

God og motiverende undervisning på mellemtrinnet

Fem vigtige elementer i god undervisning

I dette notat beskriver EVA, hvilke bud forskningen har på, hvad der er god og motiverende undervisning i skolen.

Dato
15.08.2013

Ved at gennemgå nyere forskning og forskningsreview er vi kommet frem til, at der overordnet er fem elementer, som forskningen peger på, er omdrejningspunktet for god og motiverende undervisning. I notatet her gennemgår vi de fem elementer, som er:

Ref.
smj

- Et trygt og positivt læringsmiljø
- Tydelige og tilpassede læringsmål
- Feedback
- Elevinddragelse
- Variation og struktur i organiseringen af undervisningen.

Side
1/10

De fem elementer hænger sammen og påvirker hinanden. Fx er feedback fra eleverne et vigtigt input til at organisere undervisningen hensigtsmæssigt, ligesom undervisningen må organiseres således, at løbende feedback mellem lærer og elever er mulig. Og fx kan en god feedbackkultur understøtte et trygt og positivt læringsmiljø, ligesom et trygt og positivt læringsmiljø gør feedback nemmere at give og modtage.

Notatet er en del af EVA's forundersøgelse til undersøgelsen af "Undervisning på mellemtrinnet", som offentliggøres medio 2014.

Sådan har vi gennemgået forskningen

En stor del af forskningen, vi har gennemgået, baserer sig på effektstudier, som siger noget om, hvilke elementer i undervisningen der har betydning for elevers konkrete resultater, fx i test.

Denne type af studier fokuserer især på den læring, som kan testes, hvorved fokus på mere almene kompetencer, fx elevernes alsidige udvikling, som vægtes højt i en dansk skolekontekst, træder i baggrunden.

Vi har forsøgt også at se på andre typer af forskning, fx forskning, som går i dybden med forskellige pædagogiske og didaktiske tilgange, og hvordan de kommer elevernes læringsprocesser til gavn. Vi er dog opmærksomme på, at der kan være elementer af

god undervisning, som ikke er dækket i dette notat. Vi forventer, at projektets observationer af undervisning og interview med ledere, lærere og elever om undervisningen, vil bidrage til at uddybe, nuancere og diskutere de her opstillede elementer af god undervisning.

Notatet beskriver fem vigtige elementer i god undervisning, som kan udfoldes på meget forskellige måder i den enkelte lærers praksis. Notatet har dermed ikke som mål at pege på en eller flere konkrete metoder i undervisningen. Det vigtige er, at læreren i sin undervisning har fokus på de forskellige elementer og udvikler en praksis, der fungerer i konteksten og med de konkrete elever.

I det følgende gennemgår vi de fem elementer ét ad gangen.

De enkelte afsnit indledes med en tekstboks, der indeholder de punkter, som det vil være særligt vigtigt at overveje i forbindelse med udvælgelsen af lærere til projektet.

Bagerst i notatet findes en litteraturliste over den forskning, som gennemgangen bygger på.

Et trygt og positivt læringsmiljø

Side
2/10

Læreren er opmærksom på at skabe et positivt miljø i klassen, som er fokuseret på læring. Det drejer sig om følgende:

- Læreren ser elevernes behov og tager løbende hånd om dem med henblik på at styrke alle elevers muligheder for læring.
- Læreren er tydelig omkring spillereglerne i klassen.
- Læreren er opmærksom på og håndterer konflikter blandt eleverne.

Plaugborg, Fibæk m.fl (2010) fremhæver, at forskningen viser, at læringsmiljøet spiller en væsentlig rolle, og at det må være positivt, omsorgsfuldt og arbejdscentreret, at fagligt svage elever ikke må udskilles, og at elevkategoriseringer skal undgås.

Ifølge Hattie (2013) er et positivt læringsmiljø en forudsætning for læring, og tryghed er afgørende for et positivt læringsmiljø. Eleverne har brug for tryghed for at kunne være åbne om, hvad de ikke ved, og de skal have tiltro til, at interaktionerne med andre elever og med læreren vil være fair og forudsigelige.

EVA (2013) peger på, at positive læringsfællesskaber, hvor der er en fælles faglig gejst, og hvor der er tryghed til at prøve sig frem og fejle, kan have betydning for at skabe et ambitiøst læringsmiljø med høje forventninger til alle elever. Eleverne kan samtidig selv, gennem positive forventninger til hinanden, skabe en fælles motivation og fastholde hinanden i den faglige fordybelse.

