



Klasseledelse og stilladsering



Inspirationshæfte 2

Thyge Tegtmejer, Mette Molbæk, Maja Corydon, Thomas Thyrring Engsig,
Laura Mørk Emtoft og Sandra Bruus Ørtoft

VI V E

Inspiration til skolernes arbejde med at videreudvikle inkluderende læringsmiljøer

I mange skoler og kommuner landet over er man i gang med et arbejde med at udvikle praksisser og organiseringer, som kan skabe bedre deltagelsesmuligheder for flere. Dette hæfte er et ud af fem inspirationshæfter, som VIVE har udarbejdet i samarbejde med UCN, Absalon og VIA. Ambitionen med hæfterne er at bidrage med konkrete bud på pædagogiske og didaktiske veje at gå i arbejdet med at udvikle inkluderende praksis på skolerne. Derudover er det også hæfternes formål at give inspiration og input til det ledelsesmæssige og organisatoriske arbejde med at skabe gode rammer for udvikling af skolemiljøer, der i højere grad imødekommer elevernes forskellige behov og kan skabe deltagelsesmuligheder for flere. Hæfterne tager afsæt i en række af skolebesøg, dialogmøder og interviews med lærere, pædagoger, skoleledere og faglige eksperter og trækker desuden på en litteraturundersøgelse, hvilket beskrives nærmere på sidste side i afsnittet "Om inspirationshæfterne".

Hæfterne har forskelligt fokus:

- Organisering af skole- og specialundervisningsområdet
- Klasseledelse og stilladsering
- Social deltagelse i skolens fællesskaber
- Klassekultur, konflikter og tryghed i skolen
- Motivation, koncentration og faglig deltagelse.

De arbejds måder og tilgange, som udfoldes i hæfterne, skal ikke opfattes som en udtømmende liste, men er tænkt som inspiration og input til videre refleksion og udvikling af arbejdet på skoler og i kommuner. Alle hæfter kan frit printes og distribueres.

Inspirationshæfte 2

Inspirationsmateriale til lærere, pædagoger og skoleledere i forhold til arbejdet med klasseledelse og stilladsering.

Dette inspirationshæfte har til formål at rejse en række spørgsmål til refleksion og overvejelse om, hvordan man i teamet kan arbejde med klasseledelse på måder, der understøtter et skole- og undervisningsmiljø, hvor eleverne kan deltage og udvikle sig både fagligt, socialt og personligt.

Som en del af hæftet zoomer vi ind på og præsenterer viden om hhv. fleksible læringsmiljøer, stilladsering og feedback som centrale bud på veje at gå, når man vil arbejde med at udvikle inkluderende læringsmiljøer, hvor alle elever støttes i deltagelse i de sociale og faglige fællesskaber.

Indhold

4 Et kontekstfokuseret syn på børnene

5 Samarbejde om pædagogisk analyse af elevers deltagelse med fokus på skolemiljøet

6 Klasseledelse

8 Fleksibel organisering af undervisning

11 Stilladsering

13 Feedback

Oversigt over de fem hæfter



Inspirationshæfte 1

Organisering af skole- og specialundervisningsområdet.



Inspirationshæfte 2

Klasseledelse og stilladsering.



Inspirationshæfte 3

Social deltagelse i skolens fællesskaber.



Inspirationshæfte 4

Klassekultur, konflikter og tryghed i skolen.



Inspirationshæfte 5

Motivation, koncentration og faglig deltagelse.

Et kontekstfokuseret syn på børnene

I dette inspirationsmateriale arbejdes ud fra en kontekstfokuseret forståelse af udfordringer i skolen og ud fra et syn på børnene, hvor eventuelle vanskeligheder forstås i relation til den specifikke kontekst, som de udspiller sig i. Dette indebærer at tage højde for de sociale og organisatoriske faktorer, der påvirker og giver bestemte vilkår for elevernes handlinger og udvikling. Det kan fx dreje sig om de sociale relationer i børnegruppen eller om faktorer som indeklima, støjniveau og indretningen af klasselokalet. Disse faktorer spiller en væsentlig rolle og kan være med til at opretholde uhensigtsmæssige handlemåder. Det betyder ikke, at individuelle forhold hos den enkelte elev ikke skal tages i betragtning og adresseres i arbejdsformerne, men disse forhold skal altid analyseres inden for rammen af de sociale og organisatoriske forhold. Her spiller elevens familie og familiesituation ligeledes en afgørende rolle.

Øje for samspil mellem elev og skolemiljø

Med afsæt i et kontekstfokuseret syn på børnene kan mistrivsel, udfordrende

adfærd og barrierer for deltagelse i skolens faglige og sociale fællesskaber ansues som tegn på forskellige former for misforhold mellem eleven og den måde, som skolemiljøet er indrettet og organiseret på. Dette blik på eleven og miljøet i bred forstand kan anlægges, både når man skal forstå en problemstilling, og når man skal arbejde med konkrete indsatser. Det centrale spørgsmål bliver, om skolemiljøet matcher elevens/elevernes behov og forudsætninger, samt hvilke tiltag og tilpasninger af miljøet der skal til for at opnå et bedre match. Denne proces fordrer, at teamet løbende arbejder med fælles analyser og diskussioner af både problemforståelse og fælles praksis. Langt de fleste af de udfordringer, man som team kan stå med i skolen, handler således både om en eller flere bestemte elever og om den kontekst, som eleverne indgår i. Også for forvaltningen, ledelsen og det politiske niveau er synet på børnene en grundsten i arbejdet med udviklingen af området, så der kan skabes bedre deltagelsesmuligheder for flere børn og unge i almenskolen.



