

Kortlægning af folkeskolors arbejde med praksisfaglighed



INDHOLD

Kortlægning af folkeskolers arbejde med praksisfaglighed

1	Resumé	4
----------	---------------	----------

2	Indledning	13
2.1	Operationalisering af begrebet praksisfaglighed	14
2.2	Kortlægningens formål	15
2.3	Målgruppe	16
2.4	Metode	16
2.5	Rapportens opbygning	17

3	Undervisningens aktiviteter	19
3.1	Et bredt billede af undervisningen	19

4	Praksisfaglig undervisning	33
4.1	Omfang af forskellige former for praksisfaglige aktiviteter	33
4.2	Læreres erfaringer med de fire former for praksisfaglige aktiviteter	36

5	Udfordringer og potentialer ved praksisfaglig undervisning	53
5.1	Potentialer ved praksisfaglig undervisning	53
5.2	Seks forhold af betydning for tilrettelæggelse og gennemførelse af praksisfaglig undervisning	55

	Appendiks A – Litteraturliste	69
--	--------------------------------------	-----------

1 Resumé

Relevans, faglig kontekst og målgruppe

I de senere år har der været et stigende fokus på, at undervisningen i folkeskolen er præget af stille-siddende, facitorienteret og skriftligt arbejde. Denne form for undervisning omtales typisk som ”boglig” (se fx *Undervisningspraksis i udskolingen*, EVA, 2019), og den holdes op imod en mere alsidig og varieret undervisning, der rummer flere praktiske aktiviteter, herunder anvendelsesorienterede og virkelighedsnære elementer. Både skolens interessenter og forskellige fagfolk har argumenteret for, at en *praksisfaglig* i højere grad end en ”boglig” undervisning kan motivere alle elever til at deltage aktivt i undervisningen og herigennem få det størst mulige udbytte af denne både fagligt og socialt. Ligesom en sådan undervisning kan bidrage til, at de færdigheder og den viden, eleverne tilegner sig i skolen, lettere kan bringes i anvendelse af eleverne – også uden for skolen (EVA, 2019).

Faglig kontekst

Begrebet praksisfaglighed introduceres i 2018 med to politiske aftaler om styrket praksisfaglighed i folkeskolen. Med aftalerne er det bestemt, at skolerne skal understøttes i arbejdet med en mere praksisfaglig og anvendelsesorienteret undervisning, og at der som en del af denne også skal være et erhvervsrettet fokus. Formålet er at fremme flere aspekter af den enkelte elevs alsidige udvikling og dannelse samt at få flere elever til at søge en erhvervsuddannelse.

Trods en stor politisk opbakning til, at praksisfaglighed i højere grad skal præge undervisningen i skolen, findes der endnu ikke en samlet viden om, hvordan og i hvilket omfang skolerne arbejder med det, som betegnes *praksisfaglighed*. Styrelsen for Undervisning og Kvalitet (STUK) har på den baggrund bedt Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) gennemføre en kortlægning af folkeskolers arbejde med praksisfaglighed.

Målgruppe

Denne rapport henvender sig til det politiske niveau, herunder beslutningstagere, der har ansvar for at fastsætte de overordnede rammer for skolernes arbejde med praksisfaglighed, samt til interesserede skoleledere og lærere.

Praksisfaglighed som begreb

Der er behov for at definere og operationalisere begrebet praksisfaglighed for meningsfuldt at kunne undersøge det. Praksisfaglighed er nemlig ikke et begreb, som allerede er defineret i den pædagogiske eller didaktiske forskningslitteratur. Den opstilling af praksisfaglige færdigheder, som findes i den politiske Aftale om styrket praksisfaglighed i folkeskolen fra 2018, er i den sammenhæng ikke konkret nok til umiddelbart at kunne anvendes som afsæt for at undersøge praksisfaglighed i skolen.

Forståelsen af begrebet og fænomenet *praksisfaglighed* tager i denne kortlægning afsæt i EVA's forundersøgelse *Praksisfaglighed i skolen – en forundersøgelse* (2019). *Praksisfaglighed* forstås her som en dimension, som bl.a. kan findes og observeres der, hvor eleverne deltager i disse fire former for potentielt *praksisfaglige aktiviteter*:

- Kroplige og aktive aktiviteter
- Problembaserede og anvendelsesorienterede aktiviteter
- Aktiviteter med fokus på fremstilling af et produkt
- Aktiviteter, der er erhvervsrettede eller rettet mod en virkelig praksis uden for skolen.

I denne kortlægning undersøges begrebet og fænomenet *praksisfaglighed* eller *praksisfaglig undervisning* altså ved bl.a. at spørge ind til disse fire forskellige former for *praksisfaglige aktiviteter*. Der er tale om aktiviteter, som forenklet sagt kan give *anledning til praksisfaglighed*.

Bemærk, at de oplyste aktiviteter godt kan sameksistere og dermed overlappe.

Datagrundlag

Kortlægningen af folkeskolers arbejde med praksisfaglighed bygger på følgende kvalitative og kvantitative datakilder, der er indsamlet i efteråret 2022:

- Et desk study.
- Kvalitative interview med 12 lærere og 4 skoleledere. Lærere og skoleledere er udvalgt, så de kommer fra skoler, der er geografisk spredt i landet. Lærere er desuden udvalgt, så deres erfaringer med undervisning varierer på baggrund af: klassetrin, de underviser på (fra indskoling og mellemtrin til udskoling), fag, de underviser i (sammenlagt underviser lærerne i 12 forskellige fag, hvor særligt matematik, dansk og de praktisk-musiske fag er vægtet), anciennitet (fra 2-25 års erfaringer med at være lærere), samt om lærerne oplever at have mange eller få erfaringer med at arbejde med praktiske opgaver i undervisningen.
- En spørgeskemaundersøgelse blandt 523 folkeskolelærere, der underviser på 2., 6. eller 9. klasse-trin.

Resultater

Kortlægningens centrale resultater er:

Lærere vurderer, at en tredjedel af undervisningen rummer praktisk opgaveløsning

I denne kortlægning er der fokus på at indkredse en forståelse af folkeskolers arbejde med praksisfaglighed ved først at afdække, i hvilken grad undervisningen bredt set er karakteriseret ved at rumme *praktisk opgaveløsning*.

Samlet set viser denne kortlægning, at den undervisning, der gennemføres på danske folkeskoler, rummer en overvægt af aktiviteter, hvor eleverne primært er stillesiddende og/eller lyttende. Det fremgår af spørgeskemaundersøgelsen blandt lærerne, at i gennemsnit 64 % af undervisningen består af disse aktiviteter, mens en tredjedel af undervisningen (34 %) i gennemsnit består af aktiviteter, som rummer praktisk opgaveløsning. Denne skelnen mellem hhv. primært stillesiddende og/eller lyttende aktiviteter og praktisk opgaveløsning skal ses som en analytisk måde at kategorisere undervisningsaktiviteter på for at få indblik i, hvad der overordnet set kendetegner disse. Der kan dog være tilfælde, hvor stillesiddende og/eller lyttende aktiviteter kan indeholde praktisk opgaveløsning – fx som led i udarbejdelse af kreative produkter. Det er imidlertid ikke forventningen, at det typisk vil være sådan.

Lærere og skoleledere fortæller i interviewene, at de oplever, at de aktiviteter, hvor eleverne er mere stillesiddende og/eller lyttende, fylder mest og også *for* meget i den samlede undervisningstid. De refererer til denne form for undervisning som ”boglig” undervisning, hvor det som regel er læreren, der formidler ved tavlen, mens eleverne er passive modtagere af viden frem for selv at være aktivt deltagende i undervisningen. De fortæller, at de har et ønske om, at praktiske aktiviteter med aktivt deltagende elever får lov til at fylde mere i undervisningen, da de forventer, at det kan betyde, at eleverne bliver mere motiverede og dermed får et større udbytte af denne.

Den kvalitative analyse af interviewene viser, at *praktisk opgaveløsning* handler om alt lige fra kort at ”hoppe en tabel”, til at hele undervisningen er bevægelsesmatematik. Når lærerne i spørgeskemaundersøgelsen svarer, at praktisk opgaveløsning udgør en tredjedel af undervisningstiden, skal det derfor forstås i relation til disse forskelle i aktiviteter.

Praktisk opgaveløsning fylder lidt mere i klasser, hvor der er få elever med faglige eller sociale udfordringer

Det fremgår af lærernes besvarelser i spørgeskemaundersøgelsen, at praktisk opgaveløsning fylder mindre, jo mere en klasse er præget af faglige eller sociale udfordringer. Praktisk opgaveløsning udgør i gennemsnit 27 % og 29 % af undervisningstiden, når læreren vurderer, at klassen i høj grad har hhv. faglige udfordringer og sociale udfordringer, mens den udgør 36 % af undervisningstiden, hvis læreren vurderer, at klassen i mindre grad/slet ikke har hhv. faglige udfordringer og/eller sociale udfordringer.

Lærere fortæller i den sammenhæng i interviewene, at de oplever, at praksisfaglige aktiviteter kræver mere støtte fra deres side, hvis eleverne skal kunne gennemføre dem – fx fordi eleverne selv skal drive det at løse eller skabe noget. Det kan vanskeliggøre arbejdet med disse aktiviteter, hvis mange af eleverne i klassen har brug for megen hjælp.

Praktisk opgaveløsning fylder mest i indskolingen og på mellemtrinnet

Praktisk opgaveløsning udgør i gennemsnit en væsentligt større andel af undervisningen på 2. og 6. klassetrin (hhv. 38 % og 41 %) sammenlignet med i 9. klasse (24 %). Det fremgår af spørgeskemaundersøgelsen blandt lærerne.

Lærere og skoleledere giver i interviewene udtryk for, at de oplever en naturlig forskel på, hvor mange praktiske aktiviteter lærere tilrettelægger og gennemfører på de forskellige klassetrin. Fx beskriver en indskolingslærer, hvordan det at variere undervisningen mellem det ”boglige” og det ”praktiske” er en forudsætning for at kunne undervise indskolings elever, som læreren oplever har brug for at være aktive med deres kroppe i størstedelen af tiden i skolen. Forklaringen på, at praktisk opgaveløsning fylder mindre i 9. klasse, kan hænge sammen med, at lærere i interviewene fortæller, at fx forberedelse til afgangsprøver ikke lægger op til praktiske aktiviteter, men i stedet til ”boglig” undervisning med repetition af fagligt indhold.

Praktisk opgaveløsning fylder mest i praktisk-musiske fag

Spørgeskemaundersøgelsen viser, at den praktiske opgaveløsning fylder i størstedelen af undervisningen i de praktisk-musiske fag, hvor lærerne svarer, at denne undervisning i gennemsnit rummer 68 % praktisk opgaveløsning. Den praktiske opgaveløsning fylder relativt mindre i undervisningen i dansk, matematik og naturfag (i gennemsnit hhv. 24 %, 28 % og 36 %), og mindst i undervisningen i kulturfag og sprogfag (i gennemsnit 17 % i begge fag).

I interviewene med lærere er der to narrativer, der gør sig gældende om forskelle på, hvor meget praktisk opgaveløsning fylder i de forskellige fag. Det ene narrativ handler om, at lærere oplever, at forskellige fag lægger op til forskellige arbejdsformer, hvor nogle fag er mere ”boglige” og kan lægge op til, at læreren i en stor del af undervisningen formidler ved tavlen, eller til stillesiddende opgaveløsning i bøger eller på læringsplatforme. Dansk og matematik nævnes som eksempler på sådanne fag, mens de praktisk-musiske fag italesættes som mere ”praktiske” end de fleste fag – fx fordi de lægger op til udformning af produkter. Det andet narrativ går til gengæld på, at det er den enkelte lærers evne til og motivation for at tilrettelægge og gennemføre praksisfaglig undervisning, der er afgørende for, hvorvidt det sker, frem for faget i sig selv.

Lærere oplever, at praksisfaglig undervisning motiverer elever

Når lærerne i spørgeskemaundersøgelsen spørges specifikt til *praksisfaglig undervisning* og *praksisfaglige aktiviteter*, vurderer de, at praksisfaglig undervisning først og fremmest rummer et potentiale for højere elevmotivation. Det svarer 71 % af lærerne. *Praksisfaglig undervisning* (og *aktiviteter*) forstås her som en undervisning, der enten rummer 1) kropslige og aktive aktiviteter, 2) problembaserede og anvendelsesorienterede aktiviteter, 3) aktiviteter med fokus på fremstilling af et produkt og/eller 4) aktiviteter, der er erhvervsrettede eller rettet mod en virkelig praksis uden for skolen.

Lærere giver i interviewene også udtryk for, at praksisfaglig undervisning særligt kan styrke elevernes motivation og engagement i undervisningen. Det fortæller de, at praksisfaglig undervisning gør af tre grunde:

1. Praksisfaglig undervisning motiverer eleverne, fordi den er ”sjov”. En lærer fortæller fx, at man rammer flere elever, når man tænker bevægelse ind i undervisningen – ikke mindst fordi eleverne synes, det er ”sjovt” at bevæge sig. En anden lærer fortæller, at det er motiverende og ”sjovt” for eleverne at bage gulerodsboller til motionsløbet frem for blot at bage for at bage.

2. Praksisfaglig undervisning er motiverende for eleverne, fordi den er vedkommende for dem, ved at den kobler an til deres interesser, virkelighed og hverdag.
3. Praksisfaglig undervisning er motiverende for eleverne, fordi den er anvendelig, ved at de selv eller andre kan bruge det, der kommer ud af undervisningen – fx i form af konkrete løsningsforslag eller produkter.

At arbejde problembaseret eller skabe et produkt er de mest almindelige praksisfaglige aktiviteter

Der er forskel på, hvor meget de fire forskellige former for potentielt praksisfaglige aktiviteter fylder i undervisningen. Den aktivitet, der fylder mest, er, at eleverne arbejder problembaseret i undervisningen, hvilket 71 % af lærerne i spørgeskemaundersøgelsen angiver, at de gør i høj eller i nogen grad. Samtidig svarer 69 % af lærerne, at eleverne i høj eller i nogen grad arbejder med at udarbejde et konkret produkt i undervisningen. 49 % af lærerne svarer, at eleverne i høj eller i nogen grad arbejder med at bruge kroppen, mens 15 % svarer, at de i høj eller i nogen grad arbejder med et erhvervsrettet fokus eller en virkelighed uden for skolen.

Spørgeskemaundersøgelsen viser også, at mens arbejdet med at skabe et produkt er en almindelig praksisfaglig aktivitet på alle klassetrin, så er det at arbejde med kroppen en praksisfaglig aktivitet, der hyppigst forekommer i indskolingen. Omvendt fylder det problemorienterede og erhvervsrettede mest i udskolingen.

Lærere arbejder med praksisfaglige aktiviteter på forskellige måder – og af forskellige grunde

Analysen af interviewene med lærere og skoleledere viser, at praksisfaglig undervisning er forskellig, afhængig af hvilken praksisfaglig aktivitet der er tale om. Praksisfaglig undervisning rummer i den forbindelse et spænd, hvor der i den ene ende af spændet er tale om praksisfaglige aktiviteter i form af små isolerede opgaver som led i at skabe en varieret undervisning. I den anden ende af spændet udgør de praksisfaglige aktiviteter en væsentlig del af undervisningen, hvor selve fremgangsmåden er hele afsættet for, at eleverne opnår en ønsket faglig læring.

- **Læreres erfaringer med kropslige og aktive aktiviteter** er, at når elever i større eller mindre omfang sanser og erfarer et fagligt indhold fysisk med deres kroppe, så styrker det deres forståelse og hukommelse af dette. Særligt i de tilfælde, hvor den kropslige sansning af et fagligt indhold er i fokus, udgør disse aktiviteter selve fremgangsmåden i undervisningen frem for at være små og isolerede opgaver. Bevægelsesglæde blandt elever kan desuden understøtte elevernes motivation for at deltage i disse praksisfaglige aktiviteter.
- **Læreres erfaringer med problembaserede og anvendelsesorienterede aktiviteter** er, at de kan styrke elevers evne til at koble teori til praksis. Når elever kan løse problemer, der opstår, medvirker det også til, at elever oplever at være handlekraftlige individer – både i skolen og i deres liv i øvrigt. I disse aktiviteter er der ofte fokus på selve processen gennem en undersøgende tilgang, som også udgør hele fremgangsmåden i undervisningen tæt knyttet til elevernes faglige læring. Samtidig kan aktiviteterne understøtte elevers motivation for at deltage aktivt i undervisningen, når de har medindflydelse på, hvilke problemer de skal løse, fordi det gør undervisningen mere vedkommende for dem. Det motiverer på samme måde elever, når et problem er autentisk, og dets løsninger derved kan bruges af *nogen* til *noget*.
- **Læreres erfaringer med aktiviteter med fokus på fremstilling af et produkt** er, at når elever arbejder produktorienteret og dermed får mulighed for at anvende praktiske færdigheder, oplever de

at kunne mestre disse færdigheder og opgaver på en anden måde end ellers i undervisningen. Elever gør samtidig faglig viden til deres egen, når de arbejder med at omdanne æstetiske indtryk til udtryk, ved at denne proces indebærer en taktile og sansemæssig erfaringsproces, der udgør selve fremgangsmåden ved disse aktiviteter. Samtidig kan det understøtte elevernes motivation at skabe autentiske produkter, der skal bruges af *noget* til *noget*.

- **Læreres erfaringer med aktiviteter, der er erhvervsrettede eller rettet mod en virkelig praksis uden for skolen** er, at når elever får nyt kendskab til og erfaringer med uddannelses- og jobmuligheder, kan de bedre træffe kvalificerede uddannelsesvalg. Det kan både være aktiviteter, der kort sættes fokus på – ligesom de kan udgøre hele fremgangsmåden, fx når eleverne er i praktik i en virksomhed. Det kan understøtte elevernes motivation for at deltage i disse praksisfaglige aktiviteter, når de samtaler med elever på ungdomsuddannelserne og fagpersoner samt oplever uddannelsesinstitutioner og virksomheder, fordi de får konkrete billeder på, hvad det fx vil sige at være elev på netop denne uddannelse eller arbejde i dette job. Det gør denne undervisning mere vedkommende for eleverne, fordi de kan spejle deres erfaringer og interesser i den.

Seks forhold kan fremme eller udfordre praksisfaglig undervisning

Seks forhold kan fremme eller udfordre læreres muligheder for at arbejde med praksisfaglig undervisning. Det viser analysen af interviewene med lærere og skoledere samt spørgeskemaundersøgelsen blandt lærerne.

Forhold 1: Tid – Forberedelsestid og sammenhængende lektioner

78 % af lærerne angiver i spørgeskemaundersøgelsen, at de oplever udfordringer forbundet med utilstrækkelig forberedelsestid til at tilrettelægge praksisfaglig undervisning. Det er ifølge lærerne den største udfordring, når de generelt tilrettelægger praksisfaglig undervisning.

I interviewene fortæller lærere, at de oplever, at det kræver mere tid at tilrettelægge praksisfaglig undervisning end "boglig" undervisning, fordi de ikke har så mange erfaringer med det. Derudover mangler der ifølge lærere undervisningsmaterialer til praksisfaglig undervisning, der betyder, at de selv skal bygge forløb og aktiviteter op fra bunden. I spørgeskemaundersøgelsen svarer 33 % af lærerne i den forbindelse, at de mangler inspiration/ideer til nye undervisningsformer, når de generelt tilrettelægger praksisfaglig undervisning. Endelig vurderer 38 % af lærerne i spørgeskemaundersøgelsen, at manglende sammenhængende tid med den enkelte klasse er en udfordring i tilrettelæggelse af praksisfaglig undervisning. Lærere fortæller i den sammenhæng i interviewene, at praksisfaglig undervisning ofte med fordel kan strække sig over mere end blot én lektion.

Forhold 2: Skolens faciliteter

55 % af lærerne svarer i spørgeskemaundersøgelsen, at manglende faciliteter er en udfordring, når de arbejder med at tilrettelægge praksisfaglig undervisning.

Lærere peger også i interviewene på, at praksisfaglig undervisning tit kræver gode fysiske rammer – fx i form af plads til fysisk udfoldelse og faglokaler til at lave forsøg eller udforme produkter. Lærere fortæller, at særligt klasselokalerne er indrettet til tavleundervisning og dermed til en mere stillestående form for undervisning, der kan hindre gennemførelse af bl.a. kropslige og aktive aktiviteter.

Forhold 3: Kompetencemål og prøveformer

26 % af lærerne i spørgeskemaundersøgelsen ser hhv. det at skulle forberede elever til prøver og at skulle leve op til fagets kompetencemål som udfordringer, når de arbejder med at tilrettelægge praksisfaglig undervisning. Særligt lærerne for 9. klasseselever oplever det at skulle forberede elever til prøver som en udfordring i tilrettelæggelse af praksisfaglig undervisning. Det svarer 49 % af lærerne i 9. klasse, mens det gælder 18 % af lærerne i 6. klasse og 3 % af lærerne i 2. klasse.

Særligt lærere i udskolingen fortæller i interviewene, at der er et modsætningsforhold mellem ønsket om mere praksisfaglig undervisning og det, som eleverne rent faktisk bliver målt på til prøverne samt hvordan. Indhold og form på prøverne kan altså i sig selv udgøre en hæmsko for, at der arbejdes med praksisfaglige aktiviteter frem for de mere klassiske ”boglige” aktiviteter.

Forhold 4: Læreres faglige samarbejde

To tredjedele af lærerne angiver i spørgeskemaundersøgelsen, at de henter input fra hinanden, når de planlægger praksisfaglig undervisning, mens færre af lærerne svarer, at de har erfaring med at gennemføre praksisfaglig undervisning med en kollega. 54 % af lærerne svarer, at de har gjort det en eller få gange, 34 %, at de har gjort det ofte, og 12 %, at de ikke har gjort det.

Lærere fortæller i interviewene, at de især oplever det som frugtbart at samarbejde om praksisfaglig undervisning med kollegaer fra samme klassetrin og fag, som de selv underviser på og i, da de så kan gøre direkte brug af hinandens erfaringer. Omvendt giver lærere i interviewene også udtryk for, at det kan være en fordel at samarbejde med lærere, der underviser i andre fag, fordi de så kan trække på hinandens forskellige fagligheder i tværfaglige forløb, hvor eleverne drager nytte af, at der arbejdes med et emne fra forskellige faglige vinkler.

Analysen af interviewene blandt lærere og skoleledere peger desuden på, at der kan være behov for at udvikle et fælles sprog for, hvad praksisfaglighed er, og en fælles forståelse af, hvordan en skole samlet set arbejder praksisfagligt. Selvom de interviewede lærere har erfaringer med alle fire former for praksisfaglige aktiviteter, som kortlægningen tager afsæt i, så bruger de ikke selve praksisfaglighedsbegrebet eller andre gennemgående fælles begreber for praksisfaglige aktiviteter. Det kan hindre et fælles fokus på og formål med at styrke praksisfaglig undervisning.

Forhold 5: Læreres erfaringer fra uddannelsen og fritidsinteresser

Spørgeskemaundersøgelsen viser, at lærere med to års erfaring eller herunder generelt arbejder med praktisk opgaveløsning i en lidt større del af undervisningstiden (36-46 %) sammenlignet med lærere med fx seks års erfaring eller derover (33-34 %).

I interviewene med lærere og skoleledere er der to forskellige narrativer om, hvorvidt og hvorfor nyuddannede eller mere erfarne lærere arbejder mest praksisfagligt. Det ene narrativ handler om, at det kræver et godt overblik over årsplaner og læringsforløb at kunne tænke praksisfaglige aktiviteter ind i undervisningen. Dette overblik har de mere erfarne lærere. Nyuddannede lærere kan til gengæld mangle det, hvilket kan gøre dem nervøse for ikke at leve op til kompetencemål for fag eller forberede elever ordentlig til prøver gennem praksisfaglige aktiviteter, som modvirker, at de gennemfører disse. Det andet narrativ peger modsat på, at lærere, der har undervist i mange år, kan have sværere ved at løsrive sig fra den ”boglige” undervisningsform end nyuddannede lærere, fordi det er sådan, de mere erfarne lærere altid har undervist, hvilket kan modvirke, at de underviser praksisfagligt.

Det er ikke kun læreres formelle erfaringer, de har at trække på i den praksisfaglige undervisning. 68 % af lærerne svarer i spørgeskemaundersøgelsen, at de trækker på kollegers erfaringer, når de gennemfører praksisfaglig undervisning, og 60 % svarer, at de trækker på fritidsinteresser. Fx fortæller en lærer, at han bruger sine personlige kompetencer som frivillig badmintontræner til at kunne ”styre” eleverne under praksisfaglige forløb, hvor de i høj grad selv skal drive en problembaseret og undersøgende tilgang.

Forhold 6: Opbakning fra ledelsen

Skolens ledelse spiller en vigtig rolle i at bakke op om, at lærere kan tilrettelægge og gennemføre god praksisfaglig undervisning, fortæller både lærere og skoleledere i interviewene. De peger på, at skoleledere konkret kan påvirke, hvordan der arbejdes med praksisfaglighed på skolen – fx ved at

sætte en overordnet retning for dette arbejde, men også ved selv at give sparring eller skabe rammer for, at kolleger kan sparre med hinanden. Ligesom selve skemalægningen med tid til praksisfaglig undervisning henover flere lektioner udgør et vigtigt ledelsesmæssigt fokus.

67 % af lærerne svarer i den sammenhæng i spørgeskemaundersøgelsen, at deres leder i høj eller i nogen grad har en ambition om, at undervisningen skal rumme praksisfaglige elementer.

Syv opmærksomhedspunkter, der kan understøtte udbredelsen af praksisfaglighed i skolen

EVA samler op på de væsentligste resultater fra kortlægningen ved at pege på følgende opmærksomhedspunkter målrettet det politiske niveau og praksis. Opmærksomhedspunkterne kan være med til at understøtte skolernes arbejde med praksisfaglighed og dermed bidrage til ambitionen om en undervisning, der rummer flere praktiske aktiviteter, herunder anvendelsesorienterede og virkelighedsnære aktiviteter.

1. **En skærpet definition af praksisfaglighed:** For at fremme skolers arbejde med praksisfaglighed kan der være behov for at komme tættere på, hvad der skal inkluderes – og ikke inkluderes – i definitionen af praksisfaglighed. Dette vil gøre det tydeligere for skolerne, hvad praksisfaglig undervisning kan være, og hvilke typer af praktisk opgaveløsning der sigtes mod. Fx kan en skærpet definition tage afsæt i, hvorvidt der i aktiviteterne er fokus på elevernes faglige læring.
2. **Bedre sammenhæng mellem praksisfaglige aktiviteter og afgangsprøver:** Særligt lærere i udskolingen oplever en diskrepans mellem praksisfaglige aktiviteter og det at gøre eleverne klar til afgangsprøver. De beskriver fx vanskeligheder ved at tilrettelægge en mere praktisk undervisning, som samtidig understøtter eleverne i at lære det, de skal kunne til prøverne. Derfor kan der være et potentiale i at kigge på, om prøverne i højere grad, end det er tilfældet i dag, kan have et indhold og en form, der imødekommer den politiske ambition om mere praksisfaglig undervisning.
3. **Organisering af skoledagen med tid til at tilrettelægge og gennemføre praksisfaglig undervisning:** Lærere oplever at være udfordret af forskellige skolestrukturelle forhold, når de tilrettelægger praksisfaglige undervisningsforløb, herunder mangel på tid til at indhente inspiration til og tilrettelægge praksisfaglige undervisningsforløb. Derudover oplever lærere det som udfordrende at få tilstrækkelig sammenhængende undervisningstid til at kunne arbejde mere praksisfagligt. Kortlægningens resultater lægger op til, at der skabes endnu bedre rammer for læreres tilrettelæggelse og gennemførelse af praksisfaglig undervisning, der tilgodeser de nævnte forhold.
4. **Understøttelse af læreres erfaringer og kompetencer til at undervise praksisfagligt:** Kortlægningen er med til at pege på, at læreres erfaringer og kompetencer er af stor betydning for, hvorvidt de finder det oplagt og muligt at arbejde praksisfagligt i deres undervisning. Det kan derfor med fordel undersøges nærmere, hvordan læreres erfaringer med at arbejde praktisk kan bringes i spil og styrkes.
5. **Mere fokus på faglighed i praksisfaglighed:** Kortlægningens resultater peger på, at de praktiske aktiviteter, som afvikles i undervisningen, ikke nødvendigvis er tænkt sammen med elevernes faglige læring i fagene. Undersøgelsen viser også, at lærere i nogle fag finder det langt mindre selvfølgelig at arbejde praksisfagligt end i andre. Det gælder fx sprogfag og kulturfag. Hvis praksisfagligheden skal øges – og understøtte folkeskolens formål – er det væsentligt, at praksisfaglighed ikke bliver ”noget ekstra”, lærerne skal finde tid til. I stedet skal praksisfaglighed

tænkes sammen med fagene, der både kan bidrage til variation i undervisningen og øge elevernes motivation for at deltage i denne og gøre sig forskellige erfaringer med det faglige stof. Det vil derfor være relevant fremadrettet at udvikle en ny viden om, hvordan der helt konkret kan arbejdes med praksisfaglighed i alle skolens fag.

