

Læringsmiljø i erhvervsuddannelserne

Sammenhæng mellem normer, stemning og lærerens roller

Bjarne Wahlgren¹, Vibe Aarkrog¹, Henriete Duch², Henrik Hersom³

1 Aarhus Universitet

2 Via University College

3 Københavns Professionshøjskole

Kontakt: wahlgren@edu.au.dk

Sammendrag

De faglige, sociale og fysiske faktoreres betydning for læringsmiljøet er forskningsmæssigt veldokumenteret, men der findes relativt lidt forskning i, hvordan læringsmiljøer udvikler sig. Denne artikel drejer sig derfor om udviklingsprocesser i erhvervsskolelæringsmiljøer. Den fokuserer på det sociale læringsmiljø og i dette på samspillet mellem stemning og etablering og håndtering af normer. I artiklen analyseres lærernes rolle i dette samspil. Analyserne er baseret på interview med erhvervsskolelærere på fire grundforløb med forskellige fagretninger på fire danske erhvervsskoler. Resultaterne viser, at etablering af normer og normbrud har indflydelse på stemningen i klassen. Klare normer bidrager til god stemning. Normbrud bidrager til forringelse af stemningen. Lærerne har væsentlig indflydelse på etablering og reetablering af normerne. Artiklen peger på betydningen af, at lærerne er opmærksomme på normbrud og stemningsskift.

Nøgleord: Socialt læringsmiljø, stemning, norm, normbrud, lærerroller



Introduktion

Med udgangspunkt i et dansk forskningsprojekt på fire erhvervsskoler beskriver vi i denne artikel, hvordan det sociale læringsmiljø udvikler sig i fire forskellige klasser.

Læringsmiljø (learning environment) har været et væsentligt område i de seneste halvtreds års uddannelsesforskning (Fraser, 2023). Forskningen har beskæftiget sig med sammenhængen mellem læringsmiljø og elevernes udbytte af undervisningen og har undersøgt, hvilke faktorer der fremmer et godt læringsmiljø generelt (se fx Goulet & Merizot, 2022) og mere specifikt i erhvervsuddannelserne (se fx Wahlgren & Aarkrog, 2023, 2024; Kiikeri et al., 2024).

Der er bred forskningsmæssig enighed om, at læringsmiljøet har væsentlig betydning for deltagernes udbytte af uddannelsen. Et positivt (godt) læringsmiljø befordrer læringen, mens et negativt (dårligt) læringsmiljø svækker læringen. Det positive læringsmiljø styrker deltagernes motivation for at lære (Rambøll, 2018; Placklé et al., 2020; Cayrubit, 2022).

Læringsmiljøet defineres i forskningslitteraturen bredt som den kontekst, læringen foregår i (Wahlgren & Aarkrog, 2024 s. 106). Det afgrænses forskelligt i forskellige forskningssammenhænge, fx som "det sociale, psykologiske, og psykosociale miljø" (Hurskainen et al., 2023), som "lærer-elev relationer, elevrelationer, det faglige indhold og socialt pres" (Goulet & Morizot, 2022), eller ud fra de faktorer, som fremmer et læringsmiljø: Sammenhold, lærerstøtte, involvering, aktivitet, opgaveorientering, samarbejde og lighed (Fraser, 2023). Andre inddrager det fysiske miljø og definerer læringsmiljøet som "den psykologiske, sociale, kulturelle og fysiske kontekst som læringen foregår i, og som har indflydelse på elevernes motivation og succes" (Rusticus et al., 2022).

Det sociale læringsmiljø

I den foreliggende forskning om læringsmiljø omfatter læringsmiljøet således en række – og noget forskellige – elementer. Denne artikel beskæftiger sig med det sociale læringsmiljø.

Forskningen peger på, at det sociale læringsmiljø skal være positivt og sikkert og være præget af tillid (Placklé et al., 2014; 2020), og der er skal være en konstruktiv klassekultur karakteriseret ved varme og understøttende lærer-elev relationer, lavt konfliktniveau og et hensigtsmæssigt følelsesniveau (Jennings & Greenberg, 2009). 'Et trygt læringsmiljø er et miljø med klare normer og regler' (Goulet & Morizot, 2022, s. 446), hvor lærernes strategier for at forebygge uro i klassen er at opstille klare regler (Meinokat & Wagner, 2025, s. 277).

Relationen mellem eleverne har betydning for udviklingen af det sociale læringsmiljø. De positive relationer, der er baseret på en oplevelse af fællesskab i klassen – et 'community of learners' – styrker læringsmiljøet (Dyssegaard et al., 2014; Boersma et al., 2016). Læringsmiljøet styrkes ligeledes, når eleverne fra begyndelsen af uddannelsen føler, at de hører til (EVA, 2017), og at de får etableret venskaber (Niittylahti et al., 2019).

Lærerne har en række opgaver, som kan styrke det sociale læringsmiljø. De skal styrke elevernes selvtillid (Murray & Mitchell, 2016), fungere som rollemodel for eleverne (Neuenschwander et al., 2018), give konstruktiv feedback og skabe personlige relationer (Pinya et al., 2018; Krane et al., 2016), kunne relatere sig til elevernes følelsesmæssige situation (Aspelin, 2019) og skabe en social relation præget af respekt, så eleverne føler sig værdsatte (Dutschke, 2018).

På tværs af de forskellige undervisningskontekster peger forskningen på, at en social struktur med klare normer indvirker positivt på det sociale læringsmiljø. Forskningen peger ligeledes på, at lærerne har væsentlig indflydelse på det sociale læringsmiljø.

Artiklens fokus

Den eksisterende forskning om læringsmiljø beskæftiger sig primært med lokalisering af faktorer, som bestemmer læringsmiljøet, og kun i mindre udstrækning med samspillet mellem faktorerne og med de processer, som udvikler læringsmiljøet. Hvis den eksisterende viden om læringsmiljø skal transformeres til en evidensbaseret klasserumsdidaktik, er der behov for viden om, hvordan gode læringsmiljøer etableres og vedligeholdes.

