

Klasseledelse forstået som undervisningsledelse – hvad ved vi?



Peter Andersen

Cand.pæd.soc., forlagschef, Dafolo A/S og ph.d.-studerende ved LSP (Laboratorium for forskningsbaseret skoleudvikling og pædagogisk praksis), Institut for Læring og Filosofi, Aalborg Universitet

Artiklen præsenterer, hvad vi forskningsmæssigt ved om lærerens ledelse af undervisning med henblik på at optimere både elevens sociale og faglige læring.

Klasseledelse er fra den første internationale forskning i temaet i 1950'erne (Evertson og Weinstein 2006) primært blevet belyst i dels et adfærdsmæssigt perspektiv (Behaviour Management), dels et relationelt perspektiv (Personal Management). Målet har været at skabe ro og trivsel. Dette har gjort, at klasseledelsen er blevet adskilt fra den øvrige del af undervisningen. Klasseledelse er blevet set som noget andet end den didaktiske ledelse, der har fokus på elevens faglige læringsudbytte. Nyere strømninger inden for forskningen om lærerens ledelse ser dog i stigende grad – med inspiration fra forskningen om *Teacher Effectiveness* – klasseledelse og undervisning som to sider af samme sag (Helmke 2013; Postholm 2014). Forskningen om den didaktiske ledelse (Instructional Management) bør også inddrages, når klasseledelse er temaet.

Først fra slutningen af 1990'erne begynder vi i Norden for alvor at interessere os for klasseledelse. Dette hænger sammen med, at klasseledelse indtil da var lidt et fy-ord, der gav uheldige associationer i ret-

ning af disciplinering og "sort skole". Tidligere var det sådan, at havde man som lærer disciplinære problemer, var det ofte et tabu, idet disse blev set som værende et udslag af, at læreren ikke var god nok til at skabe en inspirerende undervisning (Laursen 2008). Dette ændrer sig i Danmark med uro-undersøgelsen i folkeskolen i 1997. Undersøgelsen viser, at uro er et stort problem – især i de mindre klasser, hos drenge og relativt nyuddannede lærere (Egelund og Hansen 1997).

Ledelse af ro, relationer – og undervisning

Generelt er det uroproblematikken, der driver interessen for klasseledelse frem. Klasseledelse – relateret til Behaviour Management – er den enkeltstående opgave, som lærere også internationalt oftest beder om hjælp til (Mujis og Reynolds 2011; Oliver et al. 2011). Hvis en lærer døjer med disciplinære problemer, er klasseledelse ofte en væsentlig årsag. Uro i timerne fører til dårlige faglige resultater, men det fører også til stress og udbrændthed hos lærerne. Hos nye lærere rapporteres der om forstyrrende adfærd som en af deres største udfordringer (Ibid.). Lærerne føler heller ikke, at de fra læreruddannelsen er klædt godt nok på til at kunne håndtere opgaven (Ibid.:37). Dette uroperspektiv har ført til stor opmærksomhed på klasseledelse som regelledeelse, forstyrrelses-

håndtering, disciplinering og relationspædagogik. Der er intet i vejen med disse forståelser af klasseledelse, da den efterfølgende gennemgang af den tilgængelige forskning om klasseledelse netop viser, at ro og gode relationer er to af de mest effektfulde faktorer. Ro og relationer kan dog ikke stå alene, da der ligger en fare i, at man glemmer det didaktiske. Symptomatisk har læringsbegrebet hidtil været så godt som fraværende i klasseledelsesforskningen. Rigid adfærds- eller regelledelse er ikke tilstrækkelig i nutidens skoler, hvorfor klasseledelse ikke må reduceres til reaktioner på opførselsrelaterede forstyrrelser (Helmke 2013). Målet er heller ikke bare ro og gode relationer, men læring, og måske forekommer ro og gode relationer nemmere ved fokus på læring?¹ En af de metaanalyser, som John Hattie inddrager vedrørende Personal Management, er foretaget af Cornelius-White. Her ses det relationelle ikke kun som noget mellem lærer og elev. Nej, det fælles tredje kommer også ind i billedet ved, at Cornelius-White kalder relationen for en "faciliterende relation". Det er ikke tilstrækkeligt, at lærer og elev "har det godt sammen" – det skal kobles til stoffet: "Essensen af positive relationer er, at eleven mærker varmen, føler opmuntringen og lærerens høje forventninger og ved, at læreren forstår ham eller hende" (Hattie 2013:221). Roen og relationen skabes altså *igennem/i* – ikke *før* – undervisningen. Derfor kan klasseledelse og den øvrige undervisning ikke ses adskilt. Komplekse udfordringer i undervisningen fordrer komplekse løsninger, hvorfor jeg her vil argumentere for klasseledelse i den brede forståelse "undervisningsledelse", da denne forståelse kan tilbyde adækvate løsninger på nutidens læreres ledelsesudfordringer.

