

John B. Krejsler og Lejf Moos (red.)

Klasseledelse

– magtkampe i praksis,
pædagogik og politik

Indhold

Magtkampe i praksis, pædagogik og politik – en introduktion til klasseledelse	
Af John B. Krejsler og Lejf Moos	7
1. del: Klassen og klasseledelsens mange ansigter	
Klasseledelsens forhistorie: Tugt og disciplin	
Af Per Fibæk Laursen	27
Klassens væsen	
Af Konstancja Ford og Sally Anderson	41
Når straf er til forhandling	
Af Helle Bjerg og Hanne Knudsen	61
Bøvl og ballade – når børn obstruerer læreres projekt	
Af Laura Gilliam	77
Lærerens opgaver over for forældre – den demokratiske forpligtelse	
Af Birte Ravn og Niels Kryger	93
Social baggrund og klasseledelse – også samfundsmæssige skævheder går i skole	
Af Ulf Brinkkjær	111

2. del: Klasselederens opgaver

En Clearinghouse-undersøgelse

– om regelledelseskompetence og relationskompetence

Af Sven Erik Nordenbo 133

Klassen som læringsmiljø og lærerens ansvar

Af Thomas Nordahl 145

Klasseledelse i et didaktisk perspektiv

Af Elsebeth Jensen 163

Klasseledelse, demokrati og medborgerskab

i (det) flerkulturelle klasserum

Af Katrine Dahl Madsen, Bente Meyer og Helle Rørbech 179

3. del: Styringslogikker og sociale teknologier

Diskurser og styringslogikker i kampen om demokratisk dannelse

Af Lejf Moos 195

Klasseledelse som ledelse af fællesskaber på skolen

Af Klaus Kasper Kofod 213

Klasseledelse gennem sociale teknologier

Af John B. Krejsler 230

Test og evaluering som redskab i folkeskolen

Af Lars Holm 245

Klasseledelse via test og evaluering – som i USA?

Af Lotte Rahbek Schou 263

Om forfatterne 277

Magtkampe i praksis, pædagogik og politik

– en introduktion til klasseledelse

Af John B. Krejsler og Lejf Moos

Klasseledelse i en kompleks skole og en ustyrlig omverden

Livet, undervisningen, læringen og dannelsen i klasseværelset er en kompleks affære i dagens skole (Hermansen m.fl. 2005, Rasmussen 2004). Der er stor usikkerhed om, hvad der skal læres i skolen, og hvilke normer der skal gælde for socialt samvær. Der tales om disciplinkrise, og det frygtes, at børnene ikke lærer nok i skolen (Egelund m.fl. 2006). Lærerens ledelse af, hvad der foregår i klassen, altså klasseledelse, er derfor i stigende grad kommet på dagsordenen (Lohmann 2008, Stensmo 2003). Derfor er der brug for en bog med beskrivelser, analyser, problematiseringer og perspektiveringer på dette felt.

Det nye i denne situation hænger ikke mindst sammen med, at skolens omverden er under hastig og konstant forandring (Hargreaves 1996, Moos 2003). Der er tale om en udvikling, som nok tog fart allerede i 1960'erne, men siden 1980'erne er blevet intensiveret med voldsom kraft. Arbejdsdeling, specialisering og internationalisering eller globalisering tager efterhånden et sådant omfang, at de nationale traditioner i stadig mindre grad kan levere den faste ramme, som holder os sammen i oplevelsen af forestillingen om et privilegeret fællesskab, der giver mening. Produktionen bliver i stigende grad international, den ene tv-kanal bliver til mange på forskellige sprog, og indvandring af mange grupper med forskellige sprog, religioner og kulturelle træk, udlandsrejser, EU og meget mere gør det stadig sværere at opretholde forestillingen om, at verden kan fortolkes objektivt ud fra ét privilegeret perspektiv. Det bliver stadig sværere at opretholde opfattelsen af Danmark som et privilegeret smørhul, eftersom vi konstant "irriteres" af en mangfoldighed af andre mulige fortolkninger af, hvordan "det gode liv" og "det gode samfund" kan konstrueres. Det bliver nu i stigende grad til et problem at komme overens om, hvad der overhovedet skal læres i skolen.

Nok kan vi enes om, at det er stadig nødvendigt at kunne læse, skrive og regne. Hertil kommer en række lignende kulturteknikker, som er opstået med den eksplosive udvikling af kommunikations- og informationsteknologien. Men

det går ikke længere at skjule, at vi er havnet i et pluralistisk og individualiseret samfund med mange forskellige livsformer, som i stigende grad refererer til forskellig viden og normer (Krejsler 2002, Weicher og Fibæk Laursen 2003). Skal vi beskæftige os med litteratur i skolen, er det således ikke længere givet, at et værk af Klaus Rifbjerg på forhånd kan tildeles status som mere væsentligt end et skrift af Rabindranath Tagore eller en tale af Nelson Mandela, koranen eller en tegneserie af Hergé. Det må afhænge af, hvem der skal bruge den viden, som værket repræsenterer, og til hvad. I princippet kan ingen viden længere på forhånd tildeles status som bedre viden end anden viden på trods af, at vi tilsyneladende mere end nogensinde kæmper med at diskutere, hvad der bør have kanon-status. Derfor kan det undre, at eksempelvis den ny kanon for dansk i så høj grad har fokus på det traditionelle og næppe kan beskyldes for at være en særlig mange-kulturel kanon (Kryger 2006). Dette peger på de brydninger mellem især en nykonservativ fokus på faglighed i mere traditionel forstand og den fokus på socialisering til individualitet, som præger den uddannelsespolitiske diskussion i disse år (Hermann 2007, Krejsler 2004).

