

RELATIONSPÆDAGOGISK LÆRERPROFIL

Praktisk vejledning til lærere og
ledere i FPL-projektet

Lea Lund



Titel:

RELATIONSPÆDAGOGISK LÆRERPROFIL. Praktisk vejledning til lærere og ledere i FPL-projektet

Forfatter:

Lea Lund, ph.d. Adjunkt i almen didaktik indenfor ungdoms- og videregående uddannelser, Aarhus Universitet.

Redigering, layout og grafik:

Pernille Risør Elving, videnskabelig assistent, CUDiM, Aarhus Universitet

Mathilde Andersen, AC-fuldmægtig, CUDiM, Aarhus Universitet

Rolf Lyneborg Lund, cand.pæd.soc og ph.d.-stipendiat, Aalborg Universitet

Mette Brinch Thomsen, projektleder for FPL-projektet, CUDiM, Aarhus Universitet

Tak til følgende for konstruktiv kritik i arbejdet med vejledningen:

Susanne Harkjær Møller, cand.mag. i engelsk og dramaturgi, lærer på Randers Statgymnasium og pædagogisk konsulent på KLEO-projektet.

Søren Husted-Pedersen, cand.mag. i dansk og kommunikation med ekstra sidefag i historie, lærer på Skive College og pædagogisk konsulent på KLEO-projektet.

Mette A.K. Boie, cand.pæd.pæd. og ph.d.-stipendiat, Aarhus Universitet og pædagogisk konsulent på KLEO-projektet.

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.

Ophav:

Ophav © Forfatter og CUDiM 2018

ISBN: 87-7684-583-4 (trykt)

ISBN: 87-7684-583-4 (elektronisk e-bog)

Vejledningen kan frit kopieres og viderebearbejdes med angivelse af kilde. Vejledningen må kun anvendes til ikke-kommercielle formål og den kan findes digitalt på www.tdm.au.dk TDM er den engelske forkortelse for: Centre for Teaching Development and Digital Media.

Indhold

Forord	3
DEL 1	5
Didaktisk refleksion.....	6
Didaktisk rationalitet.....	7
Synergien mellem lærerprofessionens tre kompetenceniveauer.....	8
Når aktionslæring skaber synergi – at undersøge egen praksis.....	11
Klasseledelse og den relationspædagogiske lærerprofil	12
Klasseledelse som en del af den relationspædagogiske ramme	14
DEL 2	18
Hvad ligger bag en relationspædagogisk lærerprofil?	19
Grader af styring og nærhed.....	20
Otte lærertyper.....	23
Bagvedliggende antagelser	26
DEL 3	27
Fremgangsmåde	28
Fase 2: Spørgeskemabesvarelse	37
Lærers besvarelse.....	37
Elevbesvarelse.....	40
Fase 3: Bearbejdning	43
Læs og forstå din relationspædagogiske lærerprofil	43
Evaluér din relationspædagogiske lærerprofil.....	53
Arbejd med din lærerpraksis ud fra din relationspædagogiske lærerprofil	55
Afrunding: Samtale og refleksionsværktøj	64
Referenceliste.....	65
Noter	69

Vejledning til den relationspædagogiske lærerprofil

- Teoretisk belæg for at arbejde med didaktisk refleksion
- Baggrund for spørgeskemaet, som ligger bag den relationspædagogiske lærerprofil
- Hvad svarer lærere og elever på i spørgeskemaet?
- Hvordan læser og anvender man en relationspædagogisk lærerprofil?
- Hvordan kan en relationspædagogisk lærerprofil indgå i sparring med ledere og kolleger?

Forord

Denne vejledning er lavet med henblik på at støtte arbejdet på de skoler, hvor lærerne får udarbejdet en relationspædagogisk lærerprofil som en del af FPL-projektet. Den relationspædagogiske lærerprofil er et værktøj til refleksion. Den relationspædagogiske lærerprofil udarbejdes på baggrund af spørgeskemaet, som internationalt kaldes: *Questionnaire on Teachers interaction* (forkortet QTI).

Vejledningen indeholder tre elementer:

- **DEL 1: Didaktisk forståelsesramme**

En teoretisk gennemgang af den didaktiske forståelsesramme, som den relationspædagogiske lærerprofil bygger på.

- **DEL 2: Den relationspædagogiske lærerprofil**

En beskrivelse af den relationspædagogiske lærerprofils opbygning samt hvordan lærerprofilen udarbejdes på baggrund af lærer og elevers besvarelser af spørgeskemaet QTI.

- **DEL 3: Arbejdet med lærerens relationspædagogiske lærerprofil**

En konkret fremgangsmåde, hvor der sættes fokus på udviklingsarbejdet på skolen med udgangspunkt i lærernes individuelle relationspædagogiske lærerprofiler. Denne fremgangsmåde involverer følgende øvelser:

Øvelse 1: Refleksionsspørgsmål til læreren

Øvelse 2: Fire kvadranter i den relationspædagogiske lærerprofil

Øvelse 3 Lærerens eget ideal

Øvelse 4: Lyt til dine elevers opfattelser af den gode relation

Øvelse 5: Aflæs din egen relationspædagogiske lærerprofil

Øvelse 6: Lærerens egne svar op mod eget ideal

Øvelse 7: Få andre øjne på din relationspædagogiske lærerprofil

Øvelse 8: Alternative måder at kommunikere på

Øvelse 9: Udvikl dit eget varslingssystem

Øvelse 10: Inddrag dine elever og teamet

Samlet får lærere med denne vejledning et godt udgangspunkt til at påbegynde en kollegial dialog om, hvad der er god undervisning set med både elevernes og lærerens øjne.

Desuden udgør arbejdet med den relationspædagogiske lærerprofil et afsæt for en refleksionsproces vedrørende lærerens overbevisninger og idealer om god undervisning sat over for realiteterne, som de opleves af eleverne og af læreren selv. Således udarbejdes den relationspædagogiske lærerprofil på baggrund af et spørgeskema, som både læreren selv og eleverne i lærerens klasse besvarer.

Spørgeskemaet bygger på den teoretiske model for interpersonel læreradfærd kaldt *The Model for Interpersonal Teacher Behavior* (Wubbels et al. 2012). Modellen er udviklet af forskere fra Utrecht Universitet i Nederlandene, hvor de i mere end 25 år har forsket i interpersonelle relationer i ungdomsuddannelser med henblik på at tilegne sig viden om, hvordan man skaber et godt læringsmiljø.

Den færdige relationspædagogiske lærerprofil kan læreren bruge både til individuel refleksion og som ramme for fælles refleksion og samtale om sin undervisning med klassen, kolleger og leder.

Den relationspædagogiske lærerprofil er med andre ord et værktøj, der giver læreren indsigt i, hvordan eleverne i en specifik klasse oplever relationen mellem dem og den pågældende lærer i undervisningen. Som lærer kan man gennem elevernes stemme blive opmærksom på egen rolle og adfærd i klasseværelset – og tilpasse undervisningen herefter.

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

God fornøjelse med FPL-projektet!

Lea Lund
Center for Undervisningsudvikling og Digitale Medier
Aarhus Universitet

DEL 1

Didaktisk forståelsesramme

Didaktisk refleksion

Denne praktiske vejledning henvender sig til lærere og ledere på FPL-skolerne, der ønsker at arbejde med lærerens relationspædagogik og klasseledelse. Formålet med dette arbejde er grundlæggende, at lærerne sammen skal tilegne sig et fælles sprog til at tale om den klasserumskultur, der er i den pågældende klasse. Dette kræver et didaktisk vokabular at samtale ud fra (Lund 2017a; Lund & Robinson 2017; Lund 2017b).¹ Udviklingen af et didaktisk vokabular kobler sig til ideen om mere fokuseret teamsamarbejde blandt lærere – også kaldt professionelle læringsfællesskaber (Albrechtsen 2015; Dufour & Marzano 2015; Strøm 2015; Hattie 2015).

Ved at give lærerne rammer og tid til at udvikle et fælles sprog og en fælles optik på egen og kollegers undervisning, får de et bedre grundlag for at udvikle en italesat didaktisk opmærksomhed (Lund 2015). Vejledningen er derfor ment som et redskab i arbejdet med udviklingen af didaktisk opmærksomhed i et kollegialt læringsfællesskab, og hertil sætter den fokus på faglig dialog – dels ved at give forskningsmæssige belæg og dels ved at komme med konkrete øvelser.

Det er i forlængelse heraf en grundlæggende antagelse bag vejledningen, at lærere øger deres bevidsthed om egen klasseledelse og relationspædagogiske tilgang ved at:

- Få ny teoretisk viden om området: Relationspædagogik og klasseledelse – her konkret *Den interpersonelle adfærdsmodel*.
- Udvikle et fælles begrebsapparat at tale sammen ud fra.
- Få givet nogle rammer til at diskutere hinandens undervisning i.

Disse tiltag kan øge lærernes pædagogiske repertoire, hvormed både egen refleksivitet over praksis og også kvaliteten i lærer-elev-relationen forbedres (Lund & Lund 2017; Lund & Boie 2017a; Lund & Boie 2017b). Hertil kommer lederens øgede muligheder for at gå ind i en frugtbar dialog, nu hvor lederen via denne vejledning også er klædt på hertil.

Didaktisk rationalitet

Den rammesætning som slås an ovenfor, og som denne vejledning skal læses i, har udgangspunkt i Erling Lars Dales optik på lærerprofessionen (Dale, 1999).

I Dales optik er professionsidealet om *didaktisk rationalitet* centralt for forståelsen af og arbejdet med lærerens og skolens udvikling. Hertil knyttes tanken om den professionelle skole, hvormed skolen forstås som en fuldprofessionel organisation, hvis mål er, at læreren som professionel aktør 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 samt skolens læreplaner, formål og udmøntning. Herigennem bliver det muligt for læreren at genoverveje sin undervisning og sikre en meningsfuld undervisningssituation.

Betegnelsen *rationalitet* handler om lærerens evne til og mulighed for at handle på baggrund af refleksioner over undervisnings formål og forløb. Rationalitetsaspektet i Dales optik indebærer også, at den menneskelige handling har et intentionelt aspekt. Rationalitetsaspektet handler således om, at der er fokus på *hensigten* med undervisningen, når man arbejder med det indre samspil mellem lærerens og elevernes aktiviteter. Dog er rationalitetsaspektet ikke ensbetydende med, at handlingen skal være et middel til målet i sig selv. Hvis eleverne eksempelvis over en langvarig periode er uforstående overfor undervisningsaktiviteternes hensigt og ikke opfatter dem som meningsgivende - og dermed gyldige - bygger undervisningen ikke på et fællesskab mellem lærer og elev, og situationen er dermed didaktisk irrationel.

Set ud fra Dales didaktiske ramme giver det god mening at arbejde med den interpersonelle læreradfærdsmodel, som er omdrejningspunktet for denne vejledning. Den interpersonelle læreradfærdsmodel har fokus på lærerens adfærd i klasserummet, som den opleves af eleverne, og dermed på den gyldighed, som læringssituationen har fra deres perspektiv. Det tydeliggøres med den interpersonelle læreradfærdsmodel, at eleverne kan opfatte læreren som imødekomende, lyttende og empatisk og som givende elevernes stemmer plads. Således indikeres det, at der er typer af

adfærd, som kan vise sig at være mere gyldig for eleven end andre. For at sikre undervisningens gyldighed må læreren ikke blot handle intentionelt fra sit eget perspektiv; læreren må også handle på baggrund af overvejelser om elevernes opfattelse af undervisningssituationen.

Synergien mellem lærerprofessionens tre kompetenceniveauer

Ifølge Dale består didaktisk rationalitet ideelt set af et samspil mellem indholdet i lærerprofessionens tre kompetenceniveauer, der kan beskrives således:

○ Kompetenceniveau 3 (K3)

Meta-refleksioner over undervisning og skole.

○ Kompetenceniveau 2 (K2)

Undervisningens planlægning.

○ Kompetenceniveau 1 (K1)

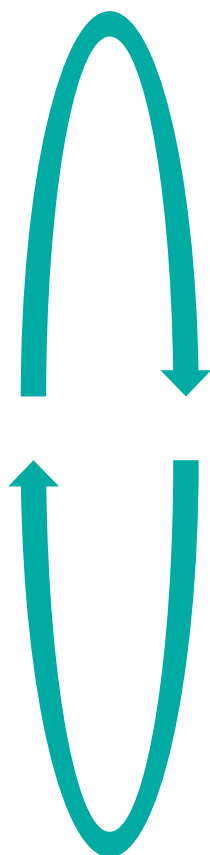
Undervisningens aktivitet.

Når disse tre kompetenceniveauer tilsammen effektueres i en synergi (som illustreret ved pilens cirkulære bevægelse i figur 1 nedenfor) er der tale om en optimal læringssituation for aktørerne i en uddannelsesinstitution. Det er således denne vejlednings intention at sætte lærere i gang med at samtale meta-orienteret om, at de netop nu er i færd med at reflektere over deres lærerrolle og adfærd i klasserummet. 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, p. 49)

Hvis de kritiske analyser fra K3 udelades, mister lærerprofessionen sin styrke og autonomi. I så fald vil kun K1 og K2 udgøre afgørende elementer for lærerprofessionen, og derved underkendes relationen mellem profession og videnskab. Udeladelsen af K3 strider således imod bestræbelserne på, at lærerhvervet som en professionsuddannelse bør *"skaffe et grundlag for en karrierelang udvikling"* (Dale 1999, s.11).



