

HOVEDTITTEL

”Å få øye på seg selv”

Blir læreren en bedre klasseleder?

Undertittel

Klasseledelse – et harmonisk perspektivmangfold
eller en kilde til verdikonflikt?

Av

Kirsti Sandnes Fjær

Avhandling avlagt ved Handelshøjskolen i København (CBS) og
Institut for Uddannelse og Pædagogik, Aarhus Universitet (DPU)
for graden

Master of Knowledge and Innovation Management
(Master i Kunnskaps- og Innovasjonsledelse)
2012



**Copenhagen
Business School**
HANDELSHØJSKOLEN



**AARHUS
UNIVERSITET**

INSTITUT FOR UDDANNELSE OG PÆDAGOGIK

FORORD

Denne masteroppgaven er foreløpig siste del av en lederutdanning som startet for flere år siden. Oppgaven er skrevet mer ”på tross av” travle omstendigheter i jobb og privatliv framfor ”på grunn av”, og er for meg en milepæl i en liten drøm.

Jeg vil først og fremst rette en stor takk til min veileder Håvard Åsvoll som over gode kopper kaffe har brakt med seg nye perspektiv, bidratt til inspirasjon, men samtidig fungert som en rettesnor i skrivearbeidet. Uten deg kunne jeg nok ha vandret vidt og trolig gått meg vill. Forelesere og medstudenter på MKIL12 har gjennom tre år med refleksjoner og fagkunnskap gitt meg interesse for faget ledelse, som forhåpentlig har utviklet meg litt en mer reflektert praktiker. Takk for gode diskusjoner, perspektivmangfold, sosialt samvær og støtte i arbeidsprosessen.

Etter et hektisk år er jeg takknemmelig for støtten jeg har fått fra min kjære Anders, men også tålmodigheten Julianne, Ola Henrik og Emil har vist i påvente av at mamma skal bli ferdig. Min alltid villige og trofaste turkamerat Idefix som er avhengig av en tydelig ledelse, har i likehet med de andre i ”gulhuset på Knuthaugen” heller aldri klaget over monologer, frustrasjoner, eller utbrudd når vegen videre har vært vanskelig.

Til slutt vil jeg takke mine kolleger for å vise meg tillit i en forskningssituasjon, der de har vært deltakere i ulike prosesser, diskusjonspartnere og respondenter i en ellers travel hverdag. Jeg er imponert over engasjementet dere viser når det gjelder å søke ny kunnskap for utvikle dere til å bli bedre klasseledere, slik at det kommer elevene våre til gode.

En spesiell takk til Hilde og Håkon som aldri mistet troen på meg, og til mamma Greta som har vært mitt forbilde i å søke kunnskap på egen hånd, og vise i praksis at alle er i stand til å lære noe nytt gjennom hele livet.

Ottersøy 25.08.12

Kirsti Sandnes Fjær

SAMMENDRAG

Denne masteravhandlingen tar utgangspunkt i klasseledelse som fenomen og hvordan lærere utvikler ny kunnskap om klasseledelse i en skolefaglig kontekst. Gjennom en kvalitativ analyse og kobling mellom teori og empiri forsøker jeg å belyse følgende problemstillinger:

Hvordan påvirker lærerens kunnskapssyn hans/hennes valg av metoder for å utøve klasseledelse?

Hvordan utvikler lærere kunnskap om klasseledelse?

Hvilke prosesser kan benyttes til kunnskapsutvikling angående klasseledelse?

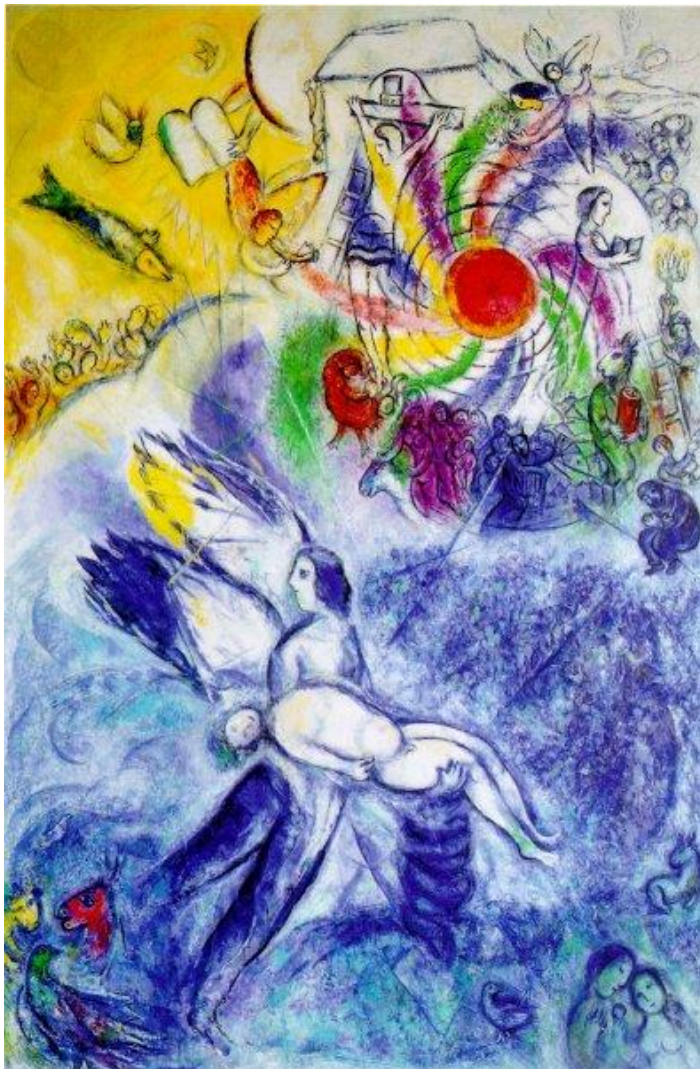
Analysen knytter seg i utgangspunktet til to ulike syn på kunnskap, det strukturelle og det sosiokulturelle perspektivet, som ofte oppfattes som motsetninger. I denne oppgaven kobles det prosessuelle perspektivet til de to. Empirien bidrar til å avdekke sammenhengen mellom lærerens kunnskapssyn og hans metodevalg og tilnærming til utøvelsen av klasseledelse.

Sett i lys av Kunnskapsdepartementets satsing på økt motivasjon og læring gjennom bedre klasseledelse, tar studien utgangspunkt i ulike læringsteorier for å avdekke hvordan lærere utvikler ny kunnskap om klasseledelse. Den empiriske analysen viser hvordan lærere med ulike kunnskapssyn benytter ulike læringsstrategier for å øke sin kunnskap om klasseledelse. Samtidig betraktes kommunikasjon og språket som grunnleggende for læring, og med utgangspunkt i dialog-, knyttes en empirisk analyse til dialogen som redskap for refleksjon og kunnskapsutvikling. Min empiriske analyse forteller også hvordan monologiske ytringer kan bidra til å hemme dialogen, og samtidig bidra til å danne lærerens selvilde. Avslutningsvis beskrives ulike prosesser knyttet til aksjonslæring, med refleksjoner knyttet til forskers observasjon av prosessene. Analysen knyttes også til respondentenes oppfatning av metodene og i hvilken grad de bidrar til å øke kunnskapen om klasseledelse i organisasjonen.

I avsluttende refleksjoner har jeg oppsummert mine funn i forhold til problemstillingene, og belyst sammenhengen mellom lærerens kunnskapssyn og perspektiv på metodevalg når han skal lede klasser. Jeg mener også at empirien viser at lærere som greier å benytte seg av flere og ulike kunnskapsaspekter i klasseledelsen føler i større grad at de lykkes. Samtidig viser det seg at lærerens syn på kunnskap blir avgjørende for hvilke metoder han tar i bruk for å skaffe seg ny kunnskap. Lærerens trygghet i lederrollen er avgjørende, og elevenes og kollegaenes stemmer kan virke inn på denne tryggheten. Denne kunnskapen knyttes derfor til skolelederens funksjon og hvordan skolelederen kan tilrettelegge for å øke lærerens muligheter til å lykkes.

Klasseledelse

*- et harmonisk perspektivmangfold,
eller en kilde til verdikonflikt?*



Innhold

Kapittel 1 – Innledning.....	8
Presentasjon av tema og problemstilling.....	8
En prosess for å få øye på seg selv	10
Kapittel 2 - Beskrivelse av caset Nærøy ungdomsskole	12
Nærøy ungdomsskole som praksisfellesskap	12
Hva er klasseledelse?	14
Kapittel 3 - Metode	17
Nærøy ungdomsskole sett på som et case eller et kasus	18
En pragmatisk veksling mellom induktiv og deduktiv tilnærming	19
Å være forsker i egen organisasjon – muligheter og begrensninger	21
Intervju	23
Utvelgelsen av respondenter	23
Gjennomføring av intervju	23
Observasjon.....	25
Analyse av datamaterialet	26
Skriftlig dokumentasjon og anonymisering	27
Abduktive fortolkninger i et hermenautisk perspektiv.....	27
Kapittel 4 - Ulike perspektiv på kunnskap	29
Læreren som kunnskapsarbeider	29
Hva er kunnskap?	30
Et strukturperspektiv på kunnskap	32
Et praksisperspektiv på kunnskap	33
Kunnskap i et sosiokulturelt perspektiv	35
Empirisk analyse: Hvordan påvirker lærerens kunnskapssyn hans valg av metoder for å utøve klasseledelse?	36
Klasseledelse i et strukturelt perspektiv som erstatning for tilstrekkelig prosessuell kunnskap.....	37

Klasseledelse i et strukturperspektiv med prosessuell kunnskap som ”hjelper”	39
Klasseledelse i et sosiokulturelt perspektiv med prosessuell kunnskap og struktur som ”hjelper”	43
Hvordan påvirker lærerens perspektiv på kunnskap, hans metodevalg?.....	47
Kapittel 5 - Læring og utvikling av kunnskap gjennom refleksjon.....	48
Læring	48
Ulike perspektiv på læring	49
Behavioristisk syn	49
Kognitivistisk syn.....	50
Sosiokulturelt syn.....	51
SEKI – modellen, læring gjennom sosialisering og eksternalisering.....	52
Språkets betydning for læring	53
Å la erfaringer bli felleseie.....	54
Dialogen i Bakhtins perspektiv	56
Indre dialog i Bakhtins perspektiv	57
Læring gjennom refleksjon	58
Empirisk analyse: Hvordan utvikler lærere ny kunnskap om klasseledelse?.....	60
Har lærerens kunnskapssyn betydning for utviklingen av ny kunnskap om klasseledelse?	60
Strukturelt kunnskapssyn og kognitiv læringsstrategi med språket som medierende redskap.	61
Situert læring gjennom prøving, feiling og refleksjon.	63
Dialogen som redskap for refleksjon og kunnskapsutvikling	65
Dialog med elevene	66
Dialog med kolleger	69
Hva kan hindre dialogen?.....	72
Ryggmargsrefleksjonen.....	73
Stemmene som bidrar til lærerens ”selv”	74
Kapittel 6 - Å utvikle ny kunnskap sammen med andre.	75

Communities of practice	77
Læring gjennom den tredje veg.....	78
Læring i organisasjonen gjennom aksjonsbasert læring	78
Å reflektere sammen med andre.....	80
Refleksjonsboka	81
Den tillatende ball	81
Reflekterende team.....	82
Forhold som er viktige for å kunne dele kunnskap og reflektere sammen.....	82
Individuelle barrierer	83
Organisatoriske barrierer	83
Empiriske betraktninger: Utdrag fra en aksjonsprosess	84
Første fase av en aksjonsprosess: Definisjon av begrepet klasseledelse.....	85
Å uttrykke begrepet gjennom modellering (tegning)	88
Refleksjon i team omkring case fra ulike klasseromssituasjoner	93
Observasjon av refleksjonen, og ulike spill om makt	95
Tillatende ball.....	96
Kapittel 7 - Avsluttende refleksjoner	97
Kunnskapssyn uttrykkes gjennom klasseledelse.....	98
Ulike kunnskapssyn som hjelpere for det dominerende perspektivet	100
Sammenheng mellom kunnskapssyn, verdier og personlighet	102
Hvordan utvikler lærere ny kunnskap om klasseledelse?	105
Læring gjennom dialog	107
Medarbeidernes stemme og min i et heteroglossia	109
Hvilke prosesser bidrar til kunnskapsutvikling i kollegiet?	111
Litteraturliste:	113
Vedlegg fra 1 til og med 13.....	116

Kapittel 1 – Innledning.

Presentasjon av tema og problemstilling

Temaet for denne oppgaven er klasseledelse som fenomen og hvordan lærere utvikler ny kunnskap om klasseledelse i en skolefaglig kontekst. Studien har samfunnsrelevans sett i lys av regjeringens femårige nasjonale satsing på bedre læringsmiljø som startet i 2009. *Det overordna målet for satsningen, er at alle elever opplever et godt og inkluderende læringsmiljø som fremmer deres trygghet, helse, trivsel og læring* (Utdanningsdirektoratet, 2009). Klasseledelsen og relasjonen mellom lærer og elev betraktes som hjørnesteinen i elevenes utvikling og læring, og kan være komplisert å mestre. For at læreren skal handle proaktivt krever det at han er i stand til å analysere læringsfellesskapet i klasserommet og handle riktig ut fra den gitte situasjonen han står i. Resultat fra målinger viser at motivasjonen hos elevene er på sitt laveste i ungdomstrinnet. Derfor har regjeringen utarbeidet en ”Strategi for ungdomstrinnet”, som Stortinget sluttet seg til i januar 2012. *Gjennom tiltakene i meldingen ønsker vi å skape et ungdomstrinn som øker elevenes motivasjon og mestring, og som gir bedre læring gjennom mer praktisk og variert opplæring.* (Kunnskapsdepartementet, 2012)

I Stortingsmelding nr. 22 (Kunnskapsdepartementet, 2012) ” Mestring, motivasjon og muligheter”, ble kompetanseheving i forhold til klasseledelse presisert. Som skoleleder ble jeg ansvarlig for at også Nærøy ungdomsskole tok del i denne satsingen. God klasseledelse beskrives som en integrert kompetanse som må utøves i det daglige arbeidet, og ikke som enkeltkompetanser. Forskning viser at læreren er den enkeltfaktoren som har størst betydning for læringsmiljøet og dermed elevenes læring (ibid). Som et ledd i satsingen på klasseledelse er det derfor utviklet flere nettressurser som skal kunne tas i bruk av skoleledere og lærere for å utvikle kompetansen. Flere av disse er publisert i august 2012. For læreren innebærer dette et fokus på og et ansvar for å utøve god klasseledelse, men også aktivt gå inn for å utvikle sin egen kunnskap. Jeg valgte derfor i min forskning og ta utgangspunkt i læreren som skoleleder og medarbeider og forsøke å avdekke lærerens perspektiv i utøvelsen av klasseledelse, og hvordan læreren tilegner seg ny kunnskap. Læreren defineres som en person med pedagogisk utdanning som er ansatt i skolen for å gi elevene undervisning i ulike fag. I denne oppgaven bruker jeg både han og hun når jeg omtaler læreren i teksten. Han peker tilbake til læreren som hankjønnord, mens hun peker tilbake til den kvinnelige respondenten i den kvalitative undersøkelsen. Studien har tatt utgangspunkt i følgende problemstillinger:

Hvordan påvirker lærerens kunnskapssyn hans/hennes valg av metoder for å utøve klasseledelse?

Hvordan utvikler lærere kunnskap om klasseledelse?

Hvilke prosesser kan benyttes til kunnskapsutvikling angående klasseledelse?

I Stortingsmelding nr.22 påpekes lærerens ansvar overfor elevene i forhold til å utvikle gode relasjoner, signalisere forventninger, støtte elevenes læringsarbeid og sørge for at det er tilstrekkelig arbeidsro i klasserommet. Å kunne sjonglere mellom de ulike kompetansene for å etablere et læringsmiljø som fremmer læring, kan se ut til å være en formidabel oppgave som mange lærere føler er umulig. Ut fra et moralsk aspekt ønsket jeg å høre lærernes stemmer, for å forstå bakgrunnen for de metodiske valgene læreren gjør i utøvelsen av klasseledelse. Samtidig har jeg et håp om at denne kunnskapen kan fungere som en plattform for videre kunnskapsutvikling innen klasseledelse, både i vår organisasjon og i andres.

Etter en vurdering valgte jeg en kvalitativ tilnærming, fordi jeg mente at denne metoden egnet seg best til å avdekke empiri som kunne gi svar på problemstillingen. Samtidig knyttet jeg undersøkelsene til en bestemt kontekst, avgrenset i tid og rom, et case. At egen organisasjon ble valgt som case for studien, var noe jeg i utgangspunktet oppfattet som en ”vinn-vinn” situasjon ut fra flere perspektiv. Jeg anså at de svarene problemstillingene kunne gi, ville bidra til ny kunnskap i egen organisasjon, samtidig som kunnskapen er overførbar til andre i et større perspektiv. I kapittel 2 vil jeg beskrive Nærøy ungdomsskole som case, og komme nærmere inn på klasseledelse som fenomen.

En utforsking i fenomenet klasseledelse fra et lærerperspektiv kan bidra til et perspektivmangfold gjennom å lytte til medarbeidernes stemmer. Lærere har allerede praktisert klasseledelse gjennom mange år og har erfart ulike metoder gjennom praksis; Er det mulig å få bedre kjennskap til metodene og derigjennom den enkelte medarbeider? Samtidig ligger det en forventning fra staten, om å satse på å utvikle kunnskap om klasseledelse. Forventningen knyttes til overordnede målsettinger om større motivasjon og bedre læring. Jeg har derfor undersøkt og analysert hvordan hver enkelt lærer utvikler kunnskap om klasseledelse, og hva som kan bidra til at skolen som organisasjonen blir bedre?

Som skoleleder hadde jeg et håp om at problemstillingene kunne bidra til kunnskap og teori som senere kan lette arbeidet med klasseledelse sett fra ledelsesperspektiv. Samtidig fører det

å forske i egen organisasjon til noen utfordringer i forhold til gyldighet og validitet knyttet til de funn som blir gjort. I kapittelet 3 om metode forsøker jeg å gjøre rede for de valg jeg har gjort, og hvilke utfordringene en kan stå overfor som forsker i egen organisasjon.

En prosess for å få øye på seg selv

I kapittel 4 vil jeg gjøre rede for hvordan lærerens kunnskapssyn påvirker hans metodevalg i utøvelsen av klasseledelse. I dette kapitlet tar jeg utgangspunkt i teori om ulike kunnskapssyn for å utforske om dette perspektivet på kunnskap henleder til et bestemt perspektiv på klasseledelse. Jeg har valgt å se på det strukturelle - og det sosiokulturelle kunnskapsperspektivet som to motsetninger, som begge er nært knyttet til prosessuell kunnskap. Jeg vil vise til data fra tre respondenter som forteller hva de mener er viktigst for å være en god klasseleder. Dette gjelder metodevalg, både strategisk og situert, og deres opplevelse av hva som ser ut til å bidra til en god læringskontekst i klassen. Gjennom å analysere og kategorisere deres uttalelser vil jeg om mulig avdekke deres kunnskapssyn, for deretter å se om dette synet virker inn på valg av metode og perspektiv på møtet med elevene.

Jeg har gjennom arbeidet med studien, bevisst forsøkt ikke å fremheve og synliggjøre mitt eget kunnskapssyn. Det gjelder både i forhold til bruken av teori, gjennomføring av intervjuer, observasjoner, prosesser i kollegiet eller empiriske analyser. Jeg må likevel innrømme at jeg har et syn, men at studien trolig har ført til en perspektivdreining, fra sosiokulturelt til en bevissthet om et flerstemt syn, i den grad det er mulig. Årsaken til denne dreiningen i perspektiv kommer jeg tilbake til, både i metodekapitlet og i avsluttende refleksjoner. Samtidig kan mitt syn ha ført til en utvelgelse av teori som støtter opp om mitt perspektiv på kunnskap og klasseledelse. Både Dysthe (2001) og Postholm (2012) som er kilder til en stor del av teorien som benyttes i oppgaven, uttrykker et sosiokulturelt syn. Objektivitet i forhold til kunnskapssyn har også vært viktig for meg i analysen av data. Samtidig kan nettopp objektivitet vise seg å være utfordrende, fordi kunnskapssynet trolig vil prege alle valg vi tar. Jeg har også undersøkt hvordan lærere utvikler kunnskap om klasseledelse og belyst lærerens ulike læringsstrategier, i lys av hvilken kunnskap de stoler mest på.

Det forventes at lærere samarbeider med kolleger og deler erfaringer med sikte på å øke egen og kollegiets kompetanse (Kunnskapsdepartementet, 2012). Knytter en utsagnet til klasseledelse spesifikt, innebærer det for læreren en forventning om at han skal øke sin egen kompetanse, men også bidra til at kollegene og organisasjonen som helhet utvikler kunnskap.

I kapittel 5 har jeg derfor forsøkt å kartlegge hvordan lærere utvikler sin kunnskap om klasseledelse. I dette kapitlet tar jeg utgangspunkt i læringsteorier som kan kobles til ulike kunnskapssyn. Kognitivistisk teori baserer seg på at kunnskap konstrueres lag på lag, der ny teori knyttes til tidligere innlært kunnskap gjennom kognitive prosesser i individet. Mange kobler det kognitivistiske synet til et strukturelt syn på kunnskap, selv om også sosiokulturell læringsteori innebærer en kognitiv bearbeiding av kunnskap. Sosiokulturell læringsteori tar utgangspunkt i at kunnskap skapes i kontekst gjennom interaksjon med andre, noe som innebærer at deltakelsen i situasjonen blir avgjørende for hva som blir lært. Dette synet på læring knyttes til et sosiokulturelt kunnskapssyn. Jeg vil ved å analysere empirien fra intervjuene avdekke om kunnskapssyn også har betydning for valg av læringsstrategier, og hvilke ulike strategier læreren benytter for å utvikle kunnskap om klasseledelse.

Kommunikasjon og språket står sentralt i læringsprosessen, og refleksjon betinger en dialog som enten kan være mellom medarbeidere eller i medarbeideren som en indre dialog. I kapitlet vil jeg også forsøke å gjengi lærernes syn på språkets betydning for kunnskapsutvikling om klasseledelse. Dysthes (2001) tolkning av Bakthin vil gi et teoretisk perspektiv på hvordan ytringen i dialogen bidrar til å definere vår oppfatning av virkeligheten. Gjennom empirien vil jeg forsøke å gi eksempler på hvordan dialog kan bidra til kunnskapsutvikling om klasseledelse, samtidig som jeg også belyser faktorer som kan hemme dialogen.

I kapittel 6 har jeg valgt å trekke inn teori for å belyse ulike prosesser som kan benyttes for å dele taut kunnskap og utvikle ny kunnskap i en organisasjon. Jeg har tatt utgangspunkt i utvalgte prosesser som er gjennomført ved Nærøy ungdomsskole gjennom aksjonslæring. Empirien beskrives gjennom de inntrykk forsker fikk ved å observere prosessene, i tillegg til de ulike oppfatningene hos de tre respondentene i etterkant. Sentralt i empirien står prosessen der kollegiet skulle definere begrepet klasseledelse i grupperefleksjoner, samt modellere, eller tegne det de kom fram til. De tegnede figurene var med på å danne et grunnlag for hele prosessen, og har nok også virket inn på respondentenes oppfatning av fenomenet klasseledelse.

Min hovedproblemstilling og sitatet ”å få øye på seg selv” er et utsagn fra Trine, som er en av respondentene. Metaforen oversettes med å rette blikket innover og utforske seg selv, og om vi gjennom det oppnår å utvikle oss som klasseledere. Jeg definerer ”å få øye på seg selv”

som en aktivitet som betinger en vilje til å ville utforske seg selv. En vilje til å forsøke å få øye på våre verdier og bakgrunnen for at vi handler som vi gjør. Samtidig kan den ha sine begrensninger, fordi den ikke innebærer ”å se den andre”. I kapittel 7 ”Avsluttende refleksjoner”, svarer jeg på om det ”å få øye på seg selv”, fører til at læreren blir en bedre klasseleder. Samtidig involverer jeg meg selv; ”Å se seg selv”, bidrar det til at skolelederen blir en bedre leder?

Kapittel 2 - Beskrivelse av caset Nærøy ungdomsskole

Nærøy ungdomsskole som praksisfellesskap

Nærøy ungdomsskole, fra nå NUS, er en skole lokalisert på Kolvereid, kommunesenteret i Nærøy kommune. I skoleåret 2011/12 har skolen 34 ansatte og 238 elever fordelt på 8., 9. og 10. trinn med tre parallelle grupper på hvert trinn. Gruppen av ansatte består av lærere, assistenter og en sekretær. Medarbeiderne er sammensatt i organiserte praksisfellesskap eller trinn, som ledes av en trinnleder og består av 9 - 10 ansatte, som har fast møtetid mandag og fredag morgen. Alle ansatte har en rolle overfor elevene, og oppgaver enten knyttet til undervisning, oppfølging og tilrettelegging eller samtaler med elevene. Elevene er sammensatt i 3 heterogene basisgrupper eller klasser på hvert alderstrinn som består av 25 – 27 elever med en relativt jevn fordeling mellom jenter og gutter. Dette er basisgrupper, men elevene vil også i løpet av en skoledag inngå i andre eller mindre gruppesammensetninger på tvers av klassene, i fag som fordypningsfag, matematikk og eventuelle andre fag. I friminutt vil elevene inngå i grupper som de oppretter selv, som gjerne er på tvers av alderstrinn, og som kan være opprettet med utgangspunkt i blant annet felles interesser, vennskap og bostedstilknytning. Det settes derfor likhetstegn mellom begrepet klasse og gruppe i denne oppgaven, der inndelingen avgjøres av ulike variabler som alder, kjønn, valgt fag, behov for tilrettelegging og ønsker fra eleven. Når det er snakk om klasseledelse er dette begrepet knyttet til å kunne lede alle typer grupper som inndeles eller oppstår gjennom skoledagen, hvor antallet sjelden vil overskride 30 elever.

Forfatteren er rektor på denne skolen og har vært det siden 2004, dvs. i 8 år. Gjennom disse 8 årene har kollegiet gjennomgått en stor utskifting grunnet naturlig avgang.

Høsten 2011 ble det startet en prosess på skolen som hadde som mål at ansatte skal bli mer enhetlig i sin håndtering av skolens regler og øke sin kunnskap om klasseledelse. Bakgrunnen for målsetting og oppstart av prosessen skyldtes i hovedsak fire faktorer:

1. Skolen er lokalisert i et 40 år gammelt skolebygg som skal byttes ut med en nybygd skole i skoleåret 2012/13. Den nybygde skolen vil innvendig ha en rominndeling og en innredning som skiller seg sterkt fra den gamle skolekroppen. Nye Nærøy ungdomsskole fra nå Nye NUS, vil ha undervisningsrom som har innsyn og utsyn, varierende størrelse på undervisningsrom og mulighet for ulike fleksible løsninger i organiseringen av elevgruppene. Det stiller krav til mer samarbeid mellom ansatte og en vilje til å se elevgruppene på et trinn i en helhet, og ikke bare som ”min klasse”.
2. Fra å være et kollegium der 15 ansatte var fylt 60 år i 2009, er det nå kun 3 av dem som fortsatt er i arbeid, de resterende er erstattet av nyrekrutterte lærere. De nyansatte kan likevel ikke betraktes som en enhetlig gruppe med nyutdannede lærere. Enkelte kommer direkte fra lærerutdanning, andre har forsøkt seg i andre yrker før eller etter lærerutdanningen, og har ulik arbeidserfaring fra forskjellige sektorer. Før denne utskiftingen besto kollegiet av ansatte som hadde hatt lav turnover, og mange hadde arbeidet sammen på skolen gjennom flere tiår, dvs. siden midten på 80-tallet. Noen av arbeidstakerne som startet på 90-tallet jobber nå fortsatt på skolen og kan betraktes som ”kontinuitetsbærere” i en alder omkring 40 – 45 år. Utskiftingen av lærere har ført til et behov for på nytt å definere samarbeidsformer, regelhåndtering m.m. for å kunne framstå som mer enhetlig i møtet med elever, foreldre og andre samarbeidspartnere.
3. På bakgrunn av resultatene framkommet i en nettbasert brukerundersøkelse kalt ”Elevundersøkelsen”, opprettet av Utdanningsdirektoratet (2011), valgte skolen å arbeide for å oppnå mer entydige svar fra elevene om en høyere måloppnåelse i forhold til to områder: I løpet av en to-års periode skal ansatte arbeide for at elevene skal oppleve at skolens regler håndteres mer enhetlig, og at elevene oppfatter at like brudd på ordensreglementet gir mest mulig like konsekvenser. Resultatet av arbeidet er vanskelig å måle, men elevenes uttalelser på ”Elevundersøkelsen 2012/13” vil kunne gi noen indikatorer. Inn i denne målformuleringen må en ta hensyn til Opplæringsloven (Kunnskapsdepartementet, 1999) som sier at en skal ta hensyn til elevenes forutsetninger, og gi tilpasset undervisning. En absolutt likehet er derfor ikke ønskelig, og trolig ikke mulig å gjennomføre, også fordi lærerens skjønn også vil ha betydning.

4. 29. april 2011 kom Stortingsmelding nr 22, for Ungdomstrinnet som het *Motivasjon – mestring – muligheter*, der det blant annet står at *Departementet vil videreutvikle bedre læringsmiljø og prioritere satsing på klasseledelse*. (Kunnskapsdepartementet, 2011) Dokumentet tar utgangspunkt i ulike kilder, men trekker fram noen kjennetegn på god klasseledelse som fremmer et godt læringsmiljø. På mange måter føyer denne meldingen seg inn i et allerede prioritert arbeidsområde, og noen utdrag fra denne meldingen ble brukt i prosessen i kollegiet.

Proessen som ble startet i kollegiet har pågått siden skoleårets oppstart, og vil fortsette ut til og med neste skoleår, 2012/13. Som forsker var jeg i tvil om jeg skulle rette fokus på hele prosessen, og gjøre dette til en aksjonsforskning. At dette heller ble et casestudium, skyldes delvis tidsperspektivet på arbeidsprosessen i kollegiet, og det faktum at problemstillingen jeg ønsker å belyse egner seg best å belyse som en case. De utvalgte delene av prosessen som blir analysert i kapittel 6, er avgrenset i tidsrommet fra september 2011 til og med november 2011 og knyttet til konteksten Nærøy ungdomsskole, og de involverte medarbeiderne. Ifølge Myklebust (2002:35) skal forsker ikke ha kontroll over feltet han skal forske på, noe som forsker i viss grad har i denne situasjonen (Gotvassli, 1999). At jeg leder deler av prosessen samtidig som jeg skal forske på den, preger også konteksten, noe jeg vil komme tilbake til i metodekapitlet. Casestudiet karakteriseres som en instrumentell studie (Stake, 1995), der caset i seg selv ikke er hovedformålet med studien, men de problemstillinger og fenomen som er tema i denne masteravhandlingen (ibid). Prosessen beskrives i vedlegg 1.

Hva er klasseledelse?

Begrepet klasseledelse er relativt nytt i skolesammenheng, samtidig som det gjennom årtier har vært en forventning til læreren om at han skal kunne lede en elevgruppe. Ogden (2001) hevder at alle elevgrupper har et behov for ledelse, og derfor framstår ledelse som en sentral oppgave for alle lærere. I denne sammenhengen forstås klasseledelse som lærerens evne til å skape et positivt klima i klassen, etablere arbeidsro og motivere til arbeidsinnsats. Samtidig knyttes ikke klasseledelse bare til ledelse i klasserommet. Klasseledelsen inne i klasserommet henger samme med møtet mellom elev og ansatt både i klasserommet eller ute i skolegården. En skiller ofte mellom strategisk klasseledelse og situasjonsbestemt ledelse. Strategisk ledelse knyttes til at læreren må bygge sin praksis på en bredest mulig plattform av kunnskap. Situasjonsbestemt

ledelse knyttes til møtet mellom elev og lærer og hvordan de valgene læreren tar kan påvirke utfallet både for elevens læringsmiljø og for lærerens arbeidsmiljø.

Thomas Nordahl som er professor i pedagogikk ved høgskolen i Hedemark er en av de som er mest kjent innen skolesektoren for å ha bidratt til mye kunnskap om læringsmiljøets betydning og klasseledelse. Han er mye brukt som foreleser både i kommuner, fylker og på kurs i regi av Utdanningsdirektoratet, og regnes som en autoritet innen emnet.

I regi av utdanningsdirektoratet har Postholm, Midthassel og Nordahl (2012) gitt ut et bakgrunnsdokument for arbeid med klasseledelse, der de har fått innspill fra forskere, skoleledere og lærere. De viser til ulike studier av klasseledelse fra slutten av 1990-tallet og ut på 2000-tallet og, forteller at klasseledelse i første grad kan knyttes til det amerikanske begrepet "classroom management" der en var opptatt av organisering, elevatferd, skoleadministrasjon og regler. Postholm et. al. (2012) sier at klasseledelse *handler om hva lærere gjør for å skape et miljø som støtter og legger til rette for læring.*

Klasseledelse handler i stor grad om å håndtere situasjoner med stor grad av kompleksitet, og dermed er det behov for en systemteoretisk forståelse av de interaksjoner som foregår kontinuerlig i undervisningen.

Hattie hevder at god klasseledelse handler om å skape gode betingelser for både faglig og sosial læring og at dette har vist seg å være avgjørende for elevenes læringsutbytte (ibid). Klasseledelse handler om å se klassen som et sosialt system, og Doyle (2006) velger et økologisk perspektiv og benytter seks begrep år han betegner klasserommet;

Multidimensjonelt - det skjer mye på ulike nivå, simultant – mange hendelser skjer samtidig, umiddelbart- hendelser skifter raskt, upredikerbart- hendelser tar ofte uventede vendinger, offentlig – det er mange tilskuere til hendelsene og historie- klasser møtes ofte over lang tid og det dannes felles forståelse, normer og rutiner som har betydning for klassens videre forløp (ibid).

Det å være klasseleder innebærer å kunne forstå dynamikken i disse systemene og handle riktig i forhold til det som skjer. Postholm et. al (2012) nevner fire grunnleggende premisser eller arbeidsoppgaver for at læreren skal utøve hensiktsmessig klasseledelse.

1. Etablere en positiv og støttende relasjon til hver elev. Det er ønskelig at relasjonen er gjensidig og likeverdig, selv om læreren skal framstå som en leder. Å være støttende kan innebære å inngå en emosjonell relasjon der lærer tar hensyn til elevens sosiale

situasjon og viser faglige forventninger. Samtidig understreker de viktigheten av å etablere en god relasjon som er preget av tillit mellom lærer og elevens foreldre.

2. Etablere en god læringskultur og læringsfellesskap. Læreren vil som leder i klasserommet ha sterk innvirkning på de normer og verdier som utvikles mellom elevene. Læreren vil som leder ha definisjonsmakt i forhold til hvordan elevene skal tolke virkeligheten og hverandre. Derfor vil det for læreren være viktig å gjøre valg som styrer klassesystemet slik at det fremmer læring, trivsel og helse for alle elevene, men også læreren selv.
3. Etablering av struktur, regler og rutiner. Kjentegnet på en klasse er at det er et sosialt interaksjonssystem som har behov for å organisere seg, fordi elevene og læreren ikke har valgt hverandre. Felles regler og rutiner vil bidra til å utvikle normer og samhandling i gruppen, samt gi muligheter for elevene til å få en forutsigbar og god arbeidsdag. Både elever og lærere må ha forståelse for at dette er nødvendig, og det er viktig at elevene får være med å utforme hvilke strukturer de ser som hensiktsmessige for at læring skal skje.
4. Tydelige forventninger og motivering av elevene. For at læreren skal motivere til læring bør han signalisere tydelige, men realistiske forventninger til elevene. Det gjør han blant annet ved å klargjøre hva som skal gjøres og hva som er hensikten med arbeidet. Elevene bør uansett nivå oppleve forventningene som høye, og samtidig bør læreren ha forventninger til seg selv som fagperson og leder. God fagkunnskap bidrar til at læreren gjør faget mer interessant og inspirerende samtidig som det setter læreren i stand til å tilrettelegge undervisningen for elevene.

Klasseledelse betegnes som en integrert kompetanse, der læreren både bør ha *relasjonskompetanse*, *regelledelelseskompetanse* og *didaktikkompetanse*, vil det si at det er ikke nok å utøve disse kompetansene hver for seg. *Det er kombinasjonen av dem som virker på det sosiale systemet og på enkeltelevne* (Postholm et. al., 2012:9). Å balansere disse kompetansene ut fra elevgruppe, situasjon og enkeltelev vil være sentralt for om læreren skal lykkes eller ikke. Oppnår en for sterk lærerstyring og en autoritær ledelse kan dette bidra til at elevene mister motivasjonen og opparbeider liten grad av selvstyring. I motsatt tilfelle med for sterk elevstyring kan det bidra til at strukturen forsvinner og at regler og rutiner ikke innarbeides. Graden av behov for lærerstyring vil avhenge av elevenes alder, modenhet og i hvor stor grad eleven trent til selvstyring i læringsarbeidet.

Underlagsdokumentet som ble publisert på Utdanningsdirektoratets nettsider i august (uke 33) 2012, redegjør for teori som beskriver hvilken kompetanse læreren har bruk for i klasseledelsen begrunnet i forskning. Dokumentet har bidratt til å utdype eksemplene på klasseledelse som ble presentert for lærerne ved Nærøy ungdomsskole i september 2011, hentet fra i Stortingsmelding nr.22 (Kunnskapsdepartementet, 2011), beskrevet i vedlegg 2. Sentralt i definisjonen på klasseledelse publisert av Postholm et. al. (2012) står kombinasjonen av kompetansene relasjonskompetanse, regelledeleseskompetanse og didaktikkompetanse. Postholm et. al. (2012) benytter begrepet kompetanse, mens jeg har valgt å bruke ordet kunnskap i oppgaven. Jeg definerer her kompetanse som kunnskap som gjør et individ i stand til å beherske noe, bestående av kunnskap, ferdigheter og holdninger. I et forsøk på å koble de ulike kompetansene til ulike typer kunnskap som beskrives i kapittel 4, kan relasjonskompetanse kobles til kunnskap i et sosiokulturelt perspektiv, som benyttes i oppgaven. Regelledeleseskompetanse kan knyttes til det å gjøre riktige valg som bidrar til å danne et godt miljø i klassen, samt handheve regler og etablere og følge opp rutiner som elever og lærer har utarbeidet sammen. Regelledeleseskompetanse kobler jeg til den prosessuelle kunnskapen, som utøves i møtet med elevene i praksis. Didaktikkompetanse representerer lærerens faglige kunnskap som både handler om det å ha spesifikk fagkunnskap og kunnskap om pedagogikk. Postholm et.al. (2012) hevder at god fagkunnskap setter læreren i stand til å gjøre tilpasninger, samtidig som det er viktig for å gjøre faget inspirerende og interessant for elevene. Didaktikkompetanse kan knyttes til kunnskap sett i et strukturelt perspektiv, selv om jeg opplever at de ulike kompetansene beskrevet i underlagsdokumentet, går mer over i hverandre og delvis overlapper hverandre, fordi de er knyttet spesifikt til klasseledelse som fenomen.

Underlagsdokumentet som er publisert av Utdanningsdirektoratet (2012) vil være med i det videre arbeidet med klasseledelse på Nærøy ungdomsskole. Samtidig er det viktig å være klar over at studien er basert på lærernes egne oppfatninger og tolkninger av begrepet klasseledelse, samt definisjonen beskrevet i Stortingsmelding nr.22, beskrevet i vedlegg 2.

Kapittel 3 - Metode

”En metode er en fremgangsmåte, et middel til å løse problemer og komme fram til ny kunnskap. Et hvilket som helst middel som tjener dette formålet, hører med i arsenalet av metoder.” Dette sitatet av William Aubert (Aubert 1969, s. 196) illustrerer hvor vidt og omfattende metodebegrepet er (Gotvassli, 1999:6).

Metoden er først og fremst et redskap som kan bidra til å kunne forstå empirien og å utvikle ny kunnskap. I første omgang vil derfor formålet med undersøkelsen og hvilken problemstilling som skal belyses være avgjørende for hvilken metode en velger å benytte.

Nærøy ungdomsskole sett på som et case eller et kasus

Begrepet *case* er hentet fra det latinske *casus* som peker på betydningen av enkelttilfeller. Det kan være enkeltenheter eller få enheter som blir gjenstand for inngående studier. Gotvassli (1999:15) sammenfatter begrepet *case studie* til følgende:

Et casestudium er en empirisk undersøkelse som undersøker et samtidig fenomen innenfor rammen av dets eget liv, når grenseflaten mellom fenomenet og konteksten ikke er selvinnlensende klar og hvor det brukes mange datakilder.

Et case er noe unikt og spesifikt, som kan avgrenses i tid og rom, som kan bestå av en eller flere deler i en gitt kontekst. Vi kan undersøke lærerens metodebruk når han leder klasser eller hvordan lærere utvikler ny kunnskap om klasseledelse, men dette blir først et case når vi knytter det til en spesiell kontekst. For eksempel en organisasjon eller en gruppe individer (NUS), og avgrenser det i tid.

Stake (1995) beskriver ulike typer case, som for eksempel ekte/indre casestudie der caset eller organisasjonen er så spesiell at caset er interessant i seg selv. I en instrumentell casestudie er formålet med undersøkelsen å få innsikt i et tema/fenomen/problemstilling og ikke caset i seg selv. I neste omgang vil det være interessant om denne innsikten vil kunne overføres til lignende fenomen og problemstillinger. Å kunne studere lærere på NUS i forhold til den gitte problemstillingen vil kunne betegnes som en instrumentell studie, fordi organisasjonen NUS ikke har en så spesiell kontekst og egenart at den er verd en studie i seg selv i lys av denne problemstillingen. Samtidig vil den kunne gi konkret kunnskap som er knyttet til kontekst, som samsvarer med våre erfaringer og på denne måten blir mer levende. Forskeren vil også kunne trekke med seg sine erfaringer som bidrar til bedre tolkningsforståelse. En klassisk motforestilling mot casestudier er at en ikke kan generalisere ut fra et enkelt case. Ved bruk av kvalitative metoder i et casestudium søker en ikke objektiv kunnskap som skal gi oss innsikt om verden, men kunnskap som skapes i og mellom mennesker i en kontekst. I denne oppgaven, kunnskap som uttrykkes i møtet mellom lærer og elev i klasserommet, med utgangspunkt i medarbeideren, vevd inn i komplekse sosiale aktivitetsmønstre.