Et kontekstfokuseret syn på børnene har blik for forholdet mellem elevens behov og den måde, som skolemiljøet er indrettet på.

Samarbejde om pædagogisk analyse af elevers deltagelse med fokus på skolemiljøet

I dette inspirationsmateriale beskrives en række tilgange til det pædagogiske og didaktiske arbejde med at skabe deltagelsesmuligheder for alle elever. Arbejdet må dog altid bero på en konkret pædagogisk analyse. Formålet med pædagogisk analyse er, at man i fællesskab når en bedre forståelse af skolemiljøets betydning for elevernes deltagelsesmuligheder og på den baggrund indkredser de ændringer og indsatser, som vil kunne bidrage til at skabe bedre deltagelsesmuligheder.

Det bliver centralt, at teamet gennemfører pædagogisk analyse både før forandringer af og indsatser i praksis, og at man i fællesskab følger op og evaluerer.

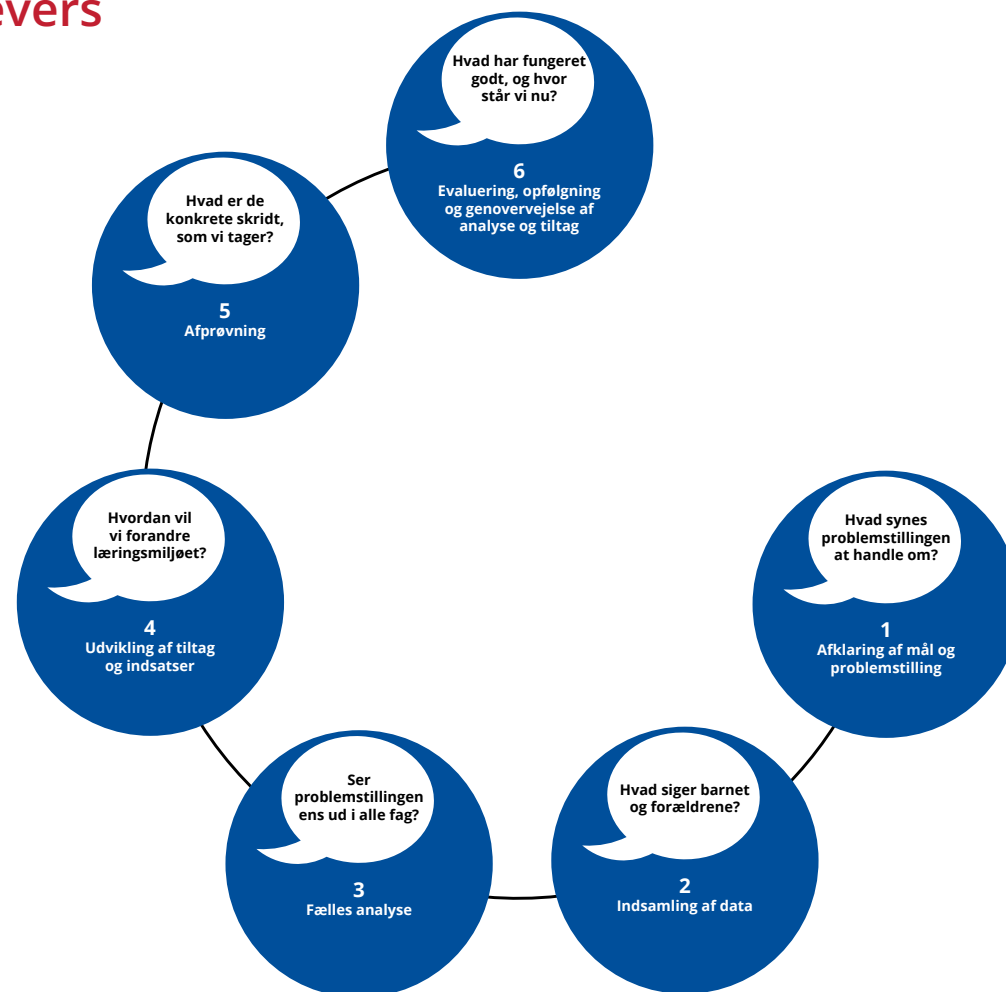
Ledelse og ressourcepersoners understøttelse er afgørende

Mange forandringsprocesser kræver vedholdende og fælles arbejde over lang tid. Her får læreres og pædagogers arbejdsmiljø og ledelsesunderstøttelse helt central betydning for deres mulighed for i det daglige arbejde at samles om at lave pædagogisk analyse. Ledelsen og forvaltningen såvel som støtte fra ressourceteam, vejledere og/eller PPR spiller en central rolle i

forhold til at understøtte og bidrage til rum, hvor der er både tid og plads til at drøfte, hvordan problemstillingerne kan forstås, og til at undersøge tiltag og tilpasninger af miljøet, som kan reducere nogle af de barrierer, der er for en elevs deltagelse. Ligeledes spiller disse aktører en central rolle i forhold til at definere fokus og at sætte en tidsramme for tilpasningerne af miljøet og for arbejdsprocesserne.

