



Aalborg Universitet

AALBORG UNIVERSITY
DENMARK

Ro og klasseledelse i folkeskolen

Søndergaard, Dorte Marie ; Plauborg, Helle ; Szulevicz, Thomas; Basse Fisker , Tine ; Mørup, Torben; Tetzlaff-Petersen, Lene; With Hagensen, Mette; V. Hansen, Agnete; Øgendal, Gitte; Saabye Pedersen, Helle; Werborg, Pia

Publication date:
2014

Document Version
Tidlig version også kaldet pre-print

[Link to publication from Aalborg University](#)

Citation for published version (APA):
Søndergaard, D. M., Plauborg, H., Szulevicz, T., Basse Fisker , T., Mørup, T., Tetzlaff-Petersen, L., ... Werborg, P. (2014). Ro og klasseledelse i folkeskolen: Rapport fra ekspertgruppen om ro og klasseledelse. Undervisningsministeriet.

General rights

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- ? Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- ? You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- ? You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal ?

Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us at vbn@aub.aau.dk providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

Dorte Marie Søndergaard
Helle Plauborg
Thomas Szulevicz
Tine Basse Fisker
Torben Mørup
Lene Tetzlaff-Petersen
Mette With Hagensen
Agnete V. Hansen
Gitte Øgendal
Helle Saabye Pedersen
Pia Werborg



UNDERVISNINGS
MINISTERIET

Ro og klasseledelse i folkeskolen

– rapport fra ekspertgruppen
om ro og klasseledelse

Ro og klasseledelse i folkeskolen

– rapport fra ekspertgruppen
om ro og klasseledelse

Forfattere:

Dorte Marie Søndergaard
Helle Plauborg
Thomas Szulevicz
Tine Basse Fisker
Torben Mørup
Lene Tetzlaff-Petersen
Mette With Hagensen
Agnete V. Hansen
Gitte Øgandal
Helle Saabye Pedersen
Pia Werborg

Redaktionel bistand:

Rambøll

Produktion:

Undervisningsministeriet, Kommunikationssekrariatet

Grafisk bistand:

Louise M. Jeppesen – www.keeppyourdarlings.com

Forside-foto:

Stig Stasig

ISBN:

Elektronisk Publikation:

978-87-603-2999-9

Internetadresse: uvm.dk/orapport

Udgivet af Undervisningsministeriet 2014

Publikationen kan ikke bestilles i trykt form. Der henvises til ovenstående internetadresse.

Rapport: Ro og klasseledelse i folkeskolen

1. Indledning

Et af folkeskolereformens overordnede formål er at løfte det faglige niveau i den danske folkeskole. Under indsatsområdet ”En længere og varieret skoledag med mere og bedre undervisning og læring” skal en bred vifte af initiativer bidrage hertil. Reformen bygger på den aftale, regeringen indgik i juni 2013 med Venstre og Dansk Folkeparti, og den aftale parterne efterfølgende indgik med Konservative om et fagligt løft af folkeskolen.

Det er i aftalen anført, at der i dag er for meget uro i skolen, hvilket udpeges som et problem, idet et godt undervisnings- og arbejdsmiljø er en forudsætning for, at folkeskolens formål kan indfries. På den baggrund er det besluttet at iværksætte en national indsats, som skal styrke klasseledelse og mindske den undervisningsforstyrrende uro i folkeskolen. Indsatsen skal styrke skolernes arbejde med at etablere rutiner, normer og regler, der understøtter et godt læringsmiljø samt sikre, at der er fokus på klasseledelse i indsatsen for at udvikle undervisning samt lærernes kompetencer.

Som led i denne indsats er der nedsat en ekspertgruppe bestående af praktikere fra kommuner og skoler samt forskere indenfor området. Ekspertgruppens medlemmer fremgår af boksen nedenfor.

Ekspertgruppens medlemmer

- **Dorte Marie Søndergaard** (formand for ekspertgruppe om ro og klasseledelse), professor, Institut for Læring og Pædagogik, AU (DPU)
- **Helle Plauborg**, ph.d.-studerende, Institut for Læring og Pædagogik, AU (DPU)
- **Thomas Szulevicz**, adjunkt, Institut for Kommunikation, AAU
- **Tine Basse Fisker**, konsulent og ekstern lektor, Institut for Læring og Pædagogik, AU (DPU)
- **Torben Mørup**, skoleinspektør, Kvaglundskolen, Esbjerg Kommune, udpeget af Skolelederforeningen
- **Pia Werborg**, skolechef, Middelfart Kommune, udpeget af Børne- og

Kulturchefforeningen

- **Mette With Hagensen**, forældrerepræsentant, udpeget af Skole og Forældre
- **Agnete V. Hansen**, elevrepræsentant, udpeget af Danske Skoleelever
- **Gitte Øgendal**, lærer, Brøndby Strand Skole, udpeget af Danmarks Lærerforening
- **Helle Saabye Pedersen**, SFO-leder, Glostrup Skole, udpeget af BUPL
- **Lene Tetzlaff-Petersen**, konsulent hos og udpeget af Kommunernes Landsforening

Af kommissorium for ekspertgruppe om ro og klasseledelse i folkeskolen fremgår det, at ekspertgruppen har haft til opgave at beskrive eksisterende forskning og viden om klasseledelse og på denne baggrund udarbejde anbefalinger til, hvordan klasseledelse udføres bedst muligt i praksis. Ekspertgruppens arbejde skal bidrage til skolers og kommuners arbejde med undervisningsmiljø, klasseledelse, undervisningsforstyrrende uro og inklusion.

Nærværende rapport formidler udbyttet af ekspertgruppens arbejde. Rapporten præsenterer en gennemgang af eksisterende forskning på området og kommer med anbefalinger til måder at forstå, håndtere og udvikle klasseledelse på. Anbefalingerne rummer to niveauer: Først anføres de grundlæggende forståelser af klasseledelse, inklusion og undervisningsforstyrrende uro. Dernæst følger en række råd, som mere konkret udpeger anbefalede måder at håndtere klasseledelse på. Der inddrages i rapporten korte eksempler på praksiserfaringer med klasseledelse.

Foruden nærværende rapport er der udarbejdet en kort udgave af ekspertgruppens arbejde og anbefalinger; ”Ro og klasseledelse i folkeskolen - Anbefalinger fra ekspertgruppen om ro og klasseledelse”.

1.1. Baggrund

Klasseledelse og håndtering af undervisningsforstyrrende uro udgør centrale elementer i aftaleteksten bag folkeskolereformen, der som nævnt ovenfor bl.a. har til formål at løfte det faglige niveau i folkeskolen. Der har i de seneste år været stigende fokus på, hvordan undervisningsforstyrrende uro udgør en udfordring for elevers læring. En undersøgelse af uro i skolen foretaget af Undervisningsministeriet (UVM) viste i 1997, at folkeskolen har en udfordring med urolige elever (Egelund & Hansen 1997). PISA-undersøgelserne har desuden

vist, at netop forekomsten af uro i klassen har stor betydning for eleveres faglige resultater (OECD 2001).

Meget forskning på området peger på, at lærerens viden om og kompetencer i klasseledelse er centrale i forebyggelsen af uro i undervisningen (Freiberg og Lapointe 2006; Oliver et al. 2011). Det er derfor centralt, at fagprofessionelle på skolerne har de nødvendige kompetencer til at organisere og lede klasserummet for at sikre trivsel, inklusion og et godt læringsmiljø; og på længere sigt sikre et positivt læringsudbytte for eleverne.

Af folkeskoleloven fremgår det, at alle skoler skal have et værdiregelsæt. I bekendtgørelse om fremme af god orden i folkeskolen er det fastsat, at værdiregelsættet skal bidrage til opfyldelsen af folkeskolens formål og være retningsgivende for god adfærd og give pejlemærker for, hvordan der opnås god trivsel på skolen samt et godt psykisk undervisningsmiljø med respektfulde relationer mellem skolens elever indbyrdes og mellem elever og ansatte. Værdiregelsættet skal indeholde en overordnet antimobbestrategi.

1.2. Formål

Formålet med ekspertgruppens arbejde er at give anbefalinger til, hvordan skoler og kommuner kan udvikle klasseledelse, styrke skolernes arbejde med at etablere et godt læringsmiljø, udvikle undervisning samt lærernes og pædagogernes kompetencer og mindske forstyrrende uro. Grundlaget for ekspertgruppens anbefalinger er en kortlægning af eksisterende national og international forskning på området. Desuden er der inddraget erfaringer fra praksis, dels gennem observationer og interview på en række skoler, dels gennem gruppens praktikere og deres erfaringer fra kommuner og skoler.

Formålet med ekspertgruppens arbejde er endvidere at bidrage til UVM's formidling af konkret viden samt konkrete redskaber og metoder om uro og klasseledelse, der skal videreudvikles og være tilgængelige på UVM's vidensportal. Ligeledes skal ekspertgruppens arbejde munde ud i igangsættelse af konkrete forsøgs- og udviklingsarbejder på skoler, som skal fremme ro og god klasseledelse. Samtidig skal arbejdet indgå i den vejledning af skoler og kommuner om det fortsatte arbejde med at udvikle gode inkluderende læringsmiljøer og god klasseledelse, som UVM's læringskonsulentkorps gennemfører.

Nedenstående boks præsenterer ekspertgruppens arbejdsopgaver, som de fremgår af Kommissorium for ekspertgruppe om ro og klasseledelse i folkeskolen.

Ekspertgruppens arbejdsopgaver

- Afdække den eksisterende nationale og internationale forskning og viden om klasseledelse i relation til uroproblemer i folkeskolen og i relation til inklusionsindsatser.
- Afdække best practice: Finde de folkeskoler, der allerede har et velfungerende arbejde vedrørende ro og klasseledelse.
- Indsamle redskaber og metoder til at udvikle klasseledelse og komme med anbefalinger om udøvelse af klasseledelse målrettet lærere og pædagoger.
- Komme med anbefalinger om styrket klasseledelse og indsatser mod uro rettet mod kommuner og skoleledere.
- Komme med anbefalinger til, hvordan forældre kan understøtte skolens ledelse og medarbejdere i forhold til at opnå god trivsel i skolen uden undervisningsforstyrrende uro.
- Komme med anbefalinger til UVM om, hvordan klasseledelse kan understøttes af ministeriets indsats i forhold til udvikling af fag.
- Give anbefalinger om formidlingen og udbredelsen af viden samt om sammenhængen i rådgivningen til kommuner, skoler, lærere m.fl.
- Give anbefalinger til, hvordan klasseledelse kan udvikles via kompetenceudvikling af lærere og pædagoger, herunder anbefalinger til, hvordan klasseledelse kan indgå i tilrettelæggelse af efteruddannelse.
- Med udgangspunkt i gældende lovgivning og allerede eksisterende materialer komme med anbefalinger om udvikling af nye understøttende materialer eller justering og promovning af eksisterende materialer.

Det skal nævnes, at resultatet af to af ekspertgruppens arbejdsopgaver er afrapporteret i et selvstændigt notat til Undervisningsministeriet. Dette gælder opgaverne ”Komme med anbefalinger til UVM om, hvordan klasseledelse kan understøttes af ministeriets indsats i forhold til udvikling af fag” og ”Med udgangspunkt i gældende lovgivning og allerede eksisterende materialer komme med anbefalinger om udvikling af nye understøttende

materialer eller justering og promovering af eksisterende materialer”. Eftersom målgruppen for disse anbefalinger er Undervisningsministeriet, har ekspertgruppen fundet det hensigtsmæssigt at udelade dem af nærværende rapport.

1.3. Metode og datagrundlag

Ekspertgruppens arbejde og anbefalinger om forståelse, håndtering og udvikling af klasseledelse er baseret på en gennemgang af relevant forskning på området og suppleret af eksempler på praksisviden samlet af ekspertgruppen.

Gennemgangen af eksisterende forskning er baseret på national og international forskning, der undersøger betydningen af klasseledelse for undervisningsmiljøet, uro og elevers læring. En del af forskningen undersøger desuden, hvilken betydning klasseledelse har for en række relaterede områder, såsom inklusion og trivsel. Endvidere belyser en del af litteraturen og de inkluderede studier den rolle, som skolens øvrige parter, eksempelvis skoleledelse og forældre, spiller i forhold til forebyggelse af undervisningsforstyrrende uro. I gennemgangen af eksisterende forskning indgår der foruden empirisk forskning også forskellige teoretiske perspektiver på klasseledelse samt i et mindre omfang diskussionsartikler relateret til begrebet klasseledelse.

Indsamling af praksisviden er dels foregået gennem observationer af undervisningsforløb og efterfølgende interview med klassernes respektive lærere samt interview med to skoleledere og en inklusionsvejleder. Disse observationer og interview er sat i værk med specifikt henblik på indsamling af praksisviden til ekspertgruppens arbejde med rapporten, og vi takker Birgit Andersen, skoleleder på Strandgårdskolen; Jane Palsgård Christensen, konstitueret skoleleder på Løvvangsskolen; Anne Hejgaard, inklusionsvejleder på Løvvangsskolen; Søren Jølbæk, lærer på Strandgårdskolen; Niels Andreas Olesen, lærer på Strandgårdskolen; Nina Kristensen, lærer på Kongevejens Skole og Anne Esbensen Freundlich, lærer på Løvvangsskolen, for deres samarbejde. Dernæst har praksisviden fra kommuner og skoler rundt om i landet fra ekspertgruppens praktikere samt praksisviden, der har indgået i den empiri, som gruppens forskere har indsamlet til brug for forskning i klasseledelse og inklusion, også været inddraget i ekspertgruppens diskussioner og udvikling af anbefalinger. Praksiseksemplerne er anonymiseret.

1.4. Læsevejledning

Rapportens arbejde bygger som nævnt på en oversigt over dansk og international forskning i klasseledelse, inklusion, ro/uro samt nærliggende tematikker af betydning for udøvelse af klasseledelse. Denne forskningsoversigt er placeret i anden del af rapporten, men kan med fordel læses først, eftersom den udgør forudsætningen for de råd og anbefalinger, gruppen har samlet og udviklet.

Rapporten indledes med ekspertgruppens anbefalinger. Anbefalingerne er inddelt i to dele. Første del rummer en forståelse af klasseledelse i bred forstand, dernæst en forståelse af klasseledelse med særligt henblik på inklusion og endelig en forståelse af klasseledelse med særligt henblik på undervisningsforstyrrende uro. Dernæst følger anden del, som rummer konkrete råd til udøvelse af klasseledelse, herunder korte eksempler på praktisk udmøntning af disse råd. Rådene er inddelt i fem temaer, og der er indsat eksempler på gode praksisser under hver af disse. Man vil også finde et eksempel på god klasseledelse som indledning til forskningsoversigten.

Efter anbefalingerne følger en oversigt over de behov for forskning og udviklingsarbejde, som forskningsoversigten og arbejdet med anbefalingerne har afdækket. Efter denne oversigt følger en række gode råd til måder, hvorpå anbefalingerne om klasseledelse, inklusion og ro/uro kan kommunikeres til praksis.

Når der i afsnittet om anbefalinger tales om klasseledere, handler det om såvel lærere som pædagoger. Klasseledelse udøves ikke alene i klasserum, men praktiseres også - og i stigende grad efter implementeringen af skolereformen - i uderum og på andre lokaliteter på skolen. Der er også tale om praktisering af klasseledelse, selvom det foregår på tværs af klasser.

2. Anbefalinger fra ekspertgruppen

Det følgende afsnit rummer den grundlæggende forståelse af klasseledelse, inklusion og ro i klassen, som ekspertgruppen på basis af eksisterende forskning vil anbefale skoler og kommuner at arbejde videre på grundlag af. Forståelsen er formuleret gennem en række principper specificeret først for klasseledelse og dernæst for klasseledelse med særligt fokus på hhv. inklusion og på ro og uro.

Den grundlæggende forståelse, som anbefales til skolers og kommuners videre arbejde, er en forudsætning for, at de konkrete råd, som følger efter, kan omsættes på en hensigtsmæssig måde i praksis. Uden en grundlæggende forståelse af problemfeltets karakter og kompleksitet vil de konkrete råd kunne resultere i meget tilfældige praksisser.

Afsnittet rummer en række små eksempler fra praksis, som udgør bud på, hvordan principper og råd vil kunne udmøntes. Disse eksempler skal læses som inspiration til måder, man kan udøve klasseledelse på, men ikke som teknikker, der direkte kan overføres. Hvordan forståelserne og de råd, der følger under anbefalingerne, kan udmøntes i helt konkret praksis, vil afhænge af de konkrete kontekster, som klasselederen agerer i. Forståelser og råd udgør således grundlaget for udøvelse af klasseledelse, og de sætter den retning for videreudvikling af klasseledelse, som ekspertgruppen anbefaler.

2.1. Grundlæggende forståelse af klasseledelse

Ekspertgruppen definerer klasseledelse som en samlebetegnelse for de praksisser, lærere og pædagoger anvender til at skabe et værdigt og meningsfuldt rum for elevers læring og udvikling. Klasseledelse udgør således en kompleks og målrettende bestræbelse på at rammesætte, organisere, støtte, facilitere og differentiere lærings- og udviklingsprocesser for alle elever inden for trygge rammer. Der er tale om en praksis, hvor det didaktiske, faglige og sociale er viklet ind i hinanden.

Didaktik står således ikke alene, idet måden, hvorpå klasselederen relaterer til eleverne og leder eleverne til at relatere til hinanden, øver indflydelse på, hvordan faglighed praktiseres, og dermed på hvorvidt didaktiseringen af undervisningen lykkes i forhold til intentionerne eller ej.

Den hensigtsmæssige klasseledelse vil på baggrund af en sådan definition være funderet i en forståelse, der kan konkretiseres i en række grundlæggende principper:

- Som udgangspunkt forstås børn som interesserede i at lære og udvikle sig sammen med andre. Børn forstås på tilsvarende vis som interesserede i at være en del af et lærende fællesskab. Udfordringen består således i at finde vejene og strategierne til at møde, engagere og inkludere alle elever frem for at udpege visse elever som vanskelige eller umulige at engagere og inkludere.

- Det didaktiske, det sociale og det faglige forstås som helt uadskillelige aspekter af det at skabe et velfungerende rum for læring og udvikling for eleverne. Vægten lægges på at støtte etablering og vedligeholdelse af fællesskaber og gode relateringspraksisser eleverne imellem og imellem voksne og elever.
- Læring og udvikling rammesættes og faciliteres med udgangspunkt i såvel de enkelte elever som i elevgruppen som helhed. Læring forstås både som en individuel og en kollektiv proces.
- I arbejdet med klasseledelse vil der hele tiden være opmærksomhed på elevernes ressourcer og forskelligheder. Derfor vil klasselederen være parat til altid at løsne og imødegå kategoriseringer og fastlåsnings af eleverne og løbende søge at tilbyde dem nye positioner, der synliggør og bygger videre på deres ressourcer.

På baggrund af disse principper forstås og udøves klasseledelse som en fleksibel og dynamisk praksis, der tager sig forskelligt ud fra klasseleder til klasseleder, og som varierer alt efter elevernes alder, elevernes baggrund, samt hvilke fag og hvilket indhold der undervises i. Klasseledelse er derfor også en praksis, der hele tiden justeres og fornyes, og som ikke kan udøves som en mekanisk 'one-size-fits-all'-rutine.

2.2. Grundlæggende forståelse af klasseledelse med særligt henblik på inklusion

Det er en aktuel uddannelsespolitisk målsætning, at 96 pct. af alle børn skal inkluderes i almenundervisningen. Med denne ambition bliver arbejdet med at skabe overblik over og indsigt i elevgruppens forskelligartede funktionsmåder og udgangspunkter for læring særdeles vigtigt som en del af det at lede en klasse.

Elevgrupper må i udgangspunktet forstås som meget forskellige, ligesom klasser og læringsmiljøer typisk vil rumme mange forskellige menneskelige funktionsmåder. Man vil i forskellige elevgrupper finde måder at fungere på, som rangerer fra fx tavshed og passivitet til uro og hyperaktivitet; fra fagligt meget høje til meget lave præstationer; og som også kan rumme forskellige tilstande omhandlende fx angst, fysiske handicap, støjoverfølsomhed og tilstande, som i dag italesættes gennem diagnoser.

Denne elevdiversitet udgør en udfordring for klasseledere, og eftersom den nye inklusionsambition ophæver et par årtiers praksis med at udskille en ganske stor del af

eleverne fra almenundervisningen, så opstår der behov for ændringer i både organiseringspraksis, undervisningstilrettelæggelse og italesættelse af elever.

Ekspertgruppen vil på den baggrund anbefale en forståelse af inklusion i relation til klasseledelse formuleret i følgende principper:

- I overgangsperioden frem mod inklusion af næsten alle elever har begrebet 'inklusionselever' dækket de tidligere ekskluderede elever. Målet med skolen for alle er imidlertid, at alle elever bliver forstået og mødt som elever – om end forskellige. Hermed ophører relevansen af begrebet om 'inklusionselever', eftersom alle elever uanset forskelle i funktionsmåder vil indgå som del af elevgruppen. Der bliver således på sigt ikke behov for at udskille og udpege bestemte af klassens elever som 'inkluderede' i modsætning til andre elever.
- Klasselederens opgave bliver sammen med sit team og øvrige samarbejdspartnere at analysere og skabe overblik over den variationsbredde i funktionsmåder og lærings- og udviklingstilgange, der findes i elevgruppen, og som klasseledelsen skal kunne tage højde for didaktisk, socialt og fagligt. På den baggrund bliver det ligeledes klasselederens opgave at lægge undervisningen til rette på måder, der imødekommer såvel individuelle som kollektive lærings- og udviklingsprocesser – og herunder at differentiere i undervisningsaktiviteter, undervisningsmaterialer, didaktiske tilgange, fysiske placeringer, læringskrav og læringsforventninger, forventninger til samarbejdsformer m.m. på måder, som optimerer elevers lærings- og udviklingsmuligheder uanset deres forskelligheder.
- I takt med den øgede elevdiversitet bliver det ligeledes klasselederens opgave at hjælpe til med at skabe en tolerant klassekultur, hvor elever gensidigt respekterer og accepterer hinanden. Dette ansvar løftes i samarbejde med teamet, skolens ledelse, elever, forældre o.a.

2.3. Grundlæggende forståelse af klasseledelse med særligt henblik på ro

I forlængelse af de beskrevne måder at forstå klasseledelse, samt klasseledelse og inklusion, på bliver det samtidig nødvendigt at arbejde med et differentieret begreb om ro og uro.

Ekspertgruppen anbefaler som et første skridt i den retning, at der skelnes mellem uro og støj. Ikke al lyd er støj for alle deltagere i et læringsrum. Lyd kan i et læringsrum være udtryk for arbejdsprocesser, der rummer fagligt engagement og intense samtaler. Høj lyd kan imidlertid

andre gange være udtryk for disengagement, kedsomhed og afkobling fra undervisning, der ikke motiverer. Høj lyd og støj kan også være udtryk for bestræbelser på at lindre angst og spændinger af enten faglig eller social art. Den kan endvidere være udtryk for både fagligt stærke og svage elevers oplevelse af ikke at blive engageret i lærings- og udviklingsopgaver, der matcher deres forudsætninger og videre udviklingshorisont. Undervisningsforstyrrende uro kan også skyldes forhold uden for skolen, fx i familien eller på andre af de arenaer, hvor børnene deltager (fx fritidsaktiviteter).

Undervisningsforstyrrende uro og støj kan med andre ord skyldes mange forskellige forhold. Men i skolen bliver det klasselederens opgave sammen med sit team (og hvis vanskelighederne er særligt omfattende da eventuelt sammen med skolens ledelse og med klassens forældre) at analysere årsagerne og tage højde for dem i tilrettelæggelsen af undervisningen og i sin udøvelse af klasseledelse¹. Uanset om den undervisningsforstyrrende uro har direkte sammenhæng med disengagement og kedsomhed, med et forhøjet socialt eller fagligt angstniveau, med uklare krav og mål eller krav, der ikke matcher elevernes lærings- og udviklingshorisont – eller om uroen skyldes forskellige forhold uden for undervisningsmiljøet – så vil klasselederens analyse og tilrettelæggelse af undervisningen kunne virke mindskende i forhold til den forstyrrelse, der er tale om, og bidrage til en hensigtsmæssig læring disse forhold til trods.

Søges årsagsforklaringer til uro alene i enkeltelevers personlighedstræk, og mødes uroen alene med negative sanktioner (udskældning, eksklusion fra undervisning o.a.), vil der kun være tale om symptombehandling. Anbefalingerne i forhold til undervisningsforstyrrende uro tager derfor afsæt i klasselederens og teamets analyse af klassens dynamikker og i en refleksion over målrettede tiltag i forhold til undervisningsgennemførelse og relateringspraksisser.

Med inklusionsambitionen som fokus må det dernæst bemærkes, at støj kan udgøre en særlig udfordring for en del elever. Det, der for nogle elever udgør den lyd, som intense og engagerede faglige arbejdsprocesser afstedkommer, kan for andre elever udgøre en ødelæggende og koncentrationsnedbrydende støj. Givet elevgruppens sammensætning af forskelligartede funktionsmåder bliver det en klasseledelsesopgave at organisere og tage højde for disse forskelligheder på måder, der samtidig imødekommer nogle elevers følsomhed over

¹ Bemærk, at der i det arbejde, der netop er foretaget i forhold til Forenkling af Fælles Mål, anvendes et begreb om diagnosticering. I nærværende arbejde med ro og klasseledelse vælger vi i stedet at tale om analyse for ikke at skabe uheldige associationer til sygdomsbestemmelse.

for støj og andre elevers oplevelse af gensidig faglig engagering med et vist lydniveau. Begge oplevemåder og engagementsformer må tilkendes lige stor legitimitet i et læringsrum.

Opgaven med at få dette til at fungere påhviler ikke klasselederen alene. Opgaven beror på et godt samarbejde inden for teamet, med skolelederen, eleverne og forældrene.

For at differentieringen skal kunne lykkes, må der – ud over en løbende analyse og evaluering af elevernes funktionsmåder og behov – også sikres fysiske og indretningsmæssige muligheder for, at disse behov kan imødekommes. De fysiske omgivelser må organiseres, så de bidrager til at muliggøre fleksibilitet i undervisningen, men også tydelighed, overskuelighed og forudsigelighed. Klasselederne må endvidere tilbydes kompetenceudvikling specifikt rettet mod disse differentieringsopgaver.

