ROK

RELATIONSKOMPETENCE OG KLASSELEDELSE I GYMNASIET

ERFARINGSOPSAMLINGSRAPPORT

SEPTEMBER 2017

Relationskompetence og Klasseledelse i gymnasiet - et aktionsforskningsprojekt

LEA LUND OG METTE BOIE

CENTER FOR UNDERVISNINGSUDVIKLING OG DIGITALE MEDIER
AARHUS UNIVERSITET

HANDELSGYMNASIET SKIVE

Randers Statsskole

midt regionmidtjylland

Titel:
Erfaringsopsamlingsrapport: Relationskompetence og Klasseledelse i gymnasiet - et aktionsforskningsprojekt

2017, september

Forfattere:
Lea Lund og Mette Boie.

Denne erfaringsopsamlingsrapport er udarbejdet af Lea Lund (ph.d. og forskningsleder på ROK-projektet fra november 2015) og Mette Boie (ph.d. stipendiat, tilknyttet ROK-projektet).

Det statistiske arbejde i ROK-projektet er udført af Rolf Lyneborg Lund (ph.d. stipendiat på AAU), og der foreligger detaljeret arbejde herom i midtvejs- og slutrapporterne om QTI (Lund & Lund, 2016; 2017).

Udgiver:
CUDiM, AU: Center for Undervisningsudvikling og Digitale Medier

Ophav:
© Forfatterne og Center for Undervisningsudvikling og Digitale Medier 2017

ISBN: 978-87-7684-635-0 (elektronisk)
ISBN: 978-87-7684-640-4 (trykt)

Rapporten kan frit kopieres og viderebearbejdes med angivelse af kilde.

Rapporten må kun anvendes til ikke-kommercielle formål og den kan findes på www.tdm.au.dk

TDM er den engelske forkortelse for: Centre for Teaching Development and Digital Media

Erfaringsopsamlingsrapport

Relationskompetence Og Klasseledelse i gymnasiet
Et aktionsforskningsprojekt

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

Lærercitat ROK-projektet

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

Lærercitat ROK-projektet

ROK
RELATIONSKOMPETENCE OG KLASSELEDELSE I GYMNASIET

Forord

Denne erfaringsopsamlingsrapport er en kort fremlæggelse af resultaterne fra projektet "Relationskompetence og Klasseledelse i gymnasiet" (ROK-projektet), hvor baggrundsrapporten (Lund & Boie 2017a) ligger til grund for denne erfaringsopsamlingsrapport. Foruden disse to publikationer om ROK-projektet foreligger også en lærererfaringsbog med 14 kapitler skrevet af lærerne fra projektet (Lund & Boie 2017b). Lærererfaringsbogen indeholder gode råd og ideer til andre lærere

ROK-projektet er et aktionsforskningsprojekt med forskere tilknyttet fra Aarhus Universitet, CUDiM og den praktiske del er gennemført i samarbejde med gymnasieskolerne Randers Statsskole og Handelsgymnasiet Skive, hvor 16 lærere i alt har deltaget, otte lærere fra hver af de to skoler samt 84 elever. Projektet startede i september 2014 og er afsluttet i foråret 2017.

Region Midtjylland har bevilliget en stor del af projektets samlede budget. Satsningen sker, fordi man i regionen tror på, at øget fokus på relationer og klasseledelse vil styrke de unges motivation og dermed deres mulighed for at fuldføre en ungdomsuddannelse, hvorfor Region Midtjylland også har tilknyttet en følgegruppe til projektet. Det er en grundlæggende antagelse i projektet, at vi via projektets initiativer vil kunne øge lærernes pædagogiske repertoire og på den måde øge deres refleksivitet over praksis og dermed også kvaliteten i lærer-elev-relationen, der i sidste ende positivt vil kunne påvirke elevengagementet.

Forhåbningen er, at CUDiMs forskning og prioritering af dette område kan bidrage til en videreudvikling af i første omgang gymnasieundervisningen og på sigt undervisningen inden for hele uddannelsessystemet. Som led i det videnskabelige arbejde samarbejder forskerteamet ved CUDiM med forskere fra Utrecht Universitet, afdelingen for *Social and Behavioural Science*.

September 2017
Lea Lund
Forskningsleder på ROK-projektet
Center for Undervisningsudvikling og Digitale Medier (CUDiM)

Indhold

Baggrund for ROK-projektet **5**
Formålet med ROK-projektet **7**
Aktionsforskning som proces og dokumentation **10**
Projektets progression 11
Projektets samlede datasæt **12**
Projektets elementer på skolerne 13

I. DEL: ROK-projektets pædagogiske forståelsesramme **14**
1. Teoretiske ben: Klasseledelse som forståelsesramme **15**
At lede i en demokratisk (ud)dannelsesinstitution 16
Læreren som en medbetydende faktor 18
Projektets definition – rummelig klasseledelse 19
2. Teoretiske ben: Relationspædagogik som forståelsesramme **21**
Grader af styring og grader af nærhed 23
Den interpersonelle læreradfærdsmodel 25
3. Teoretiske ben: Elevstemme som forståelsesramme **29**
Elevstemmer – en praksisfænomenologisk tilgang 30
4. Teoretiske ben: Didaktisk refleksion som forståelsesramme **32**
Lærerprofessionens tre kompetenceniveauer 34
Når aktionslæring skaber synergi – at forske i egen praksis 36
At sætte ord på egen praksis 38

II. DEL: Resultater fra ROK-projektet **39**
Formål og proces tager afsæt i lærernes motivationsbreve 40
Projektet har skabt ændring i lærernes handling: I, II, III 42
Projektet har skabt ændring i lærernes tænkning 50
Projektet har skabt kollegial værdi 53
Projektets elevstemmer har informeret lærerne 57
Anbefalinger fra ROK-projektet **66**
Afsluttende bemærkninger **71**

Referenceliste **73**

Bilag 1 - Lærerinformanter **77**

Bilag 2 – Elevinformanter **78**

Noter **80**

Baggrund for ROK-projektet

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

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

ROK-projektets særlige fokus på klasserumsledelse ligger i slipstrømmen af intentionen om at øge elevers deltagelse og dermed medvirke til opfyldelse af det politiske mål om at 95 % af eleverne gennemfører en ungdomsuddannelse. I forhold til den nyeste gymnasiereform må der også forventes et yderligere fokus på, hvorledes man kan sikre en høj gennemførselsprocent, når nu man snævrer ansøgerantallet ind qua ansøgerstramninger.

I ROK-projektet har lærerne arbejdet med deres bevidsthed om deres egen klasserumsledelse, hvor handlingsmålet var at øge lærerens evne til at navigere i rummet. Indsigt fra det omfattende forskningsfelt om læreres læring og kompetenceudvikling fortæller os, at lærere tager deres egne erfaringer som elever og senere som studerende med sig ind i deres eget klasserum (Richardson 1996; Kompf & O'Connell Rust 2015; Day 1993; Day 2015; Calderhead 1988; Kelchtermans 1993; Hammerness et al. 2005).

Lærerens erfaringer fra tiden, hvor de selv var elev, har også dannet deres holdninger til undervisningsrummet, og selvom det er svært at ændre på indgroede vaner og overbevisninger, viser det sig at ved give tid til en særlig opmærksomhed på dette, kan man faktisk ændre på holdninger og handlinger til gavn for undervisningen (Lund 2015; Lund 2017b). Måden, hvorpå man kan arbejde med dette i sin praksis, relaterer sig til aktionslæringstilgange og til det, at læreren er art forsker i egen praksis (Elliott 2002; Hammerness et al. 2005; Cochran-Smith &

Lytle 1990; Hammersley 1993). En sådan opmærksomhed har vi i ROK-projektet forsøgt at skabe i et kollegialt fællesskab – aktuelt i litteraturen kaldet 'et professionelt læringsfællesskab' (Albrechtsen, 2013; Dufour & Marzano, 2015; Qvortrup, 2016). Det er netop tiden og en fælles rettet opmærksomhed på refleksive dialoger over egen undervisningspraksis, vi finder i litteraturen om professionelle læringsfællesskaber (Stoll, Bolam, McMahon, Wallace, & Thomas, 2006). Vi ved herfra, at lærerne har brug for rammer og tid til at kunne udvikle et fælles sprog og et fælles blik for undervisningen – lærerens egen og hele skolens. ROK-projektet understøtter udviklingen af denne dels individuelle og dels kollegiale proces.

Formålet med ROK-projektet

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

Det grundlæggende fokus på klasseledelse og relationer udforskes i projektet og afprøves via konkrete aktioner (en form for pædagogiske eksperimenter) formuleret og igangsat af projektdeltagerne, dvs. de enkelte lærere og teamene i samarbejde med de tilknyttede forskere. Relationspædagogikken og klasseledelse anskues ud fra to perspektiver; set fra lærersiden og set fra elevsiden:

Formålet

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

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

2. At belyse gymnasielevers oplevelse af undervisningen, med henblik på at informere lærerens almendidaktiske indblik i elev-forforståelser og elevforudsætninger.

De specifikke aktionsforskningsspørgsmål:

– Oplever lærerne at have tilegnet sig kompetencer og strategier, som gør dem i stand til at understøtte og fremme elevernes aktive deltagelse i undervisningen? Og i fald ja, hvorledes?

Herunder fem dokumentations- og operationaliseringspunkter:

1. Hvordan oplever lærerne, at de har udviklet ny didaktisk tænkning og undervisningspraksis og tilgange?
2. Hvordan tænker lærerne anderledes over deres klasseledelse og relationspædagogiske tilgang i dag?
3. Hvordan handler de anderledes i dag?
4. Hvordan oplever de at tackle klasserummet på en anderledes måde i dag?
5. Hvilken værdi har projektet haft i kollegial teamsammenhæng?
6. Hvilke pædagogiske anbefalinger findes via lærererfaringerne?

I projektet står lærerperspektivet imidlertid ikke alene. Selvom eleverne indgår som centralt fokus i lærernes aktioner, og i de tilknyttede pædagogiske og didaktiske overvejelser vil det alt andet lige kvalificere projektets bidrag, at inddrage eleverne selv – deres perspektiv.

Elevperspektivet tilbyder et indblik i elevernes oplevede skolegang gennem en særlig tilgang. Det fokuserer mere specifik på deres stemmer og forsøger at nærme sig en forståelse af *elevstemmer*, som et fænomen i sig selv, gennem hvilket det bliver muligt at synliggøre måder, hvorpå eleverne kan forstå sig selv, som nogle der skal lære noget – det vil sige, som nogle der er under uddannelse.

De specifikke forskningsspørgsmål i relation til elevernes stemme:

– Hvilke træk og kendetegn har elevstemmer?

Herunder tre dokumentations- og operationaliseringspunkter:

1. Hvordan manifesterer elevers stemmer sig i gymnasiet?
2. Hvordan oplever elever at sige noget eller ikke sige noget i gymnasiet?
3. Hvilke informationer leverer elevstemmer til lærernes udvikling af tilgange til relationer og klasseledelse og hvilke pædagogiske anbefalinger knyttes hertil?

Formålet med at inddrage eleverne hænger dermed sammen med antagelsen om, at den pædagogiske og didaktiske udforskning – den viden, de begreber og refleksion som etableres og udvikles gennem projektet hos lærerne – ikke i sig selv – vil være i stand til at tage højde for elevernes oplevede skolegang. At få adgang hertil kræver at eleverne inddrages direkte. På denne vis sikres det så vidt muligt, at antagelser, erfaringsbaserede praksisser og teoretisk viden *om* eleverne ikke kommer til at "leve sit eget liv" i lærernes professionelle pædagogiske og didaktiske arbejde udenom eleverne selv. Risikoen ved det kunne være, at lærerne alt andet lige bliver mere kompetente i deres klasseledelses- og relationspædagogiske tilgang, men for eleverne vil det måske blot kunne opleves som mere af den samme kultur/undervisningspraksis, bare på en ny måde.

Aktionsforskning som proces og dokumentation

Motivationsbreve

Aktionslæringstilgangen tager afsæt i lærerens konkrete praksis med henblik på, at lærerne gennem deltagelse og dialog kan arbejde hen mod en ønsket forandring. Lærerenes indledende motivationsbreve er derfor indlejret i projektets formål.

I motivationsbrevene udtrykker lærerne, at de er interesserede i at få mere empirisk viden om, hvad der virker. De kalder det ideer og nye værktøjer. Desuden ønsker de at få indsigt i, hvordan de selv agerer i rummet med hjælp fra kollegaers øjne og via sparring udefra. Opsummerende var lærerne forud for projektet motiveret af, at ville arbejde med følgende:

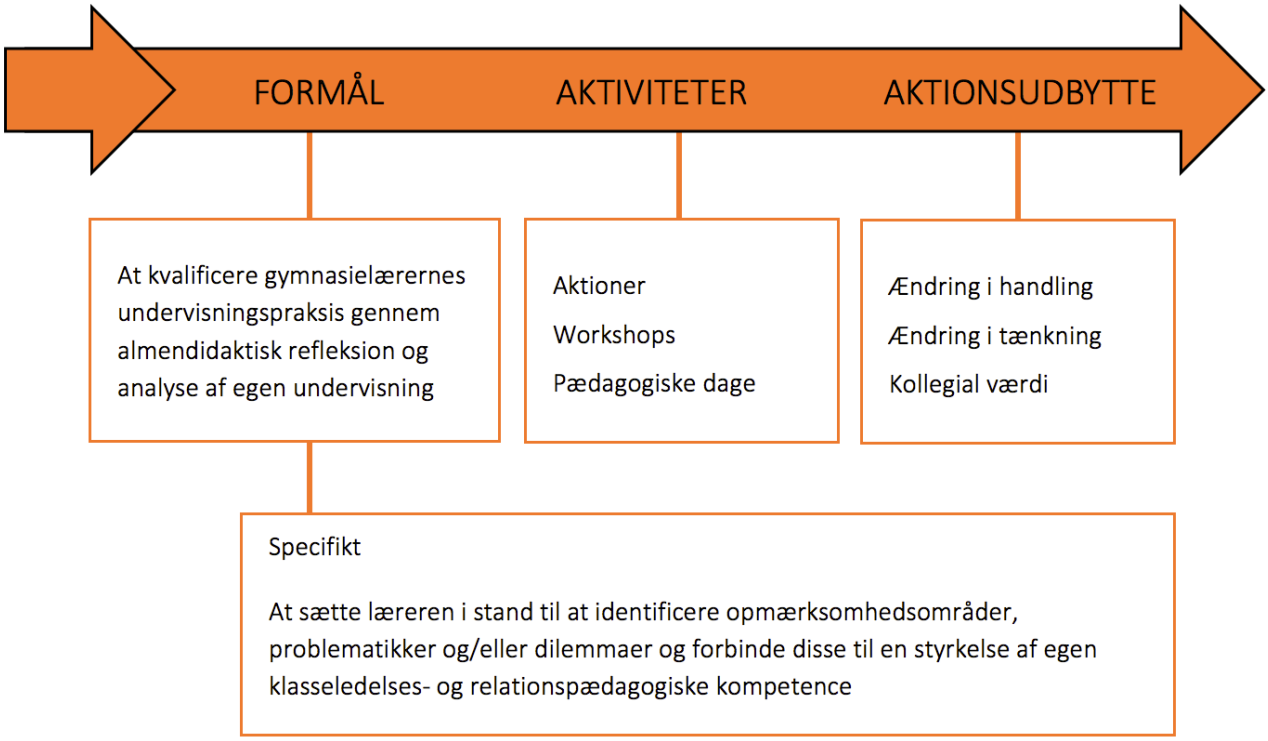
a. at styrke deres professionelle udvikling pædagogisk set.
   Og dette skal ske på følgende måde:
b. dels via den kollegiale samarbejdsproces.
c. dels ved at få gode ideer og nye værktøjer.
d. dels ved at skabe et godt læringsmiljø – dvs. at øge opmærksomheden på, hvordan man kan skabe et godt læringsrum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

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

Projektets progression

Projektets progression er præget af en intentionel målsætning om netop lærerens udvikling af klasseledelses- og relationspædagogisk kompetence, og er således båret frem af forskerintervention indlejret i projektet.

Dette er illustreret ved pilens retning fra formålet over aktiviteter til aktionsudbytte nedenfor og beskrives detaljeret i projektets baggrundsrapporten (Lund & Boie 2017a).



Projektets samlede datasæt

Der deltager to skoler (HHX og STX) med 16 lærere – otte fra hver skole – samt i alt 84 2.g elever. Forskningsmæssigt benyttes forskellige kvalitative metoder. Baggrundsinformationer på de to skoler og de specifikke informanter, elever og lærere og deres fagfordeling, alder, køn og undervisningserfaringer er at finde i baggrundsrapporten (Lund & Boie 2017a). Se bilag 1 og 2 for oversigt over lærer- og elevinformanter.

Datakilde	Periode	Antal personer/kilder
Lærernes indledende motivationsbreve	2014	N=14
Lærernes ugentlige skriftlige refleksioner over deres 1. og 2. aktion i klasserne	2014/2015	N=32
Fokusgruppeinterview – midtvejsevaluering STX-skole	E2015	8
Fokusgruppeinterview – midtvejsevaluering HHX-skole	E2015	8
Feltnoter – observationer af klasserumsundervisning	F2016	N=16
Lærernes aktionsplaner i form af skriftligt udfyldte aktionsskabeloner	E2015 / F2016	N=32
Afsluttende semistrukturerede interview med hver enkelt lærer	F2016	N=16
Lærernes kapitler i projektets lærererfaringsbog. Nogle lærer har skrevet i teams derfor 14 kapitler (Lund & Boie, 2017).	E2016	N=14 kapitler
Elevernes skriftlige levede erfaringsbeskrivelser (elevstemmer)	F2015	N=84
Semistrukturerede interviews med elever fra de deltagende læreres klasser	F2015	N=12

Projektets elementer på skolerne

Fordelt henover de første to år i projektet afholdt forskerne fem forskellige workshops med lærerne med henblik på videndeling og sparing på tværs af de to uddannelser. Desuden blev der afholdt pædagogiske dage for hele lærerkollegiet for at informere og sikre vidensprednin på skolerne. Workshoppene havde til henblik at igangsætte aktionslæringsprocessen, og at give lærerne gode ideer til at eksperimentere i deres undervisning.

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

I. DEL: ROK-projektets pædagogiske forståelsesramme

Projektets titel 'Relationskompetence Og Klasseledelse' er et udtryk for projektets fokusområder. Lærerne i ROK-projektet er blevet introduceret for en specifik relations- og klasseledelsesoptik i form af den interpersonelle læreradfærdsmodel (kaldet MITB – forklares nedenfor), som består af to akser: lærerens grad af *styring* og lærerens grad af *nærhed* til eleverne i klasserummet.

Ud fra en læreteoretisk optik (Jank & Meyer 2006) fokuseres der på lærerens tilgang til undervisningen dvs. lærerens opmærksomhed på *metoder* og *elev-forudsætninger*. Den pædagogiske optik i MITB tilfører en uddybning af den didaktiske trekants elementer – *stof, lærer, elev* – eftersom MITB sætter fokus på, hvordan undervisningen foregår.

Projektet består af fire teoretiske ben som udgør ROK-projektets forståelsesramme:

1. Klasseledelse
2. Relationspædagogik
3. Elevstemmer
4. Didaktisk refleksion

1. Teoretiske ben: Klasseledelse som forståelsesramme

Den engelske term *Classroom management* kaldes ofte på dansk *klasseledelse* (Plauborg et al. 2010; Lohmann 2008; Krejsler 2008). Det at bedrive klasseledelse er ikke så lige til. Livet i klasserummet er fyldt med skjulte aspekter såsom: Hvilke normer og adfærd, skal der gælde for socialt samvær? På hvilken måde oplever eleven anerkendelse fra sin lærer? Hvordan skaber læreren grundlag for ro og rammer for at lære i klasserummet? Hvordan reagerer eleverne på lærerens rolle som autoritær? Det er således ikke blot teknik, der skal appliceres ej heller en procedure, der blot skal følges (Lund 2016).

