

Klasse- og læringsledelse – i et systemteoretisk perspektiv

Speciale, cand. pæd. i Pædagogisk Sociologi, Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Aarhus Universitet, 2010

Peter Andersen: pea@dafolo.dk / 23 61 15 48

Konklusion

Begrebet klasse- og læringsledelse har i Danmark været under udvikling siden de første skolars oprettelse i 1100-tallet. Dengang kaldte man det for ”tugt”. Med industrisamfundets indtog fra ca. 1800 blev begrebet ”tugt” afløst af begrebet ”disciplin”. Der var i begge begreber en klar markering af, at ”tugt” og ”disciplin” var noget, som eleverne skulle indordne sig efter, og lærerne var de udførende. Med ungdomsoprørets fokus på opgøret med alle autoriteter kunne lærerne i 1970’erne ikke opretholde deres autoritetsstatus. Derfor blev der ikke talt om hverken ”tugt”, ”disciplin” eller ”klasse- og læringsledelse”. Var der uro i klassen, var synspunktet som oftest, at så var der noget i vejen med den måde, hvorpå læreren formåede at motivere eleverne på. I 1997 kommer uro-undersøgelsen (Egelund og Foss Hansen, 1997), der viser, at 10 % af eleverne i den danske folkeskole stort set hele tiden forstyrrer undervisningen. Uro er således et stort problem i folkeskolen, hvilket bl.a. afstedkommer, at en række danske praktikere omkring år 2000 begynder at arbejde med elementer fra det amerikanske ”classroommanagement”, som med sit behavioristiske islæt har fokus på adfærdsledelse. Fra midt i 2000’erne eksploderer interessen for området. Begrebet ”klasserumsledelse” skrives ind i læreruddannelsen i 2006, og der tales i stigende grad om ”klasseledelse” og ”læringsledelse”. Klasse- og læringsledelse forstås hos flere og flere som ikke alene værende adfærdsledelse, men også som ledelse af elevens læring. I stigende grad ses lærerens opgave som den at forme/lede børnene på en sådan måde, at de gør sig fri til at lede sig selv. Klasse- og læringsledelse er ikke længere noget, som læreren *gør ved* eleverne, men noget som læreren *gør sammen med* eleverne.

Internationalt set har ”classroommanagement” i en angelsaksisk tradition været kendt siden 1950’erne. Frem til 1970’erne var ”classroommanagement” ikke genstand for egentlig forskning, da der

nærmere var tale om ”praktiske” ikke evidensbaserede tips. Inspirationen var behavioristisk og fra eksperimentelle forsøg med dyr: Hvorledes kunne man via straf og belønning fremme den ønskede adfærd? Fra 1970’erne begynder den egentlige forskning i klasse- og læringsledelse og nu med fokus på miljøet/konteksten frem for individet og forebyggelse (præ-vention) frem for indgriben (inter-vention). En del af denne forskning foretaget af især Doyle og Kounin holder fortsat vand. Man finder bl.a. frem til, at den gode klasse- og læringsleder er med overalt, sikrer momentum i undervisningen og sørger for flydende naturlige overgange mellem aktiviteterne i undervisningen. I det hele taget ændres områdets fokus fra, hvad læreren gør, når der er konflikter, til hvad læreren gør for at undgå unødvendige konflikter.

