

Titel

Klasseledelse i gymnasiet – hvad er det og hvordan kan du anskue din egen klasseledelse?

Manchet

Klasseledelse er de senere år kommet på gymnasiedagsordenen.¹ Artiklen beskriver begrebet klasseledelse i relation til gymnasieundervisning og giver til slut forslag til kollegiale dialogøvelser og videoanalyser af egen klasseledelse.

Læreren som leder

Dét, at anskue læreren som en leder, har inden for det seneste årti fået meget opmærksomhed i Danmark med inspiration fra angelsaksisk uddannelsesforskning.² Når læreren leder, betyder det, at læreren ved, hvor undervisningen skal føre hen (dels de fagfaglige indholdsmål og dels det overordnede almindelige didaktiske formål), og han varetager således ledelsen heraf. Og selvom vi i Danmark også har haft fokus på elevers ansvar for egen læring, så har læreren stadig den implicite autoritetsposition til netop at definere, at fx eleverne har et ansvar. Til trods for en demokratisering af undervisningen i form af fokus på fx elevmedbestemmelse og høj grad af elevengagement og deltagelsesaktivitet, så har læreren stadig ledelsesansvaret for udøvelsen af undervisningens mål og udformning. Dette ledelsesansvar kan vi samlet set kalde *klasseledelse*. I dag taler vi om, at læreren *leder elevernes læring*, tidligere talte man om, at læreren skulle skabe *disciplin* og endnu tidligere om *skoletugt*.³ Hvor tugt, disciplin og ledelse – i pædagogiske situationer – har det til fælles, at man forsøger at finde svar på samme udfordring, nemlig at man i pædagogiske institutioner har samlet forholdsvis mange elever på beskeden plads, hvor eleverne skal beskæftige sig med (fra skolens opståen) skriftbaseret viden, og man derved ikke tillader eleverne til at foretage sig det, de spontant havde lyst til. Deraf er opstået en form for planmæssig regulering af deres adfærd.

Begrebet klasseledelse – adfærdsledelse og læringsledelse

Klasseledelse som undervisningsgreb, er ikke blot en teknisk procedure, der skal følges. Eftersom undervisningen i gymnasiet foregår i et rum med levende unge mennesker, der er under en forandringsproces, er det at lede undervisningen ikke det samme som at følge en Knorropskrift.⁴ Livet og relationerne i klasserummet spiller ind på måden, man kan lede et klasserum på.

Den engelske term *classroom management* er tilpasset dansk pædagogisk uddannelsesforståelse og skolekultur,⁵ og omhandler dels *adfærdsledelse* og *læringsledelse*. Klasseledelse kan ses som bred underkategori af almindidaktikken med fokus på at organisere, støtte, facilitere og differentiere læreprocesser for alle elever inden for trygge rammer.⁶ Når begrebet udelukkende handler om lærerens regelsættelse i klasserummet kaldes det *adfærdsledelse* eller *regelledelseskompetence*, som udtryk for en generel etablering af regler for klassens arbejde, der øger elevlæring.⁷ Adfærdsledelse er et væsentligt element i klasseledelse med henblik på at etablere rutiner, regler, strukturer og rammer. Men vi har i dansk sammenhæng også koblet læringsledelse til klasseledelse. Læringsledelse et udtryk for lærerens muligheder for at udfordre og rammesætte elevernes læring.

God klasseledelse har betydning for elevers læring

Vi ved fra forskningen, at elevernes oplevelse af en god relation til deres lærer i lærerens udøvelse af sin klasseledelse har positiv betydning for elevernes læring. Dette er blandt andet undersøgt af Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning, som gengiver at ”effektiv adfærdsledelse også medfører øget fagligt elevudbytte”⁸ også defineret i engelske studier som ”Student affective and cognitive outcomes”.⁹

I en forskningsoversigt over empiriske forskningsresultater udarbejdet af Clearinghouse, som omhandler lærerkompetencers betydning for elevers læring, oplystes tre væsentlige lærerkompetencer¹⁰ :

1. Relationskompetence
2. Regelledelseskompetence
3. Didaktisk kompetence i forhold til undervisningsstoffet.

Jf. 1) Læreren skal i relation til den enkelte elev besidde kompetencen, at indgå i en social relation.

Jf. 2) Læreren skal i relation til hele alle elever i klassen besidde kompetencen, at lede klassens undervisningsarbejde, idet læreren som synlig leder gennem undervisningsforløbet gradvist overdrager til elever og klassen at udvikle regler og fremmer, at eleverne selv opstiller og opretholder reglerne.

Begge disse – relationerkompetence- og regelledelseskompetence – har betydning for udvikling af overordnede mål som elevernes motivering og autonomi og spiller en rolle ved fremme af den faglige læring.

Jf. 3) Læreren skal i relation til undervisningens indhold besidde kompetence på både det didaktiske område i almindelighed og i de specifikke undervisningsfag¹¹.

Alle tre lærerkompetencer har positiv betydning for elevers læring. Og i forhold til det brede klasseledelsesbegreb er særligt kombinationen af de to første kompetencer – *relationskompetence* og *regelledelseskompetence* – betydningsfulde og kobler sig på ovennævnte *læringsledelse* og *adfærdsledelse*.

Klasseledelse bredt set – dels læringsledelse og dels adfærdsledelse

Klasseledelsesbetegnelsen anvendes ofte i dansk sammenhæng bredt set om lærerrollen i forhold til at understøtte alle elevers læring, deres relationer til hinanden samt motivation for at lære og deltage.¹² Når vi tænker det bredt, så bliver lærerens rolle at være leder af en inkluderende og engagerende klasserumskultur. Her er lærerens planlægning af undervisningen, dens rammer og regler, samt det faglige indhold og fokus på klassens sociale forhold sammenvævet. Denne klasseledelsesoptik indbefatter elevinddragelse ud fra en formodning om, at des større elevinddragelse des mere understøttelse af elevernes udvikling af kritiske sans, hvilket anses for at være en drivkraft i deres læreproces. Klasseledelse er således koblet til lærerens regelsættelse samt benyttede undervisningsmetoder, men er også en samlebetegnelse for de praksisser, som læreren benytter for at skabe et trygt og meningsfuldt rum for elevers læring, udvikling og deltagelse, altså læringsledelse.

Gymnasieskolen tilskynder medbestemmelse – et paradoks i klasseledelse

Vi ønsker os ikke tilbage til lektor Blommes klasseledelsesstil, som var autoritær, nærmest diktatorisk, ikke at forveksle med autoritet. I Danmark ønsker vi at danne *med* og *til* demokrati. Vi underviser ikke blot *om*, hvordan demokratiet fungerer fx i faget historie, men demokratiet udfoldes i undervisningens form.¹³ I gymnasieskolen tilskynder vi denne demokratiske tilgang til vores uddannelse af unge mennesker. Vi skal derfor glædes over, når gymnasieelever anser lærerne for at være næsten ligeværdige. Vi ønsker netop,

at eleverne kan argumentere og debattere. Asymmetrien mellem elev- og lærerroller bliver på den måde delvist udvisket. Lærerens autoritet får således en anden klang eller betydning end blot at skabe ro og orden, forstået som tidligere tiders tugt eller disciplin og i dag benævnt lærerens adfærdsledelse eller regelledelseskompetence.

