



Klasseledelse og fællesskaber

Kursusdag d. 20.8.2025

Hvem er jeg?



Jeg er særligt optaget af børn i vanskeligheder i skolen. Hvordan vi kan forstå vanskelighederne, forandre betingelser og skabe deltagelsesmuligheder for både børn og voksne.

Kirstine B. K. Kristensen

Adjunkt, UCN act2learn, Pædagogik og Læring

Pædagog

Cand.pæd. i pædagogisk psykologi, DPU

Tidligere inklusionsvejleder og koordinator i grundskolen



Den Mangfoldige Folkeskole

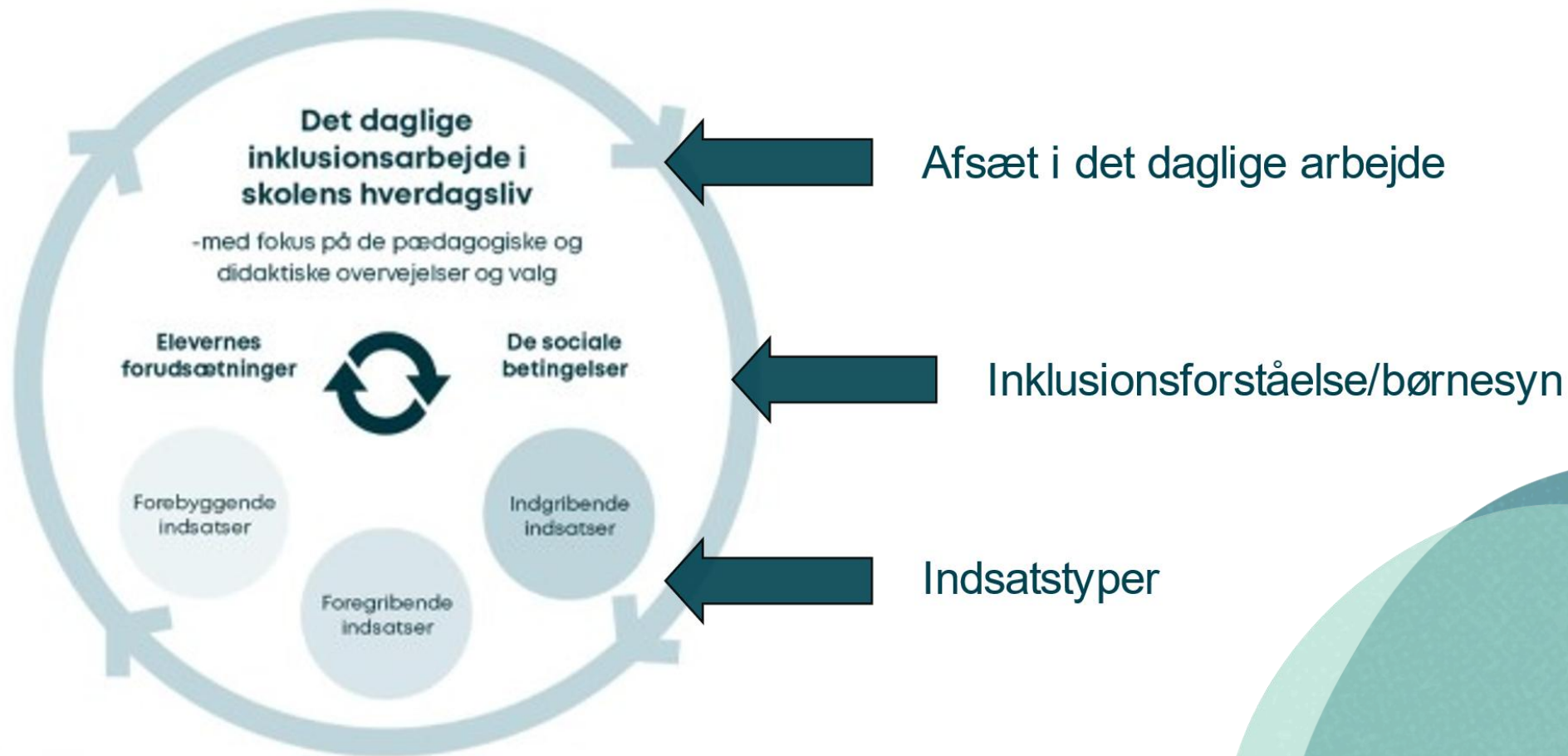
Formålet med projektet er:

- at styrke den inkluderende didaktiske og pædagogiske praksis
- at styrke alle børn og unges deltagelsesmuligheder.

Ambitionerne bag projektet er overordnet set at lykkes med to områder:

1. At skabe en mangfoldighed af indsatser i de enkelte kommuner og på tværs af kommunerne med samme mål om at styrke alle elevers deltagelsesmuligheder.
2. At udvikle anvendelsen af aktionslæring som fælles metode for kompetenceudvikling, videndeling og forankring i praksis.

Projektets fælles grundlag



Kursusdagens indhold



Hvordan forstår vi klasseledelse?



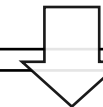
God klasseledelse i praksis - og hvis uroen rammer



Inkluderende klasseledelse



Fællesskaber, mobning og fællesskabende didaktikker



Metoder og redskaber til undersøgelse i egen praksis



Check-in

Hvad er den
vigtigste årsag til,
at du er her?



Hvordan forstår vi klasseledelse?

"Klasseledelse er betegnelsen for alle de handlinger, en lærer løbende foretager sig i sine bestræbelser på at udvikle eleverne både fagligt og socialt."



En definition

Klasseledelse er en samlebetegnelse for de praksisser, lærere og pædagoger anvender til at skabe et værdigt og meningsfuldt rum for elevers læring og udvikling. Klasseledelse udgør således en kompleks og målrettende bestræbelse på at ramme-sætte, organisere, støtte, facilitere og

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

Kilde: Søndergaard m.fl., 2014.

God undervisning og klasseledelse kommer først

”Hvor man tidligere mente, at det var nødvendigt først at skabe ro via forskellige disciplineringsformer for derefter at fokusere på undervisning og læring, gør nogle forskere nu op med denne tilgang. De argumenterer for, at det forholder sig omvendt: at god undervisning så at sige kommer først og faktisk er med til at sikre ro, koncentration og engagement fra elevernes side. Tesen er, at når undervisningen skaber fagligt fokus og motivation, vil der være mindre behov for at korrigere elevernes adfærd. I tråd hermed peger nogle studier på, at succesfulde klasseledere fokuserer deres opmærksomhed mere på elevernes læring end på at skabe et helt støjfrit miljø. I deres optik kan uro nemlig være tegn på både meningsløshed og engagement, lige som ro kan være et udtryk for både fordybelse og passivitet.”



(EVA & Børne- og undervisningsministeriet, 2019)

Klasseledelse er et 'BÅDE OG'

*Hensigten med klasseledelse er nemlig todelt, fordi klasselederen ikke "bare" skal **danne grundlag for at tilvejebringe læringsmuligheder for eleverne** gennem undervisningen, men også – og det er det andet karakteristikum – gøre forsøg på at **lede på klassekulturen og elevernes indbyrdes sociale samspil.**"*

Plauborg (2022) s. 185

At skabe et læringsmiljø, hvor alle kan deltage, og som fordrer børnenes sociale samspil.



Klasseledelse – medfødt evne eller tillært kompetence?

Ledelseskompotence

Didaktisk kompetence

Relationskompetence

”Selvom nogle aspekter af klasseledelse stiller krav til lærerens personlige egenskaber, er klasseledelse ikke noget, man enten er født til at mestre eller ej. Man kan lære det. Og man kan udvikle sin praksis. Studier illustrerer, at selvom der er tale om kompetencer, der kan opfattes som personlige karaktertræk, kan man dygtiggøre sig – og gerne sammen med kollegerne på skolen og med ledelsen som aktiv medspiller.”

Hvad er det, børn deltager i?



Barnets deltagelse
Hvad er barnets grunde til
at gøre, som det gør?



Betingelser
Hvad er det, barnet deltager i?

”...deltagelse er knyttet til deltagelsesbetingelser, der får forskellig betydning for børnene og dermed påvirker børns begrundelser for at deltage på bestemte måder”.

Munck, C. (2024) s. 169

Case: Victor

"Klassen skal arbejde i grupper, og læreren fortæller dem, at de selv må vælge, hvem de vil være sammen med. Mens læreren gennemgår opgaven, sendes der blikke rundt mellem børnene i klassen, og grupperne er lavet, inden læreren er færdig med at tale. Victor har ligesom alle de andre elever kigget rundt i klassen, men ingen andre børn har søgt Victors blik. Læreren beder dem om at sætte sig sammen. Victor bliver siddende på sin plads, da de andre søger sammen i grupper. Efter lidt tid rejser Victor sig og begynder at gå rundt i klassen, han forsøger at komme i kontakt med et par grupper, men han inviteres ikke ind. En gruppe kalder på læreren og siger, at Victor driller dem. Læreren beder Victor om at stoppe. Til sidst sætter Victor sig på sin plads. Han finder en saks og begynder at klippe i sin mappe, herefter vipper han på stolen, og det giver en høj lyd, hver gang stolen rammer gulvet. Læreren får øje på Victor og siger, at han skal finde en gruppe og være med. Victor siger irriteret, at han ikke gider at være med, fordi opgaverne er dumme og barnlige. Et par af de andre drenge griner. Læreren og Victor ender i en konflikt, og til sidst siger læreren, at så må Victor lave det selv."

Case skrevet af Pernille Nielsen, UCN

Hvilke
handlegrunde har
Victor?

Hvordan vil I
beskrive dette
læringsmiljø for
Victor?

Hvordan skabes der
deltagelsesmulig-
heder? Mulighed for
udvikling af det
sociale?

Pause



God klasseledelse i praksis: Læringsmiljø

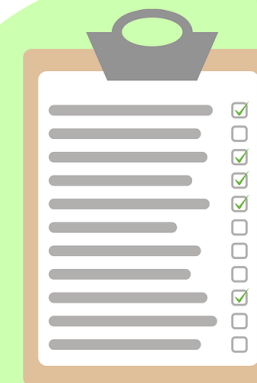
Etablering af et læringsmiljø med tryghed, tydelighed og gode arbejdsvaner:

- Skabe mulighed for ro og koncentration, bl.a. gennem et tydeligt fagligt fokus.
- Realistiske forventninger og tro på elevernes potentiale.
- Anerkendende snarere end irettesættende tilgang til eleverne.
- Indarbejde regler og rutiner, men ikke lade dem stå alene.
- Trygt miljø, hvor fejl ses som anledning til refleksion og justering.

Drøftelse

Notér helt konkrete eksempler på tiltag, du gør for at skabe tryghed, tydelighed og gode arbejdsvaner?

Drøft om der er områder, du kan sætte mere lys på?