1 En del af de newzealandske skoler, der er inspireret af professor John Hatties forskning om *Visible Learning*, gør meget ud af i deres praksis vedvarende at fokusere på læring frem for opførelse: "Don't look at behaviour – look at learning", lyder deres mantra.

Helmke (2013) taler netop for *en integrativ forståelse af klasseledelse*, hvor der tages højde for den tætte sammenhæng mellem undervisningskvalitet (det didaktiske) og klasseledelse (det adfærdsmæssige):

"Effektiv klasseledelse og god undervisning influerer gensidigt på hinanden: Hvis undervisningen er motiverende, det vil sige hverken stiller for store eller for små krav, er eleverne aktive og deltager i udformningen af undervisningen, og så er der kun få problemer med klasseledelsen. Og omvendt: I en godt ledet klasse er det ikke kun lettere at undervise, undervisningen bliver også bedre." (Ibid.:177-178)

Denne integrative forståelse tager jeg udgangspunkt i, vel vidende at det ikke gør tingene nemmere! Hovedparten af den hidtidige forskning om klasseledelse afstår nemlig fra at inkludere didaktikken, da det kan vanskeliggøre adskillelsen af klasseledelse fra den øvrige undervisning (Emmer og Stough 2001; Brophy 2006). Det kan bestemt heller ikke udelukkes, at denne distinktion analytisk *kan* være en fordel med henblik på frembringelse af forskningsresultater. Spørgsmålet er dog, om denne skelnen ikke er en kunstig konstruktion, da ledelse af elevernes sociale og faglige læring i praksis fletter sig ind i og påvirker hinanden i komplekse strukturer. Hvad der ét øjeblik optræder som ledelse af social læring, bliver det næste øjeblik til ledelse af faglig læring og vice versa. Mit ph.d.-projekt er et forsøg på at afdække de komplekse kommunikationer i relation til klasseledelse, der sker i klasseværelset. Efter inspiration fra Helmke (2013), Jones (1996) og Simonsen et al. (2008), der som nogle af de få inkluderer "instructional methods/activities" (rammesætning og facilitering af elevernes faglige læring) i deres forståelser af klasseledelse, vil jeg derfor i mit ph.d.-projekt empirisk teste hypotesen, at en didaktisk veltilrettelagt undervisning øger

sandsynligheden for en vellykket time med højt læringsudbytte og minimal problemadfærd til følge. Jeg vil tilsvarende i det følgende ikke alene gennemgå udvalgt forskning om klasseledelse med udgangspunkt i Behaviour Management og Personal Management, men også Instructional Management. Det vil jeg gøre ud fra følgende opdeling:

1. *Klasseledelse som Behaviour Management*: Regel- og adfærdsledelse
2. *Klasseledelse som Personal Management*: Lærers relationelle og empatiske kompetencer
3. *Klasseledelse som Instructional Management*: Rammesætning og facilitering af elevernes faglige læring.

Klasseledelse som Behaviour Management

Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning (Nordenbo et al. 2008) har foretaget et systematisk review af den foreliggende forskning vedrørende, hvad den dygtige lærer skal kunne. Reviewet kommer frem til disse tre væsentligste kompetencer: 1) Regelledelseskompetence, 2) Relationskompetence og 3) Didaktisk kompetence. Her skal kun regelledelseskompetencen behandles. Regelledelseskompetencen omhandler at kunne lede undervisningen og at kunne skabe rum for læring igennem sikring af tydelige regler for det sociale fællesskab. At etablere eksplicite regler for klassen og håndhæve disse øger elevernes læringsudbytte. Eleverne skal i takt med deres modenhed involveres i udformingen og opretholdelsen af reglerne. Under regelledelseskompetencen medtages også lærers sikring af: smidige overgange mellem undervisningsfasen (uro kommer ofte i disse overgange), maksimal anvendt tid på læringsaktiviteter², feedback, fælles opstart, fælles løbende opsamlinger og fælles afslutning, progression og logisk forbindelse mellem nyt stof og tidligere indlært stof.

2 Hattie (2009) har identificeret 64 metastudier angående "time-on-task", og effekten er markant: 0,59. Hattie opererer med 0,4 som gennemsnitseffektivværdi.

