

VID
EN
OM

KLASSELEDELSE I GYMNASIET

Vidensnotat



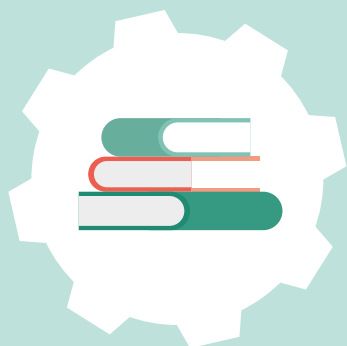
DANMARKS
EVALUERINGSINSTITUT



BØRNE- OG
UNDERVISNINGSMINISTERIET

Indhold

3 God klasseledelse kan øge elevernes læring og trivsel



6 Etabler et læringsmiljø med tryghed, tydelighed og gode arbejdsvaner



9 Tilrettelæg undervisning med deltagelsesmuligheder for alle

12 Opbyg gode relationer til eleverne og mellem eleverne



16 Forslag til videre læsning

16 Litteraturliste

Klasseledelse i gymnasiet Vidensnotat

© 2019 Danmarks Evalueringsinstitut
og Børne- og Undervisningsministeriet
Citat med kildeangivelse er tilladt

Design: BGRAPHIC
Illustration: Ferdio

Publikationen er kun udgivet
i elektronisk form på:
www.eva.dk/viden-om
og www.emu.dk

ISBN (www): 978-87-7182-302-8

God klasseledelse kan øge elevernes læring og trivsel

Klasseledelse er betegnelsen for alle de handlinger, en lærer løbende foretager sig i sine bestræbelser på at udvikle eleverne både fagligt og socialt. Klasseledelse rummer tre dimensioner, som i praksis er tæt forbundne: 1) at skabe et godt læringsmiljø, 2) at lede elevernes læring og 3) at etablere gode relationer. Når lærere er dygtige til det, har det positiv betydning for elevernes læring og trivsel.

I dette notat formidler vi forsknings-baseret viden om klasseledelse. Vi har udvalgt en række centrale resultater og indsigter, der giver læseren konkrete billeder på, hvilke klasseledelsespraksisser der er positive for elevernes læring, trivsel og motivation, og hvordan klasseledelse kan praktiseres i gymnasiet.

Klasseledelse er en professionel kompetence

Selvom nogle aspekter af klasseledelse stiller krav til lærerens personlige egenskaber, er klasseledelse ikke noget, man enten er født til at mestre eller ej. Man kan lære det. Og man kan udvikle sin praksis. En række internationale studier viser netop positive effekter af opkvalificering af lærere inden for klasseledelse (Keilow m.fl., 2015). Studierne illustrerer dermed, at selvom der er tale om kompetencer, der kan opfattes som personlige karaktertræk, kan man dygtiggøre sig – og gerne sammen med kollegerne på skolen og med ledelsen som aktiv medspiller. Forskning peger nemlig på, at klasseledelsesarbejdet ikke kun er

den enkelte lærers individuelle ansvar, men en fælles opgave for hele skolen (Søndergaard m.fl., 2014). Klasseledelse er dermed også et organisatorisk anliggende, hvor en klar og synlig ledelse og en samarbejdende lærergruppe er vigtige for at løfte opgaven (Ibid.).

Klasseledelse på dagsordenen

Begrebet klasseledelse har været på den pædagogiske og uddannelsespolitiske dagsorden de seneste ca. 20 år – knap ti år i gymnasiesammenhæng. En række vilkår i gymnasiet gør klasseledelse særdeles aktuelt og vigtigt at arbejde med. Et af vilkårene for gymnasiet er, at eleverne i dag udgør en sammensat gruppe unge med mange forskellige forudsætninger og behov. Et andet vilkår er teknologien, som konkurrerer om elevernes opmærksomhed i undervisningen. Og et tredje vilkår er, at mange gymnasier oplever, at det er svært at engagere og motivere eleverne til uddannelse, undervisning og læring (Ågård, 2014).

Men god klasseledelse kommer ikke af sig selv. Og klasseledelsesarbejdet kan være præget af en række dilemmaer, lærere må navigere i og løbende træffe beslutninger om (Molbæk, 2016). Hvordan håndterer man fx på den ene side at følge en målrettet plan for undervisningen, og på den anden side være i stand til at gribe det uforudsigelige, der opstår i mødet med eleverne, uden at strukturen i undervisningen smuldrer? Og hvordan lykkes man med samtidig at være opmærksom på at udvikle et stærkt fællesskab og tilgodese den enkelte elevs individuelle behov?

Disse og andre praktiske dilemmaer må man som lærer løbende arbejde med og udvikle sig indenfor. Der er derfor behov for, at man sammen på skolerne har fokus på at dygtiggøre sig inden for klasseledelse som disciplin. Notatet her er tænkt som et grundlag for det fælles udviklingsarbejde, fx i teamregi.

Hvad er klasseledelse?

Der findes mange forskellige definitioner af klasseledelse. I dette notat lægger vi os tæt op ad den, der kommer til udtryk i rapporten *Ro og klasseledelse i folkeskolen* (Søndergaard m.fl., 2014). Her forstås klasseledelse bredere end tidligere, hvor der var tendens til at reducere klasseledelse til disciplinering og bekæmpelse af uro. I den nye, bredere opfattelse forstås klasseledelse

En definition

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 ramme-sætte, organisere, støtte, facilitere

og differentiere lærings- og udviklingsprocesser for alle elever i trygge rammer. Der er tale om en praksis, hvor det didaktiske, faglige og sociale er viklet helt ind i hinanden.

Kilde: Søndergaard m.fl., 2014.



derimod som et sammensat begreb og en kompleks praksis, hvor mange elementer har betydning for udøvelsen.

Klasseledelse handler overordnet om at etablere et miljø i klassen, hvor eleverne kan engagere sig i meningsfuld faglig læring og udvikle sig socialt (Postholm, 2014). Derfor er et vigtigt mål med klasseledelse at udvikle elevernes kompetencer og evne til at agere i klasseværelset og holde fokus på undervisningen (Keilow m.fl., 2015).

Evnen til at lede en klasse er en forudsætning for at kunne levere god undervisning (Keilow m.fl., 2015). Forskning viser desuden, at læreren er en af de vigtigste faktorer for elevernes læringsresultater (Nordenbo, 2014). Et studie peger endda på, at lærerens måde at lede klassen på og relationerne til eleverne er de vigtigste faktorer i læringsarbejdet i skolen (Postholm, 2014). Når elever har lærere, som både leder klassen og derudover har god kontakt til eleverne, er elevernes faglige præstationer højere, og deres holdninger til faget er mere positive, end man ser hos elever, der ikke har den slags lærere (Postholm, 2014). Med andre ord har lærere, der er dygtige klasseledere, bedre mulighed for at opnå en positiv udvikling og gode resultater for eleverne.

God klasseledelse i praksis

Men hvad gør disse dygtige lærere, når de praktiserer god klasseledelse?