(EVA & Børne- og undervisningsministeriet, 2019)

God klasseledelse i praksis: Deltagelsesmuligheder

Tilrettelæggelse af undervisning med deltagelsesmuligheder for alle:

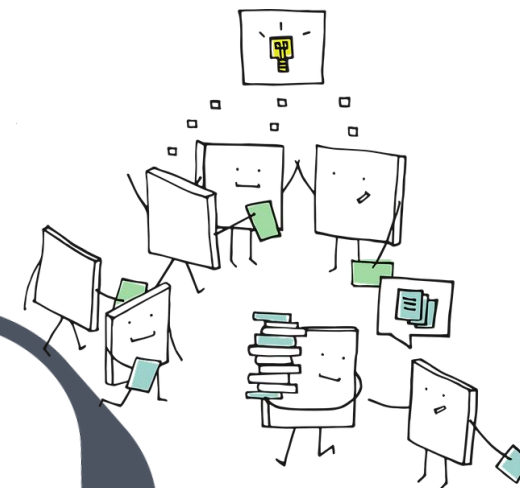
- Kommunikere intentioner og mål for undervisningen.
- Har fagligt fokus, og skaber sammenhænge i undervisningen
- Variere undervisningen og tilbyde flere indgange til det faglige indhold.
- Have en klar og genkendelig ramme og struktur for undervisningen.
- Inddrage eleverne og give dem en aktiv rolle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

Drøftelse

Notér helt konkrete eksempler på tiltag, du gør for at skabe deltagelsesmuligheder for alle?

Drøft om der er områder, du kan sætte mere lys på?

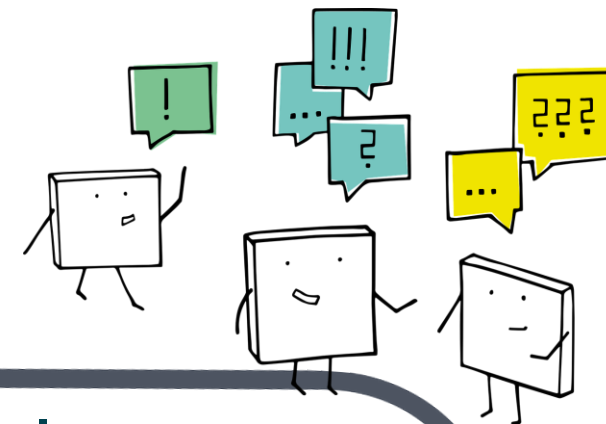
(EVA & Børne- og undervisningsministeriet, 2019)



God klasseledelse i praksis: Relationer

Opbygge gode relationer til eleverne og mellem eleverne:

- Møde eleverne med omsorg, empati og interesse.
- Opmuntre eleverne til at mestre opgavernes indhold.
- Opmærksom på, at lærerens relation til enkeltelever påvirker hele klassen.
- Være med til at opbygge gode relationer mellem lærer og elever og være opmærksom på, at lærerens relationsarbejde har indflydelse på eleverne indbyrdes relationer.
- Møder eleverne med retfærdighed, autoritet og myndighed – påtage sig ansvarlig voksenrolle og lederskab.



Drøftelse

Notér helt konkrete eksempler på tiltag, du gør for at opbygge gode relationer mellem dig og eleverne og eleverne imellem.

Drøft om der er områder, du kan sætte mere lys på?

(EVA & Børne- og undervisningsministeriet, 2019)

Hvordan forstår vi uro?

Hvornår oplever I, at I bliver urolige?
I hvilke situationer?

Hvilke strategier har I, når I oplever uro?

Hvordan kommer uro til udtryk hos jer?
(Kropsligt, verbalt, tankemylder, ængstelighed, andet?)

Klasseledelse og uro

”...at lærerens proaktive klasseledelse har langt større betydning for elevers adfærdsregulering end diverse disciplinerings teknikker...”

Plauborg (2022) s. 186

Case: Alberte

"Dansktimen starter med en fælles snak på klassen. Alberte kommenterer ofte spontant på det, læreren og de andre elever siger. Klasselæreren beder flere gange Alberte om at tie stille eller at række hånden op og vente på tur. Hun virker kortfattet overfor Alberte. Uden større introduktion sker der et skift i undervisningen. Læreren deler ark ud til eleverne og fortæller dem, at de skal gå i gang med opgaven, når de har fået deres ark. Alberte sidder først og kigger på sit ark, som ligger foran hende på bordet. Hun begynder at sidde uroligt på stolen og har svært ved at blive på sin plads. Hun rejser sig mange gange i løbet af timen og går rundt blandt de andre elever. Læreren siger til Alberte, at hun skal sætte sig ned, fordi hun forstyrrer de andre børn. Alberte sætter sig. Hendes opgaveark, blyant og viskelæder falder på skift på gulvet, og hun skubber højlydt stolen tilbage og samler tingene op. Læreren beder Alberte om ikke at larme. Efter noget tid begynder Alberte at prikke til sin sidemakker, som til sidst siger til læreren, at Alberte driller. Klasselæreren siger irriteret til Alberte, at hvis ikke hun stopper, så må hun sætte sig ud på gangen. Alberte river opgavearket i stykker og kaster sine ting på gulvet. Læreren siger, at hun ikke vil se den opførsel, og at Alberte må ud på gangen og holde en pause. Alberte protesterer, mens læreren fører Alberte ud af klassen. Imens siger en elev: "Sådan er det bare altid med Alberte."

Case skrevet af Pernille Nielsen, UCN

Relationen mellem Alberte og læreren er udfordret – og dette påvirker også Albertes relation til de andre børn i klassen.



Hvad siger forskningen?

Forskningen peger på, at uro og problemadfærd er et udtryk for, at eleverne:

Keder sig.

Ikke finder
skolearbejdet
meningsfuldt.

Oplever
nederlag i
skolen.

Føler sig
ensomme og
isolerede i
forhold til
jævnaldrende.

Har dårlige
relationer til
lærerne.

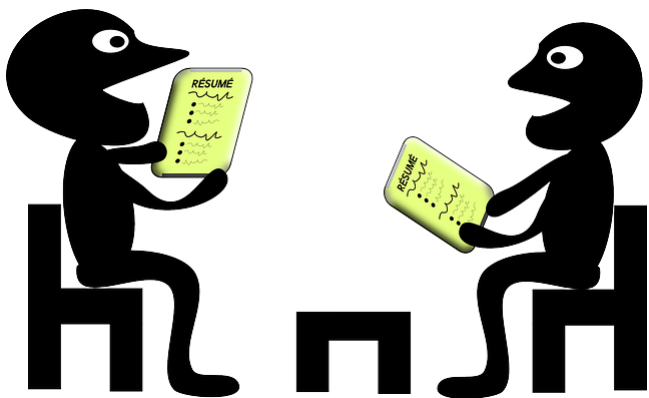
Disse børn har det
tilfælles, at de
befinder sig i
udsatte positioner.



Plauborg (2019)

Forskelle i uro

Den konstruktive uro:
Naturlig resultat af summende,
kommunerende og (sam)arbejdende
deltagelse i undervisningen.



Undervisningsforstyrrende uro:
Hæmmende og en barriere for elevers
sociale og faglige udvikling.

Uroens væren og gøren

Husker I at stoppe op og kigge på årsagen, eller går I direkte til indsatser for at mindske uroen?

"De kaster heller ikke lys over, hvorfor der er uro, eller hvad uroen er gjort af. Fokus er i stedet på, hvordan man kan reducere den. Når jeg gør opmærksom på det, hænger det sammen med, at jeg ønsker at anspore til, at man, inden man igangsætter tiltag til at reducere undervisningsforstyrrende uro i en klasse, undersøger, hvilke forklaringer der kan være på, at der er uro i klassen, og hvordan den kommer til udtryk."

Helle Plauborg (2019)

Derfor skal vi først sætte fokus på årsagerne

Walk & talk



Hvordan forstår I uro?

1. Hvad er uro for dig?
2. Hvad er det, der forstyrrer i undervisningen på jeres skole/i jeres klasse?
3. Er der forskelle på, hvem der bliver forstyrret og af hvad? (også forskelle mellem elever og lærere)
4. Er der bestemte situationer, hvor uroen er særlig udtalt?
5. Er ro altid efterstræbelsesværdigt og skal uro altid elimineres?

Leg

Inklusion og eksklusion

”...inklusion og eksklusion som processer og dynamikker, der fremmer eller hæmmer individers deltagelse i en given praksis...”.

Hansen, J. H. (2023) s. 83

- Hvordan håndteres forskellighed blandt eleverne?
- In- og eksklusion et resultat af skolens sociale praksis, som sætte betingelser for elevers deltagelsesmuligheder.
- Et inkluderende læringsmiljø forudsætter en forståelse for og indsigt i, hvordan læringsmiljøet fremmer eller hæmmer elevers deltagelse.



Retten og pligten til deltagelse

Positionskort 1:
Inklusion som ret og pligt

Ret
Rettighed
i forhold til
deltagelse

Individets
rettighed og behov
for at deltage i
fællesskabet
(*deltagelse*)

Kollektivets
opretholdelse af en
social orden, der
sætter grænser for
deltageformer
(*grænser*)

Pligt
Forpligtelse
i forhold til
deltagelse

Individets
forpligtelse til
at tilpasse sig
fællesskabet
(*tilpasning*)

Kollektivets
forpligtelse til at
sikre flest mulige
individers deltagelse
(*differentiering*)

Individ

Kollektive

Kan I genkende de forskellige positioner? Find eksempler, hvor I indtager de forskellige positioner i samarbejdet om inklusion i egen praksis.

Inkluderende klasseledelse

"Inklusion handler grundlæggende om at øge mulighederne for, at alle kan deltage i de fællesskaber, de indgår i. I skolen betyder det mere konkret, at man som lærer/pædagog hele tiden må have øje for, hvordan de elever, som man har ansvaret for, kan deltage i de aktiviteter og fællesskaber, der er på skolen."

Molbæk (2022), s. 121



Frokost



Flipflappere: Fællesskaber



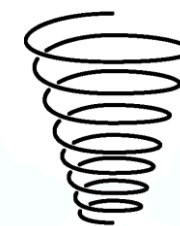
Fællesskaber

- Fællesskaber kan forstås som en fælles skabelse – dynamisk og processuel
- Fællesskaber skal forstås som mere end venskaber. Det er de sociale sammenhænge, børn færdes i.
- Fællesskaber kan derfor betragtes som noget, som vi altid er en del af, men som vi har forskellige muligheder for at virke ind på og deltage i.
- Et fællesskab, hvor ALLE børn har gode deltagelsesmuligheder, kan betragtes som et inkluderende børnefællesskab.
- Alle kan være udsatte i fællesskabet.

Kousholt, D., & Testmann, L. (2017) og Poulsen (2021)



Når børn bidrager til fællesskaber, udvikler de både sig selv og fællesskabet, og når de voksne arbejder med fællesskaber, er de med til at skabe udviklingsmuligheder.