Muijs og Reynolds (2011) og Oliver et al. (2011) slår fast, at der er en klar positiv sammenhæng mellem elevens faglige udbytte og hensigtsmæssig adfærd. Den bedste måde at minimere uro på er via forebyggelse, som netop er forskellen på en god og en knap så god klasseleder. Dette kan ifølge Muijs og Reynolds (2011:114ff.) ske via:

- *Motiverende undervisning* – en del uro opstår på grund af mangel på dette.
- *School management* – at der er få tydelige regler på skoleniveau. Dette vil gøre arbejdet lettere for lærerne i klasserne.
- *Elevlederskab*: Ved at eleverne inddrages i at udforme og håndhæve reglerne skabes mere hensigtsmæssig adfærd. Inddragelsen øger ejerskabet og ansvarligheden. Eleverne efterspørger klare regler.

Opstår der uro på trods af forebyggelsen, er det væsentligt at tage forstyrrelserne i opløbet. Dette skal dog ikke foranledige læreren til at overreagere – det er væsentligt, at urolig adfærd klares så "lydløst" som muligt og eventuelt efter timen. Det er også vigtigt, at læreren forsøger at fastholde fokus på klassen og fortsætte undervisningen.

Ros og sanktioner er Muijs og Reynolds også inde på. Konklusionen er, at det er mere effektivt positivt at forstærke den ønskede adfærd frem for at straffe uønsket adfærd, jævnfør også Evertson og Weinstein (2006). Muijs og Reynolds (2011:102) formulerer det således: "(...) effective classrooms are managed through procedures and rules, not through punishment." Det er dog vigtigt, at rosen ikke bliver "rituel" og hverdagskost. Rosen skal være specifik og begrundet, og den skal lægge op til, at elevens motivation skal komme indefra og ikke kun via ydre motivation i form af eksterne belønninger. Af flere årsager virker straf og sanktioner ikke. Det skyldes blandt andet:

- at effekten af straf som oftest er bundet til den specifikke kontekst. Effekten kan altså ikke overføres til andre sammenhænge
- at straf kan føre til aggressiv og antisocial opførsel
- at eleven ofte associerer straffen med den lærer, der udfører straffen, ikke med den opførsel som man ønsker, at sanktionen skal være med til at undgå i fremtiden.

Simonsen et al. (2008) følger op på og udspecificerer ovenstående, da klasseledelse ifølge dem omfatter disse tre elementer: a) Maksimal undervisnings- eller læringstid ("time-on-task"), b) Tilrettelæggelse af undervisningsmæssige aktiviteter med henblik på at optimere det faglige engagement og læringsudbyttet hos eleverne og c) Proaktiv adfærdsledelse.

Simonsen et al. (Ibid.:353) kommer frem til fem evidensbaserede faktorer for klasseledelse:

- a. at maksimere strukturen i undervisningen
- b. at opstille, gennemgå, følge op på og styrke forventningerne til eleverne
- c. at engagere eleverne på en aktiv observerbar måde
- d. at bruge et kontinuum af strategier til at håndtere passende elevopførsel
- e. at bruge et kontinuum af strategier til at håndtere upassende elevopførsel.

De fem strategier vil blive gennemgået i det følgende.

At maksimere strukturen i undervisningen

Her handler det dels om eksplicite rutiner, dels om det fysiske læringsmiljø (for eksempel vægge, den fleksible placering af møbler og visuel udsmykning).

Der er evidens for, at klasser, der undervises med en høj grad af *struktur*, opnår bedre både faglige og sociale resultater. Der er bedre kammeratskabsrelationer, en mere hjælpsom opførsel, og elevernes

opmærksomhed er bedre. Der skal tilstræbes en balance mellem lærerens ledelse og struktur og elevernes selvstændighed. Hvis der i en næsten ekstrem grad er for meget struktur, vil det gå ud over elevernes prosociale adfærd og evne til selvstændig opgaveløsning.

I forhold til *det fysiske læringsmiljø* er det vigtigste at minimere distraktioner og sørge for fysisk plads til eleverne. Det reducerer uroen. Forskningen viser dog samtidig, at skillevægge og deslige generelt giver mere ro og større tilfredshed hos eleverne, så læringsmiljøerne kan også blive *for* åbne, jævnfør blandt andet de støjrproblemer, som nybyggede moderne danske "åben plan"-skoler har kæmpet med.