En pragmatisk vekslning mellom induktiv og deduktiv tilnærming

Velger en hermeneutikk som metode innebærer det et syn på at virkeligheten ikke kan generaliseres, fordi den konstrueres av mennesker og må derfor betraktes som unik. Det innebærer at en tar utgangspunkt i en induktiv metode der idealet er at forskeren undersøker virkeligheten med et tilnærmet åpent sinn for å fremskaffe data som gjengir virkeligheten. Glaser og Strauss (1967) omtaler dette som *Grounded Theory* eller grunnlagt teori, der forskeren går inn i empirien uten forutinntatte holdninger og forventninger, og utvikler teorier på bakgrunn av relevant og riktig informasjon. *Det er observasjonene som skal styre utfallet, ikke de bakenforliggende teoriene* (Gotvassli, 1999:19). Setter en kritiske øyne på denne typen tilnærming, kan en spørre om det er mulig for en forsker å gå inn i en forskningssituasjon uten noen antakelser? Motsetningen finner en innenfor positivismen, der man ved en deduktiv tilnærming tar utgangspunkt i teorien og deretter går ut og samler inn empiri for å se om teorien samsvarer med virkeligheten (Jacobsen, 2005). Kritikken mot en slik type tilnærming kan være at forskeren på denne måten kun søker etter empiri for å verifisere den teorien en har, og på denne måten søker etter den type informasjon som er relevant for teorien. Idealet er uansett at teorien som utvikles skal være så objektiv som mulig.

Karl Popper lanserer en motvekt til et "enten-eller" syn, og hevder at begge kan være riktig. Han innfører begrepet *sannsynlighet*, og hevder at;

[...] *sosiale systemer er underlagt visse lover, med disse er ikke absolutte, slik som de vi finner i naturvitenskapen*. Mer presist sier Popper at man i sosiale systemer vil observere regelmessigheter, hendelser som gjentar seg med en viss regularitet (Jacobsen, 2005:33).

Ved valg av metodisk utgangspunkt mener jeg som Popper at en ut fra tolking av virkeligheten, vil kunne anta at det kan finnes sammenhenger mellom situasjoner og mennesker i samme situasjon, som kan framkalle en sannsynlighet for gjentakelse. Min metodiske tilnærming har derfor i første grad vært pragmatisk ut fra hvilken del av problemstillingen jeg ønsket å belyse. Jeg har vekslet mellom å ha et deduktivt og et induktivt utgangspunkt for de ulike empirikapitlene, samtidig som jeg har benyttet meg av en kvalitativ datainnsamling der jeg har forsøkt å benytte en naturalistisk generalisasjon. *I dette ligger det en antakelse om at forskning kan fremskaffe empiri som kan si noe om en virkelighet utenfor forskeren, selv om det er vanskelig å påstå at vi alltid kan komme fram til en objektiv sannhet* (Jacobsen, 2005:34).

I første empirikapittel valgte jeg ut fra et ontologisk utgangspunkt (hva vi kan vite noe om), en deduktiv tilnærming til empirien basert på teori om ulike kunnskapssyn for å gjenkjenne disse ulike hos de ulike respondentene. Sammenhengen mellom kunnskapssyn og metodisk perspektiv på klasseledelse er basert min fortolkning av svarene fra respondentene. Jeg har forsøkt å analysere utsagn fra intervjuene og på en objektiv måte for å se sammenhengen mellom kunnskapssyn og metode. I hvor stor grad analysen er bygd på objektivitet kan det stilles spørsmål om, fordi jeg som leder har relativt god kjennskap til respondentene. Det kan ha bidratt til en forutinntatthet som kan ha ført til at utsagnene ble tolket i en bestemt retning.

Empirikapitlet som forteller om kunnskapsutvikling innen klasseledelse tok utgangspunktet i ulike læringsteorier. Det viste seg fort at dataene som kom fram viste til ulike læringsstrategier, men samtidig en utstrakt bruk av dialog, både mellom lærere, men også i den enkelte lærer som refleksjon.. Ifølge Bakhtin tolket av Dysthe (2001), er utformingen av dialogen et samspill mellom to, eller enda sterkere; et samarbeid mellom den som snakker og den som lytter. Han hevder at avsenderen vil tilpasse det han sier i forhold til mottakeren eller ”den andre”. Det fører til at ytringen møter tidligere stemmer i et heteroglossia inne i ”den andre” og at mottakeren velger hvilke stemmer han vil lytte til. For meg som forsker innebærer det at mine verdier og tidligere opplevelser vil ha betydning for tolkningen av det som blir sagt. Baserer en seg på denne teorien, vil en objektiv analyse ikke være mulig. Forskeren vil være med å utforme en subjektiv sannhet om virkeligheten samtidig som respondentene vil tilpasse ytringen i forhold til at det er lederen som lytter. Min tolkning baserer seg på at jeg som forsker har mulighet til å gjøre et valg. Samtidig tror jeg at en bevissthet om de ulike stemmene vil kunne bidra til et mer objektivt valg. Mitt mål har ikke vært å vinne den absolutte sannhet, men en intersubjektivitet som kan være en forståelse som kan bety at flere individer oppfatter samme fenomen på samme måte.

Det siste empirikapitlet beskriver ulike utdrag fra en aksjonsprosess som har knyttet seg til en organisatorisk kunnskapsutvikling om klasseledelse. Arbeidsmåtene i aksjonsprosessen har vært knyttet til noe teori, mens den empiriske analysen baserer seg på observasjon gjennom en induktiv tilnærming med forsøk på å utvikle teori.

I en hermenautisk tilnærming tar en utgangspunkt i at sannheten bare kan konstrueres gjennom kvalitative metoder, med inngående og langvarige samtaler, og at virkeligheten er individuell, og kontekstavhengige fortolkninger med en induktiv tilnærming. For min del ble kvalitativ metode valgt for å oppnå en forståelse for hvordan lærerne oppfattet virkeligheten.

Faren er at en mister den kritiske avstanden en oppnår gjennom kvantitativ metode, noe som trolig kunne bidratt til mer objektivitet i og med at forskningen foregikk i egen organisasjon. For min del ble problemstillingen avgjørende for valget av en kvalitativ innsamling av data; ”Å få øye på seg selv”. Med utgangspunkt i kunnskapssyn og kunnskapsutvikling knyttet til klasseledelse, betinget det en nærhet til dataene som jeg ikke ville klart å fremskaffe gjennom en kvantitativ metode. Samtidig kunne valget av en kvantitativ innsamling bidratt til utydelige data, og på den måten ført til subjektive tolkninger i enda større grad fra forskeren.

Å være forsker i egen organisasjon – muligheter og begrensninger

Jens Carl Ry Nielsen og Pål Repstad skriver en artikkel fra 1993 som gir råd til studenter og praktikere som skal analysere og skrive om sin egen organisasjon. Betragtningene i artikkelen ligger innenfor kvalitative organisasjonsstudier, noe som også problemstillingen i denne studien er avgrenset til. Skal studien oppfattes som troverdig og pålitelig må forskeren være klar over hvilke utfordringer det innebærer å forske i egen organisasjon. I denne studien er det leder som utfører undersøkelsen, noe som kan føre til større utfordringene enn for en vanlig arbeidstaker. Det kan bidra til at respondentenes svar påvirkes fordi arbeidstakeren trolig vil ha en formening om hvilke svar lederen ”ønsker seg”. De kan med andre ord være fristet til å gi de svarene de tror lederen vil ha bruk for. I tillegg må forsker (leder) også ta i betraktning at arbeidstakeren kanskje ikke ønsker å avsløre sine gode og dårlige erfaringer, som i neste omgang kan bidra til at lederens syn på arbeidstakeren endrer seg i negativ retning. Dette kan gå ut over troverdigheten på dataene som framkommer, om de er representative og viser et mest mulig sannferdig bilde av empirien. Samtidig kan det å forske i egen organisasjon bidra til at du oppnår noen fordeler.

Nielsen og Repstad (1993:23-24) forteller om fordelene med å skulle gjennomføre kvalitative undersøkelser i egen organisasjon slik: En arbeidstaker føler ofte ansvar for sin egen arbeidsplass, både overfor de målene virksomheten skal nå, men også i forhold til de menneskene som arbeider der sitt ve og vel. Det gjør at arbeidstakeren kan føle engasjement og endringslyst. På denne måten vil nærheten til arbeidsplassen og arbeidstakerne kunne virke positivt inn på forskerens motivasjon både for å kunne bidra til endringer der det er nødvendig, men også til å fortsette å arbeide, når arbeidet kan være møysommelig og tungt.

Har du vært arbeidstaker i en organisasjon i en periode vil du ha kjennskap til organisasjonens hverdag og til menneskene som arbeider der. I mange tilfeller vil kjennskap til organisasjonen bidra til at forskeren vil kunne spare tid og kanskje få fram mer nøyaktig og detaljert

informasjon enn om han kom utenfra. Årsaken til det er mange; det kan knyttes til språk og begrepsbruk – forskeren er kjent med terminologien og kulturen, han har kunnskap om hva arbeidstakerne er opptatt av og hvilke uformelle nettverk som er etablert på arbeidsplassen. På denne måten vil han være bedre i stand til å plukke ut hvem det er lurt å intervju, han vil kunne vurdere den informasjonen han får i lys av kontekst og kunne gjennomskue ”parademålsettinger”. Trolig vil han lettere kunne stille de ”riktige” oppfølgingsspørsmålene enn en som kommer utenfra, som kan føle at det ligger noe under informasjonen som kommer fram, men vet ikke hvordan han skal få tak i det. Det er heller ikke like lett å pynte på sannheten når lederen spør, og jeg har opplevd en fortrolighet i intervjuene som har bidratt til en stor ydmykhet i behandlingen av dataene (Nielsen og Repstad, 1993).

Alle momentene ovenfor vil avhenge av flere faktorer, og spesielt kunne gå over til å bli begrensninger i forhold til om kravene om gyldighet internt og eksternt. Mye vil avhenge av forskers posisjon blant de ansatte, nivå i organisasjonen eller ledelseshierarkiet, og hvor lenge han har arbeidet der. Som forsker og leder er det vanskelig å avdekke forhold som gjelder en selv. Denne problemstillingens karakter tatt i betraktning, så har eventuelle motsetninger innad i kollegiet og mellom kollegaer og ledelse, mindre betydning i denne sammenhengen. Var temaet arbeidsmiljø eller sykefravær ville det nok ha vært svært vanskelig eller umulig å forske på egne arbeidskollegaer.

En fare er at forskeren kan få utfordringer med å kunne innta et helikopterperspektiv, for å betrakte organisasjonen. I denne studien opplever jeg at utfordringene har vært størst i observasjonen av aksjonsprosessen. Som planlegger og igangsetter vil jeg som leder ha ambisjoner om at prosessen skal oppleves meningsfull og bidra til kunnskapsdeling innad i organisasjonen. På den annen side skal jeg som forsker avdekke og tolke empirien gjennom observasjon og intervju. Utfordringene i forhold til å kunne være tilstrekkelig objektiv for å kunne trekke gyldige fortolkninger ut av prosessen, bidro nok til at denne delen av studien etter hvert ble nedtonet. Jeg valgte å forholde meg til et utvalg av arbeidssekvenser fra prosessen, samtidig som aksjonslæringen ble verdifull nok i seg selv, uten å være gjenstand for forskning.

Fordelen med å være leder er at en har makt til å sette i gang prosesser, samtidig som en trolig unngår å bli avvist som brysom når en ønsker å observere eller intervju en kollega. Jeg har i løpet av aksjonsprosessen og arbeidet med klasseledelse vært åpen i kollegiet på at empiri hentet fra observasjoner og betraktninger som er notert ned, kan bli brukt som data i denne

masteroppgaven. Min opplevelse er at medarbeiderne har medgjørlige og interesserte i å delta, samtidig som de viser interesse for det skrevne utkastet.

Intervju

Intervjuet kjennetegnes ved at undersøger og respondent prater sammen i en vanlig dialog. En respondent defineres av Jacobsen (2005) som *personer som har direkte kjennskap til et fenomen, [...] ved at de er medlem av en bestemt gruppe*, i denne studien, lærere som har direkte kjennskap til fenomenet klasseledelse. *De data som samles inn, kommer inn i form av ord, setninger og fortellinger* (Jacobsen, 2005: 142). I denne studien valgte jeg å gjennomføre to intervjurunder med 4-5 måneders mellomrom med hver respondent. Intervjuene kan sammenlignes med en samtale med narrative strukturer. Det innebærer at lærerens utsagn skapes like mye av forskerens meningstolking av utsagnet, som det læreren faktisk ytrer om seg selv og sin praksis. Kvaale (2002) hevder at meningsfortolkning innebærer at forskeren gjør tolkninger som går ut over det som sies direkte verbalt, og forsøker å lese mellom linjene for å fange opp det som ikke kan sies eksplisitt (Åsvoll, 2008).

Utvelgelsen av respondenter

I utvelgelsen av respondenter var jeg i utgangspunktet åpen for at lærere i organisasjonen som ønsket å bidra med data, skulle få delta. Da jeg etter hvert så at jeg måtte forespørre ansatte, ble utvalget gjort ut fra noen hensyn. Jeg ønsket en spredning i alder og på de som deltok, samt at det var viktig at begge kjønn ble representert. For å kunne belyse problemstillingen ble det også sentralt å velge ut ansatte som jeg antok kunne representere de ulike kunnskapssynene. Valget falt derfor på to menn, Per og Jan, der Per er ung, nyutdannet og arbeider sitt første år i skolen, mens Jan er en av kontinuitetsbærerne i organisasjonen, og har bak seg en karriere på 40 år som lærer. Per hadde jeg mindre kjennskap til fordi han var nyansatt, mens Jan og Trine hadde arbeidet over 10 år ved samme skole. Jeg hadde også en antakelse om at Trine med sin utdanning innen sosialpedagogikk, ville representere det sosiokulturelle synet. Jeg anså alle tre for å ha relativt gode narrative evner, sånn at jeg på den måten lett kunne få tilgang på de data jeg trengte.

Gjennomføring av intervju

I første intervjurunde gjennomførte jeg et semi-strukturert intervju, basert på en intervjuguide jeg hadde utarbeidet for meg selv, som respondentene ikke fikk tilgang til (vedlegg 12). Etter en kort innledning der jeg klargjorde temaene for samtalen for hver enkelt lærer, satte jeg

deretter på båndopptaker etter godkjenning fra respondenten. Intervjuguiden besto av 3 tematiske spørsmål med tilhørende intervju spørsmål, der tanken var å utvikle en samtale omkring temaene for å avdekke verdifull empiri. Intervju spørsmålene var en støtte i samtalen, men ble fraveket hvis læreren valgte å trekke inn tema i en annen sammenheng enn jeg hadde planlagt, eller hvis samtalen tok en interessant vending. Hensikten med intervjuet var delvis åpen og delvis skjult for respondenten. To av temaene var åpne og dreide seg om lærerens formelle og uformelle bakgrunn og hans oppfatning av aksjonsprosessen vi hadde hatt i kollegiet. Temaet angående lærerens gode og dårlige erfaringer som klasseleder og hvilke strategier han benyttet for å lykkes med klasseledelsen, hadde en delvis skjult hensikt. Spørsmålene som ble stilt for å få data om lærerens metodevalg i klasseledelsen, var samtidig motivert i å skulle avdekke lærerens kunnskapssyn, noe som var skjult for respondenten i intervjusituasjonen. Intervjuene ble gjennomført i et møterom på skolen der vi arbeider, og var avtalt på forhånd. Min opplevelse av intervjuene med Jan og Trine var at jeg hadde vært svært heldig i utvelgelsen av de to. For meg framsto de som to ”prototyper” på ulike kunnskapssyn, samtidig som de hadde svært gode fortellerevner. Intervjuet med Per ble mye kortere, og jeg følte slett ikke under intervjuet at jeg fikk tak i den ønskede empirien. Spesielt i dette intervjuet ble samtalen som ble tatt opp på bånd en støtte i etterkant for å hente ut og tolke dataen som faktisk var der.

I ettertid ser jeg hvor lett det var for meg å tolke Jan og Trine, fordi jeg hadde god kjennskap til begge medarbeiderne fra før. Samtidig kan det ha sine begrensninger, fordi respondentene kan ta det for gitt at intervjueren sitter med mer informasjon enn han i realiteten har. Det kan medføre at informasjon blir utelatt eller ikke sagt. En annen fare er at intervjueren hører det han forventer å høre. Også i dette tilfellet var opptakeren en støtte, fordi jeg fikk lyttet og nedskrevet intervjuene i ettertid, og på den måten mulighet for å hente ut mest mulig eksakt empiri. Alle intervjuene ble transkribert i sin helhet, noe som tok mye tid, men ga verdifullt datamateriale. I ettertid kan transkriberte intervju benyttes som en kontroll av rådata for å se om tolkningene forskeren foretar, er gode nok. Jeg hadde på forhånd innhentet informert samtykke slik at dataene kan offentliggjøres. På tross av denne kontrollmuligheten har jeg av etiske hensyn til mine medarbeidere valgt ikke å vedlegge de transkriberte intervjuene. De forblir hos meg sammen med annet datamateriale.

Intervjurunde nummer to ble bevisst gjennomført noen måneder i etterkant av den første. Årsaken var at jeg hadde behov for å tolke de første empiriske dataene, trekke sammenhenger og innhente mer teori og planlegge spørsmålene. Denne gangen laget jeg en intervjuguide

som besto av 6 spørsmål som jeg sendte ut til respondentene i forkant av intervjuet (vedlegg 13). Det første spørsmålet var et oppfølgingsspørsmål tilknyttet første intervju, mens de resterende spørsmål var direkte knyttet til læringsstrategier og dialogen som verktøy for læring. Også denne gangen ble båndopptaker benyttet, og intervjuene forløp seg som samtaler der jeg stilte oppfølgingsspørsmål til enkeltspørsmålene. *Når vi velger kvalitative tilnærminger, har vi ofte til hensikt å komme under huden på de vi snakker med, oppnå forståelse for den enkeltes måte å oppfatte og tolke virkeligheten på* (Jacobsen, 2005:149) For å oppnå denne forståelsen kan et enkelt intervju være for lite med hver respondent. Denne erfaringen gjorde også jeg, fordi jeg opplevde å få tilgang til mer relevant empiri, også knyttet til temaet for første intervju. Samtidig inviterte jeg hver lærer til å si det de ønsket å formidle, og det bidro blant annet til at Trine kom med sitt syn på strukturens betydning for god klasseledelse, som bidro til å utdype strukturaspektet i relasjonell klasseledelse.

Observasjon

Observasjon skiller seg merkbart fra intervju, og egner seg spesielt godt når vi ønsker å registrere hva mennesker faktisk gjør, og avdekke et eventuelt avvik mellom uttalt og anvendt praksis eller registrere atferd i en gitt kontekst (Jacobsen, 2005). Hensikten med mine observasjoner, som ble gjennomført i flere tilfeller, var å avdekke i hvor stor grad de ulike prosessene fungerte som arenaer for kunnskapsdeling angående klasseledelse, samt å registrere hvordan de ansatte fungerte sammen i denne konteksten. Observasjonen var åpen og ikke-deltakende, noe jeg måtte presisere og være bevisst på fordi jeg kunne oppleve at medarbeiderne i ulike tilfeller så spørrende på meg for å få bekreftet sin oppfatning. Min refleksjonsbok ble brukt for å notere ulike sitat eller situasjoner jeg fant interessante gjennom observasjonene.

Ved første gangs observasjon arbeidet kollegaene i grupper for å definere begrepet klasseledelse, og deretter tegne deres diskusjon eller definisjon. Å observere medarbeidere i diskusjonen uten å skulle delta selv, ga en helt spesiell opplevelse av det å lytte. I en samtale der jeg opplever jeg at en ofte starter med å tenke ut neste ytring, før den andre er ferdig. Ved bare å observere og lytte frigjør en fra forventningen fra de andre om å delta, og det bidrar til at en oppfatter mer av det ytringen bærer med seg. Å være leder og kunne lytte til og observere samspillet mellom medarbeiderne, ga mulighet til å få øye på kunnskapen de innehar, samtidig som jeg også kunne gjenkjenne ulike kunnskapssyn i ytringene og delvis kampen mellom dem.

Samtidig ga ikke observasjonen empiriske svar om prosessens verdi for å utvikle kunnskap, de svarene fikk jeg gjennom intervjuene. Derimot fungerte observasjonen godt som redskap for å avdekke kommunikasjonen mellom medarbeiderne, og hvordan ulike bastante uttalelser kunne bidra til høylytt diskusjon. Jeg kunne også ane bruddstykker fra en profesjonskamp mellom ulike kunnskapssyn komme til syne i løpet av debatten, uten at jeg har forfulgt det i ettertid. Det kan også være min kjennskap til medarbeiderne som gjør at jeg tolker uttalelsene i den retning.

Analyse av datamaterialet

Styrken i de kvalitative metodene er at de åpner for det uventede, ukjente og det nye, og de er relativt åpne når det gjelder tilgang på data (Jacobsen, 2005). Jeg har arbeidet gjennom å strukturere de spesifikke utsagnene inn i ulike kunnskapssyn, og på den måten tatt utgangspunkt i det spesielle og beveget meg mot det generelle. Deretter har jeg forsøkt å trekke de store linjene i avsluttende refleksjoner, selv om mine eksempler bygger på spesifikke data fra noen få respondenter. Jacobsen (2005) hevder at innen samfunnsvitenskapen brukes begrepet intersubjektivitet framfor sannhet; *Begrepet intersubjektivitet innebærer at det nærmeste vi kommer sannheten, er at flere personer er enige i beskrivelsen* (s.214). Testing i gyldighet, eller validering vil kunne skje hvis andre fagfolk bekrefter funnene. Bakgrunnsdokumentet for arbeidet med klasseledelse, utarbeidet av Postholm m.fl. (2012) som ble offentliggjort på Udanningsdirektoratets nettsider i august 2012¹, bringer relativt ny teori om klasseledelse inn i forskningsfeltet. Deres teori bygger også på at læreren må kunne anvende ulike kunnskapsaspekter i utøvelsen av klasseledelsen. Etersom jeg ikke har hatt tilgang på denne teorien før nå i august er dette teoretiske betraktninger som ikke er tatt inn i denne oppgaven.

Avsluttende refleksjoner er et kapittel som har vært krevende fordi det er viktig for meg å vise respekt for enkeltindividets kunnskapssyn og derigjennom verdiene. Min objektivitet har trolig vært satt på prøve, fordi uttalelser kan ha gått tvert imot mitt eget syn på kunnskap og mine verdier. Jeg oppfatter at det er en nær sammenheng mellom kunnskapssyn og verdisyn, og at dette framstår som noe fundamentalt for enkeltindividet, og derfor må respekteres. Samtidig anser jeg det som viktig å kunne gi uttrykk for de funn forskeren gjør for om mulig å

¹ Dette bakgrunnsdokumentet er omtalt i kapittel 2 om definisjonen på klasseledelse (Utdanningsdirektoratet, 2012)

bidra til ny kunnskap. Verdier og ektehet henger sammen og forskjellen mellom uttalt teori og bruksteori er ofte det som avslører om du er ekte eller ikke. På den måten kan redselen for å framstå som uekte for medarbeiderne eller støte noen, bidra til at en ikke tør å uttrykke funnene tydelig nok. På den annen side kan det ha ført til en større objektivitet, trolig kan bare leserne som står meg nærmest bedømme det.

Skriftlig dokumentasjon og anonymisering

Å offentliggjøre en skriftlig rapport i etterkant av undersøkelsen er utfordrende av flere grunner; Det kan være vanskelig å skulle skrive sannheten, spesielt en kritisk sannhet. Dine kolleger kan bli rammet eller du selv av din leder. En skriftlig rapport er absolutt, og dine kolleger kan føle at du har utlevert dem, utnyttet din tilgang på informasjon og spionert på dem. En arbeidstaker som har gjort undersøkelser i egen organisasjon vil sikkert vurdere sin framtid i organisasjonen når rapporten skal skrives, og dette kan påvirke resultatet (Nielsen og Repstad, 1993:27-28).

Som leder har jeg følt på både de utfordringene som beskrives her, og kanskje oppnådd noen fordeler. Det å skulle offentliggjøre informasjon om egen arbeidsplass og egne kolleger er ikke enkelt, og jeg har gjort mange vurderinger forhold til anonymisering og behov for å holde tilbake data. Jeg føler at ansatte har vist meg tillit gjennom å delta i datainnsamlingen gjennom intervju som jeg har opplevd som åpne og ærlige. Jeg har fått være observatør under diskusjoner, der jeg har tatt bilder og notert undervegs. I tillegg har hele kollegiet bidratt i de ulike prosessene som er en del av caset uten at de kjente konkret til min problemstilling.² Derfor kjenner jeg sterkt på å ikke misbruke den tilliten. Som kontrast må jeg da som forsker være profesjonell og ikke sortere data for å vise en virkelighet som tilfredsstillende mine medarbeidere, fordi jeg vet at det i neste omgang vil gjøre studien min verdiløs. Jeg har valgt å anonymisere respondentene i min undersøkelse og holde transkriberte intervju borte fra offentliggjøringen, samtidig som de sitater som er trukket fram i de empiriske kapitlene er ytringene, nøyaktig gjengitt.

Abduktive fortolkninger i et hermenautisk perspektiv

Gjennom å analysere tekster fra transkriberte intervju fortar vi en kategorisering og en utvelgelse av data for å redusere kompleksiteten. Dette kan tilsynelatende virke som et

² (Vedlegg 2 viser det som ble presentert for kollegiet i oppstarten av skoleåret, problemstillingen ble omformulert etter det.)

paradoks i forhold til valget av en kvalitativ tilnærming, der hensikten nettopp er å bidra til perspektivmangfold, ulike nyanser og synspunkter. For å kunne hente noe ut av en kvalitativ innsamling av data, sammenstilles intervjuer og observasjoner slik at det kan påpekes mønstre, regulariteter eller underliggende årsaker (Jacobsen, 2005). De detaljene som trekkes frem er sentrale for å gi ny innsikt i fenomenet eller situasjonen, derfor vil den kvalitative analysen hele tiden være en veksling mellom de enkelte deler og helheten. Dette betegnes som en hermenautisk metode, og betinger en viss koding og kategorisering fra den første innsamling av rådata, til den siste analysen. Forskeren gjør med andre ord en empirisk fortolkning av data ut fra en abduksjon. I følge Pierce (1960) sin fortolkning, utgjør abduksjon *begynnelsen på enhver vitenskapelig undersøkelse og på alle fortolkende prosesser* (Åsvoll, 2008:69). Det innebærer at forskeren i sin fortolkning av virkeligheten eller abduksjonsprosessen vil forsøke å finne forklaringer, se sammenhenger og gjøre valg som oppfattes som logiske. Derfor er det viktig å være klar over at vår fortolkning alltid innebærer et element av tvil (Åsvoll, 2008). På den måten blir det viktig å gjøre rede for hvilke abduktive fortolkninger som ikke ble fulgt opp videre.

I innledningen til aksjonsprosessen i kollegiet, ble det lagt opp til en gruppediskusjon der deltakerne skulle avklare hva de definerte som klasseledelse. Denne prosessen ble observert av meg og jeg noterte sitat i min refleksjonsbok. I denne fasen opplevde jeg tre ulike utsagn som jeg registrerte og vurderte om jeg skulle følge opp.

En kvinnelig medarbeider uttalte; *Jeg tror at hvordan du bruker kunnskapen din kan være kjønnsbestemt, for eksempel i forhold til relasjoner – kvinner er bedre til det.* Motargument fra mannlige kollegaer lot ikke vente på seg, og diskusjonen stilnet relativt raskt. Imidlertid kunne dette vært interessant å følge opp i forhold til relasjonell ledelse. Data fra intervjuer med respondentene som består av 2 menn og 1 kvinne, kan være med å bekrefte uttalelsen. Jeg valgte imidlertid å la utsagnet ligge og ikke trekke det inn i de resterende undersøkelsene.

I en diskusjon ble det framhevet viktigheten av lojalitet mot reglene som ble bestemt. *Det er klart at du må bruke skjønn, men elevene opplever oss som urettferdige eller som pirkete hvis noen får lov og noen ikke.* Uttalelsen antyder en avstand mellom uttalt teori og anvendt praksis som fører til at lærerne blir oppfattet forskjellig. Rennemo (2006) hevder at gjennom refleksjon i en aksjonslæringsprosess, er hensikten å utvikle en dobbeltkretslæring og en praksis der det er mest mulig samsvar mellom det vi sier og det vi gjør. I forskningssammenheng ville denne problemstillingen i høyeste grad vært relevant å følge opp

i prosessen med kollegiet. Samtidig ville det også ha vært interessant å observere de tre respondentene i utøvelsen av klasseledelse sammen med elevene. En observasjon av anvendt praksis kombinert med intervju knyttet til uttalt teori ville bidratt til en mer utfyllende data. Jeg har imidlertid valgt å knytte min fortolkning til respondentenes uttalte praksis.

Utsagnet *kys, klapp og klem*, som betegner øvelser som mange lærere gjennomfører for å skape gode relasjoner mellom elevene, får være betegnende for den kampen mellom ulike kunnskapssyn som delvis kom til syne. I min forståelse har jeg valgt å knytte dette utsagnet til hvordan ulike perspektiv på kunnskap kan hemme dialogen, og med den kunnskapsdeling i organisasjonen. Dette er med andre ord en abduksjon som jeg delvis har valgt å følge opp, selv om jeg ikke har tydelige utsagn eller empiri som direkte kan knyttes til denne fortolkningen.

Kapittel 4 - Ulike perspektiv på kunnskap

Læreren som kunnskapsarbeider

Kunnskap er et ord med tyngde i norsk skoletradisjon. Bryter en opp ordet kunnskap kan vi få ordet *å kunne* – det er positivt ladet, det vil si at en kan noe, er i stand til noe, eller besitter en type visdom som har verdi og som kan brukes til noe av noen. *Å skape* er kreativt, det å kunne bidra til noe nytt er høyt verdsatt i vår innovative verden, der nye ideer og design produseres kontinuerlig. *Å kunne skape* noe nytt, og kunne bidra til utvikling av individets kunnskap og derigjennom samfunnsutvikling er sterkt vektlagt i dagens samfunn, og ansees som skolens viktigste verdi, og være en kunnskapsleverandør.

Det er Peter Drucker som blir kreditert for å være den første som tok i bruk ordet *kunnskapsarbeider*. I 1959 beskrev han en ny type ansatte som utførte arbeidet sitt basert på den kunnskapen de selv hadde, i stede for å være avhengig av instruksjer, ordrer og prosedyrer. Disse arbeiderne hadde en ny frihet, fordi de i mindre grad var avhengig av andres kunnskap, lederen eller formannen. De sto også friere i forhold til kunnskap som var nedfelt i organisasjonens forskrifter (Irgens og Wennes, 2011). Newell beskriver kunnskapsarbeiderne som arbeidere som liker å arbeide under fleksible og dynamiske arbeidsbetingelser der de selv får ta beslutninger, som gjør det mulig og nå mål. De er mer autonome og mobile og søker arbeid som kan bidra til personlig vekst, fordi de drives av en sterk indre motivasjon og arbeider gjerne i selvstyrte arbeidsgrupper de selv er med på å danne (ibid).

Irgens og Wennes definerer kunnskapsarbeid som ... *arbeid som i liten grad er rutinebasert, som vanskelig lar seg standardisere, og der svarene på hvordan oppgaven skal utføres, primært er å finne i den profesjonelle kunnskapen arbeideren har tilgang til og utvikler gjennom praksis* (2011:15).

Med andre ord; Læreren er en kunnskapsarbeider. Møtet med elevene i klasserommet er delvis forutsigbart, men kan ikke standardiseres. Kunnskapen knyttet til undervisning og hvordan undervisningen skal utføres finner vi i lærerens profesjonelle kunnskap, som han har tilegnet seg gjennom utdanning og praksis, både innenfor pedagogikk og sitt spesifikke fag. Samtidig er elevene forskjellige både i utvikling og atferd, og lar seg ikke definere som "en standardelev". Det gjør at læreren må være i stand til å tilpasse lærings situasjoner, samspillsformer og kommunikasjon til hver enkelt elev, og til hver enkelt elevgruppe. Å kunne støtte seg til ledelsen innenfor denne formen for kunnskapsarbeid lar seg sjelden gjøre. Læreren står i de aller fleste tilfeller alene i klasserommet sammen med elevene, og må ta avgjørelser "der og da", på egen hånd. Behovet for, og ønsket om styring eller støtte i klasseledersituasjonen kan være ulik hos lærerne. Viser læreren liten selvstendighet og mestring i møtet med elevene, diskvalifiserer ikke dette nødvendigvis læreren som kunnskapsarbeider. Mange faktorer har betydning for om samspillet mellom lærer og elev bidrar til en ønsket læringskontekst. Uansett vil klasseledelsen ofte være nøkkelen til læring, og mangler denne "nøkkelen", er det lederens plikt til å gripe inn.

Hva er kunnskap?

Det å ha kunnskap er for læreren det viktigste og mest verdifulle for at han skal kunne utøve sitt yrke på en mest mulig profesjonell måte. Og selv om jeg forsøkte å smake på ordet gjennom å *kunne skape*, er dette begrepet ikke lett å fange og definere entydig. *Hvordan man oppfattet kunnskap, og hvordan og hvorvidt kunnskap kunne identifiseres, utvikles, ledes, lagres og deles, [...]* viser det seg å være mange oppfatninger om (Irgens og Wennes, 2011:17). Om en går tilbake til Platon og Aristoteles' tid forsøkte de også å definere kunnskap. *Platon oppfattet kunnskap som "berettiget overbevisning"...* (ibid) og beskrev kunnskap som noe som eksisterer gjennom former eller ideer. For eksempel er "menneske" en ideè, men det er ikke før vi får se "det mennesket" at vi kan knytte det til noe som vi forstår. På den måten blir kunnskap noe som eksisterer i ideen i en abstrakt form, men som kommer til syne hos oss gjennom det vi kan se og gjenkjenne. Formen "mennesket" ble ansett som noe følelsesmessig som vi ikke bare opplever gjennom sansene våre, men gjennom noe

oversanselig, sjelens "øye". *Sjelens "øye" har allerede sett inn i ideenes verden på en måte som fremtrer ubevisst hos mennesket, samtidig som det eksisterer en idéverden uavhengig av tid og rom* (Åsvoll, 2008:28). Platon mente at disse formene var perfekte og medfødt, mens det vi sanser i vår materielle verden er ufullstendige skyggebilder av disse perfekte formene. Det betyr at når vi skal prøve å forstå noe, vil vi først sanse det før man tenker igjennom og ser kunnskapen bak. *Kunnskapen blir således representert, garantert og "tenkt" av ideen (eidos) som noe oversanselig* (ibid). I presentert form kalles denne kunnskapen for theoria. Theoria henspeiler på at kunnskapen er noe som er foran oss, men som kommer utenfra vår menneskelige praksis, og som har sitt utspring i idéverdenen.

Platon mente at det var ikke alle som kunne oppnå erkjennelsesfasen og at de derfor ikke fikk innsikt.

Aristoteles hevdet at kunnskap kunne kategoriseres både som en praktisk kunnskap som var erfaringsbasert, og håndverksrelatert (tekne), sann kunnskap gjennom rasjonell tenkning (episteme) og sann visdom utviklet gjennom erfaring (fronesis) (Irgens og Wennes, 2011). Han mente at ideene ikke kunne eksistere i en egen verden, men at de eksisterte gjennom menneskenes sanser. *Kort beskrevet så antar Aristoteles at det finnes en objektiv virkelighet som eksisterer uavhengig av menneskers bevissthet, og det er bare gjennom sansing (observasjon), erfaring og refleksjon at vi kan få kunnskap om virkeligheten* (Åsvoll, 2008:84). På denne måten ble kunnskap om virkeligheten knyttet til menneskets sanser, og at ting kunne eksistere i ulike former, som var virkeligheten. Aristoteles var opptatt av forandring og at alt eksisterte i en eller annen form, og at alle ideer/ting hadde et iboende potensial til å forandre og utvikle seg. Åsvoll peker på at *praktikere er avhengig av fronesis i situasjoner som ikke er bestemt på forhånd, der situasjonen på en måte krever at man handler ut fra det bestes eller godes mulighet* (2008:85). I en hermeneutisk situasjon kan ikke fronesis defineres som en teori eller en metode, men et begrep der teori, handling og moral blandes sammen for å oppnå det gode. En reflektert og praktisk tilnærming der fokuset er "den gode handling". Åsvoll (2008) betegner dette til å være en innledning til å undersøke hvordan en kan reflektere (teori) over intuisjon (praksis).

Aristoteles' skille mellom teoretisk kunnskap (episteme) og praktisk kunnskap (tekne og fronesis) gjør det lettere å skille mellom, men samtidig verdsette, de to kunnskapssynene. Sammenligner vi med Platon som legger stor vekt på theoria som kan betegnes som tenkt eller akademisk kunnskap, er den praktiske kunnskapsformen mer vektlagt hos Aristoteles. Dette

setter fokus på sammenhengen mellom teori og praksis, og diskusjonen i forhold til hvordan vårt kunnskapssyn styrer vår atferd og kommer til syne i vårt verdisyn.

Irgens og Wennes (2011) beskriver hvordan Descartes og Vico representerer to ulike kunnskapssyn som også gjør seg gjeldende i dag. Descartes (1596-1650) la sterkt vekt på episteme og mente at rasjonell tenkning og logisk metodikk var det som skulle styre våre handlinger. Han mente at kroppen og sansene våre ikke var til å stole på, mens Vico (1668-1744) argumenterte for folkelig klokskap, representert gjennom praktisk og folkelig kunnskap (Irgens og Wennes, 2011). Det bringer oss inn på to ulike perspektiv på kunnskap som kan betegnes som kognitivt, strukturelt eller objektivistisk på den ene siden, og prosessuelt, praksisbasert og dynamisk på den andre siden.

Et strukturperspektiv på kunnskap

Det strukturelle maskinperspektivet har sine røtter i naturvitenskap og matematisk baserte fag. Her tar man utgangspunkt i at kunnskap er noe som eksisterer inne i hodet til individet, men at kunnskapen kan gjøres eksplisitt gjennom prosedyrer, regler og bøker. Denne typen kunnskap kan defineres og brukes til å analysere praksissituasjonen, som fører til at individet handler etter at det har gjort en analytisk vurdering. Dette kan kalles den ”første vei” til organisasjonslæring, og Bente Elkjaer (2004) knytter denne type organisasjonslæring til individets evne til å tenke på organisasjonen eller klassen som et system.

Ofte distribueres den strukturelle kunnskapen gjennom informasjonsteknologi, og Gottschalk (2004) skiller mellom data, informasjon, kunnskap og visdom. Han beskriver data som tegn som er satt sammen uten tall og mening. Det er når dataene settes i en sammenheng og tolkes at den blir til informasjon. Informasjon blir til kunnskap når den settes i en sammenheng og kombineres med erfaring, forståelse og ettertanke. Kunnskapen blir brukt til å motta ny informasjon *ved å analysere, forstå og evaluere; ved å sammenstille, bedømme og beslutte[...]. Det kognitive mennesket prosesserer informasjon ved å bearbeide inntrykk og sammenligne med erfaringsgrunnlag[...]* (Gottschalk, 2004:16). Kunnskapen kan defineres som en overbevisning som bidrar til refleksjon for å kunne forstå en ny situasjon, eller en bevisst handling for å prøve å skape en mening ut fra en objektiv overbevisning. I en undervisningssituasjon vil kunnskap innefor strukturperspektivet være styrende for praksis. Åsvoll (2008) kaller dette en ”teori-for-praksis” forståelse, som vektlegger teorien om undervisning. *Det vil si at teorien foreskriver eller anviser en undervisning som underlegges bestemte prosedyrer for planlegging, gjennomføring og evaluering* (Åsvoll, 2008:89). Dette

kunnskapssynet har vært grunnleggende for hvordan en betrakter læringsprosessen i norsk skole. Piaget har gjennom sitt konstruktivistiske læringssyn siden 70-tallet, bidratt til læreplantenkning i alle vestlige land (Dysthe, 2001). Dette går i korthet ut på at læring skjer gjennom at elevene mottar informasjon som de tolker, dvs. knytter de til tidligere erfaringer og reorganiserer informasjonen for å skape en ny forståelse. På denne måten skjer læring inne i det enkelte individ, og motiveres av menneskets behov for å lære noe nytt, eller opplever noe som ikke er som de forventer eller passer til det de har lært tidligere (Dysthe, 2001). Kognitiv læringsteori blir beskrevet i kapittel 5.

Et praksisperspektiv på kunnskap

Kunnskap i et praksisperspektiv innebærer at kunnskap sees på som kroppsliggjort, og at kunnskap aldri vil oppstå uten å komme i kontakt med følelser, kjøtt og blod. For mange vil ord i en bok, regler og prosedyrer oppfattes som verdiløse hvis du ikke vet hvordan, når og hvor du skal bruke dem. *I et praksisperspektiv er kunnskap og læring to sider av samme sak, ettersom vi skaper vår forståelse av verden gjennom praktisk omgang med den* (Irgens og Wennes, 2011:63). Det betyr at kunnskap sett i strukturperspektivet er prosessuelt og må prøves ut i riktig situasjoner, og at mening blir skapt når ordene får betydning for oss. John Dewey (1929) var pragmatiker og opptatt av språket, og at språk og begrep er verktøy som først gir mening når de brukes. Samtidig påpekte han at et begrep ikke nødvendigvis betyr det samme for alle. Selv om en kan oppnå en viss grad av enighet vil forståelsen være subjektiv. Den påvirkes av vårt utgangspunkt kroppslig og historisk, som bidrar til at vår erfaring blir dynamisk (ibid). Polanyi (2002) påpeker at ferdighetskunnskapen er situasjonsavhengig og at vi handler på basis av en underforstått kunnskap vi har om ulike fenomen. Han benevner dette som kunst eller handverk, og at dette er kunnskap som går ut over regelsystemet. For en lærer kan det sammenlignes med ulike oppskrifter som han har tilegnet seg for å kunne være en god klasseleder. Oppskrifter som alene ikke er nok, hvis han ikke har ferdigheten til å gjøre det riktige i de ulike situasjonene (Åsvoll, 2008).

Slike kunstnerlige situasjonsmessige ferdigheter har vi ofte, ifølge Polanyi (2002), bare en underordnet eller indirekte bevissthet om. *Det er noe vi tar for gitt og som vi uten "der og da" er i stand til å redegjøre for hvordan og hvorfor ferdigheten ble utført på akkurat denne måten* (Åsvoll, 2008:103).