Tredje kompetenceniveau – K3:

- Er meta-refleksioner over skole og undervisning.
- Har fokus på at kommunikere om teori og empiri om undervisning og udvikle didaktisk teori.
- Indebærer, at læreren udfører kritiske analyser af læreplanens mål, indhold, metode samt dens konsistens, dens forankring i virkeligheden og dens mulighed for at blive realiseret.
- Er ikke præget af handlingstvang. Refleksionen er dybere end blot et spørgsmål om metoder i undervisningen. Her er der plads til refleksion over (ud)dannelsens væsen og dermed hele formålet med at drive skole og undervisning.

Andet kompetenceniveau – K2:

- Er undervisningens planlægning.
- Har fokus på at konstruere undervisningsprogrammer. Læreren arbejder med at realisere læreplanens muligheder i praksis.
- Forgår uden for klasserummet.

Første kompetenceniveau – K1:

- Er undervisningens aktivitet.
- Har fokus på at gennemføre undervisning.
- Forgår i klasserummet, og lærerens situation er præget af handlingstvang.

Figur 1: Dales tre kompetenceniveauer. L.
Lunds frie gengivelse af Dale (1998, 1999)

Tilsammen udgør de tre kompetenceniveauer i figur 1 ovenfor Dales pointe om, at lærerprofession og uddannelse bør *"udvikle en aktuel legitimitet i pædagogikken som opdragelsesteori i det moderne samfund"*, og 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 og 31). Det er således uhensigtsmæssigt, hvis refleksionsniveauet (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 er altså bestræbelsesværdigt, at lærerne udvikler evnen til at kunne problematisere pædagogiske forhold, og at skolen som moderne organisation udfører erhvervet i relation til teori, som de ansatte selv er medudviklere på og tilegner sig.

Denne pointe kan relateres til Lawrence Stenhouses understregning af vigtigheden af lærerens mulighed for at bedrive *forskningsbaseret undervisning* (diskuteret og uddybet i Elliott 2001, s. 555). *Forskningsbaseret undervisning* involverer i Stenhouse's fremlægning af begrebet et aktørprincip, der indebærer, at lærerne engagerer sig i forskning som en del af deres egen praksis. Dermed har læreren selv en kritisk rolle at spille i professionelle vurderinger, og han/hun er dermed ikke blot modtager af forskningsfrembragt viden, der appliceres. I arbejdet med denne vejledning engagerer lærerne sig således i forskning med afsæt i relationspædagogik og klasseledelse samt forholder sig reflekteret og udforskende til egen praksis.

Lærerne skal selv udvikle et fælles afsæt og en fælles optik på egen undervisning, hvorfor vejledningen er inspireret af den handlingsrettede tilgang *aktionslæring*, som uddybes nedenfor.

Når aktionslæring skaber synergi – at undersøge egen praksis

Aktionslæringstilgangen tager afsæt i lærerens konkrete praksis med henblik på, at lærerne gennem deltagelse og dialog kan arbejde hen mod en ønsket forandring. Aktionslæring som tilgang tilstræber, at de deltagende praktikere er under en forandrings- og læringsproces. Det overordnede mål med denne proces er at skabe særlige forandringer med fokus på handlingsændringer og bevidsthed herom. Når lærerne på skolen udfører en aktionslæringsproces er det med afsæt i aktionsforskningen. Dermed er det tanken, at lærerne bliver forskere i egen praksis.

Lærerne skal derfor gennemgå en metodisk proces og leve op til samme kriterier, som stilles til aktionsforskning. Kriterier for god kvalitet i aktionsforskning handler ikke umiddelbart om generaliserbarhed, men snarere om graden af dialog og en åbenhed overfor forskellige metoder. Desuden er det væsentligt, i hvilken grad processen kan understøtte fremtidige handlinger (Launsø & Rieper 2000; Hammersley 1993; Elliott 2002; Elliott 2004; Cochran-Smith & Lytle 1990). I aktionsforskning benytter man desuden forskellige kvalitative metoder, som eksempelvis feltnoter og interviews, hvilket også er centrale greb i lærerens arbejde med den relationspædagogiske lærerprofil, og hele FPL-projektet.

Ved at gennemgå denne metodiske proces opøver lærerne en metarefleksion over egen praksis, ligesom det er centralt for Dales tredje kompetenceniveau (K3). Dette kan, som beskrevet, medvirke til at sikre en lærerprofession i udvikling.

Aktionslæringens faser, som de typisk ser ud, vises nedenfor i figur 2. Denne cirkulære proces genererer en synergi mellem de tre kompetenceniveauer, som blev vist i figur 1.

Aktionslæring i egen praksis

Når man som lærer under første fase i aktionslæringscirklen foretager en undersøgelse af egen praksis, vil man være tvunget til at forholde sig analytisk (K3) til sit klasserum (K1), de overvejelser man har gjort sig og gør sig dels over forberedelsen (K2) og dels over de handlinger, man udfører i rummet (K1). Der vil således ved hver fase i aktionslæringscirklen være indlejret alle tre kompetenceniveauer i et vist omfang.

Læreren vil eksempelvis være mere analytisk i fase 1 og fase 2 (K3+K2), hvor aktionen planlægges og igangsættes. Men i fase 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, eftersom læreren er under handlingstvang og derfor skal være handlingsorienteret i klasserummet. Refleksionerne over aktionen vil derfor særligt foregå efter undervisningen i faserne 4 og 5.



Figur 2: Aktionslæringens cirkulære faser

Klasseledelse og den relationspædagogiske lærerprofil

Når denne vejledning stiller skarpt på den relationspædagogiske lærerprofil, indebærer det et perspektiv på læreren som klasserumsleder. Dermed trækkes på begrebet *classroom management*, som tilpasses en dansk skolekultur og henholder sig til den danske skoles (ud)dannelsesformål (Krejsler 2008; Plauborg et al. 2010; Beck 2016). Læreren autoritet og rolle som leder er her ikke en selvfølgelighed og er altså ikke 'gratis' medfølgende. Derimod skal læreren selv skabe lederrollen i klasserummet. Når autoriteten ikke er automatisk medfølgende lærertitlen inde i klasserummet, hænger det blandt andet sammen med, at vi i Danmark tilskynder en demokratisk tilgang til vores uddannelse af unge mennesker.

Som en del af den danske demokratiske uddannelsestradition tilskyndes netop, at eleverne kan diskutere, argumentere og debattere, og heri udviskes autoritetsrollen og den deri liggende magtdistance og asymmetri mellem elevrollen og lærerrollen. Eleverne i gymnasiet er vant til at kunne diskutere med forældre, deres fodboldtræner, deres chef på fritidsjobbet og deres tidligere lærere i folkeskolen. På ungdomsuddannelserne og i folkeskolen vil vi også gerne danne *med* og *til* demokrati. Her undervises der ikke kun i, hvordan demokratiet fungerer - som eksempelvis i fagene historie eller samfundsfag - men det tilstræbes snarere, at man udfolder demokratiet i *alle* fag.

På den måde bliver lærerrollen og den ellers indbyggede asymmetri mellem elev og lærerrolle mindre. Ønsket om at danne med og til demokrati er en diskussion, som den tyske professor i pædagogik Wolfgang Klafki (2001; 1983) behandler og undersøger. Klafki taler dog ikke om *classroom management* men om *almendidaktiske overvejelser*. Således anskuer vi her i vejledningen klasseledelse som indlejret i almenidaktikken, og det er i forlængelse deraf vigtigt at understrege, at du som lærer eller læser på ingen måde må opfatte nedenstående definition af klasseledelse som et hurtigt fiks til en nem måde at bedrive undervisning på. Dét at lede gymnasieelever eller -klasser i en

demokratisk (ud)dannelsesstradition er nemlig en kompleks og nuanceret affære.

Dette kan blandt andet illustreres ved opdragelsens pædagogiske paradoks om, hvorledes det er muligt udefra at påvirke en indre proces (Rousseau 1968/1762; Løvlie 1997). Undervisning som fænomen forud-sætter nemlig, 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, hvilket er pædagogikkens iboende selvmodsigelse – i hvert fald i en demokratisk uddannelsesforståelse. I Kants formulering af paradokset stilles læreren over for en dobbelt opgave, når læreren 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 (von Oettingen 2001, p. 43).

Klasseledelse som en del af den relationspædagogiske ramme

Som det fremgår af ovenstående, er livet i klasserummet ikke så ligetil. Det er fyldt med skjulte aspekter, som har relationspædagogiske dimensioner:

- Hvilke normer og hvilken adfærd skal gælde for socialt samvær?
- På hvilken måde oplever eleven anerkendelse fra sin lærer?
- Hvordan skaber læreren grundlag for ro og rammer for at lære i klasserummet?
- Hvordan reagerer eleverne på lærerens autoritetsrolle?

Disse spørgsmål tydeliggør, hvordan klasseledelse ikke blot er teknik, der skal appliceres, eller en procedure, der skal følges, da klasseledelse foregår i et rum med levende væsener, som er under en forandringsproces (Lund 2016).

Dét at anskue læreren som en leder har inden for det seneste årti fået meget opmærksomhed i Danmark. Imidlertid har læreren altid skullet være leder af undervisningen. Når læreren leder, betyder

det, at læreren ved, hvor undervisningen skal føre hen – det faglige mål og det overordnede almene didaktiske formål følges ad. Et øget fokus på lærerens forvaltning af sin position, i forhold til hvorledes man kan sikre en disciplin i rummet, har sin berettigelse især på grund af lærerens aftagende autoritetsrolle, det stigende fokus på målstyret undervisning, flere uhomogene klasserum samt kravet om flere unge igennem ungdomsuddannelsessystemet. Alt dette stiller krav om fokus på et klasserum, der skal styres og ledes. Det ligger således indlejret i lærerens rolle at arbejde formålsorienteret, hvilket delvist er bestemt af undervisningsministeriets beskrivelser af fagenes formål og begrundelser. Det vil sige, at trods et demokratiseringsfokus på elevernes med- og selvbestemmelse har læreren stadig ledelsesansvaret for undervisningens overordnede agenda.

Relationsaspektet i klasseledelse

Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning² har udført et omfattende systematisk review over forskning i lærerkompetencers betydning for elevers læring (Nordenbo et al. 2008). Her fremgår det, hvordan det brede relationspædagogiske perspektiv rummer dels klasseledelse og dels relationskompetence. I denne vejledning benyttes en forståelse af klasseledelse som en sammensmeltning af Clearinghouses *regelledelseskompetence* og *relationskompetence*.

Regelledelskompetence

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

Relationskompetence

Clearingshouses narrative synteses peger mod, at lærerens positive sociale interaktion med eleverne har baggrund i en væsentlig relationskompetence, der kan øge elevlæring. Denne lærer udviser elevstøttende ledelse med elevaktivering og elevmotivering, hvor eleven har mulighed for at opøve selvstyring, og hvor der tages hensyn til forskellige elevforudsætninger. Dette øger både det faglige læringsudbytte som ikkefaglige læringsudbytte i form af fx større motivation og autonomi. Det gode forhold mellem lærer og elev er baseret på, at læreren udviser respekt, tolerance, empati og interesse for eleverne. Synet på eleverne er præget af, at alle har potentiale for at lære, og at hver elev har sin individuelle måde at lære på, som læreren skal respektere."

(Nordenbo et al. 2008, p. 66)

Denne vejledning definerer og benytter begrebet klasseledelse på følgende måde:

- Klasseledelse er en underkategori af almen didaktik og udgør en kompleks og målrettende bestræbelse på at rammesætte 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 behandles uden også at inddrage 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 læreren 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 det faglige indhold samt fokus på klassens sociale forhold er viklet ind i hinanden. Denne praksis indkapsler altså måden hvorpå læreren agerer og relaterer til eleverne og måden, hvorpå læreren leder eleverne til at relatere til hinanden. Dette har indflydelse på, hvordan lærerens faglighed praktiseres (metode) og dermed på, hvorvidt undervisningen lykkes i forhold til de didaktiske intentioner (formål) eller ej.

DEL 2

Den relationspædagogiske lærerprofil

En beskrivelse af den relationspædagogiske lærerprofils opbygning samt hvordan lærerprofilen udarbejdes på baggrund af lærer og elevers besvarelser af spørgeskemaet QTI.

Hvad ligger bag en relationspædagogisk lærerprofil?

Lærerens relationspædagogiske profil udarbejdes på baggrund af et spørgeskema, som både læreren selv og den specifikke klasses elever besvarer. Læreren og eleverne bliver i spørgeskemaet bedt om at besvare 32 spørgsmål om, hvordan de opfatter lærerens undervisning ud fra en 5-point Likert-skala rangerende fra 'aldrig' til altid³. På baggrund af disse besvarelser laves en relationspædagogisk lærerprofil for den enkelte lærer, som fortæller, hvordan læreren selv opfatter sin adfærd i klassen overfor den gennemsnitlige opfattelse af samme blandt klassens elever. Den relationspædagogiske lærerprofil giver på denne måde læreren indsigt i forholdet mellem egen og elevernes opfattelse af relationerne og interaktionen mellem elever og lærer i klasserummet.

