

PEDK01: Kandidatoppsats, 15 hp

Seminariedatum: 22.10.14

# Lærer og skolelov

---

*En sammenligning af danske og svenske læreres oplevelser af skolelov og arbejde for implementering heraf*

Emilie Ø. Chievitz

---

Handledare

Mai Lundemark



Lunds universitet  
Sociologiska institutionen  
Avdelningen för pedagogik

## **Abstract**

Arbetets art: Bachelor's thesis

Sidantal: 40

Titel: Teacher and school law: a comparison of Danish and Swedish teachers' experiences of school law and implementation hereof

Författare: Emilie Østergaard Chievitz

Handledare: Mai Lundemark

Datum: 22.10.14

Sammanfattning: This study seeks to determine how elementary school teachers in Denmark versus Sweden experience their national school law when it comes to values within it. It also examines how Danish and Swedish teachers work to ensure motivation for learning and how they work to prepare their students for active democratic citizenship. This bachelor's thesis is based upon a small qualitative analysis of six interviews with a total of three teachers from each country. Theoretic inspiration with regards to motivation was found in self-determination theory and its view on autonomy, competence and relatedness as feelings that are viewed as important in order to allow motivation. Among democratic theories a deliberative democracy was focused upon, whereas philosophers such as Habermas and his view on communication and deliberation was included. Results and analysis couldn't make out national differences within teachers' perceptions of school law and their work methods, however it appeared that the teachers regardless of country perceived their school law had fair values. The teachers' work methods to ensure motivation in learning and democracy also pointed towards similar methods within both countries. These included work methods such as ensuring a good class environment and relationships.

Nyckelord: Skola, lärare, undervisning, motivation, demokrati, skollag, värden.

Lunds universitet  
Sociologiska institutionen  
Avdelningen för pedagogik

## **Forord**

Denne bacheloropgave er skrevet individuelt af Emilie Chievitz som studerende på uddannelsen betendevetenskapligt kandidatprogram med indretning pædagogik ved Lunds universitet. Opgaven er derledes et udtryk for den studerendes eget arbejde og synspunkter. Projektet henvender sig umiddelbart til eksamination, men egner sig iøvrigt til alle, der spiller en rolle i dannelse af børn og unge og søger inspiration til dette.

Jeg ønsker at rette tak til mit netværk af venner og familie for børnepasning og hjælp med at finde interviewdeltagere. Dertil også et stort tak til interviewdeltagerne for jeres tid og åbenhed. Ikke mindst også et stort tak til min vejleder Mai Lundemark for støtten og inspirerende vejledning, i tide og utide, der hjalp mig med at holde fokus.

Hermed ønskes god læselyst!

Udarbejdet på Lunds Universitet 2022

## Indholdsfortegnelse

<b>Abstract</b>	<b>i</b>
<b>Forord</b>	<b>ii</b>
<b>Indledning</b>	<b>1</b>
Formål og undersøgelsesspørgsmål	1
<b>Baggrund</b>	<b>3</b>
Værdier og formuleringer i skoleloven	3
<b>Teori og tidligere forskning</b>	<b>5</b>
Motivation i skolen	5
Self-Determination Theory	5
Følelsen af samhørighed - klassemiljøet og lærer-elevforhold	6
Demokrati i skolen	8
Forståelse og kommunikation - at finde sin plads og turde bruge sin stemme	9
<b>Metode</b>	<b>11</b>
Interview indhold	11
Udvalg og gennemførelse	12
Ethiske overvejelser og fremgangsmåde	13
Videnskabelig metode	14
<b>Resultat &amp; analyse</b>	<b>15</b>
Del 1 - resultater: Oplevelse af værdier udtrykt i skolelovens opstillede formål	15
Oplevelse og tolkning af krav som idealistiske, forenlige og fair	15
Dannelse - en overskyggende værdi i lærernes fokus	16
Oplevelser af benspændere og en værdikamp i praksis i forhold til arbejde og skolelov	17
Del 1 - analyse af resultater om oplevelser af værdier opstillet i skoleloven	18
Fair værdier, men forskellig værditolkning, vægt og fokus	18
Opsummering af analyse af resultater om oplevelsen af værdier	20
Del 2 - resultater: At motivere elever til læringslyst	20
Gribe elevers interesser, skabe nysgerrighed og mening samt variation	21
Elever gives ansvar og indflydelse i arbejdet	22
Lærerens udstråling og ledelse skaber motivation i læringen	22
Bedømmelser og feedback i arbejdet for motivation	23
Del 2 - analyse af resultater af arbejdet for motivation	24

Internalisering af holdninger og attitude for følelsen af samhørighed	25
Relationsdannelse, klasseledelse og succesoplevelser giver følelse af kompetence	25
Elevernes interesser og medbestemmelse giver følelse af autonomi	26
Motivationens påvirkning af forventninger og karakterer	27
Opsummering af analyse af resultater om motivation	28
Del 3 - resultater: At danne elever til demokratiske borgere	29
Lærernes arbejde for et klassemiljø præget af fællesskab og accept	29
Lærernes arbejde for elevmedbestemmelse	31
Del 3 - Analyse af resultat om arbejdet for demokrati	32
At finde trykthed i fællesskabet - forståelse og accept i det deliberative demokrati	32
Elever udvikler holdninger - det deliberative demokrati i skolen	34
Opsummering af analyse af resultater om lærerarbejdet for demokrati	34
Diskussion	<b>35</b>
Lærernes arbejde for motivation og oplevelse af arbejdsforhold	35
Deliberative evner og aktiv demokratisk deltagelse	36
Metode diskussion	37
Afsluttende refleksioner	39
<b>Konklusion</b>	<b>39</b>
<b>Litteraturliste</b>	<b>41</b>
<b>Bilag</b>	<b>45</b>
Bilag 1 Interviewguide	45
Bilag 2 Tabel til coding og analyse	48

## Indledning

I både Danmark og Sverige stilles visse krav til lærere om hvad de forventes lære eleverne. Det er lærerne, der skal stå for arbejdet med at tolke og omdanne skolelov<sup>1</sup> til praktik. Fx opfordrer skoleloven til at forberede eleverne til deltagelse i et demokratisk samfund og skabe læringslyst (SFS 2010:800, kap. 1 § 8 & Folkeskoleloven, 2021, kap. 1 § 1). Det anses at læreren kan påvirke elevens motivation for læring og dermed udgør det for læreren en udfordring i undervisningen at sørge for at motivere eleverne (Jungert, 2014). Foruden motivation kan det være svært at få eleverne til at vise engagement i læreprocessen, hvilket kræves for at kunne lære mest muligt, dette engagement skal være på både kognitiv-, emotionelt- og adfærdsmæssigtplan (Jungert, 2014). Motivation kan anses værende både en forudsætning for læring såvel som, at det er et lovkrav for læreren at forsøge at skabe i sin undervisning, hvorfor det er relevant at undersøge, hvordan man som lærer kan forholde sig til at skabe studiemotivation i undervisningen.

Derudover er der lærernes pligt jf. både den danske og svenske skolelov om at forberede eleverne til aktiv deltagelse i et demokratisk samfund. Denne del af arbejdet som lærer kan anses nødvendig, da demokrati kan forbedre samfundet og for at få demokrati til at fungere bør dette inkluderes i undervisningen i skolen således at aktive og informerede demokratiske borgere kan dannes og samfundet videre udvikles (Kahne & Westheimer, 2003). Samtidig er der det pædagogiske perspektiv på demokrati og motivation som ovenstående, hvor disse værdier anses værende vigtige elementer for et samfund i udvikling og trivsel. Derfor vil denne opgave undersøge, hvordan lærerne hver især tolker og arbejder med at implementere læringslyst og demokrati og hertil undersøges også hvordan lærerne selv oplever deres skolelov. Opgaven bygger på interviews med tre lærere fra Sverige og tre interviews med lærere fra Danmark.

### Formål og undersøgelsesspørgsmål

Formålet med denne opgave er ud fra adfærdsvidenskabelig interesse at sammenligne de danske og svenske skolelæreres arbejde med implementering af at skabe elevadfærd, der bærer præg af læringslyst og demokrati gennem deres undervisningen. At beskæftige sig med disse to lande

---

<sup>1</sup> I opgaven omtales både den danske “folkeskole” og den tilsvarende svenske “grundskola” for “skole”. Det samme gælder Sveriges “skollag”, som sammen med Danmarks “folkeskolelov” vil blive omtalt fælles som “skolelov”.

kommer på baggrund af personlig interesse samt at landene ligner hinanden bl.a. er det to demokratiske lande, der også har lignende holdninger til velfærdssamfund og uddannelse. Landenes formål med skolen ligner ligeledes hinanden ud fra styredokumenterne (SFS 2010:800 & Folkeskoleloven, 2021), men derfor er det ikke nødvendigvis ensbetydende med, at lærerne landene imellem oplever de samme udfordringer eller fordele i implementeringen af formålene i undervisningen. Nationale forskelle kan opstå i lærernes forståelse og omsætning af lov til praktik. Derfor undersøges der om, der kan være mulige forklaringer, ved at spørge ind til lærernes oplevelse af råderum i forhold til at implementere formålene i undervisning. Dette vil ske i søgen efter at komme nærmere et større perspektiv på, hvordan man som lærer i Sverige og i Danmark kan arbejde for at fremme læringsmotivation og demokratisk samfundsdeltagelse.

En pædagogisk normativ baggrundsidé med, at børn skal gå i skole må være med det formål, at disse skoletimer med undervisning kan blive så værdifulde og hensigtsmæssige for børn og samfund som muligt (Wahlström, 2018:113). Da skoleundervisningen udgør en stor del af børns hverdag, giver det mening at granske denne for at opretholde kvalitet. Derfor er det relevant at undersøge, hvordan undervisningen i skolen fungerer lande imellem samtidig med, at undervisningen skal opfylde en række lovmæssige krav og mål. Denne opgave udforsker dermed ligheder og forskelle mellem interviewede danske og svenske læreres pædagogiske forholdningsmåder, værdier og metoder i deres tolkning og oplevelse af implementering af skolelovens formålsparagraf, når det kommer til arbejdet med at skabe rum for læringsmotivation og dannelsen af demokratiske borgere gennem deres undervisning. Dette er af pædagogisk interesse eftersom pædagogik handler om viden og metoder indenfor bl.a. opdragelse, dannelse, undervisning, læring og uddannelse (Nilsson Sjöberg, 2018:7), hvilket skolen i både Danmark og Sverige kan siges at rumme alle dele af. Dermed bliver undersøgelsesspørgsmålene:

- 1) Hvordan opleves værdier og krav, der optræder i formål med skolen fra folkeskoleloven/skollagen for de adspurgte lærer i Sverige og Danmark?
- 2) Hvordan arbejder lærerne ifølge dem selv med at implementere formålet om at motivere eleverne og dermed skabe læringslyst?
- 3) Hvordan arbejder lærerne ifølge dem selv med at implementere formålet om demokratisk dannelse af eleverne?

## Baggrund

### Værdier og formuleringer i skoleloven

Skolen reproducerer og formidler samfundets viden og værdier til den yngre generation. Derfor er det relevant at undersøge, hvad det er for nogle grundlæggende værdier samfundet bygger på og fører videre i troen på, at dette giver det gode liv og hertil kommer værdipluralisme ind i billedet (Bergstrand, 2022:2). Med baggrund i dette finder jeg det relevant at sammenligne to lande og kigge på ligheder og forskelle, hvad angår deres formål med at drive skole for at kunne belyse dette emne nærmere. Hermed præsenteres en baggrund, der kan karakterisere nogle forskelle såvel som ligheder mellem den danske og svenske skole. Dette da disse forskelle og ligheder kan være noget, der påvirker, hvordan lærerne oplever, tolker og omsætter skoleloven i praktik.

Mål, værdier, krav og formål med skolen er i Sverige opstillet i skolens styredokumenter herunder skoleloven (SFS 2010:800) og derunder også i lærerplaner (Skolverket, 2019). Ligeledes ser det ud for de danske formål med skolen, der er opstillet i landets folkeskolelov, der også rummer læreplanerne (Folkeskoleloven, 2021). Skolelovens formål og værdier og måden hvorpå man anser at kunne opnå dem, kan opfattes forskellig alt efter, hvem det er, der skal tolke disse og deres forhold til skolen som organisation samt også skolens økonomiske og demografiske forudsætninger (Bergstrand, 2022). De mål, der fremkommer i skoleloven kan anses være en formulering af de værdier, man på nationalt niveau anser ønskværdige for samfundet. Når disse værdier er formulerede på nationalt niveau, af fx politikere, sker der en rekontekstualisering af disse i og med, at det lokale niveau (lærere fx) skal søge at implementere og opnå disse i praksis gennem deres undervisning. Dermed kommer lærerne til at konstruere og tolke formålene (Bergstrand, 2022:3). Mål med uddannelse, har historisk set altid fundets, men disse har varieret i både indhold og hvad angår funktion gennem tiderne og følger som oftest samtidens tendenser (Bergstrand, 2022:22). Et eksempel er fx omformuleringen af den svenske skolelov i løbet af 90'erne, der fik alt mere internationale præg, hvilket også skete for øvrige dele af samfundet (øget globalisering). For skolen var det fx ideer fra Salamancedeklarationen af UNESCO fra 1994, der også nåede til Sverige med dennes ide om bl.a. den inkluderende skole, hvorfor man i Sverige begyndte at inkludere elever fra specialskoler i "almindelige" klasser (Bergstrand, 2022:26). Dette kan anses værende en omvæltning, da der



dermed kom øgede krav til lærerne, der nu skulle gøre brug af specialpædagogiske kompetencer og endvidere tage hensyn til at skabe et skolemiljø, der kunne tåle og imødekomme alles nu endnu mere forskellige behov (Bergstrand, 2022:28-29). Ideen om en skole for alle er et demokratisk moralsk ideal, der bestræber sig på at få mangfoldighed ind i undervisningen ved at sætte elever sammen til at deltage ud fra alle disse forskellige forudsætninger (Bergstrand, 2022:26). Den danske folkeskole fulgte også i dette inklusions fodspor dog først ved skolereformen i 2014 (Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling, 2012).

Endvidere kan skolelovens formuleringer anskues bære præg af værdier om børnesyn, man kan spore tilbage fra tidlige pædagogers forestillinger. Det er fx Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) om børn som anses værende gode væsner som også er istand til at varetage sig selv, hvorfor individuelle hensyn bør tages til børne og deres natur og evner (Brinkkjær & Høyen, 2011:25). Eller Johann Friedrich Herbart (1776-1841) tanker om børn og personlighed som værende noget, der langsomt bygges op til at være en fast, gennem en reflektiv process styrende af handlinger og indsigt (Brinkkjær & Høyen, 2011:26). Et sidste eksempel er Karl Wilhelm von Humboldt (1767-1835), der havde den ide om børns dannelse at det sker i sammenspil mellem mennesker og verdenen, hvor viden og handling aktiveres i mødet med andre, hvorfor man bør starte med grundskole, hvor man lærer det helt elementære med det formål, at det senere vil være det, der gør at man kan søge mere viden og lære (Brinkkjær & Høyen, 2011:26). Formuleringer af formål i skoleloven, både i Sverige og i Danmark, taler for alsidig personlig udvikling af børnene, hvoraf det bl.a. er værdier som kreativitet, kompetence og ansvarsfølelse, der står formuleret som en del af denne alsidige personlige udvikling (SFS 2010:800, kap. 1, Folkeskoleloven, 2021:§ 1). Elevers alsidige udvikling har været en central værdi i den danske formålsparagraf siden 1975, hvor demokratiske idealer og læringslyst også fik sneget sig ind og erstattede foregående formålsparagraf, der nærmere havde et kristent og fagligt fokus i dens formuleringer af formål med skolen (Thejsen, 2009:1).