Dét at anskue læreren som en leder, har inden for det seneste årti fået meget opmærksomhed i Danmark med inspiration fra den angelsaksiske uddannelsesforskning. Læreren har dog altid skullet være leder af undervisningen i den intentionalitetsproces som undervisningen netop er. Når læreren leder, betyder det, at læreren ved, hvor undervisningen skal føre hen (det faglige mål og det overordnede didaktiske formål).

Et øget fokus på lærerens forvaltning af sin position, i forhold til hvorledes man kan sikre en disciplin i rummet, har sin berettigelse. Særligt grundet lærerens aftagende autoritetsrolle, det stigende fokus på målstyret undervisning, flere uhomogene klasserum, samt kravet om flere unge igennem ungdomsuddannelsessystemet. Alt dette stiller krav om fokus på et klasserum, der styres og ledes.

Selvom vi havde et årti med fokus på elevers ansvar for egen læring, så havde læreren stadig den implicitte autoritets- og magtposition til netop at definere, at fx eleverne har et ansvar. Læreren har netop præciseret og taget ledelsen af, hvilket ansvar eleverne er blevet pålagt. Så trods et demokratiseringsfokus på elev med- og selvbestemmelse har læreren stadig ledelsesansvaret for undervisningens overordnede agenda. Det ligger indlejret i lærerens rolle at arbejde formålsorienteret, hvor undervisningens intentionalitet delvist er bestemt af ministeriet og fagenes begrundelser. Læreren er således leder af denne intentionalitet. Det vil altså sige, at ledelseselementet ikke er et nyt fænomen i lærerprofessionen.

At lede i en demokratisk (ud)dannelsesinstitution

Lærerens autoritet og rolle som leder er ikke en selvfølgelighed 'gratis' medfølgende – læreren skal selv skabe denne i rummet.

Dét at lede en klasse i en demokratisk (ud)dannelsesopgave på gymnasialt niveau er altså en kompleks og nuanceret affære – her er tale om Jean Rousseaus' beskrivelse af *negativ opdragelse* eller udtrykt som det Kantianske *pædagogiske paradoks* – hvordan fører man som lærer en ung elev til at føre sig selv? Man skal som lærer ikke gå vejen for eleven, det skal eleven selv.

Det er undervisningens og dermed lærerens opgave at hjælpe individet til at finde sig selv, som vælgende det gode og forkastende det onde, dette er altså udtrykt ved Rousseaus syn på opdragelse som noget negativt. Man bør opdrage uden at virke som en, der opdrager (Rousseau 1968/1762; Løvlie 1997). Her foreligger således opdragelsens pædagogiske paradoks. Inden for pædagogikken spørges der, hvorledes er det udefra muligt at indvirke på en indre proces? Begge elementer findes i undervisning som fænomen, da det forudsættes at *noget skal læres*, idet man altid underviser *i* noget, og dette bør ske med afsæt i individets personlige evne til *at lære*. Her ses således forholdet mellem frihed og tvang, pædagogikkens iboende selvmodsigelse – i hvert fald i en demokratisk uddannelsesforståelse som den gymnasiale. Som allerede Kant udtrykte paradokset, stilles læreren over for en dobbelt opgave, når læreren skal have eleven *"til at tåle en tvang mod hans frihed, og samtidigt selv lede ham i at bruge sin frihed godt",* og herved vil læreren implicit definere den umyndiges gode liv (von Oettingen 2001, p.43).

Når nu autoriteten ikke er automatisk medfølgende lærertitlen inde i klasserummet, så hænger det også sammen med, at vi netop i Danmark tilskynder en demokratisk tilgang til vores uddannelse af unge mennesker. Vi skal derfor på ingen måde begræde, at danske gymnasieelever anser lærerne for at være næsten ligeværdige.

Vi tilskynder netop, at eleverne kan diskutere, argumentere og debattere, og heri udviskes autoritetsrollen og den deri liggende magtdistance og asymmetri mellem elevrollen og lærerrollen. De unge i gymnasiet er vant til at kunne diskutere med forældre, med deres fodboldtræner, deres chef på fritidsjobbet og med deres tidligere lærere i folkeskolen.

I gymnasiet vil vi også gerne danne *med* og *til* demokrati, og i gymnasiet undervises der ikke kun i, hvordan demokratiet fungerer fx i fagene historie eller samfundsfag, men faktisk tilstræbes det, at man ud-

folder demokratiet i alle fag. Dvs. at udføre formålet med denne dannelsesproces som gymnasiet også er, og derfor undervises der *med* demokrati i gymnasiet. På den måde bliver lærerrollen og den ellers indbyggede asymmetri mellem elev og lærerrolle mindre. Ønsket om at danne med og til demokrati er en diskussion som den tyske professor i pædagogik Wolfgang Klafki (2001; 1983) behandler og undersøger, om end han ikke taler om *classroom management*, men om *almendidaktiske overvejelser,* således ligger altså klasseledelse indlejret i almendidaktikken.

Læreren som en medbetydende faktor

Vi ved fra forskningen, at læreren udgør en signifikant forskel for elevernes læring, om end vi husker på, at læreren blot udgør ét enkelt element i elevens læreproces (fx. Darling-Hammond 2000). Vi ved også fra forskningen, at det at være lærer indebærer, at man som underviser trækker på en masse erfaringer, og at undervisergerningen aldrig kan simplificeres til en teknik, der blot skal udføres. Undervisergerningen handler snarere om en praksis, der tilegnes dels på oplyst og reflekteret grundlag og dels gennem erfaringer med at undervise (Lund 2017b; Day 1999; Schön 1983). Netop derfor er erfaringsinddragelse og den lokale kontekst afgørende for udvikling af undervisningen.

ROK-projektet har ikke foregivet at kunne tilbyde hurtige fiks til at løse fx uro eller autoritetsproblematikker i klassen, men projektet har budt på ideer og særligt på opøvelsen af en refleksiv tilgang til egen praksis indeholdende aktionsideer, refleksionsspørgsmål og observationstilgange. Når vi i projektet anskuer læreren som en klasserumsleder, trækker vi nok på det angelsaksiske begreb *classroom management*, men tilpasser det til en dansk skolekultur (Krejsler 2008; Plauborg et al. 2010; Beck 2016), som henholder sig til den danske skoles (ud)dannelsesformål, hvor netop dilemmaerne, der er skitseret på de foregående sider indgår.

Hermed slår vi fast, at du som lærer eller som læser på ingen måde må opfatte nedenstående definition af klasseledelse som et fiks til en måde at bedrive nem undervisning på, fordi en sådan ikke findes i en demokratisk (ud)-dannelsesinstitution som den gymnasiale.

Projektets definition – rummelig klasseledelse

Klasseledelse indebærer relationspædagogik

- Klasseledelse defineres her som en underkategori af almendidaktikken, og udgør en kompleks og målrettende bestræbelse på at rammesætte, sikre klassens regler, organisere, støtte, facilitere og differentiere lærings- og udviklingsprocesser for alle elever inden for trygge rammer.

- Begrebet klasseledelse anvendes her bredt om lærerrollen og lærerens virke i forhold til at understøtte alle elevers læring, deres relationer til hinanden samt motivation for at lære og deltage. Her bliver lærerens rolle at være leder af en inkluderende og engagerende klassekultur. Klasseledelse kan dermed ikke ses uden også at se på graden af elevinddragelse ud fra en antagelse om, at større elevinddragelse kan være med til at udvikle elevernes kritiske sans og dermed også give en drivkraft i forhold til læreprocessen. Trods inddragelse af eleverne er det dog stadig læreren, som er agenten for at udøve 'ledelse'.

- Klasseledelse er ikke blot lærerens benyttede undervisningsmetoder, men snarere en samlebetegnelse for de praksisser, som lærere gør brug af til at skabe et trygt og meningsfuldt rum for elevers læring og udvikling.

- Der er tale om en praksis, hvor lærerens planlægning af undervisningen og af det faglige samt fokus på klassens sociale forhold er viklet helt ind i hinanden. Dvs. måden hvorpå læreren agerer og relaterer til eleverne og måden hvorpå, læreren leder eleverne til at relatere til hinanden, har indflydelse på, hvordan lærerens faglighed praktiseres (metode) og dermed på, hvorvidt undervisningen lykkes i forhold til de didaktiske intentioner (formål) eller ej.

På næste side er indsat to af Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforsknings fund vedrørende lærerkompetencer. Clearinghouse har udført et omfattende systematisk review over forskning i lærerkompetences betydning for elevers læring (Nordenbo et al. 2008). Vi ser således, at ROK-projektets forståelse af klasseledelse er en sammensmeltning af Clearinghouses' *regelledelseskompetence* og *relationskompetence*. Klasseledelse er således at forstå som mere end blot adfærdsregler i ROK-projektets terminologi. Og som vi skal se ved projektets andet teoretiske ben – Relationspædagogik som forståelsesramme – er netop klasseledelse og relationsarbejdet en af samme stykke i den interpersonelle læreradfærdsmodel.

Definitioner fra Dansk clearinghouse for uddannelsesforskning

Regelledelseskompetence

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

Relationskompetence

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

(Nordenbo et al. 2008, p.66)

2. Teoretiske ben: Relationspædagogik som forståelsesramme

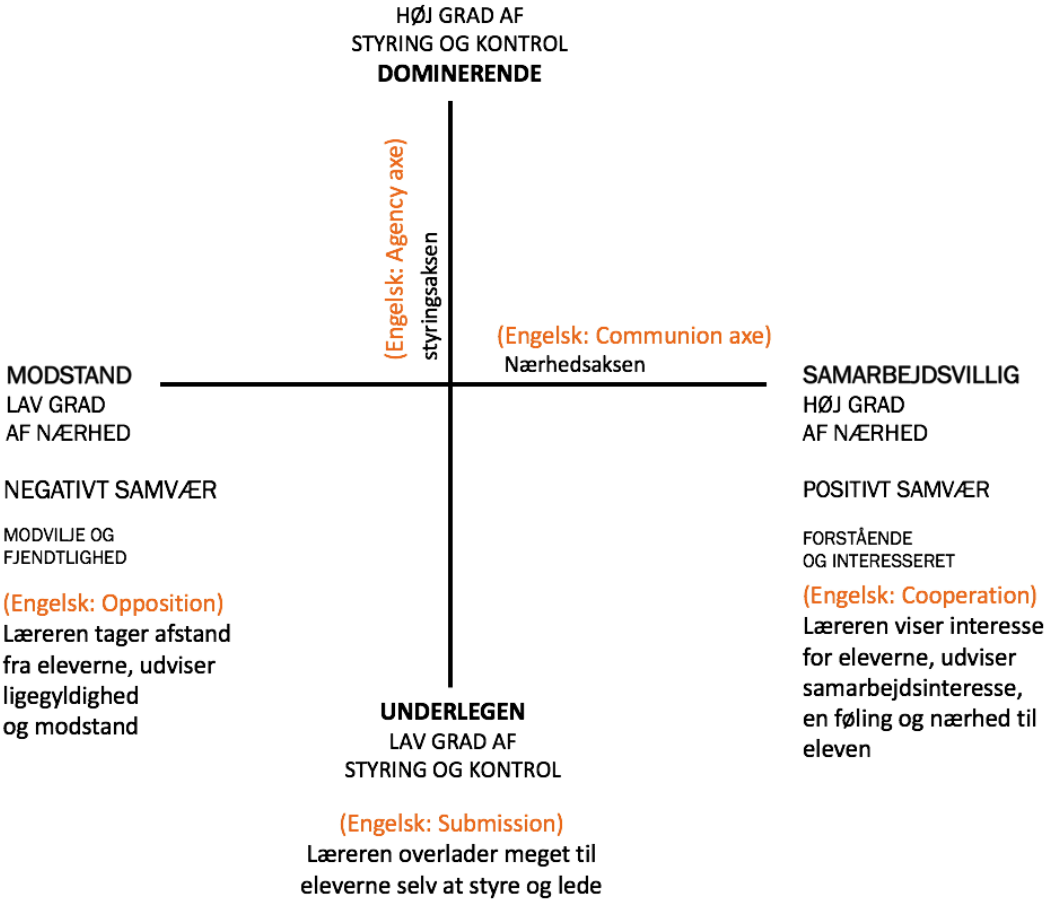
Den relationspædagogiske ramme i ROK-projektet er bygget op om professor i uddannelsesforskning, Theo Wubbels og hans kollegaers arbejde med den interpersonelle læreradfærdsforståelse (*The Model for Interpersonal Teacher Behavior:* MITB). Heri indgår både lærerens relationer til eleverne (nærhedsaksen)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

MITB bygger på grundbegreberne fra bogen *'Interpersonal Diagnosis of Personality'* af den amerikanske psykolog Timothy Leary.[1] Leary opstiller to dimensioner for menneskelig personlighed, som vi benytter os af, når vi kommunikerer med hinanden. Disser er benævnt: *Dominance – Submission* og *Hostility – Affection*. Det er med afsæt i Learys forskning, at Wubbels og kollegaer beskriver to dimensioner, dvs. graden af *Agency*, som foregår i det kontinuum, som Leary kalder: *Dominance – Submission,* hvor graden af *Communion* foregår i kontinuet mellem: *Opposition – Cooperation* (Wubbels et al. 2012).[2] Disse dimensioner indsat i et koordinatsystem (figur 1).

Den ene akse i koordinatsystemet, *Agency*, handler om den måde, vi agerer på over for hinanden, når vi er i interaktion, dvs. graden af, hvordan vi mennesker styrer en samtale eller et samvær, altså menneskelig kontrol eller påvirkning (jf. *Dominance – Submission*). Den anden akse, *Communion*, handler om det sociale mellemmenneskelige aspekt, når vi er i et rum sammen og interagerer, dvs. graden af nærhedsfølelse, fællesskab eller interesse for hinanden (jf. *Opposition – Cooperation*). Disse to akser *Agency = styringsaksen* og *Communion = nærhedsaksen*[3] er internationalt forskningsmæssigt anerkendte som almene dimensioner ved mellemmenneskeligt samvær og i Learys optik, kommunikation. Denne tænkning om mellemmenneskeligt samvær er af Wubbels og kollegaer gennem mere end 25 års empirisk forskning blevet omsat til det pædagogiske rum, hvor der foregår intentionel undervisning (Fournier et al. 2011; Wubbels, Brekelmans, den Brok, Wijsman, Mainhard 2014; Wubbels, Brekelmans, Mainhard, den Brok 2016; Wubbels et al. 2012) . Herudfra har de udviklet *The Model for Interpersonal Teacher Behavior* (MITB) indsat i et todimensionelt diagram.

Oversat til et dansk pædagogisk rum kan vi tale om, at der er et kontinuum af *styring* og grader af *nærhed* mellem lærer og elev, og vi kan altså kalde disse akser for *Styring* og *Nærhed*. De yderste poler på styringsaksen går fra den øverste pol *Dominerende*, til den nederste pol *Underlegen*, hvor det på nærhedsaksen fra den yderste pol til højre går fra *Samarbejdsvillig* til den venstre pol *Modstand* (figur 1).

Akserne i den interpersonelle læreradfærdsmodel (MITB på dansk)



Figur 1 – Interpersonel læreradfærdsmodel på dansk (MITB). Akserne i den interpersonelle læreradfærdsmodel indsat i et todimensionelt koordinatsystem oversat til dansk på baggrund af dansk validitetsforskning (Lund & Lund, 2016, 2017) fra: 'The Model for Interpersonal Teacher Behavior' (MITB) (Wubbels et al. 2012, p.3)

Grader af styring og grader af nærhed

Ser vi først på y-aksen i figur 1 (styringsaksen), så handler det om, at læreren har meget eller lidt styring og kontrol over undervisningsrummet. Des længere nede på y-aksen læreren befinder sig, des mindre styring tager læreren over rummet og des mere overlades til eleverne. Dvs. at læreren i en styringsmæssig optik er 'underlegen' eller set i en mere kontinental pædagogisk optik, overlader meget styring, kontrol, selv- og medbestemmelse til eleverne.

Høj grad af styring

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

Lav grad af styring

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

Ser vi dernæst på x-aksen i figur 1 (nærhedsaksen), så handler det om lærerens interesse for interaktionen med eleverne, og hvor høj grad af nærhed interaktionerne er præget af. Og dermed hvor meget nærhed eleven oplever fra lærerens interaktion med ham/hende. Des længere mod øst på x-aksen læreren befinder sig des mere 'samarbejdsvillig' er læreren. Des længere mod vest på x-aksen des mere 'modstand' viser læreren overfor nærværet med eleverne.

Høj grad af nærhed

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

Lav grad af nærhed

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

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

Hvis en lærer ligger højt på den ene akse, så betyder det ikke, at læreren dermed ligger lavt på den anden akse. Man kan ligge lavt på dem begge, og man kan ligge højt på dem begge. De to dimensioner repræsenteret i et ortogonalt koordinatsystem er vist i figur 1 (MITB-modellen), ved de to akser 'Styring' og 'Nærhed'. Underliggende de to akser kan uddifferentieres otte typer af interpersonel læreradfærd (vist i figur 2).

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

> *"The MITB (as well as the Leary model) is a unique entity within a branch of models characterized by their circumplex structure. Circumplex models are based on a specific set of assumptions that describe interpersonal constructs (Tracey, 1994). The following assumptions undergird the MITB: (Fabrigar, Visser, & Browne, 1997; Gurtman & Pincus, 2000; Tracey, 1994)*
> *(1) the eight behavioral sectors of the model are represented by two dimensions;*
> *(2) the two dimensions are uncorrelated;*
> *(3) the sectors can be evenly distributed in a circular structure.*
>
> *The implications of these assumptions are that a sector correlates highest with its adjacent sectors and lowest with the sector opposite in the model"* (Wubbels et al. 2012, p.3).

Den interpersonelle læreradfærdsmodel

Man har udviklet et spørgeskemaet opbygget over MITB modellen kaldet: *Questionnaire on teachers interaction* (forkortet QTI). Eleverne bliver i QTI-spørgeskemaet spurgt på en 5-point Likert skala, hvordan de opfatter deres lærer,[4] og ud fra disse besvarelser kan der laves en profil på, hvordan den enkelte klasse gennemsnitligt opfatter lærerens adfærd i klassen.