Vigtigt med kontekstuel og relationel blik

Det er af afgørende betydning, at man som skole og team taler med og inddrager eleven selv såvel som forældre og øvrige betydningsfulde relationer, når en problemstilling skal undersøges, og der skal træffes beslutning om indsatser. Her kan et kontekstuel og relationel blik med fokus på forholdet mellem elever og konteksten og de støttebehov, der viser sig i dette møde, i langt de fleste tilfælde være mere produktiv end et fokus på mulige diagnoser. Diagnosefokus kan let lede til for høj grad af individfokus og en individuel forståelse af problemstillingerne, hvor fællesskabet og rammernes betydning for får lidt opmærksomhed.



I nogle tilfælde kan det være gavnligt at have en vejleder eller afdelingsleder med til at facilitere de analyseprocesser, som danner grundlag for, at de indsatser, der iværksættes, er baseret på grundige overvejelser og beslutninger. Styrelsen for Undervisning og Kvalitet

har udarbejdet en ramme for skolernes arbejde med pædagogisk analyse (som kan tilgås på emu.dk), ligesom en del kommuner har udarbejdet deres egen version. På tværs af de forskellige versioner indgår ofte de elementer, som fremgår af figuren her.

Klasseledelse

Refleksionsspørgsmål til teamet



Hvilke forståelser og tilgange til klasseledelse har vi?

Hvordan skaber vores forståelser og praksis i forhold til god klasseledelse de bedste betingelser for både klassens fællesskab og den enkelte elev?

Hvordan arbejder vi med fællesskabende praksisser på vores skole – og hvordan ses det i vores konkrete didaktiske valg i de forskellige fag?

Hvordan inddrager vi elevernes perspektiver på den gode undervisning og skoledag?

Inkluderende læringsmiljøer er kendetegnet ved, at lærere og pædagoger kontinuerligt arbejder for, at alle elever har mulighed for at deltage og trives i klassens sociale og faglige fællesskaber. I dette arbejde bliver lærernes og pædagogernes ledelse af klassen, undervisningen og skoledagen afgørende.

Klasseledelse handler overordnet om at skabe et skole- og undervisningsmiljø, hvor eleverne kan deltage og udvikle sig både fagligt, socialt og personligt. Ligeledes spiller disse aktører en central rolle i forhold til at definere fokus og at sætte en tidsramme for tilpasningerne af miljøet og for arbejdsprocesserne. Denne rammesætning er vigtig for alle elever, og for nogle elever helt afgørende for, at de får mulighed for at deltage i skolens fællesskaber og i undervisningen.

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 målrettet bestræbelse på at rammesætte, 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.

Forskning om klasseledelse har fremhævet en række centrale dimensioner (EVA, 2019; Rambøll et al., 2020):

1. Lærerne og pædagogerne etablerer et læringsmiljø med tryghed, tydelighed og gode arbejdsvaner, hvilket bl.a. sker igennem at skabe mulighed for fordybelse, udtrykke høje og realistiske forventninger samt ved at have en anerkendende snarere end en irrettesættende tilgang til eleverne.

2. Lærerne og pædagogerne tilrettelægger undervisning med deltagelsesmuligheder for alle ved bl.a. at kommunikere intentioner med og rammer for undervisningen, at skabe sammenhænge og variation i undervisningen og ved at inddrage eleverne og give dem en aktiv rolle i undervisningen.
3. Lærerne og pædagogerne opbygger gode relationer til eleverne og mellem eleverne, bl.a. ved at møde alle elever med omsorg, empati og interesse og ved at opmuntre og vise, at man tror på elevernes potentialer, ved at være opmærksomme på, hvordan relationerne mellem lærere, pædagoger og elever samt elever imellem påvirker hele klassen og endelig ved at møde eleverne med retfærdighed og autoritet og tage lederskabet i klassen på sig.

Inspiration til handleveje

■ Fælles refleksion over barrierer for deltagelse

Klasseledelse bidrager samlet set både til fællesskabets sammenhængskraft og til den enkelte elevs udvikling. Derfor bliver læreres og pædagogers konkrete valg før, under og efter undervisningen afgørende for både fællesskabets og den enkelte elevs udvikling. Man kan i teamet undersøge, hvilke elever der møder barrierer for at kunne deltage i de faglige og sociale aktiviteter, for efterfølgende at aftale konkrete didaktiske tiltag, der afprøves med henblik på at vurdere, om disse ændringer kan reducere nogle af barriererne.

■ Fællesskabende praksis

Konkret kan fællesskabende praksisser og didaktik være med til at skabe en naturlig sammenhæng mellem undervisning og opbygning af sociale fællesskaber gennem et læringsmiljø, hvor eleverne ikke kun

tilegner sig fagligt indhold, men også udvikler sociale kompetencer og føler sig som en del af et fællesskab. Fællesskabende praksis og didaktik understøttes af aktiviteter og undervisning, hvor eleverne lærer og arbejder sammen gennem fx projekter, hvor de også selv har en indflydelse på form og indhold på måder, som understøtter elevernes engagement. For nogle elever kan det have en afgørende betydning, at de får en specifik og måske afgrænset opgave i samarbejdet.

■ Rutiner og normer

Nogle teams har gode erfaringer med i fællesskab at formulere en række grundlæggende principper for fælles tilgange og rutiner omkring klassen og/eller bestemte elementer i undervisningen, fx opstart eller afslutning af timerne eller dagen.

I relation til regler og rutiner er det vigtigt at være opmærksom på, at der ikke laves regler og rammer, der er så ufleksible, at eleverne ikke over

tid får tilegnet sig en større kapacitet til selv at træffe beslutninger, og at tolerere en vis åbenhed i rammesætningen. For at skabe den rette balance må man løbende være observerende på elevernes forskellige behov og udvikling, så strukturen og graden af rammesætning kan justeres, efterhånden som eleverne udvikler sig.