Det danske undervisningsministerium beskriver tankerne med formålsparagraffen således: ”Folkeskolens formålsparagraf udtrykker samfundets vision for skolen. Her udstikkes mål og idealer, som skal være ledende for skolens dagligdag.” (Undervisningsministeriet, 2009:4). I den svenske skolelov fra 1962 ses lignende værdier om alsidig udvikling i formuleringen “Den genom samhällets försorg bedrivna undervisningen av barn och ungdom har till syfte att meddela eleverna kunskaper och öva deras färdigheter samt i samarbete med

hemmen främja elevernas utveckling till harmoniska människor och till dugliga och ansvarskännande samhällsmedlemmar. “ (SFS 1962:319, kap 1:§ 1). Dog nævnes først værdier udtrykkeligt som at skolen skal bygge på demokrati i senere udgaver af skoleloven (SFS 1985:1100, kap 1:§2).

## **Teori og tidligere forskning**

### **Motivation i skolen**

Motivation kan anses værende både indre og ydre. Man kan tale om indre motivation når det kommer til et individs egen drivkraft og interesse for læringen, hvorimod ydre motivation handler om fx at belønnes for indsats, et klassisk eksempel på fx læreres forsøg på at skabe ydre motivation kan være i form af karakterer eller klistermærker (Jungert, 2014). Hertil findes self-determination teorien. Denne beskæftiger sig med, hvordan lærere kan arbejde for at styrke eleveres indre motivation i læringen.

### ***Self-Determination Theory***

Teorien arbejder ud fra, at ethvert individ har tre fundamentale psykologiske behov, der skal føles for at fodre ens motivation: Kompetence, autonomi og samhørighed (Holt et al., 2015:1186). Motivation, man selv er autonom over (indre motivation), har i en række studier vist sig at føre til bedre velfærd og engagement i skolen samt styrke tillid til egne evner og bedre læring (Deci & Ryan, 2012:422). Dertil kommer, at hvis man formår at skabe mening, når man skal have en til at engagere sig for en opgave, denne muligvis ikke finder interessant, så er en hensigtsmæssig måde at gøre dette på, ved at anerkende følelserne personen har overfor denne, for dem, uinteressante opgave og opfordre eller forsøge at engagere på måder, der bærer præg af forvalg fremfor kontrol (Deci & Ryan, 2012:422).

Self-determination teorien bygger på forskning, der viser, at fx både skolearbejde og generel trivsel påvirkes negativt som følge af ydre kontrolleret motivation, der bærer præg af en bestræbelse på at leve op til andres ønsker og forventninger til en fremfor ved indre motivation, der bærer præg af autonomi (Deci & Ryan, 2012:423). Yderligere har fund af flere forskere påvist at klasser, der støttes i autonomi har større indre motivation og oplever større tilfredsstillelse i deres arbejde samt dybere læring, hvilket giver gevinst på fx

fremmødeprocenten (Deci & Ryan, 2012:431). Omvendt mener Self-determination teorien at brugen af kontrolleret motivation fx gennem at presse eleveres motivation til at præstere gennem at teste dem og give karakterer er skadeligt for autonomisk styret motivation indenfor læring og i stedet kan føre til, at elever blot yder pga straf og belønning (Deci & Ryan, 2012:431).

Hermed kan man tilskrive læreren betydelse, da denne kan påvirke elevernes motivation, fx gennem klasseledelse og måden hvorpå klasse miljøet former sig. Her menes der bl.a., at det er en del af lærernes opgave at gøre skolearbejdet forståeligt, håndgribeligt, sjovt og interessant for eleverne således at den indre motivation styrkes (Jungert, 2014). Lærers arbejde for et klasse miljø bør bære præg af autonomi, hvorledes eleverne får mulighed for indflydelse på skoleopgaver både hvad kommer til indholdet i læringen, men også til måden, hvorpå de ønsker eller anser opgaven bør løses. Derudover skal der gøres plads til udviklingen af gode relationer til både lærere og klassekammerater (Jungert, 2014). Følgende afsnit præsenterer forskning og teori om motivations påvirkning af ens sociale miljø og følelsen af samhørighed med fokus på klasse miljøet og lærer-elev forholdets indflydelse på eleveres motivation.

### ***Følelsen af samhørighed - klasse miljøet og lærer-elevforhold***

Forsker i motivation Dorte Ågård skriver i sin Phd-afhandling, at en lærer praktisk kan påvirke motivationen fx ved at læreren sikre sig muligheder for, at eleverne kan få succesoplevelser fx gennem feedback da dette kan udvikle elevernes oplevelse af deres kompetencer (Ågård, 2014). Elevers følelse af at være kompetente, er betydningsfuld for den indre motivation, da mennesker, der føler sig dygtige og kompetente også bliver mere motiverede til at udføre opgaver (Bandura & Schunk, 1981). Udover at skabe en følelse af kompetence, som self-determination teorien og Ågård peger på, bør læreren også bestræbe sig på at øge den indre motivation mht nysgerrighed og interesse for eleverne således, der spilles på, at eleverne får lysten til at lære og lave skolearbejdet og at dette giver et større læringsudbytte (Ågård, 2014:57). Et fokus på individets interesse og nysgerrighed kan også føre til, at man på egen hånd søger sig til muligheder for at lære mere (Laginder & Stenøien, 2013:109). Dertil kommer, hvordan man kan vække nysgerrighed, et bud herpå kommer fra sociologen Sennet, der mener at nysgerrighed kommer af det, man kan forandre og selv skabe og føle stolthed over, hvorfor denne følelse kan blive en kilde til indre motivation (Sennet, 2008, refereret i Laginder & Stenøien, 2013:109)

For de elever, der ikke besidder en indre motivation, kan læreren støtte den ydre motivation og det bør da gøres gennem tydelig formidling af forventninger således, at denne støtte kan blive internaliseret i deres reaktionsmønster, hvormed eleverne selv bliver i stand til at styre læreprocesser og arbejdet også selvom de ikke har en stor indre motivation til arbejdet og læringen (Ågård, 2014:57). Vil læreren hjælpe med at forme selvopfattelse og motivation i positive retninger peger Ågård (2014:57) på, at dette med fordel kan gøres ved at skabe et læringsmiljø, hvor eleverne kan opleve tillid og støtte. Miljøet bør samtidig illustrere tilgange til skolearbejde og læring med engagement således, at eleverne kan imitere disse tilgange og holdninger for, at på sigt selv få disse internaliseret i mindsettet (Ågård, 2014:58). Her har læreren fx sprog og udtryk og gøre brug af som arbejdsredskab, da man gennem sin måde at tale på skaber mening. Med sproget udtrykkes lærerens eget engagement og interesse for emnet og det påvirker, hvordan eleverne modtager og føler om indholdet (Kindberg, 2011:29). En lærers vidensformidling gennem egen passion og glæde for emnet kan smitte af på eleverne og videre inspirere dem til engagement i læreprocessen og vidensøgning, hvori de kan opbygge selvtillid og kompetence (Doumas, 2011:42-43).

Forholdet mellem lærer-elev påvirkes dermed også af lærerens relationskompetence og her er der en række forskellige ting fx lærerens adfærd og didaktik, der spiller ind. Har læreren en adfærd overfor eleverne, der er præget af varme, empati, kontakt, anerkendelse og autenticitet kan det fremme gode relationer til eleverne samtidig med at disse relationer også kan styrkes af, at læreren træffer hensigtsmæssige didaktiske valg i sin undervisning. Det kan fx være at læreren bestræber sig på at vælge indhold til undervisningen, der rammer elevernes interesse og bærer præg af åbenhed for elevers medbestemmelse (Ågård, 2014:58). Udover indhold kan didaktiske valg, der fremmer lærer-elev relationerne også være medbestemmelse i valg af arbejdsform. Dette vil fra lærerens side vise tillid til elevernes evner, kompetencer og valg (Ågård, 2014:58).

Klasseledelse kommer dermed også ind i billedet og Ågård peger på den autoritative ledelsesstil som værende hensigtsmæssig for god relation mellem lærer og elev. Dette da denne ledelsesstil balancerer styringen og nærheden til eleverne, hvorfor denne kan skabe gode muligheder for elevers udvikling af følelsen af at have nogle retningslinjer at gå efter og en følelse af tryghed (Ågård, 2014:58). Hertil kommer også det menneskelige behov for at føle samhørighed, som også stod centralt for self-determination teorien. For når det gælder internaliseringen af holdninger og værdier således, at disse bliver en del af en persons egne

værdier, holdning, attitude og adfærd så kan dette ske på baggrund af ønsket om at passe ind i den sociale verden og det ønske i sig kan være det, der afgør motivationen for at gennemføre noget selvom man ikke synes det var interessant, hvilket er inspireret af Abraham Maslows behovspyramide fra 1954 (Baumeister & Leary, 1995:497).

Teorier om, hvordan motivation kan se ud i en skolekontekst afløses nu med teoriafsnit om, hvordan demokrati ligeledes kan komme til udtryk i skolen.

## **Demokrati i skolen**

I et demokrati kan man anse, at borgerne selv gennem deres politiske valg har indflydelse på, hvad skolen skal indebærer, hvordan denne skal organiseres og hvilke værdier, der skal videregives børnene. Dermed kan man anse den demokratiske skole som både et politisk såvel som et pædagogisk ideal (Wahlström, 2018:113). Denne opgave interesserer sig for demokrati som det pædagogiske ideal. Fokus i denne opgave er det arbejde for demokratisk dannelse som lærerne står overfor i deres undervisning, når det kommer til aspekter som at skabe en følelse hos eleverne af alle elevers ligeværd og ret til medbestemmelse, egne meninger og holdninger. For udviklingen af dette argument præsenteres sideløbende en række forslag om, hvordan demokrati kan præge og fungere i skolen. Bud på dette inkluderer bl.a., at skolen bør arbejde for at skabe tillid til både individet og fællesskabets evner til at finde på mulige løsninger samt gøres plads til kritisk refleksion og analyse af alt fra ideer til problemer og regler (Sachs, 2001:157). Samtidig skal der være et fokus på hensynstagen til alles velfærd og hvad der er bedst for fællesskabet, hvilket også indebærer at gøre opmærksom på arbejdet for værdighed og alles rettigheder, majoriteter som minoriteter. Skolen bør ligeledes i sit arbejde bestræbe sig på at skabe et miljø, hvor alles ideer er velkomne, også de kontroversielle, således at mest mulige informerede individer kan skabes (Sachs, 2001:157).

Andre forslag til, hvordan skole og demokrati kan harmonere kan fx være Deweys syn på demokrati og læring helt tilbage fra 1916, der taler, at om en demokratisk skole, bør opfylde to kriterier: Plads til mangfoldighed og variationer i interesse samt plads til frit og på lige fod kunne udbytte disse interesser grupper imellem (Wahlström, 2018:123). Et neo-pragmatisk syn på demokrati indebærer at anse kommunikation som værende en demokratisk livsform (Englund, 2000:305). Med Deweys kriterier for en demokratisk skole, et neo-pragmatisk syn på demokrati og kommunikation samt Sachs forslag til, hvordan en skole kan arbejde for at skabe demokrati,

bliver fokus i opgaven særligt på fællesskab og kommunikation. Herunder spiller klasse miljø igen ind, men denne gang som en ramme, der er givende for demokratisk dannelse, hvor lærer-elevrelationen såvel som relationen med klassekammerater kommer i centrum. Hvorfor følelsen af tryghed også igen optræder men denne gang med henblik på, hvordan demokrati hænger sammen med at elever kan føle sig trygge til at indgå i et fællesskab og bruge deres stemme for at få indflydelse og lære at dele ideer og skabe egne holdninger. Derfor vil sprog, herunder kommunikation blive anført som centralt i skolens arbejde for at skabe demokrati ånd.

### ***Forståelse og kommunikation - at finde sin plads og turde bruge sin stemme***

At kunne kommunikere og deliberere anses ud fra et neo-pragmatisk syn, som værende grundlæggende for demokratiet, et såkaldt deliberativt demokrati (Englund, 2000:306). Deliberativt demokrati kræver deltagelse, men her er deltagelsen fokuseret på kommunikation, på delingen og forhandlingen af ideer, holdninger og argumenter. Dertil lærer man med et deliberativt demokrati, at man sammen lykkes skabe en fælles fremtid og forståelse også selvom man ikke er enige (Englund, 2000:311). Dertil hører fællesskaber. Inspireret af teorier af Habermas og Honneth kan man anse kommunikation som værende grundlæggende for at kunne indgå i fællesskaber, som man kan finde anerkendelse i og hvori man kan opnå forståelse for hinanden (Sandberg, 2013:174). I forlængelse af kommunikation kan det nævnes, at Habermas med konceptet deliberativt demokrati anså at dette bør bygge på deliberation og konsensus, hvor tanken var at man gennem deliberation/diskussion/forhandling kan finde frem til det stærkeste argument og dermed tage beslutninger baseret på konsensus (Jeziarska, 2020).

At indgå i fællesskaber, hvor deliberation, anerkendelse og forståelse findes kan anses værende en udfordring når klasser og skoler vokser sig større. Jo større skoler, jo mindre har eleverne mulighed for at påvirke og blive hørt samtidig med at større klasser kan besværliggøre at danne nære og kærlige relationer med såvel klassekammerater som lærere (Berk, 2016:570). Dette er ikke uden problemer for følelsen af fællesskab og forståelse. For det er med nære og kærlige relationer som man føler tillid, sikkerhed og troværdighed i, at man skaber gode forudsætninger for læring og det er også i disse nære relationer eleverne kan få støtte til at bruge egne stemmer og tro på, at de bliver hørt (Thayer-Bacon, 2004:177). Dertil kommer, at når man føler man har andres tillid kan man føle sig mere tryk og selvsikker og dermed i højere grad turde indgå i samtaler, hvor man kan dele sine ideer og det man ved noget om mere åbent. Til

dette kræves der en balancegang i ens retorik mht brugen af etos, patos og logos (Kindberg, 2011:112). Udviklingen af kommunikationsevner ligger til grund for deliberation og dermed det at kunne overveje og forhandle argumenter, hvilket det at kunne diskutere bygger på (Englund, 2000:311).

Fællesskaber og kommunikation kræver menneskelig interaktion. Det starter med at fremmede mødes herunder mennesker med forskellige baggrund. Et demokrati i blomstring er afhængig af menneskers narrativer og livserfaringer. Det er andre mennesker, der lærer os at respektere og forstå såvel os selv som det, der er fremmet for os. I et demokrati skal man kunne forsvare hinanden og dertil kommer fremmede måder at leve og tænke på, selvom man ikke er enige og her udgør skolen en relevant platform for at fremme et fællesskab, hvor et sådant demokratisk tankesæt helt fra de tidlige stadier i livet (Hutchinson, 2004:75-76). Et bud på en måde, hvorpå en lærer kan støtte en elevs udvikling af kommunikation og holdninger i et demokrati er gennem at synliggøre og opmuntre til 5 overvejelser: Bevis - hvordan ved du, hvad du ved? Perspektiv - er dette din egen mening eller en andens? Sammenhæng - hvordan viser dette sig i sammenhæng med andre? Antagelse - kan det se anderledes ud? Relevans - hvorfor er det vigtigt? (Hutchinson, 2004:85). Et andet forslag til, hvordan lærere kan skabe demokratiske og engagerede klasse miljøer er ved selv at indgå i det samfund og de fællesskaber der findes i det område de arbejder, dette for at lærerne selv kan blive mere opmærksomme på elevernes baggrunde herunder de realiteter eleverne kommer fra og dermed også hvem de forskellige elever er (Hoffman-Kipp, 2008:151).