6. **Fokus på medbestemmelse i praksisfaglig undervisning:** Interview med lærere viser, de oplever, at elever motiveres af at have medbestemmelse på udformningen af praksisfaglig undervisning, da det gør denne mere relevant og vedkommende for dem. Det kan fx være ved, at elever selv bestemmer, hvad de skal undersøge i problembaserede og anvendelsesorienterede aktiviteter. Spørgeskemaundersøgelsen blandt lærerne viser imidlertid, at der som oftest tages afsæt i "givne opgaver" i disse aktiviteter. Det svarer 67 % af lærerne, de gør, mens 25 % svarer, at der tages afsæt i "elevernes egne spørgsmål". Derfor kan der med fordel være fokus på i højere grad fremadrettet at understøtte inklusion af elevernes forundring og nysgerrighed som afsæt for arbejdet med praksisfaglige aktiviteter.
7. **Fokus på autenticitet i praksisfaglig undervisning:** Interview med lærere viser, de oplever, at elever motiveres af at løse autentiske problemstillinger og udarbejde autentiske produkter, hvor *nogen* har brug for *noget*. Det får ifølge lærere eleverne til at opleve sig værdifulde og kompetente til at bidrage. Samtidig viser spørgeskemaundersøgelsen blandt lærerne, at når elever fx udarbejder et konkret produkt, så sker det udelukkende 6 % af tiden med fokus på et produkt, der kan bruges i "virkeligheden". Derfor er der et potentiale i, at der fremadrettet er mere fokus på at tage afsæt i autentiske problemstillinger og udarbejde produkter til specifikke aftagere i undervisningen, hvor elever er i kontakt med omgivelserne uden for skolen – fx i form af erhvervsliv og uddannelsesinstitutioner.

2 Indledning

I de senere år har der været et stigende fokus på, at undervisningen i folkeskolen er præget af stillestående, fagorienteret og skriftligt arbejde. Denne form for undervisning omtales typisk som ”boglig” (se fx *Undervisningspraksis i udskolingen*, EVA, 2019), og den holdes op imod en mere alsidig og varieret undervisning, der rummer praktiske, anvendelsesorienterede og virkelighedsnære elementer. Forskellige interessenter og fagfolk har argumenteret for, at en mere *praksisfaglig* og virkelighedsnær undervisning kan bidrage til, at de færdigheder og den viden, elever tilegner sig i skolen, langt lettere kan bringes i anvendelse – også uden for skolen (EVA, 2019). Tilegnelse af praktiske erfaringer og færdigheder kan dels ses som værdifuld læring i sig selv, idet de mere bredt set kan styrke elevers læring og motivere elever med forskellige forudsætninger til at deltage i undervisningen. Dels kan disse erfaringer og færdigheder inspirere elever til at vælge mellem en bredere palet af uddannelser og job, herunder erhvervsuddannelser.

Begrebet *praksisfaglighed* blev introduceret i 2018 med to politiske aftaler om styrket praksisfaglighed i folkeskolen. Med Aftale om styrket praksisfaglighed i folkeskolen fra juni 2018 blev det besluttet, at den praksisfaglige tilgang skal ”fylde mere i folkeskolen”, da ”øget praksisfaglighed i folkeskolen vil bidrage til, at skolen i højere grad end i dag fremmer flere forskellige aspekter af den enkelte elevs alsidige udvikling og dannelse.” Ambitionerne med aftalens mål om øget praksisfaglighed er bl.a., at skolen skal have mere undervisning i praktiske fag, at undervisningen i alle fag skal være mere praksisnær og anvendelsesorienteret samt at øge søgningen til erhvervsuddannelserne. Aftalen skal gennem en række initiativer sikre, at alle elever får mulighed for at arbejde med deres praksisfaglige færdigheder i alle de år, de går i folkeskole. Aftalen Fra folkeskole til faglært – Erhvervsuddannelser til fremtiden fra november 2018 er siden blevet fulgt op med endnu en række initiativer, der skal styrke praksisfaglighed i folkeskolen – fx gennem erhvervsskolernes udbud af valgfag i 7.-9. klasse og klasseundervisning i de obligatoriske praktisk-musiske valgfag i 7.-8. klasse.

Der er fortsat stor politisk opbakning til, at praksisfaglighed i stigende grad sætter dagsordenen for folkeskolerne i Danmark, men der findes endnu ikke en samlet viden om, hvordan og i hvilket omfang skolerne arbejder med praksisfaglighed. Styrelsen for Undervisning og Kvalitet (STUK) har på den baggrund bedt Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) gennemføre en kortlægning af folkeskolers arbejde med praksisfaglighed.

Praksisfaglighed er ikke et defineret pædagogisk eller didaktisk begreb i forskningslitteraturen. Begrebet er bl.a. anvendt som en samlet betegnelse for politiske ambitioner for en anden type undervisning i folkeskolen. I Aftale om styrket praksisfaglighed i folkeskolen fra juni 2018 er praksisfaglighed defineret som:

1. Praktiske færdigheder og kreativitet
2. Arbejdskendskab, arbejdspladsfærdigheder og virkestrang
3. Værkstedsfærdigheder
4. Færdigheder i at kunne skifte perspektiv mellem del og helhed
5. Færdigheder i at kunne anvende teorier i praksis.

2.1 Operationalisering af begrebet praksisfaglighed

EVA forstår praksisfaglighed som en politisk ambition, der favner pædagogiske og didaktiske elementer, som vi kender fra bl.a. erfaringspædagogik og værkstedspædagogik.¹ I arbejdet med at kortlægge den brede ambition om mere praksisfaglighed i skolen tages der afsæt i EVA's forundersøgelse *Praksisfaglighed i skolen – en forundersøgelse* (2019), som søger at konkretisere ambitionen og ikke mindst begrebet praksisfaglighed. Undersøgelsen giver bl.a. anledning til at udfolde, at praksisfaglighed som begreb og som praksis trækker på en lang række erfaringer, pædagogisk og didaktisk viden, samt dertil relaterede argumenter, som allerede er i spil i skolens praksis.

Konkret arbejdes der videre med fire identificerede argumenter for en mere praksisfaglig undervisning, der hver især peger på forskellige former for potentielt *praksisfaglige aktiviteter*. De fire argumenter og tilhørende aktiviteter er:

1. **Det kognitive argument, der peger på, at en kropslig og aktiv tilgang til undervisningen styrker elevernes læring og mentale udvikling.** Gennem en praktisk og kropslig tilstedeværelse udvikles elevernes eksekutive funktioner, som er grundlæggende for al læring.
2. **Det erfaringsbaserede argument, der peger på, at problembasering og anvendelsesorientering fremmer elevernes forståelse af teori** ved at knytte teoretiske og abstrakte elementer til konkrete, praktiske problemstillinger.
3. **Det værkstedspædagogiske argument, der peger på, at fremstilling af synlige produkter fremmer elevernes motivation for læring.** Denne form for undervisning kan understøtte, at nogle af de elever, der har mistet lysten til at deltage i skolen, får lyst til at deltage, fordi de oplever, at de er gode til og får succes med disse opgaver.
4. **Det uddannelsespolitiske argument, der peger på, at erfaring med forskellige måder at lære på styrker elevernes uddannelsesvalg,** fx gennem undervisning og aktiviteter, der er erhvervsrettede eller rettet mod en virkelig praksis uden for skolen. Det kan understøtte, at flere elever bliver i stand til at træffe det uddannelsesvalg, der er rigtigt for dem – og at flere elever i sidste ende vælger en erhvervsuddannelse.

1 Kortlægningen kan give anledning til at supplere eller udfordre den gældende forståelse af praksisfaglighed, men det er ikke kortlægningens egentlige formål.

Med dette afsæt undersøges folkeskolers arbejde med praksisfaglighed ved at kortlægge de fire forskellige former for praksisfaglige aktiviteter i undervisningen. I kortlægningen er der fokus på både at blive klogere på, *hvordan* der arbejdes med praksisfaglighed i skolen og *hvorfor*.

Praksisfaglige aktiviteter

De fire former for praksisfaglige aktiviteter, som denne kortlægning har fokus på at kortlægge omfanget af – og indholdet i – er:

1. **Kropslige og aktive aktiviteter**
2. **Problembaserede og anvendelsesorienterede aktiviteter**
3. **Aktiviteter med fokus på fremstilling af et produkt**
4. **Aktiviteter, der er erhvervsrettede eller rettet mod en virkelig praksis uden for skolen.**

Der er tale om fire forskellige former for potentielt praksisfaglige aktiviteter, der godt kan overlappe og sameksistere. Derfor kan aktiviteterne også afvikles samtidig i undervisningen. Fx kan der arbejdes med at udvikle et produkt som led i problembaserede aktiviteter. Overlappet mellem de forskellige former for praksisfaglige aktiviteter genfindes også i kortlægningens kvalitative empiri.

Det er vigtigt at operationalisere begrebet praksisfaglighed, da der ikke eksisterer en klar definition af dette, og der derfor forventeligt kan findes forskellige forståelser af begrebet. Erfaringer fra interviewene med lærere og skoleledere er også, at praksisfaglighed ikke et begreb, lærere bruger, når de drøfter tilrettelæggelse og gennemførelse af undervisning i folkeskolen. Derimod taler lærere fx om ”gøre-undervisning”, ”praksislæring” og arbejdet med ”autentiske problemstillinger”, som modpol til ”boglig” undervisning. I interviewene med lærere og skoleledere er der i den sammenhæng spurgt åbent ind til, hvordan lærere arbejder, når undervisningen er praksisfaglig eller rummer praktisk opgaveløsning.

I kortlægningen har der desuden været fokus på at bevare en åbenhed for, at der i den kvalitative forundersøgelse kan komme andre væsentlige aspekter af praksisfaglighed til syne, som kan bidrage til at nuancere forståelsen af praksisfaglighed. Det er imidlertid ikke vurderingen, at lærere eller skoleledere gør sig andre tanker om, hvad der er praksisfaglighed, end de fire former for praksisfaglige aktiviteter og de tilknyttede argumenter for disse – herefter kaldet bevæggrunde – som kortlægningen tager afsæt i.

2.2 Kortlægningens formål

Kortlægningens formål er at bidrage til en bedre forståelse af, hvordan og i hvilket omfang den nuværende praksis i den danske folkeskole bidrager til en ambition om styrket praksisfaglighed. Samtidig skal kortlægningen bidrage med et blik på en række forhold omkring undervisningen, herunder læreres bevæggrunde for at arbejde praksisfagligt samt deres oplevelser af potentialer og barrierer.

Formålet opfyldes gennem belysning af følgende undersøgelsesspørgsmål:

- Hvordan og i hvilket omfang arbejder danske folkeskoler med aktiviteter, der imødekommer en ambition om styrket praksisfaglighed? Herunder aktiviteterne beskrevet i afsnit 2.1.1.
- Hvilke motiver og be væggrunde har lærerne på skolerne for at tilrettelægge og gennemføre en undervisning, der bidrager til styrket praksisfaglighed? Herunder hvilke barrierer og potentialer oplever lærerne, ift. at undervisningen skal understøtte motivation, trivsel og faglig læring?

2.3 Målgruppe

Kortlægningen henvender sig til det politiske niveau, herunder beslutningstagere, der har ansvar for at fastsætte de overordnede rammer for skolernes arbejde med praksisfaglighed. Derudover giver kortlægningen lærere og skoleledere indblik i konkrete erfaringer med praksisfaglighed i folkeskolen.

2.4 Metode

Kortlægningen består af tre overordnede datakilder. Designet er sekventielt, så hvert element giver input til og kvalificerer de efterfølgende elementer.

2.4.1 Desk study

Formålet med desk studyet er at tilvejebringe et vidensgrundlag for kortlægningens kvalitative og kvantitative dataindsamling samt bidrage til arbejdet med en operationalisering af begrebet og udviklingen af en terminologi for praksisfaglighed. EVA har gennemlæst relevante undersøgelser og litteratur, der beskriver undervisning og aktiviteter, der afspejler ambitionen om øget praksisfaglighed.

2.4.2 Kvalitativ forundersøgelse

Formålet med den kvalitative forundersøgelse i form af interview med hhv. lærere og skoleledere har været todelt. Dels har interviewene skullet give en dybere forståelse af, hvad der kendetegner undervisning, der sigter mod at styrke praksisfaglighed, samt hvordan og hvorfor denne undervisning prioriteres på skolerne. Dels er interviewene brugt som afsæt for udviklingen af spørgerammen i det efterfølgende spørgeskema blandt lærere, herunder til at understøtte spørgsmål og formuleringer, der vækker genklang i praksis.

EVA har gennemført interview med lærere og skoleledere, der har gjort sig erfaringer med undervisning, der bidrager til at styrke praksisfaglighed i folkeskolen. Der har været tilstræbt variation, med hensyn til i hvilken grad skolerne prioriterer at arbejde praksisfagligt, og i omfanget af erfaringer blandt lærere og skoleledere med undervisningsaktiviteter, der bidrager til praksisfaglighed i skolen. Der er samtidig tilstræbt spredning i både at tale med lærere, der har et udbredt fokus på praksisfaglighed i deres undervisning, og lærere, hvor det er et mindre fokus. Herudover er der tilstræbt spredning i at rekruttere lærere, der underviser i indskoling, på mellemtrinnet og i udskoling og har undervisningserfaring i hhv. dansk, matematik eller de praktisk-musiske fag. Lærere og skoleledere er rekrutteret gennem faglige netværk og snowballing.

Der er gennemført 16 virtuelle interview i perioden september til november 2022 af 40-60 minutters varighed: 12 interview med lærere og 4 interview med skoleledere.

For en mere dybdegående gennemgang af Metodeappendiks, bilag 1 til *Kortlægning af folkeskolers arbejde med praksisfaglighed*.

2.4.3 Kvantitativ dataindsamling

Formålet med spørgeskemaundersøgelsen har været at skabe et overblik over, hvilke aktiviteter der karakteriserer undervisningen på 2., 6. og 9. klassetrin i den danske folkeskole, herunder hvordan og i hvilket omfang lærerne arbejder med aktiviteter, der imødekommer en ambition om styrket praksisfaglighed.

I en væsentlig del af spørgeskemaet er lærerne blevet bedt om at tænke på sidste lektion/modul med en bestemt klasse, og hvilke aktiviteter det konkret har bestået af. Når der i spørgeskemaet er spurgt så konkret til undervisningen, er det for at understøtte, at lærerne ikke svarer på baggrund af deres generelle oplevelse af – og ambition for – undervisningen, og at de samtidig giver et retvisende billede af en konkret undervisning, de har afholdt. Der er som led i spørgeskemabesvarelsen udvalgt en tilfældig klasse blandt de fag, læreren har angivet at undervise mest i på 2., 6. og/eller 9. klassetrin. Spørgeskemaet har desuden indeholdt spørgsmål om, hvilke potentialer og barrierer lærerne oplever ved en undervisning, der kan bidrage til at styrke praksisfaglighed i skolen.

I alt er 1027 skoler kontaktet. 253 skoler har valgt at deltage i spørgeundersøgelsen og har oplyst kontaktoplysninger på i alt 3.495 lærere. Spørgeskemaet er udsendt i perioden 15. november-18. december 2022. I alt har 523 lærere besvaret skemaet, hvilket svarer til en svarprocent på 15 %.

Der er modtaget færre svar på spørgeskemaundersøgelsen end forventet, og de gennemførte repræsentativitetsanalyser viser, at der er mindre skævheder i data. Hvad angår repræsentativitet på institutionsniveau for indberetning af lærere, ses signifikante skævheder vedrørende, at skoler med over 500 elever er underrepræsenterede, samt at der er en overrepræsentation blandt skoler, som ikke har oplyst karaktergennemsnit for elevernes afgangsprøver. Hvad angår repræsentativitet i relation til lærerne, som har besvaret spørgeskemaet, ses skævheder, med hensyn til hvilken region de arbejder i, samt hvor stor en andel af eleverne på deres skole der har anden etnisk herkomst.

Selvom stikprøven således ikke er direkte repræsentativ, er der dog ikke teoretisk belæg for at forvente, at disse mindre skævheder har betydning for, hvordan lærere arbejder med praksisfaglighed på skolerne.

2.5 Rapportens opbygning

I kapitel 3 fokuseres på undervisningsaktiviteter i bred forstand, og på hvordan læreres tilrettelæggelse og gennemførelse af undervisning tager sig ud på tværs af klassetrin og fag. Det brede blik på undervisningen giver et afsæt for at forstå den kontekst, de praksisfaglige aktiviteter udspiller sig indenfor. Samtidig ses der på, i hvilket omfang der gennemføres praktisk opgaveløsning, og på hvordan det varierer på tværs af fag, klassetrin og ift. elevsammensætning.

I kapitel 4 fokuseres specifikt på praksisfaglig undervisning. Der ses på, hvad omfanget af praksisfaglig undervisning er, set i relation til hvordan der arbejdes med de fire forskellige former for praksisfaglige aktiviteter. Derudover beskrives det, hvad indholdet er i og bevæggrundene for at praktisere disse aktiviteter.

Indledning

I kapitel 5 fokuseres på, hvilke potentialer lærere ser ved praksisfaglig undervisning, og på de rammer og vilkår, der opleves at fremme eller udfordre praksisfaglige aktiviteter i skolen. I den sammenhæng dykkes der i kapitlet ned i seks forhold, der på skolerne opleves som betydningsfulde for, hvordan der arbejdes og kan arbejdes med praksisfaglighed i undervisningen: 1) tid, 2) fysiske rammer, 3) prøveformer og kompetencemål, 4) samarbejde og et fælles sprog for praksisfaglighed, 5) relevant lærerbaggrund og kompetencer til praksisfaglig undervisning samt 6) ledelsesmæssig opbakning til denne undervisning.

3 Undervisningens aktiviteter

I dette kapitel fokuseres der på undervisningens aktiviteter i bred forstand, og på hvordan læreres tilrettelæggelse og gennemførelse af undervisning tager sig ud på tværs af klassetrin og fag. Det brede blik på undervisningen giver et indblik i, hvad der karakteriserer undervisning i den danske folkeskole, og dermed for i det følgende kapitel 4 at kunne dykke videre ned i undervisningens praksisfaglige aktiviteter med blik for den samlede kontekst, de indgår i.

I kapitlet ses det, at der er stor forskel på, hvor meget forskellige former for aktiviteter fylder i undervisningen. De undervisningsaktiviteter, hvor eleverne forventeligt er i en mere stillesiddende og/eller lyttende position, fylder mest i undervisningen, mens praktisk opgaveløsning fylder omkring en tredjedel. Der er samtidig en variation i, hvor meget praktisk opgaveløsning fylder på tværs af fag og klassetrin – fx er der mindre praktisk opgaveløsning i sprog- og kulturfag og i 9. klasse sammenlignet med andre fag og klassetrin. Derudover foregår undervisningen generelt set primært i klasselokalet, hvor de praktisk-musiske fag samt naturfag dog skiller sig ud ved primært at blive afviklet i et faglokale. Endelig ses der en lille tendens til, at lærerne arbejder mere med praktisk opgaveløsning, når klassen ikke er præget af faglige og/eller sociale udfordringer.

3.1 Et bredt billede af undervisningen

I de følgende afsnit er der fokus på indhold og omfang af forskellige undervisningsaktiviteter i folkeskolen. I boksen nedenfor er der en samlet oversigt over de undervisningsaktiviteter, som der er spurgt ind til i spørgeskemaundersøgelsen. Der er forskel på, hvor konkrete de forskellige kategorier er, og hvor meget de kan forventes at fylde i undervisningen. Fx spørges der snævert ind til "Elevfremlæggelser", mens en kategori som "Opgaveløsning – praktisk" må forventes at udgøre en række forskellige aktiviteter, der derfor også kan fylde mere i undervisningen.

Undervisningsaktiviteter i folkeskolen

- **Formidling:** Lærerne formidler viden om et emne (fx via tavleundervisning, film eller oplæg fra anden lærer/gæst).
- **Elevfremlæggelse:** Eleverne fremlægger resultatet af en opgave/et projekt for hinanden.
- **Klassedialog:** Eleverne deltager i en faglig dialog eller debat i klassen.

- Opgaveløsning praktisk – på skolen: Eleverne løser – alene eller i grupper/makkerpar – mere praktiske opgaver i klasselokalet, grupperum, faglokale eller skolegård (fx lavet et produkt, deltaget i en fysisk aktivitet/leg, arbejdet med et forsøg).
 - Opgaveløsning praktisk – uden for skolen: Eleverne løser – alene eller i grupper/makkerpar – mere praktiske opgaver (fx laver et produkt, deltaget i en fysisk aktivitet/leg, arbejdet med et forsøg) uden for skolen.
 - Opgaveløsning – læringsplatforme: Eleverne løser – alene eller i grupper/makkerpar – opgaver på digitale læringsplatforme, primært stillesiddende.
- Opgaveløsning – andet: Eleverne løser – alene eller i grupper/makkerpar – andre opgaver (end på læringsplatforme), primært stillesiddende.

3.1.1 Lærere vurderer, at en tredjedel af undervisningen udgøres af praktisk opgaveløsning

Der er stor forskel på, hvor meget forskellige former for undervisningsaktiviteter fylder i den gennemsnitlige undervisning. Det fremgår af figur 3.1, der viser, hvor stor en andel forskellige aktiviteter udgjorde af lærernes seneste lektion/modul med en udvalgt klasse.

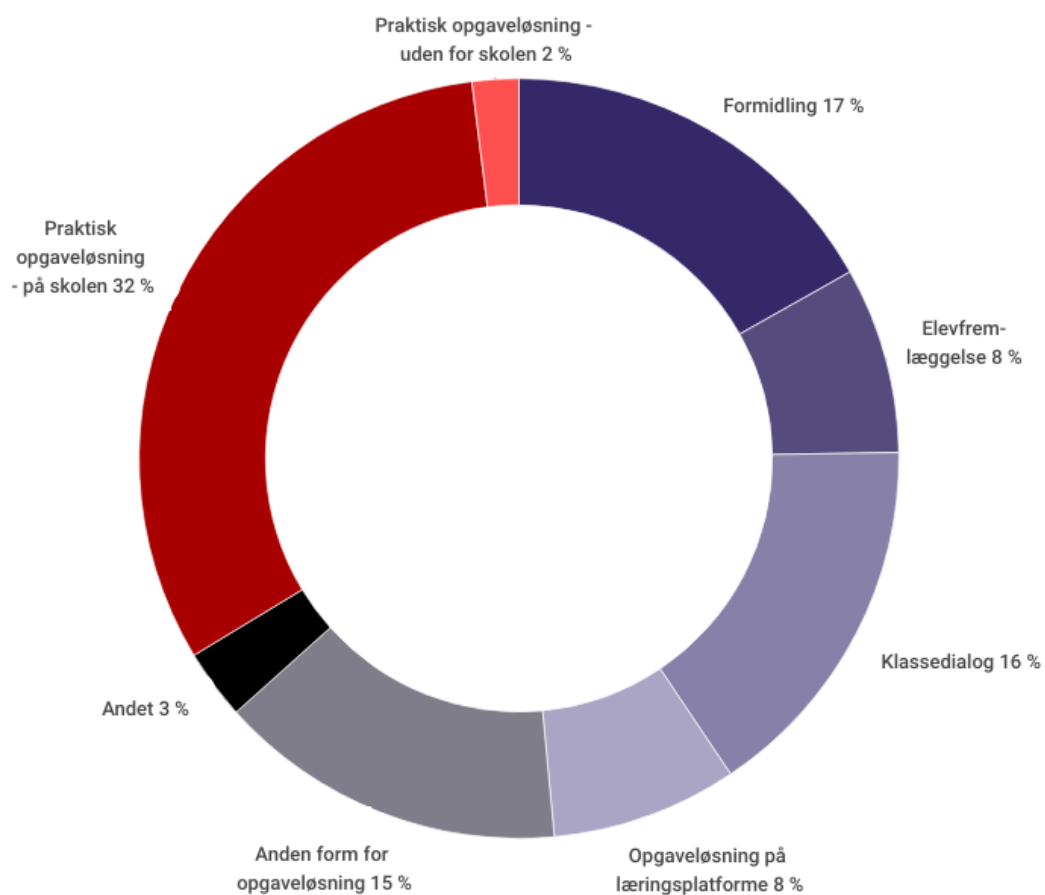
De undervisningsaktiviteter, hvor eleverne primært og forventeligt er i en mere stillesiddende og/eller lyttende position, fylder mest i undervisningen (se kategorier i blå og grå nuancer), jf. figur 3.1. Det gælder, når undervisningen indeholder lærerformidling (17 %), klassedialog (16 %), anden opgaveløsning (15 %), elevfremlæggelser (8 %) eller opgaveløsning på læringsplatforme (8 %). Disse aktiviteter udgør samlet set 64 % af undervisningen.

Samtidig fylder praktisk opgaveløsning cirka en tredjedel af undervisningen (34 %), hvor 32 % denne praktiske opgaveløsning foregår på skolen, mens 2 % foregår uden for skolen (se kategorier i røde nuancer), jf. figur 3.1. Af interviewene med lærere fremgår det, at praktisk opgaveløsning kan være alt lige fra det at klippe brøker eller hoppe tabeller til at løse autentiske problemstillinger for en lokal virksomhed eller lave konkrete produkter i form af fx en trommekølle for at forstå teorien bag instrumentets udformning. Endelig indeholder 3 % af undervisningen andre aktiviteter, fx ekskursioner eller sociale aktiviteter, der kan rumme praktiske aktiviteter. Praktisk opgaveløsning uden for skolen, herunder ekskursioner, ser således ud til at fylde en meget lille del af undervisningen.

Denne skelnen mellem hhv. primært stillesiddende og/eller lyttende aktiviteter og praktisk opgaveløsning skal ses som en analytisk måde at kategorisere undervisningsaktiviteter på for at få indblik i, hvad der overordnet set kendetegner disse. Der kan dog være tilfælde, hvor stillesiddende og/eller lyttende aktiviteter kan indeholde praktisk opgaveløsning – fx som led i udarbejdelse af kreative produkter. Det er imidlertid ikke forventningen, at det typisk vil være sådan.

FIGUR 3.1

Hvor stor en andel forskellige aktiviteter udgjorde af lærernes seneste lektion/modul med en udvalgt klasse. Angivet i procent (n = 523).



Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt folkeskolelærere, der underviser i 2., 6. eller 9. klasse. Danmarks Evalueringsinstitut, 2022.

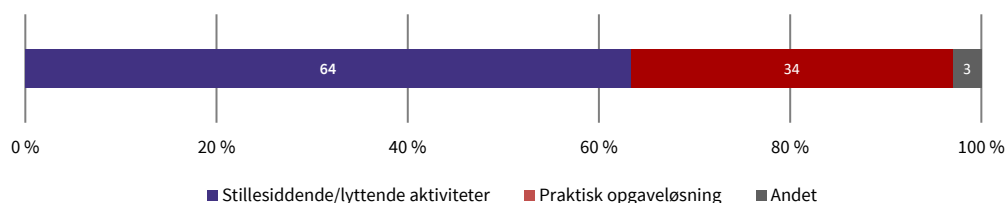
Note: I spørgsmålet er lærerne blevet bedt om at tænke på seneste lektion/modul med en tilfældigt udvalgt klasse, som de besvarer spørgsmålet på baggrund af (se afsnit om kvantitativ dataindsamling i metodeappendiks, bilag 1).

Note: I figuren er beskrivelser af svarkategorierne afkortet. Se de fulde svarkategorier i tekstboks i afsnit 3.1.