Det anbefales, at klasseledelse med særligt fokus på ro og uro forstås ud fra følgende principper:

- Uro forstås i sammenhæng med faglige, didaktiske og relationelle processer. Selv elever, der af forskellige årsager er meget urolige og voldsomme, vil agere forskelligt i forskellige læringsrum, afhængigt af den skolekultur og det klasse miljø, de inkluderes i, og afhængigt af den klasseledelse, der udøves. U hensigtsmæssig uro kan således udgøre et symptom på, at klasseledelsen og læringsmiljøet skal udvikles yderligere. Symptomet kan derfor læses som en opfordring til klasselederen, teamet og skoleledelsen om at skærpe refleksionen over udøvelse af klasseledelse.
- I sin analyse af klassens funktionsmåder vil man skelne mellem på den ene side lyd, der udtrykker fagligt engagement og intense arbejdsprocesser eleverne imellem, og på den anden side lyd, der er en effekt af en afkobling fra de lærings- og udviklingsprocesser, klasselederen har søgt at etablere. Der kan i forbindelse med uro også være tale om forhold uden for læringsmiljøet, fx kan børnene være involveret i vanskeligheder i familien eller i fritidsklub eller andet. Uanset årsager vil en skærpet analyse af tilrettelæggelsen af undervisningen være påkrævet i tilfælde af undervisningsforstyrrende uro, og justering af de differentierede læringstilbud kan være nødvendig.
- Klasselederen og teamet vil i deres analyse af klassens funktionsmåder være særligt opmærksomme på de vanskeligheder, nogle elever kan have med krav om lyd afholdenhed og eventuelt også med afkald på fysisk aktivitet. De vil ligeledes være opmærksomme på

de vanskeligheder, andre elever kan have med høj og vedvarende lyd. I analysen vil de forsøge at tage højde for alle elevers funktionsmåder.

- Klasselederen vil i tilfælde af uro og uhensigtsmæssig undervisningstilrettelæggelse naturligt søge støtte til den nødvendige problemanalyse i sit team og/eller hos sin ledelse og søge muligheder for kompetenceudvikling efter behov.

2.4. Gode råd til klasseledelse – også i relation til ro, inklusion og trivsel

De forståelser, der på grundlag af eksisterende forskning er formuleret og konkretiseret i principper ovenfor, lægger grundlaget for en række råd til klasseledelse, som følger nedenfor.

Rådene er samlet i fem temaer:

- ❖ Læringsmiljø
- ❖ Undervisningstilrettelæggelse og gennemførelse
- ❖ Evaluering og gensidig respons
- ❖ Relationer
- ❖ Analyse, rammer og samarbejde.

2.4.1. Læringsmiljø

Det anbefales:

- At der etableres et arbejdsmiljø i klassen med fokus på faglighed og indholdsmæssig klarhed.
- At der stilles høje, men realistiske faglige mål – altid differentieret på måder, som muliggør succesoplevelser for alle elever uanset deres aktuelle lærings- og udviklingshorisont, og at forventningerne formuleres tydeligt, så eleverne får et klart indtryk af, hvordan de kan gøre det godt.
- At skolekonteksten tydeliggøres ved fra skoleårets start at aftale regler og rutiner, der skal gælde i klassen.
- At klasseledelse tænkes og gennemføres med forståelse for den indre sammenhæng mellem didaktik, socialitet og faglighed.

- At klasseledelse gennemføres med en klar forståelse af, at belønning og positiv spejling fremmer læring og udvikling effektivt.
- At der skabes et læringsmiljø, som er præget af dialogisk frem for monologisk kommunikation og af åbne spørgsmål og processpørgsmål.
- At elevernes forskelligheder anskues som en ressource i undervisningen, og der skabes rum for, at eleverne kan arbejde på forskellige måder og i forskellige tempi.
- At det vurderes, om evt. uro og forstyrrelse skal forstås som signal om behov for yderligere analyse og mere grundigt arbejde med tilrettelæggelse af undervisningen.

Det faglige, didaktiske og sociale hænger sammen

Læreren har flere elever i klassen, som kæmper med dilemmaer og vanskeligheder i deres liv. Jemil har forældre, der har lagt fremtidsplaner for ham, som han er helt uenig i. Han vil ikke på den skole, de har udpeget efter 8. klasse – og hans strategi er at 'gøre sig dårlig' i alle fag, så han heller ikke risikerer at få adgang til netop den skole. Jannick er så mærket af mobning på en skole, han gik på tidligere, at han kun tør være i klassen få timer om ugen osv. Alle disse menneskelige kampe og vanskeligheder bliver en del af lærerens overvejelser, når hun planlægger undervisningens struktur og indhold: Hun overvejer, hvordan de forskellige børn i løbet af den næste lektion kan bringes til at deltage på måder, der giver succesoplevelser, og som ikke kolliderer med de vanskeligheder, de har, og på måder, der kobler dem fra. Hvem skal Jannick fx arbejde sammen med i matematik for at være tryk i dag i klassen? Hvilken opgave kan engagere Jemil så meget, at hans selvinstruktion om at være uengageret og udygtig udfordres? Læreren tænker undervisningen nøje igennem med sådanne ting for øje – mens hun overvejer, hvilke klasseledelsesgreb hun skal anvende.

Læring og udvikling er proces

Læreren fortæller: "Det er vigtigt, at se læring og udvikling som proces. Og som noget der

foregår gennem små skridt. Man må se succeser som det at gå de små skridt – man skal ikke hele tiden måle i forhold til det endelige mål. For én af drengene i klassen er det en succes overhovedet at stå op om morgenen og at møde til tiden. Målt i forhold til hvad der var tidligere, hvor han ikke kom i skole overhovedet, er det en succes. Men vent og se, hvor langt han er nået om et halvt år! Mange små skridt – og han vil fungere på en helt anden måde”.

Den skitserede måde at tænke på betyder også noget for, hvordan man tilrettelægger sin undervisning, fortæller læreren. ”Jeg prøver at lave projektorienteret undervisning på den måde, at samme tema kan give forskellige opgaver, som så er tilpasset til det, de forskellige elever kan på det tidspunkt. Målet er, at alle kan få en succesoplevelse. Alle skal strække sig og kunne klare det, de bliver bedt om – men det er forskellige opgaver, de får. Det kræver selvfølgelig forberedelse at lave de temaer, der muliggør differentiering på den måde, men når de så siger: ’Arh, det kunne vi godt!’, så gider de også mere bagefter. Til gengæld må det ikke være for nemme opgaver. Det gennemskuer de med det samme, og så gider de ikke. Hvis ikke der er en udfordring, som er mulig og inden for rækkevidde, så virker det ikke”.

”I vores team er klasserumsledelse, relationskompetence og anerkendende tilgang en fælles strategi. Og så denne her forståelse af processer. Du kan ikke løfte det alene”, fortæller han.

Om irritation og vrede

En lærer fortæller: ”Jeg bruger ikke undervisningstiden på at skælde ud, når der sidder 22 andre. Det er jo helt åndssvagt at gøre. Og hvis jeg bliver irriteret i timen, så ... altså én ting er jo at lave den der professionelt vrede lærer: ’Nu er jeg sur – du overskred en grænse!’ Det gør jeg jo også en gang imellem. Men jeg vil for næsten enhver pris undgå andet end at sige: ’Det er for meget’ og så slut! Jeg vil aldrig nogensinde stå og blive ved; så er alt flow jo røget i undervisningen! Så bliver dét fokus de næste 10 minutter for alle. Det er for tåbeligt. Det er bare lettere sagt end gjort, for nogle gange så bliver jeg jo også andet end bare professionelt vred. Det skal man så bare lære at lade være med at udtrykke. Eller lære at lade være med at reagere på. Det *kan* være svært.”

Det anbefales:

- At undervisningen planlægges detaljeret, hvilket blandt andet indbefatter, at klasselederen på forhånd formulerer tydelige intentioner om, hvad eleverne skal lære, og ekspliciterer disse intentioner i form af mål, som klasselederen løbende taler med eleverne om og evaluerer sammen med dem.
- At det underforståede i undervisningen ekspliciteres, så lærerens faglige og didaktiske overblik deles med eleverne, og meningsfuldhed i undervisningen fremmes.
- At der i den detaljerede planlægning etableres koblinger mellem tidligere lært stof og nyt stof, og at der sikres sammenhæng mellem mål, indhold i undervisningen og undervisningsmetoder.
- At undervisningen planlægges og gennemføres som varieret, og eleverne holdes til ilden, så alle elever bliver aktive deltagere i undervisningen.
- At der arbejdes på at sikre kontinuitet og momentum i undervisningen, så alle elever oplever sig optimalt udfordret og relevant imødekommet i forhold til netop deres lærings- og udviklingsmæssige horisont.
- At der arbejdes med smidige overgange i undervisningen – gerne fulgt af fysiske markeringer, fx i form af særlige steder for instruktioner, særlige steder for særlige opgaver, farver anvendt til markering af funktioner og placeringer etc.

Overvejelser i forberedelsen

Når læreren forbereder sig til engelsktimen, tænker han over, hvilken struktur og hvilke aktiviteter der vil kunne få eleverne til at tale engelsk – hvad kan forhindre dem i at glide tilbage i dansk eller i bare at svare på spørgsmål med et 'yes!' eller et 'no!?' Derfor kan emnet heller ikke være for overordnet, tænker han – det bliver en hæmsko for dem. De skal have noget baggrundsviden for at kunne tale med om emnet. ”Tag fx sociale netværk, det ved de alle sammen noget om”, siger han. ”Så kan de koncentrere sig om at snakke sproget eller skrive sproget, hvad jeg nu vil have dem til, fordi emnet er nemt tilgængeligt. Alle kender Facebook og Twitter”.

Dernæst er det meget vigtigt, at strukturen er helt klar – de skal vide præcist, hvad de skal gøre, så de er trygge ved opgaven. ”Hvis til gengæld jeg vælger at skifte en struktur ud i undervisningen, som vi ellers har arbejdet med et stykke tid – så tillader jeg, at de snakker

dansk, for så skal vi have den nye struktur på plads og have tryghed i forhold til den, før vi igen kan koncentrere os helt og aldeles om at bruge engelsk”.

Men klasserne er også forskellige, fortæller han. Han har samme didaktiske strategier parat til begge de klasser, han har i engelsk, men han ved, at i z-klassen vil han kunne få alle til at tale engelsk ved at starte en diskussion, hvor nogle elever instrueres i at indtage en bestemt holdning, andre i at indtage en anden holdning – det går bare ikke i y-klassen. Der skal han gøre noget helt andet for at få dem til at bruge sproget aktivt. Målet er, at de taler og skriver engelsk – så må midlerne skifte og tilpasses.

Start på lektionen

Læreren skriver op på smartboardet, hvad der skal ske i timen:

- Udlevering af opgaver
- Sæt jer sammen to og to
- Kort fælles opgave om frekvens
- Etc.

Læreren siger: ”Vi gider ikke stress. I skal bare arbejde lige så fornuftigt, som I plejer at gøre!”. Alle er med på, hvad der skal ske i timen. De får udleveret opgaven og bliver bedt om at formulere, hvad formålet er med opgaven, og hvad det er, de skal opnå med den.

Først når hun har sikret sig, at alle har forstået præcist, hvad der skal ske, og hvad formålet er, sættes uret i gang, og de får nøjagtig 10 minutter til at nå første del. Alle arbejder koncentreret.

I interviewet efter timen fortæller læreren: ”Vi opdagede jo hurtigt i vores team, at uanset om vi lavede cooperative learning eller gruppearbejde, eller hvad vi gjorde – hvis ikke eleverne vidste helt præcist, hvad de skulle lave, hvad det var, de skulle lære, så virkede det ikke. Så blev de urolige”.

Inklusion – tydelige rammer for dagen

Hver dag starter på samme måde i 2. x. De har på skift dansk og matematik i første time, og begge lærere introducerer dagen med at skitsere rammerne. Når klokken ringer, indfinder alle børn sig forholdsvis hurtigt i klassen og sætter sig på deres pladser. Læreren

råber elevernes navne op, og rutinen indebærer, at de alle kikker på hende og svarer højt og tydeligt, når deres navn bliver råbt op. Hun får derfor lige set alle børnene i øjnene, inden timen starter for alvor. Herefter udvælges en elev, som skal skrive dagens skema på tavlen. Skemaet hænger ved siden af tavlen, og opgaven er at overføre dagens skema til større skrift på tavlen med tydelig markering af 10-pausen og spisefrikvarteret. Desuden snakker man om, hvem der er dukse, og det skrives på tavlen, hvem der henter mælk, hvem der fejer (med den store og med den lille kost), hvem der har fejebladet, og hvem der tørrer tavlen af. Det bliver også noteret på tavlen. Hvis der skal ske noget usædvanligt, eller de får vikar i nogle af timerne, snakker de også om det.

I dag starter dagen fx med læsestund. Det betyder, at alle børn skal læse en halv time i en bog, de selv har valgt, og samtidig er de forældre, der har mulighed for det, inviteret til at deltage. Der står således fem forældre klar til at læse på skift med børnene, så alle børn får læst med en voksen i dag. Læreren gennemgår, hvordan det foregår, og forklarer, at børnene efter den halve times læsning skal skrive i en læselog. Derefter fortæller hun, hvad klokken er, når læseaktiviteterne er slut.

I løbet af denne morgenrutine sikrer læreren sig løbende, at alle følger med og har forstået, hvad der skal ske. Aksel har desuden på sit bord en række piktogrammer over dagens forløb, som svarer til det, de har gennemgået på tavlen, blot i visuel form. Læreren og Aksel har sammen sat piktogrammerne på hans bord et par minutter før, det ringede ind til timen.

Læreren fortæller, at børnene minder hende om, at hun skal starte 'rigtigt' på dagen, hvis hun en gang imellem glemmer det eller kommer for sent til timen. Hun forstår det sådan, at børnene selv efterspørger tydeligheden, og flere gange i løbet af dagen orienterer de sig selv om, hvad de skal via tavlens oplysninger.

2.4.3. Evaluering og gensidig respons

Det anbefales:

- At der føres logbog eller andet over elevernes faglige progression for derved at hjælpe dem og deres forældre til at få blik for egne læreprocesser og støtte klasselederens overblik over processerne.

- At der gives feedback på elevernes arbejde på måder, der viser vejene videre, og som på opmuntrende og selvtillidsstærkende måder motiverer eleverne til at følge disse veje.
- At klasselederen er modtagelig og opsøgende over for elevernes tilbagemeldinger på undervisningen, også dem som ikke nødvendigvis er sprogliggjorte fra elevernes side (fx tilbagemeldinger i form af at eleverne går i stå eller har svært ved at forstå, eller hvor der er uklarhed i sammenhænge i undervisningen, lærerinstruktioner, forklaringer o.a.).
- At inddragelse af elever generelt prioriteres, hvor det er muligt, både i forhold til respons på undervisning, i forhold til fremadrettede planer for undervisning og i forhold til klassens aktiviteter i øvrigt.
- At fejl og misforståelser anskues som en mulighed for at lære for alle elever i undervisningen gennem klasselederens påpegning af de lovende aspekter i den opgaveløsning, der er forsøgt.

At lytte sig ind på elevens proces

”Det er vigtigt at give eleverne strategier til at løse opgaverne i stedet for at give dem løsningerne, når de spørger”, fortæller matematiklæreren. Når eleverne spørger: ”Hvordan skal vi løse opgaven?”, skal man svare: ”Hvad ved vi? Hvad ved vi mere? Hvad kan vi så gøre som det første skridt?”, fortæller han. ”Man skal stille den slags åbne spørgsmål og give dem strategier til selv at søge sig frem til løsninger og finde processer, der fører derhen”.

Læreren siger, at dette er en måde at respektere eleverne på, fordi ideen jo er, at eleverne skal nå frem til selvstændigt at løse opgaverne. Man må finde de kompetencer, de allerede har, og aktivere dem i opgaveløsningen. En dygtig matematiklærer er ikke bare en fagligt dygtig matematiker – det er en, der kan sætte sig ind i, hvor eleven er matematisk. En, som kan sætte sig lyttende ind i den position, og derfra kan spore eleven videre. ”Derfor er sproget også supervigtigt, når der skal læres naturvidenskabelige fag – for sproget rummer strategierne”, fortæller han.

Afslutning på lektioner

Læreren bruger afslutningen på lektionen til at opnå indsigt i elevernes læring. Hun spørger fx eleverne, hvad de har brug for, at der er fokus på i næste lektion, nu hvor de har arbejdet med magnetisme i fysik nogle gange. Kunne de lige tænke over, hvad de har brug for, for at forstå

emnet helt – om der er noget, der hænger lidt for dem eller noget, de er blevet rigtigt nysgerrige på? Hun starter en runde og beder hver elev i én sætning give en tilbagemelding. Tilbagemeldingerne kan handle om: ”Jeg har brug for, at du forklarer det der begreb igen”, eller ”jeg har brug for et eksempel på, hvordan de der ting hænger sammen” osv. Læreren bruger tilbagemeldingerne i sin forberedelse af de næste undervisningsgange.

2.4.4. Relationer

Det anbefales:

- At der i den løbende analyse af klassens variation af funktionsmåder arbejdes aktivt og målrettet med at vriste elever ud af eventuelle fastlåste kategoriseringer ('den dumme', 'den umulige', 'den stille', 'den støjende', 'den nørdede' etc.) gennem at tilbyde nye spejlinger af ressourcer hos den enkelte eller gruppen og gennem at engagere i nye samarbejder og nye mulige aktiviteter og positioner.
- At klasselederen er opmærksom på, at venskabsdannelser og tilhørsforhold udgør en central og legitim del af skolelivet for eleverne, og at venskaber og tilhør derfor også figurerer i undervisningssituationen – både som parallelle aktiviteter og integreret i det faglige samarbejde.
- At der arbejdes på etablering af positive og værdighedsskabende relateringspraksisser med opmærksomhed på elevernes indbyrdes relateringer, og på at relationer mellem klasselederen og elever øver indflydelse på såvel elevs læring som elevs selvtillid, autonomi, motivation og oplevelse af at gå i skole samt motivation for at uddanne sig videre.
- At klasselederen i den forbindelse er opmærksom på, at eleverne aflæser klasselederens og andre voksnes relation til de øvrige elever i klassen og herigennem påvirkes i deres syn på hinanden og i deres forståelse af normer for relatering.
- At klasselederen er opmærksom på, at eleverne vægter relationer præget af retfærdighed og retningslinjer, som beskytter og respekterer dem.

Om at blive til gennem det faglige

Læreren forklarer, at han 'opdrager gennem det faglige'. ”Jo”, siger han, ”det er sådan, at når

eleverne vokser igennem det faglige, så bliver de generelt mere modne. Jeg *har* eksperimenteret med at arbejde med det sociale som et selvstændigt fokus, altså med opdragelse som noget der er adskilt fra det, vi laver fagligt. Faktisk har jeg brugt en masse tid og mange timer på det. Men jeg oplevede, at når vi kom tilbage til at skulle arbejde fagligt, så var det væk igen! Det, jeg kalder opdragelse, skal ske gennem det faglige, knyttet tæt til det faglige.”

Han fortsætter: ”Hvis man tilrettelægger det faglige sådan, at alle får nogle succesoplevelser, så virker det. Tag fx Jerry. Han var totalt umulig at have med at gøre på et tidspunkt, men efter at vi havde justeret i måden at undervise klassen på, så blev han gradvis fagligt god, og så kunne vi sige til ham: ’Hvor er du altså god! Det der kan du rigtig godt!’ Og nu er han helt velfungerende. Hvis selvværdet er for lavt, så er eleverne urolige og umulige – men hvis man kan tilrettelægge det faglige, så deres selvværd vokser og finder på plads, så får man velfungerende børn ud af det! Det skal give mening for børnene. Man skal kunne sige: ’Du er god nok, som du er; men du kan blive dygtigere, og snart *er* du også dygtigere’. Det virker!”. Og læreren siger videre: ”Klarheden i fremskridtene er vigtig her. Man skal kunne sige: ’Når I går herfra om 85 minutter, så kan I det og det’. Og når de så siger: ’Arh, tror vi lige på det?’, så skal man være sikker og kunne vise det: ’Jeps, det skal I tro på, vent og se!’ Når de så oplever, at det sker, så har man meget mere velfungerende børn.”

To elever kommer for sent

Thomas er kommet for sent til første time i 9. y. Det er ikke første gang. Læreren snakker lidt med ham i pausen før 4. time og hører, hvorfor han kom for sent. Men læreren forlader samtalen igen, så snart timen begynder. 13 minutter inde i timen kommer Anja. Læreren siger ikke noget. I interviewet efter timen fortæller han, at begge elever jo godt ved, at det er forkert at komme for sent. Men Anja har sine grunde – de handler om, at hun vil nå hjem og bade efter idræt, og så går det nogle gange galt med at nå frem i tide. Og for Thomas er morgener en stor udfordring. Læreren vurderer imidlertid, at det at standse al aktivitet i klassen og give sig til at skælde ud er helt formålsløst. ”Hvis jeg tager samtalen med dem, så gør jeg det ikke i klassen”, fortæller han. ”Jeg gider ikke bruge de 20 andre elevers tid på, at de kommer for sent. De ved jo godt, at de kommer for sent, og at jeg ikke synes, det er ok – det snakker vi om uden for undervisningstimen. Det bliver aldrig en seance i timen. Jo mindre energi jeg bruger på det i timen, jo bedre bliver min undervisning. Og jo mindre forstyrrer det de andre”.

2.4.5. *Analyse, rammer og samarbejde*

Det anbefales:

- At analyser af elevers og elevgruppers funktionsmåder og dertil hørende lærings- og udviklingshorisonter gennemføres i samarbejde inden for teamet og i tilfælde af særlige udfordringer sammen med skolens ledelse.
- At der er opmærksomhed på nødvendigheden af relevant og hensigtsmæssig fysisk indretning, således at der er tydelige markeringer af, hvilke forskellige formål forskellige områder i klasserummet og undervisningsmiljøet mere bredt (gange, skolegård) tjener.
- At der er opmærksomhed på skoleledelsen som en ressource i forhold til at skabe et tydeligt værdigrundlag, funderet i fælles ejerskab blandt skolens klasseledere og teams og integreret i skolens hverdagspraksis.
- At skoleledelsen ligeledes er tydelig med sit ansvar for at etablere klare mål og forventninger, støtte udvikling af samarbejde i teams og gensidig støtte mellem klasselederne samt med sit ansvar for at etablere muligheder for løbende relevant kompetenceudvikling.
- At skoleledelsen aktivt understøtter klasseledernes bestræbelser på at arbejde inkluderende, fx gennem målrettet kompetenceudvikling til klasseledere og etablering af rammer for supervision og sparring.
- At der etableres synlige og tydelige beslutningsveje, hvor beslutninger truffet i ledelse og pædagogiske udvalg er velorganiserede, og at arbejdsgange og procedurer for deres gennemførelse er klare.

Særligt for forældre:

- At der er opmærksomhed på forældre som en værdifuld ressource i forhold til viden om elevers oplevelser af læringsmuligheder og relateringspraksisser i læringsmiljøet og dermed også opmærksomhed på forældre som potentielt værdifulde sparringspartnere for klasseledere.
- At forældrene anerkender vigtigheden af og deltager i samarbejdet med skolen og de fagprofessionelle om arbejdet med klasseledelse, og at skoleledelsen tilskynder til og skaber rammerne for, at et sådant samarbejde kan finde sted.

- At skolen er opmærksom på at inddrage alle forældre (uanset forskelligheder mht. forventninger og forudsætninger) i strategier for god klasseledelse. Et fælles afsæt kan bl.a. skabes ved at invitere forældrene til fælles arrangementer, hvor skolens principper og værdiregelsæt drøftes på tværs af klasser, og gennem etablering af gode og respektfulde relationer mellem klasseledere og forældre.

Særligt for kommuner:

- At der er opmærksomhed på kommunernes ansvar for, at der er kvalificeret personale, som kan understøtte god klasseledelse, inklusion og godt læringsmiljø, til stede på alle skoler.
- At arbejdet med klasseledelse indtænkes i samarbejdet mellem kommuner og læringskonsulenter, så sidstnævnte kan vejlede og styrke de fagprofessionelle i deres daglige arbejde med klasseledelse.

Gennemførelse af en ledelsesopgave

En stor del af eleverne på skolen kommer fra familier med kort uddannelsesbaggrund. Der er 80 pct. af dem, som er tosprogede. Skolen havde i mange år, før den nye leder kom til, været præget af en ganske opgivende holdning: ”Hvis bare vi havde nogle andre elever!”, eller ”vi kan jo ikke ret meget med den type af elever, som vi har her!”, lød det hele tiden. For den nye leder blev det helt essentielt at ændre den holdning så hurtigt som muligt. Hun besluttede sig til at sætte og fastholde nye standarder: Ethvert tilløb til ikke-respektfuld omtale og relatering til elever blev anholdt og udfordret. Holdningen til eleverne er siden blevet systematisk ændret, så eleverne ikke længere forstås som fagligt tunge og vanskelige, men som nogle der gerne vil lære og udvikle sig. Nu tænker lærerne i stedet, at det handler om at finde de pædagogiske og didaktiske tilgange, der virker for de forskellige elever. Personalerummet er ikke længere et sted, hvor man puster ud med lidt ’brøk’ over ’umulige elever’.

Fra starten blev der sat ind med en fokuseret kompetence- og organisationsudvikling. Faglærere blevet faguddannet, der blev arbejdet med tydelige mål og med at øge linjefagsdækningen. Alle fik kurser i dansk som andetsprog. Fagteams og årgangsteams fik intensive kurser på skolen for at kæde kompetence- og organisationsudvikling tæt sammen. Konsulenter arbejder stadig løbende med aktionslæring i skolens årgangsteams.