Spørgsmålene bygger på de internationalt anerkendte engelske spørgsmål fra *Questionnaire on teachers interaction* (QTI) og er valideret på dansk af danske gymnasieelever (Wubbels & Levy 2005; Lund & Lund 2017)⁴. Spørgeskemaet er udviklet af professor i uddannelsesforskning, Theo Wubbels og hans kolleger fra Utrecht Universitet, der gennem 25 års empirisk forskning har udviklet det relationspædagogiske værktøj kaldet *The Model for Interpersonal Teacher Behaviour* på dansk oversat til: *Den Interpersonelle Læreradfærdsmodel*.

Modellen bygger på grundbegreberne fra bogen '*Interpersonal Diagnosis of Personality*' af den amerikanske psykolog Timothy Leary.⁵ Leary opstiller to dimensioner for menneskelig personlighed, som er i spil i enhver kommunikationssituation: *Dominance* overfor *Submission* samt *Hostility* overfor *Affection*. På baggrund af disse begreber bygger modellen på et todimensionelt koordinatsystem bestående af to akser for interaktionen i klasseværelset (Fournier et al. 2011; Wubbels, Brekelmans, den Brok, Wijsman, Mainhard 2014; Wubbels, Brekelmans, Mainhard, den Brok 2016; Wubbels et al. 2012).

På den ene akse bestemmes graden af *styring*, og på den anden bestemmes graden af *nærhed*⁶ (Wubbels et al. 2012).⁷ De to akser er i international forskning anerkendte som almene dimensioner ved mellemmenneskeligt samvær - og i Learys optik kommunikation. I modellen indgår således både lærerens relationer til eleverne - repræsenteret gennem *nærhedsaksen* - samt lærerens ledelse af rummet - repræsenteret gennem *styringsaksen*. Disse akser er illustreret i figur 3 som følger efter nedenstående uddybning af *Styring* og *Nærhed*.

Grader af styring og nærhed

I arbejdet med den relationspædagogiske lærerprofil vil læreren få tegnet en profil på baggrund af egne og elevernes besvarelser af det omtalte spørgeskema, hvis spørgsmål relaterer sig til de to akser for styring og nærhed. Profilen afspejler dermed elevernes og lærerens egen vurdering af lærerens henholdsvis høje eller lave grad af både styring og nærhed i undervisningen.

Styringsaksen

Styring handler om måden hvorpå mennesker agerer overfor hinanden, når de interagerer, for eksempel hvordan og hvor meget vi styrer samtalen eller samværet. Styringsaksen beskriver således, hvor meget eller hvor lidt kontrol læreren har over undervisningsrummet.

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

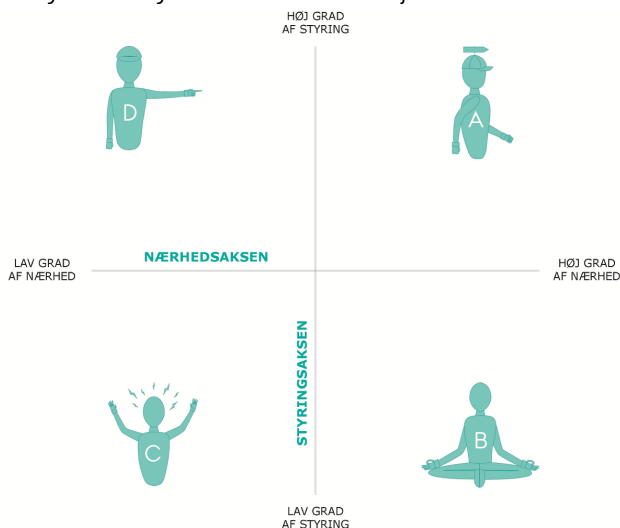
Lav grad af styring betyder, at læreren overlader meget styring, samt selv- og medbestemmelse til eleverne og selv spiller en mindre aktiv rolle i forhold til aktiviteterne i klasserummet. Læreren forholder sig passivt til elevernes arbejdsindsats, som således i overvejende grad er overladt til dem selv.

Nærhedsaksen

Nærhed handler om det sociale og mellemmenneskelige aspekt i samværet eller interaktionen med andre mennesker, for eksempel hvor stor en nærhedsfølelse, fællesskab eller interesse for hinanden, der forekommer. Nærhedsaksen beskriver således lærerens interesse for interaktionen med eleverne. Konkret er der tale om, hvor meget nærhed eleven oplever i interaktionen med læreren.

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

Lav grad af nærhed betyder, at eleverne oplever et negativt samvær, og at interaktionen mellem lærer og elev er præget af afstand og modvillighed overfor samarbejde.



Figur 3: Akserne i 'The Model for Interpersonal Teacher Behavior'. Frit gengivet fra Wubbels et al. 2012, p. 3 og den danske oversættelse i Lund & Lund, 2016, 2017.

A: Har en lærer størst udsving i kvadranten A, kan han/hun karakteriseres som overvejende autoritativ. Han/hun ligger højt på styringsaksen og er dermed dominerende og har meget kontrol i klassen. Samtidig ligger han/hun højt på nærhedsaksen og er dermed også samarbejdsvillig og viser oprigtig interesse for eleverne.

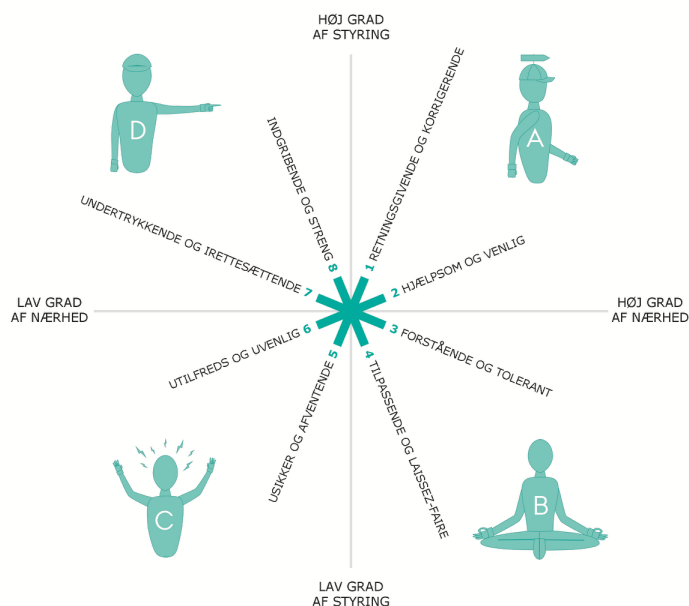
B: Har en lærer størst udsving i kvadranten B, kan han/hun karakteriseres som overvejende tolerant. Han/hun ligger højt på nærhedsaksen og er dermed samarbejdsvillig og viser oprigtig interesse for eleverne. Samtidig ligger han/hun lavt på styringsaksen og er dermed også tilbageholden og overlader meget af styringen til eleverne.

C: Har en lærer størst udsving i kvadranten C, kan han/hun karakteriseres som overvejende aggressiv/uregerlig. Han/hun ligger lavt på nærhedsaksen og er dermed modvillig og udviser irritation overfor eleverne. Samtidig ligger han/hun lavt på styringsaksen og er dermed også tilbageholden og overlader meget af styringen til eleverne.

D: Har en lærer størst udsving i kvadranten D, kan han/hun karakteriseres som overvejende diktatorisk. Han/hun ligger lavt på nærhedsaksen og er dermed modvillig og udviser irritation overfor eleverne. Samtidig ligger han/hun højt på styringsaksen og er dermed også dominerende og har meget kontrol i klassen.

Otte lærertyper

Som det er præsenteret i det foregående vil interaktionen og samværet i klassen altid være påvirket af de to dimensioner for styring og nærhed. I kombinationer af forskellige grader af styring og nærhed kan der karakteriseres otte typer af læreradfærd, som giver otte generaliserede lærertyper. Disse lærertyper illustreres i figur 4 nedenfor og beskrives derefter.



Figur 4: Model for de otte lærertyper udarbejdet på baggrund af Lund & Lund, 2016, 2017 samt Wubbels et al. 2012, p.4

1. Den retningsgivende og korrigerende lærer

Denne lærertype har høj styringsgrad og har middelhøj grad af nærhed.

Denne lærertype:

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

2. Den hjælpsomme og venlige lærer

Denne lærertype har høj grad af nærhed og har middelhøj grad af styring.

Denne lærertype:

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

3. Den forstående og tolerante lærer

Denne lærertype har høj grad af nærhed og har middellav grad af styring.

Denne lærertype:

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

4. Den tilpassende og laissez-faire lærer

Denne lærertype har lav grad af styring og middelhøj grad af nærhed.

Denne lærertype:

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

5. Den usikre og afventende lærer

Denne lærertype har lav grad af styring og middellav grad af nærhed.

Denne lærertype:

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

6. Den utilfredse og uvenlige lærer

Denne lærertype har lav grad af nærhed og middellav grad af styring.

Denne lærertype:

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

7. Den undertrykkende og irettesættende lærer

Denne lærertype har lav grad af nærhed og middelhøj grad af styring.

Denne lærertype:

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

8. Den indgribende og strenge lærer

Denne lærertype har høj grad af styring og middellav grad af nærhed.

Denne lærertype:

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

Bagvedliggende antagelser

Det har betydning for læsningen af de individuelle profiler, som lærerne får udarbejdet på baggrund af spørgeskema-besvareelserne, at der ligger en konkret antagelse bag:

De to akser skal forstås uafhængigt af hinanden. Hvis en lærer ligger højt på den ene akse, betyder det ikke nødvendigvis, at læreren ligger hverken tilsvarende højt eller lavt på den anden akse.

De otte lærertyper, som de beskrives i denne vejledning, skal altså forstås som eksempler på, hvordan en lærer kan agere og opfattes i klasserummet. Det er i den forbindelse vigtigt at understrege, at en lærer i praksis ofte vil ligne flere forskellige lærertyper og altid vil have en grad af alle lærertyper repræsenteret i deres egen relationspædagogiske lærerprofil.

Wubbels og hans kollegaer uddyber antagelserne 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).

DEL 3

Arbejdet med lærerens relationspædagogiske lærerprofil

En konkret fremgangsmåde, hvor der sættes fokus på udviklingsarbejdet på skolen med udgangspunkt i lærernes individuelle relationspædagogiske lærerprofiler.

Fremgangsmåde

I det følgende beskrives den fremgangsmåde, som kan anbefales, at man følger i arbejdet med den relationspædagogiske lærerprofil på skolen. Der er tre faser som hver indeholder konkrete øvelser.

- **FASE 1: Indledende refleksioner**

Indledningsvist anbefales det, at den enkelte lærer reflekterer over egne idealer. Dette er tænkt som en initierende øvelse, der ligger før selve spørgeskemabesvarelserne.

- **FASE 2: Spørgeskemabesvarelse**

Hernæst følger lærerens og elevernes besvarelse af spørgeskemaerne. På denne baggrund udarbejdes og tilsendes lærernes individuelle profiler, som der kan arbejdes aktivt med på skolen i fase 3.

- **FASE 3: Bearbejdning**

Den sidste del af fremgangsmåden udgøres af en guide til, hvordan man kan arbejde med sin relationspædagogiske lærerprofil både individuelt, og med inddragelse af kolleger, ledere og elever.

Øvelserne til hver fase beskrives løbende i den rækkefølge, som det kan anbefales at man arbejder med dem i. Man kan selvfølgelig altid vælge at udvælge øvelser eller at udføre dem i den rækkefølge, som det giver mening for den enkelte lærer eller i forhold til den enkelte skole.

Fase 1: Indledende refleksioner

Det anbefales, at læreren indledningsvist reflekterer over sine egne idealer og egen adfærd i forhold til relationerne og interaktionen i klasserummet. Det er en fordel, at dette sker før besvarelsen af spørgeskemaet, fordi disse indledende refleksioner skaber bevidsthed om betydningen af klasseledelse og relationskompetencer og vil udgøre et sammenligningsgrundlag for den relationspædagogiske lærerprofil, som udarbejdes efterfølgende.

I Danmark sigter vores uddannelsesideal på at skabe anerkendende rum med dialog og medbestemmelse. Men selvom vi har en høj grad af medbestemmelse og diskussionsiver på de danske gymnasiale uddannelser, så er det i sidste ende læreren som professionel, der har ansvaret for, at der skabes gode betingelser for, at læring kan finde sted.

Som lærer agerer man ofte i spændingsfeltet mellem på *den ene side* at vise tydeligt lederskab og være retningsangivende – en overordnet autoritet med ansvar for klassens trivsel og elevernes læring – og på *den anden side* at være lyttende og udvise respekt, anerkendelse og empati for eleverne og dermed bidrage til et trygt læringsrum. Det er derfor ikke en simpel opgave at blive klar på, hvilke konkrete idealer man forfølger i sin undervisningspraksis.

Øvelse 1: Refleksionsspørgsmål til læreren

Nedenstående spørgsmål kan hjælpe dig som lærer til at blive opmærksom på din fremtræden i klasserummet. Spørgsmålene er tænkt som refleksioner over, hvordan man skaber et anerkendende rum med dialog og medbestemmelse. Når du besvarer spørgsmålene, kan du med fordel give uddybende eksempler fra din praksis eksempelvis med støtte fra en kollegas observation af din undervisning eller ud fra din seneste undervisningslektion.

Besvar spørgsmålene enten i dialog med en kollega eller din leder, eller udfør øvelsen individuelt. Notér din besvarelse:

- Hvad er dine erfaringer med, hvordan man skaber lærerautoritet i et dialogbaseret klasserum?
- Hvad er dine erfaringer med at skabe gode relationer til eleverne? Og eleverne imellem?
- Hvilken adfærd mener du, man bør tilstræbe som leder af en klasse?
- Hvordan vil du gerne opfattes af dine elever? Og hvorfor?
 - Tror du, at du opfattes, som du gerne vil opfattes?
 - I fald nej, hvilke hindringer oplever du?

