



ROK

RELATIONSKOMPETENCE OG
KLASSELEDELSE I GYMNASIET

LÆRERERFARINGER OG GODE RÅD

SEPTEMBER 2017

Relationskompetence og
Klasseledelse i gymnasiet
- et aktionsforskningsprojekt

(red.) LEA LUND OG METTE BOIE



CENTER FOR UNDERVISNINGSDUDVIKLING
OG DIGITALE MEDIER
AARHUS UNIVERSITET



HANDELSGYMNASIET
SKIVE



Randers Statsskole



regionmidtjylland

Titel:

Lærererfaringer og gode råd. Relationskompetence og klasseledelse i gymnasiet - et aktionsforskningsprojekt.

Redaktører:

Lea Lund og Mette Boie.

Forfattere:**Del 1:**

Lea Lund

Del 2:

Anne Kløvermose Nielsen

Christian Schou Knutsen

Christina Oehlenschläger Stoltze

Hanne Jørgensen

Henrik Nyby

Jakob Jeldtoft Jakobsen

Jesper Dahlgaard

Lars H Kristensen

Morten Høegh

Rita Houmann

Sofie Skov

Steffen Nielsen

Søren Husted-Pedersen

Søren Ørum Schmidt

Thomas Andersen

Tilde Holst Aaen

CUDiM:

Center for Undervisningsudvikling og Digitale Medier (CUDiM) er et center under Faculty of Arts på Aarhus Universitet. Centret er spydspids i fakultetets satsning på forskning, videnudveksling og (efter-) uddannelser inden for

- de videregående uddannelsers pædagogik og didaktik
- gymnasieuddannelsernes pædagogik og didaktik,
- udvikling af uddannelser og undervisning i relation til disse uddannelser,
- anvendelse af digitale medier til at understøtte læring gennem hele uddannelsessystemet og i uformelle kontekster.
- centret skal bidrage til at undervisere på relevante niveauer bliver bedre undervisere.

Ophav © Forfatterne og Center for Undervisningsudvikling og Digitale Medier 2017

ISBN: 978-87-7684-638-1 (trykt)

ISBN: 978-87-7684-637-4 (elektronisk)

Bogen kan frit kopieres og viderebearbejdes med angivelse af kilde. Rapporten må kun anvendes til ikke-kommercielle formål og den kan findes på www.tdm.au.dk

(TDM er den engelske forkortelse for Centre for Teaching Development and Digital Media).

Denne lærererfaringssbog og dertilhørende forsknings- og udviklingsprojekt er blevet gennemført af Center for Undervisningsudvikling og Digitale Medier, Aarhus Universitet i samarbejde med Region Midtjylland. I udviklingsprojektet deltager to skoler og 16 lærere.

LÆRERERFARINGER OG GODE RÅD

Relationskompetence Og Klasseledelse i gymnasiet

"... jeg tror den største forskel er, at jeg er blevet bevidst om i det her projekt, at de elever vi kalder umotiverede og dovne, at det kunne være, man skulle prøve at snakke lidt med dem. At den har virkelig ramt mig. At de elever, hvor man tænker, 'ej, det kan sgu også være lige meget. De gider jo ikke'. Måske er det faktisk fordi, jeg får glemt at snakke med ham eller hende. Så i den der med min adfærd og relation, der er jeg blevet meget mere bevidst om, at de vigtigste elever, det kan faktisk nogen gange være dem, man har det sværest med"

Lærercitat ROK-projektet- interview

"... jeg er blevet mere pædagogisk, forhåbentligt ... Jeg har været skrapere. Nu har jeg nok fået et mere rummeligt blik på, hvorfor elever ikke altid bare gør, som man siger eller ikke bare er stille. Jeg har jo fået en pædagogisk og didaktisk indsigt i, hvordan det er, at mennesker de tænker. Og altså at det kan være nogle forklaringer på. Jeg er stadigvæk lige konsekvent, men mindre skrap. Jeg tæller lige til ti, og jeg tænker over, det kan jo faktisk godt være, han larmer af en årsag. I stedet for bare at sige: 'Ti stille' med det samme. Jeg synes, jeg har fået en dybere forståelse for elevers adfærd, de unges adfærd, og der kan være en forklaring på det, som man lige skal tænke ind, inden man blæser sig op"

Lærercitat ROK-projektet- interview



FORORD

ROK-projektet (Relationskompetence og Klasseledelse i gymnasiet)¹ er et aktionsforskningsprojekt som er gennemført på Randers Statsskole og Handelsgymnasiet Skive. Seksten lærere har deltaget, otte fra hver af de to skoler, og der er forskere tilknyttet fra Aarhus universitet og Aalborg Universitet. Projektet startede i september 2014. Der blev holdt midtvejskonference den 1. november 2015. Alle projektets publikationer foreligger ved slutkonferencen 19. september 2017².

Denne lærererfaringbog er redigeret af forskerne på ROK-projektet Lea Lund og Mette Boie og indeholder to dele. I bogens første del præsenterer forskningsleder, Lea Lund, den teoretiske baggrund for ROK-projektet, for at give læseren den ramme, som lærerne ofte tænker ud fra, når de beskriver deres aktioner i klasserne i bogens anden del.

I bogens første del fremlægges således kort ROK-projektets elementer og projektets forståelse af *relationskompetence* og *klasseledelse* samt *The model for Interpersonal Teacher Behavior* (MITB), der ligger bag udviklingen af spørgeskemaet: *Questionnaire on Teachers Interaction* (QTI)³, som også er et element af ROK-projektet.

Bogens anden del indeholder 14 inspirerende kapitler skrevet af ROK-projektets lærere. Hvert kapitel afsluttes med lærerens gode råd. Kapitlerne er inddelt i fem temaer:

- Styring og rammer
- Den gode timestart
- Elevmotivation og positivt læringsmiljø
- Klasserummets fysiske muligheder
- QTI – erfaringer fra et lærerperspektiv

Lærerne har fået til opgave at skrive om deres erfaringer til andre gymnasielærere. Lærerne har selv valgt fokus, og derudfra er der opstået ovenstående fem temaer. Lærerne videregiver heri både udfordringer og succesoplevelser samt gode råd fra deres deltagelse i ROK-projektet, som forhåbentligt kan støtte og inspirere andre lærere, der har fokus på det relationspædagogiske arbejde og klasserumsledelse i gymnasiet. Jeg vil gerne benytte lejligheden til at takke alle deltagende lærer for det positive engagement og ikke mindst for jeres skrivelyst og formidlingsinteresse i denne bog. Det har været fantastisk at arbejde sammen med jer.

Lea Lund,
Forskningsleder på ROK-projektet
CUDiM, Aarhus Universitet

¹ <http://www.rm.dk/regional-udvikling/uddannelse/ungdomsuddannelse/udviklingspulje/indsatsomrader/padagogik/>

² Man kan læse erfaringsopsamlingsrapporten fra ROK-projektet (Lund & Boie 2017b) for et kort overblik over projektets resultater, og så evt. herefter dykke ned i baggrundsrapporten (Lund & Boie 2017a), hvor bl.a. lærernes aktionsplaner foreligger som bilag.

³ Læs rapporter om QTI i en dansk gymnasiekontekst (Lund & Lund 2016; Lund & Lund 2017).

INDHOLDSFORTEGNELSE

FORORD.....	2
Del 1: Generelt om ROK-projektet.....	4
Baggrund for ROK-projektet	4
Aktionsforskning som proces og dokumentation	5
Projektets elementer og de deltagende skoler.....	6
Randers statsskole – STX-uddannelse	7
Handelsgymnasiet Skive – HHX uddannelse	8
Projektets pædagogiske forståelsesramme	9
1. Teoretiske ben: Klasseledelse som forståelsesramme	10
Læreren som en medbetydende faktor	11
Undersøgelse af klasseledelse og relationer vha. spørgeskema	12
2. Teoretiske ben: Relationspædagogik som forståelsesramme.....	14
Den interpersonelle læreradfærdsmodels opdeling af otte typer læreradfærd	17
De otte typer af læreradfærd i MITB	22
3. BEN: Didaktisk refleksion som forståelsesramme	24
At skabe synergi mellem kompetenceniveauerne via aktionslæring	26
At forske i egen praksis.....	27
Del 2: Lærererfaringer	30
Temaoversigt over lærererfaringer	30
TEMA: STYRING OG RAMMER	31
Kap. 1 Gennemsigtighed og styring via forløbsprøver i idræt	32
Kap. 2 Motivation gennem tydelig rammesætning af indhold og mål	35
Kap. 3 Kan man styre for vildt? Høj styring som motivationsskabende faktor	41
TEMA: DEN GODE TIMESTART	49
Kap. 4 Kom godt fra start: Fokus på faglighed og relationer ved timestart	50
Kap. 5 Brug af kladdehæfte – den gode timestart i matematik	56
TEMA: ELEVMOTIVATION OG POSITIVT LÆRINGSMILJØ	59
Kap. 6 Udvikling af klassens sociale miljø ved brug af kollegial observation.....	60
Kap. 7 Elevernes faglige progression og velbefindende via formative evalueringer	65
Kap. 8 Elevrelationer samt stilladsering af svage elever.....	70
Kap. 9 At skabe et positivt læringsmiljø – fokus på elevtyper og gruppearbejde	74
Kap. 10 Aktiv deltagelse – trods forskellige forudsætninger	78
TEMA: KLASSERUMMETS FYSISKE MULIGHEDER.....	82
Kap. 11 Klasserummets indretning – muligheder og umuligheder	83
Kap. 12 Klasserummet som fysisk pædagogisk lærested for faglig information.....	86
TEMA: QTI – ERFARINGER FRA ET LÆRERPERSPEKTIV.....	91
Kap. 13 Er QTI en ny elev i klassen? Erindringer fra en endnu levende lektor.....	92
Kap. 14 QTI-besvarelsens muligheder for læreren	95
Referenceliste	99

Del 1: Generelt om ROK-projektet

Baggrund for ROK-projektet

Gymnasiesektoren – både STX, HF, HHX og HTX – står for en grundlæggende (ud)dannelse af landets ungdom og kommende borgere. Gymnasierne er en institution i vækst og har haft en imponerende fremgang. Gymnasiesektoren har sejret – hvis man måler på andelen af en ungdomsårgang, der går videre fra folkeskolen til gymnasierne. Gymnasierne har derfor flere elever i dag end for blot 10-20 år tilbage, og de har derfor også en større uhomogen gruppe elever.

Gymnasieskolerne, eleverne, lærerne og ledere oplever mange omvæltninger grundet reformer ligesom mange andre uddannelsesfelter. Gymnasiernes udfordringer spænder over mange forskellige krav, fx til større differentiering og krav om ændringer i skolens virke i form af følgende reformer: 2005-gymnasireformen; OK13 og nu den nyligt besluttede gymnasireform som ændrer på optagelseskravet ved en højnelse af karaktergennemsnittet som dermed forventes at ekskludere flere, samt stiller andre faglige krav til optagelse end tidligere.

ROK-projektets særlige fokus på klasserumsledelse ligger i slipstrømmen af intentionen om at øge elevers deltagelse og dermed medvirke til opfyldelse af det politiske mål om at 95 % af eleverne gennemfører en ungdomsuddannelse. I forhold til den nyeste gymnasireform må der også forventes et yderligere fokus på, hvorledes man kan sikre en høj gennemførselsprocent, når nu man snævrer ansøgerantallet ind qua ansøgerstramninger. I ROK-projektet har lærerne arbejdet med deres bevidsthed om deres egen klasserumsledelse, hvor handlingsmålet var at øge lærerens evne til at navigere i rummet.

Indsigt fra det omfattende forskningsfelt om læreres læring og kompetenceudvikling fortæller os, at lærere tager deres egne erfaringer som elever og senere som studerende med sig ind i deres eget klasserum. Lærerens egne erfaringer er så dybt indlejret kropsligt og tavst – ligesom det at køre på cykel – at det derfor kan være svært at lave om på. Lærerens erfaringer fra tiden, hvor de selv var elev har også dannet deres holdninger til undervisningsrummet, og selvom det er svært at ændre på indgroede vaner og overbevisninger, viser det sig at ved at give tid til en særlig opmærksomhed på dette, kan man faktisk ændre på holdninger og handlinger til gavn for undervisningen (Lund 2015b; Lund 2017c). Måden, hvorpå man kan arbejde med dette i sin praksis, relaterer sig til aktionslæringstilgange og til det, at læreren er en art forsker i egen praksis (Elliott 2002; Hammerness et al. 2005; Cochran-Smith & Lytle 1990; Hammersley 1993). En sådan opmærksomhed har vi i ROK-projektet forsøgt at skabe i et kollegialt fællesskab –aktuelt i litteraturen kaldet 'et professionelt læringsfællesskab' (Albrechtsen, 2013; Dufour & Marzano, 2015; Qvortrup, 2016). Det er netop tiden og en fællesrettet opmærksomhed på refleksive dialoger over egen undervisningspraksis, vi finder i litteraturen om professionelle læringsfællesskaber (Stoll, Bolam, McMahon, Wallace, & Thomas, 2006). Vi ved herfra, at lærerne har brug for rammer og tid til at kunne udvikle et fælles sprog og et fælles blik for undervisningen – lærerens egen og hele skolens. ROK-projektet understøtter udviklingen af denne dels individuelle og dels kollegiale proces.

Dette falder fint i tråd med den aktuelle debat indenfor gymnasielæreres pædagogikumuddannelse, som uddannelseschef, Anne Vibeke Vennerstrøm, fortæller i et interview til Gymnasieskolens webudgave den 29. maj 2017: *"Fremover bliver lærernes evne til at samarbejde med hinanden om undervisningen afgørende. Derfor er det én af de ting, der skal fylde mere på den teoretiske del af pædagogikumuddannelsen"*. Og hun uddyber, at fokus på kollegialt samspil og dialog er afgørende: *"Vi skruer op for arbejdet med professionelle læringsfællesskaber. I en tid med nedskæringer i sektoren bliver det endnu vigtigere, at lærerne kan arbejde undersøgende og reflekterende i forhold til deres praksis og formår at udvikle undervisningen sammen"*. I en sådan optik falder aktionslæring godt ind, hvilket ROK-projektet arbejder ud fra.

Aktionsforskning som proces og dokumentation

ROK-projektet er et udviklingsprojekt, som gør brug af aktionsforskningsmetoder, og tilstræber at de deltagende lærere er under en udbytterig forandrings- og læreproces. ROK-projektet vil skabe forandringer med fokus på bæredygtige handlingsændringer og bevidsthed. Formålet lyder:

At kvalificere gymnasielærernes undervisningspraksis gennem almindidaktisk refleksion og analyse af egen undervisningstilgang.

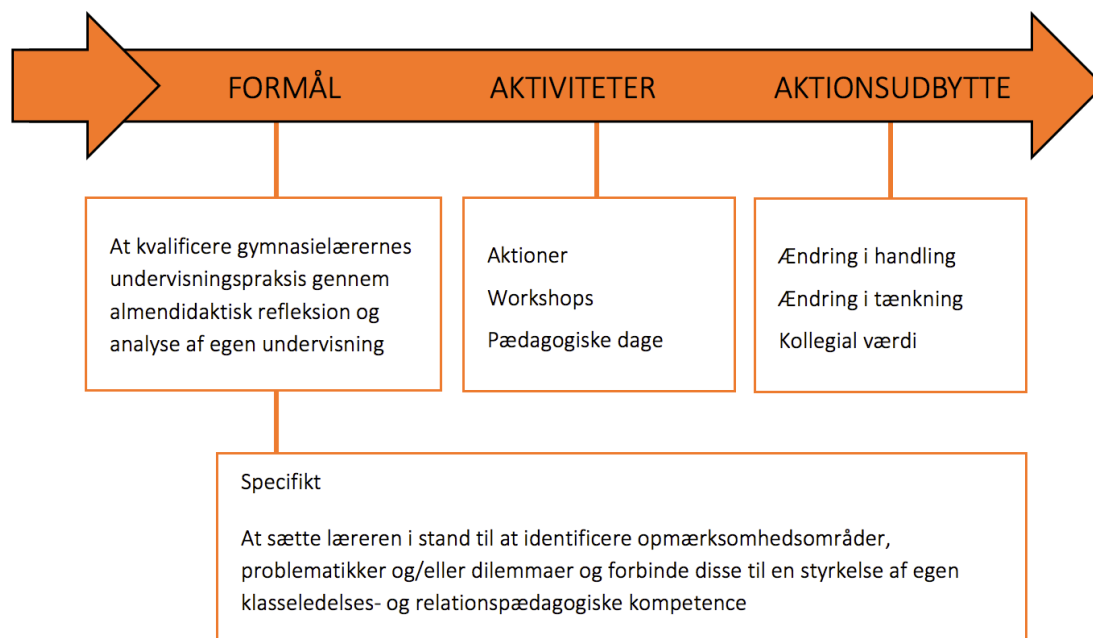
Det vil sige specifikt at sætte læreren i stand til at identificere opmærksomhedsområder, problematikker og/eller dilemmaer og forbinde disse til en styrkelse af klasseledelses- og relationspædagogiske kompetence.

Aktionslæringstilgangen tager afsæt i lærerens konkrete praksis med henblik på, at lærerne gennem deltagelse og dialog kan arbejde hen mod en ønsket forandring. Lærerenes indledende motivationsbreve er indlejret i projektets formål. Motivationsbrevene udtrykker at lærerne er interesserede i at få mere empirisk viden om, hvad der virker (det de kalder ideer og nye værktøjer) og at få indsigt i, hvordan de selv agerer i rummet med hjælp fra kollegaers øjne og via sparring udefra. Opsummerende var lærerne forud for projektet motiveret af at ville arbejde med følgende:

- a. at styrke deres professionelle udvikling pædagogisk set.
Og dette skal ske på følgende måde:
- b. dels via den kollegiale samarbejdsproces.
- c. dels ved at få gode ideer og nye værktøjer.
- d. dels ved at skabe et godt læringsmiljø – dvs. at øge opmærksomheden på, hvordan man kan skabe et godt læringsrum gennem investering i relationen til eleverne udmøntet i en nytænkt klasseledelsesstil.

Disse fire motivationspointer fortæller os, hvad lærerne er optaget af i deres praksis i gymnasieskolen, og de er afgørende for at binde en sløjfe på aktionsforskningsprojektet, som har til hensigt at flytte de involverede mennesker et nyt sted i deres praksis.

Projektets progression er præget af en intentionel målsætning om netop lærerens udvikling af klasseledelses- og relationspædagogisk kompetence, og er således båret frem af forsker-intervention indlejret i projektet. Dette er illustreret i figur 1 nedenfor.



Figur 1 – projektets progression

Den orange bjælkes elementer, projektformål, aktiviteter og aktionsudbytte, beskrives detaljeret i projektets baggrundsrapport. Forskningsmæssigt benyttes forskellige kvalitative metoder i indsamlingen af: Feltnoter og interviews og lærernes og elevernes skriftlige oplevelser og refleksioner. Resultaterne kan læses i erfaringsopsamlingsrapporten (Lund & Boie 2017b) og baggrundsrapporten (Lund & Boie 2017a). Her i lærererfaringsbogen får man derimod et indblik i de enkelte læreres aktioner. Bogens kapitler er således et udtryk for effekten af projektet, hvis mål var "at sætte læreren i stand til at identificere opmærksomhedsområder, problematikker og/eller dilemmaer og forbinde disse til en styrkelse af egen klasseledelses- og relationspædagogiske kompetence". Dette vil man kunne læse i lærernes kapitler i bogens anden del.

Projektets elementer og de deltagende skoler

Fordelt henover de første to år i projektet afholdt forskerne forskellige workshops med ROK-lærerne med henblik på videndeling og sparing på tværs af de to uddannelser STX og HHX. Desuden blev der afholdt pædagogiske dage for hele lærerkollegiet for at informere og sikre vidensspredning på skolen. Workshoppene havde til henblik at igangsætte aktionslæringsprocessen og at give lærerne gode ideer til at eksperimentere i deres undervisning. Hver workshop havde ét specifikt fokus, her indsat i tabel 1:

AKTIONER, WORKSHOPS, PÆDAGOGISKE DAGE	
Periode	Temaer
Efterår 2014	– At arbejde med lærerens egen forståelse af egen læreradfærd i forhold til MITB-modellen. – At etablere et godt læringsrum via møblernes placering i rummet – det fysiske klasserum.
Efterår 2015	– At lede rummet særligt i forholdt til styringsaksen – struktur og start på timen.
Efterår 2015	– Erfaringsopsamling og dialog om processen.
Efterår 2015	– Indsigt i den interpersonelle læreradfærdsmodel – oplæg v. professor Theo Wub-bels.
Vinter 2015	– Fokusgruppeinterview med alle lærere foregik som sparring og erfaringsdeling på tværs af skoler og med henblik på det videre forløb.
Vinter 2015	– Erfaringsopsummering med info om midtvejsevalueringen samt dialog om videre proces. – Øvelser i observationstilgange - videoanalyser af klasserumsoptagelser.
Vinter 2016	– At lytte til elevernes stemmer særligt i forhold til nærhedsaksen – observation af klasserum.

Tabel 1

Herunder følger informationer om de to deltagende skoler. Baggrundsinformationer på de specifikke lærere og deres fagfordeling, alder, køn og undervisningserfaringer er at finde i baggrundsrapporten (Lund & Boie 2017a).

Randers statsskole – STX-uddannelse

Randers statsskoles elevtal anno 2017 er 853. Skolens lærerkollegies størrelse ligger på omkring 90. Randers Statsskole er et alment gymnasium, der tilbyder en treårig uddannelse til studentereksamen. I 1992 kunne skolen markere sit 450 års jubilæum. Tradition og fornyelse er skolens motto. Randers Statsskole er således en skole med en lang historie, som bygningen indrammer og symboliserer. På skolen giver ledelsen udtryk for, at man er bevidste om, at traditioner er dannende og kulturbærende, men ikke må blive hæmmende. Derfor bestræber de sig på at tænke nyt og udfordre sig selv i udviklingen af skolekultur og undervisningsformer og ser det som en styrke, at traditionen og historien er ramme om en moderne, tidssvarende skole. I 2016 blev Randers Statsskole desuden udnævnt som officiel Team Danmark uddannelsespartner. Med baggrund i de erfaringer skolen har fået i den sammenhæng, og med baggrund i gymnasireformen er skolen fra 2017 klar med to nye studieretninger, en samfundsvidenskabelig og en naturvidenskabelig, og desuden er der mulighed for morgentræning tirsdag og torsdag morgen.

Rent geografisk dækker Randers Statsskole et stort område, da der er et stort opland omkring det nordlige Randers. Det betyder, at skolen har en mangfoldighed af elever, dog med en stor andel fra byens privatskoler (omkring halvdelen). På Randers Statsskole anser le-

delsen det som deres opgave at finde rum og tid til at huse, udfordre og uddanne alle elever. Derfor udvikler de tiltag, som bakker op om elever, der har udfordringer, og søger i det hele taget at udvise opmærksomhed over for elevernes forskellige forudsætninger og livssituation. Til hver klasse er knyttet et lærerteam, en studievejleder, en læsevejleder og en uddannelsesleder, der er særligt opmærksomme på eleverne, og deler viden og arbejder sammen, når der opstår særlige udfordringer – eksempelvis i forbindelse med frafaldstruede elever. I forbindelse med fastholdelsesbestræbelserne har skolen bl.a. rettet fokus mod:

- Fraværssamtaler, trivselsmøder og øget forældreinddragelse
- Mentorordninger for udfordrede elever
- Opgradering af læsevejlednings- og matematikvejledningsaktiviteter
- Udvikling af et 1.g-program, hvor studievejlederen har faste, skemalagte lektioner med klasserne i løbet af hele det første skoleår. I disse lektioner er der fokus på emner som; læsning og forberedelse, studievaner, klasserumskultur, gensidige forventninger samt gymnasiets og fagenes særlige 'sprog'.
- Etablering af et vejledningshus, hvor elever kan træffe læsevejledere, studievejledere og en psykolog, og hvor de forskellige vejledningsinstanser kan samarbejde om de elever, der kommer der.

Strukturen på skoledagen i Randers er præget af, at de enkelte klasser ikke har et fast klasseværelse. Der findes derimod faglokaler for nogle af sprogholdene, eksempelvis spansk og fransk, ligesom flere af de naturvidenskabelige fag (eksempelvis fysik, kemi, biologi og matematik) og de kreative fag (eksempelvis billedkunst, musik, drama og medievidenskab) også har fagspecifikke lokaler.

Handelsgymnasiet Skive – HHX uddannelse

Handelsgymnasiet Skive driver en HHX uddannelse og skolens elevtal anno 2017 er 395. Skolens lærerkollegies størrelse ligger på omkring 31. Skolen har en lang historie i det lokale samfund. Et voksende handelsliv skabte i 1880'erne behov for mere uddannelse til de ansatte i erhvervslivet og i 1884 blev Skive Handelsskole til af samme årsag. I 1971 fik skolen lov til at udbyde højere handelseksamen, hvilket i de følgende år skabte stor tilstrømning til skolen, og skolen havde derfor behov for markant mere plads. I 1974 blev skolen bygget som den kendes i dag, dog med flere om- og tilbygninger siden. Skive Handelsskole er på samme måde som ved sin begyndelse opmærksom på, at uddanne unge til det lokale erhvervsliv. Skolen har siden udvidet aktiviteten med STU, der er et særligt tilbud til unge med specielle behov socialt, personligt såvel som fagligt. Desuden udbyder skolen en IT-uddannelse for unge med autismespektrumforstyrrelser eller lignende diagnoser.

Handelsgymnasiet tilbyder coachordning til alle elever med særlige behov. Det er ikke et mål i sig selv at fastholde dem, da man på skolen i lige så høj grad vejleder over mod andre relevante uddannelser, men det nære fokus på elevernes trivsel har betydet, at skolens frafald er blandt landets laveste. I forhold til løfteevne oplyser ledelsen at deres elever forventeligt skulle have et snit på 5,82 og opnåede et snit på 5,75. Elevernes hverdag er præget af stamklassestrukturen, hvor hver klasse har deres eget lokale og kun skifter i forbindelse med valgfag og matematik, der foregår på tværs af klasser. Det skyldes at de svageste matematikelever samles på et mindre hold, hvor der er mere tid til den enkelte elev.

Projektets pædagogiske forståelsesramme

Projektets titel 'relationskompetence og klasseledelse' er et udtryk for projektets fokusområder. Lærerne i ROK-projektet er blevet introduceret for en specifik relations- og klasseledelsesoptik i form af den interpersonelle læreradfærdsmodel (kaldet MITB – forklares nedenfor), som består af to akser; lærerens grad af styring og lærerens grad af nærhed til eleverne i klasserummet. Denne pædagogiske optik tilfører en uddybning af den didaktiske trekants elementer – *stof, lærer, elev* – eftersom den sætter fokus på, hvordan undervisningen foregår, og det vil sige i en læreteoretisk optik (Jank & Meyer 2006) altså behandler lærerens tilgang og metoder til undervisningen og deres forholdemåde til elevforudsætninger.

Projektet består af fire teoretiske ben som udgør ROK-projektets forståelsesramme, nemlig; 1) Klasseledelse, 2) Relationspædagogik, 3) Didaktisk refleksion og 4) Elevstemmer.

Nedenfor udfoldes de tre første ben, da de udgør et fundamentalt grundlag for at forstå lærernes aktioner og erfaringsbeskrivelser i bogens anden del. Man kan læse erfaringsopsamlingsrapporten fra ROK-projektet (Lund & Boie 2017b), for et kort overblik over projektets resultater, og så evt. herefter dykke ned i baggrundsrapporten (Lund & Boie 2017a), hvor man bl.a. kan læse om forskningstilgangen til *elevstemmer* samt læse lærernes aktionsplaner, der foreligger som bilag.

1. Teoretiske ben: Klasseledelse som forståelsesramme

Den engelske term 'classroom management' kaldes ofte på dansk 'klasseledelse' (Plauborg et al. 2010; Lohmann 2008; Krejsler 2008). Men hvad forstås ved klasseledelse? Livet i klasserummet er ikke så ligetil, som det kan synes udefra. Der ligger skjulte aspekter såsom: Hvilke normer og adfærd der skal gælde for socialt samvær? På hvilken måde oplever eleverne anerkendelse fra deres lærer? Hvordan skaber læreren grundlag for ro og rammer til at lære i klasserummet? Hvordan reagerer eleverne på lærerens rolle som autoritær? Der er ikke tale om en decideret disciplinær krise i de danske gymnasier, men et øget fokus på lærerens forvaltning af sin position, fokus på hvorledes han/hun kan sikre en disciplin i rummet, har sin berettigelse. Særligt grundet lærerens aftagende autoritetsrolle, det stigende fokus på målstyret undervisning, og flere uhomogene klasserum, samt kravet om flere unge igennem ungdomsuddannelsessystemet. Alt dette stiller krav om fokus på et klasserum, der styres og ledes.

Dét at anskue læreren som en leder, har inden for det seneste årti fået meget opmærksomhed i Danmark med inspiration fra den angelsaksiske uddannelsesforskning. Læreren har dog altid skullet være leder af undervisningen i den intentionalitetsproces som undervisningen netop er. Når læreren leder, betyder det, at læreren ved, hvor undervisningen skal føre hen (dels det faglige mål og dels det overordnede didaktiske formål), og han/hun tager således ledelsen heraf. Og selvom vi havde et årti med fokus på elevers ansvar for egen læring, så havde læreren stadig den implicitte autoritets- og magtposition til netop at definere, at fx eleverne har et ansvar. Læreren har netop præciseret og taget ledelsen af, hvilket ansvar eleverne er blevet pålagt. Så trods en demokratisering og et fokus på elevmedbestemmelse og selvbestemmelse har læreren stadig ledelsesrollen for undervisningens overordnede agenda. Det ligger desuden indlejret i fagenes begrundelser, at læreren er en implicit leder af denne. Det vil altså sige, at ledelseselementet ikke er et nyt fænomen i lærerprofessionen.

Dog er lærerens autoritet og rolle som leder ikke længere en selvfølgelighed eller man kan sige 'gratis' medfølgende titlen, men læreren skal derimod selv skabe denne i rummet. Og dét kan være en særlig udfordring især for nyuddannede kandidater, som kan opleve, at de ikke er ordentligt klædt på til opgaven, inden de står foran gymnasieeleverne. Ligesom der for erfarne lærere kan være en udfordring forbundet med de mindre autoritetstro unge studerende.

Dét at lede en klasse i en demokratisk (ud)dannelsesopgave på gymnasialt niveau er altså en kompleks og nuanceret affære – ikke en letkøbt sag – her er faktisk tale om Jean Rousseaus' beskrivelse af *negativ opdragelse* eller udtrykt som det Kantianske *pædagogiske paradoks* – hvordan fører man som lærer en ung elev til at føre sig selv? Man skal som lærer ikke gå vejen for eleven, det skal eleven selv. Det er undervisningens (lærerens) opgave at hjælpe individet til at finde sig selv, som vælgende det gode og forkastende det onde, dette er altså udtrykt ved Rousseaus syn på opdragelse som noget *negativt*. Man bør opdrage uden at virke som en der opdrager (Rousseau 1968/1762; Løvlie 1997). Her foreligger således opdragelsens *pædagogiske paradoks*. Inden for pædagogikken spørges der hvorledes er det udefra muligt at indvirke på en indre proces? Begge elementer findes i undervisning som fænomen, da det forudsættes at *noget skal læres*, idet man altid underviser *i* noget, og dette bør ske med afsæt i individets personlige evne til *at lære*. Her ses således forholdet

mellem frihed og tvang, pædagogikkens iboende selvmodsigelse i hvert fald i en demokratisk uddannelsesforståelse som den gymnasiale. Som allerede Kant udtrykte paradokset, stilles læreren over for en dobbelt opgave, når han/hun skal have eleven *"til at tåle en tvang mod hans frihed, og samtidigt selv lede ham i at bruge sin frihed godt"*, og herved vil læreren implicit definere den umyndiges gode liv (beskrevet i: von Oettingen 2001, p.43).

Når nu autoriteten ikke er automatisk medfølgende lærertitlen inde i klasserummet, så hænger det også sammen med, at vi netop i Danmark tilskynder en demokratisk tilgang til vores uddannelse af unge mennesker. Vi skal derfor på ingen måde sørge over, at danske gymnasieelever anser lærerne for at være næsten ligeværdige. Vi tilskynder netop, at eleverne kan diskutere, argumentere og debattere og heri udviskes autoritetsrollen og den deri liggende magtdistance og asymmetri mellem elevrollen og lærerrollen. De unge i gymnasiet er vant til at kunne diskutere med forældre, med deres fodboldtræner, deres chef på fritidsjobbet og med deres tidligere lærere i folkeskolen. I gymnasiet vil vi også gerne danne *med* og *til* demokrati, og i gymnasiet undervises der ikke kun i, hvordan demokratiet fungerer fx i fagene historie eller samfundsfag, men faktisk tilstræbes det, at man udfolder demokratiet. Dvs. at udføre formålet med denne dannelsesproces som gymnasiet også er, og derfor undervises der *med* demokrati i gymnasiet.⁴ På den måde bliver lærerrollen og den ellers indbyggede asymmetri mellem elev og lærerrolle mindre asymmetrisk. Dette er en diskussion som den tyske professor i pædagogik Wolfgang Klafki (2001; 1983) også undersøger, om end han ikke taler om 'classroom management', men om 'almendidaktiske overvejelser', så ligger altså klasseledelse indlejret i almenidaktikken.

Læreren som en medbetydende faktor

Vi ved fra forskningen, at læreren udgør en signifikant forskel for elevernes læring, om end vi må huske på, at læreren blot udgør ét enkelt element i elevens læreproces (fx. Darling-Hammond 2000). Vi ved også fra forskningen, at det at være lærer indebærer, at man som underviser trækker på en masse erfaringer, og at undervisergerningen aldrig kan simplificeres til en teknik, der blot skal udføres. Undervisergerningen handler snarere om en praksis, der tegnes dels på oplyst og reflekteret grundlag og dels gennem erfaringer med at undervise (Lund 2017c; Day 1999; Schön 1983). Netop derfor er erfaringsinddragelse og den lokale kontekst afgørende for udvikling af undervisningen. Når vi anskuer læreren som en klasserumsleder, trækker vi på det angelsaksiske begreb 'Classroom management', der dog er nuanceret i en dansk skolekultur (Krejsler 2008; Plauborg et al. 2010; Beck 2016), og som henholder sig til de danske skolesystems (ud)dannelsesformål.