Læser man på tværs af forskning i klasseledelse, tegner der sig (især i den skandinaviske del af forskningen) et billede af et begreb, der rummer flere forskellige samtidige dimensioner, som i praksis hænger meget tæt sammen. Kort fortalt peger forskningen på, at det har positiv betydning, når lærernes praksis er kendetegnet ved følgende tre dimensioner:

Lærerne etablerer et læringsmiljø med tryghed, tydelighed og gode arbejdsvaner

Lærerne arbejder konkret med at:

- Skabe mulighed for koncentration, bl.a. gennem et tydeligt fagligt fokus.
- Have en høj grad af styring og en høj grad af kontakt.

- Understøtte en hensigtsmæssig brug af it.
- Indarbejde spilleregler og rutiner, men ikke lade dem stå alene.
- Skabe et trygt læringsmiljø, hvor elevernes fejl ses som anledning til refleksion og justering.

Lærerne tilrettelægger undervisning med deltagelsesmuligheder for alle

Lærerne arbejder konkret med at:

- Kommunikere intentioner med og meningsfulde mål for undervisningen.
- Have fagligt fokus og skabe sammenhænge i undervisningen.
- Variere undervisningen og tilbyde flere indgange til det faglige indhold.
- Have en klar og genkendelig ramme og struktur for undervisningen.
- Inddrage eleverne og give dem en aktiv rolle i undervisningen.
- Skabe rum for gensidig feedback mellem lærere og elever i undervisningen.

Lærerne opbygger gode relationer til eleverne og mellem eleverne.

Lærerne arbejder konkret med at:

- Møde eleverne med omsorg, empati og interesse.
- Have høje, positive forventninger til eleverne og opmuntre eleverne til at mestre opgavernes indhold.
- Være opmærksomme på, at lærerens relation til enkeltelever påvirker hele klassen.

- Være opmærksomme på, at lærerens relationsarbejde har indflydelse på elevernes indbyrdes relationer.
- Møde eleverne med retfærdighed, autoritet og myndighed og påtage sig lederskabet i klassen.

I praksis er disse dimensioner så tæt forbundne, at de ikke kan betragtes alene (Molbæk, 2016; Søndergaard m.fl., 2014). Med andre ord bør man fx ikke kun fokusere på at indarbejde gode arbejdsvaner og hensigtsmæssig adfærd, men også tænke på de dimensioner, der har at gøre med at tilrettelægge god undervisning og opbygge gode relationer, som vigtige dele af klasseledelsesarbejdet. At dimensionerne væver sig ind i hinanden, betyder også, at arbejdet med én del af klasseledelse vil påvirke de andre.

Ingen lette løsninger

At udøve klasseledelse er langt fra simpelt. Når man læser de kommende sider, er det vigtigt at have den kompleksitet for øje, som kendetegner udøvelsen af klasseledelse, samt den kontekst, arbejdet med klasseledelse foregår i.

Notatet skal derfor ikke ses som et udtryk for, at man med henvisning til forskningslitteraturen let og enkelt kan opløse hverdagens dilemmaer og realisere god klasseledelse. Forskningens pointer kan derimod være med til at skabe refleksion over arbejdet i en sammensat hverdagspraksis.

Godt at vide, når du læser

Dette vidensnotat er baseret på en systematisk vidensopsamling gennemført for Undervisningsministeriet af Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) i 2018/2019. Vidensopsamlingens metode findes på www.eva.dk/viden-om.

Vidensnotatet skal bidrage til at give læseren et lettilgængeligt overblik over viden og resultater fra forskningen om klasseledelse.

De forskningsfund, som præsenteres i notatet, er udvalgt, fordi de kan være med til at kvalificere og inspirere læreres klasseledelsespraksis. Men de fortæller ikke det hele. Brug derfor gerne notatet som afsæt for videre læsning.

Forslag til litteratur er anført bagest i notatet.

Tre tilgange til klasseledelse

Klasseledelse er et forskningsfelt i udvikling

Historisk er der sket en stor udvikling inden for forskningen i klasseledelse. Man kan tale om flere forskellige skoler eller traditioner, og de adskiller sig ved forskelligt fokus og ved at forstå begrebet på forskellige måder. Vi præsenterer her kort tre forskellige forskningsmæssige tilgange til klasseledelse, som illustrerer, hvordan feltet og forståelsen har udviklet sig gennem tiden.

Den behavioristiske tilgang

Den empiriske forskning i klasseledelse havde sin begyndelse i midten af 1900-tallet. Her foretog psykologer en række forsøg i laboratorier med fokus på adfærdsregulerende læreprocesser. Deres videnskabelige tilgang var behaviorismen, og den grundlæggende ide var at fokusere på "objektiv observerbar" adfærd og på, hvordan man kunne regulere den gennem forskellige stimuli. De tidlige klasseledelsesstudier opererede dermed med et snævert klasseledelsesbegreb, hvor det handlede om at undersøge, hvordan elevers adfærd blev påvirket af hhv. belønning og straf. Frem til 1970'erne dominerede behaviorismen klasseledelsesområdet, og man fandt, at belønning virker mere effektivt end straf. Men siden har tilgangen mødt stærk kritik både i Danmark og internationalt, og i dag er det kun én blandt flere måder, forskningen i klasseledelse gribes an på (Søndergaard m.fl., 2014).

Den økologiske tilgang

I et opgør med behaviorismens eksperimentelle laboratoriestudier

begyndte man fra 1960'erne og frem at studere klasseledelse i hverdags-situationer og i klasserummet. Man forstod klasseledelse som et dynamisk aspekt af undervisning, der derfor også måtte undersøges, som det udfoldede sig i praksis. Da fokus var på samspillet mellem mennesker, deres omgivelser og miljø, har denne tradition fået benævnelsen *den økologiske tilgang*. Klasseledelsesforskningen bevægede sig således væk fra et snævert fokus på disciplinering via straf og belønning. I stedet begyndte man at medtænke sociale forhold, de fysiske rum og undervisningens faglige indhold og tilrettelæggelse som centrale aspekter i klasseledelsesbegrebet. Undersøgelser inden for denne tradition konkluderede, at udøvelse af klasseledelse har større betydning for elevers adfærd end disciplineringsteknikker, og at lærere kan fastholde elevernes engagement og fokus og dæmme op for forstyrrende uro ved at arbejde forebyggende. Det kan fx gøres ved at etablere hensigtsmæssige rutiner, smidige overgange i undervisningen og give eleverne tilpasse udfordringer, så de føler sig holdt til ilden. Den økologiske tilgang til klasseledelse er fortsat meget aktiv i dag (Søndergaard m.fl., 2014).

