hvor der er fokus på undervisningen. Det går igen blandt de lærere, der er optaget af at formulere tydelige regler, og som beskriver sig selv som skrappe og benhårde, at de skelner skarpt mellem det faglige og det ikke-faglige i deres brug af skældud. En af lærerne forklarer, at det er enormt vigtigt for hende aldrig at skælde ud over faglige ting. "Eleverne må aldrig blive bekræftet i et ubehag ved faget", som hun siger, og derfor er hun aldrig skrap, når det gælder det faglige, men udelukkende når det gælder forhold, der knytter sig til deres måde at deltage i undervisningen på.

Med hensyn til lærernes overvejelser over spørgeformen "harpunering", hvor læreren udpeger den eller de elever, der bedes besvare et spørgsmål, bemærker vi, at også disse overvejelser især har at gøre med lærernes ønske om, at alle elever skal "følge med" og ikke "falde hen". Lærerne peger på, at harpunering, som de samtidig forholder sig kritisk og distancerende til, virker med hensyn til at holde eleverne til ilden. Lærernes overvejelser over brugen af harpunering lukker dog op for forskellige indre konflikter. Lærerne peger fx på, at harpunering kan fremtvinge svar hos elever, der ellers ikke ville komme på banen, men harpunering kan også udstille elevers manglende svar. De peger også på, at harpunering kan fordele taletid og skabe fremdrift i undervisningen, men den kan også give anledning til en særlig form for tale, kendetegnet ved "spørgsmål og svar". Endelig peger lærerne på, at harpunering kan øge afstanden mellem lærer og elev og skabe en utryghed, der er i modstrid med det trygge læringsmiljø, som de ellers arbejder så bevidst på at opbygge. Der peges altså på en del betænkeligheder blandt de lærere, der anvender harpunering, og nogle lærere synes at være i en form for konflikt med sig selv om, hvordan de skal bruge harpunering som spørgeform, for at den virker efter hensigten. Et forsøg på at overkomme de dele af harpunering, som lærerne finder uhensigtsmæssige, er, at man, som en lærer udtrykker det, "giver en warning, før harpunen rammer". I en af observationerne ser vi netop et eksempel herpå. Et par elever sidder med hånden i vejret. Læreren henvender sig til den ene af de elever, der markerer, og siger i det samme, henvendt til en af de såkaldt stille piger, som ikke har markeret, "Jeg tager dig næste gang". Læreren forklarer, at han netop har udviklet denne praksis, fordi han ønsker, at alle elever skal få taletid og bidrage i diskussionerne, men at det for nogle elever vil skabe utryghed ikke at vide, hvornår de bliver taget, og derfor vil de bruge unødig energi på at bekymre sig over, at de måske pludselig skal kunne levere et svar. Ved at give den såkaldte warning får eleven mulighed for at gennemtænke et svar i god nok tid, før hun skal komme med det ud i klassen. Netop denne praksis fremhæver den pågældende elev selv som noget positivt ved denne lærers undervisning i elevinterviewet. Hun forklarer:

> *[Nogle elever] vil måske ikke række hænderne op. Men så spørger han én alligevel. Sådan gør han nogle gange ved mig. Og det er egentlig meget rart at blive spurgt. For man vil måske gerne sige noget, men er lidt bange for det, for der er mange store karakterer i*

klassen, som hele tiden taler. Så der kan det være lidt skræmmende at bryde den snak. Så det er rart, at han hjælper en på vej.

Eleverne hæfter sig ved lærernes brug af disciplineringsformer. De bemærker dem, og det kommer til udtryk i interviewene, at eleverne på sin vis har forståelse for det disciplinære, men at de ikke nødvendigvis oplever, at det virker – i hvert fald ikke lige så godt, som hvis man formår at skabe deltagelse og engagement på andre måder end ved brug af disciplin. Eleverne peger på, at det, de kalder "gammeldags disciplin", nok kan få dem til at høre efter, men samtidig er denne form for disciplin kendetegnet ved brug af tvang, og brug af tvang giver ifølge eleverne ikke nødvendigvis samme udbytte, som hvis man hører efter, fordi man er oprigtigt optaget af undervisningen. Eleverne peger i den forbindelse på, at det, der giver en mere ægte form for respekt både for undervisningssituationen og for læreren, snarere kobler sig til deres relation til læreren. Dette sætter vi fokus på i nedenstående afsnit.

6.2.3 Lærer-elev-relationen fremhæves som afgørende for elevers deltagelse i undervisningen

En del af lærernes overvejelser relateret til det at skabe et positivt læringsmiljø går på deres egen lærerrolle og på den relation, de enten oplever at have eller forsøger at skabe til eleverne. Datamaterialet vidner om, at lærerne er optaget af lærer-elev-relationen, men interviewene bærer også præg af, at der knytter sig nogle dilemmaer til denne relation. I denne sidste del af dette kapitel præsenterer vi læreres og elevers overvejelser over lærer-elev-relationens betydning for læringsmiljøet.

Der tegner sig overordnet to forskellige spor i datamaterialet, hvad angår overvejelserne over lærer-elev-relationen. Det ene spor handler om respekt mellem lærer og elever. Det andet spor handler om en form for gensidig forpligtelse, som man kan kalde for en noget for noget-logik.

Ser vi nærmere på det første spor, der handler om respekt i relationen mellem lærer og elever, ser vi, at både lærere og elever er optaget af det at "være på niveau". Især eleverne peger på betydningen af at have en ligeværdig relation til deres lærer. De beskriver, at de er glade for lærere, der ikke "sætter sig over eleverne", men derimod møder dem "i øjenhøjde" og taler til dem "som voksne". En elev forklarer fx, hvordan han respekterer sin lærer, netop fordi denne lærer ikke taler til eleverne som børn, men som nogle, man kan regne med, og nogle man kan vise ansvar. At blive mødt på denne måde, som eleverne italesætter som ligeværdig, er med til at give en respektfuld relation, forklarer eleverne.