ROK-projektet har ikke tilbudt hurtige fiks til at løse fx uro eller autoritetsproblematikker i klassen, men projektet har budt på ideer og særligt på opøvelsen af en refleksiv tilgang til egen praksis indeholdende aktionsideer, refleksionsspørgsmål og observationstilgange. Hermed slår vi fast, at du som lærer eller som læser på ingen måde må opfatte nedenstående definition af klasseledelse som et fiks til en måde at bedrive nem undervisning på, fordi en sådan ikke findes i en demokratisk (ud)dannelses institution som den gymnasiale. Vi arbejder i projektet med en klasseledelsesforståelsesramme som udtrykt nedenfor.

⁴ Se analyse af eksempler på dannelsesaspektet i udvalgte ungdomsuddannelser i (Lund 2015a; Lund 2015b)

ROK-projektets definition af klasseledelse

- Klasseledelse defineres her som en underkategori af almen didaktik, og udgør en kompleks og målrettende bestræbelse på at rammesætte, sikre klassens regler, organisere, støtte, facilitere og differentiere lærings- og udviklingsprocesser for alle elever inden for trygge rammer.
- Begrebet klasseledelse anvendes her bredt om lærerrollen og lærerens virke i forhold til at understøtte alle elevers læring, deres relationer til hinanden samt motivation for at lære og deltage. Her bliver lærerens rolle at være leder af en inkluderende og engagerende klassekultur. Klasseledelse kan dermed ikke ses uden også at se på graden af elevinddragelse ud fra en antagelse om, at større elevinddragelse kan være med til at udvikle elevernes kritiske sans og dermed også give en drivkraft i forhold til læreprocessen. Trods inddragelse af eleverne er det dog stadig læreren som er agenten for at udøve ledelse.
- Klasseledelse er ikke blot lærerens benyttede undervisningsmetoder, men snarere en samlebetegnelse for de praksisser, som lærere gør brug af til at skabe et trygt og meningsfuldt rum for elevers læring og udvikling.
- Der er tale om en praksis, hvor lærerens planlægning af undervisningen og af det faglige samt fokus på klassens sociale forhold er viklet helt ind i hinanden. Dvs. måden hvorpå læreren agerer og relaterer til eleverne og måden hvorpå læreren leder eleverne til at relatere til hinanden, har indflydelse på, hvordan lærerens faglighed praktiseres (metode) og dermed på, hvorvidt undervisningen lykkes i forhold til de didaktiske intentioner (formål) eller ej.

Undersøgelse af klasseledelse og relationer vha. spørgeskema

For at få et nuanceret billede af lærerens relationspædagogiske kompetence og klasseledelse må vi naturligvis inddrage elevernes opfattelse af læreren og dennes undervisning. Her har vi god indsigt fra den hollandske forskning udarbejdet i form af spørgeskemaet kaldet: Questionnaire on teachers interaction (QTI) beskrevet nedenfor. Eleverne får i dette spørgeskema stillet en række spørgsmål om læreren, der tilsammen giver en lærerprofil, man som lærer kan forholde sig til, og som man fx kan diskutere med sin klasse eller kollega efterfølgende. Elevbesvarelsen på QTI giver således læreren et evaluerende elevperspektiv, der netop er lydhør overfor, hvordan eleverne oplever undervisningen.

Elevperspektivet er afgørende for, at man som lærer kan agere passende ledermæssigt i den givne klasse. De færreste elever bryder sig om uro eller et utrygt klima i klassen, og langt de fleste har det godt med visse regler og rutiner for adfærd, og det er disse rammer, man som lærer må afstemme med sine elever i den enkelte klasse. Ikke at eleverne skal sætte dagsordenen, men læreren kan ved at lytte til sine elever bedre korrigere sin undervisning herefter. QTI-besvarelsen giver altså indsigt i, om læreren gør det, som han/hun tror. Det kan selvfølgelig være angstprovokerende for den enkelte lærer at få elevernes vurdering af undervisningen. Men pointen er, at læreren gennem elevernes stemme får mulighed for at blive opmærksom på egen rolle og adfærd og dermed elevernes klasserumsoplevelse.

Et forskerteam fra Utrecht universitets afdeling for *Social and Behavioural Science* (Wubbels et al. 2011; 2005) har udviklet det såkaldte *Questionnaire on Teacher Interaction* (QTI) på baggrund af Timothy Learys psykologiske personlighedsteori. Gennem mere end 25 års forskning har Utrecht universitetets forskere forfinet og testet dette spørgeskema både kvalitativt og kvantitativ. Det er vigtigt at pointere, at selv efter 25 års forskning anser end ikke forskerteamet i Utrecht QTI som en fasttømret og eviggyldig spørgeramme. Som det fremgår i slutrapporten specifikt om QTI i en dansk gymnasiekontekst af Lund og Lund (2017) er, og bør, spørgerammen være tro mod den tid vi lever og i tro overfor det segment, der undersøges (her unge mennesker i gymnasiet), og vi ser også, at Utrecht forskerne til stadighed ændrer på begrebsbetegnelserne i deres modeller kaldet *The model for Interpersonal Teacher Behavior* (MITB) som er grundlaget for QTI.

QTI-spørgeskemaet er et empirisk velafprøvet og udbredt spørgeskema til elever, som giver et blik på, hvordan de oplever læreren agerer i et undervisningsrum. Spørgeskemaet er en kvantitativ måling dels af lærerens klasseledelse og dels af hans/hendes interpersonel adfærd. På baggrund af elevernes opfattelse og svar på en række spørgsmål (skemaet opererer med spørgsmål fra 24-77 items)⁵ klarlægges deres opfattelse af lærerens væren og ageren i rummet. QTI-spørgeskemaet kan således give den enkelte lærer et billede af egen undervisningsstil.

Denne QTI-lærerprofil bliver et spejl for læreren som indikator på, hvordan eleverne oplever hans/hendes undervisning (fx om læreren er stærkt venlig/distanceret, stærkt styrende eller giver plads til autonomi). Vi ved at QTI-læreprofilen dog ikke kan stå alene, da undervisning ikke må simplificeres til adfærd og relationer, men også indebærer hele det almen-pædagogiske spektrum. Men vi ser fra lærernes deltagelse i ROK-projektet, at hele begrebsbruget og selve forståelsesrammen omkring MITB har betydeligt potentiale i forhold til lærernes selv-refleksion og professionelle udvikling både individuelt og på kollegialt niveau samt i relation til samspillet med eleverne. Her har vi benyttet det som en et konstruktivt samtaleværktøj snarere end et egentligt målingsværktøj. Selve MITB-modellens akser benyttes i ROK-projektet som et element i lærerkollegial sparring kombineret med observationsfokus, som rummer den interpersonelle læreradfærdsmodel (MITB) bag QTI. QTI kan således være et element i professionelle læringsfællesskaber (Albrechtsen 2015) og indgå i dialogen mellem lærere, der agerer som *critical friends* (Gibbs & Angelides 2008; Baskerville et al. 2009; Kiewkor et al. 2014; Çimer et al. 2013). Næste afsnit forklarer den interpersonelle læreradfærdsmodel (MITB), som udgør projektets andet ben, den relations-pædagogiske kompetence.

⁵ Spørgsmålsantallet afhænger af hvor langt det enkelte land/forsker-team er i processen med oversættelsen til den kulturelle uddannelsestilpasning. Utrecht startede med udviklingen fra 77 startspørgsmål som efter mange års forskning nu er finjusteret ned til 24. Disse er testet således at validiteten er sikret. I dansk gymnasial sammenhæng har vi undersøgt spørgeskemaet ud fra de 64 engelske anerkendte versioner, oversat disse og testet i dansk sammenhæng. Pt. arbejdes der på at nedsætte spørgerammen til et mindre antal spørgsmål. Vi præsenterer i slutrapporten om QTI i en dansk gymnasiekontekst (Lund & Lund 2017), hvordan vi har undersøgt elevernes opfattelse af lærerens styring og nærhed i rummet, lærerens dominans, underlegenhed, samarbejdsvillighed, og modstand, som afsæt for at kunne verificere en dansk udgave af det engelske spørgeskema i en gymnasiekontekst. Elevernes QTI-besvarelser fra projektet indgår ikke som data her i bogen og ej heller i erfaringsopsamlingsrapporten, eftersom den danske version af QTI først til slut i projektet er verificeret, og det er dermed først nu på dette slutstadium, at vi kan udtale os med stor statistisk sikkerhed om validiteten i QTI.

2. Teoretiske ben: Relationspædagogik som forståelsesramme

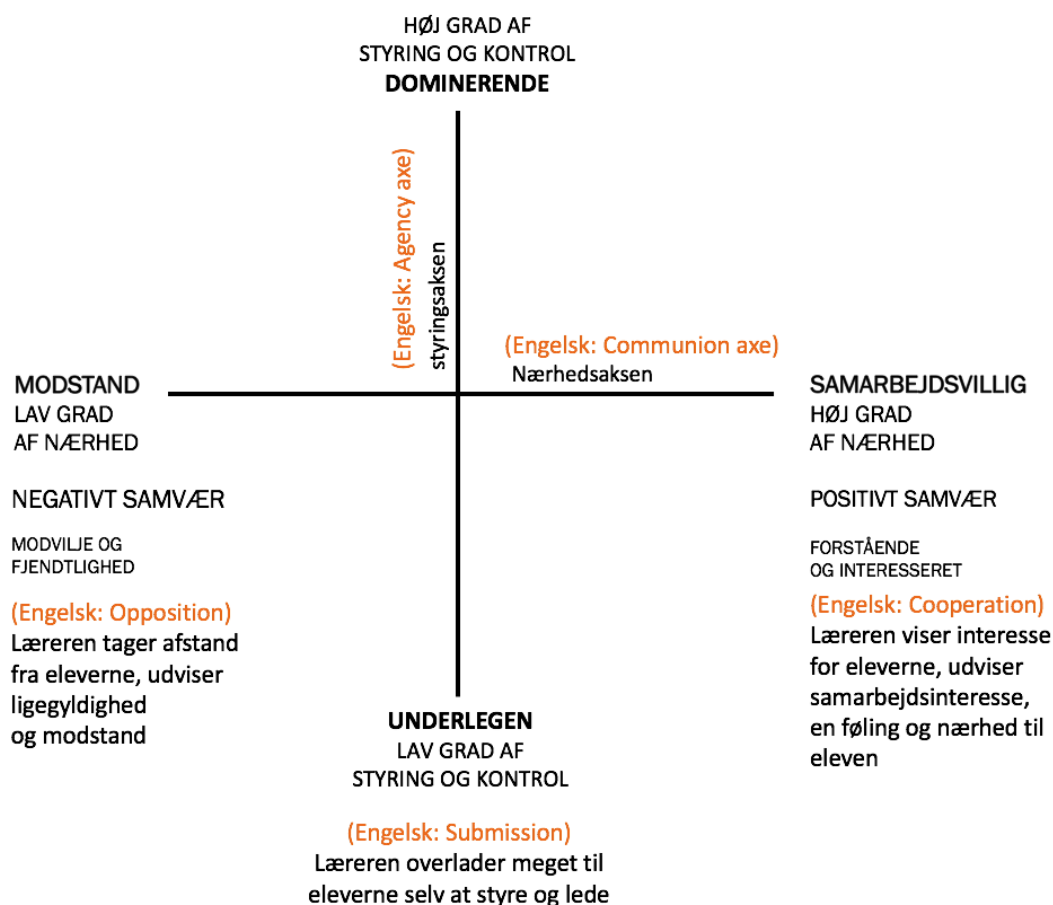
Den relationspædagogiske ramme i ROK-projektet er bygget op om professor i uddannelsesforskning, Theo Wubbels og hans kollegaers arbejde med den interpersonelle læreradfærdsforståelse (*The Model for Interpersonal Teacher Behavior*: MITB). Heri indgår både lærerens relationer til eleverne (nærhedsaksen) og lærerens ledelse af rummet (styringsaksen). Klasseledelseselementet er således indlejret i relationspædagogikken.

MITB bygger på grundbegreberne fra bogen '*Interpersonal Diagnosis of Personality*' af den amerikanske psykolog Timothy Leary. Leary opstiller to dimensioner for menneskelig personlighed, som vi benytter os af, når vi kommunikerer med hinanden. Disse er benævnt: *Dominance – Submission* og *Hostility – Affection*. Det er med afsæt i Learys forskning, at Wubbels og kollegaer beskriver to dimensioner, dvs. graden af *Agency*, som foregår i det kontinuum, som Leary kalder: *Dominance – Submission*, hvor graden af *Communion* foregår i kontinuet mellem: *Opposition – Cooperation* (Wubbels et al. 2012). Disse dimensioner indsat i et koordinatsystem (fig. 2, nedenfor).

Den ene akse i koordinatsystemet, *Agency*, handler om den måde, vi agerer på over for hinanden, når vi er i interaktion, dvs. graden af, hvordan vi mennesker styrer en samtale eller et samvær, altså menneskelig kontrol eller påvirkning (jf. *Dominance – Submission*). Den anden akse, *Communion*, handler om det sociale mellemmenneskelige aspekt, når vi er i et rum sammen og interagerer, dvs. graden af nærhedsfølelse, fællesskab eller interesse for hinanden (jf. *Opposition – Cooperation*). Disse to akser *Agency = styringsaksen* og *Communion = nærhedsaksen* er internationalt forskningsmæssigt anerkendte som almene dimensioner ved mellemmenneskeligt samvær og i Learys optik, kommunikation. Denne tænkning om mellemmenneskeligt samvær er af Wubbels og kollegaer gennem mere end 25 års empirisk forskning blevet omsat til det pædagogiske rum, hvor der foregår intentionel undervisning (Fournier et al. 2011; Wubbels, Brekelmans, den Brok, Wijsman, Mainhard 2014; Wubbels, Brekelmans, Mainhard, den Brok 2016; Wubbels et al. 2012). Herudfra har de udviklet *The Model for Interpersonal Teacher Behavior* (MITB) indsat i et todimensionelt diagram.

Oversat til et dansk pædagogisk rum kan vi tale om, at der er et kontinuum af *styring* og grader af *nærhed* mellem lærer og elev, og vi kan altså kalde disse akser for *Styring* og *Nærhed*. De yderste poler på styringsaksen går fra den øverste pol *Dominerende*, til den nederste pol *Underlegen*, hvor det på nærhedsaksen fra den yderste pol til højre går fra *Samarbejdsvillig* til den venstre pol *Modstand*. Illustreret på dansk i figur 2 nedenfor.

Akserne i den interpersonelle læreradfærdsmodel (MITB på dansk)



Figur 2 – Akserne i den interpersonelle læreradfærdsmodel indsat i et todimensionelt koordinatsystem oversat til dansk på baggrund af dansk validitetsforskning (Lund & Lund, 2016, 2017) fra: 'The model for Interpersonal Teacher Behavior' (MITB) (Wubbels et al. 2012, p.3)

Akserne i den interpersonelle læreradfærdsmodel indsat i et todimensionelt koordinatsystem oversat til dansk på baggrund af dansk validitetsforskning (Lund & Lund, 2016, 2017) fra: 'The model for Interpersonal Teacher Behavior' (MITB) (Wubbels et al. 2012, p.3)

Ser vi først på y-aksen i figur 2 (styringsaksen), så handler det om, at læreren har meget eller lidt styring og kontrol over undervisningsrummet. Des længere nede på y-aksen læreren befinder sig, des mindre styring tager læreren over rummet og des mere overlades til eleverne. Dvs. at læreren i en styringsmæssig optik er 'underlegen' eller set i en mere kontinental pædagogisk optik, overlader meget styring, kontrol, selv- og medbestemmelse til eleverne.

Høj grad af styring

Høj grad af styring betyder, at læreren har megen kontrol med undervisningsrummet og med elevernes arbejde. Læreren tager ansvar og ledelsesopgaven på sig og viser, at han/hun bestemmer, hvad der skal laves og hvordan, og handler aktivt for at påvirke elevernes arbejdsindsats.

Lav grad af styring

Lav grad af styring betyder, at læreren har overladt styringen til eleverne og spiller en mindre aktiv rolle i forhold til aktiviteterne i rummet. Læreren overlader meget til eleverne således, at de selv styrer og leder deres arbejdsindsats.

Ser vi dernæst på x-aksen i figur 2 (nærhedsaksen), så handler det om lærerens interesse for interaktionen med eleverne, og hvor høj grad af nærhed interaktionerne er præget af. Og dermed hvor meget nærhed eleven oplever fra lærerens interaktion med ham/hende. Des længere mod øst på x-aksen læreren befinder sig des mere 'samarbejdsvillig' er læreren. Des længere mod vest på x-aksen des mere 'modstand' viser læreren overfor nærværet med eleverne.

Høj grad af nærhed

Høj grad af nærhed betyder, at eleverne oplever et positivt samvær, dvs. at lærerens interaktion med eleverne foregår med en oprigtig interesse præget af gensidig oplevelse af forpligtigelse i et fællesskab bestående af nærvær og tryghed.

Lav grad af nærhed

Lav grad af nærhed betyder, at eleverne oplever et negativt samvær, dvs. at interaktionen mellem lærer og elev er præget af ligegyldighed, afstand og modstand mod samarbejde.

Pointen i læsningen af de to dimensioner ovenfor i den interpersonelle læreradfærdsmodel (MITB) er, at de to akser er uafhængige af hinanden.

Hvis en lærer ligger højt på den ene akse, så betyder det ikke, at læreren dermed ligger lavt på den anden akse. Man kan ligge lavt på dem begge, og man kan ligge højt på dem begge. De to dimensioner repræsenteret i et ortogonalt koordinatsystem er vist i figur 2 (MITB-modellen), ved de to akser 'Styring' og 'Nærhed'. Underliggende de to akser kan uddifferentieres otte typer af interpersonel læreradfærd (vist i figur 3 nedenfor).

Der er underliggende tre antagelser bag MITB-modellen i lighed med andre circumplexe modeller (uddybes yderligere under faktoranalysen i Lund & Lund (2016; 2017). Wubbels og kollegaer uddyber det således:

"The MITB (as well as the Leary model) is a unique entity within a branch of models characterized by their circumplex structure. Circumplex models are based on a specific set of assumptions that describe interpersonal constructs (Tracey, 1994). The following assumptions undergird the MITB: (Fabrigar, Visser, & Browne, 1997; Gurtman & Pincus, 2000; Tracey, 1994)

(1) the eight behavioral sectors of the model are represented by two dimensions;

(2) the two dimensions are uncorrelated;

(3) the sectors can be evenly distributed in a circular structure.

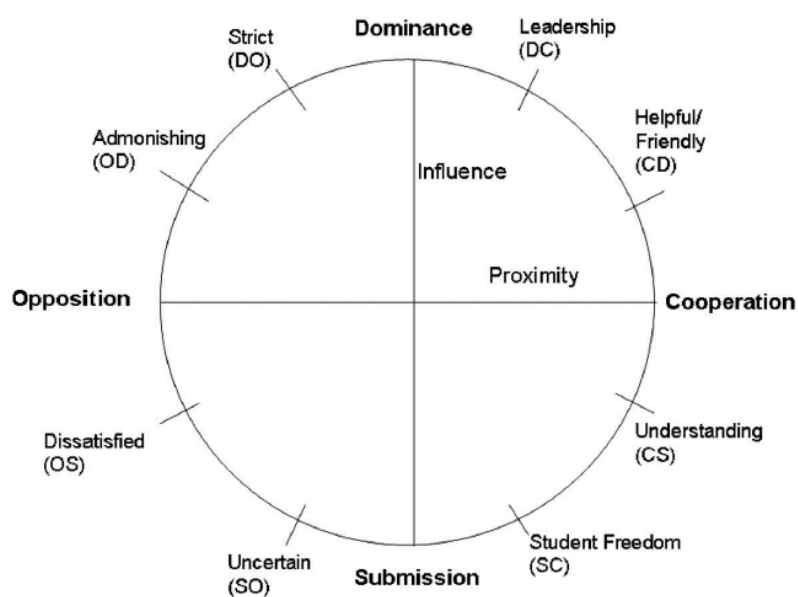
The implications of these assumptions are that a sector correlates highest with its adjacent sectors and lowest with the sector opposite in the model" (Wubbels et al. 2012, p.3).

Man har udviklet QTI-spørgeskemaet opbygget over MITB modellen, som blev beskrevet ovenfor. Eleverne bliver i QTI-spørgeskemaet spurgt på en 5-point Likert skala, hvordan de opfatter deres lærer⁶, og ud fra disse besvarelser kan der laves en profil på, hvordan den enkelte klasse gennemsnitligt opfatter lærerens adfærd i klassen. Denne læreradfærdsprofil henholder sig til otte typer af læreradfærd, som illustreres og uddybes i figurerne 3, 4, 5 nedenfor.

Den interpersonelle læreradfærdsmodels opdeling af otte typer læreradfærd

Wubbels og kollegaer har på baggrund af deres QTI-forskning defineret otte typer læreradfærd. Nedenfor illustreres de otte typer læreradfærd, som er opbygget over den cirkumplekse model med de to akser fra MITB-modellen – styringsaksen og nærhedsaksen, illustreret ovenfor i en dansk udgave i figur 2. Den første cirkumplekse model (figur 3 nedenfor) er fra 2012, og den næste (figur 4) er fra 2016. Ser man på begrebsdefinitionerne i de to modeller kan man se, at Utrecht forskerne har ændret betegnelserne på de forskellige læreradfærdstyper samt ændret aksernes betegnelser, disse er således ikke statiske, da det handler om, hvordan de elever man spørger opfatter begreberne i spørgeskemaet, hvilket vil ændre sig med tiden.

⁶ Læs mere specifikt herom i slutrapporten om QTI i en dansk gymnasiekontekst af Lund & Lund (2017)



Figur 3 'The Interpersonal Teacher Behavior Circumplex'
(Wubbels et al. 2012, p.8)

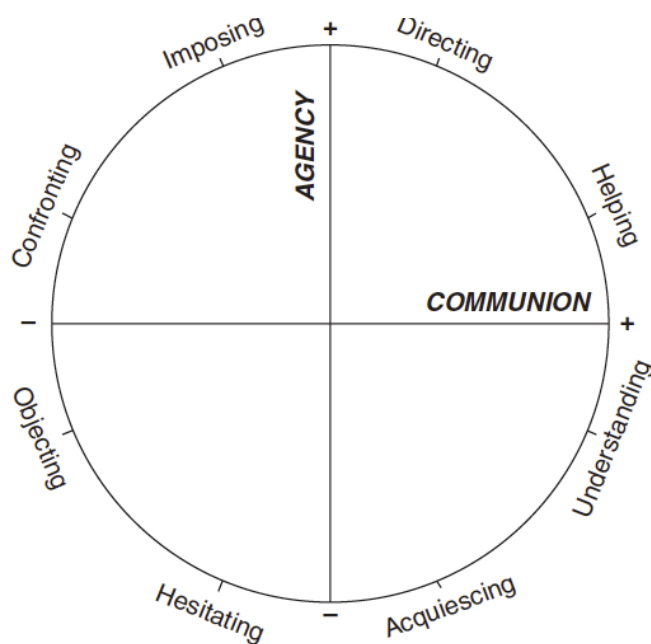


Figure 4 'The Model for Interpersonal Teacher Behavior'
(or teacher interpersonal circle) (MITB)
(Wubbels, Brekelmans, Mainhard, den Brok 2016, p.131)

Med afsæt i den nyeste model (figur 4) forklares MITB nedenfor.

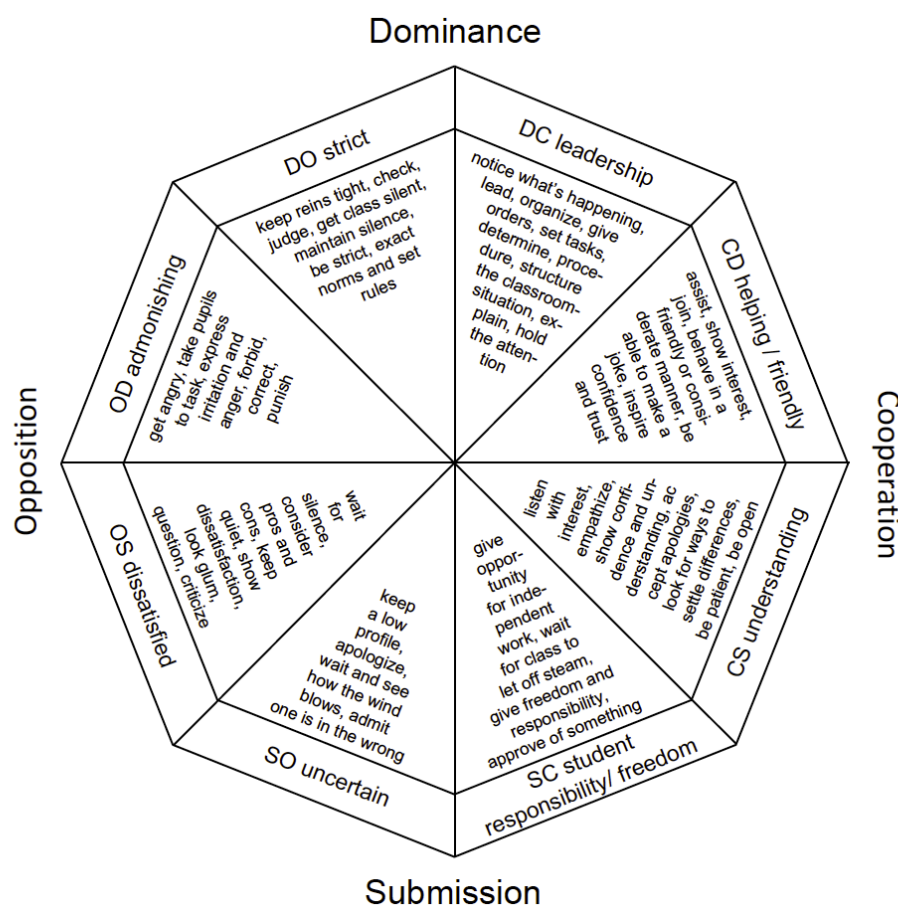
I øverste højre hjørne af koordinatsystemet ligger læreradfærd; 'Directing' og 'Helping', som begge udgør en autoritativ stil, hvor der undervises i venlige og klare rammer.

I nederste højre hjørne af koordinatsystemet ligger læreradfærd; 'Understanding' og 'Acquiescing', som begge udgør en tolerant stil, hvor der undervises i venlige og ikke-faste rammer.

I nederste venstre hjørne af koordinatsystemet ligger læreradfærd; 'Hesitating' og 'Objecting', som begge udgør en distanceret stil, hvor der undervises i uvenlige og ikke-faste rammer.

I øverste venstre hjørne af koordinatsystemet ligger læreradfærd; 'Confronting' og 'Imposing', som begge udgør en distanceret stil, hvor der undervises i uvenlige men klare rammer.

Nedenfor i figur 5 går vi skridtet videre og får her sat flere ord på, hvorledes en læreradfærd kan opfattes. Disse er illustreret ved de otte inddelinger det todimensionale koordinatsystem.

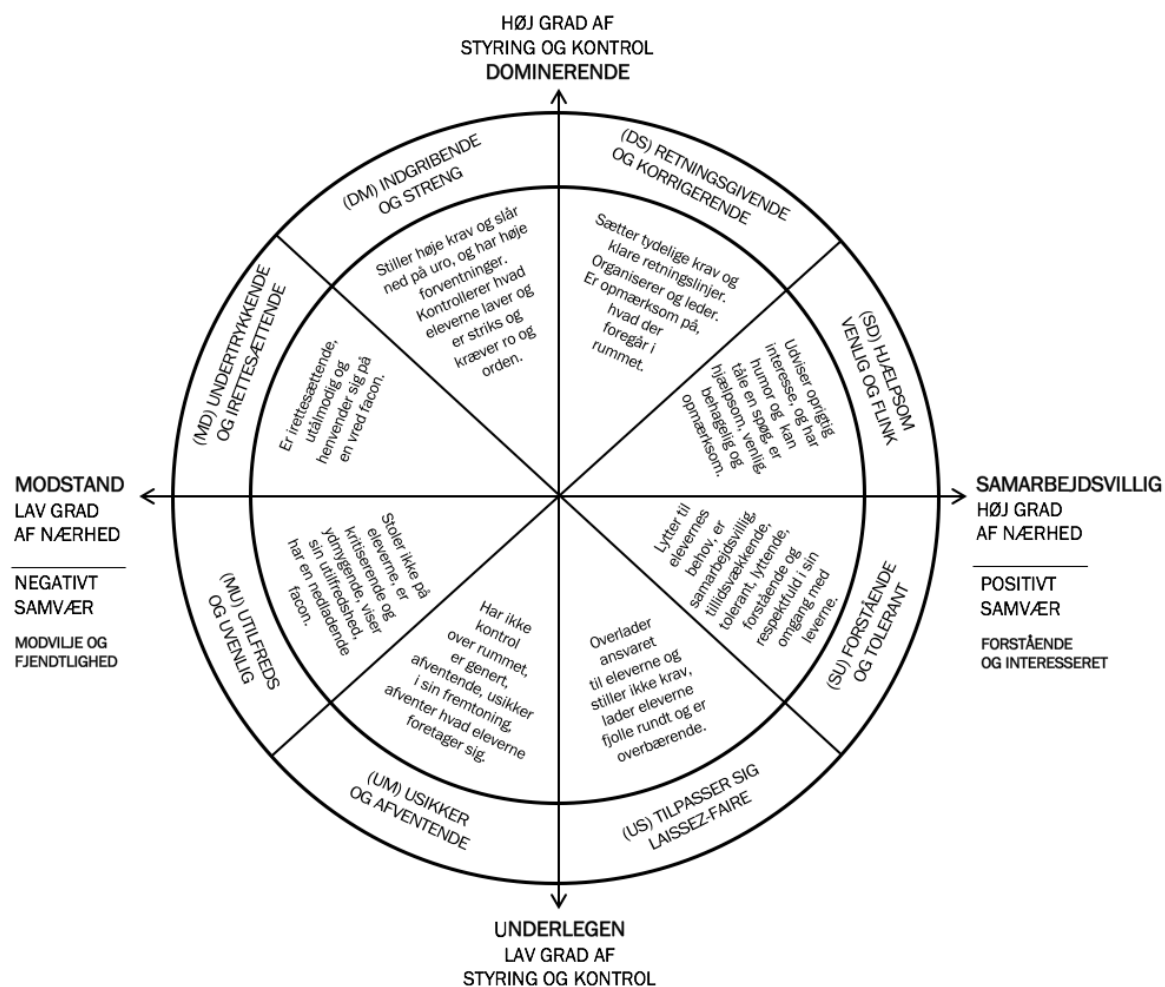


Figur 5 'Model for Interpersonal Teacher Behaviour' (MITB)
(Wubbels et al. 2012, p.4)

Hvis en lærer placeres i øverste højre hjørne, er det fordi læreren i elevernes besvarelse af QTI-evalueringen scorer højest på dels 'Dominance' og dernæst på 'Cooperation', og da vil læreren slå ud på læreradfærden 'Leadership' (DC). Hvis læreren scorer højest på 'Cooperation' og dernæst på 'Dominance', så vil man slå ud på læreradfærden 'Helping/friendly' (CD).

Som det fremgår af de to ovenfor indsatte figurer (3 og 4) har Utrecht forskerne ændret navnet på seks ud af de otte læreradfærdstyper fra 2012 til 2016. For eksempel er usikker- adfærden: 'Uncertain' blevet til 'Hesitating' og indgriben-adfærden er ændret fra 'Strict' til 'Imposing'. Modellens begrebsbrug er således ikke statisk, og vi kan derfor heller ikke i dansk sammenhæng udtale os om én begrebsmæssig statisk dansk model for MITB som baggrund for QTI-spørgerammen. QTI-spørgeskemaet omhandler forskning i elevers opfat- telser og disse opfattelser, og vores indsigt som forskere i feltet er ikke eksakt videnskab. Vi må huske på, at der sker ændringer i sprogbrug og ændringer i opfattelser og begrebsbrug hos de elever, vi spørger i den tid vi lever i og den konkrete kontekst, som spørgsmålene indgår i – her er det i dansk sammenhæng undersøgt i gymnasiesektoren 2016/2017 (Lund & Lund, 2016; 2017).

Nedenfor i figur 6 er indsat en dansk oversættelse foretaget i forbindelse med arbejdet med oversættelsen af de 64 items på dansk. Disse er testet kvalitativt på eleverne (N=48) fra de to skoler i projektet og dernæst statistisk valideret i faktoranalyser på baggrund af testning af elever (N=737) fra to de skoler og desuden yderligere testet på elever (N=323) fordelt på 12 forskellige skoler landet over. Udformningen er grafisk gengivet fra MITB (Wubbels et al. 2012, p.4).



Figur 6 Dansk model over interpersonel læreradfærd

Dansk oversættelse efter arbejdet med oversættelsen og analyser af elevforståelser af de 64 items på dansk (Lund & Lund, 2016, s. 13). Den grafisk udformning er gengivet fra: (Wubbels et al. 2012, p.4) 'Model for Interpersonel Teacher Behaviour' (MITB).

Som det fremgår i figur 6, har vi ligesom forskerteamet ved Utrecht universitet (Wubbels et al. 2012, p.4) benyttet flere begreber til at beskrive én adfærd. Det sprogmæssige er således stadig en del af det videre arbejde med QTI brugt i en dansk sammenhæng. Herunder beskrives de otte typer af læreradfærd illustreret i figur 6 med afsæt i det 64 items testet i ROK-projektet.