Effektivitetsstudier

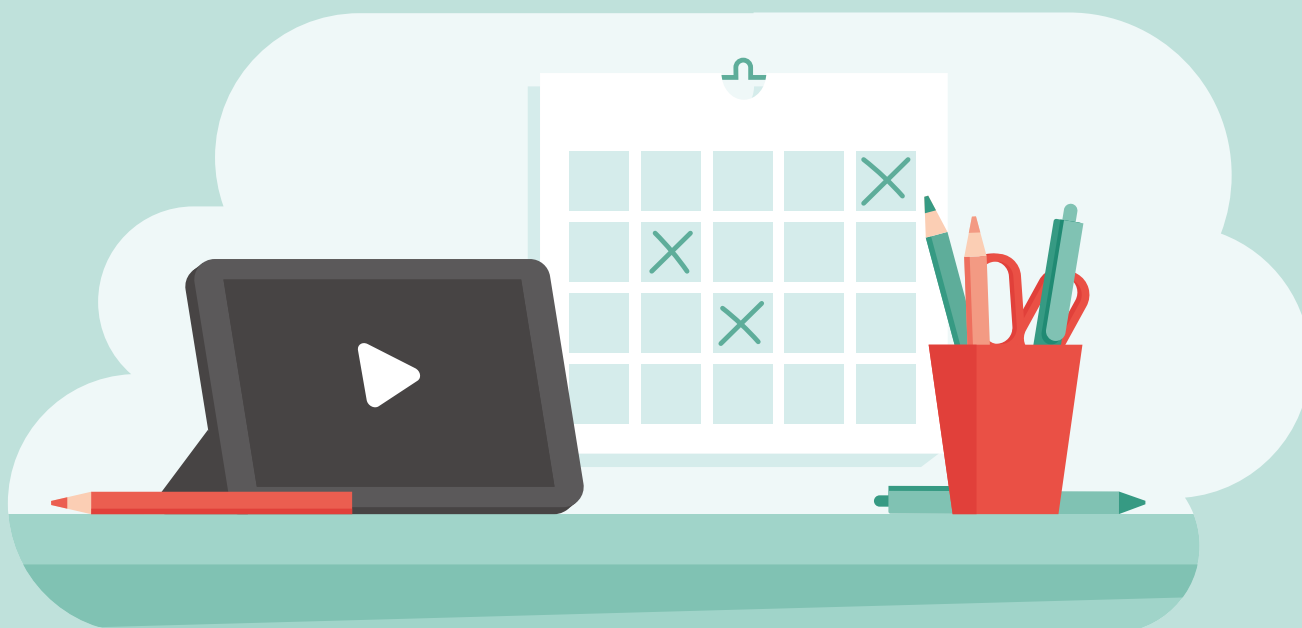
De såkaldte *school effectiveness-* og *teacher effectiveness-*studier undersøger sammenhænge mellem elevers læringsresultater (oftest målt på testresultater eller karaktergennemsnit) og lærerkompetencer på hhv. skoleniveau og i relation til den enkelte lærers handlinger.

De første undersøgelser inden for denne tradition blev foretaget i USA og England i slutningen af 1970'erne. Man fandt bl.a., at elevernes udbytte af undervisningen hænger sammen med de læringsbetingelser, skolen tilbyder, og at det har betydning, hvordan skolerne organiserer arbejdet på skole- og klasseniveau. Siden er der kommet flere studier til, som slår fast, at der er signifikante sammenhænge mellem læreres klasseledelse og elevers læringsresultater. Fx fremmer det elevernes læringsresultater, når lærere sørger for, at der er indholdsmæssig klarhed og struktur i undervisningen, og når eleverne bliver mødt med høje og realistiske forventninger og tilpasse intellektuelle udfordringer. Det virker også fremmende for læringen, når miljøet i klassen er arbejdscentreret, positivt og præget af arbejdsro (Søndergaard m.fl., 2014).

Det er et tilbagevendende forskningsresultat, at når man ser på elevers læringsresultater, så er forskellene større fra den ene klasse til den anden på *samme* skole, end forskellene *mellem* skoler. Derfor konkluderes det, at læreren er den enkeltfaktor, der har størst betydning for elevers læringsresultat. Det konkluderes også, at de tre lærerkompetencer, der bidrager til læring hos børn og unge, er reguleringskompetence, didaktikkompetence og relationskompetence (Nordenbo, 2014). Selvom en lang række kritikpunkter er blevet rejst i forhold til effektivitetsstudierne, er det en forskningstradition, der fortsat er yderst produktiv.

Etabler et læringsmiljø med tryghed, tydelighed og gode arbejdsvaner

En dimension af klasseledelse handler om at etablere et positivt læringsmiljø med fagligt fokus. Det er vigtigt at udvikle en kultur, som opleves som tryk af eleverne, og hvor eleverne kan arbejde koncentreret om en faglig dagsorden. Høj grad af både styring og kontakt er vigtigt for læringsmiljøet, ligesom det er vigtigt at få indarbejdet gode spilleregler og rutiner.



Flere studier viser, at det har positiv betydning for elevernes faglige udbytte, når det lykkes at opbygge et miljø og en kultur i klassen, der er kendetegnet ved, at læreren leder eleverne til at have en hensigtsmæssig adfærd, hvor de ikke forstyrrer, men i stedet deltager i undervisningen og har følgeskab til læreren. Det er dog ikke alle studier, som kan påvise denne sammenhæng (Nordenbo, 2014).

De næste sider giver et indblik i forskningens bud på, hvad det vil sige at etablere et læringsmiljø med en hensigtsmæssig adfærd, og hvordan lærere kan praktisere det, så det får positiv betydning for eleverne.

Forskellige forståelser af passende elevadfærd

Det varierer kulturelt og historisk, hvad der opleves som passende elevadfærd, og klasseledelse bliver derfor praktiseret forskelligt i forskellige undervisningskulturer. Man har med andre ord ikke samme opfattelser af, hvad der er god og acceptabel adfærd i undervisningen på tværs af landegrænser.

I en dansk forståelse vil man typisk arbejde for et undervisningsmiljø med tydelige rammer og samtidig have elevernes alsidige sociale og emotionelle udvikling i fokus (Keilow m.fl., 2015). Desuden vil man i en dansk kontekst typisk ikke anvende behavioristiske interventioner, men snarere forsøge at styrke lærerens kompetencer til at skabe en positiv, dialogisk og inkluderende klassekultur (Ibid.).

Først ro, så læring – eller omvendt

Der er sket et skift i måden at forstå det, litteraturen beskriver som adfærdsløse. Hvor man tidligere mente, at det var nødvendigt først at skabe ro via forskellige disciplineringsformer for derefter at fokusere på undervisning og læring, gør nogle forskere nu op med denne tilgang (Thybjerg, 2017). De argumenterer for, at det forholder sig omvendt: at når undervisningen opleves som god og gribende, er det med til at sikre koncentration og engagement fra

elevernes side. Tesen er, at når undervisningen skaber fagligt fokus og motivation, vil der være mindre behov for at korrigere elevernes adfærd. I tråd hermed peger nogle studier på, at succesfulde klasseledere fokuserer deres opmærksomhed mere på elevernes læring end på at skabe et helt støjfrit miljø. Det er i den sammenhæng værd at bemærke, at uro i en gymnasieklasse kan have en anden – mindre synlig – udtryksform end blandt yngre elever, fx gennem computerspil eller chat på Skype og Facebook. Således kan elever i en tilsyneladende rolig klasse være aktive med ikke-faglige dagsordner, og på den måde kan uroen foregå uden støj bag computerskærme (Ågård, 2014).

Høj grad af både styring og kontakt skaber de bedste betingelser for læring

Et af de forhold, der har betydning for elevernes adfærd, er lærerens egen adfærd og kommunikation med klassen. Lærerens adfærd afspejles nemlig i en cirkulær proces gennem elevernes respons tilbage til læreren. Hvis læreren i både ord, handlinger og kropssprog udviser en venlig adfærd, vil elevernes respons med stor sandsynlighed også være venlig. Omvendt, hvis læreren udtrykker distance over for eleverne, vil eleverne også respondere tilsvarende (Ågård, 2014).