Artiklens bidrag til den forskningsbaserede viden om læringsmiljøer i erhvervsuddannelserne er derfor at beskrive og analysere, hvordan det sociale læringsmiljø, som vi her afgrænser til stemningen i klassen, udvikler sig.

I artiklen undersøger vi, hvilken betydning normerne i klassen har for udviklingen af stemningen, og hvordan etablering af normer og brud på disse påvirker udviklingen. Vi undersøger, hvad lærerne gør for at skabe, opretholde og genetablere normer, og hvordan dette påvirker udviklingen af stemningen. Vi vil svare på følgende forskningsspørgsmål:

- Hvordan påvirker de sociale normer udviklingen af stemningen i klassen?
- Hvordan kan brudte normer genetableres så der genskabes god stemning?
- Hvilken rolle har lærerne i forbindelse med etablering og genetablering af de sociale normer i klassen?

I den videnskabelige litteratur defineres begrebet norm forskelligt, men generelt omfatter begrebet regler for adfærd, som fx "implicitte eller eksplicitte regler eller principper, som er forstået af medlemmerne i en gruppe, og som guider og fastholder adfærd..." (van Clef, et al, 2019, s. 1). I en dansk sammenhæng defineres begrebet bredt som "etablerede eller uskrevne regler, standarder eller forventninger til adfærd inden for en kultur eller et samfund, der angiver, hvad der anses for passende og ønskelig opførsel for medlemmerne af en gruppe." (Den Danske Ordbog) og som "forventninger til og retningslinjer eller standarder for adfærd" (Katznelson, 2024). Vi anvender begrebet som retningslinjer for og forventninger til, hvordan eleverne skal indgå i det sociale samspil i klassen.

Vi fokuserer vi på den socioemotionelle side af læringsmiljøet i undersøgelsen. I den engelsksprogede litteratur anvendes begrebet 'classroom clima', der defineres lidt forskelligt i forskellige studier, men som gennemgående omfatter de interpersonelle relationer i klassen, herunder støttende venskaber, evne til konfliktløsning og gensidig tolerance (Doll & Dooley, 2021, s. 2). Vi afgrænser her det sociale klima som 'stemningen' i lighed med Langmann (2025), der taler om "prevailing mood or atmosphere of the classroom". 'Stemningen' definerer vi derfor som 'de følelsesmæssige relationer deltagerne imellem'. Når stemningen er god, betyder det, at deltagerne oplever positive følelser over for hinanden, og at de er trygge i det sociale samvær.

Datagrundlaget

De danske erhvervsuddannelser består af et skolebaseret grundforløb opdelt i grundforløb 1 og grundforløb 2, der samlet varer et år. Efter grundforløbet fortsætter eleverne i en vekslen mellem perioder med oplæring på læreplads og skoleundervisning.

Artiklen baserer sig på et datamateriale, der er indsamlet i et projekt om læringsmiljø på grundforløbene - det vil sige skoledelen af uddannelserne - og omfatter fire erhvervsskoler på uddannelsesretningerne 'byggeri', 'fødevarer', 'pædagogisk assistent' og 'social- og sundhedsuddannelse'. Den samlede undersøgelse omfatter 29 lærerinterview, 13 på grundforløb 1 og 16 på grundforløb 2. I artiklen indgår kun eksempler fra datamaterialet indsamlet på grundforløb 2.

Interviewene på grundforløb 1 lokaliserede forskellige udviklinger i læringsmiljøet, som er beskrevet i en tidligere publikation (Aarkrog et al, 2025). På baggrund af dataindsamlingen på grundforløb 1 blev interviewspørgsmålene revideret, så de fokuserede dels på udviklingen i stemningen i klasserne, dels på hvad lærerne konkret gjorde i forhold til udviklingen af stemningen.

På grundforløb 2 er der interviewet to lærere på hvert forløb. De to lærere havde forskellig faglig baggrund og undervisningsområde på hvert forløb. Lærerne er interviewet to gange i forløbet – midtvejs og til sidst i forløbet. Interviewene havde en varighed på 30-60 minutter. Alle interviews er transskriberede og kondenserede af den forsker, som har forestået det konkrete interview, og forskergruppen har derefter drøftet analysen af det samlede materiale.

Som indledning til interviewene blev lærerne bedt om at illustrere udviklingen af stemningen i læringsmiljøet ved at tegne en kurve over stemningen fra begyndelsen til afslutningen af grundforløbet. På denne baggrund blev lærerne bedt om at beskrive stemningen i klassen, og hvordan de havde oplevet, at den havde udviklet sig. Videre blev lærerne bedt om at fortælle, hvad der skete i klassen, når stemningen ændrede sig, hvad de gjorde i disse situationer, hvordan de oplevede det, og hvad der blev resultatet af det, de gjorde.

Hvad angår de etiske aspekter af dataindsamling, -analyse og fremstilling, er lærerne ved begyndelsen af interviewet blevet informeret om formålet med undersøgelsen, og at såvel lærer som skole ville blive anonymiseret i fremstillingen af resultaterne. Lærerne er desuden blevet informeret om deres ret til at trække deres interview ud af undersøgelsen. Ingen af lærerne har anmodet om dette. I gengivelserne er eksemplerne anonymiserede i forhold til skoler, lærere og elever og kun angivet ved bogstaver, så de kan identificeres i datamaterialet. Formuleringer i interviewene er sprogligt tilrettede med henblik på læsbarhed og forståelse.

Formålet med interviewene var at få eksempler på lærernes handlinger i forhold til konkrete situationer i klassen. Analysen af datamaterialet viste, at interviewene med lærerne omfattede mange eksempler på, hvad lærerne generelt gjorde for at skabe en god stemning i klassen. Imidlertid havde lærerne vanskeligt ved at beskrive, hvad de gjorde i forhold til konkrete episoder i klassen. Derfor omfatter datamaterialet relativt få beskrivelser af, hvordan lærerne tackler konflikter, normbrud og dyk i stemningen i konkrete situationer.