Dét at lede en klasse i en demokratisk uddannelsesopgave på gymnasialt niveau er altså en paradoksal, kompleks og nuanceret affære. Som Rousseaus har udtrykt dette i relation til pædagogikken, er der her tale om *negativ opdragelse*.¹⁴ Eller udtrykt som Kants *pædagogiske paradoks*,¹⁵ så kan vi spørge om og hvordan, man som lærer kan lede en elev til at lede sig selv? Paradokset består i, at man som underviser ikke kan gå vejen for eleven, det skal eleven selv, læreren viser blot vejen, men hvordan kan læreren så samtidigt være sikker på, at eleven går den 'rette' vej, idet vi lader eleven udforske vejen selv ved egen kraft? Dette kalder på en lærer, der er undersøgende og nysgerrig i forhold til sine elever og i forhold til sin egen undervisning. Denne undersøgende tilgang udfoldes herunder i artiklens øvelsesdelen.

Den undersøgende lærer har betydning for elevers læring

Artiklen her har givet et kort rids af klasseledelse forstået som et konglomerat af de to kompetencer: relationskompetence og regelledelseskompetence med afsæt i Clearinghouses analyser af lærerkompetencers betydning for elevers læring. Artiklen har også beskrevet, at klasseledelse i dag er bredt forstået som en sammenvævning af både læringsledelse og adfærdsledelse.

Dertil kommer at vi ved fra pædagogisk forskning, at det har stor positiv betydning for elevers læring, at lærere er undersøgende overfor egen undervisningspraksis.¹⁶ Selv for erfarne lærere kan det være en øjenåbner at få kastet lys på sin undervisning. Selvom en lærer kan synes, at det er en selvfølgelighed at være leder af undervisningen, så er lærerens autoritet og rolle som leder ikke altid en selvfølgelighed. Autoriteten skal læreren skabe i rummet. Og dét er en særlig udfordring især for nyuddannede kandidater. (autoritet må ikke forveksles med autoritær eller diktatorisk).

Hvis vi kaster et blik på den internationale forskning i interpersonelle relationer – mellem lærer og elev i klasserummet – i ungdomsuddannelser,¹⁷ ser vi, at man som lærer agerer i spændingsfeltet mellem *styring* og *nærhed*. På den ene side skal læreren sikre at styre, dvs. at vise tydeligt lederskab og være retningsangivende (jf. adfærdsledelse / lærerens regelsættelseskompetence), fordi man som leder af elevernes læring og trivsel har ansvar og dermed intentioner på elevernes vegne. På den anden side har vi lærerens opmærksomhed på nærheden til eleverne, dvs. ønsket om at bidrage til et trygt læringsrum ved at være lyttende og udvise respekt, anerkendelse og empati for eleverne (jf. læringsledelse / lærerens relationskompetence). Dette spændingsfelt mellem styring og nærhed, udfoldes herunder i øvelsesdelen.

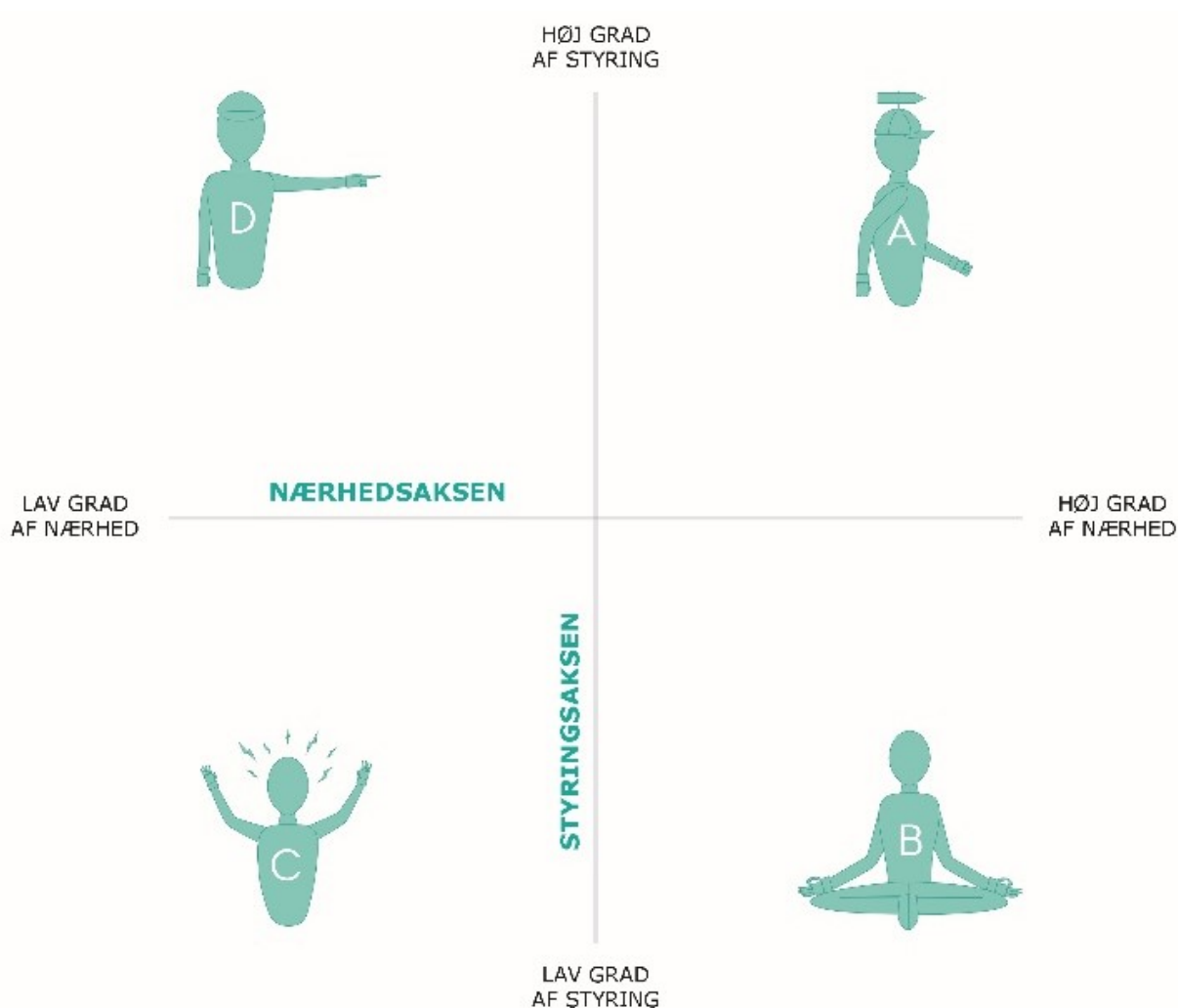
Nedenstående øvelser er ikke en opskrift på, hvordan man let udøver klasseledelse, fordi sådan en ikke findes i en demokratisk dansk uddannelsesinstitution som den gymnasiale, men øvelsesdelen tilbyder nogle begrebsoptikker, som kan understøtte lærerens opmærksomhed på egen klasseledelse. Herunder får du og dine kollegaer en refleksionsoptik, som I kan se på jeres klasserumsadfærd med, hvad enten I forbereder jer eller kommer på besøg i hinandens undervisning.