Der er i ledelsen af en klasse to forhold, der især har betydning for elevernes adfærd: styring og kontakt. Styring i denne sammenhæng har at gøre med opmærksomhed, organisering, struktur og igangsættelse af undervisningen, mens kontakt har at gøre med den mentale distance/nærhed, der er mellem elever og lærere i undervisningen. Lærere kan fremme et godt læringsmiljø ved at kombinere en høj grad af styring og en høj grad af kontakt, hvor læreren både udtrykker en venlig adfærd og samtidig tager styringen. Det er den klasseledelsesstil, som giver eleverne de optimale betingelser for læring. Graden af lærerstyring er vigtigst. I klasser med lav styringsgrad lærer eleverne mindre, selvom eleverne kan have en god relation til læreren (Ibid.).

Digitale medier påvirker elevernes opmærksomhed i undervisningen

Noget af det, der tager plads i nyere klasseledelsesforskning, er de digitale mediers indflydelse på både undervisningen og på elevernes adfærd i undervisningen. Hvor computere og anden teknologi på den ene side medfører en række nye muligheder for interaktion samt nye måder at understøtte elevernes læreproces, følger der samtidig en række udfordringer (Ågård, 2014; Tække & Paulsen, 2015). Et studie peger eksempelvis på, at computerskærme i undervisningen fysisk set kan skabe barrierer for relationsdannelsen på grund af mindre øjenkontakt, udsyn og tilgængelighed i rummet (Ågård, 2014). Hvis eleverne finder undervisningen irrelevant, eller det faglige niveau ikke rammer, er det desuden let at blive afledt gennem spil eller sociale medier. Blandt andet derfor bliver det en bunden opgave for læreren at være med til at skabe en kultur for, hvornår det virker forstyrrende at bruge digitale medier i undervisningen, og hvornår og hvordan det er hensigtsmæssigt at bruge digitale medier i klassen, herunder også understøtte de muligheder, teknologien giver i en undervisnings- og læringssammenhæng (Ågård, 2014; Tække & Paulsen, 2015).

Spilleregler og rutiner kan være virksomme – men kan ikke stå alene

En måde at understøtte et godt læringsmiljø med en hensigtsmæssig elevadfærd på er ved at arbejde med spilleregler og rutiner i undervisningen (Schmidt, 2015; Ågård, 2016). Er der indarbejdet gennemskuelige og selv-følgelige spilleregler, hjælper de til at guide eleverne. De understøtter dermed, at lærer og elever kan rette opmærksomhed mod det indholdsmæssige uden at skulle bruge energi på forhandlinger undervejs. For eksempel kan faste rutiner for gruppearbejde hjælpe med at holde det faglige fokus ved skift og overgange i undervisningen.

Det er vigtigt at indarbejde spilleregler og rutiner i begyndelsen af skoleåret (Søndergaard m.fl., 2014; Ågård, 2016), så klassen fra starten får skabt en kultur med fokus på faglig læring. Eleverne kan også med fordel selv være med i processen omkring formulering af reglerne (Alter & Haydon, 2017).

Nogle elever efterspørger, at spilleregler og rutiner er tydeligere og håndteres mere ensartet af lærerne. De oplever nemlig, at lærerne efterlever de samme spilleregler ret forskelligt og dermed uforudsigeligt for eleverne (Halvorsen, 2014). Det kan fx gøres ved, at klassens lærerteam arbejder sammen om at finde en fælles ramme for gruppearbejde, siddepladser eller forberedelse.

Står spilleregler og rutiner alene, er det imidlertid ikke nok, og i sig selv har de kun en lille effekt på elevernes adfærd i klassen (Alter & Haydon, 2017).

Tryghed til at forsøge og fejle

Det har betydning, at der skabes et læringsmiljø, hvor eleverne kan være åbne om det, der er vanskeligt for dem, og hvor fejl ses som en mulighed for læring (Schmidt, 2015). Det vil sige, at der må være opbygget en tryghed i undervisningen og i relationen mellem lærer og elev og mellem eleverne indbyrdes, så eleverne ikke er bange for at kaste sig ud i at afprøve og forsøge sig med det stof, de skal lære, selvom det indebærer at fejle. Lærere bør opmuntre eleverne til at være ærlige om det, de har vanskeligt ved. Det kan fx ske ved, at læreren anerkender elevernes forslag i klassesamtaler som vigtige bidrag til den fælles læreproces, så processen, og ikke kun resultatet, kommer i fokus.

Gymnasielærere har en dobbeltrolle som både underviser og bedømmer. Derfor kan det være gavnligt at skelne

mellem to rum i undervisningen; øverummet og prøverummet, så det også over for eleverne bliver markeret, at undervisningen først og fremmest er et øverum, hvor de trygt kan bidrage til eksempelvis klassesamtaler uden at bekymre sig om at blive bedømt på deres udtalelser (EVA, 2017).

En anden og meget konkret ting, læreren kan være opmærksom på i forhold til elevernes tryghed, er det fysiske rum og den måde, eleverne positionerer sig i rummet. Studier viser, at de elever, der sidder nærmest læreren, har en mere direkte kontakt med læreren end de elever, der sidder bagerst, som dels har sværere ved at høre og se læreren, og dels skal passere flere rækker af andre elever, når de skal have kontakt til læreren. Derfor kan en siddeplads på bagerste række udgøre en mental barriere for aktiv deltagelse fx i diskussioner på klassen (Ågård, 2014).



Centrale forskningspointer om læringsmiljø med tryghed, tydelighed og gode arbejdsvaner

Det har positiv betydning, når læreren:

- Skaber mulighed for koncentration, bl.a. gennem et tydeligt fagligt fokus.
- Har en høj grad af styring og høj grad af kontakt.
- Understøtter en hensigtsmæssig brug af it.
- Indarbejder spilleregler og rutiner, men ikke lader dem stå alene.
- Skaber et trygt læringsmiljø, hvor elevernes fejl ses som anledning til refleksion og justering.

Tilrettelæg undervisning med deltagelsesmuligheder for alle

En vigtig dimension af klasseledelse handler om at lede elevernes læring og om at tilrettelægge undervisningen, så den skaber deltagelsesmuligheder for alle elever. God og motiverende undervisning kan bidrage til at holde elevernes fokus på undervisningen.



Flere studier peger på, at lærerens didaktiske strategier og ledelse af læringsprocesser har betydning for elevernes deltagelse i undervisningen og for deres læring. Der er altså tale om en forståelse af klasseledelse, hvor selve undervisningens tilrettelæggelse kan bidrage til at holde elevernes fokus på undervisningen og herigennem skabe koncentration og engagement og mindske forstyrrende adfærd (Halvorsen, 2014; Schmidt, 2015; Postholm, 2013a; Samuelsson & Samuelsson, 2017).

På de næste sider uddybes, hvordan lærere ifølge forskning kan arbejde med at tilrettelægge motiverende undervisning i relation til klasseledelse.