I analysen af materialet har vi kategoriseret lærernes erfaringer i forhold til etablering af stemning, udvikling af stemning og genetablering af stemning. Vi har på den baggrund lokaliseret typiske forløb i den forstand, at de kan genfindes i forskellige former i de forskellige forløb. I fremstillingen af resultaterne har vi valgt de af lærernes beskrivelser, som bedst illustrerer

processer i konkrete situationer. De udvalgte eksempler er således 'eksemplariske' i den forstand, at de er eksempler på, hvordan lærerne oplever, stemningen i klassen udvikler sig, og hvad de ser som årsagen til denne udvikling.

Datamaterialet er således lærernes gengivelse af deres erfaringer med udviklingsprocesserne baseret på beskrivelser af konkrete eksempler og forløb.

Resultater

I præsentationen af resultaterne af det empiriske materiale viser vi, hvordan læringsmiljøet udvikler sig, vi viser, at stemningen i læringsmiljøet hænger sammen med deltagernes opfattelse af normerne, og vi viser, hvilken rolle lærerne spiller.

Læringsmiljøet udvikler sig over tid

I interviewene med lærerne giver de alle udtryk for, at stemningen er noget, der udvikler sig. Alle de kurver, som lærerne tegner over udviklingen af stemningen i klasserne viser, at de opfatter stemningen som noget, der ændrer sig undervejs i forløbet. Lærernes kurver er forskellige fra klasse til klasse og i nogle tilfælde også forskellige for lærere i den samme klasse. Nogle beskriver store og mange stemningsskift, andre tegner færre; men de har alle en opfattelse af, at stemningen er noget som forandrer sig.

Det typiske billede, som tegnes af lærerne af et udviklingsforløb, er, at stemningen skal etableres i begyndelsen for lidt efter lidt at blive bedre. Læringsmiljøet stabiliserer sig. Efter en stabilisering sker der på et eller flere tidspunkter 'noget' i klassen, der forringer stemningen. Der er dyk eller 'bump' på vejen. Herefter kommer en proces, der 'reestablerer' læringsmiljøet. Vekslen mellem bump og reetablering kan forekomme flere gange i løbet af grundforløbet.

Lærer A: Efter et stykke tid så kommer der en periode, hvor alt er godt. Det vi kalder honeymoon-perioden. Den varer et stykke tid. Så er der noget, der går lidt galt. Nogen synes ikke, de fungerer i gruppen ... og der er også lidt dårlig stemning i klassen.

Lærer F: Jeg kunne tydeligt mærke, at de havde haft vikarer, mens jeg havde været væk. Der var en helt anden stemning i klassen nu. Hun (vikaren) havde ikke rigtigt været i stand til at fastholde disciplinen i klassen.

Det gennemgående træk i beskrivelserne er, at stemningen udvikler sig. Det er ikke en fast størrelse. Stemningen kan blive bedre, og den kan blive dårligere (flere gange) undervejs i et undervisningsforløb. I det følgende giver vi forskellige eksempler på udviklinger.

Etablering af normer bidrager til god stemning

Når eleverne mødes i starten af undervisningsforløbet, begynder en proces, hvor der skal etableres en social struktur i klassen. De sociale relationer mellem eleverne og mellem elever og lærere er ikke etablerede, og normerne for, hvad man kan og skal gøre, er uklare.

Grundforløbets anden del indledes i de undersøgte klasser med en til to ugers introduktionsuge, der indeholder sociale og faglige aktiviteter, som skal etablere en

klasserumsstruktur. Lærerne har her en afgørende rolle i etableringen af læringsmiljøet, idet de sætter rammerne for og indholdet i aktiviteterne. Interviewene viser, at lærerne er bevidste om, at et godt læringsmiljø er noget, der skabes. Det sker ikke af sig selv. De har 'metoder' – forskellige fra klasse til klasse og fra lærer til lærer – til at skabe et læringsmiljø. Lærerne er opmærksomme på, at de skal anvende tid på at etablere det sociale sammenhold, som de ser som en forudsætning for den gode stemning i klassen. Ifølge lærerne i alle fire klasser er stemningen i etableringsfasen præget af, at eleverne møder undervisningen med forskellige forventninger og erfaringer og også med en vis usikkerhed over for, hvad der skal ske.

Lærer A: Det begynder jo med sådan lidt skepsis, når eleverne mødes. Hvem er vi? Hvad tænker de andre? Nogen kender jo hinanden i forvejen. Andre kommer til klassen. Og ja ... så gør vi jo en del for at få klassen til at fungere – en masse sociale aktiviteter – de har også et fagligt indhold. Vi lavede nogle samarbejdsøvelser, vi lavede en øvelse med 'æggekast', og så lavede vi en øvelse med at stå på ski.

Lærer F: Der er nok sådan en blandet stemning i begyndelsen. Eleverne er jo interesserede nok; men de er også meget usikre. Vi styrer derfor aktiviteterne, og vi sætter reglerne for arbejdet, bl.a. i grupperne for at undgå konflikter. Efter den første periode er stemningen klart bedre – de er blevet mere trygge.

De sociale processer, som indgår i etableringen af læringsmiljøet, er en række (fælles) aktiviteter, som gennemføres med 'succes'. Lærerne peger på, at eleverne gennem aktiviteterne lærer hinanden at kende. Gennem den fælles indsats udvikles de sociale relationer, herunder en oplevelse af fællesskab, gensidige positive følelser og en begyndende normfastsættelse. Ifølge lærerne taler man ikke eksplicit om normer, og disse manifesterer sig ikke i skrevne regler eller 'rules of conduct', men i en fælles implicit forståelse af, at man er en del af et fællesskab, som skal arbejde sammen, for at alle kan lære noget, og at der er nogle 'spilleregler' for fællesskabet.