■ Skolekultur

At blive og at være en god klasseleder fordrer, at man selv er en del af en skolekultur, der er kendetegnet ved en tryk og anerkendende samarbejdskultur, hvor fx vidensdeling og vejledning indgår som en naturlig del af samarbejdet. Det kan derfor også undersøges og diskuteres, hvordan der skabes et organisatorisk setup, der understøtter en analyserende skolekultur, hvor alle trives.



Vil du vide mere?

- EMU (2025). Viden Om – inkluderende læringsmiljøer: <https://emu.dk/ordblindhed-og-andre-laesevanskeligheder/viden-om-ordblindhed-og-andre-laesevanskeligheder/viden-0>
- EVA (2019). *Klasseledelse i grundskolen: Vidensnotat*. Danmarks Evalueringsinstitut.
- Hansen, H.R., Rasmussen, T.N. & Søndberg, A. (red.) (2023). *Fællesskabende didaktikker*. KvaN.
- Mitchell, D. (2014). *Hvad der virker i inkluderende undervisning: Evidensbaserede undervisningsstrategier*. Dafolo.
- Rambøll, Ren Viden & Københavns Professionshøjskole (2020). *Inkluderende læringsmiljøer: Vidensnotat*. Børne- og Undervisningsministeriet.
- Rewitz, A.F. & Poulsen, L.H. (2022). *Plads til forskellighed: Inspirationskatalog*. VIA University College.

Fleksibel organisering af undervisning

Refleksionsspørgsmål til teamet



Hvordan og hvornår arbejder vi med andre organiseringer af undervisningen end de mere traditionelle?

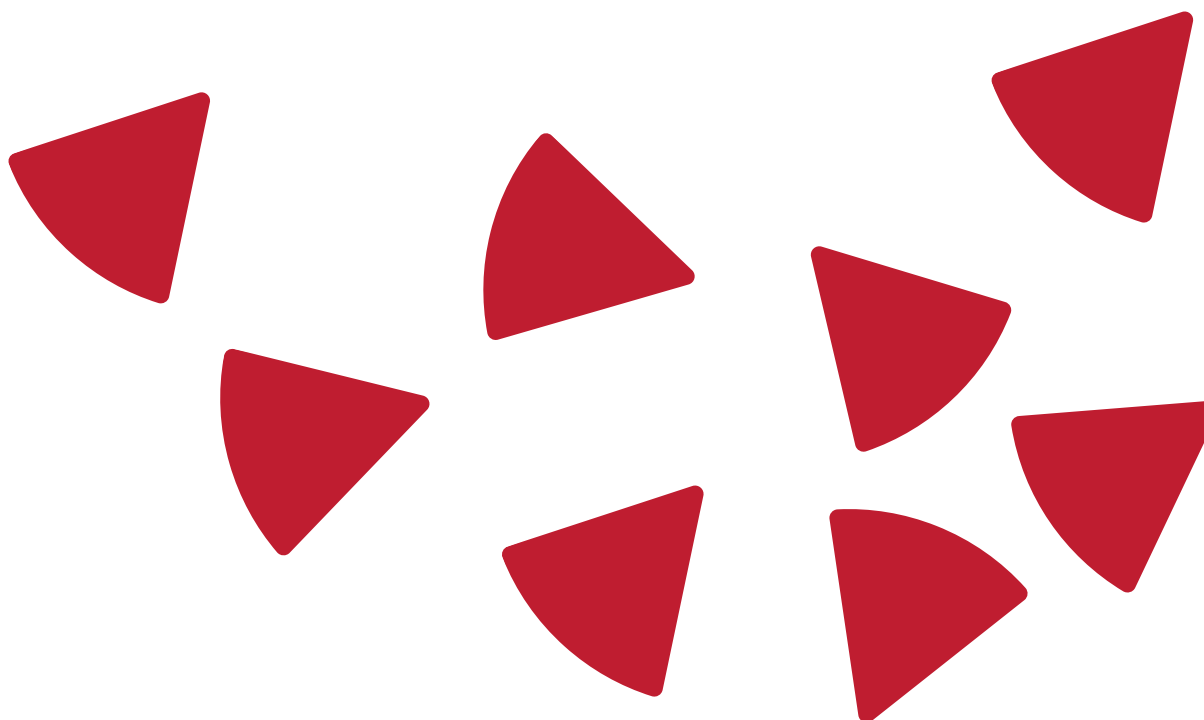
Hvilken betydning får det for både elevernes, lærernes og pædagogerens måder at deltage på?

Hvad skal vi være særligt opmærksomme på, når vi organiserer undervisningen på nye og anderledes måder?

Hvis undervisningen og skolens aktiviteter løbende skal justeres for at imødekomme elevernes behov bedst muligt, kræver det en fleksibel organisering af skolen. En mere dynamisk organisering kan også være med til at fremme motivation og positive relationer eleverne imellem såvel som imellem elever, lærere og pædagoger.

For lærere og pædagoger betyder det, at de skal være i stand til at tilpasse deres undervisning og samarbejde med kolleger for at skabe de bedste læringsforhold for eleverne. Dette fordrer en organisering, der i udgangspunktet er mere dynamisk, og hvor mere traditionelle skel mellem fx almen- og specialundervisning, mellem sociale og faglige aktiviteter og mellem fag bliver mere flydende og overlappende.