I et positivt læringsmiljø tolereres fejl ikke bare, de hilses velkommen, og lærer og elever har en forståelse af, at læring er en ujævn proces. Det betyder, at det er væsentligt, at læreren søger efter elevernes misopfattelser, misforståelser og mangel på viden, da denne indsigt giver muligheder for ny læring og viser en spænding imellem, hvad eleverne ved nu, og hvad de kunne vide. På den måde kan eksponering af fejl (i et trygt læringsmiljø) føre til muligheder for højere præstationer (Hattie 2013).

Der bør være et "flow" i enhver lektion set ud fra elevernes perspektiv. En grundlæggende forudsætning for opnåelsen af flow i undervisningen er planlægning. Læreren skal reducere forstyrrelser af de enkelte elevs læringsflow gennem situationsbevidsthed eller evne til at identificere og handle hurtigt på potentielle adfærds- eller læringsproblemer (de berømte øjne i nakken). Et bevidst nærvær hos lærerne i klassen over for hvad der sker og hvad der sandsynligvis vil ske, kan påvirke læringsflowet for den enkelte elev (Hattie 2013:119).

Denne situationsbevidsthed rummer en høj grad af fleksibilitet og kræver, at lærerne ifølge Hattie må være "adaptive læringseksperter" i forhold til, hvornår eleverne ikke lærer, så de kan tilpasse ressourcer og strategier til at hjælpe elever med at nå læringsmål og genskabe eller ændre læringsmiljøet for at nå disse læringsmål (Hattie 2013:162). Dette kræver, at lærerne er særligt opmærksomme på den måde, eleverne definerer, beskriver og fortolker, så de kan forstå læringssituationen ud fra elevernes unikke perspektiver. Denne pointe understøttes af Plaugborg, Fibæk m.fl (2010):

"Det har positiv effekt, at læreren forsøger at se læring og undervisning fra elevernes side".

Der er ifølge Hattie evidens for, at det er gavnligt, når eleverne har en fornemmelse af fairness, når de forstår spillets regler, når de er en del af et team i klassen, og når der er en oplevelse af, at alle arbejder hen imod positive læringsmål. Elevernes forståelse af "spillets regler" bygger blandt andet på et kendskab til, hvad der er acceptabelt, og hvad de kan forvente, hvis de overskrider disse grænser (Hattie 2013:120).

Tydelige og tilpassede læringsmål

Læreren sætter mål for undervisningen, fx i årsplanlægningen eller for de enkelte undervisningsforløb.

Følgende faktorer tilgodeses i arbejdet med læringsmål:

- Læreren arbejder med læringsmål i tilrettelæggelsen af undervisningen ud fra en viden om elevernes forudsætninger.
- Læringsmålene for de enkelte undervisningsforløb tydeliggøres for eleverne.
- Læreren er opmærksom på, at læringsmålene løbende tilpasses en heterogen elevgruppe

Hatties forskning viser, at det er vigtigt for elevernes læring at arbejde med læringsmål som løbende tilpasses den enkelte elevs forudsætninger for læring.

Målorienteret læring kræver på den ene side tydelighed, mht. hvad der skal læres af lektionen, og at læreren arbejder med metoder, der giver adgang til viden om, hvorvidt den ønskede læring er opnået. Lærerne må vide, hvordan de skal holde alle elever i klassen på sporet hen imod de pågældende mål (Hattie 2013 s.88).

Lærere og elever må kende læringsmålene og kriterierne for målopfyldelse i lektionerne, vide, i hvilket omfang samtlige elever opfylder disse kriterier, og vide, hvad næste skridt er i lyset af afstanden mellem elevernes nuværende viden og forståelse og kriterierne for "hvor er du på vej hen?", "hvordan klarer du dig?" og "hvor skal vi hen herfra?" (Hattie 2013 s. 47).

Når undervisning og læring dermed gøres synligt og formuleres som mål, er der ifølge Hattie større sandsynlighed for, at eleverne når et højere niveau. Vejene til målopfyldelse må være tydelige for eleven, så eleverne ved, hvor de er på vej hen. Tydelige læringsmål kan ifølge Hattie føre til større tillid mellem lærer og elev, så begge parter bliver mere engageret i den foreliggende udfordring og optaget af at bevæge sig hen imod målet.