De sociale processer i denne fase omfatter et samspil mellem de tre forhold, som forskningen (jf. ovenfor) peger på styrker læringsmiljøet. Det første forhold er betydningen af, at der sættes rammer for det sociale samspil tidligt i procesforløbet. Det andet, at rammerne skaber tryghed, som bidrager til en udvikling af den gode stemning, og det tredje at lærerne har væsentlig indflydelse på denne proces.

Normbrud bidrager til, at stemningen forringes

I dette afsnit beskrives tre eksempler på, hvordan forskellige elever bryder normerne for klasseadfærden, og hvordan dette influerer på udviklingen af stemningen i negativ retning.

Det første eksempel drejer sig om en elev, der skiller sig ud og er i opposition til resten af klassen. Han kan ikke opføre sig ordentligt og bryder med normerne i klassen. Adfærden irriterer de andre, og den bidrager – som lærer A siger – til 'en lidt dårlig stemning i klassen'. Lærer A beskriver situationen, som hun ikke betegner som en kæmpe krise, men som et bump på vejen. Hun beskriver, hvordan der skabes dårlig stemning:

Og så havde vi noget 'muller' i klassen, som nok har ligget og ulmet fra starten. Det handlede om, at en af mine elever rigtig gerne ville ind i det sociale fællesskab. Men han havde lidt svært ved lige at lure, hvad det er okay at snakke om; hvad er kutymen. Han havde måske taget en jargon med derfra, hvor han kom fra tidligere. Det brød mine unge elever sig ikke om, og de blev utrygge ved det. Måtte man tale sådan?

Eleven bryder en norm om, hvordan man taler til hinanden i klassen, hvilket fører til utryghed og dårlig stemning (noget 'muller'). Lærer B beskriver en situation i et længere forløb, hvor en elev er i modsætning til resten af klassen, og hvordan elevens adfærd skaber en dårlig stemning i hele klassen:

Der har været en situation sådan omkring slut februar. Og det har kørt cirka en måned med den her elev, som har været besværlig. [...] Stemningen har generelt set været god, indtil de her problemer opstod. Man kan selvfølgelig sige, at hende her pigen har været et problem fra day one, men det er først, da klassen besluttede, at hun er truende, at hun er utrygskabende, at det begyndte for alvor at have en effekt. Før det var hun bare irriterende for eleverne, men så på et tidspunkt, så blev hun truende, og så blev der ligesom en lidt anden stemning. En trykket stemning.

Udviklingen i læringsmiljøet kan beskrives som en proces, hvor eleverne i klassen går fra at have opfattet eleven som irriterende til nu at blive utrygge i elevens selskab. Der udvikler sig en 'trykket stemning' i hele klassen. Eleven bryder normerne for, hvordan man skal være over for hinanden, og det skaber en dårlig stemning i hele klassen.

En tredje, lærer C, beskriver, hvordan forskellige normer og forskellige forventninger kan give konflikter i klassen. I den følgende situation er det forskellige forventninger til den fælles arbejdsindsats, som skaber en dårlig stemning i hele klassen.

Der var nogen, som var knap så engagerede og knap så motiverede. [...] Så syntes de andre, det var svært at have nogen, som kom og gik og var der den ene dag i gruppearbejde, og så var de der ikke næste dag. Og pludselig så er tålmodigheden bare brugt lidt op. Og så er det her fem uger efter opstart, at kurven (over stemningen i klassen) falder. Nu er tålmodigheden brugt.

Det var ... Årh, hvordan fanden beskriver jeg lige det? Du ved, sådan en stemning i klassen af, at der var ikke rart at være. [...] Jeg kunne se, at eleverne ikke havde så meget lyst til at indgå i gruppearbejde. Man vrissede lidt af hinanden, når man skulle fremlægge noget. "Jeg gider ikke sige noget, eller det har jeg ikke lyst til". Du ved, der var sådan en ikke en mega-god stemning.

Læreren beskriver, hvordan der er usikkerhed om, hvordan man skal forholde sig til den aktive deltagelse i undervisningen. Der er forskellige opfattelser af normen for gruppearbejdet. De forskellige opfattelser af normerne skaber utryghed i hele klassen.

De tre situationer beskriver nogle centrale forhold i udviklingen af stemningen i klassen. De viser, hvordan udviklingen af stemningen hænger sammen med enkelte elevers eller elevgruppers brud på normerne for adfærden i klassen. De viser også, at der er tale om udviklingsforløb. Der er tale om forløb, hvor stemningen udvikler sig over tid.

Eksemplerne viser således, at forskellige former for normbrud kan bidrage til et dårligt læringsmiljø. Det kan være den elev, som sætter sig uden for fællesskabet, eller de elever, der har andre forventninger til deres indsats end læreren. Samtidig, at 'mindre' uoverensstemmelser kan udvikle sig til større modsætninger over tid. Normforskelligheden kan accepteres et stykke tid, men efterhånden mistes 'tålmodigheden'. De dårlige sociale relationer, og det dårlige læringsmiljø er altså noget, som kan udvikle sig, hvis det ikke bremses.

Genetablering af normer bidrager til forbedring af stemningen

Som vi viste ovenfor, peger forskningen på, at relationen mellem lærerne og eleverne har væsentlig indflydelse på, hvordan læringsmiljøet er, og herunder, hvordan stemningen udvikler sig. I dette afsnit vil vi se på, hvad lærerne gør, når de indgår i det sociale samspil med klassen med henblik på at genetablere normerne og genskabe den gode stemning.

I den situation, som vi har beskrevet ovenfor, hvor eleven bryder normerne for god samtalekultur i klassen, italesætter læreren først problemet for den enkelte elev. Der er imidlertid to handlinger, der ifølge læreren har haft betydning for genetablering af normerne og et bedre læringsmiljø i hele klassen. Den ene handling er, at læreren søger at skabe forståelse for elevens adfærd hos de andre elever.