De otte typer af læreradfærd i MITB

Den retningsgivende, korrigerende lærer

(Akserne=DS=Dominerende og Samarbejdsvillig)

Denne læreradfærd ligger høj på styring, dvs. *Dominerende* og i den positive ende af nærværsaksen, dvs. *Samarbejdsvillig*, derfor forkortelsen DS.

- Sætter tydelige krav og klare retningslinjer.
- Organiserer og leder.
- Er opmærksom på, hvad der foregår i rummet.

Den hjælpsomme, venlige, flinke lærer

(Akserne=SD=Samarbejdsvillig og Dominerende)

Denne læreradfærd ligger højest på nærværsaksen, dvs. *Samarbejdsvillig* og over middel på styringsaksen, dvs. *Dominerende*, derfor forkortelsen SD.

- Udviser oprigtig interesse.
- Har humor og kan tåle en spøg.
- Er hjælpsom, venlig, behagelig og opmærksom.

Den forstående, tolerante lærer

(Akserne=SU=Samarbejdsvillig og Underlegen)

Denne læreradfærd ligger højest på nærværsaksen dvs. *Samarbejdsvillig* og under middel på styringsaksen, dvs. *Underlegen*, derfor forkortelsen SU.

- Lytter til elevernes behov.
- Er samarbejdsvillig, tillidsvækkende, tolerant, lyttende og forstående.
- Respektfuld i sin omgang med eleverne.

Den tilpassende, laissez-faire lærer

(Akserne=US=Underlegen og Samarbejdsvillig)

Denne læreradfærd ligger lavt på styringsaksen, dvs. *Underlegen* og middel på nærværsaksen, dvs. *Samarbejdsvillig*, derfor forkortelsen US.

- Overlader ansvaret til eleverne.
- Stiller ikke krav.
- Lader eleverne fjolle rundt og er overbærende.

Den usikre og afventende lærer

(Akserne=UM=Underlegen og Modstand)

Denne læreradfærd ligger i den nederste del af styringsaksen, dvs. *Underlegen* og i den negative ende af nærværsaksen, dvs. *Modstand*, derfor forkortelsen UM.

- Har ikke kontrol over rummet.
- Er genert, afventende og usikker i sin fremtoning,
- Afventer hvad eleverne foretager sig.

Den utilfredse og uvenlige lærer

(Akserne=MU=Modstand og Underlegen)

Denne læreradfærd ligger i den negative ende af nærværsaksen, dvs. *Modstand* mod nærvær og under middel på styringsaksen, dvs. *Underlegen* i sin styring, derfor forkortelsen MU.

- Stoler ikke på eleverne
- Er kritiserende og ydmygende.
- Viser sin utilfredshed på en nedladende facon.

Den undertrykkende og irettesættende lærere

(Akserne=MD=Modstand og Dominerende)

Denne læreradfærd ligger i den negative ende af nærværsaksen dvs. *Modstand* mod nærvær og over middel på styringsaksen, dvs. *Dominerende* i sin styring, derfor forkortelsen MD.

- Er irettesættende.
- Er utålmodig.
- Henvender sig på en vred facon.

Den indgribende og strenge lærer

(Akserne=DM=Dominerende og Modstand)

Denne læreradfærd ligger høj på styring, dvs. *Dominerende* og under middel på nærværsaksen, dvs. *Modstand* mod nærvær, derfor forkortelsen DM.

- Stiller høje krav og har høje forventninger.
- Slår ned på uro, kræver ro og orden.
- Er striks og kontrollerende overfor, hvad eleverne laver.

Ovenfor har vi således præsenteret den teoretiske ramme fremstillet i dansk oversættelse (på baggrund af en valideringsproces), som projektdeltagerne er blevet præsenteret for, og som har været omdrejningspunktet for dialogerne under projektet.

Man bør ikke anskue akserne som to adskilte dimensioner i den interpersonelle læreradfærdsmodel, eftersom samværet og interaktionen i undervisningen vil bestå af begge aksers elementer. Men i en skreven gengivelse er det meningsfuldt at fokusere på aksernes indhold, særligt da lærerne eksplicit omtaler deres egen opmærksomhed i relation til netop akserne. I interviewene bliver lærerne bedt om at uddybe deres bevæggrunde for at arbejde med de aktioner i klassen, de har valgt, ligesom de også argumenterer herfor i deres lærerfaringsbog (Lund & Boie 2017c). I den forbindelse er brugen af elevernes besvarelse af QTI et element som griber ind i samtalerne og derfor er også aksernes indhold og QTI et begrebsbrug lærerne har taget til sig.

Nu har vi set på to af de fire ben som udgør ROK-projektets forståelsesramme:

1) *Klasseledelse*, 2) *Relationspædagogisk kompetence*. Nedenfor udfoldes det tredje ben, *Didaktisk refleksion*. Det fjerde ben, *elevstemmer*, kan studeres i baggrundsrapporten (Lund & Boie 2017a).

3. BEN: Didaktisk refleksion som forståelsesramme

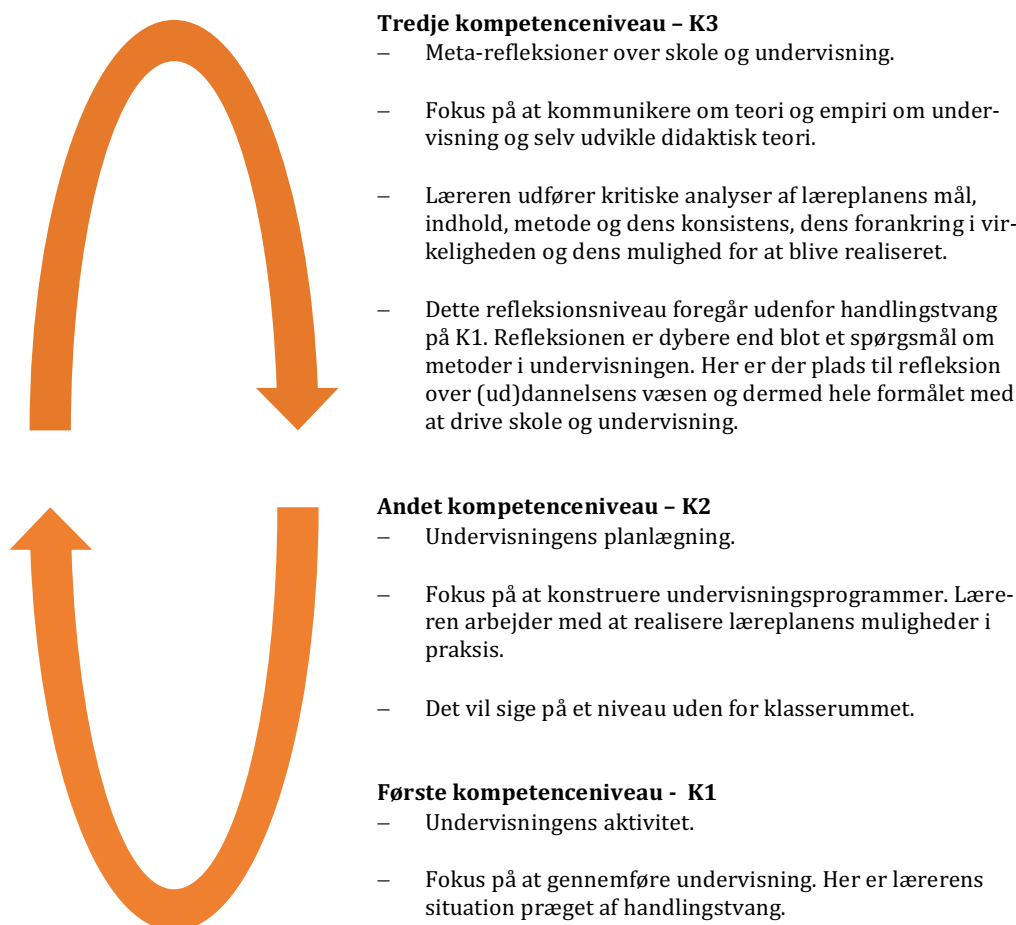
Projektet handler i sin grundhensigt om at udvikle lærerkompetencer, som er almindeligt-didaktisk refleksive. Vi forstår lærerens kompetencer med hjælp fra Erling Lars Dales optik på lærerprofessionen, hvilket også er benyttet som samtale ramme for lærerne i projektet. Vi forstår det professionelle lærerkollegie ud fra Dales professionsideal (Dale, 1999), *didaktisk rationalitet*. Dette er en skole forstået som en fuldprofessionel organisation, der har som mål, at læreren som professionel handler og tænker didaktisk rationelt. Idealet fokuserer på en uddannelsesinstitution i udvikling, hvor lærerne får tid til at argumentere for faglige valg og fravalg.

At handle didaktisk rationelt er ikke teknisk kausalitetsorienteret, men skal forstås som den mulighed, læreren skal gives for at kunne tage stilling til og diskutere undervisningsmetoder og skolens læreplaner, formål og udmøntning, for herigennem bliver muligt for læreren at anskue sin undervisning og sikre en meningsfuld undervisningssituation. Betegnelsen *rationalitet* handler om lærerens evne til og mulighed for at handle på grundlag af en refleksion over formål og handling, og det er denne omtanke, man via aktionslæringstilgangen sætter i gang med ROK-projektet.

Rationalitetsaspektet i Dales optik indeholder, at den menneskelige handling indebærer et intentionelt aspekt. Det betyder dog ikke at rationalitetsaspektet er ensbetydende med, at handlingen skal være et middel til målet i sig selv. Rationalitetsaspektet handler om at der er fokus på det indre samspil mellem lærerens og elevernes aktiviteter i forhold til hensigten med undervisningen. Hvis eleverne fx over en langvarig periode er uforstående overfor undervisningens aktiviteter og ikke opfatter dem som meningsgivende – dvs. som gyldige – da bygger undervisningen ikke på et fællesskab mellem lærer og elev, og situationen er dermed didaktisk irrationel.

Her kan vi koble til MITB modellen over lærerens adfærd i klasserummet som det opleves af eleverne. Også ved MITB viser det sig, at eleverne kan opfatte læreren som imødekomende og lyttende og empatisk og give elevernes stemmer plads. Der er altså typer af adfærd, der kan vise sig som mere gyldig for eleven end andre. For at sikre undervisningens gyldighed i Dales optik, må læreren handle didaktisk rationelt – det vil sige at læreren handler på baggrund af overvejelser – over for denne modsatrettede opfattelse af situationen, som eleverne måtte sidde med. Hvis ikke læreren handler på baggrund af sine overvejelser over elevernes oplevelser af undervisningens gyldighed, bryder undervisningen sammen som socialt organiseret system, og bliver da blot en opbevaringsanstalt eller propagandastation. Og dette vil resultere i en undervisning uden social gyldighed, dvs. en eftergivende, meningsløs undervisning, hvilket ifølge Dale medfører patologisk kommunikation (Dale, 1999).

Lærerprofessionens tre kompetenceniveauer



Figur 7 – L. Lunds illustration af E.L. Dales tre kompetenceniveauer (Dale, 1999).

Sammenhængskraften mellem de tre kompetenceniveauer udtrykker Dale således: *”Ved at tænke i begreber (K3) om undervisningen (K1) og lokalt læreplansarbejde (K2) øger man evnen til refleksion. Hensigten er derfor at bidrage til konstruktion af didaktisk teori (K3)”* (Dale, 1999, s. 49).

Hvis det tredje niveaus kritiske analyser udelades (K3), mister lærerprofessionen sin styrke og autonomi. I så fald vil kun K1 og K2 udgøre afgørende elementer for professionen og derved underkendes relationen mellem profession og videnskab. Lærererhvervet som en professionsuddannelse bør være orienteret mod *”at skaffe et grundlag for en karrierelang udvikling”* (Dale, 1999, s. 11). Dales pointe er, at lærerprofession og uddannelse bør *”udvikle en aktuel legitimitet i pædagogikken som opdragelsesteori i det moderne samfund”* (Dale, 1999, s. 31). Det skal ske i kraft af at *”refleksion og kritisk diskussion af professionens egen autonomi har sin grund i erhvervets forankring i videnskaben”* (Dale, 1999, s. 29). Allerede Friedrich Schleiermacher fastslog, at teori hverken bør eller kan foreskrive praksis, men pointen er at teori kan reflektere praksis og dermed kvalificere lærerens didaktiske reflek-

sioner. Ligesom også Johan Herbart betragtede pædagogikken som et videnskabeligt studie, en art refleksionsteori knyttet til filosofien (beskrevet i: von Oettingen 2001). Refleksionen må foregå midt i det pædagogiske projekt, dvs. i praksis, hvis ikke en instrumentalistisk fejlslutning skal begås. Det er foruroligende, hvis dette refleksionsniveau (K3) udelades, og sagt med Dales ord er det afgørende at "*læreren er i stand til at tage forskningsafstand til sin egen undervisningspraksis*" (Dale, 1999, s. 68).

Det vil sige, at lærerne udvikler evnen til at kunne problematisere pædagogiske forhold, hvor skolen som moderne organisation udføre erhvervet i relation til teori, som de ansatte selv er medudviklere på og tilegner sig. Her kan vi relatere til Lawrence Stenhouses aktør-princip (beskrevet i: Elliott, 2002) som en effektivering af K3-niveauet, der er medvirkende til at højne praksis på K1 og K2. En højnelse skal forstås som det, at lærerne reflekterer på et metaniveau over undervisning og planlægning, og at de kan kommunikere om at opbygge didaktisk teori. Stenhouse talte i den forbindelse om lærerens mulighed for at bedrive *research-based teaching* – *forskningsbaseret undervisning* (diskureret og uddybet i: Elliott 2001, p.555). Forskningsbaseret undervisning må dog ikke forveksles med David H. Hargreaves' version af *research-based teaching*, der hos ham forstås som en kumulativ base af forskningsfrembragt viden (Hargreaves 1996). Stenhouse's term *forskningsbaseret undervisning* er væsensforskellig i form af aktør princippet og indebærer, at lærerne engagerer sig i forskning som en del af deres egen praksis (her i ROK-projektet om relationskompetence og klasseledelse) og dermed har læreren selv en kritisk rolle at spille i sine professionelle vurderinger, og de bliver ikke blot modtagere af forskningsfrembragt viden der appliceres. Her ser vi altså på lærerne som udforskende i egen praksis, hvor de gennem projektet skal udvikle en forskningsoptik på egen undervisning. Når lærerne i ROK-projektet transformeres til medforskere, bliver de vidensproducenter, hvor kodeordet er ejerskab og oplevelsen af medindflydelse. Dette har vi forsøgt at effektuere i ROK-projektet via lærerens egne aktionslæringsprocesser, og denne medforskerrolle træder særligt frem her i lærererfaringsbogen.

At skabe synergi mellem kompetenceniveauerne via aktionslæring

Aktionslæringsprocesser tilstræber, at de deltagende praktikere er under en forandrings- og læreproces. Man taler inden for pædagogik og didaktik om to dominerende grene af aktionsforskning: Den ene gren er ideologikritisk og vægter deltagernes ligeværdige dialog og deltagelse, inspireret af Paulo Freire. Den anden vægter især den enkelte deltager (praktikere) erfaring og refleksion (*teachers as researchers* i Storbritannien og *practitioner research* i USA). Det overordnede mål med ROK-projektet ligger i tråd med sidstnævnte aktionsforskningsgren, som vil skabe forandringer af en særlig art, men med fokus på bæredygtige handlingsændringer og bevidsthed. I aktionsforskning benytter man forskellige kvalitative metoder fx feltnoter og interviews. Tilgangen tager afsæt i en konkret praksis for gennem deltagelse og dialog at skabe en ønsket forandring. Processen er præget af en intentionel målsætning og båret frem af forskerintervention. Kriterier for god kvalitet i aktionsforskning handler ikke om umiddelbart generaliserbarhed, men snarere om graden af dialog og en åbenhed for forskellige metoder, og om i hvilken grad processen kan understøtte fremtidige handlinger (Launsø & Rieper 2000; Hammersley 1993; Elliott 2002; Elliott 2004; Cochran-Smith & Lytle 1990).

At forske i egen praksis

Når vi overfører aktionsforskningsprocessen til aktionslæring i skolerne er det i et udviklingsperspektiv ideen, at lærerne selv gennemgår denne metodiske proces og herigennem bliver forskere i egen praksis, og i samme proces opøver en metarefleksion over egen praksis, som på Erling Lars Dales 3. kompetenceniveau er medvirkende til at sikre en lærerprofession i udvikling. Aktionslæringens faser, som de indgår i ROK-projektet vises nedenfor i figur 8, og som det fremgår rummer en sådan proces en synergi mellem de tre kompetenceniveauer.

Når man fx som lærer under 1. punkt i aktionslæringscirklen foretager en diagnosticering af egen praksis vil man være tvunget til at forholde sig analytisk (K3) til sit klasserum (K1) og de overvejelser man har gjort sig og gør sig over dels forberedelsen (K2) og dels over de handlinger man udøver i rummet (K1). Der vil således ved hvert punkt i aktionslæringscirklen være indlejret alle tre kompetenceniveauer, med større eller mindre tyngde. Læreren vil fx være mere analytisk (K3) i punkt 1 i forhold til diagnosticeringen og i punkt 2 i forhold til udfyldelse af aktionsplan og planlægningen heraf (K2). Men i punkt 3, hvor der skal handles og afprøves i klasserummet som en del af den daglige undervisning (K1) vil der ikke være udpræget fokus på refleksioner, det vil foregå efter undervisningen og i form af indsamling af refleksioner og dokumentation over processen i aktionen.



Figur 8 – Aktionslæringens cirkulære faser

Underliggende ROK-projektets fokus på lærerens relationspædagogik og klasseledelse er indlejret et grundlæggende indsatsområde, som handler om, at lærerne skal tilegne sig en optik og et sprog at se og samtale om den klasserumskultur, der er i den klasse, læreren underviser i, og det kræver et didaktisk vokabular at samtale ud fra (Lund 2015b; Lund 2017d; Lund 2017a; Lund & Robinson 2017; Lund 2017b).⁷

Udviklingen af et didaktisk vokabular indgår som et element i projektet, der i den forbindelse kobler sig til ideen om mere fokuserede teamsamarbejde – kaldet professionelle læringsfællesskaber (Albrechtsen 2015; Dufour & Marzano 2015; Strøm 2015; Hattie 2015). Det er nemlig en grundlæggende antagelse i ROK-projektet, at hvis lærerne gives de rette rammer og tid til at kunne udvikle didaktisk opmærksomhed – tid til at udvikle et fælles sprog og fælles optik på undervisningen, på deres egen og kollegaers klasseledelse – så vil de kunne forbedre deres undervisning (Lund 2015b).

Projektet understøtter udviklingen af den kollegiale proces ved dels at give forskningsmæssige belæg og indsigt og dels ved at komme med konkrete bud på og øvelser til en sådan udvikling af didaktisk opmærksomhed i kollegialt læringsfællesskab. Det er i denne sammenhæng en grundlæggende antagelse i projektet, at lærere vil kunne øge deres bevidsthed om deres egen klasseledelse og relationspædagogiske tilgang, ved at:

- få ny teoretisk viden om området (relationspædagogik og klasseledelse)
- udvikle et fælles begrebsapparat at tale i.
- observere hinandens undervisning.
- afprøve nye tilgange og diskutere erfaringerne med kolleger og ledere

Disse tiltag vil kunne øge lærernes pædagogiske repertoire og på den måde øge egen refleksivitet over praksis og dermed også kvaliteten i lærer-elev-relationen og i sidste ende positivt kunne påvirke elevengagementet. Lærererfaringsbogens andel del er på fin vis et fysisk bevis på effekten af projektet. Bogens anden del som følger herefter viser lærernes erfaringer med afprøvninger i egen undervisning samt deres refleksioner herover.

⁷ Se desuden Systimes interview med forskningsleder på ROK fra midtvejs konference 2015 om lærerens tavse viden <http://systimes.idebat.dk/index.php?id=202>

DEL 2: LÆRERERFARINGER

Del 2: Lærererfaringer

Temaoversigt over lærererfaringer

Lærerne har fået til opgave at skrive om deres erfaringer til andre gymnasielærere. Lærerne har selv valgt fokus, og derudfra er der opstået fem temaer. Lærerne videregiver heri både udfordringer og succesoplevelser samt gode råd fra deres deltagelse i ROK-projektet. Der er tale om hudløs ærlige beretninger, som forhåbentligt kan støtte og inspirere andre lærere, der har fokus på elevernes motivation, lærerens relationspædagogisk arbejde og klasserumsledelse i gymnasiet.

Følgende 14 kapitler er fordelt på fem temaer, som rummer lærernes erfaringer:

TEMA: STYRING OG RAMMER

- Kap. 1 Gennemsigtighed og styring via forløbsprøver i idræt
- Kap. 2 Motivation gennem tydelig rammesætning af indhold og mål
- Kap. 3 Kan man styre for vildt? Høj styring som motivationsskabende faktor

TEMA: DEN GODE TIMESTART

- Kap. 4 Kom godt fra start: Fokus på faglighed og relationer ved timestart
- Kap. 5 Brug af kladdehæfte – den gode timestart i matematik

TEMA: ELEVMOTIVATION OG POSITIVT LÆRINGSMILJØ

- Kap. 6 Udvikling af klassens sociale miljø ved brug af kollegial observation
- Kap. 7 Elevernes faglige progression og velbefindende via formative evalueringer
- Kap. 8 Elevrelationer samt stilladsering af svage elever
- Kap. 9 At skabe et positivt læringsmiljø – fokus på elevtyper og gruppearbejde
- Kap. 10 Aktiv deltagelse – trods forskellige forudsætninger

TEMA: KLASSERUMMETS FYSISKE MULIGHEDER

- Kap. 11 Klasserummets indretning – muligheder og umuligheder
- Kap. 12 Klasserummet som fysisk pædagogisk lærested for faglig information

TEMA: QTI – ERFARINGER FRA ET LÆRERPERSPEKTIV

- Kap. 13 Er QTI en ny elev i klassen? Erindinger fra en endnu levende lektor
- Kap. 14 QTI-besvarelsens muligheder for læreren

TEMA: STYRING OG RAMMER

- Steffen Nielsen, fra Randers Statsskole, har skrevet kapitel 1, 'Gennemsigtighed og styring via forløbsprøver i idræt', som beskriver hvorledes han har arbejdet med at gøre eleverne mere bevidste om, hvad de bliver bedømt på i faget idræt, og han illustrerer, hvordan det giver læreren en bedre mulighed for at bedømme eleverne præcist.
- Tilde Holst Aaen, fra Randers Statsskole, har skrevet kapitel 2, 'Motivation gennem tydelig rammesætning af indhold og mål'. Tilde fremlægger i kapitlet et par forslag til, hvordan elevers motivation og arbejdsomhed kan højnes gennem udarbejdelse af lektionsplaner, udpensling af faglige og kompetencemæssige mål samt gennem fokus på formålet med forløb.
- Anne Gløvermose Nielsen, fra Randers Statsskole, har skrevet kapitel 3, 'Kan man styre for vildt? Høj styring som motivationsskabende faktor', som handler om, hvordan hun har arbejdet med allerede inkorporerede pædagogiske og didaktiske tiltag i undervisningen for derefter at iagttage og forsøge at konkludere på effekten af denne høje styringsgrad i klasserumsledelsen.

Kap. 1 Gennemsigtighed og styring via forløbsprøver i idræt

Af: Steffen Nielsen, Randers Statsskole

Resumé

Steffen Nielsen beskriver i dette kapitel, hvorledes han har arbejdet med at gøre eleverne mere bevidste om, hvad de bliver bedømt på i faget idræt på STX, og han illustrerer, hvordan det giver læreren en bedre mulighed for at bedømme eleverne præcist.

Kort om aktionens fokus – hvad var formålet?

Min kollega Annette og jeg havde et 1.g idræt B hold, hvor eleverne ofte havde svært ved at bevare fokus på det faglige. Fokus kom i stedet til at være på at vinde, at snyde sig til sejren eller at lave sjov med hinanden. Karaktergivning gav anledning til frustration for eleverne, da de selv mente, at de fortjente en højere karakter. Der var således en uoverensstemmelse mellem de bedømmelseskriterier vi som lærere havde, og det som eleverne troede, de blev bedømt på. Derfor besluttede vi, at vi ville forsøge at synliggøre bedømmelseskriterierne for eleverne ved at afslutte et forløb med en forløbsprøve. Eleverne blev i starten af forløbet præsenteret for forløbsprøven, så de vidste, hvad vi bedømte dem på i slutningen af forløbet. Formålet med aktionen var altså at tydeliggøre for eleverne, hvad de blev bedømt på og dermed forhåbentlig forbedre elevernes fokus og mindske frustration i forbindelse med karaktergivning.

Erfaringer

Året før denne aktion havde vi i idrætsgruppen haft en kursusdag⁸, der handlede om, at eleverne ikke ved, hvad de bliver bedømt på i faget idræt. Dette stemte godt overens med vores egne erfaringer, idet vi ofte har oplevet, at elever bliver frustrerede over deres karakter i idræt. Vi skulle til at afvikle et forløb i volleyball og besluttede derfor, at vi ville prøve at slutte forløbet af med en forløbsprøve.

I teamet startede vi med at diskutere, hvilke bedømmelseskriterier der skulle være, samt hvordan forløbsprøven skulle foregå. Det mandede ud i, at eleverne i grupper af fire skulle vise forskellige grundslag og konstruerede spilsituationer, så vi kunne bedømme dem på henholdsvis fingerslag, baggerslag og serv⁹. Til hvert element lavede vi tre fokuspunkter – eksempelvis højde på bolden, styring og korrekt teknik for fingerslag. De elever der ikke var til bedømmelse skulle arbejde med deres drejebog til en eventuel idrætseksamen. Til sidst sluttede vi af med nogle kampe, så vi kunne bedømme elevernes spilforståelse. I hver kategori gav vi eleverne en karakter fra 1 til 5.

I starten af forløbet præsenterede vi forløbsprøven for eleverne, så de fik mulighed for at se, hvordan forløbsprøven skulle foregå. Dette gav eleverne mulighed for bedst muligt at kunne forberede sig på forløbsprøven. Det gjorde også undervisningen lettere at planlægge for os, da vi i starten havde præciseret, hvad eleverne skulle kunne i slutningen af forløbet. Når vi

⁸ Kursus: "Ny praksis nødvendig i idræt c" ved Morten M. Eriksen, Haderslev Katedralskole og Andreas Schiørring, Aarhus Katedralskole

⁹ Forløbsprøven følger efter artiklen her

lavede en øvelse med eleverne havde vi mulighed for at henvise til prøven, så eleverne måske bedre kunne se formålet med øvelsen.

Refleksioner over muligheder og barrierer

Når man i starten af forløbet opstiller klare bedømmelseskriterier for eleverne, bliver de mere bevidste om, hvad de skal kunne i slutningen af forløbet. Det gør det lettere for eleverne at indse, hvad de har problemer med. Det går op for nogle elever, at de måske ikke er så gode, som de gik og troede og omvendt. Jeg har eksempelvis oplevet en elev, som brugte en time på at træne hovedspring i gymnastik, da han havde problemer med dette spring. Han vidste, at springet skulle indgå i forløbsprøven, så han arbejdede meget målrettet på at blive bedre, så han kunne klare sig bedre til forløbsprøven. Denne form for fokus har jeg oplevet mere i de forløb, hvor jeg har afsluttet med forløbsprøve.

Man må desuden forklare eleverne, at det ikke har betydning for deres karakter bedømmelse, hvem de kommer til at spille på bane med – fx hvis man spiller sammen med nogle, der ikke er så gode, så skal de ikke tro at det kan trække ned. Man skal tydeliggøre for eleverne, at man som lærer godt kan gennemskue, hvem der er god og hvem der er knap så god til den pågældende idrætsgren eller udøvelse. Det kan være en god ide at udnytte de dygtige elever, så de indgår som medspillere i forskellige øvelser. Det er nemmere for svage elever at vise eksempelvis et baggerslag, når bolden ligger så man har mulighed for at udføre slagget.

Fordelen som lærer er, at man efter forløbsprøven har et mere klart billede af hver enkelt elevs niveau, end man havde før. Eksempelvis har jeg oplevet, at jeg har haft et billede af, at en elev ikke er særlig god til volleyball, men til forløbsprøven har jeg fået et nyt billede af eleven. Det er meget nemmere at huske og man får alle detaljer med. Det kan være svært i det daglige, da man ikke kan huske det efter timen og da slet ikke, hvis man ikke har nået at skrive noget ned. I sidste ende gør det, at bedømmelsen af eleverne bliver mere fair.

.

Forløbsprøve i idræt: volley

Disciplin/navn										
Fingerslag Fokus: - Højde på bolden - Styring - Korrekt teknik										
Baggerslag Fokus: - Strakte arme - At benene arbejder - At kroppen er bag bolden										
Serv Fokus: - Præcision - Stabilitet, fx 4 ud af 5 skal lykkes - Længde, der skal serves fra servelinje										
Kombi-spiløvelse: Serv → bagger → finger → smash/finger At kunne holde bolden i spil med gode slag.										
Småspil – 6 mod 6 - Kommunikation - Spilforståelse, 3 berøringer og gøre hinanden gode - Placering										

Gennemsigtighed og styring via forløbsprøver i idræt

Gode råd og tips til andre lærere

- Det er vigtigt at gøre det klart for eleverne, hvad forløbsprøven går ud på, samt hvad de bliver bedømt på, så de kan træne fokuseret.
- Forklar eleverne at det også er for deres skyld, man laver prøven, så man kan give en mere fair bedømmelse af dem. Dette kan være med til at afdramatisere en situation, som minder meget om eksamen.
- En fordel kan være, at hvis de kommer til eksamen, har de tidligere prøvet at stå i en tilsvarende situation.
- Det er tidskrævende i starten af forløbet, da man skal have gjort sig grundige overvejelser over, hvad man vil med forløbet. En fordel er dog, at forløbet herefter bliver nemmere at planlægge.

Kap. 2 Motivation gennem tydelig rammesætning af indhold og mål

Af: Tilde Holst Aaen, Randers Statsskole

Resumé

Tilde tager i dette kapitel afsæt i oplevelsen af, at man som lærer bruger meget tid på at gentage sig selv. F.eks. når man skal give kollektive beskeder, beskrive faglige metoder, formålet med og indholdet af en øvelse eller et projekt/forløb. Tilde oplever nok at gentagelse fremmer forståelsen, men hun synes samtidigt, at for meget af det spænder ben for progressionen i faget og i elevernes formåen. Hvis en elev ikke ved, hvorfor han eller hun skal have et bestemt fag, deltage i et bestemt projekt, lave i en bestemt øvelse, så falder deres motivation for at gøre en indsats. Tilde fremlægger et par forslag til, hvordan elevers motivation og arbejdsomhed højnes – særligt i forhold til AT-opgaven (fremadrettet SRP) – gennem udarbejdelse af lektionsplaner, udpensling af faglige og kompetencemæssige mål samt fokus på formålet med forløb. Og hvis den pågældende elev og klasse i forvejen er fyldt med masser af gode idéer om alt muligt andet end skolerelaterede ting, så kan det være svært at flytte sine elever.

Aktionens fokus og formål

Steffen, som er min teamlærer og projektmakker og har fælles AT-projekt, og jeg underviser en livlig klasse i engelsk og idræt. Klassen har svært ved at bevare fokus på det faglige og som dør en del med social uro og mobning eleverne imellem. Eleverne er som konsekvens ofte travlt optaget af at være opmærksomme på hinanden i stedet for på undervisningen og det er problematisk at danne grupper, fordi enkelte elever simpelthen ikke kan/vil/tør samarbejde med bestemte elever. De har også meget svært ved at styre deres brug af computere, som ofte bliver en distraktion frem for et undervisningsmæssigt hjælpemiddel. At give kollektive beskeder er generelt ret besværligt, fordi man ikke kan skære igennem til dem, og derfor går meget af undervisningen med at gentage informationer om arbejdsformer, øvelser, materiale osv. Eleverne er ofte i tvivl om, hvad de skal, fordi de ikke har opfanget lærerens beskeder.

Halvvejs i 1.g skal Steffen og jeg gennemføre et fælles AT-projekt i idræt og engelsk, AT kan ofte være demotiverende for eleverne, simpelthen fordi eleverne kan have svært ved at overskue og se formålet med forløbet, hvor to forskellige fag skal samarbejde.

Derfor forsøger vi at skabe motivation gennem synlighed og faste rammer, og derved få dem til at arbejde mere hensigtsmæssigt, dvs. aktivt og fokuseret på det faglige. Vi vil gerne skabe bedre overblik og trykke rammer gennem synlige og skriftlige informationer. Især skal det nødvendigvis være informationstungt i opstarten, så eleverne er klædt på til at arbejde selv – som de jo skal i AT. Så det gælder ikke kun om at gøre informationerne tilgængelige fra starten, men også sørge for at de er simple og overskuelige, så eleverne ikke drukner i oplysninger. Elevernes og lærernes tid vil så forhåbentlig ikke gå med gentagelser og kollektive beskeder, men derimod med faglig fordybelse.

En anden faktor som skal skabe sikkerhed for eleverne og deres arbejde er instruktion ved hjælp af gode elev eksempler, så de har konkrete faglige og færdige eksempler at forholde sig til lavet af jævnbyrdige. Alt dette skal i sidste ende også gerne give dem nogle bedømmelseskriterier at forholde sig til, så de får større indsigt i deres egen kunnen.