At opstille, gennemgå, følge op på og styrke forventningerne til eleverne

Der skal stilles få, tydelige og positive forventninger til eleverne. Disse forventninger skal der fra lærerens side løbende følges op på og gives feedback i forhold til via interaktion med eleverne. Simonsen et al. (Ibid.:358) kalder dette for "active supervision", hvilket minder om Hatties (2013) anbefaling af læreren som "activator" frem for læreren som "facilitator". Emmer og Stough (2001:109) taler tilsvarende om "active managers". Aktiv supervision fører til mere hensigtsmæssig elevadfærd, mindre uro, færre konflikter, højere læringsudbytte og højere fagligt engagement. Helmke (2009:43) følger trop, idet han skriver, at den gode undervisning er lærerstyret og elevcentreret. Elevcentreret undervisning skal desuden ikke forveksles med en bestemt undervisningsmetode (for eksempel projektarbejde) eller individualiseret undervisning (Hattie 2013:220).

At engagere eleverne på en aktiv observerbar måde
Elever, der er fagligt engageret, har ikke tid til at opføre sig dårligt. Øget engagement fører til højere læringsudbytte og mindre uro.

At bruge et kontinuum af strategier til at håndtere passende elevopførsel

Dette handler om:

1. *positiv og specifik* tilbagemelding på hensigtsmæssig adfærd med understregning af, hvad der præcis roses for
2. opstille *forventninger* og løbende positivt forstærke gruppeadfærden i den retning
3. *skriftlige adfærdskontrakter*
4. *belønningssystemer*, hvor eleverne belønnes for hensigtsmæssig opførsel.

At bruge et kontinuum af strategier til at håndtere upassende elevopførsel

Her er der fokus på:

1. *kort og specifik fejlkorrektion*, når upassende adfærd opstår. Kortvarige korrektioner udført med lavt toneleje er mest effektive
2. *feedback på adfærd*: Dette punkt hænger tæt sammen med punkt 1. Her forsyner læreren eleven med en oversigt (graf, planche etc.) over, hvordan elevens adfærd udvikler sig
3. *differentieret forstærkning*, hvilket vil sige positivt at fremhæve god opførsel, hvor sjældent den end måtte optræde
4. *bevidst ignorere en elev*, der opfører sig dårligt
5. at en elev med upassende adfærd får en *time-out*.

Winter og Nielsen (2013) slår ligeledes fast, at lærerens klasseledelse (ro, overholdelse af aftaler, brug af advarsler/sanktioner) har stor betydning for, at ele-

verne opnår gode faglige resultater. Der skelnes i undersøgelsen mellem tre undervisningsstrategier, som er gengivet i figur 1 nederst på siden.

Graden af faglig rammesætning defineres som: "(...) graden af tydeliggørelse af mål og forventninger, anvendelse af test og elevplaner samt tavleundervisning og manglende elevinddragelse" (Ibid.:31).

Undersøgelsen viser en sammenhæng mellem den traditionelle undervisningsstrategi og faglig læring – jo mere stram og konsekvent klasseledelse, jo mere disciplin og jo højere faglig rammesætning, jo mere læring. Derimod kan der ikke påvises en lignende sammenhæng mellem elevens faglige præstationer og den elevorienterede undervisningsstrategi. Dette taler for Hatties forskningsbaserede anbefaling af den tidligere omtalte "læreren som aktivator" frem for "læreren som facilitator" (Hattie 2009:243-244). Den eksplicite undervisningsstrategi viser kun positiv indflydelse på de faglige resultater hos elever med *meget* svag social baggrund. Den eksplicite undervisningsstrategi karakteriseres ved lærere, der arbejder aktivt med blandt andet høje forventninger til eleverne, tydelige mål, individuel feedback og elevplaner.

Undersøgelsen viser overordnet, at *alle* elever har gavn af god klasseledelse, men især de fagligt svage elever med dårligere socioøkonomisk baggrund ser

Undervisningsstrategi	Grad af klasseledelse	Grad af faglig rammesætning
Den traditionelle	Høj	Høj
Den elevorienterede	Lav	Lav
Den eksplicite	Lav	Høj

Figur 1: Tre undervisningsstrategier (Winter og Nielsen 2013).

ud til at profitere af det.³ Dette er tidligere også internationalt blevet påvist af blandt andre Hattie (2009). En forklaring kan være, at skolens kultur og forventninger stemmer bedre overens med, hvad de fagligt stærkeste elever med stærkere socioøkonomisk baggrund er vant til hjemmefra. Helmke (2009:72) understøtter dette:

”undervisning (...) som er stærkt styret af læreren, har særlig stor virkning på elever med udpræget svag læringsmotivation og mangelfuld indstilling til arbejdet, fordi læreren leverer en ekstern kompensation for den manglende indre styring af læringen.”