Vægtningen af hhv. stillesiddende/lyttende aktiviteter og praktisk opgaveløsning er desuden illustreret i nedenstående figur 3.2.

FIGUR 3.2

Hvor stor en andel hhv. lyttende/stillesiddende aktiviteter og praktisk opgaveløsning udgjorde af lærernes seneste lektion/modul med en udvalgt klasse (n = 523).



Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt folkeskolelærere, der underviser i 2., 6. eller 9. klasse. Danmarks Evalueringsinstitut, 2022.

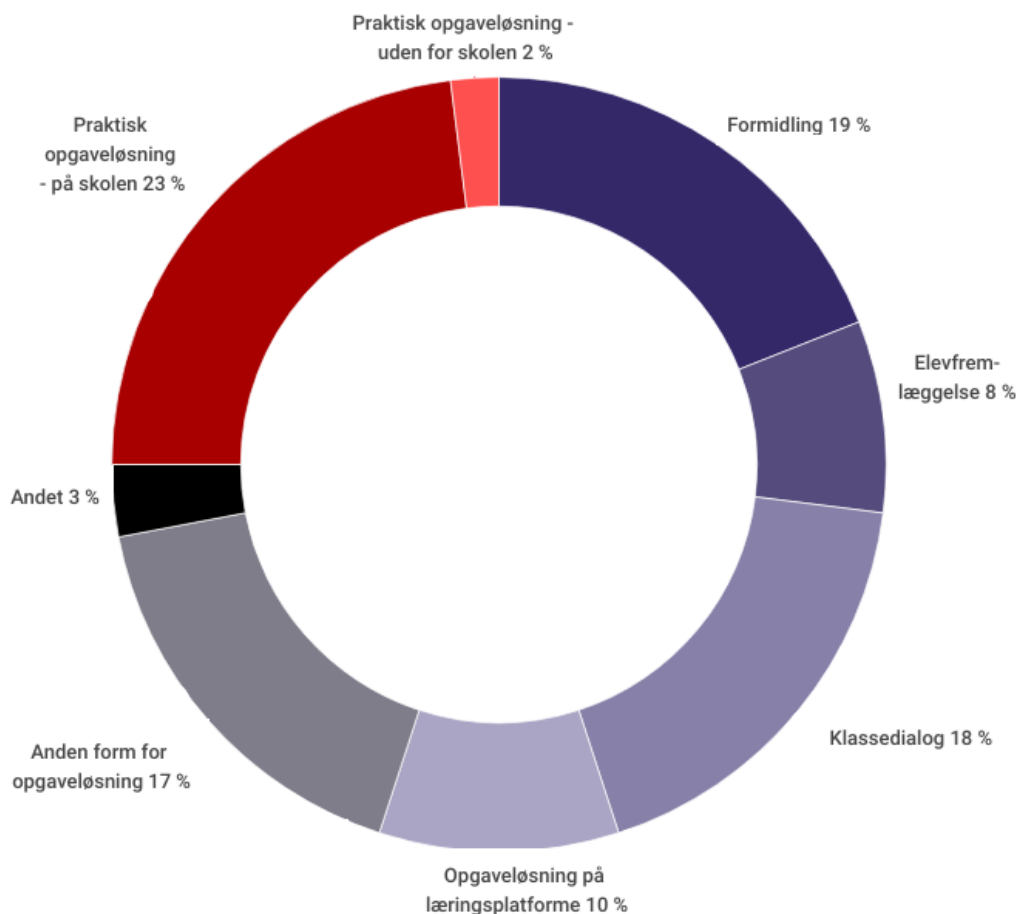
Note: I spørgsmålet er lærerne blevet bedt om at tænke på seneste lektion/modul med en tilfældigt udvalgt klasse, som de besvarer spørgsmålet på baggrund af (se afsnit om kvantitativ dataindsamling i metodeappendiks, bilag 1).

Note: I figuren er beskrivelserne af svarkategorierne afkortet. Stillesiddende/lyttende aktiviteter udgøres af: formidling, elevfremlæggelse, klassedialog, opgaveløsning på læringsplatforme og opgaveløsning – andet. Praktisk opgaveløsning udgøres af opgaveløsning – på skolen og opgaveløsning – uden for skolen.

En videre analyse viser, at praktisk opgaveløsning fylder en væsentlig mindre del af undervisningen, hvis der ses bort fra de praktisk-musiske fag (jf. figur 3.3). Figuren viser, at praktisk opgaveløsning i gennemsnit udgør 25 % på tværs af de fag, der ikke er praktisk-musiske. Den viser også, at formidling, klassedialog, opgaveløsning på læringsplatforme og anden form for opgaveløsning i gennemsnit udgør en lidt større andel af undervisningen, når der ses bort fra de praktisk-musiske fag (en forskel på to procentpoint for hver aktivitet).

FIGUR 3.3

Hvor stor en andel forskellige aktiviteter udgjorde af lærernes seneste lektion/modul med en udvalgt klasse, når der ses bort fra de praktisk-musiske fag. Angivet i procent (n = 419).



Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt folkeskolelærere, der underviser i 2., 6. eller 9. klasse. Danmarks Evalueringsinstitut, 2022.

Note: I spørgsmålet er lærerne blevet bedt om at tænke på seneste lektion/modul med en tilfældigt udvalgt klasse, som de besvarer spørgsmålet på baggrund af (se afsnit om kvantitativ dataindsamling i metodeappendiks, bilag 1). Note: I figuren er beskrivelser af svarkategorierne afkortet. Se de fulde svarkategorier i tekstboks i afsnit 3.1.

I de gennemførte interview med lærere og skoleledere beskriver de, at de oplever, at det er aktiviteter, hvor eleverne er mere stillesiddende og/eller lyttende, der fylder meget – og også *for* meget – i den samlede undervisningstid. Stillesiddende og/eller lyttende elevpositioner knyttes til det, lærere og skoleledere i interviewene kalder for en ”boglig” undervisning, hvor læreren fx formidler ved tavlen, og hvor eleverne i højere grad er modtagere af viden end aktivt deltagende og skabende i undervisningen. Derudover involverer ”boglig” undervisning ifølge lærere og skoleledere bl.a. også stillesiddende opgaveløsning individuelt eller i grupper, fx med afsæt i digitale læringsplatforme.

Lærere og skoleledere peger i interviewene på, at de gerne vil have en mere ”varieret” undervisning, i stedet for at den primære undervisning er ”boglig” undervisning. De mener, at praktiske aktiviteter kan understøtte, at undervisningen bliver mere varieret, ved at tilbyde flere aktiviteter, der aktiverer eleverne på forskellige måder. Fx gennem bevægelsesmatematik eller design og udvikling af produkter. Praktisk opgaveløsning og praktiske aktiviteter bliver på den måde tæt knyttet sammen med en ”varieret” undervisning.

Praktisk opgaveløsning fylder mest i praktisk-musiske fag

På tværs af fag er der en variation i, hvor meget forskellige undervisningsaktiviteter fylder i undervisningen, jf. figur 3.4.

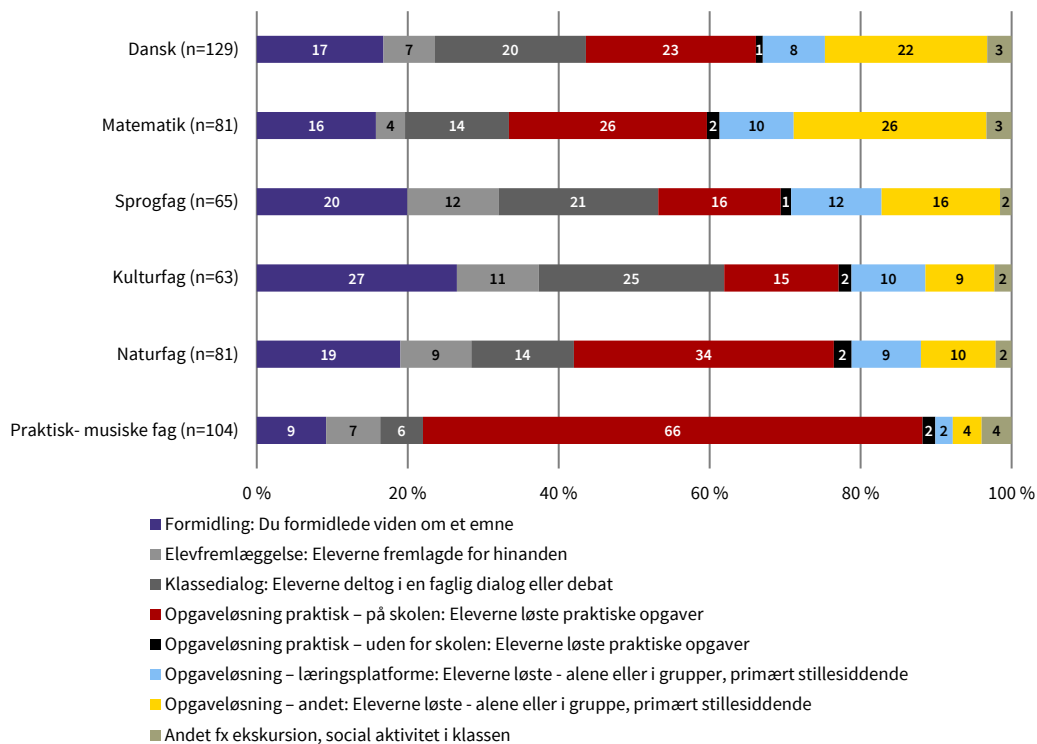
I lærernes besvarelser i spørgeskemaundersøgelsen træder det særligt frem, at praktisk opgaveløsning på og uden for skolen udgør en relativt stor del af undervisningen i de praktisk-musiske fag (68 %). Dette resultat er ikke overraskende, da fagene netop har et særligt fokus på det praktiske.

I de fire naturfag fylder praktisk opgaveløsning godt en tredjedel (36 %), mens det i fagene dansk og matematik fylder omkring en fjerdedel af undervisningen (hhv. 24 % og 28 %). I sprogfagene og kulturfagene udgør praktisk opgaveløsning en mindre del af aktiviteterne, hvilket er hhv. 17 % og 17 %, hvor det desuden særligt er *formidling fra læreren* og *klassedialog*, der fylder i undervisningen (hhv. 41 % og 52 %).

Der er to narrativer, der særligt gør sig gældende i interviewene med lærere om forskelle på, hvor meget praktisk opgaveløsning fylder i de forskellige fag. Det ene narrativ handler om, at lærere oplever, at forskellige fag lægger op til forskellige arbejdsformer, hvor nogle fag er mere ”boglege” og kan lægge op til, at læreren i en stor del af undervisningen formidler ved tavlen eller til stillesiddende opgaveløsning i bøger eller på læringsplatforme. Dansk og matematik nævnes som eksempler på sådanne fag. Andre fag beskrives samtidig som mere ”praktiske”, hvor en lærer fx beskriver, at elever i hans naturfagsundervisning generelt arbejder problembaseret med praktisk opgaveløsning ved at designe eller udføre forsøg. Derudover italesættes praktisk-musiske fag som mere ”praktiske” end de fleste fag, da disse fags fagformål og fagbeskrivelser lægger op til en mere praktisk undervisning – fx med udformning af produkter. Det andet narrativ går omvendt på, at det er den enkelte lærers evne til og motivation for at tilrettelægge og gennemføre praksisfaglig undervisning, der er afgørende for, hvorvidt det sker frem for faget i sig selv. En dansklærer fortæller om, hvordan hun bl.a. har et stort fokus på, hvordan elever kan sanse den faglige læring aktivt med deres kroppe – fx gennem drama eller ved at opsøge oplevelser som bøger, de læser og analyserer. En anden dansklærer fortæller, at hun understøtter elevernes faglige læring ved hele tiden at knytte an til den ”virkelige verden” uden for skolen – fx ved at eleverne går på opdagelse i brugstekster, når de tager offentlig transport eller besøger et museum. Der er således forskellige narrativer om, hvorvidt praksisfaglighed ligger i fagenes natur og i den forbindelse understøttes af fagenes fagformål og fagbeskrivelser, eller om en sådan undervisningstilgang kan anvendes i alle fag afhængigt af den enkelte lærer.

FIGUR 3.4

Hvor stor en andel forskellige aktiviteter udgjorde af lærernes seneste lektion/modul med en udvalgt klassefordelt på fag.



Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt folkeskolelærere, der underviser i 2., 6. eller 9. klasse. Danmarks Evalueringsinstitut, 2022.

Note: I spørgsmålet er lærerne blevet bedt om at tænke på seneste lektion/modul med en tilfældigt udvalgt klasse, som de besvarer spørgsmålet på baggrund af (se afsnit om kvantitativ dataindsamling i metodeappendiks, bilag 1).

Note: I figuren er beskrivelserne af svarkategorierne afkortet. Se de fulde svarkategorier i tekstboks i afsnit 3.1.

Note: Fagene er grupperet på følgende måde i figuren: praktisk-musiske fag: håndværk og design, madkundskab, billedkunst, idræt, musik; naturfag: fysik-kemi, natur-teknologi, biologi; sprogfag: engelsk, tysk, fransk; kulturfag: samfundsfag, geografi, historie, kristendom.

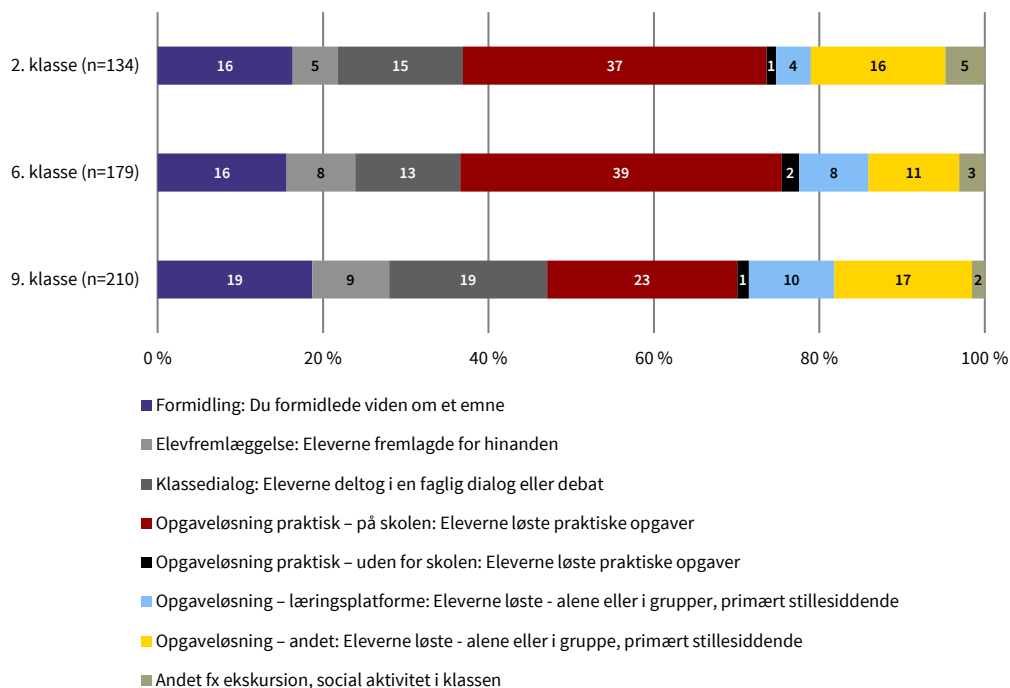
Praktisk opgaveløsning fylder mest i indskolingen og på mellemtrinnet

Der er forskel på, hvor meget praktisk opgaveløsning fylder på de forskellige klassetrin. Mens praktisk opgaveløsning på og uden for skolen i gennemsnit udgør hhv. 38 % i 2. klasse og 41 % i 6. klasse, udgør den mindre i 9. klasse – nemlig 24 % af undervisningen, jf. figur 3.5.

Når der ses så relativt store forskelle på tværs af klassetrin, kan det hænge sammen med, at eleverne undervises i forskellige fag på disse. Fx er flere af de praktisk-musiske fag obligatoriske fra 1.-6. klasse eller i 4., 5. eller 6. klasse.

FIGUR 3.5

Hvor stor en andel forskellige aktiviteter udgjorde af lærernes seneste lektion/modul med en udvalgt klasse fordelt på klassetrin.



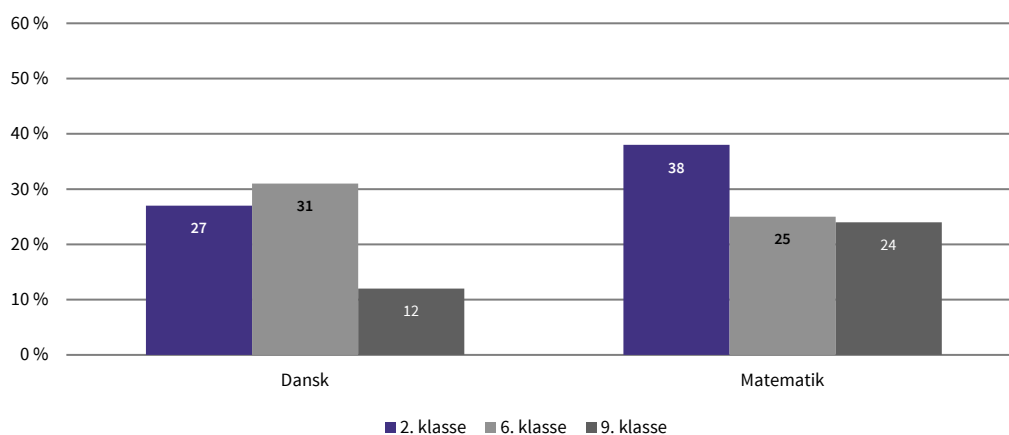
Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt folkeskolelærere, der underviser i 2., 6. eller 9. klasse. Danmarks Evalueringsinstitut, 2022.

Note: I spørgsmålet er lærerne blevet bedt om at tænke på seneste lektion/modul med en tilfældigt udvalgt klasse, som de besvarer spørgsmålet på baggrund af (se afsnit om kvantitativ dataindsamling i metodeappendiks, bilag 1).

I de store fag dansk og matematik viser det samme mønster sig, hvad angår dansk, mens forskellen på brug af praktisk opgaveløsning er mindre markant i matematik. Af figur 3.6 fremgår det, at i dansk udgør praktisk opgaveløsning i gennemsnit 27 % i 2. klasse og 31 % i 6. klasse, mens praktisk opgaveløsning i gennemsnit udgør 12 % af opgaveløsningen i 9. klasse. I matematik udgør praktisk opgaveløsning i gennemsnit 38 % af undervisningstiden i 2. klasse, mens det samme gælder for i gennemsnit 25 % og 24 % af undervisningen i hhv. 6. klasse og 9. klasse.

FIGUR 3.6

Hvor stor en andel praktisk opgaveløsning udgjorde af læreres seneste lektion/modul i matematik og dansk, med en tilfældigt udvalgt klasse, fordelt på klassetrin.



Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt folkeskolelærere, der underviser i 2., 6. eller 9. klasse. Danmarks Evalueringsinstitut, 2022.

Note: I spørgsmålet er lærerne blevet bedt om at tænke på seneste lektion/modul med en tilfældigt udvalgt klasse, som de besvarer spørgsmålet på baggrund af (se afsnit om kvantitativ dataindsamling i metodeappendiks, bilag 1).

Note: I figuren er beskrivelserne af svarkategorierne afkortet. Se de fulde svarkategorier i tekstboks i afsnit 3.1. Note: n i figuren: dansk 2. klasse: 41; 6. klasse: 45; 9. klasse: 43; matematik: 2. klasse: 19; 6. klasse: 32; 9. klasse: 30.

Lærere og skoleledere giver i interviewene udtryk for, at de oplever en forskel på, hvor mange praktiske aktiviteter lærere tilrettelægger og gennemfører i undervisningen i hhv. indskoling, på mellemtrinnet og i udskoling. Fx beskriver en lærer fra mellemtrinnet sine kolleger i indskoling som de lærere, der er bedst til at tilrettelægge praktiske aktiviteter, da læreren oplever, de har bedre fantasi og i større grad tør at prøve nye ting af i undervisningen. En indskolingslærer beskriver også, hvordan det at variere undervisningen mellem det ”boglige” og det ”praktiske” er en naturlig forudsætning for at kunne undervise indskolings elever, da de både har et særligt behov for variation i undervisningsaktiviteter og for at være aktive med deres kroppe. Der er altså et perspektiv i interviewene om, at bevægelse er særligt vigtigt i indskoling. Det er imidlertid ikke det samme som, at det ikke også opleves som vigtigt på tværs af klassetrin.

3.1.2 Praktisk opgaveløsning fylder lidt mere i klasser, hvor der er få elever med faglige eller sociale udfordringer

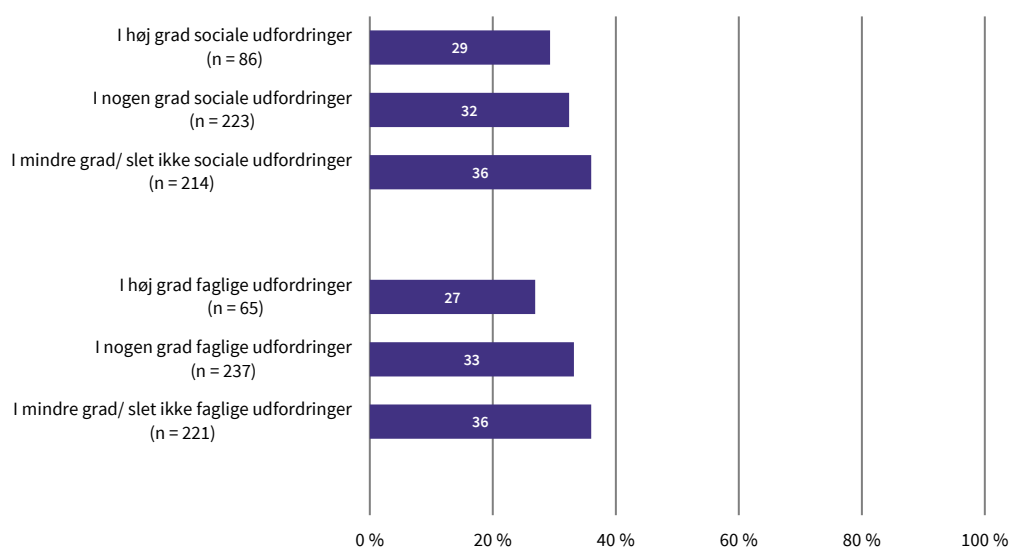
Tilrettelæggelse og gennemførelse af undervisning afhænger langt hen ad vejen af elevgruppen i den enkelte klasse. Det fremgår af spørgeskemaundersøgelsen blandt og interview med lærere.

Figur 3.7 viser, hvor stor en andel praktisk opgaveløsning fylder i undervisningen sammenholdt med lærernes vurdering af, i hvilken grad eleverne i klassen har hhv. sociale og/eller faglige udfordringer. For begge forhold ses en lille tendens til, at praktisk opgaveløsning fylder mindst, når læreren vurderer, at eleverne i høj grad har faglige udfordringer og/eller sociale udfordringer. Praktisk opgaveløsning udgør i gennemsnit 27 % af undervisningen, når læreren vurderer, at elever i høj grad har faglige udfordringer og i gennemsnit 29 %, når læreren vurderer, at de har sociale udfordringer, mens den udgør 36 % af undervisningen, hvis læreren vurderer, at klassen i mindre grad/slet ikke har hhv. faglige udfordringer og/eller sociale udfordringer.

En lærer fra mellemtrinnet nævner i den sammenhæng i sit interview, at praktiske aktiviteter godt kan kræve mere hjælp og støtte fra læreren til eleverne, bl.a. fordi eleverne skal arbejde mere selvstændigt og aktivt skabende eller undersøgende, når aktiviteterne ikke er ligeså fast rammesatte, som de fx er i en opgave i matematikbogen. Eleverne skulle i en af lærerens undervisningstimer udarbejde infotavler til den lokale sø om de dyr, der boede i og omkring søen. Læreren oplevede at skulle bruge meget tid på at hjælpe de elever, der havde faglige udfordringer, fordi de både havde svært ved at forstå opgaven og at løse den uden hjælp. Det betød samtidig, at læreren oplevede, han ikke havde tid til at udfordre de mere fagligt stærke elever tilstrækkeligt, så de kunne få det ud af den praktiske aktivitet, som de havde potentiale til.

FIGUR 3.7

Hvor stor en andel praktisk opgaveløsning udgjorde af lærernes seneste lektion/modul med en udvalgt klasse fordelt efter, i hvilken grad læreren vurderer, at eleverne har hhv. sociale og faglige udfordringer.



Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt folkeskolelærere, der underviser i 2., 6. eller 9. klasse. Danmarks Evalueringsinstitut, 2022.

Note: I spørgsmålet er lærerne blevet bedt om at tænke på seneste lektion/modul med en tilfældigt udvalgt klasse, som de besvarer spørgsmålet på baggrund af (se afsnit om kvantitativ dataindsamling i metodeappendiks, bilag 1).

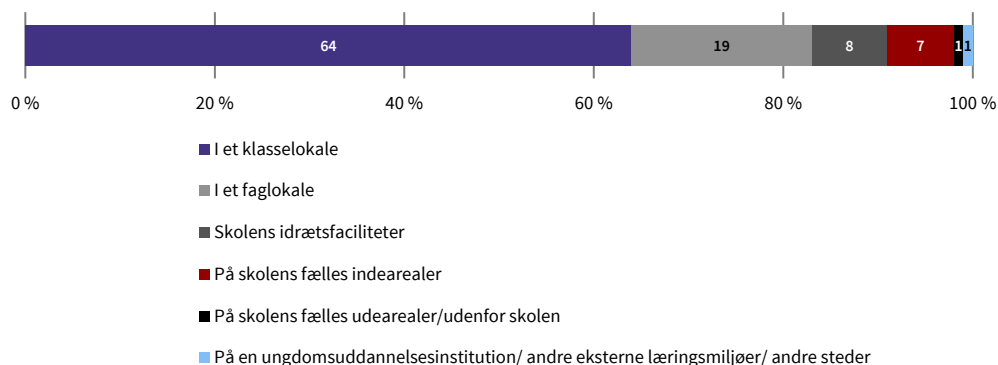
Note: Undervisning, der i figuren er defineret som praktisk opgaveløsning, udgøres af kategorierne "Opgaveløsning praktisk – på skolen" og "Opgaveløsning praktisk – uden for skolen". Se de fulde svarkategorier i tekstboks i afsnit 3.1.

3.1.3 Undervisning i folkeskolen foregår primært i klasse- og faglokaler

Undervisning i folkeskolen foregår i langt de fleste tilfælde i et klasselokale. Det fremgår af figur 3.8, der viser, at 64 % af lærerne i spørgeskemaundersøgelsen har svaret, at den seneste undervisning med en tilfældigt udvalgt klasse primært er foregået i et klasselokale. Dernæst foregår undervisningen næsthøjest i et faglokale. De resterende 17 % af lærerne svarer, at undervisningen primært er foregået andre steder – fx på skolens idrætsfaciliteter (8 %) eller fælles indearealer (7 %). Samtidig viser tabel 3.8, at stort set ingen af lærerne svarer, at undervisningen er foregået uden for skolen – fx på offentlige udearealer eller i andre eksterne læringsmiljøer som på en erhvervsskole (hhv. 1 % og 1 %).

FIGUR 3.8

Hvor læreres sidste lektion/modul med en udvalgt klasse primært foregik (n = 523).



Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt folkeskolelærere, der underviser i 2., 6. eller 9. klasse. Danmarks Evalueringsinstitut, 2022.