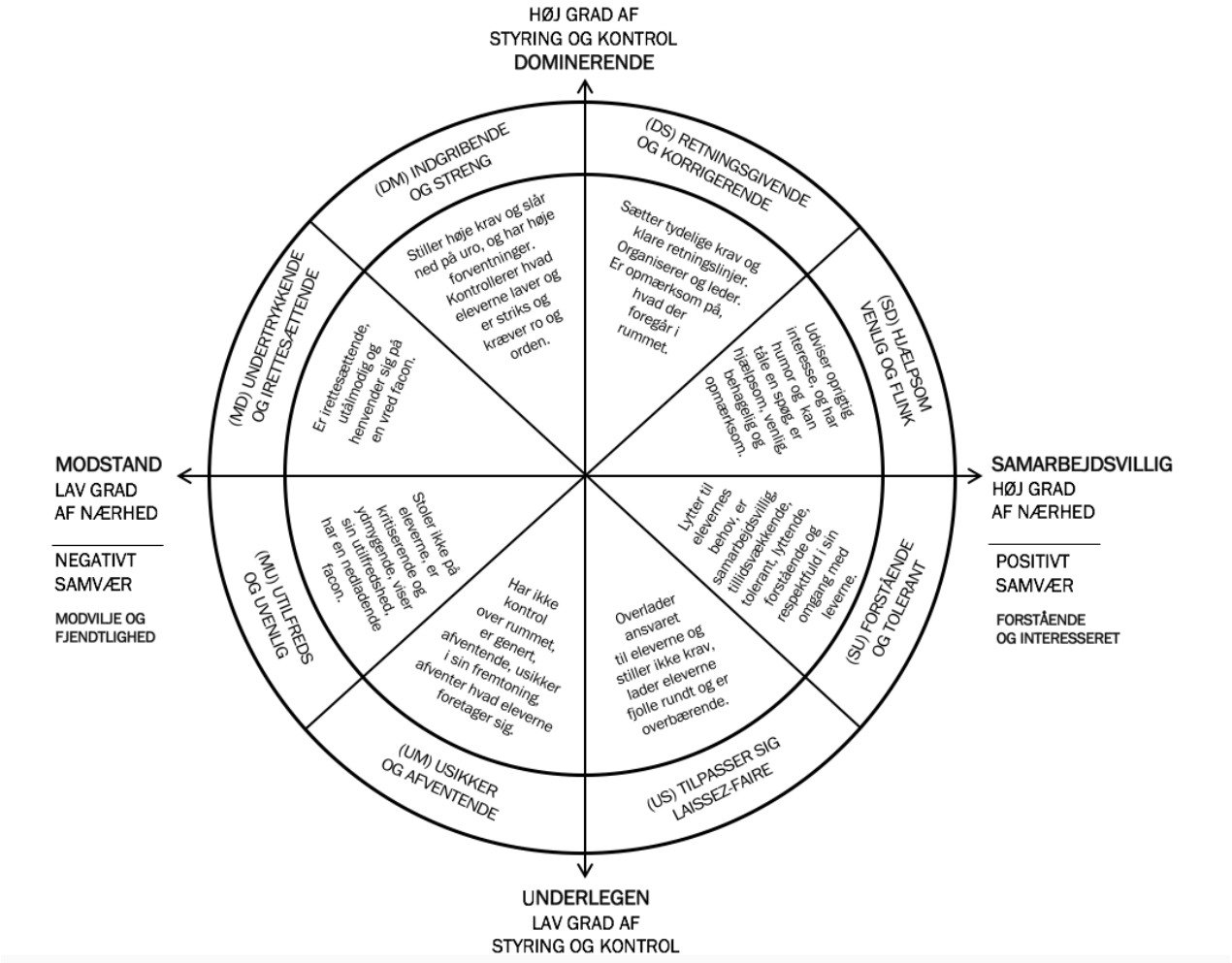
Denne læreradfærdsprofil henholder sig til otte typer af læreradfærd, som er opbygget over den cirkumplekse model med de to akser fra MITB-modellen (illustreret i figur 2)[5].

Hvis en lærer placeres i øverste højre hjørne, så er det fordi læreren i elevernes besvarelse af QTI-evalueringen scorer højest på dels *Dominerende* og dernæst på *Samarbejdsvillig.* Da vil læreren slå ud på læreradfærden *Retningsgivende og korrigerende*.

Hvis læreren scorer højest på *Samarbejdsvillig* og dernæst på *Dominerende*, så vil man slå ud på læreradfærden *Hjælpsom, venlig og flink*[6].

Man bør ikke anskue akserne, som to adskilte dimensioner i den interpersonelle læreradfærdsmodel, eftersom samværet og interaktionen i undervisningen vil bestå af begge aksers elementer. Men i en skreven gengivelse er det meningsfuldt at fokusere på aksernes indhold, særligt da lærerne i ROK-projektet eksplicit omtaler deres egen opmærksomhed i relation til netop akserne.

I interviewene bliver lærerne bedt om at uddybe deres bevæggrunde for at arbejde med de aktioner i klassen, de har valgt, ligesom de også argumenterer herfor i deres lærererfaringsbog (redigeret af: Lund & Boie 2017b). I den forbindelse er brugen af elevernes besvarelse af QTI et element, som griber ind i samtalerne, og derfor er også aksernes indhold og QTI et begrebsbrug lærerne har taget til sig. Efter figur 2 følger en beskrivelse af de otte typer af læreradfærd illustreret i figur 2.



Figur 2 Dansk model over interpersonel læreradfærd (MITB) Bygger på: (Lund & Lund, 2016, 2017).
Den grafiske udformning af 'Model for Interpersonel Teacher Behaviour' (MITB) (Wubbels et al. 2012, p.4)

Den retningsgivende, korrigerende lærer

(Akserne=DS=Dominerende og Samarbejdsvillig)

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

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

Den hjælpsomme, venlige, flinke lærer

(Akserne=SD=Samarbejdsvillig og Dominerende)

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

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

Den forstående, tolerante lærer

(Akserne=SU=Samarbejdsvillig og Underlegen)

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

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

Den tilpassende, laissez-faire lærer

(Akserne=US=Underlegen og Samarbejdsvillig)

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

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

Den usikre og afventende lærer

(Akserne=UM=Underlegen og Modstand)

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

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

Den utilfredse og uvenlige lærer

(Akserne=MU=Modstand og Underlegen)

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

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

Den undertrykkende og irettesættende lærere

(Akserne=MD=Modstand og Dominerende)

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

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

Den indgribende og strenge lærer

(Akserne=DM=Dominerende og Modstand)

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

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

3. Teoretiske ben: Elevstemme som forståelsesramme

Ved brugen af QTI inddrages elevernes oplevelse af undervisningen men ROK-projektet går skridtet videre. Projektet inddrager elevernes perspektiv dybere endnu, hvilket hænger sammen med antagelsen om, at den pædagogiske og didaktiske udforskning – den viden, de begreber og refleksion som etableres og gennem projektet giver mulighed for ændring i tænkning og handling hos lærerne – ikke, i sig selv, vil være i stand til at tage højde for elevernes oplevede skolegang. At få adgang hertil kræver, at eleverne inddrages direkte. Derved sikres det så vidt muligt, at antagelser, erfaringsbaserede praksisser og teoretisk viden *om* eleverne ikke kommer til at "leve sit eget liv" i lærernes professionelle pædagogiske og didaktiske arbejde udenom eleverne selv.

Lærerne vil alt andet lige blive mere kompetente i deres klasseledelses- og relationspædagogiske tilgang, men for eleverne vil det måske blot kunne opleves som mere af den samme kultur/undervisningspraksis, bare på en ny måde. Elever oplever at være elever, de oplever at blive klasseledet, de oplever relationer til deres lærere – men hvordan?

Set fra lærerperspektivet er dette spørgsmål indeholdt i den didaktiske kategori som omhandler *elevforudsætninger* og i modsætning til, som lærer at forholde sig til denne kategori ved hjælp af generel teoretisk viden, giver elevperspektivet mulighed for at åbne for refleksion af kategorien *elevforudsætninger* via en konkret viden indhentet fra eleverne, knyttet til specifikke klasser, elever og konkrete situationer. Således kan det synliggøres, hvorvidt der fremkommer overensstemmelse mellem det *intentionelle niveau* (lærerens) og det *oplevede niveau* (elevens).

Elevstemmer – en praksisfænomenologisk tilgang

Elevperspektivet tilbyder et indblik i elevernes oplevede skolegang gennem en særlig tilgang. Der fokuseres specifik på en forståelse af *elevstemme*, som et fænomen i sig selv, gennem hvilket det bliver muligt at synliggøre måder, hvorpå eleverne oplever sig selv, som nogle der skal lære noget – altså, at være elever under en gymnasial uddannelse (Barnett 2007; Batchelor 2006a; Batchelor 2014; Batchelor 2006b; Cook-Sather 2006; Robinson, C., & Taylor 2007; Batchelor 2008).

De enkelte unges stemmer er centrale for mellemmenneskeligt tilstedeværer og interaktion i sociale sammenhænge generelt, men i særdeleshed også som gymnasieelev. Gymnasieuddannelsens rammesætning kræver på forskellig vis, at de enkelte elever i deres daglige skolegang kan og skal præsentere og repræsentere sig selv, hvilket som oftest gøres gennem stemmen. Alene det at møde op til undervisningen, er naturligvis en måde at præsentere og repræsentere sig selv på som elev – det vil sige, som deltager i sin egen uddannelse. Men mere konkret i forhold til læring og dannelse bliver præsentationen og repræsentationen af eleverne selv synliggjort gennem deres udtrykte engagement og arbejdsindsats – en deltagelse, som i høj grad involverer deres stemmer. At tilbyde og bruge sin stemme er en naturlig, men også væsentlig dimension i skolegangen, undervisningen og i elevers selvstændige arbejde i gymnasiet. Mundtlighed er i det hele taget vigtigt i gymnasiet. Selve undervisningsorganiseringen og mange undervisningsaktiviteter er bygget op omkring mundtlig deltagelse. Dialog, formidling, gruppearbejde og fremlæggelser fordrer stemmers brug, men også bedømmelser, som i praksis kan være af både formativ og summativ karakter er afhængig af elevers stemmebrug. Det er en kendt problematik, at det for nogle elever, kan være en udfordring i sig selv at deltage med sin stemme. Det kan for eksempel handle om de elever, der næsten aldrig siger noget – ofte karakteriseret som stille, introverte, tilbageholdende og/eller generte. Disse elever skal også gives opmærksomhed. Til eksempel kan problematikken tilgås, som i bogen ”Stille elever, klar til forandring” (Reimick et al. 2016), ved hjælp af en kognitiv adfærdsteoretisk tænkning, som kan støtte forandringer i elevers stille adfærd, med henblik på at øge deres deltagelse.

Men uagtet denne stadig aktuelle problematik er det særlige i ROK-projektets elevundersøgelses tilgang, at det ikke handler om at tage udgangspunkt i en problematik, som i forbindelse med undervisning giver pædagogiske udfordringer i forhold til en specifik elevmålgruppe. Snarere sættes der i denne undersøgelse parentes om specifikke problematikker, for i et bredt perspektiv at sætte fokus på elevers *oplevelse* af at være i stemmen. Det vil sige at være ***i*** tale og/eller tavshed – et fokus, som i udgangspunktet altså

ikke er ude på at imødekomme en konkret problematik eller udfordring. Som følge heraf forsøges det at opnå en bredere og dybere forståelse for, samt indsigt i, hvordan det kan opleves at være gymnasieelev *gennem* en undersøgelse af deres stemmer, ud fra spørgsmålet om, *hvordan det opleves at sige noget eller ikke sige noget i gymnasiet.* Man kan også sige, at elevers præsentation og repræsentation af sig selv gennem deres stemmer i gymnasiet vil vise deres udøvelse af *'elevskab'.* Dvs. en konkrete oplevelse i en given situation i gymnasiet med det at være i elevskab. Dette vil kunne etablere et grundlag for at synliggøre forholdet mellem, på den ene side læreres (og elevers) *tænkning og tilgang til* et godt læringsmiljø og på den anden side, *elevers oplevelse* af at være tilstede i læringsmiljøet. Dette forholds mulige overensstemmelser og/eller diskrepanser vil kunne hjælpe til at fokusere og målrette ROK-projektets udvikling af klasseledelse og relationspædagogiske tilgang.

At indfange elevstemmer

En forståelse for fænomenet *elevstemmer* opnås metodisk ved at indhente, både skriftlige og mundtlige, *levede erfaringsbeskrivelser* af, hvordan det *opleves* (van Manen 2014; van Manen 1997; van Manen 2002) at sige noget eller ikke sige noget i gymnasiet og ikke ved primært at interessere sig for elevernes forståelser og holdninger/meninger *om* det at sige noget eller ikke sige noget. Der spørges således ikke til, hvad elever mener eller synes, som er kendetegnende for mange undersøgelser, der inddrager elever som informanter, som fx Danmarks Evalueringsinstitut foretager (EVA 2015). I denne undersøgelses metodiske greb vurderes elevernes oplevede aspekt som særlig værdifuldt, idet det materiale der genereres, ideelt set, er "renset" for deres fortolkninger af at tale eller tie i gymnasiet. Det undgås derved, for så vidt muligt, at lade elevernes ræsonnementer, rationaler og forklaringer *om* deres tale eller tavshed gå forud for eller blande sig med selve den konkrete oplevede tale eller tavshed.

Elevperspektivets undersøgelse er dermed igangsat ud fra antagelsen om, at viden om hvordan eleverne oplever tale og/eller tavshed kan give adgang til dybere forståelser af, hvordan det overodnet set kan opleves at være en gymnasieelev under uddannelse og mere specifikt, hvordan dette giver sig til kende eller kommer til udtryk (gøres og vises) i de enkelte situationer via elevstemmers træk og kendetegn. Det betyder, at disse levede erfaringsbeskrivelser leverer betydningsfulde informationer for ROK-projektets lærerperspektiv, idet de, fra elevernes perspektiv, kan oplyse om elevstemmetræk, der netop forbeholdes elevernes egne oplevelser, som lærerne ikke kan have adgang til. Medtaget disse træk gøres det muligt at informere og nuancere de pædagogiske problematikker og/eller udfordringer lærerne peger på i forhold til udviklingen af tilgange til relationer og klasseledelse.

4. Teoretiske ben: Didaktisk refleksion som forståelsesramme

Projektet handler i sin grundhensigt om at udvikle lærerkompetencer, som er almendidaktisk reflekssive. Vi forstår lærerens kompetencer med hjælp fra Erling Lars Dales optik på lærerprofessionen, hvilket også er benyttet som samtaleramme for lærerne i projektet.

Vi forstår skolen som professionel ud fra Erling Lars Dales professionsideal, *didaktisk rationalitet* (Dale, 1999). Dette er en skole forstået som en fuldprofessionel organisation, der har som mål, at læreren som professionel handler og tænker didaktisk rationelt. Idealet fokuserer på en uddannelsesinstitution i udvikling, hvor lærerne får tid til at argumentere for faglige valg og fravalg. At handle didaktisk rationelt er ikke teknisk kausalitetsorienteret, men skal forstås som den mulighed, læreren skal gives for at kunne tage stilling til og diskutere undervisningsmetoder og skolens læreplaner, formål og udmøntning, for herigennem bliver det muligt for læreren at betragte sin undervisning og sikre en meningsfuld undervisningssituation.

Betegnelsen *rationalitet* handler om lærerens evne til og mulighed for at handle på grundlag af en refleksion over formål og handling, og det er denne omtanke, man via aktionslæringstilgangen sætter i gang i ROK-projektet.

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

Og her kan vi koble Dales didaktiske ramme til MITB modellen (projektets andet teoretiske ben) over lærerens adfærd i klasserummet som det opleves af eleverne. Også ved MITB viser det sig, at eleverne kan opfatte læreren som imødekommende, lyttende og empatisk og give elevernes stemmer plads. Der er altså typer af adfærd, der kan vise sig som mere gyldig for eleven end andre. For at sikre undervisningens gyldighed i Dales optik, må læreren handle didaktisk rationelt – det vil sige at læreren handler på baggrund af overvejelser – over for denne modsatrettede opfattelse af situationen, som eleverne måtte sidde med. Undervisningen bryder sammen som socialt organiseret system, og bliver da blot en

opbevaringsanstalt eller propagandastation, hvis ikke læreren handler på baggrund af sine overvejelser over elevernes oplevelser af undervisningens gyldighed. Dette vil resultere i en undervisning uden social gyldighed, dvs. en eftergivende, meningsløs undervisning, hvilket ifølge Dale medfører patologisk kommunikation (Dale, 1999).

Didaktisk rationalitet består ideelt set af et samspil mellem indholdet i lærerprofessionens tre kompetenceniveauer:

- Tredje niveau – K3:
  Meta-refleksioner over skole og undervisning.
- Andet niveau – K2:
  Undervisningens planlægning.
- Første niveau - K1:
  Undervisningens aktivitet.

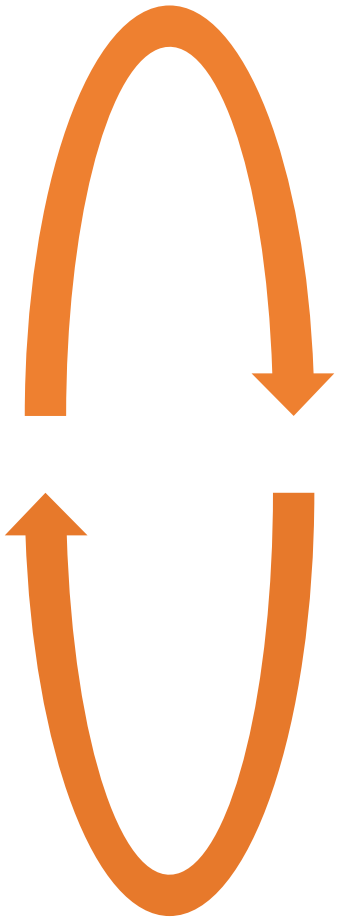
Når disse tre kompetenceniveauer tilsammen kan effektueres i en synergi (som illustreret ved pilens cirkulære bevægelse i figur 3) er der tale om en optimal læringssituation for aktørerne i en uddannelsesinstitution – her er det lærerne som anses for at være lærende i egen praksis.

Det er således i ROK-projektet italesat og billedliggjort at lærerne taler meta-orienteret om, at de netop nu er i færd med at reflektere over deres lærerrolle og adfærd i klasserummet. Sammenhængskraften mellem de tre kompetenceniveauer udtrykker Dale således:

"Ved at tænke i begreber (K3) om undervisningen (K1) og lokalt læreplansarbejde (K2) øger man evnen til refleksion. Hensigten er derfor at bidrage til konstruktion af didaktisk teori (K3)" (Dale, 1999, p. 49)

Hvis det tredje niveaus kritiske analyser udelades (K3), mister lærerprofessionen sin styrke og autonomi. I så fald vil kun K1 og K2 udgøre afgørende elementer for professionen og derved underkendes relationen mellem profession og videnskab. Lærererhvervet som en professionsuddannelse bør være orienteret mod *"at skaffe et grundlag for en karrierelang udvikling"* (Dale 1999, p.11).

Lærerprofessionens tre kompetenceniveauer



Tredje kompetenceniveau – K3

- Meta-refleksioner over skole og undervisning.
- Fokus på at kommunikere om teori og empiri om undervisning og selv udvikle didaktisk teori.
- Læreren udfører kritiske analyser af læreplanens mål, indhold, metode og dens konsistens, dens forankring i virkeligheden og dens mulighed for at blive realiseret.
- Dette refleksionsniveau foregår udenfor handlingstvang på K1. Refleksionen er dybere end blot et spørgsmål om metoder i undervisningen. Her er der plads til refleksion over (ud)dannelsens væsen og dermed hele formålet med at drive skole og undervisning.

Andet kompetenceniveau – K2

- Undervisningens planlægning.
- Fokus på at konstruere undervisningsprogrammer. Læreren arbejder med at realisere læreplanens muligheder i praksis
- Det vil sige på et niveau uden for klasserummet.

Første kompetenceniveau - K1

- Undervisningens aktivitet.
- Fokus på at gennemføre undervisning. Her er lærerens situation præget af handlingstvang.