Forskningsmæssigt er der belæg for at sige, at klasse- og læringsledelse er en af de vigtigste lærerkompetencer overhovedet. Jeg har desuden i dette speciale argumenteret for, at klasse- og læringsledelse og god undervisning er to sider af samme sag, hvorfor klasse- og læringsledelse ikke alene kan reduceres til ledelse af elevernes adfærd. Klasse- og læringsledelse er både adfærds- og læringsledelse. God klasse- og læringsledelse er derfor knyttet til god undervisning i al almindelighed. Den gode undervisning og den gode klasse- og læringsledelse er karakteriseret ved at sætte tydelige mål, kommunikere høje (hverken for høje eller for lave) forventninger, give tydelig feedback og variere undervisningen med velvalgte metoder. Der er fokus på forebyggelse og ikke kun intervention. Der er fokus på konteksten og ikke kun den enkelte elev. Metoderne skal hverken være for mange eller for få. Undervisningen skal have en gennemsigtig struktur, da struktur i undervisningen betyder mere end variation. Der skal tages hensyn til den enkelte elev, men differentieringen skal ske i en klart lærerledet kontekst og gå hånd i hånd med integration og det fælles. Individuelt arbejde og gruppearbejde skal følges op af nødvendige opsamlinger på klassen. Læreren skal sikre, at eleverne ikke overlades til selv at håndtere egne (mis)forståelser via hyppige opsamlinger og repetitioner. Læreren skal træne eleverne i færdigheder og kompetencer. Undervisningen skal være dialogisk og demokratisk, og eleverne skal i takt med deres udvikling involveres i at tage et stigende medansvar for såvel egen som klassens udvikling, læring og trivsel. Undervisningen skal give mening for eleverne, og undervisningen skal indeholde en betydelig mængde ”time-on-task”. Der skal være tale om læringsaktiviteter, som skal ske i et læringsstimulerende såvel psykisk som fysisk læringsmiljø.

Opsummerende er den gode klasse- og læringsleder *relationskompetent, ledelseskompetent og didaktisk kompetent.*

I specialet er interviewet otte lærere, hvoraf langt hovedparten ikke vægter den didaktiske kompetence, når talen falder på klasse- og læringsledelsen. *De ser klasse- og læringsledelse som adfærdsledelse og ikke som læringsledelse.* Der er en tydelig tendens til, at klasse- og læringsledelse og undervisning i al almindelighed ses isoleret fra hinanden. Der tales i interviewene mere om ro, regler og disciplin (det adfærdsmæssige) end om mål, evaluering og feedback (det didaktiske). På *dette faktuelle niveau*, jf. Qvortrup og Qvortrups vidensformer, lader det desuden til, at en mere evidensbaseret tilgang kan være givtig. Hvad er god undervisning? Hvad er god klasse- og læringsledelse? Disse spørgsmål er bl.a. i dette interviewmateriale blevet besvaret meget normativt, men det kan med rette suppleres – ikke erstattes – med en mere analytisk tilgang. Hvad er der faktisk belæg for, at der virker for hvem og under hvilke omstændigheder?

En demokratisk forståelse af begrebet klasse- og læringsledelse er sammen med en relationel forståelse dominerende blandt informanterne. Vigtigheden af at have en demokratisk kultur i klassen og at have gode relationer i klassen lægges der meget vægt på. Flere informanter viser også ansatser til en systemisk forståelse af klasse- og læringsledelse, da de mener, at klasse- og læringsledelsen kan ændre sig efter konteksten – det være sig i denne sammenhæng faget, klassen, klassetrinnet og undervisningsformen. En behavioristisk forståelse af klasse- og læringsledelse vedkender ingen af informanterne sig, om end nogle af de godt nok få konkrete klasse- og læringsledelsesteknikker og –værktøjer, der nævnes, har klare behavioristiske træk. Det er som om, at man fra seminariet har lært, at man ikke må benytte sig af noget behavioristisk, selvom al undervisning og opdragelse alt andet lige indeholder klare elementer heraf.

På *det situative niveau* spørges der om, hvordan klasse- og læringsleder du, og der nævnes kun ganske få bevidste metoder og teknikker. Lærerne har svært ved at nævne og forklare, hvilke *teknikker og redskaber* de bruger i forhold til klasse- og læringsledelse. Repertoiret virker forholdsvis beskedent, og det virker ikke til, at der skelnes mellem hvilke metoder, der er velegnede til hvad. Det er ifølge informanterne heller ikke noget, som de er blevet uddannet. I modsætning til lande som Canada, Finland og Singapore fokuseres der i den danske læreruddannelse meget lidt på det konkrete aspekt af klasse- og læringsledelse (Rasmussen et al., 2010). Et mere anvendelsesorienteret aspekt lader til at kunne være givtigt. Jeg tror, at lærerne kan blive bedre undervisningsledere ved et mere metodisk syn på undervisning og læring.