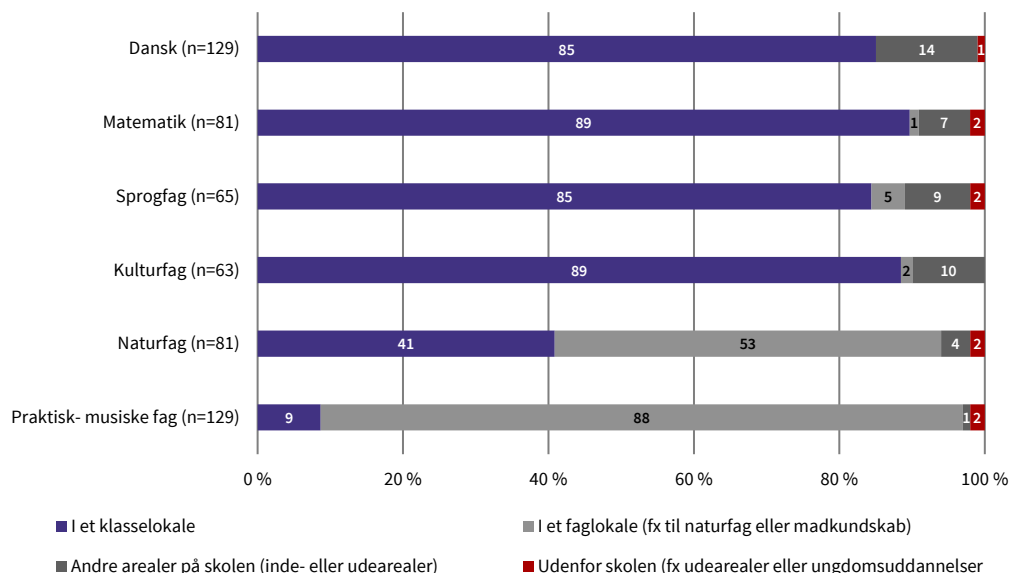
Note: I spørgsmålet er lærerne blevet bedt om at tænke på seneste lektion/modul med en tilfældigt udvalgt klasse, som de besvarer spørgsmålet på baggrund af (se afsnit om kvantitativ dataindsamling i metodeappendiks, bilag 1).

Analysen af lærernes besvarelser af spørgeskemaet viser desuden en sammenhæng mellem fag, og hvor undervisningen primært foregår, jf. figur 3.9. Mens undervisningen generelt set primært foregår i klasselokalet, skiller praktisk-musiske fag samt naturfag sig ud ved primært at blive afviklet i et faglokale. Ser vi nærmere på de lærere, som har svaret, at deres undervisning primært er foregået på skolens idrætsfaciliteter, fremgår det også, at størstedelen af disse lærere underviser i praktisk-musiske fag, herunder faget idræt.

Der ses samtidig en forskel i, hvor meget andre arealer på og uden for skolen anvendes. Fx anvendes andre arealer på skolen særligt i dansk og kulturfag, hvor hhv. 14 % og 10 % af lærerne svarer, at den seneste lektion primært foregik. Det fortæller lærere i interviewene fx kan være på skolens bibliotek. Arealer uden for skolen anvendes i meget lav grad, og 0-2 % af lærerne svarer, at det var der, deres seneste lektion primært foregik.

FIGUR 3.9

Hvor lærernes sidste lektion/modul med en udvalgt klasse primært foregik – fordelt på fag.



Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt folkeskolelærere, der underviser i 2., 6. eller 9. klasse. Danmarks Evalueringsinstitut, 2022.

Note: I spørgsmålet er lærerne blevet bedt om at tænke på seneste lektion/modul med en tilfældigt udvalgt klasse, som de besvarer spørgsmålet på baggrund af (se afsnit om kvantitativ dataindsamling i metodeappendiks, bilag 1).

Note: Fagene er grupperet på følgende måde i figuren: praktisk-musiske fag: håndværk og design, madkundskab, billedkunst, idræt, musik; naturfag: fysik-kemi, natur-teknologi, biologi; sprogfag: engelsk, tysk, fransk; kulturfag: samfundsfag, geografi, historie, kristendom.

3.1.4 Lærere prioriterer elevers lyst til at gå i skole og motivation, når de planlægger undervisningen

Denne kortlægning afdækker udover, hvilke undervisningsaktiviteter som fylder i undervisningen, også hvad lærerne lægger vægt på, når de planlægger undervisningen.

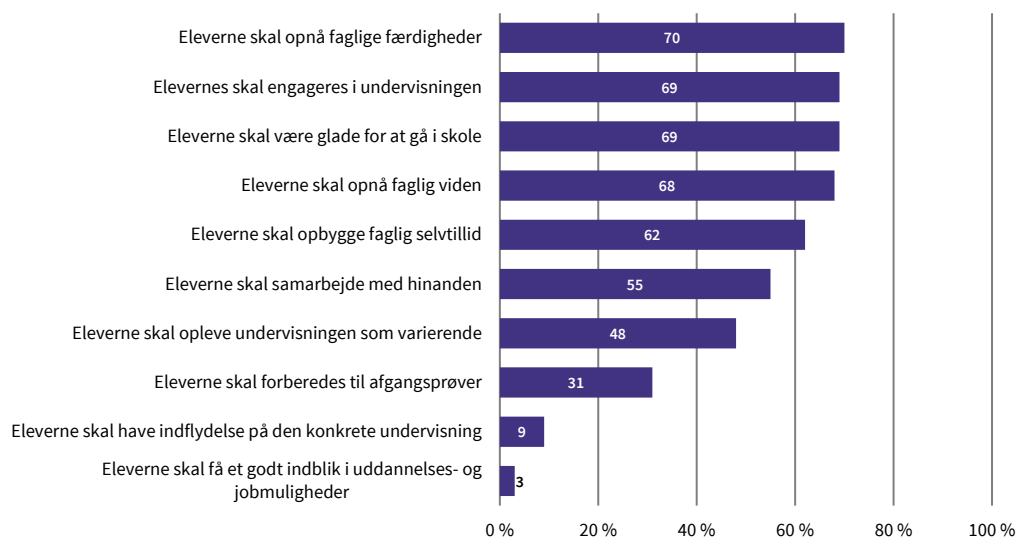
Lærerne er i spørgeskemaundersøgelsen blevet bedt om at sætte fem krydser ved det, som de særligt lægger vægt på i deres planlægning af undervisningen generelt. Den største andel af lærerne lægger vægt på elevernes (opnåelse af) faglige færdigheder (70 %). En stor andel af lærerne lægger endvidere vægt på, at eleverne skal engageres i undervisningen (69 %), at de skal være glade for at gå i skole (69 %), og at eleverne skal opnå faglig viden (68 %). Herudover lægger en relativ stor del af lærerne vægt på, at eleverne skal opbygge faglig selvtilid (62 %), jf. figur 3.10. At lærerne i langt mindre grad har angivet fx elevindflydelse, eller at elever skal få indblik i uddannelses- og jobmuligheder, skal dog ikke nødvendigvis forstås, som at de ikke mener, dette er vigtigt. Lærerne vægter blot ikke dette som ét af de fem vigtigste forhold for deres planlægning af undervisning set i relation til de andre forhold.

Lærere og skoleledere fortæller i interviewene, at elevernes lyst til og glæde ved at gå i skole, og samtidig elevernes engagement og dermed også deres motivation for at deltage i undervisningen, er særligt vigtigt i planlægning af undervisningen – ikke mindst som afsæt for bedre læreprocesser. Det kommer fx til udtryk gennem en lærers målsætning om at give elever ”glæden ved at lære” og en anden lærers målsætning om at ”have så mange med på rejsen som muligt”. Samtidig nævner

lærere og skoleledere også elevernes medindflydelse på undervisningens udformning som et vigtigt forhold i både planlægning og i gennemførelse af deres undervisning med det formål netop at skabe motiverede og engagerede elever, der både deltager aktivt og får et godt udbytte af undervisningen. Disse udtalelser kan ses som modsætningsfulde til lærernes svar i spørgeskemaundersøgelsen, hvor det er 9 %, der har angivet, at eleverne skal have indflydelse på den konkrete undervisning som ét ud af op til fem forhold, de særligt vægter i planlægning af deres undervisning generelt. Dette modsætningsforhold kan hænge sammen med, at det i interviewene bedre kan lade sig gøre at forklare fx vægtning af forhold i planlægning af undervisningen i relation til hinanden, end det er muligt i en spørgeskemaundersøgelse.

FIGUR 3.10

Op til fem forhold, lærerne særligt vægter i planlægningen af deres undervisning generelt (n = 523).



Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt folkeskolelærere, der underviser i 2., 6. eller 9. klasse. Danmarks Evalueringsinstitut, 2022.

Note: I spørgeskemaet er lærerne blevet bedt om at tænke på deres undervisning generelt og ud fra dette prioritere og sætte kryds, ud fra hvad de vægter i planlægningen af deres undervisning.

Det har været muligt at sætte op til fem markeringer.

Forskelligt hvad der vægtes i planlægning af undervisning på tværs af klassetrin

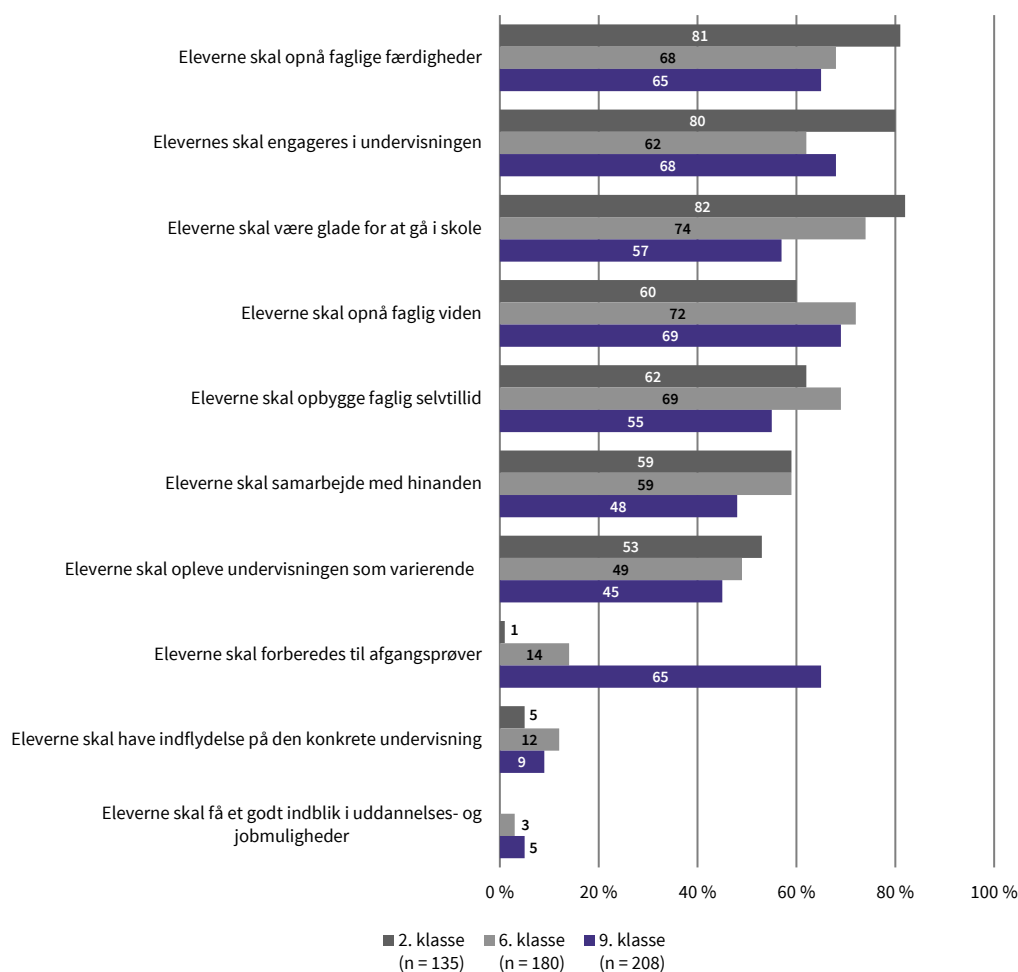
Der er variationer på tværs af 2., 6. og 9. klasse, ift. hvad lærerne i spørgeskemaundersøgelsen særligt vægter i deres planlægning af undervisningen på de forskellige klassetrin, jf. figur 3.11.

Særligt i 2. klasse vægter lærerne et fokus på, at eleverne skal opnå faglige færdigheder (81 %), at eleverne skal engageres i undervisningen (80 %), og at de skal være glade for at gå i skole (82 %). På mellemtrinnet lægger den største andel af lærerne vægt på, at eleverne skal være glade for at gå i skole (74 %), og at eleverne skal opnå faglige færdigheder (72 %). Besvarelserne blandt lærerne i 9. klasse skiller sig særligt ud ved, at andelen af lærere, der vægter, at eleverne skal forberedes til de forestående afgangsprøver (65 %), er markant større end på de andre klassetrin. Det fremgår samtidig, at en relativt stor andel af lærerne i 9. klasse vægter, at eleverne skal opnå faglig viden (69 %) og engageres i undervisningen (68 %). Lærerne i 9. klasse vægter i mindst grad, at eleverne skal opleve undervisningen som varierende (45 %) sammenlignet med besvarelserne fra lærerne,

der underviser i hhv. 2. og i 6. klasse. På tværs af klassetrin vægtes det at give eleverne et godt indblik i uddannelses- og jobmuligheder mindst – hhv. af 0 % af lærerne fra 2. klasse, 3 % af lærerne fra 6. klasse og af 5 % af lærerne fra 9. klasse. Dette kan bl.a. hænge sammen med, at lærerne oplever mange af disse aktiviteter som meget tidskrævende – fx arbejdet med at tage kontakt til virksomheder som led i, at eleverne kan komme på virksomhedsbesøg, eller at repræsentanter fra virksomheder kan besøge klassen.

FIGUR 3.11

Op til fem forhold, lærerne særligt vægter i planlægningen af deres undervisning generelt – fordelt på klassetrin.



Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt folkeskolelærere, der underviser i 2., 6. eller 9. klasse. Danmarks Evalueringsinstitut, 2022.

Note: I spørgeskemaet er lærerne blevet bedt om at tænke på deres undervisning generelt og ud fra dette prioritere og sætte kryds ud fra, hvad de vægter højest i planlægningen af deres undervisning.

Det har været muligt at sætte op til fem markeringer.

4 Praksisfaglig undervisning

I dette kapitel ses nærmere på den praksisfaglige undervisning. Dvs. den del af undervisningen, som rummer potentielt *praksisfaglige aktiviteter*, nemlig: 1) kropslige og aktive aktiviteter, 2) problembaserede og anvendelsesorienterede aktiviteter, 3) aktiviteter med fokus på fremstilling af et produkt og/eller 4) aktiviteter, der er erhvervsrettede eller rettet mod en virkelig praksis uden for skolen. I kapitlet er der fokus på, hvad skolerne konkret gør, når de arbejder med de forskellige former for praksisfaglige aktiviteter.

Det fremgår af kapitlet, at der er forskel på, hvor meget de fire forskellige former for praksisfaglige aktiviteter fylder i undervisningen. De to former, der er mest udbredte, er at udarbejde konkrete produkter samt at arbejde problembaseret eller anvendelsesorienteret, mens det er mindst udbredt at arbejde med et erhvervsrettet fokus. Samtidig er der forskel på, hvor meget de forskellige praksisfaglige aktiviteter fylder på tværs af fag og klassetrin. I den sammenhæng rummer praksisfaglig undervisning et stort spænd, ift. hvor meget praksisfaglighed fylder i undervisningen. I den ene ende af spændet er tale om praksisfaglige aktiviteter i form af små isolerede opgaver, mens de praksisfaglige aktiviteter i den anden ende af spændet udgør en væsentlig del af indholdet i og tilgangen til undervisningen, der samtidig er væsentlige for at indfri et fagligt mål.

4.1 Omfang af forskellige former for praksisfaglige aktiviteter

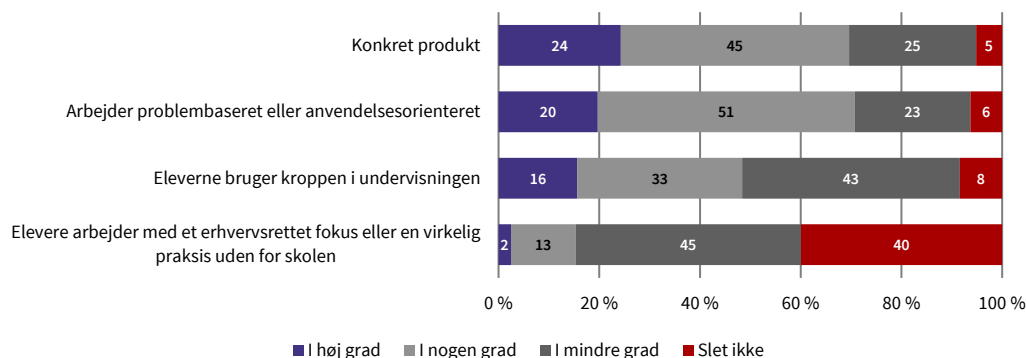
I de kommende afsnit stilles skarpt på, hvilke former for praksisfaglige aktiviteter der fylder i den undervisning, der rummer praktisk opgaveløsning. Afsnittet trækker både på data fra spørgeskemaundersøgelsen blandt lærere og på interviewene med lærere og skoleledere.

4.1.1 Erhvervsrettede aktiviteter fylder mindst i praksisfaglig undervisning

I spørgeskemaundersøgelsen svarer lærerne generelt, at de arbejder med alle fire former for praksisfaglige aktiviteter i undervisningen, men samtidig ses der væsentlige forskelle på, hvor meget de hver især fylder. Det er mest udbredt at arbejde med et konkret produkt samt at arbejde problembaseret eller anvendelsesorienteret, jf. figur 4.1. Det er der hhv. 69 % og 71 % af lærerne, der svarer, at de i høj eller i nogen grad gør. En lidt lavere andel af lærerne, 49 %, svarer, at de i høj eller i nogen grad bruger kroppen i undervisningen. Den form for praksisfaglig aktivitet, der fylder mindst i undervisningen, er, når elever arbejder med et erhvervsrettet fokus eller en virkelig praksis uden for skolen. Det svarer 15 % af lærerne, at de i høj eller nogen grad gør, mens 40 % svarer, at de slet ikke arbejder med det. Det kan hænge sammen med, at denne form for aktiviteter ofte afvikles som led i det obligatoriske emne Uddannelse og job, hvor andre undersøgelser har vist, at der er store forskelle skoler imellem, hvad angår, hvor meget emnet fylder, og hvem der varetager det (EVA, 2022).

FIGUR 4.1

I hvilken grad lærere arbejder med fire former for potentielt praksisfaglige aktiviteter i deres undervisning (n = 523).



Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt folkeskolelærere, der underviser i 2., 6. eller 9. klasse. Danmarks Evalueringsinstitut, 2022.

Note: I spørgsmålet er lærerne blevet bedt om at tænke på seneste lektion/modul med en tilfældigt udvalgt klasse, som de besvarer spørgsmålet på baggrund af (se afsnit om kvantitativ dataindsamling i metodeappendiks, bilag 1).

Udarbejdelse af konkrete produkter er mest udbredt i 6. klasse

Samtidig viser lærernes besvarelser i spørgeskemaundersøgelsen, at der er forskelle på, hvor meget de forskellige praksisfaglige aktiviteter fylder afhængig af klassetrin og fag. Jf. figur 4.2 ses en tendens til, at arbejdet med et konkret produkt generelt fylder meget særligt i 6. klasse, hvor 77 % af lærerne svarer, at det er noget, de i høj eller i nogen grad arbejder med (sammenlignet med 62 % i 2. klasse og 68 % i 9. klasse). Dette kan hænge sammen med, at eleverne har fagene håndværk og design samt madkundskab fra 4.-6. klasse, hvor det at udarbejde produkter oplagt kan være en del af undervisningen.

Problembaserede og/eller anvendelsesorienterede aktiviteter er mest udbredt i 6. og 9. klasse

Modsat ser det ud med problembaserede eller anvendelsesorienterede aktiviteter, hvor hhv. 74 % og 80 % af lærerne i 6. klasse og 9. klasse svarer, at de i høj grad eller i nogen grad arbejder med det (sammenlignet med 52 % i 2. klasse). At det fylder så meget at arbejde problembaseret eller anvendelsesorienteret i 9. klasse, kan hænge sammen med, at eleverne fx i projektopgaven selv skal finde frem til en problemstilling, de skal løse, og i den forbindelse eventuelt skal indsamle empiri.

Brug af kroppen i undervisningen er mest udbredt i 2. klasse

Der ses en tendens til, at jo højere klassetrin lærerne underviser på, desto mindre fylder det kropslige. Således svarer 75 % af lærerne, der underviser 2. klasse, at de i høj eller nogen grad arbejder med det kropslige i undervisningen, mens det gælder 51 % i 6. klasse og 30 % i 9. klasse. I den sammenhæng beskriver en lærer fra mellemtrinnet i sit interview sine kolleger i indskoling som de lærere, der er bedst til at have fokus på kropslige aktiviteter – ikke mindst fordi eleverne her selv efterspørger at bruge deres kroppe. En lærer fra børnehaveklassen fortæller, at de næsten har bevægelse med i alt – bl.a. i trivselsaktiviteter, hvor eleverne gennem bevægelse lærer at være sammen i klassen.

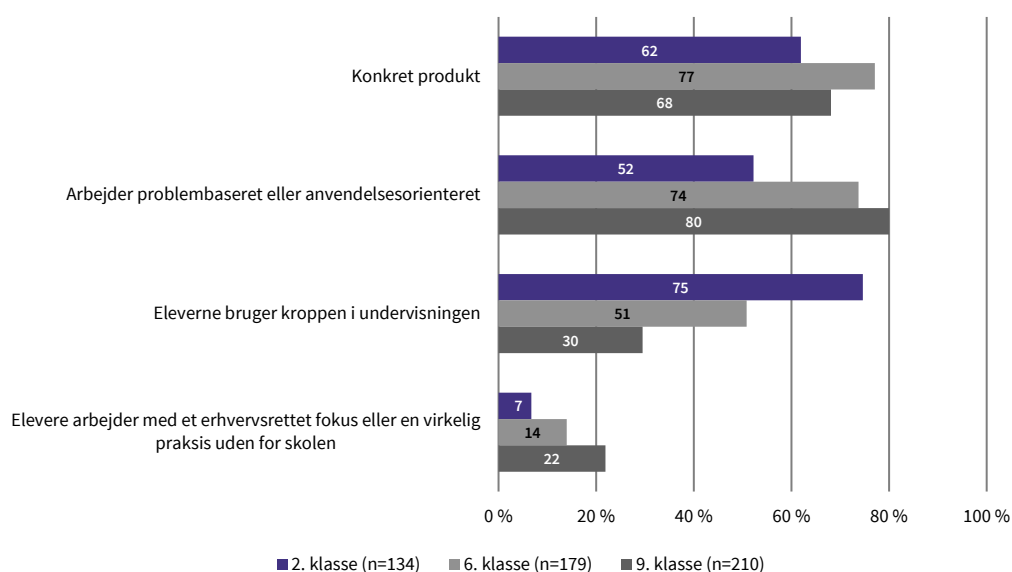
Aktiviteter med et erhvervsrettet fokus er mest udbredt i 9. klasse

Derudover ses det, at arbejdet med et erhvervsfagligt fokus eller en virkelig praksis uden for skolen fylder mere, jo højere klassetrin lærerne underviser på. Således er det 22 % af lærerne i 9. klasse,

der svarer, at det i høj eller i nogen grad er noget, de arbejder med, mens det tilsvarende gælder 14 % i 6. klasse og 7 % i 2. klasse. At det erhvervsrettede fokus fylder mere i undervisningen i 9. klasse, kan hænge sammen med, at eleverne nærmer sig valg af ungdomsuddannelse efter 9. klasse, og skolerne derfor fokuserer mere på det erhvervsrettede og en virkelig praksis uden for skolen her. Samtidig viser spørgeskemaundersøgelsen også, at en relativt stor andel af lærere i 9. klasse (78 %) svarer, at de kun i mindre grad eller slet ikke arbejder med et erhvervsrettet fokus eller en virkelig praksis uden for skolen.

FIGUR 4.2

I hvilken grad lærere arbejder med fire former for potentielt praksisfaglige aktiviteter i deres undervisning – fordelt på klassetrin.



Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt folkeskolelærere, der underviser i 2., 6. eller 9. klasse. Danmarks Evalueringsinstitut, 2022.

Note: I spørgsmålet er lærerne blevet bedt om at tænke på seneste lektion/modul med en tilfældigt udvalgt klasse, som de besvarer spørgsmålet på baggrund af (se afsnit om kvantitativ dataindsamling i metodeappendiks, bilag 1).

Udarbejdelse af et konkret produkt fylder mest på tværs af fag

Analysen viser også, at der er forskel på, hvor meget de forskellige former for praksisfaglige aktiviteter fylder i de forskellige fag. Jf. figur 4.3 er arbejdet med et konkret produkt generelt det, der fylder mest på tværs af fag. 72-77 % af lærerne svarer, at det i høj eller nogen grad er noget, de arbejder med, på tværs af fag, på nær i matematik, hvor det gælder 42 % af lærerne.

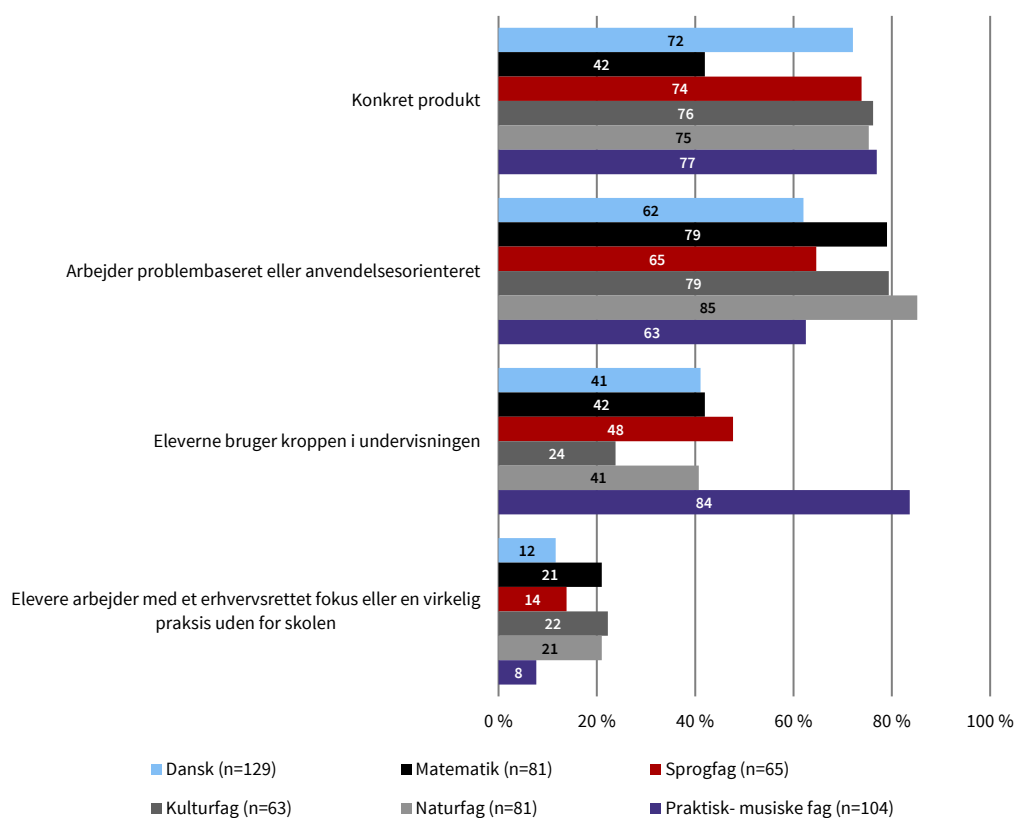
Ift. at arbejde problembaseret eller anvendelsesorienteret ses det til gengæld, at særligt lærere i matematik, naturfag og kulturfag vurderer, at de i høj eller nogen grad arbejder sådan. Det gælder 79-85 %.

Hvad angår brug af kroppen i undervisningen, er der en markant overvægt af lærere i de praktisk-musiske fag, der svarer, at det er noget, som de i høj eller i nogen grad gør (84 %). Det kan hænge sammen med, at fag som fx idræt og musik forventeligt rummer en del bevægelse. Kulturfagene skiller sig derimod ud ved, at arbejdet med kroppen fylder relativt lidt (24 % af lærerne svarer, at de i høj grad eller nogen grad gør dette).

Arbejdet med aktiviteter, der er erhvervsrettede eller rettede mod en virkelig praksis uden for skolen, fylder generelt relativt lidt på tværs af fag, men mest i matematik, kulturfagene og naturfagene, hvor 21-22 % af lærerne svarer, at de i høj eller i nogen grad arbejder med dette fokus i undervisningen sammenlignet med 8-14 % i de øvrige fag.

FIGUR 4.3

I hvilken grad lærere arbejder med fire former for potentielt praksisfaglige aktiviteter i deres undervisning – fordelt på fag.



Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt folkeskolelærere, der underviser i 2., 6. eller 9. klasse. Danmarks Evalueringsinstitut, 2022.

Note: I spørgsmålet er lærerne blevet bedt om at tænke på seneste lektion/modul med en tilfældigt udvalgt klasse, som de besvarer spørgsmålet på baggrund af (se afsnit om kvantitativ dataindsamling i metodeappendiks, bilag 1).

Note: Fagene er grupperet på følgende måde i figuren: praktisk-musiske fag: håndværk og design, madkundskab, billedkunst, idræt, musik; naturfag: fysik-kemi, natur-teknologi, biologi; sprogfag: engelsk, tysk, fransk; kulturfag: samfundsfag, geografi, historie, kristendom.

4.2 Læreres erfaringer med de fire former for praksisfaglige aktiviteter

I dette afsnit dykkes nærmere ned i skolernes erfaringer med de forskellige former for praksisfaglige aktiviteter i undervisningen, både baseret på interviewene med lærere og skoleledere og på spørgeskemaundersøgelsen blandt lærere. Indledningsvist skildres et spænd i praksisfaglig undervisning, som går på tværs af de forskellige former for praksisfaglige aktiviteter. Fokus er derefter på,

hvordan der konkret arbejdes med de fire former for praksisfaglige aktiviteter, og hvilke bevæggrunde der er for at bringe de forskellige former for aktiviteter i spil. Endelig beskrives forskellige forhold eller aktiviteter, som analysen viser understøtter elevernes motivation for aktiv deltagelse i den praksisfaglige undervisning.

4.2.1 Et spænd fra små isolerede opgaver til en grundlæggende fremgangsmåde i praksisfaglig undervisning

Analysen af interviewene med lærere og skoleledere viser, at praksisfaglig undervisning omhandler et bredt spænd af aktiviteter. Samtidig ses der en forskel på, hvordan og i hvor stort et omfang lærere arbejder med og bringer disse i spil i undervisningen. I det ene ende af spændet er der tale om praksisfaglige aktiviteter i form af små isolerede opgaver, der udgør en relativt lille del af undervisningen. Det kan fx være i form af at ”hoppe en tabel” eller klippe en brøk i undervisningen med det formål at gøre en ellers ”boglig” undervisning mere ”varieret”. I den anden ende af spændet udgør de praksisfaglige aktiviteter en væsentlig del af undervisningen, og tilgangen til denne er tænkt tæt sammen med elevernes samlede faglige læring. Det kan fx være, i form af at elever erfarer afstande mellem planeter i solsystemet ved at tegne og ”gå det” i et nedjusteret målestoksforhold.

4.2.2 Erfaringer med kropslige og aktive aktiviteter

I de følgende afsnit ses der nærmere på, hvilken bevæggrund lærere og skoleledere nævner for arbejdet med kropslige og aktive aktiviteter, og hvordan det konkret foregår.

Bevæggrund for kropslige og aktive aktiviteter



Kropslige aktiviteter er skidegode, fordi eleverne bedre kan huske bagefter, at så gjorde vi det her. Det er bedre, end at jeg siger: ”Kan du ikke huske, at vi talte om tre forskellige former for stråling?”. Hvis man kan knytte en aktivitet op på det, så kan man bedre huske det.

Udskolingslærer

Ovenstående citat beskriver det, som lærere og skoleledere i interviewene anser for at være bevæggrunden for kropslige og aktive aktiviteter i skolen – at når elevernes kroppe aktiveres i deres læreprocesser, så styrker det elevernes faglige læring, ved at de *husker* det lærte bedre. Det kommer ifølge lærere og skoleledere ikke kun eleverne til gode i deres skoletid, men også i deres fremtidige liv, hvor de også vil kunne huske det lærte bedre. Samtidig taler lærere og skoleledere om, at når der skrues op for elevernes sanseoplevelser ind i disse kropslige og aktive aktiviteter, så understøtter det deres faglige læring yderligere, fordi sansning gør, at eleverne også *forstår* det faglige indhold bedre, i og med de mærker det på egen krop. En udskolingslærer udtrykker det sådan her:



Jeg prøver at gøre sansninger mere nærværende [...] Det er svært at tale om jordskælv, for jeg har ikke prøvet det. Pointen er, at hvis jeg kan få førstehåndsoplevelse, så har den større værdi end replika. Det er nemmere at huske for eleverne og ægthed betyder noget.

Udskolingslærer

Kropslige og aktive aktiviteter bliver i den forbindelse italesat bredt af lærere og skoleledere – lige fra at bruge kroppen til at formidle budskaber gennem drama til bevægelsesmatematik.

Forskel på, hvordan kropslige og aktive aktiviteter bidrager til elevers faglige læring

Analysen af interviewene viser, at lærere og skoleledere har fokus på to forskellige tilgange til at arbejde med kropslige og aktive aktiviteter: 1) Den første tilgang indebærer, at eleverne bruger deres kroppe, uden at aktiviteten er direkte forbundet til et bestemt fagligt indhold, og 2) den anden tilgang indebærer, at det, eleverne gør med deres kroppe, er direkte forbundet til det faglige indhold.

Tilgang 1: Kropslige aktiviteter, der gør, at eleverne *husker* et fagligt indhold:

På tværs af fag fortæller lærere og skoleledere i interviewene om, at der arbejdes med kropslige og aktive aktiviteter som led i den faglige undervisning. I tysk nævnes der eksempler på, at eleverne arbejder med tyske remser i et stafetløb eller ved at gå en tur og tage fotos af tyske forholdsord. I matematik er der lærere, der arbejder med kropslige og aktive aktiviteter ved at spille stikbold, hvor en elev skal løse en matematisk opgave, når vedkommende bliver ramt – fx forme en retvinklet trekant med kroppen, før han eller hun kan være med i spillet igen. Pointen er, at der knyttes kropslige aktiviteter sammen med et fagligt indhold, for at eleverne på denne måde aktivt kan tilegne sig dette og *huske* det bedre bagefter grundet denne aktivering, hvilket lærere også fortæller, at der er videnskabeligt grundlag for. Den kropslige aktivitet understøtter imidlertid ikke en dybere *forståelse* af det faglige indhold, mens det er i fokus i den anden tilgang.

Denne første tilgang til kropslige og aktive aktiviteter kan både udgøre små isolerede opgaver i den ene ende af spændet for praksisfaglige aktiviteter i form af fx at tegne en lagkage af brøker eller hinke gangestykker, hvormed aktiviteterne bidrager til en varieret undervisning i skolen inden for den lektion, som de bringes i spil i. Tilgangen kan også befinde sig i den anden ende af spændet, hvor de praksisfaglige aktiviteter er centrale for at opnå lektionens faglige mål – fx i form af en eller flere lektioner med bevægelsesmatematik, hvor eleverne løser opgaver i forbindelse med stikbold.

Tilgang 2: Kropslige aktiviteter der gør, at eleverne bedre *forstår* og *husker* et fagligt indhold:

I den anden tilgang til at arbejde med kropslige og aktive aktiviteter knyttes der en ekstra dimension på læringsprocessen, ved at der er overensstemmelse mellem det, eleverne gør og sanser med deres kroppe, og så det, som de skal lære. Det betyder, at der både er fokus på, at eleverne skal *huske*, men samtidig også *forstå* et bestemt fagligt indhold bedre ved at sanse det direkte med kroppen. Lærere og skoleledere nævner i interviewene forskellige eksempler på denne tilgang på tværs af fag. I dansk fortæller en lærer på mellemtrinnet, at eleverne i hendes klasse har arbejdet med en bog om en grønlandsk pige, der bliver væk fra sin gruppe på en længere tur i naturen i en tæt tåge. Læreren tager derfor eleverne med på en gåtur en morgen, hvor tågen lægger tæt om skolen. På turen bliver eleverne bedt om at sanse, hvad de kan se og høre, og hvad er skjult for dem i tågen, for at de bedre kan sætte sig ind i, hvordan bogens hovedkarakter kan have oplevet at blive væk under de betingelser. I natur/teknik fortæller en anden lærer på mellemtrinnet om, at elevernes i hans klasse arbejder med målestoksforhold i relation til solsystemet, hvor de tegner og går afstandene mellem planterne ud fra et tilpasset målestoksforhold, for at eleverne på den måde kan erfare og sanse disse afstande på egne kroppe. Gennem en overensstemmelse mellem kroppens aktive sansning og erfaringer og det faglige indhold, som eleverne skal tilegne sig, sker det, at eleverne både opnår en bedre *forståelse* af, og at de *husker* det faglige indhold bedre.

Denne anden tilgang til kropslige og aktive aktiviteter hører oftest til i den ende af spændet for praksisfaglige aktiviteter, hvor de udgør hele fremgangsmåden i undervisningen, for at eleverne kan opnå en bestemt faglig læring. Nedenfor udfoldes et eksempel til inspiration i arbejdet med disse aktiviteter med fokus på at sanse og mærke et specifikt fagligt indhold på og med egen krop.

Tekstboks 1.: Eksempel på kropslig aktivitet, hvor elever gør og sanser det med deres kroppe, som de skal lære.

Eksempel fra praksis: Stråling kan sanses med kroppen i fysisk/kemi

Hvorfor: En udskolingslærer arbejder med en aktivitet, hvor eleverne skal sanse stråling med deres kroppe. Han oplever, at aktiviteten er rigtig god til at give eleverne ”en kropslig hukommelse” og en sansemæssig teoretisk forståelse af stråling, som supplerer den ”boglige” undervisning godt.

Hvor og hvordan: En 7. klasse arbejder med gennemtrængning af forskellige strålingstyper i skolens gymnastiksal. Eleverne står på tre rækker efter hinanden. Læreren tager en yogabold, og nogle af eleverne prøver at kaste bolden igennem den forreste række af elever, men den kommer ikke videre. Læreren taler med eleverne om, hvordan det kan være, og hvordan bolden føles på kroppen, og de konkluderer: ”Ok, den kom ikke igennem, men den kan godt gøre skade, og det er alfapartikler, der kun laver en skade på overfladen, men som ikke trænger igennem kroppen”. Så får eleverne en tennisbold, som de kaster, og den ryger længere gennem rækken – faktisk helt igennem til 2. og 3. række af elever, og de kan mærke, at de bliver ramt af den. Så taler læreren og eleverne sammen om, at det er betastråling, som gør mere skade på overfladen. Og så er der gammastråling. Der får eleverne en fantasibold, som de kaster igennem rækkerne. Her mærker eleverne ikke noget, og de taler om, at det er, fordi disse stråler trænger meget nemt igennem noget, og de i den sammenhæng ikke vil lave så meget vævskade.

Bevægelse understøtter elevernes motivation for aktiv deltagelse i undervisningen

Lærere og skoleledere taler i interviewene om, at der er en særlig bevægelsesglæde, der gør det ”sjovt” at bringe kroppen i spil som led i praksisfaglig undervisning. Bevægelsesglæde understøtter de kropslige og aktive aktiviteter, fordi en sådan glæde ifølge lærere og skoleledere virker motiverende på elevernes deltagelse i undervisningen, der danner et godt afsæt for elevernes faglige læring. En lærer i matematik arbejder med det, han i sit interview kalder for bevægelsesmatematik, hvor de hver fredag har matematik i multihallen, og eleverne som nævnt fx hopper tabeller, løber stafet eller spiller stikbold, mens de løser matematiske opgaver. Fordi eleverne så godt kan lide denne bevægelsesmatematik, oplever læreren, at de også er mere aktivt deltagende i de foregående lektioner i faget i løbet af ugen, da de kun kan deltage i bevægelsesmatematik, hvis de er færdige med deres andre matematikopgaver. I den forbindelse siger lærere og skoleledere i interviewene, at hverken de helt yngste eller de større elever er skabt til at sidde stille i lang tid af gangen. De oplever, at eleverne simpelthen har et fysisk behov for at røre sig i løbet af undervisningen.

Brain breaks fylder næsten det samme som egentlige praksisfaglige aktiviteter

Spørgeskemaundersøgelsen viser, at eleverne særligt bruger kroppen i undervisningen med det formål at få en pause, herunder ”brain breaks”, jf. figur 4.4. Lærerne svarer, at det i gennemsnit er tilfældet 38 % af tiden, hvor elever bruger kroppen. Mens brain breaks kan være nyttige pauser fra undervisningen, kan der argumenteres for, at de adskiller sig fra praksisfaglig undervisning ved

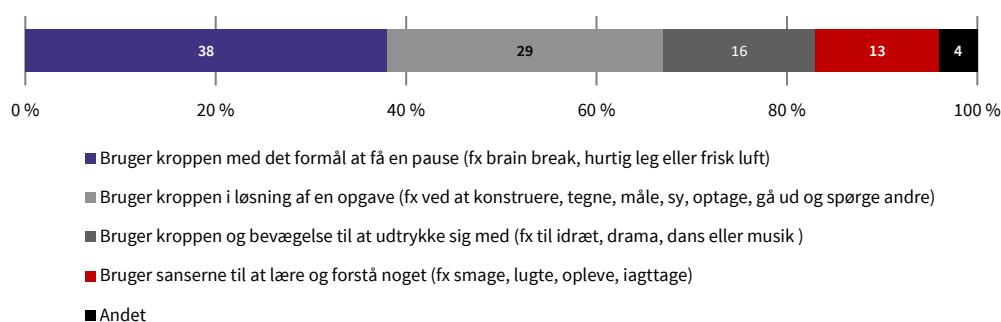
netop at være en pause fra undervisningen. Det betyder, at den tid, lærerne angiver i spørgeskemaundersøgelsen, at eleverne gennemfører kropslige aktiviteter på alle trin i skolen som del af en praksisfaglig undervisning, må anses som mere afgrænset.

Kroppen bruges først og fremmest til at løse en opgave i praksisfaglig undervisning

Spørgeskemaundersøgelsen viser derudover, at eleverne gennemsnitligt i 29 % af tiden, hvor de bruger kroppen, bruger den til løsning af en opgave. I interviewene giver lærere eksempler på denne form for aktivitet, når de fortæller om, at eleverne syr gopler i håndværk og design, eller når de går rundt på skolen og laver interview med de andre elever i dansk. Derudover viser spørgeskemaundersøgelsen, at eleverne i 16 % af tiden, hvor de bruger kroppen, bruger den til at udtrykke sig, det kan fx være til drama eller idræt. Lærerne svarer yderligere, at eleverne bruger sanserne til at lære og forstå noget i 13 % af tiden. Dette er interessant, da det netop er fortællinger om disse både kropslige og sanselige aktiviteter, lærere i interviewene oplever som særligt udbytterige for eleverne, men samtidig også som aktiviteter, der i flere tilfælde indebærer et grundigt didaktisk forarbejde og dermed tid til forberedelse, som lærere oplever er en mangelvare.

FIGUR 4.4

Hvor stor en andel forskellige delaktiviteter fylder i den undervisning, hvor eleverne bruger kroppen (n = 479).



Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt folkeskolelærere, der underviser i 2., 6. eller 9. klasse. Danmarks Evalueringsinstitut, 2022.

Note: lærerne er kun blevet stillet dette spørgsmål, hvis de i et foregående spørgsmål har svaret, at de i høj grad, i nogen grad eller i mindre grad arbejder med, at elever udarbejder bruger kroppen i undervisningen.

Note: I spørgsmålet er lærerne blevet bedt om at tænke på seneste lektion/modul med en tilfældigt udvalgt klasse, som de besvarer spørgsmålet på baggrund af (se afsnit om kvantitativ dataindsamling i metodeappendiks, bilag 1).

4.2.3 Problembaserede og anvendelsesorienterede aktiviteter

I de følgende afsnit ses der nærmere på, hvilken bevæggrund lærere og skoleledere nævner for at arbejde med problembaserede og anvendelsesorienterede aktiviteter, og hvordan det konkret foregår.

Bevæggrund for problembaserede og anvendelsesorienterede aktiviteter



Hos os handler det om, at vi vil give læring mening ved at skabe broer mellem teori og praksis. Gerne gennem noget virkelighedsnært for eleverne – et autentisk indhold. Gerne noget, der har betydning for andre. Vi tror på, at vi derigennem i højere grad kan skabe ejerskab og motivation og altså lyst til at lære mere.

Skoleleder

Skolelederen ovenfor fremhæver bevæggrundene for at arbejde med problembaserede og anvendelsesorienterede aktiviteter, ved at det gennem disse aktiviteter er muligt at koble teori og praksis på en forståelig og meningsfuld måde – fx i form af at knytte abstrakte begreber til en praktisk og konkret opgaveløsning. Denne bevæggrund går igen i andre af interviewene med lærere og skoleledere, hvor de samtidig peger på, at et autentisk indhold og virkelighedsnære emner giver eleverne ejerskab og motivation for at deltage aktivt i undervisningen ved både at gøre noget konkret og skabe noget af værdi for andre, der skal bruges til noget. I forlængelse af det siger en lærer, at problembaserede og anvendelsesorienterede aktiviteter fra hans perspektiv skaber handleduelige mennesker, der er gode til i det hele taget at løse problemer – også i livet uden for skolen.

I problembaserede og anvendelsesorienterede aktiviteter er der fokus på processen og en undersøgende tilgang

I interviewene beskriver lærere og skoleledere, at der i skolen arbejdes på forskellige måder med problembaserede og anvendelsesorienterede aktiviteter. På tværs af disse aktiviteter er der imidlertid to gennemgående tilgange, som disse aktiviteter bærer præg af – ofte på samme tid. Det drejer sig om: 1) en undersøgende tilgang og 2) en procesorienteret tilgang med mindre fokus på resultatet. En lærer beskriver, at han med sine elever har arbejdet med at undersøge, hvorvidt der er forskel på økologiske og konventionelle æblers forrådnelsesproces i forskellige miljøer. En anden lærer fortæller, at han gav sine elever til opgave at lave et instrument, som kunne spille kammertonen. Hvordan eleverne ville gøre det, måtte de selv finde frem til. I begge eksempler skal eleverne prøve sig frem gennem en undersøgende tilgang. I det første eksempel prøver eleverne sig frem med forskellige temperaturer og undersøger, hvorvidt og hvordan æblerne reagerer forskelligt på det. I det andet eksempel prøver eleverne sig frem for at undersøge, hvordan tonerne ændrer sig, afhængigt af hvordan de bygger instrumentet. Samtidig illustrer eksemplerne, at det er processen – og i mindre grad resultatet – der er omdrejningspunkt og elevernes læreprocesser i de problembaserede og anvendelsesorienterede aktiviteter. Læringen består i, at eleverne ser og erfarer, hvordan deres justeringer påvirker resultatet. I eksemplerne er det altså i processen mod æblernes forrådnelse og mod kammertonen, at eleverne lærer om hhv. bakterier og frekvenser. Dette fokus på processen indebærer ifølge lærere og skoleledere, at der er plads til at fejle, hvor det er i processen med at forsøge at korrigere disse fejl, at eleverne lærer at løse problemer. Elevernes fejl er ikke alene tolererede, men de er i stedet tilsigtede i disse praksisfaglige aktiviteter.

Autenticitet og medindflydelse understøtter elevernes motivation for deltagelse i problembaserede og anvendelsesorienterede aktiviteter

Særligt to forhold fremhæves af lærere og skoleledere i interviewene som nogle, der understøtter elevernes motivation til at deltage aktivt i de problembaserede og/eller anvendelsesorienterede aktiviteter. Disse to forhold er: 1) arbejdet med autentiske problemstillinger og 2) elevernes medbestemmelse.

Elevernes motivation understøttes af autentiske problemstillinger

Lærere beskriver i interviewene, at det motiverer eleverne at løse forskellige problemstillinger, når der er nogle ”virkelige” mennesker, der har brug for, at de skal løses i form af et autentisk problem. Det kan både være forankret i skolehverdagen eller i en virkelighed uden for skolen. Læreres beskrivelser placerer sig i et spænd mellem opgaver, der handler om at løse en *fiktiv* problemstilling i den ene ende af spændet, og opgaver, der handler om et *reelt* problem, der skal løses, fordi eleven selv eller andre har behov for det i den anden ende af spændet. I midten af spændet beskriver lærere opgaver, der handler om et reelt problem, som *kan* løses i praksis, men hvor der ikke er en aktuel aftager af løsningsforslagene. Spændet er illustreret i figur 4.5, der kan uddybes sådan her:

FIGUR 4.5

Illustration af spænd i måder, der arbejdes problembaseret og anvendelsesorienteret i undervisningen.



- **En fiktiv problemstilling:** Et eksempel på fiktiv problemstilling giver en lærer i udskolingen, som fortæller om en episode, hvor hendes klasse deltog i en konkurrence, hvor de blev stillet en opgave, der gik ud på at lave en fejring af, da Niels Bohr vandt nobelprisen i fysik. Selvom klassen ikke gik videre i konkurrencen, beskriver læreren, hvordan eleverne fik rigtig meget læring ud af opgaven, som de løste ved at bygge en balsal inde i en stor kasse. De byggede små møbler, satte lys til lysekronen og indtalte fakta om Niels Bohr, som kunne aflyttes via QR-koder.
- **En problemstilling, der kan løses:** Imellem arbejdet med hhv. en fiktiv og en autentisk problemstilling er der aktiviteter eller opgaver, der handler om et reelt problem, som der er et behov for at løse, og som *kan* løses i praksis, men uden at der er en aktuell aftager. En lærer fortæller om et projekt, der handlede om, at deres "by drukner". I dette projekt beskæftiger eleverne sig med vandstigninger og klimaforandringer med udgangspunkt i deres lokale kontekst, og læreren beskriver, at elevernes afsæt i den virkelige praksis hjalp dem til at få en teoretisk forståelse af og finde på løsninger til at afhjælpe problemstillingen.
- **En autentisk problemstilling:** En lærer fortæller om en konkurrence, hvor elever fra forskellige skoler skulle arbejde i grupper med elever fra samme skole på tværs af årgange med problemstillinger inden for digital sikkerhed og dannelse. Eleverne skulle finde frem til en løsning på problematikker inden for grooming, såsom hvordan man som ungt menneske kan bede om hjælp, hvis man bliver udsat for grooming, og hvordan man kan tale med sine venner om det. En af grupperne fra skolen vandt konkurrencen, og de skulle så præsentere deres arbejde for en statslig styrelse. Læreren beskriver, hvordan hun oplevede, at eleverne var enormt motiverede for projektet, fordi de skulle arbejde med et *reelt* problem, der skulle løses, fordi andre – her styrelsen – havde et behov for det til at kunne understøtte unge menneskers digitale dannelse.

Elevernes motivation understøttes af medbestemmelse

Det andet forhold, som lærere oplever understøtter elevernes motivation for at deltage aktivt i problembaserede og anvendelsesorienterede aktiviteter, er, når eleverne har medbestemmelse på undervisningens udformning. En lærer fortæller, at det er vigtigt for ham i den praksisfaglige undervisning at tage afsæt i elevernes forundring og spørgsmål, fordi det gør denne mere relevant og vedkommende for eleverne, når de får lov til at øge indflydelse på, hvad der sættes fokus på. En anden

lærer fortæller også, at hun arbejder med elevernes medbestemmelse som en del af undervisningens innovationsprocesser. Hun forklarer, at hun som afsæt for undervisningen beder eleverne finde en løsning på et *reelt* problem, de selv har, hvor de nævner, at deres høretelefoner, som de bruger i undervisningen, ofte går i stykker, når de ligger ubeskyttet i skoletaskerne. Eleverne skal derfor designe og producere et etui til høretelefonerne, hvilket de ifølge læreren var utrolig motiverede for, fordi de netop oplevede, at undervisningen koblede an til deres hverdag og behov.

Nedenfor udfoldes et eksempel til inspiration i arbejdet med en fiktiv problemstilling, som læreren oplever fungerer godt, fordi problemstillingen er virkelighedsnær.

Tekstboks 2: Eksempel på fiktiv problemstilling.

Elever producerer ”fiktive” købmandsvarer gennem undersøgende matematik

Hvorfor: Formålet med undervisningen er, at de produkter, som eleverne udarbejder designs til, skal være så tæt på virkeligheden som muligt, og indgår i ambitionen om en varieret undervisning, der både rummer matematik fra bøger samt en undersøgende tilgang til matematik.

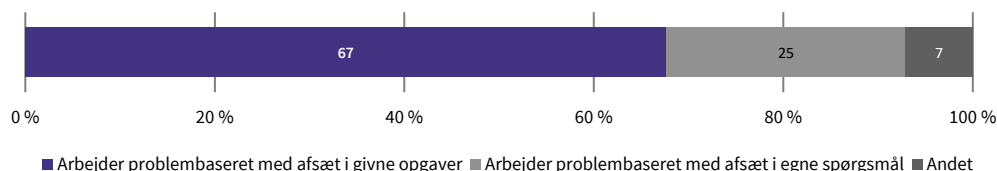
Hvor og hvordan: En lærer på mellemtrinnet opstiller i et forløb om undersøgende matematik et scenarie, hvor han er købmand og skal have produceret noget fra eleverne, som skal kunne sælges, hvilket udgør ”problemstillingen”. Det kan fx være kakaomælk, hvor eleverne skal designe emballagen til drikken og dernæst udarbejde målene på de europapaller, som produktet skal sendes ud på. Eleverne skal undervejs også forholde sig til, hvordan de kan udarbejde produkterne så bæredygtigt som muligt.

Problembaseret undervisning tager primært afsæt i givne opgaver

Spørgeskemaundersøgelsen blandt lærere viser, at der i gennemsnit i størstedelen af tiden arbejdes med problembaserede aktiviteter med afsæt i givne opgaver (67 %). Figur 4.6 viser derudover, at en fjerdedel af den problembaserede undervisning tager afsæt i elevernes egne spørgsmål. Sammenlignes disse tal med pointer fra interviewene med lærere, så peger det på et potentiale i fremadrettet at lægge mere vægt på at tage afsæt i elevernes egne spørgsmål som afsæt for at arbejde med problembaserede aktiviteter, da det kan understøtte elevernes motivation for aktiv deltagelse i denne form for praksisfaglig undervisning.

FIGUR 4.6

Hvor stor en andel forskellige delaktiviteter fylder i den undervisning, hvor eleverne arbejder problembaseret (n = 490).



Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt folkeskolelærere, der underviser i 2., 6. eller 9. klasse. Danmarks Evalueringsinstitut, 2022.

Note: Lærerne er kun blevet stillet dette spørgsmål, hvis de i et foregående spørgsmål har svaret, at de i høj grad, i nogen grad eller i mindre grad arbejder med, at elever arbejder problembaseret i undervisningen.

Note: I spørgsmålet er lærerne blevet bedt om at tænke på seneste lektion/modul med en tilfældigt udvalgt klasse, som de besvarer spørgsmålet på baggrund af (se afsnit om kvantitativ dataindsamling i metodeappendiks, bilag 1).

4.2.4 Aktiviteter med fokus på fremstilling af et produkt

I de følgende afsnit ses nærmere på, hvilken bevæggrund lærerne og skoleledere nævner, for at der arbejdes med fremstilling af et produkt, og hvordan det konkret foregår.

Bevæggrund for produktorienterede praksisfaglige aktiviteter



Når vi så skal i værksted eller 3D-printe eller sidde og kode et eller andet. Det kan være, at vi fanger deres interesse lige pludselig. Det kan godt være, at det at sidde med en engelsk roman er det kedeligste i hele verden, men lige pludselig, når vi får lov til at bygge et eller andet, så kan de være med på en anden måde.

Udskolingslærer

Sådan beskriver en lærer, at arbejdet med 3D-printede produkter gør det muligt at fange elevernes interesse og motivere dem til at deltage i undervisningen på en anden måde, end når de fx sidder med en engelsk roman. Lærere og skoleledere fortæller i interviewene, at eleverne gennem udarbejdelsen af produkter samtidig får mulighed for at bringe andre og mere praktiske færdigheder i spil, end de plejer i undervisningen, hvilket kan virke ekstra motiverende for at deltage aktivt og dermed tilegne sig faglig viden ved at producere noget konkret, synligt og sansebart. Denne motivation for deltagelse i disse aktiviteter med afsæt i både at blive fanget af det konkrete sanselige og skabende kombineret med det at kunne bringe mere praktiske færdigheder i spil er også bevæggrunden for aktiviteterne. Og dette oplever lærere og skoleledere særligt gør sig gældende for elever, der af den ene eller anden grund er kørt træt i den mere ”boglige” undervisning, fordi det ifølge lærerne giver eleverne en oplevelse af mestring og en stolthed, når de kan vise produkter frem, som de selv har fremstillet. En lærer beskriver en episode fra undervisningen, hvor to elever, som han særligt oplevede, det kunne være vanskeligt at motivere til at deltage i undervisningen, inden sommerferien fik lov til at prøve at udvikle en popcornmaskine. Forsøget mislykkedes fire gange, men femte gang lykkedes det eleverne at ”mestre” at lave en popcornmaskine, som virkede. De to elever råbte af glæde, hoppede op og ned og fulgte spændt med i, hvor mange popcorn der blev poppet. Læreren oplevede, den synlige fremgang motiverede eleverne til at engagere sig yderligere i projektet og blive ved, indtil de var i mål.