Al planlægning og prioritering på skolen og i de enkelte teams tager udgangspunkt i elevernes læringsmål. De 'særligt visiterede børn' er af og til med i 'almenskolen'. De er en del af de 4 pct., der ifølge ministeriets inklusionsambitioner ikke skal inkluderes. På denne skole betragtes de som en gave, fordi lærerne lærer af dem, når det gælder opgaven med at udvikle didaktiske og pædagogiske tilgange til at få undervisningen til at virke.

I hele denne organisationsudvikling har skolen arbejdet med at opbygge et repertoire af strategier, der rummer mange forskellige teorier og pædagogisk, didaktiske tilgange – for derigennem mest fleksibelt at kunne hente de strategier frem, der virker for de forskellige klasser, forskellige elever og forskellige lærere.

Omstillingsprocessen var imidlertid vanskelig for en del af lærerne. Nogle forlod skolen i løbet af de første år. Faktisk blev ca. 50 lærere inkl. tillidsmanden skiftet ud hen over nogle år. Men samtidig voksede skolen. Nye lærere blev rekrutteret gennem annoncering, som stillede høje krav og lovede deltagelse i en 'spydspidsskole' – resultatet var mange ansøgere til hver stilling. Skolens vikarbudget er reduceret betragteligt. For at undgå 'huller' i undervisningen og usikkerhed blandt eleverne og for at fastholde den linje, teamet har lagt i forhold til klasseledelse, er der indført en ordning, hvor lærerne i klassernes teams dækker for hinanden fra anden til niende dag i tilfælde af en lærers fravær. Man anvender vikar første dag, men søger så vidt muligt at undgå at anvende vikarer derefter. En lærer siger: "Man ved jo godt, at når man skal ind og rydde op efter vikarerne, så er det bare øv! Teamarbejdet bliver brudt af vikarerne. De viser film, de giver fri – det er ødelæggende". De timer, der spares, bruges på fx 3-lærertimer eller på kurser.

Der var under 300 elever på skolen, da den nye leder kom. Den gang gik 30 pct. af distriktets børn i skolen. I dag er der over 500 elever, svarende til næsten alle børn i skoledistriktet. I dag er det kun de elever, der har helt specifikke vanskeligheder, som har svært ved at læse, og ikke de 60 pct. der var udgangspunktet.

3. Behov for forskning og udviklingsarbejde

Der er i forskningen både nationalt og internationalt bred enighed om, hvad der kendetegner god udøvelse af klasseledelse, og vi har ovenfor samlet og udviklet en række anbefalinger på grundlag af denne forskning. Anbefalingerne har imidlertid stadig en relativt generaliseret karakter, og det er forbundet med store udfordringer at omsætte dem i konkret praksis. For blot at nævne nogle få eksempler er det forbundet med store udfordringer at formulere afgrænsede og tydelige mål for, hvad eleverne skal lære, ligesom undersøgelser også viser, at undervisningsdifferentiering er et aspekt af det at undervise, mange lærere finder særdeles vanskeligt (Nielsen 2013). På samme måde finder en del lærere og pædagoger det vanskeligt at omsætte inklusionsstrategien til konkret praksis.

Den forskning, der foreligger (se forskningsoversigten, afsnit 5), giver ikke i særlig vid udstrækning helt konkrete anvisninger i forhold til udfordringer af denne art. Der er derfor behov for praksisnær forskning på klasseledelsesområdet:

- Forskning, der eksemplificerer de udfordringer, som er forbundet med udøvelse af klasseledelse, og anviser mulige løsninger.
- Forskning, der eksemplificerer, hvordan forskningsresultater, som de i forskningsoversigten nævnte, konkret kan praktiseres.
- Forskning, der eksemplificerer succesfulde klasselederes praksis i forskellige miljøer og med forskelligt sammensatte lærings- og udviklingsforordringer i elevgrupper, og som videreudvikler bud på denne form for praksis.
- Forskning, der eksemplificerer og udvikler bud på, hvordan klasseledelse kan udøves på måder, der støtter inklusion af alle elever.
- Forskning i, hvordan trivsel, mobning og klasseledelse interagerer, og som udvikler bud på praksisnære tiltag med specifikt henblik på mulighederne for gennem god klasseledelse at modvirke dårlig trivsel og mobning.
- Forskning, der eksemplificerer måderne, hvorpå inklusionsvejledere, AKT-vejledere, PPR og andre eksterne aktører kan bidrage til udvikling og gennemførelse af god inkluderende klasseledelse.
- Forskning, der udvikler og viser, hvordan pædagogernes rolle og kompetencer i forhold til klasseledelse og inklusion kan udvikles.
- Forskning i måderne hvorpå det fysiske læringsmiljø, indretningen og andet kan udvikles, så det understøtter såvel inklusion som udøvelse af klasseledelse.

Det er vigtigt, at viden fra ovenstående forsknings- og udviklingsprojekter formidles lettilgængeligt og med brug af praksisnære eksempler, således at kommuner og skoler kan gøre brug af pågældende viden i deres dagligdag.

4. Formidling af rapportens anbefalinger

Der er behov for en formidling af rapportens pointer specifikt målrettet den praksis, som klasseledere står i hver dag i skolerne. Læringskonsulenterne udgør her en helt central aktør, men formidlingen bør desuden ske gennem brug af en vifte af forskellige kommunikationskanaler og kommunikationsformer. Nogle bud på mulige formidlingskanaler:

- Dokumentarprogrammer der viser dygtige klasseledere gennemføre undervisning, hvor fx de råd til undervisningstilrettelæggelse, gennemførelse og evaluering, der er nævnt i rapporten, bringes til anvendelse. Programmerne kunne lægges på UVM's hjemmeside, eventuelt søges vist på DR eller andre tv-kanaler. Mindre sekvenser kunne distribueres på YouTube.
- Skriftlige cases, gerne integreret i lærebøger eller e-materiale, til brug på læreruddannelserne. Disse cases kunne fortælle om måder at forstå og gennemføre god klasseledelse på gennem konkrete eksemplificeringer hentet fra praksis.
- Apps til telefonen som giver helt enkle eksempler på, hvordan der fx kan formuleres tydelige mål, hvordan der kan gives konstruktiv respons, hvordan fejl kan anvendes som konstruktivt læringsredskab i klassen etc.
- Aktionslæring med brug af observation af kolleger med efterfølgende kollektiv refleksion kan være et konstruktivt afsæt for formidling af pointerne om god klasseledelse.
- Kurser for klasseledere, men afholdt på de enkelte skoler, således at klasselederne sammen får fælles input og afsæt for videre udvikling af og refleksion over klasseledelse.
- Udvikling af webinarer på EMU.dk og en chat site, hvor klasseledere kunne opsøge sparring med eksperter og vejledere.

- Korte film med foredrag af samme format som de amerikanske TED Talks, hvor eksperter i klasseledelse gennemgår grundprincipper, gode råd og giver eksempler på udøvelse af klasseledelse som oplæg til drøftelser blandt klasseledere.

5. Forskningsoversigt

Eksempel: En matematiktime

Sjette klasse skal i dag stifte bekendtskab med to nye begreber: Median og frekvens. Begreberne præsenteres som et led i et igangvarende undervisningsforløb, der omhandler data og chance. Læreren forklarer, at dagens lektion indledningsvis kommer til at indeholde en gennemgang af, hvad median og frekvens er. Dernæst skal eleverne arbejde i deres matematikgrupper med udgangspunkt i en stillet opgave, som de efterfølgende skal præsentere for en anden matematikgruppe fra klassen. ”Jeg forventer seriøst arbejde, og at I lytter til hinanden i gruppearbejdet, og hvis vi går over tid, tror jeg, jeg har lidt i banken”. Median forklares med udgangspunkt i nogle eksempler på observationssæt på smartboardet. Via eksemplerne forklarer læreren, at medianen er det midterste tal i observationssættet, og at medianen er det mindste tal i de tilfælde, hvor der er lige mange tal på begge sider. Eleverne stiller undervejs spørgsmål som: ”Hvad gør man så, hvis der er lige mange tal på begge sider, og tallene på begge sider er lige store?” Med en bemærkning om, at eleverne i 6. klasse er usædvanligt gode til procentregning, hvorfor frekvensberegninger sandsynligvis ikke vil blive nogen større udfordring for dem, går læreren over til at forklare, hvad frekvens er – igen med udgangspunkt i et eksempel på smartboardet. Hun beder eleverne beregne frekvensen med udgangspunkt i eksemplet og siger derefter: ”Nu skal vi i gang med at arbejde i matematikgrupperne. Halvdelen af grupperne får opgave A, og den anden halvdel får opgave B. I skal bruge det, I i forvejen har lært om data og chance til at løse opgaverne. Opgaverne handler om at finde ud af, hvad I kan lave af matematik med den viden, I får via opgaverne. Thomas spørger: ”Skal vi lave nogle opgaver? Eller skal vi løse nogle opgaver?”. Læreren replikerer: ”Okay, den forklaring, jeg kom med, var ikke klar. Opgave A lyder: ”Skostørrelserne i 6. b er: 38, 35, 39, 40, 42, 37, 38, 36, 40, 40, 37, 38, 36, 35, 41, 39, 37, 38, 41, 43, 41, 40, 37, 36, 38, 38, 39. Hvad kan I lave af matematik med denne viden? Opgave B lyder: Man kaster to terninger... Hvad kan I lave af matematik med denne viden?”. ”I skal altså finde ud af, hvilke forskellige former for matematik I kan få i spil med udgangspunkt i den af de to opgaver, I får. Jeg har lavet nogle hjælpekort, som I skal bruge, hvis det er svært. I får 12 minutter til opgaven. Er I med på, hvad I skal nu?” Eleverne går straks i gang. De hjælpes ad med at beregne hyppighed, chance, sandsynlighed, brøker, gennemsnit, typetal, variationsbredde, median og frekvens med udgangspunkt i opgaverne. De udarbejder også talletræer, hyppighedstabeller og søjlediagrammer. 12 minutter senere lyder en tone, der markerer, at de 12 minutter er gået. Eleverne får nu 8 minutter – 4 til hver gruppe – til at fremlægge deres resultater og forklare deres beregninger for en anden matematikgruppe. Læreren går rundt og sikrer sig, at alle elever får sagt noget under fremlæggelserne. Opsamlingen på lektionen tager udgangspunkt i spørgsmålet: ”Hvilke elementer inden for data og chance har I hørt om? Man må ikke gentage tidligere nævnte elementer, kun supplere med nye”. Eleverne nævner i alt 14 elementer inden for data og chance, der har været i spil i

forbindelse med opgaveløsningen. Læreren roser: "Det synes jeg godt, vi kan være ganske stolte af. Rigtig godt arbejde, mine damer og herrer. Tak for det!"

I uddraget fra observationsnotatet udøver læreren klasseledelse på en facon, forskningens 'mainstream' på området og ekspertgruppen ville vurdere som succesfuld. Det er der en række forklaringer på, som vi skal gennemgå i det følgende, hvorefter vi skal bruge eksemplet fra matematiktimen som udgangspunkt for at præcisere, hvad man efter ekspertgruppens opfattelse skal forstå ved klasseledelse.

Først og fremmest illustrerer eksemplet fra matematiktimen, at klasseledelsesudøvelse er en kompleks affære, og at lærere, der udøver succesfuld klasseledelse, trækker på et væld af samtidige kompetencer i forbindelse hermed. Lad os kigge på nogle eksempler: Undervisningen var velforberedt, hvilket blandt andet fremgik af, at de eksempler, der skulle bruges i gennemgangen af median og frekvens, på forhånd var skrevet på smartboardet, herunder eksempler der imødekom elevernes eventuelle spørgsmål. For eksempel havde læreren på forhånd udarbejdet et observationssæt, der kunne illustrere, hvad man stiller op i de tilfælde, hvor der er lige mange tal på begge sider i observationssættet, og tallene på begge sider er lige store. Der var altså allerede i forberedelsen dels tænkt i at optimere tiden ved at undgå at bruge undervisningstid på at skulle skrive eksemplerne op, dels tænkt på eleverne og de spørgsmål, de eventuelt måtte sidde inde med. Undervisningen bar også præg af, at læreren udtrykte tydelige forventninger til eleverne. Eksempelvis gjorde hun det klart, at hun forventede seriøst arbejde, at eleverne lyttede til hinanden, og at hun i opsamlingen på lektionen ikke ønskede gentagelser, ligesom hun også fortalte eleverne, at hun ikke forestillede sig, at de ville få svært ved frekvensberegninger og deres evner til at beregne procenter taget i betragtning. Læreren gav altså udtryk for at have høje forventninger til sine elever og tillid til, at de ville kunne indfri dem, hvilket også tempoet i lektionen understøttede.

I lektionen var der en tydelig sammenhæng mellem mål, indhold og undervisningsformer, for læreren havde en ambition om, at eleverne skulle lære to nye begreber (median og frekvens) og bruge dem og de øvrige begreber, de havde stiftet bekendtskab med i forbindelse med undervisningsforløbet om data og chance til at arbejde med en åben opgave. Hun havde en ambition om, at elevernes matematiske sprog skulle styrkes ved, at de i grupperne skulle hjælpe hinanden med opgaven samt efterfølgende

fremlægge såvel resultater som proces for klassekammeraterne. Uddraget fra observationsnotatet illustrerer også, at læreren var åben over for feedback fra eleverne, for da en elev spørger, om læreren forestiller sig, at de laver opgaver eller løser opgaver, siger hun straks: ”Okay, den forklaring, jeg kom med, var ikke klar,” hvorefter hun forsøger sig med en grundigere forklaring på opgaven. Et sidste eksempel, der skal nævnes i denne forbindelse, er måden, hvorpå læreren relaterer til eleverne. Hun signalerer fokus på faglighed i kombination med at være åben over for elevernes feedback, hvorved hun mellem linjerne får sagt: ”Det er ikke kun jer, der skal lære. Jeg er også hele tiden i færd med at lære noget”. Hun opmuntrer og roser eleverne blandt andet ved at udtrykke de fornævnte høje forventninger, men også i form af de afsluttende kommentarer, der markerer klassens arbejde som et samarbejde mellem eleverne og hende: ”Det synes jeg godt, vi kan være stolte af. Rigtig godt arbejde, mine damer og herrer. Tak for det!”.

Det vil fremgå af oversigten over national og international forskning, at der er forskningsmæssig opbakning til at vurdere en sådan form for klasseledelsesudøvelse som succesfuld. Her og nu skal uddraget fra observationsnotatet bruges til at udlede ekspertgruppens bud på, hvordan klasseledelsesbegrebet skal forstås.

Klasseledelse skal forstås som en kompleks praksis, idet mange samtidige elementer – helt som det gjorde sig gældende i uddraget fra observationsnotatet ovenfor – over indflydelse på udøvelsen heraf. Klasseledelsesudøvelse fordrer derfor professionel omtanke og refleksion og lader sig ikke reducere til en samling tips og tricks om effektive reaktioner på forstyrrende adfærd, selv om flere publikationer på området kunne efterlade det indtryk². Når vi allerede indledningsvis ønsker at gøre det klart, at ekspertgruppen anbefaler en bredere forståelse af klasseledelse, skyldes det, dels at der, som det vil fremgå af reviewet, er forskningsmæssigt belæg for at vriste begrebet ud af tidligere tiders tendens til at reducere klasseledelse til at omhandle urobekæmpelse og disciplinering alene, dels at de udfordringer, der i den offentlige debat tales frem som centrale i skolen, herunder uro og manglende disciplin, og som klasseledelse ofte hævdes at udgøre løsningen på, kun udgør en løsning, hvis klasseledelse forstås bredere.

² Se eksempelvis ”8 steps to Classroom Management Success: A Guide for Teachers of Challenging Students” (Kapalka 2009) eller ”Classroom Management That Works: Research-Based Strategies for Every Teacher” (Marzano et al. 2003).

Definition af klasseledelse

Klasseledelse er en samlebetegnelse for de praksisser, lærere og pædagoger anvender til at skabe et værdigt og meningsfuldt rum for elevers læring og udvikling. Klasseledelse udgør således en kompleks og målrettende bestræbelse på at rammesætte, organisere, støtte, facilitere og differentiere lærings- og udviklingsprocesser for alle elever inden for trygge rammer. Der er tale om en praksis, hvor det didaktiske, faglige og sociale er viklet helt ind i hinanden. Didaktik står således ikke alene, idet måden, hvorpå læreren relaterer til eleverne og leder eleverne til at relatere til hinanden, øver indflydelse på, hvordan faglighed praktiseres, og dermed på hvorvidt didaktiseringen af undervisningen lykkes i forhold til intentionerne eller ej.

Review over forskningen på området

Begrebet klasseledelse kom på den pædagogiske og uddannelsespolitiske dagsorden for omkring 15 år siden. Dets internationale rødder rækker imidlertid længere tilbage i tiden, eftersom ”klasseledelse” er en oversættelse af det amerikanske begreb ”classroom management”. I den følgende gennemgang af klasseledelse som forskningsfelt refereres således til litteraturen om ’classroom management’, men der refereres også til relaterede forskningsfelter som eksempelvis ’teacher effectiveness’ og ’school effectiveness’.

Reviewet er opbygget sådan, at der indledningsvis anlægges en historisk vinkel på klasseledelse som forskningsfelt. Vi starter således ved klasseledelsesforskningens begyndelse og bevæger os op gennem historien. Når vi når frem til nyere studier, foretages en tematisk opdeling i håbet om, at det gør det lettere for læseren at bruge reviewet som et opslagsværk.

5.1 Begyndelsen – den behavioristiske tilgang

Starten på empirisk forskning i ’classroom management’ dateres ofte til midten af 1900-tallet, idet psykologer på den tid på baggrund af forsøg med dyr og senere mennesker (primært børn) i en række studier af indlæring slog fast, at belønning virker mere effektivt end straf. De fleste af disse undersøgelser blev gennemført under kunstige forhold i laboratorier – ikke i klasserum – men regnes alligevel for at høre til de tidlige studier i ’classroom management’, fordi fokus var på adfærdsrelaterede og adfærdsregulerende læreprocesser. Netop dette fokus

samt anvendelsen af dyr i undersøgelserne er kendetegn ved den videnskabelige tilgang, der var dominerende inden for forskningen i 'classroom management' på dette tidspunkt. Den videnskabelige tilgang hedder behaviorisme og er en psykologisk teori, hvis oprindelse dateres tilbage til starten af 1900-tallet med forskere som John Watson, Ivan Pavlov, B. F. Skinner med flere. Grundlæggende var ideen inden for behaviorismen at fokusere på "objektivt observerbar" adfærd hos dyr og mennesker og dernæst at undersøge muligheder for at regulere adfærd gennem stimuli (belønning og straf) med henblik på at studere den respons, der blev forstået og registreret som direkte effekt af disse stimuli. Behaviorismen har mødt stærk kritik og betragtes i dag ofte som passé, dels fordi den som videnskabelig tradition forbindes med en mekanisk og deterministisk forståelse af subjektet, dels fordi den tænkning om læring, der ligger bag, er reduceret til alene at inddrage observerbare forandringer i adfærd. Man mente nemlig, at kun det, der kunne observeres, kunne gøres til genstand for objektiv forskning. Tænkning er således – for blot at nævne et eksempel – ikke inkluderet i denne forståelse af læring.

Kendetegnende for de tidlige studier i 'classroom management' var således et snævert klasseledelsesbegreb, idet forskningsinteressen – grundet den behavioristiske inspiration – var rettet mod at undersøge, hvordan belønning og straf influerede på elevers adfærd. Kendetegende var også, at det var kunstige situationer og forsøgsopstillinger i form af laboratorier, der udgjorde en væsentlig del af de fleste undersøgelsesdesign.

I dag forbindes klasseledelse fortsat ofte med behaviorisme, men behaviorismen var kun dominerende på klasseledelsesområdet frem til 1970'erne og har siden været kraftigt på retur herhjemme og i udlandet. I dag er behaviorisme således kun én blandt flere måder, forskningen i 'classroom management' gribes an på (Brophy 2006).

De behavioristiske studiers primære bidrag til vores viden om klasseledelse er:

- At lærerens anvendelse af belønning og ros generelt set har en mere positiv effekt på børn end straf og påføring af skyld (Sears, Maccoby & Levin 1957; Baumrind 1971; Estes 1944; Kennedy & Willicutt 1964; Solomon 1964, Thompson & Hunnicutt 1944).
- At regler og ros over tid har vist sig at være effektive "værktøjer", mens ignorering af bestemte former for adfærd er forbundet med udfordringer³ (Axelrod 1977; Brown

³ Ignorering viser sig ifølge disse studier og med deres begreber kun effektivt over for elever, der udviser forstyrrende adfærd med det formål at fremkalde en reaktion hos læreren. Det er kun en lille andel af

1971; Homme 1970; Krumboltz & Krumboltz 1972; Madsen & Madsen 1981; O'Leary & O'Leary 1977). På den baggrund fjerner fokus i behavioristiske studier sig fra at ignorere og forbigå uønsket adfærd. Fokus på regler og ros bibeholdes (Canter & Canter 1992; Camp & Bash 1981).

5.2 Den økologiske tilgang

Fra 1960'erne og frem lagde man, modsat de tidligere eksperimentelle laboratoriestudier, vægt på at studere klasseledelse i hverdagssituationer og i klasserummet. Denne ændring skete i erkendelse af, at 'classroom management' måtte forstås som et interaktivt og dynamisk aspekt af undervisning, der derfor også måtte undersøges som et sådant. Klasseledelse skulle altså undersøges sådan, som det udfoldede sig i praksis. Hermed udviklede der sig en såkaldt økologisk tilgang til undersøgelse af 'classroom management', og ved økologi forstås i denne sammenhæng videnskaben om samspillet mellem levende væsener og deres omgivelser og deres miljø (Barker 1968).

Inden for den økologiske tilgang anskues klasserummet som en økologi, og fokus er på at studere egenskaber ved miljøet i klassen og disse egenskabers indflydelse på elevers adfærd. Klasserum anses i dette perspektiv for kontekstuelle miljøer, der kan undersøges ud fra præmissen, at de er menneskeskabte konstruktioner, der er sat i verden for at opnå bestemte formål. Klasserummet er således andet og mere end et fysisk lokale, nemlig et rum bestående af menneskelige relationer mellem lærer og elev og elever indbyrdes samt af elevernes relationer til andre relevante aktører i skolen. Derfor må klasserummet studeres med blik for både relationer og fysisk rum. Her ses der således en markant udvikling i det indholdsmæssige fokus i forskningen i klasseledelse, som bevæger sig fra et snævert fokus på straf og belønning til mere bredt at inddrage fysiske, faglige og sociale forhold i klasserumsmiljøet.

Den amerikanske professor i pædagogisk psykologi Jacob Kounin var en pioner og hovedfigur inden for den økologiske tradition. Oprindeligt var Kounin og hans samarbejdspartner Paul Gump optaget af at undersøge, hvordan en lærers måde at korrigere et

forstyrrende adfærd, der udføres med dette formål, fordi forstyrrende adfærd oftere er udtryk for handlinger, der har til formål at gøre indtryk på klassekammerater, hævdes det. Derfor anses ignorering fra lærerens side ikke som et effektivt værktøj.

barns uønskede opførsel på influerer på andre børn, der er tilskuere i situationen og dermed ikke selv genstand for lærerens korrektioner. Det kaldte de ”The ripple effect” (Kounin 1970). Kounin og Gump konkluderede, at læreres ’classroom management’ havde langt større betydning for elevernes adfærdsregulering end disciplinerings teknikker, og Kounin rettede derfor med tiden sin opmærksomhed mod ’classroom management’ og konkluderede, at kimen til effektiv klasseledelse – i betydningen, at eleverne retter opmærksomhed mod det, læreren har til hensigt, at de skal rette opmærksomhed mod – snarere skal findes i måden, lærere arbejder forebyggende på, end i den måde, hvorpå de reagerer på uro. Som Brophy formulerer det: ”[...] hemmeligheden bag succesfuld ledelse var, at man lige fra starten forhindrede uro blandt eleverne ved at fastholde momentum i aktiviteterne i klassen og ved at tage potentielle problemer i opløbet, før de kunne nå at eskalere” (Brophy 2006: 28, vores oversættelse). Kounin påviste således betydningen af at forebygge forstyrrelser ved at komme dem i forkøbet og fremhævede i den forbindelse en række betydningsfulde forhold:

- Nærvær – af Kounin kaldet ”withitness”, hvilket vil sige, at læreren hele tiden har kontakt med hele klassen og ”scanner” klasseværelset – også selv om der arbejdes i mindre grupper eller individuelt. ”Withitness” er en sammentrækning af ”with”, ”it” og ”ness”. Der er ikke noget godt ord for det på dansk, men det oversættes ofte til nærvær.
- Delt opmærksomhed – ”overlapping” i Kounins terminologi: Det vil sige lærerens evne til at gøre flere ting på én gang, fx fange enkelte fraværende elevernes opmærksomhed med øjenkontakt, samtidig med at undervisningens aktiviteter fortsættes.
- Kontinuitet og momentum: At undgå at der opstår ”huller” i undervisningen, eksempelvis ved at eleverne ikke ved, hvad de skal eller ikke har flere arbejdsopgaver. ”Huller” undgås ifølge Kounin ved at holde gang i læringsaktiviteter i et passende tempo.
- Årvågenhed og troværdighed (alerting og accountability hos Kounin), hvilket vil sige, at eleverne hele tiden føler sig ”holdt til ilden”, blandt andet ved at læreren stiller spørgsmål og opgaver, der involverer elevernes aktive deltagelse.
- Udfordrende arbejdsopgaver til eleverne og variation i undervisningen.

Kounin foretog ligeledes meget detaljerede studier (ved hjælp af videooptagelser) af overgange i undervisningen, forstået som skift mellem forskellige typer af aktiviteter, fx fra

klasseundervisning til gruppearbejde. Han dokumenterede, at sådanne skift i gennemsnit finder sted 33,2 gange på en skoledag. Kounin fandt, at ”det gode lederskab af klassen indebærer, at overgange er smidige, og at processen i klassen ikke taber tempo ved skift mellem forskellige aktiviteter; klassens arbejdsproces skal være jævnt fremadskridende og må ikke forstyrres af forskellige typer afbrydelser” (Stensmo & Harder 2009: 103). For at opnå sådanne smidige overgange, hvor eleverne hurtigt kan gå fra en aktivitet til en anden, må læreren ifølge Kounin planlægge overgangene nøje og tage stilling til, hvor mange instruktioner der skal gives, og hvornår de skal gives. Senere undersøgelser har vist, at ineffektive skift kan tage op til 15 pct. af en lektion, og at læreren for at undgå sådanne situationer må etablere rutiner, eksempelvis med hensyn til hvordan eleverne flytter pladser fra individuelt arbejde til gruppearbejde (se fx Muijs & Reynolds 2001).