Ud over god klasseledelse klarer de fagligt svage elever med svagere socioøkonomisk baggrund sig bedst, jo mere tid læreren bruger på fælles opgaveløsning på klassen.⁴

Klasseledelse som Personal Management

Med et overordnet begreb skal læreren være en *warm demander* (Poole og Evertson 2013:188). På samme tid skal læreren vise eleven, at læreren kan lide eleven samt opbygge en god relation og stille passende krav og forventninger til eleven (både med hensyn til sociale og faglige mål). Elever, der har minoritetsbaggrund, en diagnose eller kommer med en dårligere socioøkonomisk baggrund, er især modtagelige over for lærerens eventuelt lave eller negative forventninger. Det er således essentielt, at læreren har positive forventninger til alle, også de mest udsatte elever. Lærerens ledelse er en balance mellem, at læreren altid skal være den, der har det endelige ord at skulle

have sagt, og at læreren bliver *for* dominerende. Sker det sidste, går det ud over relationerne i klassen og i sidste ende læringsudbyttet. Dårlige relationer går især ud over elever med svagere social baggrund, hvorimod de ressourcestærke elever i et vist omfang kan kompensere herfor via deres baggrund (for eksempel via forældrenes ambitioner og opmærksomhed) (Winter og Nielsen 2013:33). En vigtig opgave for læreren er derfor at udvikle omsorgsfulde og støttende relationer til eleverne og eleverne imellem. Dette optimerer elevernes læring.

Det er også væsentligt, at læreren får udviklet elevernes sociale kompetencer og deres evne til at regulere deres opførsel. Selvregulering er det endegyldige mål for klasseledelse. Dette skal eleverne ikke gøre af frygt for straf og sanktioner eller for at opnå lærerens ros, men simpelthen fordi man viser respekt og ansvarlighed over for gruppen. Eleverne skal tage et medansvar for, hvad der foregår i klassen.

Hatties forskning viser, at relationen mellem læreren og den enkelte elev er afgørende vigtig for elevens læringsudbytte. Effekten udregnes til ($d = 0,72$), hvilket er over middelværdien på 0,4. Relationen mellem læreren og den enkelte elev bliver dermed den ellevte mest indflydelsesrige faktor for elevens faglige læringsudbytte (Hattie 2009).

Af andre temaer under Personal Management kan nævnes motivation, læringsfremmende klima og elevorientering, hvilke Helmke (2013) har som tre ud af ti kvalitetsområder inden for god undervisning.

Klasseledelse som Instructional Management

Et af de forskningsmæssige væsentligste bidrag om Instructional Management kommer fra John Hattie. Undervisning *gør* nemlig en forskel ifølge Hatties forskning. Det er lærerens faglige og pædagogiske kompetence, der udgør den primære forskel i forhold

3 I undersøgelsen påvises det, at konsekvens over for elevernes overholdelse af aftaler især har betydning for elever med lav og mellem socioøkonomisk baggrund. Disse udgør til sammen i undersøgelsen cirka 60 procent af eleverne.

4 Det omvendte er så tilfældet for elever med en stærkere socioøkonomisk baggrund.

til, om undervisning virker, selvom elevens sociale baggrund og intellektuelle forudsætninger spiller en væsentlig rolle. Lærere skal (Hattie 2009:238-239): 1) Være instruerende, påvirkende, omsorgsfulde og engagerede i undervisningen og den enkelte elevs læring, 2) Sætte elevernes forståelser i centrum af undervisningen frem for stoffet, 3) Vide, hvad målene er for den enkelte lektion, 4) Tilpasse stoffet i forhold til den enkelte elev og 5) Skabe et positivt læringsmiljø med plads til fejl, idet disse kan bruges til læring. Eleverne må derfor ikke være bange for at lave fejl.

Hattie kommer frem til, at de væsentligste emner ud af 138 mulige i nævnte rækkefølge er (Hattie 2009, appendix B): 1) Elevernes selvevaluering, 2) Piaget-anske metoder: Det vil sige metoder, der hele tiden udfordrer eleven et niveau over elevens aktuelle faglige niveau, 3) Formativ evaluering, jævnfør Hatties feedbackspørgsmål: Hvor er vi? (status), Hvor er vi på vej hen? (Hvilke mål er der?), Hvordan går det med at "gå denne vej"? (Er vi i retning af målene?), Hvordan kommer vi helt i mål?, 4) "Mikro-undervisning": Ens undervisning optages på video, og efterfølgende ser man optagelsen sammen med kollegaer og vurderer, hvad der er gået godt og knap så godt, 5) Accelereret læring for særligt begavede elever, 6) Klasseadfærd, 7) Mangfoldige interventioner for elever med læringsvanskeligheder, 8) Tydelige lærere, 9) "Reciprok" undervisning: Eleverne skiftes til at undervise klassen og 10) Feedback fra elever til lærere og fra lærere til elever, hvor Hattie understreger, at der i forbindelse med feedback ofte fokuseres for meget på lærernes feedback til eleverne. Dermed overses det faktum, at størstedelen af den feedback, som eleverne modtager, får de faktisk fra deres klassekammerater. Alene af den grund er elev-elev-feedback også vigtig, hvilket tydeliggøres ved det faktum, at hovedparten af

denne elev-elev-feedback ofte er forkert og danner fejlforståelser (Hattie 2013:194).⁵