Lærer B: Jeg appellerede til dem og sagde, at alle folk har nogle forskellige udfordringer. Måske syntes hun (den vanskelige elev) også, det er svært? Jeg prøvede at få dem til at forstå, at ofte handler hun uhensigtsmæssigt, fordi hun ikke forstår, hvordan hun skal agere.

Læreren søger at løse problemet ved at skabe en kollektiv forståelse, hvor eleverne gøres opmærksomme på, at dette ikke er en sag mellem læreren og eleven alene, men at de alle er med til at understøtte, at læringsmiljøet forbedres. Den anden handling, som læreren foretager, er, at han inddrager eleverne i løsningen af problemet ved at forsøge at ændre på klassens sociale struktur:

Jeg har sat eleven sammen med de elever, som jeg ved, kan abstrahere fra det, og som ikke finder hende så truende. Fordi jeg tænker, at i forhold til hendes udadreagerende og uhensigtsmæssige adfærd så bliver den ikke bedre af, at hun er socialt ekskluderet. Hun skal ind i fællesskabet. Det har også hjulpet, og det har stabiliseret sig. Det går okay i undervisningen nu.

Læreren begrunder sin handling med, at det er bedre at inkludere eleven i fællesskabet, samtidig med at han er bevidst om, at det ikke er alle elever i klassen, der kan rumme eleven. Læreren genetablerer stemningen ved at skabe en tolerance for den normoverskridelse, som sker i klassen. Normerne opretholdes, når læreren fastslår, at der er tale om normbrud, som ikke kan accepteres; men måske undskyldes. Samtidig forsøger læreren – og lykkes med – at få eleven til at tilpasse sig normerne i klassen, hvorved den positive stemning i klassen kan genetableres.

I den første situation, vi beskrev ovenfor, hvor den enkelte elev bryder normerne for god adfærd, fortæller læreren, at de unge elever ikke er i stand til at sige fra, og at det skaber en dårlig stemning i klassen. De bliver utrygge, hvilket de fortæller til læreren. I den konkrete situation vælger læreren at inddrage lederen i løsningen.

Lærer A: Min leder ringede dem sammen og sagde, at nu tager vi en samtale om det her. 'Hvorfor sagde du sådan, og hvad mener du med det, og hvordan kan vi redde det ud?' De fik hver to minutter til at fortælle, hvad de havde oplevet [...] Jeg var med, fordi jeg ville gerne høre, hvad der var blevet sagt. Fordi jeg skulle jo gerne have det til at fungere videre bagefter.

Læreren forklarer videre, at det ikke var hele klassen, der var involveret; men at det skabte en dårlig stemning for dele af klassen. Det er derfor vigtigt, at der gribes ind, som lærer A siger:

Formålet er, at de elever, der havde oplevet det her, de skulle jo kunne komme i skole og føle sig trygge. ... De skal altid kunne komme til os, og så hjælper vi. Også selvom de ikke selv kan sige fra [...] Men det er klart, at hvis man oplever, at der bliver sagt noget, som gør én utryg, så er man jo nødt til at gå et sted hen med det for at få det vendt.

Det konkrete forløb illustrerer flere forhold. Det første er, at stemningen i klassen kan udvikle sig negativt alene på baggrund af en enkelt elevs adfærd. Konflikten eller normbruddet forplanter sig til en dårlig stemning i klassen. Det andet er, at eleverne ikke eller kun vanskeligt kan løse konflikten selv. Det tredje er, at læreren og i dette tilfælde gennem lederen griber ind og håndterer konflikten. I den tredje situation tager lærer C normbruddet op i klassen og tematiserer den dårlige stemning:

Jeg sagde til dem, at jeg syntes, at det var ubehageligt at være i klassen. Når man kommer ind i klassen, så kan man næsten mærke det fysisk. [...] Der var virkelig disharmoni.

Så får vi en snak om det og bliver enige om, at det var noget, vi ikke ville tillade. Ja, vi bliver enige om, at øh, at vi prøver at lade de der ting være, som jo kan fylde; vi har noget bagage med os. [...] Det kan jo være et forstyrrende element inde i undervisningen, og man må jo lade det ligge udenfor.

Beskrivelsen af stemningen viser, at der er ubehageligt at være – disharmonisk, og at man kan mærke det fysisk. I samtale med eleverne om normbruddet og den dårlige stemning ekspliciteres en uskreven norm til en regel: Det vil vi ikke tillade undervisningen. Lærer C oplever det som følelsesmæssigt belastende at konfrontere klassen med den dårlige stemning:

Det er ikke altid, man sådan lige havde lyst til at gå ind i det. Jeg bliver så følsom, når det så er, fordi jeg synes faktisk, det er svært. Ja, jeg skal italesætte den dårlige stemning. Men jeg synes jo også, det er min pligt som underviser at sørge for, at der er ordentlige arbejdsvilkår i klasserummet. Så det er jo også min opgave, synes jeg at italesætte det. Så jeg italesatte det og sagde, at jeg syntes, det havde været ubehageligt at være i et klasserum, hvor nogle så tydeligt sagde, at de ikke havde lyst til at være der og ikke ville deltage i det arbejde, som vi bad dem om.

Læreren genetablerer her det gode læringsmiljø ved at tematisere de konflikter, der er i klassen og på den baggrund genetablere normerne for, hvad der kan accepteres. Læreren opfatter det som en del af lærerrollen at skulle italesætte den dårlige stemning og sætte grænser; men han bryder sig ikke om det. Forløbet viser, at følelserne hos eleverne såvel som hos læreren spiller en afgørende rolle for oplevelsen af, hvordan 'stemningen' er.