Når elever omdanner indtryk til udtryk, gør de faglig viden til deres egen

Den taktile og sansemæssige erfaring i arbejdet med et produkt fremhæves i interviewene med lærere og skoleledere som noget, der særligt bidrager til elevernes faglige læring, fordi de gennem sanserne *tilegner* sig viden snarere end *tillærer* sig den. Når eleverne bearbejder indtryk og omdanner dem til udtryk, så mærker de det, de arbejder med, fortæller en lærer om. Eleverne bruger således deres sanser som et værktøj til at forstå og gøre viden til deres egen. En lærer giver udtryk for, hvordan hendes elever i håndværk og design skulle producere deres egne trommekøller, dels til at lære om drømmetydning og ritualer i kristendomsundervisning og dels til at spille en musical. Eleverne indsamlede først indtryk fra naturen for dernæst gennem en designproces at skabe deres eget udtryk. Først skulle de finde den pind, de ville bruge til deres trommekølle, og så skulle de samle planter til plantefarvning af køllehovedet og snitte og brænde mønstre i træet. Alt sammen processer, der skulle aktivere elevernes sanser. Læreren talte også med eleverne om, hvordan materialerne fx påvirkes af varme eller væske. Elevernes fremstilling af trommekøllerne kan beskrives som en æstetisk læringsproces, hvor eleverne gennem sansemæssige oplevelser både tilegner sig en faglig viden og opøver samt praktiserer praktiske færdigheder.

Autenticitet og medbestemmelse understøtter elevernes motivation for deltagelse i produktorienterede aktiviteter

Ligesom det er tilfældet ved problembaserede og anvendelsesorienterede praksisfaglige aktiviteter, beskriver lærere i interviewene, at de oplever, at: 1) autenticitet og 2) elevernes medbestemmelse understøtter elevernes motivation for at deltage aktivt i produktorienterede aktiviteter.

- **Elevernes motivation understøttes af autenticitet:** Lærere og skoleledere beskriver produkter som autentiske, når de skal bruges af *nogen* til *noget*. De oplever, at det virker motiverende på elevernes aktive deltagelse i undervisningen, når det er tilfældet. Det kan være et produkt som trommekøllerne, som eleverne bl.a. skal bruge til at spille en musical. En anden lærer beskriver et eksempel på et autentisk produkt, hvor han med sine elever lavede infosedler om køer og CO₂-udledning til de fynske dyreskuer. Det, at elevernes arbejde skulle bruges af nogen, virkede ifølge læreren motiverende for dem.
- **Elevernes motivation understøttes af medbestemmelse:** En lærer beskriver, han oplever, at eleverne særligt motiveres, når de selv får lov til at designe et forløb med udvikling af produkter, der tager afsæt i noget, de synes er interessant. Dermed fremhæver han medbestemmelse som noget, der understøtter elevernes motivation for at deltage aktivt i produktorienterede praksisfaglige aktiviteter. En anden lærer fortæller samtidig, at det er hendes oplevelse, at jo mere eleverne selv har medbestemmelse over, hvordan det endelige produkt skal se ud, jo mere "shiner" de, når de til sidst står med et produkt i hånden, som de kan vise frem. På den måde er elevernes medbestemmelse og oplevelsen af mestring også forbundet.

Nedenfor udfoldes det til inspiration, hvordan eleverne lærer om et fagligt indhold gennem det at sanse og bygge et produkt.

Tekstboks 3: Eksempel på omdannelse af indtryk til udtryk i udarbejdelsen af et produkt.

Indskolingselever lærer om byen ved at bygge den i skrald

Hvorfor: Formålet med aktiviteten er at koble en kreativ aktivitet og et konkret produkt til undervisning om elevernes lokalsamfund. Ved at tegne og bygge bybilledet i skrald skal eleverne omsætte det, de ser, og samtidig skal de lære at arbejde med forskellige materialer. Det er en konkret måde for eleverne at arbejde med at omdanne indtryk til udtryk, samtidig med at det også en mulighed for, med afsæt i elevernes konkrete produkter, at tale om klima og miljø.

Hvor og hvordan: På en lille skole i en landkommune har de i indskoling haft et tema om "Min by" med fokus på, hvordan der er og ser ud i byen. Eleverne har været rundt og kigge på forskellige ting i byrummet, som de med afsæt i selvvalgte motiver efterfølgende arbejdede med at tegne og – i samarbejde med "storemakkerne" fra 5. klasse – byggede i skrald. Eleverne byggede bl.a. de huse og biler, de så og blev optaget af på byturen.

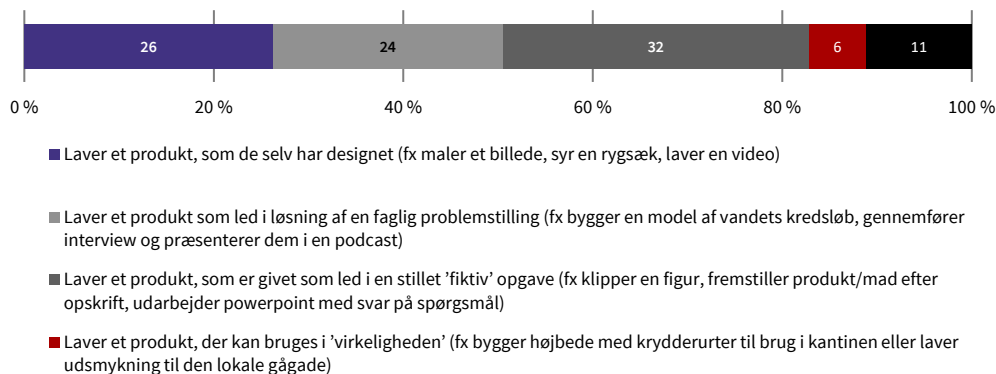
Produktfremstilling sker oftest som led i en stillet "fiktiv" opgave

Når eleverne udarbejder konkrete produkter i undervisningen, sker det oftest som led i en stillet "fiktiv" opgave eller "som led i løsning af en faglig problemstilling". I spørgeskemaundersøgelsen har lærerne således angivet, at det sammenlagt i gennemsnit er tilfældet 56 % af tiden, jf. figur 4.7. Konkret svarer lærerne, at eleverne 32 % af tiden laver et produkt, der er givet "som led i en stillet "fiktiv" opgave", og at eleverne 24 % af tiden laver et produkt "som led i løsning af en faglig problemstilling". Det peger på, at de konkrete produkter i nogle tilfælde bliver skabt som en del af eksempelvis problembaserede aktiviteter, hvormed de praksisfaglige aktiviteter, der har fokus på fremstillingen af et produkt, godt kan overlappe med andre former for praksisfaglige aktiviteter. I den forbindelse udgør de eksempler på produktorienterede aktiviteter, som nævnes i interviewene med lærere og skoleledere, selve fremgangsmåden i den praksisfaglige undervisning frem for at udgøre små og isolerede opgaver til at skabe variation i en mere "boglig" undervisning.

Spørgeskemaundersøgelsen viser samtidig, at eleverne 26 % af tiden "laver et produkt, som de selv har designet", mens de 6 % af tiden "laver et produkt, der kan bruges i virkeligheden", selvom også dette kan overlappe. I den sammenhæng giver lærere og skoleledere udtryk for, at det motiverer eleverne til at deltage i produktorienterede aktiviteter, når disse er autentiske, og eleverne har medbestemmelse på de produkter, de laver. Derfor kan der være et potentiale i at lade disse forhold fylde mere i den praksisfaglige undervisning.

FIGUR 4.7

Hvor stor en andel forskellige delaktiviteter fylder i den undervisning, hvor eleverne udarbejder et konkret produkt (n = 496).



Note: Spørgeskemaundersøgelse blandt folkeskolelærere, der underviser i 2., 6. eller 9. klasse. Danmarks Evalueringsinstitut, 2022.

Note: Lærerne er kun blevet stillet dette spørgsmål, hvis de i et foregående spørgsmål har svaret, at de i høj grad, i nogen grad eller i mindre grad arbejder med, at elever udarbejder et konkret produkt i undervisningen.

Note: I spørgsmålet er lærerne blevet bedt om at tænke på seneste lektion/modul med en tilfældigt udvalgt klasse, som de besvarer spørgsmålet på baggrund af (se afsnit om kvantitativ dataindsamling i metodeappendiks, bilag 1).

4.2.5 Aktiviteter, der er erhvervsrettede eller rettet mod en virkelig praksis uden for skolen

I de følgende afsnit ses der nærmere på, hvilken bevæggrund lærerne og skoleledere nævner for aktiviteter, der er erhvervsrettede eller rettet mod en virkelig praksis uden for skolen, og hvordan de konkret foregår.

Bevæggrund for aktiviteter, der er erhvervsrettede eller rettet mod en virkelig praksis uden for skolen



Det er ikke mit job som skolelærer at sikre, at flere elever får en erhvervsuddannelse. Det er mit job at få vist eleverne den verden, så mine elever ved, at der er forskellige muligheder for dem. Det handler om at få åbnet øjnene for eleverne, så de ved, at der er mange veje, og at der er altid en vej videre.

Udskolingslærer

Sådan siger en lærer om, hvorfor hun synes, det er vigtigt at arbejde med praksisfaglige aktiviteter, der har et erhvervsrettet fokus. Hun beskriver, at disse aktiviteter er med til at åbne elevernes øjne for de forskellige muligheder, de har for at vælge fremtidig uddannelse. I den sammenhæng fortæller lærere og skoleledere i interviewene, at bevæggrunden for aktiviteter, der er erhvervsrettede eller rettet mod en virkelig praksis uden for skolen, overordnet set kan udvide elevernes muligheds-horisont relateret til valg af uddannelse og fremtidigt job, ved at eleverne får kendskab til og erfaring med uddannelses- og jobmuligheder, som de potentielt ikke kendte til på forhånd. Når eleverne samtidig får praktiske erfaringer med et erhverv eller en uddannelse, fortæller både lærere og skoleledere, at det giver dem nogle konkrete billeder på, hvad arbejdsopgaverne er i de forskellige erhverv, og hvad studiet har af indhold og opgaver. Det bidrager ifølge lærere og skoleledere til, at eleverne kan træffe oplyste valg, som passer godt til dem, hvad angår uddannelse og fremtidig profession.

Nedenfor stilles der skarpt på, hvordan et sådant indblik i forskellige erhverv konkret kan gribes an.

Tekstboks 4: Eksempel, hvor elever får indblik i og erfaringer med forskellige erhverv.

Erhvervsdag giver elever praktiske erfaringer, der kan kvalificere deres uddannelsesvalg

Hvorfor: Der er flere formål med erhvervsdagen. For det første skal den give eleverne mulighed for at prøve forskellige erhverv af, og på den måde kvalificere deres uddannelsesvalg. For det andet er den en del af skolens samskabelsesprofil, der handler om at integrere lokalområdet i skolen, hvor erhvervslivet i det her tilfælde bliver til en del af skolens hverdag.

Hvor og hvordan: På en mindre skole på landet afholder de årligt en *Erhvervsdag*, hvor de erhvervsdrivende fra lokalsamfundet deltager i en ”praksisdag” for alle skolens elever. De erhvervsdrivende fortæller om, hvordan det er at være selvstændige, og de viser deres håndværk for eleverne. Derudover får eleverne lov til at være med til at arbejde med de forskellige erhvervsdrivendes håndværk. Fx byggede eleverne et år et nyt tag sammen med en tømrer.

Oplevelser med fagpersoner, virksomheder og uddannelsesinstitutioner gør erhvervsrettede aktiviteter vedkommende for eleverne

I interviewene peger lærere og skoleledere særligt på ét forhold, der gør aktiviteter, der er erhvervsrettede eller rettede mod en virkelig praksis uden for skolen, motiverende for eleverne at deltage aktivt i. Det drejer sig om mødet med fagpersoner og virksomheder eller elever og uddannelsesinstitutioner, så eleverne på egen hånd kan opleve og erfare, hvad det vil sige enten at arbejde i dét job eller dén virksomhed eller tage dén uddannelse. Førstehåndsoplevelserne betyder ifølge lærere og skoleledere, at eleverne kan spejle deres egne erfaringer og interesser i disse møder. Samtidig fortæller lærere og skoleledere, at de erhvervsrettede aktiviteter også giver eleverne en oplevelse af vedkommenhed, når nogen udefra beder dem om at løse virkelighedsnære opgaver til brug i en specifikt virksomhed, fordi der er brug for netop deres viden og færdigheder. For at de erhvervs- og uddannelsesrettede aktiviteter imidlertid skal give eleverne dette udbytte, så er det afgørende, at aktiviteterne er didaktisk veltilrettelagt og gennemført – ellers er der ifølge lærere en tendens til, at de falder til jorden, og at eleverne i stedet sidder tilbage med en følelse af, ”at der ikke var nogen, der ville dem noget”, som en lærer formulerer det.

Når fagpersoner, virksomheder eller uddannelsesinstitutioner inddrages i undervisningen, fortæller lærere og skoleledere i interviewene, at det som oftest gøres på to måder, ved at fagpersoner, virksomheder eller uddannelsesinstitutioner enten: 1) besøger skolen eller 2) får besøg af elever.

Fagpersoner, virksomheder eller uddannelsesinstitutioner besøger skolen: En lærer fortæller om en børnebogsforfatter, der holdt et oplæg for klassen, hvor eleverne også selv arbejdede med at skrive en børnebog. Formålet var både, at forfatteren kunne inspirere eleverne i deres skriveproces, og at forfatteren fortalte om, hvordan det er at være forfatter. En anden lærer beskriver, at de i hendes klasse har haft besøg af en journalist ansat ved Danmark Radio, som fortalte om sit arbejde med reklamefilm – igen både for at inspirere eleverne i deres aktuelle arbejde med reklamefilm og for at give eleverne indsigt i en ud af mange forskellige arbejdsopgaver, der er at løse som journa-

list. Den samme lærer fortæller også, at de i klassen har haft besøg af en marketingchef fra et chokoladefirma, som de lavede Løvens Hule med, hvor eleverne præsenterede deres udkast til en salgsstrategi for en chokoladebar. Derudover beskriver en lærer, at de hvert år har besøg af elever fra slagteriskolen, som både viser eleverne, hvordan de kan partere en halv gris, samtidig med at de fortæller om, hvad de vil sige at uddanne sig til slagter. Når fagpersoner eller elever fra ungdomsuddannelser på den måde kommer ind i en klasse og deler ud af deres erfaringer, får eleverne ifølge lærere en oplevelse af at blive taget alvorligt, og at deres input – fx i form af en salgsstrategi – er relevante for andre, hvilket gør aktiviteterne vedkommende for eleverne. Aktiviteterne er også vedkommende for eleverne, ved at de hører om ”virkelige menneskers virkelige liv”, som en lærer beskriver det, hvilket gør, at eleverne kan spejle deres egne erfaringer og interesser i fagpersonernes liv, som netop kan motivere eleverne til at deltage aktivt i undervisningen.

Elever besøger fagpersoner, virksomheder eller uddannelsesinstitutioner: En lærer beskriver, at han samarbejder med en erhvervsskole, ved at erhvervsskolen udarbejder en konkret problemstilling, som eleverne i hans klasse skal arbejde med. Eleverne besøger så erhvervsskolen, hvor de sammen med erhvervsskoleeleverne arbejder med problemstillingen. Dette, forklarer læreren, er med til at forberede eleverne på livet efter folkeskolen – her i form af livet på en erhvervsrettet uddannelse. En anden lærer fortæller om, at de både har besøgt en præst og en graver ved kirken, både for at tale om, hvad der findes mellem himmel og jord, men også for at høre og se, hvad det indebærer at være hhv. præst eller graver i praksis. Endnu en lærer fortæller om deciderede undervisningsforløb på en virksomhed, som bliver uddybet nedenfor til inspiration. Lærere fremhæver i interviewene, at der er noget sanseligt på spil, når eleverne kommer ud på besøg, hvor de fx ved selv at prøve et erhverv ikke blot får billeder på, hvad det vil sige at udføre dette, men faktisk også mærker det på egen krop, hvilket udover at motivere eleverne også giver dem et andet grundlag for at vurdere, hvad det indebærer at vælge dette erhverv. Nedenfor udfoldes et eksempel på dette til inspiration.

Tekstboks 5: Eksempel på elever, der besøger virksomhed og prøver arbejdet af på egen krop

Elever i udskolingen motiveres af at løse virkelighedsnære opgaver i samarbejde med lokal virksomhed

Hvorfor: Virksomhedsbesøg indgår på en skole i en samlet ambition om at skabe en mere varieret og praksisorienteret undervisning for eleverne. Den varierede undervisning skal i kombination med elevernes oplevelse af, at nogen skal bruge det, de arbejder med, være med til at motivere og engagere eleverne i undervisningen. Samtidig giver det virksomheden, der kan opleve rekrutteringsudfordringer, mulighed for at få øje på elever, som er særligt motiverede for at arbejde med virksomhedens opgaver, og som måske senere har lyst til at få et job i virksomheden.

Hvor og hvordan: På en skole i en større by har de startet et samarbejde med et firma om at lave undervisningsforløb for 7., 8. og 9. klasserne. Virksomheden producerer oliefiltreringssystemer og har derfor kemikere og fysikere ansat.

Eleverne starter med at besøge virksomheden i 7. klasse, hvor de får stillet opgaver, som relaterer sig til virkelige problemstillinger. Opgaverne, som bl.a. indeholder matematikopgaver, skal

de løse i samarbejde med ansatte fra virksomhedens udviklingsafdeling. Sideløbende stiller læreren også eleverne opgaver, der relaterer sig til deres samarbejde med virksomheden. I 8. klasse besøger eleverne igen virksomheden og kommer denne gang med ud på virksomhedens værksteder for at arbejde med oliefiltreringsprocesser.

I 9. klasse slutter eleverne af med at lave et projekt i samarbejde med virksomheden, som efterfølgende præsenteres for virksomhedens direktør. Direktøren giver derefter feedback til eleverne.

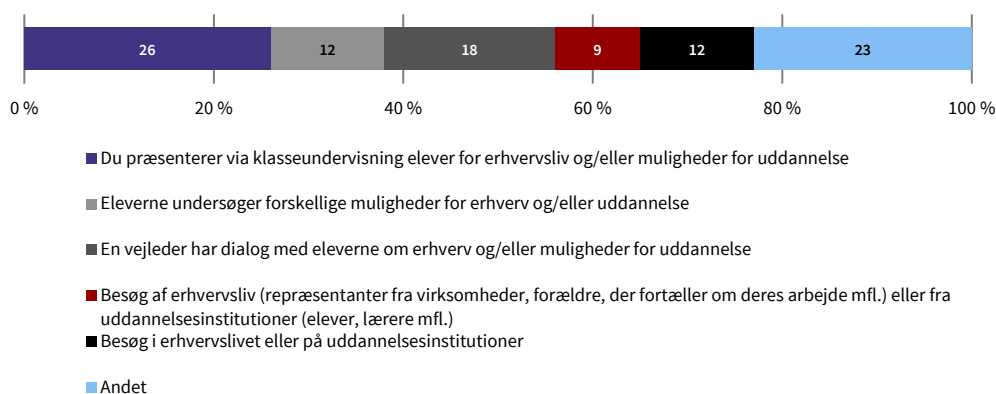
Praksisfaglige aktiviteter med erhvervsfagligt fokus foregår hyppigst som klasseundervisning

Spørgeskemaundersøgelsen viser, at når det kommer til praksisfaglige aktiviteter med et erhvervsfagligt fokus, så bruges der mest tid på klasseundervisning, hvor eleverne præsenteres for erhvervsliv og/eller muligheder for uddannelse (26 %), jf. figur 4.8. Udskolingslærere nævner i interviewene, at de fx arbejder med muligheder for uddannelse, ved at de løbende i undervisningen sætter fokus på, hvad der kan være af opgaver i hhv. gymnasiet og på erhvervsuddannelser ved at eksemplificere dette gennem de opgaver, eleverne løser i skolen – fx mere analytiske, praktiske opgaver som udarbejdelsen af en reklamefilm, hvilket en lærer fremhæver i undervisningen som en opgave, eleverne også kan støde på i gymnasiet. I interviewene fortæller udskolingslærere også om, at de fx præsenterer uddannelsesinstitutioner som gymnasiet eller erhvervsuddannelser i forbindelse med senere besøgsdage på uddannelsesinstitutionerne, men hvor eleverne selv står for at booke tid og besøge disse institutioner. I den forbindelse er der tale om formidling fra lærerne, uden at eleverne løser praktiske opgaver som led i selve denne undervisning. Der kan derfor argumenteres for, at disse eksempler falder uden for det at arbejde praksisfagligt. Dog må en sådan formidling ses i en større sammenhæng, hvor den fx kan være forbundet med og dermed også understøtte sådanne besøg hos fx virksomheder eller uddannelsesinstitutioner.

Spørgeskemaundersøgelsen viser desuden, at *besøg hos* erhvervslivet eller på uddannelsesinstitutioner i gennemsnit udgør 12 % af den tid, hvor elever arbejder praktisk med et erhvervsfagligt fokus eller et fokus på en virkelig praksis uden for skolen, jf. figur 4.8. *Besøg af* erhvervsliv eller uddannelsesinstitutioner er det erhvervsfaglige fokus/fokus på en virkelig praksis uden for skolen, som i gennemsnit fylder mindst af de forskellige svarkategorier (9 %). Dette kan hænge sammen med, at lærere i interviewene peger på, at denne type besøg kan være tidsmæssigt krævende at planlægge, og at de derfor ikke oplever at have tid til det.

FIGUR 4.8

Hvor stor en andel forskellige delaktiviteter fylder i den undervisning, hvor eleverne arbejder praktisk med et erhvervsfagligt fokus/fokus på en virkelig praksis uden for skolen (n = 314).



Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt folkeskolelærere, der underviser i 2., 6. eller 9. klasse. Danmarks Evalueringsinstitut, 2022.

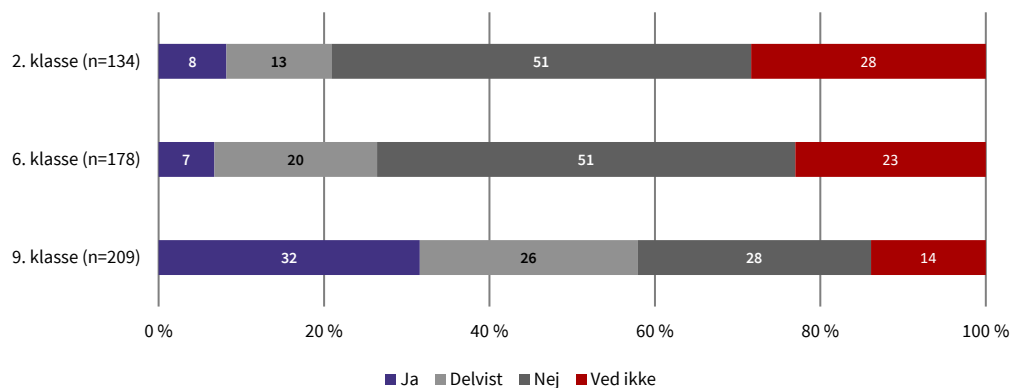
Note: Lærerne er kun blevet stillet dette spørgsmål, hvis de i et foregående spørgsmål har svaret, at de i høj grad, i nogen grad eller i mindre grad arbejder med et erhvervsfagligt fokus/fokus på en virkelig praksis uden for skolen.

Aktiviteter med et erhvervsfagligt fokus/fokus på en virkelig praksis uden for skolen foregår særligt i 9. klasse i det obligatoriske emne Uddannelse og job

Spørgeskemaundersøgelsen viser, at erhvervsrettede aktiviteter delvist foregår som en del af det obligatoriske emne Uddannelse og Job. Det gælder særligt i 9. klasse, hvor 58 % af lærerne svarer, at det er tilfældet (32 %), eller at det delvist er tilfældet (26 %). Til sammenligning svarer 27 % af lærerne i 6. klasse og 21 % af lærerne i 2. klasse, at de erhvervsrettede aktiviteter er foregået eller delvist foregået som en del af det obligatoriske emne Uddannelse og job. Det betyder samtidig, at der er en stor andel af lærerne, der hhv. svarer "Nej" eller "Ved ikke" til dette spørgsmål. Dvs. 79 % af lærerne fra 2. klasse, 74 % af lærerne fra 6. klasse og 42 % af lærerne fra 9. klasse. Der kan derfor være et behov for at undersøge nærmere, hvordan lærerne i højere grad fremadrettet kan få mere fokus på at tilrettelægge og gennemføre praksisfaglige aktiviteter med et erhvervsfagligt fokus eller et fokus på en virkelig praksis uden for skolen – fx som led i undervisningen i det obligatoriske emne Uddannelse og Job, projektopgaven eller tværfaglige forløb. Samtidig kan det være relevant at understøtte, at de aktiviteter, der finder sted i undervisningen, også er aktiviteter, der aktivt og praktisk involverer eleverne. Dette skal ses i lyset af, at de delaktiviteter med et erhvervsrettet fokus eller et fokus på en virkelig praksis uden for skolen, hvor eleverne har mulighed for at være aktive og praktisk deltagende ved besøg hos eller af hhv. virksomheder og uddannelsesinstitutioner udelukkende fylder i alt 19 % af disse aktiviteter.

FIGUR 4.9

Læreres vurdering af, om de erhvervsrettede aktiviteter generelt er foregået som en del af det obligatoriske emne Uddannelse og job – fordelt på klassetrin.



Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt folkeskolelærere, der underviser i 2., 6. eller 9. klasse. Danmarks Evalueringsinstitut, 2022.

5 Udfordringer og potentialer ved praksisfaglig undervisning

I dette kapitel fokuseres der på, hvad lærere og skoleledere oplever som potentialer og udfordringer forbundet med at planlægge og gennemføre praksisfaglig undervisning med afsæt i spørgeskemaundersøgelsen og i de kvalitative interview.

I kapitlet ses det, at der er flest lærere i spørgeskemaundersøgelsen, der vurderer, at høj elevmotivation er det største potentiale ved praksisfaglig undervisning. Det fremgår også på tværs af data, at der særligt er seks forhold relateret til rammer og vilkår, der enten fremmer eller udfordrer praksisfaglig undervisning og dermed har betydning for lærernes muligheder for at tilrettelægge og gennemføre denne undervisning. De seks forhold er: 1) tilstrækkelig tid, 2) relevante fysiske rammer, 3) sammenhæng til prøveformer og kompetencemål, 4) et fælles sprog og samarbejde, 5) lærerbaggrund og erfaringer og 6) ledelsesmæssig opbakning.

5.1 Potentialer ved praksisfaglig undervisning

I de følgende afsnit gennemgås læreres oplevelser af potentialer ved praksisfaglig undervisning med afsæt i spørgeskemaundersøgelsen blandt og i interviewene med lærere.

5.1.1 Høj elevmotivation ses som det største potentiale ved praksisfaglig undervisning

Lærerne vurderer i spørgeskemaundersøgelsen, at høj elevmotivation er det største potentiale ved praksisfaglig undervisning sammenlignet med undervisning, der ikke rummer praksisfaglige aktiviteter, jf. figur 5.1. Det svarer 71 % af lærerne. Lærere giver i interviewene også udtryk for, at de oplever, at praksisfaglige aktiviteter særligt kan styrke elevernes motivation og engagement i undervisningen og dermed få dem til at deltage aktivt i denne. Det fortæller lærere, at praksisfaglig undervisning gør af tre grunde:

1. Praksisfaglig undervisning motiverer eleverne, fordi den er "sjov". En lærer fortæller fx, at man rammer flere elever, når man tænker bevægelse ind i undervisningen – ikke mindst fordi eleverne synes, det er "sjovt". Det kan hun se ved, at "*der bliver grint mere*". En anden lærer fortæller også, at det er motiverende og "sjovt" for eleverne at bage gulerodsboller til motivationsløbet frem for blot at bage for at bage.
2. Praksisfaglig undervisning er motiverende for eleverne, fordi den er vedkommende for dem, ved at den kobler an til deres interesser, virkelighed og hverdag – fx når eleverne har medbestemmelse ved formulering af problemstillinger og udvikling af produkter.