Kort sagt var målene med øget synlighed og faste rammer:

- At skabe større overblik for eleverne
- At give trygge rammer gennem gennemsigtighed og faglige mål
- Sikkerhed i udførelsen af opgaver
- Øget selvindsigt i egen faglig kunnen

Erfaringer

For at opnå målene tager vi følgende initiativer:

1. Arbejde med elevernes for forståelse af et givent emne
2. Lave en lektionsplan for forløbet med indsatte milepæle (se fig. 1)
3. Udfærdige et ark med forløbets overordnede formål samt de kompetence- og indholdsmæssige mål med forløbet
4. Lave en skabelon for gode synopsis og desuden give eksempler derpå, som eleverne kunne bruge undervejs
5. Formativ evaluering efter endt forløb med fokus på opfyldelse af de faglige mål
6. Udlevere alt materiale som kompendium fra forløbets start

1: Elevernes for forståelse

Den lærer som har de første lektioner laver en PowerPoint med først og fremmest billeder/illustrationer af "sundhed", som var emnet, eller det modsatte af sundhed. På den måde får eleverne indsnævret emnet ud fra egne forudsætninger, hvilket giver dem mere ejerskab af projektet.

2: Lektionsplan

Alle klassens lektioner plottes ind i et skema (se fig. 1, nedenfor), så eleverne kan se hvilket fag de skal have, hvornår de skal have det, og hvad det primære fokus er i den enkelte lektion i forhold til fagligt indhold og arbejdsformer. Der er også indsat milepæle for afleveringer og oplæg.

AT2 Sundhed: Lektionsplan		
Lektion	Dato/Fag:	Indhold:
1	Man 16/2: Id/SN	Introduktion: Hvad er Sundhed?
2		Metode i idræt
3		Evt. Konditest
4	Ons 18/2: En/TA	Intro til engelsk delen
5		Metode i engelsk og tekstlæsning
6	Tors 19/2: En/TA	Metode og tekstlæsning
7	Fre 20/2: Id/SN	Evt. konditest
8		Metode og undersøgelser
9	Man 23/2: En/TA	Metode og tekstlæsning
10		Grupper: udarbejdelse af problemstillinger
11	Tir 24/2: Id/SN	Evt. metoder og undersøgelser fortsat
12		Grupper: problemstillinger
13	Ons 25/2: En/TA	Grupper: påbegynd synopsis
14	Man 2/3: Id/SN	Skrivning af synopsis
15		
16		
17	Ons 4/3: En/TA	Skrivning af synopsis
18		
19	Tors 5/3: En/TA	Skrivning af synopsis + påbegynd udarbejdelse af fremlæggelse
20	Fre 6/3: Id/SN	Udarbejdelse af mundtlig fremlæggelse
21		Øvning af mundtlig fremlæggelse
!!!	Fre 6/3 kl. 15:00	Aflevering af synopsis i lectio
22	Flex? SN/TA	Fremlæggelser gruppevist (gruppe 1 + 2)
23		Fremlæggelser gruppevist (gruppe 3 + 4)
24		Fremlæggelser gruppevist (gruppe 5 + 6)
25		Fremlæggelser gruppevist (gruppe 7 + 8)

Figur 1.

3: Formål og faglige kompetencemål

I første AT lektion får eleverne udleveret et ark, som også gennemgås, hvor der står fire fokuspunkter for forløbet. Disse fire punkter skitserer de faglige mål (her: fagenes metoder) og de kompetencemæssige mål (her: udarbejdning af problemstillinger, synopsis-skrivning og mundtlig fremlæggelse gennem brug af talepapir). Eleverne ved således hvilke aspekter af AT-forløbet, de skal lægge vægt på og at det er dét de skal vurderes på til sidst.

4: Instruktion gennem skabelon og eksempler

Da eleverne skal påbegynde synopsis-skrivningen, får de udleveret både en skabelon, som skolen har udfærdiget og som alle klasser arbejder med uafhængigt af fag, og flere eksempler på synopser udfærdiget af andre elever (dog i andre fag og med andre temaer for at undgå uselvstændigt arbejde). De synopser der udleveres som eksempler er valgt repræsentativt, så eleverne ser forskellige løsninger på udfærdigelsen af en synopsis.

5: Formativ evaluering

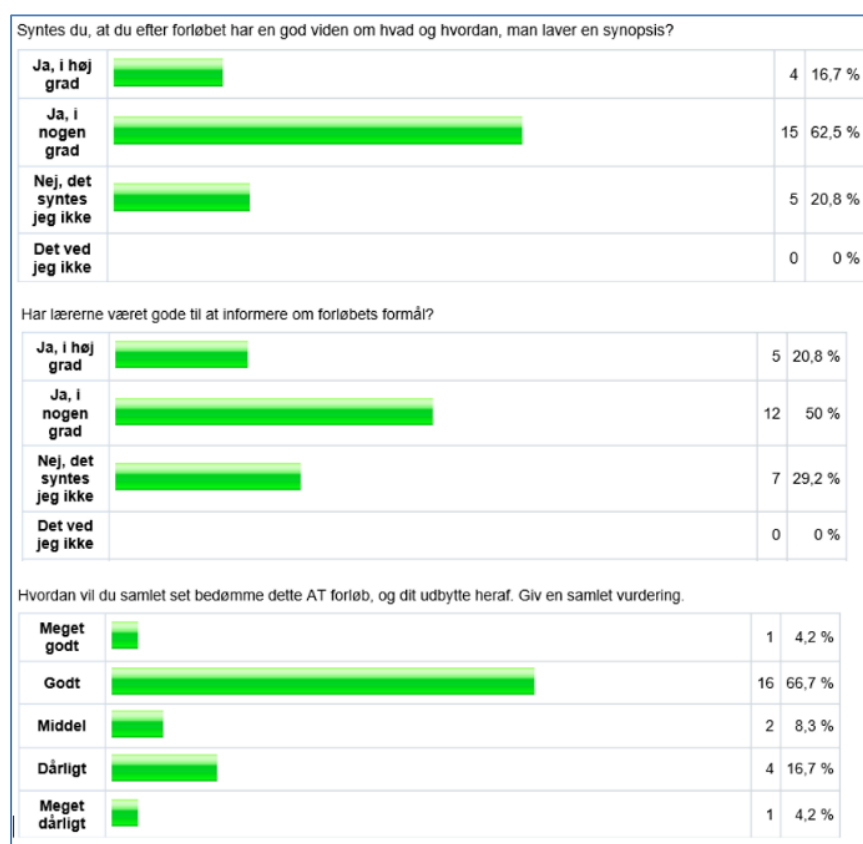
Efter endt forløb, får hver gruppe af elever mundtlig formativ feedback primært på deres mundtlige fremlæggelse, men til dels også på deres synopsis. Her tages der udgangspunkt i

fokuspunkterne, som blev klarlagt i starten, så eleverne gerne får et overblik over deres eget forløb og formåen.

Refleksioner over muligheder og barrierer

Jeg synes tydeligt vi ser, at eleverne generelt føler sig sikre på, hvad de skal i og med dette forløb. Vi oplever, at eleverne generelt er mere selvkørende. De sidder ikke og venter på at læreren sætter dem i gang ved timestart, men har selv sat sig i deres grupper og igangsat sig selv. Det er også min oplevelse, at eleverne til de lektioner, hvor de skal arbejde selv, er rolige og arbejdsomme i den forstand, at der ikke er tvivl om, hvad de skal lave i den givne situation. Det de spørger allermost om undervejs er fagenes metoder og deres praktiske anvendelse, hvilket kun er positivt, da der kommer en faglig diskurs med udgangspunkt i det materiale, de arbejder med.

Vi fik eleverne til at udfylde et spørgeskema om forløbet bagefter og det generelle indtryk er overvejende positivt i forhold til planlægning, udførelse, faglige mål og formål, da langt størstedelen af eleverne føler de har flyttet sig i forhold til udgangspunktet og at lærerne har klædt dem godt på til projektet (se fig. 2, nedenfor). Steffen og jeg er dog også lidt overraskede over, at der, trods den heftige fokus på italesættelse og tydelighed, stadig er omtrent en fjerdedel af eleverne, der ikke føler sig klædt på eller fagligt beriget. Men i betragtning af klassens forudsætninger, de problemer vi dagligt slås med derinde og den ofte store forvirring over AT, så betragter vi i det store hele forløbet som en succes.



Figur 2.

Da Steffen og jeg er teamlærere for klassen, kom det øgede samarbejde i forbindelse med AT og ROK-projektet meget naturligt, men i meget større omfang end det teamlærere normalt bruger. Vi bruger en del tid på planlægningen af forløbet: Hvilken sag, hvilke materialer, gruppedannelse, hvad den enkelte lærer ville gøre i den enkelte lektion osv. Derudfra kan vi så udforme lektionsplanen, hvor alle lektionerne i forløbet var skitseret groft.

Lektionsplanen gør, at vi har lagt en plan for, hvem der siger hvad og hvornår. Derved undgår vi forvirring mellem, hvad de to lærere fortæller eleverne. Der vil nok altid komme kommentarer fra eleverne om, at "det var ikke det, den anden lærer sagde", men med denne planlægning kan man undgå usikkerhed i samarbejdet og måske tydeliggøre for eleverne, at det at der er to fag involveret, nødvendigvis vil give forskelligheder undervejs.

Da Steffen og jeg er med i ROK-projektet, har vi fået timer til denne planlægning, men den vil nok være svær at få passet ind i en travl lærers hverdag. Det kræver tid og nogle møder med begge lærere at få forløbet ordentligt planlagt, så det er færdigt før projektets start. Det er det evige problem for en gymnasielærer; at få planlagt på den lange bane og ikke kun fra dag til dag, hvilket i højt belastede perioder ikke kan undgås. Ikke uden at arbejde mere end man bør.

Jeg kan derfor kun anbefale, at man får mere tid til denne slags opgaver, da det helt sikkert gør en forskel. Også for Steffens og mit teamsamarbejde om klassen. At vi var klassens teamlærere og samtidig en del af ROK gjorde at vores indblik i klassen socialt og fagligt blev væsentligt højnet, hvilket hjalp os i vores daglige arbejde. Relationer og kendskab til sine elever gør, at ens forberedelse bliver mere skræddersyet og eleverne motiveres af ens interesse for og indblik i dem og deres.

At fastlægge på forhånd hvad man skal lave i hver enkelt lektion er enormt gavnligt for elevernes overblik over faglige forløb. Det er især fordelagtigt i kortere tværfaglige forløb som AT, SRO og DHO, men også for projektforløb i et enkelt fag. Men det er ikke hensigtsmæssigt at lave for længere forløb, da det vil kræve alt for meget arbejde på én gang af læreren, samt at forløb jo ofte er ramt af afbrydelser, aflysninger osv. af forskellige årsager, og at det heller ikke giver læreren så meget råderum for at give mere eller mindre tid til de problemer og muligheder, der kan opstå undervejs i et forløb. Der skal også være plads til ændringer.

Men jeg vil helt sikkert anbefale, og bruger det flittigt i mine to fag, at synliggøre de faglige og kompetencemæssige mål med et forløb fra starten, gerne skriftligt, så de kan vende tilbage til det. Det skaber sammenhænge og overblik, så eleverne ikke bare tager arbejdet på klassen som enkeltstående momenter, men i en sammenhæng der er på vej et sted hen. Bare få ord på et stykke papir om indholdet af et givent emne, emnets materiale, hvad formålet er med emnet og hvilke faglige mål der er opstillet, giver ro. Ro både i den forstand, at der kommer færre spørgsmål fra forvirrede elever, men også ro for både elever og lærer i form af trygheden ved at vide, at der er lagt en plan. Ligesom i Aristoteles' dramateori, er der en begyndelse, en midte og en slutning.

Motivation gennem tydelig rammesætning af indhold og mål

Gode råd og tips til andre lærere

- Man kan ikke planlægge alt på forhånd – det ville også skabe en alt for rigid undervisning, men jo bedre man er forberedt, jo bedre kan man tackle og respondere på spørgsmål og problemer undervejs.
- Det vil være en god idé at henvise til det uddelte materiale undervejs, så eleverne er opmærksomme på mål, rammer og formål løbende og ikke kun i starten.
- Elever glemmer hurtigt, da de har så mange ting og fag at forholde sig til hele tiden, hvilket vi nogle gange glemmer.
- Vi skal holde styr på en masse elever og de skal nogen gange forholde sig til 5-6 forskellige fag på én dag. Gentagelse fremmer forståelsen.

Kap. 3 Kan man styre for vildt? Høj styring som motivationsskabende faktor

Af: Anne Gløvermosen Nielsen, Randers Statsskole

Resumé

I dette kapitel belyser Anne Gløvermosen Nielsen sine erfaringer med aktioner, der arbejder med styringsgraden i klasserumsledelsen. Der er blevet arbejdet med det fysiske klasserums organisering, med den gode timestart, med små øvelser, de såkaldte "do nows", og endelig med elevernes brug af computeren. Alle disse tiltag har været anvendt i forsøget på at undersøge, om en øget styringsgrad i klasserumsledelsen skaber en øget elevaktivitet og en øget motivation, hvilket implicit skulle føre til en øget læring hos eleven. Derudover har det været et fokus at iagttage, hvorvidt en højere styringsgrad kan skabe en tættere relation mellem elev og lærer. Herunder ligger også overvejelser over, hvordan den højere styringsgrad påvirker lærer-elevrelationen.

Den underliggende præmis for hele aktionen har ikke været en forestilling om, at aktionens tiltag har været banebrydende didaktiske nybrud, nærmere har det været et spørgsmål om at arbejde systematisk med allerede inkorporerede pædagogiske og didaktiske tiltag/aktioner i undervisningen for derefter at iagttage og forsøge at konkludere på effekten af denne systematiske høje styringsgrad i klasserumsledelsen.

Kort om aktionens fokus – hvad var formålet?

Aktionens mål har været at eksperimentere med lærerens styringsgrad af klasserummet og undervisningssituationen. Formålet har været at undersøge, hvordan den øgede styring påvirkede elevernes motivation og deltagelse i undervisningen.

Motiverne bag at ville styrke styringen var en overbevisning om, at det dels gør det nemmere for eleverne at "gøre det rigtige" i undervisningen, altså arbejde aktivt, engageret og koncentreret i timerne, dels at den øgede styring skulle øge elevernes egen oplevelse af sikkerhed i læringsprocessen og øge elevernes opfattelse af egen mestring og måske dermed øge elevernes motivation og i sidste ende læringsudbytte, om end jeg ikke som sådan har målt en decideret læringseffekt før og efter forløbet.

Aktionen varede 10 uger og foregik i en 2.g klasse (som sidst i forløbet gik i 3.g) i faget dansk. Dog har jeg løbende arbejdet parallelt med de samme aktioner i mine andre klasser, som jeg også giver eksempler fra. Motiverne bag at ville styrke styringen var en overbevisning om, at det dels gør det nemmere for eleverne at "gøre det rigtige" i undervisningen, altså arbejde aktivt, engageret og koncentreret i timerne, dels at den øgede styring skulle øge elevernes egen oplevelse af sikkerhed i læringsprocessen og øge elevernes opfattelse af egen mestring og måske dermed øge elevernes motivation og i sidste ende læringsudbytte. Også en øget styring via synlighed og tydelig rammesætning for undervisningens præmis har været en måde at øge elevernes sikkerhed og dermed måske motivation på. Aktionens arbejde med at øge styringsgraden af undervisningssituationen har indeholdt en række tiltag, som beskrives i det følgende afsnit, hvor erfaringerne fra aktionen beskrives.

Erfaringer – Indledende beskrivelse af aktionerne

Der er en række tiltag, som man kan foretage i forbindelse med at øge styringsgraden i klasserumsledelsen. Man kan sætte tydelige og klare rammer for undervisningen og klassens arbejdsfællesskab – herunder også den fysiske organisering/opstilling i undervisningslokalet. Hvis klasserne har deres eget faste lokale eller ved faglokaler, kan man arbejde bevidst på en øget professionalisering og fagliggørelse af undervisningslokalet.

En anden måde at være tydeligt til stede og rammesætte undervisningssituationen på, kan være ved at fokusere på den gode timestart både ved at sørge for en god stemning og ved at sætte den faglige dagsorden fra starten af timen, eksempelvis via de små "do now-øvelser".

En tredje måde at øge styringsgraden og rammesætningen for undervisningssituationen på er ved allerede i planlægningen af undervisningen at tage en bevidst styring på elevernes brug af computeren. Derfor kan man arbejde bevidst og systematisk på at imødesæ, at elever "forsvinder" bag computeren.

Ovenstående tiltag beskrives mere dybdegående i det kommende afsnit. Afslutningsvis vil jeg nævne andre eksempler på bevidst arbejde med styringsgraden, som vi har arbejdet med i projektet. Disse beskrives dog ikke nærmere i denne omgang.

Andre tiltag kan således være, at man har fokus på at øge elevernes overblik over hele faglige forløb, samtidig med at man kan arbejde bevidst med at have en klar og tydelig plan og struktur for den enkelte lektion.

Den høje styringsgrad kan også komme til udtryk ved, at man er meget tydelig i sine instruktioner for enkelte opgaver eller projekter, så eleverne ikke er i tvivl om, hvad der forventes af dem, og endelig kan man arbejde bevidst på at fastholde opmærksomheden og forebygge uro i klassen via sine didaktiske overvejelser for lektionen.

Nedenfor følger en beskrivelse af et udpluk af de tiltag, som vi har arbejdet systematisk med i forbindelse med en øget styringsgrad i klasserumsledelsen.

Aktionerne og elevernes reaktioner

1. Den fysiske organisering af klasserummet
2. Den gode timestart
3. Do now: Indledende øvelser ved timestart
4. Brug af computer i løbet af timen

1. Den fysiske organisering af klasserummet

Den første del af aktionen var med fokus på den fysiske organisering af klasserummet. Her arbejdede vi i vores team i projektet bevidst med opstillingen af bordene i klasselokalet. Opstillingen tog udgangspunkt i at bryde den traditionelle bordopstilling med en hestesko med "sideborde" i midten af lokalet op. Vi ville afprøve en bordopstilling uden bagrække, så man som underviser faktisk kan komme rundt om og bag ved alle elever i lokalet. Vi havde en forventning om, at det kunne afhjælpe, og vel egentlig også forebygge, evt. distraktioner på elevernes skærme, som der ellers kan være en tendens til hos de elever, der sidder på

bagrækken i lokaler, hvor læreren hverken har mulighed for at komme fysisk tæt på eleverne eller se deres computerskærme. Derfor er vores antagelse, at der kan være en tendens til øget passivitet og manglende deltagelse hos nogle elever på "bagrækken", og at nogle elever helt bevidst vælger denne placering i lokalet for at "gemme" sig for lærerens opmærksomhed. Det ville vi gerne arbejde bevidst på at bryde op via en omorganisering af klasserummet.

Vi, lærerne, har altså bestemt bordopstillingen, og vi har også eksperimenteret med, at eleverne selv må bestemme, hvem de sidder ved siden af, og vi har haft en periode, hvor vi har lavet faste pladser til klassen. Begrundelsen for styringen af elevernes pladser i lokalet har været ud fra refleksioner over, om det kunne højne koncentrationen og læringsprocessen, hvis vi forsøgte at sætte eleverne sammen og dermed bryde faste makkerpar, der en gang imellem ikke altid har arbejdet så godt. De nye siddepladser har også skullet forbedre elevernes relationer indbyrdes og dermed skabe et bedre arbejdsmiljø og øge elevernes læringsprocesser.

Eleverne har generelt taget godt imod, at der ikke har været en bagrække. Eleverne har samarbejdet med mig om opstillingen af bordene, så vi fandt den bedst mulige model i de forskellige klasselokaler. I starten skulle jeg bede eleverne om at flytte bordene, men til sidst i aktionens tidsrum flyttede eleverne selv bordene inden timestart. Som underviser har jeg fået en bedre føling med klassen og en bedre kontakt med klassen generelt, fordi jeg simpelthen har haft nemmere ved at komme hen til dem i forbindelse med dialog eller afklarende spørgsmål. Særligt de stille, demotiverede, passive og meget lidt deltagende elever (som oftest sad på bagrækken før) har jeg fået en helt anderledes kontakt til i timerne – det er nemmere at komme ned til dem, hjælpe dem i gang eller videre og i det hele taget give dem den kontakt, der højner deres motivation, når opstillingen af borde tillader, at man som underviser kan komme fysisk tæt på dem.

I forbindelse med de faste pladser udtrykker nogle elever en vis lettelse over selv at måtte bestemme sidemakker igen, da vi gik væk fra pladser bestemt af mig og tilbage til valgfrie pladser. Men der har omvendt været elever, som har oplevet det som en lettelse, at jeg bestemte deres placering. Det er elever, der måske selv har kunnet mærke, at de ikke arbejdede så godt sammen med dem, som de umiddelbart selv valgte at sidde ved siden af, men som måske ikke har villet sige det højt. Men jeg ved fra en skriftlig evaluering, at nogle elever har fået mere ud af, at jeg bestemte, hvem de skulle sidde ved siden af. Således kan man konkludere, at bordopstillingen har været en succes, men det har været svært at afgøre, om de lærerbestemte faste pladser har været en succes overordnet set – dog har det tilgodeset nogle elevtyper, at jeg har bestemt, hvem de skulle sidde ved siden af.

2. Den gode timestart

Den næste del af aktionen har været et fokuseret og systematisk arbejde med den gode timestart. I forvejen gør jeg noget ud af at "varme rummet op" via øjenkontakt, småsludren og jeg bevæger mig rundt i lokalet, og jeg er generelt meget i kontakt med mine elever, inden vi starter timerne.

Formålet med denne del af aktionen har været at prøve at iagttage effekten af den gode timestart mere systematisk. Den gode timestart har fulgt et ret fast mønster med at hilse

med øjenkontakt, småsludre, tjekke bordopstillingen og evt. hjælpe med at få borde på plads i den ønskede opstilling, alle computer er lukkede, og vi starter som regel med en lille "do now" – ofte med et skriftligt aspekt.

Et eksempel på en bevidst brug af den gode timestart var en time med min daværende 2.g klasse, som jeg havde til historie. Her var jeg særligt bevidst om at få sagt ordentlig goddag til klassen, da det var længe siden, at jeg har haft klassen. Jeg gør normalt meget ud af den gode kontakt i starten af en lektion, da det er min erfaring, at uden den, kan tingene gå skævt i timerne – det fordrer samarbejdet og læringen/motivationen, hvis man har set eleverne i øjnene ved timestart. Jeg oplever også, at det indikerer, at nu er jeg kommet, nu er pausen slut osv.

Jeg havde en ret urolig 3.g-klasse, som det var meget effektivt lige at gå en runde hos og kalde til orden og small talke lidt med. Den gode timestart er altså præget af kontakt og opmærksomhed, ligesom det langsomt kan sætte den faglige proces i gang. I den føromtalte 2g. klasse havde det en rigtig god effekt, at jeg lige indledningsvist tog mig tid til at småsludre med klassen – både om noget ikke-fagligt og til sidst en snak om, hvad vi egentlig lavede i sidste time – som jo var længe siden. Så havde vi lige talt os ind på hinanden, eleverne blev sporet ind på det faglige indhold i dagens lektion, og koncentrationen indfandt sig. Efterfølgende var der rigtig god ro og orden i lektionen.

Et andet eksempel var en dag, da jeg skulle overtage den daværende 2g-klasse i dansk i 6. lektion, efter at pædagogikumkandidaten havde undervist i 5. lektion. Jeg var under mine observationer af undervisningen opmærksom på, at 5. lektion med kandidaten havde været meget tavleundervisning og med stor koncentration, så derfor startede jeg faktisk min 6. time med at tale om Netflix-serier for at give dem en hjernepause og et frisk pust. (Dette var med lukkede computere) Det hjalp da lidt. Det var så min timestart. Derefter kunne vi igen tage fat på noget fagligt, og eleverne arbejdede faktisk godt – de var aktive og deltog i undervisningens øvelser – også i dagens sidste lektion.

3. "Do now": Indledende øvelser ved timestart

"Do now" er også en del af den gode timestart, og jeg bruger det næsten i hver time – enten i starten eller som en del af min sekvensering, eller ved en times afslutning som refleksion over dagens faglige pointer. Et eksempel er en time med en 1.g-klasse i historie, hvor jeg bad eleverne om at hurtigskrive over et emne (forskelle mellem antikkens og middelalderens samfund) de første 4 minutter af timen – det er uhyre effektivt til at skabe ro og koncentration. Det indikerer også, at nu er timen og det faglige fokus i gang. Først derefter fortalte jeg eleverne, hvad planen for dagens time var. Jeg oplever, at disse småøvelser er effektive – også til at opretholde motivation, hvis enkelte elever er ved at falde fra i timen. Således kan en "do now" både skabe sekvensering og temposkift midt i en undervisningslektion.

I en af mine 1.g-klasser lavede vi en hyggelig "do now", hvor alle blev bedt om at tænke over et givent begreb i historie – så dannede vi en cirkel langs lokalets vægge, og så skulle eleverne spørge hinanden om deres oplevelse af begrebet – når man havde svaret, skulle man sende spørgsmålet videre ved at spørge en anden kammerat i cirklen. Alle var fokuserede, alle var med, og alle fik svaret. Det gav en rigtig god dynamik og var et godt afbræk i timen.

I forhold til styring af klasserummet oplever jeg, at den gode timestart og disse *do now*-øvelser er med til at skabe en tydelig rammesætning og en tydeliggørelse af, hvad det er, som eleverne skal gøre lige nu. Øvelserne er også med til at markere, at nu er timen startet, og den faglige gennemgang er gået i gang. Øvelserne er også et effektivt greb i klasserumsledelsen, hvis man vil forebygge uro eller omvendt skabe aktivitet. Jeg har varieret øvelserne ved timestart, og det er en rigtig god måde at få en given effekt: I urolige klasser skaber det ro, i sløve/stille klasser skaber det aktivitet og i trætte klasser skaber det (måske) øget fokus osv.

Så konklusionen indtil videre er, at det er et effektivt didaktisk redskab alt efter klasse, tidspunkt på dagen og omstændighederne – det er et felt, som man med stor fordel kan videreudvikle.

På andre hold har jeg været opmærksom på det, og jeg synes, at fokus på den gode kontakt og timestart ved hjælp af lukkede computere og en eller anden form for ”do now” er en god idé - jeg har positive oplevelser med det og vil arbejde mere med det i min fremtidige praksis.

4. Brug af computer i løbet af timen

En tredjedel af den øgede styringsdimension er arbejdet med en fokuseret styring af elevernes brug af computer, og det er i mine timer en regel, at alle elever skal have lukket computer ved timestart, og jeg styrer løbende, hvornår computeren må anvendes i timen.

Jeg har i alle klasser bedt eleverne om at lukke computeren ved timestart, mens jeg noterede fravær – det synes jeg, giver en god start på timen, at eleverne ikke forsvinder på nettet i løbet af navneopråbet. Jeg har også en opfattelse af, at eleverne synes, at det er en rar start på timen, for der er mange smil og mange jokes i løbet af sådan et opråb. Mange elever sidder stille med deres ting parat, når opråbet er færdigt – og så kan timen starte.

Som eksempel nød min daværende 2.g danskklasse godt af, at jeg styrede deres brug af computer, da mange elever forsvandt ind i skærmen og derfor kunne være svære at komme i kontakt med. Mange elever i klassen var uden styring så optagede af deres skærme, at de ikke hørte efter, når der blev givet en instruks, og de var derfor helt desorienterede, når de opmærksomme elever gik i gang med den stillede opgave. Det var faktisk tankevækkende at se, hvor langt væk på skærmen, eleverne kunne være midt i undervisningssituationen.

Jeg har også haft en 3.g-klasse, som bestemt ikke var særligt motiverede for historieundervisningen. Jeg har registreret, at det har en god påvirkning på deres koncentration, deltagelse og motivation, at jeg styrede deres brug af computere – så det vil jeg arbejde målrettet på, for det kunne måske være med til at skabe mere læring i den klasse.

Jeg beder dem også om at lukke computeren løbende i lektionen, og det gør, har jeg observeret, at flere elever byder ind, når der skal arbejdes, idet de ikke bliver distraherede af computeren i de computerfrie sekvenser. Jeg synes også, at det er rart, at eleverne ikke bliver distraherede af nettet – der er i nogle af mine sekvenser i dansk eller historie ikke så meget

andet end teksten på papir, klasse og lærer, og det skaber en anden form for arbejdsfællesskab og fordybelse.

En anden dimension af denne lærerstyrede brug af computeren er også understregningen af, at computeren er et arbejdsredskab, der anvendes til fagligt arbejde, samtidig med at det tydeliggør ansvars- og rollefordelingen: Læreren beslutter, hvornår computeren skal bruges, og eleverne arbejder på computeren, når det er en del af undervisningen.

Dog kan man som underviser komme i et dilemma, hvis man har planlagt en computerfri sekvens, og der så er elever, der gerne vil have mulighed for at skrive noter undervejs. Der kan man som underviser have svært ved at tilgodese disse elevers behov, og der mangler jeg stadig en løsning på den udfordring.

Afsluttende kan jeg sige, at det har været en stor succes, at jeg som underviser tager styring på elevernes brug af computer. Det har medvirket til bedre nærvær, koncentration, elevdeltagelse og faktisk også følelsen af at have et arbejdsfællesskab. Det er en helt fast del af min undervisning nu, og jeg er utrolig glad for den effekt, som dette tiltag har givet.

Refleksioner over muligheder og barrierer

Bordopstillingen uden bagrække blev en succes og havde stor effekt. Det blev også hurtigt automatik i de lokaler, hvor det fysisk kunne lade sig gøre, og det er mit indtryk gennem evalueringer, at eleverne trivedes med bordopstillingen. Dog kan det være svært at få plads til denne bordopstilling i alle lokaler på skolen, og da klasserne på vores skole vandrer fra lokale til lokale og altså ikke har et fast 'klasseværelse', ved man som underviser aldrig, hvad det er for en bordopstilling, der er plads til i det lokale, som man skal undervise i. Derfor kunne der til tider også godt gå uhensigtsmæssig meget tid med at få borde på plads, og ved de lærerbestemte siddepladser, var det ikke altid, at planen kunne "gå op", og så skulle man kunne rykke rundt på eleverne på stedet. Så hvis en klasse har et fast lokale, ville man undgå nogle af disse udfordringer, og man kunne videreudvikle på såvel bordopstilling samt makkerpar/siddepladser. Når jeg en gang imellem har været i et lokale, hvor der ikke er plads til at fjerne bagerste række, så har jeg en fornemmelse af at "tæbe" dem på bagrækken. Jeg er meget glad for at have muligheden for at kunne gå ned bagerst i klassen, og det er mærkbart, når jeg i nogle timer ikke har denne mulighed.

En vekselvirkning mellem valgfrie og lærerbestemte pladser kunne være en rigtig god løsning og kunne måske skabe en ny dynamik i undervisningen og elevernes læresprocesser.

Den gode timestart var ved aktionens afslutning og stadig i min nuværende praksis godt integreret i undervisningen – det er blevet en slags rutine, at jeg sammen med eleverne småsnakker timen i gang – og imens tager eleverne nu af sig selv deres ting frem – OG de har computeren lukket, indtil jeg siger, at vi skal bruge den. Det giver en dejlig positiv og nærværende kontakt ved timestart, og jeg oplever meget sjældent udfordringer med at skabe ro og koncentration i forhold til det faglige indhold. Denne gode kontakt fortsætter gennem navneopråbningen, så alle elever har set mig i øjnene, når vi starter timen. Hvis det er en god dag, har vi også grinet, inden vi går i gang, og så er der virkelig grundlag for en god time.

"Do now" bruges ikke længere konsekvent ved timestart, men når jeg bruger det i timestarten, højnes koncentrationen. Jeg bruger meget "do now" som sekvensering i løbet af timen, og det giver en god variation i undervisningen. Jeg oplever, at det virkelig bibringer aktivitet, koncentration og variation på en meget nem og overskuelig måde i undervisningen. Ofte kan man med positive effekt også improvisere en "do now" i forhold til den pågældende undervisningssituation.

Den højere styring af brug af computeren giver en større fordybelse – særligt i sekvenser med tekstlæsning, hvor eleverne kun har deres tekst og noget at skrive med – så er der ikke så mange forstyrrelser, og jeg fornemmer, at flere elever arbejder mere koncentreret. Jeg fornemmer også, at flere elever synes, at det kan være en lettelse i forhold til brugen af computeren, at jeg har taget valget for dem.

Afsluttende bemærkninger

Grundlæggende synes jeg, at det er svært at observere og reflektere over disse tiltag i forhold til styringsdimensionen, da det er ting, som allerede er inkorporeret i min daglige undervisning. Mine refleksioner kan derfor godt blive bagud skuende på en "kunstig" måde, idet det allerede før projektets start var et grundlæggende element i min undervisningstilgang at have tydelig rammesætning og tydelig styring af undervisningen – det giver sig til udtryk lige fra den praktiske rammesætning af undervisningen med elektroniske såvel som fysiske mapper til hvert forløb (hvor alt materiale samles elektronisk), forløbsbeskrivelser med tydelige mål for forløbet, til klasserumsledelsen, hvor jeg er tydeligt tilstede i klasserummet og kommer i tæt relation til mine elever.

Derfor er det også en vigtig pointe, at aktionerne ikke nødvendigvis indeholder nye banebrydende didaktiske elementer, som ingen andre lærere har anvendt før. Det nye er nærmere min opmærksomhed på tiltagene i aktionerne og ikke mindst den efterfølgende refleksion over og justering af undervisningen i forhold til disse iagttagelser og refleksioner, som dette projekt har givet mulighed for.

Derudover kan der være nogle udfordringer, idet det kan føles som svært målbart med tiltagenes effekt, og man kan have svært ved at afkode noget, som i virkeligheden er vanskeligt at måle. Formålet har været at undersøge, hvordan den øgede styring i min undervisning påvirkede elevernes motivation og deltagelse i undervisningen og med det implicitte formål at forbedre elevernes læring. Jeg er en tydelig klasserumsleder, idet jeg mener, at det er en klar del af min opgave som underviser at skabe tydelige rammer for undervisningen, og jeg ser det som mit ansvar at forsøge at få alle elever så meget med i undervisningen som muligt – og det gør jeg via høj styring og meget tæt kontakt, men præcis hvordan måler jeg så, om det virker efter hensigten?