Figur 3 – L. Lunds illustration af E.L. Dales tre kompetenceniveauer (Dale 1999; 1998)

Ser vi på alle niveauerne i figur 3, så er det Dales pointe, at lærerprofession og uddannelse bør *"udvikle en aktuel legitimitet i pædagogikken som opdragelsesteori i det moderne samfund"* (Dale, 1999, s. 31) og det skal ske i kraft af at *"refleksion og kritisk diskussion af professionens egen autonomi har sin grund i erhvervets forankring i videnskaben"* (Dale, 1999, s. 29). Det er foruroligende, hvis dette refleksionsniveau (K3) udelades, og sagt med Dales ord er det afgørende at *"læreren er i stand til at tage forskningsafstand til sin egen undervisningspraksis"* (Dale, 1999, s. 68).

Det vil sige, at lærerne udvikler evnen til at kunne problematisere pædagogiske forhold, hvor skolen som moderne organisation udføre erhvervet i relation til teori, som de ansatte selv er medudviklere på og tilegner sig.

Her kan vi relatere til Lawrence Stenhouses pointering af lærerens mulighed for at bedrive *research-based teaching – forskningsbaseret undervisning* (diskuteret og uddybet i: Elliott 2001, p.555). Forskningsbaseret undervisning må dog ikke forveksles med David H. Hargreaves' version af *research-based teaching*, der hos ham forstås som en kumulativ base af forskningsfrembragt viden (Hargreaves 1996).

Stenhouse's term *forskningsbaseret undervisning* er væsensforskellig i form af aktørprincippet som indebærer, at lærerne engagerer sig i forskning som en del af deres egen praksis (her i ROK-projektet om relationspædagogik og klasseledelse) og dermed har læreren selv en kritisk rolle at spille i professionelle vurderinger, og de bliver ikke blot modtagere af forskningsfrembragt viden, der appliceres.

Her i ROK-projektet ser vi altså på lærerne som udforskende i egen praksis, hvor de gennem projektet skal udvikle en forskningsoptik på egen undervisning. Når lærerne i ROK-projektet transformeres til medforskere, bliver de vidensproducenter, hvor kodeordet er ejerskab og oplevelsen af medindflydelse. Dette har vi forsøgt at effektuere i ROK-projektet via lærerens egne aktionslæringsprocesser. Denne medforskerrolle træder særligt frem i lærererfaringsbogen (redigeret af: Lund & Boie 2017b).

Når aktionslæring skaber synergi – at forske i egen praksis

ROK-projektet gør brug af aktionslærings som tilstræber, at de deltagende praktikere er under en forandrings- og læreproces. Det overordnede mål med ROK-projektet er netop at skabe forandringer af en særlig art med fokus på bæredygtige handlingsændringer og bevidsthed. I aktionsforskning benytter man forskellige kvalitative metoder fx feltnoter og interviews. Processen er præget af et afsæt i en konkret praksis for gennem deltagelse og dialog at skabe en ønsket forandring. I projektet har vi, som vist under projektets progression, benyttet feltnoter, enkelt interviews, fokusgruppe interviews og skriftlige refleksioner fra lærerne.

Kriterier for god kvalitet i aktionsforskning handler ikke umiddelbart om generaliserbarhed, men snarere om graden af dialog og en åbenhed for forskellige metoder, og om i hvilken grad processen kan understøtte fremtidige handlinger (Launsø & Rieper 2000; Hammersley 1993; Elliott 2002; Elliott 2004; Cochran-Smith & Lytle 1990).

Når vi overfører aktionsforskningsprocessen til aktionslæring i skolerne er det i et udviklingsperspektiv ideen, at lærerne selv gennemgår denne metodiske proces og herigennem bliver forskere i egen praksis. I den proces opøver lærerne en metarefleksion over egen praksis, som på Dales 3. kompetenceniveau. Dette kan medvirke til at sikre en lærerprofession i udvikling. Aktionslæringens faser, som de indgår i ROK-projektet vises nedenfor i figur 4, og denne cykliske proces genererer en synergi mellem de tre kompetenceniveauer.

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

Figur 4 – Aktionslæringens cirkulære faser i ROK-projektet

At sætte ord på egen praksis

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

Udviklingen af et didaktisk vokabular indgår som et element i projektet, der i den forbindelse kobler sig til ideen om mere fokuserede teamsamarbejde – kaldet professionelle læringsfællesskaber (Albrechtsen 2015; Dufour & Marzano 2015; Strøm 2015; Hattie 2015).

Det er nemlig en grundlæggende antagelse i ROK-projektet, at hvis lærerne gives de rette rammer og tid til at kunne udvikle didaktisk opmærksomhed – tid til at udvikle et fælles sprog og fælles optik på undervisningen, på egen og kollegaers klasseledelse – så vil de kunne forbedre deres undervisning (Lund 2015).

Projektet understøtter udviklingen af den kollegiale proces ved dels at give forskningsmæssige belæg og indsigt og dels ved at komme med konkrete bud på og øvelser til en sådan udvikling af didaktisk opmærksomhed i kollegialt læringsfællesskab.

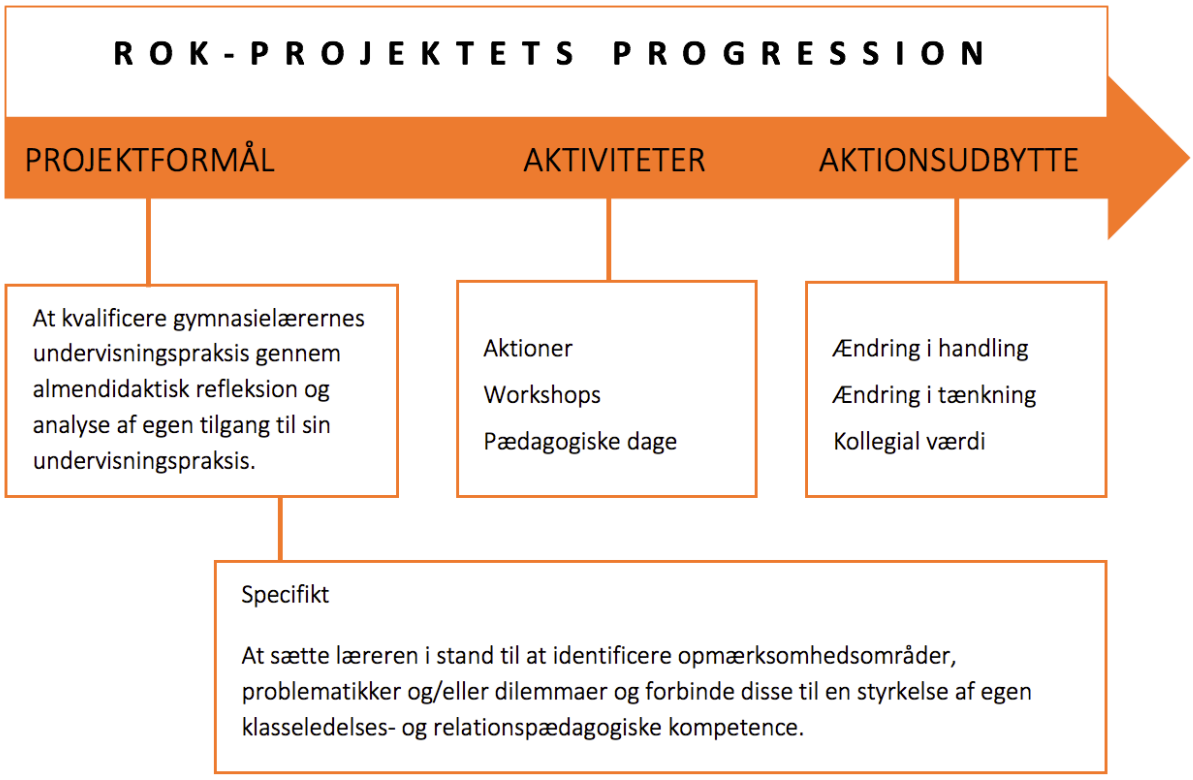
Det er i denne sammenhæng en grundlæggende antagelse i projektet, at lærere vil kunne øge deres bevidsthed om deres egen klasseledelse og relationspædagogiske tilgang, ved at:

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

Disse tiltag vil kunne øge lærernes pædagogiske repertoire og på den måde øge egen refleksivitet over praksis og dermed også kvaliteten i lærer-elev-relationen og i sidste ende positivt kunne påvirke elevengagementet. Lærererfaringsbogen (redigeret af: Lund & Boie 2017b) er på fin vis et fysisk bevis på effekten af projektet.

II. DEL: Resultater fra ROK-projektet

Denne sidste del rapporterer om det samlede aktionsudbytte for herved at kunne binde en sløjfe på projektets formål. ROK-projektets progression ser ud som nedenstående (figur 5), beskrevet indledningsvist i denne rapport. Figuren er beskrevet mere detaljeret i indledningen samt i baggrundsrapporten (Lund & Boie 2017a).



Figur 5 – Projektets progression

Formål og proces tager afsæt i lærernes motivationsbreve

I lærernes indledende motivationsbreve ses det, at lærerne mener, at ROK-projektet bør styrke deres professionelle udvikling pædagogisk set med specifik opmærksomhed på det relationspædagogiske aspekt og klasseledelse, dels ved at give gode ideer og nye værktøjer og dels via den kollegiale samarbejdsproces. Sidstnævnte kommer til synes via lærernes interesse i at åbne døren og sende den privatpraktiserende lærer på pension. Opsummeret således var lærerenes handlingsmål forud for projektet:

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

Motivationspunkterne har været pejlemærker for forskerteamet og er tæt knyttet til de specifikke aktionsforskningsspørgsmål skrevet indledningsvist i rapporten:

De specifikke aktionsforskningsspørgsmål:

– Oplever lærerne at have tilegnet sig kompetencer og strategier, som gør dem bedre i stand til at understøtte og fremme elevernes aktive deltagelse i undervisningen? Og i fald ja, hvorledes?

Herunder dokumentations- og operationaliseringspunkter:

1. Hvordan oplever lærerne, at de har udviklet ny didaktisk tænkning og undervisningspraksis og tilgange?
2. Hvordan tænker lærerne anderledes over deres klasseledelse og relationspædagogiske tilgang i dag?
3. Hvordan handler de anderledes i dag?
4. Hvordan oplever de at tackle klasserummet på en anderledes måde i dag?
5. Hvilken værdi har projektet haft i kollegial i teamsammenhæng?

Resultatsafrapporteringen besvarer ovenstående forskningsspørgsmål. Opsummeret kan vi svare positivt på, at lærerne oplever at have tilegnet sig kompetencer og strategier, som gør dem bedre i stand til at understøtte og fremme elevernes aktive deltagelse i undervisningen. Dette har vi dokumenteret ved beskrivelser af, hvordan lærerne oplever at have udviklet nye handle og tænkemåder om og i undervisningen.

Projektets mål var at udvikle lærernes opmærksomhed på egen relationskompetence og klasseledelse med afsæt i en forståelsesramme hentet fra den interpersonelle læreradfærdsmodel, forkortet på engelsk: MITB, gengivet i rapportens første del (den Brok et al. 2004; Wubbels & Levy 2005).

I interviewene og de skriftlige refleksioner bliver lærerne bedt om til at uddybe deres bevæggrunde for at arbejde med de aktioner i klassen, de har valgt ligesom de også argumenterer herfor i lærererfaringsbog (redigeret af: Lund & Boie 2017b). I den forbindelse er brugen af elevernes besvarelse af QTI-spørgeskemaet et element, som griber ind i samtalerne, og derfor er også aksernes indhold i MITB-modellen og QTI et begrebsbrug lærerne har taget til sig (MITB og QTI gengivet i rapportens første del).

Resultaterne er opdelt i tre elementer, hvor projektet via sine aktioners progression (vist i figur 5) har skabt forandringer:

- Ændring i lærerens handling
  (rummer dokumentation på spørgsmål 1, 3, 4)
- Ændring i lærerens tænkning
  (rummer dokumentation på spørgsmål 1, 2)
- Kollegial værdi
  (rummer dokumentation på spørgsmål 5)

Projektet har skabt ændring i lærernes handling: I, II, III

Dette afsnit om lærerens ændringer i handlinger beskriver, hvorledes lærerne oplever at have udviklet en øget opmærksomhed på netop relationer og ledelse i undervisningen, hvilket illustrerer, hvordan projektet har manifisteret sig i ændringer i lærerens handlinger. Valgene af aktioner i klasserummene afspejler de udfordringer, lærerne oplever, og som de ønsker at blive bedre til at tackle, ligesom deres overvejelser over deres egen rolle i forbindelse med afprøvning af aktionerne afspejler deres opmærksomhed på relationer og klasseledelse. Lærernes oplevelser er opsummeret nedenfor og udtrykker effekten af projektet i form af handlingsændringer.

I

At etablere et godt læringsrum via møblernes placering i rummet – det fysiske klasserum

Under lærernes første og anden aktionsafprøvning arbejdede de fokuseret på udviklingen af et positivt læringsrum via ledelse af klasserummet. Den første aktion lærerne lavede i forløbet handlede om det fysiske klasserum og i den forbindelse om, hvordan man kan ændre undervisningen via klassens indretning, særligt med fokus på at styre undervisningen derhen man ønsker. Fx ville lærerne gerne opnå mere opmærksomhed på selve undervisningen og mindre opmærksomhed på andre aktiviteter på skærmen fx på de sociale medier. Aktionerne viser, at ændringer i bordopstilling på ingen måde er et hurtigt fix til at opnå fx ro eller mere fokus. Der er på den ene side praktikaliteter, som sætter restriktioner for, hvad der er muligt. Og så er der på den anden side modstand fra eleverne over den ændrede bordopstilling som en hæmsko. Men aktionerne er ikke spildt selvom de ikke umiddelbart giver den ønskede effekt. Det er en øjenåbner både for lærere og for elever over måden man arbejder bedst på i den pågældende klasse. Vi kan se, at denne undersøgelse af hvad bord- og arbejdsstillingen via rummets fysiske muligheder kan ændre, giver lærerne en mulighed for at reflektere på baggrund af systematiske afprøvninger over, hvad der sker i rummet. Vi kan se, at projektdeltagerne opnår en opmærksomhed på deres handlemuligheder overfor, hvad det er for et læringsrum de etablerer ved at indrette rummet på en måde frem for en anden måde. Lærerne oplever at styring af klasserummet kan ske ved:

- At fokusere systematisk på rummets indretning og elevernes placeringer og grupperinger for at styre elevernes opmærksomhed hen mod undervisningen – *det fysiske rums muligheder.*

Det andet element ved projektets handlingspåvirkende effekt på lærernes adfærd ses ved deres fornyede opmærksomhed på at lede rummet særligt i forholdt til styringsaksen.

II

At lede rummet i forhold til styringsaksen – struktur og start på timen

Den anden aktion lærerne eksperimenterede med i deres undervisning handlede om deres egen måde at lede klassen på i rummet.[8] Lærerne blev præsenteret for forskellige klasseledelseselementer, som kan øge styringen af klasserummet. Særligt tre elementer blev fremhævet:

1. Den gode timestart, hvor man sætter den faglige dagsorden fra starten af.
2. Fastholdelse af opmærksomhed og forebyggelse af uro.
3. Styring af elevers computerbrug.

Lærerne afprøvede forskellige aktioner i deres klasser på baggrund af egen diagnosticering af udfordringerne i de enkelte klasser med inspiration fra workshoppen. Lærernes fornyede opmærksomhed på styring, kontrol og ledelse af klasserummet kan samlet set opsummeres til:

- At etablere klasseregler og rammer for undervisningsrummets start, fx timens start, faste ritualer, rammer for PC-brug, small-talk og øjenkontakt – *Rutiner og regler i rummet for at sikre et fagligt koncentreret fokus.*
- At fokusere på rummets indretning og elevernes placeringer og grupperinger for at styre elevernes opmærksomhed hen mod undervisningen – *det fysiske rums muligheder.*
- At undgå at skælde ud men dyrke dialogen – *styring på en human facon.*
- At fremme myndighed gennem medbestemmelse – *et pædagogisk dilemma.*
- At sætte klare rammer for timens start – *undervisningsfokusering.*
- At sætte tydelige rammer for hvad der er tilladt og ikke tilladt – *regelsætning.*

Det tredje element ved projektets handlingspåvirkende effekt på lærernes adfærd ses ved deres fornyede opmærksomhed på at lytte aktivt til elevernes stemmer særligt i forhold til nærhedsaksen via observation af klasserum.

III

At lytte til elevernes stemmer særligt i forhold til nærhedsaksen – observation af klasserum

I den sidste workshop gav forskerne et særligt input til, hvordan lærerne kan undersøge og stille skarpt på eleverne som individer og gruppe samt have fokus på elevrelationer. Lærerne havde også i de foregående aktioner fokuseret på relationen til eleverne og måden, hvorpå de kan opnå en nærhed og god kontakt til eleverne. Vi så det via lærernes opmærksomhed på grupperinger og omrokeringer med henblik på at opnå mere deltagelse og aktivitet og engagement (fund I), og vi så det ved igangsættelser af den gode timestart og generelt ved lærerens sprogbrug omkring styringsaksen og nærhedsaksen (fund II). Lærerne beskriver med eksempler fra klasselokalet og i deres egen adfærd i forhold til måden, de tænker undervisningen på, at de har fået større opmærksomhed på eleven som person og dermed relationen til eleven og relationen mellem eleverne. De relationelle elementer ved lærerens egen væren i undervisningssituationen er blevet mere fokuseret. De har fået ændret deres opmærksomhed, som før var betydeligt mere styret af fx at sikre ro og orden og en faglig struktur, til nu også at indeholde et fokus på eleven som menneske. Under dette fund vil vi lade lærerene tale, og der følger en del citater som på fin vis illustrerer lærerens fornyede opmærksomhed. Som nedenstående interviewcitater beretter om, har fx en STX-lærer fået en ny vinkel at gå til eleverne på, og hendes beskrivelse af en "øjenåbner" samt de andres læreres oplevelser, rummer desuden gode råd til andre gymnasielærere:

"… jeg tror den største forskel er, at jeg er blevet bevidst om i det her projekt, at de elever vi kalder umotiverede og dovne, at det kunne være, man skulle prøve at snakke lidt med dem. At den har virkelig ramt mig. At de elever, hvor man tænker, 'ej, det kan sgu også være lige meget. De gider jo ikke'. Måske er det faktisk fordi, jeg får glemt at snakke med ham eller hende. Så i den der med min adfærd og relation, der er jeg blevet meget mere bevidst om, at de vigtigste elever, det kan faktisk nogen gange være dem, man har det sværest med" (L01).

"… [jeg] har oplevet, at hvis man går ind og virkelig koncentrerer sig om at have en tættere relation med de elever, så kan de faktisk få mere lyst til at gå i skole og mere lyst til at være med i dine timer"(L01).

"… Så jeg er meget sådan, at jeg bruger rigtig meget krudt på den her elev, og han knokler. Og han gør det så godt som han overhovedet kan, og han er blid som et lam. Og han er glad. Og der tænker jeg bare, det har for mig været sådan en øjenåbner, at der har jeg måske tidligere tænkt, at han skal i hvert fald ikke have lov at styre, og ham skal jeg have styr på i mine timer. Dér har jeg nok været mere skrap, og det er slet ikke altid det, der virker. Du får ikke lyst til at gå i skole af, at du har en skrap lærer. Jeg har i hvert fald oplevet, at meget af det handler om at de måske ikke mestrer opgaverne" (L01)

Samme lærer (L01) udtrykte i midtvejsfokusgruppeinterviewet, at hendes tilgang til denne elev har ændret elevens arbejdsindsats til det bedre:

"… jeg tror, han synes, det er sjovere at gå i skole. Og det er sådan noget, der motiverer mig i det her, at vi lærer nogle ting, som kan motivere eleverne, også på en anden måde end jeg kunne før" (Midtvejsfokusgruppe interview nov. 2015).