Intentioner med og mål for undervisningen

Det har positiv betydning for elevernes læring, at lærerne tager stilling til, hvad der er intentionen med undervisningen, og er dygtige til at kommunikere det til eleverne, så det er meningsfuldt for dem (Krumsvik, 2014; Søndergaard m.fl., 2014).

På samme måde har det positiv betydning for eleverne, at læreren opstiller fagligt realistiske mål for elevernes læring og drøfter og evaluerer målene med eleverne, ligesom det er vigtigt, at lærerens forventninger til eleverne gøres konkrete og meningsfulde, så det er tydeligt for eleverne, både hvad der forventes af dem, og hvordan de kan imødekomme forventningerne. Lærerne skal udfordre alle elever på deres aktuelle udviklingsniveau og fokusere på den enkelte elevs potentiale og motivation for at lære (Schmidt, 2015; Søndergaard m.fl., 2014; Plauborg, 2017).

Fokus på faglig mening og sammenhænge i undervisningen

Når læreren tilrettelægger og gennemfører god og motiverende undervisning, er det som tidligere nævnt muligt at skabe et læringsmæssigt rum med mindre uro og forstyrrende adfærd (Samuelsson & Samuelsson, 2017; Schmidt, 2013). Lærere kan komme til at afbryde deres eget undervisningsflow, hvis de slår ned på samtlige forstyrrelser i klassen.

Derfor anbefaler forskningen, at læreren rettesætter på en diskret måde, så flowet i undervisningen ikke forstyrres (Postholm, 2013b). Ligeledes anbefales det at være konkret i sin sprogbrug og fortælle eleverne, hvad man ønsker af dem, i stedet for at påpege det negative. Et eksempel på konkret sprogbrug i en gymnasieklasse er: "Jeg vil gerne have fuld koncentration nu" i stedet for "Kan I ikke lige prøve at være lidt stille?" (Ågård, 2016). Når læreren formår at fastholde fokus på det faglige indhold, kan det så at sige smitte eleverne og engagere dem til også bevare fokus på undervisningen og det faglige indhold. På den måde kan man minimere elevernes opmærksomhed på de potentielt forstyrrende aktiviteter.

For at nå elevernes opmærksomhed i undervisningen må læreren fokusere på at gøre det faglige indhold meningsfuldt og udfordre eleverne på et passende fagligt niveau (Plauborg, 2017; Søndergaard m.fl., 2014). Læreren må forklare det faglige indhold grundigt, bl.a. ved at dele sit faglige og didaktiske overblik med eleverne og skabe sammenhæng på tværs af fagets elementer (Plauborg, 2017; Schmidt, 2013, 2015; Søndergaard m.fl., 2014). Fx bidrager det positivt til elevernes læring, at læreren skaber sammenhænge mellem nyt og tidligere lært stof eller kobler nyt stof til elevernes konkrete hverdagsoplevelser (Nordenbo, 2014; Schmidt, 2015; Samuelsson & Samuelsson, 2017).

Varieret undervisning inden for genkendelige rammer og strukturer

Det fremmer elevernes læring, at undervisningen har en tydelig struktur (Søndergaard m.fl., 2014; Ågård, 2014). Samtidig profiterer eleverne af en varieret undervisning med mulighed for at arbejde differentieret med det faglige indhold, eksempelvis gennem inddragelse af mere praktiske og selvstændige arbejds- og undervisningsformer. En del af argumentet for variation i undervisningen er, at det fokuserer og virker motiverende, når eleverne får mulighed for at arbejde med et fagligt indhold på flere måder og målrettet deres forskellige forudsætninger (Thybjerg, 2017; Plauborg, 2017;

Søndergaard m.fl., 2014). Med andre ord bør læreren variere undervisningen, så eleverne kan arbejde med forskellige faglige tilgange til stoffet, men inden for en genkendelig ramme og struktur. Selvstændige arbejdsformer, såsom projektarbejde, kan umiddelbart synes ustrukturerede, men sådan forholder det sig ikke nødvendigvis. Tværtimod kræver det en tydelig rammesætning fra lærerens side at sikre, at eleverne kan arbejde selvstændigt og vedholdende med et projekt (Ågård, 2014).

Eleverne som aktive deltagere i undervisningen

Klasseledelse handler også om at organisere og lede processer og aktiviteter i undervisningen, hvor eleverne inddrages og gøres til aktive deltagere (Postholm, 2013a, 2014). Det har betydning, da elevernes aktive engagement i det fælles kan virke motiverende for læringen (Nielsen, Murning og Katznelson, 2017; Thybjerg, 2017).

Samtidig stiller det også krav til læreren om, hvor og i hvilke sammenhænge det giver mening at inddrage eleverne. Der skal med andre ord være en sammenhæng mellem de forhold, eleverne inviteres til at have indflydelse på, og elevernes muligheder for indflydelse. Inddragelse, der ikke kan realiseres i praksis, kan føre til resignation hos eleverne (Nielsen m.fl., 2017).

Det har desuden positiv betydning for elevernes læring, når inddragelsen af dem sker ved en læringsorienteret dialog og en god relation mellem lærere og elever (Postholm, 2013a). For at skabe en dialog om undervisningen kræver det for det første, at læreren ikke kun anvender en monologisk kommunikation (Søndergaard m.fl., 2014). For det andet må læreren fokusere på læringsprocesser frem for blot resultater. Læreren kan fx gøre brug af nysgerrige og åbne spørgsmål samt processpørgsmål. Læreren kan også invitere eleverne til at argumentere for eller forklare deres brug af forskellige metoder, løsningsmodeller og lignende (Postholm, 2013a; Schmidt, 2015; Samuelsson & Samuelsson, 2017).

Det stiller krav til læreren at indgå i sådanne dialoger. Læreren må autentisk og nysgerrigt interessere sig for elevernes bidrag og ræsonnementer og justere egne argumenter og løsningsforslag som følge af elevernes deltagelse i drøftelserne og deres input generelt (Nielsen m.fl., 2017; Samuelsson & Samuelsson, 2017). Et fokus på læreprocesser og elevinddragelse medfører, at eleverne bliver mere trygge ved at deltage i undervisningen – også når de ikke har det endelige resultat. Det bliver legitimt at deltage i processen, bruge forskellige arbejdsmetoder og dele sine tanker og udfordringer som indgang til forståelse og fælles læring (Schmidt, 2015; Samuelsson & Samuelsson, 2017).

Det har positiv betydning for elevernes læring, når læreren inddrager og giver eleverne medansvar (Krumsvik, 2014, Postholm, 2013a). Det kan fx være ved medbestemmelse i valg af aktiviteter, produkter eller arbejdsmetoder (Krumsvik, 2014; Halvorsen, 2014).

Et studie beskriver eksempelvis, hvordan en lærer lader eleverne anvende deres egne arbejdsmetoder frem for hans, hvis de kan argumentere i tilstrækkelig grad for, at metoden egner sig til opgaveløsningen (Samuelsson & Samuelsson, 2017).

Undervisningen som rum for gensidig feedback

Evaluerings og feedback er vigtigt for elevernes udvikling og læring (Søndergaard m.fl., 2014; Postholm, 2013a; Nordenbo, 2014). Det er således også væsentlige elementer i klasseledelse.