Fællesskaber og mening

- At lære kan kun forstås i et socialt perspektiv
- Menneskets engagement i verden er først og fremmest en meningsforhandling – genforhandles løbende
- Meningen findes i den dynamiske relation imellem mennesker
- Deltagelse i sociale fællesskaber former både vores oplevelse og fællesskabet
- Meningen med de ting vi gør, er altid social

”At være en del af det, der har betydning, er en forudsætning for at være engageret i et fællesskabs praksis, på samme måde som det er et engagement, der definerer et tilhørsforhold.” (Wenger, 2004, s. 91-92)

Longing for belonging

Menneskers/børns grundlæggende behov, ønske og længsel efter at høre til i et fællesskab – i den skoleklasse, hvor de er tilknyttet:

*”**Longing** kan forstås som længsler og behov, og **belonging** udtrykker det, som vores behov retter sig i mod, når vi skaber noget sammen med andre – nemlig at opnå meningsfulde tilhørsforhold” (Hansen 2011, s. 39)*

”Jeg er noget med nogen – jeg hører til”

*”Fælles **aktiviteter** og **engagement** med andre, der har **mening** for deltagerne, giver en følelse af **tilhørsforhold** og social identitet” (Hansen, 2019)*

Mobning gentænkt – forskellige forståelser

En kendt og dominerende forståelse:

Mobning: en form for individuel aggression – individuelle karaktertræk

Der tales om mobbere og mobbeofre – lineær forståelse med to positioner

Mobbere opfattes som: magtfulde, dysfunktionelle, asociale... "konger/dronninger" – årsagsforklaringer er f.eks. Dårlig opdragelse, de primære omsorgsgivere er kolde/eftergivende

Mobbeofre opfattes som: passive, føjelige, ængstelige, usikre og/eller svage – nogle gange er de også selv lidt "skyld i det"

En ny forståelse – mobning gentænkt

Mobning: rammer individuelt, men skabes socialt – et opgør med forståelse af mobning forklaret ved enkelte individers personlighedstræk

Forankret i socialpsykologisk og sociokulturel teori – vidensafsættet er det, *vi* som mennesker – og i dette tilfælde børn – skaber sammen. Hvad er det for et *vi*? Klassen forstås som en organisk helhed, der er med til at skabe individer

Mobning kan forstås som en uformel fællesskabsform, der bygger på systematiske udstødelsesmønstre af deltagere i formelle sociale sammenhænge

Fokus er på gruppeprocesser snarere end de individuelle karaktertræk, individuelle intentioner og individuel magt

Social eksklusionsangst

- Handler om de mekanismer, som kan være på spil i et fællesskab, når angsten for eksklusion er dominerende
- Når man oplever en risiko for, at man kan blive skubbet ud eller gjort irrelevante som deltager, så øges uværdiggørelsen, og med den følger social eksklusionsangst.



Eksklusionsangsten findes i alle gruppesammenhænge – angsten for:

- udstødelse, ignorering, hån
- at blive grinet af
- ikke at blive valgt

Klasser eller grupper, der er særlig ramt af eksklusionsangst er utrygge, og der vil være en høj grad af mistrivsel.

Sådanne fællesskaber kan f.eks. opleves urolige, eleverne kan udvise modstand mod undervisning og aktiviteter, eller der kan være mobning på spil

Belastende for alle – anset hvor man befinder sig i hierarkiet.

Værdighedsproduktion og foragtproduktion

Følelsen af **værdighed** og meningsfuldhed hænger sammen med oplevelsen af at være en del af noget/inkluderet i fællesskabet – følelsen er dermed knyttet til anerkendelse og legitimitet i fællesskabet. Følelsen er tæt forbundet med den eksistentielle *"longing for belonging"*

Det at producere **foragt** for andre, kan give en midlertidig lindring for **eksklusionsangsten** – man forsøger at minimere andres betydning. F.eks. Kan bagtalelse skabe sammenhold og sikre positioner (på kort sigt)

Det er vigtigt at holde øje med balancen imellem foragtproduktion og værdighedsproduktion – foragtproduktionen kan være et tegn på fællesskaber på afveje.

Refleksion

- Hvordan forstår og taler I om mobning i egen praksis?
- Hvordan ser I, at social eksklusionsangst er på spil i fællesskaberne i jeres praksis?
- Hvordan er balancen mellem værdighedsproduktion og foragtproduktion i fællesskaberne i jeres praksis?

Fællesskabende didaktikker

- Teoretisk begreb der er udviklet inden for mobbeforskning (eXbus, DPU) – Helle Rabøl Hansen og Dorte Marie Søndergaard
- Udspringer af faglige intentioner om at omsætte nyere teoretiske fællesskabsforståelser af mobning til antimobbende praksisser
- Ambitionen er at placere indsats for skoletrivsel i skolens kerneopgave: undervisningen
- Bidrager til at udvikle (og vedligeholde) trygge læringsfællesskaber
- Nye forståelser af klasseledelse og uro.

”...udvikle måder, veje, indhold, kultur og relationer i skolegang – der samler elevfællesskabet om det at deltage i undervisningen virke, visdom og vi.”

Hansen, H.R. (2022)



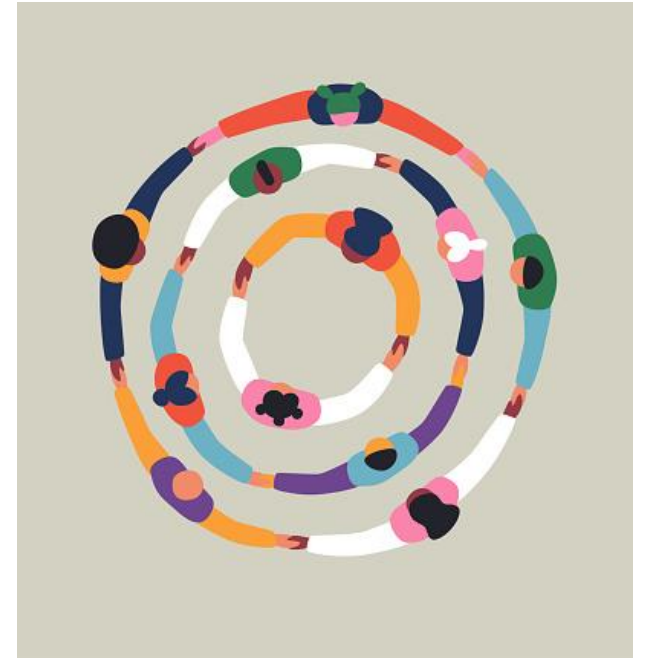
Fællesskabende didaktikker

"Fællesskabende didaktikker indebærer, at undervisningens mål, indhold og veje tilrettelægges som praksisser, der forsøger at samle og inddrage eleverne som aktive deltagere i skolens faglige indhold. Det er deltagelsen, der skaber det fælles. Ambitionen er, at flest mulige elever gribes og bidrager til undervisningsdeltagelse. Det betyder ikke, at alle elever skal gribes på samme måder eller at de går i takt, men at de gribes. I det fælles ligger ikke en ensretning, men netop plads til differentieringer indenfor samme virke."

(Hansen, 2014)

"Med fællesskabende didaktik peges der på, at selve de didaktiske greb kan være fællesskabende (eller det modsatte). Den aktivitet, som læreren sætter i værk, som led i den faglige undervisning, kan være afgørende for, at børn får mulighed for at indtage værdifulde eller nye positioner i forhold til hinanden, fordi det at gøre noget sammen i sig selv kan udgøre et fællesskab."

(Fisker, 2022)



Fællesskabende didaktikker

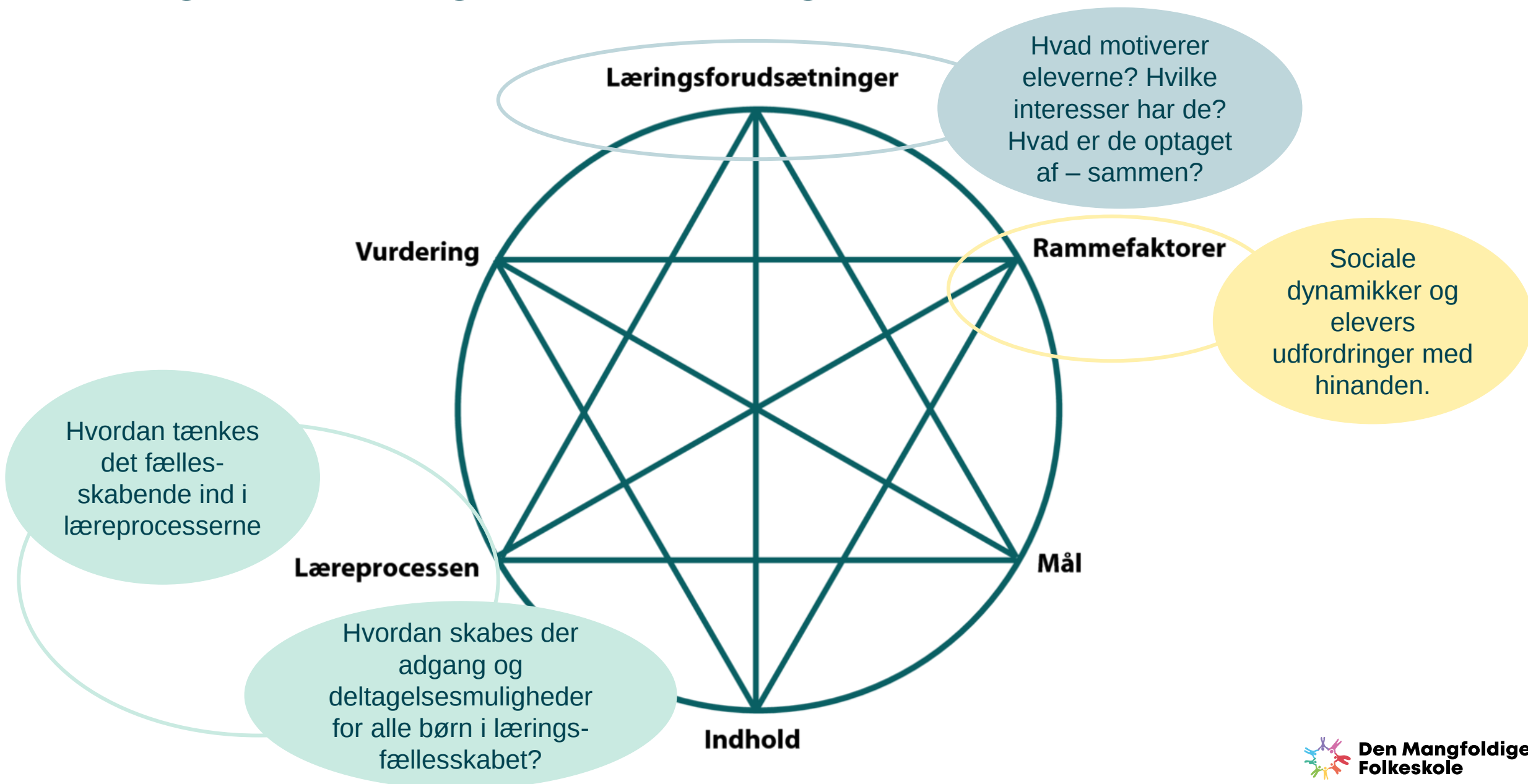
- Begrebet "fællesskabende"... åbner op for muligheden for at forstå fællesskaber som noget mere processuelt – i bevægelse.
- "Det fælles" forstås som et fænomen, der kan udvikles, forandres og vedligeholdes.