I fokusgruppedialogen melder andre lærere ind, at særligt det relationelle element har fået stor effekt i deres undervisning:

"…vi har fået et sprog [her i ROK-projektet] til, hvordan man snakker med sine kollegaer om det her, og man kan bruge det i sin hverdag. Jeg arbejdede meget med styrring i mit pædagogikum, tydelig signposting til eleverne og jeg bruger det også selv, nu er jeg vejleder for en kandidat… (…). Så rent praksis, synes jeg det har haft en anvendelighed, for man har fået sproget til det i forhold til det her med styrring og kontakt. Jeg har haft fokus på styring før, så for mig er det helt sikkert nærhedsaksen, jeg synes er interessant. Lige præcis det der med at få set eleverne i øjnene og få snakket med dem, der sidder og bare prøver at gemme sig. Og få set dem på en eller anden anderledes måde, end man ellers vil have gjort, og ikke tænke, at det er bare fordi, de ikke gider, det er fordi de ikke kan, eller det er fordi de ikke vil. Men bare hilse på dem alligevel for at skabe motivation" (Midtvejsfokusgruppeinterview nov. 2015).

Vi ser således en nyvunden relationspædagogisk bevidsthed hos lærerne i fokusgruppeinterviewet. Lærerne er ligeledes opmærksomme på betydningen af struktur og styring og mener, at de har en del viden med fra deres pædagogikum omkring styring. Men det er særligt nærhedsaksen i den interpersonelle læreradfærdsmodel (MITB), der har givet stof til eftertanke, og som de har taget med i deres undervisning, som en STX-lærer i mediefag fortæller i et individuelt interview:

"… tidligere var jeg i pædagogikum, hvor det handlede meget om styring… (…)… projektet her har givet mig mere i forhold til relationen til eleverne, der tænker jeg faktisk anderledes nu. Jeg kan mærke nu her med mine 1.g'er, der startede i år, at jeg har givet dem mere plads, og jeg været mere opmærksom på, simpelthen bare at vi skulle lære hinanden at kende. Og jeg har nok haft det sådan lidt mere roligt. Det har ændret min tankegang at være med i projektet i forhold til, at det er okay med opstarten af en ny klasse, at have den dagsorden, som primært er social, og så at det faglige lige i starten kommer i anden række. Det er meget anderledes for mig at tænke sådan…" (L02).

Denne lærer har ændret sin tilgang til eleverne helt konkret ved at vise mere uformel interesse ved at være mere til stede uden for klokketimen:

"… jeg har jo egentligt altid haft det sådan, at jeg synes det er så mærkeligt, at de går her i tre år og så kender man dem alligevel ikke mere, end man gør, altså … (…)… min kollega om har klassen til idræt kan langt bedre small talke med eleverne nede i hallen mere uformelt …(…)… det kan jeg egentlig godt misunde lidt. … og derfor er jeg også blevet opmærksom på, at jeg bare skal blive hængende i frikvarteret engang i mellem. …(…)… Det er sådan lidt forskelligt, om der sker noget. Men der er som regel nogen, der gerne vil sludre om, hvad der nu lige sker, men jeg tænker også, det er også deres frirum. Jeg skal heller ikke sådan mase mig på. Men der er altid nogen, der opsøger mig" (L02).

Pragmatisk set har denne lærer en anden tilgang til eleverne i dag, når de skal starte på gymnasiet, end hun havde før projektet. Fx har læreren ændret sin tilgang til introturens formål i det hun beretter om:

" … nu er det mere et spørgsmål om, at jeg er mere med i de aktiviteter, som jeg ellers ville have kigget lidt mere fagligt på. Så det er meget et spørgsmål om, at jeg går med eleverne i det første portrætforløb, som vi altid starter med, hvor de skal lave portrætter af hinanden. Her er opgaven løst formuleret, det er bare et spørgsmål om, at jeg også bruger den tid til at snakke lidt mere med dem, om hvem de er. I stedet for kun at interessere mig for, hvad for en type portræt, de er i gang med at skrive…" (L02).

En HHX-lærer har arbejdet med at fremstå mere opmærksom på de elever, som han ikke normalt synes om, lidt på linje med lærer 01, hvor fokus handler om, at vise interesse for alle eleverne også selvom man nødvendigvis ikke kan 'lide' dem alle eller deres adfærd. Hvis man professionelt set går til eleverne med en åbenhed og interesse, så kan der komme noget godt ud af det til slut:

"… jeg er blevet meget, meget mere reflekterende over, hvordan jeg er som person over for elever. I det her [ROK-projekt] forløb, måske fordi at man bliver målt hele tiden [QTI-elevevalueringen]... Så man

kommer til at reflektere mere over, hvad er det du gør og siger, og det kan nok være sundt for mig… (…)… Fx hvis det er sådan, at jeg har været oppe at diskutere med nogle elever, som har følt sig uretfærdigt behandlet over et eller andet eller sådan noget, og så tænker man over, 'åh var det her nu det rigtige, jeg gjorde?', hvor før i tiden der tænkte jeg mere 'jamen så kan de også bare passe sig selv, hvis det er', men nu skal de vurdere mig også på en eller anden måde i QTI. Men der til så synes jeg, at man er meget mere opmærksom på hele elevrelationen. Hvordan er det, de opfatter én, og hvad er det, der sker, når de opfatter én, som de gør. Så det har fået mig til at agerer anderledes" (L16).

Denne HHX-lærer opererer således på et metaniveau og forholder sig til Dales K3 niveau. Han uddyber med et eksempel fra klassen, hvor han underviser i virksomhedsøkonomi. I det følgende er et uddrag fra samtalen mellem en forsker og læreren om en netop overstået observation:

"Der sidder for eksempel nogle piger på bagerste række, som jeg personligt synes er pisseirriterende. Men det har så alligevel gjort, at jeg har været inde og prøve at forbedre situationen, altså jeg har aldrig haft et dårligt forhold til dem, det er bare ikke nogle elever, jeg har gidet at gå og småsludre med, ligesom jeg har det med nogle af de andre elever. Men nu har jeg haft mere fokus på, at man skal hele vejen rundt i klassen. Så, når de sidder og laver opgaver, så går jeg også hen og joker lidt med dem og sådan noget på deres utroligt (røv!)syge humormåde. Så prøver jeg at lægge det lidt af mig at jeg ikke bryder mig om dem, ellers så har man jo tendens til, hvis man skal sige et eller andet sjovt eller snakke om et eller andet og så søge de elever, som man klinger bedst med i klassen. Og det har faktisk fået mig til bedre at kunne lide dem, at jeg selv har gjort et større forsøg på at bedre at kunne lide dem. Så kan jeg da også godt se, at de også har noget at byde ind med nogen gange" (L16).

"… jeg har tit tænkt på, altså jamen nu skal jeg også lige huske at spørge de andre (elever), fordi det er altid de samme, man kommer til at snakke med om, 'hvad vil I med det og det og sådan noget'. Man vil jo gerne, at de alle sammen har den her følelse af, at man interesserer sig for dem, hos nogen er det lidt mere påtaget end andre, kan man sige" (L13).

Lærerne oplever altså, at de skal arbejde for at skabe en god stemning i klassen, og at det har betydning for elevernes oplevelse af undervisningen. Samtidigt har det også betydning for læreren selv, som også skal være i klassen i mange timer om ugen. De gør altså en særlig indsats for at virke opmærksomme og interesseret overfor alle elever. Som en lærer siger til sin nye klasse i en humoristisk tone:

"… jeg startede med at sige til klassen efter sommerferien: 'nu skal jeg nok være mere sammen med jer, end jeg skal være sammen med min kone', fordi jeg havde dem til så mange fag og var deres kontaktlærer og skulle ud og rejse med dem osv. Så jeg har dem meget. Det betyder nok også noget for forholdet. Det er i hvert fald vigtigt, at det er et godt forhold, når man skal være der så meget" (L13). Samme lærer oplever, at de fleste i denne klasse gerne vil markere, og det er generelt en fagligt dygtig klasse. Han uddyber, at der er en afslappet stemning i klassen og *"… de kan lave sjov med mig, og jeg kan lave sjov med dem"* (L13).

Slutteligt kan vi konkludere, at lærerne har udviklet en 'kanal' som er lydhør overfor eleverne. Denne nye lydhørheds- og opmærksomhedskanal opererer på nærhedsaksen (MITB-modellen), og lærerne reflekterer over denne nye tilgang de udøver (på K1) og deres bevidsthed (på K3) som gør dem i stand til at rumme de elever, de før var lidt lige glade med. Lærernes nyerhvervede opmærksomhed på eleverne som enkeltindivider kan opsummeres til:

- At have øjenkontakt og vise at man gerne vil eleven – *imødekommenhed.*
- At lytte opmærksomt og ægte på eleven – *autencitet og anerkendelse.*
- At small-talke om ikke-faglige emner med alle elever – *personlig relation.*
- At lave sjov og joke med eleverne – *hyggelig atmosfære.*
- At have indgående kendskab til eleverne – *det hele menneske.*
- At være sig selv og give noget af sig selv som lærer – *det personlige element.*
- At skabe et trygt klassemiljø via fokus på eleverne gennem aktioner og observationer - *elevværen og elevrelationer.*

Heri ser vi lærernes udprægede ønske om at skabe et godt læringsmiljø, hvor eleverne kan føle sig trygge. Det at have lavet aktioner med særligt fokus på eleverne har bidraget til lærerens øgede opmærksomhed på den relationspædagogiske opgave, de står i. Det er således både aktionernes fokus på eleverne i egen undervisning samt observationerne af eleverne i undervisningen hos en kollega, der har stor værdi.

Ved disse tre handlingsændringer skitseret ovenfor (I, II, III) har vi således delvist besvaret projektets forskningsspørgsmål, som lød:

– Oplever lærerne at have tilegnet sig kompetencer og strategier, som gør dem bedre i stand til at understøtte og fremme elevernes aktive deltagelse i undervisningen? Og i givet fald ja, hvorledes?

Dette er således besvaret ved at belyse tre af de fem operationaliseringsspørgsmål:

– Hvordan oplever lærerne, at de har udviklet ny didaktisk tænkning og undervisningspraksis og tilgange?
– Hvordan handler de anderledes i dag?
– Hvordan oplever de at takle klasserummet på en anderledes måde i dag?

Projektet har haft en handlingspåvirkende effekt på lærernes *ændring i handling*, opsummeret således:

I. Lærerne oplever, at de kan etablere et godt læringsrum via fokus på møblernes placering i rummet – *det fysiske klasserum*

II. Lærerne oplever, at de er bedre i stand til at lede rummet i forhold til styringsaksen – *struktur og start på timen*

III. Lærerne har udviklet *en didaktisk sensitivitet, i form af en aktiv lytten til elevernes stemmer* særligt i forhold til nærhedsaksen via observation af klasserum.

Projektets samlede besvarelser er inddelt i følgende tre former for aktionsudbytte:

1. Ændring i lærerens handling
2. Ændring i lærerens tænkning
3. Kollegial værdi

Det første aktionsudbytte er besvaret herover, og det anden og tredje besvares i det følgende.

Projektet har skabt ændring i lærernes tænkning

Dette aktionsudbytte handler om ændringer i lærernes tænkning.
Dette afsnit besvarer operationaliseringsspørgsmålene 1, 2 og 4:

- Hvordan oplever lærerne, at de har udviklet ny didaktisk tænkning og undervisningspraksis og tilgange?
- Hvordan tænker lærerne anderledes over deres klasseledelse og relationspædagogiske tilgang i dag?
- Hvordan oplever de at tackle klasserummet på en anderledes måde i dag?

Lærerne oplever det som givende at være en del af et fællesskab, der undersøger undervisningen. De beskriver, at de får mange gode praktiske ideer til deres egen undervisning, men vigtigst af alt oplever de at kollegaer og forskere ser noget andet, end de selv gør i undervisningssituation. De oplever tilmed, at den rolle man har, når man selv observerer er givende.

Der er altså synergi i observationsopgaven. Dels gør man op med den privatpraktiserende læreres byrde som eneansvarlig, og dels får man som observatør tilført nye perspektiver på tænkningen om sin egen lærerrolle. For observatøren er der stor værdi i at se andres undervisning, fordi man får et nyt metablik på selve undervisningsgerningen, for selvom man ikke selv underviser i faget, så kan det give indblik i, hvordan klassen reagerer, og hvordan de enkelte elever arbejder.

En STX-matematiklærer udtrykker at:

"Selvom jeg kender klassen godt i alt det, jeg går og laver med dem, så har det en stor værdi, at komme ind og se min kollega (i danskfaget) i den der aktion, og så har min kollega og jeg noget at snakke om bagefter, men også i mine egen personlige relation til eleverne. Jeg ser dem fra nogen sider af, som jeg ikke ser til dagligt, som jeg kan bruge i mit arbejde med den enkelte" *(L03)*

En HHX-lærer har ligeledes observeret sin egen klasse, da klassen undervises af hans kollega, fordi lærerteamet sammen satte fokus på elevgruppens forskellighed og hvordan de skulle håndtere det store faglige spænd i klassen. Han fortæller, at han *"lærer noget af eleverne"* (L16) ved at observere sin kollegas undervisning. Han sidder bagerst i klassen og observerer elevernes deltagelse i undervisningen, mens hans kollega gennemgår noget i plenum, og her ser han særligt på en af pigerne i klassen, en elev der sidder og spiller på sin computer, mens lærerkollegaen gennemgår noget stof. Det overrasker ham at registrere, at eleven alligevel formår at være med:

"Hun har 300 hundrede sygdomme og ting og sager, men altså hende lærte jeg jo af, da hun sad og spillede mens min kollega gennemgik noget. Men det er hendes måde at være på, fordi hun havde faktisk hørt nogenlunde efter og rakte hånden op lidt senere, på trods af at hun sidder og spiller og sådan noget. Så det er fordi, hun har brug for, at der foregår et eller andet" (L16).

Lærerne oplever at få en metaoptik på klasserummet som observatører. Samme HHX-lærer som ovenfor fortsætter:

"… du ser jo eleverne bagfra og alt, hvad der sker i klassen på en anden måde. Jeg behøver ikke have mit fokus på min kollega som underviser og hans power point hele tiden. Det var jo lige så meget, hvordan eleverne sad og arbejdede, og så snakkede med hinanden… (…)… jeg har været inde og snakke med min kollega som jeg observerede om en specifik elev. Min kollega spurgte ham om noget i timen, hvor eleven så blev lidt rød i hovedet og får svaret sådan lidt, og der kan jeg se på ham (eleven), at han faktisk. Altså, jeg kan høre, når jeg sidder dernede bagfra, at han er ved at sige det rigtige svar, men min kollega går så videre, fordi det [elevens svar] kommer ikke hurtigt nok. Det giver mig lige et indblik i den person [elev]. OK, fremadrettet der skal jeg nok være opmærksom på, at jeg lige skal give ham tre sekunder mere til at svare. Sådan nogen ting" (L16).

Lærerne får således et stort udbytte ud af at observere sine kollegaer i de klasse de er fælles om. Lærerne, der observerer, får ny viden og et andet blik på eleverne, nu hvor de ikke selv skal stå under handlingstvang for undervisningen på K1. Den observerende lærer er så at sige til stede i undervisningsrummet som en K3-agent. Den nye rolle som observatør giver dels informationer, som gavner den lærer, de besøger, men det udvider også i særlig grad observatørens egen opfattelse af eleverne og dermed deres egen måde at opfatte disse elever på i undervisning.

Vi har altså set, at lærerne oplever at have fået et nyt blik på deres praksis og deres elever, grundet deltagelsen i ROK-projektet. Og dette blik er et udtryk for en ændring i deres tænkning på K3.

Opsummering på resultaterne om lærernes ændringer i tænkning:

- Generelt så vi, at lærerne har fået et nyt praksisperspektiv på deres elever og på deres egen praksis, deres styringsgrad og nærhedsfokus i undervisningen. Deres beskrivelser af opmærksomheden på handlingsændringer er ligeledes et udtryk for en tænkningsændring på K3-niveauet.

- Vi ser desuden, at når lærere udsættes for at skulle observere og at blive observeret dels af kollegaer og dels af forsker, så opnår de en ny bevidsthed (K3) om undervisningsniveauet dels deres egen praksis og i særdeleshed deres blik på eleverne.

- Vi ser, at lærerne oplever at få et nyt perspektiv på eleverne, dvs. de får øje for elevernes behov og forudsætninger, ved aktivt at lytte til hvem eleverne er.

Dette bringer os videre til det femte forskningsspørgsmål om projektets mulighed for at skabe kollegial værdi.

"Jeg synes egentligt, at jeg får mere ud af, at sidde bagerst i klassen end at have en til at observere mig, fordi så ser jeg tingene fra den anden side og der kan jeg sidde og se, okay, min kollega gør sådan og sådan. Hvilken effekt har det på eleverne? Og altså forskellige måder han [kollega] prøver at gøre tingene på, så kan jeg sidde og se, at det fungerer og det fungerer knap så godt og det der, det kunne jeg egentligt godt kopiere, fordi det var egentligt smart, det han gjorde der osv. Så jeg blev inspireret, vil jeg sige, af at være inde og se mine kollegaers undervisning, og så kan man godt give hinanden konstruktiv feedback" (L16)

Projektet har skabt kollegial værdi

Projektets effekt i forhold til den kollegiale udvikling ses ved to elementer: I) fælles ansvar II) systematik. Lærerne har dels taget og fået et fælles ansvar, og via tid, rammer og systematik har lærerne kunne udfolde sin praksis på en ny og eksperimenterende måde.

I

Fælles ansvar for undervisningen – et professionelt læringsfællesskab

Lærerteamene har allerede diskussioner om fælles temaer i forhold til den enkelte klasse, men her i ROK-projektet har der været en særlig fokusering på specifikke aktioner. Og hele det begrebsmæssige set-up omkring klasseledelse og det relationspædagogiske aspekt har givet lærerne en oplevelse af, at de ikke står alene med undervisningsopgaven, men at de derimod sætter fælles ind. Der var stor tilslutning til den kollegiale dialog og sparringsproces under midtvejsevalueringens fokusgruppeinterview med de 8 lærere fra STX, hvor dialogen lyder:

"… noget af det jeg synes har været udbytterigt, vi kommer til at reflektere over, hvad det egentlig er, vi gør. Vi har måske også fået et didaktisk og pædagogisk sprog for hvad det er, vi gør…"

(fokusgruppeinterview nov. 2015)

En anden lærer uddyber: "*… det jeg har fået mest ud af, er samarbejdet med min teammakker og med eleverne om, hvordan vi gør i undervisningen. Det har synliggjort de strømninger, der er mellem eleverne; hvad sker der egentlig i timen og efter timen og før timen. Og der er det meget bedre med to sæt øjne end et sæt øjne, fordi vi jo var tvunget til at skulle finde på de her aktioner, på den måde er vores teamarbejde som klassens teamlærere, blevet meget mere fokuseret og godt. Jeg kender denne her klasse meget bedre end nogle andre klasser, jeg har været teamlærer for, fordi vi har været så fokuseret på; hvem er de, og hvad er det, de skal have for, at vi kan skabe en eller anden effekt*" (fokusgruppeinterview nov. 2015 – midtvejsevaluering - STX).

Lærerne oplever, at de nu snarere løfter undervisningsopgaven sammen end helt alene. Dét har en værdi i sig selv, at de på den måde agerer som et professionelt læringsfællesskab, der har fokus på fælles værdier og målsætninger.