Øvelsesdelen kan hjælpe dig og dine kollegaer i jeres arbejde med at styrke jeres klasseledelse. Øvelsesdelen er benyttet i tre større skoleudviklingsprojekter i gymnasiesektoren (ROK-projektet, KLEO-projektet og FPL-projektet) på i alt 22 forskellige skoler fordelt på følgende forskellige uddannelsesinstitutionstyper i Danmark: HF, AVU (VUC), STX, HHX, SOSU. Øvelserne har hen over en seks års periode fra 2014 – 2019

fungeret som gode refleksionsværktøjer for lærerteams i deres samarbejde og udvikling af deres klasseledelse.¹⁸

Øvelser - At lede undervisningen mellem styring og nærhed

Den teoretiske internationalt anerkendte model for interpersonel læreradfærd kaldt *The Model for Interpersonal Teacher Behavior*, er udviklet af forskere fra Utrecht Universitet. De baserer modellen på 25 års forskning i interpersonelle relationer (lærer og elev) i ungdomsuddannelser med henblik på, hvordan man som lærer skaber et godt læringsmiljø.¹⁹ Modellen illustrerer, hvordan man som lærer i klasserummet handler i spændingsfeltet mellem styring og nærhed.²⁰



Figur 1: Akserne i 'The Model for Interpersonal Teacher Behavior'. Frit gengivet fra Wubbels et al. 2012, p. 3 og den danske oversættelse i Lund & Lund (L. Lund & Boie, 2017b; L. Lund & Lund, 2017). Figur fra dansk publikation (L. Lund, 2018b, p. 21)

Ligger læreren højt oppe på styringsaksen i figur 1, så udviser han et tydeligt lederskab og er retningsangivende og udviser en overordnet autoritet med ansvar for klassens trivsel og elevernes læring.

Ligger læreren yderst til højre på nærhedsaksen i figur 1, så er han lyttende, udviser respekt og anerkendelse samt empati for eleverne med henblik på at bidrage til et trykt læringsrum.

De fire kvadranter i figur 1 ovenfor viser fire grundlæggende læreradfærdsroller. Alle lærere vil under en lektion bevæge sig rundt mellem flere af kvadranterne i forhold til akserne for nærhed og styring. Som beskrevet under 'God klasseledelse har stor betydning for elevers læring', så er det hensigtsmæssigt at stræbe efter at have en overvægt af læreradfærd A og B, dvs. autoritativ og tolerant læreradfærd.

A: Autoritativ læreradfærdsrolle (husk det er ikke autoritær)

- Er dominerende og har stærk kontrol i klassen – dvs. højt på styringsaksen.
- Er samarbejdsvillig og viser oprigtig interesse for eleverne – dvs. yderst til højre på nærhedsaksen.

B: Tolerant læreradfærdsrolle

- Er samarbejdsvillig og viser oprigtig interesse for eleverne – dvs. yderst til højre på nærhedsaksen.
- Er tilbageholden og overlader meget af styringen til eleverne – dvs. lavt på styringsaksen.

C: Utilregnelig / uregerlig læreradfærdsrolle

- Udviser ikke samarbejdsvillighed, snarere irritation over for eleverne – dvs. yderst til venstre på nærhedsaksen
- Er tilbageholden, overlader meget initiativ og dermed styring til eleverne – dvs. lavt på styringsaksen.

D: Diktatorisk læreradfærdsrolle

- Er ikke samarbejdsorienteret og udviser irritation over for eleverne – dvs. ligger til venstre på nærhedsaksen
- Er dominerende og har meget kontrol i klassen – dvs. højt på styringsaksen.

Læreradfærdsrolle øvelse #1

- Spørgsmålene herunder hjælper dig til at reflektere over din fremtræden i klasserummet.²¹
- Besvar evt. spørgsmålene i dialog med din lærerkollega. Notér din besvarelse ned.
- Forsøg at give uddybende eksempler.

1. Hvordan vil du gerne opfattes af dine elever (dit ideal)? Giv et par eksempler

- Begrund hvorfor du gerne vil opfattes på den pågældende måde.
- Tror du, at du opfattes, som du gerne vil opfattes? I fald nej, hvilke barrierer oplever du?

2. Hvordan forsøger du at skabe lærerautoritet i klasserummet?

- Hvad er dine erfaringer med at skabe gode relationer eleverne imellem og mellem dig og eleverne?
- Hvilken adfærd mener du, man bør tilstræbe som lærer/ leder i/af en klasse?

3. Hvordan synes du, at du viser, at du interesserer dig for eleverne?

- Er du fx en tydelig leder eller retningsgiver samtidigt med, at du udviser respekt for eleverne?
- Giver du dig tid til at lytte til eleverne?
- Er du tydelig i dine udmeldinger om, hvordan du ønsker og mener, at tiden i klassen skal bruges? Og kan du samtidig levne og udvise interesse for elevernes liv uden for skolen?

4. Hvordan udnytter du undervisningsrummet – hvordan placerer du dig?

- Kan du fx se alle eleverne i rummet? Og kan de alle se dig? Hvis de sidder i grupper, kan de så se den fælles tavle, hvis det er intentionen?
- Står du typisk i centrum eller i den ene side af lokalet, eller går du meget rundt? Står du typisk bag katedret eller ved en tavle eller bag en computer? Eller går du rundt blandt eleverne?

5. Hvordan er din fremtoning i klassen både i forhold mimik og kropssprog?

- Hvordan er din entré i undervisningslokalet?
- Er du åben eller lukket i dit kropssprog. Imødekommende med smil, nik eller anden form for anerkendelse?
- Står du med hænderne i lommen? Laver du sjov med dig selv eller eleverne på en let facon?

6. Udtrykker du dig forståeligt, så alle elever er med?

- Holder du øje med elever, der ofte ikke har forstået det hele? Spørger du disse elever en ekstra gang?
- Forklarer du stoffet på flere måder og niveauer?