Den prosessuelle kunnskapen lar seg ikke så lett forklare, og for mange er dette en kunnskapstype som ikke kan forankres i et sosialt språk. Polanyi brukte begrepet "taus

kunnskap”, noe som forteller om kunnskap som kan knyttes til sansene våre. Det kan være ferdigheter i kommunikasjon, stemmebruk eller ordvalg, individuell persepsjon, ”håndlag” eller intuisjon. Den tause kunnskapen er ofte situasjonsbasert og er ofte del av en prosess. Noe av kunnskapen en lærer har i forhold til klasseledelse kan gjøres eksplisitt og skrives ned, men for mange vil det være vanskelig å sette ord på den tause komponenten av kunnskapen. Den tause kunnskapen danner et bakteppe for generert kunnskap som etter hvert oppstår i en sammenheng og blir kodifisert. På denne måten henger taus og eksplisitt kunnskap tett sammen, men den eksplisitte kunnskapen er ofte mer målbar og mer verdsatt, ved at høy utdanning ofte gir faste tilsetningsvilkår og høyere lønn. I skolesammenheng har den tause kunnskapen vært vanskelig både å forholde seg til og få tak i, fordi den ofte utøves i møtet med elevene der læreren ofte står alene. I situasjoner der lærere skal ansettes er det liten (eller ingen) tradisjon for å vurdere den kunnskapen en lærer besitter i forhold til sosialt samspill, og kommunikasjon med elever og andre samarbeidspartnere. Derimot er det et krav fra statlig hold at læreren *skal tilsetjast i undervisningsstilling i grunnskolen og i den vidaregåande skolen, skal ha relevant fagleg og pedagogisk kompetanse* (Kunnskapsdepartementet, 2012). Taus kunnskap er vanskelig å måle, men omtales likevel i skolen, fordi lærere med ”håndlag”, ofte betegnes som ”flinke lærere” av elever og foreldre. Innenfor et kollegium kan det være relativt anerkjent at enkelte lærere har dette ”håndlaget”, fordi det ofte medfølger humor, trivsel, godt læringsmiljø og lite ”støy”, uten at dette verifiseres i denne studien.

Det strukturelle og prosessuelle synet på kunnskap kan sammenlignes i figuren:

To perspektiver på kunnskap	
Strukturelt perspektiv (statisk, objektivistisk)	Prosessuelt perspektiv (dynamisk, praksisbasert)
<p>Kunnskap er resultat av en intellektuell prosess, frukten av tenkning</p> <p>Kunnskap er en avgrensbar enhet som kan at skilles fra mennesker</p> <p>Kunnskap er noe mennesker og organisasjoner har</p> <p>Kunnskap er objektive fakta</p> <p>Kunnskap finnes på individ- og organisasjonsnivå</p> <p>Kunnskap kan måles og gis en verdi</p> <p>Eksplisitt kunnskap er viktigere enn taus kunnskap</p> <p>Kunnskap kan oppdeles i ulike avgrensede kategorier</p>	<p>Kunnskap er rotfestet i praksis, handling og sosiale relasjoner</p> <p>Kunnskap er kroppsliggjort i mennesker</p> <p>Kunnskap er sosialt konstruert, skapt i samhandling mellom mennesker</p> <p>Kunnskap er dynamisk – kunnskapingsprosessen er like viktig som kunnskap</p> <p>Kunnskap er subjektiv, knyttet til maktforhold og konstant utfordret</p> <p>Kunnskap er innbakt i kulturen</p> <p>Taus og eksplisitt kunnskap henger sammen</p> <p>Kunnskap er multidimensjonal og i praksis vanskelig å atskille i kategorier</p>

(Figur hentet fra Irgens og Wennes, 2011:59)

Polanyi påpekte ”den tause dimensjonen” ved kunnskap og mente at mennesket kan mer enn vi kan fortelle. Det betyr at kunnskap kan betraktes som en form for viten som ikke kan forklares med ord, men som kommer til uttrykk gjennom handling og når vi benytter oss av en ferdighet (Siggaard Jensen et.al., 2004.) Nonaka og Takeuchi (1995) var opptatt av hvordan taus kunnskap kunne gjøres synlig og eksplisitt slik at ikke bare individet, men hele organisasjonen kunne få ta del i den erfaringsbaserte kunnskapen. Gjennom SEKI-modellen presenterte Nonaka og Takeuchi en modell for hvordan taus kunnskap gjennom ulike nivå, transformeres og omdannes til organisatorisk læring. De mente at kunnskapen som man kan uttrykke i ord, bare er ”toppen av isfjellet”, og *at det subjektive og holdninger indgår i det ”at vide”, og at det systematisk logiske kun er en lille del af viden i en skabende eller innovativ proces* (Siggaard Jensen et.al., 2004:105-106)

Kunnskap i et sosiokulturelt perspektiv

Kunnskap sett i et sosiokulturelt perspektiv blir betraktet som kunnskap som er avhengig av den kulturen og historien den er en del av. Den kalles derfor også sosiohistorisk, sosiointeraktivt, kulturhistorisk eller situert. *Kunnskap eksisterer aldri i eit vakum, han er alltid ”situert”; det vil seie at kunnskapen er innfiltra i en historisk og kulturell kontekst. Det same gjeld språket som kunnskapen kjem til uttrykk i gjennom* (Dysthe 2001:36). Dysthe er også opptatt av det sosiokulturelle perspektivet på kunnskap, og definerer ”sosial” på to ulike måter som er avhengig av hverandre. *På den eine sida betyr ”sosial” at vi alle er forankra i ein kultur og i et fellesskap, og måten vi tenkjer på og handlar på er i alle situasjonar påverka av denne kulturforankringa. På den andre sida betyr ”sosial” det å ha relasjonar til og å vere i interaksjon med andre menneske* (Dysthe, 2001:11). Dewey og Mead representerer et pragmatisk syn på kunnskap som innebærer at kunnskap blir skapt gjennom interaksjon og samhandling, i tillegg til at konteksten er viktig. Begge påpekte at kommunikasjon var viktig, men greide i liten grad å utarbeide teorier for hvilken rolle språket spilte i læringsprosessen. De var ikke opptatt av enkeltindividet, men det sosiale fellesskapet og den gruppen individet var en del av. På denne måten får det sosiale fellesskapet betydning for menneskets evne til å lære, som deltakelse i logiske aktiviteter i kommunikasjonsfellesskap der mening blir skapt. Dette kan betraktes som prosesser i det intersubjektive feltet, der intersubjektivitet omfatter ulike typer samspill innenfor det sosiale fellesskapet som enkeltmennesket er en del av. Det innebærer mer enn kommunikasjon gjennom språk, *det inneber praktiske aktivitetar og omfattar relasjonar til andre menneske så vel som til natur og ting* (Dysthe, 2001:19).

Vygotskij og Bakhtin var også av den oppfatning av at kunnskapen var avhengig av den sosiokulturelle konteksten, men vektla i større grad språket og forholdet mellom tenking og språk. Vygotskij mente i likhet med Piaget at kunnskap var et resultat av kognitive prosesser, men at mentale prosesser først oppstår gjennom sosial samhandling, og deretter blir internalisert. Han var opptatt av at utvikling skjedde gjennom samspill med andre, og at barn kunne oppnå en høyere mental funksjon gjennom relasjoner som bidrar til å øke evnen til abstrakt tenkning. Bakhtin var opptatt av dialogen som grunnlaget for mellommenneskelig forståelse. *For Bakhtin er det å vere einsbetydande med å "vere for den andre gjennom andre", [...]*(Dysthe, 2001:17). Han var opptatt av språket som kommunikasjonsverktøy og innførte nye perspektiv i sosiokulturell kunnskaps- og læringsteori ved å belyse ulike dialogbegrep. Mening blir skapt og utvikler seg gjennom ulike dialoger eller språklig samhandling, og teorien tar for seg hvordan en kan forbedre samspillsprosesser for å fremme læring. Klasseledelse i skolen sett i et sosiokulturelt perspektiv, vil derfor kunne knyttes til i hvor stor grad læreren greier å skape en logisk kontekst og gode gruppeprosesser gjennom kommunikasjon og samhandling, slik at det bidrar til læring.

Hovedmålet med klasseledelse er læring hos elevene, og kunnskapsutviklingen retter seg både mot faglig kunnskap og dannelse, som handler om sette elevene i stand til å ta del i samfunnet gjennom sosialisering. I min empiriske undersøkelse har jeg forsøkt å avdekke om lærerne som jeg har valgt som respondenter gir uttrykk for sitt kunnskapssyn, og om dette kunnskapssynet har betydning for hvilke metodene de velger når de skal lede en klasse.

Empirisk analyse: Hvordan påvirker lærerens kunnskapssyn hans valg av metoder for å utøve klasseledelse?

I denne empiriske analysen vil jeg forsøke å belyse hvordan lærernes kunnskapssyn kommer til uttrykk gjennom deres refleksjoner, i forhold til hva vektlegger for å kunne være gode klasseledere. Jeg vil ta utgangspunkt i kunnskap sett i et strukturelt perspektiv, et prosessuelt perspektiv, og kunnskap betraktet fra et sosiokulturelt perspektiv. Analysen vil være inndelt i tre punkter fordi lærerne, som jeg har valgt å kalle Per, Jan og Trine kan se ut til å ha ulike kunnskapssyn som vil knyttes til ulike teorier.

Klasseledelse i et strukturelt perspektiv som erstatning for tilstrekkelig prosessuell kunnskap.

Når en har et strukturelt syn på kunnskap betraktes kunnskapen som en del av noe som er inne i det enkelte individs hode. Denne typen kunnskap kan defineres og brukes til å analysere praksissituasjonen, som fører til at læreren handler etter at han har gjort en analytisk vurdering. Klasseledelse i dette perspektivet tar utgangspunkt i at kunnskap kan gjøres eksplisitt gjennom prosedyrer, regler og systemer. Læreren vil i et strukturelt perspektiv tenke på klassen som et system, som kan styres etter visse systemer som plassering, faste prosedyrer, rutiner og regler.

Per har kun arbeidet kort tid i skolen og uttrykker selv at han er i en lærings situasjon.

Jeg føler meg på ingen måte udanna. [...] I dette med klasseledelse tror jeg ikke at jeg er,.. det er så varierende også fra dag til dag og fra time til time, og det er vanskelig å vite hva man gjør rett og hva man ikke gjør rett, men noen pekepinner får man jo.

Det kan synes som om kunnskap om klasseledelse i et strukturelt perspektiv blir holdepunktet for arbeidstakeren, som er nyutdannet og har lite utdanning i og erfaring fra å lede grupper med elever. Han nevner strukturer som det å hilse, og å passe på å møte alles blikk som viktige rutiner for en god oppstart av timene. [...] *det er en ting jeg har lært; - at hvordan du starter opp timen har så mye å si for hvordan resten av timen skal bli. Og så har jeg vært dårlig på enkelte regler som luebruk og jakke inne.* Han nevner også at rutiner som å lese opp klasselista i oppstart fungerer godt. Dette er strukturer som lett gjøres eksplisitte ved at de kan skrives ned og følges i praksissituasjonen.

Og dette med reglene vi har på skolen, det skulle jeg ha ønsket at vi kunne ha fortsatt med, for det er sånne ting som jeg kan være litt usikker på. Det er viktig for meg å få klarhet i dette sånn at vi alle vet hva som er hundre prosent riktig.

Her etterlyser han nærmere presisering av reglene fordi han er usikker både i utøvelsen av reglene og som klasseleder, og antar at en kjennskap til regelbruken vil gjøre han mer sikker og en bedre klasseleder. Det å kunne gi korrekte beskjeder uttrykker han også vil bidra til at hans autoritet styrkes. *Jeg føler at når jeg ikke har kontroll på alt, det skulle jeg ønske at jeg hadde for da kunne jeg gitt mer tydelige beskjeder. Vi har en fordypningsgruppe der vi bruker forskjellige rom, og bare sånne småting som det!* Her uttrykker han behov for å ha kontroll på alt, og at det å kunne gi tydelige beskjeder til elevene om strukturer som hvilket klasserom de

skal være i kan bidra til bedre ledelse. *Hvis du ikke er en god og tydelig klasseleder så har du ikke med deg gjengen din.*

Når læreren skal beskrive en situasjon som for han utviklet seg til å bli forferdelig, peker han på ulike årsaker: *For det første fant jeg ikke planen for timen før halve timen var gått. Så var det en lang og vanskelig tekst, og jeg kjente ingen navn, det var første gangen jeg var der.* Kunnskap i et strukturelt perspektiv blir brukt til å motta ny informasjon ved å analysere, forstå og evaluere, og i denne timen mangler han denne kunnskapen (Elkjaer 2004). Årsakene til at timen mislykkes er mangel på strukturer, han mangler en plan, teksten var lang og vanskelig, og han kan ingen navn. Han mangler forkunnskapen til å kunne analysere situasjonene og forstå hva han kan gjøre for at han skal handle rett. *At de opplever at jeg vet sånne ting, hvis jeg hadde vært mer sikker, ville jeg blitt tydeligere.* Verktøyene han mangler er strukturelle.

Det å sende urolige elever ut av klasserommet og gjennom det endre klassestrukturen påpekes som en mulighet for å opprette ro blant de gjenværende elevene, samtidig som han får et uromoment mindre og hankses med inne i klassen. *Jeg burde ha sendt dem ut, det er jeg bombesikker på at jeg burde ha gjort. Den første og verste. Det betyr jo ikke at det fungerer, men jeg burde ha gjort det. Da hadde jeg fått ut et uromoment, i tillegg til at de andre hadde sett at de ikke hadde fått fritt spillerom.*

I intervjuet gir Per uttrykk for at han har et ønske om å kunne ha en god relasjon til elevene, dvs. å benytte kunnskap i et sosiokulturelt perspektiv. *Og da bruker jeg humor. [...] Atmosfæren blir god med det. Man må jo ha det artig.* Dewey og Mead mener at kunnskap blir skapt gjennom interaksjon og samhandling, i tillegg til at konteksten er viktig. Begge påpeker at kommunikasjon er viktig, og det sosiale fellesskapet og gruppen individet er en del av (Dysthe, 2001). Det sosiale fellesskapet har betydning for menneskets evne til å lære og trolig ønsker Per å vektlegge dette. Samtidig kan det synes som om han avdekker en manglende trygghet i forhold til å benytte sin humor og vise følelser. Jeg oppfatter at han mangler praksiskunnskap for å kunne håndtere elevene i slike situasjoner.

Men jeg gikk inn og jeg var blid, men det funka ikke. [...] Jeg liker også å bruke humor, men det kan gå på bekostning av, da tror de at det er fritt fram, da føler de at de kan gå over streken, så det må jeg også lære meg, grensen der.

Han mangler kjennskap til elevenes grenser og sine egne, han har ikke tilstrekkelig prosessuell kunnskap til å oppfatte og intuitivt å kunne vite hvor grensen går. *Men til nå har jeg ikke greid å skille ut hva som er god støy og hva som ikke er det.* Gotvassli (2011) peker på at følelser har vært omtalt som om de virker forstyrrende på det å ta rasjonelle beslutninger. Motsetningen er tanken om at kroppen er relasjonell, og basis for vårt forhold til andre mennesker. Det kan synes som om dette beskriver idealsituasjonen for hvordan Per ønsker å utøve klasseledelse: I relasjon med elevene, fordi han evner å *forstå hvordan de tenker. Jeg tror jeg greier å si rett ting til dem når jeg snakker med dem.* Samtidig har han tro på at det sosiokulturelle perspektivet vil bli viktigere i hans klasseledelse når han får mer prosessuell kunnskap. *En med mer erfaring vil nok være bedre skikket. De har vært oppe i mange flere situasjoner enn meg, og de har et mye bredere spekter å velge mellom for å vite hva de skal gjøre.* I dette sitatet viser han tro på at erfaring bidrar til at handlingsregisteret ditt øker. Han viser til læring gjennom akkomodasjon, som beskriver tankeprosessen som skjer idet mennesker møter på nye situasjoner som de ikke har trent på eller har rutiner i forhold til (Dysthe 2001). Samtidig avdekker sitatet en tro på situert eller et sosiokulturelt syn på læring. Det legger stor vekt på at kunnskap blir konstruert gjennom samhandling og i en kontekst, og ikke primært gjennom individuelle prosesser. Per er med andre ord avhengig av å oppleve ulike situasjoner med elevene for å oppnå det *brede spekteret* som han viser til.

Klasseledelse i et strukturperspektiv med prosessuell kunnskap som ”hjelper”

For mange vil ord i en bok, regler og prosedyrer oppfattes som verdiløse hvis du ikke vet hvordan, når og hvor du skal bruke dem. Med klasseledelse i et strukturperspektiv med prosessuell kunnskap som ”hjelper”, vil kunnskap som eksisterer inne i arbeidstakerens hode, kombineres med kunnskap som sitter i kroppen. Ledelsen utøves ved å ta i bruk ulike praktiske ferdigheter, i riktig øyeblikk. Irgens og Wennes (2011) sier at i et praksisperspektiv er kunnskap to sider av samme sak, ettersom vi skaper vår forståelse av verden gjennom praktisk omgang med den. Det betyr at kunnskap sett i strukturperspektivet er prosessuelt og må prøves ut i riktig situasjoner, og at mening blir skapt når ordene får betydning for oss.

Jan uttrykker at han foretrekker eksplisitt teori eller strukturell kunnskap, allerede i første del av intervjuet. Han beskriver seg selv som relativt faglig flink og svarene hans viser at han er opptatt av begreper. *Jeg kan ikke huske at klasseledelse var et begrep. Vi hadde jo mye pedagogikk med psykologi og vi lærte en del om det de kalte ”mistilpassing” som kunne utarte seg som en psykose og ”forsvarsmekanismer”.* Jan startet som lærer fordi han var flink i teori. Når jeg spør om han har noen uformell utdanning innenfor klasseledelse referer han

også til kurs, begrepsbruken som er relativt ny, og et kompendium han fikk utdelt under siste kurs, med andre ord kunnskap i et strukturperspektiv.

Jeg har jo lest igjennom kompendiet et par ganger etterpå. Og det viser i korte foiler essensen i det vi snakka om. Og som jeg sa på Teveltunet; "man oppdager hvor mye galt en har gjort", og jeg synes det er mye fornuftig som står der. Og det er faglig forankra, så det ga en aha-opplevelse på mange områder fordi det er så systematisert på mange måter.

Ut fra denne uttalelsen kan det tyde på at læreren støtter seg mye til det som er nedskrevet, og gir det gyldighet når det kan knyttes til annen teori. Det kan synes som Jan anvender kognitiv læringsteori i forhold til egen læring, og viser til at ny kunnskap knyttes til gammel teori (kunnskap). I tillegg setter han pris på at det er systematisert, eller strukturert, noe som underbygger hans strukturelle kunnskapssyn.

Når læreren skal uttrykke i hvor stor grad han lykkes som klasseleder refererer han også til målbare strukturelle enheter som graden av sammenstøt med elevene, og at han gjennom mange år har kunnet parkere bilen eller sykkelen utenfor skolen uten at noen har satt merke på den. *Sånn sett føler jeg at jeg har lyktes rimelig bra i den betydningen ut fra at det er veldig få direkte konfrontasjoner, naturligvis kan en ha hatt en del sammenstøt,[...] På samme tid erkjenner han at han har opplevd tunge stunder som lærer og klasseleder, og han forteller at spesielt en gruppe og den atferden de viste, påvirket han sterkt. [...]de merket meg på vondt i mange år. Ja faktisk sitter det i enda, jeg er veldig spent på gruppene når jeg møter dem, for dette var tungt altså. Samtidig uttrykker han at han fremdeles ikke vet hva som gikk galt, selv om dette er noe han har reflektert over mange ganger. Polanyi (2002) påpeker at ferdighetskunnskapen er situasjonsavhengig og at vi handler på basis av en underforstått kunnskap vi har om ulike fenomen. Læreren uttrykker at i denne situasjonen mangler han kunnskap og forståelse, noe som har bidratt til en usikkerhet som sitter i, mange år etterpå. Han antar at det var dårlig ledelse, selv om det tydeligvis var flere lærere som slet med den sammen gruppen; *Hva som ble gjort galt den gangen har jeg fundert mange ganger over, men det var vel dårlig ledelse antagelig, men vi var flere som sleit.* Årsaken til atferden kan med andre ord plasseres hos elevene, selv om refleksjonen ikke har gitt svar. Det kan også synes som at lærerne har vært alene om håndtere utfordringene, ettersom dette fremdeles preger Jan og bidrar til usikkerhet.*

Hans strukturelle syn understrekes i enda sterkere grad når han skal beskrive hva som er viktigst for at han skal kunne være en god klasseleder. Åsvoll (2008) knytter prosedyrer for planlegging, gjennomføring og evaluering til struktur og et ”teori- for – praksis syn”.

Det har naturligvis noe med ytre rammer og struktur og gjøre, det har naturligvis noe med stemmebruk og så har det naturligvis noe med faglig innsikt, faglig forberedelse og samtidig noe med mental forberedelse.

Likevel er det i dette svaret Jan for første gang antyder at andre faktorer har betydning. Her refererer han til stemmebruk, som kan betegnes som en ferdighet, og til mental forberedelse, som han senere understreker har stor betydning for om han skal lykkes eller ikke. Polanyi (2002) påpeker at ferdighetskunnskapen er situasjonsavhengig og at vi handler på basis av en underforstått kunnskap vi har om ulike fenomen. Samtidig er det vanskelig å sette ord på denne kunnskapen, og utøvelsen av den. Polanyi (2002) kaller den ”taus kunnskap” og viser til kunnskap som kan knyttes til sansene våre. Det kan være ferdigheter i kommunikasjon, stemmebruk eller ordvalg, individuell persepsjon eller ”håndlag”. Sitatet over refererer også det som Jan det han kaller for *elementære punkter*, for å være en god klasseleder.

Her verdsettes strukturell kunnskap sammen med taus kunnskap, selv om det i hovedsak er strukturene som er mest framtrødende. Læreren uttrykker også undring og refleksjoner han har gjort seg omkring det å være ”mentalt forberedt”. Dette kobles til *måten du kommer på, går inn i rommet på*. Polanyi (2002) påpekte ”den tause dimensjonen” ved kunnskap og mente at mennesket kan mer enn vi kan fortelle. Det betyr at kunnskap kan betraktes som en form for viten som ikke kan forklares med ord, men som kommer til uttrykk gjennom handling og når vi benytter oss av en ferdighet. Denne læreren beskriver denne kunnskapen gjennom at han *signaliserer en form for beredskap og autoritet i en viss betydning av ordet, og jeg skulle til å si ”klakken av hælen” kan faktisk signalisere at her er det noe resolutt, her er det bare å innstille seg*.

Irgens og Wennes (2011) påpeker at prosessuell kunnskap er sosialt konstruert og at den skapes i samhandling med mennesker. I denne sammenhengen er det kroppsspråket eller gester som uttrykker kunnskapen, som igjen gir signaler til elevene – om at det er *bare å innstille seg*. Irgens og Wennes (2011) påpeker at kunnskap i et prosessuelt perspektiv er subjektiv, knyttet til maktforhold og at den blir konstant utfordret. Trolig er dette ikke bokstavelig ment, men for denne læreren oppfattes det bokstavelig, fordi denne kunnskapen gir makt og den blir konstant utfordret. *Men opplevelsen er at de gjerne kunne ta litt mer av*

styringa når du var mindre mentalt forberedt. Det har jeg opplevd noen ganger[...]. Mange er nok ute etter å prøve seg, teste deg, prøve ut grenser [...]. For å opprettholde maktbalansen og beholde autoriteten viser han også til måten jeg står på, klare handbevegelser hvis det er noen som ikke har reist seg. [...] Da har jeg en litt annen måte å være på og det tror jeg elevene fornemmer. Samtidig kobler læreren den prosessuelle kunnskapen til kunnskap i et strukturelt perspektiv, der det faglige må ligge i bunnen. Hvis du ikke er faglig forberedt så hjelper det ikke hvor mentalt forberedt du er. Det hjelper ikke å opptre med en autoritativ holdning, hvis gehalten i det er tynn. Han sammenligner da klassestrukturen med et korthus som faller sammen hvis ikke har tenkt over hva du skal legge vekt på, hva du skal notere.

Jan uttrykker at den faglige forberedelsen (strukturene) er grunnlaget for at du skal kunne framstå som en god klasseleder. Samtidig trekker han inn det prosessuelle perspektivet, den mentale forberedelsen, autoritative holdningen, måten han står på og håndbevegelsene. Det er noe som han tror elevene fornemmer eller sanser, og som blir viktig for at det den strukturelle kunnskapen skal komme fram. I denne sammenhengen kan noen hevde at prosessuell kunnskap grenser mot kunnskap i en sosiokulturell forståelse. Jeg har valgt å knytte den til taus kunnskap fordi den ikke nødvendigvis innebærer et sosialt fellesskap. Jan viser i liten grad til hva elevene oppfatter og mener, han viser til sin subjektive opplevelse, og derfor mener jeg at den ikke er sosiokulturell. Gester, kroppsspråk og tonefall kan i mange tilfeller gi uttrykk for sosiokulturell kunnskap, men ikke i denne sammenhengen som det framstilles her.

Polanyi (2002) beskriver den tause kunnskapen som situasjonsbasert og er ofte del av en prosess. (Dysthe, 2001) Samtidig er det den tause kunnskapen som danner bakteppe for kunnskap som er gjort eksplisitt og skrevet ned. Med dette utgangspunktet, så har all kunnskap i utgangspunktet vært taus, og på denne måten henger taus og eksplisitt kunnskap tett sammen. Likevel er den eksplisitte kunnskapen ofte mer målbar og mer verdsatt. Dette kommer også til uttrykk hos Jan, der teori og fagkunnskap er det grunnleggende. Samtidig er fagkunnskapen avhengig av den "tause kunnskapen", for å skape betingelser som gjør at den kan komme til uttrykk. Han viser til den mentale forberedelsen som *like viktig som et hjul i et maskineri. Fungerer ikke det ene, så fungerer ikke maskineriet, så å gradere dem (momentene i klasseledelse) i viktighet synes jeg blir fryktelig vanskelig.* Men han vender hele tiden tilbake til det strukturelle, jo bedre faglig jo sikrere blir du, og bedre klasseleder. *Du står mye friere i forhold til måten du presenterer stoff på, så jeg mener fortsatt at faglig innsikt er et av de beste botemidlene mot dårlig klasseledelse.*

Klasseledelse i et sosiokulturelt perspektiv med prosessuell kunnskap og struktur som ”hjelper”

Kunnskap sett i et sosiokulturellt perspektiv blir betraktet som kunnskap som er avhengig av den kulturen og historien den er en del av, den er situert. Dysthe (2001) definerer ”sosial” på to ulike måter innenfor det sosiokulturelle perspektivet, der begge er avhengig av hverandre. Hun peker på at ordet ”sosial” viser til måten vi tenker på og handler på er forankret i vår kultur og historie. På den andre sida betyr ”sosial” det å ha relasjoner til, og å være i interaksjon med andre mennesker.

Trine har vanlig lærerutdanning med etterutdanning innenfor sosialpedagogikk. Ut fra det kan en anta at hun har en interesse for det sosialpedagogiske, og at hennes historie trolig er preget av kulturen på dette studiet. Dette kommer også til uttrykk når jeg spør om formell utdanning innefor klasseledelse, der sosialpedagogikken blir framhevet som kompetansegivende i forhold til hvordan hun handler i forhold til elever. *Det handler om elevsyn, og det å bli bevisst på hvem en selv er, hvordan jeg fremstår for elevene, og hvordan andre oppfatter deg.* Her uttrykkes Dewey og Mead’s syn på kunnskap som innebærer at kunnskap blir skapt gjennom interaksjon og samhandling, i tillegg til at konteksten er viktig. Situasjonen er viktig i tillegg til interaksjonen, *hvordan jeg framstår*, og hvordan læreren blir oppfattet av elevene. Det legges til grunn at det er et samspill mellom lærer og elever, der læreren må lytte eller sanse hvordan elevene oppfatter han. Dysthe (2001) sier at kunnskapen er situert og innhyllet i en kulturell og historisk kontekst. Det sammen gjelder språket som kunnskapen kommer til uttrykk gjennom. Trine er opptatt av språket og hvordan hun skal ordlegge seg i ulike situasjoner for å framstå som ekte, samt bygge og beholde en god relasjon. *Det å kunne lytte, høre på, være rolig, si ”ok jeg hører hva du sier”, men likevel ligger beslutningen hos meg*, sier noe om hvordan hun takler det at elevene er motvillige og sterkt imot læreren. Hun er bevisst på at det å gå i konfrontasjon vil kunne bidra til at eleven taper ansikt foran de andre. Hun uttrykker også bevissthet i forhold til hvordan hennes handlinger er med på å definere hvordan elevene oppfatter hverandre.

[...] ødelegge klassemiljøet for de andre elevene og forsure veldig, [...]. Konfrontasjoner i full klasse er veldig uheldig. Dette kommer an på hvordan situasjonen er. [...] Konfrontasjonen den tar jeg, og det er viktig, men jeg tar den etterpå, under fire øyne.

Dysthe (2001) forteller at Dewey og Mead var opptatt av det sosiale fellesskapet og den gruppen individet var en del av. I denne sammenhengen, klassens betydning for menneskets evne til å lære, gjennom deltakelse i logiske aktiviteter i kommunikasjonsfellesskap der mening blir skapt. Dette kan karakteriseres som ”læringsmiljø” i en klasse, som omfatter ulike typer samspill innenfor det sosiale fellesskapet som enkeltmennesket er en del av. I følge Dysthe (2001) innebærer dette mer enn kommunikasjon gjennom språk, det innebærer praktiske aktiviteter og omfatter relasjoner til andre mennesker så vel som til natur og ting. Dette tar Trine alvorlig og er bevisst på at elever ikke skal få sitte og ødelegge undervisningen. I denne sammenhengen bruker hun språket bevisst for å understreke denne sammenhengen for elevene gjennom å si; *Vet du, dette ble ikke greit, ikke for deg, ikke for meg og ikke for de andre elevene.* Trine uttrykker at dette er en reaksjon som er innlært gjennom erfaring, *og at du har fått noen år på baken.* Samtidig gir hun uttrykk for at hun har gjort feil hun har lært av, men det må det være lov til. *Men av og til kommer ryggmargsrefleksen. Da handler du bare på intuisjon, refleks, og da blir det ikke så bra.* Læring av klasseledelse gjennom refleksjon kommer jeg tilbake til i neste kapittel.

I intervjuet med Trine kan jeg gjenkjenne Platons og Aristoteles’ kunnskapssyn med fokus på theoria, tekne og fronesis, og forholdet mellom dem som setter fokus på sammenhengen mellom teori og praksis. Diskusjonen tar opp hvordan vårt kunnskapssyn styrer vår atferd og kommer til syne i vårt verdisyn. Av det kan vi tolke at verdiene våre kommer til uttrykk både gjennom vårt kunnskapssyn, og derigjennom hvordan vil opptrer også i forhold til elever i en klasse. Det ser ut til at Trine er opptatt av denne sammenhengen, og hun uttrykker en bevisst refleksjon over hvilke grunnleggende verdier som kommer til uttrykk gjennom måten hun utøver klasseledelse.

[...] for meg er det viktig å ha respekt for alle, uansett alder, møte alle likt, behandle de med respekt og anerkjennelse.[...] Dette handler om bevisste valg. Respekt går begge veier, og kunne opparbeide en god relasjon og at jeg klarer å skape en trygg og god atmosfære mellom meg og elevene. Det å lytte til det de har å si, vi blir gjennomskua på grunnsynet vårt, for elevene vil se at det ikke er ekte hvis vi ikke mener det vi sier.

Her kommer hennes verdisyn til uttrykk gjennom det å ville vise respekt, vise anerkjennelse, lytte og signaliserer at dette er noe som går begge veier i et sosialt fellesskap. Samtidig viser

hun tiltro til elevenes refleksjon og oppfattelse, gjennom å si at de vil gjennomskue læreren hvis han ikke er ekte, og ikke gjør det han sier.

Kunnskap i et sosiokulturelt perspektiv henger nøye sammen med det Polanyi (2002) kaller ”taus kunnskap” eller kunnskap som er en del av det vi gjør med kroppen og med sansene. Også Trine uttrykker at å sette ord på hvordan hun vet at relasjonen er god, eller hvordan en skal greie å skape en god relasjon, er vanskelig. Nonaka og Takeuchi sammenligner forholdet mellom taus og eksplisitt kunnskap med et isfjell, der den eksplisitte kunnskapen er bare ”toppen av isfjellet” (Siggaard Jensen et.al., 2004). *Det er veldig vanskelig å svare på. [...] Å du spør så vanskelig, ja hva gjør jeg?*

Trine benytter en metafor til å beskrive hvordan hun greier å skape en god relasjon til den andre ved å si at hun tror at alle har en nøkkel inn. *Nøkkelen kan være lett å finne eller vanskelig. Det kan være at vi har samme interesser for eksempel. Det er vanskeligst å finne nøkkelen inn til de ungene som er veldig mistroisk og som ikke har noen positive skoleopplevelser.* Bakhtin var opptatt av dialogen som grunnlaget for mellommenneskelig forståelse og mente at vår eksistens kom til uttrykk gjennom å være for den andre gjennom andre (Dysthe, 2001). Trine ønsker også at elevene skal bli bevisst på at deres identitet blir til gjennom samhandlingen med andre.

Jeg håper at min måte å være på påvirker elevenes måte å være på overfor hverandre. Læreren er et forbilde. Du legger føringer for elevene og deres miljø seg imellom. Du snakker ikke stygt om andre i elevenes påhør. Du signaliserer tro på alle og snakker godt om alle.

Denne uttalelsen knytter jeg til Bakhtins ekko, som sier at et individs tanker er et resultat av kommunikasjon individet har møtt tidligere, som det har tatt til seg og bruker som ressurs i framtidige situasjoner (Dysthe, 2001). Trine ønsker å bidra til at elevene får innblikk i hennes verdier og syn på mennesker, som de kan bruke i samspill med andre i senere situasjoner.

Trine tar i bruk prosessuell kunnskap eller kunnskap som er kroppsliggjort, sosialt konstruert og skapt i samhandling mellom mennesker. Hun viser til ulike teknikker og gester som hun benytter for å skape gode relasjoner. For ikke og mislykkes må du ha [...] *fasthet i det du gjør. Det å greie å se, og ta tak i ting der og da, ikke overse, det å gjøre det på en måte uten å krenke noen.* Hun viser til ulike gester som hun benytter for å få elevene til å gjøre som hun vil; *Eller det kan være den derre der også* (viser en stoppbevegelse med hånden). *Å vise med*

kroppsspråk; Hallo, jeg ser deg, men jeg viser det med kroppsspråk. Nå må du dempe deg! En teknikk er å gi korreks lavt og privat.

Å skyte fra kateteret utover hele klassen, det kan passe av og til, men ikke i lengden. Det er ingen som liker å bli refsa foran andre. Når jeg gjør det lavt og privat, kan det være at jeg holder blikket til denne eleven, går bort, nærmere, mens jeg holder undervisningen i gang. Nærmer meg pulten. De skjønner det da – ikke alle, men mange.

Både blikkontakt, det å holde undervisningen i gang mens en nærmer seg eleven, bruke en ”Stopp!”-armbevegelse, er praksiskunnskap eller en teknikk Trine benytter seg av, som i utgangspunktet er taus. Samtidig påpeker hun at hun må ha en viss sikkerhet og være faglig forberedt for å kunne bevege seg i klasserommet, mens hun underviser. Det å vite når en skal ”skytte fra kateteret” eller ikke, er også en form for kunnskap som er sosial konstruert, og i følge Bakthin blir denne kunnskapen til i kommunikasjonen med den andre.

Trine sier også noe om hvilke formuleringer hun velger å bruke for å irettesette elevene;

”Når dere snakker så mye nedi der, så blir jeg helt satt ut! Jeg kommer ikke på hva jeg skal gjøre”, kan jeg finne på å si. Jeg sier noe om hvordan det virker på meg, men jeg angriper ingen. Hvis jeg skal gjøre det så tar jeg det under fire øyne.

Her uttrykker hun bevissthet omkring ordvalget, og velger å være subjektiv og beskrive hvordan elevenes atferd virker på henne selv, framfor å angripe eleven. Bakthin sier at all kommunikasjon er dialogisk. Det innebærer at begge parter deltar aktivt og at mening oppstår som et samarbeid mellom den som snakker og den som forstår, og at kommunikasjonen fungerer som ”en bro mellom to parter” (Dysthe, 2001). For å skape en bro mellom lærer og elev velger Trine sine ord helt bevisst, slik at elevene ikke *skal få piggene ut*, men heller samarbeide om å skape en god kontekst for læring.

Samtidig som hun benytter seg av prosessuell kunnskap påpeker hun betydningen av strukturell kunnskap for å kunne skape den konteksten som Dewey og Mead representerer, der kunnskap blir skapt gjennom interaksjon og samhandling (Dysthe, 2001). *Men det er viktig at du er forberedt sånn at du vet hva du skal gjøre.* Hun beskriver hvordan den strukturelle kunnskapen er nødvendig for å skape en sosiokulturell kontekst som bidra til læring.

Myk skolestart har jeg ingen tro på. Da kan relasjonen gå galt med en gang. Fysiske rammer, at det er vi som bestemmer, at vi har en plan klar for hva som skal skje, hvor de skal sitte, hvordan vi skal dele dem opp. Ingen ting skal skje på tilfeldig grunnlag. Da har en et godt utgangspunkt for å bygge en god relasjon.

Her påpeker hun nødvendigheten av eksplisitt kunnskap, som lar seg skrive ned; sitteplassering, gruppeinndeling, planlegging, fysiske rammer. Hun hevder at hvis de fysiske rammene ikke er til stede, og det er *helt ustrukturert, så ville vi ikke hatt grunnlag for å bygge en relasjon*. Knytter en dette til Vygotskij og Bakthin som mener at kunnskap skapes gjennom kommunikasjon og språket (Dysthe, 2001), så mener Trine at strukturene vil være med og styre kommunikasjonen slik at den bidrar til læring. Trolig brukes begrepet kommunikasjon i en annen kontekst enn Vygotskij og Bakthin tenkte på. Tatt i betraktning i hvilken tid de levde i, var vel behovet for ledelse av klasser og relasjonene og interaksjonen mellom elev og lærer, og mellom elever lite lagt vekt på, og kanskje behov for. Trolig knyttet de kommunikasjonen mer til læringen enn til læringsmiljøet, selv om begge var opptatt av konteksten læringen skjedde i. Trine beskriver en klasseledelse uten struktur;

Jeg tenker at da har vi sluppet noe av kontrollen, vi er ikke autoritetspersoner, da er det den sterkeste rett.[...] Det er alltid de som er mer frempå, og da får ikke alle mulighet til å komme til sin rett, eller vise seg fram, hvis det er disse elevene som bestemmer.

For å skape den rette konteksten for læring påpeker Trine at det er viktig at også relasjonen mellom elevene er god. Strukturell kunnskap benytter hun også for å styre denne relasjonen; *Du velger bevisst struktur og rammer for at du ønsker å påvirke sånn at de kan få en god relasjon. Det å være tydelig, bestemt, men vennlig*. Igjen er hun opptatt av språket og at ordene hun velger skal være medierende. Innenfor sosiokulturell praksis er kommunikasjonen og interaksjonen mellom mennesker sentralt, og redskapene medierer læring gjennom samhandling (Dysthe, 2001). *Jeg synes det er viktigst å være tydelig overfor klassen at; "Vi er greie med hverandre!" At vi er greie ligger i bunnen for at vi skal lære. At vi skal være greie er et språk som ungdommen forstår.*

Hvordan påvirker lærerens perspektiv på kunnskap, hans metodevalg?

I mine intervju med Per, Jan og Trine ga lærerne uttrykk for ulike faktorer som de oppfattet var avgjørende for dem for å kunne være en god klasseleder, det som "lå hjertet nærmest". Jan og Per ga uttrykk for et strukturelt kunnskapssyn, mens Trine i det første intervjuet kun

snakket om relasjoner. Ut fra min analyse ser det ut som at lærerens kunnskapssyn virker avgjørende inn på hvilke metodevalg som ble vektlagt, når han skal lede en klasse og skape et læringsmiljø i klassen. På den ene siden ble den strukturelle kunnskapen, og det som ble forventet gjennom regler, struktur i planlegging og gjennomføring av undervisningen, oppstart, innmarsj påpekt som vesentlig for å lede en gruppe med elever i en læringsprosess. På den andre siden ble den sosiokulturelle kunnskapen gjennom konteksten læringen foregår i, relasjonen mellom lærer og elev, og mellom elevene, påpekt som viktigst. Samtidig uttrykte alle lærerne behovet for prosessuell kunnskap gjennom at de måtte ha noen ferdigheter for å utøve klasseledelse. De uttrykte at det var vanskelig å sette ord på denne kunnskapen, men samtidig benyttet de den som ”hjelper” for å sikre at de kunne undervise, og uttrykke strukturell kunnskap, eller opparbeide den riktige sosiokulturelle konteksten som krevdes.

Jeg valgte å bruke ordet ”hjelper” når læreren benyttet kunnskapsaspekter fra andre perspektiv som bidrag for å kunne lede klassen i en læringsprosess. Årsaken til at jeg valgte begrepet ”hjelper” er fordi jeg opplevde at lærerne så på kunnskapen i forhold til klasseledelse som hierarkisk. Lærerens ene kunnskapssyn sto øverst i hierarkiet, supplert av ”hjelperen”, noe som jeg mener ble kontinuerlig poengtert gjennom deres uttalelser.

Samtidig så må Per, Jan og Trines uttalelser sees i sammenheng med det som kom til uttrykk i kollegiets definisjon av hva klasseledelse er. En gruppe poengterte gjennom de tegnede figurene, at både struktur, ferdigheter og relasjoner er kunnskap du må ha for å være en god klasseleder.

Kapittel 5 - Læring og utvikling av kunnskap gjennom refleksjon.