Ud over Kounin leverede også Gump væsentlige bidrag inden for den økologiske forskningstradition. Eksempelvis indikerer Gumps studier, at strukturering og tilrettelæggelse af undervisningen er et kerneelement i klasseledelsesudøvelse. Derudover har Gump gennemført et af de mest omfattende videobaserede studier af sammenhængen mellem typer af aktiviteter i undervisningen og graden af elevers deltagelse. Studiet viste, at elevernes deltagelse er størst i små grupper styret af læreren og mindst i elevstyret arbejde med præsentationer. Herimellem er elevernes deltagelse større i den klassebaserede undervisning som fx læreroplæg, fælles gennemgang og test end i individuel opgaveløsning, der ikke er superviseret af læreren.

Endnu et bidrag fra den økologiske forskning i klasseledelse omhandler etablering af regler og procedurer i klassen. Emmer et al. (1980) samt Evertson og Emmer (1982) har i en række studier vist, hvordan de første lektioner i starten af skoleåret har afgørende betydning for etablering af klasseregler og -procedurer. Ved skoleårets start etableres regler og procedurer, der skal sikre opretholdelse af reglerne. Disse studier viser endvidere, at den gode klasseleder – her forstået som en klasseleder der kan opretholde ro og orden, er kendetegnet ved netop at være dygtig til at etablere regler og procedurer ved skoleårets begyndelse. Den gode klasseleder introducerer regler og procedurer for eleverne allerede første skoledag og integrerer procedurerne i et system, som eleverne oplæres i (Emmer et al. 1980; Evertson & Emmer 1982). Endvidere viser økologiske studier, at det er kendetegnende for dygtige klasseledere, at de etablerer en række rutiner, når de indleder et samarbejde med en ny klasse, fordi ”[...] rutiner gør klasserummet mindre modtageligt for

afbrydelser, idet deltagerne er bekendte med skoledagens opbygning og organisering” (Doyle 2006: 108, vores oversættelse).

Den økologiske tilgang til studier i 'classroom management' er stadig i dag meget aktiv, og de fleste af de forskere, der arbejder inden for traditionen, stadfæster Kounins konklusioner, selv om de med tiden er blevet uddybet og præciseret. Andre forskningsfoki er imidlertid også kommet til. Eksempelvis studier af klasserums fysiske indretning i relation til klasseledelse. Disse studier peger på, at det har betydning for opretholdelse af ro, at det markeres tydeligt, hvordan forskellige områder i klasselokalet tjener forskellige formål, samt at der tages højde for, hvordan eleverne kan bevæge sig rundt i lokalet på den mest hensigtsmæssige måde. Endvidere viser forskningen på dette område, at lokalets tæthed, dvs. hvor tæt eleverne er placeret på hinanden og lokalets størrelse sammenlignet med antallet af elever, har betydning for adfærd og uro. Jo tættere eleverne sidder, desto mere uro og forstyrrende adfærd og samtidig faldende opmærksomhed (Weinstein 1979).

Endelig peger en række studier på, at måden faglighed udøves på, og måden undervisningens faglige indhold og tilrettelæggelse foregår på, i højere grad skal medtænkes som et centralt aspekt i klasseledelsesbegrebet (se eksempelvis Brophy 1982, Doyle 2006: 111). Det er et forskningsresultat, som går igen, og som af samme grund er taget ad notam i ekspertgruppens forståelse af klasseledelsesbegrebet, jf. side 29.

Som det fremgår, var forskningsinteressen inden for den økologiske forskningstradition centreret om adfærdsregulering af eleverne med henblik på at fastholde deres engagement og fokus på det faglige og dæmme op for uro og forstyrrelser. De økologiske forskere havde således ligesom behavioristerne fokus på adfærd, men der var tale om en anden forståelse af adfærd, end den der gjorde sig gældende for de behavioristisk inspirerede forskere. Den økologiske psykologi blev nemlig udviklet i et opgør med behaviorismen og i særdeleshed et opgør med laboratorieforsøg som metode til at undersøge elevers adfærd. Man fastholdt adfærdsbegrebet, men flyttede fokus til at vise sammenhænge mellem adfærd og miljø, og man var optaget af at anskue adfærd som handlinger, der er kulturelt indlejrede. Adfærd skulle således forstås i lyset af, hvad omgivelser lagde op til, og det er baggrunden for, at det at studere 'classroom management' i den situation og sammenhæng, denne ledelse udøves i i klasserummet, blev centralt.

De økologisk psykologiske studiers primære bidrag til vores viden om klasseledelse kan opsummeres således:

- Klasseledelsesforskning skal inddrage flere aspekter og forhold end blot et snævert fokus på straf og belønning. Også fysiske, faglige og sociale aspekter af det at undervise skal inddrages.
- Udøvelse af klasseledelse har større betydning for elevers adfærdsregulering end disciplinerings teknikker.
- Forebyggende arbejde udgør kimen til effektiv klasseledelse. Forebyggende arbejde består i:
 - Nærvær: At læreren hele tiden har kontakt med hele klassen.
 - Delt opmærksomhed: At læreren gør flere ting på én gang, fx fange enkelte fraværende elevers opmærksomhed med øjenkontakt, samtidig med at undervisningens aktiviteter fortsættes.
 - Kontinuitet og momentum: At undgå at der opstår "huller" i undervisningen.
 - Årvågenhed og troværdighed, dvs. at eleverne hele tiden aktiveres og føler sig "holdt til ilden".
 - Udfordrende arbejdsopgaver til eleverne og variation i undervisningen.
 - Smidige overgange mellem undervisningens forskellige aktiviteter.
 - Etablering af rutiner, regler og procedurer i begyndelsen af skoleåret.
 - Struktur i undervisningen.
 - Indretningen af klasserummet, så forskellige områder i rummet tjener forskellige formål.
- Læreren kan fremme ønsket adfærd ved at italesætte og eksplicite forventninger til eleverne samt løbende minde dem om forventningerne (Kounin 1970; Brophy & Evertson 1976; Brophy 1981).

5.3. Flere samtidige tilgange

Fra 60'erne og frem er det sværere at afgrænse klasseledelseslitteraturen, ligesom det også er sværere at kategorisere litteraturen i forhold til de videnskabelige tilgange, der lå bag. Fra 1960'erne og frem bidrager nemlig mange forskellige forskningstilgange og -foki til vores

viden om klasseledelse. Derfor er den resterende del af reviewet tematisk opdelt. Vi lægger ud med de såkaldte effektivitetsstudier.

5.4. Effektivitetsstudier⁴

”School effectiveness”- og ”teacher effectiveness”-studierne udforsker, som navnene antyder, sammenhænge mellem lærerkompetencer og elevers læringsresultater på henholdsvis skoleniveau og i relation til lærerhandlinger. Effektivitetsstudierne har det til fælles, at læringsresultater som oftest måles på testresultater eller karaktergennemsnit. Det er således tilvæksten i kundskaber, som de viser sig i testresultater, der danner grundlag for effektivitetsbegrebet. Skoler er med andre ord effektive, når de sammenlignet med andre skoler i et tilsvarende miljø og med tilsvarende rekrutteringsgrundlag dokumenterer bedre læringsresultater målt på fremgang i test. Det er en forskningstradition, der fortsat er yderst produktiv. I det følgende forholder vi os først til ’school effectiveness’-studierne og derefter til ’teacher effectiveness’-studierne.

5.4.1. *School effectiveness*

De første undersøgelser under ’school effectiveness’-tilgangen blev foretaget i USA (Edmonds 1979; Brookover & Lezotte 1979) og England (Rutter et al. 1979) i slutningen af 1970’erne. For Edmonds samt Brookover & Lezotte samlede interessen sig om at tydeliggøre, at skoler er forskellige, og at elevernes udbytte af undervisningen hænger sammen med de læringsbetingelser, skolen tilbyder eleverne (Hermansen (red.) 2007: 16). Brookover & Lezotte studerede derfor skoler i fattige områder ud fra en forestilling om, at de ville udmærke sig ved, at eleverne udviste negativ adfærd i forhold til skolen, og at deres faglige resultater i tests ville være svagere sammenlignet med elever fra mere privilegerede områder. Undersøgelsen viste imidlertid, at nogle få skoler i disse områder ikke havde ovenstående problemer, hvorfor Brookover & Lezotte satte sig for at undersøge, hvori forskellene lå, og hvordan man kunne hjælpe de skoler, der defineredes som ineffektive til at løse problemerne.

⁴ Den del af reviewet, der beskæftiger sig med effektivitetsstudier, er i vid udstrækning en gengivelse fra bogen ”Læreren som leder. Klasseledelse i folkeskole og gymnasium” (Plauborg et al. 2010) med tilladelse fra bogens forfattere samt Hans Reitzels Forlag.

For Rutter og hans medarbejdere var udgangspunktet et andet (om end de ligeledes fokuserede på ikke-selektive skoler med elever fra lavere sociale klasser): De fulgte cirka 1.500 elever på tolv skoler lokaliseret i London og foretog, da eleverne var ti år, en test af deres "school entry variables", som så blev gentaget, da eleverne forlod skolen, med udgangspunkt i deres afsluttende eksamensresultater (Rutter et al. 1979). Undersøgelsen viste, at skolegangen har betydning både for elevernes faglige tilegnelse, opførsel og sociale tilpasning, og den viste endvidere, at det har betydning, hvordan skolerne organiserer arbejdet på skole- og klasseniveau. Rutter og hans medarbejdere forsøgte i forlængelse heraf på baggrund af statistiske korrelationsundersøgelser i sammenlignelige skoler at finde frem til sammenhænge mellem testresultater og skolefaktorer. De fandt ud af, at læreres klasseledelsesudøvelse sammen med skolelederens stærke ledelse og demokratisk beslutningstagning (Reynolds et al. 2002: 11) var afgørende for elevers læringsresultater og dermed for skolens målte effektivitet. Ét af resultaterne fra 'effectiveness'-forskningen har således været at slå fast, at der er signifikante sammenhænge mellem læreres klasseledelsesudøvelse og elevers læringsresultater.

En række undersøgelser fulgte i kølvandet på de ovenfor beskrevne, herunder en større engelsk undersøgelse foretaget af Peter Mortimore med flere. Mortimore fulgte i en fireårig periode 2.000 elever på 50 tilfældigt udvalgte skoler fra Londons skolemyndighedsdistrikt, fra de påbegyndte deres grundskoleforløb til de overgik til 'high schools'. Mortimore påviste 12 faktorer, der adskiller effektive grundskoler fra mindre effektive ditto: Skolelederens målrettede ledelse af lærerstaben, involvering af viceinspektøren, involvering af lærere, konsekvens blandt lærerne, strukturerede timer, intellektuel og udfordrende undervisning, arbejdscentreret miljø, begrænset fokus i timerne, maksimumkommunikation mellem lærere og elever, journalføring over elevers arbejde og fremgang, forældredeltagelse og positivt klima (Mortimore & Sammons 1988).

Viviane Robinson har forsket i skoleledelse med et begreb om elevcentreret ledelse, og hun henleder med sin forskning opmærksomheden på skoleledelsens betydning for elevers læring og dermed også på ledelsens nødvendige støtte til god klasseledelse. Hendes ambition er at bidrage til at udvikle forståelser af ledelsespraksis, der kan støtte bedre læringsudbytte for alle børn. Robinson udvikler sin model på grundlag af et review over 134 studier af skoleledelse med effekt på elevers udbytte af læring. Hendes model består af fem dimensioner af skoleledelse:

- ledelse af læreres læring og udvikling
- opstilling af mål og forventninger
- sikring af kvalitet i undervisningen
- strategisk brug af ressourcer
- sikring af et ordentligt og trygt miljø.

Robinson argumenterer for, at elevcentreret ledelse bør handle om at sætte klare mål for elevernes læring og at tilvejebringe de nødvendige og relevante ressourcer til at opnå disse mål. Endvidere at lederne bør samarbejde med lærere om at planlægge, koordinere og monitorere, hvordan målene opnås, og at de herigennem opnår indsigt i lærernes behov for kompetenceudvikling og behov for støtte til at gennemføre mere effektive undervisningspraksisser (Viviane Robinson 2011).

Teddlie og Stringfield gennemførte et lignende studie i USA (Teddlie & Stringfield 1993) og konkluderede, at effektive skoler udmærkede sig ved, at eleverne brugte mere tid på det faglige indhold sammenlignet med ikke-effektive skoler, brug af nye undervisningsmaterialer, opmuntring til selvstændig virksomhed, høje forventninger, brug af positiv forstærkning, disciplin og et positivt klima i klassen (Teddlie & Stringfield 1993; her citeret fra Reynolds et al. 2002: 12).

Endnu et projekt skal fremhæves her, nemlig International School Effectiveness Research Project (ISERP), der blev ledet af forskere med tilknytning til ICSEI. Det var et mål med projektet, der både fokuserede på organisations- og klasseniveau, at undersøge skoleeffektivitet på tværs af lande og kulturer, og projektet markerede derfor en udvikling indenfor school effectiveness-traditionen gående på i stigende grad at lade resultater fra forskningen række ud over egne landegrænser ved at indgå i internationale sammenligninger. Ni lande deltog i ISERP-projektet, nemlig Australien, Canada, Hong Kong, Irland, Holland, Norge, Taiwan, Storbritannien og USA. Undersøgelsen blev foretaget i skoleårene 1992/1993 og 1993/1994 i matematik. De konklusioner, der blev draget på baggrund af ISERP-projektet, var bl.a.: Lærere som præsenterer indholdsmæssig klarhed, fremfører høje forventninger til eleverne, bevarer fokus på det faglige og strukturerer undervisningen, fremmer elevs læringsresultater. Undersøgelsen viste i øvrigt også, at eleverne på tværs af landegrænser tillagde de selv samme lærerkompetencer positiv betydning (Reynolds et al. 2002: 278).

Også de danske uddannelser indgår i stigende grad i internationale sammenligninger. Listen er lang, men generelt gør det sig gældende, at Danmarks deltagelse i internationale sammenligninger og undersøgelser på uddannelsesområdet er koncentreret i samarbejdsfora som IEA (The International Association for the Evaluation of Educational Achievement), herunder eksempelvis The Third International Mathematics and Science Study (TIMSS) fra 1991 til 1998, og OECD (Organisation for Economic Cooperation and Development), herunder PISA-undersøgelserne.

PISA-undersøgelserne (Programme for International Student Assessment) kan karakteriseres som de seneste skud på stammen indenfor 'school effectiveness'-forskningen, der samtidig er et eksempel på, at resultater fra school effectiveness-forskningen i stigende grad inddrages i internationale sammenligninger. Undersøgelserne, der udføres i OECD-regi, måler elevers læringsresultater ved slutningen af den obligatoriske skolegang (dvs. som 15-16-årige). De er foretaget i 2000, 2003 og 2006, 2009 og 2012, og hver undersøgelsesrunde har fokuseret på et af de tre hovedområder, der testes, nemlig læsning, matematik og naturvidenskab. Ud over elevers testresultater indsamles også informationer om eksempelvis køn, familiebaggrund, socioøkonomisk baggrund og sprog talt i hjemmet (Egelund (red.): 2006). PISA-undersøgelsen fra 2012 viste, at de danske elever i læsning opnår et resultat på 496 point. Dette svarer til OECD-gennemsnittet, og resultatet har ikke ændret sig signifikant fra resultaterne i de foregående PISA-undersøgelser. For naturfag gælder det, at de danske elever scorer 498 point, hvilket også svarer til OECD-gennemsnittet og ikke er signifikant anderledes end PISA-undersøgelserne fra 2009 og 2006. Scoren er dog signifikant højere end i 2003 og 2000. De danske elever opnår i matematik 500 point, hvilket ligger over OECD-gennemsnittet på 494, men lavere end resultatet i de foregående PISA-undersøgelser. Dette resultat dækker over, at andelen af lavt præsterede elever er steget, og andelen af højt præsterende elever er faldet. Elever med lav socioøkonomisk status klarer sig gennemsnitligt dårligere end elever med høj socioøkonomisk status, men betydningen af socioøkonomisk status i Danmark ligger på OECD-gennemsnittet.

PISA-undersøgelsen belyser desuden betydningen af elevernes oplevelse af en række faktorer i relation til skole- og indlæringsmiljøet. Her tyder det på, at der er en sammenhæng mellem elevernes score i matematik og elevernes udeblivelse fra undervisningen samt det at komme for sent i skole. Der er en signifikant sammenhæng mellem elevernes matematikscore og det disciplinære miljø, således at elever, der ofte oplever disciplinære

problemer i timerne, klarer sig dårligere. Det tyder på, at der er en positiv sammenhæng mellem gode lærer-elev-relationer og elevernes præstationer i matematik. Endelig viser det sig at have en positiv effekt på elevernes matematiske færdigheder, hvis de oplever, at deres lærer har forventninger og ambitioner samt giver faglige udfordringer (Egelund 2013).

PISA-undersøgelserne har haft en kolossal indflydelse på både dansk og international politik på folkeskoleområdet. Der kan derfor være grund til også at inddrage forskning, der har diskuteret PISA-undersøgelseernes videnskabelige gyldighed. PISA-undersøgelserne er fra begyndelsen blevet kritiseret for ikke at indeholde pålidelige resultater og dermed ikke give et retvisende billede af elevernes kompetencer. Dette gælder især, når elever bliver sammenlignet på tværs af lande. For eksempel problematiserer Inge Henningsen opgavekvaliteten i PISA-undersøgelsen, som ikke lever op til PISAs målsætninger om at være ”real-world”-problemer, der skal bygge på hverdagsræsonnementer, og hun peger på, at elever på tværs af lande, der deltager i PISA-undersøgelsen, opererer inden for vidt forskellige opgavekontrakter, der i større eller mindre grad stemmer overens med konventionerne i PISA-opgaverne. Opgavekontrakter vil sige den fælles forståelse mellem lærer og elev af, hvordan opgaver skal læses og besvares. Eleverne har dermed også forskellige forudsætninger for at løse opgaverne, hvorfor en sammenligning på tværs af lande ifølge Henningsen er problematisk.

Ud over testscorerne opererer PISA for hvert af domænerne med en række kompetenceniveauer. I læsning er der fx fem og i matematik seks niveauer. Både i OECD’s PISA Assessment Framework fra 2003 (OECD 2003) og i de nationale rapporter bliver niveauerne beskrevet i form af de færdigheder, som elever på det pågældende niveau antages at have, mens niveauerne i praksis er bestemt ved, at der skal ligge en bestemt andel af alle testede elever (i OECD-landene) på de enkelte niveauer. Kompetenceniveau 1, dvs. de elever, der har den laveste score, er således afgrænset ved at omfatte 18 pct. af eleverne i OECD-landene, og det laveste niveau i de andre domæner er bestemt på tilsvarende måde, hvorfor det ifølge Henningsen ikke er overraskende, at der hver gang ved PISA-undersøgelserne er ca. 20 pct. af eleverne, der ligger på det laveste niveau (Henningsen 2008).

Også Peter Allerup m.fl. kritiserer PISA-undersøgelserne og viser, at PISA-scoringer ikke kan benyttes til at forudsige, hvorvidt en elev kan gennemføre en ungdomsuddannelse eller ej. 59 pct. af de 9. klasses elever, der ifølge PISA 2007-testen ikke havde funktionelle læsekompetencer (kaldet funktionelle analfabeter), havde nemlig tre et

halvt år senere taget en ungdomsuddannelse eller var i gang med at tage en (Allerup et al. 2012: 15).

Svend Kreiner og Karl Bang Christensen problematiserer, at PISA-resultaterne hviler på antagelser om, at svarene på de forskellige opgaver passer ind i en model (kaldet Rasch-modellen), der kræver, at alle opgaver ”måler” det samme, og at alle opgaver er relativt lige svære i alle lande. Disse antagelser holder imidlertid ikke ifølge Kreiner og Christensen, idet sværhedsgraden i opgaverne varierer fra land til land. Kreiner og Christensen viser eksempelvis – med udgangspunkt i et PISA-opgavesæt i læsning – at sammenligning af læsefærdigheder mellem Danmark og Canada afhænger af forholdet mellem antallet af forskellige typer af opgaver. Ved at analysere data med forskellige modeller kan Danmark således opnå en rangering helt fra nummer 3 til nummer 42. Kreiner og Christensens primære kritik af PISA-undersøgelserne er på den måde rettet mod, at det i højere grad er forskernes valg af opgaver end elevernes læsefærdigheder, der bestemmer, hvor landene ligger i forhold til hinanden (Kreiner og Christensen 2014: 223).

En lang række kritikpunkter er gennem tiden blevet rejst af ’school effectiveness’-tilgangen som helhed. Her skal blot nævnes nogle eksempler. Kritikpunkterne går blandt andet på, at forforståelser og hypoteser ofte er ubeskrevne, at metoderne til indsamling af empirisk materiale ikke gør det muligt at inddrage flere faktorer i vurderingerne, at fokus er på det kognitive område og udvikling af faglige kundskaber, mens det sociale og emotionelle område er negligeret, og at skolekontekstens betydning er uklar. Andre kritikpunkter vedrører, at elevernes synsvinkel er svagt belyst (Reynolds et al. 2002), og at der har været en tendens til at ignorere variationer, som øver indflydelse på læring i forskellige kulturelle kontekster inden for et land til fordel for helhedsanalyser, som ser på faktorer gældende for alle skoler.

Ser vi bort fra kritikken, kan de forskningsresultater på ’school effectiveness’-området, der er relevante i klasseledelsessammenhæng, sammenfattes således: Det fremmer elevers læring, når:

- der er indholdsmæssig klarhed og struktur i undervisningen, og fokus i timerne er tydeligt afgrænset.

- undervisningen er intellektuelt udfordrende, og læreren udtrykker høje forventninger til eleverne.
- der er fokus på det faglige indhold, og miljøet i klassen er arbejdscentreret, positivt og præget af arbejdsro.
- kommunikationen mellem lærer og elever er dialogisk frem for monologisk, og eleverne opmuntres til selvstændig virksomhed.
- læreren fører journal med elevernes arbejde og fremgang.

De senere års forskning i 'school effectiveness' har i vid udstrækning bekræftet ovenstående resultater. Fra de senere års forskning skal derfor blot tilføjes et resultat. Resultatet vedrører betydningen af på organisationsniveau at samordne retningslinjer for udøvelsen af klasseledelse, så den enkelte lærer ikke i alle situationer skal definere og forhandle egne retningslinjer med eleverne (Muijs & Reynolds 2001: 42).

5.4.2. Teacher effectiveness

Det er et tilbagevendende forskningsresultat – også i 'school effectiveness'-undersøgelser – at forskelle på elevers læringsresultater mellem klasser på samme skole er større end forskelle skoler imellem, og det konkluderes i forlængelse heraf, at læreren er den enkeltfaktor, der har størst betydning for elevers læringsresultat (se eksempelvis Teddlie & Reynolds 2000; Darling-Hammond 2000; Sammons et al. 2007). Det er da også netop sammenhængen mellem lærerhandlinger og elevers læring, der er fokus på i den variant af 'school effectiveness', der benævnes 'teacher effectiveness' eller 'effective teaching'. Hovedparten af de eksisterende forskningsresultater inden for 'teacher effectiveness'-traditionen er produceret i USA, og det er først i de senere år, at tilgangen har vundet indpas i den pædagogiske forskning i andre lande, primært i Storbritannien, Tyskland og Holland; men enkelte eksempler findes også fra Sverige og Danmark (se afsnittet "Skandinaviske undersøgelser"). De væsentligste internationale forskningsresultater præsenteres i det følgende, ligesom centrale kendetegn ved tilgangen også beskrives.

Clearinghouse⁵ har i reviewet ”Lærerkompetanser og elevers læring i barnehage og skole – Et systematisk review udført for Kunnskapsdepartementet, Oslo” – undersøgt sammenhængen mellem lærerens kompetencer og elevernes læring. Også her konkluderes det, at lærerens undervisningspraksis er den faktor, der har størst forklaringskraft i forhold til fremgang i elevers læring (Nordenbo et al. 2008) og er vigtigere end eksempelvis klassestørrelse og spredning i elevernes faglige niveau. I rapporten konkluderes det overordnet, at de tre lærerkompetencer, der bidrager til læring hos børn og unge, er relationskompetence, regelledelseskompetence og didaktikkompetence, og det fremgår, at en elev har mulighed for at forbedre sine testresultater med 10-25 pct., når eleven undervises af en lærer med god undervisningspraksis, sammenlignet med elever der undervises af lærere med ringere undervisningspraksis.

Reviewet inddeler undervisningspraksisser i fem kategorier, hvoraf klasseledelse udgør én kategori. Der er identificeret seks aspekter af klasseledelse, som bidrager til øget læring blandt eleverne:

- Detaljeret planlægning: Elevlæringen øges, når undervisningsmaterialet er tilrettelagt, og der anvendes minimal tid på ”at komme i gang”.
- Klare undervisningsmål: Elevlæringen øges, når læreren har en detaljeret plan for den enkelte time og det samlede undervisningsforløb og har opstillet klare og eksplicite mål for undervisningen.
- Elevstøttende ledelse: Elevlæringen øges, når eleverne inddrages i strukturering og valg af aktiviteter i undervisningen, og de får mulighed for at tage ansvar.
- Elevaktivering og elevmotivation: Elevudbyttet af ikke-faglig karakter (værdier og personlighedsudvikling) er størst, når eleverne inddrages i aktiviteterne i undervisningen.
- Organisering af aktiviteter og læring: Elevlæringen øges, når den planlagte undervisning kobles sammen med tidligere tillært indhold, og progression i læringen således er indtænkt. Dette kan fx ske ved, at læreren indleder timen med at forklare

⁵ Clearinghouse har udarbejdet reviewet på norsk og dansk. Når det figurerer her frem for under skandinaviske undersøgelser, skyldes det, at Clearinghouse inddrager internationale forskningsresultater i reviewet – ikke blot skandinaviske.

eleverne, hvordan timen er struktureret, og tydeliggør læringsmålene og afslutter timen med at skabe overblik over det tillærte.