Et af lærerteamene på ROK-projektet har i deres aktioner valgt at sætte fokus på at styrke eleverne i at sætte faglige mål for deres egen udvikling i dialog med lærerne, og samtidigt at turde vise deres usikkerhed i klassefællesskabet (lærerne italesatte det overfor eleverne med titlen: 'Tør du fejle'?). Den ene lærer pointerer her værdien i, at lærerne sammen tager et fælles ansvar som klassens primære lærerteam, henholdsvis dansk og matematiklærer:

"Det er både grænseoverskridende for den enkelte elev [at arbejde med egne faglige mål og at turde fejle i klassen], og det er også noget som min teammakker og jeg bliver nødt til at være fælles om, fordi jeg kan ikke løfte opgaven alene. Det kan jeg altså ikke. Det er alt, alt for stor en opgave. Og derfor har jeg været enormt glad for min kollegas tilstedeværelse i mine timer, så de observationer jeg laver rent fagligt, styrkes af min kollegas dokumentation. Efterfølgende så tager vi lige en lige en halv times tid eller en time, hvor vi gennemgår hans observationer" (L04).

Lærerne uddyber disse aspekter i lærererfaringsbogen (redigeret af: Lund & Lund, 2017). Selvom det at åbne sin dør til klasserummet for andre end eleverne er grænseoverskridende, så oplever lærerne et stort udbytte via dialogen og det nye vindue ind til andres praksis. Det være sig både selve lærerens praksis og elevernes ageren.

II

Tid og rammer og systematik

Lærerne udtrykker rammesætning og systematisering samt den prioriterede tid er udslagsgivende for, at de processer de sætter i gang og de overvejelser, de gør sig bliver produktive og synlige for dem selv og for eleverne. Som der bliver udtrykt enighed om ved midtvejsevalueringen med de 8 lærere fra HHX:

"Jeg synes, de der aktioner, vi har haft, og de der helt konkrete forsøg vi har kørt med, at nu laver vi nogle forskellige øvelser, og nu laver vi en omvendt hestesko, eller vi laver nogle plancher på væggene... (…)… Jeg synes helt sikkert, at de har en værdi, det er med til at få en til at tænke over om man kan gøre tingene en lille smule anderledes i forhold til ens normale praksis, således at man varierer lidt. For som [en anden lærer] konstaterede, har vi travlt i hverdagen, og så kan man godt falde ind i nogle rutiner, og så gør vi det, der lige er hurtigst at planlægge. Eller bare falder ind i en eller anden rutine uden at få tænkt over, uden at få reflekteret over tingene. Så jeg synes også, at projektet har givet anledning til, at vi får tænkt over praksis og får diskuteret praksis og får reflekteret over praksis" (Fokusgruppeinterview nov. 2015 – midtvejsevaluering – HHX).

I den forbindelse er det konstruktivt og skaber fremdrift, at ROK-projektet har udstukket rammer for de kollegiale samtaler, idet lærerne oplever, at det er en stor hjælp, at projektet har sikret en systematik over formålet og processen med en aktion. Det er således selve formaliseringsprocessen: at sætte den *didaktiske refleksion* i spil, som er givende, beskrevet som projektrammens fjerde ben. Som en HHX-lærer udtrykker det herunder, er det også en tilvænningsproces:

"Jeg tror, det handler om, at få lavet de der ligesom rammerne for det [for observationssituationen og feedback til læreren, der bliver observeret]. Så finder man ud af at OK og når man finder ud af, at det gør ikke helt så ondt og det er OK. Jeg fik faktisk også noget ud af det…(…)… Jeg tror det handler meget om, at rammerne er OK, og at det ikke er sådan en anklagebænk der. At hvorfor gjorde du ikke det, og det ville jeg aldrig have gjort" (L14).

Som en anden HHX-lærer pointerer kan man let komme til at observere på alt for mange elementer i en undervisningssituation, hvis der ikke er opstillet rammer og klare aftaler for, hvad der skal fokuseres på under observationen:

"… fordi det er også fastlagt på den måde… (...)…, at det er de her to-tre ting vi kigger på, og så er det det, og så er det ikke 7.000 andre ting, for det kan man jo ikke. Altså til det første tilsynsbesøg som pædagogtilsynsførende, der skyder du bare med spredehagl og siger: 'kunne du gøre sådan og så din planlægning, og så din tavleorden og så din aktivering af elever og forskellige elevforudsætninger osv'. Og så koger man det ned til to fokuspunkter eller sådan noget i den stil til andet besøg og så begynder det jo at ligne lidt mere [som ROK-projektets fokus], for du kan jo ikke fokuserer på alting. Det kan jo ikke lade sig gøre" (L15).

Vi kan således fastslå, at det er afgørende, at der har været prioriteret tid til K3-niveauet. Det har været givende at K3-niveauet er eksplicit i spil i projektet, og at tiden ikke kun er afsat til egentligt planlægning på K2. Lærerne har oplevet, at man har hævet det kollegiale samarbejde ved hjælp af opbyggelsen af en fælles pædagogisk refleksion over aktioner, samt det at besøge hinandens undervisning og generelt at give hinanden feedback. En STX-lærer uddyber i sine skriftlige refleksioner over den første aktion, at hun anser kollegial sparring for en *"gratis efteruddannelse i egen praksis"* (L04), og hun skriver videre:

"På tirsdag kommer der en helt ny kollega med mine fag ind og overværer mine to timer i klassen. Spændende med ny kollega i klasserummet. Det altid er givtigt med kollegial sparring. Det burde være en mulighed for alle lærere= gratis efteruddannelse i egen praksis. Mange lærere viger tilbage for at åbne deres dør og give kolleger indblik i deres undervisningsmetoder etc. Er det, fordi de tror, at det er deres fagligh ed, der skal observeres – og bedømmes? Det er jo læringsdesignet, der skal observeres. Tror lærere, at

de efter pædagogikum, nu er færdigt uddannede lærere? Man bliver jo aldrig færdig med at udvikle sig som lærer. Det er derfor, jeg er med i dette projekt" (L04).

Denne lærer sætter fokus på ideen bag oprettelsen af professionelle læringsfællesskaber beskrevet i projektets fjerde ben – didaktisk refleksion. ROK-projektet har således fokus på en afvikling af den privatpraktiserende lærer og har i stedet fokus på læreren med fornyet energi til fælles udvikling og en åben dør til klasserummets best practice.

Opsummering på projektets kollegiale værdi:

- Det kollegiale niveau udgør et underliggende element i form af hele aktionslæringstilgangen, hvor lærerteamet igangsætter aktioner fælles i fælles klasser.

- Det er værdifuldt for egen praksis at se andres praksis. Den kollegiale dimension i at observerer sin kollega og at blive observeret, giver lærerne et indblik i andres praksis og giver en refleksion på K3-niveauet om undervisning generelt.

- Systematik, rammer og tid skal prioriteres og når det er på plads, er der rum for refleksion og udvikling på K3.

Projektets elevstemmer har informeret lærerne

Lærerperspektivet er således belyst ovenfor ved fokus på lærerens ændringer i handling, tænkning og den kollegiale værdi. Elevperspektivet tilføjer en værdifuld dimension og udfoldes herunder.

De specifikke forskningsspørgsmål i relation til elevernes stemme:

– Hvilke træk og kendetegn har elevstemmer?

Herunder tre dokumentations- og operationaliseringspunkter:

1. Hvordan manifesterer elevers stemmer sig i gymnasiet?
2. Hvordan oplever elever at sige noget eller ikke sige noget i gymnasiet?
3. Hvilke informationer leverer elevstemmer til lærernes udvikling af tilgange til relationer og klasseledelse, og hvilke pædagogiske anbefalinger knyttes hertil?

Elevernes oplevelse – at være i elevskab

At være i *elevskab* indeholder to aspekter af elevers måder at være til stede på i undervisningen som elever: En *fortrolig* tilstedeværen og en *destabiliseret* tilstedeværen. Den *fortrolige* tilstedeværen udtrykkes gennem elevernes stemmers tale og/eller tavshed, hvori der eksisterer en overensstemmelse mellem elevers forventninger til læringsmiljøet og den oplevede realitet. Elevstemmen kendetegnes i den fortrolige tilstedeværen, som implicit i talen og/eller tavsheden, og har træk af *lethed* og *flydende* tale. Den *destabiliserede* tilstedeværen, som det følgende omhandler, udfordrer blandt andet oplevelsen af tryghed, som manifesteres i den fortrolige tilstedeværen. Materialets elevstemmeeksempler (elevcitater) afspejler generelt en destabiliseret tilstedeværen, der bryder med det fortrolige aspekt i elevskab og illustrerer, hvordan det at sige noget eller ikke sige noget – der ellers umiddelbart virker så let og ligetil i den fortrolige tilstedeværen – pludselig rummer en tilstedeværen som kan karakteriseres ved; *Mod, Udstilling/Akavet, Usikkerhed, Tvivl, Håb, Nervøsitet, Frygt, Undgåelse/Afværgning, 'Fravær', Opgivelse, Overskridelse, Modstand, Tilfredshed.*

Elevstemmer i 'destabiliseret tilstedeværen'

Det fremgår i elevstemmerne (elevcitater), at de indeholder spændinger, der destabiliserer den fortrolige tilstedeværen. Herunder uddybes det illustreret ved elevcitaterne, hvordan elevstemmerne manifesterer sig i klasserummet.

En elevstemme som udtrykker usikkerhed

"Vi er i gang med at gennemgå lektierne til den time. Min lærer spørger systematisk rundt i klassen, rækkefølgen er den samme som altid. Jeg åbner mine noter og tæller mig frem til hvilket spørgsmål, jeg skal svare på og tænker med det samme, at det kan jeg sagtens. Jeg går ind i min i-bog for at være helt sikker på, at jeg har skrevet rigtigt i mine noter, for jeg vil gerne undgå at sige noget forkert. Jeg er sikker på, at mit svar er korrekt, men jeg får alligevel en klump i maven, den vokser hver gang min lærer spørger en ny. Min puls stiger en smule og jeg bliver nødt til at tjekke med bogen igen, bare for at være helt sikker. Jeg ved udmærket godt, at min lærer eller klassen vil dømme mig, hvis jeg svarer forkert, og jeg vil føle mig så dum indeni, så det er vigtigt, at jeg svarer korrekt. Det er min tur. Læreren stiller mig det spørgsmål, jeg har regnet med. Øjeblikkeligt begynder det at flimre for mine øjne og runge for mine ører, jeg kigger ***usikkert*** *i mine noter, havde jeg nu fundet det rigtige svar?* ***Jeg er ikke sikker****. "Jeg ved det ikke", siger jeg. Uden at stille yderligere spørgsmål ved det, går min lærer videre til næste elev. Han har præcis det samme svar som mit og det er rigtigt. Min følelse af lettelse over at blive sprunget over erstattes nu af en ærgrelse, jeg aldrig har oplevet større" (*sled1).

En elevstemme som udtrykker frygt

"Vi har matematik og emnet er andengradspolynomier. Jeg har løst opgaverne og sidder med svarene. Vores lærer spørger ud i klassen om der er nogen, der har svaret på opgave 3. Jeg kigger rundt i klassen, ingen rækker hånden op. Jeg har lavet opgave 3 og tænker det er en god mulighed for at vise min lærer, at jeg godt kan det og imponere læreren lidt. Men jeg rækker ikke hånden op. Hvad nu hvis det er forkert, jeg vil være 100% sikker før jeg siger noget. Jeg ***frygter*** *det. Endelig er der en, der rækker hånden op. Han svarer nøjagtigt det samme som jeg ville have sagt. Jeg bliver så bitter indeni "(*sled3).

En elevstemme som udtrykker overskridelse

"Vi er ved spørgsmål 1, og vi skal gennemgå 10. Jeg sidder og kigger på spørgsmål 10. Jeg sidder virkelig bare og fokuserer på det. Er det nu rigtigt? For så kan jeg række hånden op. Den ene sætning. Jeg sidder bare og fokuserer. Tænker, om den dog bare ikke kunne være rigtig. Så kan jeg række hånden op, når vi kommer til spørgsmålet. Jeg kører det igennem i

mit hoved. ER det rigtigt eller skal jeg lige analysere det igen for lige at tjekke, at det er helt rigtigt. Er den det, skal sætningen lyde sådan? Jeg markerer lige sådan forsigtigt, at jeg er her og mit hjerte banker, "hvad nu hvis hun faktisk vælger mig, hvad sker der så"? Jeg håber på, at jeg ikke bliver taget. "Træk lige vejret", tænker jeg, det er jo ikke grænseoverskridende. Jo, det er grænseoverskridende. For mig. ***Så er det ude*** *- og rigtigt! Lettelse. Det er ovre og jeg tør igen. Lige indtil næste time"* (ei10led2)

Disse tre elevstemmeeksempler viser, at noget sker i de konkrete situationer, som bryder med eller destabiliserer den fortrolige tilstedeværen. Den fortrolighed, der etableres via læringsmiljøets tryghed og som opretholdes i overensstemmelsen mellem forventning og oplevet realitet, gennem elevstemmers tale og/eller tavshed, influeres pludselig af oplevede spændinger, der virker afgørende for elevernes deltagelse.

I situationerne opstår en opmærksomhed på selve stemmen, som ikke eksisterer i den fortrolige tilstedeværens *lethed* og *flydende* tale, hvori elevstemmen på sin vis er implicit i det talte eller tavse. Her bliver det tydeligt, at eleverne er optagede af at *deltage, vise hvad de kan* og *sige det rigtige*. Dette fremhæver, hvordan elevstemmen kan anskues som et funktionelt redskab, som eleverne anvender mere eller mindre strategisk i forhold til, hvilke forestillinger, de har om dens formål. Opsummerende peger dette på at:

- At sige noget eller ikke sige noget indeholder en dimension af *synlighed* – at blive set jf. at *"vise"* og *"imponere"* (sled3).

- At sige noget eller ikke sige noget er forbundet med en *valg* og afgøres ofte ved en risikovurdering i forhold til om svaret er rigtigt eller forkert.

Både *synligheden*, som via tale udtrykker elevernes kunnen, og *valget*, som forbindes til overvejelsen om hvorvidt svaret, de giver i klassen er rigtigt eller forkert, viser sig som vigtige aspekter i elevernes oplevelser af at sige noget og/eller ikke sige noget, hvilket eleverne selv reflekterer over på følgende måde:

"Frygten for at sige noget forkert var bare større end gevinsten ved at sige det rigtige. Når jeg ser på oplevelsen i bakspejlet gør det, at jeg stadig er ærgrelig over, at jeg ikke tog initiativ til at få det sagt" (sere).

"Jeg rækker ikke hånden op, selvom jeg kan fx i matematik eller andre fag, før jeg er 100% sikker. Jeg føler selv, at jeg lærer bedst ved at lytte i stedet for at deltage mundtligt aktivt. Det er grænseoverskridende og svært, hvis man ikke har nemt ved at få det sagt, som man gerne vil" (serr(73)).

"Når jeg prøver at forsøge at sige noget, er det tit gennemtænkt. Jeg er ikke typen, der siger noget ud af den blå luft. Jeg tænker meget igennem, hvad jeg siger. Når alt kommer til alt er jeg simpelthen nærmest skrækslagen for at sige noget i timerne, da jeg

af nervøsitet kan svare noget andet end, det jeg vil. Jeg er derfor meget omhyggelig med, hvad jeg siger og tænker meget over, om der kan blive stillet spørgsmål til det, som jeg svarer på. Nervøsiteten er meget speciel for mig i undervisningen" (serk(28)).

Citaterne illustrerer, at der foregår megen tankevirksomhed for eleverne bare ved deres blotte tilstedeværelse i undervisningen. Vi ser ovenfor, at elevstemmens synlighed og deres overvejede valg af brug eller ej samt hvordan og hvornår elevstemmen skal tale eller være tavs er en indre dialog hos den enkelte. Elevernes tilgang til elevstemmen som et funktionelt redskab, der kan anvendes til at opnå gode karakterer samt udløse positivt oplevede følelser, peger på elevers forståelse af elevstemmens formål, som knyttes til dens synlighed og den sikre anvendelse på rette tidspunkter. En elev udtrykker eksempelvis:

"…Jeg har lavet opgave 1, 2 og 3 til timen, men ikke opgave 4. Allerede i går aftes gjorde jeg det klart for mig selv, at jeg skal række hånden i vejret og svare på de tre opgaver, jeg har lavet, for så kan jeg sandsynligvis gå uden om opgave 4 og undgå at blive udstillet foran læreren og mine klassekammerater…" (sled3). Dette reflekterer de to følgende elever over og kommer frem til følgende:

"Når jeg tænker tilbage på den givne oplevelse [den levede erfaringsbeskrivelse om at sige noget eller ikke sige noget, som eleven selv har skrevet om] indser jeg lidt, at gymnasiet meget er et 'show-off' for at vise hvad man kan og reelt ikke bare for at suge viden til sig. Måske er det kun mig, men det er ofte jeg zoner lidt ud og opgiver, når jeg ikke kan mine ting, fordi jeg måske lidt tænker, hvad pointen er i at være med, når jeg med "min stemme" egentlig ikke kan være med. Det at lytte og lære ved det som andre fortæller giver jo ikke nogen "point" hos læreren og i bund og grund så handler gymnasiet jo i sidste ende om at få nogle gode karakterer, hvilket jeg kun føler, jeg kan få, når jeg kan sige noget. Den egentlige lyst til at lære er måske forsvundet lidt, fordi gymnasiet overordnet bare handler om at sælge sig selv bedst muligt" (serc).

"Det virker meget underligt, når folk i klassen skifter stemme- og toneleje, fordi de skal svare på et spørgsmål. Deres smarte street-agtige sprog i frikvarterne, "hvad så der" og i den dur, og så lige så snart læreren kommer, sidder de der fuldstændig skoleret og svarer på fuldstændig flydende rigsdansk. Det er underligt. Det virker som om, de udstiller sig selv. Altså, som om de ikke vil stå ved sig selv, når de skal være voksne" (ei7ra).

På den ene side fremstår det som om, at eleverne er bevidste om elevstemmens funktion som et redskab til at vise deres viden og kunnen og på den anden side, viser refleksionerne også, at de forholder sig kritiske overfor brugen, idet elevstemmen forbindes til performativ og strategisk handlen, som på en måde kommer til at handle mere om stil og synliggørelse. Opsummerende på elevstemmer:

- Eleverne er bevidste om deres brug af stemmen – elevstemmen betragtes som et funktionelt redskab.
- Elevstemmen er forbundet til en dimension af synlighed, hvorigennem eleven viser sin viden og kunnen.
- Elevstemmens brug afgøres ofte på baggrund af elevens overvejelser over, hvorvidt 'svaret' er rigtigt eller forkert.
- Eleverne er optagede af, at bruge deres stemmer sikkert og oplever positive følelser ved stemmebrug og rigtige svar og negative følelser ved ubrugte stemmer.