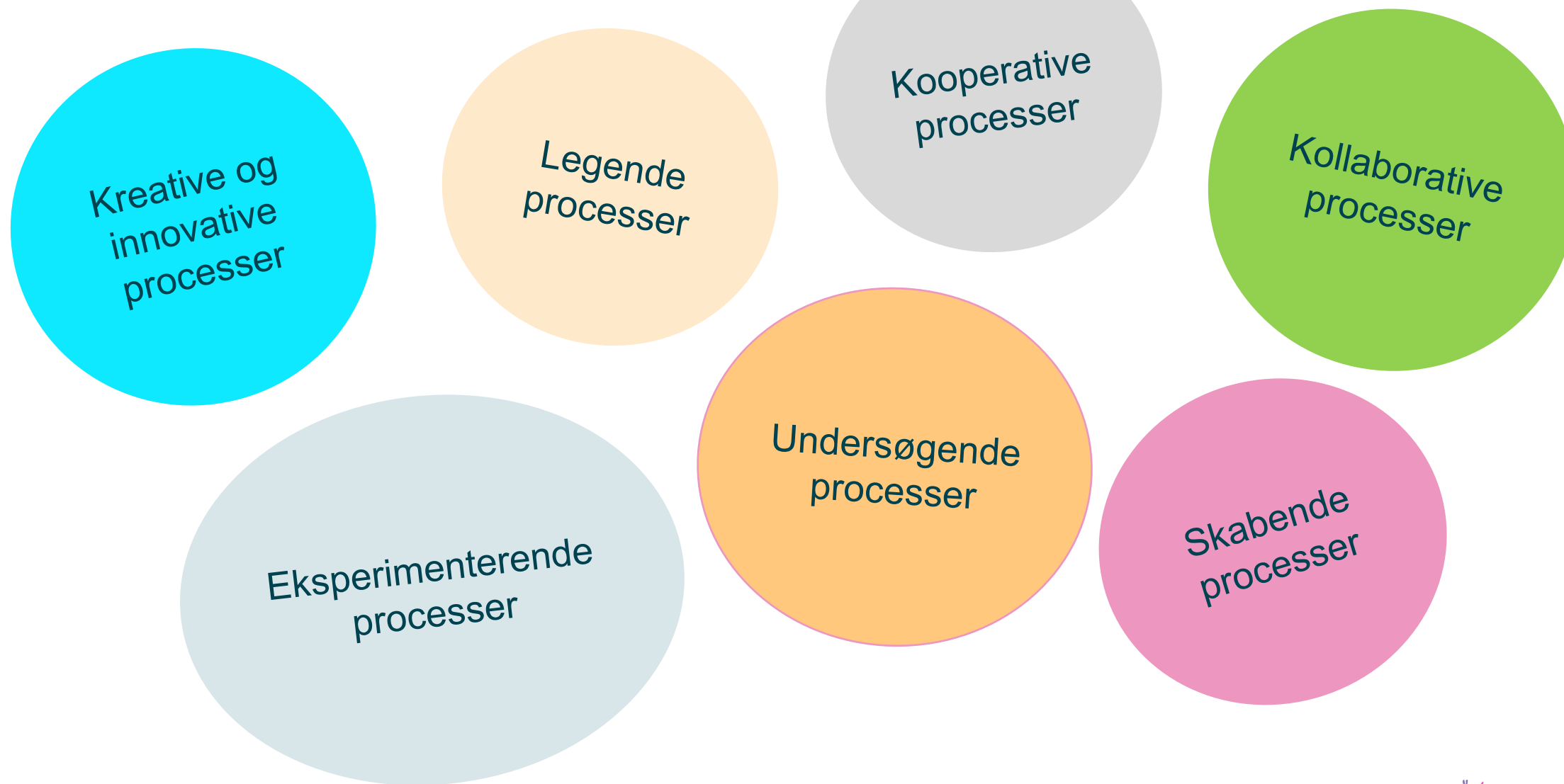
At koble begrebet "fællesskabende" med didaktik sætter fokus på:

- At undervisningens **mål, indhold og læreprocesser** proaktivt skal samle eleverne om det faglige indhold, som **det fælles tredje**.
- at undervisningen tilrettelægges som praksisser, der **inddrager og samler** eleverne

Deltagelsesmuligheder i læringsfællesskabet

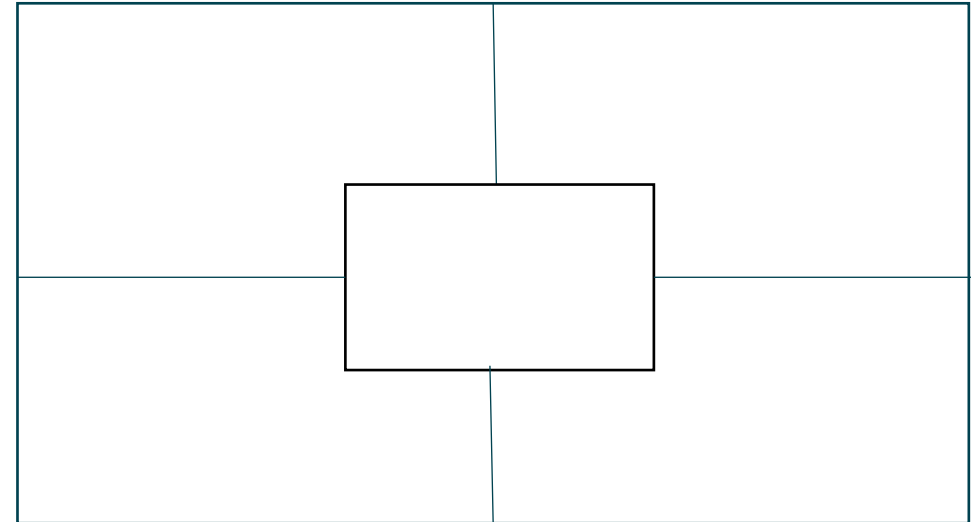


Fælleskabende didaktikker



Møde på midten – fællesskaber

- Vælg et fag, som du underviser i.
- Skriv stikord til, hvordan du arbejder med eller kunne tænke dig at arbejde med fællesskabende aktiviteter i din undervisning
- Del jeres ideer med hinanden.
- Diskuter hvilke ideer, der er bedst og skriv 4 - 5 ind i midten af papiret.



At undersøge egen praksis

Det handler om at undersøge og udfordre de grænser, som skolens forskellige fællesskaber har – og for at skabe forandring, er det vigtigt, at man er en del af en samarbejdskultur, hvor undersøgelse af egen praksis er en naturlig del af samarbejdet.

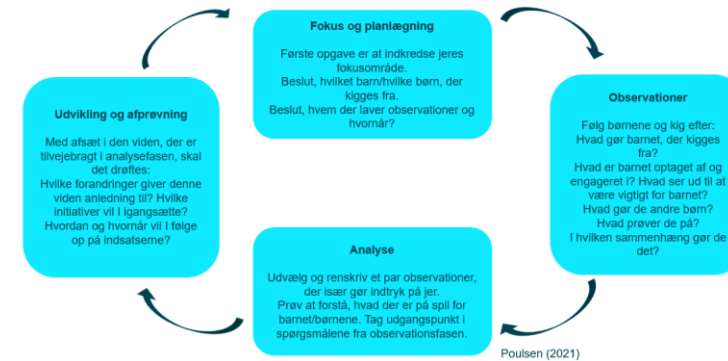
(Molbæk, 2022)



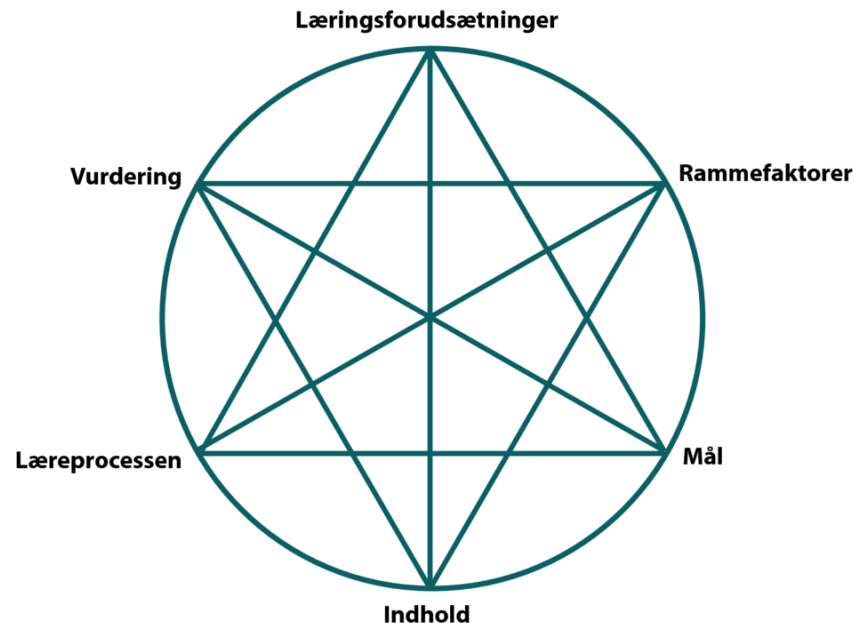
Metoder og redskaber

- Observation fra et børneperspektiv
- Dimensioner i inkluderende klasseledelse
- Parentesmetoden
- Planlægning af fællesskabende undervisning