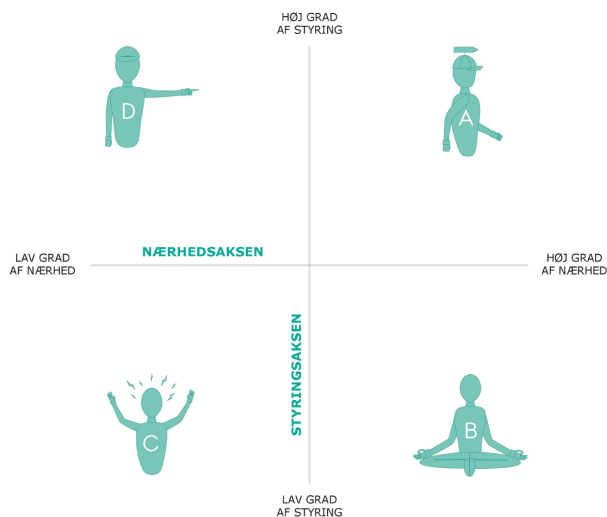
Forsøg at give uddybende eksempler fra din praksis enten med støtte fra en observation af din undervisning fra en kollega eller ved beskrivelser af din egen undervisning fx fra den seneste lektion, du har undervist i. Stil følgende spørgsmål til dig selv:

- Hvordan viser du, at du interesserer dig for eleverne? Udviser du respekt for eleverne, og er du samtidig en tydelig leder?
 - Er du klar i dine udmeldinger om, hvordan du mener, tiden i klassen skal bruges? Og kan du samtidig rumme en interesse i elevernes liv udenfor skolen? Giver du dig tid til at lytte til eleverne, både når det handler om det faglige indhold og om mere personlige aspekter?

- Hvordan udnytter du rummet?
 - Kan du se alle eleverne? Og kan de se dig? Hvis de sidder i grupper, kan de så se den fælles tavle, hvis det er intentionen?
- Hvordan placerer du dig i lokalet?
 - Står du oftest i den ene side af lokalet, eller går du meget rundt? Står du typisk bag katedret? Eller går du rundt blandt eleverne?
- Hvordan er din fremtoning og væren i klassen både i forhold kropssprog og til mimik?
 - Står du med hænderne i lommen? Laver du sjov med eleverne? Laver du sjov med dig selv?
- Hvordan er din entré i lokalet?
 - Er du lukket i mit kropssprog eller imødekommande med smil, nik eller anden form for anerkendelse?
- Støtter du op om, at alle elever kan komme til orde?
 - Er du rosende, selv når svaret er forkert, eller hvordan kommenterer du ellers på elevernes svar? Hvordan kommenterer du gruppernes arbejde, når du går rundt? Er du på udkig efter fejl, eller vil du diskutere oprigtigt med dem?
- Giver du eleverne mulighed for at komme til orde, hvis de er uenige med dig?
 - Er du oprigtigt interesseret i at høre deres svar eller spørgsmål, eller går du hurtigt videre? Udviser du irritation, når en elev ikke er enig eller har en anden holdning?
- Udtrykker du dig forståeligt, så alle elever er med?
 - Holder du øje med de elever, der ofte ikke har forstået det hele? Spørger du disse elever en ekstra gang? Gør du opmærksom på, at der ikke er dumme spørgsmål, men at spørgsmål er et udtryk for, at de lærer og er godt på vej? Forklarer du stoffet på flere måder og niveauer? Lader du eksempelvis en kvik elev forklare det for de andre?

Øvelse 2: Fire kvadranter i den relationspædagogiske lærerprofil

De fire kvadranter A, B, C og D i den relationspædagogiske lærerprofil giver mulighed for en overordnet inddeling af forskellige lærertyper. Det er vigtigt at huske på, at alle lærere vil være i situationer, hvor de vil slå ud i flere retninger i forhold til akserne for nærhed og styring samt de fire kvadranter. I den forbindelse er det hensigtsmæssigt at reflektere over, i hvilke kvadranter, man bevæger sig, når man agerer i forskellige undervisningssituationer.



Figur 5: Fire kvadranter i den relationspædagogiske lærerprofil

Overvej nu, hvilke kvadranter du bevæger dig i i din egen undervisnings-praksis ud fra følgende spørgsmål (Se evt. beskrivelser på side 22):

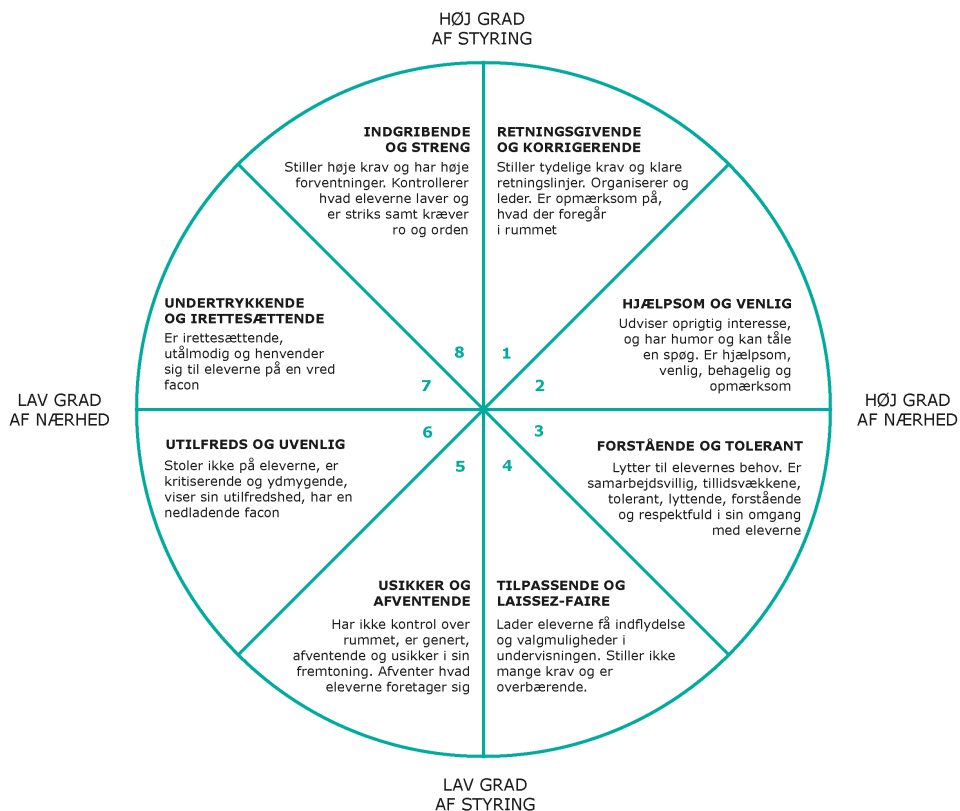
1. Veksler du mellem to eller tre arketyper, eller hælder du mest til én?
2. Begrund hvorfor og giv eksempler på, hvorfor du mener, som du gør.

Øvelse 3 Lærereens eget ideal

Indtegn dit eget ideal i figur 6 på næste side. Du skal altså illustrere, hvor du vil placere dine egne idealer for, hvor en god underviser bør befinde sig i forhold til nærheds- og styringsaksen samt de otte lærertyper.

Følg denne fremgangsmåde:

- Markér i modellen (figur 6), hvor din ideallærer befinder sig. Det kan være flere steder i cirklen.
- Beskriv og begrund hvorfor du placerer dit ideal, hvor du gør.
- Benyt evt. de forrige siders inspirationsspørgsmål til at reflektere over dine egne beskrivelser.



Figur 6: Dansk udgave af den interpersonelle læreradfærdsmodel som bygger på (Lund & Lund, 2016, 2017). Den grafiske udformning af 'Model for Interpersonel Teacher Behaviour' (MITB) (Wubbels et al. 2012, p. 4)

Øvelse 4: Lyt til dine elevers opfattelser af den gode relation

Når du udfører denne øvelse, er din rolle at lytte og igangsætte elevernes samtale om den gode relation i en undervisningssituation. Vær derfor åben og giv eleverne plads.

Tag en samtale med din klasse om deres forestillinger om gode relationer i en undervisningssituation.

- Præsenter eleverne for den interpersonelle læreradfærdsmodel som er illustreret i figur 6 på forrige side.
- Spørg eleverne, hvor en god underviser i deres øjne bør befinde sig i forhold til styrings- og nærhedsaksen.
- Kopier figur 6 til alle elever, og bed dem om følgende med udgangspunkt i arket:
 - Sæt krydser dér, hvor din ideallærer bør befinde sig.
 - Beskriv og overvej, hvorfor du placerer dine idealer, hvor du gør.
- Bed eleverne gå rundt og se hinandens udfyldte modeller, og bed dem begrunde deres krydser for hinanden.
- Tag en plenumdiskussion om, hvad god undervisning er fra elevernes perspektiv. Eleverne kommer muligvis selv ind på deres indbyrdes samspil og relationer, hvilket de også kan inddrage i diskussionen om den gode undervisning. Den gode relation i undervisningen skabes også af og i samspil med og mellem eleverne, hvorfor det med rette kan indgå i diskussionen.

Øvelsens formål:

Øvelsen giver dig som underviser en indsigt i elevernes præferencer for en god undervisningssituation, og sammenholdt med dine egne idealer bliver det interessant for dig at se, om du er enig med eleverne. Hvis du ikke er enig med eleverne, er det ikke nødvendigvis noget, du skal drøfte med dem, men det giver dig en indsigt i elevernes oplevelse af at være lærende i en

undervisningskontekst. Og med den viden om elevernes oplevelse kan du være mere opmærksom på dit eget ideal.

Øvelsen giver eleverne indsigt i, at de (givetvis) har nogle forskellige måder at lære på og nogle fælles idealer for en god relation. Eleverne bliver ligeledes bevidste om deres egen måde at lære på, fordi de bliver eksplicit opmærksomme på, hvad der skal til for at skabe en god læringsituation og et godt rum for dem at være i.

Fase 2: Spørgeskemabesvarelse

Grundlaget for lærerens individuelle relationspædagogiske lærerprofil er lærerens egen og elevernes besvarelser af et spørgeskema, der er en dansk valideret oversættelse af det internationalt anerkendte spørgeskema QTI (Lund & Lund, 2017). Således er besvarelserne af spørgeskemaet centralt for det videre arbejde med de relationspædagogiske lærerprofiler.

Læreren besvarer først spørgeskemaet henvendt specifikt til lærere. Først herefter tilsendes et spørgeskema henvendt til eleverne, der besvarer spørgeskemaet på klassen. Det er vigtigt, at eleverne sidder samlet, og at der bliver givet tid til, at alle kan besvare det, da der skal være en høj svarrate, for at bliver repræsentativ. Lad gerne en anden lærer end dig selv gennemføre besvarelsen med klassen, men bed dem om at tænke på en konkret lektion med dig (eksempelvis seneste lektion med Jørgen).

Spørgeskemaerne indeholder hver 32 spørgsmål, der består af udsagn om relationerne og interaktionen i klasserummet samt lærerens ageren i undervisningen. Læreren og eleverne vurderer udsagnene ud fra en 5-punkts Likert-skala rangerende mellem 'aldrig', 'sjældent', 'af og til', 'ofte' samt 'altid'. På baggrund af både lærerens og elevernes besvarelser udarbejdes en relationspædagogisk lærerprofil, der tilsendes læreren selv. Herefter kan læreren arbejde med profilen ud fra øvelserne i fase 3.

Læreren besvarelse

Spørgeskemaet henvendt specifikt til lærere indeholder følgende 32 spørgsmål, der her er indsat således, at du som læser let kan se, hvilken lærertype spørgsmålene hører til. I det egentlige spørgeskema står spørgsmålene i vilkårlig rækkefølge. Læreren skal under besvarelsen tage udgangspunkt i en specifik klasse i et specifikt fag og vurdere egen ageren i undervisningen. Læreren skal vurdere de 32 udsagn som følge af den indledende sætning: "Jeg er en lærer som...".

Formålet med lærerbesvarelsen er at afdække, hvordan *læreren selv mener*, at han/hun er medvirkende til at skabe et læringsrum via hans/hendes relationspædagogiske tilgang. Det er altså *ikke* et meta-perspektiv på, hvordan læreren *tror*, eleverne oplever undervisningen.