Læring

Læring er en vedvarende endring i atferd, eller i kapasitet til å handle på en bestemt måte, som et resultat av praksis eller andre former for erfaring (Irgens, 2007:47). Definisjonen på læring av professor Thomas Shuell er ofte knyttet til læring i arbeidslivet, fordi den er atferdsorientert. I arbeidslivet er en opptatt av at læring ikke bare skal være ”teoretisk”, men at den også får konsekvenser for handlingene våre i en egnet situasjon. Læring må anses som den viktigste aktiviteten i norsk skole, og begrepet henger nøye sammen med kunnskap, fordi kunnskap skapes gjennom læring. Læring skjer hele tiden over alt, og verden vi lever i stiller stadig større krav til kunnskap og utvikling av kunnskap, hvis vi skal møte utfordringene på en god måte.

I arbeidslivet kan noe av læringen skje ved at du møter på situasjoner eller oppgaver der du må løse utfordringen der og da, uten å vite klart hvordan du skal handle. Mange lærere vil nok gjenkjenne slike lærings situasjoner i forbindelse med klasseledelse, fordi eleven eller gruppen utfordrer deg og krever handling. Den kognitive teorien du har tilegnet deg gjennom utdanningen trenger ikke alltid å fungere i slike situasjoner, fordi den ikke er knyttet til denne type kontekst. Slik læring vil i stor grad være individuell, fordi du ikke samhandler med andre for å finne gode løsninger (Irgens, 2007). I arbeid med mennesker vil en stor del av læringen foregå gjennom slike situasjoner der du gjør deg erfaringer, fordi du sjelden kan forutse helt nøyaktig hvordan for eksempel en undervisningstime vil forløpe.

Skjer læringen i samspill med kollegaer og elever i et samhandlende fellesskap er læringen i større grad sosial og kontekstuell, dvs. at læringen er avhengig av situasjonen vi befinner oss i. *Den må forstås i lys av de forhold den foregår under, og de arbeidsmiljøer vi lærer i og sammen med* (Irgens, 2007:48). Mange vil definere dette som organisatorisk læring, og ”lærende organisasjoner” og ”lærende skoler” har blitt et ”in” begrep i dag, som i stor grad er positivt ladet og som bærer bud om nytenkning og kunnskapsutvikling i en læringsorientert kultur.

Ulike perspektiv på læring

Behavioristisk syn

Pavlov og Skinner bidro til behavioristisk kunnskaps- og læringsteori der kunnskap betraktes som noe objektivt og kvantitativt som finnes utenfor individet, og som kan avgrenses og deles opp. Dette læringssynet var dominerende fram til 1950-tallet, og beskrev et syn på læring der kunnskap gis til den lærende gjennom små kunnskapsbiter, og må organiseres sekvensielt og hierarkisk. (Dysthe, 2001) Overført til en undervisningssituasjon blir informasjon sendt i språklig form til en mottaker som avkoder budskapet og lagrer det i minnet til senere bruk. Læreren blir da den som ”lærer fra seg” mens eleven ”lærer til seg”. Læringen skjer gjennom å gå mange små steg, og det er viktig å mestre et trinn før en kan gå videre. Testingen går ut på å se hva som sitter igjen etter undervisningen, (reproduksjon). Ytre faktorer som belønning og straff (stimulus) anses som den viktigste motivasjonen for læring (respons). Dette synet på læring, undervisning og testing har bidratt sterkt til den pensumoppbyggingen og spesielt evalueringsformen en har i norsk skole i dag. Likevel står den i sterk kontrast til

konstruktivistisk læringsteori som er en del av Piaget-tradisjonen innenfor kognitiv teori, og som preger store deler av læringssynet i norsk skole (ibid).

Kognitivistisk syn

Innenfor et behavioristisk læringssyn mener en at elevene må lære grunnleggende fakta steg for steg, og at de først på et senere stadium er i stand til å reflektere og bruke det de lærer. Læring fra et kognitivt ståsted betraktes derimot som progresjon fra enkle til mer komplekse modeller. Det innebærer at en ikke skiller reproduksjon av fakta fra refleksjon, men derimot bygger læringsprosessen opp som en konstruksjonsprosess, *der elevene tar imot informasjon, tolkar han, knyter han saman med det dei alt veit, og reorganiserer dei mentale strukturane om det er nødvendig for å passe inn ny forståing* (Dysthe, 2001:38). Læringsprosessen blir dermed sett på som en reorganisering og restrukturering, der den lærende aktivt forsøker å knytte det nye med det en kan fra før, for å skape sin egen forståelse, framfor bare å absorbere det en annen sier. Å integrere nye data til allerede eksisterende erfaringer kalles assimilasjon. Det gjør at en erfaren arbeider vil kunne oppfatte et signal som han gjenkjenner som han kobler til tidligere erfaringer eller situasjoner, som igjen bidrar til at arbeideren vil kunne reagere på riktig måte. Trening og gjentatte repetisjoner vil bidra til at personen reagerer mest mulig riktig i lignende situasjoner (ibid).

Akkomodasjon, også kalt kognitive konflikter, beskriver tankeprosessen som skjer idet mennesker møter på nye situasjoner som de ikke har trent på eller har rutiner i forhold til. Her må individet forsøke å gi mening til ny stimuli og definere den som noe ukjent. I noen tilfeller krever slike situasjoner en reaksjon og da vil arbeidstakeren måtte prøve ut nye strategier og handlinger. I slike tilfeller skjer det ofte en refleksjon etter at en ny strategi er prøvd ut, som bidrar til kunnskap skapt gjennom erfaring, og som kan benyttes i en assimilasjonsprosess. I enkelte tilfeller kan akkomodasjonen bli for krevende og for vanskelig å respondere på, eller individet kan ha opplevd negative konsekvenser av en anvendt strategi. Dette kan føre til at arbeidstakeren eller eleven trekker seg tilbake. Denne følelsen kan bidra til at det utvikler seg en mental barriere for å kunne utvikle ny kunnskap, noe som kan få læringsprosessen til å bryte sammen. Harvey og Brown hevder (1992) at; *Jo vanskeligere en person opplever akkomodasjonsprosessen, jo mer stresset og urolig vil han være* (von Krogh et.al. 2000:37)

Konstruktivismen har bidratt til undervisningsmåter som er svært opptatt av begrepsutvikling, læringsstrategier og problemløsningsmetoder, der kognitiv utvikling skjer gjennom aktivt engasjement med faglige problem. Begrepet ”metakognisjon” eller ”metalæring” brukes om

det å reflektere over egen læring og forståelse, og hvordan du selv lærer best. Mange har erfart at dette fremmer læring, og derfor er det tatt inn i undervisningssituasjoner og læreplaner (Dysthe, 2001). Kognitivistene har stor tro på den indre drivkraften hos individet til å ville lære noe nytt, og til utforske nye situasjoner som de ikke gjenkjenner eller forventer seg. I motsetning til i behaviorismen er troen på den indre motivasjonen sterk, og det å få drive med oppgaver på ulike områder vil i seg selv bidra til at en lærer noe nytt.

Som kritikk til kognitivismen hevder mange at dette synet på læring er for rettet mot enkeltindividet og den mentale delen av læringsprosessen, og for lite på de sosiale og kulturelle sidene ved læring. I de senere årene har det utviklet seg et sosiokulturelt syn på læring der det legges mye større vekt på konteksten, læringsfellesskapet og kulturen som omgir individet. Mange mener at dette synet er å betrakte som et supplement til kognitivismen, mens andre ser på det som en motsetning (ibid).

Sosiokulturelt syn

Det sosiokulturelle syn på læring legger stor vekt på at kunnskap blir konstruert gjennom samhandling og i en kontekst, og ikke primært gjennom individuelle prosesser. *Derfor blir interaksjon og samarbeid sett på som helt grunnleggjande for læring, ikkje berre som eit positivt element i læringsmiljøet* (Dysthe, 2001:41). I motsetning til kognitiv teori som mener at læring kan skje i individet uavhengig av kontekst og formål, mener en innenfor den sosiokulturelle retningen at situasjonen læringen skjer i, og hvordan individet deltar i læringssituasjonen, er en fundamental del av det som blir lært.

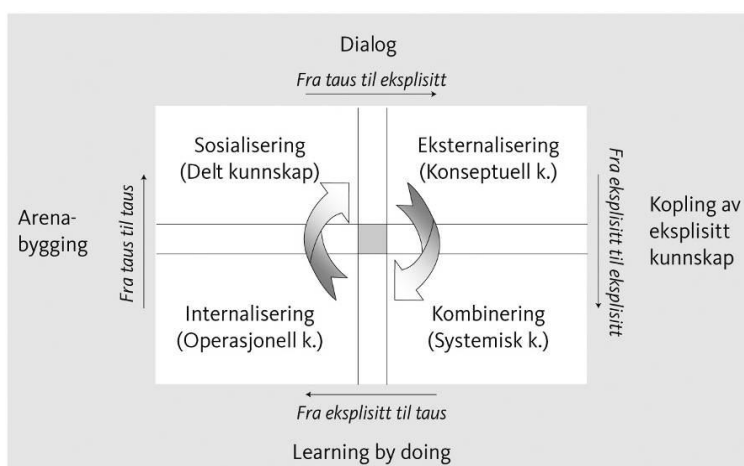
Dewey påpekte at i det virkelige livet er alle enkelthendelser eller enkeltobjekt en del av en større opplevd sammenheng, noe som forklarer begrepet ”kontekst” sett i en sosiokulturell forståelse. Det latinske ordet ”contextere” betyr å veve sammen, som forklares med at alt er integrert og vevd sammen og at læring også er den del av denne helheten. Dette er et situert perspektiv på læring som ser på individet som en integrert del av et aktivitetssystem. Samtidig betyr ikke dette *at læringa er avgrensa til situasjonen, den kan memorerast, kommuniserast og rekonstruerast* (Dysthe, 2001:135). Det interaktive systemet inkluderer samspill med andre individ, men også samspill med fysiske redskaper som datamaskiner og representasjonssystem som språk og matematiske symbol. Læringskonteksten blir da spesielt viktig, og for å skape en situert læring i skolen har det derfor vært diskutert om en må skape autentiske praktiske situasjoner for at læring skal skje. Samtidig har dette rettet et fokus mot det å lære ”å lære”. I siste læreplan ”Kunnskapsløftet” (Utdanningsdirektoratet, 2012), er

målet for opplæringen å fremme læringsaktiviteter som problemløsning og tenkning, for å forberede individet på å lære gjennom hele livet. Et godt læringsmiljø er avgjørende for hva som blir lært og hvordan, og da i første rekke interaksjonen mellom personene i læringsfellesskapet (kolleger, lærere og elever) (Dysthe, 2001). Von Krogh et.al. (2000) påpeker at kunnskapsutvikling i en organisasjon stiller spesielle krav til relasjonene mellom medlemmene. Omsorg i organisasjonen bidrar til læring og det innebærer at medlemmene stoler på hverandre, er åpne for hverandres ideer og føler seg trygge nok til å utforske ukjent terreng.

At læring er sosial innebærer også et fokus på den påvirkningen vår historie og kultur har og har hatt på individet. Kunnskaper og ferdigheter kommer ut fra innsikter og handlingsmønstre som er blitt bygd opp over tid, og måten vi tenker og handler på er alltid påvirket av denne kulturforankringa. Samtidig vil vi møte andres kulturhistorie gjennom møtet med andre mennesker i læringsfellesskapet.

SEKI – modellen, læring gjennom sosialisering og eksternalisering

Nonakas (1994) SEKI- modell viser ulike typer kunnskap som kan være tilstede i kunnskapsarbeid, og det er spesielt to faser i modellen som er relevante i forhold til kunnskapsdeling fra individnivå til gruppenivå. Dette er sosialiseringsfasen og eksternaliseringsfasen, der fokuset på taus kunnskap hos individet deles, gjennom at to eller flere arbeider sammen. I eksternaliseringsfasen forsøker en å sette ord på den tause kunnskapen en innehar eller som en har betraktet, gjennom å reflektere sammen.



Figur . Fire faser i kunnskapsprosessen (etter Nonaka og Takeuchi 1995) i Irgens (2007)

I følge Irgens (2007) er modellen en måte å illustrere hvordan kunnskapen i en organisasjon kan bevege seg i flere faser, fra utvikling til deling av den. Newell et .al.(2009) viser til

modellens fire faser i kunnskapsprosessen, som en spiralprosess av interaksjoner mellom kunnskapstyper. Her identifiseres fire kunnskapskonverteringsprosesser hvor danning av ny kunnskap kan forekomme.

Sosialiseringsfasen er forbundet med i følge Irgens (2007) samhandling og kan knyttes til et sosiokulturellt læringssyn der kunnskap deles mellom partene gjennom at de arbeider sammen i samme situasjon. Kunnskapen er fremdeles taus fra den som innehar den og blir værende taus i den som imiterer og tar etter kunnskapen. Newell et.al.(2009) vektlegger at i denne fasen er det individer som interagerer med hverandre og reflekterer over hverandres erfaringer, men kunnskapen eksisterer bare på individnivå. I sammenhengen med klasseledelse vil denne kunnskapsdelingen kunne skje når to lærere er i samme klasserom og en eller begge leder gruppen med elever.

Eksternaliseringsfasen vektlegger i følge Irgens (2007) oversetting av taus kunnskap gjennom dialog og refleksjon for å gjøre den mer konseptuell, og løfte den til et eksplisitt nivå. Kunnskapen som kommer frem er blitt omformet til gruppekunnskap og satt inn i modeller, metaforer eller fremstilt i skriftlig form. Likevel er kunnskapen fremdeles ikke blitt satt inn i system. Sosialiserings- og eksternaliseringsfasen kan kobles til det Schön kaller for refleksjon ”in-action” eller ”on-action” som beskrives senere.

Språkets betydning for læring

Vygotskij har vært sentral innenfor den sosiokulturelle tradisjonen og mens Dewey var opptatt av handlingsaspektet, var Vygotskij opptatt av det verbale, og de språklige sidene ved samspill. Begrepet mediering blir brukt om alle typer støtte eller hjelp til læringsprosessen, enten det er av personer eller redskaper, også kalt artefakter. Det innebærer at all menneskelig handling ses i sammenheng med de historiske og kulturelt utviklede artefaktene (Dysthe, 2001).

Noko av det som skil mennesket ut frå andre arter, er at vi utviklar og brukar fysiske, tekniske og semiotiske reiskapar. ”Reiskapar” eller ”verktøy” betyr i eit sosiokulturelt læringsperspektiv dei intellektuelle og praktiske ressursane som vi har tilgang til, og som vi brukar for å forstå omverda og for å handle (Dysthe, 2001: 46).

Mennesket har gjennom tidene utviklet redskaper eller verktøy som bærer med seg tidligere generasjoners erfaringer og innsikter, og disse erfaringene benytter vi oss av når vi bruker redskapen. Innenfor sosiokulturell praksis er kommunikasjonen og interaksjonen mellom

mennesker sentralt, og redskapene medierer læring gjennom samhandling. Vygotskij levde i en tid der det ble stilt spørsmål om tidligere teorier, og han avviste det individualistiske grunnsynet på læring samtidig som han hentet sterke impulser fra Piaget og teorien om hvordan den som lærer konstruerer kunnskap. Vygotskij mente at redskapene ble benyttet som en hjelper mellom stimulus og respons, de ble med andre ord ulike hjelpere i en kognitiv konstruksjon av kunnskap. Redskapene hjalp oss til å utvide ”den proksimale utviklingssonen” som kan beskrives som sonen mellom det at vi greier å utføre alt selv, og fram til det punktet hvor vi ikke klarer å utføre en oppgave selv med hjelp fra andre. Slike hjelpere bidrar til å utvide kognitive og praktiske potensial som igjen bidrar til ny innsikt. Språk, tallsystem, formler, bøker, blyanten, datamaskinen er alle slike hjelpere, og de bidrar ikke bare som støtte til læringsprosessen, men de endrer også den kognitive prosessen og læringskulturen. Den viktigste medierende redskapen for mennesket er språket og her har Bakhtin bidratt med ny innsikt (Dysthe, 2001).

Å la erfaringer bli felleseie

Språk og kommunikasjon er ikke berre eit middel for læring, men sjølve grunnvilkåret for at læring og tenking skjer (Dysthe, 2001:49). Et vanlig syn på språket er at det er en nøytral gjengivelse av virkeligheten. Bakhtin hevder derimot at hvert ord vi bruker er fylt med ekko av stemmene til tidligere brukere. Sett i lys av sosiokulturell teori er hver språklig framstilling, holdninger og vurderinger noe som plasserer oss i en kulturell og historisk tradisjon. Ved å lære oss å kommunisere vil vi få tilgang til et kulturelt mangfold som utvider seg fra den innerste familiesirkelen til ulike kontekster som vi får ta del i. Säljö (2000) hevder at språket kan fungere som en kobling mellom kultur, interaksjon og individets tenkning. Kommunikative prosesser blir derfor helt sentrale i menneskelig læring og utvikling. Innenfor ulike praksiser, skole eller arbeidsliv, kombineres kommunikasjon med praktiske ferdigheter, og denne interaksjonen er innenfor sosiokulturell teori, vesentlig for at læring skal skje. Vygotskij var opptatt av hvordan språket medierer virkeligheten for oss, og forholdet mellom språk og tenkning. Kommunikasjon og språk er ikke bare et middel for læring, men selve grunnvilkåret for at læring skjer. Vi overtar måter å snakke, skrive eller løse problem på, og bruker det som vi ønsker ut fra den gitte situasjonen. Dewey uttrykker at ”*Kommunikasjon er ein prosess der ein deler erfaring slik at det ein deler, blir felleseige*”(Dysthe, 2001:49). Ifølge Mead er ikke denne kommunikasjonen bare språklig konstruert, han viste også til at menneskelige samhandling og begrepet gesten eller tegnet, med en kommuniserende funksjon. På denne måten får språket en dobbel funksjon; vi bruker det til å tenke og forstå for

oss selv, og til å uttrykke det vi forstår til andre. Mead kaller slike symbolske gester som oppfattes likt av både den som taler og den som lytter, eller som vil være funksjonelt like, for signifikante symboler. Da vil taleren kunne erfare seg selv i hvordan en blir oppfattet av mottakeren. *Uttrykket "gest" bruker jeg om den delen av et individs handling eller holdning i en sosial handling som tjener som stimulus for et annet individ, slik at det andre individet utfører sin del av hele handlingen (Mead i Vaage 1998, s.237) (Dysthe, 2001:138).* Mead var også opptatt å kompetansen til å ta andres perspektiv, og det å kunne gripe differensieringen av erfaringer i individet og en gruppe individ.

Samtidig får Mead fram potensialet for det kreative og det nye, at kvart enkelt individ nærmar seg fellesskapen ut frå sin eigen forståingshorisont eller sitt eige perspektiv, og dermed skaper eller rekonstruerer sine erfaringar i møtet med andre, men på ein måte som ikkje er determinert på førehand (Dysthe, 2001:137).

Vygotskij uttrykker dette gjennom å si at barns utvikling først oppstår på det sosiale planet, deretter på det indre planet, eller fra å være en dialog med andre til en indre dialog. Denne prosessen der inntrykk fra det ytre planet blir en naturlig del vår egen oppfatning kaller Vygotskij for internalisering. Dette beskrives som mestring og appropriering, som Dysthe forklarer som; *Det første inneber at ein overtek noko, mens det andre inneber å gjere det ein er herre over, og slik sett meistrar til sitt eige (Dysthe, 2001:76).* Samtidig innebærer internalisering ikke en mekanisk overføring og en passiv aksept av det overførte. Det krever en aktiv mental bearbeiding, og er en innsatskrevende prosess, noe som betyr at det nødvendigvis ikke er noen automatikk i at en greier å gjøre det overførte til sitt eget.

Et individs tanker er derfor et resultat av kommunikasjon individet har møtt tidligere, som det har tatt til seg og bruker som ressurs i framtidige situasjoner. (Bakthins ekko) Som et alternativ til det tradisjonelle synet på undervisning og læring gjennom kommunikasjon der en sender informasjon (gjennom et medium) til en mottaker, som avkoder budskapet og lagrer det til senere bruk, mener Bakthin at all kommunikasjon er *dialogisk*. Det innebærer at begge parter deltar aktivt og at mening oppstår som et samarbeid mellom den som snakker og den som forstår, og at kommunikasjonen fungerer som "en bro mellom to parter" (ibid).

Ordet dialog brukes ofte som en beskrivelse på en muntlig samtale, ansikt til ansikt mellom to personer. Uttrykket kommer fra det greske ordet "logos" som betyr ord eller tale, og "dia" som mange tror betyr "to", men som bør oversettes med gjennom, mellom eller tvers over. (ibid) Dialogbegrepet var også kjent fra Platon og Sokrates' tid, der det ble sett på som en

samtale mellom sannhetssøkende menn. Samtidig ble samtalene sett på som strømlinjeformede med symmetri mellom deltakerne. Argumentasjon, evnen til å lytte og troen på at det beste argumentet bidro til at den andre endret oppfatning eller standpunkt preget samtalene. Målet for denne dialogen var at sannheten kom fram, og bruken av overtalelse, hersketeknikker, makt og følelser ble ikke tatt i betraktning. Kjernen er at det gode argument vinner over det dårlige, og samtalepartnerne kommer fram til en felles forståelse. Dette ansees som det pedagogiske ideal (ibid).

Bakhtin var ikke pedagog, men kan betraktes som en dialogorientert tenker, selv om han ofte omtales som språkfilosof eller litteratur- og kulturteoretiker. Han krysser faggrenser og opererer både mellom og på tvers av vitenskapsdisipliner. Det er først og fremst hans teori rundt dialogisme og hvordan dette skaper mening, kunnskap og læring, som har gjort han interessant for utdanningsforskere. Relasjoner og dialogen som relasjonelt prinsipp er grunnleggende for alt han har skrevet, og han bruker begrepet dialog på tre forskjellige måter, som samtidig er tett koblet til hverandre (ibid).

Dialogen i Bakhtins perspektiv

For det første oppfatter Bakhtin, som var humanist, hele den menneskelige eksistensen som en dialog, der han definerer ”selvet” gjennom dialogiske relasjoner til ”den andre”. Selvet vil være mellom meg og den jeg er i relasjon med. På denne måten blir eksistensen, og det å være menneske sett på som en kontinuerlig dialog med andre stemmer; *To be means to communicate* (Dysthe, 2001:109). For det andre bruker han begrepet dialog om språkbruk generelt, noe som betegnes som dialogisitet, og hevder at alle ytringer har et grunnleggende trekk. Og selv om dialogisiteten omfatter verbalspråket som overføres ansikt til ansikt, dreier begrepet seg ikke bare om verbal kommunikasjon i snever forstand. For det tredje er Bakhtin opptatt av motsetningene mellom monolog og dialog, og foretrekker nok tydelig en dialogisk diskurs framfor en tilnærmet monologisk. På denne måten fremhever han dialogen som noe som er positivt i læringssammenheng for å skape ny forståelse. (ibid)

En ytring er selve basisenheten i dialogen, og ordet bærer med seg stemmer fra tidligere brukere, og derfor blir ytringen en plass der talende personligheter og verdiposisjoner forenes og konfronteres. Denne flerstemtheten kaller han polyfoni. På denne måten blir språket mye mer enn en individuell handling, det gir oss innsyn i det mangfoldige meningspotensialet som ytringene våre har. En ytring kan omfatte alt fra en muntlig til en skriftlig beskjed, en replikk, et ord på en lapp, en artikkel, en forelesning eller en avhandling. På den ene siden har våre

utsagn relasjoner til foregående ytringer innenfor et kommunikasjonsfellesskap, på den andre siden er det innstilt på et svar. Det er med andre ord snakk om relasjoner som danner grunnlag for å forstå det ytringen vår bærer med seg, og relasjoner som skal til for å skape ny mening eller forståelse (ibid).

Når vi ytrer oss i tale eller skrift er svaret ofte knyttet til en foregående ytring, men det betyr ikke alltid at vi ytrer oss i eksplisitt form. Svaret kan være formet på ulike måter, det kan være direkte gjengivelse av en tidligere ytring, eller deler av den, eller vi kan bevisst holde noe tilbake. Samtidig kan vi bruke intonasjon i tale eller ulike tegn i skriftlig sammenheng, som for eksempel bidrar til ironi eller sarkasme. Bakhtin mener at vi alltid henvender oss til noen, at ytringene våre er adresserte. Det kan være til noen konkret, men også til en ukjent. Adressaten kan være nært eller fjernt fra oss, uansett vil oppfatningen vi har av adressaten påvirke utformingen av teksten. På denne måten bærer vi flere stemmer i oss gjennom ytringen vår, også mottakerens stemme.

Bakhtin var en motstander til det han kalte monolog eller det autoritative ordet, som står i motsetning til det overbevisende ordet. Gjennom monolog vil mottakeren måtte godkjenne det som blir sagt og tankefritt slutte seg til det uten refleksjon og eller reaksjon (Postholm, 1999). Ulike stemmer og dialog opptrer også i vårt indre. I det kreative og flerstemte (polyfone) rommet, der vi lar helt ulike stemmer spille seg ut og selv aktivt tar del, blir sannheten til. Sannheten er ikke relativ hos Bakhtin, men flerstemt og den må stadig konstrueres på nytt. Vi er avhengig av det flerstemte for å finne frem til det normative. Mening og sannhet blir til i møtene mellom ulike stemmer og i mellomrommet mellom ulike individer, i samspillet mellom de som samtaler. Samtidig skapes mening i oss selv fordi forståelse og respons er direkte knyttet sammen og gjensidig avhengig av hverandre. Derfor blir den indre dialogen sentral i den kognitive læringsprosessen som skjer gjennom refleksjon, før, i eller etter en handling. Forståelsen oppstår gjennom at den som snakker er aktiv, men det er like viktig at mottakeren aktivt mottar budskapet i form av en eller annen reaksjon (Postholm, 1999).

Indre dialog i Bakhtins perspektiv

I en dialogisk interaksjon utveksles det erfaringer og meninger som kan danne ny sannhet. Den er ikke medfødt og den eksisterer ikke i hodet hos den enkelte. Ny kunnskap blir skapt mellom mennesker i en dialogisk interaksjonsprosess. Mikrodialogen - den indre dialogen - eksisterer sammen med den uttrykte dialogen, og Vygotskij så på språket i *en utviklingsprosess fra sosialt språk via egosentrisk tale til indre tale* (Wersch 1985). Bakhtin

(1986) betraktet også denne indre talen som en indre dialog. Det å være er for Bakhtin en hendelse som deles med andre (Postholm, 1999).

Når mange stemmer møtes inne i individet kaller Bakhtin dette for ventrikulering. Som både Bakhtin og Vygotskij påpeker, vil individet først snakke seg gjennom stemmene til de andre. Prosessen med å danne et helhetlig ”selv” vil gå ut på å sortere gjennom heteroglossia, et mangfold av stemmer som sameksisterer først rundt individet, helt til diskursene som er ”internt overbevisende” dukker opp. Språk for den enkelte bevissthet, ligger i grenselandet mellom seg selv og andre, og møtes ved samhandling og dialogisk samkvem. Ordet i språket er halvparten andres, det blir ens eget bare når taleren fyller det med sin egen intensjon (heteroglossia). I en indre dialog vil bevisstheten bevege seg uvegerlig mot nødvendigheten av å måtte velge et språk i dette heteroglossia, og visse stemmer vil få mer kreditt enn andre. I slike tilfeller vil en trolig høre mange stemmer, men individets verdier og etikk kan være med å påvirke valget en tar. (Lewin, 1997) For Bakhtin står monolog og dialog som et motsetning til hverandre, men ordet monolog benyttes ikke i form av ”enetale”, slik som det tradisjonelt er brukt. En enetale kan ha en dialogisitet i seg, mens en dialog kan være mer eller mindre monologisk. *Poenget er om det blir gitt rom for eiga tenking eller refleksjon kring det hos mottakaren, eller om det blir forventa akseptert som gitt og lukka* (Dysthe, 1997: 82). Dysthe peker på at i skolen er det tradisjon for at det monologiske, autoritative ordet. Her formidles det ”sannheter” videre til neste generasjon, og i forhold til relasjonen lærer – elev vil læreren være en autoritet gjennom sin stilling, kunnskap og også personlighet. På den måten møtes to læringsperspektiv gjennom det tradisjonelle ”det autoritative ordet” og den dialogiske læringskultur (ibid).

Læring gjennom refleksjon

Postholm skriver i Aamotsbakken (2010) at refleksjon handler om å vende tilbake til noe som har hendt eller blitt sagt. Selve ordet refleksjon *kommer fra latin (re-flectio) og betyr ”vende” (flectio) ”tilbake” (re)* Aamotsbakken (2010:51). Durkheim kaller erfaringen som læreren har tilegnet seg i møtet med elevene for lærerens kunst, og den baserer seg på praktisk trening, læring av ferdigheter, personlig utdanning og erfaring. Han mener at kunsten og refleksjonen hører sammen, og at refleksjonen er det som bidrar til at undervisningsmetoder endres og utvikles (ibid). Gjennom Stortingsmelding nr. 30, *Kultur for læring*, (Kunnskapsdepartementet, 2004) står det at lærere og skoleledere bør ta initiativ til utviklingsarbeid som tar utgangspunkt i refleksjoner rundt undervisningen, slik den fungerer i praksis på den enkelte skole. Målet er at utviklingen skal starte innenfra og fra lærerne selv,

der lærerne skal forske på og studere sin egen praksis, og forhåpentlig utvikle ny kunnskap. Dette forholdet mellom teori og praksis, og betydningen av refleksjon i utviklingen av yrkesutøverens profesjonelle kompetanse er mye belyst av Donald Schön (1983, 2001). Han peker på at den teoretiske utdanningen ofte kan gi elevene følelsen av mangelfulle forutsetninger i møtet med praksissituasjonen, fordi teorien vanskelig kan foreskrive hvordan den skal og bør håndteres. Til det er situasjonene for komplekse, og i forbindelse med klasseledelse; for uforutsigbare, fordi det dreier seg om individ som reagerer dynamisk med og på hverandre. Schön er opptatt av det han kaller ”den reflekterte praktiker” og hevder at praktikerer har en evne til å reflektere over den intuitive kunnskapen som brukes midt i handlingen, samt at de også bruker erfaringen til å reflektere og handle riktig i unike og uvisse praksissituasjoner. På denne måten danner erfaringen praksisen for kunnskapsbygging, i motsetning til et strukturelt perspektiv, der teorien er oppskriften på praksis. Samtidig mener han at praktikerer kan mer enn han kan gi uttrykk for og formidler en kunnskap i selve utøvelsen av yrket. Schön beskriver den profesjonelle utøvers refleksjon med uttrykkene ”reflection-in-action” og ” reflection-on-action”. ”Reflection-in-action” gjenspeiler den handlingen der praktikerer benytter kunnskap, erfaring og intuisjon, parallelt med at han handler. Det innebærer at refleksjonen fremdeles kan påvirke handlingen, men uten at vi nødvendigvis kan forklare hva vi gjør og hvorfor (ibid). Kobler vi dette til Bakhtins indre dialog vil denne refleksjonen være flerstemt og handlingen vil komme som et uttrykk av de stemmene som ”blir hørt”. I den andre refleksjonsmåten tenker en i etterkant over det som skjedde i den gitte situasjonen, hvilke handlinger som ble utført og hvilke konsekvenser handlingene fikk.

Dewey blir ofte knyttet til uttrykket ”learning by doing”, men Dewey mente at aktivitet alene ikke var nok til å forklare læringsprosesser, *det er relasjonen mellom kunnskap og handling og kva for etisk verdi aktiviteten har som er det primære* (Dysthe, 2001:130).

”Knowing-in-action” er et uttrykk for den kunnskapen praktikerer anvender i kjente situasjoner som han har erfart før, der han handler ut fra tidligere praksis. Denne kunnskapen kaller Schön konstruert kunnskap, som ikke kan sammenlignes med strukturell kunnskap. Denne kunnskapen kommer til uttrykk gjennom håndlaget, og krever at praktikerer benytter sin vurderingsevne, våkenhet og tilpasningsdyktighet. Etter hvert vil hver ny erfaring bidra til å øke praktikerens repertoar av forventninger, bilder og teknikker, som er vanskelig å verbalisere. Denne kunnskapen vil bli mer og mer taus, spontan og automatisk, og kan sammenlignes med Polanyis ”tause kunnskap”.

Hvis refleksjonen mangler kan møtet oppleves som undertrykkende og mekanisk for elevene. Trolig kan dette føre til det Bakhtin kaller den "autoritative dialog", som styres av læreren alene. På samme måte kan også dialog mellom kolleger oppleves autoritativ og monologisk, noe som vil hindre kunnskapsutviklingen.

Empirisk analyse: Hvordan utvikler lærere ny kunnskap om klasseledelse?

I denne analysen ønsker jeg å undersøke hvordan lærere sett i et individperspektiv, utvikler ny kunnskap om klasseledelse. Jeg vil forsøke å belyse om lærerens kunnskapssyn har betydning for hvordan han eller hun utvikler ny kunnskap. Samtidig ønsker jeg å se på hvordan lærere reflekterer både sammen og individuelt om klasseledelse, og hvordan dialog kan bidra til ny kunnskap.

Har lærerens kunnskapssyn betydning for utviklingen av ny kunnskap om klasseledelse?

Thomas Shuell definerer læring som en vedvarende endring i atferd, eller i kapasitet til å handle på en bestemt måte, som et resultat av praksis eller andre former for erfaring (Irgens, 2007). Dette er en definisjon som er rettet mot aktivitet, eller i denne sammenhengen; ulik kunnskap som fører til at læreren etablerer en praktisk klasseledelse som bidrar til motivasjon og læring hos elevene.

Begrepet "klasseledelse" er ifølge Jan et begrep som ble tatt i bruk på 90-tallet *i alle fall fikk det en annen status, [...]. Men det har jo blitt vektlagt mer og mer, det å kunne være en klasseleder*. Selv om det å være en klasseleder har fått større betydning for lærere i grunnskolen, uttrykker alle lærerne jeg har utvalgt som respondenter, at de ikke har fått noen formell utdanning innefor det å lede en klasse. Når jeg spør Per som er nyutdannet svarer han: *Nei. Egentlig ikke i det hele tatt. Jeg synes det er for lite fokus på dette i ped'n da, hvordan en skal ta tak i situasjoner. Vi har jo lært litt når vi har vært i praksis, men da har man jo lært det selv*. Han uttrykker at det er i praksis han skal lære seg klasseledelse; *Så det er nå fortsatt en prøvefase for min del da. Jeg føler meg på ingen måte utdanna. Jeg tror det første året blir det, kanskje andre og tredje året også* (en prøvefase). Utsagnet fra Per som forteller at en ikke får lære noe om klasseledelse innenfor lærerutdanningen kan en stille spørsmål ved. En årsak

til at opplevelsen er slik, kan skyldes at teorien om det å lede en klasse er fjernt fra situasjonen der en skal ta de ulike beslutningene som bidrar til god klasseledelse.

Trine sier at hun har fått liten formell utdannelse i klasseledelse på lærerskolen, *skjønt litt hadde vi. Jeg lærte mest i forbindelse med sos.peden*, (individuell videreutdanning i sosialpedagogikk), *der det ble satt fokus på hvordan du handler i forhold til elever. Det handler om elevsyn, og det å bli bevisst på hvem en selv er, hvordan jeg framstår for elevene og hvordan andre oppfatter deg.* I dette utsagnet kommer også Trines sosiokulturelle syn på kunnskap fram, fordi hun definerer klasseledelse som noe sosialt i samhandling med andre, hvordan en handler i forhold til elever, og hvordan elevene oppfatter henne.

Jan som har arbeidet i mange år som lærer, kan ikke huske klasseledelse som begrep på verken 1970 eller-80 tallet. Han knytter det til *klassestyrerbegrepet som ble brukt da. Vi hadde jo mye pedagogikk med psykologi og vi lærte en del om det de kalte "mistilpassing" som kunne utarte seg til en psykose og "forsvarsmekanismer". Klasseledelse var et ukjent begrep.* Her viser Jan til bruken av begrep, som kan knyttes til hans strukturelle syn på kunnskap. Samtidig er det interessant i et historisk perspektiv at Jan, som har 44 års ansiennitet i skolen, viser til psykologi og en form for sykelligjøring av eleven i sin uttalelse. Kanskje kan en anta at dette synet på "vanskelige" elever gjorde seg gjeldende i tida 1966 – 68, da Jan tok sin lærerutdannelse.

Jan uttrykker at han har lært noe klasseledelse gjennom kursing; *jeg har kun noe kursing*, mens Trine viser til uformell opplæring gjennom idretten, der det handler om å lede noen. *Jeg hadde treningsledelse på skolen, idrettslinja, og har prøvd det mye i praksis.* Uansett uttrykker alle de tre lærerne et ønske om å lære mer, og for å oppnå det benytter spesielt Trine og Jan ulike strategier.

Strukturelt kunnskapssyn og kognitiv læringsstrategi med språket som medierende redskap.

I forrige kapittel viste jeg til flere eksempler der Jan gir uttrykk for å ha et strukturelt syn på kunnskap. Dette synet på kunnskap ser ut til å henge sammen med et konstruktivistisk syn på læring, der Jan benytter seg av kognitive strategier for å konstruere ny kunnskap om klasseledelse. Innenfor kognitiv læringsteori ser en på reorganisering og restrukturering av ny informasjon som en konstruksjonsprosess, der den lærende aktivt prøver å knytte det nye til det en kan fra før for å skape sin egen forståelse (Dysthe, 2001). Jan gir uttrykk for at han benytter denne læringsteorien som strategi når han skal lære seg noe nytt.

Skrijving, reformulering, formulering. Og dette med læringsstrategier; Det hjelper ikke om du har dem, du må klare å bruke dem og du må ville bruke dem. Det er klart at dette med å reformulere, formulere, reformulere, repetere, sette opp punktvis nye vinklinger, krever jo tid. Jeg har jo faktisk lest på det kompendiet flere ganger.

Jan gir klart uttrykk for at kunnskap gjort eksplisitt er verdifull for han, og han velger derfor selv å skrive og strukturere stoffet punktvis. I tråd med Piagets teori (Dysthe 2001) har han stor indre motivasjon, han vil bruke sine læringsstrategier. Han viser også til at han knytter ny lærdom til det han allerede har kunnskap om, gjennom å søke etter nye innfallsvinkler på stoff om samme tema. *Skal du repetere stoff, skal du aldri lese den samme boka, er min erfaring. Nye forfattere, nye innfallsvinkler.* Han har også søkt etter kilder om klasseledelse på Utdanningsforbundets nettsider; *Jeg synes det som står der, utdyper og følger opp.* Dette er det Piaget kaller for assimilasjon (ibid). Han forteller om flere eksempler på assimilasjonsprosessen eller det han kaller for en *enkel pedagogikk fra studietida*, der læreren lærte ”fra-seg”, og eleven reproduserte informasjonen han hadde fått.

Hvis en ting ble gjentatt ofte nok, 5 eller 10 ganger, hvis de da ikke skjønnte det, så var det noe galt med dem naturligvis. Hvis du løste samme type matematikkoppgave, [...], så ble det automatisert, for det er sånn det har fungert for meg.

Samtidig gir Jan uttrykk for at dette er ikke nok. Han slutter seg til Vygotskijs teori om at stimulus uttrykkes gjennom ulike medierende redskap, slik at det bidrar til læring. For Jan sin del så fungerer språket som en viktig hjelper i den kognitive konstruksjonsprosessen. Slike hjelpere bidrar til å utvide kognitive og praktiske potensial som igjen bidrar til ny innsikt. Språk, tallsystem, formler, bøker, blyanten, datamaskinen er alle slike hjelpere, og de bidrar ikke bare som støtte til læringsprosessen, men de endrer også den kognitive prosessen og læringskulturen (Dysthe, 2001).

Jan forteller at han benytter seg av det å skrive som medierende redskap for å lære.

Skrijving er for meg en meget egnet metodikk. For jeg har følgende tese hvis jeg skal lære meg noe jeg skal formidle til andre; ”Det jeg ikke klarer å skrive ned, det klarer jeg heller ikke å formulere muntlig, og omvendt. Det jeg ikke klarer å si, det klarer jeg heller ikke å skrive.

Dysthe (2001) påpeker at språket er den viktigste medierende redskapen, spesielt i skole og universitet, og det er igjennom å lytte, lese og skrive at mye av læringen skjer. Sånn er det

også for Jan, men det er tydelig at det for han er en individuell prosess som han gjentar for seg selv. Denne strategien kombinerer han også i samarbeid med det å framføre for andre; *Du framfører ikke noe før du har satt deg inn i det. Og når du har framført noe offentlig en gang, så sitter det på en helt annen måte, er min erfaring.*

Jan har satt seg inn i klasseledelse gjennom å delta på kurs og lese diverse kursmanus gjentatte ganger, i tillegg til at han uttrykker at; *Dette med hvordan du opptrer foran en klasse, det har du jo alltid hatt et forhold til.* Likevel gir han uttrykk for en endret holdning til bevisstheten omkring klasseledelse og behovet for å knytte teorien til situasjonen eller realiteten, som han kaller det. *Men jeg har lært at kommunikasjon og informasjon er to forskjellige ting. Du kan sende ut et rundskriv i ti punkter, og det kan være så klart at bare en blind og døv ikke skjønner det, men det er ikke noen selvfølgelighet at det blir kommunikasjon ut av det.* Her tolker jeg at han mener det er viktig å få en forståelse, en reorganisering, eller en mulighet til situert læring som knytter teori og praksis sammen. Dette kommer jeg tilbake til i kapittel 3.

Situert læring gjennom prøving, feiling og refleksjon.

Trine gir uttrykk for et sosiokulturellt kunnskapssyn som har sitt utspring i Dewey og Mead sitt pragmatiske syn på kunnskap, som innebærer at kunnskap blir konstruert gjennom praktisk aktivitet, der grupper av mennesker samhandler innenfor et kulturelt fellesskap (Dysthe, 2001). Interaksjon og samhandling har også vært sentralt i Trine sin kunnskapsutvikling innenfor det å være en klasseleder. Hun peker på at erfaringen har gitt henne kunnskap;

Det handler om å kunne lære av sine feil, det har jeg jo gjort. Det handler om å være i stand til å se seg selv, og til å reflektere over seg selv. [...]Det er en kontinuerlig prosess der en må gå tilbake, se på hva som skjedde, kunne jeg ha gjort noe annerledes? Det handler om å få øye på seg selv.

Dysthe (2001) påpeker at innenfor et sosiokulturellt syn på læring skjer ikke læringen primært gjennom individuelle prosesser, men at situasjonen læringen skjer i og hvordan individet deltar i læringssituasjonen, er en fundamental del av det som blir lært. Trine viser til læring av klasseledelse sammen med elevene, i motsetning til Jan som viser til et kognitivt syn der læringen skjer i individet, tilsynelatende uavhengig av kontekst og formål.