Side
4/10

Læringsmålenes karakteristika

Gode læringsmål gør det ifølge Hattie klart for eleverne, hvilke typer af præstationer de skal levere, eller på hvilket niveau de skal arbejde, så de forstår, hvor og hvornår de skal investere energi, strategier og tænkning, og hvor de befinder sig på sporet mod målet.

Samlet set viser Hattie, at sammenhængen mellem undervisningen og elevernes læring skal være tydelig og gennemskuelig. Undervisningen skal funderes i analyse og vurdering, og det indebærer, at læreren ved, hvordan han eller hun løbende kan tilpasse undervisningen, så den udfordrer alle elever optimalt.

Evaluering (summativ såvel som formativ) giver læreren systematisk viden om den enkelte elevs læring i forhold til de opsatte læringsmål. Den viden kan bruges til at justere læringsmålene eller undervisningen og fx sætte nye og højere læringsmål. Den formative evaluering kan have form af samtaler med eleverne, så de inddrages i fastsættelsen af læringsmålene

Fælles vs. Individuelle læringsmål

Med udgangspunkt i Hatties begreber arbejder vi med en forståelse af, at de læringsmål læreren opstiller for eleverne i klassen ofte tager udgangspunkt i den samlede klasse dvs. alle elevers forudsætninger for læring. De kan fungere i relation til individuelle læringsmål, som er ekspliciteret for hver enkelt elev eller for grupper af elever, men det vil ikke altid være tilfældet.

Vejene til opfyldelse af læringsmålene kan være/er forskelligartede, og de tilrettelægges med baggrund i lærerens viden om de enkelte elevers forudsætninger for læring. Det betyder, at en given undervisningsaktivitet ofte kan tilgodese flere forskellige lærings-

mål. For at udfordre den enkelte elevs læring vil der ofte være tale om, at læringsmålene tilpasses i forhold til lærerens viden om de enkelte elevers forudsætninger.

Undervisningsdifferentiering

Undervisningsdifferentiering er måden, hvorpå læreren omsætter læringsmål for eleverne til en undervisning, som er tilpasset elevernes forudsætninger for læring. Undervisningsdifferentieringens afsæt er med andre ord den proces, hvor læringsmål tilpasses en heterogen elevgruppe.

Carol Ann Tomlinsson (2004) peger på at differentieret undervisning:

- ... forholder sig proaktivt til en heterogen elevgruppe
- ... er centreret omkring elevens læring
- ... er funderet i analyse og vurdering
- ... indebærer forskelligartede og varierende tilgange
- ... kræver en helhedsorienteret tilgang til læring

Feedback

Læreren arbejder med feedback og evaluering i undervisningen, fx på følgende måder:

- Læreren anvender viden om elevernes standpunkt og progression i planlægningen af undervisningen.
- Læreren søger feedback fra eleverne om undervisningen (fx valg af metoder, emner, arbejdsformer, elevernes oplevede udbytte af undervisningen) og tilpasser/udvikler undervisningen på baggrund af denne viden.
- Læreren giver løbende eleverne feedback på deres deltagelse, arbejdsindsats og udbytte af undervisningen.
- Feedback til eleverne (både den løbende, fx i undervisningen, og den mere formelle) foregår i en anerkendende tone og med et resourcesyn på eleverne.

Hattie (2013) fremhæver feedback som et af de ti elementer, som har størst indflydelse på elevers læring.

Meyer (2012) indskriver feedback som et element i begrebet om *meningsdannende kommunikation* og som et kendetegn på god undervisning. Feedback har ifølge Meyer det samlede formål at opnå en forbedring af undervisningskvaliteten. Den nås bedst ved, at lærer og elever, på baggrund af data, sammen reflekterer over lære- og undervisningsprocessen og finder frem til de stærke sider og der, hvor der er behov for forandringer. Meyer definerer elevfeedback på følgende måde:

"Elevfeedback er en proces, hvor man indsamler tilbagemeldinger om kvaliteten af lære- og undervisningsforløbene

- *med det mål at opnå enighed om genstanden for - og formen af – tilbagemeldinger mellem lærer og elever (arbejdsfællesskab),*

- *og at de relevante data under metodisk kontrol bliver fremlagt, bearbejdet og vurderet (evaluering),*
- *og at der gives tilbagemeldinger til eleverne (offentliggørelse),*
- *og endelig, at der drages konsekvenser for det fremtidige undervisningsarbejde (handling).”*

Feedback er samtidig et vigtigt element i at arbejde med høje forventninger, fordi det understøtter at lærer og elev løbende sætter nye, højere mål for elevens læring (EVA 2013, Hattie 2013).