Det er værd at bemærke de "sekundære" placeringer, som "strukturelle" (i modsætning til dynamiske) faktorer som klassestørrelse (nr. 106)⁶, computere (nr. 71), test (nr. 79) og øgede ressourcer (nr. 99) opnår.

Et andet væsentligt bidrag i forhold til Instructional Management kommer fra Andreas Helmke. Helmke er som Hattie eksponent for "den empiriske vending" i uddannelsesforskningen, hvor man går fra en mere normativt orienteret og åndsvidenskabelig uddannelsesforskning til empirisk funderet forskning. På baggrund af empirisk forskning kommer Helmke frem til ti kvalitetsområder for den gode undervisning: 1) Klasseledelse, 2) Klarhed og struktur, 3) Konsolidering og sikring (blandt andet repetition af stof), 4) Aktivisering, 5) Motivation, 6) Læringsfremmende klima, 7) Elevorientering, 8) Kompetenceorientering, 9) Håndtering af heterogenitet og 10) Tilbudsvariation i undervisningen.

Klarhed og struktur, konsolidering og sikring samt aktivisering retter sig direkte imod at fremme læringsudbyttet. Motivation, læringsfremmende klima og elevorientering fokuserer på at fremme læringsberedskabet og retter sig "kun" indirekte mod læringsudbyttet. Disse tre faktorer har jeg nævnt under Personal Management. Håndtering af heterogenitet

-
- 5 Paradoksalt nok kan Hattie dog kritiseres for at mangle evidens for at sige, at den specifikke feedback fra elev til lærer er af afgørende betydning (Hattie 2009:173). Hattie henviser nemlig ikke til forskning, der understøtter denne påstand, som han forklarer med baggrund i "egne erfaringer og observationer". I Hattie (2013) skriver han også, at der findes meget lidt systematisk forskning om feedback fra elev til lærer.
- 6 Med Hattie (2009:88) kan man fastslå, at små klasser ikke i sig selv fører til bedre læringsudbytte. Hvorfor ikke? Fordi lærerne gør det samme, uanset klassens størrelse, er Hatties svar. Hvis lærerne gjorde noget andet, kan det være, at små klasse størrelser kan udløse det *potentielt* større læringsudbytte, som mange mener, men ikke ved, at der er.

(differentiering) og tilbudsvariation vedrører forskelle i mål, fagligt indhold og læringsforudsætninger. Jeg vælger i denne sammenhæng at gennemgå håndtering af heterogenitet og tilbudsvariation.

Håndtering af heterogenitet (differentiering)

Nutidens skoler er præget af stigende heterogenitet. Helmke (2013:197-199) fremhæver fire måder, hvorpå man kan tackle denne heterogenitet:

- a. *Ignorere elevforskellene*: Der er tale om en *passiv reaktionsform*, hvor man forsøger at målrette undervisningen til en fiktiv gennemsnitselev. Dette får den konsekvens, at de læringsfremskridt, der måtte forekomme, er ligefrem proportionale med elevernes læringsforudsætninger. De dygtige elever er blevet dygtigere, og de fagligt svagere er blevet dårligere.
- b. *Tilpasse eleverne til undervisningens krav*: Det sker igennem organisatoriske tiltag, som man kan kalde for *ydre differentiering*. Det tilstræbes at homogenisere klasserne igennem blandt andet niveaudeling, kønsopdelt undervisning og anden form for holddeling. Der er tale om en *substitutiv reaktionsform*.
- c. *Tilpasse undervisningen til de læringsrelevante forskelle mellem eleverne*: Det er en *aktiv reaktionsform*, hvor tankegangen *ikke* er: One size fits all! Én bestemt undervisningsmetode er ikke god for alle, hvorfor det er nødvendigt med en variation af undervisningsformer med fokus på, hvilke undervisningsformer der har hvilken effekt i forhold til hvilke elever. Det er desuden vigtigt, at såvel lærer som elev tror på, at læringsfremskridtene er realistiske – det gælder også i forhold til de svageste elever.
- d. *Målrettet støtte til enkelte elever gennem adaptiv udformning af undervisningen*: En målrettet støtte tager udgangspunkt i, at læreren kan diagnosticere og *optimistisk* fortolke læringsmulighederne for den enkelte elev. Det er en *proak-*

tiv reaktionsform, hvor der kan arbejdes med: 1) differentierede mål (eksempelvis via minimumsmål, gennemsnitsmål og mål for de bedste elever), 2) tilstrækkelig støttende instruktion (til de mest grundlæggende mål) for de fagligt svageste elever og 3) en tilpasset undervisning, hvor der i perioder også kan arbejdes selvstændigt og individuelt.