God feedbackpraksis er kendetegnet ved klare vurderingskriterier og en tydelig ramme for lærernes feedback og evaluering af eleverne. Kriterier og forventninger til eleverne deles med og udarbejdes i samarbejde med eleverne, så de forstår, hvad de vurderes på og modtager feedback for (Sandvik, 2013; Postholm, 2014).

Der er grundlæggende tre spørgsmål, læreren i samarbejde med eleven må stille sig i relation til god feedbackpraksis i gymnasiet:

1) Hvor skal jeg hen?

Feedbacken bliver derved en måde at udpege en retning for elevens læring. Derfor må feedbacken tage afsæt i forståelige og meningsfulde læringsmål formuleret i fællesskab af lærer og elev.

2) Hvor er jeg nu?

I denne proces reflekterer eleven sammen med læreren over, hvor i læreprocessen eleven befinder sig, hvad han eller hun allerede kan, og hvordan processen dertil har været. På den måde rettes feedbacken mod elevens læreproces, hvilket kan være et gavnligt fokus for gymnasieelever, hvor resultater (især karakterer) ellers hurtigt kan blive det dominerende omdrejningspunkt for feedback. Ved at opnå et indblik i sin egen læreproces opnår eleven en bredere indsigt, der også kan overføres til andre situationer. Det kan fx være indsigt i, hvad der motiverer eleven, hvad der opleves som svært, og hvordan eleven håndterer udfordringer.

3) Hvordan kommer jeg videre?

Feedbacken må være handlingsanvisende, så det bliver tydeligt, hvad der er næste skridt i elevens faglige udvikling (EVA, 2017).



Centrale forskningspointer om undervisning med deltagelsesmuligheder for alle

Det har positiv betydning, når læreren:

- Kommunikerer intentioner med og mål for undervisningen.
- Har fagligt fokus og skaber sammenhænge i undervisningen.
- Varierer undervisningen og tilbyder flere indgange til det faglige indhold.
- Har en klar og genkendelig ramme og struktur for undervisningen.
- Inddrager eleverne og giver dem en aktiv rolle i undervisningen.
- Skaber rum for gensidig feedback mellem lærere og elever i undervisningen.

Opbyg gode relationer til eleverne og mellem eleverne

Gennem de senere år har forskningen haft øget opmærksomhed på relationernes betydning for at skabe gode betingelser for læring. Elevernes relation til læreren er nemlig noget af det, der har allerstørst betydning for deres indstilling til at gå i gymnasiet, deres oplevelse af fagene og deres engagement i undervisningen. Det er derfor en vigtig del af klasseledelse at opbygge relationer, hvor eleverne føler sig set, hørt og anerkendt.



Læreren måde at relatere til eleverne på spiller en vigtig rolle i udøvelsen af klasseledelse. Det har nemlig stor betydning for elevernes trivsel, læring og motivation, om de har gode relationer til deres lærere (Klinge, 2017).

En lærer, som har god kontakt til eleverne og er åben over for elevernes egne initiativer, mindsker forstyrrende adfærd og øger elevernes læring (Ågård, 2014). Også når det kommer til elevernes selvtilid og autonomi, har gode lærer-elev-relationer positiv betydning (Nordenbo, 2014). Det er derfor væsentligt, at lærere arbejder for, at alle elever oplever positive relationer i gymnasiet.

Gode lærer-elev-relationer er kendetegnet ved omsorg, empati og interesse

En god relation mellem lærer og elever er kendetegnet ved, at læreren viser omsorg, empati og interesse for eleverne. Eleverne har brug for at mærke, at deres lærer kender dem, støtter dem og interesserer sig for deres person og deres liv – også uden for skolen (Christensen & Mogensen, 2016). Med andre ord har eleverne brug for at mærke, at de er betydningsfulde i klassen og for læreren, og at læreren vil dem (Klinge, 2017). Omsorg, empati og interesse kan fx opbygges ved, at lærerne hilser, når de møder eleverne uden for klasselokalet, kender elevernes navne og i det hele taget møder dem med oprigtig interesse, nysgerrighed og åbenhed.

Eleverne må mærke, at læreren tror på deres potentiale

Det har stor betydning, at læreren udviser en tillid til og en tro på elevernes

potentiale (Postholm, 2014; Schmidt, 2015; Nielsen m.fl., 2017). Det kan fx ske ved, at læreren stiller krav og udtrykker høje, positive forventninger til eleverne – forventninger om, at alle elever kan mestre opgavernes indhold og rykke sig fagligt, hvis de støttes og udfordres af læreren undervejs i processen, ligesom det er vigtigt, at de bliver mødt som elever, der er motiverede for uddannelse og læring.

Lærere, der formår at yde omsorg og støtte, samtidig med at de har høje forventninger og kræver noget af eleverne, er med til at understøtte og udvikle elevernes identitet som lærende. Disse lærere opmuntrer eleverne til at imødekomme kravene ved løbende og eksplicit at vise, at de tror på, at eleverne kan. Netop denne kombination er virkningsfuld (Schmidt, 2015; Ågård, 2014; Nielsen m.fl., 2017). Lærere, der omvendt ikke tror på deres elevers muligheder, er derimod med til at skabe en marginaliseringsproces, som får negativ betydning for elevers selvopfattelse og deltagelse (Søndergaard m.fl., 2014).

I forlængelse heraf er det vigtigt, at lærere arbejder med at undgå fastlåste kategoriseringer. De bør arbejde målrettet med at vriste elever ud af eventuelle fastlåste kategoriseringer som "den stille", "den støjende", "den umulige" og i stedet fremhæve positive egenskaber hos de pågældende elever og lade disse egenskaber få plads og opmærksomhed. Man kan også engagere eleverne i nye samarbejder og nye aktiviteter, der kan være med til at tilbyde dem nogle andre positioner og roller end dem, de måske følte sig fastlåste i (Søndergaard m.fl., 2014).

Læreren relationer til enkeltelever påvirker hele klassen

Den måde, læreren relaterer til den enkelte elev på, har indflydelse på læreren relation til hele klassen og er med til at påvirke alle elevers oplevelse af læreren, undervisningen og faget (Søndergaard m.fl., 2014; Plauborg, 2014). Det har altså betydning for klassen som helhed og for elevernes syn på hhv. lærer, fag og undervisning, om læreren har gode eller dårlige relationer til enkelte elever. Er der elever i klassen, som læreren har svært ved at etablere positive relationer til, er det vigtigt at arbejde med dem, da de mindre gode relationer så at sige kan smitte af og være med til at tegne relationen til klassen generelt.

Læreren relationsarbejde har indflydelse på elevernes indbyrdes relationer

Det er ikke kun lærer-elev-relationerne, der er vigtige i en skolekontekst og i forbindelse med klasseledelsesarbejdet. Også elevernes indbyrdes relationer er med til at præge undervisningssituationen og elevernes motivation (Søndergaard, m.fl. 2014).