For at svare på titlens spørgsmål om, hvorvidt man kan styre for vildt, og om klasserumsledelse med høj styring skaber mere motivation, så bliver svaret efter mine erfaringer, at man ikke kan styre for vildt, hvis blot denne styring er et udtryk for didaktiske overvejelser, der sætter eleven og elevens motivation i centrum. Hvis hovedpointen med den høje styringsgrad i klasserumsledelsen bliver at højne elevens motivation gennem tiltag, der højner elevens trykthed, motivation og relation til læreren, så er en høj styringsgrad i mine erfaringer konstruktiv. Jeg har erfaret, at hvis man som underviser tør vise eleverne, at man tør tage

ansvar for undervisningen, at man stiller krav til dem, at man kan lide dem og er oprigtigt motiveret for at kende dem og ikke mindst har et ønske om at have en professional, positiv relation til alle elever, så oplever jeg, at det har en positiv påvirkning på eleverne. Og med den optik kan jeg sige, at aktionerne har sikret en forbedring i elevernes deltagelse og koncentration, og jeg måler således ikke deres læring, men snarere at jeg oplever, at der er mere kontakt, og det har en betydning for elevernes deltagelse og koncentration, hvilket man måske kan kalde deres "motivation". Jeg tror, at det er det ændrede klasserum, den gode timestart og styringen af computeren, der har gjort den største forandring. Kombinationen med bevidste "do nows" giver en styring af elevernes koncentration – også uden at de opdager det.

Kan man styre for vildt?

Når høj styring bliver en motivationsskabende faktor

Gode råd og tips til andre lærere

- Giv dig tid til at overveje, hvad det er, som du gerne vil opnå med din aktion – er det adfærd, læring, motivation eller noget andet, som du vil eksperimentere med?
- Prøv at udfordre dig selv i forhold til kontakten til "dem på den bagerste række" ved timestart – prøv at lægge mærke til, hvor meget motivation du kan skabe ved ofte oversete eller måske ligefrem besværlige elever ved at give dem mere kontakt ved timestart og i løbet af undervisningen. Jeg har oplevet en forbavsende forandring hos elever, der før har virket umotiverede, svære at holde af, dovne osv. De er virkelig blomstret tankevækkende meget op ved den øgede positive læreropmærksomhed.
- Tænk styringen af computeren ind i din planlægning af undervisningen – så bliver du ikke usikker, når nogle elever prøver at argumentere for, at de bare ikke kan undvære at skrive noter til lige netop denne sekvens.

TEMA: DEN GODE TIMESTART

- Christina Oehlenschläger Stoltze og Sofie Skov, Randers Statsskole, har skrevet kapitel 4 'Kom godt fra start: Fokus på faglighed og relationer ved timestart', som handler om hvordan de har arbejdet med den gode timestart i henholdsvis en 1.g og en 3.g.-klasse, hvor fokus har været på timestarten som overgang fra frikvarterets "afslapningsrum" til timens "arbejdsrum". Overgangen til arbejdsrummet sker via en tydelig, konsekvent struktur på timestarten samt en øget kontakt mellem lærer og elev, der tilsammen signalerer overgangen.
- Lars H Kristensen, Handelsgymnasiet Skive, har skrevet kapitel 5 'Brug af kladdehæfte – den gode timestart i matematik', som handler om lærerens fokus på den gode timestart og tager udgangspunkt i en matematik klasse, der skal til en skriftlig prøve, som delvist skal laves uden hjælpemidler.

Kap. 4 Kom godt fra start: Fokus på faglighed og relationer ved timestart

Af: Christina Oehlenschläger Stoltze og Sofie Skov, Randers Statsskole

Resume

Christina Oehlenschläger Stoltze og Sofie Skov beskriver i dette kapitel, hvordan de har arbejdet med den gode timestart i henholdsvis en 1.g og en 3.g-klasse, hvor fokus har været på timestarten som overgang fra frikvarterets "afslapningsrum" til timens "arbejdsrum". Overgangen til arbejdsrummet sker via en tydelig, konsekvent struktur på timestarten samt en øget kontakt mellem lærer og elev, der tilsammen signalerer overgangen.

Timen starter med, at al elektronik slukkes, hvorefter eleverne starter på en let tilgængelig opstartsøvelse af fem til ti minutters varighed. Mens eleverne arbejder med opstartsøvelsen, skriver vi som lærere dagens program på tavlen og fører fravær, hvor vi skaber øjenkontakt med alle elever.

Den strukturerede timestart har vist sig at give en øget ro omkring timestarten, formodentlig på grund af de klare rammer for timen og dens faglige mål. Desuden har timestartens opstartsøvelse medvirket til en øget elevaktivitet, der ikke alene viser sig ved timestart, men ofte i timen som helhed.

Aktionens fokus

Formålet med aktionen var allerede fra timens start at skabe et fagligt fokus og en god relation mellem lærer og den enkelte elev. Herunder ville vi gerne skabe et tydeligt afgrænset arbejdsrum med klare forventninger til elevernes indsats samt en god relation til eleverne i forhåbning om, at dette samlet set ville føre til en større arbejdsindsats og motivation samt i sidste ende et højere læringsudbytte.

Ved at etablere dette rum allerede fra timens begyndelse var vores forhåbning, at det ville skabe grobund for, at eleverne lettere ville kunne deltage aktivt i resten af timen, fordi de allerede fra timens start havde bevæget sig fra frikvarterets "afslapningsrum" til timens "arbejdsrum". På denne måde ønskede vi at etablere faste rammer for klasserummet, hvor eleverne ved, hvad de kan forvente af timestarten og af deres rolle i den – og hvor de aldrig er i tvivl om, hvornår timen *rigtig* starter.

Aktionen - helt konkret

Denne aktion vedrørende timestart er et mindre tiltag, der tager fra fem til ti minutter at udføre, og der er formodentlig elementer af det, som mange gymnasielærere gør i forvejen. Det var dog vigtigt for os at være konsekvente i at gennemføre timestarten på denne måde i *hver* lektion.

I udarbejdelsen af denne aktion har vi arbejdet med at øge såvel relationen til den enkelte elev samt styringen af de aktiviteter, der udspiller sig i klasserummet. Helt konkret har vi gennemført timestarten på følgende måde:

- Genopfriskning af "ordensregler": Computer lukket, telefon i tasken, ingen tasker på bordene
- Udlevering af opstartsøvelse, som eleverne som regel kan lave uden brug af PC
- Dagens program skrives på tavlen
- Øjenkontakt
 - Under fraværsopráb
 - Under uddeling af evt. materiale

Erfaringer

I arbejdet med denne aktion har det overrasket os, hvor stor en effekt disse små forandringer i undervisningen har haft. Forskellen på, om man har øjenkontakt eller ej, når man fører elevfravær, eller på, om man laver en øvelse i starten af timen eller senere i timen viser sig faktisk at gøre en større forskel, end vi først havde troet.

Den faste praksis ved timestart har vist sig at gøre timestarten som helhed mere rolig, for lærer såvel som for elev. For eleven på grund af genkendeligheden og for læreren på grund af den ekstra tid, der frigives til at klargøre timens videre undervisning, mens eleverne arbejder med opstartsøvelsen. Pludselig har man tid til at skrive dagens program på tavlen, gennemføre navneopráb (med øjenkontakt, selvom det tager lidt længere tid) og udlevere eventuelt materiale, mens eleverne faktisk er i gang med faglige aktiviteter.

Vores oplevelse er helt overordnet, at disse enkle aktioner har gjort, at man kommer godt i gang med timen, hvilket fører til større elevaktivitet i timen som helhed.

At slukke for elektronikken og skrive program på tavlen

Vi har valgt at lade eleverne slukke for al elektronik ved timestart, fordi vores erfaring er, at det er svært at få elevernes fulde opmærksomhed, når de har PC'en tændt foran sig. Gennem den konsekvente timestartsstruktur blev det efterhånden praksis, at timen skulle startes uden elektronik og tasker på bordene. Diskussionerne, som man af og til kan tage med eleverne om rimeligheden i dette, var overflødige, fordi konsekvensen i reglerne betød, at det, for såvel lærere som elever, blev ren rutine at slukke for elektronikken, indtil den skulle bruges.

Desuden har vi været konsekvente i at skrive dagens program på tavlen, så alle ved, hvad vi skal og hvor langt vi er i det. Dette har også været med til at skabe den ro og gennemsigtige ramme om undervisningen, som vi har efterstræbt.

Øjenkontakt som del af timestarten

Som lærer er det rart at have haft øjenkontakt med *alle* elever, så de føler sig "set", både bogstaveligt og i overført betydning, allerede i begyndelsen af timen, samtidig med at man rent faktisk *har* set hver enkelt. Denne opmærksomhed, der kræver lidt ekstra tid, men ikke meget andet, har en positiv indvirkning på undervisningssituationen, fordi eleverne via øjenkontakten med læreren må forholde sig til, at læreren er til stede og at timen nu er i gang. Flere elever udtrykker, at øjenkontakten styrker lysten til at deltage i timen, ligesom det tydeliggør at timen officielt er startet.

Eksempler på opstartsøvelserne

Den største enkeltdel af denne aktion er de enkle opstartsøvelser, som er del af hver time-start. Opstartsøvelserne er lette at igangsætte og gennemføre samt tidsmæssigt overskuelige. Desuden skulle alle øvelser være enkle at gå til, så alle elever let kunne deltage uden en lang introduktion.

Grundtanken var, at vi ville starte med øvelser, som kræver, at eleverne handler eller er aktive individuelt eller i par. I idræt kunne opstartsøvelserne også foregå i grupper. Vi ønskede aktivitet fra timestart i modsætning til, at eleverne for eksempel skulle lytte til et læreroplæg eller se en powerpoint. Ideen med at skulle handle, ofte med et lille slutprodukt, stiller krav til eleverne om at rette fokus mod arbejdet på en aktiv måde, hvor de hjælpes til at holde fokus på dagens emne, idet de selv bidrager konstruktivt til at tage hul på det faglige indhold.

Generelt var elevernes reaktioner på opstartsøvelserne positiv i forhold til vores overordnede fokus om hurtigt at skabe ro og fokus ved timestart. Et konkret eksempel fra en idrættstime er, at eleverne skulle samles i starten af den første dansetime i en cirkel, hvor de skulle stå så tæt, skulder ved skulder, at de rørte ved hinanden. Den kropslige kontakt og øjenkontakten og 30 sek. stilhed, var med til at skabe en sjælden stemning og ro på holdet. Mens alle stadig stod i cirklen blev dagens program præsenteret til et, modsat andre dage, meget lyttende og opmærksomt hold. Eleverne evaluerede efter timen, og sagde, at det var en god timestart, fordi vi kom hurtigt i gang, og fordi alle tog timens indhold seriøst.

Et andet eksempel – her fra en dansktime – var ved en induktiv opstart af et nyt forløb om realisme og minimalisme, hvor eleverne fik udleveret et ark med to skulpturer, en realistisk og en modernistisk. På arket blev eleverne bedt om at sætte ord på deres oplevelse af de to skulpturer og derefter vende arket, der på bagsiden havde påtrykt en forklaring på begreberne realisme og modernisme. Disse begreber skulle knyttes til en af skulpturerne med en forklaring om, hvorfor de mon passede sammen netop sådan. Denne opstart var med til at skabe et fagligt fokus allerede fra timestart, ligesom dagens centrale begreber kom i spil allerede inden for timens første fem minutter. I den efterfølgende gennemgang havde de fleste i klassen noget at byde ind med – og resultatet blev en øget elevaktivitet i timen som helhed.

Refleksioner over muligheder og barrierer

Øget deltagelse

Som lærere oplevede vi ved denne form for timestart en højere deltagelse i hele timen, hvilket formodentlig skyldes opstartsøvelsernes lavere faglige niveau, hvor alle elever kan være med og starte timen med en succesoplevelse. Dette nævner flere elever også, eksempelvis siger en elev i evalueringen af timestarten følgende: *"Jeg oplever, at man hurtigt sætter sig ind i tingene, fordi øvelserne er så ligetil og ikke vildt svære"*. En anden elev siger, at timestarten virker *"motiverende og nem, trods man skal gennearbejde en opgave"*. En del elever udtrykker desuden, at denne type timestart er gavnligt for koncentrationen, *fordi "man får sat hjernen i gang"*, mens en anden elev udtrykker, at *"det hjælper også en med at koncentrere sig i timen, fordi man ligesom har været i gang med noget"*.

“Man er udenfor, hvis man ikke har læst lektier”

Mange opstartsøvelser tager udgangspunkt i stof, som eleverne har læst som lektie til timerne, både fordi det er et oplagt udgangspunkt for det videre arbejde, og fordi det redegørende niveau, man kan befinde sig på i forhold til dette, passer fint til opstartsøvelsernes faglige niveau. En overraskende elevreaktion på dette er, som en elev udtrykker det, at *“vi får ligesom genopfrisket det, vi har læst til timen, så man er udenfor, hvis man ikke har læst lektier”*. Dermed har opstartsøvelserne altså ikke kun en funktion i timerne, som vi havde forventet, men også *inden* timerne, i forberedelsessituationen.

Vi har gennemført denne aktion vedrørende timestart med stor succes, formodentlig fordi aktionen kun har krævet en mindre indsats af såvel elever som lærere. Andre aktioner kunne være mere krævende for eleverne, fordi det fx kunne udfordre deres selvbillede eller indsats, hvor det i denne aktion har været let at gå til for alle parter. Som lærer har den største udfordring været selve det at huske i hver eneste time at tilrettelægge starten på denne måde, da forandringer som regel kræver en vis tilvænning. Derudover har det primært handlet om at rykke en af de øvelser, der normalt ville komme senere i lektionen frem til timestart, så øvelsen kunne anvendes som opstartsøvelse.

Måske for pædagogisk i 3.g

Der har dog vist sig en forskel i gennemførelsen af aktionen på de to forskellige klassetrin, som vi har arbejdet med den på, hhv. 1. og 3. g.

Eleverne i 1.g var generelt set meget positive over for aktionens forskellige dele, uanset om det handlede om de relationsskabende eller de mere handlingsangivende og retningsstyrende aktiviteter. I 3.g var reaktionerne mere blandede, hvor nogle elever betragtede eksempelvis opstartsøvelser og navneopråb med øjenkontakt positivt, mens andre oplevede det som *“for pædagogisk”* og langsommeligt.

Dette kan skyldes flere forskellige faktorer, dels naturligvis elevernes modenhed og erfaring med gymnasiet, dels oplevelsen af forandringen i lærerens handlingen. 3.g-eleverne både er og oplever sig selv som mere modne og ansvarsbevidste end 1.g-eleverne, og derfor synes de måske, at de ikke har brug for disse pædagogiske og didaktiske krumspring for at skabe et godt læringsmiljø og en god undervisningstime. Som lærere oplevede vi dog, at netop denne til tider ret urolige 3.g-klasse havde særlig brug for et særligt fokus på timestarten for at etablere et tydeligt skel mellem frikvarterets afslutning og timens påbegyndelse. I og med at aktionen er kommet til undervejs i 3.g'ernes gymnasietid og de derfor har oplevet begge læreres undervisning både før og efter denne aktion, og i øvrigt er klar over, at de er med i dette projekt som *“forsøgsklasse”*, bliver de måske endnu mere bevidste om denne særlige tilrettelæggelse af timerne, der måske strider imod deres selvopfattelse som modne og ansvarsbevidste gymnasieelever.

I modsætning hertil har 1.g-eleverne fra deres start i gymnasiet været vant til denne timeopstart, og de oplever bare opstarten som naturlig uden at bemærke det *særlige* ved denne tilrettelæggelse, fordi det for dem bare er del af den måde, undervisningen er tilrettelagt på i gymnasiet.

I forlængelse heraf oplevede vi også, at det var lettere at gennemføre vores plan for den gode timestart i 1.g-klassen end i 3.g-klassen. Hos 1.g'erne var der sjældent forstyrrelser i forhold til opstarten, mens der ved 3.g'erne oftere var andre elementer, der skulle afklares, inden de eksempelvis kunne gå i gang med opstartsøvelsen.

Konkrete eksempler på opstartsøvelser

I dansk

Opstart nyt forløb:

- Brainstorm over centrale begreber eller genrer

Gennemgang af lektie:

- Formulér én sætning, der samler tekstens tema
- Skriv tre centrale påstande i teksten
- Skriv tre centrale citater på små sedler - quiz og byt
- Skriv tekstens "Hvem - hvad - hvor"
- Hurtigskrivning om centrale emner i dagens "tekst", fx "hvor troværdig er dokumentationen?"

Nyt teoretisk fokus/nye teoretiske begreber:

- Udlevering af seddel med nye begreber: Hvordan kan disse bruges i forhold til dagens lektie?
- Udlevering af seddel med lille tekstuddrag: Find fortæller og synsvinkel og beskriv med egne ord (1.g ved gennemgang fortæller og synsvinkel).

Øve skriftlighed:

- Genre: Udlevering af uddrag af eksemplarisk tekst. Undersøg fx hvordan dette essay arbejder med forskellen mellem konkret og abstrakt.
- Skriv godt: Udlevering af øvelse "Fjern fedtet fra denne tekst."

Repetition:

- Hurtigskrivning: Hvad arbejdede vi med sidst? Hvilke begreber var på banen og hvad dækkede de over?

I idræt

Praktisk:

- Alle står i rundkreds så tæt, at alle rører hinanden. Alle ser hinanden i øjnene og er helt stille i 30 sek. Nu skal vi danse, og så er vi klar.
- Eleverne kaster en bold rundt til hinanden og repeterer nøgleord til tekniske slag/bevægelser.
- To og to viser eleverne hinanden bevægelsen til for eksempel clear slaget i badminton.

Teori:

- To og to konkurrence om hvem der kan huske flest af kroppens muskler på 2 min.
- Tavlestafet: Klassen deles i hold og får stillet spørgsmål til et emne eller dagens tekst. De må tale i deres lille gruppe, men skal én og én løbe til tavlen og skrive det

rigtige eller mest fyldestgørende svar ned. Man må ikke snakke med gruppen, når man står ved tavlen.

- To og to repeterer eleverne et begreb eller en pointe fra sidste time.
- Kort samtale/diskussion i par eller grupper om et emne eller en problemstilling fra dagens tekst.

Fokus på faglighed og relationer ved timestart

Gode råd og tips til andre lærere

- Gør opstartsøvelserne håndgribelige ved at give dem form af et “mini-slutprodukt”.
- Variér opstartsøvelserne, så der hver gang er en grad af overraskelse.
- Vær konsekvent i timestarten - og sæt ikke målet højere end det, der er realistisk at gennemføre i *hver* time.
- Læs også Anne Kløvermose Nielsens kapitel 3 som også indeholder et par gode eksempler på timestart.

Kap. 5 Brug af kladdehæfte – den gode timestart i matematik

Af: Lars H. Kristensen, Handelsgymnasiet Skive

Resumé

Kapitlet handler om matematiklærer Lars Kristensens fokus på den gode timestart og tager udgangspunkt i en klasse, der skal til en skriftlig prøve, som delvist skal laves uden hjælpemidler. "Gammeldags" kladdehæfter og blyanter blev brugt til at få en god timestart, da hæfterne signalerede, hvad eleverne skulle i gang med. Eleverne var meget glade for forsøget, som de gerne ville have strakte sig ud over forsøgsperioden. Eleverne rykkede sig markant fagligt.

Aktionens formål

Formålet med aktionen var at øge elevernes præstationer til den skriftlige prøve i matematik A, hvor de den første time skal lave opgaver uden hjælpemidler. Derudover vil den gode timestart få timen hurtigere ind på det faglige spor.

Erfaringer

Eleverne har udfordringer med at få øvet sig i at løse opgaver uden hjælpemidler, selvom der i afleveringerne er mange opgaver, som de i teorien skal lave uden hjælpemidler. Eleverne har måske svært ved at sætte sig ned og lære ting udenad derhjemme. De udsætter det og bruger deres notater eller andre hjælpemidler.

Jeg medbragte blyanter og nogle gamle kladdehæfter, som eleverne skrev navn på for at få aktionen sat i gang. Jeg forklarede formålet med, at de nu skulle øve sig i opgaver uden hjælpemidler. Der ville i hver dobbelt lektion (2*45 min) blive lavet 1-2 opgaver uden hjælpemidler. De fik samtidig at vide, at der ikke ville blive karakter ud fra det de lavede i hæfterne og øvelserne kun havde til formål, at de skulle forbedre sig.

Den første gang fik eleverne 60 minutter, hvor de skulle lave opgaver uden hjælpemidler. Omfanget svarede til, hvad de ville blive udsat for til eksamen. Hæfterne skulle nu rettes af deres sidemand. Jeg gennemgik derefter opgaverne på tavlen. Der var rigtig mange gode spørgsmål til, hvor mange point man mistede, hvis man havde gjort sådan eller ikke havde skrevet det osv. Der var et stort fagligt engagement. Hæfterne blev nu indsamlet og den almindelige undervisning kunne gå i gang. Hæfterne tog jeg med på lærerværelset.

Efter en 2-3 gange fik vi lavet et system, så hæfterne var lagt i orden efter, hvordan eleverne sad i klassen og blyanter fulgte derefter. Hæfterne kunne deles ud på 2-3 minutter. Samtidig var uroen betydelig mindre, fordi de vidste, hvad der skulle ske og de elever som kunne se et fagligt udbytte ved at bruge kladdehæfterne holdt styr på de urolige. Der sænkede sig ligesom en faglig koncentration over dem, inden vi gik i gang.

Selvom der står matematik på skemaet, så er eleverne ikke altid klar på faget, når man træder ind i klasselokalet. Hæfterne derimod signalerede matematik, og de vidste, hvad vi skulle starte med. Hvis enkelte elever ikke lige var klar til matematik var det nemmere at kon-

centrere min indsats mod dem. Eleverne skulle, når de var færdige lægge deres blyant, for at signalere, at de var færdige. Det tog som regel 5-10 minutter. Tiden hvor eleverne lavede opgaver kunne jeg bruge til at føre fravær, så det ikke greb forstyrrende ind senere.

Eleverne gik meget op i at give det rigtige antal point og var i mange tilfælde hårdere i deres bedømmelse, end jeg ville være i en eksamenssituation. Det skete et par gange at jeg glemte hæfterne, men var nødt til at gå tilbage og hente dem, for eleverne ville ikke "snydes" for øvelserne. Den sidste gang i forsøget blev der lavet en test, som i omfang svarede til den, de startede med på 60 min. Der var sket markante forbedringer. Eleverne var begejstrede og syntes, at vi skulle fortsætte efter forsøget. Efterfølgende har jeg brugt hæfterne med jævne mellemrum helt frem til eksamen og vil også på mine fremtidige hold i matematik bruge metoden, da den har gavnlig effekt på den skriftlige prøve, og er med til at spore eleverne hurtigere ind på det faglige.

Refleksioner over muligheder og barrierer

Ideen med forsøget er at øve færdigheder på en måde som eleverne føler sig trygge ved og hvor de ikke bliver stillet til ansvar, imens de øver sig, idet der ikke blev givet karakterer på baggrund af opgaverne i hæftet. Elevernes adfærd ville ændre sig, hvis de vidste, læreren ville se i hæfterne for at se deres faglige niveau.

Symbolet med hæfterne må også kunne bruges i andre fag. Hæfterne signalerer, hvad vi skal lave, samtidig med at eleverne ud fra deres test kunne se, at der var områder, hvor de havde behov for at øve sig mere. Der kan sikkert findes andre medier, som også kan anvendes, men det er vigtigt at fremgangsmåden er enkel og virker hver gang. Derudover er det godt, hvis det laves individuelt, da det tvinger dem til at koncentrere sig mere.

Hæfterne og blyanter fragtede jeg selv frem og tilbage, og det var gavnligt for processen. Der ville være så mange forstyrrende elementer, hvis jeg havde valgt, at de selv skulle gemme deres hæfter og tage blyanter med. Eksempelvis ville de urolige elever have kunne bruge denne forstyrrelse til at ødelægge koncentrationen.

Det er ikke i alle fag, hvor man på samme måde kan synliggøre, at eleverne vil have gavn af at lære nogle færdigheder. Det er vigtigt, at eleverne accepterer og kan se formålet med at øve færdigheder. Matematik har den fordel, at prøven uden hjælpemidler er givet fra undervisningsministeriet og derfor er læring af færdigheder uden hjælpemidler vigtig, hvis man skal klare sig godt til den skriftlige prøve.

Tavsheden som eleverne oplever, når alle i 5-10 minutter laver opgaven er med til at øge koncentrationsniveauet i resten af timen. Tavsheden er for enkelte elever ganske grænseoverskridende men virkelig gavnligt for koncentrationsevnen.

Klassen, hvor aktionen blev gennemført, var en faglig stærk klasse som generelt havde en god arbejdsmoral. Jeg har dog gennemført et tilsvarende forløb på VUC på et aften kursus i mat B, hvor det også havde en god virkning. Jeg underviser også i faget international økonomi, men jeg har ikke været i stand til at lave noget tilsvarende, som eleverne synes havde et fagligt formål. Den gode timestart bør man dog have fokus på under alle omstændigheder, da det forøger elevernes udbytte af undervisningen.

Den gode timestart

Gode tips og råd til andre lærere

- De lavpraktiske ting i undervisningen har større betydning end vi tror.
- I det øjeblik læreren træder ind i rummet er det vigtigt at få eleverne "indfanget" og få tændt for den faglige koncentration. Hvis man fører fravær fra starten vil det som regel medføre uro indtil registreringen er overstået. Små faglige øvelser fra starten kan bryde denne uro.
- Eleverne kan godt lide gentagelser – men kun hvis de kan se formålet med gentagelserne.
- 5-10 minutters faglig fordybelse i starten af timen øger udbyttet i resten af timen.

TEMA: ELEVMOTIVATION OG POSITIVT LÆRINGSMILJØ

- Henrik Nyby og Jakob Jeldtoft Jakobsen, Handelsgymnasiet Skive, har skrevet kapitel 6, 'Udvikling af klassens sociale miljø ved brug af kollegial observation', som handler om en aktion, der var sat i værk grundet en klasse, som var polariseret i to grupper af stærke og svage elever. Underviserne forsøgte ved blandt andet at stille eleverne opgaver af forskellig sværhedsgrad og ved brug af kollegial observation, at bryde denne tendens.
- Rita Houmann og Morten Høegh, Randers Statsskole har skrevet kapitel 7. 'Elevernes faglige progression og velbefindende via formative evalueringer', som beskriver, hvordan lærerne har arbejdet med skabelsen af et motiverende og positivt læringsmiljø gennem generiske mundtlige evalueringssessioner på to-mandshånd mellem lærer og elev.
- Jesper Dahlgaard, Handelsgymnasiet Skive, har skrevet kapitel 8, 'Elevrelationer samt stilladsering af svage elever', som fokuserer på en aktion som omhandler: mere "en-til-en-tid" med elever dels for at styrke fagligheden hos svage elever, og dels for at styrke relationen med de elever, hvor der ikke naturligt er opstået en nær relation mellem underviser og elev.
- Søren Ørum Schmidt, Randers Statsskole, har skrevet kapitel 9, 'At skabe et positivt læringsmiljø -fokus på elevtyper og gruppearbejde'. Kapitlet handler om, hvordan Søren har haft fokus på skabelsen af et motiverende og positivt læringsmiljø gennem styring og rammesætning i undervisningen.
- Hanne Jørgensen, Handelsgymnasiet Skive, har skrevet kapitel 10, 'Aktiv deltagelse – trods forskellige forudsætninger', som handler om, hvordan Hanne har arbejdet fokuseret med udviklingen af et klasserum, hvor alle elever er aktive og deltager til trods for deres forskellige forudsætninger.

Kap. 6 Udvikling af klassens sociale miljø ved brug af kollegial observation

Af: Henrik Nyby og Jakob Jeldtoft Jakobsen, Handelsgymnasiet Skive

Resumé

Henrik Nyby og Jakob Jeldtoft Jakobsen beskriver i dette kapitel om en aktion, der var sat i værk grundet en stor klasse, bestående af 32 elever, som var polariseret i 2 grupper af stærke og svage elever. Der var en tendens til, at en gruppe fagligt stærke elever fra begge studieretninger dominerede aktivitetsniveauet i klassen rent fagligt, hvorfor mange af de svage elever havde svært ved at deltage på klassen. Underviserne forsøgte at bryde denne tendens, ved blandt andet at stille eleverne opgaver af forskellig sværhedsgrad og ved brug af kollegial observation.

Aktionens formål

Formålet med aktionen var at øge svage elevers deltagelse og bibeholde stærke elevers niveau ved hjælp af selvopfundne 'trumfkort' og 'benspænd'. Ved konkret opgaveløsning udloddes der trumfkort til svage elever ved en lærerbestemt gruppedannelse, så disse hurtigere kan øge deres såvel mundtlige som skriftlige niveau i et givent modul. Modsætningsvist laves der benspænd for de fagligt stærke elever, der i forvejen er aktivt deltagende.

Aktionen udføres med baggrund i en kortlægning af eleverne i nærværende klasse. Det vurderes, at der altid har været en polarisering af top og bund således, at der findes en gruppering af 5-6 elever, der er fagligt stærke og som er aktivt deltagende. Ved den modsatte pol findes en ikke uvæsentlig gruppe af svage elever, der dog har ønske om at deltage, men er fagligt svage og dermed holder sig tilbage. Som lærer kan det være nærliggende, at vælge den stærke gruppe frem for den svage, hvilket er en tendens der bør udfordres.

Aktionen skulle udrulles ved at der ved en konkret opgaveløsning uddeles trumfkort/benspænd til eleverne. Således at de svageste elever kan hente konkret hjælp ved hints, der kan hentes ved den pågældende underviser. De svage elever får adgang til flere trumfkort, hvorimod de dygtigste elever bliver indskrænket i deres brug af trumfkort.

Der dannes grupper til brug i opgaveløsningen, som bestemmes af læreren. Eventuelt kan nogle grupper genbruges på tværs af klassens fag. Principperne for gruppedannelsen kan være; de stærke for sig selv, de svage for sig selv.

Succeskriterierne bør opnås ved, at der ses en klar deltagelse af de svage elever, som ellers holder sig tilbage. Effekten bør kunne måles ved synlig mere aktivitet fra hjørner i klasserummet, hvor der ellers plejer at være stille.

Ved brug af kollegial observation bør observatøren, der forudsættes selv at have klassen, se et resultat ved at der kan måles selvsikkerhed og få/ingen forskelle på aktivitetsniveauet blandt klassens elever.

Erfaringer

I det følgende beskrives med udgangspunkt i observatørernes egne notater erfaringerne fra de tre konkrete moduler, hvor der blev foretaget observation. De tre undervisere planlagde hver især deres egen undervisning i et modul jf. aktionens formål.

Thomas Andersens aktion, virksomhedsøkonomi

I faget virksomhedsøkonomi, hvor Thomas Andersen var klassens underviser, skulle eleverne arbejde med et svært fagområde, rentabilitet, som eleverne ikke havde præsteret så godt i ved den nyligt afholdte terminsprøve.

Thomas introducerer modulet ved brug af small-talk – en bevidst handling fra Thomas' side med henblik på at fastholde og dyrke den gode relation til alle elever. Det virker som om, at langt størstedelen af klassens elever har fokus på arbejdet.

Derpå introduceres modulets program. Thomas præsenterer den opgave, der skal arbejdes med ved brug af den elektroniske tavle. Den svære del af opgaven er markeret med blå farve. Den lettere med gul. Thomas drøfter med eleverne, hvor megen tid de behøver til opgaveløsningen. Alle elever er nu med, selvom flere er lidt morgentrætte. De stillede opgaver passer godt til de to elevgrupper.

Thomas beder eleverne sætte fokus på de gule, hvis de blå er for svære. Thomas har lavet grupperne på forhånd. Thomas spørger, hvor lang tid eleverne skal have til opgaveløsningen. Der er en kort dialog med klassen, hvorefter Thomas træffer en beslutning. Selvom det er tidligt på dagen, og eleverne er lidt morgentrætte, lykkes Thomas med at gøre alle friske. Dette ses ved, at Thomas har let ved at cirkulere mellem grupperne. Alle elever arbejder godt, og Thomas kan hurtig yde hjælp eller svare på spørgsmål. Der er ca. seks til otte elever, der har lidt mere brug for mere hjælp end resten af klassen. Denne hjælp får de nemt. Ligeledes har gruppen af de stærke elever også brug for afklaring, hvilket der også findes plads til, mens de svagere elever forbliver aktive. At de svagere elever forbliver aktive konstaterer Thomas ved selvsyn, og man hører også udtalelsen – ”nu går det for hurtigt”. I situationen skal denne udtalelse klart tolkes sådan, at den pågældende elev ønsker at være med i arbejdet – selvom stoffet er svært.

Hen imod modulets afslutning bliver der det sædvanlige opbrud, men som observatør sidder man tilbage med det indtryk, at klassen som helhed har været motiverede for at lære og har været deltagende.

Undervisningen har klart udfordret de forskellige elevgrupper. Både de, der har let ved faget og de, der har det svært. Alle elever synes at have arbejdet godt. Starten af modulet var det nemmeste for alle elever. I slutningen er niveauet ret højt, og langt størstedelen af eleverne arbejder flittigt og følger med.

Henrik Nybys aktion, engelsk

I faget engelsk på A-niveau var undervisningen netop genoptaget i primo april efter en måneds pause grundet afholdelse af terminsprøver, studieområdet del tre (Det internationale område) mv.

Henrik taler med eleverne om den netop afholdte skriftlige terminsprøve i engelsk, hvor eleverne har klaret sig udmærket. Henrik roser eleverne og anerkender, at de har nået, hvad de skal i løbet af de tre år, der er gået. Dog er der plads til forbedringer vedrørende den grammatiske del af prøven og den del af prøven, hvor eleverne har valgfrihed mellem at skrive et essay, en e-mail eller en tale.