Nogle sætter spørgsmålstegn ved skolens relevans i en tid, hvor læring bliver et livslangt projekt for den enkelte, og hvor kommunikationsteknologi m.m. har gjort, at læring diffunderer ud i alle hjørner af samfundet og ikke længere er et privilegeret gebet for skolen. Andre hævder, at i disse pluralistiske tider er skolen vigtigere end nogensinde som et sted, hvor de mange forskellige livsformer, som samfundet består af, kan mødes og lære at omgås og forstå hinanden. Helt andre argumenterer for, at skolen må tage de mange forskellige livsformers forskellige ønsker, behov og livsprojekter alvorligt ved at udvikle forskellige skoleprofiler, som forældre så kan vælge imellem på et mangfoldigt uddannelsesmarked.

Af disse og mange andre grunde kan læreren heller ikke per definition hævde legitimiteten af sin position i forhold til eleven eller andre interessenter i skolens virksomhed ved udelukkende at henvise til sin besiddelse af en attråværdig viden, som hun som lærer har eksklusiv adgang til. På den anden side må læreren have anerkendt sin autoritet, hvis læringsarbejdet skal kunne lykkes (Colnerud og Granström 1998).

I skolen søger man i hektisk reformtempo at komme på højde med denne ustyrlige omverden og de vilkår og krav, som hermed sætter pres på samfundets skole. Et konsekvens af den globale udvikling og den måde, man forstår den på, er, at der er behov for at udvikle industrisamfundet til det, der nu kaldes et videnssamfund. Ligesom overgangen fra landbrugssamfundet til industrisamfundet nødvendiggjorde en omskoling og omplacering af store dele af befolkningen fra land til by, fra hjemmearbejdende kvinder til udearbejdende

kvinder, så nødvendiggør den ny udvikling, at man får fat i større dele af befolkningen til at indgå i "vidensindustrierne". Der er derfor behov for, at flere af os bliver i stand til at arbejde med viden og informationer. Derfor ser vi bestræbelserne på at udvikle livslang læring og at forsøge at få større dele af hver årgang til at uddanne sig længere end nogensinde før.

Forskningen viser da også, at skoler i stigende grad søger at komme overens med denne nye virkelighed ved at udvikle sig til en værdistyret fleksibel organisation, der er netværksorganiseret (Moos m.fl. 2007b). Visioner og klare målsætninger synes her at kunne skabe en oplevelse af fælles kultur og fælles retning på den enkelte skole, hvilket giver sammenhængskraft. Dette betyder dog, at lærerens praksis med sine elever ikke længere kan ses isoleret fra de lærerteam, årgangsteam, ledelse, diskussioner om, hvordan man skal udvikle og implementere skolens visioner og målsætninger m.m.

Dagens skole er således i dagens samfund en organisation, der er forpligtet på at være responsiv og profileret i forhold til såvel interessenterne i det lokale miljø (forældre, skoleforvaltning, kommune, lokalpresse m.m.) samt over for de nationale og kommunale krav og forventninger og den løbende debat i det større samfund om, hvor vi skal hen med vort samfund og dets børn.

Ovenstående er ligeledes i stigende grad styret af dagsordener, som er sat af nationale såvel som transnationale organer her ikke mindst Organization for Economic Cooperation and Development (OECD), EU, World Trade Organization (WTO) og UNESCO. Dette bliver løbende illustreret med al mulig tydelighed i forbindelse med OECD's *Programme for International Student Achievement*, de såkaldte PISA-undersøgelser af elevers læse-, regne- og naturfaglige færdigheder.² I disse sammenligninger med elever i andre lande klarer de danske elever sig ikke så godt. Så den uddannelsespolitiske debat sætter en ny dagsorden, som vi ikke kan se bort fra (Moos 2007, Moos m.fl. 2007a). Det handler blandt andet om forpligtelser til dokumentation – og om forberedelserne til dokumentationerne.

På denne baggrund vælger vi i denne udgivelse at sætte fokus på "klassen" som en relativ selvstændig enhed, der er struktureret på grundlag af de mange eksterne vilkår. Inden for skolens rammer er der sammenhæng mellem klasserne igennem de overordnede principper og mål, igennem professionelle samarbejder og igennem administrative, økonomiske og bygningsmæssige rammer.