De tre situationer illustrerer samspillet mellem elevrelationen, lærer-elevrelationer og (re)etablering af stemningen i klassen. De viser, at lærerne griber ind på et eller andet tidspunkt i denne proces. De griber ind på forskellige måder. De har forskellige 'metoder' til at håndtere de forskellige opfattelser af, hvad der er normen. De kan tale med de enkelte elever, de kan tale med hele klassen, og de kan vælge at inddrage ledelsen. Det væsentlige i disse processer er, at der (gen)etableres en fælles overenskomst om, hvad der er tilladt, og hvad der ikke kan tolereres. Normerne for klasseadfærden synliggøres. I flere af interviewene med lærerne tales der om at 'forventningsafstemme', hvad der er normerne for det sociale samvær. Forventningsafstemningen ekspliciterer den tavse viden om normerne. En del af håndteringen af normbruddet drejer sig således om at bevidstgøre klassen om normerne ved at formulere dem.

Som den tredje situation viser, kan der være stærke følelser forbundet med at tage de nødvendige samtaler i klassen. Stærke følelser hos eleverne, og stærke følelser hos læreren. For lærerens vedkommende fortæller hun, at det i den konkrete situation kræver mere energi at forholde sig til konflikten og stemningen i klassen end at forberede sig på det faglige indhold.

I samtalerne med lærerne fra de fire klasser er der et forhold, som kun indirekte fremgår af de tre beskrevne situationer, nemlig at genetableringen af normerne og den positive stemning

tager tid. Det skyldes at normerne ikke blot skal tydeliggøres; de skal også accepteres. En af lærerne beskriver, hvordan hun må tale med enkeltelever og subgrupper i klassen, for at få skabt en bredere accept af normerne.

Eksemplerne viser endelig, at lærerne er opmærksomme på de sociale processer og deres betydning. De ser det som en væsentlig del af deres læreropgave, og som noget de har 'pligt' til at gennemføre – selv om det kan være både vanskeligt og følelsesmæssigt belastende. Bevidstheden hos lærerne om nødvendigheden af bevidst at arbejde med stemningen i klassen genfinder vi i alle lærerinterviewene.

Forskellige normer skaber usikkerhed

I datamaterialet finder vi eksempler på, at lærernes forskellighed skaber usikkerhed om normerne hos eleverne. En typisk situation er forholdet mellem den faste lærer og vikaren, der har forskellige normer.

Vi finder eksempler på, at eleverne bliver usikre, når forskellige lærere har forskellige opfattelser af, hvad man må, og hvad man ikke må. Det vil sige, når eleverne oplever, at forskellige normsæt strider mod hinanden. I nedenstående eksempel opstår usikkerheden, når de to lærere har forskellige normer for, hvad man kan forvente af eleverne, og af hvordan undervisningen skal foregå.

Lærer F: I den opgave, de havde fået af lærer X, var der absolut ingen informationer om, hvordan de skulle udføre den. De har fået en folder ved siden af med nogle kopier fra kedelige bøger, hvor oplysningerne står i, som X har lavet og givet til dem. Hvis man er ordblind, har man ingen gavn af den. Den opgave burde skæres meget mere ud i pap for dem.

Læreren fortæller videre, at eleverne bliver usikre over for den manglende instruktion og de vanskeligheder, de oplever ved ikke at kunne løse opgaven.

Jeg ved ikke helt, hvordan og hvorledes X hjælper dem. [...] Hvad jeg kan høre på eleverne, så hjælper han dem ikke rigtigt. De skal bare selv finde ud af det, og de kommer også og siger, at han er der aldrig i undervisningen, og så kan de ikke finde ham, og så hvis de bare kommer fem minutter for sent fra pause, og så han er der, og så får de et fravær og kæmpe skidebalde.

Læreren peger på, at uenigheden mellem lærerne – selv om den ikke udtrykkes direkte over for eleverne – bidrager til en usikkerhed og til et ringere læringsmiljø. I interviewet fortæller læreren, at han genetablerer tilliden ved at gå ind og hjælpe de pågældende elever. I datamaterialet ser vi, at eleverne lærer at tackle forskellighederne ved at acceptere et differentieret normsystem, men at forskellighederne bidrager til en usikkerhed, som forringer læringsmiljøet.

Diskussion

Som det er fremgået i oversigten over eksisterende forskning vedrørende læringsmiljø i erhvervsuddannelserne, er der relativt lidt forskning i udviklingsprocesser i læringsmiljøet og i samspillet mellem normer og stemning. Der er dog forskning, der viser betydningen af normer for et trykt læringsmiljø (Goulet & Morizot, 2022), og betydningen af, at læreren sætter regler

for at forhindre forstyrrelser i læringsmiljøet (Meinokat & Wagner, 2025). Derudover er der, ligesom det fremgår i vores undersøgelse, forskning, der viser betydningen af at bruge tid på etableringsfasen, da denne har positiv indvirkning på elevernes opfattelse af tryghed (Niittylahti et al., 2019) og oplevelse af at høre til i klassen (EVA, 2017). I forhold til den eksisterende forskning bidrager denne undersøgelse med viden om udviklingsprocessen fra etablering af det sociale læringsmiljø med mere eller mindre eksplicitte normer, over brud på disse normer til genetablering af normerne. Når resultaterne kan have såvel forskningsmæssig som praktisk interesse, er det, fordi de belyser udviklingsprocesserne herunder de følelser, som indgår, når 'stemningen' i klassen skal genskabes.

I artiklen har vi belyst sammenhænge mellem normer, stemning og lærerrollen. Vi har – som det fremgår af den indledende forskningsoversigt – kun belyst aspekter af det, som samlet kan betegnes som det sociale læringsmiljø. Der vil – også i de beskrevne eksempler – være andre faktorer, som har bidraget til udviklingen af læringsmiljøet end de faktorer, vi har undersøgt. I samtalerne med lærerne fremgår det, at fagligt pres fx i forbindelse med prøver og eksamen influerer på stemningen og læringsmiljøet generelt. Tilsvarende fremgår det, at etableringen af grupper i klassen bidrager til konflikter og utryghed i nogle sammenhænge og til positiv interaktion og tryghed i andre. Disse forhold indgår ikke i analyserne.