Henrik præsenterer en klar dagsorden, som eleverne er bekendt med. Læseferien inden de afsluttende eksaminer i 3.G er nært forestående, hvilket er dagens emne. Det første punkt på dagsordenen er ønsker til eventuelle repetitionsemner, som skal diskuteres i lærerbestemte grupper. Eleverne fordeler sig hurtigt i de respektive grupper, hvor man straks begynder at diskutere, hvad man ønsker at repetere. Henrik har inddelt grupperne således at de svage og stærke elever arbejder for sig. I grupperne bestående af de svage elever er der enighed om, at man ikke frygter eksamen og føler sig klar til eksamen i almindelighed. Der bliver dog joket med, at de i hvert fald ikke ønskede at repetere mere "grammar".

Hos de stærke elever bliver man hurtigt enige om, at man ønsker at repetere ordklasser og sætningsanalyse. Alle i gruppen er velkomne til at byde ind med forslag, som bliver hilst velkommen af de andre stærke elever. Efter 15 minutter er eleverne færdige med at diskutere og man har nu lavet nogle forslag, som snart skal skrives som stikord på tavlen.

Kort tid efter er grupperne af svage elever færdige med at diskutere repetitionsemner og er nu klar til at skrive deres forslag på tavlen. Gruppernes repræsentant skriver ønsker på tavlen. Der bliver flittigt skrevet forslag op på tavlen. Mange elever er enige om at man ønsker at repetere grammatik. En enkelt gruppe har foreslået at repetere "handelskorrespondance", selv om emnet næsten lige er blevet gennemgået i det forudgående modul. Henrik henviser derfor til et vejledningsark, som kan bruges, hvis man trækker netop det emne til eksamen.

Som følge af, at det er en måned siden sidst, bliver eleverne sat til at lave en gruppepræsentation af forskellige grammatiske emner. Denne gang må eleverne selv danne grupper, hvilket sker umiddelbart. Her vælges typisk de samme grupper, som man ser det i andre fag.

Som afslutning bliver eleverne præsenteret for en kort artikel på engelsk med henblik på læse- og samtaletræning i par. Henrik cirkulerer naturligt rundt til eleverne. To minutter hos hvert elevpar, hvor Henrik først lytter til elevernes udtale af den givne tekst, uden at afbryde, og tilbyder dernæst individuel hjælp.

Som observatør efterlades man med det indtryk, at klassen som helhed har haft muligheden for at deltage uanset ambitionsniveauet. Det pågældende modul har i det hele båret præg af, at eleverne har haft mulighed for at deltage på baggrund af netop deres kunnen. Undervisningen bærer endvidere præg af mange sekvensskift, hvorved det undgås at eleverne bliver trætte af en øvelse, da de straks præsenteres for en ny opgave. Henrik lykkes med at samle op på eleverne og motivere dem til at deltage aktivt i repetitionsforløbet, som vil præge de sidste moduler i engelskundervisningen inden eksamen.

Jakob Jeldtofts aktion, erhvervsret

I faget erhvervsret skulle eleverne afslutte det sidste forløb i pensum, konkursret. Et emne som er præget af mange fremmedord og en svær metode.

Indledningsvis fortæller Jakob en historie om en straffesag fra det virkelige liv. Historien handler ikke just om erhvervsret, men om en gren af juraen, hvor alle kan være med. Historien bruges til at fange de svage elevers opmærksomhed og interesse – til brug for når de skal behandle et svært emne efterfølgende. Eleverne skal kort diskutere sagens omstændigheder og prøve at agere dommere i sagen. Der synes at være rimelig aktivitet i klassen, hvor flere byder ind og ikke kun de traditionelt dygtige.

Jakob præsenterer nu en aktuel sag som handler om det konkursramte flyselskab Cimber-Sterling. Eleverne kigger på selskabets aktiver og passiver, og kan se at der nødvendigvis ikke er penge nok til at betale alle kreditorerne. Jakob harpunerer på flere af de svage elever, som opfordres til at byde ind med, hvordan sagens skal løses.

Efter diskussionen om Cimber-Sterling stilles eleverne en gruppeopgave, hvor de selv skal forsøge at løse en konkurssag og fordele penge ud til kreditorerne. Jakob cirkulerer rundt blandt de selvvalgte grupper, hvor grupperne bestående af de stærke elever i mindre grad tilbydes hjælp til opgaven, men blot henvises til sidetal i lærebogen. Grupperne bestående af de svage elever gives længere snor og tilbydes mere direkte hjælp. Stoffet omfatter mange fremmedord, som oversættes for de svage elever. Det overlades til de stærke elever selv at finde frem til oversættelsen. Det kendte problem med, at eleverne blot deler spørgsmålene op blandt gruppens medlemmer forekom også.

Observatøren fandt, at det pågældende modul var præget af en god kontakt til eleverne. En pige, H, havde hånden oppe hvilket sjældent sker. Jakob synes at harpunere en del imod de svage elever. De kan dog svare på en del spørgsmål. Mange svage elever er parate, da de ved at Jakob spørger samtlige elever i klassen, uanset om de markerer eller ej.

Refleksioner

De tre deltagende undervisere har udført aktionen på hver deres måde. Dels grundet fagenes forskelligheder, dels qua undervisernes egen praksis. I løbet af de tre år bliver der i de fleste klasser skabt en klasserumskultur, hvor der løbende opstår generelle tendenser og rutiner. Eksempelvis har eleverne nogle faste samarbejdspartnere, når der skal løses opgaver, man vælger typisk vennerne, når der skal dannes grupper, man sidder måske et bestemt sted i selve klasseværelset, og det er måske kun en gruppe af eleverne, der deltager aktivt på klassen. Udfordringen var i særdeleshed, at aktionen blev udrullet på den sidste del af 6. semester i 3.G kort før eksamensperioden. Dette skyldes dog det forhold, at man centralt, fra tovholdergruppen i ROK-projektet, havde placeret aktionen i foråret 2016, og at nærværende klasse dimitterede i juni 2016.

En af pointerne ved denne aktion var netop at undersøge hvorvidt man kan bryde med disse rutiner. De involverede undervisere er enige om, at det godt kan lykkes at bryde med den fastlåste klasserumskultur ved en fælles indsats, men det kan være svært at måle effekten af indsatsen. Derfor var den kollegiale observation et vigtigt værktøj i aktionen. Herved bliver man opmærksom på de momenter i et konkret modul, som man som underviser måske selv ikke ser.

Dog kræver det, at observanden fastsætter nogle rammer for observatøren således at observationen bliver specifik og fokuserer på det som er formålet. Man kan med fordel anvende den trefasede observationsmodel udviklet af Lea Lund (CUDiM, Aarhus Universitet). Forud observationen udfylder observanden fokusark I fra den trefasede observationsmodel, som gives til observatøren. Dernæst besvarer observatøren fokusark II som danner rammen for den sparringssamtale, der endelig afholdes mellem observatøren og observanden.

Det kan være vanskeligt at afsætte den fornødne tid til blot en enkelt observation, hvorfor man med fordel kan være i dialog med skolens skemaplanlægger, hvis man ønsker at gennemføre en lignende observation på egne elever. Endelig kan der være en vis usikkerhedsmargin, når en kollega overværer modulet på bagerste række og tager notater, da det kan ske, at eleverne føler sig overvågede og dermed agerer anderledes i det konkrete modul. Dog vurderes det, at den pågældende klasse agerede på samme måde, som var et hvilket som helst andet modul. Det varierer givetvis meget fra klasse til klasse og fra forskellige elevtyper.

Udvikling af klassens sociale miljø ved brug af kollegial observation

Gode råd og tips til andre lærere

- Aktionen bør mindst bestå af tre forskellige lærere, der kender klassen.
- Planlæg observationsrækkefølgen i god tid.
- Inden observationen bør man kortlægge hvilke elevtyper, herunder klikker, klassen består af.
- Man kan med fordel benytte sig af den nævnte trefasede observationsmodel for at konkretisere den feedback man ønsker.

Kap. 7 Elevernes faglige progression og velbefindende via formative evalueringer

Af: Rita Houmann med teamkollega Morten Høgh

Resumé

Dette kapitel har matematiklæreren Morten Høgh og dansklæreren Rita Houmann fokus på, hvordan man kan få etableret en evalueringskultur, hvor evalueringssamtalen bliver et arbejdsredskab, der motiverer eleverne til at arbejde positivt med deres indsats i det faglige arbejde. Morten Høgh og Rita Houmann beskriver, hvordan de på forskellig vis har arbejdet videre med denne opmærksomhed på elevernes faglige progression og velbefindende i undervisningen gennem arbejdet med observationer og formativ evalueringsformer.

Kort om aktionens fokus på mundtlige evalueringer – Hvad var formålet?

Vores aktion fokuserede på formativ evaluering, og rent pragmatisk ville vi gerne give eleven en individuel mundtlig evaluering oftere med udgangspunkt i spørgsmålet om, hvad eleven har lært indtil nu. Dermed kommer det faglige i centrum, hvilket også er det interessepunkt, der binder lærer og elev sammen i en meningsskabende relation. Vores tanke var, at evalueringerne skulle foregå med så korte intervaller, at de blev en del af hverdagen.

Vi koncentrerede os om formativ evaluering baseret på følgende spørgsmål fra eleven til lærer: "Hvordan klarer jeg mig i dit fag?" "Hvordan skal jeg videreudvikle mig?" "Hvor er jeg på vej hen? Hvor/hvad er målet?". Vi ville lave hyppig mundtlig feedback i de 10 uger, som den pædagogiske aktion strakte sig over. Disse mundtlige feedback seancer med fokus på det faglige kaldte vi "gangsamtaler/ gangevalueringer".

Vi valgte at sætte ind på to fronter. Dansklæreren lavede de såkaldte 'brøleevalueringer', hvor læreren står lige uden for døren til klasseværelset og tager imod eleven med kontante udmeldinger omkring det faglige standpunkt, så snart eleven åbner døren. Matematiklæreren tog jævnligt 'gangsamtaler' med eleverne med udgangspunkt i meget konkrete faglige mål f.eks. "ræk hånden op to gange hver time i kemi" eller "planlæg din tid bedre til næste aflevering".

Brøleevalueringer: Face-to face forbedrede elevdeltagelse og koncentration

Vi fortalte eleverne, at vi ville afholde det vi kaldte 'brøleevalueringer', hvor vi lærere skiftes til at give klassen faglig feedback ugentligt. Dansklæreren lagde ud og ugen efter var det matematiklæreren etc. Eleverne fik følgende besked på skolens intranet, *Lectio: Gangevaluering under diskussion og gruppearbejde: Der vil være tale om en kort evaluering med fokus på tre spørgsmål, der sigter mod at afklare jeres faglige udvikling: I skal altså forestille jer at kunne svare mig om flg.:*

- Hvor er jeg på vej hen?
- Hvordan klarer jeg mig?
- Hvor skal jeg hen herfra?

Med hensyn til vores 'brøleevalueringer', som vi har kaldt det fordi læreren stod op i øjenhøjde med eleverne og stod klar lige uden for døren til klasseværelset, hvilket gav minus spildtid. Det var meget effektivt, fx klarede dansklæreren næsten alle 27 elever på 56 minutter.

Gangevalueringer: Face-to-face forbedrede elevdeltagelse og koncentration

Vi oplevede, at 'gangevalueringerne', som vi har kaldt det fordi de blev holdt ude på gangen ved klasselokalet, med vores registrering af deres aktivitetsniveau/deltagelse fra undervisningen virker dybt disciplinerende på eleverne. Eleverne står face-to-face med læreren, og de er meget seriøse og fuldstændigt tilstede og er heller ikke blege for selvransagelser og at love forbedret koncentration og aktivitet. Vi lærere udfyldte begge skemaer over elevernes aktiviteter i timerne ud fra vores observationer i hinandens timer. Vi havde således markeringer for 'faglig aktivitet på klassen' fx via:

- række hånden op
- svare på spørgsmål fra læreren
- deltage aktivt og på faglig vis i gruppearbejdet.

Nogle elever går ikke i gang med arbejdet men sidder og småsnakker og har intet fagligt fokus. Det var dette niveau af faglig koncentration som vores udfyldte skemaerne viste. Dvs. havde eleven en høj grad af social snak eller faglig snak/arbejde. Vi satte mærker ud for hvert elevnavn, så vi efterfølgende kunne tale med eleverne om deres adfærd i klasserummet. Desuden udfyldte eleverne spørgsmål om deres arbejdsindsats også i forhold til indsatsen udenfor skoletiden mht. forberedelsen i et fysisk kladdehæfte som de afleverede til matematiklæreren, hvorefter disse udfyldte kladdehæfter også indgik i samtalerne om elevernes indsats og engagement. På den måde var begge elementer – dvs. både observationsnotaterne over aktivitetsniveauet og elevernes egne overvejelser i kladdehæfterne over deres arbejdsindsats – samtalefaktorer i evalueringerne.

Refleksioner over muligheder og barrierer ved hyppige evalueringer

Evalueringerne gav høj elevkontakt, og vi mærkede stor fortrolighed mellem eleverne og os som lærere; men det må også siges, at det kræver sin kvinde/mand at stå så mange gange ansigt til ansigt med elever i en evalueringssituation. Man skal være knivskarp hele tiden og må forvente, at nogle af eleverne føler sig meget sårbare, når man lynhurtigt fortæller sin opfattelse af deres faglige præstationer. Det kræver en del af ens ordvalg ikke at knække og demotivere den svage elev.

Ligeledes er der en del mødeaktivitet knyttet til evalueringerne. De to lærere er simpelthen nødt til at være i tæt kontakt omkring de enkelte elever og deres faglige udvikling. Vil et sådant møde- og timetungt projekt kunne lade sig gøre, når dagligdagen indtræder? Vi var som team privilegerede, da vi fik ekstra timer til at udføre projektet. Vi må blankt indrømme, at vi ikke ville kunne præstere det arbejde, som vi lagde i gennemførelsen af dette projekt uden ekstra timer. Til gengæld fik vi altså et stærkt bånd knyttet mellem klassen og os lærere. Et bånd, der – så vidt vi kan se – medfører, at når vi signalerer, at der skal arbejdes, så bliver der knoklet, og vi oplever således at eleverne har fået fokus på den faglige progression. Eleverne ved, at vi *ser* dem, og at vi er kommet for at lære dem noget. Efter denne akti-

on har vi arbejdet videre med opmærksomhed på elevernes velbefindende og faglige progression i skolen i arbejdet med fokus på elevernes stemmer.

Opfølgende aktion med fokus på at lytte til elevernes stemmer

Vores fokus var at øge antallet af *elevstemmer* i klasserummet ved at skabe tillid og tryghed mellem eleverne, klassen og lærerne. Vi mente eller rettere antog, at netop den udeladte mundtlige årskaraktar kunne sikre det trygge arbejdsrum, som kræves for, at eleverne kan udvikle sig fagligt ved igen og igen at afprøve sig selv via trial- and – error-aktiviteter, som vi lærere igangsætter.

Vi ville således have flere elevstemmer i vores klasseværelse, og vi ville se på, hvordan kommunikationen i klasserummet foregik både i lærerstyrede undervisningssituationer og under gruppearbejde. Hvem taler? Til hvem? – og hvad tales der om? – og med hvilket formål? Vi observerede hos hinanden på flg. relationer: elev/elev, elev/lærer, klasse/lærer, elev/gruppe.

Vi var åbne over for eleverne omkring den pædagogiske aktions mål og midler. Vi præsenterede sammen vores aktion for klassen. Som igangsætter af vores projekt så vi Derek Sivers video: "Why You Need to Fail" og diskuterede den med klassen

Vi ville vise vores klasse, at vi tog klassens elevtrivselsundersøgelse, og hertil relaterede handleplaner fra klassen, alvorligt. Klassen skriver f.eks. i denne undersøgelse: "*Vi forsøger at deltage aktivt i undervisningen*", og videre; "*Vi skal forøge vores motivation. Komme af med ungdomssløvsind*"; "*Vi skal byde mere ind til gruppe-afleveringer*"; "*Lærerne skal holde os op på det, og sørge for, at vi overholder det. (Ligesom Morten)*"

Observationer af undervisningen og formative lærer-elevsamtaler

Vi gennemførte fire observationsrunder hos hinanden, hvor vi så på, hvordan eleverne reagerede i klassesituationen med lærerstyret undervisning – og i gruppearbejde.

Vi havde forinden stillet eleverne tre spørgsmål i et skema, som de skulle besvare, inden de skulle ud på gangen til samtalen. Gangsamtalerne rullede i intervaller på tre uger:

- Hvad vil du gerne opnå i 3.g, fagligt og mht. studiekompetencer?
- Hvilke mindre skridt skal du igennem, for at klare dine mål?
- Hvilke mindre fokuspunkter kan du opstille for at opnå målet?

I det følgende viser en pige i 3.g, hvordan hun har besvaret skemaet. Begge lærere kommenterede herpå.

Spørgsmål i spørgeskemaet:

Hvad vil du gerne opnå i 3.g, fagligt og studiekompetencer:

Elevsvar:

Selvom jeg laver lektier stort set alle gange, vil jeg gerne have lavet de sidste også, som fx i kemi.

Elevsvar:

Jeg vil gerne kunne deltage mere i timerne også være mere forberedt.

Elevsvar:

Jeg vil have prioriteret min tid bedre, så afleveringer kan blive lavet i bedre tid, så de ikke bliver lavet de sidste par dage.

Lærers kommentar:

Struktur og planlægning er fokuspunkter for næste samtale...

Spørgsmål i spørgeskemaet:

Hvilke mindre skridt skal du igennem, for at klare dine mål?

Elevsvar:

Jeg skal begynde at lave mine ting i bedre tid og strukturere min tid bedre. Jeg bliver nødt til at tro mere på mig selv, for ikke at give op for hurtigt.

Lærernes kommentarer:

Giv dig selv positiv feedback, hvis det lykkes at nå nogle af dine mål og få også feedback fra alle dine lærere. Har du hjælpere? Mine klassekammerater er mit ressourcecenter. Jeg taler med flere om opgaverne. Forældre og kæreste udgør også et mulighedsfelt som hjælpere.

Spørgsmål i spørgeskemaet:

Mindre fokuspunkter, for at opnå målet.

Elevsvar:

Begynde stille og roligt at deltage mere i timerne, lave lektier og være mere forberedt.

Lærernes kommentarer (Morten):

Der er et realistisk selvbillede, er opmærksom på de faglige udfordringer.

Elevsvar:

Fagmål: Vil være bedre til dansk og kemi...

Lærernes kommentarer (Rita):

Struktur og planlægning går godt. Tro på dig selv, faglige udfordringer bliver sværere.

Elevsvar:

Dansk er op og ned, Kemi er egentligt okay, det er blevet sværere.

Mål: Dansk SKAL ikke være op og ned (danskafleveringer laves i god tid).

Refleksioner over muligheder og barrierer

- Som lærere er vi interesseret i at skabe bedre faglig kommunikation og vise, at den enkelte elevs adfærd har betydning som motivations-demotivationsfaktor. De skemaer, vi tegnede under observationerne af elevernes reaktionsmønstre virkede som gode argumenter over for eleverne – så skemaerne er derfor vigtige.
- Observationerne og aflæsningen af skemaerne og i det hele taget planlægningen af dem tager enormt meget tid.
- Eleverne oplever deres lærer som en meget tilstedeværende voksen.

- Vi så, at flere elever rykkede sig fra at være stille og meget forsigtige med svar på lærerspørgsmål til at have en stemme i klasseværelset. At turde sige noget, selvom det måske er forkert, er en sejr for alle elever. Mest markant så vi, at stilheden blev brudt hos én af de rigtigt fagligt svage elever. Det var en stor fælles glæde hos os som undervisere at konstatere, at vores projekt havde rykket på nogle elever i klassen.

Vi har valgt at fortsætte vores evalueringsform med fokus på faglig progression og elevvelbefindende som den formative og tætte evaluering af eleverne her i 3.g. til trods for, vi ikke længere får timer til dette. Vi har inddelt klassen i tre grupper, og vi ruller derudad med evaluering i tre uger med en gruppe til hver af os på skift, så holder vi en lille pause og herefter tre uger med evaluering igen. Det fungerer virkelig godt, og vi har stadig meget tætte relationer til eleverne, som heller ikke føler, at vi har sluppet dem, bare fordi vi nu ikke længere får timer/penge for det. Det giver også god mening for os begge at fortsætte. Det teamwork, som vi har lavet, kan man ikke bare slippe i vadestedet.

Endvidere har vi været så glade for vores samarbejde i klasserumsledelsesprojektet, at vi har bedt om at få en fælles ny 1.g, hvor vi vil fortsætte det gode funktionelle samarbejde, og det har vi fået, så vi vil fortsat bruge nogle af de værktøjer, vi har fået i klasserumsledelsesprojektet, for slet ikke at tale om alle de erfaringer, vi nu sidder med som team. Vi kan ikke bare smide det hele over bord nu, hvor vi har set, hvad der virker og ikke virker. På den anden side må vi erkende, at vi lever i virkelighedens verden, hvor vi ikke længere får timer for vores motiverende tiltag, så derfor er det de små ting, vi bruger i klassen.

At arbejde med elevernes faglige progression og velbefindende via formative evalueringer

Gode råd og tips til andre lærere

- Kast dig ud i det; men husk at få en god kollega – gerne ildsjæl – som makker. Tag gerne en læringsstiltest og se, hvordan I arbejder med opgaverne.
- Husk at rose din makker, når der er præsteret godt arbejde.
- Eleverne vil elske dig for, at du viser interesse for deres faglige udvikling.
- Vær omhyggelig med de formuleringer og den sprogbrug, du anvender i evaluerings-situationerne. Du skal jo ikke knække eleverne men motivere dem til at udvikle sig fagligt.
- Teambuilding er sundt for enhver klasse – en tur i en klatrepark kan stærkt anbefales.

Kap. 8 Elevrelationer samt stilladsering af svage elever

Af: Jesper Dahlgaard, Handelsgymnasiet Skive

Resumé

Jesper Dahlgaard fokuserer i dette kapitel på en aktion, som omhandler mere "én-til-én-tid" med elever dels for at styrke fagligheden hos svage elever, og dels for at styrke relationen med de elever, hvor der ikke naturligt er opstået en nær relation mellem underviser og elev. Dette har Jesper gjort ved at beholde 5-7 elever i klassen, når der laves opgaver, mens resten sendes ud for at lave opgaverne på egen hånd. De elever, der arbejder med opgaverne i klassen under lærerens supervision laver opgaverne selvstændigt og det giver god mulighed for at yde mere hjælp til de svage elever og give dem mere forståelse for de dele af stof-fet, de har svært ved. Jesper oplever at dette desuden styrker relationerne til eleverne, når han har mere tid med dem individuelt og derfor udvælger han både elever, der står svagere fagligt, men ligeledes elever, hvor han som underviser føler, der mangler en nær relation.

Kort om aktionens fokus – hvad var formålet?

Formålet med denne aktion er at skabe bedre relationer til de elever, hvor der ikke naturligt er opstået relationer mellem lærer og elev samt give mulighed for ekstra hjælp eller stilladsering til fagligt svagere elever.

Relationer til eleverne opstår i mange tilfælde naturligt, men der er som regel nogle elever i en klasse, hvor den opståede relation ikke er så stærk, som man kunne ønske sig. Ubevidst søger man som underviser ofte mod de samme elever, når snakken falder omkring noget, der ligger udenfor det faglige felt, og hvor det virker helt naturligt at tale med disse elever om mange andre ting end netop det skolerelaterede. Stort set alle elever oplever det dog positivt, at få noget opmærksomhed fra læreren omkring de ting der ligger udenfor undervisningen, og derfor synes det vigtigt, at skabe en forholdsvis nær relation til alle elever uden det på nogen måde skal blive et vennelignende forhold. Forskningsprojektet "relationskompetence og klasserumsledelse" pæger, at den bedste læring synes at opnås, når distancen mellem elev og underviser ikke er for stor, hvorfor denne relationsskabelse til netop alle elever er vigtig.

Aktionen bruges desuden til at give fagligt svage elever ekstra opmærksomhed, der skal være med til at sikre, at deres faglige niveau hæves samtidig med, at deres lyst og mod til mere aktiv deltagelse i den mundtlige del af klasseundervisningen styrkes. Det sker, at nogle fagligt udfordrede elever ofte "kobler" sig på nogle mere dygtige klassekammerater og mere eller mindre blot laver en reproduktion af det, deres fagligt stærkere klassekammerater har udarbejdet. De føler måske selv, at de har lavet opgaverne som de skal, da de selv har løst opgaverne, men det er sket ved, at de har set, hvordan deres klassekammerat har gjort det. Alt for ofte resulterer denne "kopiering" i, at de har de rigtige løsninger, men ikke har forstået, hvad der ligger bag og derfor ikke selv er i stand til at løse lignende opgaver eller problemstillinger, når disse findes i prøver, eksaminer eller lignende.

Erfaringer

Denne aktion blev udført, efter eleverne havde fået gennemgået noget teori, nogle begreber eller lignende som klasseundervisning og derefter skulle arbejde med opgaver enten individuelt eller i grupper. Jeg havde på forhånd udvalgt, hvilke elever der skulle blive i klassen hos mig og arbejde med de stillede opgaver. Resten af eleverne i klassen skulle opholde sig udenfor klassen og arbejde med opgaverne. Det fungerede godt at have 6-7 elever til at blive i klasseværelset.

De elever der blev i klassen arbejdede primært individuelt med de stillede opgaver og jeg gik rundt til de enkelte elever og superviserede og hjalp med løsning af opgaverne, stillede supplerende spørgsmål og generelt brugte tiden på at sikre, at den enkelte elev havde opnået tilfredsstillende forståelse for det område, de arbejdede med. Eleverne var spændte på hvem, der skulle blive i klassen og diskuterede om det var godt eller skidt at blive "udvalgt". Det var ikke de samme elever, hver gang, men nogle af de mere svage elever var naturligvis oftere i klassen end de stærke elever.

Det var overraskende, hvor stille eleverne var, når de skulle arbejde i klassen, hvor jeg havde forventet de ville sætte sig sammen to og to eller på anden måde rykke tættere på hinanden, men i langt de fleste tilfælde valgte eleverne at blive siddende alene og arbejde med opgaverne uden, at der var givet anvisning herom.

I udvælgelsen af hvilke elever, der skulle være til stede i klassen havde jeg fokus på at skille de fasttømrede par ad, så de der altid sad sammen blev skilt ad ved at den ene skulle blive i klassen, mens den anden blev tvunget til at arbejde sammen med andre end den sædvanlige partner.

Med afsæt i vores projekt omkring relationsskabelse havde jeg desuden fokus på at skabe en bedre kontakt til de elever, hvor jeg kun havde en svagere relation. Så selvom disse elever ikke nødvendigvis var svage fagligt var de oftere blandt de elever, der skulle blive i klassen, mens de andre arbejdede udenfor lokalet. Det gav mere tid til individuel samtale med de elever og på den måde blev jeg "tvunget" til at tale mere med de elever – ikke kun om faglige elementer, men også om flere ting på et mere personligt plan, hvilket var med til at styrke relationen mellem eleven og mig.

De elever, der var i klassen sammen med mig, var meget arbejdsomme, hvilket jo nok skyldes, at jeg havde meget tæt fokus på dem hele tiden. De svagere elever i klassen er ofte dem, der har svært ved at bevare fokus på opgaverne og til tider kommer til at lave lidt for meget andet end de stillede opgaver, hvilket nok skyldes, at de mister interessen, når de ikke kan løse opgaverne og ikke umiddelbart har adgang til underviseren. Det tætte fokus på få elever betød ligeledes, at de ikke på samme måde oplevede at gå i stå, fordi de var stødt på et problem de skulle have hjælp til, og jeg var langt væk. Jeg oplevede, at de fagligt svage elever opnåede bedre forståelse af de ting vi arbejdede med, når de havde været i klassen sammen med mig.

I forhold til den mundtlige deltagelse i klassen omkring gennemgangen af de opgaver, der var løst, oplevede jeg, at enkelte elever deltog mere aktivt ved at markere mere, men for flere var det ikke nok blot at været sikker på, at deres svar var rigtigt. Der ligger ganske

givet andre årsager bag deres manglende lyst til at svare mundtligt foran klassen end blot usikkerhed omkring den faglige kvalitet i deres svar.

Refleksioner over muligheder og barrierer

I klassen hvor jeg eksperimenterede med denne model, er der mange stærke elever og de er gode til at arbejde selvstændigt, men på trods af det oplevede jeg, at flere elever som skulle arbejde selvstændigt udenfor klassen opfattede det lidt mere "frit" end normalt og derfor arbejdede knap så koncentreret som normalt. Jeg kunne derfor forestille mig, at udfordringen med dette kunne være endnu større i klasser, hvor eleverne måske er mindre gode til at bevare intensiteten i arbejdet.

Jeg valgte til tider også at have stærke elever inde i klassen, hvilket jeg havde gjort for dels at styrke relationen til disse elever, men egentlig også for at klassen ikke skulle opfatte udvælgelsen, som om det kun var de fagligt svage elever, der blev udsat for dette. For de fagligt stærke elever gav dette dog et godt udbytte, da de kunne arbejde hurtigt med de stillede opgaver og derefter få tid til at snakke med mig om nogle faglige punkter omkring det pågældende emne, som de måske ikke villet have gjort, såfremt de havde arbejdet på sædvanligvis i de grupper de plejer at være en del af. De følte sig nok mere frie til at stille disse spørgsmål, når de ikke sad sammen med andre elever som måske kunne finde på at kommentere det på den ene eller den anden måde, hvis de stillede uddybende spørgsmål til det faglige stof. Desuden gav det mig mulighed for at udfordre de stærke elever med mere dybdegående spørgsmål omkring opgaverne. Så på samme måde som fagligt svage elever kan give op i forhold til at komme videre med en opgave, kan fagligt stærke elever måske til tider komme til at kede sig, når de hurtigt har overstået deres opgaver. Denne problematik kan til dels løses for de stærke ved at de er i klassen, da man som underviser har mulighed for at stille udfordrende og mere dybdegående spørgsmål, de kan arbejde med.

Elevrelationer samt stilladsering af svage elever

Gode råd og tips til andre lærere

- Jeg finder, at øvelsen har været ganske vellykket, men der har naturligvis også været udfordringer undervejs. For at sikre optimal afvikling vil jeg anbefale, at der udvælges 5-7 elever, der skal arbejde i klassen under tæt supervision fra underviseren. Det sikrer god tid til alle elever og samtidig oplever de, at man er i kontakt med dem så ofte at de alle bevarer fokus og har adgang til hjælp indenfor kort tid, hvilket sikrer gode arbejdsbetingelser.
- Det anbefales desuden, til en vis grad, at rotere mellem hvilke elever, der er inde i klassen, da det sikrer at eleverne føler en form for retfærdighed i forhold til både at være i og udenfor klassen i disse seancer. Desuden er det givtigt for fagligheden både for svage såvel som fagligt stærke elever, at have mere tid en til en med underviseren. Er der elever med hvem man som underviser ikke har så stærk relation til kan denne styrkes ved at beholde disse elever i klassen, da man så som underviser er "tvunget" til at snakke mere med disse.
- De elever, der arbejder selvstændigt udenfor klasserummet, kan have en tendens til at miste koncentrationen omkring opgaverne, når de ved, at underviseren er optaget i klassen og ikke kommer rundt og ser hvordan deres arbejde med opgaverne skridder frem. Derfor kan det være en god ide, at have et krav til deres opgaver som i en eller anden form skal præsenteres eller blot sikre, at således der bevarer et vist "pres" på dem i forhold til at få lavet noget.

Kap. 9 At skabe et positivt læringsmiljø – fokus på elevtyper og gruppearbejde

Af: Søren Ørum Schmidt, Randers Statsskole

Resumé

Søren Ørum Schmidt skriver om, hvordan han gennem tre år har undervist den samme historieklasser, og hvordan han i løbet af elevernes tid i 2. og 3. g havde opmærksomhed på disse elever. Eleverne er det empiriske omdrejningspunkt for Søren's deltagelse i ROK-projektet konkretiseret gennem en række aktioner med forskelligt fokus. Den aktion Søren her beskriver havde fokus på skabelsen af et positivt læringsmiljø gennem styring og rammesætning i undervisningen.

Aktionens fokus – hvad ville vi gerne opnå?

Klassens elevtyper er meget forskellige, og de sociale relationer eleverne imellem var tydeligt domineret af faste relationer og grupperinger, hvilket gjorde at det sociale samspil på tværs af de forskellige grupperinger ofte var udfordret af anstrengte relationer eleverne imellem. Intentionen med projektet var via faste styringsstrategier at arbejde med de forskellige elevtyper og sammensætning i ændrede grupperinger i undervisningen, med henblik på at skabe et mere positivt læringsmiljø.

Indledningsvist blev eleverne bedt om at udføre en selvevaluering af deres egen faglighed og arbejdsomhed. Efterfølgende blev besvarelsener analyseret, og nye grupper på tværs af elevtyper blev sammensat. Intentionen var at sammensætte ens elevtyper på tværs af sociale relationer.

De indledningsvist beskrevne refleksioner om sammensætning af faste grupper ud fra elevtyper skulle omsættes i undervisningssituationerne til en synlig strukturering af undervisningen, hvor de sammensatte grupper skulle opleve en rammesætning og styring af det fysiske rum, og en arbejdsform, hvor læreren fysisk kommer rundt og etablerer en god kontakt med alle grupper.

Eleverne blev indledningsvist bedt om at svare på et selvevalueringsskema, hvor der i et koordinatsæt med to akser skulle tages højde for elevens faglighed og arbejdsindsats. Afhængigt af hvordan den enkelte elev vurderede sig selv kunne eleven være én af fire elevtyper: 1) fagligt stærke og deltagende, 2) fagligt stærke og ikke-deltagende, 3) fagligt udfordrede og deltagende, 4) fagligt udfordrede og ikke-deltagende.

De samlede besvarelsener blev herefter bearbejdet af Jeg selv og min teamlærer Anne Gløvermose som har skrevet kapitel 3. Eleverne blev sammensat således, at de forskellige elevtyper kom i samme gruppe. Intentionen med den fordeling var, at eleverne kom i nogenlunde homogene grupper med samme udgangspunkt. At grupperne udefra betragtet ville blive meget forskellige er korrekt, til gengæld var intentionen at hver gruppe ville arbejde fra et fast udgangspunkt. Forskelligt fokus på den enkelte elevs udviklingszone.