- Synlig ledelse: Elevlæringen øges, når læreren fremstår som en klar og eksplicit leder. Det understreges i reviewet, at dette ikke står i modsætning til aktivering af elever, elevstøttende adfærd og elevcentrerede aktiviteter.

Andre undersøgelser inden for tilgangen viser, at lærere, der etablerer et omsorgsfuldt læringsmiljø, fremmer elevers læring, og ifølge forskningen er en af måderne, hvorpå et godt læringsmiljø etableres, at understøtte elevers selvregulering og -ledelse (Van de Grift 2007).

Det er et kendetegn ved 'teacher effectiveness'-tilgangen, at der ikke blot er gennemført mange empiriske undersøgelser inden for traditionen. Der er også foretaget mange sammenfatninger og syntesedannelser af den eksisterende litteratur på området⁶. Det gælder eksempelvis verdenshistoriens største pædagogiske undersøgelse, som er baseret på over 800 metaanalyser, (dvs. sammenfatninger af eksisterende undersøgelser), der bygger på mere end 50.000 statistiske studier og mange millioner elever (Hattie 2009). Undersøgelsen, der fokuserer på, hvilke faktorer der øver indflydelse på elevers læring, er foretaget af den new zealandske professor John Hattie. Hattie fokuserer således også på andre faktorer som eksempelvis hjemmet og skolen, men i og med at omdrejningspunktet her er klasseledelse, nævnes alene resultater, der vedrører sammenhænge mellem lærerhandlinger og elevers læring.

Hattie konkluderer blandt andet, at det er afgørende, at læreren ser læring og undervisning fra elevernes perspektiv og søger feedback fra eleverne. Feedback er et centralt begreb i Hatties metaanalyser, og det indebærer, at læreren hele tiden er modtagelig og opsøgende over for elevernes tilbagemeldinger på undervisningen, som ikke nødvendigvis er sprogliggjorte fra elevernes side. Det drejer sig om tilbagemeldinger på, hvor eleverne går i stå, hvad de har svært ved at forstå, hvor sammenhænge i undervisningen er uklare, hvilke lærerinstruktioner eller forklaringer der ikke blev forstået osv. (jf. eksemplet fra matematiktimen i sjette klasse). Et andet forskningsresultat, Hattie fremhæver, er betydningen af som lærer at have bevidste og tydelige ideer om, hvad det er intentionen, at eleverne skal lære (Hattie 2009) med henblik på at synliggøre elevernes læring for eleverne. I den forbindelse fremhæver Hattie, at opgaver skal sigte mod, hvad læreren gerne vil have eleverne

⁶ Faktisk i et omfang der af og til bevirker, at det kan være svært at finde tilbage til de oprindelige undersøgelser, fordi man blot ledes tilbage til endnu en metaanalyse.

til at tænke over, frem for at eleverne skal demonstrere, hvad de allerede ved. Det er således væsentligt, at eleverne ved, hvad læreren vægter i en opgave, og hvad der forventes af dem (Hattie 2012). Et tredje og sidste forskningsresultat fra Hatties hånd, der skal fremhæves her, er betydningen af lærersamarbejde, sådan som det også blev fremhævet i 'school effectiveness'-forskningen. Hattie peger på, at lærersamarbejde er et væsentligt element i forberedelsen af undervisning, og foreslår, at lærerne sammen planlægger undervisningsforløb med læringsmål, der er relateret til årsplanen⁷.

I England har også Daniel Muijs og David Reynolds bidraget til vores viden om 'teacher effectiveness'. De kommer frem til mange af de samme resultater, som de hidtil nævnte, men tilføjer, at også lærerens spørgsmål har betydning for elevers læring. De finder, at åbne spørgsmål, hvor eleverne skal forklare sig og bruge faglige begreber, fremmer elevers læring (Muijs & Reynolds 1999), og de drager et skel mellem spørgsmål, der vedrører proces og produkt, og forklarer, at produktspørgsmål handler om at finde svar på et specifikt problem, mens processpørgsmål handler om at belyse de processer og tankerækker, eleverne benytter sig af for at nå frem til et svar. I forlængelse heraf fremføres belæg for vigtigheden af ikke kun at stille produktspørgsmål, idet undersøgelser viser, at lærere, hvis elevers læringsresultater er høje, stiller flere processpørgsmål sammenlignet med lærere, hvis elevers læringsresultater er lavere (Muijs & Reynolds 2001: 20).

Forskningsresultater som de ovenfor beskrevne er ofte baseret på det implicite udgangspunkt, at det er muligt at identificere entydige og lineære forbindelser mellem to variable, nemlig lærerens handlinger i undervisningen og elevers læringsresultat. Der er med andre ord en tendens til, at sammenhængen mellem lærerens handlinger og elevers læringsresultat opfattes som kausalt, hvor indsatsen (lærerens handlinger) fører til en bestemt virkning i form af elevers læring. Kritik af denne forståelse går på, at det ikke er muligt at identificere sådanne entydige og lineære forbindelser, fordi mange andre faktorer, som eksempelvis læringsmiljøet i klassen, elevernes relation til hinanden, politikker vedrørende skolens organisering og økonomi og så videre, influerer på elevers læringsresultater. Der er således en lang række andre involverede faktorer, der blander sig i processerne og øver indflydelse på, hvad eleverne lærer i skolen, og det er ifølge kritikken ikke muligt at isolere disse faktorer fra hinanden og dermed heller ikke muligt endeligt at påvise, at det er specifikke

⁷ Hattie taler om læreplaner, hvilket vi her oversætter til årsplaner, fordi årsplaner er den danske pendant til det, man i den internationale forskning omtaler som læreplaner.

lærerhandlinger, der fører til elevlæring. Et andet udbredt kritikpunkt vedrører, at undersøgelser inden for 'teacher effectiveness'-tilgangen for langt størstedelens vedkommende bygger på elevers testresultater. Det skyldes, at de fleste undersøgelser er baseret på statistiske metoder, der opererer med målbare variable. Kritikken vedrører, at de former for læring, der fremkommer via testresultater, ofte har at gøre med viden om fakta og om generelle principper uden en mere dybtgående forståelse, anvendelse, analyse, syntese eller vurdering af det faglige indhold.

Når man gennemgår resultaterne fra 'teacher effectiveness'-undersøgelserne, er det slående, at de illustrerer en betydelig kontinuitet i konklusionerne. I det følgende opsummeres og sammenfattes de vigtigste resultater fra "teacher effectiveness"-tilgangen:

- Et af de resultater, der går igen i "teacher effectiveness" fra 'school effectiveness'-traditionen, er betydningen af struktur i undervisningen, hvilket blandt andet kan indbefatte, at læreren har bevidste og tydelige ideer om, hvad eleverne skal lære, og at disse klare mål med undervisningen ekspliciteres for eleverne, at der er en sammenhæng mellem mål, indhold og metoder i undervisningen, at tidligere lært stof relateres til nyt, og at skift imellem forskellige aktiviteter i undervisningen er velplanlagte. Resultater viser også, at læreren må fremstå som en klar og eksplicit leder i klasserummet, og at variation i undervisningen har stor betydning for elevers læringsresultat. Dertil kommer resultater, der indikerer, at det har stor betydning, at læreren udfordrer eleverne blandt andet ved at vise høje og tydelige forventninger til dem.
- Sammenfattende viser en række forskningsresultater, at læringsmiljøet har stor betydning for elevernes motivation for at lære og for deres læringsresultat, og resultater viser, at omsorgsfulde læringsmiljøer, der understøtter elevers selvregulering, og som aktivt involverer eleverne, fremmer elevernes læring. Resultater viser også, at brug af elev-feedback fremmer elevers læring.
- En række resultater vedrører kommunikationen mellem lærer og elev og eleverne imellem og viser forholdsvis entydigt, at det er afgørende, at der er en åbenhed i kommunikationen og samspelet med eleverne, hvilket blandt andet kan komme til udtryk ved en diskuterende undervisningsform med åbne spørgsmål og åbne opgaver, ved at opfordre eleverne til at komme med alternative svar og ved at bede eleverne

begrunde dem. Ydermere viser resultater, at det har stor betydning, at læreren gør sig umage med at se læring og undervisning fra elevernes perspektiv.

Når man gennemgår resultater fra undersøgelser i 'teacher effectiveness', er det slående, at de illustrerer en betydelig kontinuitet i konklusionerne. Disse konklusioner går eksempelvis på, at det fremmer elevlæring, at læreren:

- opstiller og ekspliciterer klare mål med undervisningen (Van de Grift 2007: 132; Brophy 2000).
- strukturerer undervisningen og sikrer sammenhæng mellem mål, fagligt indhold og metoder (Muijs & Reynolds 2001) og sikrer sammenhæng mellem tidligere lært stof og nyt (Meyer 2005).
- varierer undervisningen (Darling-Hammond 2000; Fink-Jensen et al. 2004).
- har høje og tydelige faglige forventninger til sine elever (Van de Grift 2007; Meyer 2005).
- involverer eleverne aktivt i læreprocessen og engagerer dem i de faglige aktiviteter (Harrington et al. 2006; DiPerna 2006).
- fremstår som en klar og eksplicit leder i klasserummet (Muijs & Reynolds 2001; Meyer 2005).

5.5. Relationer mellem lærere og elever og eleverne indbyrdes

En lang række undersøgelser fokuserer på relationer lærere og elever imellem. En del af disse studier påviser sammenhænge mellem lærer og elevers forholdemåder og elevers læring (fx Pianta et al. 2002). Eksempelvis konkluderer førnævnte John Hattie (2009), at læreren har en stærk indflydelse på elevernes læring, og han rangerer lærer-elev-relationen på en 11. plads i den rangering, han gennemfører over i alt 138 faktorer, der influerer på elevers læring (baseret på Hattie 2009; i senere udgaver af rangeringstabellen figurerer lærer-elev-relationer på en 12. plads af i alt 150 faktorer).

Andre studier fokuserer på sammenhænge mellem lærere og elevers relationer og læringsmiljøet i klassen (fx Doyle 1986; Brophy & Good 1986; Mortimore & Sammons 1988; Teddlie & Stringfield 1993), mens atter andre påviser sammenhænge mellem lærer-elev-relationer og elevers selvtillid, autonomi og motivation (fx Assor 1999; Conner et al. 2005; Cornelius-White 2007). De tre sidstnævnte undersøgelser viser i øvrigt også (og i lighed med flere andre), at positive relationer lærere og elever imellem mindsker forstyrrende adfærd.

Forskningen på området viser altså, at relationer lærer og elever imellem ikke blot har betydning for, hvad eleverne lærer, men også over indflydelse på elevers oplevelse af det at gå i skole, af undervisningen og af faget (Pianta 2006 tilføjer blandt andre de sidste perspektiver), og den viser, at lærere via deres relateringspraksisser yder vigtige og distinkte bidrag til elevers velbefindende (Osterman 2000: 340). Dertil kommer, at undersøgelser viser, at læreres måder at relatere til enkelte elever på har en afsmittende effekt på alle elevers oplevelse af læreren, af undervisningen og af faget:

”En interessant linje i nyere forskning med betydelige konsekvenser for klasseledelsesudøvelse har fokuseret på lærerne som sociale agenter for information og på den rolle, deres samspil med en given elev tjener som kilder til viden om lærer-elev-relationer for andre elever i klasserummet (Hughes, Cavell & Wilson 2001; White & Kistner 1992). Hughes, Cavell og Willson påpeger, at klassekammeraters opfattelse af kvaliteten af relationen mellem deres lærer og en udvalgt elev i klasserummet var relateret til deres egne opfattelser af kvaliteten af deres relation til læreren. [...] Beslægtet hermed undersøgte White og Kistner (1992) forholdet mellem lærerfeedback og indskolingselevers præferencer i forhold til deres klassekammerater og fandt, at lærernes negativt tonede tilbagemeldinger til udvalgte elever var relateret negativt til klassekammeraters præferencer for disse elever” (Pianta 2006: 695, vores oversættelse).

Eleverne tager altså bestik af lærerens relation til de øvrige elever i klassen, hvilket over indflydelse på deres egen relation til læreren. Samtidig skitserer citatet med henvisning til White og Kistner (1992), at relateringspraksisser lærere og elever imellem influerer på, hvordan eleverne indbyrdes relaterer til hinanden.

Anita W. Hoy og Carol S. Weinstein præsenterer i teksten “Student and Teacher perspectives on Classroom management” bud på, hvad der kendetegner læreres og elevers

forståelse af god klasseledelse (Hoy & Weinstein 2006).⁸ Ifølge Hoy og Weinstein viser en række undersøgelser, at elever som oftest udviser en positiv og hensigtsmæssig adfærd i undervisningen, hvis de oplever deres lærer som ”god”. Ifølge Hoy og Weinstein peger den eksisterende forskning på, at særligt tre forhold kendetegner elevens opfattelse af den ”gode” lærer – og dermed også den gode klasseleder:

- Den gode lærer er i stand til at skabe omsorgsfulde relationer til eleverne: Med henvisning til en række amerikanske studier, primært af kvalitativ karakter, viser forfatterne, at eleverne tillægger det stor vægt, at læreren ”er der for dem”, dvs. at læreren lytter til eleven og viser interesse for elevens personlige og faglige udvikling. De viser også, at eleverne har en klar opfattelse af, hvad der kendetegner en lærer, der viser omsorg for dem (Hoy & Weinstein 2006).
- Den gode lærer er i stand til at udvise autoritet og skabe struktur uden at være rigid og uden at true eller straffe eleverne: Ifølge Hoy og Weinstein er den gode lærer ikke blot omsorgsfuld over for eleverne, men formår også at skabe ro og orden, opstille tydelige rammer for adfærd og skabe et miljø, som eleverne føler sig trygge i. Samtidig påpeger de, at eleverne forventer, at læreren giver klare og tydelige udmeldinger, som giver undervisningen og miljøet i klassen en bestemt retning, de kan forholde sig til (Hoy & Weinstein 2006).
- Den gode lærer har evnen til at gøre læring sjovt: Det tredje element, som elever forbinder med den gode lærer, er evnen til at planlægge og gennemføre undervisning, der er varieret, og som formår at engagere eleverne. Studier viser nemlig, at elever vurderer det som positivt, at lærere anvender innovative og involverende pædagogiske strategier. Den gode lærer skal ifølge eleverne bruge mindre tid på traditionel tavleundervisning og snarere tilrettelægge undervisningen efter mere interaktive tilgange, som lægger vægt på gruppe- og samarbejde mellem elever (Hoy & Weinstein 2006: 342).

Ifølge Hoy og Weinstein har lærere og elever forskellige opfattelser af, hvad der karakteriserer god klasseledelse. Elever lægger vægt på retfærdige og fornuftige regler og retningslinjer i

⁸ Teksten bygger på en gennemgang af et udvalg af eksisterende forskning i elevens og lærerens forståelser, opfattelser og holdninger til god klasseledelse. Det fremgår ikke af teksten, hvor mange eksisterende undersøgelser den bygger på, men der henvises til et større antal undersøgelser løbende i teksten. Der henvises i teksten både til kvalitative interviewundersøgelser blandt et mindre antal elever og lærere samt større kvantitative surveyundersøgelser blandt populationer af elever og lærere på op mod 3400 respondenter.

klassen, som beskytter og respekterer eleverne. Eleverne forventer, at læreren opretholder orden uden at anvende straf. Endelig ønsker eleverne medindflydelse og muligheden for at træffe valg i relation til undervisningen. Lærerne lægger i deres forståelse af klasseledelse omvendt vægt på, at eleverne skal gøre sig fortjent til lærerens respekt, og til at læreren udviser omsorg for dem. Eleverne kan få indflydelse og medbestemmelse på undervisningen, når de har vist, at de kan opføre sig hensigtsmæssigt givet de gældende retningslinjer. Ifølge Hoy og Weinstein rummer disse forskellige opfattelser af god klasseledelse en potentiel konflikt og ”negativ spiral” af mistillid, idet eleverne kan være tilbageholdende med at samarbejde, indtil læreren har gjort sig fortjent til det ved at udvise omsorg og respekt for eleverne. Lærerne kan samtidig være tilbageholdende med at udvise omsorg for eleverne, indtil de oplever, at eleverne har udvist den ønskede respekt for, og samarbejde med, læreren som autoritet (Hoy & Weinstein 2006: 382).

Opsummerende bidrager de studier, der beskæftiger sig med relationer lærer og elever imellem, til vores viden om klasseledelse ved at fremhæve, at:

- Lærerens relateringspraksisser til eleverne spiller en afgørende rolle i klasseledelsesudøvelsen.
- Positive relationer lærer og elever imellem fremmer elevers læring, læringsmiljøet i klassen, elevers selvtilid, autonomi og motivation og mindsker forstyrrende adfærd.
- Lærerens måde at relatere til enkelte elever på har en afsmittende effekt på alle elevers oplevelse af læreren, undervisningen og faget.
- Lærerens måde at relatere til eleverne på øver indflydelse på elevernes indbyrdes relateringspraksisser.
- Læreres forholdemåder til eleverne med fordel kan bære præg af omsorgsfuldhed, udvisning af autoritet og vægt på retfærdighed.

5.6. Klasseledelse og trivsel

Ganske mange studier indikerer (signifikante) sammenhænge mellem måder, hvorpå klasseledelse udøves og klassens sociale miljø, herunder trivsel og mistrivsel (se eksempelvis Allen 2010; Roland & Galloway 2002, 2004; Biggs et al. 2008). Allen konkluderer eksempelvis (2010), at:

“Forskning tyder på sammenhænge mellem klasseledelsesudøvelse, mobning og klasserums sociale strukturer, men disse sammenhænge er endnu ikke udforsket tilstrækkeligt. Fremtidig forskning om mobning i skolen bør undersøge disse sammenhænge nøje, idet sådanne undersøgelser kan tilbyde nye indsigter i, hvordan man kan forebygge eller reducere mobning i skolen” (Allen 2010: 10, vores oversættelse).

Denne konklusion understøttes af Roland og Galloways studier (Roland & Galloway 2002).

De finder:

”[...] en temmelig stærk sammenhæng mellem lærernes ledelse af klassen, den sociale struktur i klassen og mobning, og det gælder også, når elevers hjemlige betingelser medtages i analysen. Der er teoretiske grunde til at foreslå, at disse forbindelser er delvist kausale, så klasseledelsesudøvelse påvirker mobning direkte og indirekte via effekter på den sociale struktur i klassen. Det er vores opfattelse, at disse resultater er vigtige, da de kraftigt indikerer, at den klassiske og dominerende forståelsesmodel i relation til, hvad der influerer mobber/offre, nemlig ’hjemlige betingelser-personlighed-mobning’, er en alt for forenklet model. Også ud fra et praktisk synspunkt er det af stor betydning, hvis læreres klasseledelsesudøvelse påvirker den sociale struktur i klassen og dermed forekomsten af mobning” (Roland & Galloway 2002: 309, vores oversættelse).

Atter andre undersøgelser påpeger, at skoler med et højt fagligt niveau også har en lav forekomst af mobning og en højere grad af prosocial adfærd (Caprara et al. 2000; Luiselli et al. 2005; McEvoy & Welker 2000). Ligeledes viser studier, at de skoler, hvor mistrivsel og mobning er udbredt, samtidig har markant dårligere score på alle variable, der har med professionel kultur at gøre (Roland & Galloway 2004). Det ekspliciteres dog ikke, hvad der forstås herved.

Atter andre studier finder, at skoler og klasserum, hvor undervisningen er af lav kvalitet, og som ikke reflekterer den nuværende viden om læring, generelt har flere problemer – også med mobning (Allen 2010). Disse studier indikerer samlet set, at “[...] effektive læringsmiljøer har direkte positive indvirkninger på faglige præstationer og elevers prosociale adfærd” (McEvoy & Welker 2000: 136, vores oversættelse). Endvidere konkluderes det, at det vil være værdifuldt for elevernes læringsmuligheder og faglige succes at investere i at udvikle elevers prosociale adfærd (Caprara et al. 2000; Biggs et al. 2008).

Også i en dansk sammenhæng har det tværvidevidenskabelige forskningsprojekt eXbus (Exploring Bullying in School) via begrebet fællesskabende didaktikker (Hansen 2011b, 2014; Plauborg 2011) bekræftet, at klasseledelsesudøvelse kan bidrage til at dæmme op for eller reducere mobning. Fællesskabende didaktikker er didaktikker, der på én gang sigter mod faglighed og mod udvikling af socialitet. Begrebet understreger derfor det faglige og det sociale som hinandens forudsætninger og retter opmærksomhed mod den didaktiske virksomhed og dermed klasseledelsesudøvelse som en vej til at modvirke mobning, skabe fællesskab og fremme faglighed (Hansen 2011b, 2014; Plauborg 2011).

Forskerteamet bag eXbus har arbejdet teori- og begrebsudviklende på grundlag af analyser af store mængder af kvalitative og kvantitative empiriske data. Resultaterne peger på en forståelse af mobning og dårlig trivsel som sociale dynamikker skabt i uhensigtsmæssige samspil mellem mange samtidige interagerende kræfter, hvoraf klasseledelse og de voksnes bidrag til etableringen af en klasses klima og kultur spiller en meget væsentlig rolle (Schott, 2009, Søndergaard 2009, Hansen 2011a). Lærere, der som led i deres relateringspraksisser anvender foragt (hån, ydmygelse, ignorering, nedgørende humor) for at opnå autoritet, ro og disciplin, medvirker til at skabe et uhensigtsmæssigt læringsmiljø og dårlig trivsel. Sådanne autoritetsstrategier sætter samtidig en model for, ikke alene hvordan elever og voksne kan relatere sig til hinanden, men også for elevers indbyrdes relatering. Forskningen anbefaler derfor klasseledere at rette en eksplicit opmærksomhed mod, hvordan aktiviteter og relateringspraksisser kan udvikles, så der produceres værdighed frem for foragt i elevgruppen og mellem klasseleder og elever (Søndergaard 2014).

Forskningsresultater peger altså opsummerende på signifikante sammenhænge mellem klasseledelsesudøvelse og trivsel, men bemærk, at ovenstående forskningsresultater kun byder på sparsomme beskrivelser af, hvordan klasseledelse skal praktiseres for at få disse effekter. Det skyldes, at forskningen på området er i sin vorden, og vi deler derfor den anbefaling, Allen beskrev indledningsvis i afsnittet her: Der er brug for mere forskning på dette område.

5.7. Skandinaviske undersøgelser om klasseledelse

På dansk grund har Fink-Jensen med flere gennemført en undersøgelse af, hvad der kendetegner den ”højt præsterende skole” (Fink-Jensen et al. 2004), det vil sige skoler, hvor eleverne dels opnår karakterer, der ligger over det forventede niveau korrigeret for social baggrund, dels i større omfang end forventet går videre i uddannelsessystemet efter grundskolen. Undersøgelsen bygger på observationer af undervisning og interview med klassernes lærere og udvalgte elever i seks klasser på tre forskellige skoler. Undersøgelsen konkluderer, at der er tale om et komplekst og dynamisk samspil af mange forskellige forhold, som gør, at en skole bliver højt præsterende. Det konkluderes blandt andet, at god undervisningspraksis kræver

- at der lægges vægt på, at de fagligt svage elever ikke udskilles fra fælles faglige aktiviteter.
- at undervisningen planlægges grundigt i form af velplanlagte overgange fra én aktivitet til en anden, og at sådanne velplanlagte skift i undervisningen skaber kontinuitet og ro i klassen.
- at hensyntagen til forskelle i elevernes kulturelle, personlige og faglige forudsætninger og interesser kræver inddragelse af varierede undervisningsmetoder.
- at underkendelse af elever i form af fastlåste elevkategoriseringer som for eksempel ”de dovne” og ”de faglige svage” hæmmer elevers muligheder for udvikling af faglig kompetence og lyst til at lære.
- at lærerens grad af åbenhed i kommunikation og samspil med eleverne kan være afgørende for elevernes aktive deltagelse i undervisningen. I relation til sidstnævnte konkluderes det endvidere, at åbenheden i praksis kan vise sig i en diskuterende undervisningsform, hvor læreren stiller åbne spørgsmål og åbne opgaver til eleverne og ikke kræver ét rigtigt svar eller én rigtig måde at løse en opgave på (Fink-Jensen et al. 2004).

Endvidere peger undersøgelsen på følgende forhold som kendetegnende for højt præsterende skoler:

- En klar og synlig ledelse: Herved forstås skoler, der er præget af synlige og tydelige beslutningsveje, hvor beslutninger, der træffes i ledelsen, i medudvalg, i pædagogisk udvalg m.m., er velorganiserede, og hvor der er formuleret forventninger og krav til

forskellige procedurer. Endvidere er lederen synlig i hverdagen, fx i klasserne og på lærerværelset, indgår i dialog med medarbejdere og følger op på aftaler mv.

- En velorganiseret skole, som er kendetegnet ved systematik, planlægning og orden. Det betyder, at aktiviteter, som fx teammøder og medarbejdersamtaler på skolen, er planlagte og velstrukturerede, at der er klare aftaler og arbejdsgange, fx virksomhedsplaner, årsplaner og forsøgs- og udviklingsaktiviteter.
- En samarbejdende lærergruppe, der er kendetegnet ved et velfungerende kollegialt samspil på tværs af medarbejdere, uanset alder, viden, holdninger og erfaringer.
- Læringsorienterede elever: Herved forstås motiverede elever, som gerne vil lære og er optaget af at præstere fagligt godt. Det er især på skoler med elever med en stærk social baggrund, at læringsorienterede elever findes.
- Et tydeligt værdigrundlag: Herved forstås, at skolens værdigrundlag er kendt af alle på skolen, og at værdigrundlaget er integreret i skolens hverdagspraksis (Fink-Jensen et al. 2004: 94).