Donald Schön (2001) er opptatt av det han kaller ”den reflekterte praktiker” og hevder at praktikeren har en evne til å reflektere over den intuitive kunnskapen som brukes midt i handlingen, samt at de også bruker erfaringen til å reflektere og handle riktig i unike og uvisse praksissituasjoner. På denne måten danner erfaringen og praksisen utgangspunktet for kunnskapsbygging, i motsetning til et strukturelt perspektiv, der teorien er oppskriften på praksis. For Trine er det å få øye på seg selv et resultat av kontinuerlig refleksjon, både ”on-action” og ”in-action”. Hun viser til en trygghet der hun gir seg selv rom for å feile, og kan også reflektere sammen med elevene i klasselederfunksjonen.

Noen ganger kommer vi opp i situasjoner som går til ”helsike”. Ja, okei da, dette gikk ikke helt bra. Da kan jeg godt si: ”Vet du, dette ble ikke greit, ikke for deg, ikke for meg, ikke for de andre elevene.” Jeg kan også si: ”Vet du, det jeg gjorde, det skjønner jeg ble ikke bra for deg”, jeg kan be om unnskyldning. [...] Vi kan ikke hekte oss opp i feil. Da må vi lære av det, og da gjør vi det forhåpentligvis.

Trine viser også til en situasjon der hun har lært ved å betrakte andre. Ifølge Nonakas (1994) SEKI- modell er dette en fase der taus kunnskap deles gjennom å arbeide sammen, men uten at den settes ord på. Kunnskapen forblir med andre ord taus i den som betrakter eller deltar i arbeidsfellesskapet. *Jeg tror du lærer innmari mye av å være i lag med noen, og se på noen. Reflektere over den andre, [...]Jeg husker kjempegodt Olav. Jeg var veldig heldig som fikk lov å være i lag med han, vi delte klasse. Det var knallgod læring for meg.* Prosessen der inntrykk fra det ytre planet blir en naturlig del vår egen oppfatning kaller Vygotskij for internalisering. Dette beskrives som mestring og appropriering, som Dysthe forklarer som at en overtar noe som en mestrer og gjør til sitt eget. Samtidig innebærer internalisering ikke en mekanisk overføring og en passiv aksept av det overførte. Det krever en aktiv mental bearbeiding, og er en innsatskrevende prosess, noe som betyr at det nødvendigvis ikke er noen automatikk i at en greier å gjøre det overførte til sitt eget (Dysthe 2001). At dette er en prosess som krever at du er aktiv selv uttrykker også Trine;

Jeg tror du lærer av å være i lag med noen gode forbilder, og av erfaringen, men de betinger at du er i stand til å lære av dine erfaringer, og at du er i stand til å få øye på deg selv da. Jeg tror at alle er i stand til å lære, men jeg tror vi er veldig ulike der. Det er ikke alle som er i stand til refleksjon i samme grad.

Dialogen som redskap for refleksjon og kunnskapsutvikling

Bakthin hevder at hvert ord vi bruker er fylt med ekko av stemmene til tidligere brukere. . Denne flerstemtheten kaller Bakthin polyfoni (Dysthe, 2001). Sett i lys av sosiokulturell teori er hver språklig framstilling, holdninger og vurderinger noe som plasserer oss i en kulturell og historisk tradisjon. En ytring er selve basisenheten i dialogen, og ordet bærer med seg stemmer fra tidligere brukere, og derfor blir ytringen en plass der talende personligheter og verdiposisjoner forenes og konfronteres. På den måten bærer alle de tre lærerne jeg har intervjuet, i seg en flerstemthet eller polyfoni, som møter mine stemmer og blir til et heteroglossia.

Jan gir uttrykk for at han bærer med seg stemmer fra hvordan lærerne på folkeskolen var, på realskolen, gymnaset, ja i det hele tatt opp igjennom årene; *Hva gjorde dem? Hva var det som gjorde at du falt eller ikke falt?* Her gir Jan uttrykk for at han har gjort en refleksjon som har bidratt til ny innsikt, uten at han gjør rede for hva det består i. Det kommer også fram at stemmene har møtt hans kognitive perspektiv på læring og tro på strukturell kunnskap, for stemmene får ikke stort spillerom. Han uttrykker flere ganger gjennom intervjuet at han er overraska over hvor opptatt noen er av lærerens personlighet. Den strukturelle kunnskaps - ”stemmen” kommer til uttrykk når han ventrikulerer;

[...] for meg er det jo budskapet og det han formidler som er essensen, så hvordan presten er, det klarer jeg ikke å se på som et stengsel. Men for mange så forbinder de personen bak budskapet som det mest essensielle. Politikk for eksempel, der ser man jo det godt. Politikere går jo igjennom hva som helst. Selv halvkriminelle kan jo bli tilgitt bare de har de rette egenskapene.

Gjennom sitatet kan en betrakte det strukturelle kunnskapssynet som monologisk, fordi Jan avviser de stemmene fra mennesker som uttrykker at ”personligheten” har betydning for budskapet. For Bakthin står monolog og dialog som en motsetning til hverandre, men ordet monolog benyttes ikke i form av ”enetale”, slik som det tradisjonelt er brukt. En enetale kan ha en dialogisitet i seg, mens en dialog kan være mer eller mindre monologisk.

Trine gir også uttrykk for en polyfoni av stemmer fra tidligere praksis; *Jeg har også sett noen dårlig forbilder opp igjennom årene, det kan jo være kolleger eller tidligere lærere. Jeg har sett hva som ikke var lurt og reflektert over det.* Dette har ført til utvikling av ny kunnskap;

Jeg tror jeg er ganske sånn bevisst på hva som er lurt og ikke lurt i forhold til "møtet" med elevene, og disse stemmene bringer Trine med seg til dialogen eller refleksjonen sammen med elevene.

Også Per som er nyutdannet, forteller at han reflekterer hele tida i sin praksis; *Jeg er aldri ferdig med jobben min. Jeg reflekterer hele tida. Når jeg ligger i senga så ligger jeg og tenker på hva som har skjedd, og jeg ser ofte løsninger. Jeg snakker ikke med meg selv, men jeg bestemmer meg for å prøve ut ting.*

Durkheim kaller erfaringen som læreren har tilegnet seg i møtet med elevene for lærerens kunst, og den baserer seg på praktisk trening, læring av ferdigheter, personlig utdanning og erfaring. Han mener at kunsten og refleksjonen hører sammen, og at refleksjonen er det som bidrar til at undervisningsmetoder endres og utvikles (Aamotsbakken, 2010). Refleksjonen kan skje mellom to eller flere gjennom en dialog, der flere stemmer møtes i det kreative og polyfone rommet, og skaper det Bakthin kaller sannhet. Mening og sannhet blir til i møtene mellom ulike stemmer og i mellomrommet mellom ulike individer, men også i oss selv. Derfor blir den indre dialogen sentral i den kognitive læringsprosessen som skjer gjennom refleksjon, før, i eller etter en handling (Postholm, 1999). Bakthin betraktet også denne indre talen som en indre dialog eller en mikrodiallog (Dysthe, 2001)

Dialog med elevene

Både Per, Jan og Trine uttrykker at de har utviklet kunnskap om klasseledelse gjennom tilbakemeldinger fra elever, kolleger og i samtaler med kolleger. Det kommer fram at tilbakemeldingskulturen fra elev til lærer er mangelfull i form av språklige ytringer, men både Jan og Trine gir uttrykk for at kommunikasjonen som oppstår i samhandlingen med eleven, bidrar til hvordan oppfatning de har av seg selv som klasseledere. Bakthin oppfatter hele den menneskelige eksistensen som en dialog, der han definerer "selvet" gjennom dialogiske relasjoner til "den andre". Selvet vil være mellom meg og den jeg er i relasjon med, i dette tilfellet elevene eller kolleger (Dysthe 2001).

Jan bærer med seg en polyfoni av stemmer fra elever som han har vært klasseleder for gjennom mange år som lærer. Når han skal vurdere i hvor stor grad han har lyktes sier han at *det har variert ganske mye, men jeg hadde to år som jeg syntes var tunge.* Det er tydelig at stemmene fra disse elevene har gjort et stort inntrykk, de kan ha grenset til å være monologiske. Gjennom monolog vil mottakeren godkjenne det som blir sagt og tankefritt slutte seg til det uten refleksjon og eller reaksjon (Postholm, 1999). På den måten kan de

prege Jan's oppfatning av seg selv som klasseleder i for stor grad, hvis de ikke slipper til andre stemmer i en indre dialog. *Så det var to relativt vonde år, og de merket meg på vondt i mange år. Ja faktisk sitter det i enda, jeg er veldig spent på gruppene når jeg møter dem, for dette var tungt altså.* Sitatet bekrefter Bakhtins teori om at ytringen bidrar til å definere "selvet", og kan ha blitt stående som en sannhet. For Jan sin del kan dette ha bidratt til at muligheten for situert læring gjennom prøving og feiling i møtet med elevene ikke har vært en reell mulighet. Til det har de monologiske ytringene bidratt til en utrygg lærings situasjon sammen med elevene. Han siterer også utsagn fra elever; *Du trenger ikke å miste alle hemninger, det får jo være måte på! Du klikke jo! Det er den siste reaksjonen jeg har fått på at jeg ligna på Nilsen.* Her møter et monologisk utsagn en stemme fra fortida, om strenge Nilsen, som bidrar til en oppfatning av "selvet".

Samtidig nyanseres bildet av "selvet" gjennom intervjuet, fordi han viser til nye "stemmer" eller "gester" fra elever i en elevgruppe, som bidrar til å ventrikulere en ny "sannhet". Dysthe (2001) viser til at sannheten ikke er relativ hos Bakhtin, men flerstemt og den må stadig konstrueres på nytt.

Men i 9E må man ha vært heldig, for der, ikke i en tilbakemeldingskur i ord, men gjennom sin åpenhet og sin vennlighet, [...] de gir et velvære. [...] Jeg merker det bare i måten de hilser på, så unisont, og så mange som hilser klart og tydelig, og som virker som de er vennligstilte og ser det positive i alt. Gjennom atferden, det er kjempebra.

For Jan har dette bidratt til at troen på seg selv som klasseleder er endret eller sannheten er konstruert på nytt; *[...] jeg er veldig glad for å kunne avslutte karrieren gjennom en klasse som en kan se svært positivt tilbake på.*

Trine tilkjennegir også hvordan stemmer fra elever har bidratt til å påvirke hennes oppfatning av seg selv som klasseleder. Også i hennes tilfelle knyttes det til nonverbal kommunikasjon og en følelse eller intuisjon som sier at hun oppnår en god atmosfære i klasserommet sammen med elevene. Hun uttrykker betydelig trygghet som klasseleder og det kan skyldes mangelen på monologiske ytringer i negativ retning, eller at hun har vært en del av ytringen gjennom en indre dialog, og bidratt til et heteroglossia som ikke har fått påvirke "selvet" i negativ retning.

Jeg spør hvordan hun vet at hun har en god relasjon;

Når du vet det? Du kjenner det. Det er en form for anerkjennelse begge veier, form for respekt begge veier. [...] Hvis du snakker om meg som lærer, så kjenner du at du har tillit hos elevene. [...] Det er lettere å lykkes med de klassene jeg har en relasjon til. [...] Det at jeg har lyktes med vanskelige grupper har gitt meg trygghet, for jeg vet at jeg kan få det til. Jeg har selvtillit og trygghet. Dette er knyttet til refleksjon og det og se seg selv.

Dysthe (2001) hevder at utsagn har relasjoner til foregående ytringer innenfor et kommunikasjonsfellesskap, og er på den andre siden innstilt på et svar. Det er med andre ord snakk om relasjoner som danner grunnlag for å forstå det ytringen vår bærer med seg, og relasjoner som skal til for å skape ny mening eller forståelse. Trine bruker her uttrykket relasjon i en positiv kontekst, som innebærer en form for respekt og anerkjennelse som går begge veier. Dette påvirker hennes forståelse av de gester eller uttalelser elevene kommer med, slik at det bidrar til å øke hennes trygghet i forhold til elevene. På denne måten oppstår dialogen i en kontekst som skaper en vinn-vinn situasjon, der elevene føler anerkjennelse og respekt, samtidig som det bidrar til en positiv utvikling av Trines "selv". Det synliggjør elevenes rolle i utviklingen av kunnskap i forhold til klasseledelse, på godt og vondt, og hvordan mengden av stemmer fra klasser som en lærer underviser i, bidrar til "sannheten" om læreren som klasseleder. Samtidig viser intervjuene at ingen av lærerne har invitert til en dialog med elevene om hvordan de er som klasseledere. Når jeg spør Trine om hun har spurt elevene svarer hun; *Nei, jeg har ikke spurt dem*, og viser til følelsen. På den måten blir læreren prisgitt til de nonverbale stemmene som gis i ulike kontekster, der ytringene trolig er knyttet til andre kontekster enn lærerens evne til klasseledelse. Hos meg som lytter dukker ulike spørsmål opp; Vil en invitasjon til dialog med elevene (ungdomsskoleelever) om lærerens klasseledelse kan føre til en "utrygg" dialog om lærerens "personlighet", eller kan en slik dialog føre til at læreren ikke lenger framstår som leder?

Mead var opptatt av kompetansen til å ta andres perspektiv, og det å kunne gripe differensieringen av erfaringer i individet og en gruppe individ (Dysthe, 2001). Trine forteller at hun reflekterer mye alene og at hun forsøker å ta ulike perspektiv, eller lytte til ulike stemmer som kan bidra til kunnskap gjennom å ta på seg ulike "relasjonsbriller". *Det å ta på seg ulike briller er et knallgodt bilde. [...] Det kan være fra elevperspektivet, fra de mistroiske elevene til den positive eleven. Det kan jeg bruke i refleksjonen min. "Oj, den eleven kunne oppfatte det sånn, og den eleven kan oppfatte det annerledes, du må handtere folk ulikt.* Utsagnet understreker Trines sosiokulturelle perspektiv på kunnskap, hun er opptatt av å sette

seg inn i elevenes situasjon. ”Knowing-in-action” er et uttrykk for den kunnskapen praktikerne anvender i kjente situasjoner som han har erfart før, der han handler ut fra tidligere praksis. Denne kunnskapen kommer til uttrykk gjennom håndlaget, og krever at praktikerne benytter sin vurderingsevne, våkenhet og tilpasningsdyktighet. Trine utvikler sin ”knowing-in-action” gjennom å reflektere ”on-action”. Samtidig benytter hun ulike perspektiv for å utvikle sin vurderingsevne. *Du må handtere folk ulikt*, sier noe om at hun benytter ulike handlingsstrategier overfor ulike elever, og at refleksjonen bidrar til å lytte til flere stemmer for å bli en bedre klasseleder.

Dialog med kolleger

Kollegaene spiller også en rolle i utviklingen av ny kunnskap og lærerne viser til en dialog med andre på arbeidsplassen, som kan sammenlignes med eksternaliseringsfasen i SEKI-modellen. Denne fasen vektlegger i følge Irgens (2007) oversetting av taus kunnskap gjennom dialog og refleksjon for å gjøre den mer konseptuell, og løfte den til et eksplisitt nivå. I motsetning til kunnskap som blir framstilt i modeller, metaforer eller skriftlig form i eksternaliseringsfasen, blir denne kunnskapen felleseie gjennom refleksjon. Samtidig trenger ikke det å innebære at den nye kunnskapen blir en del av en systemisert organisatorisk læring. Medarbeiderne deler kunnskap når de føler behov for det, refleksjonen er uorganisert og Per uttrykker at; *Jeg tror vi henger oss mye opp i det negative for det er mest interessant å snakke om, og det trenger man hjelp til.[...] En positiv ting kan man snakke om i 20 sek, mens det negative kan du snakke om i 20 min.* Utsagnet kan tyde på at lærerne velger å reflektere sammen i situasjoner som de oppfatter som utfordrende. I uforutsigbare situasjoner der de ikke vet hvordan de skal handle, velger de å søke råd som et tillegg til, eller en erstatning for å prøve ut i ulike strategier, og dermed lære gjennom akkomodasjon.

Møtene mellom de ansatte har fellestrekk med communities-of-practice. Dette er praksisfellesskap som består av medarbeidere som opplever samme utfordringer og ser at de kan løse oppgavene bedre ved å dele erfaring og kunnskap. Utfordringen er at kunnskapen som deles i praksisfellesskapet kan forbli i denne gruppen og ikke komme organisasjonen til gode ved formalisering (Irgens, 2007). Lærerne som ble intervjuet fortalte at det var ”tilfeldig” innefor arbeidsplassen hvem de valgte å dele kunnskap med eller søke råd hos. I tillegg var det ingen regelmessighet i når samtalen foregikk, Per sier: *Jeg kunne snakket med alle, men det er praktisk å snakke med de som sitter ved siden av, og forteller at hennes væremåte og hennes erfaring har positiv betydning.* Per uttrykker tiltro til ansatte som har erfaring, og viser også til forbilder som han har fått gjennom å observere andre. Per har et

strukturelt syn på kunnskap og viser til arbeidsro i klassen som en måleenhet for god klasseledelse. *Og da kan jeg spørre: "Hva ville du ha gjort her? Hun har sånn sinnsykt ro i klassen sin også. Jeg har sett det når jeg var inne sammen med henne. Da så jeg at det er forskjell på oss altså.*

Brown og Duguid (1998) forteller at i praksisfellesskap kan "know-what", som er kunnskap i medarbeidernes hode, få hjelp til å praktisere kunnskapen gjennom "know-how". Trine bruker begrepet *å tenke høyt i lag*, om det å samtale med kolleger om klasseledelse. *Å lære av hverandre i diskusjoner, det å kunne tenke høyt i lag. Jeg kan gjøre det med en venninne, hun er lærer – vi kan beskrive en situasjon og så diskuterer vi. Jeg gjør det med noen, men det er ikke noen som er faste.* Trine liker i likhet med Bakthin dialogen framfor det monologiske, autoritative ordet. Dysthe (1997) påpeker at poenget er om det blir gitt rom for egen tenkning eller refleksjon omkring det hos mottakeren, eller om det blir forventet akseptert som gitt og lukka. Det som kjennetegner de som Trine velger å tenke høyt i lag med er; *Det som kjennetegner dem er at de ikke har fasitsvaret. Hvis du skal få til en diskusjon som er å gi og ta, der begge lærer noe, så blir det veldig vanskelig hvis en er bombastisk. Det har jeg opplevd, noen har fasitsvaret.* Ut fra denne uttalelsen kan det se ut som ytringer som blir for monologiske, som inneholder fasitsvaret, fører til at "den andre" framstår på en måte som bidrar til at de blir utelatt fra diskusjonen i praksisfellesskapet. Samtidig bidrar oppfattelsen av "den andre" til at Trine er bevisst på hvordan hun skal ytre seg hvis noen kommer og spør:

Det er jeg ganske bevisst på når noen kommer og spør meg og vil diskutere med meg, hvis jeg klarer det. Jeg er bevisst på ikke å forklare hva du må gjøre. Jeg synes dette uttrykket med å "tenke høyt i lag" er himla godt. For det handler om å reflektere høyt i lag. "Enn hvis?, Har det gått an og gjort?, Er det en mulighet?, Tenk deg at..., hva tror du ville skjedd hvis?"

I dette utsagnet gir hun uttrykk for at "når" kolleger kommer og spør, så kan det bety at hun er en som blir spurt, hun anstrenger seg og er språklig bevisst i dialogen "hvis jeg klarer det". I tillegg gir hun eksempel på flere åpne spørsmål som kan bidra til en refleksjon hos mottakeren, hun bringer inn stemmer til et heteroglossia.

Prosessen med å danne et helhetlig "selv" vil gå ut på å sortere gjennom heteroglossia, et mangfold av stemmer som sameksisterer først rundt individet, helt til diskursene som er "internt overbevisende" dukker opp (Lewin, 2007). Trine er opptatt av at refleksjonen skal foregå inne i "den andre".

Refleksjonen må skje innvendig i den andre. Det handler like mye om å oppøve den andre til å kunne reflektere selv. Uansett hva det er snakk om, så handler det ikke om å gi råd, og si at "sånn skal du gjøre det". Det handler om å hjelpe den andre til selv å komme fram til en erkjennelse av: et eller annet.

Jan uttrykker også at han er bevisst på hvilke ord som benyttes for å bidra til at det blir en dialog. Han viser til ordvalget og det han kaller for språklige dempere som et positivt bidrag, i motsetning til det å opptre skråsikkert og ikke ta noe forbehold;

Å uttrykke seg skråsikkert er alltid diskvalifiserende i en hver dialog. Hvis du opptrer som en verdensmester og ikke tar noe forbehold og ikke kjenner språklige dempere, som alltid etter mitt skjønn er litt avvæpnende. Da er det vanskelig å føre en samtale.

Jan gir eksempler på språklige dempere som; etter det jeg vet, etter det jeg har erfart, ofte er det sånn, trolig, kanskje, sannsynligvis er det sånn, etter min mening er det sånn, og definerer dialog som det ble gjort i Platon og Sokrates' tid. Der ble dialogen sett på som en samtale mellom sannhetssøkende menn, som ble sett på som strømlinjeformede med symmetri mellom deltakerne. De hadde stor tro på argumentasjon, evnen til å lytte og troen på at det beste argumentet bidro til at den andre endret oppfatning eller standpunkt (Dysthe, 2001). Jan definerer; *det som kjennetegner en dialog er at du gjennom fornuft og resonnement vil oppnå en erkjennelse gjerne hos deg selv eller hos den du er i dialog med. Det motsatte er debatt, som er en verbal kampform, der emosjonen er i bruk for å knekke motstanderen.* Sett i lys av denne definisjonen kan de språklige demperne settes i sammenheng med en argumentasjonsrekke for å overbevise "den andre". På den måten kan de språklige demperne bidra til å gi "den andre" et nytt perspektiv fordi de viser til Jans erfaringer. Selv med språklige dempere ventrikulerer Jan sitt strukturelle syn, når noen spør om hvilke erfaringer han har og hva den andre kan gjøre;

En har prøvd å snakke om en del ting en bør være bevisst på, uten at det er den gitte sannhet i alle situasjoner, eller overfor personer. I mange situasjoner så vil en del forhold, for eksempel struktur fungere. Det vil fungere for alle, for gammel og for ung.

Ifølge Dysthe (2001) er ytringen en plass der talende personligheter og verdiposisjoner forenes og konfronteres. Her gir Jan uttrykk for at ingen sannhet er gitt, den er avhengig av situasjonen og menneskene som er involvert og har et mangfoldig meningspotensial. Samtidig

uttrykker han et tydelig strukturelt kunnskapssyn og gir oss innsyn i hvilken kunnskap han velger å stole på.

Per som er nyutdannet søker ofte råd hos kolleger. *Jeg snakker ofte i vanlige setninger med et spørsmålsteget på slutten. [...] Jeg har ofte veldig direkte spørsmål.* Han viser til to damer som trolig ville ordlagt seg litt forskjelling. *Hun snakker veldig sånn rosenrødt. [...] Hun er veldig inkluderende, positiv på en måte og gir mange positive tilbakemeldinger.* En annen nær kollega han ofte samtaler med kan komme med råd; *for det er ikke like lett for meg å se hvor galt en ting egentlig er.* Etter å ha fått råd gjør Per sin refleksjon; *Jeg tenker at ja, selvfølgelig er dette så åpenbart at jeg burde ha tenkt på det selv. Mens andre ting, de kan jeg jo forkaste litt... Fordi jeg har min egen mening om jeg tror det vil fungere eller ikke, eller fordi jeg har prøvd det.* Her gir han uttrykk for at de ulike stemmene fra kollegene konfronteres og forenes med Per sine stemmer og hans verdier. Han lytter til alle stemmen og gjør deretter et valg og deretter ventrikulerer han sitt syn i handlingene og klasseledelsen.

Hva kan hindre dialogen?

Et fellestrekk for lærerne er at de viser skepsis i forhold til dialoger der partene blir for emosjonelle. Da forsvinner det dialogiske aspektet i ytringen og i tillegg forandres gestene og tonefallet på en måte som kan virke støtende: *Man bør kanskje ikke si at den andre tar feil, men heller si at man er uenig. I tillegg har det noe med tonen i stemmen, man merker fort om noen er irritert eller om noen er sterkt uenig.* Trine hevder at negative følelser kan stenge for refleksjon;

Det er vanskelig å få til en refleksjon hvis noen kommer ut fra en klasse og er ganske irritert og beskriver klassen som håpløs, og det er veldig negativt. Hvis det er knyttet mye følelser til det er det jo vanskelig å få til en god refleksjon der og da. Da er det viktig å få tingene litt på avstand.

I tillegg ytrer Per at noen kan bli for glad i å snakke om ting, og *de kan snakke veldig lenge om veldig lite, [...] Noen ganger synes jeg vi sitter og snakker om alt for lite, og jeg savner effektivitet, jeg føler at jeg kunne gjort andre ting.* Her kan talen oppfattes som monologisk, og det kan ha mange ulike årsaker. En mulighet er at det autoritative ordet får stor plass og at ytringen i liten grad oppfordrer til dialog, men det kan også skyldes at Per ikke lytter aktivt og kanskje har tankene sine et annet sted. Situasjonen ytringen skjer i og relasjonen til mottakeren har betydning for budskapet (Dysthe, 2001).

Utsagn som: *Jeg har jobba i 35 år og jeg har gjort det sånn, og det funka!*, sammenligner Jan med å opptre som *oraklet i Delfi, eller det lokale oraklet i Delfi*. Med andre ord, å opptre som et orakel, med kloke råd og ufeilbarlig autoritet, kan bidra til at andre kolleger ikke ønsker å gå inn i en dialog med deg. Det å framstå som skråsikker åpner ikke for flerstemmighet og bidrar ikke til å skape ”bro mellom to parter”. Av det lærerne forteller kan en slutte at situasjonen ytringen foregår i har betydning både for mottaker, men også for den som ytrer seg. I tillegg kan ulike emosjonelle uttrykk gjennom gester, tonefall, negative tanker virke forstyrrende, slik at ytringen bærer med seg noe annet enn det som kan bidra til refleksjon om klasseledelsen. Å ytre at en er skråsikker kan føre til at du blir utelatt fra refleksjon, samtidig som det bidrar til at ”sannheten” om deg blir til noe som virker negativt inn på situasjonene der du går inn i en dialog. Lærerne uttrykker også at emosjonene kan få fram ryggmargsrefleksjonen, som er med å bidra til å bygge en barriere for en god dialog med elevene.

Ryggmargsrefleksjonen

Både Jan og Trine nevner begrepet ”ryggmargsrefleksjonen” i forbindelse med klasseledelse. For å koble begrepet til teori, kan refleksjonen sammenlignes med akkomodasjon som beskriver tankeprosessen som skjer idet mennesker møter på nye situasjoner som de ikke har trent på eller har rutiner i forhold til. Her må individet forsøke å gi mening til ny stimuli og definere den som noe ukjent. I noen tilfeller krever slike situasjoner en reaksjon og da vil arbeidstakeren måtte prøve ut nye strategier og handlinger (Dysthe, 2001). Både Trine og Jan betegner ryggmargsrefleksjonen som noe negativt i forbindelse med klasseledelse. Jan definerer det som *den kunnskapen som en ubevisst tar fram som en reaksjon og som er en del av reaksjonsmønsteret ditt, som på en måte er en del av personligheten din når alle filter er tatt bort*. I utviklingen av ryggmargsrefleksjonen tilkjenner han en polyfoni av stemmer; *den er vel summen av arv og miljø og strategier som du har bevisst og ubevisst, ubevisst sannsynligvis, lagt deg til for å beholde likevekta som jeg kaller det*. Trine definerer den slik; *Men av og til kommer ryggmargsrefleksjonen. Da handler du bare på intuisjon, refleks, og da blir det ikke så bra. Hvis det blir feil -, ja det bør ikke skje så veldig ofte*.

Trine viser til at refleksjonen kan komme fram i situasjoner som har blitt feil, og i pressede situasjoner. *Da setter jeg skapet der det skal stå! Det er vanskelig å svare, for det er tusen alternativer*. Jan forteller at den kommer fram *når elevene har utagerende atferd, eller problematisk atferd. Jo mer truende jeg opplever situasjonen, jo mer tror jeg ryggmargsrefleksjonen vil slå inn*. Her beskriver Jan situasjoner som kan føles truende, slik at han tyr til *visse reaksjonsformer som elementære forsvarsmekanismer*. Dette blir da strategier

som du tar i bruk for å beskytte deg selv, som *gjør at du ikke synker under eget nivå, så du ikke mister egenverdien, da har vi ulike strategier naturligvis.*

Utsagnene viser til det Harvey og Brown (1992) sier om at; *Jo vanskeligere en person opplever akkomodasjonsprosessen, jo mer stresset og urolig vil han være* (von Krogh et. al. 2000:37). Ryggmargsrefleksen inntreer i situasjoner som knyttes til komplekse situasjoner som oppleves som uforutsigbare, fordi det dreier seg om individ som reagerer dynamisk med og på hverandre. Donald Schön (2001) er opptatt av det han kaller ”den reflekterte praktiker” og hevder at praktikerne har en evne til å reflektere over den intuitive kunnskapen som brukes midt i handlingen, samt at de også bruker erfaringen til å reflektere og handle riktig i unike og uvisse praksissituasjoner. (ibid) Situasjonene der ryggmargsrefleksen inntreer, beskriver praksissituasjoner som er så uforutsigbare, at erfaringene Jan og Trine sitter igjen med ikke bidrar til å utvide handlingsregisteret. Trine viser til at *det bør ikke skje så veldig ofte*, noe som gjør at tryggheten til å reflektere ”in-action” begrenses. Dette kan også føre til mindre mulighet for situert læring, der lærerne får prøvd ut teori i praksis, eller praktisert og deretter dannet teorier.

Stemmene som bidrar til lærerens ”selv”

Jan hevder at i en dialog *må du ha tanker om egne tanker*, et utsagn som i realiteten viser til at du i forkant for ytringen må ha gjort deg en refleksjon i en indre dialog, en mikrodiallog. Vygotskij hevder at denne refleksjon må ha startet i det sosiale og at det gjennom aktiv bearbeiding skjer en internalisering av kunnskapen slik at den blir din egen. Refleksjonen kan også være en metarefleksjon der en reflekterer over egen læring og forståelse. Kunnskapen vil i utgangspunktet være taus, men kan deles gjennom dialog eller sosialisering. Ut fra det lærerne sier, vil trolig muligheten for ”reflection-in-action” i stor grad avhenge av relasjonen som oppstår mellom elever og lærer, tryggheten som begge parter føler og det klimaet samhandlingen skjer i. Samtidig kan kunnskapssynet ha betydning for om dette er kunnskap du setter din lit til, og velger å utvikle. Von Krogh et.al. (2000) påpeker at kunnskapsutvikling i en organisasjon stiller spesielle krav til relasjonene mellom medlemmene. Omsorg i organisasjonen bidrar til læring og det innebærer at medlemmene stoler på hverandre, er åpne for hverandres ideer og føler seg trygge nok til å utforske ukjent terreng. Å se bort fra elevene som ”medlemmer i organisasjonen” vil være det samme som ikke å lytte til en viktig stemme i kunnskapsutviklingen. Stemmene fra elever kan være monologiske, kanskje fordi læreren sjelden oppfordrer til dialog med elevene om sin klasseledelse. Trolig vil en heller ikke kunne forvente at elevene skal ha en bevissthet i forhold til om ytringene deres kan betegnes som

dialogiske eller monologiske. Nettopp derfor blir stemmen fra kollegene så viktige i kunnskapsutviklingen. Trine uttrykker at kollegene er viktige for at hun skal være en god klasseleder; *Det handler om at jeg får støtte fra kollegene. At jeg opplever et trygt kollegium.* Denne tryggheten kan bidra til dialogisitet, deling av kunnskap, og trygghet til å ytre at en ikke alltid mester det å være klasseleder.

Trine sier at: *Det er ikke alle som har lyst til å diskutere klasseledelse. Det er skummelt for noen. Jeg tror de har lyst. Når jeg sier skremmende så tenker jeg på det; hvis du føler at du mislykkes, litt oftere, så er nok det et sårt punkt. Det å si at dette får jeg ikke til.* Utsagnet bekrefter Bakthin der han definerer ”selvet” gjennom dialogiske relasjoner til ”den andre”. Selvet vil være mellom meg og den jeg er i relasjon med. Av redsel for å utvikle et negativt ”selv”, vegrer kollegaer seg mot å reflektere med andre. Det vil også innebære at en mister dimensjonen i andres perspektiv og kunnskap om klasseledelse. Samtidig kan ulike barrierer spille inn i refleksjonen og forhindre den, noe jeg kommer tilbake til i kapittel 6.

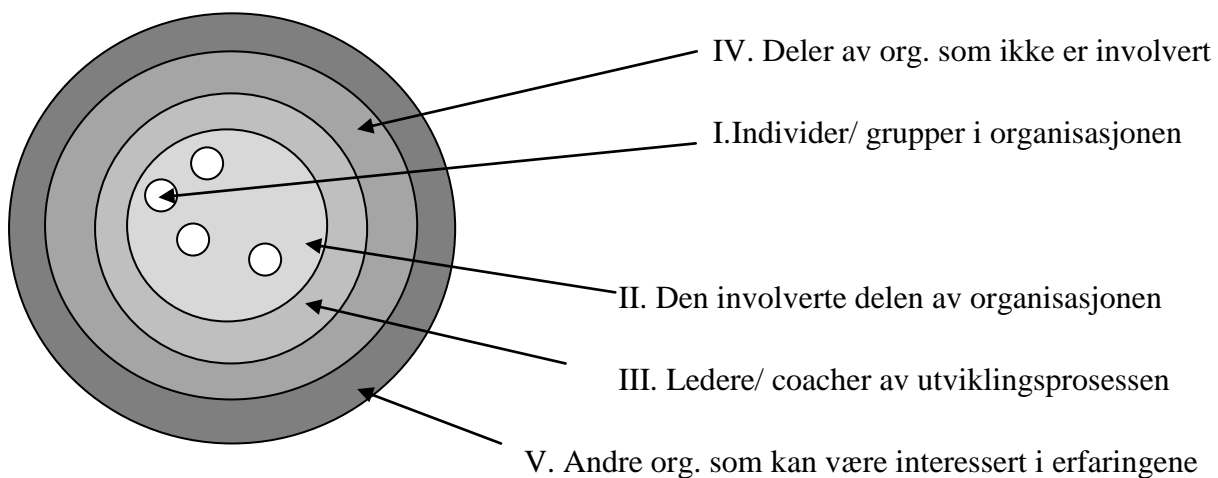
Kapittel 6 - Å utvikle ny kunnskap sammen med andre.

For en organisasjon vil kunnskapsutvikling innenfor kunnskapsøkonomi, betraktes som et mulig konkurransefortrinn. Likevel er det ikke lett å skape en læringskultur som innebærer menneskelige prosesser som kreativitet, samtaler, undervisning, læring og vurdering (von Krogh et. al. 2000). Når nye og komplekse situasjoner oppstår kreves det som regel at det skapes en ny forståelse eller ny kunnskap gjennom akkomodasjon, eller det Argyris og Schön kaller ”double loop learning” (Rennemo 2006).

Lærere har ledet klasser gjennom mange tiår, men noen nedskrevet praksis eksisterer sjelden i enkeltskoler eller mellom skoler. I de senere år har temaet fått økt fokus, og Stortingsmelding nr. 22 (Kunnskapsdepartementet, 2011) sier noe om hva som kjennetegner god klasseledelse. Det vil si at mange ansatte har stor erfaring med klasseledelse og har en oppfatning av hvordan det gjøres, men at dette oftest er en kunnskap som er taus. Tiller (1999) påpeker at mange lærere kan ha mye erfaring uten å ha lært noe, og at lærere kan ha arbeidet 30 år uten å ha lært mer enn en lærer som har arbeidet i 5 år. Likevel vil en kunne anta at lærere har en viss oppfatning av hva som fungerer og ikke, og hva som kan være med å bidra til at en lykkes eller mislykkes i gitte situasjoner. Kunnskapen som knyttes til klasseledelse kan betegnes som aksjonsbasert kunnskap. Det er fordi den utøves sammen med elevene i undervisningssituasjonen eller i andre situasjoner der de voksne på skolen skal lede elevene.

Kunnskapen kan være en del av en strukturell kunnskap, man er også i stor grad det Schön kaller ”konstruert” kunnskap, der lærerens vurderingsevne, våkenhet og tilpasningsevne blir svært viktig. Denne kunnskapen er ofte erfaringsbasert, men kan deles gjennom aksjonsprosesser der en setter fokus på resultatorienterte handlinger.

Rennemo viser i denne figuren hvem som kan lære av aksjonsprosessen (Rennemo 2006:90).



Som en ser av figuren vil mange kunne ha læringsutbytte av en aksjonsbasert prosess, og dette vil ha betydning for motivasjonen og motivene de ulike deltakerne kan ha for å delta i prosessen. Ønsket om læring kan variere for de som deltar i prosjektet, og motivasjonen og motivet kan også variere fra de som leder eller coacher prosessen, fordi de kan ha ulike motiv for prosjektet eller tilhørighet til organisasjonen. Før en starter en aksjonsprosess er det viktig å definere et utgangspunkt for lærings situasjonen.

Det er deltakernes forståelse av egen virkelighet og ønsket om forbedring av sider ved denne virkeligheten som er utgangspunktet for lærings situasjonen. Refleksjonen rundet egen praksis og erkjennelsen av utviklingsbehov vil generere spørsmål som krever søking etter eller utvikling av ny teori eller kunnskap (Rennemo 2006:90).

Kunnskapen som oppstår kan være av to slag som kan defineres slik:

De nye erfaringene kan kobles til eksisterende tankemønster, og bidra til at vi kan mer, men ikke nødvendigvis annerledes, med andre ord en kvantitativ læring. Denne læringen defineres

av Argyris og Schön som enkeltkretslæring eller ”single-loop learning”, og kan sammenlignes med Piagets ”assimilasjon”.

Bidrar de nye erfaringene til at vi endrer vår oppfatning og får en kvalitativ forståelse som bidrar til at vi ønsker å handle annerledes kalles dette dobbelkretslæring eller ”doppel-loop-learning”. Denne læringen kan sammenlignes med ”akkomodasjon” i følge Piaget.(ibid)

Mulighetene for å tilegne seg ny kunnskap sammen med andre i en organisasjon vil påvirkes av mange faktorer, ikke minst medarbeidernes interesse for å lære og vilje til å dele kunnskap, samt organisering og tillit i organisasjonen for å nevne noen. Jeg har gjort et utvalg av arenaer eller prosesser som kan bidra til at kunnskap deles mellom medarbeiderne i en organisasjon.

Communities of practice

”Communities-of-practice” beskrives som praksisfellesskap der kunnskap deles, utvikles og lagres, innenfor sosiale læringssystemer. *Disse sosiale systemene er karakterisert ved felles initiativ, gjensidig engasjement og felles repertoar av handlinger, artefakter, begreper, historier og diskusjoner* (Gotvassli, 2011:48). Dette praksisfellesskapet etableres oftest fordi medarbeiderne føler at de har noe igjen for å delta. Årsakene til at de møtes kan være mange; Det kan være medarbeidere som opplever samme utfordringer og ser at de kan løse oppgavene bedre ved å dele erfaring og kunnskap. I andre tilfeller kan motivasjonen være å unngå faglig ensomhet, eller dele gode og dårlige erfaringer eller historier (Irgens 2007). ”Communities-of-practice” skiller seg på mange måter fra formelt opprettede grupper på arbeidsplassen, deltakelsen er frivillig, og de holder sammen fordi de har føler at de har utbytte av å treffes. De har sjelden noen ledelse og de rapporterer ikke til andre enn seg selv, og det fins heller ingen tidsramme for hvor lenge de skal opprettholde fellesskapet, i motsetning til formelle grupper som ofte er knyttet til et prosjekt og en prosjektbeskrivelse.

Når det gjelder ”communities-of-practice” er nok dette praksisfellesskap som eksisterer innenfor de fleste arbeidsplasser, også i skolen. Mange føler et behov for samarbeid, eller for å sjekke ut sin kunnskap i forhold til de andre medarbeiderne, og uformelle grupper etableres på pauserommet, på arbeidsrom, eller mellom lærere som underviser i samme fag. Her utveksler medarbeiderne mye kunnskap og knytter sterke bånd. Brown og Duguid (1998) forteller at her kan ”know-what”, som er kunnskap i medarbeidernes hode, få hjelp til å praktisere kunnskapen gjennom ”know-how”. Utfordringen er at kunnskapen som deles i praksisfellesskapet kan forbli i denne gruppen og ikke komme organisasjonen til gode ved formalisering. Det kan dannes egne framgangsmåter som medlemmene i praksisfellesskapet følger, men som ikke følger prosedyrene de andre i organisasjonen er underlagt. Mange ledere

har opplevd utviklingen av slike uformelle grupper som truende i forhold til utøvelsen av ledelse og opplevd at slike grupper har blitt for sterke. *I noen virksomheter har man forstått viktigheten av praksisfellesskapet, og har oppmuntret og gitt rom slik at slike nettverk kan utvikles* (Irgens, 2007:189).

Læring gjennom den tredje veg

Bente Elkjær (2004) presenterer en ”tredje vei” eller retning innenfor organisasjonslæring som hun beskriver som en videreføring av den første og den andre veien til organisasjonslæring. Organisasjonen som ”communitie-of-practice” er erstattet av forståelsen av organisasjoner som sosiale verdener som er preget av commitment (forpliktelse), handling og samhandling (Elkjaer 2004:429). I tillegg til organisasjonslæring gjennom deltakelse i praksisfellesskap, trekker hun inn kropp, emosjoner og intuisjon i læringen. *Følelser, teft og intuisjon har tradisjonelt hatt liten plass i organisasjonsforskning*, (Gotvassli, 2011:49) og følelser har i stor grad blitt sett på som forstyrrende for å kunne handle rasjonelt. Kunnskap i et relasjonelt perspektiv kan det være krevende å dele, fordi en da setter fokuset på det som skjer mellom mennesker. Taus kunnskap deles gjennom en omfattende sosialiseringsprosess i et prosjektteam, eller det vi kaller kunnskapens mikrosamfunn. Fordi den tause kunnskapen er så tett knyttet til sansene, personlige erfaringer og kroppsspråk, er det svært vanskelig å formidle den til andre (von Krogh et.al. 2000). Denne samarbeidsprosessen er avhengig av medlemmenes evne til å forstå andres reaksjoner.