Erfaringer

Under bearbejdningen af elevernes selvevaluering opstod i enkelte tilfælde en uoverensstemmelse mellem elevens egen opfattelse og min opfattelse af eleven som type i forhold til undervisningen. Denne uoverensstemmelse kunne udgøre et strukturelt problem i min undersøgelse, men i hvert tilfælde blev elevens egen opfattelse vægtet højere end min opfattelse, ud fra betragtningen, at hvis ikke elevernes besvarelser skulle nedprioriteres kunne jeg ligeså godt selv have lavet kategoriseringerne.

Efter sammensætningen af elevtyperne i nye grupper, viste det sig, at gruppernes fordeling var nogenlunde ligeligt fordelt mellem de fire elevtyper. Eleverne blev præsenteret for deres nye grupper og det blev italesat at sammensætningerne var baseret på ensartede elevtyper.

Udfordringen i de førstkommende undervisningsseancer ville for min side være dels at differentiere undervisningen så fagligt stærke og arbejdsomme grupper ville føle sig tilgodeset og møde arbejdskrav, som var tilpasset deres behov i samme sekvens som fagligt svagere og traditionelt mindre arbejdsomme grupper skulle arbejde. Min største interesse lå imidlertid i de grupper med henholdsvis fagligt udfordrede elever med lav deltagelse og fagligt stærke elever med lavere grad af deltagelse. Fælles for de to grupper er den udtalte mangel på engagement. I disse grupper var det en udfordring at tage initiativ, at få struktureret en arbejdsproces og blive enige om et fælles mål i gruppen.

Erfaringen med sammensætningen af nye grupper efter elevtyper blev blandt andet, at det blev åbenlyst, at elever der ikke tidligere havde påtaget sig ansvar i gruppearbejde viste nye sider af sig selv og forsøgte at tage medansvar for arbejdsprocessen.

Sideløbende blev de hidtidige fasttømrede sociale grupperinger også påvirket, da eleverne via de nye sammensatte grupper skulle indordne sig i nye sociale mønstre af elever med samme elev-type-træk.

Refleksioner over muligheder og barrierer

Klassen som deltog i ROK-projektet var på daværende tidspunkt midt i 3.g. Det vil sige at de sociale mønstre, som dominerede klassen var blevet grundlagt gennem to et halvt års fælles skolegang. Det er indlysende vanskeligt at rokere fundamentalt med sammentømrede mønstre så sent i gymnasieforløbet. Derfor vil omtalte aktion være mest oplagt at iværksætte som et projekt tidligt i gymnasieforløbet.

En anden begrænsning i udbyttet af projektet omhandler elevernes egen opfattelse af dem selv som elevtyper. Hvis afstanden mellem elevernes selvopfattelse og lærers vurdering af elevtyperne bliver for stor, vil formålet med inddragelse af selvevaluering måske sløres. Principielt lod jeg som nævnt elevernes besvarelser være gældende for gruppesammensætningerne, men metodisk kunne man forestille sig, at læren selv står for den indledende vurdering af elevernes grad af faglighed og deltagelse.

En anden overvejelse går på inddelingen af grupper *efter* indsamlingen af elevernes selvevaluering. I det omtalte projekt blev grupperne sammensat efter homogenitet *inden for* den enkelte gruppe, således at samme elevtyper kom i samme gruppe. Dette princip kunne også

tænkes modsat, så hver gruppe i stedet var repræsenteret med én af hver elevtype. Det ville skabe mange ens grupper, som internt ville være uhomogene, men efter et lighedsprincip være sidestillet med de øvrige grupper, og derved forventeligt kunne håndtere de samme arbejdsopgaver som de andre. Ulempen herved ville sandsynligvis være, at de traditionelle rollefordelinger eleverne imellem ville komme til udtryk således, at de arbejdsomme elever ville overtage initiativ og ansvar på bekostning af de mindre deltagende elevtyper.

Det positive udbytte af de homogene grupper blev, at eleverne fandt sig til rette i nye og ligestillede grupperinger, og som det iøjefaldende positive udbytte blev hidtil mindre deltagende elevtyper mere engagerede og påtog sig ansvar for arbejdsprocessen.

Det kan anbefales at sammensætning af grupper i forskellige undervisningssammenhænge tilrettelægges ud fra forskellige elevtyper. Dels kommer man ud over ulemperne ved selv-dannede grupper, hvor enkelte elever måske havner som tabere i det sociale spil. Dels oplever elever, at de fritages fra indgroede vanetænkning og fokus flyttes fra sociale mønstre mod faglighed og arbejdsprocesser. Samtidig vil engagerede og ambitiøse elever opleve fællesskaber med samme udgangspunkt, og sidst men ikke mindst vil elever med traditionelt lavere grad af deltagelse kunne opleve nye sider af sig selv med større deltagelse i arbejdsprocessen.

Projektet er løbende blevet koblet til en såkaldt QTI-elevbesvarelse, hvor eleverne har skullet forholde sig til undervisningen. Kort fortalt vil elevernes besvarelser kunne placere min undervisningspraksis inden for otte forskellige felter. Felterne fordeler sig mellem to akser; styringsaksen (høj/lav styring) og nærhedsaksen (meget/lidt nærhed). I dette projekt har jeg forsøgt at påvirke styringsaksen i bestræbelsen på at skabe motivation gennem synlig styring. Gennem arbejdet med faste grupper har undervisningen været bestræbt retningsgivende, hvor strukturen i undervisningssituationen har været givet, og hvor arbejdskrav til arbejdsproces har været italesat. Særligt blev de grupper med elevtyper, hvor deltagelsen traditionelt har ligget lavt været omdrejningspunkt for projektets refleksion. Disse grupper havde i højere grad brug for en synlig underviser, som ikke kun var retningsgivende, men også assisterede med faglig hjælp, opbakning og synlighed.

At skabe et positivt læringsmiljø med fokus på elevtyper og gruppearbejde

Gode råd og tips til andre lærere

- Arbejdet med skabelsen af positive læringsrum kræver inddragelse af eleverne gennem hele processen – og processen er vedvarende fra første dag
- Lad elevernes selvevalueringer tale for sig selv – undgå at blive korrigerende i dén fase
- Italesæt fra begyndelsen at elevernes forskellighed er en styrke, men at deltagelse i fællesskabet er en forventning
- Inddrag eleverne i en diskussion om hvorvidt de sociale relationer er en hæmsko eller styrke for de faglige relationer

Kap. 10 Aktiv deltagelse – trods forskellige forudsætninger

Af: Hanne Jørgensen, Handelsgymnasiet Skive

Resumé

Hanne Jørgensen skriver i dette kapitel om, hvordan hun har arbejdet fokuseret med udviklingen af et klasserum, hvor alle elever er aktive og deltager til trods for, at de har forskellige forudsætninger. ROK-projektets lærere fik et workshop-oplæg som fokuserede på at tage udgangspunkt i elevernes egen opfattelse af deres elevtype. Dette oplæg gav anledning til, at Hanne ville eksperimentere med at inddrage eleverne i opgaveløsningerne på en anden måde end hidtil. Der blev dannet andre grupper end dem eleverne naturligt selv ville vælge, og eleverne kom til at se hinandens læringspotentialer på en anden måde. Brugen af CL-aktiviteten "Møde på midten" gjorde det overskueligt for Hanne at følge med i gruppearbejdet både under og efter.

Aktionens fokus og formål

Jeg oplever, at engagementet fra eleverne er med til at påvirke, hvilke muligheder man som lærer har for at arbejde med relationskompetence- og klasserumsledelse. Den deltagende klasse (en 3.g klasse) er præget af stor engagement. De har altid haft et godt ry blandt skolens lærere for at være aktive, energiske og læringslystne. Vi har været to lærere om klassen i dette projekt, hvor min kollega har haft dem alle tre år til matematik, hvorimod jeg først har fået klassen i 3.g til virksomhedsøkonomi.

Da eleverne i efteråret 2015 havde gennemført skolens elevtrivselsundersøgelse, viste det sig, at mange af eleverne i klassen svarede, at "de ønskede, at flere i klassen fik mere indflydelse på undervisningen". Udgangspunktet for aktionen var, at vi gerne ville give eleverne mulighed for at påvirke vores undervisning, så der kom aktiv deltagelse på klassen fra alle. På trods af deres store engagement vurderede vi, at vi kunne få nogle andre elever på banen og skabe en kultur, hvor selv de stille og svage elever blev hørt.

Vi valgte at præsentere Beck og Paulsens ni elevtyper for eleverne.¹⁰ Vi valgte denne model blandt flere mulige, da vi gerne ville vurdere elevernes engagement og fordi vi i et tidligere projekt havde fundet elevtyperne var meget brugbare. Eleverne skulle på den måde blive bevidste om deres egen indsats og ligeledes have en indsigt i klassekammeraternes. I modellen har Beck og Paulsen delt eleverne ind i tre grupper, de lavt engagerede, de middel engagerede samt de højt engagerede. De lavt engagerede føler ikke rigtigt, at de passer ind i skolen, har det ikke så godt med det faglige og er socialt tilbageholdende. De middel engagerede er i den ene ende kontaktsøgende og i den anden ende ikke sociale, de mister typisk koncentration undervejs, hvis ikke de guides. De højt engagerede har den gode inklusion i skolelivet. De er både med i det sociale og det faglige fællesskab. Dog er der nogle som falder lidt ud enten på det sociale eller faglige fællesskab.

¹⁰ Reference til Beck & Paulsens elevtypologier: Mangfoldighed og fællesskab – en etnopedagogisk analyse af kursisttilgange og klasserumskultur på HF og VUC, Steen Beck og Michael Paulsen, Institut for Filosofi, Pædagogik og Religionsstudier, Syddansk Universitet, Gymnasiepædagogik Nr. 80. 2011

Erfaringer – Gruppeinddelinger og observationer

Elevene fik udleveret et skema, hvor de placerede sig, hvor de mente, de var lige nu henholdsvis a) generelt, b) i virksomhedsøkonomi og c) i matematik. Derudover skrev de, hvor de ønskede at være og hvordan de selv mente, at de kunne bevæge sig til det ønskede.

Der var 26 elever i klassen og når de selv skulle placere sig, så placerede de sig meget ens uanset om det skulle være generelt, i matematik eller i virksomhedsøkonomi. Det gav følgende placering af eleverne:

	Fagligt afventende	Fagligt ambivalent	Fagligt bidragende
Socialt bidragende	Ingen	15	4
Socialt ambivalent	Ingen	6	1
Socialt tilbageholdende	Ingen	Ingen	Ingen

Det er vigtigt at bemærke, at dette udelukkende er elevernes holdning, og at vi som lærere ikke nødvendigvis var enige i deres krydser, men at vi accepterede dem og arbejdede videre ud fra elevernes tilkendegivelser (ligesom Søren Ørum beretter om i kapitel 9 i denne bog).

Således inddelte vi klassen i grupper ud fra deres egne tilkendegivelser og bad eleverne mødes i 30 minutter og komme med ideer til tiltag i de to fag, som de syntes kunne være interessante. Nogle af ideerne nævnes her; undervisning i praksis, lave kahoot, fremlægge artikler, øvelser uden hjælpemidler, fremlæggelser med diskussion, screencast og gruppeeksamensfremlæggelser (elev/lærer/censor).

Herefter lavede vi hver vores forsøg i de to fag. I matematik var omdrejningspunktet for forsøget "vil det lykkes at få flere til at deltage med specielt fokus på de "svage" elever"? Herunder meldte der sig flere underspørgsmål: Vil der blive lyttet til deres forslag? Bidrager de "svage"? Oplever eleverne at repetitionen har hjulpet dem. Helt konkret skulle eleverne arbejde med at lave en trykkevejledning til Keha-tool. Vi valgte at observere på hinandens undervisning og i matematik var der specielt fokus på, hvordan kommunikationen var i grupperne (elev-elev), hvordan kommunikation var fra lærer til elev og om der blev aktiveret flere ved at gøre det på denne måde.

I virksomhedsøkonomi under observationen blev der valgt et andet fokus, nemlig "deltager alle i gruppen på lige vilkår i de enkelte grupper"? Med et specielt fokus på, at de elever som normalt ikke siger så meget eller er fagligt svage siger noget. Her blev der kigget på om de "svage" og "stille" elever bidrager? Hvordan opfatter eleverne skemaet i CL-øvelsen? Observationen gik her ud på at se på kommunikationen i grupperne (elev-elev), kommunikationen fra lærer til elev, arbejder eleverne på lige fod? Giver de stærke plads til de svage – og tager de svage ansvar for arbejdet?

I praksis tog forsøget udgangspunkt i CL-aktiviteten "Møde på midten", hvor eleverne blev inddelt i firemands-grupper og de skulle løse en delopgave til en virksomhedsanalyse i en eksamensopgave, hvor de ud fra fire valgte artikler, skulle udarbejde en PESTEL-analyse. Arbejdsproceduren lød således:

1. Læs artiklerne (15 minutter)

2. Skriv dine egne stikord ned i dit felt på arket (5-7 min)
3. Gruppen bliver enige om en fælles "bedste" løsning (10- 15 min) – I går bordet rundt dvs. en af gangen forklarer en af sine stikord og de andre bekræfter eller benægter og ordet sendes videre.
4. Jeres løsning sendes videre til en anden gruppe, som får gode ideer og evt. tilføjer til den fælles "bedste" løsning. (5 min)

Samme model blev brugt to gange. Anden gang skulle der i stedet for en PESTEL-analyse, udarbejdes en Portes-Five-Forces med udgangspunkt i tre artikler.

Erfaringer – Observationer i matematiktimen

I matematiktimerne var jeg observatør og skulle observere på min kollegas forsøg i matematik. Der var lavet grupper til ca. en tredjedel af eleverne og resten måtte selv lave grupperne. Dette var et valg som min matematikkollega tog, da han vurderede, at det ville give eleverne den bedste læring. I de definerede grupper skulle fagligt stærke elever hjælpe fagligt svagende elever, og var altså sat i grupper sammen. Her har jeg valgt at have to konkrete nedslag på situationer, hvor der forhåbentlig kom et positivt udbytte både den stærke og den svage elev.

Observationsnedslag 1:

Elev 1 foreslog, at de skulle skrive på Elev 2s (den fagligt svage) computer, og Elev 2 siger ja. Elev 1 er den dygtige elev, som allerede har lavet trykkevejledning, men hjælper meget anerkendende elev 2, som får lavet en trykkevejledning. Pludselig søger Elev 3 hjælp, da de tal Elev 1 læser op ikke stemmer med hendes tal – Elev 1 går først over for at kigge på det. Efterfølgende siger Elev 2, at det er korrekt det tal Elev 3 har – da Elev 1 ikke tog løsningen, men læste tal op fra en gammel opgave. Hermed fik Elev 2 vist fokus på løsning af opgaven, hvilket var et af målene med denne øvelse.

Observationsnedslag 2:

Elev 4 og Elev 5 (den fagligt svage) går ud og begynder at arbejde. Elev 4 vil meget gerne ordne det hele, og lader slet ikke Elev 5 komme til tastaturet. Da de har arbejdet i 20-25 min. kommer begge elever ind på klassen, da de mener, at de er færdige med opgaverne. Elev 5 siger pludselig, "skal vi ikke have løst opgaven?". De har kun lavet en trykkevejledning. Elev 4 siger jo og sætter sig og hjælper Elev 5 igen. Igen var der fokus på løsning af opgaven, hvilket var formålet med denne opgave.

Erfaringer – Observationer i virksomhedsøkonomitimerne

I den første observation kom der mange svage elever på banen. Der blev dog observeret et par grupper, som fungerede mindre godt: I den første af de tre mindre gode grupper havde en elev brug for at spise og gå udenfor, en anden af eleverne tog ikke imod alle mine instrukser og den sidste elev, som faktisk var den fagligt stærkeste kom ikke rigtig på banen og fik fat i de andre. Han løste opgaven, men fik ikke den sparring, der var meningen.

I en anden gruppe ville en af de svage elever gerne bidrage, men en af de stærkere lyttede slet ikke. I den sidste af de grupper, som fungerede mindre godt, brugte den svageste elev tastaturet meget uden deltagelse, hvorefter han forsøgte at komme med, men blev afvist.

Fokusset i den anden observation var "Giver de stærke elever plads til de svage elever". Generelt set var der mange svage elever, som kom på banen denne gang og der blev også lyttet til deres faglige bidrag. Dog observeres der også i en enkelt gruppe, at en af de meget stærke elever har overskud til at drille en af de svage, som bliver irriteret. Der observeres ligeledes, at der er problemer med, at eleverne ikke kigger på hinanden og dermed ikke får det samme ud af det, da de ikke anerkender hinandens indsats med kropsprog mv.

Refleksioner over muligheder og barrierer

Eleverne fik igennem forsøgene mere indflydelse på undervisningen. Inddelingen efter Beck og Paulsens elevtyper gav mening for eleverne og de respekterede de grupper, som blev dannet på baggrund af deres egne krydser. Specielt fokuset på gruppearbejde og gruppens sammensætning gav større mulighed for, at alle elever kom på banen i forhold til, hvis man havde arbejdet med samme opgave på klassen. Det var muligt som lærer at komme rundt og høre, hvad flere af eleverne havde at bidrage med, ligesom man kunne tage deres opgaveløsninger med hjem og forholdsvis let overskue, hvad de enkelte elever havde bidraget med. Her gavnede skemaet fra "Møde på midten" overskueligheden meget.

En af de største barrierer er at få eleverne til at få et andet syn på hinandens kompetencer. De er meget bevidste om, hvem der kan og ikke kan. Derfor er det også væsentlig lettere for den fagligt stærke at komme til orde, end det er for den mindre fagligt stærke.

Aktiv deltagelse på klassen af alle – trods forskellige forudsætninger

Gode råd og tips til andre lærere

- Inddrag elevernes egne opfattelser af deres niveau, så de får forståelse for hinandens opfattelser og på den måde bliver bedre til at acceptere at arbejde sammen med elever med forskellige forudsætninger.
- Brug CL-aktiviteten "Møde på midten".
- Fokuser på den enkelte elevs potentiale.
- Husk at det er læreren fornemmeste opgave at vise, at alle elever har et potentiale og kan bidrage til den fælles læring for hele klassen.

TEMA: KLASSERUMMETS FYSISKE MULIGHEDER

- Henrik Nyby, Handelsgymnasiet Skive har skrevet kapitel 11, 'Klasserummets indretning – muligheder og umuligheder', som handler om hvordan lærerne ved brug af 'den omvendte hestesko' i meget højere grad kan styre elevernes adgang til deres PC, for således at øge elevernes faglige opmærksomhed og læring. Aktionen udsprang med andre ord fra den frustration, man kan få som underviser, når eleverne i timerne pjækkede ved at surfe på nettet. Men det skulle vise sig, at den form for omorganisering ikke faldt i god jord hos eleverne.
- Søren Husted Pedersen og Christian Schou Knutsen, Handelsgymnasiet Skive, har skrevet kapitel 12, 'Klasserummet som fysisk pædagogisk lærested for faglig information', som handler om hvordan de har arbejdet med at klasserummets fysiske indretning skal anvendes, så den i højere grad understøtter undervisningen. Kapitlet indeholder eksempler på og forslag til den pædagogiske og didaktiske værktøjskasse. Lærerne genopdager de muligheder og potentialer, der er i rummet sammen med den nye teknologi.

Kap. 11 Klasserummets indretning – muligheder og umuligheder

Af: Henrik Nyby, Handelsgymnasiet Skive

Resumé

Henrik Nyby introducerede sammen med sin teamkollega Thomas Andersen (som har skrevet kapitel 14) den omvendte hestesko i 2.g. Hestesko betyder, at eleverne sidder med front mod væggene og ryggen til tavle og hinanden. Formålet var at skærpe elevernes opmærksomhed på det, der foregik ved tavlen eller i plenum. Lærerne havde for ofte konstateret, at eleverne kunne gemme sig bag deres PC-skærme og for ofte blev distraheret af spil, Facebook, Twitter og lign. De ville med brugen af den omvendte hestesko i meget højere grad styre elevernes adgang til deres PC, for således at øge elevernes faglige opmærksomhed og læring. Men det skulle vise sig, at den form for omorganisering ikke faldt i god jord hos eleverne.

Kort om aktionens fokus – hvad var formålet?

Vi ville med brug af den omvendte hestesko i meget højere grad styre elevernes adgang til deres PC, for således at øge elevernes faglige opmærksomhed og læring. Aktionen udsprang med andre ord fra den frustration, man kunne få som underviser, når eleverne i timerne pjækkede ved at surfe på nettet.

Erfaringer

Brugen af den omvendte hestesko blev ikke den succes, som vi havde håbet på. Der skulle indledningsvist bruges lang tid på at forklare eleverne, at nu var det denne måde, som vi sad på. Eleverne ville ikke umiddelbart acceptere dette. Megen tid gik fra flere lektioner grundet elevernes protester, som lød således:

- Elever protesterede imod ikke at kunne tage noter på deres PC, som de plejede.
- Eleverne klagede over, at de fik mindre plads, hvilket var korrekt, idet de store klasselokaler, ca. 60-70 m², ikke var store nok.
- Eleverne var utilfredse med, at de fik mindre plads til deres tasker. Flere gik til sport efter skoletid, og havde derfor store tasker med. Resultatet blev, at det flød temmelig meget i klassen.
- Eleverne sad ikke så godt, som de plejede, og de havde sværere ved at komme rundt til de andre elever, idet der var lidt plads.

Desuden kunne vi undervisere konstatere, at eleverne ikke rigtigt blev trygge ved denne bordopstilling. Der gik alt for meget tid med utilfredshed over den omvendte hestesko. Nogle af de elever, der til daglig fandt det trygt at kunne gemme sig bag sin skærm, fik en ringere trivsel – måske var den omvendte hestesko en for stor byrde for disse elever. De stærkeste og dygtigste elever mente bestemt, at de kunne administrere brugen af deres PC, som de i overvejende grad brugte som et professionelt værktøj. Den omvendte hestesko kunne ej heller gennemføres helt konsekvent. Grundet pladmangel måtte vi stille en række borde midt i klassen. Særlige hensyn måtte også tages til en enkelt elev, der bar diagnosen social angst.

Refleksioner over muligheder og barriere

Vi var ret overraskede over elevernes store modstand over den omvendte hestesko. Vi havde forventet indledende modstand, men ikke at modstanden konsekvent blev opretholdt. Denne modstand bevirkede, at udbyttet ved brugen af den omvendte hestesko ikke opvejede det bøvlg og tidsspilde, der opstod ved introduktionen af denne. Var der i det hele taget et udbytte?

Refleksioner over 'omvendt hestesko'

- Det giver for megen bøvlg at bruge den omvendte hestesko, hvis der ikke er plads nok i klassen.
- Gruppearbejde i 4-mandsgrupper blev besværliggjort af den omvendt hestesko. Hvor skulle eleverne sidde sammen og arbejde?
- Svage elever eller elever med særlige behov mister muligheden for at gemme sig lidt bag deres PC-skærm. Det at gemme sig lidt havde en positiv værdi for disse elevers læring.
- Efter brugen af den omvendte hestesko, der nu er helt ude af vores repertoire, bruger vi oftere muligheden for at bede eleverne lukke deres PC-skærme ned, når de skal følge med eller diskutere i plenum.
- Vi har efter brugen af den omvendte hestesko varieret mere med vore bordopstillinger. Vi bruger ofte en ø-opstilling, hvor eleverne sidder fire-fem sammen, men vi bruger stadig den klassiske opstilling med borde på rækker foran tavlen. Fælles er dog, at vi altid forsøger at sikre god plads mellem bordene, således at læreren og eleverne har fri adgang til at bevæge sig rundt, hvilket er vigtigt, når eleverne skal arbejde i grupper eller par.

Vi er efterfølgende blevet mere opmærksomme på at bruge elevernes PC som et medspillende værktøj:

- Som underviser kan det være svært at nå rundt til alle elever. I disse situationer bliver elevens PC, internettet, Facebook og andre medier en klar medspiller. Man kan bede eleverne finde grammatikteori på internettet. Ofte er der korte og gode beskrivelser med flere eksempler, og ofte kan man på Youtube finde små videoklip, hvor en engelsk eller amerikansk underviser forklarer et givent emne. Ved brug af især Facebook deler eleverne disse informationer med hinanden – og nogle gange opretter eleverne Facebookgrupper. Dette øger elevernes læring, idet de lettere kan hjælpe hinanden, ligesom de bliver opmærksomme på at man kan "google" de fleste spørgsmål
- I samtaler på klassen i plenum, hvor vi drøfter forskellige faglige problemstillinger, anvender vi desuden også internettet til at belyse en sag fra flere sider. Eleverne bliver trænet i at finde information af egen kraft samt tage kritisk stilling til den fundne informationskvalitet.

Klasserummets indretning – muligheder og umuligheder

Gode råd og tips til andre lærere

- Overvej hvordan du har mest mulig positivt udbytte af at eleverne alligevel konstant bruger PC og derfor ofte vil gå på nettet i løbet af en time.
- I stedet for at forsøge at kontrollere deres brug ved at omrokere og ville styre elevernes brug af sociale medier og andet på deres PC, så inddrag i stedet de mange muligheder der er teknologisk set.

Fx

- Grammatikteorier på internettet.
- Facebookgrupper diskussioner og delinger.
- Youtube eksempler.
- Lave Kahoots.
- Google potentielle svar på gode og undrende spørgsmål.
- Deltage i en kritisk diskussion af fundene på nettet.

Kap. 12 Klasserummet som fysisk pædagogisk lærested for faglig information

Af: Søren Husted Pedersen og Christian Schou Knutsen, Skive Handelsgymnasium

Resumé

Søren Husted Pedersen og Christian Schou Knutsen har afprøvet at benytte klasserummets fysiske rum på en mere visuel måde. Formålet med deres aktion var, at eleverne skulle opnå større synlighed omkring det faglige stof. Lærerne mener, at de undertiden stiller opgaver til eleverne eller giver dem informationer, som for lærerne selv er selvfølgelige og indlysende, men som ikke behøver at være det for eleverne. Lærerne mener, at det handler om en "back-to-basic" pædagogik eller "back-to-klasserummet" som et pædagogisk lærested og ikke blot et værested. Klasserummets fysiske indretning skal anvendes, så det i højere grad understøtter undervisningen. Søren og Christian siger selv, at denne aktion ikke er mirakelkur, men indeholder eksempler på og forslag til den pædagogiske og didaktiske værktøjskasse. Det handler måske om at genopdage de muligheder og potentialer, der er i klasserummet sammen med den nye teknologi.

Kort om aktionens fokus – hvad var formålet?

Ved valg af denne aktion vil vi først oplyse om skolens forhold:

- Vi var lige flyttet ind i nye og store lokaler, hvor der i princippet var meget plads, også vægplads. Væggene var hvide og skabte derfor lidt kedelige omgivelser. Dog blev pladsen på vægge, der kunne bruges til faglig information, begrænset i form af store vinduespartier, tavler (2 ud af 4 vægge) samt at skolen havde bestemt at det af æstetiske hensyn ikke skulle "plastres" til med hvad som helst og hvor som helst.
- Der var derfor 3-4 opslagstavler, der kunne bruges samt en "linje" hvor der kunne hænges materiale op og en mindre "skillevæg".
- Ud over dette havde klassens kontaktlærer sat et lidt længerevarende forløb i værk om elevplacering og bordopstilling, som vi ikke ville bryde ind i.

Vi besluttede derfor at denne plads i lokalet kunne bruges til tre overordnede formål:

1. Delvis informationer om større, gerne flerfaglige opgaver. Dette understøttes af at klasserne hos os har stamlokaler, så de er i det samme lokale uanset fag. Eksempler kunne være information om Studieretningsprojekt på 3. år, Studieretningsopgaven på 2. år, Erhvervscase, Dansk/samtidshistorie opgaven.
2. Delvis omkring oplysninger/viden om klassens fremtidige studieture.
3. Delvis til mindre, måske rent faglige opgaver, hvor eleverne, individuelt eller gruppevis over en tidsperiode, skulle arbejde med emner. Dette var fx i dansk hvor klassen kunne arbejde med synlige tidslinjer i litteraturhistorien, hvor eleverne kunne lave indslag. Inden for tidslinjen i litteraturhistorie kunne de forskellige elever arbejde med forskellige temaer. Eller hvor de arbejdede med Post-it sedler.

Formålet var at give eleverne information, som de nemt selv kunne finde, uden at skulle slå op i vejledninger, uanset om de fandtes i fysisk form eller elektronisk. Tit ville eleverne ikke gøre dette, og i stedet spørge lærerne – lærerne kunne bare sige: "se på tavlen/opslaget/etc.", eller bare kort vise det samme sted. Vi havde en forventning om at det også synliggøre

de overordnede forhold om fx SRP og dermed skabe grundlag for, at de hurtigt kunne spores ind på, hvad de ville skrive om. Vi antog, at når man ser noget ret tit, så vil man automatisk tænke mere over det. Det var vores håb, at dette kunne give eleverne bedre tid til at søge information og dermed skabe bedre grundlag for at tage de rigtige beslutninger samt det meget praktiske; at overholde leveringstidspunkter. Disse opgaver er jo bundet til skolens eksamensreglement, hvor netop overholdelse af tidsfrister er nødvendig.

På samme måde ville man også kunne øge nysgerrigheden omkring fx kommende rejsemål, og det ville være nemmere at få eleverne tilbage på sporet i de tilfælde, hvor man over en periode arbejdede med en opgave - "se på sedlen her". Det var også vores opfattelse, at det nemmere kunne holde eleven fast på emnet samt, at der ikke ville blive så meget tidspilde ved, at eleven skulle finde frem til sine notater/tanker omkring emnet som vedkommende skulle arbejde med over en tidsperiode. Og så ville man også kunne bryde de hvide vægge og dermed skabe et noget mere hyggeligt og delvis "farverigt" fysisk læringsmiljø. Lad os få fjernet det nærmest kliniske "venteværelseslook"!

Erfaringer

Vi tager her i første omgang udgangspunkt i den faglige information, som eleverne skulle have til SRP/SRO, hvilket i grove træk er det samme. Den ansvarlige lærer (Christian) og den ansvarlige uddannelsesleder gik rundt til de relevante klasser for at informere om SRP/SRO. På forhånd var det lavet plancher, som på dette tidspunkt blev hængt op i lokalet.

Denne del af informationen er jo præget af et rimeligt højt styringsniveau fra Christian/leder, da det jo er under princippet "vi snakker og I hører efter". Den lille afvigelse når man både hænger plancher op og henviser til dem, skaber det lille "intermezzo" der gør at færre falder fra på et eller andet tidspunkt, under denne typiske envejskommunikation. Dette er specielt fremtrædende hos de fagligt svagere dele af klassen og/eller den del, der traditionelt har sværest ved at koncentrere sig i længere tid. For den pågældende klasse gjorde dette sig gældende for en del af drengegruppen, 10 elever ud af klassens samlede 25. Ikke fordi at disse drenge nødvendigvis var fagligt svagere end pigerne, de havde bare sværere for at koncentrere sig under den form for kommunikation. Under andre indlæringsformer var der hos dem heller ikke nogle større koncentrationsproblemer. Erfaringen med den fagligt svagere del af klassen, hentes fra andre klasser, som også har fået gennemført de samme aktiviteter.

Dette støttede og synliggjorde den information som eleverne fik. Det vil sige, at det kun var de vigtigste hovedpunkter, der kom på plancherne. Noget af denne information kunne være forskellig fra studieretning til studieretning, fx om fagkombinationer, mens alle tidspunkter var de samme. Dette syntes at fungere fint. Eleverne fik fat i det væsentlige og så også, at det var meget nemt at se. Det er også vigtigt at disse plancher ikke overdænges med information.

I den kommende lidt mere indledende fase af disse større opgaver, da eleverne skal vælge fx fagkombinationer og i øvrigt også modtage faglig inspiration fra deres faglærere, henvises tit til de ophængte plancher for at spore dem ind på netop de aktuelle fag. Når tiden nærmede sig aflevering af blanketten (SRP - valg af fag/emne, som jo skal overholdes), er det også

nemt at vise dette på plancherne. Tit oplevede man situationen, at når en elev fx spurgte om hvornår skal vi aflevere? Så svarede flere af de andre elever; "se på planchen".

Dette blev godt modtaget af eleverne og umiddelbart er det vores opfattelse at det havde positiv indvirkning i forhold til vores formål.

I efteråret, hvor vores aktion foregik, skulle klassen på studietur til USA. Klassen er en del af den internationale studieretning, hvor der er stor rejseaktivitet og udveksling med skoler fra andre lande. Vores elevers erfaring med rejser afspejler den generelle rejse lyst, der er i samfundet, og mange af vores elever er rejsevante. Dog kan vi som lærere undertiden undre os over, hvor meget (eller hvor lidt) de ved om de kommende rejsemål, ikke mindst det geografiske aspekt.

Da både Søren og Christian skulle med klassen til USA, var det derfor naturligt at tænke rejsen ind i anvendelse af klasserummet. Så vi hængte plakater op omkring USA og de to byer eleverne skulle til, fx viste vi den historiske udvikling byerne vi skulle besøge havde været igennem. Et totalt old school tiltag, som sætter tankerne tilbage til folkeskolens rullekort over kridttavle. Men et medie som var anvendeligt, da klassens historielærer, engelsklærer og afsætningslærer benytter disse kort/plancher i deres undervisning. Vi kunne også se, at eleverne brugte plancherne ved at de ofte kiggede på dem og talte om dem.

I en 1. års klasse, der skulle på studietur til Slovenien ved udgangen af det første år, blev der også hængt to kort op over hhv. Slovenien – et land man jo ikke kender ret meget til – og over byen hvor vi skulle bo, med angivelse af vigtige steder. Disse to kort blev også godt brugt. Dette skabte såvel større kendskab til rejsemålet samt motivation for turen i det hele taget – dette er dog ikke så svært ved sådan en god begivenhed.