Også blandt lærerne i undersøgelsen er det et synspunkt, at man kan opbygge en respektfuld relation ved at arbejde med at give eleverne ansvar og møde dem på et ligeværdigt niveau. Lærerne peger på, at de bevidst forsøger at møde eleverne på en "voksen" måde og netop behandle

dem som sådan, hvilket i elevinterviewene bliver fremhævet som noget særligt og noget positivt. Blandt eleverne går oplevelsen igen, at det er en ny måde at blive mødt på i en skolesammenhæng, og de bemærker, at de oplever det ansvar, som lærerne giver dem, som en form for respekt fra lærerens side – en respekt, som de ønsker at gengælde. Lærerne er i interviewene dog opmærksomme på, at en del forhold strider mod et ideal om at "være på niveau", og her bemærker vi, at nogle af lærerne synes at være ramt af modsatrettede krav til sig selv. Fx kritiserer en lærer sig selv for til tider at være "stor og smådiktatorisk", mens andre lærere er inde på det forhold, at lærer-elev-relationen pr. automatik kan siges at være asymmetrisk på en række forskellige punkter, og dermed står de på den ene side med nogle idealer om at møde eleverne på en "voksen" måde, samtidig med at de i praksis står i en autoritetsrelation til eleverne, der kan underminere idealet om den ligeværdige, voksne relation.

Ser vi nærmere på det andet spor i datamaterialet, der kredser om lærer-elev-relationens betydning for læringsmiljøet, bliver vi sat på sporet af, at en form for gensidig forpligtelse eller noget for noget-logik har stor betydning for, om eleverne deltager i undervisningen. Nogle elever taler om, at de automatisk strammer sig an, hvis de kan se, at læreren strammer sig an. De taler altså ikke alene om lærere, der smitter dem med deres engagement. De henviser også til, at lærerens anstrengelser i sig selv "gældsætter" dem i en sådan grad, at de oplever, at de "skylder" moralsk og bør stramme sig an. Fx henviser en elev til, at hele klassen har stor respekt for en bestemt lærer, fordi hun "prøver rigtig hårdt at få alle med". Når de fx, som en elev formulerer det, kan mærke, at en bestemt lærer, som de respekterer højt, bliver træt af, at de ikke deltager, føler de sig moralsk forpligtet til at ændre adfærd og fokusere på undervisningen. Det handler, som en anden elev udtrykker det, om, at hvis en lærer udviser "respekt", så deltager eleverne: "Hun viser os respekt, og så får hun det tilbage". Lige så forpligtet eleverne beskriver, at de føler sig til at deltage i de timer, hvor de oplever, at læreren engagerer sig og bidrager til at skabe en god stemning, lige så lidt forpligtet føler de sig til at engagere sig, hvis de oplever, at læreren ikke engagerer sig i dem.

Samme mekanik virker ligeledes den anden vej forstået på den måde, at vi hører lærere fortælle om, hvordan de som lærere er mere tilbøjelige til at bruge tid på elever, der virkelig – og fx mod alle odds – giver noget i undervisningen i form af engagement, deltagelse og bidrag. Lærerne fortæller, at en sådan adfærd og deltagelse kan få dem til både i og uden for undervisningen at hjælpe, udfordre og støtte op om netop den eller disse elever.

6.3 Sammenfatning

I dette kapitel har vi rettet opmærksomheden mod, hvad der kendetegner den heterogene klasse som et kollektiv. Læreres og elevers beskrivelser af de heterogene klasser rummer nemlig ikke bare fortællinger om forskelle mellem klassens individer, men taler også om sammenhængskraft og

om sociale fællesskaber. Det, der binder klassen sammen – de sociale fællesskaber – italesættes som afgørende for, at klassen og undervisningen fungerer.

I kapitlet har vi præsenteret, hvordan datamaterialet rummer en række fortællinger om "den gode klasse", hvor alle elever kan med alle, og hvor der er stor accept af forskelligheder. Lærerne har fremhævet deres klasser som særlige i den forstand, at de formår at skabe plads til elever, der "stikker ud". Netop dette får nogle lærere til at fortælle, at de ikke kun oplever klassen som heterogen, men også på nogle måder som relativt homogen, forstået på den måde, at eleverne har så stor accept af hinanden, at det på sin vis udvisker de forskelle, der samtidig hersker i klassen.

Den gode klasse opstår ikke bare af sig selv. Lærernes forventninger om, at et positivt læringsmiljø er en forudsætning for at få undervisningen i de heterogene klasser til at fungere, indebærer, at de på forskellig vis arbejder på at skabe socialt velfungerende klasser med plads til forskelligheder. Når tanker om det gode læringsmiljø synes at fylde så meget i lærernes bevidsthed, synes det, som vi har vist i kapitlet, at hænge sammen med et helt centralt omdrejningspunkt i lærernes fortællinger, nemlig at et godt læringsmiljø har afgørende betydning for, om det er muligt at få elever, der skal have hjælp til at ændre indstilling og adfærd, til at deltage aktivt i undervisningen. Den måde, hvorpå lærerne arbejder med at skabe et positivt læringsmiljø, er først og fremmest at sikre tryghed til at turde spørge, sige noget og kaste sig ud i diskussioner og besvarelser, selvom man dermed risikerer at udstille sig selv og lave fejl. Et særligt dilemma, der knytter sig til det at "kaste sig ud i det", handler dog, som vi har været inde på i kapitlet, om, at det kan være svært for eleverne at være ærlige om deres fejl, usikkerhed og manglende forståelse. Her henvises der til, at læreren har en form for dobbeltrolle, idet han eller hun fungerer både som underviser og som bedømmer.

I lærernes fortællinger om, hvilke overvejelser de gør sig om at skabe et godt læringsmiljø, henviser de også til, at de arbejder med at hjælpe eleverne til at holde fokus på undervisningen. I kapitlet har vi fremhævet, at lærerne på forskellig vis gør brug af, hvad man kan betegne som forskellige disciplineringsformer, når eleverne deltager på en uhensigtsmæssig måde, nemlig en bevidst og strategisk måde at danne grupper på, et tydeligt regelsæt for arbejdet i klassen og en anvendelse af spørgeformen "harpunering".