Fremgangsmåde - at arbejde med et børneperspektiv

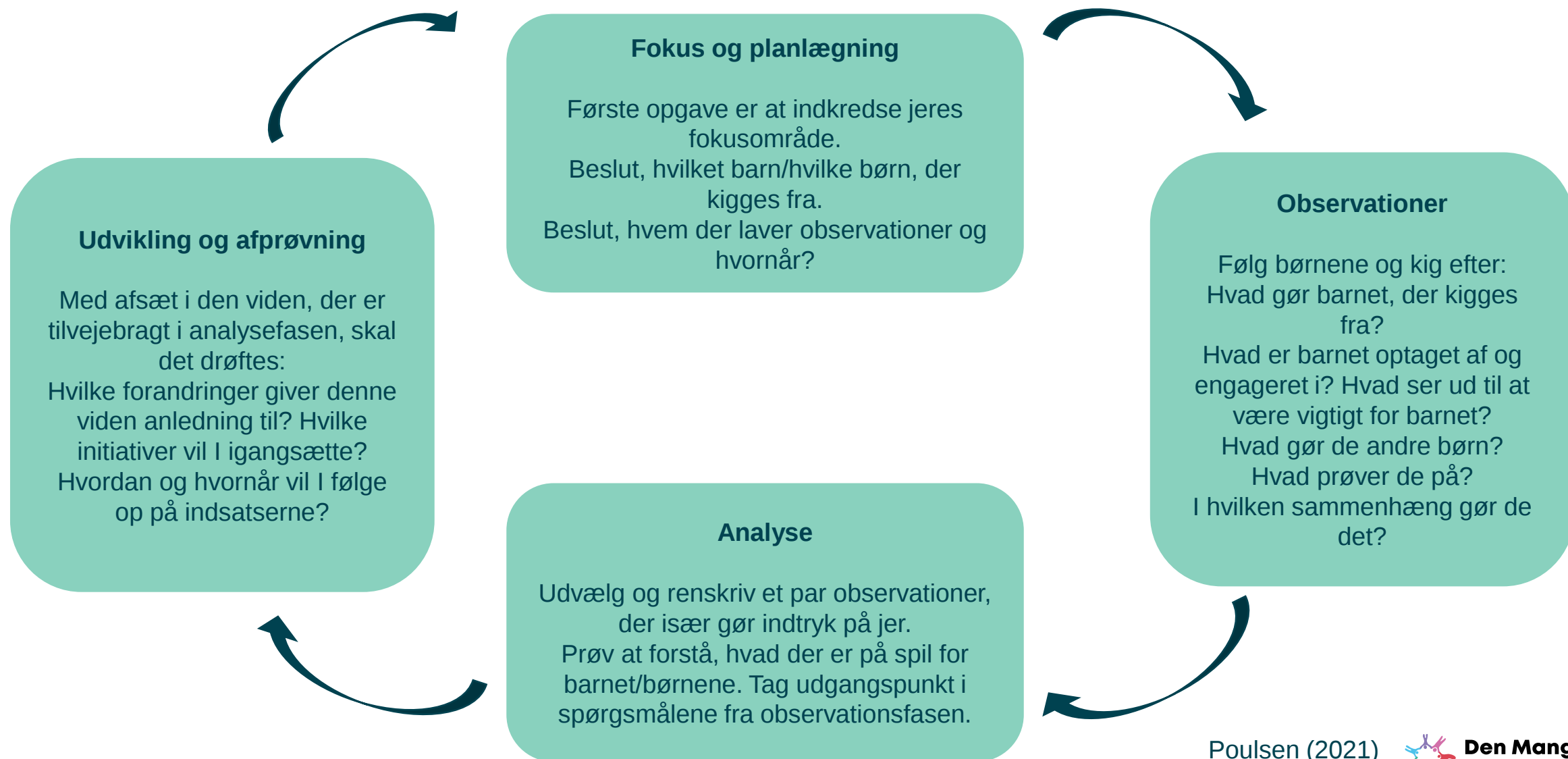


(parentesmetoden) - oversigt	
Trin	Hjælpe spørgsmål, bud og ideer
1. Sagen drøftes	Hvad drejer sagen sig om? Hvem drejer sagen sig om? Sæt parentes om aktørerne i sagen
2. Klassens sociale portræt udarbejdes (den beskrivende del)	1. Hvad synes det uformelle elevfællesskab at være optaget af i øjeblikket? (Hvilke lege, interesser eller aktiviteter finder sted?) 2. Har eleverne delt sig op i uformelle grupper? Hvordan kan gruppernes aktiviteter beskrives? 3. Er der ensomme elever eller elever, som går meget rundt alene? 4. Er der konflikter og magtkampe i elevgruppen, som har bidt sig fast? 5. Er der anspændthed mellem eleverne? (Elever, der holder sig tilbage også skolefagligt? Trøste elever?) 6. Hvordan fordeler mulig skolelyst og skoledele sig i elevgruppen? 7. Hvordan kan relationerne mellem lærer-pædagog-team og elev-gruppe beskrives? 8. Hvordan samarbejder lærer-pædagog-teamet indbyrdes om klassens sociale liv? 9. Har det været hyppige elevudskift og lærerskift? 10. (Åben).
3. Mulige beslutninger om tiltag ud fra besvarelser af spørgsmål på trin 2 (den handlende del)	1. Fokuser på sammenholdsaktiviteter for klassen ved intensivt ring og styrkelse af fællesskabende didaktikker. 2. Udfordret isolation og ensomhed i klassen. 3. "Ny start" i form af at overskride gamle konflikter og fjendskaber i elevgruppen. 4. Igangsatte initiativer for at udvikle mere dynamiske relationer mellem lærere og elever. 5. Igangsatte initiativer for at styrke samarbejdet i lærer-pædagog-teamet. Eventuelt ny sammensætning af teamet? 6. Forældregruppen/kontaktforældre opfordres til at igangsætte fælles lege- og aktivitetstaler. 7. (Åben).
4. Tilbage til den eller de direkte ramte personer (den handlende del)	Hvordan kan de ramte personer støttes (ekstra) i processen?

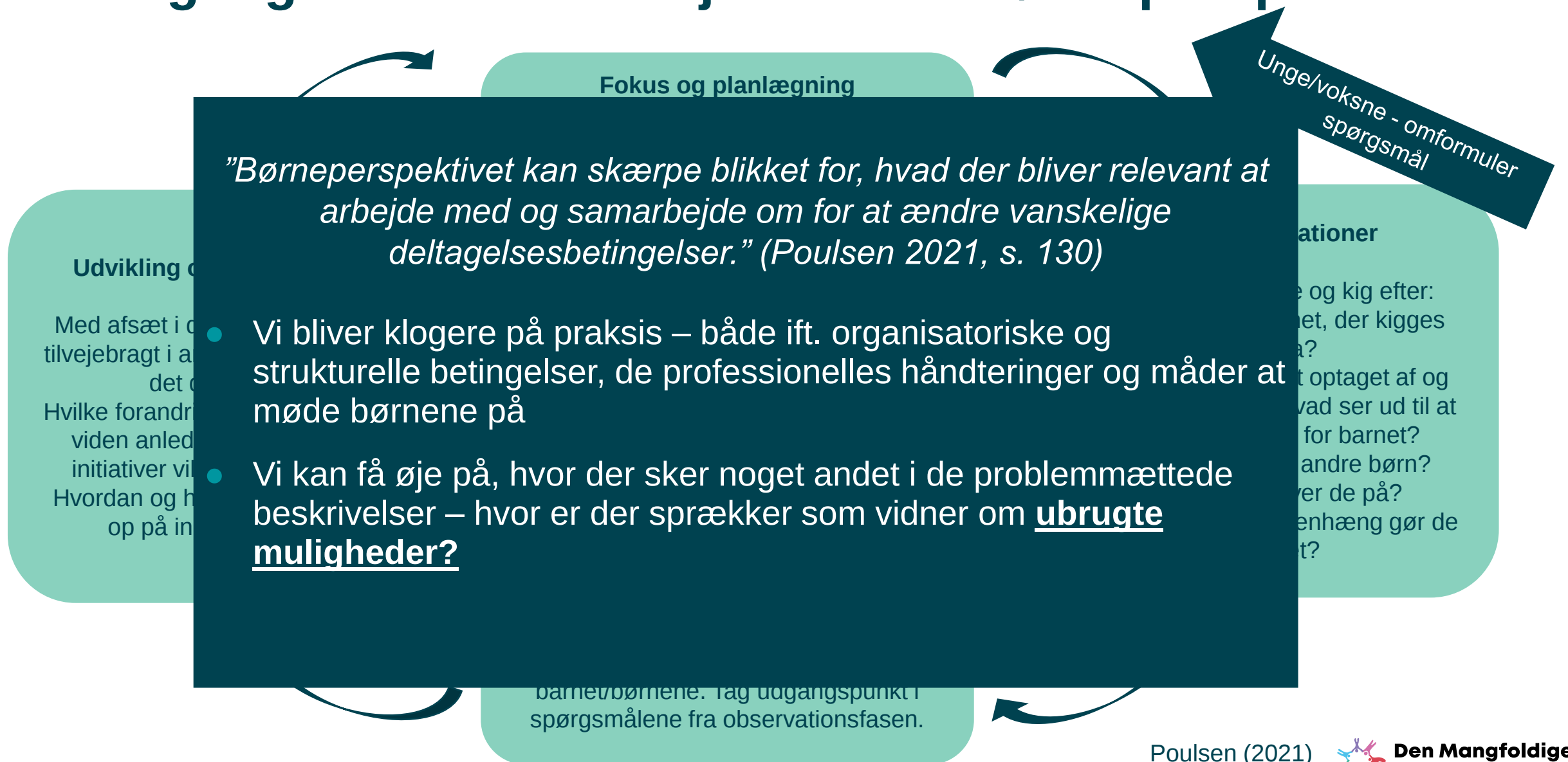


RAMMENSÆTTENDE DIMENSION	RELATIONEL DIMENSION
Hvilke regler er der på skolen, i teamet og hos den enkelte lærer? Hvordan reagerer lærerne ved for eksempel ure og overtrædelse af fælles regler? Hvilke rutiner er der, herunder dagens og lektionens opbygning? Hvilke konkrete metoder benytter lærerne - og hvorfor disse? Hvordan inddeles klasserne - og hvorfor?	Hvordan er ledelsen og lærernes kommunikation til og om elever? Hvordan møder den enkelte lærer eleven? Hvordan håndterer lærer og voksne konflikter? Hvordan skaber ledelse og lærere fokus på både individ og fællesskab i klassen som helhed? Hvordan samarbejder lærere, elever, forældre, ledelse m.fl.? Hvordan skabes en demokratisk klassekultur og dialogisk undervisning? Er den enkelte lærer bevidst om egen ledelsestil?
DIDAKTISK DIMENSION	ORGANISATORISK DIMENSION
Hvordan arbejder ledelse, lærere, pædagoger, elever, forældre m.fl. med mål? Hvordan arbejder ledelse og lærere med evaluering og feedback? Hvordan arbejder lærerne med elevernes egen bevidsthed om deres læringsproces? Hvordan arbejder lærerne med undervisningsdifferentiering og holddannelse? Hvordan arbejder lærerne med viderende undervisnings- og arbejdsformer? Hvordan understøtter undervisningen både elevens kognitive og sociale læringsprocesser?	Hvordan er og arbejdes der med skolens kultur, strategier og praksis? Er ledelsen rammesættende i forhold til de fælles opgaver? Har de opsatte på skolen et fælles sprog med fokus på det, der virker? Har alle et ejerskab i forhold til opgaverne? Er der færdigheder, hvor den daglige hverdag kan diskuteres, og der dermed kan skabes fælles kultur og arbejdsform? Hvordan skabes vidensdeling mellem team på skolen og på tværs af skolen? Er kollegial sparring og supervision en del af skolens kultur?