7. Hvordan støtter du op om, at alle elever kan komme til orde?

- Hvordan kommenterer du gruppernes arbejde, når du går rundt og i plenum?
- Er du rosende, selv når svaret er forkert, eller hvordan kommenterer du ellers på elevernes svar?
- Er du på udkig efter fejl, eller ligger du op til en oprigtig diskussion?

8. På hvilken måde får eleverne mulighed for at komme til orde, hvis de er uenige med dig?

- Er du autentisk interesseret i at høre deres kommentarer eller spørgsmål, eller går du hurtigt videre?
- Udviser du irritation, når en elev har en anden holdning?

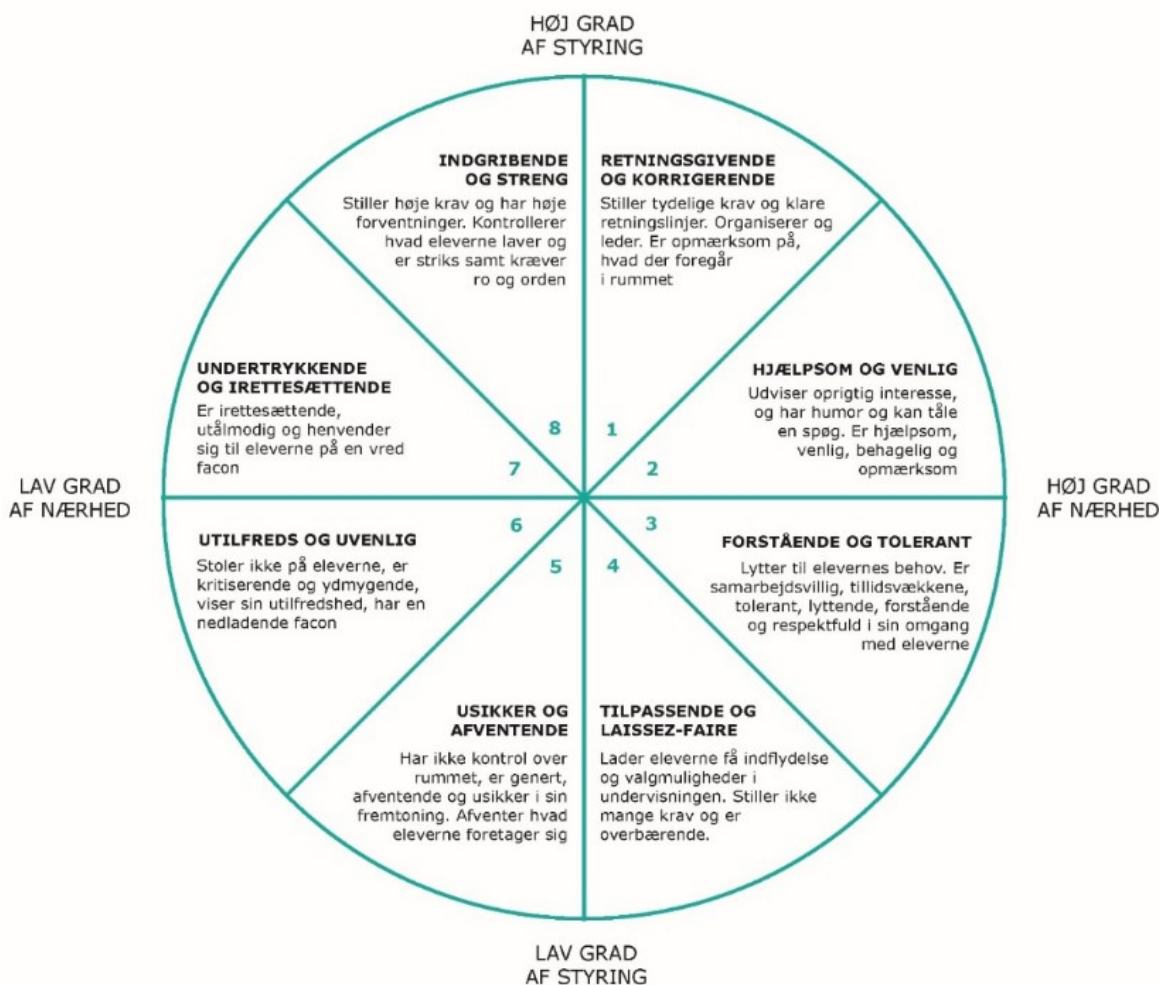
Når du kigger på dine svar i spørgsmål 2-8 ovenfor, overvej da hvilke kvadranter i figur 1 du bevæger dig i under din egen undervisningspraksis:

- Hælder du mest til én af rollerne i de fire kvadranter, eller er du ofte flere roller?
- Begrund hvorfor og giv eksempler herpå.

De otte spørgsmål retter sig mod at udvikle et dialogbaseret undervisningsrum. Langt fra alle skolesystemer ønsker at opfordre til klassedialog, medbestemmelse, selvbestemmelse eller solidaritet. En pædagogisk betegnelse som klasseledelse er altså afhængig af den skolekontekst, de normer og formål der findes for uddannelse i den pågældende skole.

Læreradfærdsrolle øvelse #2

- Figur 2 nedenfor viser de otte empiriske læreradfærdstyper udviklet inden for klasseledelse og relationspædagogisk forskning, som udbygger de fire kvadranter (A, B, C, D) fra figur 1.
- I spørgsmål 1 i øvelse 1 har du forholdt dig til, hvordan du gerne vil opfattes af dine elever (dit ideal).
- Find dit svar frem og indtegn dette i figur 2 nedenfor, der hvor du synes det matcher med dit ideal.
- Når du har markeret dit ideal fra spørgsmål 1 i figur 2, som kan være flere steder i cirklen, prøv da at begrunde, hvorfor du anbringer dit ideal, hvor du gør.