Det bliver afgørende, at der samtidig med planlægningen og gennemførelsen af mere fleksible undervisningsformer også er tydelige mål og forventninger, jf. afsnittet om klasseledelse. Det er derfor centralt, at teamet løbende reflekterer over den rette balance mellem tydelig rammesætning på den ene side og fleksibilitet i forhold til måden at kunne deltage på den anden side.



Inspiration til handleveje

■ Co-teaching

En fleksibel organisering kan fx understøttes af co-teaching, der giver større mulighed for variation samtidig med en mere tilpasset undervisning gennem mere dynamiske didaktiske og organisatoriske rammer for undervisningen. Der er seks almindelige modeller for co-teaching:

- En underviser, en observerer: En lærer/pædagog underviser, mens den anden observerer elevernes adfærd og læring for at indsamle data og give feedback.
- En underviser, en assisterer: En lærer/pædagog underviser, mens den anden går rundt i klassen og hjælper eleverne individuelt.
- Stationsundervisning: Klassen er opdelt i mindre grupper, og lærerne/pædagogerne underviser forskellige stationer med forskellige aktiviteter. Eleverne roterer mellem stationerne.
- Parallelundervisning: Klassen er opdelt i to grupper, og hver lærer/pædagog underviser den samme lektion til hver sin gruppe samtidig.
- Alternativ undervisning: En lærer/

pædagog underviser hovedgruppen, mens den anden arbejder med en mindre gruppe elever, der har brug for ekstra hjælp eller udfordringer.

- Teamundervisning: Begge lærere/pædagoger underviser sammen og deler ansvaret for undervisningen ligeværdigt. De kan skiftes til at forklare, demonstrere og facilitere diskussioner.

■ Holddeling

Man kan også skabe mere fleksibilitet og mulighed for at imødekomme elevernes forskellige behov og interesser gennem holddeling, hvor fx et team af lærere og pædagoger arbejder sammen om to klasser, der har skemalagt fagtimer på samme tid. Det giver mulighed for løbende at gruppere eleverne, så de elever, der fx har behov for kontinuerlig støtte og stilladsering ved bl.a. overgange mellem opgaverne og det konkrete arbejde med opgaverne, kan få mere støtte.

■ Variation

Fleksibilitet kan understøttes gennem en variation i undervisningsmetoder og aktiviteter for at imødekomme forskellige behov og

interesser. Som eksempler kan nævnes tværfaglige forløb, hvor en integration af flere fag i samme undervisningsforløb både kan skabe mere tid til fordybelse og større mulighed for at understøtte mere sammenhængende og meningsfuld læring. Tilsvarende gælder projektorganiseret undervisning, hvor eleverne over længere tid samarbejder om et projekt.

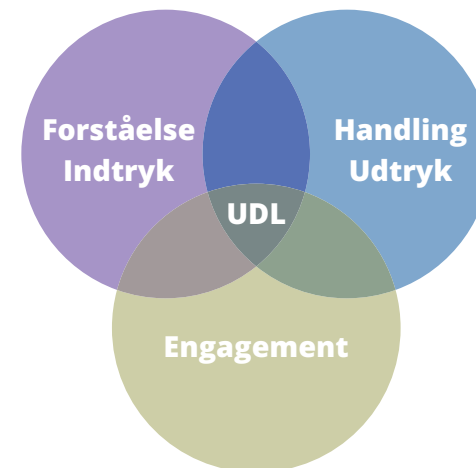
■ Universal Design for Learning

Et konkret eksempel på en måde at arbejde med et mere fleksibelt undervisningsmiljø på er UDL (Universal Design for Learning), som hviler på tre principper:

- Flere måder at engagere sig på (den grønne cirkel): Dette princip handler om at motivere og engagere eleverne gennem en opmærksomhed på, hvad der understøtter elevernes deltagelse. Det kan inkludere valg, leg, oplevelse af tryk i klassefællesskabet, mening med aktiviteterne, muligheder for samarbejde samt løbende positiv feedback.
- Flere måder at repræsentere information (den lille cirkel): Dette princip handler om at præsentere infor-

mation og indhold på forskellige måder for at imødekomme forskellige behov. Det kan inkludere brug af tekst, billeder, videoer og interaktive medier og hjælp til forklaringer og forståelse af sammenhænge.

- Flere måder at udtrykke sig på (den blå cirkel): Dette princip fokuserer på at give eleverne forskellige måder at arbejde med og vise det, de skal lære og har lært. Det kan være gennem tekst, tale, video, billeder, digitale medier, materialer og udtryksformer såsom drama, dans og bevægelse.





Vil du vide mere?

■ Grupperarbejde

Samarbejde i grupper kan skabe flere muligheder for deltagelse og engagement og er derfor en vigtig del af arbejdet med en mere fleksibel og varieret undervisning. Nogle elever kan opleve at blive afledt i gruppearbejde, eller at de har svært ved at komme til at spille en positiv rolle i gruppen. Nogle kan også opleve, at rollerne altid er de samme i gruppen, eller at det er svært at lykkes med at skabe fælles fordybelse i gruppen.

Derfor bliver det væsentligt at rammesætte gruppearbejdet. Understøttelse af elevers gruppearbejde kan gøres på flere måder:

- Planlæg grupper på forhånd: Hvis gruppearbejde skal fungere optimalt, fordrer det beslutninger om gruppedannelsen og opgaverne på forhånd. Det kan være en god idé at arbejde med faste grupper i en kortere periode ad gangen, fx grupper, der skifter hver 14. dag.