En anden form for disciplinering, der adskiller sig væsentligt fra det, som eleverne kalder "gammeldags disciplin", er, når lærerne bestræber sig på at opbygge en relation til eleverne, som er kendetegnet ved respekt og ligeværdighed. Når læreren møder eleverne i øjenhøjde og viser dem ansvar, så kan der etableres en relation, der er frugtbar for elevernes udbytte af undervisningen. Dette gælder ikke mindst i de tilfælde, hvor lærer-elev-relationen kan beskrives som et noget for noget-forhold, hvor parterne investerer i hinanden og derfor også føler sig forpligtet til at "levere". Lærerne henviser ikke desto mindre til, at relationen mellem lærer og elev samtidig er en au-

toritetsrelation, og derfor kan intentionen om den ligeværdige og respektfulde relation give anledning til en række indre konflikter om, hvordan man kan varetage sin lærerrolle og være i øjenhøjde med eleverne på samme tid.

7 En perspektiverende diskussion – om ansvar, roller og læring

I dette afsluttende kapitel vil vi med afsæt i den viden om heterogenitet, vi har præsenteret i rapporten, rejse en perspektiverende diskussion om to analytiske fund. Vi vil se nærmere på, hvordan læreres og elevers ansvar og roller kobler sig til oplevelser af heterogenitet i elevgruppen, og vi vil kaste et kritisk blik på det syn på læring, som vi tidligere i rapporten har betegnet "den, der arbejder, er den, der lærer".

I de forrige kapitler har vi kastet lys over heterogenitet i elevgruppen på de gymnasiale uddannelser på flere forskellige måder og fra flere forskellige vinkler. Vi har først undersøgt heterogenitet ud fra en kvantitativ logik. Her fandt vi, at den overordnede udvikling i elevgruppens sammensætning ikke i sig selv kan forklare den oplevelse af øget heterogenitet i elevgruppen, som vi stødte på i den offentlige debat, og som inspirerede os til at undersøge udviklingen i heterogenitet nærmere. Vi gik derfor også kvalitativt til værks for at se nærmere på, hvordan heterogenitet i praksis opleves og erfares, og hvordan lærere konkret forholder sig til heterogenitet i elevgruppen. I det følgende vil vi hæve os op over de enkelte kapitler, kigge på tværs af data og pege på to diskussioner, som presser sig på i forlængelse af rapportens fund og indsigter.

Den ene diskussion handler om forståelsen af ansvar og roller. Det er en diskussion, som især træder frem, fordi vi i vores datamateriale sporer forskellige perspektiver på heterogenitet og på opgaven med at undervise heterogene elevgrupper. Den anden diskussion handler om et særligt læringssyn, vi har identificeret i rapporten, nemlig at aktiv deltagelse fører til læring. Disse to diskussioner tænker vi, er relevante og vigtige for lærere at forholde sig til.

7.1 Ansvar, lærerroller og elevroller

I dette afsnit vil vi se nærmere på, hvordan to forskellige perspektiver, som vi har identificeret i datamaterialet, kan bidrage til at forstå, hvad diskussioner om heterogenitet i gymnasiet handler om og rører ved. Vores analyse af de to perspektiver leder os ind i en diskussion om forståelser af

ansvar, roller og opgaver: Hvis ansvar er det, at alle elever – på tværs af deres forudsætninger, potentialer og indstillinger til at gå i gymnasiet – får et maksimalt udbytte af undervisningen? Hvor starter lærernes ansvar, og hvor slutter det?

I de tre forrige kapitler har vi udfoldet det perspektiv på heterogenitet, som vi har identificeret som dominerende i denne undersøgelses kvalitative materiale. Vi har konstateret, at de lærere, der deltager i undersøgelsen, er opmærksomme på, at deres elever har forskellige faglige forudsætninger, og vi har bemærket, at lærerne synes særligt optaget af, at deres elever har forskellige indstillinger til det at gå i gymnasiet. Endelig har vi set, at heterogenitet i elevgruppen giver anledning til, at lærerne gør sig overvejelser over deres lærerrolle og undervisningsopgave: De gør sig en række overvejelser over, hvordan de kan etablere et godt læringsmiljø og tilvejebringe en undervisning, der giver alle elever et maksimalt læringsudbytte.

Vores datamateriale kalder samtidig på en opmærksomhed på lærernes og elevernes bevidsthed om det "modsatte fald", som de også har gjort en række erfaringer med. Hvor vi kan udlede af vores interviewmateriale, at det ligger nogle lærere særligt på sinde, at alle elever får et maksimalt udbytte af undervisningen, bemærker vi, at eleverne fremhæver disse lærere som gode eksempler og forbilleder, og at lærere og elever, om end mere indirekte og implicit, henviser til, at der findes lærere, der ikke på samme måde påtager sig et ansvar for alle elevers læring.

Blandt lærerne i denne undersøgelse synes én lærers udtalelser at stå i kontrast til de øvrige læreres, ved at den pågældende lærer ikke i så vid udstrækning synes at være optaget af spørgsmål om heterogenitet. Læreren udviser en mere konstaterende tilgang til, at klassen rummer dygtige elever, såvel som mere udfordrede elever, og det er vilkår, man står over for som lærer. Han konstaterer fx:

> *Nogle [elever] synes, at det går for hurtigt, og andre synes, at det går for langsomt. Der må man jo prøve at ramme midtimellem.*

På et overordnet niveau har interviewene med denne lærer flere træk til fælles med de interview, vi har gennemført med de øvrige lærere: Lærerne brænder alle for deres fag, og de har alle en ambition om, at deres elever skal blive så fagligt dygtige som muligt. Men der tegner sig en markant forskel i materialet, når vi retter blikket mod lærernes forståelse af, hvem der har ansvaret for, at eleverne engagerer sig og forstår det stof, der bliver gennemgået. Hvor de lærere, der har lagt stemme til det perspektiv, vi har præsenteret i kapitel 4, 5 og 6, synes at påtage sig et stort ansvar for, at alle elever – også de elever, der møder uforberedte og uengagerede op til undervisningen – får et stort læringsudbytte, råder vi samtidig over data, der indikerer, at nogle lærere i højere grad ser det som deres opgave at formidle et fagligt stof og den enkelte elevs ansvar at få noget ud af undervisningen. En elev fortæller fx i sin sammenligning mellem to forskellige lærere,

at han har en lærer, der på den ene side er meget dygtig og engageret i sit fag, men i modsætning til andre lærere synes han mindre optaget af, om hans elever forstår og engagerer sig i undervisningen:

> *Jamen, jeg synes i hvert fald, at han er meget engageret i sit stof, [men jeg synes nogle gange], at det er lidt mere stoffet, han er fokuseret på, skal køres igennem, og så ikke så meget, om alle eleverne er med.*

På tværs af interviewene med elever og lærere genfinder vi en bevidsthed om, at der findes forskellige typer af lærere – nogle, der har særligt blik for elevernes læringsproces, og andre, der har mere blik for deres fag. De elever, der taler rosende om bestemte lærere, der "fanger dem" og er gode til at "læse dem", henviser, om end mere implicit, til, at ikke alle lærere er lige optaget af at "læse deres elever" eller er lige opmærksomme på, at deres elever har forskellige forudsætninger og potentialer.