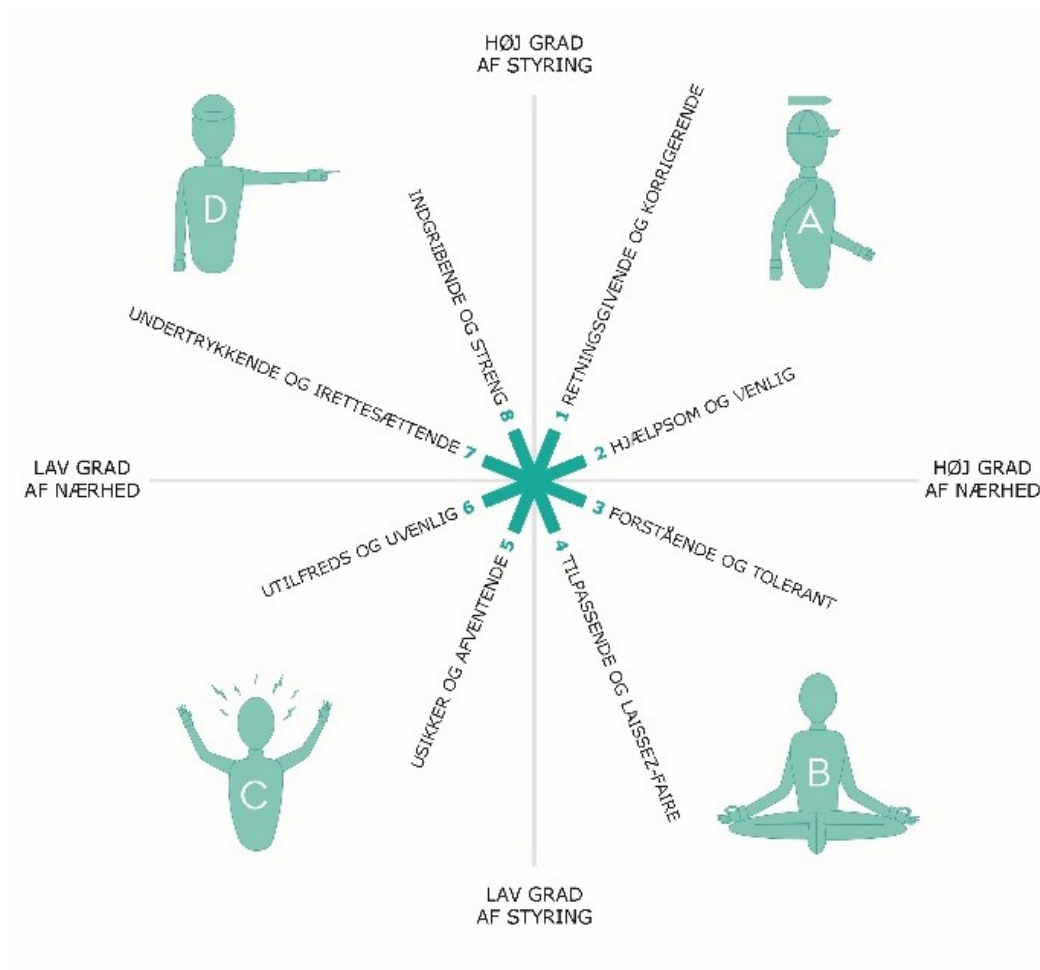


Figur 2: Dansk udgave af den interpersonelle læreradfærdsmodel som bygger på (L. Lund & Boie, 2017a; L. Lund & Lund, 2016) Den grafiske udformning af 'Model for Interpersonel Teacher Behaviour' (MITB) (Wubbels, Brekelmans, den Brok, Levy, Mainhard, & Van Tartwijk, 2012, p. 4) Figur fra CUDIM publikation (Lund, 2018b, p. 34)

Man kan altså se otte læreradfærdsroller, disse er yderligere behandlet i Gert Lohmanns bog (2008, p. særligt s. 205) hvor der er mange andre gode øvelser til at styrkeklasseledelsesaspektet i praksis²²

1. Den retningsgivende og korrigerende lærer
2. Den hjælpsomme og venlige lærer
3. Den forstående og tolerante lærer
4. Den tilpassende og laissez-faire lærer
5. Den usikre og afventende lærer
6. Den utilfredse og uvenlige lærer
7. Den undertrykkende og irettesættende lærer
8. Den indgribende og strenge lærer

Disse otte typer af læreradfærdroller er herunder illustreret i figur 3 i forhold til de to akser *styring* og *nærhed*, Benyt denne figur 3, eller figur 1 eller 2 i den sidste videoøvelse beskrevet nedenfor figur 3.



Figur 3: Model for de otte lærertyper udarbejdet på baggrund af Lund & Lund, 2016, 2017 samt Wubbels et al. 2012, p.4. Figur fra CUDIM publikation (L. Lund, 2018b, p. 23)

Læreradfærdsrolle øvelse #3

Vælg en video og planlæg:

- I kan evt. optage en lektion af egen eller kollegaers undervisning.
- Eller I kan vælge en video fra en undervisningssession på nettet fx fra Youtube eller lignende: fx har bogen 'Læreren som leder'²³ fra Hans Reitzel lavet en video til bogen 'Læreren som leder', der har en video online tilgængelig: <https://www.youtube.com/watch?v=FzXvLfRkV2w>
- Se den sammen med en kollega eller flere.

Planlæg observationstilgangen - hvad vil I se specifikt efter?:

- Forbered en deduktiv observation af lærerens klasserumsledelse og relationer til eleverne.
- Benyt den interpersonelle læreradfærdsmodel figur 1, 2 eller 3, som modeller for observationsnotaterne.

Under videoseancen:

- Forsøg at registrér lærerens tilgang til undervisningen i forhold til de fire kvadranters lærerroller i den figur I har valgt at anvende.
- Print dem ud i stort format og lav noter på figuren mens I ser videoklippen.
- Benyt den valgte figur 1 eller 2 eller 3 som observationsark og sæt krydser eller små noter i de felter, som I ser læreren agere i under observationen.

Efter videoseancen:

- Se på jeres forskellige noter, læs op for hinanden og sammenlign.
- Hvad har I hver i sær fået øje på? Hvad så I?
- Hvor er I enige eller uenige om jeres placeringer i figur 1, 2 eller 3?
- Hvordan mener I, at læreren kunne have handlet anderledes? Begrund hvorfor og hvordan.
- Inddrag gerne dine og kollegens svar på de første otte spørgsmål i starten af øvelsesdelen.
 - Prøv at tilføj observationen et ekstra lag og gense samme undervisningsklip med en anden optik, hvor I fx tilføjer faget og elevernes læring.
 - Hvordan får læreren i klippet fx eleverne aktiveret i stoffet?