Elevenes motivasjon og måloppnåelse kan variere mye, både på individ- og gruppenivå, og det å lede en gruppe som innehar disse, og andre variabler, krever et bredt handlingsregister hos læreren. Deler av registeret kan anses som en type taus kunnskap som lærere tilegner seg gjennom erfaring og kognitiv resonering, noe Donald Schön kaller å være en ”reflektert praktiker”. Han mener at mange av våre handlinger er intuitive og at vi mange ganger kan ha problemer med å fortelle hva vi vet og hvorfor vi handler som vi gjør (Gotvassli, 2011). Min oppfatning er at enkelte lærere kan ha svært god presisjon i forhold til å lede elevgrupper slik at de motiverer for læring. Utfordringen er at det kan være vanskelig å sette ord på denne typen kunnskap, i tillegg til å skape rom som kan være møter eller avsatt tid, et Ba, for at slik kunnskap kan deles.

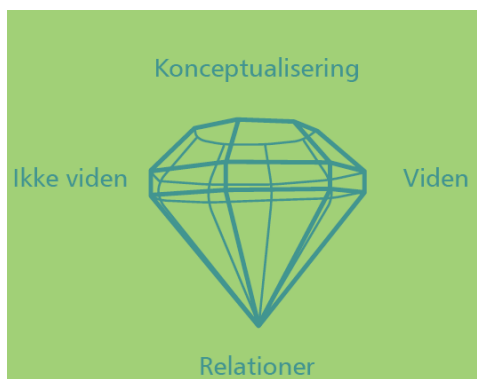
Læring i organisasjonen gjennom aksjonsbasert læring

”Human resource” tenkningen bidro til å sette fokus på at ansatte har behov for å lære og utvikle seg i arbeidssituasjonen. Utfordringen er å sette læringen sammen med

organisasjonens læring slik at det bidrar til at organisasjonen kan utvikle seg. Innenfor sosioteknisk teori er fokuset knyttet til både det å skape menneskelig arbeidsforhold, i tillegg til å realisere ideer om medvirkning og demokrati. Dette har blant annet før til utviklingen av selvstyrte grupper (Levin og Klev 2002). Såkalte selvstyrte grupper ble utprøvd av Emery og Thorsrud på 1960- tallet i flere sosiotekniske eksperiment, der tanken var å *prøve ut former for medvirkning fra "gulyplanet" i bedriftene* (Rennemo, 2006:26).

Som resultat fikk vi det vi kaller aksjonsbasert læring, der arbeidstakerens erfaring danner grunnlaget for læringen. Arbeidstakerne vil da føle seg vedsatt og arbeidsmiljølovens regler om medvirning og demokrati ivaretas. I tillegg vil en i en stor bedrift ha mulighet til å samle en ekspertise fra ulike arbeidsgrupper for å få et bredt beslutningsgrunnlag, og bidra til at ny kunnskap kan skapes. Samtidig er det ikke nok å ha og samle erfaring, en må kunne ta dem fram og reflektere over dem sammen, slik at en lærer av det som er gjort. Skal en utvikle en organisasjon gjennom aksjonslæring, kreves det i tillegg at læringen settes i et system som de ansatte og eventuelt andre organisasjoner kan benytte seg av (ibid).

Første fase i aksjonslæringen tar for seg bruken av begreper, hvor befinner vi oss, hvor skal vi (skape en kunnskapsvisjon), hvilken kunnskap har jeg, og hvilken forståelse har de andre?



Rennemo(2006) kaller denne fasen aksjonsbasert utforskning, der vi beveger oss fra det vi vet til det ukjente.

For at vi skal kunne stille dumme spørsmål, og vise vår egen feilbarlighet bør det være tilstrekkelig god relasjon mellom de ansatte slik at det er mulig. I innovasjonsdiamanten (figur v. Darsø, 2003) ser vi at

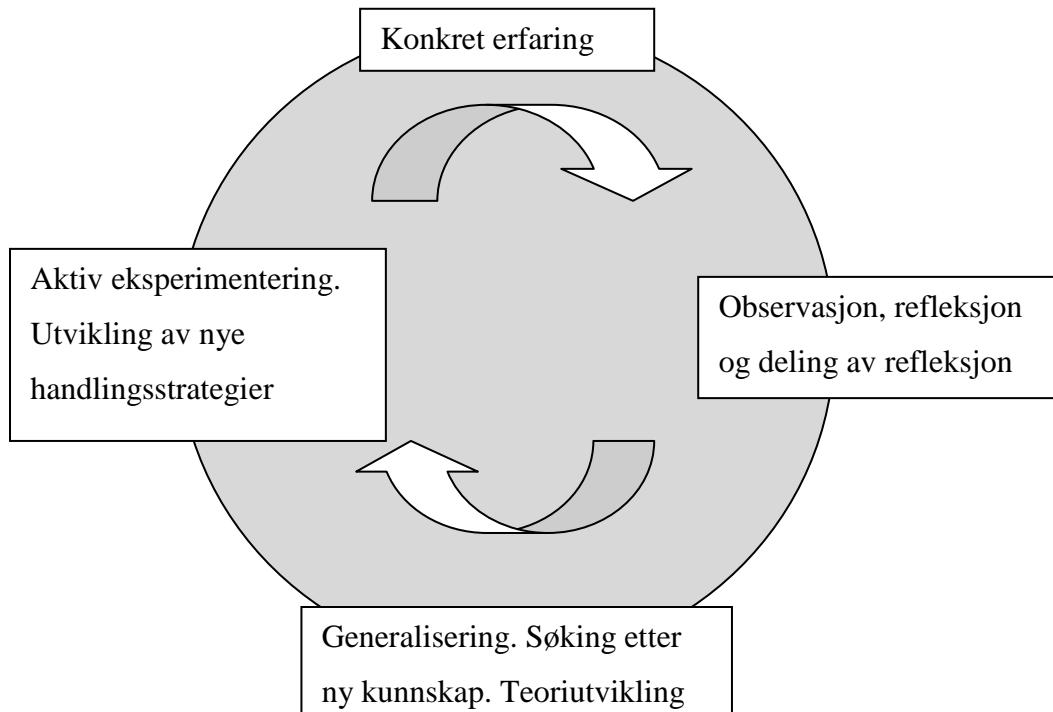
det er to akser – en kunnskapsakse som er horisontal og en kommunikasjonsdimensjon som er vertikal. Skal en utvikle ny viten betinger det at alle hjørnene i diamanten ivaretas (Rennemo, 2006). En må utvikle tillit og relasjoner i organisasjonen eller omsorg slik at en tør å bevege seg fra viten til ikke viten. Innovasjon kan her forstås som nyskaping som frambringer verdi (Darsø 2003).

Mange ansatte vil ha ulike assosiasjoner knyttet til begrepet klasseledelse og det vil være viktig å diskutere begrepet slik at en undersøker om en har felles forståelsesramme. Lotte Darsø (2003) definerer denne fasen som et presjekt, som kan være kaotisk, og som kommer før prosjektet og målet er identifisert. I denne fasen bør en kunne stille spørsmål ved

grunnleggende antagelser og leke med sine egne forståelsesrammer. Mange benytter også modellering eller rollespill for å øke forståelsen for fenomenet, og såkalte intuitive verktøy som fremmer innovative prosesser (Rennemo, 2006). Hva definerer vi/jeg som klasseledelse, hvilke begreper beskriver klasseledelse, hva definerer vi som struktur, ferdighet og relasjon, hvilken kunnskap trenger vi/jeg? For å gi det videre arbeidet en naturlig oppstart og avgrensning bør en velge ut en av disse spørsmålene å starte med. Vi må tenke oss en prosess der denne idèfasen gjentas, der vi diskuterer, prøver ut og erfarer, reflekterer på nytt og prøver ut og erfarer på nytt.

Å reflektere sammen med andre

Refleksjon er på mange måter den bærende kraft der erfaringene konverteres til læring (Tiller, 1999). Tiller peker på at refleksjonen ofte vil være på ulike nivåer. I begynnelsen vil refleksjonen være sterkt knyttet til handlingen og vi kan ha utfordringer med å sette ord på det vi har gjort. Etter hvert kan den oppstå tilfeldig eller når vi har møtt på en uventet situasjon, eller vi opplever et problem vi må ha hjelp til å løse. Det tredje nivået av refleksjon kjennetegnes ved løpende og systematisk metarefleksjon (refleksjon over refleksjonen). Å skape en kultur og en kontekst der denne refleksjonen skjer naturlig, tar tid (ibid).



Figur : Aksjonsbasert læring (etter Kolb 1984), (Rennemo 2006:92)

I denne fasen som Rennemo (2006) refererer til som aksjonsbasert kunnskap er det interessant å utforske om vår uttrykte teori eller ”exposed theory” (der vi forklarer vår atferd) stemmer

overens med vår bruksteori ”theory in use” (det vi faktisk gjør). I mange tilfeller har vi en klar formening om hvordan vi vil gå fram i en gitt situasjon, men det trenger nødvendigvis ikke å bli som vi uttrykker.

Filosofien bak ”Action Reflection Learning” er basert på den grunnleggende oppfatning av at vi mennesker lærer best gjennom å agere i virkelige situasjoner, reflektere over effektene av handlingen og trekke slutninger for videre bearbeiding (Rennemo 2006:95). Samtidig presiseres det at det ikke er handlingen i seg selv som gir læring, men den reflekterte erfaringen. I tillegg ønsker en å oppnå et ”både-og”, der en både oppnår personlig utvikling både hos arbeidstakerne og hos coachen / lederen, samtidig som en når organisasjonens målsettinger er vesentlig. Ledere trenger verktøy for å kunne lære opp ansatte til å reflektere sammen, og for å sette aksjonslæringen i system.

Refleksjonsboka

Målet med en refleksjonsbok uttrykkes i refleksjonsbøkene som leveres ut til alle deltakere ved aksjonsbasert utviklingsprogrammer ved Management i Lund (MiL); *Ingen erfaring er viktigere og ingen teori fungerer bedre enn den Du selv opplever, skaper - og reflekterer over* (Rennemo, 2006:96). Dette er en bok som kan brukes jevnlig både i strukturerte og forberedte refleksjonsseanser, men også under individuelle og spontane refleksjonsbehov. Den vanligste dokumentasjonen er våre egne tanker eller erindringer, som en logg eller journal over konkrete aktiviteter eller observasjoner som inntreffer. Det kan være viktige hendelser eller personer som har vært med, eller tolkninger og vurderinger som en har vært med på eller forsøkt å påvirke. Følelser eller tanker som oppstår i ulike situasjoner kan beskrives og samtidig trekkes fram ved en senere og mer privat anledning, der en kan analysere og finne sammenhenger i ettertid. Refleksjonsboka kan benyttes til de ulike trinnene i Kolbs læringskurve, der det neste trinnet blir å koble erfaringer og refleksjoner til ny teori, der den beste teorien blir den du selv formulerer.

Den tillatende ball

Dette er en refleksjonshjelper som kan være en ball eller en annen gjenstand. Når du holder den, gir deg rettigheten til å uttrykke det du vil, hva du føler, eller det du føler behøves å bli sagt. Samtidig skal det du sier ikke motsies, kommenteres eller sanksjoneres av andre. Det står for seg selv. Dette verktøyet kan benyttes til en refleksjon eller en metarefleksjon, der den som ønsker å si noe, selv må gi uttrykk for ønsket om å få ballen. Rennemo selv benytter sjonglørballer som kan benyttes som en tillatende ball, samtidig som en kan forsøke å få de

ansatte til å sjonglere flere baller i lufta, eller kjenne på ballen og få følelsen av å ”kna” fram gode og spennende ideer (Rennemo, 2006).

Reflekterende team

Et reflekterende team samtaler med hverandre om noe eller noen de har sett eller opplevd i aksjon, der den eller de som har deltatt i aksjonen er tilhørere (ibid). På denne måten blir det ikke bare en refleksjon over hvordan oppgaver kan løses (enkel- og dobbelkretslæring), det blir også en refleksjon over refleksjonen og hvordan en lærer. Reflekterende team kan bygges ut med ulike varianter. I mange tilfeller gjennomføres de slik at de som har utført handlingen får høre hva som blir sagt, men de blir ikke snakket til og får heller ikke kommentere samtalen som pågår i det reflekterende teamet. Etter at det reflekterende teamet er ferdig med sin samtale, får den eller de som samtalen har dreid seg om, lov til å kommentere eller reflektere over det som har kommet fram. Mange uttrykker i ettertid at de synes det er behagelig å lytte uten å måtte forsvare seg eller begrunne sine valg. Samtidig får de tid til å tenke over det som uttrykkes og reagere både følelsesmessig og analytisk før de eventuelt til slutt velger å kommentere. (ibid)

Forhold som er viktige for å kunne dele kunnskap og reflektere sammen

Hensikten med refleksjonen i en aksjonsprosess er å utarbeide handlingsstrategier som faktisk blir fulgt. Rennemo (2006) oversetter refleksjon med tilbakekasting eller tilbakeføring, og peker på at det er viktig at refleksjonen er målrettet, at vi forsøker å skape flest mulig vinn-vinn situasjoner. Samtidig peker han på at graden av det å uttrykke følelser, og spesielt negative følelser under refleksjonen, vil ha betydning for om en oppnår en enkelt-, eller dobbelkretslæring. Ved å beholde kontroll over situasjonen og over følelsesutbrudd for å beskytte seg selv, vil en innta en defensiv holdning som innebære lite offentlig testing av nye ideer og dermed lite ny læring. Vil en oppnå ny kunnskap gjennom dobbelkretslæring må en hjelpe medlemmene til å reflektere over praksis, og bidra til å avdekke avstanden mellom uttrykt teori og bruksteori. Det kan eventuelt fører til at medlemmene endrer praksis, sånn at den blir mer i samsvar med de verdier de forfekter (ibid). Dette krever en kunnskapshjelpende kontekst som stiller helt spesielle krav til relasjoner i organisasjonen (von Krogh et.al., 2000).

Aksjonslæring kan defineres som en kontinuerlig lærings- og refleksjonsprosess støttet av kolleger der intensjonen er å få gjort noe (Tiller, 1999:47).

Von Krogh (2000) påpeker imidlertid at det er vanskelig å opprettholde kunnskapsutvikling i en organisasjon, og at denne type læringsprosesser kan skape uro og spenninger i organisasjonen. Her velger jeg å skille mellom individuelle og organisatoriske barrierer.

Individuelle barrierer

Mennesker forholder seg ulikt til det å bli utsatt for nye erfaringer eller situasjoner. Vi knytter nye erfaringer til ting vi har opplevd tidligere (assimilasjon), og skiller ut hva som er nytt og ukjent (akkomodasjon) og prøver ut nye handlinger. For enkelte kan det å stå i en ny situasjon føre til så stor usikkerhet at han i trekker seg unna framfor å tilpasse seg. Mennesker har i tillegg personlige historier som er med å fortelle hvem de er, gjerne utvalgt av dem selv, og de bidrar til selvbildet og det bildet omverdenen har av dem. Det kan være vanskelig å delta i en kunnskapsutviklingsprosess dersom prosessen truer eller kan ødelegge dette bildet (von Krogh et.al., 2000). Relasjoner mellom ansatte og graden av omsorg i organisasjonen er avgjørende for om medarbeiderne tør å vise det de ikke behersker. Aksjonslæring fremmes i en kontekst preget av gjensidig tillit, der ingen fordømmes, men heller lyttes til og gis hjelp og støtte. Elstad og Døving (2002) peker på hvor viktig arbeidsmiljøet og forholdet mellom kollegene er for læring. *Med åpenhet/takhøyde sikter vi til i hvilken grad det er akseptert å engasjere seg i situasjoner hvor en lett eksponerer seg å må stå for noe* (Nordhaug, 2002:186). Lederen sine holdninger og lederskap er derfor viktig for å skape en kunnskapshjelpende kontekst. Innenfor aksjonslæring må medarbeiderne gis frihet til å dyrke idèutvikling og nye bilder på kunnskap, selv om coach / leder må styre arbeidet og sikre at arbeidet kommer organisasjonen til nytte.

Organisatoriske barrierer

Endringsprosesser kan også møte utfordringer på grunn av hindringer som finnes i organisasjonen. Von Krogh (2000) refererer til fire hindringer for legitimering av kunnskapsutvikling: Behov for felles språk, organisasjonens fortellinger, prosedyrer og bedriftsparadigmer.

Språk er nøkkelen til læring og refleksjon, og for at man skal kunne dele det man faktisk vet, må den tause kunnskapen gjøres eksplisitt på en måte som aksepteres og blir forstått av de andre i organisasjonen. Det å kombinere eksisterende kunnskap sammen med ny i et felles språk i form av ord og uttrykk, er nøkkelen til suksess.

På linje med personlige historier om enkeltindividet vil også organisasjonen ha fortellinger om suksesser eller mislykkede prosjekter. I mange tilfeller kan historiene bidra til at

organisasjonen har et positivt selvbilde slik at medarbeiderne gjerne deltar i utviklingsprosesser. På denne måten vil historiene ha makt og fungere som en disiplinerende mekanisme, og være kontrollerende overfor bestemte typer atferd (Levin og Klev, 2002). For å hindre læringsprosessen kan historiene brukes til å *polarisere ny kunnskap og føre til at oppmerksomheten rettes mot et annet hold* (von Krogh et. al., 2000).

Prosedyrer i organisasjonen må anses som summen av alle erfaringer og vellykkede løsninger på forskjellige oppgaver som er innarbeidet. I mange tilfeller virker prosedyrene så sterkt inn på hva som skal utføres at det hemmer utviklingen av ny kunnskap. Mange ansatte og ledere er så bundet av nedfelte arbeidsmåter at det kan bidra til å hemme for eksempel tverrfaglig samarbeid (von Krogh et.al., 2000).

Organisasjonens virkelighetsoppfatning eller bedriftsparadigme forteller noe om visjon, verdier, mål og oppgaver for organisasjonen. De er alle integrert i organisasjonen og det er dette som binder organisasjonen sammen. Levin og Klev (2002) kaller dette diskurser som fungerer som kontrollmekanismer i organisasjoner, som kan styre hvilke tema som kan snakkes om og ikke, og hvilke medarbeidere som blir lyttet til. Dette er en form for makt som eksisterer i organisasjonen som enkelte medarbeider kan trekke fram og benytte som et argument mot ny kunnskap. ”Er dette hensiktsmessig bruk av tid?”, er spørsmål som kan knyttes opp i mot bedriftsparadigme, og som kan stille spørsmål om tidsbruk i læringsprosessen og hvem som tar beslutninger. Det viser bare hvor viktig det er å arbeide for en kontekst forankret i felles verdier og virkelighetsforståelse i forkant av arbeidet og undervegs.

Empiriske betraktninger: Utdrag fra en aksjonsprosess

Caset som legger grunnlaget for denne studien tar for seg deler av en aksjonsprosess. En målsetting med en slik prosess er å bidra til at hver enkelt lærer blir en bedre klasseleder, gjennom å øke han eller hennes kunnskap og bidra til trygghet for å kunne utøve denne rollen. Samtidig var en del av målsettingen å skape en delingskultur mellom medarbeiderne, selv om prosessen også innebar innhenting av ny kunnskap gjennom en ekstern foreleser. (Prosesen beskrives i vedlegg 1.)

Jeg har valgt ut tre prosesser fra aksjonsprosessen; Definisjon og felles forståelse av begrepet klasseledelse gjennom kommunikasjon og modellering. Refleksjon hos den enkelte medarbeider over sitt eget ståsted i forhold til begrepet, samt grupperefleksjon for å få et innblikk i kollegenes tenkning. Mine betraktninger er knyttet til modelleringen av begrepet, samt refleksjoner nedskrevet i løpet av observasjon, mens gruppene arbeidet.

”Reflection-on-action”, der medarbeiderne ble satt i grupper for å dele taus kunnskap i forhold til ulike case. Å dele taus kunnskap om klasseledelse gjennom kommunikasjon handler om å la kunnskap bli til felleseie (Dysthe, 2001). Nonaka og Takeuchi (1995) kaller dette eksternaliseringsfasen, som går ut på å sette ord på taus kunnskap og gjøre den mer konseptuell gjennom dialog og refleksjon. Mine analyser av empiri knytter seg til uttalelser fra de tre respondentene, samt observasjon av grupperefleksjonen.

Til slutt har jeg valgt å knytte noen personlige refleksjoner til min erfaring med tillatende ball.

Første fase av en aksjonsprosess: Definisjon av begrepet klasseledelse.

Første fase i aksjonslæringen tar for seg bruken av begreper, hvor befinner vi oss, hvor skal vi (skape en kunnskapsvisjon), hvilken kunnskap har jeg, og hvilken forståelse har de andre? Rennemo (2006) kaller denne fasen aksjonsbasert utforsking, der vi beveger oss fra det vi vet til det ukjente. Kollegiet ble i denne fasen satt sammen i ulike grupper der de skulle forsøke å definere hva de la i begrepet klasseledelse og komme med eksempler på dette. Gruppene ble inndelt på tvers av fag og trinngupper, og besto av tre ansatte. Dette arbeidet ble startet opp av leder (meg) og det varte ca 40 minutter. Prosessen bar preg av det vi kan kalle idemyldring, som vil si at alle deltakere kan komme med innspill på hva de legger i begrepet uten å bli motsagt eller måtte forsvare eller forklare sine utsagn.

For at vi skal kunne stille dumme spørsmål, og vise vår egen feilbarlighet bør det være tilstrekkelig god relasjon mellom de ansatte slik at det er mulig (Darsø, 2003). For å sikre at ingen ble ”nedstemt” i denne fasen ble det i forkant presisert at det her kun skulle samles innspill og at vi i en senere diskusjon skulle komme nærmere inn på hva som definerte klasseledelse. Gruppene måtte skrive ned det de kom på og det ble i ettertid samlet og nedskrevet av meg. (vedlegg 3) Leder deltok ikke selv på noen gruppe, og observerte heller ikke arbeidet.

I neste samling ble de nedskrevne punktene brukt som grunnlag for å skape en diskusjon, fordi det er viktig å undersøke om de ansatte hadde en felles forståelsesramme om begrepet

klasseledelse. Her ble de fast etablerte trinngruppene benyttet, blant annet fordi medlemmene her har en tettere relasjon og dermed også større tillit til hverandre, slik at de kanskje kan stille spørsmål ved grunnleggende antagelser og leke med sine egne forståelsesrammer. Darsø (2003) kaller denne fasen presjekt og sier at den kan være kaotisk. De ble også bedt om å modellere, i form av å tegne begrepet klasseledelse i slutten av diskusjonen. Denne diskusjonen ble det avsatt 75 minutter til, og som leder tok jeg med min refleksjonsbok, og observerte deltakerne i sine diskusjoner. Observasjonene varierte i varighet fra 20 til 30 min på hver gruppe. I forkant av observasjonen hadde jeg varslet deltakerne om at jeg ville komme og observere, men samtidig ikke delta i diskusjonen eller svare på spørsmål. Alle trinnene tok utgangspunkt i lista som var satt opp, men kom i tillegg med andre punkter, og pekte samtidig på hvordan de ulike punktene hang sammen. Tegningene som ble laget etter diskusjonene viser dette. (Vedlegg 4, 5 og 6)

Diskusjonene på de tre trinnene artet seg svært forskjellig, der graden av det å være fritt-talende økte, jo lengre tid kollegaene hadde arbeidet sammen og derfor kjente hverandre. Andre forhold kan også spille inn, men i følge min observasjon, var ansatte på 8. trinn, mer forsiktig og tilbakeholdne enn ansatte på 10. trinn der det er tredje året de jobber som team. På det sistnevnte trinnet satt kommentarene løst og de viste stor vilje til å utfordre hverandre på begrep, og hva som var viktigst å vektlegge i forhold til klasseledelse. Jeg merket meg flere sitat som jeg mener kunne avsløre at de ansatte hadde ulike kunnskapssyn. *Klasseledelse handler om å eie klasserommet*, var en replikk som kan tolkes både i karismatisk og dialogisk retning, hvorpå en repliserte; *det gjør jeg, for jeg har nøklene*. Her vises det til et strukturelt syn der den som kan låse opp og igjen, sitter med ledelsen. *Hvordan du oppfører deg i de klassene du har god relasjon til er annerledes enn om du skal inn i en klasse du ikke kjenner*. Her kan det synes som at for å kunne skape en sosiokulturell kontekst så kreves det tid og kjennskap til elevene. Det bidro til at jeg stilte meg spørsmålet om metoden læreren velger å vektlegge i klasseledelsen avgjøres av kjennskapet læreren har til elevene? Avhenger metodevalg av relasjonen? Med metode tenker jeg da på graden av struktur, graden av autoritær framturen og som Jan peker på; behovet for *klakken med helen*. Bidrar den sosiale konteksten til et godt læringsmiljø alene, eller er det strukturen som legger til rette for en situert kontekst der elevene lærer av hverandre? Hva kommer først?

Dewey, Mead og Vygotskij bygger sin læringsteori på den grunnleggende forståelse at det er den sosiale gruppa og fellesskapen som den enkelte eleven er en del av som er selve utgangspunktet for læring (Dysthe, 2001). Ut fra diskusjonen på den ene trinngruppa kunne

det tolkes slik at dette fellesskapet var vanskelig å opprette hvis læreren hadde liten kjennskap til klassen. Dette kommer også til uttrykk i intervjuet med Trine – som sier at *tid* er den viktigste faktoren for å skape en god relasjon til elevene. Det kan bety at lærere velger å støtte seg til struktur hvis relasjonen i klassen eller til klassen er mangelfull.

På et annet trinn kom det fram synspunkter som også kunne tolkes mot at kunnskapssyn til dels er kjønnsbestemt. *Jeg tror at hvordan du bruker kunnskapen din kan være kjønnsbestemt, for eksempel i forhold til relasjoner – kvinner er bedre til det.* Hvorpå læreren fikk motargument fra noen mannlige lærere med en gang.

I denne diskusjonen kom også lærerens omdømme inn som en faktor i utøvelsen av klasseledelse, som kan være historien som fortelles om deg, blant elever og foreldre, og kanskje kolleger. *Ditt rykte og renommè har betydning for hvordan du blir oppfattet som klasseleder. Hva er du kjent for, både på personnivå og på skolenivå? Har du et godt eller dårlig rykte?* Her så det ut som det var enighet, elevene viste læreren mer eller mindre respekt og tiltro, avhengig av hva de i forkant hadde hørt om han eller henne. Dette kan tyde på at lærere får liten mulighet til å feile innefor klasseledelse, fordi de feil du eventuelt gjør vil bli omtalt og videreformidlet som et rykte. I kommentaren *på skolenivå*, tolket jeg det som rykte blant de andre ansatte, kollegene eller ledelsen. Dette viser von Krogh (2000) til der han forteller om ansatte med personlige historier som er med å fortelle hvem de er. De bidrar til selvbildet og det bildet omverdenen har av dem. Dette kan tyde på at kollegaene også har oppfatninger av hverandres evne til å lede klasser, som igjen kan bidra til å påvirke elevenes holdninger til læreren. Samtidig kan det ha betydning for prosessene med kunnskapsutvikling innefor klasseledelse. For enkelte lærere kan det være viktig å opprettholde bildet de andre har av en selv, samtidig kan det også virke inn på hvordan lærerne tolker hverandre og deres uttalelser. Her spiller Bakthins flerstemthet (polyfoni) inn der han hevder at hver språklig framstilling, holdninger og vurderinger er noe som plasserer oss i en kulturell og historisk tradisjon. Mening og sannhet blir til i møtene mellom ulike stemmer og i mellomrommet mellom ulike individer, men også i oss selv (Dysthe, 2001). Lærerne vil ha ulike holdninger til hverandre og plassere dem i en historisk tradisjon, som bidrar til vår oppfatning og sannhet om det den andre uttrykker.

På alle trinnene var lærerne opptatt av hvordan reglene ble håndhevet.

Håndhevinga av reglene er viktig for hvordan elevene oppfatter oss. Bare dette med luebruk inne i timen – hva ser jeg og hva ser jeg ikke? Det er viktig at vi er lojale mot

det vi faktisk bestemmer. Det er klart at du må bruke skjønn, men elevene opplever oss som urettferdige eller som pirkete hvis noen får lov og noen ikke.

Her kommer lærerne inn på hvordan vår handlingsteori fungerer opp i mot vår uttrykte teori, og noen signaliserte nok en oppfatning av at bruksteorien hos enkelte lærere ikke alltid samsvarte med den teorien som ble forfektet. Rennemo (2006) hevder at for å oppnå ny kunnskap gjennom dobbelkretslæring må en hjelpe medlemmene til å reflektere over praksis. Dette for å avdekke avstanden mellom uttrykt teori (expoused theory) og bruksteori (theory in use), og eventuelt endre praksis sånn at den blir mer i samsvar med de verdier de forfekter. Lærerne mente at dette var knyttet til den lojaliteten den enkelte følte fra individnivå opp i mot skolenivå, og at dette var viktig å ta tak i som et bidrag til god klasseledelse. Dette kan knyttes til det Rennemo (2006) sier om aksjonsprosessen, der hensikten med refleksjonen er å utarbeide handlingsstrategier som faktisk blir fulgt. Som observatør oppfattet jeg at det var et sterkt engasjement i diskusjonen om begrepet klasseledelse. De ansatte ønsket om å oppnå en vinn–vinn situasjon, der den enkelte lærerens læring sammen med organisasjonens læring bidrar til at organisasjonen kan utvikle seg.

Å uttrykke begrepet gjennom modellering (tegning)

I første fasen var definisjonen av begrepet klasseledelse hovedfokus, der den enkelte ansatt fikk si noe om sin kunnskap, samt høre de andres mening. Deretter skulle gruppen modellere hva de la i begrepet gjennom å tegne det de hadde diskutert. Denne fasen kaller Darsø for presjekt (Rennemo 2006).

Alle gruppene fikk utdelt to hvite ark i A3 format, samt fargeblyanter. Det var mange som uttrykte undring over det å skulle tegne, og sa at *det er ikke mulig!*, eller *Jeg kan ikke tegne! Du får tegne du!*

Likevel endte alle trinnene opp med en tegning, selv om 8. trinn hadde sin egen måte; de satte Per til å tegne mens diskusjonen pågikk. De andre trinnene valgte å tegne etter diskusjonen, og 9. trinn sendte arket rundt slik at alle kunne tegne sin tegning enkeltvis, eller sammen med noen. 10. trinn valgte noe av den samme framgangsmåten, men tegnet symboler som til sammen skulle vise hva klasseledelse besto av.

Tegningen presenterte de for de andre trinngruppene på neste personalsamling, og i etterkant av presentasjonen drøftet de i fellesskap hva som var klasseledelse. Jeg tar for meg de ulike tegningene i rekkefølge fra 8. – 10. trinn.

8. trinn satte sammen arket til et dobbelt A 3 format og satte Per til å tegne mens diskusjonen gikk. Han fikk ingen innspill på hva han skulle tegne, tegningen ble derfor utformet av han og ikke gruppen som helhet. Tegningen viser en lærer med briller og pekestokk som holder hånden opp og kommer med formanende ord til elevene. Tegningen (se vedlegg..) kan knyttes til det Per sier om klasseledelse, i et strukturelt perspektiv. Derfor kan læreren på tegningen illustrere en lærer som har autoritet i kraft av sin stilling, og som derfor innehar en lederstatus overfor elevene.

9. trinn valgte å sende arket rundt og la hver enkelt tegne sin tegning, eller tegne sammen med en annen. De kom fram til tre ulike figurer som illustreres slik (se også vedlegg 4, 5 og 6):

Figur 1, 9.trinn, til høyre.

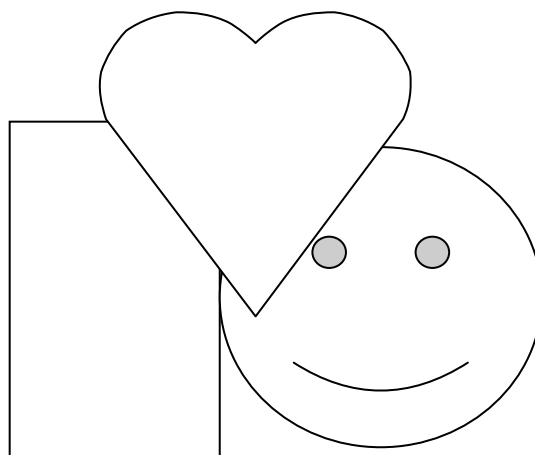
Deres forklaringer er gjengitt:

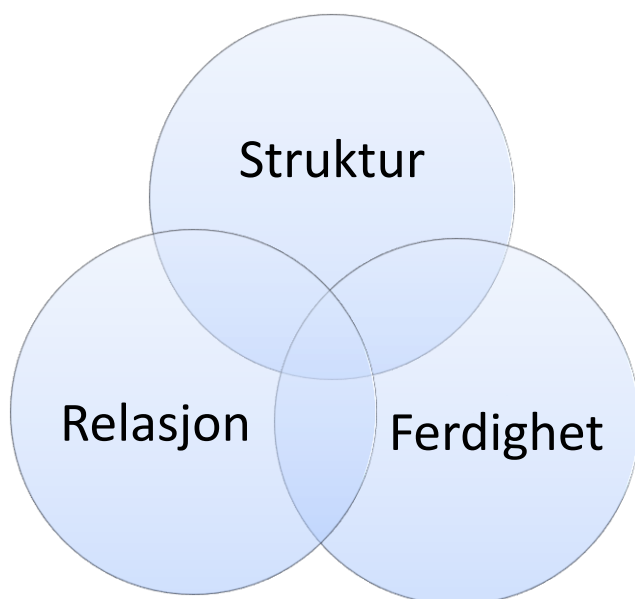
Denne figuren forklares med at rektangelet symboliserer reglene eller rammene vi har på skolen (strukturperspektiv).

Smilefjeset symboliserer våre ferdigheter som å vise positiv innstilling, være blid, bruke stemmen riktig i forhold til situasjonen (prosessuelt perspektiv).

Hjertet forteller om at en må vise varme og omtanke for elevene og at relasjoner elev-lærer og elev-elev er viktig.

Årsaken til at de overlappet hverandre var at alt var en del av det å være klasseleder, og at enkelte momenter var avhengige av hverandre.





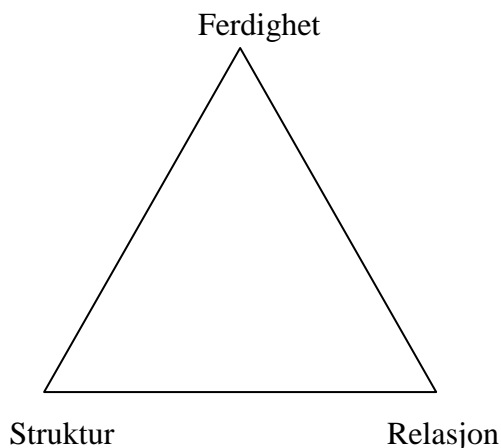
Figur 2, 9. trinn, nede til venstre.

Denne figuren oppfattet jeg som en annen måte å få fram forholdet mellom de tre ulike perspektivene (struktur, prosess og sosiokulturellt) på.

Her ble det uttrykt at struktur er viktig for å kunne være en god klasseleder. Læreren er avhengig av å ha noen ferdigheter i forhold til hvordan han skal håndtere ulike situasjoner, skape kommunikasjon, skrive på tavla osv. Relasjonen læreren greier å skape til elevene er også viktig for å kunne skape et godt læringsmiljø.

Figuren uttrykker gjennom sin kjerne en avhengighet mellom ulike kunnskapsaspekt. Du må ha ferdigheter for å kunne oppnå en relasjon. Relasjonen til elevene har liten betydning hvis det ikke er struktur, at du er forberedt og kan faget ditt. Samtidig er den faglige kunnskapen lite verd hvis du ikke har ferdighet til å kommunisere og formidle.

Den 3. figuren som ble tegnet av 9. trinn gikk enda lenger i å antyde at klasseledelse består av det å ha struktur, kunne bruke sine ferdigheter og skape relasjoner og ble illustrert slik:



Figur 3, 9. trinn.

Denne tegningen skulle være et uttrykk for at klasseledelse består av alle disse perspektivene, sammenfattet som et hele, uten å skille de fra hverandre.

Sitater som ble hørt under presentasjonen;

- *Du må ha ferdigheter i det å kommunisere for å kunne opprettholde en struktur.*
- *Hvis alt er kaos, hvordan skal du da skape en relasjon?*
- *Alle klasserom har en tavle, men vi har aldri fått noen opplæring i hvordan vi skal bruke tavla i undervisningen. Vi har måttet prøve oss fram.*
- *Det hjelper ikke hvor god struktur du har hvis elevene ikke føler seg trygge sammen med medelevene og læreren.*
- *Vi synes det er vanskelig å skille mellom når det å kunne faget sitt blir en ferdighet.*
- *Hvis vi skal få opplæring i å skape gode relasjoner gjennom for eksempel et kurs; Kan vi si at nå har vi fordoblet vår relasjonskunnskap? Går det an å lære dette på kurs?*

Alle sitatene er koblet opp mot teksten til de ulike figurene, noe som kan representere hva ansatte tilknyttet 9. trinn mente om det å være klasseleder.

10. trinn sendte arket rundt blant de ansatte for at de skulle kunne tegne hva klasseledelse betyr. De presenterte en tegning som viste ulike symboler, og jeg tar for meg hvert enkelt og gjengir hva som ble sagt i forhold til hver og en av dem.



Et hjerte symboliserer omsorg, og det å vise at en bryr seg om elevene.



Spørsmålstegn symboliserer at læreren skal være spørrende og interessert i elevene.



Øret symboliserer at læreren må lytte til elevene.



Øyet symboliserer at læreren må se elevene, få øye på den enkelte elev.



Pilen symboliserer at kommunikasjonen går begge veger og at det er en gjensidighet mellom elev og lærer.



Smilefjeset symboliserer at humor er viktig å bruke innenfor klasseledelse.



Pekefingeren kombinert med ”Nei, nei gutt!” symboliserer at en må ha noen regler som elevene må følge.

$$x = \frac{-b \pm \sqrt{b^2 - 4ac}}{2a}$$

Formelen symboliserer at en lærer må kunne faget sitt og være forberedt.



Sola symboliserer varme og omsorg og at en må forsøke å skape en trivelig atmosfære.

Symbolene viser til både til strukturell kunnskap som regler og fagkunnskap, sosiokulturell kunnskap som innebærer en godt læringsmiljø preget av trivsel, humor, det å vise omsorg. Samtidig kommer betydningen av prosessuell kunnskap til uttrykk gjennom å kunne lytte, kommunisere og få øye på eleven.

Uten at kollegiet konkluderte med hva klasseledelse var, fikk alle under presentasjonen, belyst ulike aspekter av kunnskap som har betydning for å kunne være en god klasseleder. Jeg anså det som uheldig å skulle konkludere om hva som er de viktigste faktorene for god klasseledelse ut over de tankene som var frembrakt. Jeg fryktet at vi gjennom det skulle få en diskusjon om hva som var viktigst, der ulike kunnskapssyn ble satt opp mot hverandre. Ved å la alle gruppene presentere hva de hadde diskutert, kunne de ulike synspunktene bli til stemmer inne i den enkelte lærer, og kanskje bidra til ny kunnskap gjennom en indre dialog.

Gjennom presentasjonen skapte vi også en polyfoni av stemmer som bar med seg ulike kunnskapssyn fra hver enkelt arbeidstaker. Lotte Darsø (2003) definerer denne fasen som et presjekt, der en undersøger om en har felles forståelsesramme. Trolig fikk arbeidstakerne mange bebreftelser på sine egne antakelser, samtidig som de kanskje også fikk belyst sider ved klasseledelse som de ikke hadde tenkt på. Trine uttalte i ettertid: *Nå har den tause kunnskapen blitt tydeligere, den har blitt løfta opp, og vi er "persa" til å beskrive, sette ord på det. Selv om det er vanskelig å sette ord på det, så er det likevel sånn at det finnes noen ord som det går an å bruke.*

Å uttrykke begrepet klasseledelse gjennom modellering eller tegning føltes fjernt for de arbeidstakerne jeg intervjuet. Trine hevdet at *tegning er ikke helt meg*, mens Jan sa at *tegninga har jeg ikke helt sansen for, jeg er usikker på verdien av det*. Jeg undrer meg på hva de hadde sagt i dag, hvis de hadde sett tegningene. Kanskje kunne de vært synliggjort i hverdagen som en påminnelse; Hadde det bidratt til at kunnskapen ikke ble glemt i den hektiske hverdagen?

Refleksjon i team omkring case fra ulike klasseromssituasjoner

Tiller (1999) hevder at refleksjon er der erfaringene konverteres til læring. Det er der vi mennesker lærer gjennom å agere i virkelige situasjoner, reflektere over effektene av handlingen og trekke slutninger for videre bearbeiding. Utfordringen er i mange tilfeller basert på å kunne koble den enkelte lærers læring sammen med organisasjonens mål, slik at læringen kan settes i system. For å prøve ut dette i praksis, utarbeidet ledergruppen ulike case (vedlegg 7 til og med 11) som beskrev situasjoner som lærere kan komme opp i gjennom skolehverdagen, der utfordringen gikk på: "Hva kan eller bør du som lærer gjøre i denne situasjonen? Hvilke alternative valg har du, og hvilke utfall kan valgene få?" Personalet ble inndelt i grupper og hver gruppe fikk utpekt et case som de skulle starte med. Fikk de tid kunne de også drøfte noen av de andre casene. Til slutt skulle de presentere i hele kollegiet

det de hadde kommet fram til i den formen de selv valgte. Det ble avsatt ca 2,5 time til refleksjon, og 1 time til presentasjon.

Jeg spurte de utvalgte respondentene hvordan de opplevde denne arbeidsformen. Jan svarte:

De casene du la fram var veldig gode. Det tror jeg har vært en farbar veg for å realitetsorientere det enda mer, for det er livet, casen, realitetscasen er livet, resten er teorien. Med de casene får du problematisere tiltakene, og det er da du får drøftet og eventuelt gått tilbake; Hva sier teorien om dette? Hva kan jeg eventuelt bruke for noe av det? Så det synes jeg var veldig nyttig.