Som vi bemærkede i forrige kapitel, fortæller nogle af eleverne, at de har lærere, der investerer så meget i dem, at de føler sig forpligtet til at engagere sig og deltage aktivt i netop deres undervisning. I elevernes skildringer af deres lærere bliver det, som illustreret i nedenstående elevcitat, tydeligt, at lærerne udfylder deres roller på forskellig vis, og at dette har betydning for dynamikken og relationerne mellem elever og lærere:

> *Det er ikke for at fedte for min lærer. Men jeg synes virkelig, hun er dygtig. Ikke bare i den her time, men helt generelt. Hun har virkelig godt styr på, hvad folk kan, og hvad de ikke kan finde ud af. Og hun prøver at [undervise sådan], at dem, der har det svært, kan trækkes op, mens vi andre stadig kan få noget ud af timen. På den måde er hun også god til at lytte til folk. […] Jeg føler mig mere sikker, når jeg sidder i engelsk. Jeg føler, at læreren ved, hvad der skal ske i timen […] Hun gør meget. Så jeg kunne aldrig finde på at pjække fra engelsk – det kunne jeg i andre fag. Jeg har virkelig respekt for hende.*

Bevidstheden om, at der findes forskellige lærere, træder særligt tydeligt frem i interviewene med eleverne. I tilfælde, hvor elever roser en lærer, bemærker de samtidig, at ikke alle lærere interesserer sig for deres elever, og de understreger, at nogle lærere afviser at beskæftige sig med elever, der "ikke gider". Med en elevs ord kan man mærke, at nogle lærere "bare bliver ligeglade med [de elever, der ikke deltager]".

Interviewene med lærerne tyder ligeledes på, at der er stor forskel på, hvilket ansvar lærerne påtager sig for at motivere og inddrage de mere "besværlige" elever i undervisningen. Hvor nogle lærere fortæller, at de finder en del af deres motivation i at tage ansvar for elevernes læringsproces, er vores interview også spækket med implicitte bemærkninger, sammenligninger og hentyd-

ninger til, at andre lærere er mere optaget af deres fag end af deres elevers udbytte af undervisningen. Et eksempel på dette finder vi i et interview med en lærer, der fortæller om sig selv, at hun, i modsætning til andre lærere, har svært ved at fralægge sig ansvaret for sine elever. Samtidig bemærker hun, at hendes vanskelighed ved at fralægge sig ansvaret og "slippe dem løs", knytter sig tæt til hendes motivation i lærerjobbet. Motivationen ligger i at tage ansvaret for elevernes læringsproces:

> *Jeg har svært ved bare at slippe dem løs og så sige, at det bare er jeres ansvar. Apropos motivation [i arbejdet], så er det svært at slippe ansvaret.*

Vores nærmere analyse af datamaterialet sætter os i stand til at opstille en hypotese om, at lærernes perspektiver på "ansvarsfordelingen" mellem lærere og elever hænger tæt sammen med deres oplevelser af at undervise en heterogen elevgruppe. Sagt lidt firkantet kunne man forestille sig, at lærere, der har den holdning, at eleverne selv har ansvaret for deres egen læringsproces, går mindre op i, at eleverne har forskellige indstillinger og faglige forudsætninger, end lærere, der i højere grad påtager sig ansvaret for elevernes læring og deltagelse i undervisningen. Mellem disse yderpoler af holdninger til heterogenitet og til ansvar finder vi forskellige glimt i datamaterialet, hvor både lærere og elever indtager en midterposition og forholder sig undersøgende til, hvem der har ansvar for hvad, og hvordan ansvaret forvaltes. En lærer gør fx opmærksom på, at han ikke tvinger sine elever til at "lukke skærmen", selvom det ærgrer ham, at nogle af hans elever søger deres telefon eller computer, hver gang de keder sig. Han forklarer: "Det hele handler om respekt og ansvar. Hvis jeg ser dem som voksne mennesker, så synes de i stedet, at det er respektløst bare at sidde og lege med mobilen". Læreren er på den ene side meget optaget af elevernes trivsel og læring og kredser flere gange i interviewet om, hvordan han påtager sig ansvaret for, at eleverne får et maksimalt udbytte af hans undervisning. På den anden side er han optaget af, at eleverne også selv får mulighed for at lære at tage ansvar. Det gør de ikke, hvis han hele tiden fortæller dem, at de skal høre efter. Samme pointe bliver fremført af en elev, der på den ene side problematiserer, at nogle af hans lærere gennemgår stof uden at forholde sig til elevernes læring, og på den anden side vender kritikken på hovedet og minder om, at både elever og lærere har et ansvar for elevernes udbytte af undervisningen:

> *[…] de elever, der sidder og ikke forstår det, de har givet op og sat sig med en computer. Og der kan man jo gå ind og argumentere for, at det er lærerens ansvar, men der synes jeg helt klart også, at eleverne har et ansvar. Man skal også selv engagere sig i det. Man kan ikke bare sidde og vente på, at det kommer til én som et lyn fra en klar himmel.*

Elevens kobling mellem deltagelse og læring giver anledning til at rejse en afsluttende diskussion, der igen knytter sig til roller og opgaver. I denne diskussion vender vi tilbage til det perspektiv, vi

tidligere har set komme til udtryk i interviewene med lærere, nemlig logikken om, at "den der arbejder, er den der lærer".