Litteraturreferencer

- Aftale om styrkede gymnasiale Uddannelser. Aftale mellem regeringen, Socialdemokraterne, Dansk Folkeparti, Liberal Alliance, Det Radikale Venstre, Socialistisk Folkeparti og Det Konservative Folkeparti. , (2016).
- Ågård, D. (2016). *Klasseledelse i ungdomsuddannelserne - i ungdomsuddannelserne*. Frydenlund.
- Beck, S. (2016). *Pædagogikum mellem teori og praksis – en brugsbog til de almenlæreruddannelsesmoduler*. Frydenlund.
- CeFU, V. fastholdelse. (2011). *Hold fast - Slutrapport over 19 fastholdelsesprojekter på gymnasiale uddannelser*. Retrieved from http://www.cefu.dk/media/200134/hf_paa_vuc_-_et_andet_valg.pdf
- den Brok, P., Brekelmans, M., & Wubbels, T. (2004). Interpersonal Teacher Behaviour and Student Outcomes. *School Effectiveness and School Improvement*, 15(3–4), 407–442. <https://doi.org/10.1080/09243450512331383262>
- Dufour, R., & Marzano, R. J. (2015). *Ledere af læring. Hvordan ledere i forvaltning, skole og klasseværelse fremmer elevers læring*. Dafolo.
- Fournier, M. A., David, D. S. M., & Zuroff, D. C. (2011). Origins and Applications of the Interpersonal Circumplex. *Handbook of Interpersonal Psychology: Theory, Research, Assessment, and Therapeutic Interventions*, 57–73. <https://doi.org/10.1002/9781118001868.ch4>
- Hutters, C., & Murning, S. (2013). Klasserumsklima som betingelse for elevers læring i gymnasiet. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, 3, 45–53.
- Ineva. (2019). *Midtvejsevaluering i projekt Faglig Pædagogisk Ledelse (FPL) Statusnotat omhandlede implementeringsfidelitet*. Aarhus: Aarhus universitet.
- Kamp, M. (2015). Succesfulde lærere er venlige og tager styringen. Interview med Theo Wubbels. *Gymnasieforskning*, 4, 26–31. Retrieved from https://www.gymnasieforskning.dk/wp-content/uploads/2015/05/wubbels_interview.pdf
- Kamp, M. (2016). Håndoprækning var et tryllemiddel. *Gymnasieforskning*, 30–32. Retrieved from https://www.gymnasieforskning.dk/wp-content/uploads/2016/11/GF09_210x297_F2_s30-32.pdf
- Klafki, W. (1983). Kategorial dannelse – Bidrag til en dannelsesteoretisk fortolkning af den moderne didaktik. In S. E. Nordenbo (Ed.), *udvalgte artikler v. Nordenbo, S.E Kategorial dannelse og kritisk-konstruktiv pædagogik*. Copenhagen: Nyt Nordisk Forlag Arnold Busck A/S.
- Klafki, W. (2001). *Dannelsesteori og didaktik – nye studier*. Aarhus: Forlaget Klim.
- Krejsler, J. (2008). *Klasseledelse - magtkampe i praksis, pædagogik og politik*. Dafolo.
- Lohmann, G. (2008). *Klasseledelse og samarbejde - analyser og handlemuligheder*. København: Gyldendal-uddannelse.
- Løvlie, L. (1997). Rousseau og den paradoksale oppdragelsen'. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 3+4.
- Lund, L. (2016). Metodefetichismen på retur i dansk pædagogik? Dyrk omtanken - didaktisk refleksion kan aldrig blive et hurtigt fix. *Kognition Og Pædagogik*, 101(26), 88–94.
- Lund, L. (2018a). *Juni - Tegn på lærerudvikling – Rapport 1. En evaluering af KLEO-projektets første runde juni 2018*. Aarhus: CUDIM, AU.
- Lund, L. (2018b). *Vejledning til relationspædagogisk lærerprofil. Brugen af QTI i en dansk uddannelses kontekst*. Aarhus: CUDIM, AU.

- Lund, L., & Boie, M. a. k. (2017a). *Baggrundsrapport september 2017: Relationskompetence og Klasseledelse i gymnasiet - et aktionsforskningsprojekt (in English: Background report September 2017, Teachers' Interpersonal Competence and Classroom management in High school - action research)*. Aarhus: CUDIM, AU.
- Lund, L., & Boie, M. a. k. (2017b). *Erfaringsopsamlingsrapport september 2017: Relationskompetence og Klasseledelse i gymnasiet (in English: Report September 2017, Teachers' Interpersonal Competence and Classroom management in High school - action research)*. Aarhus: CUDIM, AU. Aarhus.
- Lund, L., & Boie, M. a. k. (2017c). *Lærererfaringer og gode råd september 2017: Relationskompetence og Klasseledelse i gymnasiet - et aktionsforskningsprojekt (in English: Teachers experiments and advices) (Lea Lund & M. A. . Boie, Eds.)*. Aarhus: Aarhus universitet, CUDiM.
- Lund, L., Boie, M. a. k., & Andersen, M. (2019). *Faglig Pædagogisk Ledelse Didaktisk refleksion som grundlag for MUS og GRUS*. Retrieved from https://www.ucviden.dk/portal/files/67374122/FPL_LederErfaringsbog.pdf%0A
- Lund, L., & Lund, L. R. (2016). *Midtvejsrapport - september 2016. Udvikling, test og validering af QTI-spørgsmål i en dansk gymnasiekontekst*. Aarhus: CUDIM, AU.
- Lund, L., & Lund, R. L. (2017). *Slutrapport september 2017 - Udvikling, test og validering af QTI-spørgsmål i en dansk gymnasiekontekst (in English: Final report September 2017 - Developing, testing and validating QTI items in a Danish High school context)*. Aarhus: CUDIM, AU.
- Nordenbo, S., Søgaard Larsen, M., Tiftikçi, N., Wendt, R., & Østergaard, S. (2008). *Lærerkompetencer og elevers læring i førskole og skole - Et systematisk review udført for Kunnskapsdepartementet, Oslo*. Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning, København: DPU.
- Plauborg, H., Andersen, J. V., Ingerslev, G. H., & Laursen, P. F. . (2010). *Læreren som leder - klasseledelse i folkeskole og gymnasium*. Hans Reitzels Forlag.
- Rousseau, J. J. (1968). Emile (uddrag fra udg. 1762). In I. G. Christensen (Ed.), *Læsestykker til opdragelsens historie*. København: Gyldendals pædagogiske bibliotek.
- von Oettingen, A. (2001). *Det pædagogiske paradoks - et grundstudie i almen pædagogik*. Aarhus: Klim.
- Winther, M. (2017). Interview med forskningsleder Lea Lund om ROK og KLEO. Forskningsprojekter kvalificerer lærerens didaktiske refleksion. *Politiken, December*(Annoncetillæg til Politiken-Det Moderne Gymnasium), 6–7.
- Wubbels, Brekelmans, den Brok, Wijsman, Mainhard, van T. (2014). Teacher – Student Relationships and Classroom Management. In *Handbook of classroom management* (pp. 363–386).
- Wubbels, T., Brekelmans, M., den Brok, P., & van Tartwijk, J. (2006). An interpersonal perspective on classroom management in secondary classrooms in the Netherlands. In C. M. E. S. & C. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (pp. 1161–1191). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Wubbels, T., Brekelmans, M., den Brok, P., Levy, J., Mainhard, T., & Tartwijk, J. V. (2012). Let's make things better. Development in Research on Interpersonal Relationships in Education. In T. Wubbels (Ed.), *Interpersonal relationships in education* (pp. 225–249). Sense Publishers.
- Wubbels, T., Brekelmans, M., den Brok, P., Levy, J., Mainhard, T., & Van Tartwijk, J. (2012). Let's make things better: Developments in research on interpersonal relationships in education. In W. T., M. C. Opendakker, & den B. P (Eds.), *Interpersonal relationships in education* (pp. 225–249). Sense Publishers.