Få informanter er tilfredse med, hvad de har lært om *klasse- og læringsledelse på læreruddannelsen*. Alligevel mener de fleste informanter samtidig, at klasse- og læringsledelse

primært er ”a bag of tricks”, som bedst læres i praksis af praktikere. Informanterne fortæller om, at de har hørt en masse teori om didaktik, men der har øjensynligt ikke i læreruddannelsen været fokus på *sammenhængen mellem didaktik og klasse- og læringsledelse*. Dette kunne tyde på, at undervisning og klasse- og læringsledelse også ses som to adskilte størrelser af underviserne på seminarierne. Det er således paradoksalt, at der i dette speciale lægges op til, at man i praksis med fordel supplerer forståelsen af klasse- og læringsledelsen som værende adfærdsledelse med læringsledelse (det didaktiske), når man på seminarierne har fokuseret primært på det didaktiske. *Koblingen* mellem det didaktiske og det adfærdsmæssige er mere eller mindre fraværende såvel på læreruddannelsen som i praksis.

Hovedparten af informanterne betoner *den situationsbestemte klasse- og læringsledelse* mere end *den strategiske klasse- og læringsledelse* (her konkretiseret som planlægning/forberedelse). Det spontane samt det impulsive og dét ”at gribe nu’et” samt at improvisere vægtlægges højere end det planlagte. Visse informanter ser ligefrem planlægningen som hæmmende for undervisningen og elevernes læring! Jeg mener, at dette er farligt, idet det overlader for meget til tilfældigheder. En plan er det bedste udgangspunkt at improvisere ud fra. Desuden lurder der ved ensidigt fokus på, hvad der vilkårligt bare sker, at der kun bliver tale om socialisering (ikke-intenderet undervisning og opdragelse; aktiviteter uden mål og med) og ikke et professionelt formålsbestemt undervisnings- og læringssystem.

I forhold til *krav til klasse- og læringsledelsen* nævner informanterne især krav fra forældrene og eleverne. Det er dog meget påfaldende så lidt, at informanterne oplever krav fra ledelsens side – det være sig fra både skoleledelsen og forvaltningen. Nogle af informanterne siger ligefrem, at de meget overlades til sig selv, hvilket de finder utilfredsstillende. Det er også tankevækkende, at ledelsen på *dette kulturelle niveau* ikke dagsordensætter klasse- og læringsledelse, som uomtvisteligt er et af den danske folkeskoles pt. største problemer. Hvorfor tematiseres klasse- og læringsledelse så ikke mere, end det gør? Kan det skyldes, at der stadig hersker en (lidt for?) autonom opfattelse af, hvad det vil sige at være lærer? At den enkelte lærer ”ved bedst”, og at skolelederen egentlig bare mest skal holde sig til det administrative og ikke blande sig i skolens kerneydelse – undervisning og læring?

På *det systemiske niveau*, hvor der spørges ind til selve betingelserne for klasse- og læringsledelsen, lader det til, at kommunikationen, om hvad der virker i forhold til klasse- og læringsledelsen hvornår og under hvilke omstændigheder, ofte sker i uformelle private kommunikationsfora (f.eks.

hen over kaffen på lærerværelset) og derved ofte får et individfokus på manglerne hos eleven eller dennes forældre, eller på hvad PPR, skoleledelsen *eller andre burde have gjort*. De normative strategier ser ud til at herske over de kognitive. Initiativer som LP-modellen med ambitioner om et konsekvent fokus på konteksten kan øge professionaliteten i forhold til undervisningsiagttagelse og efterfølgende dialog om selve betingelserne for klasse- og læringsledelsen. Andre informanter fortæller dog også om, hvordan de tematiserer urolige elever til teammøder ud fra en kontekstuel tilgang.