Med udgangspunkt i et studie af seks succesfulde klasselederes undervisningspraksis undersøger Plauborg et al. (2010), hvad der kendetegner succesfuld klasseledelsesudøvelse i folkeskolen og gymnasiet, og konkluderer, at klasseledelse ikke blot har at gøre med at skabe ro og undgå forstyrrelser, idet de udfordringer, lærere står i og med, ikke løses ved at fokusere på regulering af adfærd alene. Klasseledelsesudøvelse kan ikke adskilles fra didaktik og fra lærerens forholdemåder til eleverne, hvorfor klasseledelse også handler om at rammesætte, organisere, motivere og støtte elevernes læreprocesser. Endvidere handler klasseledelse ikke kun om 'management'-dimensionen, dvs. om at organisere og styre. Klasseledelse handler også om 'leadership', som har at gøre med at motivere og relatere og sætte retning.

Et vigtigt aspekt i succesfulde læreres klasseledelsesudøvelse består i at arbejde proaktivt og forstyrrelsespræventivt, men ikke kun i Kounins forstand (se afsnittet "Den økologiske tilgang"). Forstyrrelsesprævention har således ikke kun at gøre med at komme forstyrrelser af disciplinær karakter i forkøbet. Succesfulde klasselederes forstyrrelsespræventive arbejde består også i at skabe meningsfuldhed i undervisningen ved at komme den form for forstyrrelser i forkøbet, hvor eleverne ikke er medvidende om, hvad de er involveret i, eksempelvis hvad formålet med undervisningen er. Succesfulde klasselederes

undervisningspraksis er således blandt andet kendetegnet ved, at lærerne deler deres didaktiske overblik med eleverne, så eleverne mærker, at der er tænkt på dem og de spørgsmål, de eventuelt måtte sidde inde med. Eksempler på kendetegn ved succesfulde klasselederes praksis var således blandt andet:

- At det underforståede ekspliciteredes således, at lærerne satte ord på forventninger af såvel faglig som social karakter og vurderings- og succeskriterier i undervisningen.
- At undervisningen var varieret og eleverne ”holdt til ilden”: Eleverne var aktive deltagere i undervisningen, og undervisningsformerne var varieret også i løbet af en lektion.
- At der var tydelige og sprogliggjorte mål i undervisningen, hvilket indbefattede, at lærerne arbejdede for, at målene med undervisningen havde karakter af at være reflekterede, fagligt begrundede valg, og at målene var kortsigtede, så det var overskueligt for eleverne at nå målene, og så eleverne ”fik øje på” egne læreprocesser.
- At lærerne etablerede positive, tolerante og respektfulde læringsmiljøer, hvor elevernes forskellighed ansuedes som en ressource i undervisningen, og hvor der skabtes rum for, at eleverne kunne arbejde på forskellige måder og i forskellige tempi.
- At fejl og misforståelser blev anskuet som et læringspotentiale. Lærerne søgte således at få indblik i, hvad eleverne ikke forstod eller havde misforstået med henblik på at bruge det fremadrettet i undervisningen – et forskningsresultat Hatties metaanalyser bekræfter (Hattie 2009).
- At der blev etableret og indarbejdet rutiner i undervisningen (frem for regler) med henblik på at skabe genkendelighed og tryghed i hverdagen for eleverne.

I forbindelse med det tidligere nævnte ISERP-projekt (se afsnittet ”Effektivitetsstudier”) blev der foretaget en norsk undersøgelse, som bekræfter vigtigheden af åbenhed i kommunikationen med elever. Undersøgelsen blev foretaget gennem en toårig periode i to parallelklasser, hvor data om elevernes baggrund og forudsætninger ikke viste store forskelle. Med tiden øgedes imidlertid forskellene i elevernes læringsresultater, og det viste sig, at læreren i klassen, hvor eleverne havde stor faglig fremgang (blå klasse) benyttede sig af flere åbne spørgsmål, sammenlignet med læreren i klassen, hvor den faglige fremgang var mindre (rød

klasse). Ligeledes viste undersøgelsen, at læreren i blå klasse udviste vilje til at gå ind i selve læreprocessen, til at undersøge elevernes læringspotentiale og til at udfordre eleverne frem for at fokusere på spørgsmål og opgaver med ét rigtigt eller forkert svar. Yderligere viste undersøgelsen, at læreren i blå klasse fokuserede på at motivere og udfordre alle elever blandt andet ved at opfordre eleverne til at komme med alternative svar og bede dem begrunde deres svar. I rød klasse havde spørgsmålene i højere grad kontrollerende karakter og bar præg af, at svar enten kunne være rigtige eller forkerte (Grøterud og Nielsen 1997).

I en svensk kontekst har Kjell Granström undersøgt mulige årsager til, at elever er urolige og udviser forstyrrende adfærd i undervisningen (Granström 2006). Granström peger på, at der overordnet set foregår to slags ”projekter” i klasserummet. For det første lærerens ”projekt”, som omhandler instruktion af eleverne som led i undervisningen. For det andet elevernes ”projekt”, som omhandler deres stræben efter tilhørsforhold og formation af venskaber. Ifølge Granström er der en latent eller potentiel konflikt mellem de to projekter, som kan medføre frustration hos begge parter, fordi begge projekter lægger beslag på rum og plads i undervisningssammenhænge. Granström henviser til en række studier, der bekræfter den såkaldte ”to tredjedels lov”, nemlig at læreren taler to tredjedel af undervisningstiden, mens eleverne må fordele den resterende tredjedel af tid mellem sig. Det betyder, at det kan være vanskeligt for alle elever at komme til orde og få indfriet deres behov for social interaktion – og dermed muligheden for at udøve sit projekt. Granström argumenterer for, at jo mere elev-til-elev-interaktion, læreren kan facilitere gennem klasseledelse, desto mindre forstyrrende adfærd vil der være, fordi eleverne får mulighed for at komme til orde og markere sig i dialogen med klassekammerater.

Ifølge Granström er det de samme former for adfærd, der opleves som forstyrrende af lærere på tværs af skoler og klassetrin, nemlig adfærd der opleves som uden for lærerens kontrol, fx elevs uopmærksomhed, småsnak, elever der forhindrer klassekammeraters deltagelse i undervisningen, og at eleverne kommer for sent. Ifølge Granström kan den kompetente lærer lede klassen på en måde, der forebygger den forstyrrende adfærd. Den gode klasseleder bør skabe et professionelt skjold i sin lærergerning for på den måde at kunne håndtere forstyrrende adfærd konstruktivt. En lærer, der anlægger en meget personlig stil i sin undervisning, er ifølge Granström mere tilbøjelig til at lade sig gå på og irritere af forstyrrende adfærd, fordi det opfattes som personlige angreb fra eleverne. Med en mere professionel distance til, hvad der skaber forstyrrende adfærd – nemlig

gruppedynamikker når lærerens og elevernes projekter udspiller sig samtidigt og evt. kolliderer i undervisningen – kan læreren aktivt forsøge at imødekomme klassens gruppedynamikker i sin tilrettelæggelse af undervisningen. Dermed bliver det muligt at skabe rammer i undervisningen, der forebygger forstyrrende adfærd.

Mads Hermansen har i en dansk kontekst stået i spidsen for undersøgelsen ”Dansk Skolekultur” (Hermansen (red.) 2007). Resultatet af undersøgelsen er bl.a. en række råd til, hvordan skole og undervisning indrettes bedst muligt for at sikre det ønskede udbytte for eleverne. Hermansen peger i den forbindelse på vigtigheden af at skabe positive relationer i skolen, der fremmer elevernes indstilling til skolen og selvopfattelse – som på sigt bidrager til øget fagligt udbytte (Hermansen (red.) 2007: 42).

- Lærerstøtte påvirker elevens indstilling til skolen positivt: Jo mere eleverne oplever, at læreren støtter dem, desto mere positiv er deres indstilling til skolen.
- Forældrestøtte påvirker også elevernes skoleindstilling positivt, om end i mindre grad end lærerstøtte.
- Kammerater (forstået som at have en kammerat at tale med, hvis der er behov for det) har en direkte sammenhæng med lærerstøtte. Således hænger oplevelse af støtte fra læreren direkte sammen med oplevelsen af støtte mellem eleverne.

Hermansens undersøgelse peger desuden på, at uro påvirker elevernes skoleindstilling negativt, således at jo mere uro eleverne oplever i klassen, desto mindre positiv er deres indstilling til at gå i skole. Omvendt påvirker klare spilleregler i klassen elevernes indstilling til at gå i skole og selvopfattelse i positiv retning. Endelig viser Hermansens undersøgelse i tråd med effektivitetsstudierne, at udfordrende undervisning positivt påvirker elevernes indstilling til skolen. Jo mere eleverne oplever sig udfordret, desto mere positiv er deres indstilling til skolen. Oplevelsen af udfordring hænger desuden sammen med feedback i undervisningen. Jo mere eleverne oplever, at læreren giver respons på deres arbejde, desto mere positiv er deres skoleindstilling og selvopfattelse (Hermansen (red.) 2007: 43).

Den sidste skandinaviske undersøgelse, der skal fremhæves her, er gennemført af den norske forsker Thomas Nordahl. Nordahl beskriver, at klasseledelse er en afgørende forudsætning for elevernes læringsudbytte (Nordahl 2011). Det skyldes blandt andet, at lærere, som udøver god klasseledelse, kæmper med færre adfærds- og disciplinproblemer samt

oplever mere tryghed og kontrol i undervisningssituationen, end lærere, der udøver mindre god klasseledelse, gør. Nordahl pointerer, at god klasseledelse gør det nemmere at være både elev og lærer. Klasseledelse defineres og forstås via tre hovedelementer: 1) lærerens evne til at skabe et positivt klima eller læringsmiljø, 2) lærerens evne til at etablere og bevare arbejdsro og 3) lærerens evne til at motivere eleverne til en arbejdsindsats. I forbindelse med det første hovedelement knytter Nordahl forbindelse til inklusion, idet et positivt læringsmiljø i klassen forstås som en inkluderende, tryk og venlig kultur præget af et rummeligt fællesskab, hvor det er tilladt at fejle. En forudsætning for et sådant inkluderende læringsmiljø er netop ifølge Nordahl opretholdelse af arbejdsro og arbejdsmoral gennem god klasseledelse. Nordahl peger på, at klasseledelse er særligt vigtig for et inkluderende læringsmiljø i en tid, hvor skolen og omverdenen er i hastig forandring. Der ses således en stigende kompleksitet i klasselokalet, hvilket betyder, at flere faktorer kan gribe ind i undervisningen og forstyrre læreprocesserne. Han understreger, at klasseledelse derfor er endnu vigtigere i dag, og henviser til en undersøgelse af en række norske skoler, som viste, at der på de tre skoler med færrest adfærdsproblemer også observeredes den mest hensigtsmæssige klasseledelse og omvendt på de tre skoler med flest adfærdsproblemer. Nordahl peger på, at søgelyset oftest rettes mod eleverne i forbindelse med problemadfærd i skolen og undervisningen. Hans pointe er imidlertid, at blikket i højere grad skal rettes mod klasseledelse, og at problemadfærd og i forlængelse heraf også inklusion af flere børn med problemadfærd således kan og skal håndteres med tydelig, proaktiv klasseledelse.

Ifølge Nordahl er lærerens forhold til og interaktion med eleverne en afgørende dimension af klasseledelsesudøvelsen, fordi læring opstår, når eleverne er en aktiv del af undervisningen. I forståelsen af god klasseledelse ligger dermed også, at læreren skal være lydhør og sensitiv over for elevernes behov og forudsætninger. God klasseledelse handler således om, at eleverne oplever at blive set, hørt og respekteret som selvstændige mennesker.

De skandinaviske undersøgelser bidrager til vores viden om klasseledelse ved at pege på, at:

- fagligt svage elever ikke bør udskilles fra den fælles faglige undervisning.
- fastlåste kategoriseringer af elever hæmmer muligheder for læring.
- variation i undervisningen ikke blot fremmer elevers læring. Det fremmer også hensyntagen til elevers forskelligheder kulturelt, personligt og fagligt.

- succesfuld klasseledelse bærer præg af, at læreren deler sit overblik med eleverne, så det underforståede ekspliciteres.
- eleverne skal have mulighed for at arbejde på forskellige måder og i forskellige tempi.
- fejl og misforståelser med fordel kan bruges som et læringspotentiale i undervisningen.
- rutiner frem for regler befordrer, at hverdagen bliver genkendelig for eleverne, hvorved uro mindskes.
- venskabsdannelser og tilhørsforhold er en væsentlig del af det at gå i skole for eleverne, som spiller ind på klasseledelsesudøvelsen.,
- uro påvirker elevernes skoleindstilling negativt.
- problemadfærd skal håndteres med tydelig, proaktiv klasseledelse.

Derudover bekræfter de skandinaviske undersøgelser flere af de forskningsresultater, der tidligere er nævnt i reviewet. Det drejer sig om, at:

- Velplanlagte overgange i undervisningen fremmer ro og læring
- Åbenhed i kommunikationen og åbne opgaver og spørgsmål fremmer elevens læring,
- Lærere skal samarbejde om at forberede undervisningsforløb
- Eleverne skal ”holdes til ilden” og være aktive i undervisningen
- Tydelige og eksplicite mål fremmer elevens læring
- Udfordrende opgaver fremmer elevens engagement i undervisningen.

5.8. Klasseledelse i relation til ro/uro

I dette afsnit præsenteres et udsnit af eksisterende forskning og undersøgelser om ro og uro og uhensigtsmæssig adfærd i skolen. Overordnet set viser litteraturen, at uro og forstyrrende adfærd opleves som en barriere for god undervisning og dermed for det ønskede læringsudbytte for eleverne.

Problemet omfang og karakter er vanskeligt at sætte på tal. Men der foreligger dog undersøgelser, som giver en indikation. Dansk Center for Undervisningsmiljø, DCUM, undersøger løbende via en elektronisk spørgeskemaundersøgelse elevernes oplevelse af forskellige aspekter af undervisningsmiljøet i grundskolen, som har betydning for elevernes trivsel og læring. Undervisningsmiljøundersøgelser sætter blandt andet fokus på elevernes oplevelse af støj- og uroniveauet i undervisningen. Undersøgelsen fra skoleåret 2010-2011

viser, at 66 pct. af eleverne i 0.-3. klasse oplever, at der er ”steder nok, hvor de kan være i fred”, mens 34 pct. af elevernes ikke mener, at dette er tilfældet. 61 pct. af eleverne i 4.-10. klasse vurderer, at mulighederne for at høre, hvad der bliver sagt, er ”i orden”, 34 pct. vurderer, at de er ”nogenlunde”, og 5 pct. vurderer, at de er ”ikke i orden”. 47 pct. af eleverne i 4.-10. klasse oplever ”dagligt” eller ”næsten dagligt” problemer med larm og støj, mens 44 pct. gør det ”af og til” (DCUM 2012).

DCUM peger desuden i en anden undersøgelse på, at der er en tydelig sammenhæng mellem elevernes oplevelse af et dårligt undervisningsmiljø præget af støj og larm og elevernes oplevelse af læring og ro/koncentration i undervisningen. Blandt andet fremgår det, at 31,4 pct. af elevernes i 4.-10. klasse, der ”hver dag” eller ”næsten hver dag” oplever problemer og støj eller larm, angiver, at de ”sjældent eller aldrig” oplever den nødvendige ro i klassen, når der undervises. Blandt eleverne i 4.-10. klasse, der ”hver dag” eller ”næsten hver dag” oplever problemer med støj og larm, svarer 18 pct., at de har haft svært ved at koncentrere sig i skolen (DCUM 2013).

En undersøgelse foretaget af Det Nationale Center for Arbejdsmiljø og Lunds Universitet undersøger, hvilket støjniveau danske folkeskolelærere udsættes for i undervisningen. Undersøgelser er baseret på målinger af baggrundsstøj, stemmeføring og talletiden blandt 35 lærere i løbet af undervisningssituationen, samt en spørgeskemaundersøgelse med fokus på lærernes mentale træthed. Undersøgelser viser, at det gennemsnitlige støjniveau i undervisningen er på 72 dB(A) med en grænseværdi på 85 dB(A), at lærerne taler med hævet stemme i 61 pct. af tiden, og at stemmebelastningen øges med 0,65 dB(A) for hver gang det generelle støjniveau stiger med en dB(A). I undersøgelsen konkluderes det, at støjniveauet ikke udgør en fare for lærernes hørelse, men det konstateres, at lærerne stemmelastning og mentale træthed efter arbejde påvirkes negativt af støjniveauet i undervisningen (Kristiansen et al. 2014).

Skole og Samfund har på dansk grund gennemført en undersøgelse med titlen ”Undersøgelse af foranstaltninger til fremme af god orden i folkeskolen” (2005). Undersøgelsen er baseret på en spørgeskemaundersøgelse blandt 121 tilfældigt udtrukne skoleledere og skolebestyrelsesformænd. Undersøgelsen finder, at de to største problemer i forhold til god orden på skolerne er uro samt grov og nedladende sprogbrug blandt eleverne. På over halvdelen af skolerne (54 pct.) forekommer uro blandt eleverne i nogen grad, mens uro kun ifølge skolelederne og skolebestyrelsesformændene forekommer i ringe grad på knap en tredjedel af skolerne (32 pct.). På hver tiende af skolerne forekommer uro blandt eleverne

imidlertid i høj eller i meget høj grad. Brugen af groft og nedladende sprog er i lidt mindre grad udbredt på skolerne. 48 pct. mener, at grov og nedladende sprogbrug forekommer på deres skole i nogen grad. Ca. 40 pct. af skolerne svarer, at deres skole i ringe grad er præget heraf, mens 9 pct. mener, at deres skole i høj grad eller i meget høj grad er præget af grov eller nedladende sprogbrug blandt eleverne.

Undersøgelsen viser overordnet, at det varierer mellem de forskellige undersøgte sanktionsformer, hvor hyppigt de anvendes. Undersøgelsen viser, at de mest udbredte sanktionsformer er at sende elever til skolelederens kontor, at elever får et brev med hjem og at sende elever uden for døren. De mindst anvendte sanktionsformer er at sætte elever i skammekrogen eller lignende, at sende elever til ”obs”-klasse, at flytte elever til en parallelklasse, og at elever får eftersidning. De øvrige sanktioner – udelukkelse fra undervisningen i indtil en uge, andre foranstaltninger og flytning til anden skole – ligger i en mellemgruppe. I forhold til anvendelse af sanktioner over for drenge og piger er der generelt en tendens til, at sanktioner hyppigst anvendes over for drenge eller anvendes ens mellem de to køn. En undtagelse er, at piger oftere bliver sendt til skolelederens kontor.

I en undersøgelse gennemført i 1996 viser Egelund og Foss Hansen (1997), at der i folkeskolen dengang var 10 pct. elever, der forstyrrede undervisningen regelmæssigt, 2 pct. forstyrrede stort set hele tiden, og 1 pct. af eleverne burde have været placeret uden for normalklasserne ifølge de adspurgte lærere. Omfanget af urolige og forstyrrende elever var ifølge Egelund stort set det samme, som andre og tidligere undersøgelser havde konkluderet. Dermed var der ifølge Egelund på det tidspunkt ikke belæg for at tale om en væsentlig stigning i antallet af urolige elever i skolen.

Ifølge Oliver et al. (2011) klarer elever i klasser, der er karakteriseret af uro og forstyrrende adfærd, sig dårligere end elever i klasser med mindre uro. Endvidere anvendes der mindre tid på egentlig læring og undervisning i de urolige klasser. Lærere, der skal undervise i et sådant miljø, er ligeledes præget af mere stress og højere grad af udbrændthed (Oliver et al. 2011: 8). Forfatterne peger derfor på, at det er væsentligt, at lærerne har de nødvendige kompetencer og evner til at organisere og lede klasserummet for at sikre ro i undervisningen og på længere sigt sikre positivt læringsudbytte for eleverne samt fastholdelse af lærere.

Egelund peger i sin artikel fra 2006 på mange mulige årsager til uro. Uro kan handle om problemer i familien eller i SFO'en. Men i skolens regi, som med Egelunds formulering er det, skolen kan gøre noget ved, kan det handle om lærerkvalifikationer og pædagogiske evner, og det kan handle om, hvor vidt lærernes samarbejde fungerer, om der er

gensidige støtte og supervision, støtte fra skolens ledelse og fra specialpædagogisk ekspertise. ”Ideelt set skal urolige elever”, siger Egelund, ”betragtes som en slags brandalarmer – som indikatorer for, at der er noget galt i systemet, og at noget bør ændres” (Egelund 2006: 20). Uro kan også opstå grundet elever, der ikke kan følge med fagligt, eller fordi fagligt stærke elever keder sig. Og Egelund peger derfor på nødvendigheden af, at læreren sammen med sit kollegiale team analyserer den samlede situation i tilfælde af uro i en klasse og vurderer, hvor der kan sættes ind frem for at fjerne den eller de urolige elever (Egelund 2006: 26). Han peger også på betydningen af et systematisk arbejde med regler og organisering af undervisningen samt betydningen af en god ledelse og et godt samarbejde i lærerteam (Egelund 2006).

Ifølge Egelund er der gode muligheder for at forebygge eller modvirke de elementer i skolen og undervisningen, som forårsager uro. Lærers personlige udstråling og pædagogiske kompetencer anser Egelund som de vigtigste forudsætninger for at undgå uro (Egelund 2006: 20). Med henvisning til en skoleundersøgelse udarbejdet af Terje Ogden i Norge (1998) peger Egelund endvidere på, at elevstøttende og problemløsende reaktionsmåder fra lærers side viser sig som de mest effektive (Egelund 2006: 20). Herudover viser både denne norske undersøgelse og undersøgelser i Danmark, at skoleledelsen har stor betydning for omfanget af ro eller uro. Således kan en skoleledelse, der klart og tydeligt sætter en samlet retning for, hvilken adfærd og undervisning man som skole og lærerteam arbejder hen imod, skabe rammer, der understøtter ro og et godt undervisningsmiljø. I en nyere tekst peger Egelund dog på udøvelse af konsekvenspædagogik i form af at håndhæve regler for ro og ønsket adfærd som mulig løsning (Egelund 2013).

Helle Jensen tager i sin artikel ”Respektfulde relationer” fra 2006 udgangspunkt i udviklingspsykologien, når hun skal forstå problemstillingen om ro og uro i klassen. Hun peger på tidligere tiders autoritære opdragelsesformer som nogle, der for børn og senere voksne resulterede i manglende tillid til egne vurderinger og lavt selvværd. Dette ideal bundede i en udviklingspsykologisk forståelse af barnet som i udgangspunktet asocialt, hvorfor lydighed gennem korrektion, irettesættelse og straf dengang ansås for at være den nødvendige vej til udvikling og god opførsel. Dagens udviklingspsykologiske forskning har et ganske andet syn på barnet, skriver Helle Jensen. I dag anses barnet for at være socialt fra fødslen. Barnet er ikke længere et objekt, men et subjekt som grundlæggende er rettet mod at indgå i sociale, mellem menneskelige relationer. Parallelt hermed er også idealet om, hvad det er for en voksen person, som opdragelsen af barnet skal frembringe, forandret. Tidligere tiders ideal om ’den lydige funktionær’ er udskiftet med tidens ideal om ”personer, der er i stand til at tænke og

beslutte selv og tage ansvar både for sig selv og for det fællesskab, de er en del af" (Jensen 2006: 32).

Ifølge Helle Jensen stiller det krav til de voksne, her læreren, der skal lede barnet i udviklingen frem mod at blive til en sådan selvstændig person. Skal det lykkes, bliver en væsentlig opgave gennem lærerens lederskab at sikre, at barnets livsnødvendige behov for at indgå i sociale mellem menneskelige relationer mødes kompetent. Det vil sige, at barnet føler sig set og taget alvorligt, således at dets indre autoritet kan udvikles (Jensen 2006: 42). Med denne tilgang til læreropgaven må læreren tage ansvar for relationens kvalitet, læreren må som leder tage "ansvar for stemningen, mellem sig selv og børnene og mellem børnene indbyrdes, og vide, at børnenes 'alsidige personlige udvikling' (formulering fra folkeskolelovens formålsparagraf) bedst sikres i ligeværdige, dialogiske relationer" (Jensen 2006: 44).

I tilfælde af uro og støj i klassen må klasselederen, læreren, derfor spørge sig selv: "Hvilke egenskaber, færdigheder og kompetencer skal jeg udvikle for at kunne sikre det gode lærings- og udviklingsmiljø i klassen?". Frem for at stille spørgsmålet: "Hvilke værktøjer eller teknikker findes der til at gøre de urolige børn rolige?" Ifølge Helle Jensen er relationskompetence derfor helt centralt i forbindelse med diskussionen om ro og uro i klassen. At lære relationskompetence bør begynde på læreruddannelsen, men dernæst foregå gennem gensidig supervision og samarbejde i lærerkollegiet på skolerne, ifølge Jensen.

I artiklen "Ro i klassen eller dagens børn og disciplin" behandler Erik Sigsgaard spørgsmålet om, hvilke elementer på skolen der kan fremkalde eller forstærke det, han kalder disciplinproblemer blandt elever. Sigsgaard peger på, at læreren ofte selv er med til at skabe systematisk uro pga. undervisningens langsommelighed, kedsommelighed og afbrydelser af børnenes læring. Fx kan manglen på aktiv social og praktisk læring i timerne ifølge Sigsgaard tænkes at skabe utilfredshed og frustration hos eleverne, som igen kan gøre dem urolige (2006: 77). På den måde argumenterer Sigsgaard for, at uro skabes af og dermed forekommer mere hyppigt i traditionel klasseundervisning. En anden central problematik er de krav og forventninger, som børn bliver mødt med ved skolestart, og som kan være et kulturchok for mange børn. Ifølge Sigsgaard udgør skolestart et brud på den orden, børnene kender fra dagsinstitutionen, hvor institutionaliseringsgraden er relativt lav i forhold til skolen, og hvor dele af dagliglivet ligner livet uden for institutionen (Sigsgaard 2006: 78). Overgangen fra daginstitution til skole er også præget af en ændring i voksen-barn-relationerne, som skifter fra en appel-hjælp-relation til en bøn-krav-relation. Børn kan ifølge Sigsgaard reagere på denne forandring ved passivt eller aktivt at gøre modstand, dvs. med uro og disciplinproblemer

(Sigsgaard 2006: 81). Sigsgaard peger således (i øvrigt i lighed med Egelund 2006) på, at der er behov for øget koordination og helhedstænkning på tværs af dagtilbud og skole.