7.2 Deltagelse og læring

Som vi bemærkede i indledningen til kapitel 4, lod vi os i denne undersøgelse meget tidligt overraske over, at lærere synes mindre optaget af elevernes forskellige faglige forudsætninger og potentialer, end af deres forskellige måder at deltage og engagere sig på. Samtidig erkendte vi, at vi selv, i vores observationer af undervisningen, bed særligt mærke i det forhold, at eleverne syntes at være meget på Facebook, YouTube m.m. Ad den vej kunne vi relativt let koble os til lærernes frustrationer over, at det kan være svært at fange elevernes opmærksomhed.

Vores nærmere refleksion over, at vi, såvel som lærerne, lægger mærke til, at eleverne er beskæftiget med noget andet end selve undervisningen, har givet anledning til forskellige diskussioner, fx: Hvad vil det sige at deltage i undervisningen? Elevernes iøjnefaldende brug af telefoner, tablets og computere har også givet anledning til refleksion over, om elevernes "ikke-deltagelse" kommer til udtryk på en måde, der er så tydelig, at det er vanskeligt for læreren at overse, at de ikke følger med i undervisningen. En lærer kommenterer på netop det forhold, at computeren måske har gjort det særligt tydeligt, hvilke elever der følger med og ikke følger med, men han bemærker samtidig, at man ikke nødvendigvis kan konkludere, at eleverne er mindre deltagende nu end tidligere.

> *I gamle dage kiggede man bare ud ad vinduet. Nu kan man så lige gå på Facebook. Man skal bare kunne styre det.*

Forskellen er imidlertid den, som læreren efterfølgende bringer op, at skærme kan virke distraherende og fastholde elevernes fokus på noget andet end undervisningen, måske i særlig grad de elever, der har vanskeligt ved at "styre det".

En særlig opmærksomhed, vi har haft i denne undersøgelse, er netop, om alle elever er lige gode til at "styre" deres brug af telefoner og computere i undervisningen, særligt set i lyset af, at nogle elever synes at være bedre end andre elever til at acceptere, at det at gå i gymnasiet indebærer, at man nogle gange skal igennem stof, som man ikke umiddelbart kan se, hvad man skal bruge til. Her kunne vi have en hypotese om, at elevernes brug af telefoner og computere kan gøre det ekstra vanskeligt for elever, der ikke har gjort sig denne erkendelse. Læreren citeret ovenfor indikerer, at det kræver nogle særlige kompetencer at vide, hvornår man skal tænde og slukke for sin computer:

De må godt bruge det, hvis det ikke forstyrrer andre. Så de skal vide, hvornår der fx er en død periode i undervisningen.

Her kunne man interessere sig for at se nærmere på, om der er forskel på at kigge ud ad vinduet og kigge på sin computer. Stiller det nogle elever i en vanskelig situation, at de ikke får at vide, at de skal slukke for computeren, fordi de ikke har kompetencen til selv at vurdere, hvornår "den døde periode" er slut? Eller er det, som eleven er citeret for i ovenstående afsnit, deres eget ansvar at engagere sig i undervisningen i stedet for at give op og sætte sig med computeren?

En anden nysgerrighed og diskussion, der har rejst sig på baggrund af vores analyse, kobler sig til den fremherskende logik, der presser sig på i interviewene med lærerne, nemlig at "den, der arbejder, er den, der lærer". Vi har, som vi præsenterede i kapitel 5, bidt mærke i, at der kan være en risiko for, at man som lærer kan komme til at overse, at elever kan være aktive på forskellige måder. Som nævnt i afsnit 5.1.1 er nogle af lærerne selv inde på, at de kan komme til at overse, at nogle elever kan være i en lige så udbytterig proces, når de lytter, tænker og tager noter, som når de taler, markerer og diskuterer. Man kan således diskutere, hvad det egentlig vil sige at deltage og engagere sig. Vi har samtidig, som vi noterede i kapitel 5, bemærket, at nogle lærere synes at være så optaget af, at eleverne er aktive og i gang, at der kan være en risiko for, at man kommer til snarere at fokusere på aktiviteten end på, hvordan aktiviteterne kobler sig til den enkelte elevs forudsætninger og potentialer og til det ønskede læringsudbytte for eleverne.

Den modsatte situation, hvor elever og lærere henviser til, at det er læreren, og ikke eleverne, der er aktive i undervisningen, rejser nogle andre typer af spørgsmål. Som vi allerede har været inde på i dette afsluttende kapitel, vidner datamaterialet, om end mere implicit og indirekte, om lærere, der i højere grad er optaget af deres fag end af deres elevers læring. Disse lærere forekommer ikke så opsatte på at få eleverne til at deltage aktivt i undervisningen. Det er tværtimod læreren selv, der er aktiv, og det er op til eleverne at koble sig på undervisningen, hvis de kan, og hvis de vil.

Således kan vi på den ene side opsummerende bemærke, at lærere, der synes mere optaget af deres fag end af deres elevers læringsproces, undgår at forholde sig til heterogenitet i elevgruppen. På den anden side kan vi bemærke, at elever, der har deltaget i denne undersøgelse, understreger, at det hænger sådan sammen for dem, at de – uanset faglige forudsætninger og potentialer – ikke får et tilstrækkeligt udbytte af undervisningen i de tilfælde, hvor læreren er den eneste, der arbejder.

Appendiks A

Uddybende om metoden

Registerundersøgelsen

Undersøgelsens population
Undersøgelsens population er defineret som alle de elever, som har påbegyndt en af de fire gymnasiale uddannelser (stx, hf, hhx eller htx) i perioden 2001-12. Vi ser på tilgangen inden for de enkelte kalenderår. For de elever, der påbegynder mere end en gymnasial uddannelse inden for samme kalenderår, har vi anvendt den seneste påbegyndelse.

I den del af analysen, hvor vi følger udviklingen i elevgruppen for de enkelte institutioner, afgrænser vi os fra de helt små udbud, hvor der er mindre end 50 elever på 1. årgang. Tankegangen er, at for små udbud med mindre end 50 elever pr. årgang vil små ændringer i elevgruppen betyde relativt store forskydninger procentuelt. Denne populationsafgrænsning betyder, at vi reducerer en smule i den samlede population af elever i gymnasiet (for 2012-tilgangen reduceres datamaterialet med 2 %).