Med dette utsagnet uttrykker Jan at ”reflection-on-action”, der de ansatte diskuterer hva som kan skje i den gitte situasjonen, hvilke handlinger de kan utføre og hvilke konsekvenser det kan få, bidro til mer ”knowing –in-action”. Som Jan sier kan de ansatte drøfte hvilke ulike tiltak som kan gi ulike konsekvenser, og i en gruppe vil de ansatte bære med seg ulike stemmer fra tidligere erfaringer eller teorier, ifølge Bakhtins ekko (Dysthe 2001). Donald Schön (1983) peker på at den teoretiske utdanningen ofte kan gi studentene følelsen av mangelfulle forutsetninger i møtet med praksissituasjonen, fordi teorien vanskelig kan foreskrive hvordan den skal og bør håndteres. Trine kaller dette *å tenke høyt i lag. Jeg har veldig tro på det å tenke høyt i lag. [...] Det kan gi oss noen andre blikk, andre innfallsvinkler. Få oss til å tenke annerledes, og den ene tanken kan tas videre.* Her påpeker hun hvordan refleksjonen sammen med andre kan bidra til at arbeidstakeren kan ta flere perspektiv. Dysthe (2001) beskriver prosessen ved at individet nærmer seg fellesskapet ut fra sin egen forståelse og sitt eget perspektiv, og skaper eller rekonstruerer nye erfaringer i møtet med de andre uten at resultatet er forutbestemt. Trine viser til at refleksjonen kan bidra til ”single-loop learning”, der den allerede eksisterende praksis forbedres eller justeres. Per uttrykker at han synes det er mer nyttig å høre på enn å delta i refleksjonen, samtidig som han viser til at det å høre andres perspektiv bidrar til at han kan endre mening; *Det å få diskutere det synes jeg var kjempebra. Vi var jo litt uenige der, eller flesteparten var vel enig, men det å få diskutere, og at vi tenker på litt forskjellige plan. Jo det synes jeg var artig. [...]den var veldig bra den prosessen.* For Per sin del kan refleksjonen føre til ”dobbel-loop-learning” der han innser at han har handlet feil og ønsker å endre praksis.

Jeg har jo kunnskap jeg også, men jeg har ikke samme bredden, derfor synes jeg det er bedre å sitte å høre på. [...] Jeg føler at når vi har hatt sånn reflekterende team så kan jeg fort ha en mening først og så oppdager jeg at ”Oj, det er jo helt feil.” Ikke sant, du

går ut fra en ting og når du hører de andres synspunkter, så tenker du at "jeg tenkte litt feil her".

Observasjon av refleksjonen, og ulike spill om makt

Ut fra utsagnet over, kan en tolke at Per føler at han har for lite å bidra med i refleksjonen og at han derfor velger å lytte til de andre. På den andre siden kan denne følelsen fungere som en individuell barriere mot å delta i refleksjonen. Ifølge von Krogh et.al. (2000) må en hjelpe medlemmene til å reflektere over praksis, og bidra til å avdekke avstanden mellom uttrykt teori og bruksteori, for å utvikle ny kunnskap. Dette krever en kunnskapshjelpende kontekst som stiller helt spesielle krav til relasjoner i organisasjonen. Mine intervju og mine observasjoner kan tyde på at både personlige og organisatoriske barrierer kan eksistere blant medarbeiderne, og at det å dele kunnskap kan ha betydning for maktbalansen blant de ansatte.

Å blottstille seg overfor andre medarbeidere i en diskusjon krever gjensidig tillit mellom medarbeiderne, og kanskje kjenner ikke Per de andre godt nok til å dele sine synspunkter med de andre. Trine forteller at det ikke er alle som har lyst til å snakke om klasseledelse, fordi det ikke er alle som lykkes. *For hvis du opplever at du mislykkes ganske ofte, så er dette ikke enkelt å snakke om.* Hun hevder også at en må være forsiktig med uttrykke at en lykkes veldig godt også; *en må være forsiktig så det ikke blir for mye selvskyt,* Jan uttrykker at den verste kommentaren han hører er: *Det har ikke jeg noe problem med.*

Selv observerte jeg ulike grupper i deres refleksjoner, og gjorde samtidig notater i min refleksjonsbok. I enkelte tilfeller skrev jeg ned spørsmål som jeg ønsket å undersøke senere, i andre tilfeller skrev jeg ned sitater som kom fram i diskusjonen som jeg merket meg med.

I løpet av diskusjonene kunne jeg oppfatte at ulike kunnskapssyn blant medarbeiderne i gruppen førte til ulike svar på hvordan situasjoner skulle løses. I et tilfelle ble det å gjennomføre trivselsaktiviteter blant elevene for å øke tryggheten i gruppen karakterisert som *"å leke kyss, klapp og klem"*. En aktivitet som skulle bidra til læring i et sosiokulturelt perspektiv, ble sammenlignet med en barnelek og *"bortkastet tid"*. Utsagnet ble sagt av en lærer med lang erfaring i skolen, og det autoritative utsagnet viste noe av kampen som kan utspille seg mellom ulike kunnskapssyn. En annen ytring sa noe om at *vi som lærere er forskjellig, og vårt verdisyn preger vår tilnærming til elevgruppene.* Dette utsagnet forteller noe om åpenhet om forskjellighet, og en bevissthet om at ytringene våre, både muntlig og nonverbalt, bærer med seg fortellingen om hvem vi er. Som oppfølging til sitatet sa en arbeidstaker at; *elevene er forskjellige og har ulike behov. Noen har behov for struktur og*

noen må jobbe med relasjoner. På den måten framstår klassen som en gruppe av enkeltindivid, og ytringen forteller noe om en forskjellighet blant elevene på samme måte som det er det blant de ansatte.

Dewey uttrykker at erfaringer blir felleseie gjennom kommunikasjonsprosessen (Dysthe, 2001). Når gruppene skulle dele sine erfaringer, valgte alle å reflektere på nytt mens resten av gruppene var tilhørere. I tillegg gjorde de en metarefleksjon, der de reflekterte over den prosessen de hadde vært igjennom og over seg selv som lærere. Et utsagn jeg merket meg med var da de diskuterte hvordan en spør en annen kollega om råd. Som selvkritikk mente de at de kunne være for utydelige på at de ønsket råd, fordi de i mange tilfeller heller ga uttrykk for frustrasjon, når det egentlig var råd de ønsket. Samtidig uttrykte de en enighet om at å bli møtt med utsagnet; *Det har jeg ikke noe problem med*, når en lærer fortalte at han opplevde elevene som vanskelige, kun bidro til lavere selvtillit og mindre ærlighet og tillit til medarbeideren. De utviklet også en ny problemstilling; *Hvordan gir vi autoritet til hverandre?* På denne måten førte refleksjonen i grupper til at ulike kunnskapssyn ble synlige, og som leder fikk jeg tydelig se at det å utvikle tillit i organisasjonen er et kontinuerlig arbeid. Samtidig bidro prosessen til at medarbeiderne selv foreslo enkelte spilleregler som kan benyttes for at refleksjon kan bli en varig arbeidsmåte i organisasjonen.

Tillatende ball

Som avslutning på et todagers kursopplegg ble en appelsin brukt som tillatende ball for å skape en metarefleksjon etter samlingen. Reglene ble fortalt; *når du holder den, gir deg rettigheten til å uttrykke det du vil, hva du føler, eller det du føler behøves å bli sagt. Samtidig skal det du sier ikke motsies, kommenteres eller sanksjoneres av andre. Det står for seg selv.*

I min refleksjonsbok har jeg notert at denne formen fungerer flott som en avslutning, og mange positive tanker ble uttrykt. Arbeidstakere som ikke tar ordet så ofte, benyttet sjansen, og de ulike utsagnene som kom fram bidro også til nye tanker som hver enkelt medarbeider, inkludert meg selv, tok med fra samlingen.

Kapittel 7 - Avsluttende refleksjoner

I denne oppgaven har jeg forsøkt å belyse følgende problemstillinger:

Hvordan påvirker lærerens kunnskapssyn hans valg av metoder for å utøve klasseledelse?

Hvordan utvikler lærere kunnskap om klasseledelse?

Hvilke prosesser kan benyttes til kunnskapsutvikling angående klasseledelse?

Jeg vil gjøre kort rede for mine hovedfunn her, og deretter gå nærmere inn på mine analytiske refleksjoner tilknyttet funnene.

Analysen av empirien fra intervjuene og observasjonene, gir uttrykk for at det er en klar sammenheng mellom lærerens perspektiv på kunnskap, og lærerens tro på hvilke metoder som vil bidra til at han framstår som en god klasseleder. Selv om læreren har et kunnskapssyn som er dominerende som jeg oppfatter er en del av hans verdisyn, mener jeg at han også tar i bruk aspekter fra andre typer kunnskap i klasseledelsen. Disse aspektene har jeg valgt å kalle en ”hjelper”, som har den funksjonen at den bidrar til å skape den ønskede konteksten i klassen. Hjelperen fungerer som en katalysator for lærerens hovedperspektiv på klasseledelse og læring, som legger til rette for at han kan benytte den kunnskapen han har mest tiltro til som. Mine funn viser også en klar sammenheng mellom lærerens perspektiv på kunnskap og hans valg av læringsstrategier for å lære klasseledelse. Det betyr at en lærer med et strukturelt syn helst vil utvikle sin kunnskap gjennom kognitivistisk læringsstrategi, mens en lærer med et sosiokulturelt syn på kunnskap helst vil lære klasseledelse i riktig kontekst, gjerne gjennom situert læring.

Dialogen er viktig for kunnskapsutviklingen og lærere benytter både indre dialog og dialog med kolleger for å utvikle sin kunnskap. Ytringen i dialogen er sentral både for den selvoppfatningen lærere får og hvordan lærerne oppfatter hverandre. Mine funn viser at lærere som tar i bruk monologiske ytringer eller det autoritative ordet, kan bli valgt bort når kollegaen skal søke råd. På den måten kan monologiske ytringer hemme dialogen mellom medarbeiderne. Samtidig viser mine funn at elevenes ytringer har stor betydning for lærerens oppfatning av seg selv som klasseleder, og gjennom det, betydning for i hvor stor grad læreren tør å ta i bruk situert læring. Lærerne uttrykker at de kan ikke gjøre for mange feil før det virker inn på elevenes bilde av læreren som klasseleder.

I observasjonene kan jeg ane konturene av noe som kan ligne på en verdikonflikt eller konflikt mellom ulike kunnskapsperspektiv blant medarbeiderne. Lederens evne til å kommunisere ut respekt for ulike syn for å kunne bygge en bro mellom

kunnskapsperspektivene, vil være viktig for omsorgen i organisasjonen og tryggheten mellom medarbeiderne. Jeg tror nok vi kan trekke paralleller mellom klasseledelse og ledelse generelt, selv om det i utgangspunktet er svært forskjellig. Elevene er plassert i skolekonteksten uten å ha medvirkning på hvem de skal gå i klasse med og hvilken lærer de skal ha, en arbeidstaker har i det minste søkt om å bli ansatt i organisasjonen.

Kunnskapssyn uttrykkes gjennom klasseledelse

I denne oppgaven har jeg forsøkt å avdekke om lærerens kunnskapssyn påvirker hans eller hennes metodevalg i forhold til å kunne lede en klasse. Jeg mener at empirien viser at det er en klar sammenheng, der lærere med strukturelt kunnskapssyn vektlegger system og strukturer i klasseledelsen, mens lærere med et sosiokulturelt kunnskapssyn vektlegger utviklingen av relasjoner til elevene og mellom elever i sin ledelse.

Jan gir uttrykk for å ha et strukturelt kunnskapssyn ved at han er opptatt av eksplisitt kunnskap som er nedskrevet i bøker og tidsskrift. Han leser og skriver mye og gir klart uttrykk for at struktur betyr mye for han. I situasjonen der han skal lede klasser viser han i hovedsak til struktur, og hevder at; *Det vil fungere for alle, for gammel og ung!* Dette synet bidrar til en ledelse som baserer seg på å lage strukturer for elevene gjennom regler, rutiner og god faglig forberedelse. Undervisningen bygger han også opp strukturelt, gjennom å lage et skjelett som vil fungere som en ytre ramme for kunnskapen elevene skal lære seg. *Det blir lettere for dem å lære seg ting når de har den ytre ramme, struktur, og et system.* Samtidig gir han uttrykk for at prosessuell kunnskap er nødvendig for at klasseledelsen skal fungere.

Jan bruker begrepet mental forberedelse, som for han betyr å gjøre seg klar, både mentalt og fysisk, slik at han med kroppsholdning, målrettet gange og klare beskjeder signaliserer til elevene at han har lederrollen. Han er også opptatt av at læreren må ha fagkunnskap, men hevder at metodene, det vil si den prosessuelle kunnskapen læreren benytter, er vesentlig. *Det metodisk faglige er også viktig, at du har tenkt over hva du skal legge vekt på, tenkt over hva du skal notere, hva du skal reise fokus i mot.* Han sammenligner strukturell (faglig forberedelse) og prosessuell kunnskap (mental forberedelse) med *hjul i et maskineri. Fungerer ikke det ene så fungerer ikke maskineriet, så å gradere dem i viktighet det synes jeg blir fryktelig vanskelig.* Ut fra dette utsagnet kan en anta at strukturell kunnskap er avhengig av prosessuell kunnskap og motsatt, når det handler om å utøve klasseledelse. Det innebærer at en ikke kan lese seg til å være en god klasseleder, en må også kunne utøve kunnskapen i

praksis. På samme tid kan det også bety at ferdigheter ikke er nok til å lede en klasse, du trenger også faglig eller strukturell kunnskap.

Per, som er nyutdannet, gir uttrykk for noe av det samme synet i forhold til strukturell og prosessuell kunnskap. Han føler at han ikke har lært klasseledelse gjennom lærerutdanningen, men viser til at han holder på å lære, nå i sitt første år som lærer, og at han kommer til å lære i årene framover. Gjennom refleksjon alene eller sammen med andre og gjennom situert læring, vil han utvikle praksiskunnskap i det å være en klasseleder. Ut fra hans utsagn tolker jeg at han har tro på at han gjennom erfaring vil tilegne seg den prosessuelle kunnskapen, slik at han blir en bedre klasseleder. Som nyutdannet er regler for elevene, tydelig oppstart, rutiner som hilsing og det å ha en god plan for timen viktige holdepunktet for Pers klasseledelse. Strukturen fungerer som en ”livbøye” i usikkerheten, og han forteller at handhevingen av reglene på skolen er han litt usikker på. *Det er viktig for meg å få klarhet i dette sånn at vi alle vet hva som er hundre prosent riktig.* Kanskje kan dette utsagnet knyttes til at han foreløpig mangler tilstrekkelig praksiskunnskap for å utøve nødvendig ”skjønn”, eller det Elkjær (2004) kaller intuisjon, teft og følelser (Gotvassli, 2011). Per ønsker å bruke humor, men opplever da at elevene går over streken, *så det må jeg også lære meg, grensen der.* Sikkerheten mangler han fordi han ikke har den prosessuelle kunnskapen for å kunne vurdere løpende situasjoner som oppstår; [...] *til nå har jeg ikke greid å skille ut hva som er god støy, og hva som ikke er det.*

For Jan og Per ser det ut til at strukturell og prosessuell kunnskap fungerer som i et maskineri der alle tannhjul er avhengig av hverandre. Levin og Klev (2008) viser til at mennesker er i stand til å gjøre kunnskapen sin tilgjengelig for andre gjennom handlingene de kan utføre. Dette gjelder taus kunnskap i form av å vite hvor grensen går for bruk av humor, hva som er ”god støy” eller ikke, men også for valg av metoder for å presentere fagkunnskap, hva er lurt å notere, hva skal legges vekt på. Samtidig har jeg gjennom empirien ikke greid å avdekke deres sosiokulturelle kunnskap, bortsett fra at begge kort nevner at dette har betydning. Per gir uttrykk for at atmosfæren er viktig; *Man må jo ha det artig,* han viser også til sosiokulturell kunnskap gjennom å være opptatt av samhandling; *Jeg tror jeg greier å si rett ting til dem når jeg snakker med dem. [...] fordi jeg er flink til å forstå hvordan de tenker.* Jan sier at; *faglighet hjelper ikke hvis relasjonen er dårlig. Gode relasjoner er viktig – det har jeg blitt mer bevisst på i moderne tid.* Utsagnene kan tyde på at også aspekter ved sosiokulturell kunnskap har betydning for Jan og Per sin klasseledelse, selv om jeg oppfatter at de i hovedsak baserer seg på struktur og prosessuell kunnskap.

Trine forteller at for henne er det relasjonene til elevene og de relasjonene hun bidrar til å skape elevene imellom, som gir grunnlaget for læring. Hun mener at kunnskap er situasjonsavhengig og kommer til uttrykk gjennom å samhandle med andre. Hun uttaler tro på at vi tenker og handler på bakgrunn av den kulturen vi er en del av, og viser til en interaksjon med elevene i sin klasseledelse, preget av gjensidig respekt og anerkjennelse. Metodene hun velger sier noe om hennes kunnskapssyn og hun mener at *en må behandle folk ulikt*. På denne måten tar hun ikke bare hensyn til situasjonen, men også til den kulturhistoriske bakgrunnen til den enkelte elev. Hun er opptatt av det som Dysthe (2001) kaller prosesser i det intersubjektive feltet, der intersubjektivitet omfatter ulike typer samspill innenfor det sosiale fellesskapet som enkeltmennesket er en del av. For Trine må disse prosessene fungere for at læring skal skje. For meg framsto Trine med et klart sosiokulturellt kunnskapssyn fram til avslutningen av siste intervju, da hun påpekte nødvendigheten av struktur for at relasjonene i gruppen skulle kunne utvikle seg. Betydningen av å framstå i en tydelig lederrolle, med autoritet og en klar plan for blant annet sitteplassering og hva som skal skje, ble fremhevet som en nødvendighet. I motsatt tilfelle; *har vi sluppet noe av kontrollen, vi er ikke autoritetspersoner, da er det den sterkeste rett*, og viser til Darwins seleksjonsteori og ”survival of the fittest”. Hun hevder at uten struktur vil det ikke være grunnlag for å bygge en relasjon, og aspekter ved strukturell kunnskap blir derfor brukt som et middel for å oppnå den ønskede konteksten.

Sagt på en annen måte mener Trine at ansvaret for å skape et kommunikasjonsfellesskap der læring kan skje ligger hos læreren. Dette fellesskapet blir først etablert gjennom strukturer som sikrer at alle elevene slipper til. På den måten fungerer aspekter av den strukturelle kunnskapen som en hjelper som bidrar til at Trine kan arbeide ut fra sitt sosiokulturelle ståsted.

Trine er også avhengig av prosessuell kunnskap i klasseledelsen, og viser ofte til følelsen av at relasjonen er på plass, hun observerer elevene for å finne *nøkkelen inn*, og benytter gester og kroppsspråk for å irettesette *lavt og privat*.

Ulike kunnskapssyn som hjelpere for det dominerende perspektivet

Alle tre respondentene gir uttrykk for å ha et dominerende kunnskapssyn som preger deres måte å lede klasser på. Samtidig utelukker ikke dette at aspekter av andre typer kunnskap også blir benyttet i klasseledelsen, som en hjelper. Hjelperen kan sammenlignes med en katalysator, og fungerer som ”kontekstskaper”, som legger til rette slik at læreren kan lede

klassen i tråd med sitt kunnskapssyn og derigjennom bidra til en ønsket lærings situasjon. Hos Jan er hjelperen kroppsholdning og ulike typer gester som signaliserer autoritet slik at strukturell kunnskap kan formidles. Hos Trine er det motsatt, hun vektlegger sitteplassering og tydelighet for å legge til rette for at alle elevene kan delta og etablere relasjoner i et gruppefelleskap.

Det prosessuelle kunnskapssynet representerer den dynamiske utøvelsen av klasseledelsen. Denne typen ledelse oppfatter og tar hensyn til elevenes ulike forutsetninger og bakgrunn, og utøves kontekstuellet og emosjonelt og definerer virkeligheten for elevene. Alle respondentene uttrykker at denne kunnskapen er viktig, fordi det å lede elever ikke er synonymt med å lede arbeidstakere. Mennesker som er ansatt i en organisasjon drives ofte av en annen motivasjon som gjør at de kan handle ut fra skrevne beskjeder, regelverk eller danne gruppedynamiske relasjoner i en kunnskapende kontekst. En kan anta at alder på elevene, modenhet og motivasjon vil være avgjørende for valget av metode, og i hvor stor grad struktur, omtanke og tydelig stemmebruk er nødvendig. Jeg ønsker ikke å konkludere hvorvidt det strukturelle eller sosiokulturelle perspektivet vil fungere best for å lede klasser. Trine uttrykker at møtet med elevene; *Vi har noe grunnleggende i oss, verdiene våre, menneskesynet.[...]vi blir gjennomskua på grunnsynet vårt, for elevene vil se at det ikke er ekte hvis vi ikke mener det vi sier.* Den uttalelsen tror jeg er essensiell fordi de lærerne jeg har intervjuet gir uttrykk for et syn som danner et fundament for metodevalget, samtidig som de gjennom sitt syn uttrykker verdier som er viktig for dem. Å påtvinge Jan eller Per et sosiokulturelt syn kan bidra til usikkerhet og et metodevalg som elevene oppfatter som ”uekte”. Postholm et.al. (2012) hevder at det er kombinasjonen av relasjonskompetanse, regelledelelseskompetanse og didaktikkompetanse som til sammen utgjør god klasseledelse. Det vil si at kunnskapssynet ikke er avgjørende, men hvordan en greier å ivareta alle kunnskapsaspektene. For en lærer med et strukturelt kunnskapssyn kan det likevel være vanskelig å ta i bruk en kunnskap som han ikke stoler på og behersker.

Hvis elevene får uttale seg om hva som fungerer best vil svarene trolig avhenge av den enkelte elevens behov. Mange elever har behov for struktur og forutsigbarhet fordi de har utfordringer med å lære i en kontekst med mange stimuli til stede og impulser fra både elever og lærer. De lærer best alene og benytter seg av læringsstrategier som å lese, skrive, repetere og ”pugge”. Andre elever mestrer læringsprosessen på tross av mangel på system og struktur, og opplever det som motiverende å lære gjennom praktiske aktiviteter i samhandling med medelever. De ønsker å diskutere og reflektere, og prøve seg fram i ulike kontekster. Noen

elever har utfordringer med å inngå relasjoner med andre og trenger først og fremst hjelp til dette for å trives på skolen. I ledelsen av en klasse bør en ta hensyn til de ulike behovene hos elevene, og derfor framstår den prosessuelle kunnskapen for meg som svært nyttig for læreren i klasseledelsen. Den er dynamisk og bidrar til at læreren handler riktig i forhold til hver enkelt situasjon, den enkelte elevens behov eller samspillet innad i gruppen. Denne kunnskapen er svært viktig så lenge læreren har evner eller ressurser til å ivareta behovene og ikke bare registrere dem.

Sammenheng mellom kunnskapssyn, verdier og personlighet

Bakthin hevder at vi definerer "selvet" gjennom dialogiske relasjoner til "den andre". Det er med andre ord snakk om relasjoner som danner grunnlag for å forstå det ytringen vår bærer med seg, og relasjoner som skal til for å skape ny mening eller forståelse (Dysthe, 2001). Når jeg tolker de tre lærerne som er valgt som respondenter, har jeg forsøkt å forstå "den andre", og jeg har skapt min egen forståelse.

På den ene siden viser mine funn at klasseledelse består i å benytte aspekter ved både strukturell og sosiokulturell kunnskap for å kunne lede klassen på best mulig måte, avhengig av situasjonen. Bakgrunnsdokumentet for klasseledelse av Postholm et.al. (2012) bekrefter langt på veg dette. Kobler jeg lærernes individuelle utsagn til det kollegiet definerte som klasseledelse i kapittel 6, finner jeg det samme. Den prosessuelle kunnskapen oppfatter jeg som nødvendig, både i forhold til å kunne ta riktige valg i uforutsette situasjoner og metodiske valg. Det å kunne vurdere hva som er "god støy", kunne bruke stemmen, bruke gester og kroppen i kommunikasjon med elevene er også kunnskap som lærerne tar i bruk og som de uttrykker er nødvendig. Teorien utgjør bare "toppen av isfjellet", mens den tause kunnskapen forteller om virkeligheten og bidrar til en helhetlig kunnskap som kan gjøre læreren til en dyktig klasseleder.

På den annen side oppfatter jeg gjennom hver enkelt lærer sine ytringer, at det kunnskapssynet de uttrykker er noe fundamentalt, som gjennomsyrrer alle ytringer og forteller noe om deres verdiposisjon. Jan og Trine forteller om ulike kunnskapssyn, og med det en helt forskjellig tilnærming til det å utøve klasseledelse. Årsaken til at Jan og Trine uttrykker slik forskjellighet, sier empirien ingenting om. Samtidig kan en spekulere i om Jans alder peker tilbake på eldre læringsteori og på den måten får betydning for hvilken kunnskap han stoler mest på. Hos nyutdannede Per er kunnskapssynet ikke like framtrødende, noe som kan skyldes at jeg ikke greide å frambringe tydelig nok data. En annen grunn til at jeg synes Per

sine ytringer er vanskelig å tolke, skyldes hans usikkerhet i forhold til klasseledelse, og at jeg delvis fikk en følelse av at han baserte sine uttalelser på utsagn fra lærere som har gitt han råd. Usikkerheten kan føre til at han lar rådene bli monologiske. At Per som kommer rett fra lærerutdanningen lar kollegers råd bli delvis toneangivende for utøvelsen av klasseledelse, viser hvor viktig det er at de nyutdannede får mulighet til å samtale med erfarne kollegaer. For en leder vil det derfor være viktig å koble nyansatte opp mot erfarne kolleger. Samtidig har lederen en mulighet til å tenke strategisk i utvelgelsen av ”faddere”. Tar en utgangspunkt i at nyutdannede har det fellestrekk at de støtter seg til ledelse gjennom strukturer, vil det være viktig å velge en ”fadder” med relasjonskunnskap for å utvikle den nytilsatte, samt å komplettere klasseledelsen overfor elevene. Det krever en bevisstgjøring fra lederen om ønsket retning. Samtidig betinger det at lederen har god kjennskap til sine medarbeidere, deres kunnskapssyn, ferdigheter og evne til å dele kunnskap gjennom dialog.

Selv om Trine føler at hun har lykket godt som klasseleder, og kanskje bedre enn Jan og Per, kan jeg ikke konkludere med at det sosiokulturelle perspektivet fungerer bedre innenfor klasseledelse enn det strukturelle. Trolig er det heller kombinasjonen av ulike kunnskapsaspekter som bidrar til et større handlingsregister, og en klasseledelse som ”treffer” flere elever. For Jan kan mange faktorer ha betydning for at det har blitt slik. Han har en karriere som har gått gjennom flere læreplaner og med det, ulike pedagogiske retninger. Elevene og de ulike klassene har betydning for stemmene som har vært med og bidratt til lærernes selvbilde, og utdanningen og erfaringen lærerne har er også forskjellig. Uansett oppfatter jeg kunnskapssynet som så styrende for utøvelsen av klasseledelse, at det å be Jan og Trine bytte metode, tror jeg ville framstått som umulig og svært unaturlig for dem. I tillegg ville trolig elevene oppfattet dette som uekte. Samtidig bør en leder sørge for at elevene blir møtte med en klasseledelse som i størst mulig grad ivaretar deres behov gjennom ulike kompetanser, som Postholm et.al (2012) viser til. Et strategisk valg i sammensetning av lærerteam knyttet til klassen, bestående av lærere med ulike kunnskapssyn, vil kunne være et bidrag. Postholm et.al. (2012) forutsetter at hver enkelt lærer skal kunne ivareta alle kompetanser like godt, avhengig av situasjonen. Min undersøkelse kan tyde på at det kan være utfordrende, fordi det kolliderer med fundamentale verdier hos læreren, og på den måten vil framstå som uekte og fremmed.

Trolig vil det å skape en bevisstgjøring hos den enkelte lærer i forhold til sammenhengen mellom kunnskapssyn og metodevalgt være interessant. Kanskje kan det bidra til at Jan ønsker å styrke sin sosiokulturelle side, ved å øke sin kunnskap om hvordan han utvikler

relasjoner til elevene og elevene i mellom. En bevisstgjøring hos lærere generelt kan bidra til å oppdage sitt eget syn på kunnskap, og på den måten avdekke hvilke kunnskapsaspekter de trenger å utvikle for å komplettere sin klasseledelse. Ut fra mitt metodekapittel kan en lese at jeg oppfatter Jan og Trine som ”prototyper” på hvert sitt kunnskapssyn. Det kan være sannsynlig å anta at mange lærere ikke er så bevisst og klar i sitt metodevalg og eget syn. De kan ende opp med å lytte til andres stemmer uten refleksjon, eller bidra til å skape en uforutsigbar læringssituasjon uten struktur eller troverdige relasjoner. Trolig vil det ”å få øye på seg selv” bidra til et ståsted der læreren reflekterer over seg selv og andres ytringer, og velger metode blant stemmene i heteroglossia som gjør læreren tryggere og mer dyktig i møtet med elevene.

Jeg har i min oppgave ikke undersøkt hvilken klasseledelse som skaper mest motivasjon hos elevene, og hvilken type ledelse som fremmer læring. Trekker en inn ulike ledelsesteorier, og knytter dette til utøvelsen av klasseledelse, vil en trolig avdekke et stort spekter av hva den enkelte lærer oppfatter som ledelse. Hvis utdannede lærere føler seg lite skolert innefor klasseledelse, kan det bidra til at en benytter seg av strategier som en har opplevd hos sine egne lærere. Jan refererer også til at; *Nå er det noen som fortsatt mener at man er født til å være det og det. Det er som om noen har en gudegitt gave.* Han peker på at; *mange fortsatt mener at lærerens kvalitet er avhengig av personlige egenskaper enn det faglige i den undervisningsfaglige dimensjonen.* Uttalelsen kan knyttes til troen på at noen har medfødte lederegenskaper, eller til lederteorier om autoritær og karismatisk ledelse som kanskje eksisterer i klasserommene fremdeles. En kan stille spørsmål om denne typen ledelse bidrar mer til å ta kontroll, fremfor å motivere til læring. Tar en utgangspunkt i at læringsprosessen krever en aktiv handling fra den lærende kan en stille spørsmål om det er mulig å lede noen til å lære? I følge Piaget og det kognitive læringssynet er den indre motivasjonen hos eleven selve drivkraften i læringsprosessen. Hverdagen i den norske skolen er ikke slik; *Statistikk og forskning viser at elevenes motivasjon for læring når sitt bunnpunkt på ungdomstrinnet* (Utdanningsdirektoratet, 2012). I samtalen og tilbakemeldingene fra elever, lærere, foreldre og andre kom det fram et klart og sterkt ønske om at arbeidsmåtene på ungdomstrinnet må bli mer praktiske og varierte. Samtidig er det viktig at elevene opplever undervisningen som utfordrende og relevant (ibid).

Uttalelsene knytter seg derfor ikke bare til ledelse, men metodikk og muligheter for variert praktisk arbeid, som betinger ressurser og tilgang på annet utstyr enn skolebøker. Samtidig avhenger det av god klasseledelse som jeg mener springer ut fra våre verdier og vårt

kunnskapssyn. For eleven kan noen eller et av momentene være tilstrekkelig for å oppleve en motiverende og trygg skolehverdag, og det er det viktigste.

Hvordan utvikler lærere ny kunnskap om klasseledelse?

Empirien knyttet til individuell utvikling av ny kunnskap viser at det er en klar sammenheng mellom hvilket kunnskapssyn læreren har, og hvordan han eller hun går fram for å skaffe seg ny kunnskap om klasseledelse. Jan har et strukturelt kunnskapssyn, og viser til kunnskap gjort eksplisitt i bøker, gjennom kursfoiler og ulike skrevne tekster når han skal utvikle sin kunnskap. Trine som har et sosiokulturelt kunnskapssyn er opptatt av å lære gjennom å se på andre, prøve og feile i praksis, og reflektere over det hun gjør, både alene og sammen med elevene.

Hvis en legger til grunn at praksiskunnskap bidrar til at læreren blir en bedre klasseleder, kan en lærer med et kognitivistisk læringssyn, som støtter seg til strukturell kunnskap, få utfordringer med å skaffe seg den nødvendige praksiskunnskapen om klasseledelse. Han kan lese mye om klasseledelse, men det er refleksjonen over sammenhengen mellom teori og praksis, som er vesentlig for å kunne bli en reflektert praktiker. Samtidig er det ikke nok å være en reflektert praktiker, han må øve i praksis slik at læringen omsettes i handling. Jan uttaler at ”reflection-on-action” er en strategi han benytter, der han reflekterer både over tilbakemeldinger han har fått fra elever, foreldre og kolleger, og sammen med kolleger i uformelle samtaler. Han uttrykte seg også svært positivt om grupperefleksjonene tilknyttet ulike case; *De avspeiler jo virkeligheten og det er her verdiene våre kommer fram, midt oppe i situasjonen. Det skulle vi ha hatt mer av fordi det ga meg et innblikk i hva de andre mente og mer innsikt.* Hvis det konstruktivistiske læringssynet som Jan har er til hinder for læring gjennom prøving og feiling og ”reflection-in-action”, kan casene bidra til å erstatte utprøvingen han ikke får gjort i timene sammen med elevene. Kanskje gjør Jan det også, men jeg oppfatter ikke at det er en systematisk læringsstrategi fra han side.

Som Per trekker fram når jeg ber han komme med råd til en nyutdannet; *Nei du må bare prøve, ”learning by doing” rett og slett.* Han viser til Deweys sitat, og i likhet med Dewey påpeker han at aktivitet alene ikke er nok til å skape en læringsprosess, selve refleksjonen og koblingen mellom handlingen og kunnskapen er vesentlig.

Trine har mange positive erfaringer bak seg som kan ha bidratt til en trygghet som setter henne i stand til å teste ut ulike handlinger sammen med elevene, ”reflection-in-action”. Hun er opptatt av å reflektere i praksis, noe som bidrar til at hun øker sin trygghet og prosessuelle

kunnskap. Men som Trine og kollegene sier; en kan ikke gjøre for mange feil uten å lære av dem. Det kan bidra til at du får et dårlig rykte blant elevene som kan gi læreren et vanskelig utgangspunkt for å lede andre elevgrupper. Utprøvingen i praksis krever derfor at læreren er i stand til å observere og tolke signaler fra elevene hvis situasjonen utvikler seg i uønsket retning. På den måten forutsettes en viss prosessuell kunnskap for å kunne reflektere og lære i situasjonen. Det betyr at lærere som er nye i yrket bør få støtte og hjelp til å etablere en viss trygghet slik at de selv kan fortsette læringsprosessen. Det kan gjennomføres ved at refleksjon kombineres med å undervise sammen med erfarne lærere i en sosialiseringssprosess, eller tilgjengelig systematisk ”reflection-on-action”.

Refleksjonen er viktig for alle lærerne, og de forteller om refleksjoner som indre dialoger som bidrar til ny kunnskap. Handlingene i ledelsessituasjonen blir analysert og betraktet, de tenker ut nye metoder eller konkluderer i forhold til handlinger som ble feil. Jan forteller at han oftest reflekterer i tilknytning til ny kunnskap som han har fått gjennom å lese eller høre noen forelese, men forteller ingenting om systematisk utprøving i praksis.

Trine forteller om læring gjennom sosialisering, der hun gjennom å betrakte andre har fått taust kunnskap om hva som fungerer og ikke. Hun beskriver en bevissthet omkring internaliseringsprosessen, der hun aktivt reflekterer og bruker ulike ”refleksjonsbriller” for å kunne ta ulike perspektiv. Dysthe (2001) beskriver mestring og appropriering som innsatskrevende, og Trine gir uttrykk for at denne innsatsen er ikke alle i stand til; *vi er veldig ulike der*. For henne er dette en læringsstrategi hun bruker systematisk, og hun kan bestemme seg for å prøve ut ulike metoder i klassen i løpet av en slik refleksjon.

Ulikheten Trine omtaler kan knytte seg til de ulike kunnskapssynene som medarbeiderne på skolen besitter, fordi det ser ut til at læringsstrategiene blant medarbeiderne varierer i samsvar med deres kunnskapssyn. For en leder som ønsker å sette i gang kunnskapsutviklende prosesser angående klasseledelse kan det være viktig å kjenne til. I følge Thomas Shuells definisjon på læring betinger læringen en endring i atferd eller kapasitet til å handle på en bestemt måte (Irgens, 2007). For å kunne sette medarbeideren i stand til å endre seg, er det viktig at lederen er klar over hvor sårbar læreren er og hvor vanskelig det er å rette opp feil handlinger. Handlingene definerer elevenes oppfatning av læreren, kollegaenes oppfatning av læreren og hans selvoppfatning. Det innebærer at konteksten læringen skjer i har betydning for utbyttet. Å observere andre eller bli observert i en sosialiseringssprosess kan gi forskjellige utslag hos ulike medarbeider. Hvis de ansatte tør å prøve ut metodene i praksis kan det å lese

eller få forelest om klasseledelse gi stort utbytte. For andre kan dette kun forbli strukturell kunnskap som ikke knyttes til praksis, og som læreren ikke greier å gjøre til sitt eget. Å ivareta disse ulikehetene samtidig som en etablerer en systematisk læringskontekst kan være utfordrende. Trolig må en ta i bruk ulike læringsstrategier, og skal en lykkes vil det kreve også kreve en betydelig omsorg i organisasjonen.

Læring av klasseledelse gjennom sosialiseringfasen er ressurskrevende i skolesammenheng, fordi de krever at to lærere arbeider sammen. Samtidig krever det involvering fra de ansatte og et systematisk arbeid i etterkant, for å gjøre kunnskapen eksplisitt og tilgjengelig for andre i organisasjonen. Tilliten og tryggheten blant medarbeiderne vil også være avgjørende i situasjoner der prosessuell kunnskap skal deles og eventuelt betraktes og være gjenstand for refleksjon. Fordi utøvelsen av klasseledelse er så nært knyttet til vårt kunnskapssyn og våre verdier, kan mange få en opplevelse av personangrep som kan føre til at en går i forsvar. Samtidig kan det være vanskelig av la andre se at en ikke lykkes; *For hvis du opplever at du mislykkes ganske ofte så er dette ikke enkelt å snakke om*, forteller en lærer. Utsagnet viser til at hvis en lærer feiler i klasseledelsen kan det føre til en barriere mot ny læring, fordi en trenger trygghet for å kunne vise egen svakhet. Samtidig kan det også være vanskelig å gi uttrykk for hva medarbeideren gjør galt i klasseledelsen. Redselen for at det kan virke som "selvskryt" kan også føre til en tilbakeholdenhet hos de som har kunnskap, samtidig som læreren kan føle redsel for å såre kollegaen med tilbakemeldingen.

Læring gjennom dialog

Alle respondentene forteller at dialog med kolleger spiller en viktig rolle både i forhold til kunnskapsdeling om klasseledelse, men også som støtte i situasjoner som oppleves vanskelige. Dysthe (2001) påpeker at kommunikasjon er grunnvilkåret for at læring skjer, og viser til Bakthins beskrivelse av dialogen som et samspill som bidrar til å skape ny forståelse. I dialogen mellom medarbeiderne bærer de med seg stemmer som møtes i det polyfone rommet, i ulike kontekster, gjerne i tilfeldige møter eller i ulike praksisfellesskap. Samtidig gir de uttrykk for å unngå medarbeidere som benytter seg av det Bakthin kaller det autoritære ordet, det blir; *velldig vanskelig hvis en er bombastisk. Det har jeg opplevd, noen har fasitsvaret*. At lærerne har en bevissthet omkring verdien av dialog for å dele kunnskap, samt hvordan en skal formulere seg for å bidra til "å bygge en bro" mellom den som ytrer seg og den som lytter, forteller både Trine og Jan om. Samtidig gir de uttrykk for at enkelte medarbeidere ikke er bevisst på hvilken virkning bastante ytringer har på "den andre", og at de derfor blir utelukket fra det dialogiske samspillet og stemmen fra "den andre". På den

måten bidrar ikke dialogen til et møte mellom ulike stemmer, den fører til at stemmer blir utelatt, fordi lærerne uttrykker at de velger bort disse lærerne som samtalepartnere.

Denne seleksjonen blant medarbeiderne kan på den ene siden bidra til at enkelte medarbeidere ikke får økt sin kunnskap om klasseledelse, fordi de blir utelatt og ikke motsagt. Samtidig kan de som blir utelatt ha perspektiv som kan være viktige i kunnskapsdelingen. Hvis de ikke blir brakt inn i det polyfone rommet, kan det føre til at denne kunnskapen forblir hos ”den ene”. For enkelte medarbeidere kan møtet med en monologisk ytring bli for sterkt, noe som kan skape utrygghet mellom medarbeiderne eller bidra til at ulike forsvarsmekanismer trer i kraft. Bakhtin hevder at ytringen vår bærer med seg stemmer fra tidligere brukere, og at ytringen blir en plass der talende personligheter og verdiposisjoner forenes og konfronteres (Dysthe, 2001). Gjennom ytringene våre ventrikulerer vi våre verdier og derigjennom vårt perspektiv på kunnskap. På den måten kan ytringene som oppfattes som bombastiske, gi uttrykk for ulike kunnskapssyn som igjen bidrar som et stengsel for dialogen mellom medarbeiderne i organisasjonen. Faren kan være at det dannes ”grupperinger”, der lærere med et strukturelt kunnskapssyn velger å snakke med hverandre, mens tilhengere av et sosiokulturelt syn gjør det samme.

Fordi lærerne uttrykker at ulike kunnskapsaspekter bidrar til et mer komplett handlingsregister når en skal lede en klasse, vil dialogen være sentral for å bygge bro mellom medarbeidere med ulike kunnskapssyn. En bevissthet på sitt eget syn og en vilje til å lytte til ”den andre”, kan bidra til å skape en dialog også når ”den andre” opptrer som ”*Oraklet i Delfi*”. Å få øye på seg selv, hvilket syn har jeg, kan se ut til å være viktig for å skape denne bevisstheten.

Bakhtin oppfatter hele den menneskelige eksistensen som en dialog, der han definerer ”selvet” gjennom dialogiske relasjoner til ”den andre” (ibid). Min analyse tyder på at elevenes stemme i høy grad er med på å definere ”selvet” hos læreren som klasseleder. Alderen på elevene har trolig betydning for hvor stor innvirkning stemmene deres får, men både Jan, Per og Trine gir uttrykk for å lytte til språklige ytringer og gester fra enkeltelever og elevgrupper. Det medfører at stemmene fra elevene er med på å definere læreren som klasseleder, og utvikle den enkeltes selvbylde. Lærere arbeider ofte alene i klasserommet sammen med elevene, og ved mangel på observasjon og tilbakemelding fra kolleger og ledelse kan dette føre til at stemmene fra elevene blir monologisk og blir godtatt uten motforestillinger. I grupper der elevene opparbeider en motvilje mot læreren kan dette bidra til en nedadgående spiral, som utvikler seg til en barriere for kunnskapsutvikling og tro på mestring hos læreren.