Lærerens egen besvarelse af spørgsmålene er tiltænkt som refleksionsværktøj, der skal bearbejdes sammen med resultatet af elevernes besvarelse. Lærerbesvarelsen ser ud som følger:

1. Den retningsgivende og korrigerende lærer					
<i>Jeg er en lærer som...</i>	Altid	Ofte	Af og til	Sjældent	Aldrig
Forklarer tingene tydeligt	☐	☐	☐	☐	☐
Eleverne lærer meget af	☐	☐	☐	☐	☐
Holder elevernes opmærksomhed fanget	☐	☐	☐	☐	☐
Virker selvsikker i min undervisning	☐	☐	☐	☐	☐
2. Den hjælpsomme og venlige lærer					
<i>Jeg er en lærer som...</i>	Altid	Ofte	Af og til	Sjældent	Aldrig
Er oprigtigt interesseret i eleverne	☐	☐	☐	☐	☐
Eleverne kan regne med	☐	☐	☐	☐	☐
Kan tåle en spøg	☐	☐	☐	☐	☐
Skaber en god stemning i undervisningen	☐	☐	☐	☐	☐
3. Den forstående og tolerante lærer					
<i>Jeg er en lærer som...</i>	Altid	Ofte	Af og til	Sjældent	Aldrig
Har tillid til eleverne	☐	☐	☐	☐	☐
Eleverne kan tale med, hvis de er uenige med mig angående min måde at undervise på	☐	☐	☐	☐	☐
Er villig til at lytte, hvis eleverne har noget at sige	☐	☐	☐	☐	☐
Respekterer eleverne, som dem de er	☐	☐	☐	☐	☐

4. Den tilpassende og laissez-faire lærer

<i>Jeg er en lærer som...</i>	Altid	Ofte	Af og til	Sjældent	Aldrig
Giver eleverne lov til at få indflydelse på visse ting i timerne	☐	☐	☐	☐	☐
Eleverne kan påvirke til at ændre på måden, de skal arbejde på i timerne	☐	☐	☐	☐	☐
Giver eleverne mulighed for at vælge de emner, der interesserer dem mest	☐	☐	☐	☐	☐
Giver eleverne mange valgmuligheder i forhold til de måder, de kan arbejde med stoffet på	☐	☐	☐	☐	☐

5. Den usikre og afventende lærer

<i>Jeg er en lærer som...</i>	Altid	Ofte	Af og til	Sjældent	Aldrig
Virker usikker	☐	☐	☐	☐	☐
Har svært ved at få skabt ro igen, hvis klassen larmer	☐	☐	☐	☐	☐
Ikke ved, hvad jeg skal gøre, når eleverne ikke følger med, men når de i stedet fjoller rundt	☐	☐	☐	☐	☐
Er genert	☐	☐	☐	☐	☐

6. Den utilfredse og uvenlige lærer

<i>Jeg er en lærer som...</i>	Altid	Ofte	Af og til	Sjældent	Aldrig
Bliver uventet vred	☐	☐	☐	☐	☐
Bliver hurtigt vred	☐	☐	☐	☐	☐
Bliver nemt hidsig	☐	☐	☐	☐	☐
Er sarkastisk på en ubehagelig måde	☐	☐	☐	☐	☐

7. Den undertrykkende og irettesættende lærer

<i>Jeg er en lærer som...</i>	Altid	Ofte	Af og til	Sjældent	Aldrig
Tror eleverne ikke ved noget	☐	☐	☐	☐	☐
Ydmyger eleverne	☐	☐	☐	☐	☐
Er utilfreds med elevernes arbejdsindsats	☐	☐	☐	☐	☐
Synes eleverne er sløse med deres arbejde	☐	☐	☐	☐	☐

8. Den indgribende og strenge lærer

<i>Jeg er en lærer som...</i>	Altid	Ofte	Af og til	Sjældent	Aldrig
Er krævende	☐	☐	☐	☐	☐
Eleverne er bange for at komme til time hos, hvis de ikke har lavet deres lektier færdige	☐	☐	☐	☐	☐
Er streng	☐	☐	☐	☐	☐
Eleverne er bange for	☐	☐	☐	☐	☐

Elevbesvarelse

Spørgeskemaet henvendt specifikt til eleverne indeholder følgende 32 spørgsmål, der her er indsat således, at du som læser let kan se, hvilken lærertype spørgsmålene hører til. I det egentlige spørgeskema står spørgsmålene i vilkårlig rækkefølge.

Eleverne skal under besvarelsen tage udgangspunkt i en specifik lærer i et specifikt fag og vurdere denne lærers ageren i undervisningen. Eleverne skal vurdere de 32 udsagn som følge af den indledende sætning: "[Lærers navn] er en lærer som...".

Formålet med elevbesvarelsen er at afdække, hvordan eleverne mener og oplever, at læreren medvirker til at skabe et godt læringsrum via hans/hendes undervisning.

Eleverne skal svare ærligt, og det skal gøres klart, at der ikke er rigtige og forkerte svar, men at det er deres egne meninger og holdninger, der er ønsket. Spørgeskemabesvareelserne er anonyme, og det er ikke muligt efterfølgende at identificere, hvem der har afgivet de enkelte svar. Elevbesvarelsen ser ud som følger:

1. Den retningsgivende og korrigerende lærer

<i>XXX er en lærer som...</i>	Altid	Ofte	Af og til	Sjældent	Aldrig
Forklarer tingene tydeligt	☐	☐	☐	☐	☐
Vi lærer meget af	☐	☐	☐	☐	☐
Holder vores opmærksomhed fanget	☐	☐	☐	☐	☐
Virker selvssikker i sin undervisning	☐	☐	☐	☐	☐

2. Den hjælpsomme og venlige lærer

XXX er en lærer som...	Altid	Ofte	Af og til	Sjældent	Aldrig
Er oprigtigt interesseret i os	☐	☐	☐	☐	☐
Vi kan regne med	☐	☐	☐	☐	☐
Kan tåle en spøg	☐	☐	☐	☐	☐
Skaber en god stemning i undervisningen	☐	☐	☐	☐	☐

3. Den forstående og tolerante lærer

XXX er en lærer som...	Altid	Ofte	Af og til	Sjældent	Aldrig
Har tillid til os	☐	☐	☐	☐	☐
Vi kan tale med, hvis vi er uenige med ham/hende angående hans/hendes måde at undervise på	☐	☐	☐	☐	☐
Er villig til at lytte, hvis vi har noget at sige	☐	☐	☐	☐	☐
Respekterer os, som dem vi er	☐	☐	☐	☐	☐

4. Den tilpassende og laissez-faire lærer

XXX er en lærer som...	Altid	Ofte	Af og til	Sjældent	Aldrig
Giver os lov til at få indflydelse på visse ting i timerne	☐	☐	☐	☐	☐
Vi kan påvirke til at ændre på måden, vi skal arbejde på i timerne	☐	☐	☐	☐	☐
Giver os mulighed for at vælge de emner, der interesserer os mest	☐	☐	☐	☐	☐
Giver os mange valgmuligheder i forhold til de måder, vi kan arbejde med stoffet på	☐	☐	☐	☐	☐

5. Den usikre og afventende lærer

XXX er en lærer som...	Altid	Ofte	Af og til	Sjældent	Aldrig
Virker usikker	☐	☐	☐	☐	☐
Har svært ved at få skabt ro igen, hvis klassen larmer	☐	☐	☐	☐	☐
Ikke ved, hvad han/hun skal gøre, når vi ikke følger med, men i stedet fjoller rundt	☐	☐	☐	☐	☐
Er genert	☐	☐	☐	☐	☐

6. Den utilfredse og uvenlige lærer					
<i>XXX er en lærer som...</i>	Altid	Ofte	Af og til	Sjældent	Aldrig
Bliver uventet vred	☐	☐	☐	☐	☐
Bliver hurtigt vred	☐	☐	☐	☐	☐
Bliver nemt hidsig	☐	☐	☐	☐	☐
Er sarkastisk på en ubehagelig måde	☐	☐	☐	☐	☐
7. Den undertrykkende og irettesættende lærer					
<i>XXX er en lærer som...</i>	Altid	Ofte	Af og til	Sjældent	Aldrig
Tror vi ikke ved noget	☐	☐	☐	☐	☐
Ydmyger os	☐	☐	☐	☐	☐
Er utilfreds med vores arbejdsindsats	☐	☐	☐	☐	☐
Synes vi er sløse med vores arbejde	☐	☐	☐	☐	☐
8. Den indgribende og strenge lærer					
<i>XXX er en lærer som...</i>	Altid	Ofte	Af og til	Sjældent	Aldrig
Er krævende	☐	☐	☐	☐	☐
Vi er bange for at komme til time hos, hvis vi ikke har lavet vores lektier færdige	☐	☐	☐	☐	☐
Er streng	☐	☐	☐	☐	☐
Vi er bange for	☐	☐	☐	☐	☐

Fase 3: Bearbejdning

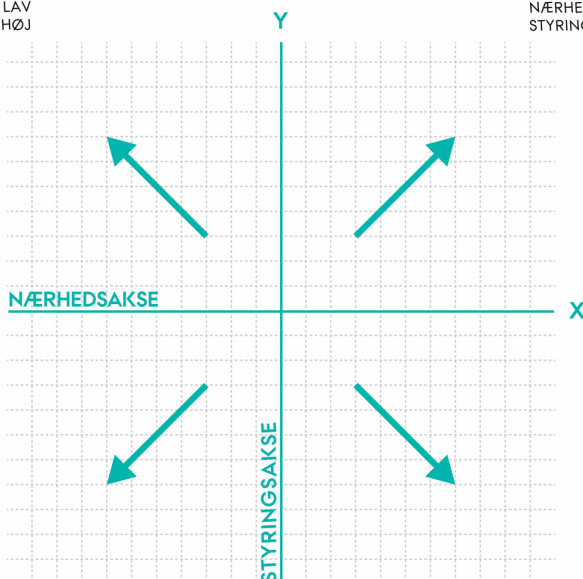
I det følgende gennemgås en række øvelser, som det anbefales at læreren gennemfører, når den endelige relationspædagogiske lærerprofil er udarbejdet og tilsendt. Indledende hertil gennemgås det, hvordan man aflæser den relationspædagogiske lærerprofil, hvilket dernæst understøttes af konkrete eksempler.

Læs og forstå din relationspædagogiske lærerprofil

Figur 6 nedenfor illustrer det koordinatsystem, som lærerens og elevernes besvarelser af spørgeskemaerne placeres i, og som danner baggrund for udregningen af de færdige relationspædagogiske lærerprofiler. Resultaterne bliver udregnet som et procentueret gennemsnit hvor hver lærertype vægtes efter lærerens overordnede gennemsnit i besvarelsen. Det betyder, at resultaterne i elevvurderingen er en aggregering af klassens samlede besvarelser på spørgsmålene. Gennem den grafiske repræsentation af besvarelserne i koordinatsystemet gives indsigt i, hvordan både læreren selv og eleverne oplever undervisningen og lærerens rolle i klasseværelset ud fra koordinatsystemets nærhedsakse og styringsakse.

NÆRHED = LAV
STYRING = HØJ

NÆRHED = HØJ
STYRING = HØJ

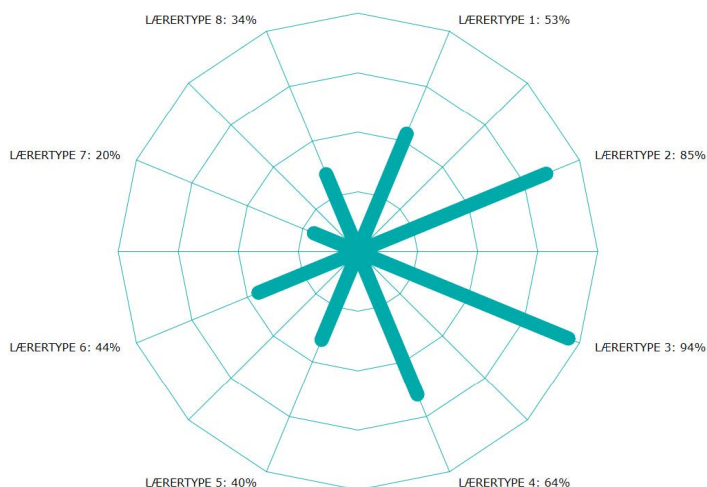


NÆRHED = LAV
STYRING = HØJ

NÆRHED = HØJ
STYRING = LAV

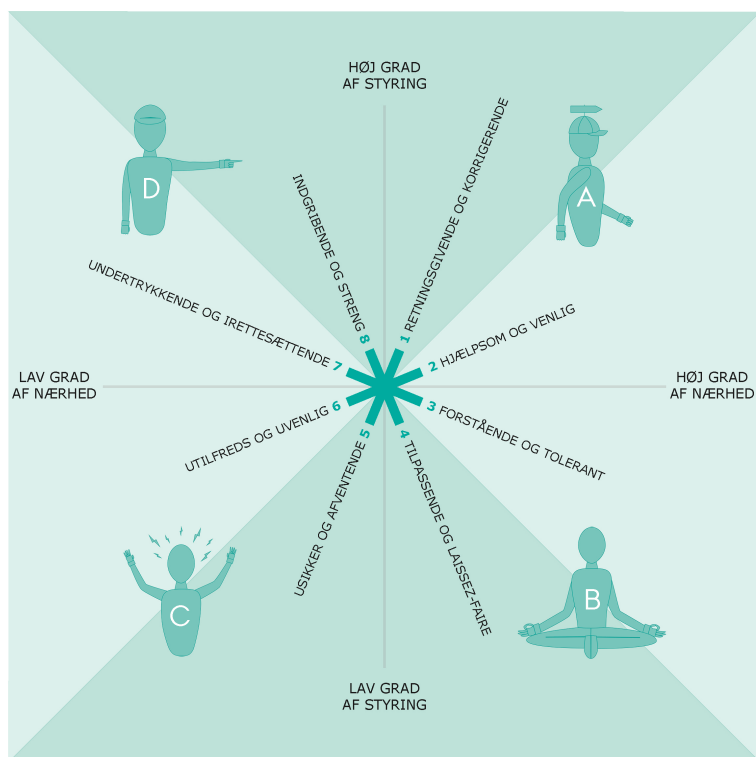
Figur 7: Koordinatsystemets net bag den relationspædagogiske lærerprofil

Resultatet er en procentvis vurdering af i hvor høj grad den enkelte lærer agerer og opleves som hver af de otte lærertyper ud fra besvarelserne af de 32 spørgsmål, der alle relaterer sig til en lærertype. Dette illustreres i lærerprofilen som en 8-takket stjerne, der ses i eksemplet nedenfor. Der produceres en stjerne specifikt for elevernes besvarelse og en specifikt for lærerens egen besvarelse, så disse to kan sammenlignes. Hver af stjernens takker symboliserer en lærertype, og dens procentvise udfyldning skal aflæses ud fra de grå markeringer, hvor den inderste grå ottekantede ring illustrerer 25%, den næste 50%, herefter 75% og slutteligt 100%.