Oplever eleverne fx, at de har et tilhørsforhold og gode venskaber i skolen? Er relationerne til klassekammeraterne kendetegnet ved tryghed og rummelighed? Og lægger elevernes indbyrdes relationer op til, at de engagerer sig? Når elev-elev-relationerne er positive, har det betydning for elevernes deltagelse i undervisningen. Det kommer fx til udtryk ved, at flere elever deltager, og at der i højere grad er hjælp at hente indbyrdes blandt klassekammeraterne (Schmidt, 2015). Det er derfor vigtigt,

at læreren arbejder med at understøtte, at eleverne har gode relationer til hinanden – både fagligt og socialt.

Men mens der er en del fokus på betydningen af lærer-elev-relationerne, har elevernes indbyrdes relationer og lærerens rolle i den forbindelse været mindre i fokus. Læreren er imidlertid en vigtig aktør, som har et ansvar for og spiller en afgørende rolle i at opbygge elevernes indbyrdes relationer (Søndergaard m.fl., 2014).

Det er ikke kun i aktiviteter uden for undervisningen, at elevernes relationer udvikles. Det sker i alt det, der foregår gennem de faglige aktiviteter i undervisningen til hverdag. Her er det vigtigt at

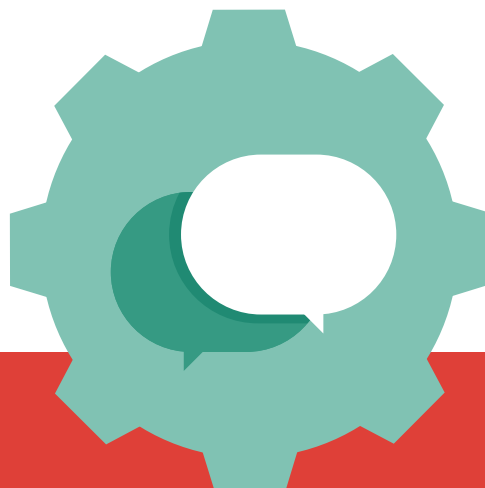
være opmærksom på, at den måde, hvorpå læreren relaterer til eleverne, over indflydelse på elevernes indbyrdes relationer (Søndergaard m.fl., 2014). Det betyder, at læreren er med til at sætte rammerne for, hvordan der kommunikeres i klassen, og om der er gensidig respekt, tryghed og anerkendelse – også eleverne imellem.

Autoritet, klarhed og vægt på retfærdighed

Den gode lærer er ikke blot venlig og empatisk over for eleverne, men er i stand til at udvise lederskab, autoritet og skabe struktur (Søndergaard m.fl., 2014; Ågård, 2016). Lærerens måde at møde eleverne på bør således også

bære præg af, at læreren er tydelig i sin kommunikation til eleverne. Forskning viser, 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 (Søndergaard m.fl.; 2014, Ågård, 2016).

At læreren fremstår og agerer retfærdigt, er også et vigtigt element i relationen mellem læreren og eleverne. Det er positivt, når klasselederen er opmærksom på, at eleverne sætter pris på relationer præget af retfærdighed og retningslinjer, som beskytter og respekterer dem (Søndergaard m.fl., 2014).



Centrale forskningspointer om klasseledelse og det at opbygge gode relationer

Det har positiv betydning, når læreren:

- Møder eleverne med omsorg, empati og interesse.
- Har høje, positive forventninger til eleverne og opmuntrer eleverne til at mestre opgavernes indhold.
- Er opmærksom på, at lærerens relationer til enkeltelever påvirker hele klassen.
- Er opmærksom på, at lærerens relationsarbejde har indflydelse på elevernes indbyrdes relationer.
- Møder eleverne med retfærdighed, autoritet og myndighed og påtager sig lederskabet i klassen.

Du står med en del af en samlet videnspakke

Dette vidensnotat indgår i en videnspakke, der indeholder en række forskellige produkter, der på hver sin måde præsenterer og lægger op til videre arbejde med vidensnotatets pointer om klasseledelse i gymnasiet.



PowerPoint-præsentation

Præsenterer de vigtigste pointer fra vidensnotatet og lægger op til, at I kan videreformidle dem til relevante modtagere.



Vidensnotat

Baserer sig på en systematisk vidensopsamling om klasseledelse i gymnasiet.

Udviklingsredskab

Udspringer af pointer fra vidensnotatet og lægger op til, at I igangsætter en systematisk refleksions- og udviklingsproces i jeres team.



Eksempler på praksis

Konkrete eksempler på klasseledelse, som I kan bruge til at drøfte jeres egen praksis.



Du kan finde udgivelser og produkter om klasseledelse i gymnasiet på www.eva.dk/viden-om og www.emu.dk.

Forslag til videre læsning

Den litteratur, der ligger til grund for vidensnotatet, er samlet i litteraturlisten. Hvis du ønsker at læse mere om klasseledelse, anbefaler vi nedenstående udgivelser:

Pædagogisk-didaktisk litteratur om klasseledelse

Ingerslev, G. (2017). Klasseledelse. I: Dolin, J., Ingerslev, G., & Jørgensen, H.S., (red.), *Gymnasiepædagogik: En grundbog*. København: Hans Reitzel.

Plauborg, H., Andersen, J. V., Ingerslev, G. & Laursen, P. F. (2010). Læreren som leder: *Klasseledelse i folkeskole og gymnasium*. København: Hans Reitzel.

Aktionsforskning og udviklingsarbejde om klasseledelse i gymnasiet

Lund, L., & Boie, M. A. K. (2017). *Erfaringsopsamling: relationskompetence og klasseledelse i gymnasiet – et aktionsforskningsprojekt*. Center for Undervisningsudvikling og Digitale Medier, Aarhus Universitet.

Louw, A. V., Ågård, D., & Krogstrup, H. K. (2017). *Klasseledelse og faglige overgange: Et ministerielt udviklingsprogram baseret på forandringsteori*. Institut for læring og Filosofi, Aalborg Universitet.

Beck, S., & Paulsen, M. (2011). *Mangfoldighed og fællesskab: en etno-didaktisk analyse af kursisttilgange og klasserumskultur på HF og VUC*. Gymnasiepædagogik, Nr. 80, Institut for Kulturvidenskaber, Syddansk Universitet.

Litteraturliste

Aasen A.M., Nordahl T., Mælan E. N., Drugli M.B., & Myhr L. (2014): *Relasjonsbasert klasseledelse. Et komplekst fenomen*. Høgskolen i Hedmark.

Alter P., & Haydon T. (2017): Characteristics of Effective Classroom Rules: A Review of the Literature. I: *Teacher Education and Special Education*, 40(2), pp.114-127.

Andersen F.Ø. & Krejsler, J.B. (red.) (2014): Klasseledelse på finsk. I: J. Krejsler & L. Moos (red.), *Klasseledelsens Dilemmaer: fortsatte magtkampe i praksis, pædagogik og politik*. Frederikshavn: Dafolo.

Christensen, M.V. & Mogensen, B. (2016): Hvornår begynder undervisningen? Klasseledelse, relationsarbejde og timeopstart. I: E. Skibsted & N. Matthiesen (red.), *Relationskompetencer i læreruddannelse og skole*. Frederikshavn: Dafolo.

Eriksen, I.M. & Lyng, S.T. (2015): *Skolers arbeid med elevenes psykososiale miljø. Gode strategier, harde nøtter og blinde flekker*. NOVA Rapport 14/2015. Oslo: Velferdsforskningsinstituttet NOVA.