Min påstand er at litteratur om klasseledelse i liten grad vektlegger ”elevenes ytringer”, og hvilken påvirkning ytringen kan ha. Elever i ungdomsskolen er i stand til å argumentere, reflektere og kan mye om kommunikasjon. I tillegg vil elevenes alder tilsi at jo eldre du er, jo mer tillegges dine utsagn troverdighet, og vil ikke bortforklares med ”barneord” eller umodenhet i samme grad som hos små barn. Det vil si at elevene har makt, og bevisstheten omkring dette er viktig både for ledelsen, men også for kollegene som kan være støttende i situasjoner som er vanskelig. Kollegaene ga uttrykk for i refleksjonen etter kursoppholdet beskrevet i kapittel 6 at det verste utsagnet å bli møtt med var; *Det har jeg ikke noe problem med*. I utsagnet ligger en ansvarsfraskrivelse og plassering av ansvaret hos ”den andre”. Samtidig kan det tolkes slik at årsakene til utfordringen må skyldes læreren som gir uttrykk for den, underforstått ”jeg gjør noe som du ikke gjør”, for ”jeg” opplever ikke det samme.

Medarbeidernes stemme og min i et heteroglossia

Mening og sannhet blir til i møtene mellom ulike stemmer og i mellomrommet mellom ulike individer, i samspeillet mellom de som samtaler. Samtidig skapes mening i oss selv fordi forståelse og respons er direkte knyttet sammen og gjensidig avhengig av hverandre. Derfor blir den indre dialogen sentral i den kognitive læringsprosessen som skjer gjennom refleksjon, før, i eller etter en handling (Dysthe, 2001).

På samme måte som elevenes stemme er med å definere ”selvet” hos læreren, bidrar respondentene til å definere mitt ”selv” som leder. Jeg føler en ydmykhet i forhold til å få delta i det polyfone rommet der stemmene våre møtes, samtidig som stemmene har bidratt til læring. I gjennom prosessen har jeg måtte reflektere over mitt eget kunnskapssyn, og det har vært utfordrende, fordi jeg gjennom arbeidet har prøvd å ta et tydelig verdistandpunkt; å vise respekt og toleranse for mine medarbeideres syn. For at jeg skal oppfatte mine medarbeideres ytringer som dialogisk betinger det en aktiv lytting og en åpenhet, som i enkelte tilfeller har vært en utfordring fordi utsagnene har kollidert med mitt syn.

Som leder har jeg sett verdien av å få innsyn i medarbeidernes kunnskap ved å lytte, noe som sjelden er mulig i hverdagen, fordi det forventes at lederen ofte skal lede eller delta. I de siste årene er det satset mye på kunnskapsutvikling blant rektorer, og rektorskolen er nå et høyskolestudium, der tydelig ledelse og målstyring er sterkt vektlagt. Forventningene vil derfor ofte knytte seg til at lederen skal vise veg og klar retning gjennom å synliggjøre sitt kunnskapssyn. I denne sammenhengen, der en trolig kan ha medarbeidere med ulike perspektiv på kunnskap som kan uttrykkes gjennom monologiske og bastante ytringer, mener

jeg at det viktig at lederen fungerer som en motvekt. Det betyr ikke at lederen ikke skal ha en formening om og kommunisere ut en retning som framstår som tydelig for medarbeiderne. I likhet med klasselederen vil lederen i en organisasjon være med å bidra til medarbeidernes tolkning av hverandre og definere virkeligheten i det sosiale fellesskapet. Greier lederen å skape en balanse mellom de to synene, åpner en for muligheten til polyfoni mellom de ulike stemmene og bidrar til å bygge en bro mellom de ulike perspektivene på klasseledelse. Det innebærer at måten lederen kommuniserer ut retningen for medarbeiderne vil være vesentlig for det sosiale fellesskapet. Jeg tror at ulike aspekt av kunnskap er nødvendig for å bli en god klasseleder, trolig er det også nyttig for å bli en dyktig leder. Derfor blir skolelederens viktigste oppgave å legge til rette for at mest mulig prosessuell kunnskap både knyttet til et strukturelt og sosiokulturelt perspektiv, blir båret fram i uorganiserte eller organiserte praksisfellesskap. *Med åpenhet/takhøyde sikter vi til i hvilken grad det er akseptert å engasjere seg i situasjoner hvor en lett eksponerer seg og må stå for noe* (Nordhaug 2002:186). Lederen sine holdninger og lederskap er derfor viktig for å skape en kunnskapshjelpende kontekst. Tar lederen et tydelig standpunkt for et sosiokulturelt perspektiv eller strukturelt, vil dette kunne medføre steile fronter, og at medarbeiderne føler at deres kunnskap graderes som mer eller mindre verdifull.

Som leder har jeg fått en bevissthet om at medarbeiderne i likhet med elevene tar i bruk ulike læringsstrategier, og at valget av metoder er vesentlig når en skal dele prosessuell kunnskap. Å lære gjennom sosialisering og legge opp til "reflection-in-action", er en ferdighet som må trenes opp, og som betinger at læreren er trygg i forhold til elevgruppen og kollegaen/læreren. For lærere som har negative opplevelser i klasseledelsessituasjonen eller som benytter seg av kognitivistiske læringsstrategier uten utprøving, kan refleksjon i grupper omkring realistiske case, fungere som en eksternaliseringsfase. Der kan lærere som føler seg ubekvemme i en situert læringskontekst, likevel få utviklet kunnskap som er praksisrelatert, hvis en klarer å bringe inn ulike stemmer i diskusjonen som bidrar til et heteroglossia hos den enkelte. Hvis en baserer seg på at mennesker lærer best gjennom å agere i virkelige situasjoner, reflektere over effektene av handlingen og trekke slutninger for videre bearbeiding, kan casene fungere som et supplement til "Action Reflection Learning" (Rennemo, 2006). Samtidig presiseres det at det ikke er handlingen i seg selv som gir læring, men den reflekterte erfaringen. Å sette refleksjonen i grupper inn i et system blir en lederoppgave, samt at en kan benytte seg av medarbeiderne til å skape realitetsnære case.

Empirien knyttet til dialogen som en mulighet til å skape ny kunnskap har fått meg til å reflektere over hvordan jeg møter mine medarbeidere når de spør om råd eller ytrer seg om sine opplevelser. Det er knyttet en forventning til at lederen skal ha ”svaret”, men jeg har gjennom uttalelsene fra respondentene økt min bevissthet i forhold til hvilke ord jeg benytter, og at jeg i mange tilfeller kan stille åpne spørsmål framfor å antyde hva jeg ville ha gjort. På den måten bidrar jeg som leder til å øve opp de ansatte til refleksjon, samtidig som jeg bidrar til en polyfoni av stemmer som også kan gi meg ny kunnskap.

Hvilke prosesser bidrar til kunnskapsutvikling i kollegiet?

Å arbeide med samme tema over tid opplevde medarbeiderne og jeg som positivt. På den måten blir ikke kunnskapen så fragmentarisk, og en har mulighet til å ta en tanke videre med til neste møte som befinner seg nært i tid. Prosessen med å tegne en definisjon oppfattet medarbeiderne som ukjent og merkelig, samtidig som bildene de tegnet faktisk bidrog til noe konkret som gjenstår etter diskusjonen. Samtidig bidro prosessen som Trine uttalte, til at de måtte sette ord på den tause kunnskapen. I tillegg førte definisjonen av begrepet med seg mange perspektiver på klasseledelsen og en polyfoni av kunnskapsaspekter. Å benytte bilder som en påminnelse ved at de henges opp eller tas fram med jevne mellomrom, tror jeg også kan være viktig spesielt i skolen, der den strukturelle kunnskapen er så dominerende.

Å observere medarbeidere i diskusjonen uten å skulle delta selv, ga en helt spesiell opplevelse av det å lytte. Observasjonen frigjør en fra forventningen fra de andre om å delta, og det bidrar til at en oppfatter mer av det diskusjonene bærer med seg. Å være leder å kunne lytte til og observere samspillet mellom medarbeiderne, ga mulighet til å få øye på kunnskapen de innehar, samtidig som jeg også kunne gjenkjenne ulike kunnskapssyn i medarbeidernes ytringer og delvis kampen mellom dem.

Empirien i denne oppgaven tar kun korte utdrag fra en aksjonsbasert læringsprosess, og kan i liten grad fortelle om utvikling av ny teori i gjennom en aksjonsprosess. Vil en oppnå ny kunnskap gjennom dobbelkretslæring må en hjelpe medlemmene til å reflektere over praksis. Samtidig må en forsøke å avdekke avstanden mellom uttrykt teori og bruksteori, slik at læreren kan endre praksis sånn at den blir mer i samsvar med de verdier læreren forfekter (Rennemo, 2006). Å avdekke denne avstanden kan ikke oppnås gjennom drøftinger i case, som ble gjort her. I casene forholder en seg kun til uttalt teori hos den enkelte lærer og en har derfor ingen garanti for at refleksjonen bidrar til endring i atferden hos læreren. I tillegg vil det herske ulike fortellinger om den enkelte medarbeider som knyttes til vår uttalte teori. Om

medarbeideren er i stand til å se, eller villig til å avdekke sin anvendte teori i casediskusjoner er uklart. I mange tilfeller vil en eventuell avstand mellom uttalt og anvendt teori kun komme til uttrykk i praksis, noe som betinger at medarbeidere må arbeide sammen og observere hverandre, hvis ikke ledelsen går inn og observerer.

Vil det ”å få øye på seg selv” bidra til at læreren blir en bedre klasseleder? Min oppfatning er at det å få øye på sine egne verdier og sitt eget kunnskapssyn, kan bidra til en større forståelse for egne valg, og kanskje bidra til innsikt i ”den andre” og bakgrunnen for andres valg. Så kan en spørre om det er mulig å få øye på sitt eget kunnskapssyn? Min erfaring er at synet kommer sterkest til uttrykk i situasjoner der det blir utfordret. Det observerte jeg i gruppediskusjonene, der blant annet sosiokulturell læringsteori ble betegnet som *kyss, klapp og klem*, men også da mitt eget syn ble utfordret i intervjufasen. Samtidig er min opplevelse at det ikke nok å få øye på seg selv, en må også få øye på ”den andre”, enten det er kollegaen eller eleven. Min empiriske analyse tyder på at det å være klasseleder innebærer å måtte benytte seg av et perspektivmangfold, innenfor en strukturell tradisjon som skolen er. Enten du er lærer, elev eller skoleleder vil det å aktivt lytte til ”den andre” og ytre seg dialogisk, være grunnleggende for å utvikle en relasjon. Empirien viser at å inngå i en dialog på Bakthins premisser er viktig i en prosess der en ønsker å utvikle lærerne i en organisasjon til gode klasseledere. Mead peker på at hvert individ nærmer seg fellesskapet ut fra sitt eget perspektiv, og at det dermed skaper eller rekonstruerer sine erfaringer i møtet med andre (Dysthe, 2001). I den grad det er mulig å skape en felles forståelse eller et harmonisk perspektivmangfold for hvordan en utøver klasseledelse, betinger dette at medarbeiderne er i stand til å ta andres perspektiv og lytte til de andres ytringer, det være seg kollegaer eller elever. På den måten kan læreren bli en bedre klasseleder. Vygotskij var opptatt av hvordan språket medierer virkeligheten for oss, og forholdet mellom språk og tenkning. Kommunikasjon og språk er ikke bare et middel for læring, men selve grunnvilkåret for at læring skjer. Like grunnleggende er språket og dialogen i møtet med elevene og utøvelsen av klasseledelsen, slik at ledelsen kan bidra til å finne nøkkelen inn til motivasjon og læring.

Litteraturliste:

- Aamotsbakken, B., (2010). *Læring og medvirkning*, Universitetsforlaget: Oslo
- Andreassen, R.A., Irgens, E., Skaalvik, E. (2009). *Skoleledelse. Betingelser for læring og ledelse i skolen*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Bolman, L.G. og Deal T.E (1991). *Nytt perspektiv på organisasjon og ledelse. Strukturere, sosiale relasjoner, politikk og symboler*. Oslo: Ad Notam.
- Brown, J.S. og Duguid, P. (1998). Organizing Knowledge i *California Management Review* vol 40.No2 Spring 1998. s. 98 – 110.
- Darsø, L. (2003). "En formel for innovation?", Børsen ledeshåndbøker, Denmark: Learning Lab.
- Dysthe, O., (1997). Leiing i eit dialogperspektiv. I Otto Laurits Fuglestad & Sølvi Lillejord (red.) *Pedagogisk ledelse - et relasjonelt perspektiv*. Oslo: Fagbokforlaget.
- Elkjaer, B. (2004). Organizational learning – the "third way". *Management learning*, 35 (4): 419 – 434.
- Gottschalk, P., (2004). *Informasjonsteknologi i kunnskapsledelse*, Oslo: Universitetsforlaget.
- Gotvassli, K.-Å., (1999). *Case studier – bakgrunn og gjennomføring*, Høgskolen i Nord Trøndelag, Arbeidsnotat nr. 81: Steinkjer.
- Gotvassli, K. Å. (2011). "Den gode prestasjon – rasjonalitet eller intuisjon, teft eller følelser" i Irgens, E., og Wennes, G. (2011). *Kunnskapsarbeid*, Bergen: Fagbokforlaget.
- Hislop,
- Irgens, E. (2007). *Profesjon og organisasjon*, Bergen: Fagbokforlaget.
- Irgens, E. og Wennes, G.,(2011). *Kunnskapsarbeid, - om kunnskap, læring og ledelse i organisasjoner*, Fagbokforlaget: Bergen
- Jacobsen, Dag Ingvar, (2005). "Hvordan gjennomføre undersøkelser?", Kristiansand: Høyskoleforlaget.

- Kunnskapsdepartementet, (1999). *Opplæringslova*, lastet ned 19.08.12 kl 13.06 fra <http://www.lovdatab.no/all/nl-19980717-061.html>
- Kunnskapsdepartementet, (2012). Personalet i skolen m.m. i *Opplæringslova*, lastet ned 9.5.12 kl 21.20 fra <http://www.lovdatab.no/all/tl-19980717-061-012.html#10-1>
- Kunnskapsdepartementet , (2011). *Stortingsmelding nr. 22, Motivasjon – Mestring – muligheter*, lastet ned 14.03.12 kl 13.15. fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2010-2011/meld-st-22-2010--2011.html?id=641251>
- Kunnskapsdepartementet, (2004). *Stortingsmelding nr. 30, Kultur for Læring*, lastet ned 29.08.12, kl 18.20 fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/20032004/stmeld-nr-030-2003-2004-.html?id=404433>
- Kunnskapsdepartementet, (2011). *Stortingsmelding nr. 22, Motivasjon – mestring – muligheter*, lastet ned 19.08.12 kl. 13.17 fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2010-2011/meld-st-22-2010--2011.html?id=641251>
- Kunnskapsdepartementet, (2012). *Strategi for ungdomstrinnet*, lastet ned 25.08.12 kl 13.53 fra http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/rapporter_planer/planer/2012/strategi-for-ungdomstrinnet.html?id=682495
- Levin M., og Klev R., (2002). *Forandring som praksis*, Fagbokforlaget: Bergen
- Lewin, P., (1997). *The Ethical Self in the Play of Affect and Voice* , After Post-Modernism Conference. Copyright 1997, lastet ned 30.08.12, kl. 07.16 fra http://www.focusing.org/apm_papers/Lewin.html
- Morgan, G. (2004). *Organisasjonsbilder*, 3. opplag, 2009. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Newell, S., Robertson, M., Scarbrough, H og Swan, J. (2009). *Managing Knowledge Work and Innovation*, 2.ed., Houndsmill: Palgrave.
- Nordhaug, O. (2002). *Kunnskapsledelse. Trender og utfordringer*. Oslo: Universitetsforlaget.

Ogden, T. , (2001). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen : kompetanseutviklende og problemløsende arbeid i skolen*. Gyldendal akademisk: Oslo

Postholm M. B. (1999), *Learning by talking: Analysis of group dialogue in project work*. oppdatert 2004, lastet ned 05.06.12 kl 12.52 fra

<http://www.sv.ntnu.no/ped/may.britt.postholm/99earliMBno.htm>,

Postholm, M.B., Midthassel, U.V., Nordahl, T., (2012), *Teoretisk bakgrunnsdokument for arbeid med klasseledelse på ungdomstrinnet*, lastet ned 19.08.12 kl 15.16 fra

http://www.udir.no/Upload/Ungdomstrinnet/Rammeverk/Ungdomstrinnet_Bakgrunnsdokument_klasseledelse_vedlegg_1.pdf

Rennemo, Ø. (2006). *Lever og lær*, Oslo: Universitetsforlaget.

Ry Nielsen, J.C. og Repstad, P.,(1993):Fra nærhet til distanse og tilbake igjen – om å analysere sin egen organisasjon, i *Annerledes tanker om livet i organisasjoner*. Nyt fra Samfundsvidenskabernes, s. 19 – 37, København.

Tiller, T. (1999) Kapittel 1 i *Forskende partnerskap i skolen*, Kristiansand: Høyskoleforlaget

Säljö, R., (2000): *Lärande i praktiken. Et sociokulturelt perspektiv*. Stockholm: Prisma.

Schön, D., (2001). *Den reflekterende praktiker. Hvordan professionelle tænker, når de arbejder*. Århus: Forlaget Klim (s. 51-68)

Siggaard Jensen, S., Mønsted, M. og Feifer Olsen, S. (2004). Kapittel 3, ”Forskjellige syn på viden og videndeling” i *Viden, ledelse og kommunikation*. København: Samfundslitteratur.

Stake, R. E., (1995), *The art of case study research*, Thousand Oaks, California: Sage.

Utdanningsdirektoratet, (2009), *Bedre læringsmiljø*, lastet ned 25.08.12 kl 13.24 fra

<http://www.udir.no/Laringsmiljo/Laringsmiljo/Bedre-laringsmiljo2/>

Utdanningsdirektoratet, (2011), *Brukerundersøkelser*, lastet ned 19.08.12 kl. 13.10 fra

<http://www.udir.no/Laringsmiljo/Brukerundersokelser/Elevundersokelsen/>

Utdanningsdirektoratet, (2011), *Om brukerundersøkelsene*, lastet ned 14.03.12 kl. 13.06 fra

<http://www.udir.no/Laringsmiljo/Brukerundersokelser/Om-brukeyundersokelsene/>

Utdanningsdirektoratet, (2012), *Ungdomstrinn i utvikling*, lastet ned 15.08.12 kl. 17.50 fra

<http://www.udir.no/Utvikling/Ungdomstrinnet/Ungdomstrinn-i-utvikling/>

Von Krogh, G., Ichijo, K. og Nonaka, I.(2000). *Slik skapes kunnskap*. 4. opplag 2010. USA; Oxford University Press, Inc.

Åsvoll, H, (2008). *Den tause pedagogikken*, NTNU: Trondheim

Vedlegg fra 1 til og med 13

Oversikt over aksjonsprosess for å utvikle kunnskap om klasseledelse ved Nærøy ungdomsskole, fra september til og med november 2012.

1. Utvikling av målsetting i kollegiet med utgangspunkt i valgte fokusområder fra Elevundersøkelsen.
Mål: De ansatte skal framstå som tydelige klasseledere for å skape et godt og trygt læringsmiljø. Vi skal bli bedre til å dele den kunnskapen de ansatte allerede har om klasseledelse, samt innhente ekstern kunnskap gjennom en kursholder. Målet er at elevene skal oppfatte at de ansatte håndhever reglene på skolen mer enhetlig og at de skal oppleve at samme type regelbrudd resulterer i samme type konsekvenser. Samtidig skal oppføringen fra læreren være tilpasset elevenes forutsetninger, i henhold til Opplæringsloven.
2. 45 minutter med felles diskusjon og definisjon/forståelse av begrepet klasseledelse med utgangspunkt i definisjonen som er tilgjengelig i Stortingsmelding nr. 22 (2011). (vedlegg 2) Diskusjonen ble ledet av leder. Her ble også lederens arbeid med masteravhandlingen presentert og diskutert. Kollegiet ga sin godkjenning til å delta i prosessen.
3. 45 min med oppstilling punktvis i hvilke moment som er viktig for å kunne være en god klasseleder. Punktene kom fram etter en diskusjon først to og to, deretter i 5 grupper på 5-6 personer, der alle gruppene skrev ned sine punkter. Punktene ble samlet på et ark som ble gjort tilgjengelig for alle arbeidstakerne. Prosessen ble ledet av leder og sammenfattet av leder. (vedlegg 3).
4. 60 min med refleksjon i eksisterende trinngrupper, over hvilken type kunnskap en ansatt trengte for å ivareta de ulike momentene ved klasseledelse. De ansatte ble også bedt om å tegne det de kom fram til, og to ark i A3 format og fargekritt ble utdelt. Leder observerte denne prosessen og flyttet seg fra gruppe til gruppe. Leder noterte undervegs, men deltok ikke. Vedlegg 4, 5 og 6 er et foto av tegningene.
5. 25.10.11. Alle lederne på hvert Trinn presenterte tegningen de hadde laget og tankene bak den. Introduksjon av begrepet **reflekterende team**, der et Trinn presenterte de tankene de hadde gjort seg i prosess 4, der de andre var tilhørere. Deretter refleksjon blant hele kollegiet, der de andre trinnene også fikk presentere hva de hadde kommet fram til. Total tidsbruk 45 minutter.

6. 07.11.11 Observasjon av refleksjon på Trinn, der de ansatte diskuterer hvilke strukturer læreren må skape for at klasseledelsen ska bli god. Leder observerer og noterer logg. Tidsbruk 60 min.
7. Reflekterende team med tilhørere, der et trinn ledet av sin trinnleder, presenterer sine tanker fra prosess 6 gjennom refleksjon, og de andre ansatte lytter. Deretter kan de andre trinnene presentere sine tanker omkring strukturer om ytre sine meninger. Leder lytter og noterer.
8. Prosess 8: Kursdag, der store deler av dagen er satt av til refleksjon i nye sammensatte grupper. Alle gruppene får utdelt 5 case, der ulike situasjoner knyttet til klasseledelse, eller mangel på det, presenteres. De fem gruppene skal starte med hvert sitt case, gr. 1 med case nr. 1, gr.2 med case nr 2 osv, og presentere ved dagens oppsummering skal de presentere hva de har kommet fram til. De velger selv framgangsmåte på presentasjonen. Når de er ferdig med sitt første case, kan de deretter bruke tida til å diskutere de andre casene. Casene er vedlegg 7 til og med 11.
9. Prosess 9. Kurs med innleid kursholder Torgunn Skaaland som har arbeidet mye med Marte Meo – pedagogikken og kurs innen for PALS.
10. Prosess 10 – bruk av reflekterende ball, der alle som ønsker å ta ordet kan uttrykke det de ønsker å si etter de to dagene med kurs. Leder fordeler ballen.

HVORFOR KLASSELEDELSE?

Departementet vil bl.a. utvikle bedre læringsmiljø og prioritere satsing på klasseledelse.

Stortingsmelding nr. 22

Motivasjon – Mestring – Muligheter

Fra KuD 29.04.11

HVORADAN ARBEIDE PÅ NUS?

Prosesser for å dele kunnskap vi allerede har

Tilegne oss ny kunnskap

Se på hvilken kunnskap vi vil ha bruk for i nyskolen

KIRSTI SIN MASTEROPPGAVE

Hvordan kan ulike prosesser i personalet fremme kunnskapsdeling og bidra til å utvikle ny kunnskap?

Minimum 3 økter, trolig 4 før jul

Ønsker noen å intervju fra kollegiet-usikker på antall, ikke for mange.

Vil ikke lede alle prosessene – benytte andre arbeidstakere eller innleide.

Åpen prosess – ingen skjult agenda

Å DELE KUNNSKAP

Mye kunnskap om klasseledelse er ”taus kunnskap”, dvs. det er vanskelig å gi en ”oppskrift” gjennom skrevne ord.

Vi har ulikt ståsted – erfaring, alder, utdanning, interesse og syn...

Hva legger jeg i begrepet klasseledelse?..

...tenk..

HVA ER KLASSELEDELSE?

5 min – tenk for deg selv og noter ned.

8 min – to og to sammen. Diskuter og fortell til partneren hva du legger i begrepet.

Grupper på 4 – 5. Skriv ned punkter på hva som kjennetegner god klasseledelse.

HVA ER KLASSELEDELSE?

Bedre læringsmiljø angir blant annet disse punktene som *kjennetegn ved god*

klasseledelse:

Læreren har høy bevissthet om betydningen av relasjonen lærer-elev og tar ansvar for kvaliteten på denne relasjonen.

Læreren gir tydelige beskjeder og instruksjoner.

Læreren gir direkte instruksjoner om arbeidsinnsats, læringsmål og atferd.

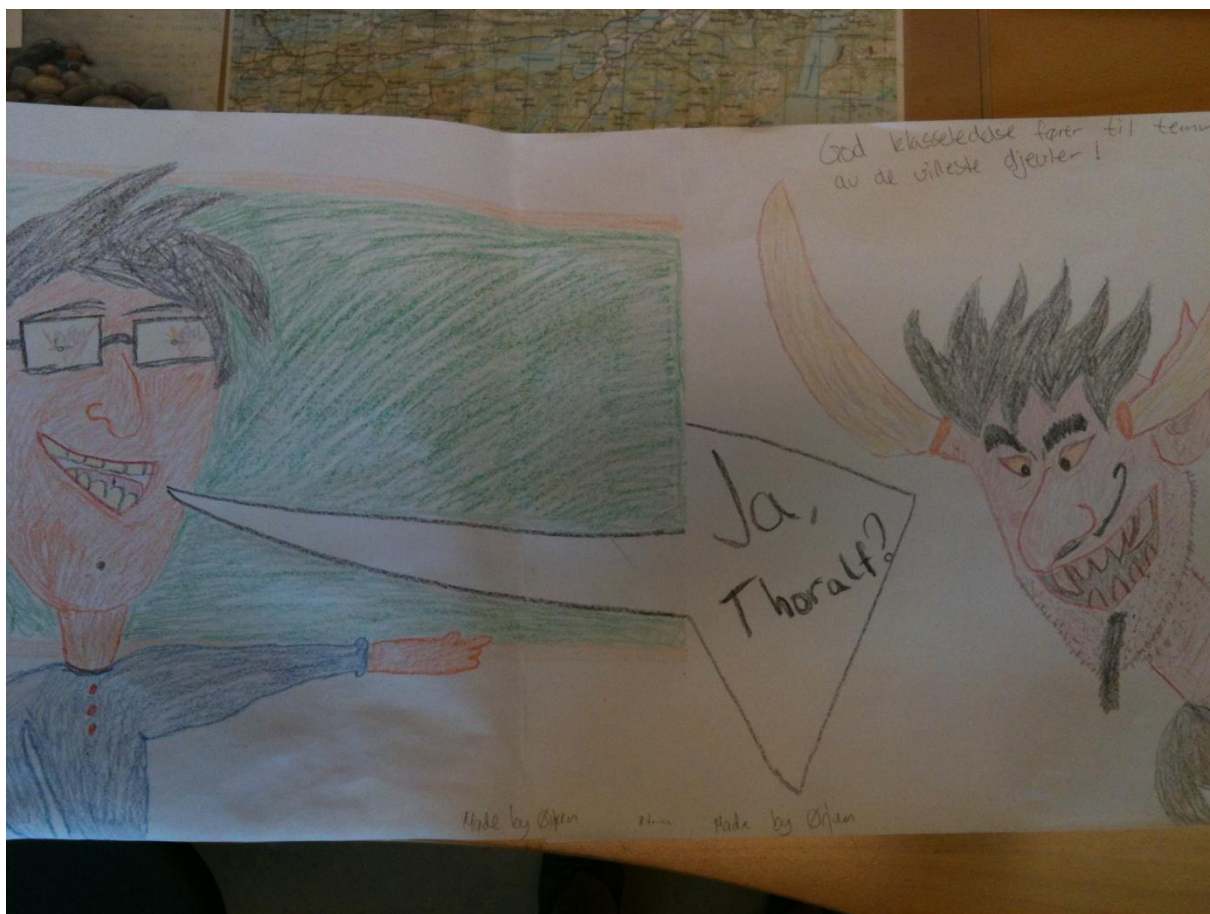
Læreren har etablert et positivt klima og arbeidsro.

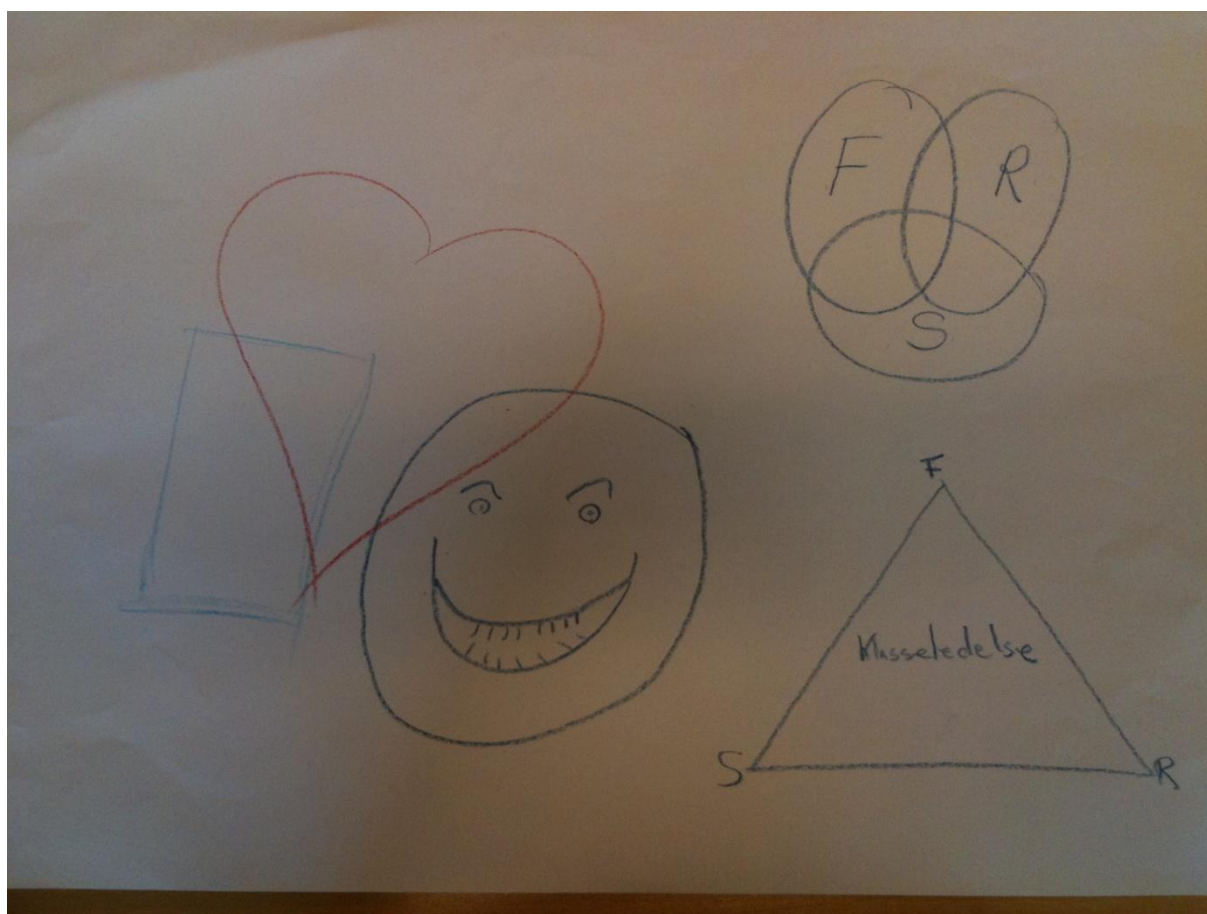
Læreren bruker aktivt kognitive strategier som støttende dialog, oppsummering, spørsmål, klargjøring og liknende.

Læreren legger vekt på å utvikle elevenes læringsstrategier.

Undervisningen har en tydelig og god struktur. Læringsaktivitetene har markert start og avslutning.

Les mer på: [lenke til Stortingsmelding nr. 22.](#)





Arbeid på Teveltunet:

Case 1:

Du har ei gruppe på 15 elever fra tre klasser. Elevene er relativt jevne faglig, men på et lavt nivå.

Faget er engelsk og 4 av elevene har dette klasserommet til vanlig, de andre 11 bruker kun å være på rommet i disse gruppetimene.

En gutt ser ut til å ha en lederrolle som virker negativt inn på fire andre gutter. "Lederen" er sterk i engelsk muntlig og har god intonasjon, men er svak skriftlig. Han er ikke redd for å ta ordet i muntlige aktiviteter, men det kan se ut som at hans muntlige "trygghet" virker negativt inn på de andres muntlige aktivitet. Denne guttegruppa har ved enkelte tilfeller vært svært utfordrende språklig mot lærer og brukt noe sarkasme og ironi uten å fornærme læreren direkte. Læreren føler seg ikke trygg på disse guttene.

Guttegruppa har tidligere også kommet med kommentarer til en fin jente som knytter seg til at de synes hun er attraktiv og "deilig", uten at læreren er sikker på at det er positivt ment. De kaller henne "babe", og kan etterligne henne i enkelte tilfeller med å kaste på hodet og gjøre seg "lekre". Jenta er relativt motivert for skolen og læreren oppfatter at hun ønsker å bli bedre i engelsk. Hun er den eneste av de andre 14 elevene som utfordrer lederen i muntlig aktivitet.

To av jentene og en gutt i denne gruppen har stor arbeidsvilje, men er svært stille og nesten usynlige i timene. Gutten har bærbar pc, men ønsker ikke å benytte den i engelsktimene.

Læreren har denne gruppa i tre timer pr uke, der en av timene er sammen med en assistent.

Hvordan arbeider du videre med denne gruppa?

Case 2:

Du og en annen kontaktlærer deler en klasse som dere begge trives i og anser som en sterk klasse. De fleste elevene er trygge på hverandre og de er aktive muntlig i timene. Du har vært kontaktlærer for klassen i et år, mens din kollega har klassen for første året. Du oppfatter at samarbeidet mellom dere er godt og dere diskuterer ofte hvordan dere skal arbeide for å få klassen til å strekke seg enda lenger faglig.

Elevene er forskjellige selv om de ser ut til å ha en god kjemi. Det er flere svært sterke elever blant guttene og jentene, og enkelte av dem har svært høye ambisjoner. De konkurrerer også seg i mellom om å få gode karakterer, selv om dette ikke egentlig preger stemningen i klassen.

Rådstimen har de alltid ledet selv på en god måte. Som vanlig forlater du klassen for å gjøre noe kopieringsarbeid. Etter timen ønsker tillitselevne å prate med deg om noe de har tatt opp. Du blir svært overrasket når de forteller at de har tatt opp at de føler at den andre kontaktlæreren forskjellsbehandler elevene.

I korte trekk får du tak i at det dreier seg om at noen blir spurt oftere enn de andre i klassen, noe som gjør at de får bedre muntlig-karakter. De sier også at enkelte elever føler seg oversett og usynlige i timene til denne læreren. De hevder også at en jente som er i slekt med kontaktlæreren får fordeler og at hun har grått og løpt ned på toalettet i rådstimen.

Du har dessverre ikke tid til å prate mer med tillitselevne fordi du har en ny klasse som står borte i gangen og venter på deg.

Hva gjør du? – på kort sikt? – på litt lengre sikt?

Case 3:

Du skal møte en klasse første dag og gleder deg til å ta fatt på jobben som kontaktlærer.

Du kjenner noen av elevene fra før, men de fleste er ukjente for deg.

Klassen består av 25 elever der 15 er jenter. En jente er svaksynt og en annen er fysisk utviklingshemmet i form av dårlig balanse og halting fordi hun har en fot som er for kort. I tillegg vet du at en av jentene har vært plaget med skolevegring, men hun gleder seg likevel til å begynne på ungdomsskolen.

*Du vet også at en elev har lese- og skrivevansker, mens en gutt har hatt noe atferdsvansker som har bedret seg så vidt du er fortalt.

Du har en medkontaktlærer som du ikke kjenner så godt, men du opplever at dere begge har gode ambisjoner for klassen og ønsker å skape et godt lærings- og klassemiljø.

Hvordan forbereder du det og gjennomfører du første skoledag?

(Hva er det viktigste for deg i de neste ukene?)

Case 4:

Du har norsk i en 10. klasse. Det er stor spredning i gruppa i motivasjon, og klassen er veldig varierende i både arbeidsinnsats og oppførsel. Det er noen sterke jenter og gutter i klassen, men de er stille i timene og viser styrken sin gjennom skriftlig arbeid.

Spesielt to storvokste gutter, Per og Ola, preger klassemiljøet sterkt og de to er ofte førende i diskusjoner som klassen kan ha med læreren. Enkelte ganger kan et ord fra en av disse guttene føre til at du føler klassen vender seg mot deg, og at alle går til verbalt angrep på deg som lærer. Oftest dreier diskusjonene seg om ting som elevene i klassen opplever som urettferdig og de stiller ofte spørsmål om hvorfor de må gjøre ulike aktiviteter og hva som er vitsen med den og den regelen.

Denne timen starter litt urolig, men du får elevene på plass og de tar opp bøkene. Per er ikke til stede når timen starter. Du begynner med å gå rundt å sjekke lekser, mens elevene blir satt til å lese en tekst som dere senere skal tolke sammen muntlig.

Akkurat i det du er ferdig med lekser sjekken kommer Per inn i klasserommet og sier at han har vært på do og ”dretti”. Klassen ler og du sier at han må finne fram bøkene sine sånn at du får sjekke lekser. Han bruker lang tid på å finne fram bøkene og imens begynner noen elever å prate sammen. Du ser også en bit viskelær komme flygende bak ryggen på deg, men du lar det gå fordi du ikke vet hvem som kaster.

Per har ikke gjort lekser og du sier at det må du skrive glemte-anmerkning for. Han sier at han har vært syk i de to siste dagene og at han derfor ikke har gjort lekser, og at han ikke hadde planen og ikke bøkene hjemme. Du er usikker på om dette stemmer, og opprettholder at han skal ha anmerkning. Ola blander seg inn i diskusjonen og mener at dette systemet med anmerkninger bare er for å finne feil ved elevene og at hele systemet er bare dritt. En jente utbryter med kvass stemme at det er ingen som bryr seg om de får anmerkning eller ikke når lærerne er så urettferdige. Imens har Per reist seg og gått bort til pulten til Ola og de ler sammen. Flere gutter følger nøye med på hva de prater om, og to til går bort til pulten til Ole. Du hører ordet fest...

Du ber Per gå tilbake til pulten sin, og han utbryter ”Hvorfor sier du det bare til meg og ikke til de andre?”, og snur ryggen til deg og står fortsatt på samme plass.

Hva gjør du?

Case 5:

Du skal undervise en klasse i faget samfunnsfag. Du har laget et undervisningsopplegg som du vil bruke ca 10 minutter på å gjennomgå. Resten av timen skal elevene arbeide individuelt med noen lenker du har lagt tilgjengelig på Its Learning. Dette er stoff de skal prøves i neste samfunnsfagtime og det er viktig at du får lært dem det du ønsker å formidle. Du har både klasserom og datarom tilgjengelig.

I tillegg vet du at tre av elevene har vært inne på pornosider ved tidligere anledninger når klassen har vært på datarommet. De har hatt ”datanekt” i en periode, og har mulighet til å delta på datarommet for første gang etter nekten.

To jenter er svært umotivert for fag generelt og de viser ingen interesse for skolearbeid i timene.

Hvilke hensyn vil du ta når du forbereder timen?

Tema	Intervjuspørsmål
<p>Bakgrunn – utdanning, arbeidserfaring og posisjon i kollegiet.</p>	<p>Kan du fortelle litt om din utdanningsbakgrunn. Hadde du formell opplæring i forhold til dette med klasseledelse? Hvor lenge har du arbeidet i skolen? Har du annen bakgrunn der du har tilegnet kompetanse innen klasseledelse?</p> <p>Hvilken status føler du at du har i personalet? Føler du at du kan fortelle om dine opplevelser i klasserommet sammen med elevene? Er det klima for å kunne dele dårlige erfaringer og søke hjelp blant kollegene. Har du deltatt i ulike prosesser tidligere for å kunne dele kunnskap?</p> <p>Hvilken betydning mener du at evnen til å være en god klasseleder har for deg som lærer?</p>
<p>Opplevelsen av de ulike arbeidsprosessene</p>	<p>Hvor engasjert har du vært i arbeidsprosessen angående klasseledelse? Hvordan opplever du å skulle prate med kolleger om klasseledelse? Hvilken type kunnskap mener du at du har mest bruk for, for å kunne være en god klasseleder? Hvordan opplever du prosessen ”reflekterende team”? Hvilket utbytte har du som lytter til et reflekterende team? Hvordan synes du det er å delta i et reflekterende team selv? Å tegne bilder av ulike definisjoner, hvordan opplevde du det? Er det noe du har opplevd som overraskende eller uventet i prosessen, i tilfelle hva, og hvorfor? Er det noe du ville ha gjort annerledes? Er det noe du mener jeg som leder burde vært annerledes?</p>
<p>Læringseffekt og opplevelse av å dele kunnskap</p>	<p>Hvilken oppfatning har du av det arbeidet personalet har gjort i forhold til klasseledelse? Hvilken betydning tror du denne prosessen har for at kollegene skal kunne lære av hverandre? I hvilke tilfeller føler du at du har lært mest? Hva er det du husker best? Hvis du skulle ønske at noe ble gjentatt, hva er det? Hvis du føler at noe var unødvendig, hva er det? I hvilke fora snakker du mest med dine kolleger om klasseledelse?</p> <p>Hvis du skal trekke ut tre ord som beskriver det du har lært om klasseledelse, hva er det?</p>

Intervjuguide:

1. Hva betyr begrepet relasjon for deg?

2. Hvordan lærer du?

Her tenker jeg på

- Om du har noen bevisst læringsstrategi
- Hvordan du har lært og lærer klasseledelse.

3. Hva var det siste du lærte i fht klasseledelse, og kan du beskrive situasjonen du lærte det i?

4. Hvis du diskuterer eller snakker med noen om klasseledelse – hva kjennetegner de du snakker med?

5. I en dialog – hvordan påvirker mottakeren språket og dialogen?

6. Hvilke begrep vil du ikke bruke i en god dialog?