Tilbudsvariation i undervisningen

Helmke ser undervisning som "tilbud". "Tilbuddene" skal være mangfoldige, hvorfor Helmke har tilbudsvariation som sit tiende kvalitetsområde. Dette betyder ikke, at mantraet er, jo mere mangfoldighed, jo bedre. Der kan både være for meget struktur og for meget mangfoldighed i undervisningen. Det handler om at finde den rette balance og orkestrering. Helmke påpeger videre, at metoder blot er *midler* til at nå undervisningens mål. Målet er ikke metoderne, hvilket er en væsentlig pointe i en tid, hvor man er meget optaget af metoder (for eksempel Cooperative Learning). I det hele taget gør Helmke en dyd ud af "at tage livet af" forskellige dogmatiske opfattelser af forskellige undervisningsformer. Helmke er optaget af undervisningsformernes beviselige effekt. Han går derfor i rette med reformpædagogiske standpunkter om, at klassisk tavleundervisning er gammeldags og uden læringseffekt. Helmke slår fast, at ingen metode i sig selv er god eller dårlig.

Opsamling og perspektivering

Der er i denne artikel blevet argumenteret for at anskue klasseledelse som også et didaktisk anliggende i forståelsen af undervisningsledelse. Der er forskningsmæssigt en høj grad af konsensus om, hvad der virker bedst i forhold til lærerens ledelse. Faktorer som klare mål, tydelige og realistiske forventninger, glidende og naturlige overgange mellem aktiviteter, eksplicite regler, procedurer og mål, lærerens feedback til eleven, maksimal tid anvendt på læringsak-

tiviteter, struktur, elevorientering, gode støttende relationer mellem alle aktører i skolen, en vis variation og mangfoldighed i undervisningen, motivation, aktivering, engagement, stimulerende (også fysisk) læringsmiljø, forebyggelse, elevmedansvar og -inddragelse etc. peges på af hovedparten af forskerne som værende væsentlige for ledelse af undervisningen.

Der er overlap mellem faktorerne i de tre kategorier Behavioral Management, Personal Management og Instructional Management. Således er der faktorer, som man sagtens også kunne placere i en anden kategori. Dette gør forskningsfeltet komplekst, især når man som her også inddrager Instructional Management. Samtidig gør det også forskningsfeltet mere retvisende at præsentere alle tre perspektiver på lærerens ledelse. Netop dét, at faktorer går igen under de tre kategorier, kan ses som et argument for at anlægge et bredt perspektiv på lærerens ledelse af undervisning, der ikke kun handler om lærerens ledelse af elevernes opførsel.

Endnu et argument for at tænke klasseledelse og undervisning som en integreret undervisningsledelse kan findes i forskningen om, hvad der karakteriserer henholdsvis eksperten og novicen i klasseledelse (Emmer og Stough 2001:106-107). Eksperten udøver en høj grad af proaktiv klasseledelse, hvor forstyrrelser tages i opløbet. Der er få "tomme trusler" og advarsler, inden konsekvensen gennemføres (Poole og Evertson 2013:190). Novicen har derimod problemer med at afvige fra planen, reglerne og procedurerne, hvilket gør novicen sårbar og mindre fleksibel over for forstyrrelser, også hvis disse er af den gode slags, eksempelvis i form af konstruktive elevspørgsmål. Novicen udøver en høj grad af reaktiv klasseledelse, som kan føre til så rigid klasseledelse, at den går ud over elevernes motivation. Novicen tænker klasseledelse som "disciplin", hvorimod begrebet "disciplin" stort set ikke forekommer hos eksperten. Eksperten

forstår klasseledelse mere som: "omhyggelig og rettidig planlægning af undervisningstimen" (Helmke 2009:178).

Dernæst har ministeriets arbejdsgruppe vedrørende ro, orden og klasseledelse netop afleveret deres rapport (Søndergaard et al. 2014), som lægger op til en lignende gentænkning af klasseledelse. Klasseledelse er ikke bare social- eller relationspædagogik eller disciplinering. Nej, det er også didaktisk ledelse – ro og orden skabes ikke kun gennem adfærdsledelse – men lige så meget igennem de *didaktiske* valg, som læreren træffer i sin undervisning. Det sociale, det didaktiske og det faglige hænger sammen. Som en af de interviewede lærere i rapporten udtaler:

'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'" (Søndergaard et al. 2014:19-20).