I bogen "Klasseledelse og samarbejde" definerer Gert Lohmann (2008) forstyrrelser i undervisningen som hændelser, der hæmmer, afbryder eller umuliggør læringsprocessen, fordi de helt eller delvist sætter de forudsætninger, som læring kan finde sted under, ud af kraft. Forstyrrende adfærd kan tage forskellige former, men fælles for disse er ifølge Lohmann, at de ofte er defineret ud fra et lærerperspektiv, og at problematisk elevadfærd vurderes som et resultat af elevernes personlighedsstruktur snarere end et resultat af interaktionerne i den undervisningsmæssige kontekst. Dette er ifølge Lohmann problematisk, fordi læreren dermed slipper for at tage ansvaret og delvist mister muligheden for at gribe ind i hændelsesforløbet. Lohmann peger derfor på, at et systemisk syn på problemadfærd, hvor læreren og klassen ses som et socialt system, hvor man gensidigt påvirker hinanden og det pågældende læringsmiljø, er langt mere hensigtsmæssigt.

Ifølge Lohmann håndterer læreren bedst forstyrrende adfærd i undervisningen med gennemreflekteret, professionel praksis. Han peger imidlertid på, at mange læreres praksis i dag er præget af uprofessionelle afgørelser, fx spontane, intuitive og hyppige emotionelle reaktioner. Derudover konkluderer han, at proaktiv anvendelse af kooperative strategier, dvs. strategier til samarbejde mellem lærer og elever i undervisningen, forebygger forstyrrende adfærd. Kooperative strategier har fokus på, at elevernes potentiale udnyttes ved at give dem mere spillerum, flere udfoldelsesmuligheder og mere medansvar, frem for at lærere betragter forstyrrende adfærd som noget, der skal håndteres og modificeres gennem sanktioner. De kooperative strategier er ifølge Lohmann med til at mindske elevernes forstyrrelsespotentiale, fordi disciplin i klassen i højere grad er forbundet med fælles accepterede regler. Herudover er det ifølge Lohmann centralt, at disciplinære problemer i klassen håndteres af alle involverede grupper på skolen, dvs. lærerkollegiet, ledelsen og forældre, således at man trækker på samme hammel i forhold til eksempelvis fælles målsætninger og disciplinære tiltag.

Jerome Freiberg og Judith Lapointe præsenterer i "Research-Based Programs for Preventing and Solving Discipline Problems" (2006) et review af eksisterende forskning i skole- og klasseledelsesprogrammer, der er gennemført med det formål at forebygge og modvirke forstyrrende adfærd og u hensigtsmæssig uro blandt elever i undervisningen. Freiberg og Lapointe argumenterer for, at forstyrrende adfærd ofte er udtryk for en sund reaktion hos eleverne på u hensigtsmæssige forhold i klassen. Derfor handler klasseledelse ifølge Freiberg og Lapointe også om mere end blot det enkelte barns adfærd, nemlig snarere

den samlede dynamik mellem elever og lærer i undervisningen. De effektive programmer er kendetegnet ved at have lagt tidligere tiders fokus på adfærdsregulering gennem belønning og straf bag sig og anlægger i stedet et mere komplekst perspektiv på klasseledelse.

Programmerne sigter således mod klasseledelse, der gør det til et fælles anliggende og ansvar for elever og lærer at skabe et hensigtsmæssigt undervisningsmiljø.

Baseret på en tværnsnitsundersøgelse af henholdsvis 2.500 elever fra 21 'primary schools' og 21 'secondary schools' i Virginia, USA, fokuserer Roman Lewis på at undersøge, hvilken betydning lærerens brug af forskellige former for disciplin i undervisningen har for at fremme elevers ansvarsfølelse og sociale adfærd (Lewis 2001). Elevernes ansvarsfølelse og sociale adfærd skal i Lewis' optik forstås som elevernes villighed til at leve op til og beskytte hhv. deres egen ret til læring samt villigheden til at beskytte andre elevers ret til læring og et sikkert fysisk og følelsesmæssigt miljø til læring (Lewis 2001: 308).

Lewis arbejder med to primære former for disciplinære strategier: 1) Disciplin baseret på relationer, som fx bygger på diskussion, hints, anerkendelse og involvering, og 2) disciplin baseret på tvang, som fx bygger på aggressioner og straf (Lewis 2001: 313). Ifølge Lewis har elever, der mødes med den første type af disciplinær strategi baseret på relationer, en større ansvarsfølelse i forhold til læring. Elever, der mødes af disciplinære strategier baseret på tvang, har derimod mindre ansvarsfølelse i forhold til læring og udviser mere urolig adfærd i undervisningen. Lewis peger på, at disse resultater indikerer, at når disciplinære strategier baseret på tvang anvendes, så er de i højere grad med til at forstyrre eleverne i undervisningssituationen og flytte elevernes fokus på skolearbejdet snarere end at forebygge forstyrrende adfærd (Lewis 2001: 315).

Der er imidlertid, ifølge Lewis, flere forklaringer på, hvorfor lærere alligevel ofte tyr til strategier baseret på tvang. Med henvisning til Fuller og Brown (1975) er én forklaring, at disciplinære strategier baseret på tvang på kort sigt genopretter ro i klassen og giver læreren en følelse af kontrol og velvære (Lewis 2001: 316). En anden forklaring er, at læreren ofte handler ud fra et retfærdighedsprincip, der indbefatter, at urolig og forstyrrende adfærd bør mødes med straf (Lewis 2001: 316). De disciplinære strategier, som er baseret på tvang, har på længere sigt dog en række utilsigtede konsekvenser for uroen i klassen. Lewis peger derfor på, at lærere bør forsøge at gøre mindre ansvarsfulde elever mere ansvarsfulde gennem en øget brug af belønning, dialog/diskussion og involvering (Lewis 2001: 317).

Opsummerende viser ovenstående gennemgang af den eksisterende forskning i relation til ro og uro, at:

- klasseledelse har en positiv effekt på omfanget af uro i skolen. Således er der mindre uro i klasser, der er præget af gennemreflekteret og professionel klasseledelsesudøvelse, herunder kooperative strategier hvor elever gives medansvar og spillerum.
- der er en tendens til, at uro og forstyrrende adfærd defineres ud fra et lærerperspektiv, hvor uro og forstyrrende adfærd samtidig opfattes som individuelle problemer, der søges forklaret og løst i relation til det enkelte barn. Undersøgelser viser derimod, at et mere systemisk perspektiv, hvor fokus er på, hvordan dynamikker og relationer i fællesskabet bidrager til at skabe uro og forstyrrende adfærd, i højere grad dæmmer op for uro og/eller forstyrrende adfærd.
- Uro kan opstå grundet elever, der har svært ved at følge med fagligt, eller fordi fagligt stærke elever keder sig.
- Skoleledelse, teamsamarbejde og helhedstænkning mellem dagtilbud og skole kan være mulige indgange til at dæmme op for uro og forstyrrende adfærd.

5.9. Klasseledelse og inklusion

Gennemgående i samtlige undersøgelser af effektive og succesfulde inklusionstiltag står tydelighed, overskuelighed, faste regler og rutiner omkring undervisningen. Der synes således at være mange ligheder i klasseledelsesforskningen og inklusionsforskningen. Eller formuleret mere præcist: Når litteraturen på inklusionsområdet gennemgås, står det klart, at man godt kan tale om klasseledelse uden nødvendigvis at tale om inklusion, men det er meget vanskeligt at tale om inklusion uden at tale om klasseledelse.

Ifølge Szulevicz (2012) er en af grundene til, at klasseledelse sammenkædes med inklusion, at klasseledelse på mange måder kan tolkes som et opgør med individualiseringen inden for uddannelsessystemet. Szulevicz forklarer, hvordan reformpædagogikken er karakteriseret ved en middelklassepædagogik, der i høj grad tilgodeser de fagligt stærke middelklasseelever, der evner at arbejde projektorienteret og selvstændigt. Således er elever, der er vant til at diskutere og debattere i hjemmet, langt bedre stillet. Denne form for pædagogik kan gøre det svært for bogligt svage elever at knække koden for, hvad rammerne for undervisningen indebærer. I den forbindelse kan en ændret klasseledelse være behjælpelig ved at bidrage til en mere lærerstyret undervisningsform, der gør det nemmere for eleverne at

gennemskue krav og rammer for undervisning. Således kan klasseledelse være et godt inklusionsredskab i forhold til at inddrage de elever, der er i fare for at blive ekskluderet.

I ”Problemadfærd og tilpasset læring” sætter Terje Overland fokus på forhold, der kan bidrage til positive ændringer i problematisk adfærd på en skole (Overland 2009). Overland peger på, at inkludering⁹, tilpasset læring og ligeværd er de bærende undervisningsprincipper i dag. Disse dækker over:

- at den enkelte skole kan give alle elever et læringstilbud, som bidrager til læring og udvikling, og hvor alle hører med i et socialt fællesskab.
- at undervisningen er tilpasset den enkelte elevs behov og forudsætninger.
- at der ikke er nogen, der får et bedre eller dårligere læringstilbud end andre.

En ligeværdig inkludering er ifølge Overland ikke noget, skolen har, men noget skolen skaber. Inkludering i skolen kan således ikke alene opnås ved organisatoriske initiativer, men forudsætter ændringer i skolens kultur. På samme måde er tilpasset undervisning heller ikke en entydig størrelse, men kan fortolkes på forskellig vis, eksempelvis som fællesundervisning, specialundervisning eller individualiseret undervisning i eller uden for klassen.

Overland peger på, at netop nutidens inklusionsideologi gør, at det i stigende grad er nødvendigt at forstå og anvende den viden om problemadfærd og håndtering af problemadfærd samt viden om, hvordan skolen kan rumme alle børn og unge, som allerede eksisterer, men som i begrænset omfang anvendes nu. Med henvisning til bl.a. Bachmann og Haug peger han på, at skoler i nogle tilfælde selv er med til at opretholde problemadfærd iblandt elever. Det fremgår, at der er en sammenhæng mellem ikke tilstrækkeligt tilpasset undervisning inden for den ordinære undervisning og behovet for specialundervisning. Der er ofte knyttet store pædagogiske udfordringer til elever, der udviser problemadfærd. For mange elever drejer problemadfærd sig ikke kun om at klare sig fagligt dårligt i skolen, men der er andre forhold og faktorer, som er medvirkende hertil. Nogle af disse forhold er ifølge Overland en manglende struktur i undervisningen og en svingende undervisningskvalitet. Igen ses altså paralleller til tidligere nævnte forskningsresultater fra klasseledelsesområdet. Kvalificering af klasseledelsesudøvelsen vil således kunne reducere problemadfærd og behovet for specialpædagogisk bistand samt øge mulighederne for inklusion.

I bogen “What Really Works in Special and Inclusive Education” peger David Mitchell på en lang række strategier, som skal hjælpe lærere med at imødekomme elever med

⁹ Terje Overland anvender begrebet ”inkludering”. Termen ’inkludering’ ses i andre tidlige tekster om inklusion, fx ”Inkluderingshåndbogen” (2004) Booth & Ainscow.

specielle behov mest effektivt og sikre størst mulig læring for disse elever. Mitchell baserer sine anbefalinger på en metaanalyse af kvantitative studier og andre metaanalyser, som skal leve op til en række kriterier. Kriterierne er blandt andet, at de pågældende indsatser skal være tilstrækkeligt beskrevne og skal indeholde et mål for elevadfærd. Mitchells anbefalinger for praksisser, strategier og metoder til undervisning af elever med specielle behov spænder bredt, og det er således også en central pointe, at der ikke findes én ”one-size-fits-all”-strategi. Den mest effektive indsats inkluderer derimod mange forskellige strategier og tilpasses den enkelte lærer, klasse og lokale kontekst.

Den overordnede strategi for undervisning af elever med specielle behov bør, ifølge Mitchell, være inkluderende undervisning. Dvs. at elever med specielle behov deltager i den normale undervisning. Strategien indbefatter herudover, at læreren differentierer og tilpasser undervisningsindholdet, bedømmelsen af elever og læringsstrategierne, så de favner alle elever. Mitchell peger på en meget bred vifte af metoder, tilgange og redskaber, som ifølge de inkluderede studier har en vis effekt på såvel inklusion af eleven, som elevens læring og adfærd. Der er tale om metoder og tilgange, som retter sig dels mod fællesskabet (fx kollaborativ undervisning, udvikling af positiv skolekultur, kvaliteten af indendørsmiljøet, m.v.) og dels mod individet i form af teknikker til at træne kognitive færdigheder eller til adfærdsregulering (fx træning af sociale færdigheder og kognitive strategier, udvikling af memoteknikker, alternativ kommunikation m.v.).

Da Mitchells review er baseret på kvantitative undersøgelser med (relativt let) målbare resultater, er mange af de metoder og teknikker, der fremhæves, orienteret mod kompensering og regulering af individet fremfor mod fællesskabet. Interventioner i forhold til de sociale fællesskaber er det vanskeligere at foretage kvantificerbare målinger på, hvorfor undersøgelser af denne type i mange tilfælde ikke vil finde vej til et review som det, Michell har udviklet.

Ifølge Mette Molbæk og Susan Tetler (2011) er øget mangfoldighed i elevgruppen en af de mest markante udfordringer, som lærere står over for i dag. Denne mangfoldighed udspringer af flere forhold: For det første er der i nyere tid øget fokus på, at elever har forskellige tilgange til læring. Således er der stor variation i elevernes læringsproces, ligesom eleverne har forskelligt udbytte af undervisningen. For det andet har den nye inklusionslovgivning betydet, at flere elever i dag inkluderes, og at flere elever dermed skal håndteres inden for den almindelige undervisningsramme. Begge forhold er ifølge Molbæk og Tetler med til at øge kompleksiteten og elevmangfoldigheden i klasserummet, hvilket stiller

større krav til lærernes refleksion over, hvordan de bedst muligt kan understøtte alle elever i deres læringsprocesser. Bl.a. stilles der krav til en intensiveret udvikling af inkluderende undervisningsformer med fokus på undervisningsdifferentiering, holddannelse, fleksibel tilrettelæggelse, motivation og lærelyst.

God klasseledelse består ifølge Molbæk og Tetler af følgende byggesten:

- Tekniske byggesten med fokus på, at opbygningen af faste regler og rutiner sikrer tid og rum for læring.
- Relationelle/etiske byggesten, hvor lærerens fokus på for forståelse og kommunikation sikrer elevernes mulighed for at deltage i klassens faglige og sociale fællesskab.
- Didaktiske byggesten, hvor lærerens blik for elevernes forskellige forudsætninger samt lærerens vilje og evner til at tilrettelægge en differentieret undervisning, er i centrum.

I tråd med Molbæk og Tetler beskriver Rasmus Alenkær i ”Klasseledelse i et inkluderende perspektiv”, hvordan nutidens skole er mere kompleks end ”gårsdagens” skole (Alenkær 2009). Der er sket en udvikling fra en skolepraksis med faste rammer, regler og konsekvenser til en skolepraksis, der respekterer eleverne som individuelle, kompetente væsner, som kan forholde sig kritisk til autoriteter, traditioner og gængse antagelser. Ifølge Alenkær udgør dette en positiv udvikling, men også en udvikling der gør det vanskeligt for elever at finde ud af, *hvordan* man går i skole. Det gælder ikke mindst de elever, som er belastede af forskellige problematikker af fx social, neurologisk, biologisk, kognitiv eller klinisk psykologisk art.

I Alenkærs optik handler skolegang lige så meget om at gennemskue skolekonteksten, som det handler om at lære undervisningens faglige indhold. Alenkær pointerer, at når elever ekskluderes fra skolen, hænger det ofte sammen med, at de ikke forstår skolekonteksten, og/eller at skolekonteksten skifter fra lærer til lærer, hvilket er svært for eleverne at navigere i. I Alenkærs optik er en af de vigtigste egenskaber for eleverne derfor at kunne navigere i fællesskabet, hvilket i praksis vil sige, at eleverne skal kunne aflæse og afstemme deres handlinger i forhold til de rammer, der gælder for skoledagens mange situationer. Eleverne har behov for det, han kalder for en ”kontekstuel GPS”. Alenkær beskriver klasseledelse som en GPS, der bidrager til, at bilen/eleven kan navigere på vejnettet/skolen. Klasseledelse er i Alenkærs forståelse en tydeliggørelse af de kontekstmarkører, der omgiver læringssituationen, men som ikke nødvendigvis er selvsagte. Således handler inkluderende klasseledelse for ham i høj grad om at etablere tydelige procedurer og aftaler om de elementer i skolens praksis, der understøtter en god, udviklende og tryk skoledag, således at alle elever kan navigere i dem.

Læreren muligheder for at påvirke inklusion gennem klasseledelse er også i centrum hos Torill Moen (Moen 2008). Baseret på et casestudie af en norsk 3. klasse, som Moen har fulgt over en 5-måneders periode, argumenterer hun for, at læreren er den vigtigste faktor i relation til inklusion, og at det almindelige klasseværelse udgør den vigtigste arena for inkluderende undervisning. På trods af dette er læreren så godt som overset i den offentlige debat om inklusion. Moen inddeler ud fra dette studie lærerens inkluderende praksis i undervisningen i fire forskellige temaer, hvoraf flere af temaerne relaterer til klasseledelse:

- Deltagelse i alle aktiviteter: Undervisningen er præget af, at alle elever skal deltage i alle aktiviteter. Læreren formår at planlægge aktiviteterne, så de på den ene side er så faste, at det er klart, hvad der forventes af eleverne i de forskellige aktiviteter, men på den anden side er så fleksible, at alle elever har mulighed for at deltage i aktiviteterne. På den måde har elever med særlige behov mulighed for at deltage på en meningsfuld måde.
- Smidige og fleksible overgange i undervisningen: Det er centralt, at undervisningen er tilrettelagt, så elever formår at skifte mellem aktiviteter i undervisningen. Transitionen mellem aktiviteter skal være præget af smidighed, så man undgår forvirring og unødigt uro.
- Fokus på at se børnene: Hermed menes et gensidigt forhold mellem læreren og eleven, der er præget af interaktion, kommunikation og dialog, og der er altså tale om en tovejsproces, hvor både læreren og eleven er aktive. Gennem dialog er der mulighed for, at elevernes egne tanker kommer i spil, og læreren får vigtig viden og indsigt heri, som kan bruges til at udføre individuelle variationer i undervisningen og dermed fremme undervisningsdifferentieringen. På samme måde hjælper lærerens fokus på at se eleverne til at fremme passende adfærd i undervisningssituationen, og det understøtter et trygt undervisningsmiljø.
- Fælles, positive oplevelser: Eleverne skal have positive skoleoplevelser. Det kan ske gennem forskellige handlinger og aktiviteter, fx fællessang og højtlesning for klassen.

Foruden disse fire temaer er den inkluderende undervisningspraksis karakteriseret ved medlemskab, mestring, sammenhold, involvering og læring. Moen peger på, at det særligt er sammenhængen mellem disse forskellige karakteristika, som er med til at gøre undervisningen inkluderende. Ifølge Moen falder denne form for inkluderende undervisningspraksis inden for den ”antropologiske model”. Heri fjernes ”problematisk” elever i klassen ikke fra

undervisningen, fordi de ikke passer ind. Man forsøger derimod – med elevernes individuelle karakteristika og evner i baghovedet – at organisere den givne kontekst, så alle elever har mulighed for at deltage og profitere af at blive inkluderede.

Ane Haxø og Maria-Christina Secher Schmidt (2011) fokuserer på, hvordan klasseledelse kan anvendes til at fremme en mere fællesskabsorienteret klassekultur gennem relationer og dialog. De argumenterer for, at klasseledelse blandt andet skabes gennem italesættelsen, skabelsen og reproduktionen af relationer. Derfor udfolder de, hvordan lærere i deres klasseledelse med fordel kan arbejde med positionering, kommunikation og alternative fortællinger i forbindelse med udvikling af inkluderende klasseledelse. Haxø og Schmidt anskuer klasseledelse ud fra et systemisk, poststrukturalistisk perspektiv. Det vil sige, at handlinger er gensidigt forbundne og derved ikke kun skyldes én årsag, hvorfor skylden ikke placeres et sted, men må findes i relationer og handlinger i klassen som helhed. Fokus flyttes således fra den individuelle elev til fællesskabet.

Haxø og Schmidt definerer inklusionsbegrebet som alle elevers lige ret til at deltage i klassens fællesskab. Inklusion drejer sig om individet og fællesskabet – ikke kun om individet. Klasseledelse defineres som lærerens evne til at skabe en positiv, dialogisk og inkluderende praksis gennem adfærdsregulering og disciplinering af eleverne, og inkluderende klasseledelse afhænger af, hvordan der kommunikeres i undervisningen, og hvilke diskurser der gør sig gældende som kategorier og rammer, som eleverne kan genkende sig selv indenfor. Kommunikation hænger sammen med det fagsyn, læreren underviser ud fra, og som er afgørende for, hvilke erkendelsesprocesser der fremmes i skolen. I den forbindelse er det relevant at inddrage dialogisk undervisning, da denne form for undervisning kan bidrage til, at læreren kan udvikle sin klasseledelse gennem forskellige kommunikationsstrategier og spørgsmålstyper. Dialogisk undervisning kan bidrage til elevens positive skoleerfaringer, da dialogen anerkender elevens deltagelse i undervisningen.

Ud over den dialogiske undervisning beskæftiger Haxø og Schmidt sig med narrativer, som de argumenterer for, kan anvendes bevidst til at styrke klasseledelsen. Narrativer er de fortællinger, der eksisterer om eleverne, og som både kan åbne og lukke muligheder for samarbejde, handlinger og begivenheder, men det står ikke bare læreren frit for at konstruere nye fortællinger, da fortællingerne netop er underlagt skolens institutionslogik. Læreren kan dog gøre en forskel i sin relation og dialog med eleverne samt ved at være bevidst om, hvilke logikker der arbejdes ud fra.

Opsummerende peger forskningsresultater, der beskæftiger sig med klasseledelse og inklusion på, at:

- Inklusion kan fremmes gennem klasseledelsesudøvelse, og læreren er den mest afgørende person i denne henseende.
- Tydeliggørelse af skolekonteksten, herunder faste regler og rutiner samt tydelige aftaler er vigtige elementer i inkluderende klasseledelsesudøvelse.
- Et centralt element i at udøve inkluderende klasseledelse er undervisningsdifferentiering.
- Faste og fleksible aktiviteter, smidige og fleksible overgange mellem aktiviteter, fælles positive oplevelser samt fokus på at give hver enkelt elev en oplevelse af at være set er centrale elementer i inkluderende klasseledelsesudøvelse.
- Inklusion øger den kompleksitet, der er forbundet med klasseledelsesudøvelse.
- Manglende struktur i undervisningen og svingende undervisningskvalitet kan være medvirkende til problemadfærd.
- Inkluderende klasseledelsesudøvelse fokuserer både på individet og på fællesskabet.

5.10. Klasseledelse og skolens rum

Som det fremgik af afsnittet ”Den økologiske tilgang”, har et omdrejningspunkt i klasseledelsesforskningen været den fysiske indretning af skolens rum. Forskningen på området viser, at der er stærk og konsistent støtte til, at luftkvalitet, temperatur og støjniveau har betydning for elevers læring. Det viser sig dog også, at effekten af at ændre disse faktorer, når minimumsstandarderne herfor er opnået, er lille og ikke signifikant.

I et review foretaget af Higgins et al. (2005)¹⁰ undersøges betydningen af forskellige faktorer i klasseværelset, som har betydning for det samlede læringsmiljø. Det drejer sig om indretningen af klasseværelset i forhold til møbler og udstyr, placering af borde og stole, udsmykning og opbevaring samt tilgængeligheden til teknologi. Betydningen af

¹⁰ I litteraturreviewet ”The impact of School Environments” (Higgins et al. 2005) undersøges betydningen af effektive læringsmiljøer. I reviewet indgår litteratur og forskning om betydningen af det fysiske undervisningsmiljø. Databasen af inkluderede studier består af over 200 studier, som hovedsageligt er baseret på forskning fra USA og Storbritannien, men indeholder også europæisk forskning. Studierne trækker på forskellige forskningsdiscipliner, fra undervisning og psykologi til miljø- og bygningsmæssig design og ergonomi.

klasserummets indretning er velundersøgt. Eksempelvis viser forskningen, at opstilling af borde i rækker er velegnet til individuelt arbejde og øger den tid, eleverne bruger 'on-task', mens det også viser sig, at mindre fagligt stærke elever er mest påvirkede af, hvordan klasseværelset indrettes.

Et andet fremhævet forhold er, at placering af elever har betydning for elevernes involvering i undervisningen. Eksempelvis er elever mere deltagende, hvis de sidder forrest eller i midten af klasseværelset. De elever, der sidder der, interagerer nemlig i højere grad med læreren, end elever der sidder uden for denne zone (Adams & Biddle 1970). Reviewet udarbejdet af Higgins et al. peger desuden på, at indretningen bør afspejle pædagogiske mål, og at succesfulde løsninger er tilbøjelige til ikke at være endelige løsninger, men løsninger der indeholder elementer af fleksibilitet og omstillingsevne i forhold til andre undervisningsformer.

I Danmark går den forskningsmæssige interesse blandt andet på, hvilke klasseledelsesmæssige konsekvenser det har at (om)bygge skoler, så de passer til nye innovations- og læringsidealer¹¹. Ifølge Mehlsen viser forskning, at det ikke er nok at ændre de fysiske rammer for at tilgodese de nye læringsidealer. Skoleledere og lærere spiller fortsat den vigtigste rolle, hvorfor læreres klasseledelsesudøvelse må udvikles, i takt med innovationsidealerne og de arkitektoniske ændringer (Mehlsen 2011: 10). Malou Juelskjær forholder sig ligeledes til, hvilke nye krav ændrede læringsrum stiller til læreres ledelse af undervisningen og peger på, at undervisningen i højere grad skal skifte mellem forskellige klasserumsaktiviteter og aktiviteter, hvor eleverne undervises/arbejder på andre arealer på skolen. Dette medfører naturligt, at læreren må udvikle nye strategier for, hvordan overblikket bevares, hvis eleverne befinder sig forskellige steder på skolen. Juelskjær peger endvidere på, at klasseledelse får en ny dimension, når skoler bygges om, fordi det, alt afhængigt af ændringen, kan blive mere komplekst for lærerne at vurdere, hvad der foregår hos den enkelte elev. Eksempelvis kan det være vanskeligt at vurdere, hvad en elev foretager sig, hvis eleven ligger henslængt i en sækkestol med en iPad i ørene (Juelskjær 2011b).