Hattie påpeger, at feedback skal forstås både som feedback til læreren om elevens læring og feedback til eleven om egen læring og progression. Formen på feedbacken samt det, at læreren har en god forståelse af, både hvor eleven er, og hvor eleven skal hen, er afgørende for dens effekt. Han understreger samtidig, at den enkelte elevs progression ikke skal ses i forhold til de andre elever, men i forhold til de mål, der er sat. I forbindelse med feedbacken er det vigtigt, at eleverne involveres i overvejelser over, hvilke aktiviteter der efterfølgende skal udføres, for at eleven opnår en bedre progression. Ved at få et indblik i forskellige strategier og processer ift. læring får eleverne samtidig en bedre forståelse for deres egen læringsproces.

Feedback fra eleverne til læreren anses som en vigtig del af feedbacken ud fra en viden om, at elever modtager og oplever undervisning forskelligt. Ved at være opmærksom på det forhold, kan viden fra eleverne give vigtigt input til at differentiere undervisningen (Helmke 2009). Læreren kan bruge viden fra elever om, hvad de gør, siger, skriver eller fremstiller og derudfra udlede, hvad eleverne forstår, ved, føler eller tænker (Hattie 2013). Læreren skal have opmærksomhed på dette og samtidig være åben for at modificere sine forestillinger om eleverne ud fra den viden.

Der kan ifølge Hattie (2013) være en tendens til, at feedback er møntet på fejl som noget, man skal undgå. Det er vigtigt, at fejl ses som et vigtigt led i en læringsproces og bydes velkommen. Derfor er det vigtigt at skabe et læringsmiljø, hvor eleverne er trygge ved at svare forkert.

Elevinddragelse

Læreren arbejder med elevinddragelse i undervisningen, fx på følgende måder:

- Læreren inddrager eleverne i dialog i undervisningen.
- Læreren lytter til eleverne og respekterer deres synspunkter.
- Læreren har fokus på elevernes forforståelse i forhold til emnet der undervises i.
- Læreren inddrager eleverne i valg af emner, metoder og arbejdsformer, når læreren vurderer, at det er hensigtsmæssigt

Danske elever har i 2012 fået udarbejdet en rapport om potentialer ved elevinddragelse (Andersen et al. 2012). Rapporten konkluderer, at der er et stort uudnyttet potentiale i elevinddragelse, da det styrker både fagligheden, samfundsengagementet og trivlsen. Der er dog forbehold for undersøgelsens resultater, da det kan tænkes, at sammenhængen går den anden vej; at fagligt dygtige elever i højere grad bliver inddraget.

Elevinddragelse lægger sig tæt op ad den del af feedback, der har med elevernes tilbagemelding til læreren om elevernes udbytte og forståelse at gøre, og med den del af arbejdet med mål og evaluering, hvor eleven inddrages i at sætte mål for sin læring og reflektere over, hvad der skal til for at nå de mål. Elevinddragelse kan altså bidrage til elevernes refleksion over egen læring.

Hattie konkluderer, at lærerens vigtigste opgave er at lytte. Han henviser til Parkers (2006) principper om ydmyghed og skriver (Hattie 2013:125):

At lytte kræver dialog - hvilket involverer, at elever og lærer arbejder sammen om spørgsmål og problemer af fælles interesse, overvejer og evaluerer forskellige måder at arbejde med og lære om disse spørgsmål på, udveksler og anerkender hinandens synspunkter og kollektivt løser problemerne.

Hattie henviser endvidere til Bakhtin (1987), som skelner mellem monologisk og dialogisk tale. Hvor den monologiske tale først og fremmest er optaget af at overføre viden, sigter den dialogiske tale imod at fremme kommunikationen med og mellem eleverne, at demonstrere værdien af elevernes synspunkter og hjælpe eleverne til at dele og opbygge mening kollaborativt. Hatties review taler for, at lærerens taletid mindskes, og at læreren i højere grad lytter til eleverne og indgår i dialog. Herved får læreren samtidig et større indblik i elevernes for forståelse og derved bedre mulighed for at koble det, eleverne skal lære, op på ting/emner/begreber, som eleverne allerede er fortrolige med.