På tale om sociale fællesskaber og brugen af sprog, derunder kommunikation i et demokrati, finder jeg det relevant at igen, ligesom for motivation, bringe internalisering på banen. For at demokratiske tankegange og holdninger kan internaliseres kan man finde inspiration af Vygotskys syn på konstruering af viden og forståelse. Hertil skal der forstås, at barnet lærer gennem deltagelse i fællesskabet og dets kulturelle vilkår og redskaber, hvoraf sproget står centralt (Doumas, 2011:31). Vygotskys syn på læring kan anses spille en effektiv rolle i udviklingen af den type borgere, som et deliberativt demokrati efterspørger, da det netop er gennem måden børnene socialiseres på og de præsentationer af interaktion, de tilbydes, der kan anses udvikle deliberative kompetencer (Griffin, 2020:2).

Med disse teorier som grund vil skolens arbejde for demokrati senere udvikles gennem analyse af samtaler med lærere om, hvad de hver især gør for at skabe demokratiske elever. Men først følger et metodekapitel.

## **Metode**

### **Interview indhold**

Opgaven er kvalitativ og analysen bygger på 6 interviews, 3 danske lærere og 3 svenske lærere á 17-31 minutters varighed. Interviewene var semi-strukturerede i den forstand, at jeg forinden interviews havde komponeret en interviewguide med ens spørgsmål, jeg ville sikre mig jeg fik stillet alle deltagere samt for at bedre kunne holde relevans og styre samtalen. Spørgsmålene er individuelt tilpasset i den rækkefølge samtalen gjorde, at de ville falde mest naturligt således, at spørgsmålene kunne besvares frit og føre i forskellige retninger i og med at individuelle opfølgende spontane spørgsmål ligeledes kom til at indgå i interviewene for at muliggøre uddybning. Dermed forløb interviewene ikke identiske fra deltager til anden (Fejes & Thornberg, 2009:126). Ved at fx stille uddybende spørgsmål, kan det dog tænkes, at jeg i enten større eller mindre grad kan have ledet deltageren i forskellige retninger, som denne ikke egentlig selv havde tænkt over. Det kan også tænkes, at dette kan være sket i form af mit eget kropssprog eller respons (Fejes & Thornberg, 2009:126). Jeg vurderede det dog vigtigt at løbende gøre brug af “probing” og særligt i starten af interviewet for at forsøge at vise interesse og være empatisk overfor deltagerens udtalelser. Dette i håb om at opbygge en form for tillid og åbenhed i samtalen (Kvale, 2007a:6). For at understøtte tilliden og interviewerens oplevelse af, at jeg lytter forsøgte jeg også, at formulere de løbende uddybende spørgsmål således, at disse indholdte ord, som deltageren selv havde bragt på banen (Kvale, 2007a:13). Det kunne fx dreje sig om, at jeg fra tid til anden valgte at gentage, noget informanterne havde fortalt og omformulere dette til spørgsmål.

Spørgsmålene i min interviewguide søgte bl.a. svar på, hvordan lærerne forsøger at skabe indhold og mening i deres undervisning i forhold til formålsparagraffens krav og om de oplever disse håndterbare at implementere i undervisningen (Bilag 1). Derudover blev hver lærer bl.a. spurgt, hvordan de arbejder for at skabe motivation i undervisningen samt hvordan de mener, man i sin undervisning kan bidrage til at skabe demokratisk deltagelse. Spørgsmålene er forsøgt formuleret i et let, kortfattet og præcist sprog for at undgå misforståelser (Kvale, 2007a:8). Dertil



har jeg haft den fordel at kunne føre samtalen på dansk med de danske lærere og på svensk med de svenske lærere.

## **Udvalg og gennemførelse**

De danske lærere er fundet ved hjælp af sneboldeffekten med start i mit private netværk, mens de svenske deltagende lærere er et resultat af frivillige deltagere, der selv har taget kontakt til mig efter at have læst en mail/opslag der bl.a. indeholdt informationer om, mit ønske med interviews og en forsikring om anonymitet. Dette brev blev sendt ud til 15 skoler i Skåne på mail samt lagt op som opslag i forskellige Facebook-grupper for lærere i Sverige.

Alle har interviewdeltagerne det tilfældes, at de ikke kendte mig på forhånd, dog kendte de danske interviewdeltagere deres kollega, som de vidste jeg har et venskab til. Dermed kan man sige for de danske deltagere, at de muligvis har været mere påvirkede af at dele med sig, i fald af at anonymiteten ville blive slækket på og hvem, der sagde hvad ville blive bragt op til deres kollega, hvorfor de har haft bedre grunde til evt. at have været mere tilbageholdende pga. deres ry end de svenske lærere havde. Interviewene i Danmark var organiseret sådan, at jeg kom med 5 klasser på tur, hvor tre af lærerne gerne ville interviewes på stedet af mig en efter en. Dette var dog muligvis ikke den mest hensigtsmæssige måde at opnå koncentrerede og dybdegående interviews på pga børnenes afbrydelser og informanternes kollegers nære tilstedeværelse i området. Af danske deltagere var der informant A, B og C, to af dem havde gennemført læreruddannelsen 4 år forinden og den tredje for 22 år siden, alle har været i arbejde som lærere straks efter uddannelse. Interviewet med A tog 17 minutter, interview med B 21 minutter og interviewet med C tog 18 minutter. Alle tre arbejder med klasser i indskolingen og dermed yngre børn.

Informant D, E og F udgør mine svenske informanter. D og E arbejder begge på samme skole og tog kontakt til mig gennem svar på den email, jeg havde sendt ud til deres skole. Informant F arbejder på en tredje skole og tog kontakt til mig efter at have læst mit opslag i en Facebook-gruppe. De svenske informanter har ligeledes alle gennemført læreruddannelsen og D arbejdede som lærere i henholdsvis 10 år, 16 år og 25 år. Interview med D tog 31 minutter og E 23 minutter, begge interviewede jeg ude på deres arbejdsplads, mens de ikke havde undervisning til en tid, de selv havde bestemt. Interview med F tog 25 minutter og blev gennemført via Messenger med webcam og lyd/mikrofon og forløb uden tekniske problemer i løbet af samtalen.

Alle interviews kunne foregå uden afbrydelser fra børn eller andre på skolen i modsætning til de danske interviews. Alle arbejdede med børn i indskolingen en havde dog derudover også undervisning på alle klassetrin.

### **Etiske overvejelser og fremgangsmåde af coding for analyse**

Når det kommer til etik aspektet indenfor kvalitativ forskning lægger jeg ud med anonymitet og informeret samtykke (Kvale, 2007b:3). Alle deltagere fik tilsendt eller udleveret et papir, hvor jeg havde sikret mig at information om, hvad studiet skulle bruges til fremgik lige såvel som deres rettigheder, som fx at kunne afbryde uden grund og senere tage del af denne opgave. Derudover lagde jeg også vægt på at forsikre dem om anonymitet. Jeg gjorde mig meget ud af, både inden og i starten og efter interviewet at fortælle mine deltagere, at de ikke behøvede introducere sig hverken ved navn eller nævne skolens navn, som de arbejdede på og at hvis de gjorde det, ville jeg ikke føre dette videre hverken i det private eller i mine transkriptioner, opgave eller til eksaminationen, således de kunne have fuld konfidentialitet (Kvale, 2007b:3). Dette med den forhåbning, at de ville føle sig mere trygge og fortælle mere åbent om deres erfaringer, holdninger, værdier og metoder i undervisningen. Dertil valgte jeg også at ikke inddrage informanternes køn, uddannelsesår og lignende i mine beskrivelser, da kolleger nemmere ville kunne identificere, hvem der havde sagt hvad, såfremt de læste denne opgave.

En anden ting i forhold til interview situationen, som jeg var opmærksom på, var at undvige at stresse eller presse deltageren og derfor mindede jeg også informanterne om, at de blot kunne undlade at svare eller helt afbryde skulle de få lyst til dette (Kvale, 2007b:3), et eksempel på dette var, når børnene henvendte sig til læreren mens denne blev interviewet, der gjorde jeg det også klart, at de bare skulle tage sig tiden til at tage sig af barnet og at jeg havde god tid til at vente, dette for at undgå at sætte læreren i en evt ubehagelig situation, hvor denne af pligt føler de skal vælge enten den ene (barnets) eller andens (interviewerens) side.

Når det kommer til at optage interviews og transskribere, er der også visse etiske overvejelser. Interviews blev indspillede således, at de kan transskriberes. Formålet med dette er at gøre sig fortrolig med indholdet for at kunne analysere det. Lydfilerne opbevares sikkert og utilgængeligt for andre end mig (Kvale, 2007b). Interviewene blev transskriberet efter min hjemvenden således at indhold mindst muligt ville gå tabt og transskriberingen var derfor også

på originalsprog, så jeg ikke risikerede at oversætte således at indhold ville blive mangelfuldt eller fordrejet.

I kvalitativ forskning er der flere etiske hensyn at tage, ikke blot under selve interview og efterbehandlingen, men også før og løbende i arbejdsprocessen. Et etisk spørgsmål i det tidlige stadie bør være om studiet vil kunne tilføjer noget der kan forbedre verden (Kvale, 2007b:3), hvorfor jeg overvejede dette i valget af emne og formål og anså potentiale i forhold til at kunne forbedre skolen og dermed trivsel for alle skolens stakeholders ved at granske læreres oplevelser og arbejdsmetoder. Derudover findes også etiske hensyn at tage med fx analysen, hvor udtalelser fra interview skal eftergives korrekt og ikke søgt forskønnet (Alvesson, 2011:165). Mere om hvorledes jeg bar mig ad med analyse følger i næste afsnit.

### **Coding og analyse samt videnskabelig metode**

For bedst mulig behandling af empirien læstes transkriptionerne grundigt flere gange og derfra opstillede jeg en tabel (bilag 2), hvor jeg listede hver informant og lavede tre kategorier - en til hvert forskningsspørgsmål. Disse kategorier fyldtes da op med temaer, der kunne udledes af transskriptionerne. For at finde frem til relevante temaer havde jeg på forhånd viden om teorier om motivation og demokrati i baghovedet samt kiggede efter hvorvidt der var specifikke ting (såsom fx ord, oplevelser eller fænomener), der optrådte over flere interviews. Temaerne sammenlignedes da med alle informanternes svar for at tydeliggøre, hvad jeg havde at gøre med af resultater om arbejdsmetoder og udtalelser og hvordan disse kunne bæres videre i analyse, hvorfor min fremgangsmetode med analysen bærer præg af kvalitativ indholdsanalyse (Hsieh & Shannon, 2005).

Med valget af kvalitativ metode var mit fokus på søgen efter at forstå lærernes tanker og arbejdsmetoder ud fra den kultur og tildels historiske kontekst disse tanker og handlinger fremkommer i. Dermed blev det også med inspiration i hermeneutikken som anvendt videnskabsteori. Dertil kommer en del tolkning og perception til opgaven. Hvor hermeneutik ikke blot præges af min egen subjektivitet men også forskningsdeltagernes, dette i form af udtalelser, tanker, følelser og perception i søgen efter at skabe mening (Brinkkjær & Høyen, 2013:73) og dermed opnå kundskab altså epistemologi (Brinkkjær & Høyen, 2013:10). Dermed tolkes lærernes udtalelser også af mig og dertil min perception af både situation og udtalelser for at opnå forståelse, der er præget af min forforståelse og dermed ikke kan blive helt objektiv og

neutral og samtidig ses lærernes udtalelser også som et resultat af deres perception og forforståelser.

Dertil kommer den abduktive tilgang ind i billedet, jeg kan hverken påstå at have været udelukkende deduktiv eller induktiv (Fejes & Thornberg, 2009:24). Fx er spørgsmålene i min interviewguide udformet efter inspiration i teori og denne teori bar jeg også videre med mig i løbet af den kvalitative indholdsanalyse ift coding, derfor har jeg gået deduktivt til vejs på denne måde i og med jeg havde forudantagelser, jeg ville teste. Det kunne fx dreje sig om motivation, jeg havde på forhånd kendskab til teorier, der gav et praj om, at elevens interesser var et vigtigt redskab i moderne undervisning for at skabe videre lyst og læringsengagement. Derfor optræder fx spørgsmål om, hvordan eleverne viser engagement når digitale værktøjer bringes ind i undervisningen. Men samtidig er jeg også induktiv i og med, at jeg også er udgået fra empirien med forholdsvis åbent sind og derfra fundet passende teori (Fejes & Thornberg, 2009:24).

## **Resultat & analyse**

### **Del 1 - resultater: Oplevelse af værdier udtrykt i skolelovens opstillede formål**

Denne del behandler, hvordan de adspurgte lærere, oplever deres respektive lands skolelov, herunder de værdier og formål, der kommer til udtryk. Afsnittet er opbygget således, at resultater først redegøres for, hvorefter et afsnit følger, der analyserer disse med udgangspunkt i baggrundskapitlet.

#### ***Oplevelse og tolkning af krav som idealistiske, forenlige og fair***

Informanterne blev spurgt, hvordan de oplevede formålsparagraffens værdier og krav, både i forhold til, hvad de synes om værdierne og om de oplevede at værdier og formål var opnåelige krav til deres undervisning og om de også var fair overfor børnene. Gennemgående oplevedes værdier og formål som værende fair både ud fra et børneperspektiv men også ud fra lærernes eget arbejdsperspektiv. For både de danske og svenske lærere, var der ingen af de adspurgte, der gav udtryk for, at de formulerede formål og værdier i skoleloven, var noget der fyldte meget, hvis overhovedet i deres bevidsthed, når det kom sig til planlægning af undervisning. Det var dog ikke ukendte formål og værdier for dem, snarere tegnes der et billede af, at formålene og værdierne mere eller mindre automatisk opfyldes i løbet af undervisningen. Ud fra

informanternes beskrivelser viste det sig, at formål og værdier også udgør lærernes egne personlige værdier for et godt liv og deres tanker om en god undervisning. Informant "A" gav fx udtryk for at anse formålsparagraffen som værende idealistisk og som noget A tolker som værende bygget på, den ide, der i samfundet råder om at skabe det gode liv og at den foreskriver uddannelse for livsmuligheder og den lange bane fremfor til test og prøver. Denne holdning kan den svenske lærer "F" anses dele. F udtalte følgende: "Jag tycker på något sätt att det finns naturligt där i ryggmärgen." Samme tanke følger den danske informant B, der giver udtryk for, at formålsparagraffen stiller nogle rimelige krav til lærerarbejdet og begrundet dette med, at det også er værdier B selv står inde for, men stiller selv spørgsmålstegn til om det er fordi det er værdier B har fået indlært gennem læreruddannelsen.

Et mere bevidst arbejde med værdier kunne findes på den skole informant D og E arbejder på. Informant D beskriver, at de på skolen arbejder aktivt med skolelovens formål og værdier og henviser her til, at de har skemalagt undervisning i værdier for eleverne. Heri undervises der i forskellige temaer bestående af grundlæggende værdier, hvoraf det også er værdier, der optræder i skoleloven og læreplaner. Dette som et led i dannelsen af eleverne, hvilket næste resultat-del skal handle mere om.