Wubbels, T., Brekelmans, M., Mainhard, T., den Brok, P., & van Tartwijk, J. (2016). Teacher-student relationships and student achievement. In K. r. Wentzel & G. B. Ramani (Eds.), *Handbook of social influences in School Contexts - social-emotional, motivation, and cognitive outcome* (Vol. 66, pp. 127–145). <https://doi.org/10.1007/BF00989265>

Noter

¹ Og undersøgt i gymnasieskolen på HHX, STX, SOSU og HF og AVU på VUC (Ineva, 2019; L. Lund, 2018a; L. Lund & Boie, 2017a, 2017c; L. Lund, Boie, & Andersen, 2019; Winther, 2017).

² (se fx: Krejsler, 2008).

³ (Dufour & Marzano, 2015; Plauborg, Andersen, Ingerslev, & Laursen, 2010) Læs desuden om dette i en gymnasieoptik; læs evt. om den kontroversielle pædagogiske rektor fra Ordrup gymnasium i gymnasieforskning.dk's tema om håndsoprækningens historie (Kamp, 2016)

⁴ (L. Lund, 2016)

⁵ (Beck, 2016; Krejsler, 2008; Plauborg et al., 2010)

⁶ Dette er en diskussion som den tyske professor i pædagogik Wolfgang Klafki (1983, 2001) har diskuteret og undersøgt i en årerække, omend han ikke taler om 'classroom management', men om 'almendidaktiske overvejelser'. Og CeFu som orienterer sig indenfor ungdomsuddannelserne benytter også denne brede optik (CeFU, 2011).

⁷ Som defineres i Dansk Clearinghouse for uddannelsesforskningens review af lærerkompetencer (S. Nordenbo, Søgaard Larsen, Tiftikçi, Wendt, & Østergaard, 2008).

⁸ Citat fra (Nordenbo et al., 2008, p. 49)

Elevudbytte er defineret på engelsk på følgende måde "Student affective and cognitive outcomes have been shown to be related to the quality of teacher–student relationships" (Wubbels, Brekelmans, den Brok, Wijsman, Mainhard, 2014, p. 363).

Nyeste rapportering i Handbook of social influences in School Contexts - social-emotional, motivation, and cognitive outcome (Vol. 66, pp. 127–145) beskriver betydningen af det gode lærer- og elevforhold for elevudbytte. Dette understreger at de læreradfærdstyper, vi så i den interpersonelle læreradfærdsmodel, med høj grad af nærhed har stor betydning for elevudbytte:

"Research on teacher-student relationships and achievement goes back a long time, for example, to the tradition of process-product research. Syntheses of such and other teacher effectiveness research including a meta-analytic study by Fraser et al. (1987) already have shown the importance of positive relationships for students from kindergarten through high school. More recently, Seidel and Shavelson (2007) conducted a meta-analysis to link teacher behavior to student achievement. They concluded that effects on secondary student achievement were small. These studies, however, focused on behaviors rather than interactions and relationships. Cornelius-White's (2007) meta-analysis on student-centered teacher-student relationships and student outcomes suggests that the more student-centered teacher-student relationships are, the higher student achievement is. Regarding teacher-student relationships, the highest associations were found for teacher non-directivity, empathy, and warmth" (Wubbels, Brekelmans, Mainhard, den Brok, & van Tartwijk, 2016, p. 132)

Se desuden: (den Brok, Brekelmans, & Wubbels, 2004; Wubbels, T., Brekelmans, M., den Brok, P., & van Tartwijk, 2006)

⁹ (Wubbels et al., 2016, p. 363)

¹⁰ (S. Nordenbo et al., 2008)

Relationskompetence. De narrative synteser peger mod, at lærerens positive sociale interaktion med eleverne har baggrund i en væsentlig relationskompetence, der kan øge elevlæring. Denne lærer udviser elevstøttende ledelse med elevaktivering og elevmotivering, hvor eleven har mulighed for at opøve selvstyring, og hvor der tages hensyn til forskellige elevforudsætninger. Dette øger både det faglige læringsudbytte som ikkefaglig læringsudbytte i form af fx større motivation og autonomi. Det gode forhold mellem

lærer og elev er baseret på, at læreren udviser respekt, tolerance, empati og interesse for eleverne. Synet på eleverne er præget af, at alle har potentiale for at lære, og at hver elev har sin individuelle måde at lære på, som læreren skal respektere.

Regelledelseskompetence. De narrative synteser peger mod, at regelledelseskompetence, der har baggrund i en generel etablering af regler for klassens arbejde, øger elevlæring. Adfældsregler formuleres eksplicit ved undervisningens start og gradvist overlades det til eleverne selv at opstille og opretholde reglerne. Læreren inddrager elever i strukturering og valg af aktiviteter i klassen. Læreren sikrer, at klassen arbejder på en ordentlig måde, starter timerne til tiden, og skifter hensigtsmæssigt mellem aktiviteter. Læreren foretager en detaljeret planlægning med henblik på at anvende mest tid til undervisning og mindre tid til administrative rutiner. Effektiv undervisning, der sikrer sammenhæng med tidligere lært stof, og hvor der er progression, fremmer elevernes læring. Det vil sige, at læreren fokuserer klassens opmærksomhed på de centrale dele af pensum, følger op på det lærte ved fx at gentage tidligere lært stof, giver hurtige og korrigerende feedback, samt gentagende gange fremhæve essentielle principper.

Didaktikkompetence. De narrative synteser peger mod, at lærerens undervisningshandlinger har baggrund i en didaktisk kompetence. Kompetencen forudsætter et højt fagligt niveau, der gennem den fagligt kompetente lærers undervisningshandlinger medfører øget elevlæring. Høj faglig viden medvirker til, at læreren har tiltro til egne evner og effektivitet indenfor faget, at han er mindre bundet til faget i undervisningen, og at han kan anvende mange forskellige former for materialer og tilgange. I undervisningen manifesterer dette sig bl.a. ved, at læreren er mere kognitivt udfordrende og tilskynder til metakognition og dekontekstualiseret samtale. Kan læreren desuden opstille klare undervisningsmål, såvel for de enkelte timer som for det overordnede forløb, gennemføre detaljeret undervisningsplanlægning og organisering af aktiviteterne med henblik på at anvende mest tid til undervisning og mindre tid til administrative rutiner, har det positiv indflydelse på elevlæring. Beherskelse og brug af forskellige undervisningsmetoder og materialer samt en kognitiv, konnektionistisk tilgang til undervisningen øger ligeledes elevlæring.