Figur 8: Eksempel på illustration af elevbesvarelser i en relationspædagogisk lærerprofil

Ved aflæsning af en relationspædagogiske lærerprofil skal man således se den procentvise udfyldning af hver lærertype, som en gennemsnitlig vurdering af i hvor høj grad læreren agerer i overensstemmelse med beskrivelsen af hver lærertype. Elevernes vurdering illustrerer således *ikke*, hvor mange procent af eleverne, der vurderer lærerens rolle som værende lig med den enkelte lærertype, men derimod et gennemsnit af, i hvor høj grad eleverne vurderer, at læreren agerer som den specifikke lærertype på Likert-skalaen fra 'aldrig' til 'altid'. De otte lærertyper har placering i koordinatsystemet i forhold til nærhedsaksen og styringsaksen, som vist i figur 8 ovenfor. Dette betyder, at fire af lærertyperne særligt fortæller noget om lærerens grad af styring, og de resterende fire lærertyper særligt fortæller noget om lærerens grad af nærhed.



Figur 9: Lærertypernes relation til styrings- og nærhedsaksen

Ved aflæsning af en relationspædagogisk lærerprofil kan man forholde sig til tendenser for graden af styring gennem lærertyperne 1, 4, 5 og 8 samt forholde sig til graden af nærhed gennem lærertyperne 2, 3, 6, og 7 (jf. de otte lærertyper side 24-25). Denne inddeling kan være hensigtsmæssig at støtte sig til, når man sammenligner egen vurdering med elevernes vurdering.

Eksempler på relationspædagogiske lærerprofiler

I det følgende vises eksempler på to relationspædagogiske lærerprofiler. Elevvurderingen aflæses først, hvorefter den sammenlignes med lærerens egen vurdering. Denne fremgangsmåde anbefales også, når læreren selv skal aflæse sin individuelle relationspædagogiske lærerprofil.

De to eksempler er autentiske og tilhører to forskellige lærere på to forskellige danske gymnasier. Eksemplerne tydeliggør, at man som lærer aldrig kun agerer som én lærertype, men at man har en adfærd, der kendetegnes ved flere forskellige lærertyper. Ofte har man tendenser i en bestemt retning eventuelt kombineret med udsving i de øvrige. Man vil dog altid have en grad af alle otte lærertyper i sin relationspædagogiske lærerprofil, hvorfor det er relevant for læreren at reflektere over sin egen grad af hver af de otte lærertyper.⁸

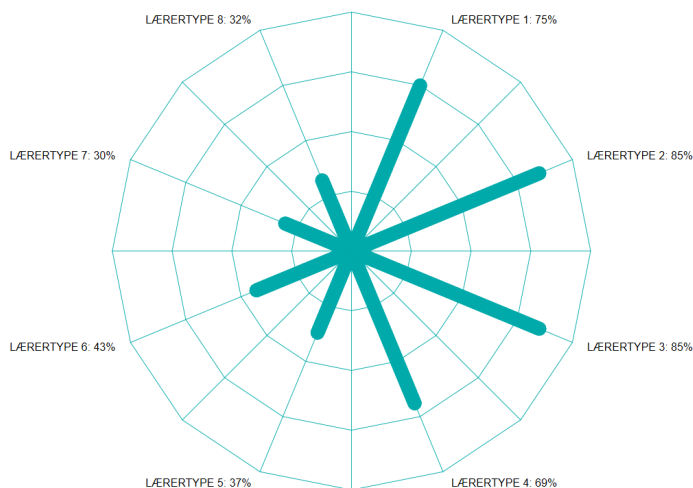
EKSEMPEL A

Elevernes vurdering

Overordnet viser elevernes vurdering en relationspædagogisk lærerprofil med en klar hældning mod høj grad af nærhed kombineret med varierende grader af styring.

Lærerens høje grad af nærhed kommer til udtryk ved den markante udfyldning af *lærertype 2: hjælpsom og venlig* samt *lærertype 3: forstående og tolerant*. Denne tendens er meget tydelig og dens entydighed understreges i kraft af, at elevernes besvarelse samtidig ikke viser store udsving på den modsatte ende af nærhedsaksen. Her ses det dog, at læreren opleves mere som *lærertype 6: utilfreds og uvenlig* frem for *lærertype 7: undertrykkende og irettesættende*, selvom denne forskel ikke er markant.

I forhold til styringsaksen er billedet mere tvetydigt, idet læreren her både har et stort udsving ved *lærertype 1: retningsgivende og korrigerende*, der indikerer en høj grad af styring, men samtidig har næsten lige så stort udsving på *lærertype 4: tilpassende og laissez-faire*, der indikerer en lav grad af styring. Vurderingen af lærerens styringsgrad trækkes således i hver sin retning. Denne lærers tendenser for styringsaksen hælder desuden mod højre side af koordinatsystemet, hvorfor læreren primært opleves mere nærværende i sin styring, selvom der stadig ses udsving ved *lærertype 5: usikker og afventende* samt *lærertype 8: indgribende og streng*, der opleves i nogenlunde lige grad.



Figur 10: Eksempel A - elevbesvarelse

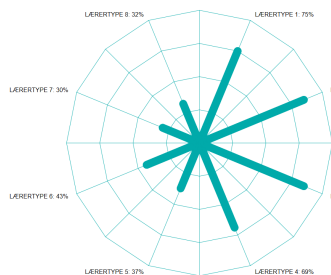
Sammenligning med lærerens egen vurdering

Sammenlignes elevernes vurdering med lærerens egen vurdering i det konkrete eksempel, ses lignende tendenser i nærhedsaksen, men større variationer omkring styringsaksen.

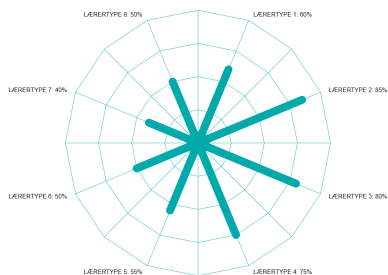
I forhold til nærhedsaksen har læreren en meget lignende oplevelse af sin relation til eleverne i klassen, som elevernes

vurdering viser. Læreren oplever sig dog en smule mere som *lærertype 6: utilfreds og uvenlig*, end eleverne har vurderet ham/hende til, og samtidig en smule mindre som *lærertype 2: hjælpsom og venlig*, end eleverne vurderer.

I forhold til styringsaksen har læreren større forskelle i sin besvarelse i forhold til eleverne. Læreren egen vurdering på styringsaksen er tvetydig, ligesom ved elevernes vurdering, men læreren oplever ikke sig selv, som havende lige så høj styringsgrad, hvilket illustreres i *lærertype 1: retningsgivende og korrigerende*, samt ved *lærertype 8: indgribende og streng*. Læreren oplevelse af sin lave grad af styring varierer i meget mindre grad end ved elevernes vurdering, da læreren har en nogenlunde ligelig vægtning af *lærertype 4: tilpassende og laissez-faire* og *lærertype 5: usikker og afventende*, hvor elevernes vurdering er mere varierende for de to lærertyper. Dette kan pege på, at læreren selv føler sig mere usikker eller afventende i visse situationer, hvor eleverne snarere opfatter dette som en nærværende form for klasseledelse.



Figur 12: Eksempel A - elevbesvarelse



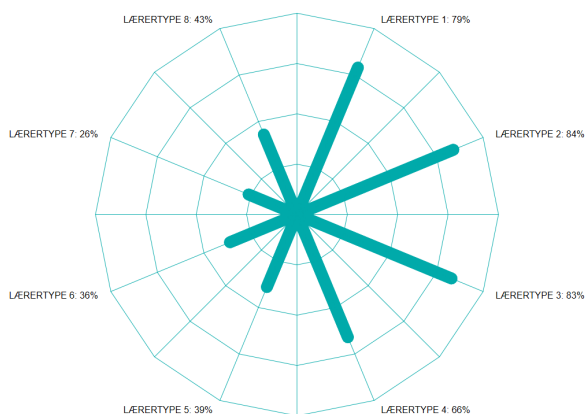
Figur 11: Eksempel A - lærerbesvarelse

EKSEMPEL B

Elevernes vurdering

Overordnet viser elevernes vurdering en relationspædagogisk lærerprofil med en klar hældning mod høj grad af nærhed, hvilket også gælder for styringsaksen, der dog ikke entydigt tenderer mod høj eller lav grad af styring. Graden af nærhed ses ved de markante udfyldninger af *lærertype 2: hjælpsom og venlig* samt *lærertype 3: forstående og tolerant*, som vi også så det ved eksempel A. Ved dette eksempel ses dog ligeledes på nærhedsaksen et lille udsving ved *lærertype 6: utilfreds og uvenlig*, hvor den mindst oplevede lærertype på nærhedsaksen er *lærertype 7: undertrykkende og irettesættende*.

Lærerens grad af styring varierer, da der ikke entydigt ses en tendens til hverken høj eller lav grad af styring. Dog ses en tendens for styringsaksen, da *lærertype 1: retningsgivende og korrigerende* og *lærertype 4: tilpassende og laissez-faire*, der hælder mod højre side af koordinatsystemet, opleves i højere grad end dem, der hælder mod venstre. Disse er dog stadig repræsenteret med 25-50%, hvilket betyder, at de må inddrages i lærerens videre refleksioner, selvom de ikke er dominerende for elevernes opfattelse af lærerens rolle i klasseværelset.



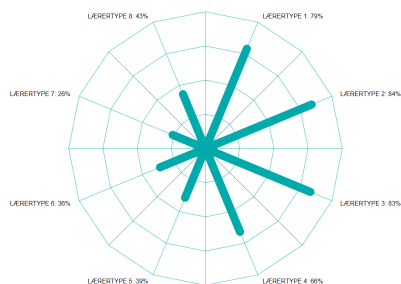
Figur 13: Eksempel B - elevbesvarelse

Sammenligning med lærerens egen vurdering

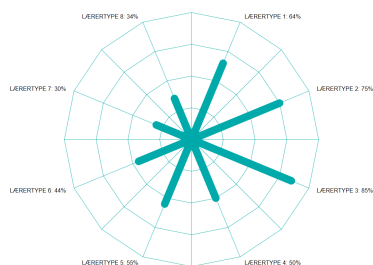
Sammenlignet med elevernes vurdering, ses en mere spredt vurdering af lærerrollen i forhold til de otte lærertyper i lærerens besvarelse. Her ses ikke en lige så markant hældning mod højre side, og lærertyperne til venstre er dermed i højere grad aktiveret end hos eleverne.

Nærhedsaksen hælder fortsat mod en høj grad af nærhed, men har en smule mere træk mod *lærertype 7: undertrykkende og irettesættende*. Derudover ligner de to profiler i høj grad hinanden med hensyn til nærhedsaksen og giver et nogenlunde ens billede af en nærværende lærer, der dog kan blive utilfreds i undervisningen.

I forhold til styringsaksen er der større forskelle. Mens *lærertype 4: tilpassende og laissez-faire* har nogenlunde samme udsving i lærerens vurdering som i elevernes, viser de tre andre lærertyper tilknyttet styringsaksen forskellige opfattelser af lærerens rolle i klasseværelset. Læreren oplever i mindre grad sig selv som *lærertype 1: retningsgivende og korrigerende* i forhold til eleverne, men har dog stadig mellem 50-75% udfyldning heraf, hvilket stadig er et markant udslag. Til gengæld oplever læreren sig både mere som *lærertype 8: undertrykkende og irettesættende* samt *lærertype 5: usikker og afventende*, hvilket viser et spredt billede af lærerens styringsgrad.



Figur 14: Eksempel B - elevbesvarelse



Figur 15: Eksempel B - lærerbesvarelse

Øvelse 5: Aflæs din egen relationspædagogiske lærerprofil

På baggrund af de givne eksempler (eksempel A og B) og læsningerne af dem, som netop er gennemgået, skal du nu aflæse din egen relationspædagogiske lærerprofil, som indeholder både din egen vurdering og elevernes vurdering.

Hensigten med denne vejledning er at skabe refleksioner over undervisningen i et udviklingsperspektiv. Koblingen mellem din egen oplevelse af, hvordan du underviser på den ene side og elevernes oplevelser på den anden side, giver et solidt afsæt for en samtale med henblik på at ændre handlinger.

Den relationspædagogiske lærerprofil viser dermed, hvor du som lærer eventuelt kan sætte ind og korrigere din undervisningstilgang for at skabe bedre relationer til eleverne og for at opnå dine egne idealer.