Ifølge Juelskjær må der udvikles forståelser af, hvad der vurderes som passende adfærd for ro og uro i de forskellige arbejdsrum. Ændrede læringsrum fører således til, at klasseledelsesudøvelsen bliver mere kompleks, blandt andet fordi læreren må være i stand til at lede undervisningen flere steder på én gang, så der ikke opstår kontroltab med, hvad og

¹¹ Sådan som de eksempelvis fremgår af "Vision 2010 – en udviklingssamtale med skolen" – et debatoplæg udarbejdet i et samarbejde mellem Undervisningsministeriet, Folkeskolerådet og KL i 2000.

hvordan eleverne lærer. Samtidig må læreren være opmærksom på, hvad skiftet gør ved forskellige typer elever, når de skal modtage undervisning i det differentierede læringslandskab (Juelskjær 2011a).

Opsummerende peger de dele af klasseledelsesforskningen, der beskæftiger sig med fysiske rum, på, at:

- elevernes placering i klasserummet har betydning for deres i undervisningen.
- succesfulde indretninger af klasserummet bærer præg af at være fleksible.
- ændrede læringsrum tilføjer endnu en dimension til klasseledelsesudøvelsen, der handler om at udvikle nye strategier for at bevare overblikket og en evne til at lede undervisningen flere steder på én gang.
- undervisningens hvor bliver således også i stadig højere grad et spørgsmål, klasselederen er nødt til at forholde sig reflekteret til.

5.11. Opsamling review

Som det fremgår af reviewet, er der en betydelig kontinuitet i forskningsresultaterne på klasseledelsesområdet. Resultaterne peger således opsamlende på, at vigtige aspekter i relation til klasseledelsesudøvelse er:

- Et arbejdscentreret miljø, hvor fokus er på faglighed og indholdsmæssig klarhed via et begrænset fokus i timerne.
- Et positivt og omsorgsfuldt læringsmiljø, som er præget af dialogisk frem for monologisk kommunikation og af åbne spørgsmål og processpørgsmål.
- At føre journal over elevernes faglige progression for derved at hjælpe dem til at få blik for egne læreprocesser og at give eleverne respons på deres arbejde.
- Detaljeret planlægning af undervisningen, hvilket blandt andet indbefatter, at læreren på forhånd formulerer tydelige intentioner om, hvad eleverne skal lære, og ekspliciterer disse intentioner i form af mål. Den detaljerede planlægning afspejles også i, at der etableres koblinger mellem tidligere lært stof og nyt og i at sikre sammenhæng mellem mål, indhold i undervisningen og undervisningsmetoder.

- At holde eleverne aktive og ”til ilden” ved at arbejde for at sikre kontinuitet og momentum i undervisningen.
- Variation i timerne og operationalisering af smidige overgange i undervisningen.
- Undervisningsdifferentiering, så alle elever får et udbytte af undervisningen.
- At anskue og drage nytte af fejl og misforståelser som et læringspotentiale for alle elever i undervisningen.
- Markering af udfordrende og tydelige forventninger til eleverne, så de får et indtryk af, hvordan de kan gøre det godt.
- At ekspliciterer det underforståede i undervisningen, så lærerens faglige og didaktiske overblik deles med eleverne, hvorved meningsfuldhed i undervisningen fremmes.
- At se undervisningen fra elevernes perspektiv og herunder opsøge feedback fra eleverne.
- At undgå udskillelse af fagligt svage elever.
- At undgå fastlåste kategoriseringer af eleverne i ”de fagligt svage”, ”ballademagerne” osv.
- At tydeliggøre skolekonteksten ved fra skoleårets start at aftale regler og rutiner, der skal gælde i klassen.
- Positive relateringspraksisser, idet relationer mellem lærer og elever øver indflydelse på såvel elevers læring som elevers selvtillid, autonomi, motivation, oplevelse af at gå i skole og elevernes indbyrdes relateringspraksisser.
- Opmærksomhed på, at eleverne tager bestik af lærerens relation til de øvrige elever i klassen, og at eleverne vægter relationer præget af retfærdighed og retningslinjer, som beskytter og respekterer dem.
- At positive relateringspraksisser mindsker forstyrrende adfærd.
- Forebyggende arbejde i form af at arbejde proaktivt for at undgå, at forstyrrelser af såvel disciplinær som kognitiv karakter opstår. Præventivt arbejde har en større effekt i relation til at dæmme op for forstyrrende adfærd end straf og påføring af skyld.
- At gennemreflekteret og professionel klasseledelsesudøvelse præget af kooperative strategier dæmmer op for forstyrrende adfærd.
- Opmærksomhed på, at for eleverne er venskabsdannelser og tilhørsforhold en central del af skolelivet, der også figurerer i undervisningen.

- Fokus på den fysiske indretning, således at der er tydelige markeringer af, hvilke forskellige formål områder i klasserummet tjener samt elevernes placering i rummet, idet elever, der sidder forrest og i midten, i højere grad er deltagende i undervisningen.

Der er således udbredt forskningsmæssig enighed om, hvad der kendetegner succesfuld klasseledelsesudøvelse, men mange af disse forskningsresultater er ikke så lige til at operationalisere, som man måske kunne få indtryk af ved læsning af reviewet. I den forbindelse er der ikke megen hjælp at hente i den eksisterende litteratur på området, for det er kun i et fåtal af undersøgelserne nævnt i reviewet, at der gives konkrete eksempler på, hvordan forskningsresultaterne kan praktiseres. Der mangler således praksisnær forskning på klasseledelsesområdet, og ekspertgruppen har specificeret behovene for forskning tidligere i rapporten (se side 23-24).

Referencer

Adams, R. & Biddle, B. (1970): *Realities of Teaching: Explorations with Video Tape*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

Alenkær, R. (2009): Klasseledelse i et inkluderende perspektiv. I: Jensen, E. & Løw, O. I: *Klasseledelse – nye forståelser og handlemuligheder*. Professionsserien, Akademisk Forlag.

Allen, K. P. (2010): Classroom management, bullying and teacher practices. *The Professional Educator*, 34(1), 1-15.

Allerup P., Torre, A., & Hetmar V. (2012): *En undersøgelse af uddannelsesforløb for unge, der i 2007 gik ud af 9. klasse i de københavnske folkeskoler*. Institut for Uddannelse og Pædagogik, Aarhus Universitet.

Assor, A. (1999): Value accessibility and teacher's ability to encourage independent and critical thought in students. *Social Psychology of Education*, 2(3-4), 315-338.

Axelrod, S. (1977): *Behavior modification for the classroom teacher*. New York: McGraw-Hill.

Barker, R. G. (1968): *Ecological psychology: concepts and methods for studying the environment of human behavior*. Standford, CA: Standford University Press.

- Baumrind, D. (1971): Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology Monographs*, 4(1), 1-103.
- Biggs, B., Vernberg, E., Twemlow, S., Fonagy, P. & Dill, E. (2008): Teacher adherence and its Relation to Teacher Attitudes and Student Outcomes in an Elementary School-Based Violence Prevention Program. *School Psychology Review*, 37(4), 533-549.
- Brookover, W. B. & Lezotte, L.W. (1979): *Changes in school characteristics coincident with changes in student achievement*. East Lansing: Institute for Research on Teaching, College of Education, Michigan State University.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2004): *Inkluderingshåndbogen*. København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Brophy, J. (2006): History of Research on Classroom Management. I Evertson, C. & Weinstein, C. (red.), *Handbook of classroom Management: Research, Practice and Contemporary Issues*. New York & London: Routledge.
- Brophy, J. (2000): *Teaching*. Educational Practices Series 1. Bruxelles & Geneve: International Academy of Education & International Bureau of Education.
- Brophy, J. & Good, T. G. (1986): Teacher behavior and student achievement. I Wittrock, M.C. (red.), *Handbook of research on teaching* (3. udg.), (328-376). New York: Macmillan.
- Brophy, J. (1982): Successful teaching strategies for the inner-city child. *The Phi Delta Kappan*, 63(8), 527-530.
- Brophy, J. (1981): Teacher Praise: A functional analysis. *Review of Educational Research*, 51(1), 5-32.
- Brophy, J. & Evertson, C. (1976): *Learning from teaching: A developmental perspective*. Boston: Allyn & Bacon.
- Brown, D. (1971): *Changing student behaviour: A new approach to discipline*. Dubuque, IA: William C. Brown.
- Camp, B., & Bash, M. (1981): *Think aloud: Increasing social and cognitive skills - a problem-solving program for children*. Champaign, Illinois: Research Press.

- Canter, L. & Canter, M. (1992): *Assertive Discipline: Positive behaviour management for today's classroom* (2. udg.). Santa Monica, Californien: Lee Canter & Associates.
- Caprara, G. V., Barbanelli, C., Pastorelli, C., Bandura, A. & Zimbardo, P. (2000): Prosocial foundations of children's academic achievement. *Psychological Science*, 11(4), 302-306.
- Conner, C. M., Son, S. H., Hindman, A. H. & Morrison, F. J. (2005): Teacher qualifications, classroom practices, family characteristics, and preschool experience: Complex effects on first graders' vocabulary and early reading outcomes. *Journal of School Psychology*, 43(4), 343-375.
- Cornelius-White, J. (2007): Learner-centered teacher-student relationships are effective: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 77(1), 113-143.
- DiPerna, J. C. (2006): Academic enablers and student achievement: Implications for assessment and intervention services in the schools. *Psychology in the Schools*, 43(1), 7-17.
- Darling-Hammond, L. (2000): Teacher Quality and Student Achievement: A Review of State Policy Evidence. *Education Policy Analysis Archives*, 8(1), 1-44.
- DCUM (2012): *Elevers syn på undervisningsmiljøet i grundskolen. Termometertal for skoleåret 2010-2011*. Dansk Center for Undervisningsmiljø.
- DCUM (2013): *Indeklima og fagligt udbytte. En analyse af sammenhængen mellem elevernes oplevelse af indeklima og fagligt udbytte i undervisningen*. Dansk Center for Undervisningsmiljø.
- Doyle, W. (1986): Classroom organization and management. I Wittrock, M.C. (red.), *Handbook of research on teaching* (3. udg.), (392-431). New York: Macmillan.
- Doyle, W. (2006): Ecological approaches to classroom management. I Evertson, C. & Weinstein, C. (Red.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (97-125). New York & London: Routledge.
- Edmonds, R. (1979): Effective Schools for the Urban Poor. *Educational Leadership*, 37(1), 15-27.
- Egelund, N. (red.) (2013): *PISA 2012 – Danske unge i international sammenligning*. KORA.
- Egelund, N. (2013): Ro og disciplin i skolen – for elever og læreres skyld. *Liv i Skolen*, 15(3).

- Egelund, N. (red.) (2006): *PISA 2006 – Danske unge i international sammenligning*. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.
- Egelund, N. (2006): Læreren og de urolige elever – hvad stiller man op? I: Egelund, N., Jensen, H. & Sigsgaard, E., *Uro og disciplin i skolen*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag, 11-29.
- Egelund, N. & Hansen, K. Foss (1997): *Urolige elever i folkeskolens almindelige klasser - en kvantitativ og kvalitativ undersøgelse af urolige elever i folkeskolens almindelige klasser*. København: Undervisningsministeriet.
- Emmer, E., Evertson, C. & Anderson, L. (1980): Effective classroom management at the beginning of the school year. *Elementary School Journal*, 80(5), 219-231.
- Estes, W. (1944): An experimental study of punishment. *Psychological Monographs*, 57(3), 263-323.
- Evertson, C. & Emmer, E. (1982): Effective management in the beginning of the school year in junior high classes. *Journal of Educational Psychology*, 74(4), 485-498.
- Evertson, C. & Weinstein, C. (2006): *Handbook of Classroom Management: Research, Practice and Contemporary Issues*. New York & London: Routledge.
- Fink-Jensen, K.W., Mørck, L. L., Jensen, U. H. & Kragh-Müller, G. (2004): *Skolepraksis – forhold der fremmer og hæmmer læring. En undersøgelse af »De gode eksempler« på klasseniveau*. København: AKF Forlaget.
- Freiberg, J. & Lapointe, J. M. (2006): Research-Based Programs for Preventing and Solving Discipline Problems I Evertson, C. & Weinstein, C., *Handbook of Classroom Management: Research, Practice and Contemporary Issues*. New York & London: Routledge.
- Fuller, F. F., & Brown, O. H. (1975): Becoming a teacher. I K. Ryan (red.), *Teacher Education: (74th Yearbook of the National Society for the Study of Education)*. Chicago: University of Chicago Press.
- Good, T. & Brophy, J. (2000): *Looking in classrooms*. Boston: Allyn & Bacon.

- Granström, K. (2006): Group Phenomena and Classroom Management in Sweden. I Evertson, C. & Weinstein, C., *Handbook of Classroom Management: Research, Practice and Contemporary Issues*. New York & London: Routledge.
- Grøterud, M. og Nielsen, B. S. (1997): *Effektive skoler, effektiv undervisning? Et spørgsmål om verdier*. Oslo: Ad Notam Gyldendal AS.
- Hansen, H. R. (2014): Fællesskabende didaktikker. *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift*, 31, 63-72.
- Hansen, H. R. (2011a): *Lærertilv og Elevmobning*. Ph.d.-afhandling, Institut for Uddannelse og Pædagogik, Aarhus Universitet.
- Hansen, H. R. (2011b): Fællesskabende didaktik: et forslag til et begreb, der samtænker antimobning, undervisning og fællesskab. *Skolen i morgen*, 10, 10-15.
- Harrington, P., Gillam, K., Andrews, J. & Day, C. (2006): Changing teaching and learning relationships through collaborative action research: learning to ask different questions. *Teacher Development*, 10(1), 73-86.
- Hattie, J. (2012): *Visible learning for Teachers: Maximizing impact on learning*. New York: Routledge.
- Hattie, J. (2009): *Visible Learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge.
- Haxø, A. & Schmidt, M-C. S. (2011): Inkluderende klasseledelse gennem dialog og relationer. I: Schmidt, M-C. S. (red.), *Klasseledelse og fag: at skabe klassekultur gennem fagdidaktiske valg*. Frederikshavn: Dafolo.
- Henningsen, I. (2008): Holder PISA, hvad PISA lover? *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift*, 45(5-6), 380-393.
- Hermansen, M. (red.) (2007): *Læringsledelse: Løft til læring i skolen*. Frederiksberg: Forlaget Samfundslitteratur & Rockwoolfonden.
- Higgins, S. Hall, E., Wall, K., Woolner, P. & McCaughey, C. (2005): *The impact of School Environments. A literature review*. University of Newcastle: The Centre for Learning and Teaching School of Education, Communication and Language Science.

- Homme, L. (1970): *How to use contingency contracts in the classroom*. Champaign, Illinois: Research Press.
- Hoy, A. W., & Weinstein, C. S. (2006): Students' and teachers' knowledge and beliefs about classroom management. I Evertson, C. & Weinstein, C. (red.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues*. New York & London: Routledge.
- Hughes, J., Cavell, T. & Willson, V. (2001): Further support for the developmental significance of the quality of the teacher–student relationship. *Journal of School Psychology*, 39(4), 289–301.
- Jensen, H. (2006): Respektfulde relationer. I: Egelund, N., Jensen, H. & Sigsgaard, E., *Uro og disciplin i skolen*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag, 31-57.
- Juelskjær, M. (2011a): Når skolen bygger om: hvordan ny arkitektur skaber nye betingelser for ledelse. I: Juelskjær, M., Knudsen, H., Pors, J. G. & Staunæs, D.: *Ledelse af uddannelse: at lede det potentielle*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Juelskjær, M. (2011b): *Klasseledelse gennem strategisk brug af interior og arkitektur*. Dansk Center for Undervisningsmiljø.
- Kapalka, G. M. (2009): *8 steps to Classroom Management Success: A Guide for Teachers of Challenging Students*. Thousand Oaks, Californien: Corwin Press.
- Kennedy, W. & Willcutt, H. C. (1964): Praise and blame as incentives. *Psychological Bulletin*, 62(5), 323-332.
- Krumboltz, J. & Krumboltz, H. (1972): *Changing children's behavior*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.
- Kounin, J. S. (1970): *Discipline and group management in classrooms*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Kreiner, S & Christensen, K. B. (2014): Analyses of model fit and robustness. A new look at the PISA scaling model underlying ranking of countries according to reading literacy. *Psychometrika*, 79(2), 210–231.
- Kristiansen, J., Lund, S. P., Persson, R., Shebuya, H, Nielsen, P. Møberg & Scholz, M. (2014): *A study of classroom acoustics and school teachers' noise exposure, voice load and speaking time during*

teaching, and the effects on vocal and mental fatigue development. International Archives of Occupational and Environmental Health.

Krumboltz, J. D. & Krumboltz, H. B. (1972): *Changing children's behaviour.* Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.

Lewis, R. (2001): Classroom discipline and student responsibility. *Teaching and Teacher Education*, 17(3), 307-319.

Lohmann, G. (2008): *Klasseledelse og samarbejde: analyser og handlemuligheder.* København: Gyldendal.

Luiselli, J. K., Putnam, R. F., Handler, M. & Feinberg, A. B. (2005): Whole-school Positive Behaviour Support: Effects on student discipline problems and academic performance. *Educational Psychology*, 25(2-3), 183-198.

Madsen, C. H. & Madsen, C. K. (1981): *Teaching/ Discipline: A positive approach for educational development.* Boston: Allyn & Bacon.

Marzano, R. J., Marzano, J. S. & Pickering, D. J. (2003): *Classroom Management That Works: Research-Based Strategies for Every Teacher.* Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.

McEvoy, A. & Welker, R. (2000): Antisocial Behavior, Academic Failure, and School Climate: A Critical Review. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 8(3), 130-140.

Mehlsen, C. (2011): Farvel til fabriksundervisning, goddag til fremtidens fleksible læring. *Asterisk*, 59, 6-11.

Meyer, H. (2005): *Hvad er god undervisning?* København: Gyldendal.

Mitchell, D. (2008): *What Really Works in Special and Inclusive Education. Using evidence-based teaching strategies.* Oxon & New York: Routledge.

Moen, T. (2008): Inclusive Educational Practice: Results of an empirical study. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52(1), 59-75.

Molbæk, M. & Tetler, S. (2011): *Klasseledelse med fokus på inklusion og undervisningsdifferentiering.*

Downloaded 5. marts 2014 via dette link:

[http://www.viauc.dk/projekter/4svar/De4svar/Documents/Forskningsoversigt%20Mette%20Molb%C3%A6k%20\(VIA%20UC\)%20og%20Susan%20Tetler%20\(DPU,%20Aarhus%20Universitet%20.pdf](http://www.viauc.dk/projekter/4svar/De4svar/Documents/Forskningsoversigt%20Mette%20Molb%C3%A6k%20(VIA%20UC)%20og%20Susan%20Tetler%20(DPU,%20Aarhus%20Universitet%20.pdf)

Mortimore, P. & Sammons, P. (1988): Effektive grundskoler. *Uddannelse*, 21(9), 511-518.

Muijs, D. & Reynolds, D. (2001): *Effective teaching - evidence and practice*. London: Paul Chapman Publishing.

Muijs, D. & Reynolds, D. (1999): *School effectiveness and teacher effectiveness: some preliminary findings from the evaluation of the Mathematics Enhancement Programme*. Paper American Educational Research Association Conference, Montreal, Quebec.

Nielsen, B. (2013): *Læringsmål og læringsmåder. Undervisningsdifferentiering i praksis*. København: Gyldendal.

Nordahl, T. (2011): *Det ved vi om: læreren som leder af klasser og undervisningsforløb*. Frederikshavn: Dafolo.

Nordenbo, S. E., Larsen, M. S., Tiftikci, N., Wendt, R. E. & Østergaard, S. (2008): *Lærerkompetanser og elevers læring i barnehage og skole – Et systematisk review utført for Kunnskapsdepartementet, Oslo*. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.

OECD (2003): *PISA 2003 Technical Report*. OECD Programme for International Student Assessment.

Ogden, T. (1998): *Elevatferd og læringsmiljø. Lærernes erfaringer med og syn på elevatferd og læringsmiljø*. Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.

O'Leary, D. K. & O'Leary, S.G. (red.) (1977): *The successful use of behavior modification* (2. udg.). New York: Pergamon Press.

Oliver, R. M., Wehby, J. H. & Reschly, D. J. (2011): *Teacher classroom management practices: effects on disruptive or aggressive student behavior*. Oslo: Campbell Collaboration. Campbell Systematic Reviews.

Osterman, K. F. (2000): Students' Need for Belonging in the School Community. *Review of Educational Research*, 70(3), 323-367.

- Overland, T. (2009): *Skolen og de udfordrende elever - om forebyggelse og reduktion af problemadfærd*. Frederikshavn: Dafolo.
- Pianta, R. C. (2006): Classroom Management and Relationships between Children and Teachers. I Evertson, C.M. & Weinstein, C., *Handbook of Classroom Management. Research, Practice, and Contemporary Issues*. New York & London: Routledge.
- Pianta, R. C., La Paro, K. M., Payne, C., Cox, M. & Bradley, R. (2002): The relation of kindergarten classroom environment to teacher, family, and school characteristics and child outcomes. *The Elementary School Journal*, 102(3), 225-238.
- OECD (2001): *Knowledge and Skills for life. First Results from the OECD Programme for international Student Assessment (PISA) 2000*. France: Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD).
- Plauborg, H., Andersen, J.V., Ingerslev, G.H. & Laursen, P.F. (2010): *Læreren som leder: Klasseledelse i folkeskole og gymnasium*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Plauborg, H. (2011): Klasseledelse og fællesskabende didaktikker: Om meningsfulde læringsmuligheder og værdig deltagelse i undervisningen. *Kvan*, 90(31), 67-78.
- Plauborg, H. 2014 (under udarbejdelse): *Intra-aktivitet af didaktik, faglighed og socialitet og udvikling af en tankning om læring og didaktik*. Ph.d.-afhandling, Århus Universitet.
- Reynolds, D., Creemers, B., Stringfield, S., Teddlie, C. & Schaffer, G. (red.) (2002): *World Class Schools: International Perspectives on School Effectiveness*. London: RoutledgeFalmer.
- Robinson, V. (2011): *Student-Centered Leadership*. San Francisco, Californien: Jossey-Bass.
- Roland, E. & Galloway, D (2002): Classroom influences on bullying. *Educational Research*, 44(3), 299-312.
- Roland, E. & Galloway, D. (2004): Professional Cultures in Schools with High and Low Rates of Bullying. *School Effectiveness & School Improvement*, 15(3-4), 241-260.
- Rutter, M., Maughan, B., Mortimore, P. & Ouston, J. (1979): *Fifteen Thousand Hours: Secondary schools and their effects on children*. Cambridge: Harvard University Press
- Sammons, P., Day, C., Kington, A., Gu, Q., Stobart, G. & Smees, R. (2007): Exploring variations in teachers' work, lives and their effects on pupils: key findings and implications from a longitudinal mixed-method study. *British Educational Research Journal*, 33(5), 681-701.

Schott, R. M. (2009): Mobning som Socialt Begreb: Filosofiske Refleksioner over Definitioner. I: Kofoed J. & Søndergaard, D. M. (red.), *Mobning: Sociale processer på afveje*. København: Hans Reitzels Forlag.

Schott, R. M. & Søndergaard D. M. (red.) (2014): *School Bullying: New Theories in Context*. Cambridge: Cambridge University Press.

Sears, R., Maccoby, E. & Levin, H. (1957): *Patterns of child-rearing*. Evanston, Illinois: Row, Peterson & Co.

Solomon, R. (1964): Punishment. *American Psychologist*, 19(4), 239-253.

Sigsgaard, E. (2006): Ro i klassen eller dagens børn og disciplinen. I: Egelund, N., Jensen, H. & Sigsgaard, E., *Uro og disciplin i skolen*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag, 61-90.

Skole og Samfund (2005): *Undersøgelse af anvendelsen af foranstaltninger til fremme af god orden i folkeskolen*.

Stensmo, C. & Harder, J. (2009): *Lederstil i klasseværelset: Innovation og professionalitet*. Frederikshavn: Dafolo.

Szulevicz, T. (2012): Hvis klasseledelse er svaret, hvad er så spørgsmålet? *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, 1, 61-67.

Søndergaard, D.M. (2009): Mobning og social eksklusionsangst. I Jette Kofoed og Dorte Marie Søndergaard (red.): *Mobning: Sociale processer på afveje*. København: Hans Reitzels Forlag.

Søndergaard, D.M. (2014): From technically standardised interventions to analytically informed, multi-perspective intervention strategies. In Robin May Schott and Dorte Marie Søndergaard (eds.) (2014): *School Bullying: New Theories in Context*. Cambridge: Cambridge University Press.

Teddlie, C. & Reynolds, D. (2000): *International handbook of school effectiveness research*. Oxon & New York: Routledge.

Teddlie, C. & Stringfield, S. (1993): *Schools make a Difference: Lessons Learned from a 10-year Study of School Effect*. New York: Teachers College Press.

Thompson, G. & Hunnicutt, C. (1944): The effects of repeated praise or blame on the work achievement of “introverts” and “extroverts. *Journal of Educational Psychology*, 35(5), 257-266.

Van de Grift, W. (2007): Quality of teaching in four European countries: a review of the literature and application of an assessment instrument. *Educational Research*, 49(2), 127-152.

Weinstein, C. (1979): The physical environment of the school: A review of the research. *Review of Educational Research*, 49(4), 577-610.

White, K. J. & Kistner, J. (1992): The influence of teacher feedback on young children’s peer preferences and perceptions. *Developmental Psychology*, 28(5), 933-940.