Der er dog fortsat emner inden for lærerens ledelse af undervisning, der mangler at blive yderligere belyst forskningsmæssigt. Dette skyldes blandt andet, at hovedparten af forskningen er sket i indskolingen i forbindelse med en forholdsvis traditionel undervisningsform (Brophy 2006:37). Brophy (Ibid.:39) peger således på behovet for forskning i klasseledelse i dels de ældre klasser og dels i forbindelse med mere "åbne" undervisningsformer som eksempelvis projektarbejde. Brophy (Ibid.) fremhæver derudover behovet for mere forskning i sammenhængen mellem

det fysiske læringsmiljø og lærerens ledelse samt behovet for forskning i lærerens ledelse i en specialpædagogisk og inkluderende kontekst. Disse temaer er centrale, og det er vigtigt, at de belyses ikke alene

i et adfærdsmæssigt og relationelt perspektiv, men også i et didaktisk, som der er blevet argumenteret for i denne artikel.

Litteratur

- Brophy, J. (2006): "History of Research on Classroom Management". I Evertson, C.M. & Weinstein, C.S. (red.): *Handbook of Classroom Management. Research, Practice, and Contemporary Issues*. Mahwah, New Jersey og London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Egelund, N. & Hansen, K.F. (1997): *Urolige elever i folkeskolens almindelige klasser*. København: Undervisningsministeriet.
- Emmer, E.T. & Stough, L.M. (2001): "Classroom Management: A Critical Part of Educational Psychology, With Implications for Teacher Education". I *Educational Psychologist*, 36(2), s. 103-112.
- Evertson, C.M. & Weinstein, C.S. (red.) (2006): *Handbook of Classroom Management. Research, Practice, and Contemporary Issues*. Mahwah, New Jersey og London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Hattie, J. (2009): *Visible Learning. A Synthesis of over 800 Meta-Analyses relating to Achievement*. New York: Routledge.
- Hattie, J. (2013): *Synlig læring – for lærere*. Frederikshavn: Dafolo Forlag.
- Helmke, A. (2009): *Unterrichtsqualität und Lererprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. Seelze-Velber: Klett.
- Helmke, A. (2013): *Undervisningskvalitet og lærerprofessionalitet – diagnosticering, evaluering og udvikling af undervisning*. Frederikshavn: Dafolo Forlag.
- Jones, V. (1996): "Classroom management". I Sikula, J. (red.): *Handbook of research on teacher education*. 2. udgave. New York: Simon & Schuster.
- Laursen, P.F. (2008): "Klasseledelsens forhistorie: Tugt og disciplin". I Krejsler, J. & Moos, L. (red.): *Klasseledelse – magtkampe i praksis, pædagogik og politik*. Frederikshavn: Dafolo Forlag.
- Muijs, D. & Reynolds, D. (2011): *Effective Teaching. Evidence and Practise*. 3. udgave. London: Sage.
- Nordenbo, S.E.; Søgaard Larsen, M.; Tiftikci, N.; Wendt, R.E. & Østergaard, S. (2008): *Lærerkompetanser og elevers læring i barnehage og skole: Et systematisk review udført for kunnskapsdepartementet, Oslo*. Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag og Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning.
- Oliver, R.M.; Wehby, J.H. & Reschly, D.J. (2011): *Teacher classroom management practices: effects on disruptive or aggressive student behavior*. Campbell Systematic Reviews. Oslo: The Campbell Collaboration.
- Poole, I.R. & Evertson, C.M. (2013): "Elementary Classroom Management". I Hattie, J. & Anderman, E.M. (red.): *International Guide to Student Achievement*. New York og London: Routledge.
- Postholm, M.B. (red.) (2014): *Ledelse og læring i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Simonsen, B.; Fairbanks, S.; Briesch, A.; Myers, D. & Sugai, G. (2008): "Evidence-based Practices in Classroom Management: Considerations for Research to Practice". I *Education and Treatment of Children*, 31(3), s. 351-380.
- Søndergaard, D.M.; Plauborg, H.; Szulevicz, 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 – rapport fra ekspertgruppen om ro og klasseledelse*. København: Undervisningsministeriet.
- Winter, S.C. & Nielsen, V.L. (2013): *Lærere, undervisning og elevpræstationer i folkeskolen*. København: SFI – Det nationale forskningscenter for velfærd.