Plauborg et al. anfører, at lærerens opmærksomhed på at inddrage elevernes for forståelse og relatere til den i undervisningen har betydning for *"relationen mellem lærer og elev, for elevens egen forståelse af det at lære og for den måde, der kommunikeres på i klasseværelset* (Plauborg et al. 2010)."

Variation og struktur i organiseringen af undervisningen

I undervisningen anvendes en klar rammesætning og en variation af arbejdsformer:

- Læreren anvender forskellige undervisningsformer med henblik på at skabe motivation blandt eleverne og for at tilgodese deres forskellige forudsætninger og behov.
- Læreren skaber en klar rammesætning af undervisningen.

Forskningen skelner mellem tavleundervisning (og andre mere traditionelle arbejdsformer) og elevers arbejde i grupper. Formandskabets beretning konkluderer, at der er en overvægt af undersøgelser af effekter af gruppearbejde, mens der er langt færre studier af tavleundervisning (Formandskabet for Rådet for Evaluering og Kvalitetsudvikling af Folkeskolen 2013:73). Der er dog meget der tyder på, at læreren med fordel kan veksle mellem forskellige metoder, der løbende tilpasses elevernes læring og formålet med undervisningen.

Ud over at læreren med fordel kan kombinere forskellige metoder og dermed anvende en vis variation, er der nogle typer af metoder, som ser ud til at have stor virkning. Hattie fremhæver eksempelvis, at metakognitive strategier, som giver eleverne redskaber til at kunne håndtere et problem, har stor effekt for læring. Formålet er her at lære eleverne, hvordan de selv håndterer en læringsopgave, fx gennem træning af studievaner. Dette er især effektivt, hvis det kombineres med fagligt indhold og eleverne dermed lærer om fagenes forskellige metoder. Det kan fx handle om, at eleverne lærer at stille spørgsmål og søge information (Hattie 2009:189).

I Formandskabets beretning nævnes derudover en række andre undervisningsmetoder, som ser ud til at have positiv effekt (Formandskabet for Rådet for Evaluering og Kvalitetsudvikling af Folkeskolen 2013:73). Det drejer sig om kooperativ læring, undersøgelsesbaseret undervisning og om direkte instruktion og brug af spørgsmål.

Undervisning kan organiseres forskelligt, en række forskellige metoder kan anvendes, og det er væsentligt at have en vis variation i organiseringen af undervisningen. Det er dog centralt, at variationen ikke svækker lærernes rammesætning af undervisningen, og at undervisningen stadig gennemføres med en klar struktur (Nordahl m.fl. 2010).

Nordahl m.fl. opsummerer følgende punkter:

- Læreren er til stede, når timen begynder.
- Læreren definerer og formidler målene med undervisningen.
- Læreren opsummerer og afslutter timerne (Nordahl m.fl. 2010:90).

Plauborg m.fl. peger på, at klasseledelse ikke primært handler om at skabe ro og undgå forstyrrelser. Opgaven er altså ikke alene regulering af adfærd. Klasseledelse handler snarere om, hvordan læreren rammesætter, organiserer, motiverer og støtter elevernes læreprocesser (Plauborg m.fl. 2010:182).

I denne sammenhæng kan det være relevant at anvende begrebet "didaktisk klasseledelse" (Blomhøj, Morten og Højgaard, Tomas 2011). Dette begreb kan forstås som et spørgsmål om at styre og støtte en kollektiv social proces med en given orientering og intention for øje.

I denne brug af klasseledelsesbegrebet "*inkluderes både det at tage ansvaret for løbende at få forhandlet og fastholdt orienteringen af processen og det at tage ansvar for gennemførelse af processen i overensstemmelse med orientering og intention*" (Blomhøj, Morten og Højgaard, Tomas 2011:143).

Undervisning handler om at skabe sociale infrastrukturer, som fremmer læring, dvs. det der kan og bør tilrettelægges er undervisning – ikke læring. Læringsprocessen foregår som respons på undervisningen ikke som logisk følge af den. Didaktisk klasseledelse skal altså ifølge Blomhøj og Højgaard ses som et middel til at holde undervisningen orienteret mod målene for elevernes læring.