På trods af, at dette billede tegner sig tydeligt i eksemplerne, er denne udlægning af elevstemmer forenklet. Flere elevstemmeeksempler viser også tydeligt, at selvom eleverne i flere situationer har intentionen om at deltage med deres stemmer, er det ikke kun overvejelsen omkring rigtigt eller forkert, der ligger til grund for, hvorvidt eleverne tilbyder deltagelse via deres stemmer – der er flere elementer, som spiller ind på deres valg, som handler om mere end synlighed og valg. Herunder et eksempel fra en elev i tyskundervisningen:

"Jeg sidder i klassen og vi har tysk. Der er en okay stemning. Folk er glade. Vi gennemgår en grammatikopgave, som jeg har forberedt hjemme. Jeg har lavet den grundigt og brugt rigtig lang tid på den. Der er 10 sætninger, som vi skal oversætte. Jeg vil gerne række min hånd op og svare, men der er noget indeni mig, der ikke vil. Jeg ved, jeg er nødt til det for at kunne få en mundtlig karakter. Jeg har ikke lyst til at sige noget, men jeg SKAL, det er vigtigt for mig at få gode karakterer. Jeg er nervøs, det spænder i min krop, men en stemme i mit hoved "tvinger" mig til at række hånden op. Jeg bliver valgt til at svare. Jeg begynder at tale og kan mærke på min stemme, at den er nervøs. Jeg snakker lavt og det mærkes i min stemme, at jeg ikke rigtig vil sige noget. Jeg siger min sætning. "Ja, det er rigtigt. Godt formuleret, Thilde", siger læreren og der går en strøm af lettelse gennem min krop og jeg er ikke nervøs længere" (sled4).

Ligesom de indledende elevstemmeeksempler viser netop denne elevs stemme, at dens tale og/eller tavshed er forbundet med flere spændinger, og ikke kun beror på deltagelse gennem et valg truffet på baggrund af dens formål, rettet med synlighed og strategi for jackpot. I elevens oplevelse ovenfor ser vi, hvordan modstridende spændinger (eller niveauer af psykiske funktioner) arbejder på højtryk i samtidighed:

- Eleven har en vilje til at sige noget – dvs. det konative (viljestyret/stræbsomme) niveau.
- Den rationelle tænkning *"tvinger"* eleven til at markere – dvs. det kognitive niveau.
- Der er 'noget' i kroppen, der ikke vil - det *"spænder i min krop"* og stemmen *"snakker lavt"* – dvs. det affektive niveau.

Vi ser altså her, at elevstemme ikke kan reduceres til en funktion behæftet med overvejelser om rigtige eller forkerte svar, men at elevernes konkrete tale og/eller tavshed er forbundet til mere komplekse processer, der involverer en oplevet tilstedeværen, hvori *vilje, tænkning* og *affekt* indbyrdes påvirker og påvirkes af hinanden.

Ydermere viser det sig, at selvom elever gerne *vil* deltage via stemmen, er forberedte, *tænker* det giver god mening (som fx kunne relateres til det at opnå bedre mundtlige karakterer) og, ikke uvæsentligt, er overbevist om at have det rigtige svar, så udfordres, betinges og måske endda overrules denne intention i situationen: Som denne elev undrer sig over, da hendes hånd *"gør modstand"*, på trods af at *"bogen jo ikke har forkerte svar":*

"... Jeg tænker, hvis han spørger en gang til, om noget jeg kan svare på, så rækker jeg hånden op. Han spørger, jeg har svaret og jeg gør det samme igen! [Rækker ikke hånden op]. Det føles som et tab, jeg bliver sur på mig selv. Hvorfor rækker jeg ikke bare hånden op og er ligeglad med, hvad de andre siger, hvis jeg siger noget, der er forkert? Det er som om, jeg er usikker på det jeg vil sige, selvom det står i vores bog, men bogen har jo ikke forkerte svar!" (sled41).

Elevernes oplevelser af at sige noget eller ikke sige noget vrimler med eksempler, på tværs af køn, der viser, hvordan deres vilje til at deltage udfordres og betinges af den oplevede affekt og eksempelvis tvivl, som blander sig i deres overvejelser over, hvorvidt de skal tilbyde deres stemme eller ej. Den fortrolige tilstedeværen destabiliseres i situationens øjeblik, stemmen og stemmens brug bliver genstand for opmærksomhed og dens funktion i forhold til formål, sættes under pres. Somme tider fører det til markering og tale, der overskrider den oplevede usikkerhed, tvivl, nervøsitet, stilhed i klassen eller frygt og somme tider overmandes de af samme og forbliver tavse. Hvorom alting er, trænger noget sig på, i situationerne, som eleverne ikke selv er herrer over og de undrer sig selv. Her ganske fint opsummeret af en elevs refleksion:

"Jeg sidder ofte og ved, at jeg har 100% det rigtige svar, alligevel vælger jeg at holde min hånd nede og lade andre svare. ***Jeg ved ikke hvorfor****, jeg ikke vil svare, man burde jo næsten tage sig sammen, det gælder jo ens fremtid.* ***Men det må på en underlig måde være for "farligt"*** (serf).

Men hvad er det som sker i situationerne, der tilsidesætter elevernes vilje og evne til at deltage med deres stemmer, og i samme åndedrag ignorerer eksistensen af det trygge læringsmiljø, som alle er enige om, er forudsætningen og også tilstræbes? *"Det er underligt"* (ei7ra). Andre elever udtrykker også undring i deres refleksioner:

"Der er faktisk ingen grund til, at jeg ikke siger noget nu. Det er jo bare, at jeg hellere vil have, at de andre siger det rigtige, end jeg siger noget, der muligvis er forkert. Det sker aldrig, at der kommer kommentarer i vores klasse. ***…Hvorfor er det så, at jeg tænker på at det er pinligt at sige noget forkert.*** *Det er jo faktisk slet ikke pinligt, overhovedet"* (ei11ra).

"Det er jo egentlig de samme mennesker. Det er bare det, når der ikke er så mange, så har jeg ikke svært ved at snakke og lytte – det er ikke underligt. At der kan være mega-mange, der lytter til en, og jeg tænker, at det sikkert nok ikke engang er halvdelen, der lytter til hvad, jeg siger, ***hvorfor har jeg det så underligt? Jeg ved det ikke helt"*** (eigled4).

Det fremgår hermed, at på trods af elevernes intentioner om deltagelse, udfordres denne intention i de konkrete situationers øjeblikke, og elevstemmen påvirkes af en tilsyneladende og pludselig aktiveret *farlighed*, som er usynlig virkende og sætter sig i kropslige, diffuse, affektive reaktioner, der hører og virker i samtidighed med vilje og tænkning (overvejelser).

Elevstemmers oplevede indhold af disse indbyrdes spændinger destabiliserer den fortrolige tilstedeværen og påvirker elevstemmens udtryk i de konkrete situationer, hvilket eleverne i refleksionerne fremhæver som underligt. Dels er de ikke i stand til at redgøre for, hvad der sker, og dels undrer de sig over, deres egne forholdsvis irrationelle reaktioner.

Opsummerende på de spændinger der findes i elevernes stemmer:

- Elevers intention om deltagelse via elevstemmens brug udfordres og/eller betinges i den konkrete situation, der blander sig med affektiv påvirkning og overvejelse om tale og/eller tavshed.

- Eleverne oplever en *farlighed,* som er virksom i nu´et, som de ikke er i stand til at redegøre for og finder irrationel.

- Deltagelse via elevstemme kan enten føre til overskridelse af *farligheden* og resultere i markering og tale eller blokering af stemmebrug. I begge versioner udløses umiddelbare følelsesmæssige reaktioner af succes eller ærgrelse.

Vi husker på at den *fortrolige* tilstedeværen udtrykkes gennem deres stemmers tale og/eller tavshed, hvori der eksisterer en overensstemmelse mellem elevers forventninger til læringsmiljøet og den oplevede realitet. Vi har således fået belyst de to første operationaliseringsspørgsmål som lød:

1. Hvordan manifesterer elevers stemmer sig i gymnasiet?
2. Hvordan oplever elever at sige noget eller ikke sige noget i gymnasiet?

I forhold til elevstemmerne så vi, at den fortrolige tilstedeværen hører og virker sammen med en destabiliseret tilstedeværen – begge som aspekter i et elevskab, der i kraft heraf kontinuerligt skabes og nedbrydes i de konkrete situationer. En væsentlig pointe i forlængelse heraf er, at det kan være vanskeligt at udpege kilden til elevstemmen. Hvem eller måske hvad er det som taler og/eller tier i situationer? Og at elevstemmens tale og/eller tavshed fungerer i kraft af, men i særdeleshed også uafhængigt af elevernes egne intentioner og vilje til at deltage.

Bevidstheden om disse to aspekter i *elevskab* kan siges at være betydningsfulde for læreres tilgang til klasseledelse og det relationspædagogiske arbejde. Og besvarer således det tredje operationaliseringsspørgsmål: Hvilke informationer leverer elevstemmer til lærernes udvikling af tilgange til relationer og klasseledelse, og hvilke pædagogiske anbefalinger knyttes hertil?

For det første kan elevstemmerne levere information om rækkevidden af fundamentale kvaliteter, som rammesætning for det trygge læringsmiljø:

- En fælles forståelse af de værdier, der (både af lærere og elever) vurderes som vigtige for etableringen og opretholdelsen af et trygt læringsmiljø og betragtes som forudsætning for muligheden for den fortrolige tilstedeværen, men er ikke altid ensbetydende med, at eleverne også *oplever* at være i denne tilstedeværen.

- Elevskab indeholder to aspekter af tilstedeværen (en fortrolig og et destabiliserende), som eksisterer og hører og virker i samtidighed gennem kontinuerlig skabelse og nedbrydelse.

- Der kan være sammenfald mellem den fælles forståelse af et trygt læringsmiljø og elevers oplevelse, idet elevstemmer viser sig som afstemt i den fortrolige tilstedeværen.

- Der kan være diskrepans mellem den fælles forståelse af et trygt læringsmiljø og elevers oplevede, idet elevstemmer viser sig i en destabiliseret tilstedeværen.

For det andet kan elevstemmerne levere information om de træk og kendetegn, der viser således forskellige måder at være deltagende elev på, som udfolder elevers subjektive oplevelse af at være tilstede som elev:

- Elevstemmen kan betragtes som en implicit stemme, der taler og/eller tier i den fortrolige tilstedeværen.

- Elevstemmen kan betragtes som et funktionelt redskab, der kan anvendes i forhold til elevers forståelse af dens formål.

- Elevstemmers tale og/eller tavshed udfordres og/eller betinges af det subjektivt oplevede konkrete øjeblik for stemmebrug, hvori affektiv påvirkning og overvejelse over stemmebrug spiller ind på dens realiserede udtryk.

- Elevers deltagelse via deres stemmers tale og/eller tavshed kan komme fra andre kilder end elevers egne intentioner og vilje til at sige noget, som det manifesteres gennem den destabiliserede tilstedeværen.

Således bidrager elevstemmerne til at sætte fokus på lærernes pædagogiske tilgang til klasseledelse og relationelle arbejde ***i*** de konkrete situationer, hvori ansigt-til-ansigt møderne mellem lærere og elever kalder på et lærertilstedevær, som er i stand til at forlænge og udleve den forudsatte rammesætning for det gode læringsmiljø i den realiserede praksis. Samtidig må lærerne ***i*** deres tilstedevær være opmærksomme på den kontinuerlige skabelse og nedbrydning af *elevskab* – elevers fortrolige tilstedeværen og destabiliserede tilstedeværen.

Dette kræver en pædagogisk opmærksomhed i undervisningssituationernes øjeblikke, som ikke kan forberedes og planlægges på forhånd, eksempelvis i en bestemt klasseledelsesstil. Derudover kræver det en form for pædagogisk nærvær i relationerne, som er sensitiv og lydhør overfor elevernes aktuelle tilstedeværen i det konkrete nu. Dette påkalder didaktisk refleksion som netop ROK-projektet har initieret.

Anbefalinger fra ROK-projektet

Når lærere udvikler deres klasseledelse og relationspædagogiske kompetence

Gode råd om at lede og styre rummet via opmærksomhed på styringsaksen

- At etablere klasseregler og rammer for undervisningsrummets start, fx timens start, faste ritualer, rammer for PC-brug, small-talk og øjenkontakt – *Rutiner og regler i rummet for at sikre et fagligt koncentreret fokus.*
- At fokusere på rummets indretning og elevernes placeringer og grupperinger for at styre elevernes opmærksomhed hen mod undervisningen – *det fysiske rums muligheder.*
- At undgå at skælde ud men dyrke dialogen – *styring på en human facon.*
- At fremme myndighed gennem medbestemmelse – *et pædagogisk dilemma.*
- At sætte klare rammer for timens start – *undervisningsfokusering.*
- At sætte tydelige rammer for hvad der er tilladt og ikke tilladt – *regelsætning.*

Anbefalinger fra ROK-projektet

Når lærere udvikler deres klasseledelse og relationspædagogiske kompetence

Gode råd om at være nærværende og opmærksom på eleverne

- At have øjenkontakt og vise at man gerne vil eleven – *imødekommenhed.*
- At lytte opmærksomt og ægte på eleven – *autencitet og anerkendelse.*
- At small-talke om ikke-faglige emner med alle elever – *personlig relation.*
- At lave sjov og joke med eleverne – *hyggelig atmosfære.*
- At have indgående kendskab til eleverne – *det hele menneske.*
- At være sig selv og give noget af sig selv som lærer – *det personlige element.*
- At skabe et trygt klassemiljø via fokus på eleverne via aktioner og observationer - *elevværen og elevrelationer.*
- At samarbejde om hvilke måde det er muligt at imødekomme elevers oplevede tilstedeværen gennem en klasseledelses- og relationel tilgang til undervisning – *den imødekommende lærer.*
- At eksperimentere med en lærertilstedeværelse, som er åben og lyttende overfor elever ***i*** de konkrete møder med eleverne bundet til det aktuelle øjeblik – *den åbne og lyttende lærer.*

Anbefalinger fra ROK-projektet

Når lærere udvikler deres klasseledelse og relationspædagogiske kompetence

Gode råd om at være opmærksom på elevers oplevelse af at være i 'elevskab'

En overraskende effekt af aktionerne er lærernes øgede opmærksomhed på den didaktiske kategori *elevforforståelse* og *elevforudsætninger,* da det netop var et element, der var fraværende i lærernes motivationsbreve forud for projektets start. Denne opmærksomhed kan tilskrives lærernes nyerhvervede viden om relationspædagogik med begreber hentet fra den interpersonelle læreradfærdsmodel (MITB) samt studiet i elevstemmer som en kilde til viden om elevernes oplevelse af undervisningen.

.

- At italesætte en fælles forståelse af de værdier, der (både af lærere og elever) vurderes som vigtige i etableringen og opretholdelsen af et trygt læringsmiljø og betragtes som forudsætning for muligheden for en *fortrolig tilstedeværen*.
- At være opmærksom på at denne fælles forståelse ikke altid er ensbetydende med, at eleverne også *oplever* at være i denne tilstedeværen.
- At eleverne befinder sig i en *fortrolig* og en *destabiliseret tilstedeværen* i de konkrete undervisningssituationer.
- At eleverne generelt er optagede af at deltage med deres stemmer og gerne vil give 'rigtige' svar samt, at denne deltagelse afhænger af, hvilken tilstedeværen de i situationen aktuelt befinder sig i.

Anbefalinger fra ROK-projektet

Når lærere udvikler deres klasseledelse og relationspædagogiske kompetence

Gode råd fra arbejdet med læreres tænkning og syn på god undervisning via observation

- Som observatør får lærerne stort udbytte ud af at observere kollegaer i de klasser, de er fælles om.
- Som observatør får lærerne ny viden og gode ideer, når de ikke selv har ansvar for undervisningen.
- Som observatør ser lærerne med nye øjne på elevernes behov og forudsætninger.
- Som observatører oplever lærerne at få en almendidaktisk metaoptik på klasserummet.
- Som observatører ser lærerne med et nyt blik på egen undervisning.

Når aktionslæringsprojekter skaber kollegial

Når lærere udvikler deres klasseledelse og relationspædagogiske kompetence

Gode råd om prioritering af tid, rammesætning, systematisering og formalisering

- Lærerne udtrykker, at det er selve rammesætningen og systematiseringen samt den prioriterede tid som er udslagsgivende for, at de aktionsprocesser de sætter i gang, og de overvejelser de gør sig om undervisningen, generelt bliver mere produktive og synlige både for dem selv og for eleverne.

Gode råd om fælles ansvar for undervisningen via aktionslæring

- Det kollegiale niveau udgør et underliggende element i form af hele aktionslæringstilgangen, hvor lærerteamet igangsætter aktioner fælles i fælles klasser.

- Det er værdifuldt for lærerens praksis at se andres praksis. Den kollegiale dimension at observere sin kollega og at blive observeret giver lærerne et indblik i andres praksis og sikrer en metarefleksion om undervisning generelt. Denne dimension kan ses som et led i ændringerne i lærernes tænkning.

Afsluttende bemærkninger

Projektet havde to formål:

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

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

II. At belyse gymnasielevers oplevelse af undervisningen, med henblik på at informere lærerens almendidaktiske indblik i elev-forforståelser og elevforudsætninger.

Afslutningsvist vil vi lade lærerne fra ROK-projektet tale og med deres ord besvare projektets første formål:

"… noget af det jeg synes har været udbytterigt, vi kommer til at reflektere over, hvad det egentlig er vi gør. Vi har måske også fået et didaktisk og pædagogisk sprog for hvad det er vi gør…. (…)… det jeg har fået mest ud af er samarbejdet med min teammakker og med eleverne om hvordan vi gør i undervisningen. Det har synliggjort de strømninger, der er mellem eleverne; hvad sker der egentlig i timen og efter timen og før timen. Og der er det meget bedre med to sæt øjne end et sæt øjne, fordi vi jo var tvunget til at skulle finde på de her aktioner, på den måde er vores teamarbejde som klassens teamlærere, blevet meget mere fokuseret og godt. Jeg kender denne her klasse meget bedre end nogle andre klasser, jeg har været teamlærer for, fordi vi har været så fokuseret på; hvem er de, og hvad er det, de skal have for, at vi kan skabe en eller anden effekt"
(fokusgruppeinterview nov. 2015 – midtvejsevaluering STX).

Vi ser her, at det professionelle almendidaktiske sprog kommer i spil (på linje med: Lund 2017a; Lund & Robinson 2017) og hæver lærerens blik på egen praksis op i fugleperspektiv. Her ser vi, at man løfter i flok via fælles teamsamarbejde, og at der derved sker en afprivatisering af lærerens arbejde bag lukkede døre. Det er altafgørende at sikre, at denne proces støttes og hjælpes på vej i lærerkollegiet, derfor er det vigtigt at inddrage skoleledelsen.

Det fastslår også forskerne bag en ny rapport fra Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning, Aarhus Universitet (Dyssegaard & Egelund 2017). De har kortlagt, hvilke strategier og hvilken praksis der har betydning for anvendelse og implementering af forskning i skolen i forhold til skoleudvikling. Re-

viewet fra Clearinghouse handler om, hvordan skoleledelsen kan sætte fokus på det daglige K3-niveau via lærersamarbejde. Og her er det vigtigt at ledelsen sikrer, at processen kører ved at være synlig og holde styr på implementeringen bl.a. ved at opstille klare mål og milepæle. I den sammenhæng er ROK-projektet et godt tiltag eftersom forskerne har påtaget sig denne rolle og systematisk har igangsat lærernes besøg hos deres kollegaer samt afprøvninger af pædagogiske eksperimenter i lærernes undervisning i dialog med kollegaer, team og forsker.

ROK-projektet falder fint i tråd med den aktuelle debat indenfor gymnasielæreres pædagogikumuddannelse, som uddannelseschef, Anne Vibeke Vennerstrøm udtaler til Gymnasieskolen.dk *"Fremover bliver lærernes evne til at samarbejde med hinanden om undervisningen afgørende. Derfor er det én af de ting, der skal fylde mere på den teoretiske del af pædagogikumuddannelsen"* (Rasmussen 2017). Og hun tilføjer, at fokus på kollegialt samspil og dialog er afgørende: *"Vi skruer op for arbejdet med professionelle læringsfællesskaber. I en tid med nedskæringer i sektoren bliver det endnu vigtigere, at lærerne kan arbejde undersøgende og reflekterende i forhold til deres praksis og formår at udvikle undervisningen sammen"* (Rasmussen 2017).
ROK-projektet har netop understøttet udviklingen af denne dels individuelle og dels kollegiale proces. Vi har i projektet set, at lærerne har brug for rammer og tid til at kunne udvikle et fælles sprog og et fælles blik for undervisningen – lærerens egen og hele skolens, og at lærerne på den baggrund oplever et positivt udbytte som skærper deres tilgang til gavn for deres pædagogiske opmærksomhed.