Du kan med fordel aflæse din egen besvarelse og elevernes besvarelse hver for sig, før du sammenligner de to og laver en samlet aflæsning af din relationspædagogiske lærerprofil. Tag udgangspunkt i følgende spørgsmål:

- Hvad kendetegner din egen besvarelse?
- Hvad kendetegner elevernes besvarelse?
- Hvilke ligheder er der mellem din egen og elevernes besvarelse?
- Hvilke forskelle er der mellem din egen og elevernes besvarelse?

Hvis din egen vurdering og opfattelse af din rolle i klasserummet afviger markant fra dine elevers, så betragt det som en udfordring eller et tilpasningsproblem. Reflektér eventuelt over:

- Hvordan du kan ændre på din måde at kommunikere på.
- Hvilke punkter du selv er utilfreds med ud fra devisen: "Sådan vil jeg nødtigt være eller virke".

Evaluér din relationspædagogiske lærerprofil

Når du har aflæst din relationspædagogiske lærerprofil, har du fået et indblik i, hvordan eleverne oplever undervisningen og din adfærd i klasserummet, samt hvordan deres vurdering stemmer overens med din egen.

For at få en grundig indsigt i, på hvilke punkter du skal reagere og sætte ind i din konkrete praksis, bør du bruge noget tid på at evaluere din relationspædagogiske lærerprofil. Du kan med fordel inddrage en eller flere kolleger og din leder i denne proces, sådan at I sammen kan skabe en fælles forståelse af lærerens rolle og ageren i klasserummet.

Øvelse 6: Lærerens egne svar op mod eget ideal

Du skal nu reflektere over, hvordan du oplever, at du underviser i praksis, og hvordan du mener, du bør undervise ideelt set. I øvelse 2 indtegnede du dine egne idealer for, hvor en god underviser bør befinde sig i forhold til nærheds- og styringsakserne. Sammenlign disse idealer med din egen vurdering i din relationspædagogiske lærerprofil for på den måde at vurdere, hvorvidt dine egne idealer stemmer overens med den oplevelse, du selv har af din rolle i klasserummet med en specifik klasse i tankerne.

Stil dig selv følgende spørgsmål, når du sammenligner dine idealer med din besvarelse:

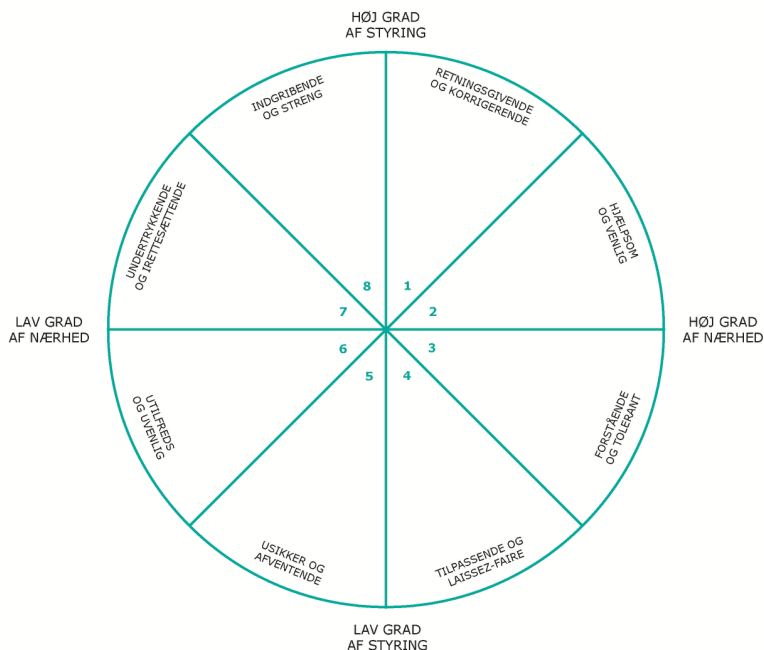
- Identificér hvor der er overensstemmelse mellem dine idealer og din faktiske oplevelse af, hvordan du underviser i den specifikke klasse. Identificér også hvor der ikke er overensstemmelse.
- På de punkter, hvor der ikke er overensstemmelse, hvad kan da forklare uoverensstemmelserne?
- På hvilke punkter er det vigtigst for dig at nå dine idealer? Lav evt. en prioriteret liste.
- Hvordan kan du arbejde med at nærme dig idealet på de punkter, hvor du finder det vigtigt? Hvilke konkrete tiltag kan du igangsætte?

Øvelse 7: Få andre øjne på din relationspædagogiske lærerprofil

På baggrund af refleksionerne over dit ideal og det billede, der kommer til udtryk i din relationspædagogiske lærerprofil, kan du nu arbejde med at nå det ideal, du først har sat dig for at nå. For at arbejde konstruktivt med udviklingen af din egen lærerrolle kan du med fordel inddrage et ekstra sæt øjne på din undervisningspraksis. Det kan du gøre på to måder:

1. Bed en leder eller kollega observere dig

Lad din leder eller kollega observere din undervisning et par lektioner og bed ham/hende fokusere på at tage noter i figur 16 i forhold til de otte lærertyper samt nærheds- og styringsakserne. Hav evt. beskrivelserne af de otte lærertyper ved hånden (se eksempelvis figur 6 eller beskrivelser af lærertyperne på side 24 til 25).



Figur 16: Model til kollegaobservation

Din leders eller kollegas notater kan give dig et billede af det, der sker i klasserummet ud fra en anden optik end elevernes og din egen. Dette ekstra perspektiv giver grundlag for en kollegial sparring, som understøtter og kvalificerer dit videre udviklingsarbejde med din rolle i klasserummet.

2. Videooptag din egen undervisning

Opsæt en iPad el.l., der optager din undervisning i rummet. Hvis du har mulighed for at have to iPads, der optager på samme tid, kan du få det meste af rummet med.

På baggrund af optagelsen kan du selv eller sammen med en leder eller kollega analysere din adfærd i klasserummet. Gør det på samme måde som i forslag 1, hvor du og/eller din kollega tager noter til optagelserne af undervisningen ud fra modellen i figur 16. Notaterne til videooptagelsen bliver baggrunden for analysen, som kan give dig et billede af det, der sker i klasserummet ud fra en anden optik end elevernes. Du vil formentlig opleve, at analysen som du laver, mens du sidder og ser på dine handlinger i direkte relation til de otte lærertyper samt styrings- og nærhedsaksen bliver anderledes end din egen oplevelse, når du står og underviser.

Arbejd med din lærerpraksis ud fra din relationspædagogiske lærerprofil

Med udgangspunkt i det omfattende refleksions- og evalueringsarbejde du har gjort, kan du nu begynde at arbejde med en konkret udvikling af din lærerpraksis.

Øvelse 8: Alternative måder at kommunikere på

Denne øvelse skal hjælpe dig med at reflektere over, hvordan du kan ændre på din måde at kommunikere i klasserummet. Du præsenteres i det følgende for en række scenarier og skal dernæst tage selv vurdere og tage stilling til, hvordan forskellige lærertyper vil reagere. Ved at arbejde med reaktioner fra modsatrettede lærertyper, kan det være lettere for dig at reflektere over dit eget

reaktionsmønster og finde alternativer, der stemmer overens med dit eget ideal.

Lav og inddrag evt. også en liste over de uhensigtsmæssige kommunikations- og adfærdsformer, som du har identificeret i din egen praksis gennem det refleksions- og evalueringsarbejde, du har foretaget indtil nu.

For at gøre det enkelt skal du i det følgende kun skelne mellem tre forskellige lærertyper, som er placeret modsatrettet hinanden i forhold til styrings- og nærhedsakserne:

- Lærertype 2: Den hjælpsomme og venlige lærer.
- Lærertype 5: Den usikre og afventede lærer
- Lærertype 7: Den undertrykkende og irettesættende lærer

Hvis du finder det meningsfuldt, kan du også inddrage andre eller flere lærertyper i øvelsen.

Scenarie - eksempel

Forestil dig, at du i slutningen af en time er i færd med at give klassen lektier for, hvor en elev, Anja, vælger at rejse sig op, inden du er færdig og mens hun gør det, vælter hun Jakobs colaflaske, der står på bordet uden låg på, så der ryger cola ud over hele hans computer. Jakob bliver vred og råber til Anja, at hun er en idiot og skal give ham en ny computer.

Mulige reaktioner - eksempel

Der er tre mulige reaktioner, hvis vi forholder os til de tre lærertyper listet ovenfor:

Lærertype 2: Den hjælpsomme og venlige lærer.

- Positiv, rolig og alvorlig stemme: "Stop! Først skal vi alle høre, hvad lektien er til næste time, og imens kan I to skynde jer at få reddet Jakobs computer. Jeg er ikke sikker på, at den er helt ødelagt, og lad os se nærmere på det sammen bagefter".
- Nonverbalt: Beslutsomt alvorligt blik, rolig og oprejt holdning med front mod klassen.

Lærertype 5: Den usikre og afventede lærer

- Usikker med tryglende stemme: "Anja, vil du lige høre efter, den adfærd kan jeg ikke lide!"
- Nonverbalt: Et lidende ansigtsudtryk og et bebrejdende blik til Anja.

Lærertype 7: Den undertrykkende og irettesættende lærer

- Aggressiv med brølende stemme: "Sid ned og sid så stille! Nu kan det være nok! Nu skal I bare se at få tørret det cola af Jakobs computer i en fart!"
- Nonverbalt: Et rasende blik stormende frem mod Anjas plads og hamrer hånden ned i bordet.

Forestil dig nu de følgende scenarier (1-4 på de følgende sider) og udfyld som i eksemplet ovenfor forskellige reaktioner. Reflektér over, hvilken reaktion, du umiddelbart selv ville have, og hvilken reaktion, der stemmer bedst overens med dit ideal.

Scenarie 1

Nogle elever har bedt dig om at du for anden gang forklarer en vigtig pointe i stoffet og lektien, som de ikke forstod, da det går op for dig, at der stort set ikke er nogen, der lytter.

Reaktioner:

- Lærertype 2: Den hjælpsomme og venlige lærer.
Verbalt: _____

Nonverbalt: _____

- Lærertype 5: Den usikre og afventede lærer
Verbalt: _____

Nonverbalt: _____

- Lærertype 7: Den undertrykkende og irettesættende lærer
Verbalt: _____

Nonverbalt: _____

- Din egen naturlige reaktion og din ideelle reaktion
Verbalt: _____

Nonverbalt: _____

Scenarie 2

Du har netop set et par elever, der er tæt på at komme op at slås rent fysisk nede på bagerste række, og du har netop afsluttet dagens time og skal videre til næste klasse.

Reaktioner:

- Lærertype 2: Den hjælpsomme og venlige lærer.
Verbalt: _____

Nonverbalt: _____

- Lærertype 5: Den usikre og afventede lærer
Verbalt: _____

Nonverbalt: _____

- Lærertype 7: Den undertrykkende og irettesættende lærer
Verbalt: _____

Nonverbalt: _____

- Din egen naturlige reaktion og din ideelle reaktion

Verbalt: _____

Nonverbalt: _____

Scenarie 3

To piger forstyrrer resten af klassen, som er i færd med gruppearbejde, til trods for at du allerede to gange har bedt dem dæmpe sig og fokusere på gruppearbejdet og ikke føre fnisende, højlydte privatsamtaler.

Reaktioner:

- Lærertype 2: Den hjælpsomme og venlige lærer.

Verbalt: _____

Nonverbalt: _____

- Lærertype 5: Den usikre og afventede lærer

Verbalt: _____

Nonverbalt: _____

- Lærertype 7: Den undertrykkende og irettesættende lærer

Verbalt: _____

Nonverbalt: _____

- Din egen naturlige reaktion og din ideelle reaktion

Verbalt: _____

Nonverbalt: _____

Scenarie 4

Du står midt i et indledende oplæg til dagens stof og en elev kommer ti minutter for sent ind i timen og undskylder kort men begynder så at tale højlydt med sin sidekammerat.

Reaktioner:

- Lærertype 2: Den hjælpsomme og venlige lærer.

Verbalt: _____

Nonverbalt: _____

- Lærertype 5: Den usikre og afventede lærer

Verbalt: _____

Nonverbalt: _____

- Lærertype 7: Den undertrykkende og irettesættende lærer

Verbalt: _____

Nonverbalt: _____

- Din egen naturlige reaktion og din ideelle reaktion

Verbalt: _____

Nonverbalt: _____

For yderligere inspiration og eksempler på konkrete øvelser se s. 182-243 i Lohmann (2008).

Øvelse 9: Udvikl dit eget varslingsystem

Her præsenteres ideer til, hvordan du kan arbejde med at ændre din måde at agere ved at blive opmærksom på faktorer i undervisningssituationen, der varsler en uhensigtsmæssig reaktion. Formålet med øvelsen er derfor, at du udvikler dit eget *varslingsystem*:

1. Lav en liste over dine mest uhensigtsmæssige adfærdsmåder, som du kunne tænke dig at lave om på, eksempelvis at du eller dine elever synes: at du har for meget styring og taletid, at du har en del pludselige hidsige anfald, eller at du er irriteret over en del af elevernes adfærd og viser det kropsligt på en ikke-konstruktiv måde.
2. Forsøg at indordne disse adfærdsmåder efter typiske situationer. På den måde kan du måske identificere, hvad du mener udløser den specifikke adfærd og reaktion. Hvad er det helt konkret, der aktiverer dine uhensigtsmæssige adfærdsmåder?
3. Prøv at udvikle en form for varslingsystem, der hurtigt kan alarmere dig selv om disse kritiske situationer: Hvilke observerbare ydre eller indre tegn går forud, eksempelvis hektisk stemning eller en indre uro som irritation eller vrede.
4. Find frem til årsagerne for din adfærd og stil spørgsmålstejn ved disse årsager og deres nyttevirkning. Bliver du vred, fordi du vil fremme din egen autoritet? Og virker det rent faktisk sådan?