Fremgangsmåde - at arbejde med et børneperspektiv



Fremgangsmåde - at arbejde med et børneperspektiv



RAMMESÆTTENDE DIMENSION

Hvilke **regler** er der på skolen, i teamet og hos den enkelte lærer?

Hvordan **reagerer** lærerne ved for eksempel uro og **overtrædelse af fælles regler**?

Hvilke **rutiner** er der, herunder dagens og lektionens opbygning?

Hvilke konkrete **metoder** benytter lærerne - og hvorfor disse?

Hvordan **indrettes** lokalerne - og hvorfor?

Hvordan arbejder ledelse, lærere, pædagoger, elever, forældre m.fl. med **mål**?

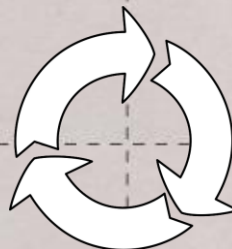
Hvordan arbejder ledelse og lærere med **evaluering og feedback**?

Hvordan arbejder lærerne med elevernes egen **bevidsthed** om deres læringsproces?

Hvordan arbejder lærere med **undervisningsdifferentiering og holddannelse**?

Hvordan arbejder lærerne med varierede **undervisnings- og arbejdsformer**?

Hvordan understøtter undervisningen både elevens **kognitive og sociale læringsprocesser**?



RELATIONEL DIMENSION

Hvordan er ledelsens og lærernes **kommunikation** til og om elever?

Hvordan **møder** den enkelte lærer eleven?

Hvordan **håndterer** børn og voksne **konflikter**?

Hvordan **sikrer** ledelse og lærere fokus på både **individet og fællesskabet/klassen** som helhed?

Hvordan **samarbejder** lærere, elever, forældre, ledelse m.fl.?

Hvordan **skabes** en demokratisk **klassekultur** og dialogisk undervisning?

Er den enkelte lærer bevidst om egen **ledelsesstil**?

Hvordan er og arbejdes der med skolens **kultur**, strategier og praksis?

Er **ledelsen rammesættende** i forhold til de fælles opgaver?

Har de ansatte på skolen et **fælles sprog** med fokus på det, **der virker**?

Har **alle et ejerskab** i forhold til opgaverne?

Er **der fora**, hvor den dilemmafyldte hverdag kan diskuteres, og der dermed kan skabes fælles **kultur og ståsted**?

Hvordan **sikres videndeling** mellem team på skolen og på tværs af skolerne?

Er **kollegial sparring** og supervision en del af **skolens kultur**?

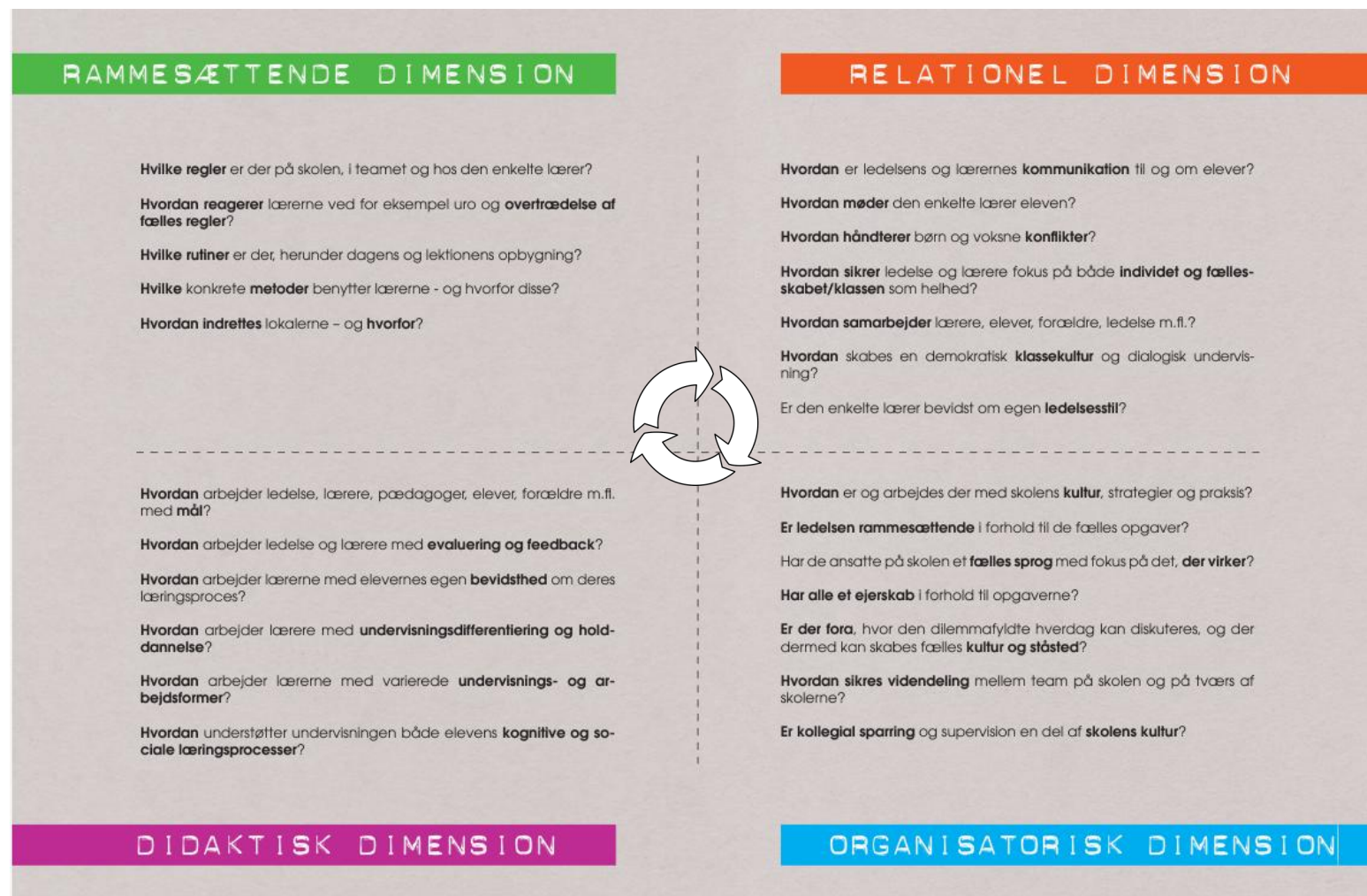
DIDAKTISK DIMENSION

ORGANISATORISK DIMENSION

Centrale dimensioner i inkluderende klasseledelse

- analyseramme til undersøgelse af egen praksis

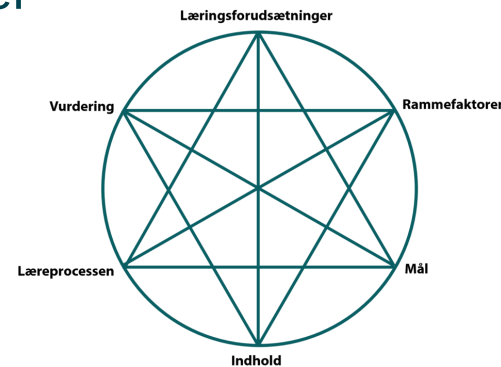
- Hvad fungerer godt i min/vores praksis?
- Hvor kan der med fordel sættes ind?
- Hvad er udfordringen/udfordringerne?
- Hvad skal målet med kommende indsatser være – og hvorfor?
- Hvilken dimension og hvilket delelement skal i fokus?
- Hvad skal indsatsen være – og hvorfor?
- Hvordan indsamles data – og hvilke konkrete tegn på succes skal være i fokus?
- Hvordan og hvornår evaluerer vi indsats og planlægger næste skridt?



(Molbæk, 2022)

Parentesmetoden

- Metode til at "tegne" klassens sociale portræt
- Metode til at arbejde med elevperspektiver
- Klassens sociale portræt er både en del af læringsforudsætninger og rammefaktorer

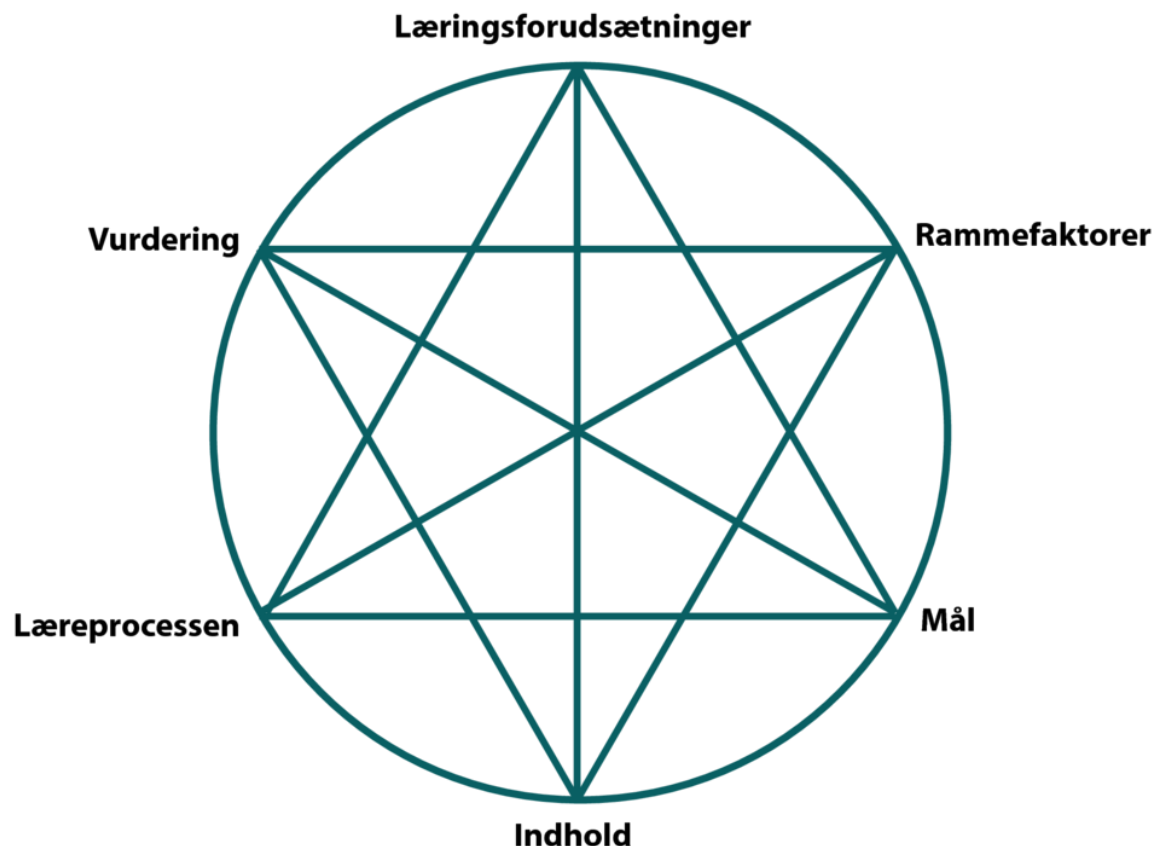


Klassens sociale portræt har stor betydning for den enkeltes deltagelsesmuligheder.