I forhold til *klasse- og læringsledelsens kompetencer* nævner alle informanter det pædagogisk-faglige som vigtigt, og de fleste nævner det også som det vigtigste i forhold til det fag-faglige. Desuden tematiseres lærerens personlighed i langt højere grad end lærerens rolle eller funktion igennem brugen af ”følelsesverber”. Man ”mærker” mere efter, end man analyserer sig frem til. En del af informanterne skriver ligefrem, at dét med at være en god klasse- og læringsleder ”kommer indefra”, og ergo kan det måske ikke læres? Hvad har vi så læreruddannelsen til? Betoningen af personligheden er uhensigtsmæssig, da den dels gør læreren mere sårbar overfor stress og andre problemer, dels er imod hvad forskningen siger. Der er ikke forskningsmæssigt belæg for at sige, at en bestemt (lærer?)personlighed fører til god undervisning og ditto klasse- og læringsledelse. Hvordan kan man overhovedet tale om at være en ”autentisk” lærer, når det er et job, som man er ansat til at bestride?

Forståelsen af klasse- og læringsledelse kan med fordel perspektiveres ud fra *en systemteoretisk forståelse af klasse- og læringsledelse* – forstået som *undervisningsledelse*. Hermed forveksles undervisning og læring ikke med hinanden. Læring er noget, der foregår i den enkelte elevs hoved (et psykisk system), som ingen andre umiddelbart har adgang til. Læringen foregår ikke uafhængigt af den omkringliggende verden (elevens omverden; undervisningen), men eleven bestemmer selv, hvordan vedkommende vil reagere på omverdenens forstyrrelser. Undervisning er kommunikation og foregår i sociale systemer. Undervisning og læring er dermed to adskilte systemer, som dog kan kobles strukturelt – oftest via sprog. Derfor er læreren rollen som leder og rammesætter (kontekstmarkør) af undervisningen og af kommunikationen så afgørende, hvorfor læreren ikke må glemme opsamlings, repetitioner og deslige. Ved at markere begrebet undervisningsledelse indikeres også, at undervisning og klasse- og læringsledelse er to alen af et stykke – det didaktiske og det adfærdsmæssige går hånd i hånd. Begrebet er også med til at fokusere på, at undervisning nu til dags foregår andre steder end i klassen.

Der er ingen formular for, hvad der er god undervisning og god klasse- og læringsledelse, da ”..ingen bestemt læreradfærd fremmer elevpræstationer i enhver situation.” (Good og Brophy, 2003, p. 475). Alligevel ved vi en del om, hvad der virker hvornår, hvorfor og i hvilke sammenhænge. Denne viden skal vi udnytte professionelt (ikke personligt) situationsafhængigt (uden dog at forfalde til ren improvisation og socialisering), således vores tilgang til god undervisning og god klasse- og læringsledelse ses som to sider af samme sag: ”Man må integrere teori, forskning og begreber (...) med sin egen personlighed og undervisningsstil og anvende dem på sin egen undervisningsmæssige kontekst. Man må gå ud over teorien og forskningen ved at reflektere over sine egne erfaringer som elev, sine egne overbevisninger om, hvad der er god undervisning og sine egne aktuelle undervisningsmæssige erfaringer, lige som man må bruge andre lærere for at få indsigt i deres undervisning.” (Ibid, p. 471). Læreren skal være en *undervisningsekspert*, der besidder ekspertise i det fag-faglige, fagdidaktikken, klasse- og læringsledelsen og diagnostikken (Helmke, citeret efter Rasmussen, 2008, p. 8). En normativ tilgang skal suppleres af en kognitiv og analytisk tilgang. Kun på denne måde kan vi nå målet med klasse- og læringsledelse; at den bliver overflødig, da eleverne har gjort sig fri til at lede sig selv.