I forhold til metoden baserer artiklen sig på materiale fra grundforløb inden for fire uddannelsesretninger på fire erhvervsskoler i en bestemt national kontekst. Det sætter begrænsninger for generaliserbarheden af de gengivne resultater. Vi vil imidlertid argumentere for, at resultaterne viser nogle centrale træk i forbindelse med udviklingen af læringsmiljøer, som vil kunne genfindes i de fleste klasser i en erhvervsuddannelse. For det første illustrerer de præsenterede eksempler velkendte sociale processer, nemlig normdannelse og normbrud og de konsekvenser, sådanne brud kan have. For det andet eksemplificerer resultaterne sammenhænge mellem faktorer, som den eksisterende forskning – på tværs af institutionelle forskelle – peger på som væsentlige for udviklingen af et læringsmiljø.

Metodemæssigt er det en begrænsning, at vi alene baserer analyserne på lærernes udsagn. Kan lærerne udtale sig om stemningen, og kan lærerne udtale sig om, hvordan eleverne opfatter stemningen i klassen? Til det første spørgsmål vil vi argumentere for, at lærerne alle har en klar opfattelse af, hvad der menes med stemning, at de alle er i stand til at tegne kurver over udviklingen af stemningen, og at de er i stand til at beskrive den generelle stemning ud fra disse kurver. Det er i den sammenhæng ikke vigtigt, om alle elever har den samme opfattelse af stemningen. Til det andet spørgsmål vil vi argumentere for, at lærerne (i det mindste i de fire klasser vi har undersøgt) har et godt kendskab til de forskellige elevers opfattelser, som det fremgår af de relativt detaljerede lærerbeskrivelser af, hvordan eleverne reagerer.

Konklusion

Den eksisterende forskning om læringsmiljø har fokuseret på lokalisering af faktorer, der fremmer læringsmiljøet. I projektet har vi gennem eksemplariske forløb skabt viden om, hvordan dele af det sociale læringsmiljø defineret som 'stemningen' kan udvikle sig, og hvordan lærerne kan indgå aktivt i denne udviklingsproces.

Vi har beskrevet, hvordan stemningen som en del af det sociale læringsmiljø kan udvikle sig i grundforløbsklasser på erhvervsuddannelser. Vi har vist, hvordan etablering af normer kan bidrage til udvikling af en god stemning i klassen, og hvordan brud på normer – forårsaget af enkelte elever eller af elevgrupper – kan skabe usikkerhed og utryghed og som sådan en dårlig stemning i hele klassen. Desuden har vi vist, at det positive sociale læringsmiljø kan genetableres når normerne genetableres og konsolideres. Vi har illustreret, hvordan lærerne kan spille en aktiv rolle i denne proces, og at det kræver en bevist indsats, som ofte kan være forbundet med følelsesmæssige belastninger.

Praktiske konsekvenser

Bevidstheden om normernes betydning for det sociale læringsmiljø og viden om samspillet mellem normer og stemningen i klassen giver lærerne en mulighed for at bevidst at arbejde med etablering og opretholdelse af et konstruktivt læringsmiljø. Den kompetente lærer skal kunne håndtere de processer, der skaber normbrud, og de processer, som reetablerer normerne. Vi anser de beskrevne sammenhænge som vigtig viden i forbindelse med erhvervsskolelæreres kompetenceudvikling.

Forfattere

Bjarne Wahlgren er professor i voksenuddannelse på Danmarks Institut for Pædagogik og Uddannelse (DPU), Aarhus Universitet. Han arbejder med kompetenceudvikling af lærere, læringsmiljø, voksnes læreprocesser og transfer, forskningscirkler og evaluering.

Vibe Aarkrog er lektor ph.d. i erhvervsuddannelsernes pædagogik Danmarks Institut for Pædagogik og Uddannelse (DPU), Aarhus Universitet. Hun forsker i pædagogik og didaktik med fokus på sammenhæng mellem skole og oplæring, transfer, transitioner og læringsmiljø.

Henriette Duch er lektor ph.d. inden for uddannelse på VIA University college. Hendes forskning drejer sig om erhvervsuddannelser, læreruddannelse og -lærerkompetencer med henblik på undervisning af elever i organisatoriske kontekster.

Henrik Hersom er lektor, ph.d. ved Nationalt Center for Erhvervspædagogik på Københavns Professionshøjskole. Han forsker i erhvervsuddannelse og har primært fokus på praksislæring, faglig stolthed og helhedsorienteret undervisning.

Referencer

Aarkrog, V., Duch, H., Hersom, H. & Wahlgren, B. (2025). *Læringsmiljø i erhvervsuddannelserne - Midtvejsstatus: Resultater fra dataindsamling på GF1*. Aarhus Universitet.