3. Praksisfaglig undervisning er motiverende for eleverne, fordi den er anvendelig, ved at de selv eller andre kan bruge det, der kommer ud af undervisningen – fx i form af konkrete løsningsforslag eller produkter.

5.1.2 Praksisfaglig undervisning kan bidrage til en varieret undervisning

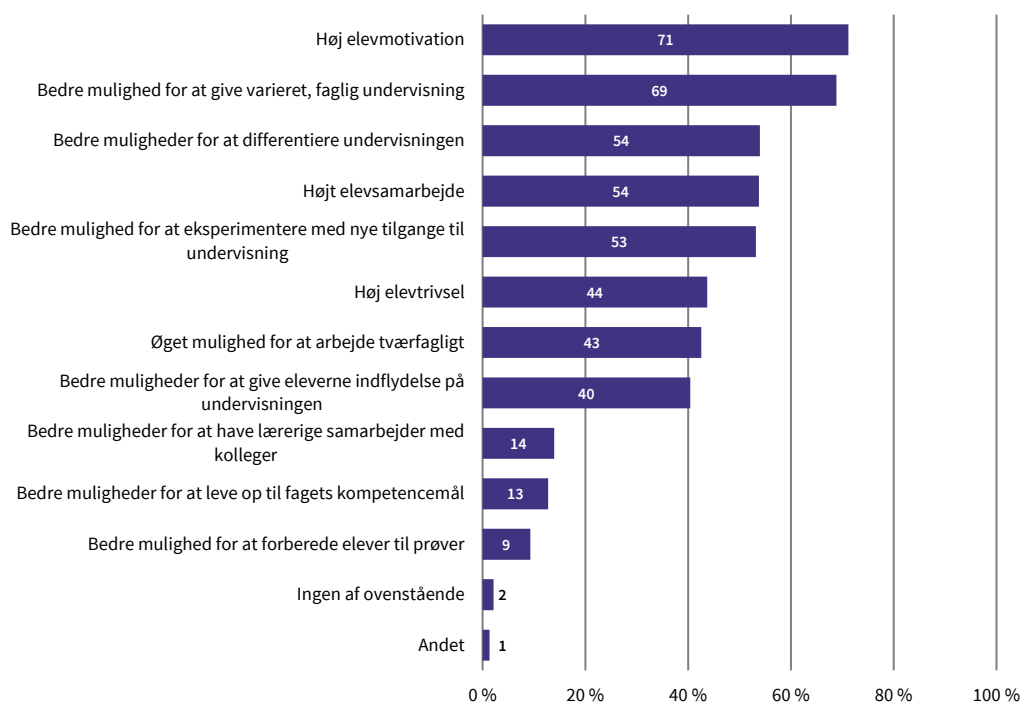
Muligheden for at tilrettelægge og gennemføre en mere varieret undervisning anses også af lærerne som et væsentligt potentiale ved praksisfaglig undervisning – helt konkret som det andenstørste potentiale, hvilket 69 % af lærerne svarer i spørgeskemaundersøgelsen, jf. figur 5.1. Dette er interessant, set i lyset af at det udelukkende er 48 % af lærerne, der samtidig lægger vægt på, at eleverne skal opleve, at undervisningen er varieret, når de tilrettelægger undervisningen generelt (se figur 3.8 i kapitel 3). En forklaring på dette kan være, at lærerne ser et stort potentiale i at tilrettelægge varieret undervisning, men at de ikke oplever at kunne prioritere det. Det kan være, fordi de føler et pres for at skulle nå faglige målsætninger eller ikke oplever at have den fornødne forberedelsestid, jf. forhold 1 og 3 nedenfor, som beskriver, hvad der kan have betydning i tilrettelæggelse og gennemførelse af praksisfaglig undervisning.

5.1.3 Lærerne oplever ikke, at praksisfaglighed giver bedre muligheder for at leve op til prøver og kompetencemål

Færrest lærere svarer, at de ser potentialer ved, at praksisfaglig undervisning giver muligheder for at forberede elever til prøver (9 %), leve op til fagets kompetencemål (13 %) og have lærerige samarbejder med kolleger (14 %). De to første svar indikerer, at praksisfaglighed for nogle lærere opleves som noget, der er svært foreneligt med opsatte faglige krav og tværtimod kan gøre det sværere for eleverne at klare sig godt til prøverne samt at leve op til fagets kompetencemål i undervisningen, hvilket udfoldes i nedenstående forhold af betydning for tilrettelæggelse og gennemførelse af praksisfaglig undervisning.

FIGUR 5.1

Hvad læreren ser som potentialer for eleverne/undervisningen, når de tilrettelægger praksisfaglig undervisning sammenlignet med undervisning, der ikke rummer praksisfaglige aktiviteter (n = 517).



Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt folkeskolelærere, der underviser i 2., 6. eller 9. klasse. Danmarks Evalueringsinstitut, 2022.

Note: Det har været muligt at sætte flere markeringer.

5.2 Seks forhold af betydning for tilrettelæggelse og gennemførelse af praksisfaglig undervisning

Lærere og ledere fortæller i interviewene om en række forhold, der har en særlig betydning for tilrettelæggelse og gennemførelse af praksisfaglig undervisning. Forholdene kan grundlæggende betragtes som rammer og vilkår, der enten fremmer eller udfordrer praksisfaglig undervisning. Derfor er det vigtigt at have disse forhold for øje og enten lokalt på den enkelte skole eller på et lovgivningsmæssigt niveau sørge for, at forholdene er til stede, hvis det både skal være meningsfuldt og muligt at tilrettelægge og gennemføre praksisfaglig undervisning på tværs af fag og trin. De seks forhold handler om behov for:

1. Tilstrækkelig tid til tilrettelæggelse og gennemførelse af praksisfaglig undervisning
2. Relevante fysiske faciliteter for praksisfaglig undervisning
3. Prøver og faglige mål, der passer med indhold i praksisfaglig undervisning
4. Godt lærersamarbejde om og et fælles sprog for praksisfaglig undervisning
5. Relevant lærerbaggrund og -kompetencer til praksisfaglig undervisning

6. Ledelsesmæssig opbakning til praksisfaglig undervisning.

5.2.1 Forhold 1: Behov for tilstrækkelig tid til tilrettelæggelse og gennemførelse af praksisfaglig undervisning

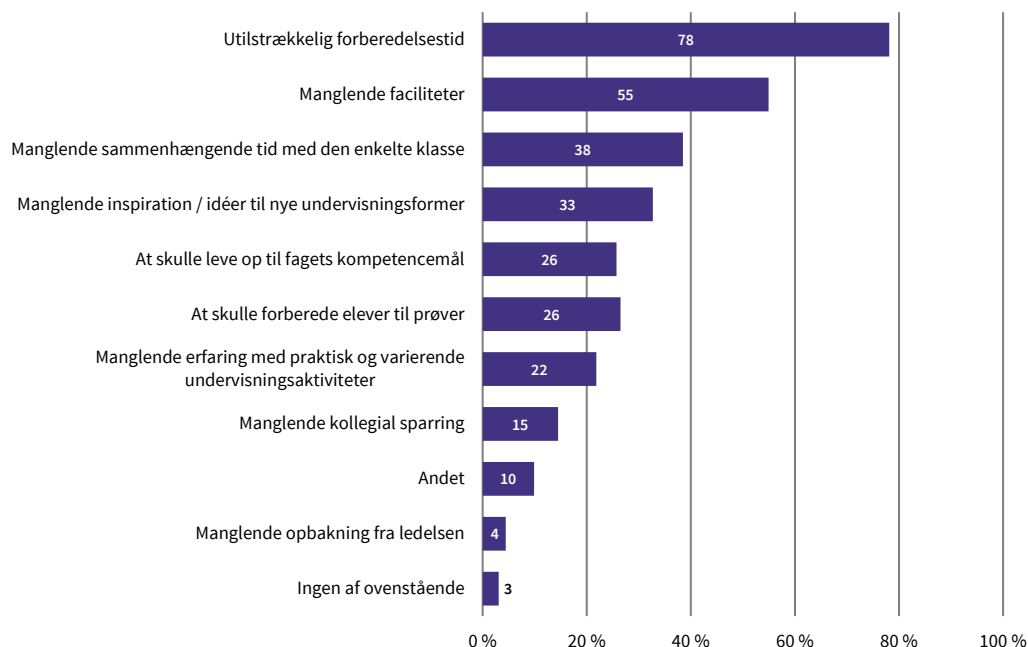
Det, som lærerne i spørgeskemaet ser som den største udfordring, når de tilrettelægger praksisfaglig undervisning generelt, er "utilstrækkelig forberedelsestid". Det svarer 78 % af lærerne, og i interviewene med lærere er det også denne udfordring, der først og fremmest bliver nævnt, både i relation til tilrettelæggelse og gennemførelse af undervisning. Samlet set peger lærere på, at det kræver tilstrækkelig med tid både at skulle tilrettelægge og gennemføre praksisfaglig undervisning. Det skyldes: 1) egne manglende erfaringer og mangel på udarbejdede undervisningsmaterialer, 2) at tilrettelæggelse af aktiviteter, der er erhvervsrettede eller rettet mod en virkelig praksis uden for skolen, er ekstra tidskrævende, fordi de indebærer opbygningen af et helt nyt netværk, og 3) at der er ofte brug for mere sammenhængende undervisningstid til at gennemføre praksisfaglige aktiviteter, da disse med fordel kan strække sig over mere end blot én lektion.

Mangel på erfaring og materialer kræver mere tid til tilrettelæggelse af undervisning

I interviewene fortæller lærere, at tilrettelæggelse af praksisfaglig undervisning ofte kræver mere tid end tilrettelæggelse af "boglig" undervisning, fordi lærere ikke er ligeså vant til at tilrettelægge førstnævnte form for undervisning. De oplever, at de mangler erfaringer at trække på. 22 % af lærerne svarer i spørgeskemaundersøgelsen, at de ser "manglende erfaring med praktisk og varierede undervisningsaktiviteter" som en udfordring, når de tilrettelægger praksisfaglig undervisning generelt, jf. figur 5.2. På den måde bliver dette svar fra spørgeskemaundersøgelsen knyttet sammen med samme undersøgelses svar om "utilstrækkelig forberedelsestid", da lærere i interviewene giver udtryk for, at manglende erfaringer med denne form for undervisning kalder på et behov for mere og dermed tilstrækkelig forberedelsestid. Samtidig oplever lærere heller ikke, at deres lærerkolleger har erfaringer med hverken forberedelse eller gennemførelse af praksisfaglig undervisning, som de kan hente inspiration i. En lærer giver udtryk for, at hun generelt genbruger lærerkollegeres opgaver og forløb og tilpasser det til sin egen undervisning. Det, oplever hun, sparer tid, men i og med at hendes lærerkolleger ikke har de store erfaringer med at tilrettelægge praksisfaglig undervisning, er der ikke noget at genbruge. En lærer fortæller også, at da han ikke har erfaringer med praksisfaglig undervisning fra sin egen skoletid, er det ekstra tidskrævende for ham at tilrettelægge praksisfaglige aktiviteter, fordi han skal gøre noget helt nyt, som indebærer nye måder at tænke undervisning på, og det kræver tid. Endelig fortæller lærere i interviewene, at tilrettelæggelse af praksisfaglig undervisning også er tidsmæssigt krævende, ved at de ikke kender til eksternt udformede undervisningsmaterialer med konkrete opgaver og forløb til brug i denne.

FIGUR 5.2

Hvad lærerne ser som udfordringer, når de generelt tilrettelægger praksisfaglig undervisning (n = 517).



Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt folkeskolelærere, der underviser i 2., 6. eller 9. klasse. Danmarks Evalueringsinstitut, 2022.

Note: Det har været muligt at sætte flere markeringer.

Kontakt til erhvervsliv og uddannelsesinstitutioner kan kræve en ekstra indsats

Erhvervsrettede aktiviteter eller aktiviteter, der er rettet mod en "virkelig praksis" uden for skolen, fremhæver lærere i interviewene som praksisfaglige aktiviteter, der kræver en ekstra indsats og dermed som særligt tidskrævende at tilrettelægge. Det kan være besøg på virksomheder og uddannelsesinstitutioner eller besøg fra disse på skolen. Fælles for lærere er det, at de oplever disse praksisfaglige aktiviteter som vigtige på forskellige måder afhængig af og på tværs af klassetrin. De fortæller samtidig, at det er dem selv, der ofte står for at tage kontakt til fx virksomheder eller uddannelsesinstitutioner. Det giver lærere udtryk for, at de enten ikke oplever at have tid til, eller at fx de virksomheder, de tager kontakt til, ikke har tiden til at samarbejde. En lærer fortæller:



Det erhvervsrettede er et problem hos os – til trods for at det er vigtigt. Alle virksomheder vil gerne, men de har ikke tid til det. Alle de restauranter og sportsklubber, jeg har haft fat i det sidste 1,5 år, har ikke haft tid. Det er svært ved at få adgang til det.

Udskolingslærer

Noget af det, som kan lette arbejdet med kontakt til fx virksomheder, er, hvis de som lærere selv har nogle kontakter gennem eget netværk, eller hvis der forældre, der har et netværk. Lærere fortæller i interviewene, at når det først er lykket for dem at få et samarbejde op at stå, så fungerer det rigtig godt, og de samme praksisfaglige aktiviteter med fx besøg fra en erhvervsfaglig uddannelsesinstitution med succes kan gentages år efter år, uden at der er brug for særlig megen tid til forberedelse. Det kan være det årligt tilbagevendende besøg fra slagteriskolen i faget madkundskab, hvor eleverne fra slagteriskolen medbringer en halv gris, som de parterer og tilbereder sammen med skolens elever, mens de taler om, hvad det indebærer at uddanne sig til slagter.

Mere sammenhængende tid kan give plads til flere praksisfaglige aktiviteter

Det er ikke kun tilrettelæggelse af praksisfaglig undervisning, som lærere oplever som mere tidskrævende end ”boglig” undervisning. Også gennemførelse af praksisfaglig undervisning tager ifølge lærere ofte længere tid. Lærere forklarer i interviewene, at det skyldes, at den praksisfaglige undervisning typisk indbefatter tidskrævende processer – fx som led i besøg hos virksomheder. I spørgeskemaet er det 38 % af lærerne, som svarer, at de ser ”manglende sammenhængende tid med den enkelte klasse” som en udfordring, når de arbejder med at tilrettelægge praksisfaglig undervisning generelt, jf. figur 5.2. Således er det den udfordring, som lærerne i spørgeskemaet ser som den tredjestørste udfordring. Det kan dreje sig om bevægelsesmatematik, hvor en lærer fortæller, at det tager tid først at komme ned i skolens multihal og dernæst tid at komme i gang med de kropslige og aktive matematikaktiviteter. Derfor peger lærere i interviewene på, at mere sammenhængende tid til den praksisfaglige undervisning kan understøtte, at den finder sted. Det indbefatter ifølge lærere en opmærksomhed på skemalægningen, så den sammenhængende tid er til rådighed – fx til ugentlige og tilbagevendende praksisfaglige aktiviteter som bevægelsesmatematik. De peger også på, at fælles planlægning lærere imellem, kan gøre det lettere at bytte rundt på lektioner til fagene. En lærer udtaler sig sådan her om problemstillingen med den manglende sammenhængende tid:



[...] klokken ringer hele tiden, og der skiftes fag. Hvis vi for eksempel vil ud at besøge virksomheder, så er det et skemahelvede, hvor man tager børnene fra sine kollegaer, som også har en plan.

Melletrinlærer

Lærere giver på den måde udtryk for, at der kan være brug for sammenhængende tid til praksisfaglig undervisning, både som led i en almindelig skoledag og som led i anderledes skoledage, hvor en lærer fx tager eleverne med på virksomhedsbesøg. Lærere peger i den forbindelse på vigtigheden af at planlægge den praksisfaglige undervisning – og undervisning i det hele taget – i god tid, så det er muligt at indgå aftaler med kollegaer om bytte af lektioner, uden at det går udover undervisningen i andre fag. Dog skal det nævnes, at der er masser af de praksisfaglige aktiviteter, der indgår i denne rapport, som gennemføres som led i enkelte lektioner.

5.2.2 Forhold 2: Behov for relevante fysiske faciliteter for praksisfaglig undervisning

I spørgeskemaundersøgelsen svarer lærerne, at de ser ”manglende faciliteter” som den andenstørste udfordring, når de skal tilrettelægge praksisfaglig undervisning generelt set. Således vurderer 38 % af lærerne i spørgeskemaundersøgelsen, at dette er en udfordring, jf. figur 5.2. I interviewene beretter lærere også om denne udfordring. Det peger på, at gennemførelse af praksisfaglig undervisning kræver relevante fysiske rammer, hvilket lærere i interviewene udtaler bl.a. indebærer plads til fysisk udfoldelse som led i kropslige og aktive praksisfaglige aktiviteter og faglokaler som led i problembaserede og anvendelsesorienterede aktiviteter med fokus på forsøg. Hvad angår de kropslige og aktive aktiviteter, så fortæller lærere om, at særligt klasselokalerne er indrettet til tavleundervisning og dermed til en mere stillesiddende form for undervisning. I forlængelse af det fortæller lærere, at klasserummene tit er for små til praksisfaglig udfoldelse. En lærer siger det på denne måde:



Vi har behov for andre lokaler, man kan bruge [...] jeg kunne godt tænke mig et læringsrum, der indbød mindre til at sidde stille. Hele opbygningen af skolen er lavet til, at man sidder ned på rækker.

Udskolingslærer

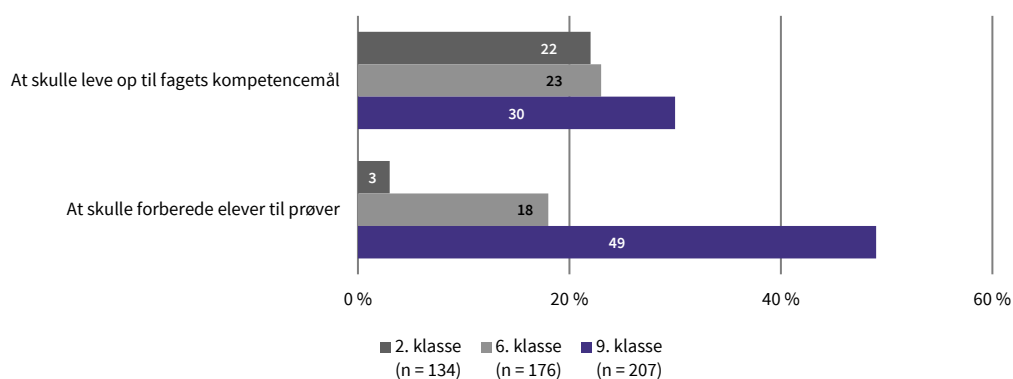
Det betyder ifølge lærere i interviewene, at klassen enten må have undervisning udenfor eller i andre lokaler og områder på skolen som fx gangarealer, kantinen eller biblioteket for at gennemføre praksisfaglige aktiviteter. En dansklærer fortæller, at hun ofte tager eleverne med ned i et fællesrum, de har på skolen, for at få plads til mere kropslige og aktive aktiviteter i undervisningen, hvilket der ikke er mulighed for i klasseværelset. Det, siger hun, sætter imidlertid store krav til elevernes koncentration, fordi der er megen gennemgang i fællesrummet. Alligevel prioriterer hun at give eleverne mulighed for at kunne bevæge deres kroppe og på den måde være aktive som led i undervisningen, fordi hun tror på, at det giver dem bedre betingelser for læring. På tværs af interviewene med lærere tegner der sig i den sammenhæng et billede af, at de lærere, som bruger skolens forskellige fysiske faciliteter – ude som inde – oplever bedre at være i stand til at gennemføre en praksisfaglig undervisning, bl.a. hvad angår kropslige og aktive aktiviteter. Der tegner sig samtidig et billede af, at skoler med relevante fysiske faciliteter i højere grad end skoler, der mangler disse faciliteter, understøtter muligheden for gennemførelse af praksisfaglig undervisning.

5.2.3 Forhold 3: Behov for prøver og kompetencemål, der passer til form og indhold i praksisfaglig undervisning

I spørgeskemaundersøgelsen har 26 % af lærere hhv. svaret, at de ser det "at skulle forberede elever til prøver" og "at skulle leve op til fagets kompetencemål" som udfordringer, når de arbejder med at tilrettelægge praksisfaglig undervisning generelt, jf. figur 5.2. Ser vi på besvarelser fra lærerne fordelt på klassetrin, jf. figur 5.3, rangerer de to nævnte udfordringer imidlertid højere, jo højere klassetrin lærerne underviser på. Mens der i 2. klasse er 22 % af lærerne, der oplever det som en udfordring at leve op til kompetencemål, gælder det i 9. klasse 30 %. Forskellen er endnu mere markant, når det gælder prøver. I 2. klasse oplever 3 % det som en udfordring at forberede til prøver, mens det i 9. klasse gælder godt halvdelen (49 %), jf. figur 5.3. Det kan for prøvernes vedkommende naturligt hænge sammen med, at eleverne skal til afgangsprøver i 9. klasse.

FIGUR 5.3

Andel af lærere, der ser det som en udfordring for praksisfaglig undervisning at skulle leve op til kompetencemål og forberede elever til prøver – fordelt på klassetrin.



Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt folkeskolelærere, der underviser i 2., 6. eller 9. klasse. Danmarks Evalueringsinstitut, 2022.

I interviewene peger lærere og skoleledere også på disse udfordringer. Særligt lærere i udskolingen fortæller, at der er en diskrepans mellem den faglige form og det faglige udbytte af den praksisfaglige undervisning og de parametre, som elever bliver målt på til prøverne. Lærere og skoleledere oplever derfor prøveformerne som en udfordring for udbredelsen af praksisfaglig undervisning i udskolingen – også selv om de gerne vil have en sådan undervisning til at fylde mere i hhv. deres egen undervisning og på skolen i det hele taget. Dette fremgår af interviewene og spørgeskemaundersøgelsen i højere grad som en udfordring i nogle fag end i andre. I spørgeskemaundersøgelsen svarer særligt lærere i dansk, kulturfag og naturfag, at de oplever det som en udfordring at leve op til fagets kompetencemål (28-30 %), jf. figur 5.4. En særlig markant forskel ses ift. prøver. Her svarer 38 % af lærerne i sprogfag, at de oplever det som en udfordring at forberede elever til prøver, mens det i mindst grad gælder i de praktisk-musiske fag (17 %). En lærer udtaler:

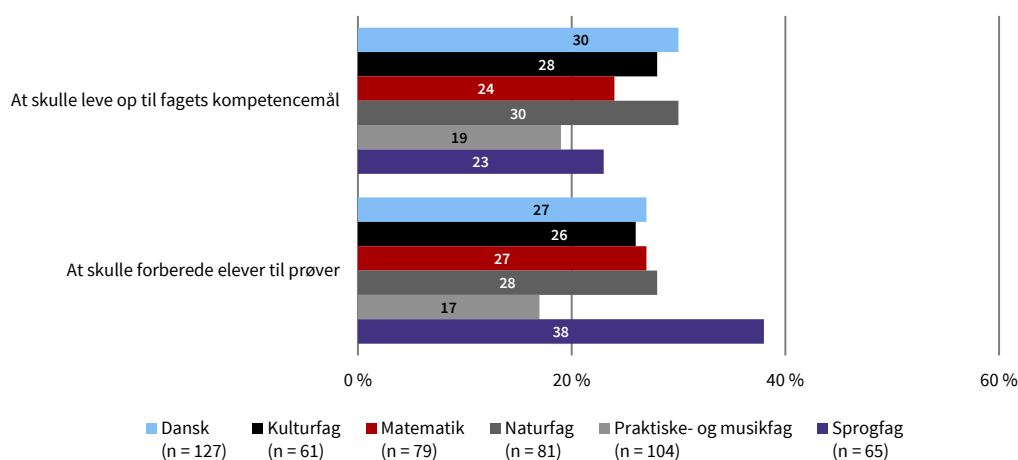


Jeg ser et potentiale i, at det praksisfaglige fylder endnu mere, men det er et paradoks med prøverne, fordi de ikke nødvendigvis er praksisfaglige. Det er meget tydeligt i naturfagene, at de har praksisfaglige, praksisorienterede og projektorienterede eksamener, men hvis man trækker fysisk/kemi, så har de en digital prøve på 45 min.

Udskolingslærer

FIGUR 5.4

Andel af lærere, der ser det som en udfordring for praksisfaglige undervisning at skulle leve op til kompetencemål og forberede elever til prøver – fordelt på fag.



Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt folkeskolelærere, der underviser i 2., 6. eller 9. klasse. Danmarks Evalueringsinstitut, 2022.

Note: Fagene er grupperet på følgende måde i figuren: praktisk-musiske fag: håndværk og design, madkundskab, billedkunst, idræt, musik; naturfag: fysik-kemi, natur-teknologi, biologi; sprogfag: engelsk, tysk, fransk; kulturfag: samfundsfag, geografi, historie, kristendom.

Både lærere og skoleledere fortæller desuden i interviewene, at de oplever, der i mange år har været et større fokus på læringsresultater i form af fx kompetencemål frem for læreprocesser, og lærere har i den forbindelse skullet beskæftige sig med læringsmål og test af disse frem for de aktiviteter, som læring er et udbytte af. Mens lærere har været vant til dette fokus i den såkaldte ”boglige” undervisning, sporer særligt skoleledere i interviewene en nervøsitet hos lærere om forholdet mellem praksisfaglighed på den ene side og læringsmål og prøver på den anden side. Det betyder ifølge skoleledere, at lærere kan være nervøse for ikke at komme rundt om alle målene, og at de

dermed ikke forbereder eleverne tilstrækkeligt indholdsmæssigt set til prøverne, hvis de underviser praksisfagligt. En skoleleder siger:



Der har været et enormt fokus de sidste mange år på målstyring og taksonomier. Det har gjort, at lærerne er nervøse for at slippe kontrollen og paradigmet med at nå mål. Så de tænker: ”Jeg har været igennem det. Der er ikke nogen, der har lært en skid, men jeg har i hvert fald gennemgået det”.

Skoleleder

Når lærere oplever, at eleverne får et relevant udbytte af den praksisfaglige undervisning, motiveres de imidlertid til at lægge mere vægt på praksisfaglige aktiviteter. Det kommer frem i interviewene, hvor fx en matematiklærer reflekterer over, at det netop kan være svært at sikre sig, at eleverne kan bruge det, som de lærer gennem praksisfaglig undervisning til prøverne. Samtidig giver han dog udtryk for, at han selv tror på, at når eleverne har noget praktisk og konkret at hænge deres viden op på, så hjælper det dem rent faktisk til prøverne, fordi de ikke kun forstår, men også kan anvende det, de har lært. Han udtrykker det således:



Det, der er sværest, er: Hvordan sikrer vi, at de kan bruge det, de har lavet, til eksamen, som alle skoler bliver målt på? Jeg tror selv på to ting: Når elever har noget konkret at hænge det op på, hjælper det. Det handler ikke kun om at forstå matematik, men om at lære at bruge matematik.

Udskolingslærer

Samlet set viser analysen af interviewene blandt lærere og skoleledere, at der eksisterer to narrativer omkring praksisfaglig undervisning, når det sættes i relation til mål og prøver. I det første narrativ fokuseres der på, at praksisfaglig undervisning er en forhindring for at opnå læring med fokus på kompetencemål og på samme tid sikre, at eleverne klarer sig godt til prøverne, der tester en sådan viden. I det andet narrativ fokuseres der på, at praksisfaglig undervisning er det greb, der skal til, for at elever faktisk kan komme til at klare sig bedre både til prøver og bedre kunne anvende det, de har lært i skolen, i deres liv i øvrigt.