5. Overvej alternative måder at agere på med udgangspunkt i de otte lærertyper og dit eget ideal.
6. Afprøv denne adfærd som en form for mental træning. Forestil dig at du observerer dig selv, ligesom hvis du videooptager scenariet, og vær kritisk overfor dig selv. Prøv dig frem og ret til, indtil du føler dig klar til at udføre det i praksis.
7. Test nu dit eget varslingsystem. Ved en hyppig praksis kan du lære at se de kritiske situationer, der således varslar dig, så du reagerer hensigtsmæssigt. Jo flere gange du afprøver dine alternative reaktioner, jo lettere bliver de en del af din naturlige praksis.

Øvelse 10: Inddrag dine elever og teamet

Sammen med eleverne

Du kan, hvis du føler dig tryk ved situationen, inddrage eleverne og søge løsninger sammen med klassen. Dette kan du gøre ved at gentage øvelse 3, hvor ideallæreren indtegnes i modellen, i samarbejde med dine elever på baggrund af elevernes vurdering i din relationspædagogiske lærerprofil.

Dette er en god anledning til at tale med eleverne om den gode undervisning og mere kvalitativt inddrage eleverne i arbejdet med at opstille regler for at skabe en god klasse. Man kan eksempelvis udfærdige deciderede klasseregler, som man følger op på i løbet af skoleåret, og som man kan henvise til, hvis der opstår mistrivsel.

Spørgsmål til eleverne, til at indlede en sådan dialog, kan lyde således:

- Hvad synes du kendetegner en god klasse?
- Hvad kan du gøre, som kan medvirke til, at det bliver en god klasse?
- Hvad kan dine klassekammerater bidrage med til, at det bliver en god klasse?

- Hvad kan dine lærere gøre, som kan medvirke til, at det bliver en god klasse?
- Hvordan kan vi i fællesskab i hele klassen bidrage?
- Hvilke regler synes du derfor er de vigtigste?
- Prøv at vælge tre ud, som du vil foreslå.

Sammen med lærerteamet

I lærerteamet omkring en klasse kan man desuden i fællesskab arbejde eksplicit med elevernes kommunikationsmønstre, adfærd og klasseregler

og sammen drøfte, hvilke regler og rutiner, der er tilladt i timerne, eksempelvis: Er det altid eller aldrig tilladt at bruge mobiltelefoner? Er det tilladt at afbryde kammerater? Hvor meget uro vil man tillade? Hvordan taler man til hinanden i klassen? Opererer du som lærer mest induktivt eller deduktivt i din undervisningsform?

Diskussionerne kan omfatte:

- Hvordan er elevernes indstilling, når du kommer ind i klassen?
- Hvordan er elevernes arbejdsengagement i gruppearbejde?
- Hvordan skifter eleverne fra én arbejdsform til en anden?
- Hvordan agerer de elever, der er færdige med en opgave før de andre elever?
- Hvordan taler eleverne til hinanden fx under gruppearbejde?
- Hvordan responderer eleverne på faglig kritik fra hinanden?
- Hvordan giver eleverne hinanden kritik?
- Hvordan mener vi som team, at eleverne bør give hinanden kritik?
- Hvilke tegn reagerer eleverne på? Fx tyssen, hånden oppe, en stille lærer eller en vred lærer?
- Hvor specifik er du i din opgavebeskrivelse?
- Hvor meget appellerer du til medbestemmelse?
- Hvorledes forvalter eleverne medbestemmelse?

Afrunding: Samtale og refleksionsværktøj

En relationspædagogisk profil

- Den relationspædagogiske lærerprofil er en indikator for læreren på, hvordan eleverne oplever hans/hendes undervisning i forhold til egne forestillinger, fx om læreren er venlig eller distanceret; er styrende eller giver plads til autonomi.
- Den relationspædagogiske lærerprofil kan være et indspark i udviklingen af skolen som et professionelt læringsfællesskab (Albrechtsen 2015) ved at understøtte dialog både mellem kolleger samt mellem lærere og leder (Gibbs & Angelides 2008; Baskerville et al. 2009; Kiewkor et al. 2014; Çimer et al. 2013). Dette kan kombineres med observationer i undervisningen på baggrund af den interpersonelle læreradfærdsmodel og de otte lærertyper.
- Den teoretiske ramme bag spørgeskemaet – *Den interpersonelle læreradfærdsmodel* – har i sig selv et betydeligt potentiale ift. lærernes selv-refleksion og professionelle udvikling. Det kan være et godt redskab til både individuel udvikling, ifm. MUS-samtaler, og på kollegialt niveau, ifm. GRUS-samtaler, i relation til samspillet med eleverne (Lund & Boie 2017a).
- Det er vigtigt at pointere, at den relationspædagogiske lærerprofil ikke kan stå alene, da undervisning ikke må simplificeres til adfærd og relationer, men indebærer hele det almindidaktiske spektrum. Profilen må således aldrig anses for værende et hurtigt pædagogisk fix men snarere en god refleksionsven. Den bør benyttes som et konstruktivt samtaleværktøj snarere end et egentligt målingsværktøj.

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.
- den Brok, P., Brekelmans, M. & Wubbels, T., 2004. Interpersonal Teacher Behaviour and Student Outcomes. *School Effectiveness and School Improvement*, 15(3–4), pp.407–442.
- 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.
- Dale, E.L., 1998. The essence of teaching. In B. B. Gundem & S. Hopmann, eds. *Didaktik and/or Curriculum, an international dialogue*. Peter Lang Publishing - American University studies:ser. 14 vol. 41.
- 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>.
- 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.
- 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. 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., 2015. Læreren verden - almindidaktiske refleksioner over klasserumserfaringer (The teacher's world - pedagogical

reflections on classroom experiences). Doctoral dissertation., Aarhus: Aarhus universitet.

Lund, L., 2016. Metodefetichismen på retur i dansk pædagogik? Dyrk omtanken - didaktisk refleksion kan aldrig blive et hurtigt fix. *Kognition og pædagogik*, 101(26), pp.88-94.

Lund, L. & Boie, M. a. k., 2017a. Baggrundsrapport september 2017: Relationskompetence og Klasseledelse i gymnasiet - et aktionsforskningsprojekt (in English: Background report September 2017, Teachers' Interpersonal Competence and Classroom management in High school - action research), Aarhus: CUDIM, AU.

Lund, L. & Boie, M. a. k., 2017b. Erfaringsopsamlingsrapport september 2017: Relationskompetence og Klasseledelse i gymnasiet (in English: Report September 2017, Teachers' Interpersonal Competence and Classroom management in High school - action research). Aarhus: CUDIM, AU., Aarhus.

Lund, L. & Boie, M. a. k., 2017c. Lærererfaringer og gode råd september 2017: Relationskompetence og Klasseledelse i gymnasiet - et aktionsforskningsprojekt (in English: Teachers experiments and advices) 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 (in English: Final report September 2017 - Developing, testing and validating QTI items in a Danish High school context), Aarhus: CUDIM, AU.

Lund, L. & Robinson, S., 2017. Teachers' vocabulary developing educational awareness. In *Presented at: ECER/EERA, 22.-25. august 2017*. Copenhagen.

Nordenbo, S. et al., 2008. Lærerkompetencer og elevers læring i førskole og skole - Et systematisk review udført for Kunnskapsdepartementet, Oslo.

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.

Rousseau, J.J., 1968. Emile (uddrag fra udg. 1762). In I. G. Christensen, ed. *Læsestykker til opdragelsens historie*. København: Gyldendals pædagogiske bibliotek.

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.

Wubbels, T. & Levy, J., 2005. Do you know what you look like? Interpersonal Relationships in Education, The Falmer Press.

Noter

¹ Se desuden video om læreres tavse viden:

<https://www.youtube.com/watch?v=4agSJukWPIA>

eller Systimes interview med forskningsleder Lea Lund på ROK-projektet fra midtvejskonference 2015 om lærerens tavse viden

<http://systimes.idebat.dk/index.php?id=202>

² Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning blev etableret i efteråret 2006 på Danmarks Pædagogiske Universitet - nu DPU, Aarhus Universitet. Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning indsamler, analyserer og distribuerer resultater fra uddannelsesforskning relateret til alt fra dagtilbud og folkeskole til ungdomsuddannelser og lange videregående uddannelser. Clearinghouse beskæftiger sig med hvorvidt det er muligt at identificere mønstre og tendenser på tværs af større mængder individuelle undersøgelser omhandlende samme forskningsemne. Informationen er hentet fra:

<http://edu.au.dk/forskning/danskcldclearinghouseforuddannelsesforskning/omclearinghouse/introduktion/>

³ Læs mere specifikt herom i slutrapporten om QTI i en dansk gymnasiekontekst af Lund og Lund (2017)

herunder en uddybning om QTI. For at få et nuanceret billede af lærerens relationspædagogiske kompetence og klasseledelsestil må vi naturligvis inddrage elevernes opfattelse af læreren og dennes undervisning. Her har vi god indsigt fra den Nederlandske forskning udarbejdet i form af spørgeskemaet kaldet Questionnaire on teachers interaction (QTI). Eleverne får i dette spørgeskema stillet en række spørgsmål om læreren, der tilsammen giver en relationspædagogisk 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. Pointen er, at læreren gennem elevernes stemme får mulighed for at blive opmærksom på egen rolle og adfærd og dermed elevernes klasserumsoplevelse.

Forskerteamet fra Utrecht Universitet, afdelingen for Social and Behavioural Science (Wubbels et al. 2011; 2005) har QTI på baggrund af Timothy Learys psykologiske personlighedsteori. Gennem mere end 25 års forskning har Utrecht universitetets forskere forfinet og testet dette spørgeskema dels kvalitativt og kvantitativt. 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 (dvs. spørgsmålene i spørgeskemaet) være tro mod den tid, vi lever i, og tro overfor det segment, der spørges (her unge mennesker i gymnasiet). Vi ser i den forbindelse 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 af lærerens klasseledelse og af hans/hendes interpersonelle adfærd. På baggrund af elevernes opfattelse og svar på en række spørgsmål (skemaet opererer med spørgsmål fra 24-77 items) klarlægges elevernes opfattelse af lærerens væren og ageren i rummet. QTI-spørgeskemaet kan således give den enkelte lærer et billede af egen undervisningsstil.

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

⁴ Når man benytter et sådant spørgeskema udviklet til ét land og én kultur (her skolesystemet og traditionerne i Nederlandene), der går tæt på relationen mellem lærer og elev, må man i forskningsprocessen tage højde for, at der – ligesom i komparative studier – opereres med oversættelser på tværs af kulturer. Vi har derfor i oversættelsesprocessen taget højde for, at man fx i Danmark har tradition for at tiltale sin lærer ved fornavn, og at man har et forholdsvist uformelt forhold mellem lærer og elev. At man på de danske ungdomsuddannelser, gymnasier og i grundskolen arbejder ud fra et demokratisk formål, hvorfor eleverne opfordres til at diskutere og stille spørgsmål. Der er ofte andre traditioner og normer til stede i andre lande. Dette har vi derfor taget højde for ved fx at foretage en indledende kvalitativ bearbejdning og afprøvning af spørgsmålene (Lund & Lund 2017; Lund & Lund 2016).

⁵ Wubbels starter sit samarbejde med J. Levy i 1989, som er starten på den interpersonelle læreradfærdsforskning i Utrecht (Wubbels,

Th. & Levy, J. 1989. A comparison of American and Dutch interpersonal teacher behavior. *Resources in Education*, 24, 10)

⁶ Også tidligere kaldet 'Influence' axe, 'Proximity' axe samt 'Control' axe, 'Affiliation' axe i (Wubbels et al. 2012)

⁷ Andre forskere har navngivet dimensionerne som 'Status – Solidarity' eller 'Warmt – Directivity' (se referencerne: Wubbels et al. 2012, p.2)

⁸ Det kan forventes, at specifikke lærertyper vil gå igen som følge af det kontinuerlige arbejde med spørgeskemaet i en dansk kontekst – som det er sket i den nederlandske kontekst (den Brok et al. 2004).

RELATIONSPÆDAGOGISK LÆRERPROFIL

Praktisk vejledning til lærere og ledere i FPL-projektet

Denne vejledning er lavet med henblik på at støtte arbejdet på de skoler, hvor lærerne får udarbejdet en relationspædagogisk lærerprofil som en del af FPL-projektet. Den relationspædagogiske lærerprofil er et værktøj til refleksion, og den udarbejdes på baggrund af spørgeskemaet, som internationalt kaldes: Questionnaire on Teachers interaction (forkortet QTI).

Vejledningen indeholder tre elementer:

1. En teoretisk gennemgang af den didaktiske forståelsesramme, som den relationspædagogiske lærerprofil bygger på.
2. En beskrivelse af den relationspædagogiske lærerprofils opbygning samt hvordan lærerprofilen udarbejdes på baggrund af lærer og elevers besvarelser af spørgeskemaet QTI.
3. En konkret fremgangsmåde, hvor der sættes fokus på udviklingsarbejdet på skolen med udgangspunkt i lærernes individuelle relationspædagogiske