Didaktisk klasseledelse forudsætter en didaktisk kontrakt. En didaktisk kontrakt er et centralt element i relationen mellem lærer og elev og dermed også i den didaktiske klasseledelse (Blomhøj, Morten og Højgaard, Tomas 2011:151). Begrebet ”didaktisk kontrakt” omhandler at en undervisningssituation er styret af en implicit kontrakt mellem læreren og eleverne. ”Kontrakten ” har form af en gensidig forståelse og overenskomst, som er udviklet i socialiseringen i skolen. Kontrakten udvikles dog primært i den enkelte klasse i det konkrete samspil mellem læreren og eleverne.

Samlet oversigt over kriterier

Læreren er opmærksom på at skabe et positivt miljø fokuseret på læring i klassen:

- Læreren ser elevernes behov og tager løbende hånd om dem med henblik på at styrke alle elevers muligheder for læring.
- Læreren er tydelig omkring spillereglerne i klassen.
- Læreren er opmærksom på og håndterer konflikter blandt eleverne.

Læreren sætter mål for undervisningen, dels i årsplanlægningen og dels for de enkelte undervisningsforløb. Følgende faktorer tilgodeses i arbejdet med læringsmål:

- Læreren udarbejder læringsmål ud fra en viden om elevernes forudsætninger.
- Læringsmålene for de enkelte undervisningsforløb kommunikeres og gøres tydelige for alle elever.
- Læreren er opmærksom på, at læringsmålene løbende skal tilpasses en heterogen elevgruppe.

Læreren arbejder med feedback og evaluering i undervisningen. Fx på følgende måder:

- Læreren anvender viden om elevernes standpunkt og progression i planlægningen af undervisningen.
- Læreren søger feedback fra eleverne om undervisningen (fx valg af metoder, emner, arbejdsformer, elevernes oplevede udbytte af undervisningen) og tilpasser/udvikler undervisningen på baggrund af denne viden.
- Læreren giver løbende eleverne feedback på deres deltagelse, arbejdsindsats og udbytte af undervisningen.

- Feedback til eleverne (både den løbende, fx i undervisningen, og den mere formelle) foregår i en anerkendende tone og med et ressourcensyn på eleverne.

Læreren arbejder med elevinddragelse i undervisningen:

- Læreren inddrager eleverne i dialog i undervisningen.
- Læreren lytter til eleverne og respekterer deres synspunkter.
- Læreren har fokus på elevernes forforståelse i forhold til emnet der undervises i.
- Læreren inddrager eleverne i valg af emner, metoder og arbejdsformer.

Læreren arbejder med en klar rammesætning af undervisningen og anvender en variation af arbejdsformer i undervisningen:

- Læreren anvender forskellige undervisningsformer med henblik på at skabe motivation blandt eleverne og for at tilgodese deres forskellige forudsætninger og behov
- Læreren skaber en klar rammesætning af undervisningen

Side
10/10

Litteratur:

- Andersen et al. (2012). *Elevinddragelse - velfærdspotentiale ved øget samproduktion i skolen*. Danske skoleelever.
- Blomhøj, Morten og Højgaard, Tomas (2011). *Hvad er meningen? Didaktisk klasseledelse i matematik via form eller mål. I Klasseledelse og fag: at skabe klassekultur gennem fagdidaktiske valg*. Maria-Christina Secher Schmidt (red.). Dafolo, 2011.
- EVA (2013). *Høje forventninger til alle elever*.
- EVA (2012). *Fælles mål. En undersøgelse af lærernes brug af Fælles Mål*
- EVA (2011). *Undervisningsdifferentiering som bærende pædagogisk princip*
- Formandskabet for Rådet for Evaluering og Kvalitetsudvikling af Folkeskolen (2013) *Beretning om evaluering og kvalitetsudvikling af folkeskolen 2013*
- Hattie, J. (2013). *Synlig læring – for lærere*. Dafolo.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning*. Routledge
- Helmke, A. et al. (2008). *Hvad vi ved om god undervisning*. Dafolo.
- Meyer, H. (2012). *Hvad er god undervisning*. Gyldendals lærerbibliotek.
- Nordahl m.fl (2010). *Uligheder og variation*. Rapport til Skolens Rejsehold
- Plauborg m. fl. (2010). *Læreren som leder. Klasseledelse i folkeskolen og gymnasium*. Hans Reitzels Forlag.