Hansen (2016)

(parentesmetoden) - oversigt	
Trin	Hjælpespørgsmål, bud og ideer
1. Sagen drøftes	Hvad drejer sagen sig om? Hvem drejer sagen sig om? Sæt parentes om aktanterne i sagen
2. Klassens sociale portræt udarbejdes (den beskrivende del)	1. Hvad synes det (u)formelle elevfællesskab at være optaget af i øjeblikket? (Hvilke lege, interesser eller aktiviteter finder sted?). 2. Har eleverne delt sig op i uformelle grupper? Hvordan kan gruppernes aktiviteter beskrives? 3. Er der ensomme elever eller elever, som går meget rundt alene? 4. Er der konflikter og magtkampe i elevgruppen, som har bidt sig fast? 5. Er der anspændthed mellem eleverne? (Elever, der holder sig tilbage også skolefagligt? Tavse elever?). 6. Hvordan fordeler mulig skolelyst og skolelede sig i elevgruppen? 7. Hvordan kan relationerne mellem lærer-pædagog-team og elevgruppe beskrives? 8. Hvordan samarbejder lærer-pædagog-teamet indbyrdes om klassens sociale liv? 9. Har det været hyppige elevudskift og lærerskift? 10. (Åben).
3. Mulige beslutninger om tiltag ud fra besvarelser af spørgsmål på trin 2 (den handlende del)	1. Fokuser på sammenholdsaktiviteter for klassen ved intensivring og styrkelse af fællesskabende didaktikker. 2. Udfordre isolation og ensomhed i klassen. 3. "Ny start" i form af at overskride gamle konflikter og fjendskaber i elevgruppen. 4. Igangsætte initiativer for at udvikle mere dynamiske relationer mellem lærere og elever. 5. Igangsætte initiativer for at styrke samarbejdet i lærer-pædagog-teamet. Eventuelt ny sammensætning af teamet? 6. Forældregruppen/kontaktforældre opfordres til at igangsætte fælles lege- og aktivitetsaftaler. 7. (Åben).
4. Tilbage til den eller de direkte ramte personer (den handlende del)	Hvordan kan de ramte personer støttes (ekstra) i processen?

Planlægning af fællesskabende undervisning



Det har været spændende at følge disse undervisningstilløb udefra som (med)ophavsmand til begrebet fællesskabende didaktikker. Jeg håber, visionen kan og vil blive grebet i skoleverden, så greb og begreb kan følges ad og kvalificerer både forsknings- og skolearbejde.

Helle Rabøll Hansen

Hent materialer



Natur/teknologi, 4. klasse - Vi undersøger cykelbroen i parken



Historie, 7. klasse - Fra konflikt i verden til konflikt i klassen



Historie, 4. klasse - Fællesskabende historier, perspektiver og mystik



Biologi, 7. klasse - Biologifaget i et fællesskab



Musik, 4. klasse - Klassekultur i lyd og bevægelse

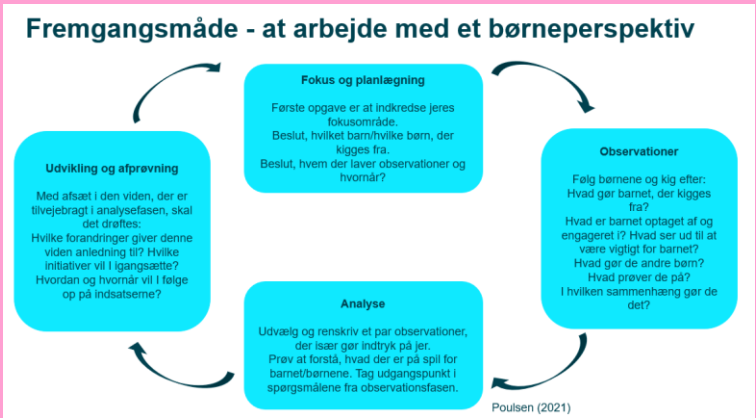


Idræt, 7. klasse - Et fagligt og socialt fællesskab – med plads til alle

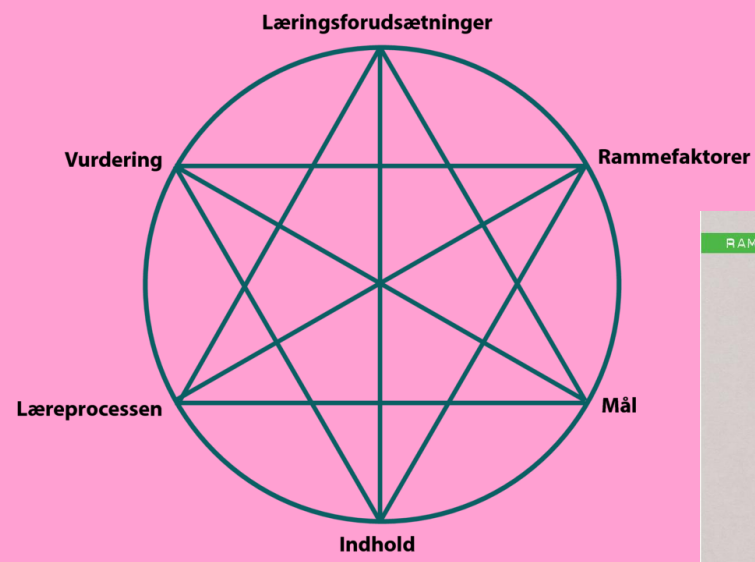
Proces

Valgmuligheder:

- Analyser case af observation fra et børneperspektiv
- Analyser dimensioner i inkluderende klasseledelse
- Analyser klassens sociale portræt med parentesmetoden
- Planlæg fællesskabende undervisning – evt. med inspiration fra EMU



(parentesmetoden) - oversigt	
Trin	Hjælpe spørgsmål, bud og ideer
1. Sagen drøftes	Hvad drejer sagen sig om? Hvem drejer sagen sig om? Set parentes om aktørerne i sagen
2. Klassens sociale portræt udarbejdes (den beskrivende del)	1. Hvad synes det (u)formelle elevfællesskab at være optaget af i øjeblikket? (Hvilke lege, interesser eller aktiviteter finder sted)? 2. Har eleverne delt sig op i uformelle grupper? Hvordan kan gruppernes aktiviteter beskrives? 3. Er der ensomme elever eller elever, som går meget rundt alene? 4. Er der konflikter og magtkampe i elevgruppen, som har bidt sig fast? 5. Er der anspændthed mellem eleverne? (Elever, der holder sig tilbage også skolefagligt? Tavsere elever?) 6. Hvordan fordeles mulige skolelyst og skoledele sig i elevgruppen? 7. Hvordan kan relationerne mellem lærer-pædagog-team og elev-gruppe beskrives? 8. Hvordan samarbejder lærer-pædagog-teamet indbyrdes om klassens sociale liv? 9. Har det været hyppige elevudskift og lærerskift? 10. (Åben).
3. Mulige beslutninger om tiltag ud fra besvarelser af spørgsmål på trin 2 (den handlende del)	1. Fokuser på sammenholdsaktiviteter for klassen ved intensive ring og styrkelse af fællesskabende didaktikker. 2. Udfordrer isolation og ensomhed i klassen. 3. "Ny start" i form af at overskride gamle konflikter og fjendskaber i elevgruppen. 4. Igangsætte initiativer for at udvikle mere dynamiske relationer mellem lærere og elever. 5. Igangsætte initiativer for at styrke samarbejdet i lærer-pædagog-teamet. Eventuelt ny sammensætning af teamet? 6. Forældregruppen/kontaktforældre opfordres til at igangsætte fælles lege- og aktivitetsaftaler. 7. (Åben).
4. Tilbage til den eller de direkte ramte personer (den handlende del)	Hvordan kan de ramte personer støttes (ekstra) i processen?



RAMMESÆTTENDE DIMENSION	RELATIONEL DIMENSION
Hvilke regler er der på skolen, i teamet og hos den enkelte lærer? Hvordan reagerer lærerne ved for eksempel ure og overtrædelse af talles regler? Hvilke rutiner er der, herunder dagens og lektionens opbygning? Hvilke kontekstuelle metoder benytter lærerne - og hvorfor disse? Hvordan indrettes lokalerne - og hvorfor?	Hvordan er ledelsens og lærernes kommunikation til og om elever? Hvordan møder den enkelte lærer eleven? Hvordan håndterer lærer og voksne konflikter? Hvordan taler lærerne og lærere fokus på både individ og fællesskab/klassen som helhed? Hvordan samarbejder lærerne, elever, forældre, ledelse m.fl.? Hvordan skabes en demokratisk klassekultur og dialogisk undervisning? Er den enkelte lærer bevidst om egen ledelsesstil?
Hvordan arbejder ledelse, lærere, pædagoger, elever, forældre m.fl. med mål? Hvordan arbejder ledelse og lærere med evaluering og feedback? Hvordan arbejder lærerne med elevernes egen bevidsthed om deres læringsproces? Hvordan arbejder lærerne med undervisningsdifferentiering og holdninger? Hvordan arbejder lærerne med valierende undervisnings- og arbejdsformer? Hvordan understøtter undervisningen både elevens kognitive og sociale læringsprocesser?	Hvordan er og arbejdes der med skolens kultur, strategier og praksis? Er ledelsen rammesættende i forhold til de fælles opgaver? Har de præmis på skolen et fælles sprog med fokus på det, der virker? Har alle et ejerskab i forhold til opgaverne? Er der fælle, hvor der demokratisk beslutning kan diskuteres, og der dermed kan skabes fælles kultur og stilet? Hvordan sikres videndeling mellem team på skolen og på tværs af skolerne? Er kollegial sparring og supervision en del af skolens kultur?
DIDAKTISK DIMENSION	ORGANISATORISK DIMENSION