- Sørg for, at alle elever har en rolle i gruppearbejdet: For at en opgave er velegnet til gruppearbejde fordrer det ofte, at løsningen afhænger af alle gruppemedlemmers bidrag og interaktion mellem eleverne. Det kan her være vigtigt med klart definerede roller, så eleverne ved, hvad de skal bidrage med i løsningen af opgaven. For eksempel kan én elev komme med idéer, én skrive ned og én referere og holde overblik.

- Forbered eleverne til at indgå i gruppearbejdet: Alle elever har gavn af at kende til forventningerne til gruppearbejdets formål såvel som form. Dette kan fx gøres ved at lave et skema, der beskriver de forskellige opgaver og forventninger til samarbejdet i gruppen.



- CAST (2024). Universal Design for Learning Guidelines version 3.0: <https://udlguidelines.cast.org/>
- EMU (2022a). Co-teaching: <https://emu.dk/grundskole/undervisningsmiljoe/co-teaching>
- EMU (2022b). Cooperative learning: Giv eleverne ordet – de vil elske dig for det: <https://emu.dk/grundskole/paedagogik-og-didaktik/undervisningsformer/cooperative-learning-giv-eleverne-ordet-de>
- EMU (2024). Udgivelser, der går i dybden med gruppearbejde: <https://emu.dk/grundskole/varieret-undervisning/undervisningsformer/udgivelser-der-gaar-i-dybden-med-gruppearbejde>
- EVAs site om gruppearbejde: <https://eva.dk/grundskole/undervisning-i-grundskolen/greb-i-undervisningen/gruppearbejde>
- Molbæk, M. & Hedegaard-Sørensen, L. (2023). *Universal Design for Learning: Fleksible og inkluderende læringsmiljøer for alle*. Dafolo.
- Olesen, K. K. og Haaber, C. R. (2025) *Deltagelsesdidaktik - undervisning for alle*. Frederikshavn: Dafolo

Stilladsering

Refleksionsspørgsmål til teamet



Hvordan støtter og stilladserer vi bedst muligt eleverne i både de faglige og sociale aktiviteter?

Hvordan arbejder vi med at skabe overblik over skoledagen, timerne og de overgange, som eleverne har i løbet af dagen?

Hvilke rutiner i skoledagen og på året understøtter genkendelighed og overskuelighed?

Hvordan guider vi de elever, der har brug for ekstra støtte til at kunne indgå i de faglige og sociale aktiviteter, herunder de mange skift i løbet af dagen?

Knap hver femte elev har et særligt behov for støtte til at overskue og organisere de aktiviteter, der er i løbet af skoledagen (Tegtmejer et al., 2024). I stedet for at reducere forventningerne til eleverne handler det i mange tilfælde i højere grad om at give dem de redskaber og den støtte, de har behov for i forhold til at kunne strukturere arbejdsprocesser og opgaver. Det handler ikke kun om at sikre, at eleverne forstår, hvordan de kan lave de opgaver, de får stillet, men også ofte om at understøtte, at de forstår, hvorfor de skal lave dem. Dette indebærer, at man som lærer og pædagog ikke kun tydeliggør formålet med opgaver, men også at indholdet og arbejdsformerne matcher det, eleverne kan mestre.

Stilladsering kan være med til at støtte både elevens faglige, personlige og sociale udvikling, så man tager udgangspunkt i det, eleven har mulighed for at tilegne sig inden for en overskuelig fremtid, samtidig med at man er opmærksom på fagets rammer og mål.

Derfor bliver arbejdet med undervisningsdifferentiering vigtigt, da det grundlæggende handler om at understøtte elevernes deltagelse i undervisningen på forskellig vis. Dette kan bl.a. gøres ved sammen med eleverne at afsøge, om der er bestemte typer af arbejdsmåder eller materialer, som flere eller enkelte elever har brug for, og hvordan undervisningens indhold og rammer i det hele taget kan justeres, så eleverne får den rette støtte til deltagelse.



Inspiration til handleveje

■ Støtte til at overskue opgaver

Stilladsering kan fx bestå i, at en lærer eller pædagog hjælper eleverne med at nedbryde en opgave eller aktivitet i mindre og mere overskuelige enheder, deres rækkefølge og den forventede progression. Klasserettet visuel støtte kan fint kombineres med, at man anvender den visuelle støtte i særlig høj grad målrettet de elever, som især har brug for det, og som profiterer af det. I nogle tilfælde kan eleverne også selv udarbejde visuel støtte. For nogle elever kan det opleves stigmatiserende med særlige skemaer eller guidelines til at overskue og huske aftaler og aktiviteter, og derfor kan det overvejes, om det er mere hensigtsmæssigt at inddrage fx telefonen eller pc'en.

Som konkret inspiration kan man stilladsere elevernes arbejde med udgangspunkt i 'de 10 H'er'. De 10 H'er kan fungere som et refleksionsredskab til lærerne og pædagogerne i forhold til at gennemtænke en række mulige aspekter, som en eller flere elever kan have et mere udtalt behov for støtte i forhold til. De består af følgende spørgsmål:

- Hvad skal jeg lave (indhold)?
- Hvorfor skal jeg lave det (mening)?
- Hvordan skal jeg lave det (metode)?
- Hvor skal jeg lave det (placering)?
- Hvornår skal jeg lave det (tidspunkt)?
- Hvor længe skal jeg lave det (tidshorisont)?
- Hvor meget skal jeg lave (mængde)?
- Hvem skal jeg lave det med (personer)?
- Hvem kan jeg få hjælp af (person)?
- Hvad skal jeg bagefter (næste)?