### ***Dannelse - en overskyggende værdi i lærernes fokus***

I løbet af interviewene drejede lærerne uden undtagelse ind på dannelse. Dannelse er en værdi, der kan findes i skoleloven i form af formuleringer om alsidig personlig udvikling. Lærerne oplever, at denne bør have en særlig plads i arbejdet og vægter denne højere end andre værdier eller dele af skoleloven fra tid til anden. For lærerne var det aspekter af dannelse som fx, hvordan man bør opføre sig samt støtte og opbygning af elevers bevidsthed, der kom til udtryk. Tanker om at danne børnene ud fra deres personligheder illustreres af følgende citat af B om oplevelsen af formålsparagraffen: "*Den (red. formålsparagraffen) hjælper mig, hvis jeg skal tænke på at, alle skal blive til noget, men vi skal ikke blive det samme. Og vi kan ikke opnå det samme. Så gør det det jo lettere for mit arbejde, at jeg kan se på det enkelte individ og sige: Hvor langt kan jeg få det her barn?*"

C udtalte lignende adspurgt til oplevelsen af formålsparagraffen og rettede fokus på dannelse: "*Jeg synes, her i indskoling, der tænker jeg meget over det der dannelsesaspekt (...) for mig er det rigtig vigtigt, at eleverne bliver til nogen fremfor noget. Så de skal nok blive til*

*noget, men i indskolingen, der tænker jeg meget over det der med, at de skal lige så meget finde dem selv som mennesker, fordi det tror jeg nemlig også bygger meget grobund og ro til at man så kan tage alle de andre ting ind.”*

For danske A og svenske D fyldte ansvarsfølelse som en vigtig del af dannelsesaspektet, hvilket illustreres med følgende citater: *“Jeg synes, at det jeg allerhelst vil det er, at man giver børnene en masse ansvar så de rigtig tidligt i deres liv mærker, at hvis jeg ikke selv ligger noget i det og har det ansvar jeg har så kommer jeg ikke særlig langt.”* (A).

*“(…)ibland fokuserar man så mycket på rättigheter men också viktigt att visa barn att dem har skyldigheter mot varandra och även mot oss vuxna och hur vi vuxna ska bemöta barnen är superviktigt.”* (D).

På tale om ansvar og pligt mindes jeg om en udtalelse fra E om dannelse i form af, hvordan man opfører sig overfor hinanden, hvor E siger: *“Min egen oplevelse är, att om man har en grupp som inte vet hur man ska vara mot varandra så har dem svårare att lära sig ämnena. (...)Hade jag fått bestämma hade man jobbat jättemycket med det här med gruppdynamik.”*

### ***Oplevelser af benspændere og en værdikamp i praksis i forhold til arbejde og skolelov***

Ud fra lærernes udtalelser dukkede følgende temaer op om deres arbejde og oplevelser af formål og værdier fra skoleloven: Ligestilling, inklusion og differentiering i undervisning. Fælles for temaerne var, at de i lærernes udtalelser alle kunne koges ned til at handle om forhold, der kunne gå hen og udgøre problematikker for elevernes trivsel og læring i skolen. Inklusion blev af B, C og F nævnt som en mulig benspænder i forhold til arbejdet med trivsel, bedømmelser og at kunne differentiere undervisningen som er dem pålagt af skoleloven.

Selvom både B og C har peget på at opleve formålparagraffens krav, værdier og formål som værende rimelige og opnåelige i forhold til arbejdet og ud fra elevernes perspektiv, kommer der dog senere et praj om en mulig uforenlighed. Her peger B og C på trivsel og konsekvenser af inklusion af specialbørn som en udfordring i forhold til arbejdet med implementeringen af formålparagraffen, dette kan illustreres med følgende citat C:

*”Jeg synes det er svært at lige ramme alle i forhold til det her med at undervisningen ligesom skal differentieres og når man nogle gange har så forskellige børn – og nu mener jeg også forskellige i forhold til det her med, at inklusionen er blevet anderledes end den var førhen.*

*Vi skal rumme nogle børn som er svære at rumme i de rammer de er i, i folkeskolen. Og så er det blevet rigtig svært for os, for det fylder rigtig meget og have plads til.”*

Svenske F tager også inklusionen op som en oplevet udfordring, her i forhold til at F ikke mener skolen har tilpasset sig de vilkår det indebærer og at det er svært at give karakterer til autistiske børn, men man som lærer er pålagt at give alle eleverne karakterer jf. skoleloven.

Karaktersystem og bedømmelser er temaer, der fortsættes nævnt i andre sammenhænge som udgørende benspændere i arbejdet, der hører under værdier om elevens trivsel og udvikling, F udtaler fx herom:

*“Ja altså, hela skolan är ju lite schizofren på det med, att vi ska vi ska mäta barnen och så ska några inte bli godkända och det kan jag ju inte tycka är förenligt med FNs barnkonvention tex. Så det är ett stort systemfel och det enda jag kan göra som lärare är att lindra och förklara och så så att inte barnen ska fara illa av det. Men det är ju ett betygssystem, (...)men vi har ju ett underkänt betyg här och det tycker jag det borde vara förbjudet.”*

E har også indvendinger mod skoleloven, men det når det kommer til traditionelle kønsnormer. E mener, der bør være et meget større fokus herpå og oplever at samfundet i for høj en grad desuden også accepterer machokulturer og forklarer som følger:

*“I skollagen står det att alla barn ska kunna välja oberoende av vilket kön eller etnicitet eller religion eller så va. Men det går inte för att sticker man ut näsan och inte följer strömmen, så är man utsatt som elev och det tror jag handlar jättemycket om kunskap hos den vuxna. Att om liksom brinner man för dem här frågorna med jämställdhet och att alla behöver få samma möjligheter så tror jag att man jobbar mer med det men det är jättesvårt.”*

E mener dog ikke, det volder E besvær i eget arbejde som lærer, da E brænder for dette, men at det svære er at få hele teamet med og at man skal have en ledelse, der prioriterer disse spørgsmål for, at man kunne leve op til en faktisk ligestilling. Jeg spørger da om lærere også får tid og mulighed til at engagere sig for disse spørgsmål, hvortil E peger på lærernes personlighed og hvad denne vægter i undervisningen. At skulle prioritere virker ikke som en enestående oplevelse for E. D peger fx på, at skulle der være noget, der ikke harmonerer med arbejdsvilkår i forhold til krav og værdier fra skoleloven, så er det de timeplaner undervisningen skal følge, der kan spænde ben for råderummet til at faktisk tilpasse undervisningen til det eleverne har brug for, når man kun har et vis antal timer til rådighed pr fag og andre fag ikke må overtage timer fra hinanden.

## **Del 1 - analyse af resultater om oplevelser af værdier opstillet i skoleloven**

Ud fra ovenstående resultater kan man se, at de adspurgte lærere oplever at formålet med skolen formuleret i skoleloven udviser nogle værdier, de også personligt kan stå inde for. Men der påpeges også udfordringer med at få disse værdier til altid at spille i praksis.

### ***Fair værdier, men forskellig værditolkning, vægt og fokus***

Resultaterne pegede på, at der fandtes bred enighed, lærer lande imellem, om at formålene og de værdier der optrådte i skoleloven opleves som værende fair. Men hertil kommer lærernes individuelle personlighed og erfaringer i spil, hvilket skubber resultaterne i forskellige retninger når det kommer til, hvad lærerne selv i deres arbejde vægter mest og hvordan værdier tolkes og kommer til udtryk og det er her begreberne værdipluralisme og rekontekstualisering af værdier, som tidligere præsenteret i baggrundsafsnittet, kommer ind i billedet. Dertil at forskellige skoler også har forskellige værdier, demografiske sammensætninger og økonomiske prioriteringer, der alle kan smitte af på hvordan de enkelte lærere arbejder med skolelovens formål og værdier samt hvilke de fokuserer mere på end andre (Bergstrand, 2022).

De svenske lærere påtalte hver især, at andre dele af skoleloven fx dele fra læreplanerne, indimellem kan virke som en benspænder i arbejdet med at leve op til de overordnede formål med skolen og de værdier, der herudaf kommer til udtryk og udgør en udfordring af værdipluralistisk karakter (Bergstrand, 2022:2). Heriblandt nævntes karaktersystemet og timeplanen. Samfundets normer og kultur kom ligeledes på tale som en udfordring i forhold til skolelovens formulerede formål og værdier, hvor der stilles spørgsmålstejn til, hvordan børnene i praksis skal have mulighed for at faktisk deltage på lige fod, i et samfund, hvor der stadig ikke er fuld ligestilling af køn og som accepterer machokulturer og kønsstereotyper.

En overordnet værdi, der kan tolkes ud fra formål med skolen, kan findes arbejdet for trivsel i skolen. For E der brændte for ligestilling mellem køn blev dette altså et personligt fokus for at skabe trivsel mens der for F lå et stort personligt fokus på karaktersystemets negative sider. En anden værdi, der er at finde i skoleloven, hvor lærernes fokus lå forskellig var når det drejede sig om inklusion i skolen, for D var der et fokus på et problem når det kommer sig til råderummet for at tilpasse undervisningen til den enkelte elev, når undervisning samtidig også skal være styret af timeplanen, der altså bestemmer, hvor meget tid hvert fag skal udgøre af undervisningen. På tale om inklusion ligger B, C og F i stedet vægt på udfordringer med, at



skolen i dag skal rumme børn med specielle behov, der burde have været i et andet tilbud. For inklusion har som nævnt ført til øgede krav på lærerne og deres brug og udvikling af specialpædagogiske kompetencer og står endvidere som en udfordring når det kommer til at skabe et skolemiljø og undervisning med plads til alle (Bergstrand, 2022:29).

Alsidig personlig udvikling af eleverne, som også optræder formuleret i skoleloven i begge lande var en værdi, som de adspurgte lærere i begge lande selv tog op i løbet af interviewene. For de adspurgte danske lærere var der et særligt fokus på dannelse, hvor det for både A, B og C lå for hjerte, at deres arbejde som lærere skulle indebære at være med til at vise de enkelte børn i den retning, som barnet har individuel potentiale og personlighed til at være på. Dertil var det med en anerkendelse af, at alle kunne blive til noget, men alle skulle blive noget forskelligt og at der for elever i de små klasser bør være et fokus på netop det at finde sig selv som menneske først så man senere kan lære en masse fagligt. E udtalte sig også om dannelse og dens vigtighed i og med, at E anså, at man først skal vide, hvordan man begår sig blandt hinanden for, at man nemmere kan lære alt det faglige, der undervises i. Med ovenstående eksempler af et syn på dannelse kan man se ligheder med Karl Wilhelm von Humboldts syn, der netop anså at det elementære skal læres først for at kunne fylde mere på sidenhen efter grundskolen samt Johann Friedrich Herbarts tanker om børn og personlighed som værende noget der opbygges gradvist (Brinkkjær & Høyen, 2011:26).

A gav som sine danske kollegaer udtryk for at uddannelse i folkeskolen er til for livsmuligheder og at man dermed uddanner på den lange bane. Dertil anså A, at en måde hvorpå børnene kan finde sig selv som mennesker, kan være gennem ansvar. Svenske D havde lignende tanker og betonedede vigtigheden af, at børnene lærte og afprøvede rettigheder og til følge heraf også ansvar. At give børn ansvar og lade dem udforske ud fra natur og evner ligner de tanker om dannelse, der forinden er blevet præsenteret af Jean-Jacques Rousseau (Brinkkjær & Høyen, 2011:25).

### ***Opsummering af analyse af resultater om oplevelsen af værdier***

Analysen af lærernes oplevelser af værdier fra skoleloven illustrerer, hvordan værdier formuleret på national niveau (af politikere) i skoleloven kommer til udtryk i den faktiske kontekst på det lokale niveau i og med, at det i sidste ende er op til lærerne at arbejde med implementering og tolkning af disse værdier og formål (Bergstrand, 2022:3). I analysen togs værdier som alsidig

dannelse, inklusion og trivsel op som eksempel herpå. Her tydeliggjordes det, at samme værdier og formål kan arbejdes med og tolkes forskelligt såvel som rimelig ens, uagtet om man arbejder på samme skole i samme land eller ikke.

## **Del 2 - resultater: At motivere elever til læringslyst**

Følgende del omhandler hvilke teknikker som de adspurgte lærere benytter sig af i undervisningen for at skabe motivation for eleverne. Først redegøres der for resultaterne, hvilke senere analyseres på med hjælp af teori-kapitlet om motivation.

### ***Gribe elevers interesser, skabe nysgerrighed og mening samt variation***

I lærernes arbejde for at skabe motivation og lyst til læring taltes der på kryds af lande og skoler om at benytte sig af elevers interesser i undervisningen, herunder stod digitalisering. Lærerne gav udtryk for, at de oplevede, at når de gjorde brug af digitale værktøjer i undervisningen steg elevernes engagement. Dette kan opsummeres med et citat af A, der lyder:

*“Her er det meget tydeligt at mærke, at lige så snart det er noget med digital at gøre så er de bare glade, det er der de synes at det er fedt, så er det næsten lige meget hvad de skal lave, det skal bare være på computer, så der ligger helt sikkert en meget meget nem og opnåelig situationsfaktor i at gøre det digitalt det vil fange mange rigtig hurtigt.”*

B, fortæller, at der i løbet af de år B har arbejdet som lærer er sket meget og peger på, at børn har ændret sig. Dertil beskriver B det således: “Så jeg bliver nødt til også at forny mig, og følge lidt med i, hvad er det, der rører sig ved de her børn sådan, at jeg kan referere til nogle ting som er deres hverdag.” Her nævner B digitale læremidler, hvor B udtaler: “det har i hvert fald rigtig meget motivation for mange børn”. B peger på, at digitale værktøjer støtter undervisningen i og med, at dette fx giver muligheder for at kunne vise en bog op på storskærm, hvilket i følge B, gør materialet og undervisningen mere synlig og lettere for børnene at følge med i. En holdning og arbejdsmetode D ligeledes gav udtryk for at benytte sig af.

Hertil kommer at skabe forståelse og mening med indholdet man underviser i og her peger A på formålsparagraffen §1 stk. 2, som A udtaler handler om erkendelse og fantasi og at skabe tillid til egne muligheder. Dette mener A man kan bruge i arbejdet for at skabe motivation i og med, at man dermed lader eleverne gå videre med det, de synes er spændende og at eleverne da, i følge A, vil opdage nye ting og søge yderligere og derved blive dygtigere.

E gav udtryk for at arbejde for at motivere sine elever til at lære mere, ved først at sikre sig, at opgaverne E stiller dem også først er afprøvet af E selv således de er rimelige og giver mening og så forsøger E også at få eleverne til at forstå som E udtaler det: "Man behöver ha vissa förmågor för att kunna klara sig i livet och att testa på nya saker är bra för en."

Et andet arbejdsredskab for at skabe øget engagement er skiftende arbejdsmetoder fx at flytte undervisningen ud af den klassiske klassesituation, for A indebærer dette fx at tage på tur, mens D beskriver et arbejde med indførelse af læsedage og læseuger, hvor læsning kredser om en masse aktiviteter. Fx forklarer D, at eleverne byggede læsehuler og brugte lommelygter under læsning og forklarer meningen med arbejdet om, at det at skabe hygge gav dem lysten til at læse. Yderligere betoner D, at være opmærksom i arbejdet på, at det er vigtigt for at skabe motivation for eleverne at gå ud fra, hvor børnene befinder sig og udtaler dette som: "att spinna vidare deres intresse". Informant F anser ligeledes variation i elevernes arbejde som værende en motivationsskabende kilde for lysten til at lære.