Case

Observationseksempel – at arbejde med et børneperspektiv

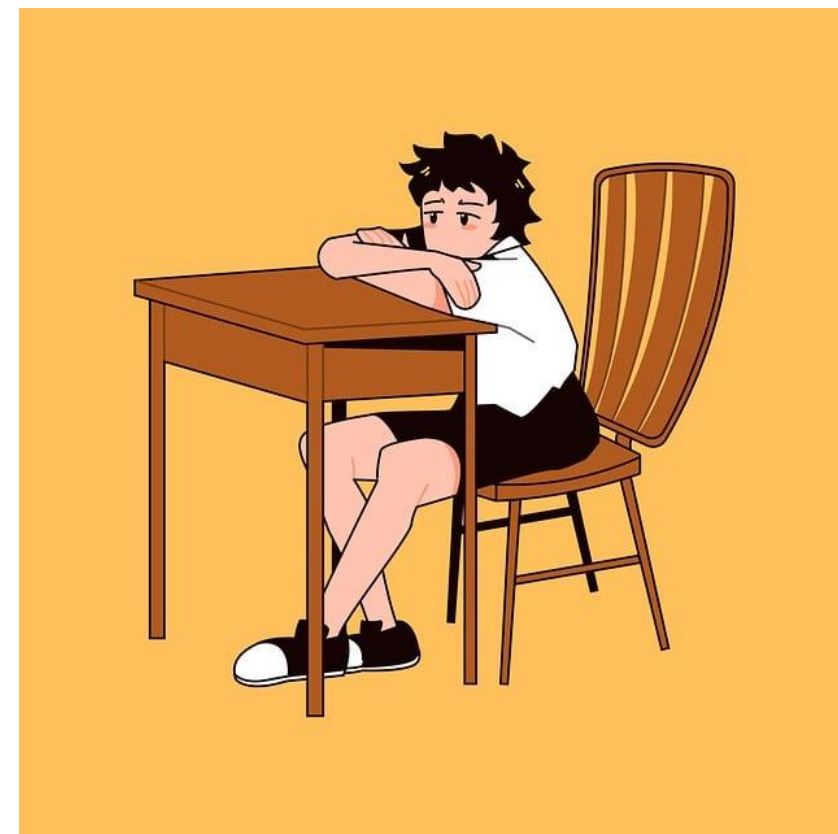
4. Klasse har dansk og skal læse. Læreren fortæller, hvem der skal læse sammen: "Jakob, du læser selv, for det vil du gerne, ik'?" Jakob nikker. "Mads sidder sammen med mig og Viktor". Læreren sætter de øvrige til at læse sammen to og to. Da hun når til Ida, siger hun, at Ida skal læse sammen med hende, Viktor og Mads. "Jeg vil også gerne læse selv", siger Ida. Læreren: "Er det ikke lidt trist, Ida? Vil du ikke gerne læse sammen med én?". Ida: "J, men så skal det være ligesom de andre, altså ligesom Freja og Amalie". Læreren tænker sig lidt om og siger så: "Jeg tror lige, du læser sammen med mig i dag". Ida ser skuffet ud og siger, at så vil hun hellere læse selv. Læreren lover, at hun kommer og taler med Ida om det, når hun har sat de andre børn i gang med at læse. Det tager tid at sætte alle i gang med at læse. Mange skal spørge om noget, og det ser ud til, at Ida ikke vil vente mere. Hun sætter sig alene bagest i lokalet og går i gang med at læse. Læreren sætter sig sammen med Mads og Viktor. Hun bliver ofte afbrudt af elever, der skal spørge om noget, og på et tidspunkt henvender Ida sig også for at bede om hjælp. Støttelæreren, der bl.a. skal støtte op om Idas deltagelse, er i klassen den pågældende dag, og da han ser Idas henvendelse til læreren siger han: "Hør her, Ida, det var lige præcis derfor, du skulle sidde sammen med Mads og Victor, for nu forstyrrer du, og det var det, du ikke skulle, så nu bliver du siddende her (sammen med læreren og de to andre), og det er ikke til diskussion. Ida sætter sig ned og ser opgivende ud.

Poulsen (2021) s. 110

Caseopgave

Drøft spørgsmålene til casen:

1. Forstør børneperspektivet. Hvad er der på spil i Idas skoleliv?
2. Hvilke handlegrunde, kunne Ida have?
3. Hvilke betingelser er til stede for Ida? Hvilke deltagelsesmuligheder og/eller begrænsninger kan I få øje på?
4. Hvilke ubrugte muligheder, kan I få øje på, der kan skabe deltagelsesmuligheder for Ida?
5. Hvordan kunne undervisningen tilrettelægges mere fællesskabende?



Planlægning af fællesskabende undervisning

Hvordan kan jeg gennem mine didaktiske valg skabe mulighed for, at:

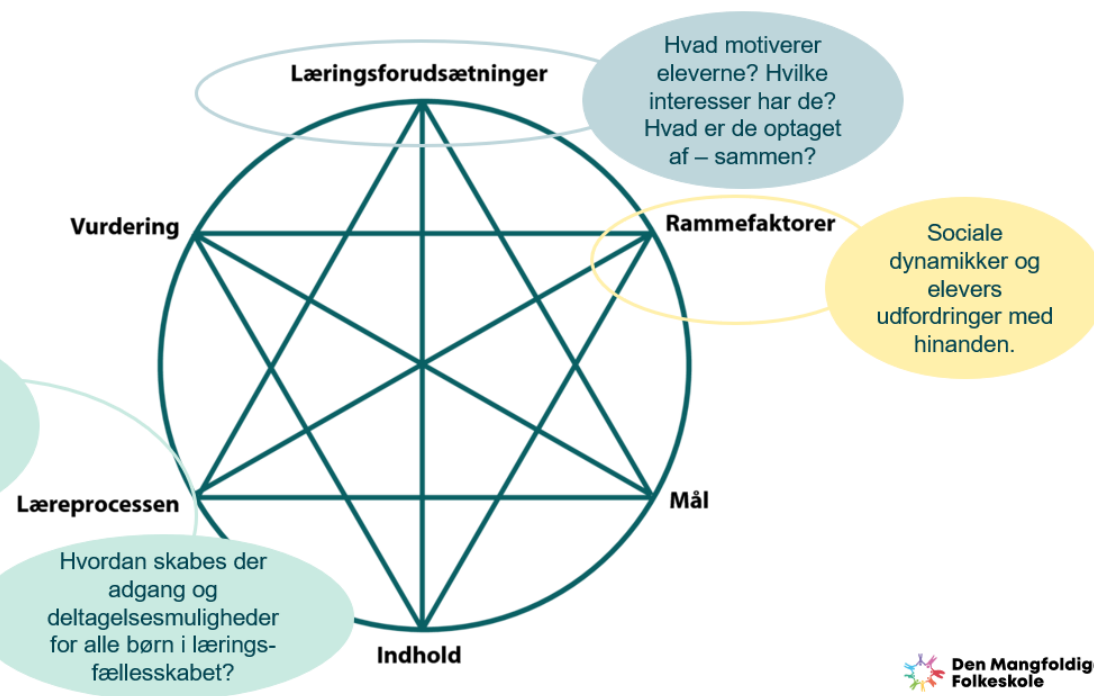
... alle børn har mulighed for at deltage.

... at læring sker sammen med andre.

... børnene har valgmuligheder.

... at børnene har mulighed for at skabe noget sammen, og hvor alle har mulighed for at bidrage med viden og perspektiver.

Hvordan tænkes det fællesskabende ind i læreprocesserne



Find inspiration på EMU. Søg: fællesskabende didaktikker – Vælg: inspirationsmaterialer til styrkede læringsmiljøer i fagundervisningen

Afsluttende refleksion

Hvad tager du særligt med dig fra oplægget og drøftelserne i dag?



Litteratur



- Andersen m.fl. (2019) Skolens fraværende børn. Årsager og indsatser. Kap. 10: Skolefravær og skoletilvær – elevperspektiver på skoleulighed.
- Fisker, T. B (2022). Det særlige og det fælles(skabende). I H. Rabøl Hansen, T. Nørregaard Rasmussen, & A. Søndberg, *Fællesskabende didaktikker* (s. 24-38). Aarhus: KvaN.
- Hansen, H. R. (2011). (Be)longing – forståelse af mobning som længsel efter at høre til. *Psyke og logos*, 32.
- Hansen, H. R. (2014). Fællesskabende didaktikker. I *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift*.
- Hansen, H. R. (2016). *Parentesmetoden – tænkestrategier mod mobning*. Dafolo.
- Hansen, H. R. (2017). Det nye mobbesyn. I Hansen, H. R. m.fl. *Mobning – viden og værktøjer for fagfolk*. Akademisk Forlag.
- Hansen, H. R. (2022). En didaktik der leder efter sin mening. I Hansen, H. R., Rasmussen, T. N. og Søndberg, A. (red). *Fællesskabende didaktikker*. Kvan.
- Molbæk, M. (2022). Ledelse af inkluderende undervisning og samarbejde. I E. Jensen, & O. Løw, *Lærerens pædagogiske lederskab - at skabe mening, samarbejde, tydelige rammer og gode relationer* (s. 121-138). Akademisk Forlag.
- Munck, C. (2024). Et kritisk psykologisk perspektiv på udvikling. I Lund, A.S.S. og Testmann, L. (red.). *Udviklingspsykologi i pædagogisk arbejde*. Hans Reitzels Forlag.
- Hansen, J. H. (2023). Inklusion og eksklusion. I I. Schleicher, A. B. og Schleicher S. B. *Specialpædagogik - en fagdidaktik*. Hans Reitzels Forlag.
- Plauborg, H. (2019). Undervisningsforstyrrende uro i skolen. *Pædagogisk Indblik*, 3-31.
- Plauborg, H., & Hedegaard-Sørensen, L. (2023). Undervisningsforstyrrende uro som et ubestemt fænomen og elever i udsatte positioner. I A. Morin, B. Kjær, & K. Petersen, *Børn og unge med diagnoser - en grundbog til lærere* (s. 163-177). Samfundslitteratur.

Litteratur

- Plauborg, H. (2022). Klasseledelse. I P. Brodersen, *Didaktisk opslagsbog* (s. 183-188). Hans Reitzels Forlag.
- Poulsen, C. H. (2021). Skolevanskeligheder og inklusionsmuligheder. Fra et børneperspektiv. Hans Reitzel Forlag.
- [Viden Om - Klasseledelse i grundskolen - Forskning og viden - GRUNDSKOLE | Emu.dk](#)
- [Vidensnotat - klasseledelse GRUD2.pdf \(emu.dk\)](#)
- Wenger, E. (2004): Praksisfællesskaber. Hans Reitzels Forlag
- Søndergaard, D. M. (2009). Mobning og social eksklusionsangst. I Søndergaard, D. M. og Kofoed, J. R. (red.) *Mobning – sociale processer på afveje*. Hans Reitzels Forlag.
- Basse Fisker, T. (2022). Det særlige og det fælles(skabende). I H. Rabøl Hansen, T. Nørregaard Rasmussen, & A. Søndberg, *Fællesskabende didaktikker* (s. 24-38). Aarhus: KvaN.
- [Inspirationsmaterialer til styrkede læringsmiljøer i fagundervisningen - Forskning og viden - GRUNDSKOLE | Emu.dk](#)