Ertesvåg, S.K. (2014): Kartlegging og utvikling av læreres klasseledelse. I: *Pedagogikk – en grunnbok*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

EVA. (2017). *Feedback som en integreret del af undervisningen – en vidensopsamling*. København: Danmarks Evalueringsinstitut. Lokaliseret d. 7. juni 2019 på: <https://www.eva.dk/ungdomsuddannelse/feedback-integreret-del-undervisningen-vidensopsamling>.

Garmannslund, P.E., Eyvind, E. & Knut-Andreas, C. (2015): Norsk læreres innflytelse på elevers motivasjon, selvdisciplin, innsats og norskprestasjon. I: *Tidsskriftet FoU i praksis*, 9(1), pp. 9-32.

Halvorsen, K.A. (2014): Klasseledelse i teknologirike rom. I: M.B Postholm (red.), *Ledelse og læring i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.

Keilow M., Friis-Hansen M., Kristensen, R.M. & Holm, A. (2015): *Effekter af klasseledelse på elevers læring og trivsel*. SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd.

Klinge, L. (2017): *Lærersens relationskompetence. En empirisk undersøgelse af, hvordan lærersens relationskompetence viser sig i interaktioner med elever og klasser i almenundervisningen i folkeskolen*. Ph.d.-afhandling. Københavns Universitet.

Krumsvik, R.J. (2014): *Klasseledelse i den digitale skolen*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Molbæk, M. (2016): *Inkluderende klasse- og læringsledelse*. Ph.d.-afhandling. København: DPU, Aarhus Universitet.

Nielsen, M. L., Murning, S., & Katznelson, N. (2017). *Uddannelse der motiverer: Forsøg på forandring på ungdomsuddannelserne*. Aalborg Universitetsforlag, Aalborg.

Nordenbo, S.E. (2014): Hvad ved vi "med evidens" om klasseledelse? I: J. Krejsler & L. Moos (red.), *Klasseledelsens dilemmaer. Fortsatte magtkampe i praksis, pædagogik og politik*. Frederikshavn: Dafolo.

Plauborg, H. (2014): Klasseledelse via intra-aktivitet af didaktik, faglighed og socialitet: eksempler fra et casestudie. I: J. Krejsler & L. Moos (red.), *Klasseledelsens dilemmaer. Fortsatte magtkampe i praksis, pædagogik og politik*. Frederikshavn: Dafolo.

Plauborg, H. (2016): *Klasseledelse gentænkt*. København: Hans Reitzels Forlag.

Plauborg, H. (2017): Klasseledelse som indgang til at modvirke mobning. I: V. Nørgaard (red.), *Mobning: Viden og værktøjer for fagfolk*. København: Akademisk Forlag.

Postholm, M.B. (2013a): Classroom Management: What Does Research Tell Us? I: *European Educational Research Journal*, 12(3), pp.389-402.

Postholm, M.B. (2013b): Klasseledelse i ungdomsskolen – Fire læreres meninger og oplevelser. I: *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 97(2), pp.127-140.

Postholm, M.B. (2014): Hvordan læreren som klasseleder kan fremme læring i projektarbejd. I: *Tidsskriftet FoU i praksis*, (årg. 8, nr. 2), pp.89-103.

Samuelsson, M., & Samuelsson, J. (2017): Proficient classroom management through focused mathematic teaching. I: *Problems of Education in the 21st Century*, Vol. 75, No.6, pp. 634-651.

Sandvik, L.V. (2013): Vurdering som læringsledelse i fremmedspråk. I: G. Engvik, T.A. Hestbek, T. Løkensgard & M.B. Postholm (red.), *Klasseledelse: for elevenes læring*. Trondheim: Akademika.

Schmidt, M.C.S. (2013): Klasseledelse i matematik. Hvad ved vi egentlig? – Et systematisk review om matematiklæreres bidrag til et inkluderende læringsfællesskab på skolens begynder- og mellemtrin. I: *MONA*, (3), pp. 23-43.

Schmidt, M.C.S. (2015): *Inklusionsbestrebelse i matematikundervisningen: En empirisk undersøgelse af matematiklæreres klasseledelse og elevers deltagelsesstrategier i folkeskolen*. Ph.d.-afhandling. København: DPU, Aarhus Universitet.

Smith, E. & Reimer, D. (2018): Klasseledelse, uro og mobning. I: *Nordic studies in education*, 38(1), pp. 35-51.

Solheim, K., Ertesvåg, S.K. & Berg, G.D. (2018): How Teachers Can Improve Their Classroom Interaction with Students: New Findings from Teachers Themselves. I: *Journal of Educational Change*, 19(4), pp.511-538.

Svee, A.K. (2013): Men hvordan gjør vi det i praksis? Om tilpasset opplæring og klasseledelse. I: H. Christensen & I. Ulleberg (red.), *Klasseledelse, fag og dannelse*. Gyldendal Akademisk.

Sæbø, A.B. (2013): Estetiske læreprocesser og klasseledelse. I: G. Engvik, T.A. Hestbek, T. Løkensgard & M.B. Postholm (red.), *Klasseledelse: for elevenes læring*. Trondheim: Akademika.

Søndergaard, D.M., Plauborg, H., Szulewicz, T., Fisker, T.B., Mørup, T., Tetzlaff-Petersen, L., Hagensen, M.W., Hansen, A.V., Øgendal, G., Pedersen, H.S. & Werborg, P. (2014): *Ro og klasseledelse i folkeskolen - rapport fra ekspertgruppen om ro og klasseledelse*. København: Undervisningsministeriet.

Thybjerg, G.M.H. (2017): Forståelser og handlemuligheder i ledelse af læringsfællesskaber. *Unge Pædagoger*, 78.

Tække, J & Paulsen, M. (2015). Steering of Educational Processes in a Digital Medium Environment. *Journal of Sociocybernetics* 13 (2), 72-83.

Ågård, D. (2014): *Motiverende relationer: Lærer-elev-relationer i gymnasieundervisning*. Systime Academic.

Ågård, D. (2016). *Klasseledelse: I ungdomsuddannelserne*. Frederiksberg: Frydenlund.

Find hele materialet på:
www.eva.dk/viden-om
www.emu.dk

Denne publikation formidler i kort form viden om **klasseledelse**. Vi har valgt at kalde publikationen et vidensnotat.

Vidensnotatets formål er at gøre den aktuelle og mest relevante forskning tilgængelig for praktikere. Viden er vigtig, når man vil udvikle og forbedre uddannelse og undervisning. Men viden udvikler ikke i sig selv praksis. Viden fra litteraturen skal oversættes og omsættes for at give mening.

Det kræver først og fremmest en kultur på skolen, som gør det vigtigt og legitimt at opsøge viden – fra litteraturen, fra kolleger og fra egen praksis. Det kræver desuden en kultur, hvor de professionelles egne erfaringer og faglighed bringes i spil, og hvor det er betydningsfuldt løbende at undersøge og afprøve nye vidensbaserede praksisformer. Først da bliver de fund fra litteraturen, som fx præsenteres her i vidensnotatet, et aktiv i forhold til at skabe stærke uddannelsesinstitutioner og professionel pædagogisk praksis af høj kvalitet.