### ***Elever gives ansvar og indflydelse i arbejdet***

At give børnene en følelse af ansvar og selvstændighed er et andet tema, der kunne findes for flere af lærernes arbejde for motivation. A fx lægger vægt på at give børn ansvar tidligt, hvilket A forklarer således "de mærker, at hvis ikke de selv tilføjer noget, så kommer de ikke særlig langt." Informant D beskriver som svensklærer at opleve problemer med elevers motivation til at læse. D ser det som en del af arbejdet at forsøge at skabe læselyst og i sin søgen efter at skabe dette nævner D at låne biblioteksbøger og tage med i klassen. Dette skaber ifølge D samtaler mellem eleverne, der udvikler sig til, at de giver hinanden tips om at læse forskellige bøger, som de hver især har læst. D peger ligeledes på, at denne arbejdsmetode er hensigtsmæssig, da det også gør, at eleverne selv er med til at vælge og dermed har indflydelse på deres læselektier og indhold i undervisning.

Informant C arbejder også med at inddrage elevernes egen mening og medbestemmelse og anser dette som værende vigtige faktorer i forhold til motivation. C kommer derfor under samtale om demokrati, selv ind på emnet motivation, hvor C derefter adspørges, hvordan C arbejder for at skabe motivation og udtaler: "*Jeg tror blandt andet, at det her medbestemmelse det er en faktor, når man skal motivere nogen. Fordi: det der med, når man føler man har*

*indflydelse på noget, så tror jeg også det er med til at motivere, til at lære mere og selv være deltagende.”*

### **Lærerens udstråling og ledelse skaber motivation i læringen**

Et andet arbejdsredskab for at skabe læringslyst, der dukkede op som et gentagende tema i interviewene var lærerens klasseledelse og udstråling. A udtaler, at kunne mærke, at når A selv synes det, der undervises i er sjovt, så mærker A også at børnene synes det er sjovt og forklarer videre: *“Altså det kedelige rugbrødsarbejde det skal også laves og så gør vi det på en måde så vi synes det er sjovt, måske de slet ikke opdager at det faktisk er kedeligt det vi laver.”* B nævner også egen udstråling som værende en afgørende faktor for at motivere eleverne. Her peger B på egen væremåde overfor eleverne, hvor B betonedede det at udvise eleverne interesse både over for eleverne men også overfor faget, der undervises i. Dertil mener B, at god undervisningsplanlægning også spiller ind, når det kommer til at motivere eleverne. Informant F peger ligeledes på lærerens eget engagement.

Informant C omtaler at gøre brug af en særlig klasseledelsestrategi, der bærer præg af at udvise tydelig struktur og synlighed som et led i arbejdet med at skabe elev-engagement i undervisningen. Informant E gør sig lignende tanker og forklarer at E's arbejde for motivation også handler om, at elever skal føle sig trygge i klasseværelset og at flere gennemgange, plads til spørgsmål og tydelige instruktioner er vigtige for at motivere eleverne til at komme igang. For E handler det også om udstråling, her står det at skabe trivsel og god stemning i skolemiljøet i centrum for arbejdet med motivation og E udtaler: *“(…)att vara glad och positiv och se alla barnen, kanske fråga när man går förbi “hur går det med hästen?” eller stanna till i matsalen när det är någon som sitter själv, att verkligen vara engagerad i alla barnen. Det kan man inte kräva av alla lärare men, jag tror det är en framgångsfaktor.”*

Og hermed kommer et andet tema, der af flere af lærerne nævntes om arbejdet for at skabe læringslyst og engagement; arbejdet med at skabe et skolemiljø, der bærer præg af fællesskabsfølelse og tryghed. Hertil illustrerer nedenstående citat fra D et sådant arbejdsfokus:

*“(…)för att kunna lära ut, oavsett hur pedagogisk du är och senaste metod och eller digitala verktyg eller vad det än kan vara, så är att skapa relation så himla viktigt. Det är så otroligt viktigt att jag får en bra relation till eleverna. För gör jag inte det så tror jag inte jag når fram till dem oavsett hur pedagogisk och hur bra material och hur roliga lektioner, jag måste*

*skapa relationer. (...)Och trygghet och omtanke att se alla att bekräfta alla elever att dem känner att skolan är en trygg värld, att här har dem vuxna att lita på och vuxna som ser dem, vuxna som ser till att dem mår bra och att dem då utvecklar sina kunskaper och sitt lärande.”*

### ***Bedømmelser og feedback i arbejdet for motivation***

Udover at digitale værktøjer er blevet udpeget som et arbejdsredskab lærerne gør brug af for at fange elevernes interesser, peges digitale værktøj også på som et redskab at gøre brug af, fx af informant E når det kommer til at nå eleverne og give hurtig og direkte feedback på deres opgaver. For informant D betones disse fordele også men D tilføjer også andre aspekter såsom at man med digitale værktøjer bedre kan stille individuelle krav til eleverne fx når det kommer til at rette, hvilket er nemmere med digitale produkter fremfor håndskrevne. Dette giver ifølge D bedre arbejdsforholde og skaber succesoplevelser, hvilket er noget D mener skal til for at fortsat være motiveret i skolen og begrundet dette med, at man da føler glæde såvel som elev, forælder og lærer.

Hertil kommer bedømmelser i form af karakterer og tests ind i billedet. En skeptisk holdning til tests og karakterer var at finde blandt flere af lærerne i begge lande, især ud fra elevperspektiv. Informant E fortæller fx at have oplevet elever bryde sammen ved tests. Dog kunne informant E også se på karakterer fra en positiv vinkel for nogle børn, da det for disse børn kunne fungere som en gulerod og derved motivere elever til at gøre mere. Men dertil vendes det igen til når karaktererne ikke bliver som ønsket og her peger E på en fare i forhold til børn, der fx oplever høje krav og pres hjemmefra. Informant A siger følgende om tests og karakterer: “Rigtig rigtig mange børn bliver bange så snart de hører det er en test og så går de total i baglås”, men betoner også, at børn med deres forskellige personligheder ikke reagerer ens, ligesom E også gav udtryk for. Informant F gav også i løbet af interviewet sin holdning til kende om det svenske til karaktersystem, der indebærer, at elever i skolen kan få en karakter, der ikke er godkendt, her mener F, at de unge mennesker, der modtager en ikke godkendt karakter kan få problemer med deres motivation og trivsel. F siger her, at det eneste man dog kan gøre rent praktisk i arbejdet som lærer er at forklare og forsøge at lindre for de børn, der skulle modtage en sådan karakter, i et forsøg på at få dem til at holde gejsten og læringsmotivation oppe til trods for følelsen af nederlag.

## **Del 2 - analyse af resultater af arbejdet for motivation**

Resultater om lærernes arbejde for at støtte eleveres læringslyst/motivation kunne der udledes flere temaer af lærernes arbejde for motivation. Det drejede sig bl.a. for lærerne om at fange og bygge videre på eleveres interesser, give elever ansvar og indflydelse i undervisning, at som lærer selv udvise glæde og interesse for såvel indhold som eleverne personligt således, at eleverne kunne føle sig trygge og anerkendte. Resultaterne vil nu i følgende afsnit på baggrund af teori-kapitlet om motivation analyseres.

### ***Internalisering af holdninger og attitude for følelsen af samhørighed***

Et resultat pegede på, at både de danske og svenske lærere anså, at egen læreradfærd spillede ind, når det kom til at motivere deres elever, hertil sådan noget som lærerens egen attitude og passion der udvises i undervisningen. Denne holdning understøttes af teori, der tidligere præsenteredes fra Kindberg (2011) om lærerens måde at bruge sit sprog på for at skabe engagement og interesse samt også Doumas (2011) med teorien om, at lærerens egen udstråling af passion og glæde kunne inspirere eleverne til øget engagement i læreprocessen. Dette står som et eksempel på en internaliseringsprocess gennem identifikation af læreren, hvor eleverne øger sin motivation ved at indoptage det, de ser læreren udstråle, som her er en form for ydre værdier. Hvilket A fx gav udtryk for at opleve i og med, at elever viste engagement når læreren selv udviste at have det sjovt i undervisningen. Ser man på dette i lyset af self-determination teorien findes der, at mennesket netop gør dette i sin søgen efter at opfylde det ene ud af de tre psykologiske behov, som teorien arbejder med, her søgen efter at føle samhørighed. Dette kan også ses som et eksempel på internaliseringen af holdninger og værdier, der sker for eleverne på baggrund af ønsket om at passe ind i den sociale verden og dermed motiverer i sig selv til at yde mere selvom det måske ikke er interessant (Baumeister & Leary, 1995:497).

En anden form for identifikation var den af elev til elev, som informant D bragte på banen, hvor D oplevede at elevernes motivation for læsning kunne påvirkes af, hvad klassekammeraterne kunne opmuntre hinanden til af spændende bøger at læse. Dermed kommer vi også ind på temaet fællesskab, der dukkede op gentagne gange under resultaterne fra interviewene.

### ***Relationsdannelse, klasseledelse og succesoplevelser giver følelse af kompetence***

I løbet af teorikapitlet blev der arbejdet ud fra at læreren har en ansvarlig rolle, når det kommer til at skabe et klassemiljø, hvor elever kan føle sig trygge og værende en del af et fællesskab, hvor der er mulighed for at opbygge relationer til lærer såvel som klassekammerater samtidig med at elever i dette klassemiljø bør føle autonomi (Jungert, 2014). Hertil tages klasseledelse op, resultaterne tegnede et billede af, at både svenske og danske lærere er opmærksom på deres måde at lede klassen på og den indvirkning dette har på eleverne. Ud fra resultaterne kunne det ses, at de interviewede lærere bestræber sig på en autoritativ eller også kaldet demokratisk klasseledelse, hvoraf det var værdier som elevens medbestemmelse samtidig med lærerens tydelighed og struktur, der særligt kom sig til udtryk. Den autoritative ledelsesstil var også ifølge Ågård's forskning, hensigtsmæssig at gøre brug af for at skabe gode relationer i klassen og tryghed, hvilket kunne anses værende fremmende for eleverns lyst til at deltage og lærer i undervisningen (Ågård, 2014). Her fremkom det, at en del af de adspurgte lærere pegede på, at en måde at skabe struktur og danne relationer med eleverne på praktisk kunne ske gennem tydelighed og opsummeringer samt gennem at give eleverne individuel og hurtig feedback på deres arbejde og interessere sig for eleverne personligt.

Dertil var der enighed blandt svenske såvel som danske lærere om at gøre brug af elevernes interesser i undervisningen for at holde elevernes motivation til læring oppe. Herunder var det særligt elevens interesse for brug af digitale værktøjer lærerne uden undtagelse pegede på som hensigtsmæssig at bruge i undervisningen. Lærerne anvendte dog ikke blot skærmene fordi eleverne selv synes det var fedt at sidde med en skærm, men også fordi lærerne oplevede, at de digitale værktøjer kunne være med til at skabe større tydelighed, heraf en større forståelse og bedre mening med indholdet i undervisningen i og med det fx gav bedre visualiserings- såvel som feedback- og rettelser-muligheder. Resultaterne pegede herved på, at når eleverne forstod og så mening med indholdet, at de således også blev mere nysgerrig og villige til at arbejde og producere ting med succes. Et sådan øget engagement kan i følge self-determination motivationsteorien forklares ud fra menneskets søgen efter at føle sig kompetent (Deci & Ryan, 2012).

Succes skaber interesse og nysgerrighed, hvilket er drivende faktorer for læringslysten er også faktorer der togs op under teoridelen (Laginder & Stenøien, 2013). Brugen af elevens interesse i undervisningen viste sig ud fra lærernes udtalelser også at kunne føre til mere end

følelsen af kompetence, nemlig også deres følelse af autonomi, hvilket er det tredje basale psykologiske behov mennesket bestræber sig på at føle, når det kommer sig til motivation ifølge self-determinationsteorien (Deci & Ryan, 2012). Dermed behandles i følgende analyseafsnit, hvordan brugen af elevers medbestemmelse, herunder inddragelsen af deres interesser fodre følelsen af autonomi når det kommer til motivation.

### ***Elevernes interesser og medbestemmelse giver følelse af autonomi***

Resultaterne illustrerede, at de danske såvel som svenske lærere arbejdede for et klassemiljø, der bar præg af autonomi, hvor det bl.a. var elevmedbestemmelse og variation, som lærerne nævnte i arbejdet for motivation. At give eleverne en følelse af autonomi kan opnås ved at give eleverne mulighed for indflydelse på skoleopgaver både når det kommer til indholdet i undervisningen, men også når det gælder deres muligheder for at løse opgaver (Jungert, 2014). At tage udgangspunkt i elevers interesser og lade elever have medindflydelse i undervisningen kunne ifølge en del af lærerne føre til større nysgerrighed og engagement i læreprocesserne. Teori pegede på, at hvis man som lærer formår at skabe mening, når man skal have eleverne til at engagere sig for en opgave, de muligvis ikke finder interessant, så er en hensigtsmæssig måde at gøre dette på, ved at anerkende følelserne personen har overfor denne, for dem, uinteressante opgave og opfordre eller forsøge at engagere på måder, der bærer præg af valg fremfor kontrol (Deci & Ryan, 2012:422). Denne tanke er også at finde ud fra flere af de adspurgte læreres svar, fx det informant D sagde om at opleve at eleverne ikke gider at læse, men at det hjælper og motiverer mere, når de så selv får lov at vælge, hvad for en bog de skal læse. Hertil understøttes også det informant C udtalte om oplevelsen af at eleverne bliver mere motiveret til at lære mere og deltage, når de føler de har indflydelse på det.

Yderligere pegede teori på at følelsen af autonomi når det kommer til motivation giver større tillid til ens evner og skaber bedre læringsresultater (Deci & Ryan, 2012:422) og denne teori er i tråd med informant A's syn på, hvorfor børn bør gives plads i form af fx ansvar og indflydelse i undervisningen, et syn på motivation som A selv understøttede med formålparagraffens formulering i §1 stk 2 omhandlende netop det som self-determination teorien også nævner om at sørge for at skabe tillid til egne evner.



### *Motivationens påvirkning af forventninger og karakterer*

Ud fra resultaterne af lærernes arbejde for at skabe motivation kunne temaer som bedømmelser i form af fx karakterer og samfundets (herunder forældres) forventninger til børnene udledes. Flere af lærerne kunne fortælle om oplevelser af at tests og bedømmelser udgjorde et pres, som visse børn havde svært ved at håndtere og dertil kom E ind på hjemmets forventninger til børnene. Her kommer self-determination teorien endnu engang i spil, da denne udgår fra, at den type motivation, man besidder, styrer ens handlinger og påvirker både resultat, indlæring og livskvalitet. Besidder eleverne indre motivation i læreprocessen, så lærer de lettere og producerer bedre mere holdbare resultater (Deci & Ryan, 2012), men jo mere man som fx lærer eller andre udestående bevæger sig imod at skulle fodre en andens motivation yderligere, desto mere bliver straf og belønning styrende for elevernes grad af engagement (Deci & Ryan, 2012). Her huskes fra resultaterne bl.a. informant D der gav udtryk for at arbejde med at støtte elever i at kunne få succesoplevelser i skolen ved, at fokusere på at individualisere opgaver, så de passede til de enkelte elevers niveau. Dette kan siges at være en måde at søge at fodre elevers indre motivation i form af at opstille situationer, der kan bringe eleverne glæde med deres eget arbejde og dermed en strategi for at skabe yderligere motivation. Og med kompetence og succes følger følelsen af stolthed, der som redegjort for under teori fodre individets nysgerrighed og selvstændighed (Sennet, 2008, refereret i Laginder & Stenøien, 2013) samt motivationen til at udføre yderligere (Bandura & Schunk, 1981), hvilket man som lærer med fordel kan gøre for at fodre elevers indre motivation.