■ Stilladsering af pauser

Elever kan også have behov for, at lærere og pædagoger stilladsere pauserne ved fx at lave aftaler om pauserne: Hvad de skal lave, hvem de skal være sammen med, og hvor de må være henne. Mange klasser i indskoling har legegrupper, hvor eleverne sættes sammen i faste eller vekslende grupper, der leger sammen i pauserne. Andre skoler har gode erfaringer med legepatruljer, hvor ældre elever arrangerer lege i pauserne, som andre elever kan deltage i. Nogle steder er det i særlige pauser obligatorisk for elever og lærere samt pædagoger at deltage i de lege, som fx legepatruljen har arrangeret. Endelig er der skoler, hvor eleverne vælger sig på aktiviteter forud for pausen.



Vil du vide mere?

- EMU (2022). Hvad vil det sige at arbejde systematisk med undervisningsdifferentiering?: <https://emu.dk/eud/paedagogik-og-didaktik/differentiering/hvad-vil-det-sige-arbejde-systematisk-med>
- EVA & Undervisningsministeriet (2018). *Undervisningsdifferentiering i grundskolen: Vidensnotat*. Undervisningsministeriet.
- Tegtmejer, T., Schoop, S.R., Corydon, M.K. & Andreasen, A.G. (2024). Særlige behov i skolen: *En undersøgelse af forståelse, opdeling, organisering omkring og imødekommelse af særlige behov i skolen*. VIVE.

Feedback

Refleksionsspørgsmål til teamet



Hvornår og hvordan giver vi eleverne feedback?

Hvad er der fokus på i vores tilbagemeldinger til dem?

Hvordan inddrager vi tydelige mål og forventninger som en del af vores feedback?

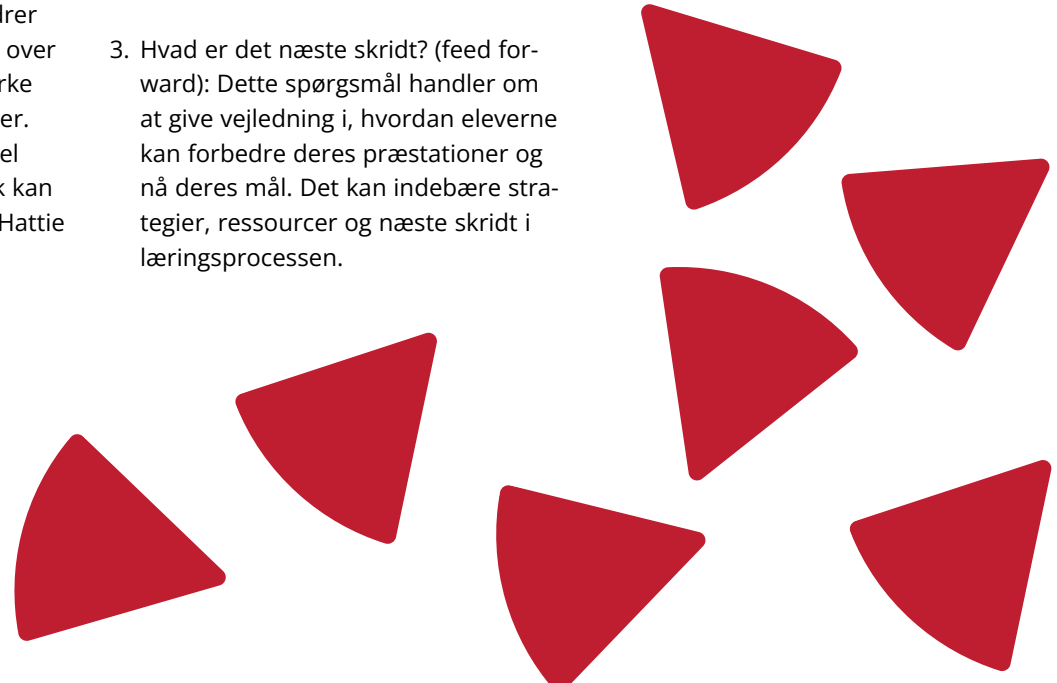
Hvordan kan vi arbejde med både konstruktiv og konkret feedback, så eleverne får mulighed for at forstå og udvikle sig både fagligt, socialt og personligt?

Feedback skaber både forståelse og retning (hvad gør jeg rigtigt, og hvad kan jeg forbedre), motivation (hvis den er konstruktiv og konkret) og refleksion (hvad skal jeg arbejde videre med, hvad er jeg god til, hvad vil jeg gerne). Dermed kan lærere og pædagogers feedback blive en meget vigtig drivkraft for læring og udvikling.