Forældrenes højeste fuldførte uddannelse
Som det fremgår af kapitel 3, så fokuserer vi på udviklingen i andelen af elever, der kommer fra hhv. uddannelsesfremmede hjem og højtuddannede hjem. Vi definerer hhv. højtuddannede hjem og uddannelsesfremmede hjem på baggrund af elevernes biologiske forældres højeste fuldførte uddannelse. Forældrenes højeste fuldførte uddannelsesniveau måles i oktober, året før eleven starter på den gymnasiale uddannelse. Hvis eleven har forældre med forskellig uddannelseslængde, har vi valgt den forælder med det højeste uddannelsesniveau. Data stammer fra Danmarks Statistiks elevregister og uddannelsesregister.

Den kvalitative undersøgelse

Udvælgelse af institutioner og lærere
I udvælgelsen af institutioner til den kvalitative undersøgelse har vi forsøgt at indkredse en bruttoliste af institutioner, som har en høj grad af heterogenitet målt dels ved elevernes grundskolekarakterer, dels ved forældrenes uddannelse.

Vi har med udgangspunkt i data fra skoleåret 2012/13 først indkredset de institutioner, hvor der på samme tid både er en andel større end gennemsnittet, der har et karaktergennemsnit på under 4 fra deres grundskole, og også en andel større end gennemsnittet, der har et karaktergennemsnit på over 10 fra deres grundskole.

Dernæst har vi indkredset de institutioner, som på samme tid har både flere elever, der kommer fra en grundskolebaggrund end gennemsnittet for populationen, og flere elever med forældre med en lang videregående uddannelse end gennemsnittet for populationen.

Vi har herefter fundet de institutioner, som har en høj grad af heterogenitet, både når vi ser på gymnasieelevernes grundskolekarakterer, og når vi ser på gymnasieelevernes forældres uddannelsesniveau. Disse institutioner har udgjort en bruttoliste.

Vi har udarbejdet ovennævnte bruttoliste for hhv. stx, hhx, htx og hf. Herefter har vi sorteret skoler på bruttolisterne fra, hvis de ikke havde en positiv referencedifference, som er et udtryk for skolernes løfteevne. Vi har i denne undersøgelse haft et krav om, at skolerne skulle have en positiv referencedifference ud fra den logik, at skoler med en positiv referencedifference formår at håndtere arbejdet med en heterogen elevgruppe på en hensigtsmæssig måde og sikrer et godt læringsudbytte for eleverne. Herefter har vi fra disse bruttolister valgt én institution fra hver skoleform.

På de fire udvalgte skoler har vi været i dialog med skolens ledelse i for at finde klasser med en elevsammensætning lig skolens, idet man kan forestille sig, at nogle klasser vil have en mere homogen elevsammensætning end den, tallene på skoleniveau viser. Vi har også i dialog med skolens ledelse udvalgt de engelsk- og matematiklærere, der deltager i undersøgelsen. I udvælgelsen af lærerne har vi lagt vægt på, at der skal være tale om lærere, der reflekterer over, hvordan de kan differentiere deres undervisning, og som har fokus på den enkelte elevs progression.

Dataindsamling i den kvalitative undersøgelse
Dataindsamlingen i den kvalitative undersøgelse består af følgende elementer:

- To observationer af hver af de otte læreres undervisning (et undervisningsmodul pr. observation)

- Enkeltinterview med de otte lærere forud for første undervisningsobservation
- Enkeltinterview med de otte lærere efter anden og sidste undervisningsobservation
- Enkeltinterview med to til fire af de elever, der har deltaget i den observerede undervisning (i alt 21 elevinterview)
- Interview med skolens ledelse.

Om vores tilgang til og gennemførelse af observationer
Den type af observation, som er anvendt i undersøgelsen, kan karakteriseres som en semistruktureret observation, forstået på den måde, at vi har udarbejdet en observationsguide, der har hjulpet os til at fokusere vores opmærksomhed på udvalgte forhold frem for at lade vores blik styre af, hvad vi bliver optaget af, og "hvad der sker i klassen" mere generelt. På trods af en vis grad af struktur og fokusering i vores observationsguide har vi i vores observationer også skabt åbenhed for at beskrive andre hændelser og handlinger, såfremt vi har vurderet, at de har haft betydning for undervisningen af en heterogen elevgruppe.

Observationerne er gennemført af to konsulenter, som har været til stede i den samme klasse på samme tid, men med hvert sit fokus på den praksis, der udspiller sig i klassen.

Om vores arbejde med interview
Der er gennemført 16 interview med lærere (otte før-interview og otte efter-interview), 21 elevinterview og 4 ledelsesinterview. Både interviewene med lærere, elever og ledelse er gennemført på skolerne. Interviewene med lærerne havde en varighed på ca. halvanden time, elevinterviewene havde en varighed på en halv til en time, og ledelsesinterviewene havde en varighed på ca. en time. Alle interview er optaget på diktafon, og der er efterfølgende skrevet fyldige referater eller transskriptioner af interviewene. Til hvert interview er der udarbejdet en spørgeguide med temaer og emner, som interviewet skulle omkring. Interviewene havde en semistruktureret karakter med åbenhed for at følge informantens udsagn og fortællinger.

Analyse af det kvalitative datamateriale
Vi har grebet vores analytiske arbejde an på følgende vis: Vi har kodet og meningskondenseret samtlige interview inden for en tematisk ramme, et framework, der har gjort det muligt for os på samme tid at læse på tværs af: 1) alle interviewdata, der siger noget om det samme tema eller delspørgsmål (fx alle udsagn, der afspejler perspektiver på temaet "hvordan forholder lærerne sig til heterogenitet i elevgruppen"), og 2) alle interviewdata, der knytter sig til et bestemt interview (fx alle udsagn, der stammer fra et interview med én bestemt lærer).

Vi har herefter anvendt vores framework til at gennemføre en systematisk, tematisk analyse af data grupperet under samme delspørgsmål/overskrift: Hvilken variation kan vi fx spore i interviewpersonernes perspektiver på og erfaringer med, hvordan heterogenitet kommer til udtryk i

klassen og i undervisningen? Vi har i denne fase inkluderet alle interviewdata, også data, der kan betragtes som enkeltstående udsagn, og vi har interesseret os for variationen i data, snarere end for, hvem og hvor mange der giver udtryk for et bestemt synspunkt.