Arbejdet for at mindske elevers psykiske problemer som resultat af nederlag i form af fx dårlige karakterer var noget informant F bragte på banen, hvor F i arbejdet for at holde motivationen oppe for sådanne elever tyede til samtaler. At bruge støttesamtaler som redskab for at bibeholde en elevs læringslyst er en måde at anerkende elevens følelser på og vise eleven engagement ved at forsøge at skabe følelse af såvel fortsat kompetence som samhørighed og tryghed, der alle med understøttelse i anvendt teori, herunder self-determination teorien, udgør vigtige følelser at besidde for at kunne føle sig motiveret. Karakterer kunne dog også for nogle børn fungere som en belønnende faktor ifølge informant E og i sådan et tilfælde er man ude i at arbejde med ydre motivationsteknikker. Her peger self-determinations teorien på, at dette i såfald kan føre til at elever ikke søger at præstere lige så meget, når der ikke er en belønning i sigte for arbejdet (Deci & Ryan, 2012), her er belønning i form af fx en god karakter for arbejdet.

### ***Opsummering af analyse af resultater om motivation***

Vi har i løbet af analysen af lærernes udtalelser om, hvordan de anser og arbejder for at skabe motivation hos deres elever set, at der tegner sig et billede af, at de adspurgte lærere arbejder i overensstemmelse med teorien om self-determination indenfor motivation. Der fandtes nærmere ligheder end der kunne findes forskelle mellem de danske og svenske læreres arbejdsmetoder for motivation af deres elever, hvorfor eventuelle nationale forskelle ikke har kunnet vise sig ud fra denne stikprøve, når det kommer til arbejdet for motivation i skolen. Det viste sig fx ved at lærerne vægtede at eleverne skulle føle sig kompetente i det arbejde de stiller dem overfor, hvilket de praktisk gjorde ved fx at sørge for at individualisere opgaver således disse passede til den enkelte elevs niveau. Samt ved også at inddrage digitale værktøjer for nemmere redigering af opgaver således disse kunne produceres mere tilfredsstillende fx ved at eleverne dermed lettere kunne redigere i dem i forhold til lærer-feedback.

Dertil vægtede lærerne også at eleverne i undervisning og arbejdets gennemførelse skulle føle autonomi fx ved at gøre plads til elevens medbestemmelse samt ansvar og bygge videre på elevernes interesser når det kommer til indhold i undervisningen. De adspurgte lærere arbejdede ligeledes for at få eleverne til at føle samhørighed, herunder gennem deres udstråling og klasseledelse, hvoraf lærerne søgte at skabe trygge rammer i klassemiljøet og indgå i venlige relationer med eleverne. Opgaven fortsætter med resultat og analyse af, hvordan disse lærere så forholder sig til arbejdet med at danne sine elever til demokratiske borgere.

### **Del 3 - resultater: At danne elever til demokratiske borgere**

I følgende tages resultater om lærernes arbejde for demokrati fra interviewene op. Dertil vil de adspurgte læreres arbejdsmetoder med at danne elever til demokratiske borgere belyses. Først redegøres der for resultaterne, der kom ud af interviewene og sidenhen følges disse resultater op med en analyse, der binder teori-kapitlet om demokrati sammen med resultaterne.

#### ***Lærernes arbejde for et klassemiljø præget af fællesskab og accept***

Af interviewene med både de danske og svenske lærere tegnede der sig et billede af, at arbejdet med demokrati i skolen hænger sammen med lærernes måde at arbejde for at skabe et klassemiljø, hvor elever kan føle sig som et del af et fællesskab og derigennem føle sig trygge til at udtrykke holdninger og finde accept i hinandens forskelligheder. Til dette arbejde hører

effektiv klasseledelse sig til i følge informant A, der forklarer, at det er vigtigt at arbejde for at få skabt en såkaldt "stærk klasse ånd" således, at eleverne mærker fællesskabet og føler det er værd at kæmpe for. A forklarer yderligere, at når elever føler fællesskabet som værende noget, der er værd at kæmpe for, så hører eleverne også efter på en anden måde. Dette begrundes af A med, at eleverne da er opmærksomme på, at det de gør kan have konsekvenser for fællesskabet. Dermed udtaler A at arbejde for at børnene skal føle, at man er der for hinanden, hjælper og inddrager hinanden og forstå, at nogle har det svært og andre let. For informant A gælder det også om et arbejde for relationsdannelse med eleverne for at få en sådan velfungerende klasse, hvor hver elev kan føle sig set. Her peger A fx på forældresamarbejde og udtaler: *"Forældresamarbejde er jeg blevet meget mere opmærksom på og det er sindssygt vigtigt for en velfungerende klasse. Og de (red. børnene) ved jeg har kontakt til deres forældre nærmest hver dag og det betyder ret meget, at de faktisk mærker jeg ved hvem deres forældre er og hvad de laver og hvad de hedder, så de føler man kommer tættere på."*

Herfra kommer næste tema om forskellighed og accept af hinanden ind i billedet og til dette peger fx danske lærer A på, at et godt antal elever i en klasse er omkring 20. Dette begrundes af A med, at der således er et godt antal forskelligheder repræsenteret og det at være anderledes hermed bedre får plads og de grupper, der dannes ikke bliver for ens. Flere andre lærere indstemmer med at for små klasser giver for lidt forskellighed og ensformig dynamik, heriblandt den svenske lærer F, der også peger på 18-20 som værende et ideelt antal i en klasse. En måde at praktisk arbejde for fællesskab og accept af hinandens forskelligheder byder fx svenske D ind med. D forklarer, at de i klassen tager nyheder op til diskussion på børnehøjde samt leger legen "fyra hörn", hvor eleverne skal tage stilling til en påstand ved gå til et hjørne, de synes passer dem og forklare, hvorfor de synes dette og hertil forklarer D, at der kommer nogle gode diskussioner og forståelse ud af dette, D siger herom: *"vi tränar eleverna att uttrycka sina åsikter och sina synpunkter och framför allt att de då ska förklara varför tycker de så här. Och tränar eleverna i att även om man inte tycker lika så respekterar jag att din åsikt var såhär kring detta ämnet, men jag tycker såhär och lite att man då tränar förståelse för varandra, för det tycker jag är så otroligt viktigt, med tanke på hur världen ser ut idag och också så är det något som vi tidigt i skolan måste lägga en viktig grund för att eleverna ska liksom, nämen skapa förståelse."* Yderligere peger D på, at benytte sig af læringsstrategien "cooperative learning", da denne ifølge D giver god gruppedynamik i klassen, da der lægges vægt på samarbejde, hvor

tryghed og delagtighed i arbejdet står i centrum. Hertil vil følgende citat fra F vise en begrundelse for læreres arbejde med kooperativ læring i søgen efter at få gode samarbejder i klassen: *“Jag har haft lite att kämpa med i denna klassen. (...)Det var väldigt starka killar i gruppen, väldigt duktiga (...)och där har jag fått kämpa med att få fram flickorna. (...)Nu har dem blivit mycket bättre flickorna med att dem också hörs lite mer och engagera sig (...). Det är svårt med en sån klass där man har starka pojkar, då tar dem lätt över sådär, så det får man tänka på när man när det gäller samarbete eller kooperativt lärande eller vad man nu kallar det men sammansättning av grupper är viktigt.”*

Når det kommer til forskellighed og accept havde informant E også en måde at forholde sig til i arbejdet for demokrati, der også som ovenstående citat af F bar præg af ligestilling og kønsspørgsmål. E gør det ved at undervise elever i ting som fx samtykke, ligestilling mellem køn, sammenspil i grupper og giver eleverne øvelser i grundlæggende værdier, hvilket E oplever som værende til stor gavn for eleverne. E gør dette ved fx at sørge for at pigernes stemmer ikke overdøves af højroastede drenge.

Udover at arbejde for et klassemiljø, hvor eleverne kan føle sig trygge, som værende en del af et fællesskab hvori de lærer at udvise accept af hinandens holdninger og forskelligheder er det også særligt elevs medbestemmelse i skolen, der kommer på tale, når lærerne fortæller om deres arbejde for at danne elever med et demokratisk mindset.

### ***Lærernes arbejde for elevmedbestemmelse***

Elevmedbestemmelse og særligt elevråd pegede alle de adspurgte lærere på, når det kommer til deres arbejde for demokrati i skolen. Hertil tegnede der sig et billede af, at lærerne anser demokrati i form af medbestemmelse som værende motiverende for elevs engagement i skolen. De danske lærere pegede alle på at føle, det vanskeligere at arbejde for demokrati i de små klasser og hertil talte de om at forsøge at skabe en illusion af, at eleverne er med til at bestemme ved at give dem lærerstyrede valgmuligheder. Følgende citat af A illustrere dette: *“Man kan jo sagtens give dem visionen af at de er med til at bestemme og det er måske bare det der fylder for dem, at de tror de har lov at bestemme en masse ting, hvor man egentlig har sagt du kan vælge det her eller det her og så har jeg jo så faktisk på forhånd bestemt hvad i begge veje, men de føler at de er med til at bestemme. Og det sætter jo bare gang i dem at de kan mærke der er noget at kæmpe for her.”* Informant B udtaler ligeledes: *“(...)vi prøver jo at sige, at de har*

*medbestemmelse og at vi lytter til dem, men vi har også en agenda med hvor vi vil hen og den må jeg jo også ærligt indrømme, den bliver jo også fulgt.*” B forklarer, at arbejdet for demokrati bliver lettere med større klasser og begrundet dette med, at man bedre kan undervise og inddrage dem i ting som demokratiske processer og politik. Informant C udtrykte ligeledes at forsøge at skabe medbestemmelse på lignende måde og pegede også på at medbestemmelse er givende for elevernes motivation og deltagelse.

I samtalerne om lærernes arbejde for elevindflydelse fylder elevrådet en del for både danske og svenske lærere. Der peges på, at det er i form af elevrådet, at eleverne særligt får lov at ytre sig og påvirke beslutninger om skolen. E giver et bud på et arbejde for at skabe demokratiånd hos eleverne udover elevråd, der handler om at give elever lov til at evaluere undervisningen og at de derigennem oplever demokrati. Hertil peger E også på, at opleve det som værende meget forskelligt, hvordan de enkelte lærere integrerer demokrati i deres fagundervisning. Informant F fortalte om arbejdet for at integrere demokrati som at være åben for elevers forslag også når det kommer til, hvad man kunne lave i undervisningen.

### **Del 3 - Analyse af resultat om arbejdet for demokrati**

Resultater om lærernes arbejde for at danne demokratiske borgere er redegjort og der kunne af resultaterne ses flere temaer når det kommer sig til lærernes arbejde for demokrati. Af disse temaer var det bl.a. arbejdet for at skabe et godt fællesskab i klassen, der bar præg af tryghed til at give holdninger til kende og accept for forskelligheder. Derudover var det medbestemmelse i form af fx indhold i undervisningen såvel som synspunkter på forbedringer til skolen. Resultaterne vil i dette afsnit på baggrund af teori-kapitlet om demokrati analyseres.

#### ***At finde tryghed i fællesskabet - forståelse og accept i det deliberative demokrati***

Ud fra resultaterne kunne det udledes, at for at elever kan finde sig selv som værende en del af et fællesskab, hvori de føler sig trygge til at udveksle holdninger, skal de kunne føle sig accepteret for hinandens forskelligheder. Her påmindes fra teorikapitlet om, at det deliberative demokrati afhænger af fællesskaber, hvor man skal bygge en forståelse for hinanden for at kunne lykkes (Englund, 2000:311). Resultaterne pegede på at lærerne bl.a. arbejdede for at opnå fællesskab i en klasse ved, at som fx lærer A pegede på, se det enkelte barn på et personligt plan ved at vise engagement for eleverne fx i form af at kende forældrenes navne og arbejde. At lærere er

opmærksomme på elevernes baggrund står i enighed med teori som værende en metode lærere kunne gøre brug af for at skabe demokratiske klasse miljøer præget af fællesskab, da det ville medføre, at man kunne komme tæt på eleverne og de forskelle der råder blandt dem (Hoffman-Kipp, 2008:151).

Dertil arbejdede lærerne også på elevernes indbyrdes relationer for at skabe et fællesskab, for fx E gjaldt dette arbejde bl.a. om at dæmpe nogle af klassens drenge for at give pigerne lige så meget plads. Denne måde at forholde sig til arbejdet for demokrati på kan siges at kunne spejle sig i Sachs bud (2001:157) på, hvad der skal til for at have en demokratisk skole med særlig fokus på alles lige rettigheder, trivsel og hvor alle skal have plads til at blive hørt. Et andet bud, som flere af lærerne pegede på for skabelsen af fællesskab var, ved at forsøge at sikre, at klasser ikke får hverken for mange eller for få elever, således eleverne fik bedst mulige muligheder til at finde plads til at være sig selv. Denne tanke står i tråd med teorien om, at for store klasser, udgør en udfordring med at skabe et stærkt fællesskab med anerkendelse og forståelse og gode relationer elever imellem såvel som lærer og elev, hvor alle kan få plads til at alle elever kan ses og høres (Berk, 2016:570). Af de adspurgte læreres tanker om det ideelle antal elever som, hverken værende for stort eller for lille i forbindelse med lærernes arbejde for accept af hinandens forskellighed og gøre plads til udfoldelse af forskellighed, kan der findes ligheder med teorien om at plante et demokratisk tankesæt gennem forskelligheder i skolen. Her redegjordes for, at skolen kunne ses som værende en god platform for at fremme fællesskab, der tidligt vil kunne give børn et demokratisk tankesæt igennem at de møder forskellige mennesker af forskellige baggrunde og lære at kommunikere og dermed begynde at forstå og i bedste fald respektere hinandens forskelligheder (Hutchinsons, 2004:75-76). Når det kommer til lærernes arbejde for at skabe demokratiske borgere, der kan indgå i et fællesskab, var der også fokus på kommunikation. Hvoraf særligt de svenske lærere, fx nævnte kooperativ læring i deres undervisning som et redskab i at forsøg på at udvikle en tryghed i fællesskabet, ved at lade eleverne samarbejde med hinanden om opgaveløsninger og prøve at skabe bedre plads til at de stille også kunne blive hørt, som bl.a. informant F lagde op til. Et sådant fokus træner også elevernes kommunikation med hinanden. Og kommunikation står netop som det redskab bl.a. Habermas og Honneth anså værende en grundsten for at kunne indgå i et fællesskab, hvoraf anerkendelse og forståelse lever (Sandberg, 2013:174). Derudover sker der også gennem samarbejde, som kooperativ læring lægger op til, at det kan styrke fællesskabet idet, at eleverne

udvikler en følelse af forpligtelse overfor hinanden. Dette var noget lærer A, gav udtryk for i form af, at når eleverne følte sig som en del af fællesskabet, så ville de føle det værd at kæmpe for. Hermed opstod en forståelse hos børnene af at de med deres handlinger kan give konsekvenser fællesskaber. Dermed kan lærernes arbejde for at skabe demokratiske elever siges at bestå i høj grad af at udvikle et fællesskab og heraf indgår relationsdannelse både hvad angår lærer-elev og elev-elev, at gøre plads til alle kan blive hørt samt at træne eleverne i kommunikation og anerkendelse af hinanden ved fx at lave samarbejdsøvelser.