Konstruktiv og konkret feedback øger elevernes motivation ved at anerkende deres indsats og give specifik vejledning om forbedringer. Desuden opfordrer feedback eleverne til at reflektere over deres egen læring, hvilket kan styrke deres selvtillid og tro på egne evner. Samlet set er feedback en essentiel del af god undervisning. Feedback kan opdeles i tre centrale spørgsmål (Hattie & Timperley, 2007):

1. Hvor er jeg/du/vi på vej hen? (feed up): Dette spørgsmål handler om at sætte klare mål og forventninger for læring. Det hjælper eleverne med at forstå, hvad de skal opnå.
2. Hvordan klarer jeg mig/du dig/vi os? (feedback): Dette spørgsmål fokuserer på at give eleverne information om deres nuværende præstationer i forhold til målene. Det kan inkludere ros, konstruktiv kritik og specifikke eksempler.
3. Hvad er det næste skridt? (feed forward): Dette spørgsmål handler om at give vejledning i, hvordan eleverne kan forbedre deres præstationer og nå deres mål. Det kan indebære strategier, ressourcer og næste skridt i læringsprocessen.

Samtidig kan det være givtigt at skelne mellem feedback på opgaveniveau (hvorvidt en opgave er korrekt eller ej, og hvordan den kan forbedres), på procesniveau (med fokus på de strategier og metoder, som eleven har brugt til at løse opgaven) og med fokus på elevens evne til at planlægge, gennemføre og evaluere sin egen læringsproces.





Vil du vide mere?

- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.
- Heckmann, L.S. (2013). *Den gode evalueringspraksis*. Dafolo.

Inspiration til handleveje

■ Feedback-kultur

Som inspiration til arbejdet med feedback kan teamet undersøge, hvornår og hvordan der for indeværende gives feedback til eleverne. Det kan også være givtigt at fokusere på, hvad der er i fokus, når der gives feedback.

Her kan det fx undersøges, om feedbacken gives med fokus på udbyttet af de aktiviteter/opgaver, eleverne laver, eller om der også er fokus på processen, dvs. den måde, som eleverne arbejder og samarbejder på. Teamet vil også kunne undersøge og diskutere, hvordan arbejdet med både feed up, feed forward og feedback kan struktureres, bl.a. for at støtte de elever, der har behov for en mere systematisk og tæt guidning.

I forlængelse heraf kan teamet også tale om, hvordan elevernes motivation og vedholdenhed kan understøttes gennem anerkendelse og konstruktiv feedback, der giver eleverne nye og konkrete handlemuligheder og strategier i forhold til både den faglige og sociale udvikling.

■ Feedback blandt eleverne

Tydelige rammer for klassekammerathjælp og -feedback, fx gennem skemaer/punkter for feedback, kan også være med til at sikre, at alle elever får prøvet at være både den, der får hjælp, og den, der hjælper. Her kan der arbejdes i faste makkerpar over en periode på fx 2 uger, hvor samarbejdet rammesættes til fx tre gange om ugen i 15-20 minutter med et bestemt indhold, der skal øves. Her kan der også formuleres spørgsmål, så eleverne støttes i at stille spørgsmål, at give støtte og at give positiv feedback.

Om inspirationshæfterne

Inspirationshæfterne er rekvireret og finansieret af VIBUS, Vidensenhed for børn og unge med særlige behov, ved Børne- og Undervisningsministeriet, og er udarbejdet af medarbejdere ved VIVE, VIA, UCN og Absalon. Ud over bidragydere, som fremgår af forfatterlisten, har lektor og ph.d. Anette Lisbeth Bentholt bidraget med input omkring arbejdet med bevægelse i skolen. Det samlede materiale er informeret af en række interviews, som blev gennemført i forbindelse med undersøgelsen "Særlige behov i skolen – En undersøgelse af forståelse, opdeling, organisering omkring og imødekomme af særlige behov i skolen", hvor metode m.m. fremgår (VIVE, 2024):

- Kvalitative interviews med kommunale skolechefer og PPR-ledere samt PPR-medarbejdere i 6 kommuner
- Kvalitative interviews med skoleledere, lærere og pædagoger, forældre og elever på 11 skoler på tværs af 6 kommuner
- Kvalitative interviews med en række faglige eksperter inden for skoleområdet.

Disse interviews dannede grundlag for en første indkredsning af en række aktørers erfaringer med tiltag, fokuspunkter og arbejdsmåder i forhold til at skabe et mere inkluderende skolemiljø, hvor man bestræber sig på at imødekomme eleveres forskellige behov for støtte. Desuden trækker hæfterne på litteraturkortlægningerne fra undersøgelsen, som i den videre arbejdsproces er suppleret med en række titler. Arbejdsprocessen er fulgt af medarbejdere fra VIBUS og STUK, som også har haft mulighed for at kommentere på materialet. Undervejs i arbejdsprocessen med materialet er der gennemført dialogmøder i to kommuner, hvor udkast af materialet er drøftet med forvaltningsmedarbejdere, konsulenter, skoleledere, lærere og pædagoger. Ligeledes har materialet været i eksternt review. Vi takker alle parter for betydningsfulde input og forslag. Materialet er internt kvalitetssikret og grafisk bearbejdet af VIVE.

Illustrationen af det kontekstfokuserede syn på børnene på side 4 er inspireret af Barbara Rogoff (1995). Observing sociocultural activity on three planes. I: Wertsch, J.V., Rio, P.D. & Alvarez, A. (red.), Sociocultural studies of mind (s. 139-164). Cambridge University Press.

© VIVE, 2025

Layout: Hedda Bank

e-ISBN: 978-87-7582-461-8

VIVEs publikationer kan frit citeres med tydelig kildeangivelse.

VIVE – Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd,

Herluf Trolles Gade 11, 1052 København K.

The logo for VIVE, consisting of the letters V, I, V, and E in a bold, red, sans-serif font. The letters are slightly spaced out and have a modern, clean appearance.