5.2.4 Forhold 4: Behov for et godt lærersamarbejde og et fælles sprog om praksisfaglig undervisning

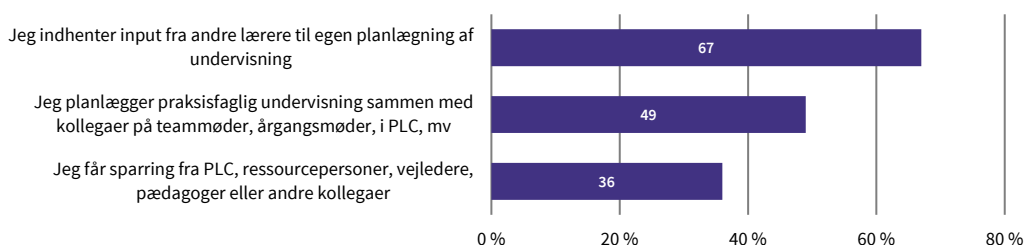
Lærere og ledere peger i interviewene på, at et godt lærersamarbejde med fokus på både videndeling og en fælles og tværfaglig undervisning kan være med til at understøtte både tilrettelæggelse og gennemførelse af praksisfaglige aktiviteter. Ligesom der kan være et behov for at udvikle et fælles sprog for praksisfaglighed, som kan lette arbejdet mod et fælles formål.

Lærere samarbejder mest om praksisfaglig undervisning ved at indhente input fra hinanden

Spørgeskemaundersøgelsen blandt lærere viser, at størstedelen af lærerne (67 %) samarbejder med lærerkolleger om praksisfaglig undervisning ved at indhente input fra hinanden, når de planlægger praksisfaglig undervisning, og at lige knap halvdelen af lærerne (49 %) også planlægger en sådan undervisning sammen med kollegaer. Det kan være på teammøder, årgangsmøder, i det pædagogiske læringscenter mv. Derudover angiver 36 % af lærerne, at de trækker på de mere formaliserede muligheder for sparring fra forskellige ressourcepersoner. Se figur 5.5.

FIGUR 5.5

Andel lærere, der angiver, at de i høj eller nogen grad trækker på kollegaer på forskellig vis i deres planlægning af praksisfaglig undervisning? (n = 517).



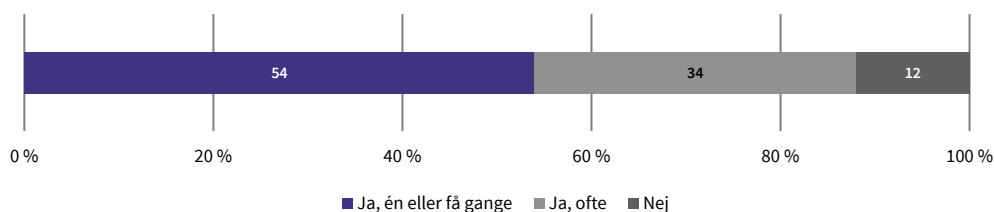
Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt folkeskolelærere, der underviser i 2., 6. eller 9. klasse. Danmarks Evalueringsinstitut, 2022.

Flest lærere har gennemført praksisfaglig undervisning sammen én eller få gange

Lærere har gjort sig varierede erfaringer med at gennemføre praksisfaglig undervisning med en kollega. Det viser lærernes svar i spørgeskemaundersøgelsen, jf. figur 5.6. Mens omkring halvdelen af lærerne (54 %) – og dermed flest – svarer, at de har gjort det én eller få gange, svarer cirka en tredjedel (34 %), at det er noget, de gør ofte. 12 % af lærerne svarer imidlertid, at de ikke har gjort sig erfaringer med et sådant samarbejde.

FIGUR 5.6

Læreres erfaring med at gennemføre praksisfaglig undervisning med en kollega (n = 517).



Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt folkeskolelærere, der underviser i 2., 6. eller 9. klasse. Danmarks Evalueringsinstitut, 2022.

Når lærere gennemfører praksisfaglig undervisning sammen med en kollega, så peger de i interviewene på, at de for det første oplever fordele i at samarbejde med lærerkollegaer fra samme klassetrin og fag, som de selv underviser på og i, da det betyder, at de kan gøre brug af frugterne fra samarbejdet én til én efterfølgende. For det andet peger lærere i interviewene på fordele ved igen at samarbejde med andre lærere, som underviser på samme klassetrin og også i den samme klasse, men i andre fag end dem selv. Det lægger ifølge lærere op til tværfaglige forløb, hvor ens forskellige fagligheder som lærere kan bidrage til, at eleverne kommer endnu bedre rundt om et emne ved at arbejde med det fra forskellige faglige vinkler. Fx fortæller en dansk- og billedkunstlærer på mellemtrinnet, at hun ofte planlægger forløb i en af hendes klasser sammen med klassens matematik- og biologilærere. Det oplever hun, der kan komme nogle gode praksisfaglige forløb ud af. Bl.a. fortæller hun i sit interview, at de sammen udviklede et tvær- og praksisfagligt forløb om

gopler, som eleverne blev optaget af en dag, hvor de var på en tur til stranden. I biologi var eleverne aktive med at dissekere døde gopler for at se, hvad de bestod af, mens de i billedkunst arbejdede med at udarbejde gopler af forskellige materialer, hvor læreren oplevede, at indtrykkene fra undervisningen i biologi betød, at eleverne havde mange idéer til og gik meget op i arbejdet med at sy og kreere goplerne. For det tredje nævner lærere i interviewene også en fordel i at samarbejde på tværs af klassetrin, fordi de har indtryk af, at man kan noget forskelligt. Bl.a. udtaler en udskolingslærer, at der må være masser af inspiration at hente til fx kropslige og aktive aktiviteter i indskoling, fordi eleverne i denne alder naturligt bevæger deres kroppe mere. Han fortæller:



Hvis man som udskolingslærer kommer ned i indskoling, kan man simpelthen tyvstjæle deres idéer. [...] Jeg tror, at de helt små klasser og mellemtrin er bedre end os, for det giver sig selv, at de små har behov for at komme op og lave et eller andet. Der har jeg nogle kollegaer, som er vildt idérige til, hvordan man kan bevæge sig og få noget fagligt ind.

Udskolingslærer

Et fælles sprog for praksisfaglighed kan sikre et fælles formål med undervisningen

Den kvalitative analyse af interviewene peger på, at der kan være behov for at udvikle et fælles sprog for, hvad praksisfaglighed er, og en fælles forståelse af, hvordan en skole samlet set arbejder praksisfagligt. Selvom lærere har erfaringer med alle fire former for praksisfaglige aktiviteter, som kortlægningen tager afsæt i, så bruger de ikke selve praksisfaglighedsbegrebet eller andre gennemgående fælles begreber som betegnelse for praksisfaglige aktiviteter. Det kan hindre et fælles fokus på at styrke praksisfaglig undervisning. Et fælles sprog for praksisfaglighed kan gøre det lettere at videndele lærere imellem og både planlægge og gennemføre praksisfaglig undervisning i fællesskab på baggrund af en fælles forståelse af, hvad formålet med undervisningen er.

5.2.5 Forhold 5: Relevant lærerbaggrund og -kompetencer til praksisfaglig undervisning

Lærere, der har mindre læreranciennitet, arbejder mere praksisfagligt end lærere med mere anciennitet. Derudover er det ikke blot læreruddannelsen, der bliver trukket på i tilrettelæggelse og gennemførelse af praksisfaglig undervisning, men en bred vifte af erfaringer.

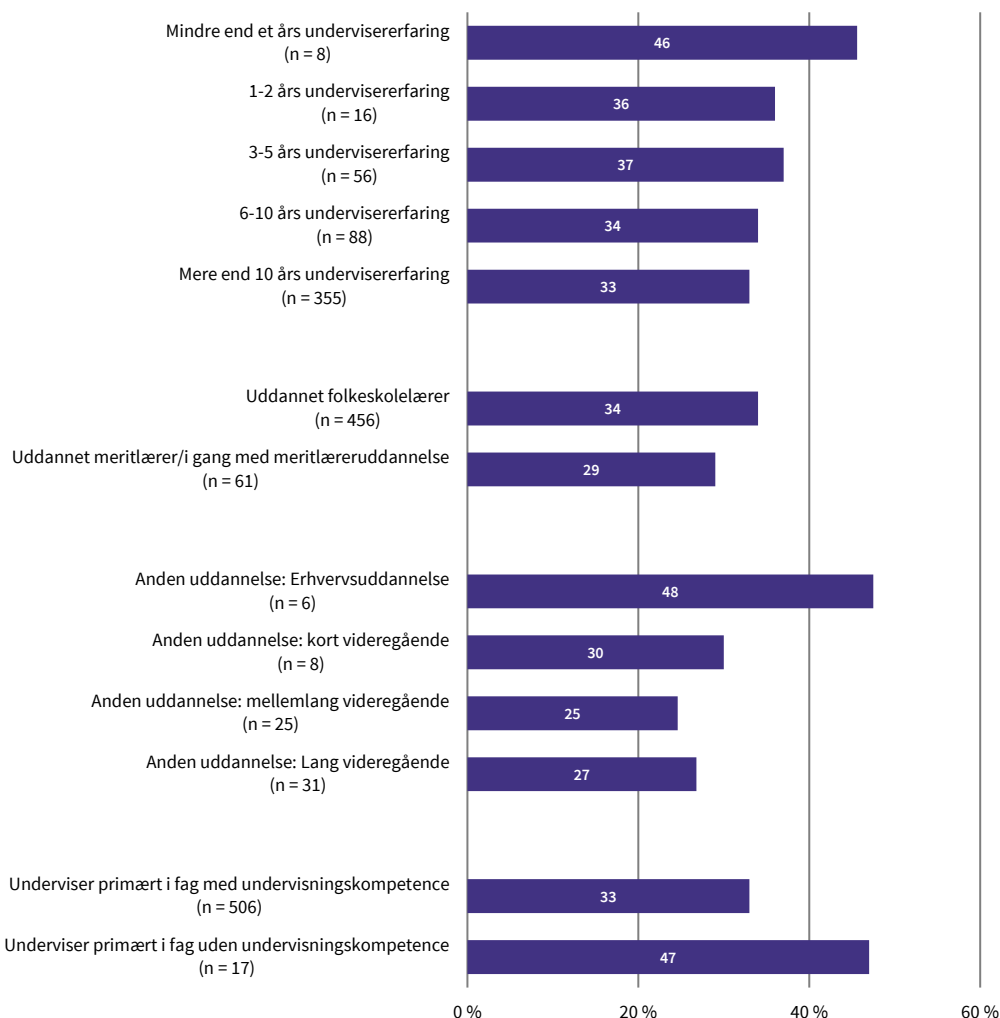
Bemærk dog, at antal besvarelser i nedenstående figur er relativt lave, og at resultaterne bør tolkes med blik herfor.

Mindre erfarne lærere arbejder mere praksisfagligt end mere erfarne lærere

Der ses en tendens til, at lærere med mindre læreranciennitet arbejder mere praksisfagligt end lærere med mere anciennitet. I spørgeskemaundersøgelsen fremgår det, at lærere med to års erfaring eller herunder i gennemsnit arbejder med praktisk opgaveløsning i en større del af undervisningstiden (i gennemsnit 36-46 % af undervisningstiden) sammenlignet med lærere med fx seks års erfaring eller derover (i gennemsnit 33-34 % af undervisningstiden), jf. figur 5.7. Der ses også en tendens til, at praktisk opgaveløsning i gennemsnit fylder lidt mere hos lærere, der er folkeskoleuddannede (34 %), sammenlignet med lærerne, der er meritlærere (29 %). Samtidig ses en tendens til, at lærere med en erhvervsuddannelse eller kort uddannelse bag sig arbejder mere med praktisk opgaveløsning i undervisningen (i gennemsnit 30-48 % af undervisningstiden) sammenlignet med lærere med andre uddannelsesbaggrunde. Derudover ses det, at lærere, der primært underviser i fag, de ikke har undervisningskompetence i, i gennemsnit arbejder med praktisk opgaveløsning i en langt større del af undervisningen (47 %) sammenlignet med lærere, der primært underviser i fag, som de har underviserkompetencer i (33 %). Ved læsning af figuren skal man dog være opmærksom på, at analysen baserer sig på et relativt lavt antal respondenter i nogle af kategorierne.

FIGUR 5.7

Hvor stor en andel af undervisningen praktisk opgaveløsning udgjorde af lærernes seneste lektion/modul, med en udvalgt klasse – fordelt på lærerbaggrund.



Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt folkeskolelærere, der underviser i 2., 6. eller 9. klasse. Danmarks Evalueringsinstitut, 2022.

Note: Undervisning, der i figuren er defineret som praktisk opgaveløsning, udgøres af kategorierne "Opgaveløsning praktisk – på skolen" og "Opgaveløsning praktisk – uden for skolen". Se de fulde svarkategorier i tekstboks i afsnit 3.1.

I interviewene blandt lærere og skoleledere findes der to forskellige narrativer om, hvorvidt og hvorfor nyuddannede eller mere erfarne lærere arbejder mest praksisfagligt. Et narrativ handler om, at det kræver et solidt overblik over årsplaner og læringsforløb at kunne tænke praksisfaglige aktiviteter ind i undervisningen. Har man ikke det, kan man som lærer være nervøs for ikke at leve op til kompetencemål eller forberede elever ordentligt til prøver. Dette overblik har de erfarne lærere – ligesom de i det hele taget har flere undervisningserfaringer at trække på, der kan understøtte en mere varieret undervisning, som praksisfaglig undervisning oplagt er en del af. Et andet narrativ peger i stedet på, at de lærere, der har undervist i mange år, kan have sværere ved at lægge et såkaldt "dominerende videnshierarki" i folkeskolen fra sig, som en lærer formulerer det,

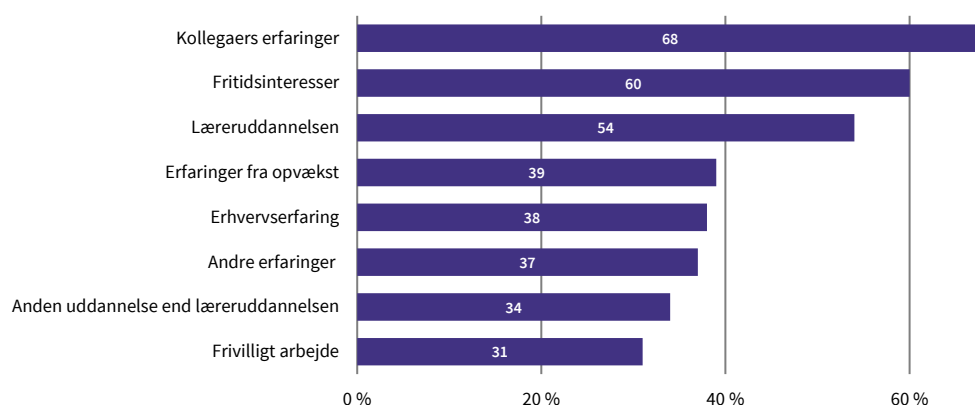
hvor teori generelt set opfattes som mere værdifuld end praktiske færdigheder. Dette narrativ understøttes af udtalelser i lærerinterviewene om, at mere erfarne lærere kan have sværere ved at løsrive sig fra den ”boglige” undervisningsform end nyuddannede lærere, fordi det er sådan, de mere erfarne lærere altid har undervist, hvilket kan gøre, at det kan være sværere at undervise praksisfagligt.

Lærere trækker på mange andre erfaringer end læreruddannelsen, når de arbejder praksisfagligt

Lærerne angiver generelt i spørgeskemaundersøgelsen, at de trækker på en bred vifte af erfaringer, når de gennemfører praksisfaglig undervisning, jf. figur 5.8. Størstedelen af lærere svarer, at de trækker på deres kollegaers erfaringer (68 %) og dernæst på deres fritidsinteresser (60 %). Herudover svarer godt halvdelen (54 %), at de trækker på erfaringer fra læreruddannelsen.

FIGUR 5.8

Andel af lærere, der angiver, at de i høj eller i nogen grad trækker på forskellige typer erfaringer, når de gennemfører praksisfaglig undervisning (n = 517).



Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt folkeskolelærere, der underviser i 2., 6. eller 9. klasse. Danmarks Evalueringsinstitut, 2022.

Note: Det har været muligt at sætte flere markeringer.

I interviewene med lærere fortæller de på samme måde, at de trækker på mange forskellige erfaringer, når de arbejder med at tilrettelægge og gennemføre praksisfaglig undervisning. De nævner alt lige fra kollegaers erfaringer, videre til frivilligt arbejde som fx badmintonlærer og erfaringer fra egen opvækst, hvor forældre fx har lært den enkelte praktiske færdigheder, til anden uddannelse end læreruddannelsen – fx som tømrer.

5.2.6 Forhold 6: Behov for ledelsesmæssig opbakning til praksisfaglig undervisning

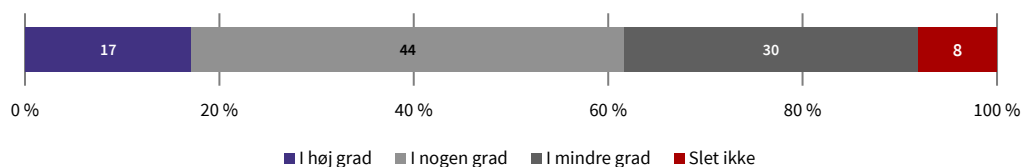
Skolens ledelse spiller en vigtig rolle i at bakke op om, at lærere kan tilrettelægge og gennemføre praksisfaglig undervisning til gavn for eleverne. Det fortæller både lærere og skoleledere i interviewene, og det viser lærernes besvarelser i spørgeskemaundersøgelsen.

De fleste lærere oplever, at deres ledelse har fokus på praksisfaglig undervisning

61 % af lærerne i spørgeskemaundersøgelsen angiver, at deres leder i høj eller i nogen grad har fokus på, at undervisning på skolen skal rumme praksisfaglige aktiviteter, jf. figur 5.9. Knap en tredjedel (30 %) svarer, at det i mindre grad er et fokus for deres leder, mens 8 % svarer, at det slet ikke er tilfældet. Sammenligner vi disse besvarelser med, hvor mange lærere der ser manglende opbakning fra ledelsen som en udfordring, når de generelt tilrettelægger praksisfaglig undervisning – helt konkret 4 % (se figur 5.2) – så tyder det imidlertid ikke på, at dette manglende fokus fra ledelsens side umiddelbart udgør en stor barriere for at bedrive praksisfaglig undervisning.

FIGUR 5.9

I hvilken grad lærere oplever, at deres leder har fokus på, at undervisning på skolen skal rumme praksisfaglige aktiviteter (n = 517).

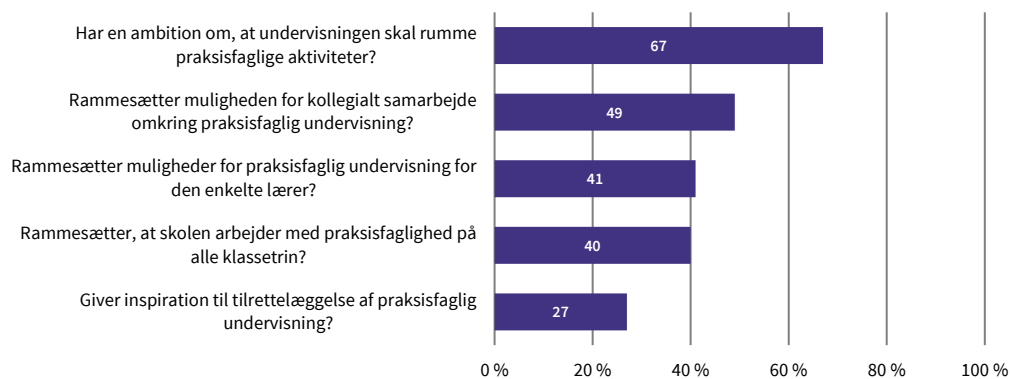


Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt folkeskolelærere, der underviser i 2., 6. eller 9. klasse. Danmarks Evalueringsinstitut, 2022.

Når lærerne oplever, at deres leder har fokus på praksisfaglige aktiviteter handler det særligt om, at undervisningen skal rumme praksisfaglige aktiviteter i bred forstand. Det svarer to tredjedele af lærerne er tilfældet (67 %), jf. figur 5.10.

FIGUR 5.10

Andel lærere, der svarer, at deres leder i høj eller i nogen grad har fokus på, at undervisning på skolen på forskellig vis skal rumme praksisfaglige elementer (n = 517).



Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt folkeskolelærere, der underviser i 2., 6. eller 9. klasse. Danmarks Evalueringsinstitut, 2022.

Fem måder, som ledelsen kan understøtte læreres arbejde med praksisfaglighed

I interviewene blandt lærere og skoleledere nævner de fem forskellige måder, skolens ledelse kan være med til at understøtte arbejdet med praksisfaglig undervisning. Måderne til understøttelse er:

1. Ledelsen opmuntrer og giver individuel sparring

Lærere giver udtryk for, at det er en stor støtte, når de oplever, at ledelsen er imødekommende over for deres idéer til praksisfaglige aktiviteter og samtidig står til rådighed for sparring om disse. Lærere skal med andre ord kunne komme til ledelsen, når der er noget, der bøvler med den praksisfaglige undervisning, og de har brug for sparring til at komme videre med den ene eller anden aktivitet, og ledelsen må gerne have nogle gode bud på, hvordan det kan ske.

2. Ledelsen skaber rammer for videndeling lærere imellem

Lærere forklarer, at det har stor værdi at spare med deres kollegaer, når det kommer til praksisfaglige forløb. Ledelsen kan derfor med fordel skabe nogle gode rammer for, at lærere sammen kan videndele og inspirere hinanden. Det kræver imidlertid en særlig struktur og rammesætning, hvis det skal ske, så det ikke bare er tilfældigt, om der videndes eller ej. Samtidig peger lærere på, at der er et særligt potentiale i at videndele med hinanden i de helt tidlige planlægningsprocesser af undervisningen i starten af skoleåret, som kan understøtte, at praksisfaglig undervisning tænkes ind i hele undervisningsplanen fra august til juni.

3. Ledelsen sender et signal om, at der skal være plads til at fejle

Lærere fortæller, at det er vigtigt for dem, at der blandt ledelsen er opbakning til, at praksisfaglighed er en øvebane, og at nogle praksisfaglige forløb ikke falder ud, som man havde tænkt. Lærere oplever praksisfaglige aktiviteter som noget, der bryder med en mere "boglig" undervisning. Det betyder bl.a., at lærere kan have den tidligere nævnte usikkerhed om, hvorvidt de nu lærer eleverne det, de skal, og at de kan stå på mål for undervisningen. Opbakning fra ledelsen til, at der skal være plads til at fejle, er derfor ifølge lærere et vigtigt signal at sende for, at lærere tør kaste sig ud i de praksisfaglige aktiviteter.

4. Ledelsen sætter retningen

Blandt både lærere og skoleledere kommer der et perspektiv frem i interviewene om, at de bedste forudsætninger for praksisfaglig undervisning er til stede, når ledelsen sætter retning for denne undervisning. En skoleleder fortæller fx i sit interview, at praksisfaglighed er en integreret del af skolens værdisæt. Han forklarer, at man kan læse om, hvordan skolen beskæftiger sig med principperne for praksisfaglighed, på skolens hjemmeside, og at de også er skrevet frem i stillingsopslag, da skolen kun ønsker at ansætte lærere, der støtter op om en praksisfaglig undervisning. En lærer fortæller i den sammenhæng, at hun arbejder på en skole, hvor ledelsen prioriterer, at der er mulighed for at være flere undervisere til at undervise i samme lektion. Det, siger hun, betyder, at der er bedre mulighed for at kaste sig ud i praksisfaglige aktiviteter, idet hun oplever, at praksisfaglig undervisning kan være mere krævende for den enkelte lærer end den ”boglige” undervisning. På den måde går skolens ledelse ifølge denne lærer forrest og sætter retning for, at der skabes en stærk kultur for praksisfaglighed.

5. Ledelsen spiller en aktiv rolle ved fx at tage kontakt til erhvervslivet

Lærere og skoleledere giver også udtryk for, at skoleledelsen kan understøtte læreres praksisfaglige undervisning ved at tage nogle af de mere tidskrævende opgaver på deres skuldre. En skoleleder fortæller om, hvordan han har taget kontakt til et hav af forskellige virksomheder for på den måde at skabe et godt netværk, som lærere kan gøre brug af i deres arbejde med erhvervsrettede aktiviteter. Dette arbejde med fx at opbygge netværk og koordinere besøg af og hos virksomheder er et arbejde, som lærere selv opfatter som meget tidskrævende og derfor også opfatter som

Appendiks A – Litteraturliste

BUVM. (2020). *Folkeskolens udvikling efter reformen – En vidensopsamling om folkeskolereformens følgeforskningsprogram 2014-2018*. København: Børne- og Undervisningsministeriet. <https://www.uvm.dk/-/media/filer/uvm/aktuelt/pdf21/maj/210528-folkeskolens-udvikling-efter-reformen-en-vidensopsamling-om-folkeskolereformen.pdf>.

BUVM. (2020). *Praksisfaglighed i skolen – vidensopsamling*. København: Børne- og Undervisningsministeriet. <https://emu.dk/sites/default/files/2020-07/GSK.%20Praksisfaglighed.%20Vidensnotat.pdf>

[Dahlbæk, A.](#), [Bjørnemose Andersen, H.](#) & [Zachariassen, R.](#) (red.). (2020). *Praksisfaglighed i skolen. Anvendelsesorienteret undervisning*. Hans Reitzels Forlag.

EVA. (2019). *Elevernes oplevelse af skoledagen og undervisningen*. København: Danmarks Evalueringsinstitut. <https://www.eva.dk/grundskole/elevernes-oplevelse-skoledagen-undervisningen>.

EVA. (2019). *Praksisfaglighed i skolen – en forundersøgelse*. København: Danmarks Evalueringsinstitut. <https://www.eva.dk/grundskole/praksisfaglighed-skolen>.

EVA. (2019). *Evaluering af folkeskolens nye fag madkundskab og håndværk og design*. København: Danmarks Evalueringsinstitut. <https://www.eva.dk/grundskole/evaluering-folkeskolens-nye-fag-madkundskab-haandvaerk-design>.

EVA. (2020). *Undervisningspraksis i udskolingen*. København: Danmarks Evalueringsinstitut. <https://www.eva.dk/grundskole/undervisningspraksis-udskolingen>.

EVA. (2022). *Samarbejde om unges overgang til ungdomsuddannelse. Lærere og vejlederes fælles arbejde med vejledning i udskolingen*. Holbæk: Danmarks Evalueringsinstitut. <https://www.eva.dk/vejledning>.

Høeg Karlsen, K. & Brønne Bjørnstad, G. (red.). (2019). *Skaperglede, engagement og utforskertrang. Nye perspektiver på estetiske og tværfaglige undervisningsmetoder som redskap i pedagogisk virksomhed*. Universitetsforlaget.

KL. (2019). *Praksisfaglighed i folkeskolen – erfaringer fra projekt og elevernes valgparathed*. København: Kommunernes Landsforening. <https://www.kl.dk/media/19440/praksisfaglighed-i-folkeskolen-erfaringer-fra-projekt-oeg-elevernes-valgparathed.pdf>.

Regeringen (Venstre, Liberal Alliance og Det Konservative Folkeparti), Socialdemokratiet, Dansk Folkeparti, Radikale Venstre og Socialistisk Folkeparti. (2018). *Styrket praksisfaglighed i folkeskolen*. www.regeringen.dk/media/5650/180612-aftale-om-styrket-praksisfaglighed-i-folkeskolen-ny.pdf.

Regeringen (Venstre, Liberal Alliance og Det konservative Folkeparti) Socialdemokratiet, Dansk Folkeparti, Radikale Venstre og Socialistisk Folkeparti. (2018). *Fra folkeskole til faglært – Erhvervsuddannelser til fremtiden*. <https://www.regeringen.dk/media/5958/fra-folkeskole-til-faglaert-erhvervsuddannelser-til-fremtiden.pdf>.

Kortlægning af folkeskolers arbejde med praksisfaglighed

© 2023 Danmarks Evalueringsinstitut

Citat med kildeangivelse er tilladt

Publikationen er kun udgivet i elektronisk form på: www.eva.dk

Foto: Colourbox

ISBN (www) 978-87-7182-666-1

Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) gør uddannelse og dagtilbud bedre. Vi leverer viden, der bruges på alle niveauer – fra institutioner og skoler til kommuner og ministerier.



**DANMARKS
EVALUERINGSINSTITUT**

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