### ***Elever udvikler holdninger - det deliberative demokrati i skolen***

Udover et arbejde for fællesskab som et led i demokratisk dannelse af eleverne kunne der ud fra resultaterne udledes, at lærerne arbejdede for at lære eleverne at forklare og argumentere holdninger og tage stilling. Dette skete fx gennem elevråd som alle informanter pegede på, men kunne også ske gennem leg som fx “de fyra hörn”, som informant D arbejdede med eller samarbejdsøvelser. I løbet af teori afsnittet togs det op at udviklingen af kommunikationsevner kunne anses værende det, der ligger til grund for deliberation (Englund, 2000:311). Ud fra dette, kunne man mene, at lærernes arbejde for udviklingen af sprog og kommunikative evner gennem fx ovenstående arbejdsmetoder, hjælper med at udvikle eleverne til at kunne indgå i et deliberativt demokrati. Særligt kan man sige for lærernes arbejde med elevråd og diskussioner, at disse træner eleverne til at lære at tage stilling og forklare, hvorfor de tænker som de gør og dermed står det også i lighed med Hutchinson (2004:85), der pegede på 5 vigtige overvejelser, man bør opmuntre individer at overveje, når det kommer til argumentation og at danne holdninger i et demokrati: Bevis, perspektiv, sammenhæng, antagelse og relevans. Yderligere er sådanne overvejelser en øvelse i retorik, da eleverne kan forsøge at argumentere med både etos, patos og logos og jo bedre de bliver til dette jo mere vil de føle, at de er kompetente til at dele holdninger og indgå i samtaler (Kindberg, 2011:112).

Dertil tages fællesskabet op igen, for her virkede det også ud fra lærernes udtalelser og teori til at jo mere tryk man er i et fællesskab, jo mere tør man dele sine holdninger, hvilket teori også tegnede et billede af (Thayer-Bacon, 2004:177). Hertil kommer internalisering af demokratisk tænkemåde ind i billedet, for man kan, med inspiration i Vygotskys syn på læring, anse det at argumenterer i et fællesskab som værende et middel, hvormed man påvirker

hinanden. Dette da det er en form for socialisering gennem sprog, som børnene deltager i og deri også finder inspiration til udvikling af egne deliberative kompetencer (Griffin, 2020:2).

### ***Opsummering af analyse af resultater om lærerarbejdet for demokrati***

Analysen af lærernes udtalelser om, hvordan de arbejder for at skabe demokratiske elever peger på, at det særligt er deliberative evner, de adspurgte lærere fokuserer på at træne elever i. Dertil hørte faktorer som fællesskab, at acceptere hinanden og lære at argumentere og tage stilling. Der kunne for arbejdet med demokratisk dannelse ikke findes nogle større forskelle mellem de danske og svenske lærere.

## **Diskussion**

### **Lærernes arbejde for motivation og oplevelse af arbejdsforhold**

I undersøgelsen af lærernes arbejde for at skabe læringslyst kunne ligheder med self-determination motivationsteorien findes. Ud fra lærernes udtalelser om deres arbejde for at skabe motivation var der et langt større fokus på at støtte eleverns indre motivation herunder gennem autonomi fremfor at forsøge at motivere ved ydre pres. Hertil kan det overvejes om dette skyldes lærerne selv føler frihed i deres arbejde.

Studier af Roth et al. (2007), viste at israelske lærere var mere tilbøjelige til at motivere deres elever ud fra autonomi styrede metoder, hvis de ikke selv følte sig kontrolleret i deres profession (Niemic & Ryan, 2009:140). Et andet studie af Pelletier et al. (2002) om canadiske læreres brug af motivationsteknikker viste ligeledes, at jo mere lærere oplevede et pres ovenfra jo mere kontrollerende blev de også selv overfor deres elever (Niemic & Ryan, 2009:140). Se på dette i lyset af, at de adspurgte svenske og danske lærere oplevede krav og lignende til dem fra bl.a. skoleloven som værende fair og realistiske og i overensstemmelse med deres egne holdninger, kan dette muligvis være en forklaring på, at de har overskud til at kunne benytte mindre kontrollerende metoder med deres elever i arbejdet for at skabe motivation. Deres varierende tolkning af vægten af værdier for, hvad der er vigtigt i deres individuelle arbejde som lærere, som nævnt i løbet af resultat og analyse tegner da også på, at der findes et råderum for danske og svenske lærere at bygge deres undervisning og faglighed i retning af, hvad de personligt vægter og at de dermed har en stor grad af autonomi i deres arbejde.



Self-determination teorien forklarer udfaldet af at jo mere autonome lærere føler sig jo mere tilbøjelige er de til at støtte elevers autonome motivation ved at autonomi i arbejdet giver lærere mere entusiasme og kreativ energi, som de kan tilføre deres undervisning.

En anden forklaring er, at når lærerne ikke føler et pres på at skulle generere specifikke resultater, så føler lærerne ej heller et behov for at tage strategier, der presser eleverne yderligt i brug for at oppe elevers resultater, hvormed der bliver plads til at fokusere på ting som netop elevmedbestemmelse og interesser, der kan virke inspirerende (Niemic & Ryan, 2009:140). Dermed kan man se, at bag læreres metoder for at motivere elever, kan ledelse såvel som politisk pres på skolen spille ind og påvirke, hvordan lærerne oplever deres arbejdsforholde (Niemic & Ryan, 2009).

### **Deliberative evner og aktiv demokratisk deltagelse**

Ud fra undersøgelsens resultat og analyse så vi et fokus i lærernes arbejde på at støtte demokratisk dannelse af eleverne, særligt når det kommer til at udvikle deliberative evner. Dertil kan man sætte spørgsmålstegn til om dette arbejde, er nok for at skabe borgere med aktiv samfundsdeltagelse. Et perspektiv på, hvad demokratisk uddannelse kræver lyder på, at elever skal lærer at forstå processen i demokratiet fx når det kommer til lovgivning og så være istand til at applicere denne viden til handling for at kunne forandre verden politisk og socialt (Kahne & Westheimer, 2003:39). Dertil kommer, at elever bør gives muligheder i det virkelige liv for at kunne påvirke og forandre. Der findes den holdning, at det skolen og lærerne ikke alene kan bære et ansvar for at reparere verdenen (Kahne & Westheimer, 2003:39). Dog peger selv samme artikel på, at skolen dog kan virke som oppmuntrende og udfordre samfundet til at lade demokrati for alle virke og på den måde inspirere eleverne (Kahne & Westheimer, 2003:39). Det, der er brug for er da lærere, der i sin undervisning formår at udvikle elever med fokus på borgerlige forpligtelser og brugen af deres kapaciteter til at forandre verdenen, herunder også brugen af deres netværk (Kahne & Westheimer, 2003:66). At undervise i aktiv deltagelse og udøve borgerlige forpligtelser kan en lærer praktisk set gøre ved at vise eleverne et problem og få dem til at forstå, hvordan problemløsning kan se ud gennem at skabe positive rammer i løbet af processen, således at elever føler de vil være med til at deltage. For udviklingen af at eleverne kan føle de også har kapaciteten til at påvirke samfundet kan lærere undervise med fokus på at give viden om et emne og opmuntre til samarbejder herom. Når det kommer til samarbejde, kan

dette være en grundsten i at få et netværk, man kan finde støtte hos og løse problemer sammen med (Kahne & Westheimer, 2003:57). Dermed kan man overveje om det handler om motivation til at forstå og forandre som afgørende for at skabe aktive demokratiske samfundsborgere.

Med ovenstående kan man huske på, at alle adspurgte lærere arbejdede med mindre børn, hvormed flere også udtalte, at demokrati er sværere at undervise i, når det gælder de små elever, der ikke er i stand til at forstå kompleksiteten bag demokratiske politiske beslutning og ej heller altid selv endnu er istand til at kunne argumentere og bestemme hensigtsmæssigt, hvorfor det ofte bliver lærerstyret og medbestemmelse blot en illusion som de adspurgte lærere pegede på.

Og på tale om illusion og magt når det kommer til et deliberativt demokrati, kan man videre diskutere det fokus for det deliberative demokrati, der i denne opgave bl.a. bestod af Habermas og Honneths teorier om anerkendelse og kommunikation som værende grundlæggende i et deliberativt demokratis funktion. Hertil bringes, Michel Foucaults kritik ind, der peger på, at det er en forenklet tilgang til samfundet, der ikke tager højde for mangfoldigheder i befolkningen og alle de værdier, kulturer og livsformer et individ kunne have som et personligt livsideal. Heraf anså Foucault bl.a. Habermas ide om kommunikation i et deliberativt demokrati om fx konsensusbaserede beslutninger som værende en naiv tilgang, da visse holdninger, værdier og normer står så stærkt normaliserede i samfundet, at disse udgør en diskurs, hvori disse værdier altid har magten (Love, 1989).

Denne diskussion bliver et relevant perspektiv i forhold til denne opgaves udgangspunkt om demokrati i skolen, da vi gennem denne opgave har set, hvordan skoleloven i både Sverige og Danmark vil inkludere alle elever ud for deres forudsætninger og forskellige behov, hvilket lærere fra begge lande har nævnt. Når der er så mange individer i en klasse at tage hensyn til, kan det tænkes, at være en udfordring at kunne opnå konsensus i et sådant fællesskab, hvorfor lærerne har et stort fokus på at skabe klasse miljøer præget af tryghed og fællesskab, hvoraf man kan forsøge at få alle til at bruge deres stemmer. Dertil kan man ud fra analyse og resultater også se at lærerne, særligt de danske lærere, når alt kommer til alt, talte om, at det i sidste ende er dem, der bestemmer netop pga børnenes alder og antal, men at illusionen af, at børnene bestemmer skal bør være der.

## Metode diskussion

Mit valg af kvalitativ metodisk tilgang lå undersøgelsesspørgsmålet nærmest fremfor et kvantitativt studie, da jeg med kvalitativ metode og en hermeneutisk tilgang fik mulighed for at se dybere på at kunne forstå, hvorfor lærerne føler og arbejder som de gør med værdier i formålparagraffen, herunder særligt motivation og demokrati i undervisningen (Barmark & Djurfeldt, 2021:25-26). Hvad angår at lave et kvalitativt studie af kvalitet, kan man tænke over reliabilitet, validitet og generaliserbarhed. God kvalitet i kvalitativ forskning eller validitet indebærer hvor godt jeg med min metode er lykket at undersøge det, jeg havde sat mig for at undersøge (Fejes & Thornberg, 2009:218). Hertil ville jeg mene, at jeg fik undersøgt mine forskningsspørgsmål på en sådan måde, at jeg efter behandlingen af empirien var istand til at give svar på netop disse spørgsmål. Men dertil kommer, at også kunne gøre et kvalitativt studie generaliserbar. Dette kan ske gennem, at betragte sine resultater som værende arbejdshypoteser og ikke absolutte sandheder. Med arbejdshypoteser tages kontekst til eftertanke og arbejdshypoteserne udgør da blot et perspektiv på en virkelighed, der kan findes for feltet, der undersøges (Kvale, 1997 refereret i Fejes & Thornberg, 2009:230). Dertil er mine resultater afhængige af udvalget, hvoraf andre lærere, der arbejder på samme eller helt andre skoler sagtens kunne have givet andre svar på selv samme spørgsmål, hvorfor generaliserbarhed kan være en udfordring for dette studie. En måde at anskue reliabilitet på kan fx være på udformningen af spørgsmål, hvor jeg forsøgte at være tydelig og konkret samt undgå lange formuleringer som et forsøget på at såvidt muligt undgå forvirringer og misforståelser og dermed styrke undersøgelsens reliabilitet (Barmark & Djurfeldt, 2021:42-47).

En anden overvejelse, i forhold til reliabilitet er det at stille uddybende spørgsmål og forsøge at omformulere spørgsmål løbende for at få udtømmende svar og se om noget i svarene kunne virke misvisende i forhold til anden eller tidligere information om samme spørgsmål. Denne brug af "probing" er ikke uden mulige problemer. Der kan overvejes om en interviewdeltager svarer ud fra, hvad denne tror jeg er interesseret i at høre, fremfor hvad informanten faktisk mener eller gør. Er dette sket kan jeg ikke være sikker på at nå frem til sande data om informanternes indre tanker om emnet, men istedet få informantens perspektiv på, hvad denne tror man normalt bør føle og tænke om emnet ud fra hvad denne oplever værende socialt acceptabelt (Alvesson, 2011:104). Dette kan medføre at lærernes svar istedet kommer til at bære præg af ønsketænkning, idealer og kulturelle normer og værdier, fremfor mere sandfærdig

gengivelse af deres egne faktiske undervisningsmetoder og holdninger. Interviewene var med folkeskolelærere, der arbejder på bestemte skoler og under bestemte kommunale såvel som politiske regler, kultur, værdier og idealer, hvorfor lærernes svar kan komme til at bære præg af disse idealer, regler og/eller værdier fremfor lærerens egne, til trods for løftet om at holde skole såvel som lærer anonym, hvorfor man muligvis ikke får sandfærdige svar på, hvordan lærerens egen undervisning faktisk fungerer (Alvesson, 2011:105). For at kunne komme bagom kulturelle scripts, hvori normer og sprog bidrager til den identitet, der forsøges opretholdes i deltagerens svar, brugte jeg opfølgende spørgsmål, der søgte efter konkrete eksempler fra lærerens undervisning og hverdag (Alvesson, 2011:100-102).

### **Afsluttende refleksioner**

Min brug af begrebet motivation kan i søgen efter et større perspektiv diskuteres. Det er i denne opgave og blandt de adspurgte lærere forstået at motivation findes, men hertil findes en kritisk indfaldsvinkel på forskning om motivation, som bl.a. peger på, om begrebet motivation eksisterer, når dette ikke kan defineres eller måles og en ide om motivation kan antages være et hypotetisk konstruktion fremfor fakta (Ahl, 2006:396). At bruge motivation som begreb kom sig dog uden større overvejelser for mig i og med formuleringerne i skoleloven for både Sverige og Danmark om at søge at skabe læringslyst. Der har jeg ubevidst til en start brugt motivation som synonym med lyst og koblet dette til formålsparagrafferne, fx i mine spørgsmål til deltagerne. Dette har ingen af de adspurgte lærere reageret på med skepsis. Derfor bygger denne opgave på en antagelse om, at motivation findes og er noget, der kan arbejdes på at stimulere og resultere i forskellige ting som fx glæde og trivsel, som analysen af empirien pegede på.

Afsluttende understreges det at sammenligne læreres arbejdsmetoder og undersøge arbejdsforhold på tværs af forskellige lande kan give mening i søgen efter at optimere undervisningskvalitet i skolen. Dette kan give et større perspektiv, der kan inspirere til, hvor og hvordan man kan forbedre skolen for både elever såvel som lærere. Af yderligere undersøgelse for elevers motivation og læringslyst og stimulering til aktiv samfundsdeltagelse kunne elevers socioøkonomiske forholde og skolens forældresamarbejde også inddrages som faktorer for, hvordan lærere kan differentiere arbejdsmetoder for at bedst muligt kunne inspirere hver elev. Af andre faktorer, denne opgave ikke tog op, men som kunne være særligt relevant for en undersøgelse af lærernes oplevelser af skoleloven kunne ligge i lærernes arbejdsforholde. Her

kunne det fx handle om hvorvidt lærerens oplevelser kunne ses farvede af forhold til skoleledelsen, skolens forudsætninger (økonomiske, demografiske mm) og skolens egne formulerede fokusmål.