I forhold til projektets andet formål har vi set, at elevernes stemmer som et fænomen, der udtrykker elevernes oplevelser af at *være* i undervisningen snarere end at *mene* noget om undervisningen, kan informere lærernes praksis og igangsætte deres daglige aktive lytten til eleverne som enkeltindivider. Vi har ved oplæg på de deltagende skoler set, hvordan hele lærerkollegier på pædagogiske dage blev mussestille, så stille så hårene rejste sig i salen, når lærerne blev klar over at elevstemmerne der blev læst højt var deres egne elevers oplevelser i deres undervisning. Projektets andet formål er således effektueret og har således pustet til en ny opmærksomhed på eleverne, og dermed er den didaktiske kategori *elev-forforståelse* og *elev-forudsætninger* blevet etableret med fornyet energi hos de deltagende lærere i projektet.

Referenceliste

Albrechtsen, T.R.S., 2015. *Professionelle læringsfællesskaber - Teamsamarbejde og undervisningsudvikling* 1. udgave., Dafolo.

Barnett, R., 2007. *A will to learn: Being a student in an age of uncertainty.*, Maidenhead: Open University Press.

Baskerville, D., Goldblatt, H. & Ccje, F., 2009. Learning to be a critical friend: from professional indifference through challenge to unguarded conversations. *Cambridge Journal of Education*, 39(2), pp.205–221. Available at: http://www.informaworld.com.

Batchelor, D., 2006a. Becoming what you want to be. *London Review of Education*, 4(3), pp.225–238.

Batchelor, D., 2014. Finding a voice as a student. In *Thinking about higher education*. Switzerland: Springer International Publishing., pp. 157–173.

Batchelor, D., 2008. Have students got a voice? In R. Barnett & P. Gibbs, eds. *Changing Identities in Higher Education Voicing perspectives*. London: Routhledge, pp. 40–54.

Batchelor, D., 2006b. Vulnerable Voices: An examination of the concept of vulnerability in relation to student voice. *Educational Philosophy and Theory*, 38(6), pp.787–800.

Beck, S., 2016. *Pædagogikum mellem teori og praksis – en brugsbog til de almendidaktiske moduler*, Frydenlund.

den Brok, P., Brekelmans, M. & Wubbels, T., 2004. Interpersonal Teacher Behaviour and Student Outcomes. *School Effectiveness and School Improvement*, 15(3–4), pp.407–442.

Calderhead, J., 1988. Learning from Introductory School Experience. *Journal of Education for Teaching*, 14(1), pp.75–83.

Çimer, A., Odabaş Çimer, S. & Vekli, G.S., 2013. How does Reflection Help Teachers to Become Effective Teachers? *International J. Educational Research*, 1(4), pp.133–149.

Cochran-Smith, M. & Lytle, S.L., 1990. Research on Teaching and Teacher Research: The Issues That Divide. *Educational Researcher*, 19(2), pp.2–11.

Cook-Sather, A., 2006. Sound, Presence, and Power: "Student Voice" in Educational Research and Reform. *Curriculum Inquiry*, 36(4), pp.359–390.

Dale, E.L., 1999. *Pædagogik og professionalitet* 1. udg. 2., Århus: Forlaget Klim.

Dale, E.L., 1998. The essence of teaching. In B. B. Gundem & S. Hopmann, eds. *Didaktik and/or Curriculum, an international dialogue*. Peter Lang Publishing - American University studies:ser. 14 vol. 41.

Darling-Hammond, L., 2000. Teacher Quality and Student Achievement : A Review of State Policy Evidence Previous Research. *EDUCATION POLICY ANALYSIS ARCHIVES*, 8(1), pp.1–44.

Day, C., 2015. Chapter 17: The New Lives of Teachers. *Teacher Thinking to Teachers and Teaching: The Evolution of a Research Community*, 19, pp.357–377.

Day, C., 1999. *Developing Teachers: The Challenge of Lifelong Learning*, London and NY.: Rutledge Falmer. Taylor & Francis Group.

Day, C., 1993. The Importance of Learning Biography in Supporting Teacher Development: An Empirical Study. In

C. Day, J. Calderhead, & P. Denicolo, eds. *Research on Teacher Thinking: Understanding Professional Development*. pp. 221–232.

Dufour, R. & Marzano, R.J., 2015. *Ledere af læring. Hvordan ledere i forvaltning, skole og klasseværelse fremmer elevers læring*, Dafolo.

Dyssegaard, B, C. & Egelund, N., 2017. *Vidensnotat om anvendelse af forskning i grundskolen*, Uddannelsesforskning, D.C. for, Vidensnotat om anvendelse af forskning i grundskolen, Nationalt Center for Skoleforskning, Aarhus universitet., Nationalt Center for Skoleforskning, Aarhus universitet.

Elliott, J., 2004. Making evidence-based practice educational. In G. Thomas & R. Pring, eds. *Evidence-based practice in education*. Open University Press.

Elliott, J., 2001. Making Evidence-based Practice Educational Making Evidence-based Practice Educational. *British Educational Research Journal*, 27(5), pp.555–574.

Elliott, J., 2002. What is applied research in education? *Building research capacity*, 3(July), pp.7–10.

EVA, 2015. *Gymnasieelevers baggrund og forskellighed*, Copenhagen: Danmarks Evalueringsinstitut, EVA.

Fournier, M.A., David, D.S.M. & Zuroff, D.C., 2011. Origins and Applications of the Interpersonal Circumplex. *Handbook of Interpersonal Psychology: Theory, Research, Assessment, and Therapeutic Interventions*, pp.57–73.

Gibbs, P. & Angelides, P., 2008. Understanding friendship between critical friends. *Improving Schools*, 11(3), pp.213–225. Available at: http://imp.sagepub.com/cgi/doi/10.1177/1365480208097002.

Hammerness, K. et al., 2005. How teachers learn and develop. In L. Darling-Hammond & J. Bransford, eds. *Preparing teachers for a changing world*. San Francisco: CA: Jossey-Bass., pp. 358–389.

Hammersley, M., 1993. On the Teacher as Researcher. *Educational Action Research*, 1(3), pp.425–445. Available at: http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0965079930010308.

Hargreaves, D., 1996. Teaching as a research-based profession: possibilities and prospects. In *Leading professional development in Education'*.

Hattie, J., 2015. *Synlig læring - for lærere* 1. udgave., Dafolo.

Jank, W. & Meyer, H., 2006. Læringsteoretisk didaktik. In *Didaktiske modeller*. Gyldendal.

Kelchtermans, G., 1993. Getting the story, understanding the lives: From career stories to teachers' professional development. *Teaching and teacher education*, 9(5–6), pp.443–456.

Kiewkor, S., Wongwanich, S. & Piromsombat, C., 2014. Empowerment of Teachers through Critical Friend Learning to Encourage Teaching Concepts. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116, pp.4626–4631. Available at: http://linkinghub.elsevier.com/retrieve/pii/S1877042814010143.

Klafki, W., 2001. *Dannelsesteori og didaktik – nye studier*, Aarhus: Forlaget Klim.

Klafki, W., 1983. Kategorial dannelse – Bidrag til en dannelsesteoretisk fortolkning af den moderne didaktik. In S. E. Nordenbo, ed. *udvalgte artikler v. Nordenbo, S.E Kategorial dannelse og kritisk-konstruktiv pædagogik*. Copenhagen: Nyt Nordisk Forlag Arnold Busck A/S.

Kompf, M. & O'Connell Rust, F., 2015. Chapter 1: The International Study Association on Teachers and Teaching (ISATT): Seeing Tracks and Making More. *From Teacher Thinking to Teachers and Teaching: The Evolution of*

a Research Community, 19, pp.3–38.
Krejsler, J., 2008. *Klasseledelse - magtkampe i praksis, pædagogik og politik*, Dafolo.
Launsø, L. & Rieper, O., 2000. *Forskning om og med mennesker – forskningstyper og forskningsmetoder i samfundsforskningen*, Nyt Nordisk Forlag Arnold Busck.
Lohmann, G., 2008. *Klasseledelse og samarbejde - analyser og handlemuligheder*, København: Gyldendal-uddannelse.
Løvlie, L., 1997. Rousseau og den paradoksale oppdragelsen'. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 3+4.
Lund, L., 2017a. *Didaktisk refleksion - når lærere sætter ord på egen praksis (English: Educational reflections - when teachers articulate their doing)*, Frederikshavn: Dafolo.
Lund, L., 2017b. Hvad ved vi om læreres måder at tænke undervisningen på? In P. F. Laursen; & H. J. Kristensen., eds. *Didaktik Håndbogen*. Kbh.: Hans Reitzels Forlag, pp. 341–358.
Lund, L., 2015. *Lærerens verden - almendidaktiske refleksioner over klasserumserfaringer (The teacher's world - pedagogical reflections on classroom experiences). Doctoral dissertation.*, Aarhus: Aarhus universitet.
Lund, L., 2016. Metodefetichismen på retur i dansk pædagogik? Dyrk omtanken - didaktisk refleksion kan aldrig blive et hurtigt fix. *Kognition og pædagogik*, 101(26), pp.88–94.
Lund, L. & Boie, M. a. k., 2017a. *Baggrundsrapport september 2017: Relationskompetence og Klasseledelse i gymnasiet - et aktionsforskningsprojekt*, Aarhus: CUDIM, AU.
Lund, L. & Boie, M. a. k., 2017b. *Lærererfaringer og gode råd september 2017: Relationskompetence og Klasseledelse i gymnasiet - et aktionsforskningsprojekt* L. Lund & M. A. . Boie, eds., Aarhus: Aarhus universitet, CUDiM.
Lund, L. & Lund, R.L., 2017. *Slutrapport september 2017 - Udvikling, test og validering af QTI-spørgsmål i en dansk gymnasiekontekst*, Aarhus: CUDIM, AU.
Lund, L. & Robinson, S., 2017. Teachers' vocabulary developing educational awareness. In *Presented at: ECER/EERA, 22.-25. august 2017*. Copenhagen.
van Manen, M., 2014. *Phenomenology of Practice*, Walnut Creek, CA: Left Coast Press, Inc.
van Manen, M., 1997. *Researching Lived Experience*, Ontario: The Althouse Press.
van Manen, M., 2002. *Writing in the Dark*, Ontario: The Althouse Press.
Nordenbo, S. et al., 2008. Lærerkompetencer og elevers læring i førskole og skole - Et systematisk review udført for Kunnskapsdepartementet, Oslo.
von Oettingen, A., 2001. *Det pædagogiske paradoks - et grundstudie i almen pædagogik*, Aarhus: Klim.
Plauborg, H. et al., 2010. *Læreren som leder - klasseledelse i folkeskole og gymnasium*, Hans Reitzels Forlag.
Qvortrup, L., 2016. *Det ved vi om professionelle læringsfællesskaber*, Frederikshavn: Dafolo.
Rasmussen, T., 2017. Nedskæringer og reform forandrer pædagogikum. *Gymnasieskolen.dk*, 9. juni på.
Reimick, S.H. et al., 2016. *Stille elever - klar til forandring?*, Turbine Akademisk.
Richardson, V., 1996. The role of attitudes and beliefs in learning to teach. In J. Siluka, T. J. Buttery, & E. Guyton, eds. *Handbook of research on teacher education: A project of the Association of teacher Educators*. New York: Macmillan Library references, pp. 102–119.

Robinson, C., & Taylor, C., 2007. Theorizing student voice: values and perspectives. *Improving Schools*, 10(1), pp.5–17.

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

Schön, D.A., 1983. *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*, Farnham, Surrey: England: Ashgate Publishing.

Stoll, L. et al., 2006. Professional Learning Communities: A Review of the Literature. *Journal of educational change*, 7, pp.221–258. Available at: http://dx.doi.org/10.1007/s10833-006-0001-8.

Strøm, S.H., 2015. *Synlig læring i gymnasiet og på HF. Baglæns design af undervisningen med synlige læringsmål, succeskriterier og løbende feedback* 2nd ed., Dafolo.

Wubbels, Brekelmans, den Brok, Wijsman, Mainhard, van T., 2014. Teacher – Student Relationships and Classroom Management. In *Handbook of classroom management*. pp. 363–386.

Wubbels, Brekelmans, Mainhard, den Brok, van T., 2016. Teacher-student relationships and student achievement. In K. r. Wentzel & G. B. Ramani, eds. *Handbook of social influences in School Contexts - social-emotional, motivation, and cognitive outcome*. New york and London: Routledge Taylor & Francis Group, pp. 147–154.

Wubbels, T. et al., 2012. Let's make things better. Development in Reasearch on Interpersonal Relationsships in Education. In T. Wubbels, ed. *Interpersonal relationships in education*. Sense Publishers.

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

Bilag 1 - Lærerinformanter

Lærer	Års undervisningserfaring 2017	Fag 1	Fag 2 (hvis der er et andet fag)	Skole
01	6	Historie	Dansk	STX
02	7	Dansk	Mediefag	STX
03	8	Matematik	Historie	STX
04	36	Dansk	Engelsk	STX
05	8	Spansk	Idræt	STX
06	7	Matematik	Idræt	STX
07	9	Historie	Idræt	STX
08	7	Engelsk	Oldtidskundskab	STX
09	28	Afsætning	-	HHX
10	21	Virksomhedsøkonomi	Finansiering og International økonomi	HHX
11	10	Afsætning	Innovation og Engelsk	HHX
12	2	Erhvervsret	-	HHX
13	5	Virksomhedsøkonomi	Finansiering	HHX
14	24	Matematik	International Økonomi	HHX
15	16	Dansk	Samtidshistorie og Kulturforståelse	HHX
16	6	Virksomhedsøkonomi	Finansiering og Innovation	HHX

Bilag 2 – Elevinformanter

– elevinterview; mundtlige levede erfaringsbeskrivelser og elevrefleksioner

Elevinterviews (ei) Gymnasium	Antal af levede erfaringsbeskrivelser (led)	Kode	Antal af Elevrefleksioner (r)	Kode
EI1 STX	3	ei1led1 ei1led2 ei1led3	2	ei1ra ei1rb
EI2 HHX	5	ei2led1 ei2led2 ei2led3 ei2led4 ei2led5		
EI3 STX	5	ei3led1 ei3led2 ei3led3 ei3led4 ei3led5	3	ei3ra ei3rb ei3rc
EI4 STX	2	ei4led1 ei4led2		
EI5 STX	2	ei5led1 ei5led2	1	ei5ra
EI6 STX	4	ei6led1 ei6led2 ei6led3 ei6led4	1	ei6ra
EI7 STX	1	ei7led1	1	ei7ra
EI8 HHX	1	ei8led1	1	ei8ra
EI9 HHX	2	ei9led1 ei9led2	1	ei9ra
EI10 HHX	5	ei10led1 ei10led2 ei10led3 ei10led4 ei10led5	3	ei10ra ei10rb ei10rc
EI11 HHX	6	ei11led1 ei11led2 ei11led3 ei11led4 ei11led5 ei11led6	1	ei11ra
EI12 HHX	2	ei12led1 ei12led2	1	ei12ra

Bilag 2 – Elevinformanter

– skriftlige levede erfaringsbeskrivelser og elevrefleksioner

84 2.g. elevers skriftlige levede erfaringsbe-skrivelser (sled) 4 klasser: 2 STX og 2 HHX	Kode (sled + tal)	20 skriftlige elevrefleksioner (ser)	Kode (ser+ bogstav)
1	sled1		
2	sled2		
3	sled3		
4	sled4		
5-13	sled5-sled13		
		A	sera
		B	serb
		C	serc
		D	serd
		E	sere
		F	serf
14	sled14(G)	G	serg(14)
15-18	sled15-sled18		
		H	serh
19	sled19(I)	I	seri(19)
20-27	sled20-sled27		
		J	serj
28	sled28(K)	K	serk(28)
29	sled29		
30	sled30(L)	L	serl(30)
31	sled31		
32	sled32(M)	M	serm(32)
33-60	sled33-sled60		
61	sled61(N)	N	sern(61)
62	sled62		
63	sled63(O)	O	sero(63)
64-66	sled64-sled66		
67	sled67(P)	P	serp(67)
68-71	sled68-sled71		
72	sled72(Q)	Q	serq(72)
73	Sled73(R)	R	serr(73)
74-81	sled74-sled81		
82	sled82(S)	S	sers(82)
		T	sert
83	sled83		
84	sled84		

Noter

[1] Wubbels starter sit samarbejde med J. Levy i 1989, som er starten på den interpersonelle læreradfærdsforskning i Utrecht (Wubbels, Th. & Levy, J. 1989. A comparison of American and Dutch interpersonal teacher behavior. *Resources in Education*, 24, 10)

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

[3] Også tidligere kaldet *'Influence' axe, 'Proximity' axe* samt *'Control' axe, 'Affiliation' axe* i (Wubbels et al. 2012)

[4] Læs mere specifikt herom i slutrapporten om QTI i en dansk gymnasiekontekst af Lund og Lund (2017)
herunder en uddybning om QTI. For at få et nuanceret billede af lærerens relationspædagogiske kompetence og klasseledelsestil må vi naturligvis inddrage elevernes opfattelse af læreren og dennes undervisning. Her har vi god indsigt fra den hollandske forskning udarbejdet i form af spørgeskemaet kaldet: *Questionnaire on teachers interaction* (QTI). Eleverne får i dette spørgeskema stillet en række spørgsmål om læreren, der tilsammen giver en lærerprofil, man som lærer kan forholde sig til, og som man fx kan diskutere med sin klasse eller kollega efterfølgende. Elevbesvarelsen på QTI giver således læreren et evaluerende elevperspektiv, der netop er lydhør overfor, hvordan eleverne oplever undervisningen.

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

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

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

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

[5] Som det fremgår i figur 2, har vi ligesom forskerteamet ved Utrecht universitet (Wubbels et al. 2012, p.4) benyttet flere begreber til at beskrive én adfærd. Det sprogmæssige er således stadig en del af det videre arbejde med QTI brugt i en dansk sammenhæng, der foreligger med hensigt på videnskabelige udgivelser. De otte typer af læreradfærd beskrives med afsæt i det 64 items testet i ROK-projektet og illustreret i figur 2 og rapporteret i Lund & Lund (2017).

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

Den danske oversættelse er foretaget i forbindelse med arbejdet med oversættelsen af de 64 items på dansk testet kvalitativt på eleverne fra to skolerne i projektet (N=48). Dernæst statistisk valideret i faktoranalyser på baggrund af testning af elever fra to skoler (N=737) desuden ydereligere testet på (N=323) fordelt på 12 forskellige skoler landet over.

[7] Se desuden video om læreres tavse viden:
https://www.youtube.com/watch?v=4agSJukWPIA
eller Systimes interview med forskningsleder Lea Lund, på ROK-projektet fra midtvejskonference 2015, om lærerens tavse viden http://systimes.idebat.dk/index.php?id=202

[8] Læs evt. i lærererfaringsbogen (redigeret af: Lund & Boie 2017b), som rummer mange gode eksempler på netop det at styre og lede en klasse

ROK
RELATIONSKOMPETENCE OG
KLASSELEDELSE I GYMNASIET