(Nordenbo et al. 2008, p. 66)

¹¹ <https://dpu.au.dk/forskning/dansclearinghouseforuddannelsesforskning/udgivelser/laererkompetencerogeleverslaeringifoerskoleogskole/sammenfatninglaererkompetencer/>

¹² (Hutters, C., & Murning, 2013)

¹³ Vi ser det igen i den seneste aftale om styrkede gymnasiale uddannelser (Aftale om styrkede gymnasiale Uddannelser. Aftale mellem regeringen, Socialdemokraterne, Dansk Folkeparti, Liberal Alliance, Det Radikale Venstre, Socialistisk Folkeparti og Det Konservative Folkeparti, 2016)

Citater fra aftaleteksten indsat herunder:

s.2:

Danmark har brug for almindennede, selvstændige og ansvarlige unge, der er klar til at møde tilværelsen og til at deltage aktivt i et samfund med frihed og folkestyre. I de gymnasiale uddannelser må en styrket almindennelse nødvendigvis bygge på et solidt fundament af viden og kundskaber. En styrket almindennelse indebærer derfor en styrkelse af fagene og det faglige indhold.

s. 5-6:

Dannelsesbegrebet i gymnasiet

Almindennelsen har i mere end 150 år været omdrejningspunkt for gymnasiet. Begrebet har været uløseligt forbundet med viden, kundskaber og faglighed, der har givet ballast til videregående uddannelse og tilværelsen i øvrigt. Sådan skal det fortsat være. At være alment dannet indebærer, at man lever op til et ideal, hvad angår kundskaber, viden og færdigheder inden for humanistiske, naturvidenskabelige og samfundsvidenskabelige områder og opnår indsigt i de historiske og aktuelle forudsætninger for vores kultur, normer og folkestyre, og derigennem mulighed

for aktiv medvirken i demokratiet. I gymnasial sammenhæng lægges særlig vægt på det boglige og det kundskabsmæssige, fordi de gymnasiale uddannelser er studieforberedende. Der skal opnås kundskaber og viden gennem uddannelsens fagrække, der sikrer eleven almindelig og forudsætninger for videre studier.

Dannelse

Dannelsesbegrebet siger noget om, hvordan individets vidensopbygning skaber personlig modning og udvikling i relation til dets optagelse i og formning af fællesskaber (samfund, kultur, økonomi, arbejde; lokalt, nationalt, internationalt), og om forholdet mellem de kundskaber, som anses for afgørende for deltagelse i de fællesskaber, som er almindelige, og hvilken type af karaktertræk og egenskaber, der skal fremmes hos eleverne. Dannelsesbegrebet er derfor afgørende at fastholde. Det tjener som en vægtig ledestjerne for aktørerne i de gymnasiale uddannelser, og det afspejler en politisk vilje til udvikling af kundskaber, som rækker videre end arbejdsmarkedets behov her og nu. Det er ligeledes afgørende, at almindelsen hviler på et fundament af usvækket faglighed; ikke en uforanderlig faglighed, men på viden og kundskaber, som historisk udvikler sig og som må omsætte sig gennem de gymnasiale uddannelsers elever i lyset af den tid, de skal virke i. Ellers tilgodeser man hverken traditionen eller fremtiden.

Styrket almindelse Dannelse er både knyttet til faglige kundskaber såvel som til generel indsigt i, hvilke normer der gælder i et moderne demokratisk samfund.

De gymnasiale uddannelser skal derfor forberede eleverne til at leve i et samfund som det danske med frihed og folkestyre samt udvikle og styrke elevernes demokratiske dannelse, blandt andet ved at styrke elevernes kendskab til og respekt for grundlæggende friheds- og menneskerettigheder, herunder ligestilling mellem kønnene.

¹⁴ (Løvlie, 1997; Rousseau, 1968/1762)

¹⁵ (von Oettingen 2001, p. 43)

¹⁶ Lærere som har et syn på undervisning, der indebærer en undren, en undersøgende og eksperimenterende tilgang til undervisningen som fænomen og som har et kognitivt-konstruktivistisk syn på undervisning, øger deres elevers læring. Se side 71 i Clearinghouses lærerkompetence review: http://edu.au.dk/fileadmin/www.dpu.dk/omdpu/dansclearinghouseforuddannelsesforskning/udgivelser/laererkompetencerogeleverslaeringifoerskoleogskole/udgivelser_clearinghouse_20100108141040_clearing_no_11_print.pdf

¹⁷ (Wubbels & Levy 2005; Lund & Lund 2017)

¹⁸ (Ineva, 2019; L. Lund, 2018a; L. Lund & Boie, 2017a, 2017c; L. Lund et al., 2019; Winther, 2017).

¹⁹ Modellen bygger på bogen 'Interpersonal Diagnosis of Personality' af den amerikanske psykolog Timothy Leary, der opstiller to dimensioner for menneskelig personlighed, som er i spil i enhver kommunikationssituation: *Dominance* overfor *Submission* samt *Hostility* overfor *Affection* (Wubbels & Levy 2005; Lund & Lund 2017) Modellen består af et todimensionelt koordinatsystem bestående af to akser for interaktionen i klasseværelset (Fournier, David, & Zuroff, 2011; Wubbels, Brekelmans, den Brok, Wijsman, Mainhard, 2014; Wubbels, Brekelmans, den Brok, Levy, Mainhard, & Tartwijk, 2012; Wubbels et al., 2016). På dansk oversat til: *Den Interpersonelle Læreradfærdsmodel*.

Læs mere om den danske spørgeskema validering og udfoldelse heraf fra Lund & Lund 2017; Lund & Lund 2016; Lund & Boie 2017b; Lund & Boie 2017a.

Læs om hvordan man i praksis har udarbejdet en relationspædagogisk lærerprofil (L. Lund, 2018b), som er udviklet på baggrund af et spørgeskema (QTI - Questionnaire on Teacher Interaction), som både læreren selv og den specifikke klasses elever besvarer. Indeholder 32 spørgsmål om, hvordan eleverne opfatter lærerens undervisning ud fra en 5-point Likert-skala rangerende fra 'aldrig' til altid. På baggrund heraf laves en relationspædagogisk lærerprofil for den enkelte lærer, der beskriver, hvordan læreren selv opfatter sin adfærd i klassen over for den gennemsnitlige opfattelse af det unikke spørgsmål blandt klassens elever. Denne lærerprofil giver læreren indsigt i forholdet mellem egen og elevernes opfattelse af relationerne og interaktionen i klasserummet. Læs evt. dansk artikel med Wubbels i Gymnasieforskning (Kamp, 2015)

²⁰ Læs mere om den teoretiske og metodiske baggrund i Lund & Lund 2017; Lund & Lund 2016; Lund & Boie 2017b; Lund & Boie 2017a.

²¹ (inspiration fra: Lohmann, 2008)

²² Disse beskrivelser er hentet fra: Lund, 2018b, men læs også andre danske oversættelser af Wubbels' 'interpersonelle læreradfærdsmodel' (Ågård, 2016 samt; Lohmann, 2008, p. særligt s. 205f. Lohmanns bog har også mange andre gode øvelser til at styrkeklasseledelsesaspektet i praksis)

²³ (Plauborg et al., 2010)