- Aspelin, J. (2019). Enhancing pre-service teachers' socio-emotional competence. *International Journal of Emotional Education*, 11(1), 153–168.
<https://www.researchgate.net/publication/332652330>
- Boersma, A., ten Dam, G., Wardekker, W. & Volman, M. (2016). Designing innovative learning environments to foster communities of learners for students in initial vocational education. *Learning Environments Research*, 19, 107–131. <https://doi.org/10.1007/s10984-015-9203-4>
- Cayubit, R.F.O. (2022) Why learning environment matters? An analysis on how the learning environment influences the academic motivation, learning strategies and engagement of college students. *Learning Environ Res* 25, 581–599. <https://doi.org/10.1007/s10984-021-09382-x>
- Det Danske Sprog- og Litteraturselskab. (u.å.). *Den Danske Ordbog*. Hentet 17. marts 2026 fra ordnet.dk
- Doll, B. & Dooley, K. (2021). Classroom Climate. In: Maggino, F. (red.) *Encyclopedia of Quality of Life and Well-Being Research*. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-69909-7_402-2
- Dutschke, A. (2018). Understanding VET teacher attitudes to student support in a major public VET provider. *International Journal of Training Research*, 16(2), 163–181.
<https://doi.org/10.1080/14480220.2018.1461674>
- Dyssegaard, C. B., Egeberg, J. H., Steenberg, N., Tiftikci, N. & Vestergaard, S. (2014). *Forskningskortlægning af håndterbare forhold til gavn for fastholdelse, øget optag og forbedrede resultater i erhvervsuddannelserne*. Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU). <https://doi.org/10.7146/aul.48.51>
- EVA. (2017). *Overgange mellem grundskole og ungdomsuddannelse*. Danmarks Evalueringsinstitut.
- Fraser, B. J. (2023). The Evolution of the Field of Learning Environments Research. *Education Sciences*, 13(3), 257. <https://doi.org/10.3390/educsci13030257>
- Goulet, J. & Morizot, J. (2022). Socio-educational environment questionnaire: factor validity and measurement invariance in a longitudinal study of high school students. *Learning Environ Res* 26, 445–467. <https://doi.org/10.1007/s10984-022-09441-x>
- Hurskainen, J., Wenström, S. & Uusiautti, S. (2023). A PRIDE-theory-based analysis of a positive learning environment in a Finnish vocational education and training (VET) institution. *Nordic Journal of Vocational Education and Training*, 13(2), 74–99.
<https://doi.org/10.3384/njvet.2242-458X.2313274>
- Jennings, P. A. & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491–525. <https://doi.org/10.3102/0034654308325693>
- Kiikeri, P., Uusiautti, S. & Purtilo-Nieminen, S. (2024). Students' Thriving and Well-Being in Online Learning Environments in Vocational Education and Training. *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, 11(1), 119–145.
<https://doi.org/10.13152/IJRVET.11.1.6>
- Katzenelson, B.: *normer - for adfærd* i Lex på lex.dk. Hentet 19. september 2025 fra [https://lex.dk/normer - for adf%C3%A6rd](https://lex.dk/normer_-_for_adf%C3%A6rd)

- Krane, V., Ness, O., Holter-Sorensen, N, Karlsson, B. & Binder P.-E. (2016). 'You notice that there is something positive about going to school': How teachers' kindness can promote positive teacher-student relationships in upper secondary school. *International Journal of Adolescence and Youth*, 22(4), 377–389. <https://doi.org/10.1080/02673843.2016.1202843>
- Langmann, E. (2025). Educational moods: Exploring the concept of classroom climate from a sensory-phenomenological perspective. *Policy Futures in Education*, 23(3), 568–581. <https://doi.org/10.1177/14782103251321049>
- Meinokat, P. & Wagner, I. (2025). Classroom Disruptions and Classroom Management in Learning Factory Settings at Vocational Schools. *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, 12(2), 266–288. <https://doi.org/10.13152/IJRJET.12.2.5>
- Murray, S. & Mitchell, J. (2016). Teaching practices that re-engage early school leavers in further education: An Australian study. *Journal of Further and Higher Education*, 40(3), 372–391. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2014.971107>
- Neuenschwander, M. P., Hofmann, J., Jüttler, A. & Schumann, S. (2018). Professional desires and career decisions: Effects of professional interests, role models, and internship in lower secondary school. *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, 5(3), 126–243. <https://doi.org/10.13152/IJRJET.5.3.5>
- Niittylahti, S., Annala, J. & Mäkinen, M. (2019). Student engagement at the beginning of vocational studies. *Nordic Journal of Vocational Education and Training*, 9(1), 21–42. <https://doi.org/10.3384/njvet.2242-458X.199121>
- Pinya, C., Salvà, F., Pomar, M. I. & Calvo, A. (2018). Preventing school drop-outs in intermediate VET from the schools' perspective. In C. Nägele, & B. E. Stalder (red.), *Trends in vocational education and training research: VETNET ECER proceedings 2018*. <https://doi.org/10.5281/zenodo.1319185>
- Placklé, I., Könings, K. D., Jacquet, W., Struyven, K., Libotton, A., van Merriënboer, J. J. G. & Engels, N. (2014). Students' preferred characteristics of learning environments in vocational secondary education. *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, 1(2), 107–124. <https://doi.org/10.13152/IJRJET.1.2.2>
- Placklé, I., Könings, K. D., Struyven, K., Libotton, A., van Merriënboer, J. J. G. & Engels, N. (2020). Powerful learning environments in secondary vocational education: Towards a shared understanding. *European Journal of Teacher Education*, 43(2), 224–242. <https://doi.org/10.1080/02619768.2019.1681965>
- Rambøll. (2018). *Kortlægning. Styrket søgning og gennemførelse af EUD*. Rambøll.
- Rusticus, S.A., Pashootan, T. & Mah, A. (2022). What are the key elements of a positive learning environment? Perspectives from students and faculty. *Learning Environ Res* 26, 161–175 (2023). <https://doi.org/10.1007/s10984-022-09410-4>
- van Kleef, G., Gelfand, M. & Jolanda J. J. (2019). The dynamic nature of social norms: New perspectives on norm development, impact, violation, and enforcement, *Journal of Experimental Social Psychology*, Vol. 4, 103814, <https://doi.org/10.1016/j.jesp.2019.05.002>
- Wahlgren, B. & Aarkrog, V. (2023). What constitutes a good learning environment in VET?. I C. Nägele, N. Kersh, & B. E. Stalder (red.), *Trends in vocational education and training research*, Vol. VI. Proceedings of the European Conference on Educational Research (ECER),

Vocational Education and Training Network (VETNET) (s. 254–262)

<https://doi.org/10.5281/zenodo.8209150>

Wahlgren, B. & Aarkrog, V. (2024). What constitutes a conducive learning environment in VET?. *Nordic Journal of Vocational Education and Training*, 14(2), 105–126.

<https://doi.org/10.3384/njvet.2242-458X.24142105>