Appendiks B

Bilagstabeller

Tilgang til de fire gymnasiale uddannelser

Tabel 4
Tilgang til de fire gymnasiale uddannelser for perioden 2001-12

År	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
Hf	5.593	5.555	5.859	5.871	5.381	5.477	5.524	6.003	7.057	8.497	8.980	9.446
Hhx	11.040	10.720	11.225	12.946	9.215	9.167	8.878	8.894	9.284	9.262	9.259	9.456
Htx	3.165	2.995	3.167	3.122	3.404	3.640	3.846	4.351	4.640	5.005	4.797	4.903
Stx	19.155	20.226	20.915	21.700	23.045	25.052	25.290	26.580	26.592	31.508	31.987	31.946
Total	38.953	39.496	41.166	43.639	41.045	43.336	43.538	45.828	47.573	54.272	55.023	55.751

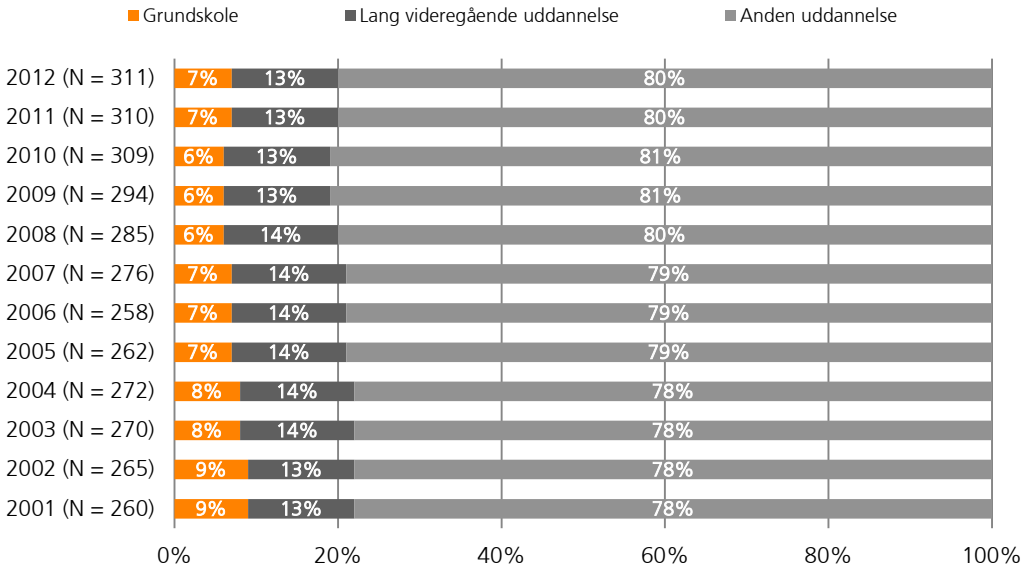
Kilde: Danmarks Statistik.

Note: Tilgang er defineret som alle de elever, der har påbegyndt en af de fire gymnasiale uddannelser inden for kalenderåret. Hvis eleven har påbegyndt mere end en uddannelse, vælges den sidste.

Udvikling på institutionsniveau

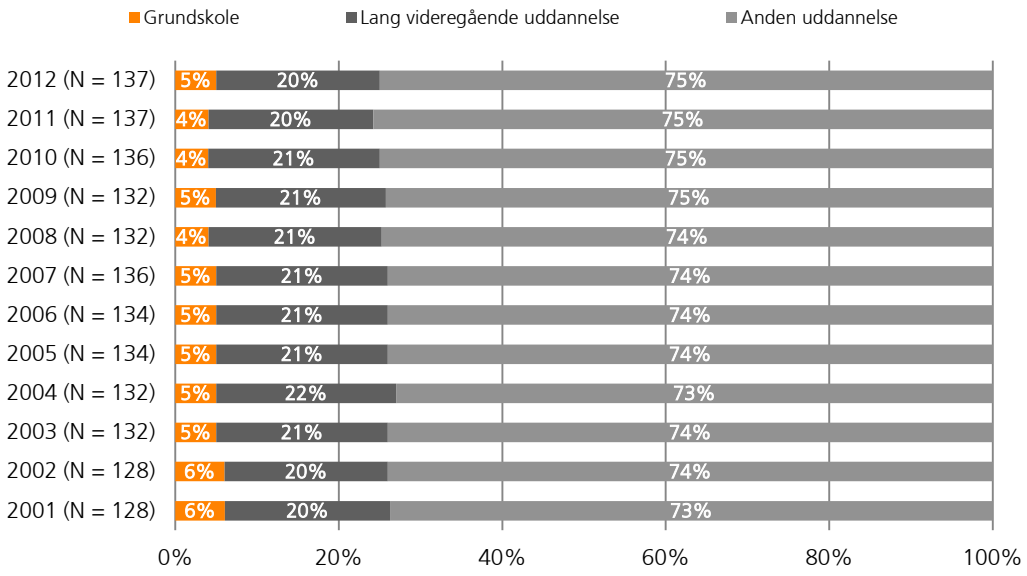
De følgende fem figurer viser den gennemsnitlige udvikling i elevgruppen, når vi aggregerer data til institutionsniveau. Ved denne metode vægter alle institutioner lige meget. Metoden tager således højde for det scenarie, at de store institutioner ikke har oplevet nogen forandring, mens de små institutioner har oplevet en forandring. Her ville der være en risiko for, at forandringerne for de små institutioner forsvinder, da de udgør en relativt lille andel af den samlede elevpopulation. Som nævnt i afsnit 3.1 ændrer resultaterne sig stort set ikke, hvad enten man gennemfører analysen på elevniveau eller institutionsniveau.