## Konklusion

Formålet med denne opgave har været at undersøge og sammenligne danske og svenske læreres arbejde for at skabe motivation og demokrati hos elever gennem deres undervisning. Dertil undersøgte også, hvordan lærerne oplevede skolelovens værdier og formål. Analysen af lærernes oplevelser af værdier fra skoleloven illustrerer, hvordan værdier i lovteksterne bliver op til lærerne at tolke og implementere. Værdier deri kunne vægtes og tolkes forskelligt såvel som ens, dette forklaredes som værende afhængig af lærerens personlighed og kunne ikke ud fra resultaterne forklares af evt. nationale forskelle. Alle lærerne gav udtryk for at kunne stå inde for værdier og formål fra skoleloven, dog oplevede lærerne i begge lande udfordringer med at få alle værdier og formål til altid at spille i forhold til, hvad de faktisk har råderum til at kunne gøre. Det var særligt arbejdet for inklusion, ligestilling, timeplaner og karaktersystem, der optrådte som mulige benspændere for opfyldelse af øvrige formål.

Resultat og analyse pegede på at lærerne er opmærksom på vigtigheden af motivation og en række forskellige metoder blev brugt af lærerne i arbejdet for at motivere elever til at lære mere. Hertil kunne deres individuelle arbejdsmetoder ikke heller forklares ud fra evt. nationale forskelle, nærmere fandtes der ligheder landene imellem. Disse ligheder indebar bl.a. fokus på at støtte elevens indre motivation ved at sørge for et trygt læringsmiljø, ved at gøre brug af elevernes interesser og medbestemmelse i undervisning samt sørge for succesoplevelser. Derved arbejdede lærerne for at støtte alle de tre basale psykologiske følelser som i følge self-determination teorien mener skal til for at føle god motivation: Kompetence, samhørighed og autonomi. Det virker ikke ud fra interview svarene til, at nogle af de adspurgte lærere fokuserer på at arbejde på måder, der skaber ydre motivation som fx at belønne og straffe, dog kunne vi i analysen sætte spørgsmålstejn til om skolesystemet gør dette i form af karakterer. I diskussionen fandtes en mulig forklaring ud fra studier om self-determinationsteorien, at lærernes arbejdsmetoder, når det kommer til at motivere eleverne kan siges hænge sammen med deres egen oplevelse af kontrol over sit arbejde.

Analyse og resultater af lærernes udtalelser om, hvordan de arbejder for at skabe demokratiske elever pegede på et deliberativt fokus, hvorunder det var arbejdsmetoder som at træne elever i samarbejde og accept af hinandens forskelle. Hertil kom klasseledelse og relationsdannelse ind og spillede en rolle for at sikre trygge fællesskaber, hvor man kunne dele sine holdninger og føle sig set. Også her så de danske læreres arbejdsmetoder og fokus ens ud i forhold de svenske læreres. Diskussionen satte spørgsmålstejn til om det at træne kommunikation som i et deliberativt demokrati er nok til at skabe aktive demokratiske borgere, der faktisk har reel mulighed for at påvirke verdenen.

## Litteraturliste

Ahl, H. (2006). Motivation in adult education: a problem solver or a euphemism for direction and control?. *International journal of lifelong education*, 25(4), 385-405.

Alvesson, M. (2011) *Intervjuer, genomförande, tolkning och reflexivitet*. Lund: Studentlitteratur.

Bandura, A., & Schunk, D. H. (1981). Cultivating competence, self-efficacy, and intrinsic interest through proximal self-motivation. *Journal of personality and social psychology*, 41(3), 586.

Barmark, M. M., & Djurfeldt, G. (2021). *Statistisk verktygslåda 0-att förstå och förändra världen med siffror*. Lund: Studentlitteratur AB

Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interperinterpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117, 497–529.

Bergstrand, U. (2022). *Styrning och re-kontextualisering av värden i utbildningspolicy på nationell och lokal nivå (Doctoral dissertation, Mid Sweden University)*.

Berk, E. Laura. (2016). *Infants, Children and Adolescents*. 8. uppl. Boston MA: London.

Deci, E., & Ryan, R. (2012). Self-determination theory. I P. A. Van Lange A. W. Kruglanski, & E. T. Higgins *Handbook of theories of social psychology: volume 1 (Vol. 1, ss. 416-437)*. SAGE Publications Ltd, <https://dx.doi.org/10.4135/9781446249215.n21>

Doumas, K. (2011). *Students' experiences and perceptions of good teaching practice*. (Afhandling) Afdeling for Pædagogik, Sociologisk institution, Lund, Sverige: Lunds Universitet.

Englund, T. (2000). Rethinking democracy and education: towards an education of deliberative citizens. *Journal of Curriculum studies*, 32(2), 305-313.

Fejes, A., & Thornberg, R.(red). (2009). *Handbok i kvalitativ analys*. Stockholm: Liber.

Folkeskoleloven. (2021). Bekendtgørelse af lov om folkeskolen (LBK nr 1887 af 01/10/2021). Hentet fra <https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2021/1887>

Griffin, M. (2020). Developing deliberative minds-Piaget, Vygotsky and the deliberative democratic citizen. *Journal of Deliberative Democracy*, 7(1).

Hoffman-Kipp, P. (2008). Actualizing democracy: The praxis of teacher identity construction. *Teacher Education Quarterly*, 35(3), 151-164.

Holt, N., Bremner, A., Sutherland, E., Vlieg, ., Passer, M., & Smith, Ronald. (2015). *Psychology: The science of mind and behaviour*. Third Edition. Berkshire: McGraw Hill.

Hsieh, H. F., & Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative health research*, 15(9), 1277-1288.

Hutchinson, J. (2004). Democracy needs strangers, and we need them. I Bingham, C.W. & Sidorkin, A.M. (red.). *No education without relation (ss.73-89)*. New York: P. Lang

Jeziarska, K. (2020). With habermas against habermas. *Deliberation without consensus*. *Journal of Deliberative Democracy*, 15(1).

Jungert, T. (2014). Inre motivation positiv för elevers utveckling och lärande. *Venue : tanke- och kunskapsutbyte av erfarenheter och forskning om förskola och skola*, 3(1), 1-5. <https://doi.org/10.3384/venue.2001-788X.1436>



Kahne, J., & Westheimer, J. (2003). Teaching democracy: What schools need to do. *Phi Delta Kappan*, 85(1), 34-66.

Kindeberg, T. (2011). *Pedagogisk retorik. En bok om den muntliga relationen i undervisningen*. Stockholm: Natur & Kultur.

Kvale, S. (2007a). Conducting an Interview. *Doing interviews*, 52-66. Sage.

Kvale, S. (2007b). Ethical issues of interviewing. *Doing interviews*, 24-32. Sage.

Laginder, A., & Stenøien, J. M., (2013). Att lära konsthantverk för njutningens skull. I Fejes, A. (Red.), *Lärandets mångfald om vuxenpedagogik och folkbildning* (ss. 107-117). Lund: Studentlitteratur AB.

Love, N. S. (1989). Foucault & Habermas on discourse & democracy. *Polity*, 22(2), 269-293.

Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling. (2012). Lov om ændring af lov om folkeskolen, lov om friskoler og private grundskoler m.v. og lov om folkehøjskoler, efterskoler, husholdningsskoler og håndarbejdsskoler (frie kostskoler). (Inklusion af elever med særlige behov i den almindelige undervisning og tilpasning af klagereglerne til en mere inkluderende folkeskole m.v.) Lov nr. 379 af 28/04/2012. København.

Niemiec, C. P., & Ryan, R. M. (2009). Autonomy, competence, and relatedness in the classroom: Applying self-determination theory to educational practice. *Theory and Research in Education*, 7(2), 133–144. <https://doi.org/10.1177/1477878509104318>

Nilsson Sjöberg, M. (red.). (2018). *Pedagogik som vetenskap – en inbjudan*. Malmö: Gleerups.

Sachs, J. (2001). Teacher professional identity: Competing discourses, competing outcomes. *Journal of education policy*, 16(2), 149-161.

Sandberg, F. (2013). Validering och erkännandets vuxenpedagogik. I Fejes, A. (Red.), *Lärandets mångfald om vuxenpedagogik och folkbildning* (ss. 173-190). Lund: Studentlitteratur AB.

SFS 2010:800. Skollag Svensk författningssamling. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Skolverket (2000). *Det livslånga och livsvida lärandet*. Stockholm: Statens skolverk.

Skolverket. (2019). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011: Reviderad 2019 (6 uppl.)*. <https://www.skolverket.se/getFile?file=4206>

Thayer-Bacon, B. (2004). Personal and social relation in education. I Bingham, C.W. & Sidorkin, A.M. (red.). *No education without relation (ss.165-179)*. New York: P. Lang

Thejsen, T. (2009). Folkeskolens formålsparagraf gennem tiderne. *Fagbladet Folkeskolen*.

Undervisningsministeriet, (2009). Fælles Mål 2009. <http://www.uvm.dk/Service/Publikationer/Publikationer/Folkeskolen/2010/Faelles-Maal-2009-Elevernes-alsidige-udvikling/Folkeskolens-formaalsparagraf>.

Wahlström, N. (2018). Pedagogik, policy och skolans uppdrag. I Nilsson, S., M (Red.), *Pedagogik som vetenskap - En inbjudan* (ss. 113-125). Malmö: Gleerups.

Ågård, D. (2014). Motiverende relationer-lærer-elev-relationens betydning for gymnasieelevers motivation. Systime Academic.

## **Bilag**

### **Bilag 1 Interviewguide**

#### **Start basics:**

Gentage formål og anonymitet osv osv..

Få bekræftet kommunen.

Fortæl om skolen.

Hvor længe har du arbejdet som lærer?

Har du gennemført læreruddannelsen?

Hvilke årgange underviser du på?

Hvad underviser du i?

Hvad er et normalt antal elever i de klasser du arbejder på?

Hvordan ser det ud med fordelingen af tosprogede?

#### **Formålsparagraffen:**

Kender du folkeskolelovens formålsparagraf? (Hvis ikke respektive lands formålsparagraf vises frem på printet papir)

Fylder den noget i forhold til din planlægning af undervisning?

- Hvad er det især for mål/værdier der fylder for din planlægning?

Samarbejder du med nogen for at sikre at din undervisning lever op til folkeskolens formål?

Oplever du, at folkeskolens formålsparagraf stiller rimelige og opnåelige krav til din undervisning?

Føler du at værdierne i formålsparagraffen er forenelige?

Er der dele af formålsparagraffen, der volder dig besvær i dit arbejde?

Er der dele af formålsparagraffen eller mål i læreplaner fx, du synes er urimelige i forhold til børnenes perspektiv? - Og dit eget arbejds perspektiv?

## **Arbejdsforhold, undervisningsredskaber, retorik og opfølgende spørgsmål:**

Hvordan skaber man motivation?

Hvordan skaber man forældresamarbejde?

Hvordan skaber man demokratiske borgere?

Er der specielle læringsteorier, du er inspireret af?

- Giv gerne et eksempel fx på en situation.

Hvordan bruger du digitalisering i din undervisning?

Hvordan oplever du dine elevers oplevelse og engagement når det kommer til brugen af digitalisering i undervisningen?

Hvorfor bruger du digitalisering i din undervisning?

Er der en form for undervisning, hvor du kan mærke, at nu bliver de fleste af eleverne engagerede?

- Hvad da? Hvordan viser de interesse?

Og omvendt, hvornår føler du, at nu taber jeg de fleste?

- Hvad foregår der så?

Hvad forbinder du med effektiv klasseledelse?

- Hvad kunne du fx finde på at gøre, hvis eleverne har sådan en time, hvor der er alt for meget støj?

Hvad er det ved ovenstående aspekter af klasseledelse, der gør, at du oplever disse som effektive?

Hvordan inkluderes dine elevers forældre i undervisningen?

- Oplever du, at der er visse forældre, der er sværere at få inkluderede? - Er det en bestemt gruppe om så at sige? - Har du tanker om, hvad man da ideelt set skulle kunne gøre for at få dem inkluderet noget mere? Kan det lade sig gøre på rimeligvis under dine arbejdsvilkår?

Hvilke redskaber bruger du for at stimulere elevernes studiemotivation og deltagelse?

Hvordan arbejder du for at eleverne får tillid til egne evner?

Hvordan arbejder du for at forberede dine elever til deltagelse i et demokratisk samfund?

Tilbydes du og dine kollegaer her på skolen kompetenceudviklingskurser?

- Hvad går de ud på?
- Fylder sådan noget som uddannelsespolicy noget på de her kurser?

Nu du sagde du havde arbejdet som lærer i .. år, er der noget der har forandret sig i den tid fx med arbejdsforholde, elevsammensætninger, nye krav osv?

Hvad med sådan noget som PISA og OECD, nationale tests og screeninger osv?

- Hvad føler du som lærer ifht at det stiller visse forventninger mht resultaterne?
- Hvad med ud fra ungeres perspektiv?

Synes du, der er noget jeg burde have spurgt dig om i relation til formålsparagraffen, der evt går dig på eller hjælper dig med dit arbejde som lærer eller dine arbejdsforhold?

## Bilag 2 Tabel til coding og analyse

<b>Tema:</b>	<b>Oplevelse af krav og værdier i skoleloven</b>	<b>Motivation</b>	<b>Demokrati</b>
<b>Informant:</b>			
<b>A-DK</b>	Idealistiske & håndterbare.	Interesse, spændende, nysgerrighed, ansvar, fællesskabsfølelse, læreradfærd, digitale værktøjer, udendørsaktiviteter. Medbestemmelse giver øget engagement	Fællesskab, ansvar, forskellighed, forældresamarbejde og medbestemmelse, lærerstyret medbestemmelse.
<b>B-DK</b>	Rimelige, forenelige & håndterbare. Også	Interesse, læreradfærd og	Medbestemmelse, elevråd, plads til ytre sig, lærerstyret

	egne personlige værdier.	digitale værktøjer og tydelighed.	medbestemmelse, medejerskab, møder med politikere, fællesskab.
<b>C-DK</b>	Rimelige, forenelige & håndterbare	Medbestemmelse, digitale værktøjer, tydelighed.	Undervisning/samtaler om demokrati op til folkeafstemninger, medbestemmelse = engagement.
<b>D-SE</b>	“Timplan” ikke forenelig, iøvrigt rimelige & håndterbare	Medbestemmelse, variation, fællesskabsfølelse, tryghed, relationer, digitale værktøjer, interesse, feedback, nye aktiviteter, succesoplevelser	Elevråd, påvirke skolen, ligeværd, rettigheder, pligter, samtaler om nyheder, træne i at udvikle og formulere holdninger, tage stilling, forståelse for hinanden, fællesskab, tryghed, delagtighed og kooperativ læring som redskab
<b>E-SE</b>	Idealistisk men ikke realistisk for alle elever ifht ligestilling, iøvrigt rimelige & håndterbare	Tydelighed, feedback, relationer, tryghed, indflydelse på motivation i form af karakterer for visse og forældres forventninger	Elevindflydelse, delagtighed, klasseråd, elevråd, dele tanker og ideer, evaluering, ligestilling, kønsspørgsmål.



<b>F-SE</b>	Karaktersystem ikke foreneligt, iøvrigt rimelige & håndterbare. Også egne personlige værdier.	Lærer adfærd, variation, digitale værktøj, dårligt for motivation karakteren F.	Undervisning/tale om demokratiske værdier, klasseråd og elevråd, evaluering.
-------------	---	---	--