Som det tredje eksempel på at anvende klasserummets fysiske dimension var et forsøg med anvendelse af Post-it sedler i faget dansk. Klassen arbejdede med essay som genre. Essayet er altid en del af stilesættet, når de er til studentereksamen. Statistikkerne viser, at mange elever vælger denne opgavetype, og at der ofte er stor variation over resultaterne. Ideen var derfor at skærpe elevernes sproglige opmærksomhed og bevidsthed om essayets optimalt set abstrakt reflekterende niveau. Aktionen var igen meget lavteknologisk. Eleverne havde som lektie læst to eksempler på essay. Disse tekster blev vist på den elektroniske tavle, og eleverne skulle nu med gule Post-it sedler markere, hvor i teksten forfatterne var reflekterende, og hvor de i højere grad var beskrivende. Øvelsen forløb fint, samtidig med at eleverne også blev lidt fysisk aktiveret, da hver elev skulle placere mindst to Post-it sedler på tavlen. Der blev taget et billede af teksten med de påførte Post-it sedler. Dette billede blev lavet til en stor planche som hang fremme så længe arbejdet med essayet varede. Som opfølgning på dette fokus fik eleverne en afleveringsopgave, hvor de netop skulle skrive et essay. Eleverne gav efterfølgende positive tilkendegivelser, hvor de især pegede på det enkle faktum, at de blev fysisk aktiveret, samt at de gav udtryk for, at det var fint, at de alle skulle aflevere noget på tavlen.

I diverse forskningsresultater eller "regler" for god undervisning finder man fx følgende forhold som kan være relevante i forhold til vores emner her:

- Klar struktur i/af undervisningen. Her skaber man nemlig en god struktur, ikke bare over den tid, hvor informationen præsenteres for eleverne men også i forhold til selve indholdet af den opgave, som plancherne handler om.
- Indholdsmæssig klarhed, i øvrigt i sammenhæng med den klare struktur ovenfor. Eleverne får nogle helt klare rammer, ikke bare mundtligt og skriftligt via elevvejledninger som kan hentes på intranettet, men også via disse "påmindelsesplancher" eller "motivationsplancher", som vi også har kaldt det.

Refleksioner over muligheder og barriere

Ser vi på forløbet både før, under og efter, så har vi arbejdet med uhyre banale selvfølgeligheder og redskaber i vores aktion. Skulle et klasserum ikke altid være et lærerum? Væggene har altid været der, hvorfor blev de ikke brugt eller brugt mere bevidst? Måske handler det i virkeligheden om, at vi som lærere har travlt med at implementere ny teknologi, og med armene over hovedet i jubel over dette, glemmer det, som har fungeret i mange år. Ved denne lidt lavpraktiske – men dog meget konkrete aktion – ligger der givet nogle lokalemæssige muligheder og/eller barrierer, som vi opremser nedenfor:

- Hvor store er lokalerne, hvor meget vægplads er der til rådighed, hvad er skolens holdning til at "pryde" vægge med materiale?
- Endvidere "slås" man ofte med eksempelvis en typisk spansk/tysklærer, der jo har en stor forkærlighed for at bruge pladsen til plancher med de vigtige verber og deres bøjningsformer samt det faktum, at også andre faglærere skal bruge vægplads til projekter.
- En af de udfordringer vi også stødte på undervejs, når vi insisterede på, at alles bidrag skulle være synlige for alle, var at eleverne kunne opleve sig som blottede. Dels blottet i deres uvidenhed og dels blottet for begrænsninger i deres udtryksevne. Her skal man nok ikke underkende det pres mange elever i deres præstationspres pålægger sig selv.
- Det er vigtigt, at alt der hænger på væggene, kun skal være der i de perioder hvor det er aktuelt. Det vil fx sige at hos os, at når SRP er afleveret lige før jul, så bør disse plancher vedrørende SRP tages ned inden eleverne møder igen efter juleferien. Delvis fordi det jo giver plads til noget andet, men også fordi uaktuelle oplysninger kan skabe irritation og ligegyldighed hos såvel elever som lærere.

Klasserummet som fysisk pædagogisk lærested for faglig information

Gode råd og tips til andre lærere

- Tænk at alt er muligt – man kan bruge de fysiske rammer til alle mulige opgaver - men det skal styres.
- Alt materiale skal være relevant og kortfattet. Skær ned på oplysninger, så det er det vigtige, der kommer med.
- Arbejd med typografi og layout, det kan indgå som en del af klasserummets "udsmykning" dog uden at tage fokus væk fra det vigtige budskab som man gerne vil videregive. Det skal ikke drukne i farver og smarthed, men skal samtidig være med til at give et måske kedeligt klasserum lidt kulør.
- Giv en god information/introduktion til de ophængte plancher, så eleverne umiddelbart kan se det fornuftige i dem.
- Gøre andre relevante faglærere opmærksomme (eller man har i bedste fald udarbejdet disse ting sammen), så lærerne bruger plancherne på nogenlunde samme måde og at lærerne også overholder alle eventuelle tidsfrister, fx om hvornår den faglige inspiration til eleverne i forbindelse med SRP skal foregå.

TEMA: QTI – ERFARINGER FRA ET LÆRERPERSPEKTIV

- Søren Husted-Pedersen, Handelsgymnasium Skive, har skrevet kapitel 13, 'Er QTI en ny elev i klassen? Erindringer fra en endnu levende lektor', som handler om hvordan det første møde med principperne bag QTI oplevedes, og senere i artiklen er der eksempler på, hvilke erfaringer deltagelsen gav. Afslutningsvis er der refleksioner over faldgruber samt spørgeskemaets potentialer.
- Thomas Andersen, Handelsgymnasium Skive, har skrevet kapitel 14, 'QTI-elevbetsvarelsens muligheder for læreren', som handler om Thomas' oplevelser med at skulle modtage QTI-elevbetsvarelses. Thomas beskriver, hvad han har brugt QTI-betsvarelsen til og hvordan det har bidraget til udviklingen af ham som underviser.

Kap. 13 Er QTI en ny elev i klassen? Erindringer fra en endnu levende lektor

Af: Søren Husted-Pedersen, Skive Handelsgymnasium

Resumé

I dette kapitel kaster Søren Husted lys over nogle af de erfaringer der, set fra et lærerperspektiv, har været i forbindelse med anvendelsen af QTI i ROK-projektet. I artiklen skitseres det, hvordan det første møde med specielt principperne bag QTI oplevedes, og senere i artiklen er der eksempler på, hvilke erfaringer deltagelsen gav. Afslutningsvis er der refleksioner over faldgruber samt spørgeskemaets potentialer.

QTI – mit første møde!

Efter mange slides på opstartsseminaret om vores nye forskningsprojekt var koncentrationen hos mig sikkert på samme niveau som eleverne i 4. eller 5. modul en sen fredag. Så var savsmuldet strøet i manegen til endnu en omgang flotte pædagogiske buzz-words og vi var i færd med atter at ikklæde os klovnekostumerne. Ja ja, det går nok, der er måske ikke så meget nyt under solen – nogle nye ord, noget ny forskningsbaseret viden, der kan underbygge projektet. Det drejede sig i bund og grund om at højne motivationen hos eleverne – et ædelt formål, der under tiden givet er behov for. Intet projekt uden et nyt begreb; eller forkortelse, som det sig hør og bør nu om stunder. QTI lød det fra forskeren. Q – T – hvad for noget? Questionnaire on Teacher Interaction. En nederlandsk forskers (Theo Wubbels) kvantitative undersøgelsesmetode, hvor lærerens interageren med eleverne blev målt, og resultatet blev "Spyttet ud" som et lagkagediagram. Den nederlandske forsker arbejdede endog med "den bedste måde at undervise på" som et normativt begreb. Ja, hvorfor ikke i disse New Public Management tider? Det næste var vel så bare, at det skulle benchmarkes med andre lærere end sige skoler. Jeg kunne mærke nakkehårene stille men sikkert rejse sig, min lettere henslængte position måtte ændres til en mere siddende. Nu var *jeg* da i hvert fald vågen og opmærksom, men motiveret tjaaaa. Forskeren fortsatte med vanlig argumentationsteknisk hjemmel og rygdækning om metodens evidens, validitet, reliabilitet og øvrige fortræffeligheder. Skulle en gruppe af undervisere fra Randers og Skive – alle med deres akademiske DNA fuld af skepsis overfor positivistiske og kvantitative tilgange til undervisning – nu spændes for en vogn der skulle køre os et bestemt sted hen? Ja, det skulle vi! Jeg var vist ikke den eneste, der havde fået aktiveret antennerne og den indlejrede skepsis.

Argumenterne var mange og Theo Wubbels' mangeårige arbejde vidnede om nogle tendenser, jeg kunne nikke genkendende til (principperne bag QTI er omtalt andet steds i bogen, så den vil ikke blive præsenteret her). Jeg kunne også godt se mig selv i modellen med akserne styring og nærhed. Forskeren blev nu mere konkret, eksemplificerende og retningsanvisende i forhold til vores måde at bruge klasserummet på, i forhold til at skabe overblik for eleverne, i forhold til at lave struktur, i forhold til at give klare instruktioner. Og for første gang i mange år blev anvendelsen af IT og mobiltelefoner i undervisningen problematiseret og nuanceret. Måske var der alligevel noget her.

Princippet for den første QTI elevbesvarelse var, at vi selv som undervisere skulle prøve at indplacere os på akserne i modellen. Igennem de til undersøgelsen udformede spørgsmål til eleverne blev vi indplaceret i modellen, og endelig blev vores undervisning observeret af en

af forskerne. Efterfølgende skulle der være en samtale mellem forskeren og os som undervisere, hvor vi drøftede de foreliggende data; altså egen formodning om vores placering i modellen, resultatet af elevernes svar og endelig forskerens observationer.

Jeg havde en formodning om, at jeg ville placere mig relativt højt på styringsaksen samtidig med, at jeg ville indplacere mig højt, hvad angår imødekommenhed, venlighed og interesse. Når jeg placerede mig højt på styringsaksen, så skyldes det, at jeg ønsker sikkerhed for, at eleverne går fra undervisningen med et minimum af viden om det aktuelle emne, vi nu arbejder med. Jeg er meget fokuseret på, at eleverne når igennem et ordentligt pensum, hvilket gør, at de typisk har en læselektie for til de enkelte moduler. Jeg benytter mig meget af tavlen og laver mange tavlenoter, og jeg sørger for at fortælle eleverne, hvor vi er, og hvordan de bedst kan organisere deres noter i forskellige forløb. Denne høje grad af styring giver mig ro i maven, hvad angår en sikkerhed for, at eleverne er klædt godt på til en eventuel eksamen. Men det gør også, at jeg som lærer er meget på. Herudover er jeg ret insisterende på, at eleverne skal holde PC'en lukket og mobilerne skal være i tasken. Denne tilgang kan sagtens gøres venligt og jeg er imødekommende over for elevernes forslag til arbejdets organisering.

Det var derfor med naturlig spænding, at jeg efter forskerens observation skulle høre resultaterne af elevernes QTI-besvarelse og noterne fra observationen. Forskellene på min egen forestilling om, hvor jeg placerede mig, og resultatet af elevernes besvarelse var marginale. Det var meget små forskydninger, der var tale om. Når det nu var tilfældet, hvad kunne man så bruge det til? Her kom samtalen med forskeren til sin ret. Vi kom i samtalen dybere ned i de forskellige dele af modellen, og vi talte os frem til, hvordan man kunne arbejde med modellen. For mit vedkommende blev aftalen, at jeg skulle arbejde med lidt mindre styring. Ikke forstået som laissez-faire eller det forkætrede ansvar for egen læring. I relation til forskerens observationer, så talte vi os frem til, at jeg sammen med min kollega Christian ville arbejde med timens opstart og klasserummets indretning, dette arbejde er omtalt i kapitel 12 i denne bog.

Når jeg ser tilbage på forløbet med QTI elevbesvarelserne, så var jeg klart skeptisk over for denne del af projektet. For hvad ville det blive brugt til, og kan man overhovedet trække idealerne fra de nomotetiske videnskaber ind i et undervisningslokale? Som jeg ser det, er der nogle begrænsninger i modellen og undersøgelsesmetoden. Et særligt problem vi diskuterede på tværs af skolerne var formuleringerne i forbindelse med oversættelsen af modellen fra nederlandsk/engelsk til dansk.

Men afslutningsvist så har arbejdet med QTI været et interessant møde for mig med endnu et pædagogisk redskab, som, hvis det benyttes sagligt og fagligt, kan være genstand for frugtbare pædagogiske samtaler. Arbejdet med QTI har givet mig anledning til at reflektere over flere aspekter af min undervisning og relationer til eleverne. Så med en professionel og undersøgende tilgang, så lægger hårene sig i nakken igen.

QTI – en ny elev i klassen? Erindringer fra en endnu levende lektor

Gode råd og tips til lærere og pædagogiske ledere omkring QTI

- Lader man målingerne stå alene uden efterfølgende sparring med en person, der har dyb indsigt i modellen og erfaring med pædagogisk supervision, så er min skepsis intakt. Der er således en faldgrube, hvis agendaen er, at vi som lærere skal klones til at gøre tingene på en bestemt måde.
- Forslag til såvel pædagogiske ledere som lærere er, at det på forhånd tydeliggøres, hvad formålet med anvendelsen af QTI er.
- Det er ligeledes vigtigt, at man i forbindelse med observationer aftaler, hvad der er fokus, og at den efterfølgende samtale er en ligeværdig samtale mellem to pædagogisk interesserede deltagere. Er tilgangen saglig og fastholder begge parter fokus på det, der er genstanden for tankerne bag modellen, så mener jeg, at der er et potentiale i modellen. Særligt samtalen med forskeren vil jeg fremhæve som positiv.

Kap. 14 QTI-besvarelsens muligheder for læreren

Af: Thomas Andersen, Handelsgymnasium Skive

Resumé

I dette kapitel indvies læseren i Thomas Andersens tanker omkring at skulle modtage QTI-elevbesvarelser. Thomas beskriver, hvordan han har haft det med QTI-elevbesvarelserne, hvad han har brugt den til og hvordan det har bidraget til udviklingen af ham som underviser. Thomas oplevede at QTI-elevbesvarelsen gik tæt på. Hvordan skal man forholde sig til den og hvad kan man efterfølgende anvende den til? QTI-elevbesvarelserne har været et positivt bekendtskab for Thomas, men i processen er han blevet klar over, at det er vigtigt, at man kigger på den med professionelle briller og ikke kun fokuserer på de negative sider af den. For ingen har lyst til at skælde ud, virke utilfreds eller virke usikker, som jo er tre af de parametre, man bliver evalueret på.

Hvad er QTI ud fra et lærerperspektiv?

QTI-elevbesvarelsen er et nyt redskab, som man som lærer kan anvende til at finde ud af, hvordan samspillet med klassen fungerer. QTI har aldrig været anvendt i en dansk kontekst før, og jeg har aldrig hørt om andre lignende 'målinger'. Formålet er, at man bliver mere selvreflekterende over ens egen stil. En ting er, at man har en mavefornemmelse for hvordan det går i klassen, og hvordan eleverne opfatter en og ens undervisning, men er det nu også rigtigt? Dette kan en sådan elevbesvarelse langt hen af vejen være med til at give svar på. Formålet er ligeledes at finde ud af, hvad man herefter kan bruge resultatet af QTI til. Er der nogle knapper man kan skrue på, så man eksempelvis bliver mere styrende?

I nedenstående vil jeg give mine tanker og erfaringer om, hvordan jeg oplevede det at blive målt på denne måde samt hvilke muligheder og udfordringer QTI giver. Hvilke tanker kommer der frem og hvordan forholder man sig til det?

Erfaringer med QTI-spørgeskemaet

Der er blevet udført i alt fire QTI-elevbesvarelser fra ens aktionsklasse. Tidspunkterne for QTI blev spredt udover en periode på et år, så de skulle gerne give et nogenlunde retvisende billede af, hvordan klassen ser på ens adfærd i klasserummet. Ligeledes har alle de lærere som deltog i projektet også fået en QTI-besvarelse fra en kontrol-klasse. Det spændende er jo så om de forskellige klasser ser forskelligt på en?

Den første QTI-besvarelse kom relativt tidligt i projektet. Jeg havde haft mulighed for at se de 24 spørgsmål, som eleverne skulle svare på. PUHA, det gav et stik i mig. Jeg har tidligere i min karriere i det private erhvervsliv været udsat for en del forskellige målinger, såsom DISC, Belbin mv., men jeg har aldrig været i nærheden af en måling, som går så tæt på. I de andre målinger er der jo ikke noget rigtigt og forkert, og det mest interessante er jo egentlig om man kan genkende sig selv i den profil, som målingen ender ud med. En QTI-elevbesvarelse er anderledes – meget anderledes. Eleverne skal på en skala fra 1 til 5 gradbøje, hvordan de ser en ud fra nogle forskellige tillægsord, så her ér der jo virkelig noget

rigtigt og forkert – og især når man samtidigt via forskningen ved, at man helst skal have den profil, der ligger øverst i højre hjørne, så er der da pres på.

Forskerne fortalte, at alle jo ville slå ud på alle skalaer, da alle jo til en vis grad ville skælde ud eller nogle gange ville fremstå utilfreds, og det var jo ikke ens personlighed, men kun ens ageren i klasserummet, som blev målt. Jeg må erkende, at jeg har svært ved at se den store forskel. Man giver så meget af sig selv, når man står overfor eleverne, at jeg har svært ved ikke at se svarene som noget personligt.

Klassen som skulle udfylde QTI-besvarelsen var en klasse, som jeg uden tvivl var glad for. Jeg følte også, at jeg havde en god kemi med klassen, og at undervisningen i det store hele fungerede ret godt. Men da de skulle besvare QTI, kom jeg hurtigt til at reflektere over alle de forskellige personligheder, der var i klassen – var kemien nu så god med dem alle, som jeg egentlig selv gik og troede? Huskede jeg altid at komme ned til de stille piger bagi, og give dem nok opmærksomhed, eller var jeg nogen gange for hård ved de dovne drenge?

Tankerne var mange, og jeg kunne mærke, at jeg var ret spændt på at se resultatet af elevernes besvarelser af QTI. Samtidig var udfordringen, at jeg selv skulle tegne ind i diagrammet, hvorledes jeg troede klassen ville svare. En svær men god øvelse, hvor man virkelig fik reflekteret over, hvordan man opførte sig i klasserummet.

Svaret på første QTI-elevbesvarelse – min egen selvrefleksion

Jeg skulle til samtale med en af forskerne, som gav mig resultatet af QTI-elevbesvarelsen. Heldigvis viste det sig, at det så ganske fornuftigt ud i forhold til mine egne forhåbninger. Det spændende var så at sammenligne klassen i forhold til min egen vurdering. Langt hen af vejen havde jeg ramt plet, på nær omkring et område. Jeg havde vurderet mig selv mere usikker end klassen havde set mig. Jeg havde klassen i to fag og det ene fag var nyt for mig og første gang jeg underviste i det. Derfor kunne jeg huske tilbage på spørgsmål og diskussioner i de timer, hvor jeg ikke altid følte mig som en 200 meter-mester. Denne opfattelse havde klassen dog tilsyneladende ikke. Det fik mig igen til at reflektere over, om ikke jeg nogen gange var for selvkritisk i forhold til, hvordan eleverne så på min undervisning.

Vi fik tydeligt at vide af forskerne, at dette var vores personlige QTI-lærerprofil og ingen andre kom til at se den, ej heller vores leder. Vi skulle altså ikke rende rundt og sammenligne os med de andre. Det holdt lige præcis til frikvarteret efter vi havde modtaget vores QTI-lærerprofil. Fem lærere, hvoraf jeg var den ene, stimlede sammen ved skranken på lærerværelset og selvfølgelig skulle vi sammenligne os med hinanden. Dette indikerede jo selvfølgelig at netop disse fem lærere var tilfredse med deres profil og dermed elevernes opfattelse, ellers var man nok gået lidt mere stille med den. Sammenligningen viste ikke det store – udover jeg bemærkede, at en af mine kollegaer nærmest var i 0 på akse "skælde ud" læreradfærden. Min egen akse lå på 19%. Var det skidt? Da jeg sad med forskerne var jeg godt tilfreds, men burde jeg ikke også ligge næsten helt inde ved 0? Jeg reflekterede over det og fandt frem til, at dette helt sikkert var korrekt for mig. Jeg er mere udfarende end denne kollega, med alt hvad dertil hører – jeg kan godt skælde ud, når eleverne går over grænsen, så selvfølgelig vil jeg på et eller andet niveau "bonge" ud på denne akse, og det har jeg det egentlig okay med, da jeg ellers ville lægge for meget låg på mig selv og min personlighed.

Der gik nogle måneder, hvorefter vi skulle have den anden QTI-elevbesvarelse. Roen havde lagt sig og jeg tænkte, at elevernes vurdering nok ikke havde ændret sig det store. Feedbacken var her, at vi fik vores QTI-lærerprofil hver især og så deltog vi i et fokusgruppeinterview med de resterende lærere fra skolen, som havde fået foretaget en QTI-elevbesvarelse. Interviewet gik ud på, at vi delte vores refleksioner med hinanden og forskerne. Hos langt de fleste – inklusiv jeg selv – var der ikke sket de store ændringer i min QTI-lærerprofil. En enkelt havde dog fået en – i vedkommendes øjne – dårligere QTI-lærerprofil end sidst, og han anede ikke hvorfor. Vi fik diskuteret det på fokusgruppeinterviewet og det endte med, han tog tyren ved hornene og konfronterede klassen med QTI-spørgsmålene. Svaret fra klassen var ganske tydeligt. De kunne faktisk rigtig godt lide ham og hans undervisning. Han havde dog i forbindelse med dette forskningsbesøg trumfet igennem, at de skulle sidde i omvendt hestesko i en periode, og det var de åbenbart blevet sure over. En modig beslutning at konfrontere klassen – og i denne sammenhæng den helt rigtige.

Da eleverne for tredje gang skulle besvare spørgeskemaet blev jeg faktisk en anelse nervøs igen. Dette skyldes, at jeg netop havde givet karakterer til klassen, og der var nogle af dem, som mente de skulle have haft en højere karakter. Hvordan ville det nu influere denne gang, når de skulle svare på QTI-spørgsmålene? De ville nok være en anelse mere negative, når de nu ikke var enig i mine vurderinger af dem. QTI-profilen endte med nogenlunde samme resultat som de foregående, og jeg må derfor konkludere, at eleverne trods alt ser på én over tid og ikke kun vurderer én på den seneste tids begivenheder.

Brugen af QTI som et samtale-evalueringselement i min klasse

På Handelsgymnasiet Skive evaluerer man altid undervisningen i de første uger i januar. Evalueringen af undervisningen er selvsagt en god ting, men den perfekte måde at gøre det på, har jeg endnu ikke fundet. Nogle bruger et anonymt skema, hvor eleverne får lov til at udtrykke sig uden at stå til ansvar for deres svar. Dette har jeg tidligere forsøgt, men synes det er svært at få noget konstruktivt ud af det, da det til tider kan være svært at tolke, hvad de mener, såfremt de ikke vil uddybe det ved en klassesdiskussion. Ligeledes har jeg forsøgt at snakke med dem ud fra nogle stikord som arbejdsformer, medindflydelse osv. I denne evalueringsform er jeg dog ikke sikker på, at eleverne altid siger deres mening, idet jeg står lige foran dem.

Det passede med, at lige efter vi havde fået svaret på første QTI, så skulle vi evaluere i klassen. Jeg valgte at anvende min QTI-lærerprofil til dette. Jeg tog den op på tavlen og fortalte dem så, hvordan jeg selv tolkede den. Derefter fik de så mulighed for at byde ind med hvad de tænkte. Det fungerede okay, men igen var det selvfølgelig ansigt til ansigt, og det kan have hindret en del af dem i at komme med noget kritik. En af mine andre kollegaer tog en tom skabelon over QTI'en op og bad herefter klassen om at tegne hvordan de troede, hans QTI-lærerprofil så ud. Han gik i mellemtiden ud af lokalet, så de kunne diskutere som de havde lyst.

Jeg ved ikke om nogen af disse former er bedre end de traditionelle metoder, men det er i hvert fald et alternativ, og jeg synes, at det er en god idé at vise klassen resultatet af deres svar. Dette er selvsagt sjovest, såfremt man har fået en QTI-lærerprofil man selv er tilfreds med.

Refleksioner over muligheder og barrierer ved QTI

QTI-lærerprofilen har været et godt værktøj for mig. Den har fået mig til at reflektere endnu mere over, hvordan jeg agerer i klasserummet. Er jeg styrende og klar nok i mine opgaveformuleringer? Kan jeg give dem kritik, uden de ser det som skældud?

Det er dog vigtigt, at man ikke overanalyserer resultaterne. Det kunne jeg godt have tendens til, idet der jo selvfølgelig er ting som kan laves om/gøres bedre. I starten ville jeg gerne kende svarerne på QTI helt ned i detaljen, således jeg havde en idé om, hvilke af de 24 spørgsmål jeg slog ud på – både positivt og negativt. Jeg tror dog, at det kan gøre mere skade end gavn, da jeg ville have tendens til at se på alt det negative i stedet for at se på, at jeg rent faktisk ligger i det øvre højre hjørne, og der derfor må være en del ting, som fungerer ganske udmærket.

Jeg vil påstå, at jeg i processen er blevet mere opmærksom på, hvornår jeg er styrende og hvornår og hvor tit jeg tilpasser mig i forhold til klassen og i særdeleshed, hvad jeg vil have ud af det.

Jeg har nu i alt fået fem QTI-elevbesvarelser – fire fra samme klasse og en fra en kontrolklasse. Resultaterne har været nogenlunde de samme, og derfor føler jeg heller ingen grund til at få foretaget flere QTI-elevbesvarelser. Det skulle i så fald være i andre klasser end de to, da det muligvis vil give et andet billede.

Vil jeg anbefale, at man får foretaget disse QTI-elevbesvarelser? Ja, det giver et godt grundlag for at kunne reflektere over ens ageren, men man skal også være meget bevidst om, at det godt kan være hårdt, idet det jo er en classes anonyme tilkendegivelser om, hvordan de ser en i klasserummet.

Gode råd og tips til andre lærere omkring QTI

- Husk at se det store billede ellers kan man godt fortabe sig i at de "negative" parametre.
- Overvej hvad du vil anvende resultaterne til og forsøg at anvende målingen konstruktivt, eksempelvis ved efterfølgende at indgå i en dialog med klassen, omkring hvad man kan gøre anderledes osv.

Referenceliste

- Albrechtsen, T.R.S., 2015. *Professionelle læringsfællesskaber - Teamsamarbejde og undervisningsudvikling* 1. udgave., Dafolo.
- Baskerville, D., Goldblatt, H. & Ccje, F., 2009. Learning to be a critical friend: from professional indifference through challenge to unguarded conversations. *Cambridge Journal of Education*, 39(2), pp.205–221. Available at: <http://www.informaworld.com>.
- Beck, S., 2016. *Pædagogikum mellem teori og praksis – en brugsbog til de almindidaktiske moduler*, Frydenlund.
- Çimer, A., Odabaş Çimer, S. & Vekli, G.S., 2013. How does Reflection Help Teachers to Become Effective Teachers? *International J. Educational Research*, 1(4), pp.133–149.
- Cochran-Smith, M. & Lytle, S.L., 1990. Research on Teaching and Teacher Research: The Issues That Divide. *Educational Researcher*, 19(2), pp.2–11.
- Dale, E.L., 1999. *Pædagogik og professionalitet* 1. udg. 2., Århus: Forlaget Klim.
- Darling-Hammond, L., 2000. Teacher Quality and Student Achievement : A Review of State Policy Evidence Previous Research. *Education policy analysis archives*, 8(1), pp.1–44.
- Day, C., 1999. *Developing Teachers: The Challenge of Lifelong Learning*, London and NY.: Rutledge Falmer. Taylor & Francis Group.
- Dufour, R. & Marzano, R.J., 2015. *Ledere af læring. Hvordan ledere i forvaltning, skole og klasseværelse fremmer elevers læring*, Dafolo.
- Elliott, J., 2004. Making evidence-based practice educational. In G. Thomas & R. Pring, eds. *Evidence-based practice in education*. Open University Press.
- Elliott, J., 2001. Making Evidence-based Practice Educational Making Evidence-based Practice Educational. *British Educational Research Journal*, 27(5), pp.555–574.
- Elliott, J., 2002. What is applied research in education? *Building research capacity*, 3(July), pp.7–10.
- 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*, pp.57–73.
- Gibbs, P. & Angelides, P., 2008. Understanding friendship between critical friends. *Improving Schools*, 11(3), pp.213–225. Available at: <http://imp.sagepub.com/cgi/doi/10.1177/1365480208097002>.
- Hammerness, K. et al., 2005. How teachers learn and develop. In L. Darling-Hammond & J. Bransford, eds. *Preparing teachers for a changing world*. San Francisco: CA: Jossey-Bass., pp. 358–389.
- Hammersley, M., 1993. On the Teacher as Researcher. *Educational Action Research*, 1(3), pp.425–445. Available at: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0965079930010308>.
- Hargreaves, D., 1996. Teaching as a research-based profession: possibilities and prospects. In *Leading professional development in Education*.
- Hattie, J., 2015. *Synlig læring - for lærere* 1. udgave., Dafolo.
- Jank, W. & Meyer, H., 2006. Læringsteoretisk didaktik. In *Didaktiske modeller*. Gyldendal.
- Kiewkor, S., Wongwanich, S. & Piromsombat, C., 2014. Empowerment of Teachers through Critical Friend Learning to Encourage Teaching Concepts. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116, pp.4626–4631. Available at: <http://linkinghub.elsevier.com/retrieve/pii/S1877042814010143>.
- Klafki, W., 2001. *Dannelsesteori og didaktik – nye studier*, Aarhus: Forlaget Klim.
- 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.
- Krejsler, J., 2008. *Klasseledelse - magtkampe i praksis, pædagogik og politik*, Dafolo.
- Launsø, L. & Rieper, O., 2000. *Forskning om og med mennesker – forskningstyper og forskningsmetoder i samfundsforskningen*, Nyt Nordisk Forlag Arnold Busck.
- 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., 2017a. *Didaktisk refleksion - når lærere sætter ord på egen praksis (English: Educational reflections - when teachers articulate their doing)*, Frederikshavn: Dafolo.

- Lund, L., 2017b. Ethnographic Evaluation of Teachers' Practices: Making Teachers' Reflections on Teaching Practices Visible. In *Presented at: Oxford Ethnography and Education Conference 11.- 13. september 2017*.
- Lund, L., 2017c. Hvad ved vi om læreres måder at tænke undervisningen på? In P. F. Laursen; & H. J. Kristensen., eds. *Didaktik Håndbogen*. Kbh.: Hans Reitzels Forlag, pp. 341–358.
- Lund, L., 2015a. Inklusionspædagogik – et didaktisk grundvilkår på VUC – En undersøgelse af hvordan VUC-lærere oplever og håndterer diversiteten. *CURSIV*, 17, pp.269–292.
- Lund, L., 2015b. *Lærerens verden - almindidaktiske refleksioner over klasserumserfaringer (The teacher's world - pedagogical reflections on classroom experiences)*. Doctoral dissertation., Aarhus: Aarhus universitet.
- Lund, L., 2017d. *Udvikling af didaktisk refleksion i professionelle praksisfællesskaber – fokus på klasseledelsens tavse dimension.*, Frederikshavn: Dafolo.
- Lund, L. & Boie, M. a. k., 2017a. *Baggrundsrapport september 2017: Relationskompetence og Klasseledelse i gymnasiet - et aktionsforskningsprojekt*, Aarhus: CUDIM, AU.
- Lund, L. & Boie, M. a. k., 2017b. *Erfaringsopsamlingsrapport september 2017: Relationskompetence og Klasseledelse i gymnasiet*, Aarhus.
- Lund, L. & Boie, M. a. k., 2017c. *Lærererfaringer og gode råd september 2017: Relationskompetence og Klasseledelse i gymnasiet - et aktionsforskningsprojekt* L. Lund & M. A. . Boie, eds., Aarhus: Aarhus universitet, CUDiM.
- 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*, Aarhus: CUDIM, AU.
- Lund, L. & Robinson, S., 2017. Teachers' vocabulary developing educational awareness. In *Presented at: ECER/EERA, 22.-25. august 2017*. Copenhagen.
- von Oettingen, A., 2001. *Det pædagogiske paradoks - et grundstudie i almen pædagogik*, Aarhus: Klim.
- Plauborg, H. et al., 2010. *Læreren som leder - klasseledelse i folkeskole og gymnasium*, Hans Reitzels Forlag.
- Qvortrup, L., 2016. *Det ved vi om professionelle læringsfællesskaber*, Frederikshavn: Dafolo.
- Rousseau, J.J., 1968. Emile (uddrag fra udg. 1762). In I. G. Christensen, ed. *Læsestykker til opdragelsens historie*. København: Gyldendals pædagogiske bibliotek.
- Schön, D.A., 1983. *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*, Farnham, Surrey: England: Ashgate Publishing.
- Stoll, L. et al., 2006. Professional Learning Communities: A Review of the Literature. *Journal of educational change*, 7, pp.221–258. Available at: <http://dx.doi.org/10.1007/s10833-006-0001-8>.
- Strøm, S.H., 2015. *Synlig læring i gymnasiet og på HF. Baglæns design af undervisningen med synlige læringsmål, succeskriterier og løbende feedback* 2nd ed., Dafolo.
- Wubbels, Brekelmans, den Brok, Wijsman, Mainhard, van T., 2014. Teacher – Student Relationships and Classroom Management. In *Handbook of classroom management*. pp. 363–386.
- Wubbels, Brekelmans, Mainhard, den Brok, van T., 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*. New york and London: Routledge Taylor & Francis Group, pp. 147–154.
- Wubbels, T. et al., 2012. Let's make things better. Development in Research on Interpersonal Relationships in Education. In T. Wubbels, ed. *Interpersonal relationships in education*. Sense Publishers.