Figur 11
De gymnasiale uddannelser samlet



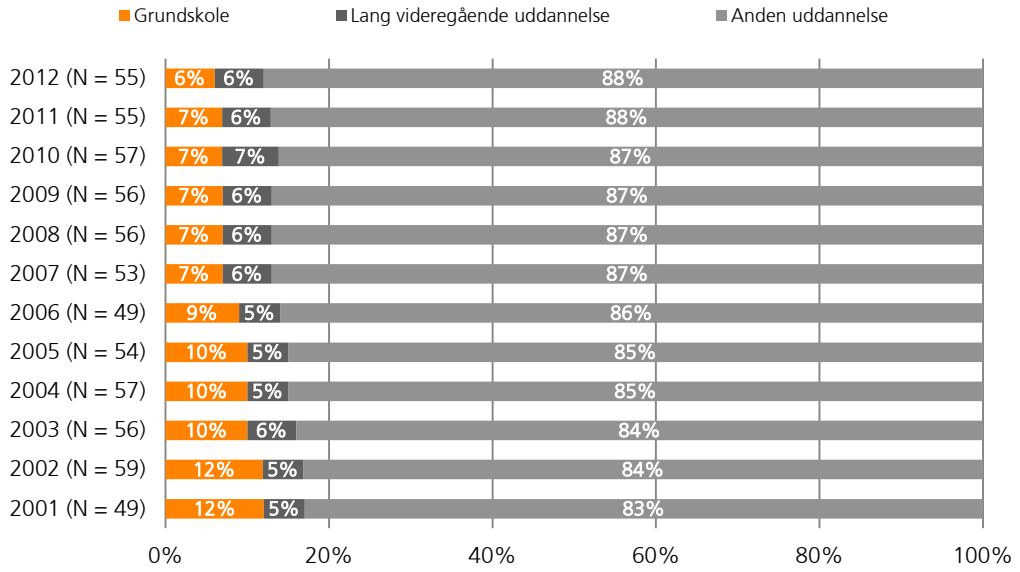
Kilde: Danmarks Statistik.

Figur 12
Stx



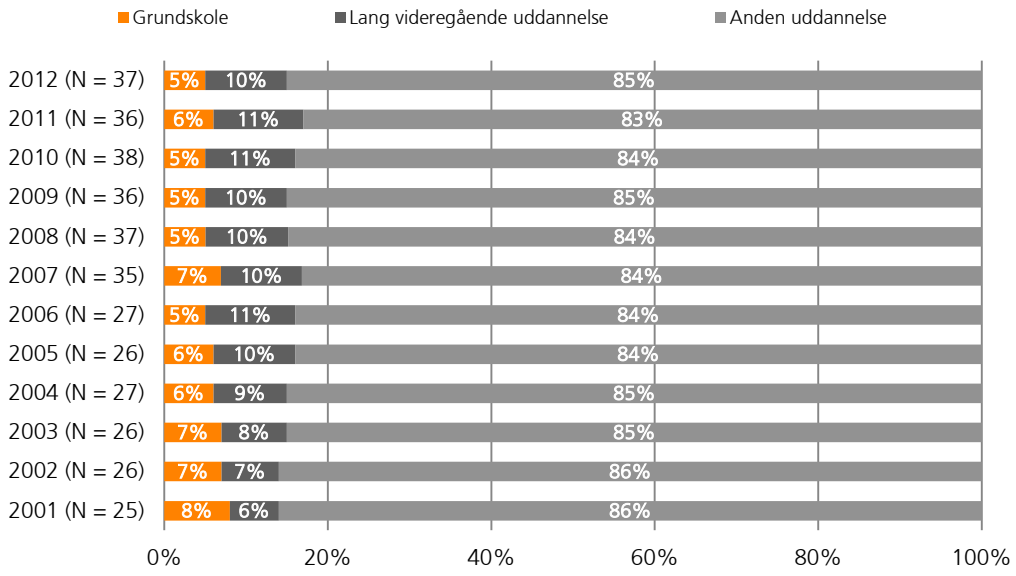
Kilde: Danmarks Statistik.

Figur 13
Hhx



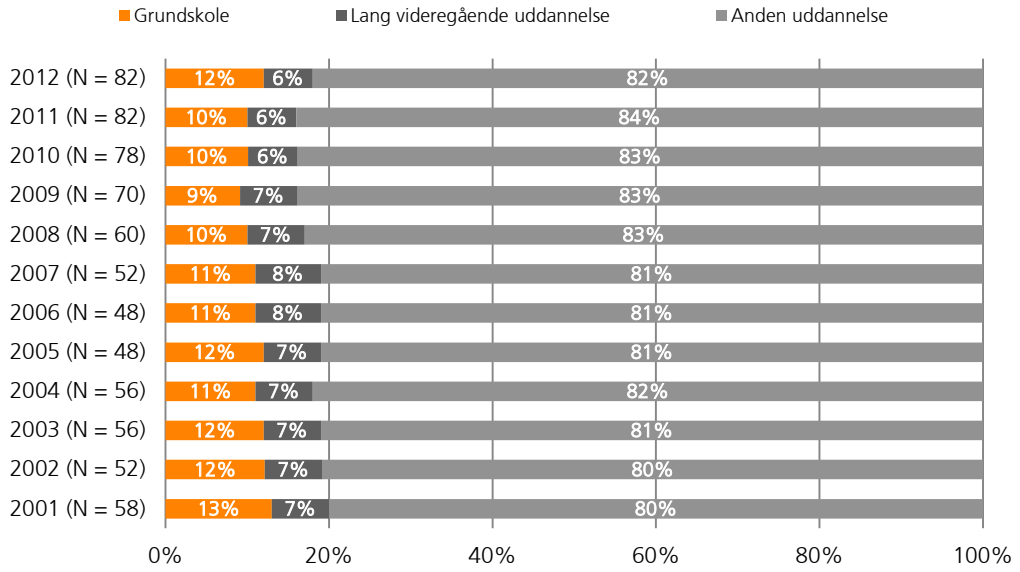
Kilde: Danmarks Statistik.

Figur 14
Htx



Kilde: Danmarks Statistik.

Figur 15
Hf



Kilde: Danmarks Statistik.

DANMARKS EVALUERINGSINSTITUT

Østbanegade 55, 3.
2100 København Ø

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

Danmarks Evalueringsinstitut udforsker og udvikler kvaliteten af dagtilbud for børn, skoler og uddannelser. Vi leverer viden, der bruges på alle niveauer – fra institutioner og skoler til kommuner og ministerier.

Læs mere om EVA på vores hjemmeside, www.eva.dk. Her kan du også downloade alle EVA's udgivelser – trykte eksemplarer kan bestilles via en boghandler.

ISBN: 978-87-7958-842-4

9 788779 588424 >