I klassen er der mange faktorer, som læreren må forholde sig aktivt til: Der er faglige mål for undervisningen, overordnede dannelsesmål for hele virksomheden, omsorgsforpligtelser over for de enkelte elever, udvikling og ledelse af

2 Se www.pisa.oecd.org

fællesskabet i klassen og for relationerne til agenter udenfor (professionelle, ledelse, forældre osv.).

For at den enkelte lærer med integritet kan argumentere for de måder, hvorpå hun håndterer de daglige opgaver i klassen, i teamet og på skolen, må hun således have indsigt i dels den kontekst, som hendes opgave er indlejret i, dels den opgave, som hun grundlæggende er sat til at løse i forhold til eleven. God klasseledelse fordrer kort sagt erkendelse af og indsigt i læringen og dens forudsætnings uendeligt komplekse univers.

Klassen og klasseledelsens mange ansigter

Med denne udgivelse tager vi bestik af det stigende fokus på ledelse i klassen og skolen, og vi søger at komme med bud på, hvorledes klasseledelse kan forstås i al sin mangfoldighed i en dansk sammenhæng. Vi ønsker ikke mindst at udvide definitionen og forståelserne af, hvad klasseledelse kan betyde, og vi vil gøre opmærksom på de mange fænomener, som har indflydelse på, hvorledes miljøet i en klasse formes og kan påvirkes.

Per Fibæk Laursen påpeger i kapitlet "Klassens forhistorie: Tugt og disciplin", at klasseledelse må ses i perspektiv af den tid og det samfund, hvori skolen er sat til at socialisere og danne. I tidligere århundreders mere autoritære samfund skulle øvrigheden og dens repræsentanter adlydes, og klasseledelse blev derfor til, at eleverne skulle tuges. I industrisamfundets masseskole skulle eleverne lære at komme til tiden, finde deres plads og måles i forhold til en fælles standard. Derfor skulle eleverne disciplineres. Med individualiseringens, udviklingspsykologiens og demokratiseringens gennemslag fra 1960'erne og frem skulle man i dialog med eleverne, og de skulle lære at tænke og tage stilling selv. Derfor blev disciplin tabuiseret, og lærerne måtte ofte styre gennem disciplinens forfaldsform skældud. Og i dag forsøger man så med klasseledelse eller classroom management.

Klasseledelse foregår imidlertid ikke inden for et hvilket som helst rum. Det foregår netop inden for rammen af *klassen*. Man må således forstå klassen som fænomen i sin særlige danske kontekst, hvis man skal forstå, hvad det er for en ramme, der koder elever og lærere til at omgås gennem en særlig form for adfærd. Konstancja Ford og Sally Anderson behandler i kapitlet "Klassens væsen" klassen som et særligt afgrænset socialt felt, et vedvarende fællesskab, der søges iscenesat som et familieagtigt og socialt trygt læringsmiljø med klasselæreren som socialt omdrejningspunkt. Gennem det forfatterne kalder *beslægtning* skabes et forpligtende fællesskab, som erstatter megen mere direkte ledelse. Dette udmøntes i riter som lejrskoler, klassefester, skole-hjem-samtaler m.m.

I denne særlige danske version af skoleklassen synes uro og disciplin, hvis man ser det fra skolens og lærerens synspunkt, eller modstand, hvis man ser det fra elevens synspunkt, imidlertid stadig at være problematikker, som trives i bedste velgående. Og netop iscenesættelsen af klassen som et familieagtigt rum, hvor lærere, elever og forældre tilsyneladende konstant forhandler med hinanden om, hvad der skal gælde, og hvad der skal foregå, synes at skabe sine egne disciplinerings- og modstandsformer. I Helle Bjergs og Hanne Knudsens kapitel "Når straf er til forhandling" synliggøres det således, hvordan læreren ofte må kæmpe om elevernes – og forældrenes – accept af deres autoritet som en legitim autoritet. Vi har her fat i spørgsmålet om, hvorledes læreren og skolen håndterer det "demokratiske forhandlingsregimes" bløde magtformer, som iscenesættes gennem dialog, involvering, anerkendelse og – ikke mindst – den evige appel til eleven om selvledelse. Sidstnævnte som en forudsætning for oplæring til at kunne håndtere ansvaret for egen livslange læring. Paradokserne i dette forhandlingsregime lægger op til et utal af modstandsformer, som konstant lurer i samspillet mellem lærer og elever i kampen om dagordenen for, hvad der skal ske i klassen, og ikke mindst hvad der sker, når lærerens blik ikke hviler på eleven. Meget tyder på, at klasseledelsesstrategier er nødt til at indeholde refleksion om, hvorledes de enkelte elevgrupper forvalter de spillerum, som de stilles til rådighed af skolen på den ene side og de interesser i forhold til status blandt kammerater m.m., som ofte motiverer eleverne mere på den anden side. Denne pointe spidder Laura Gilliam med dissekerende blik i "Bøvl og ballade – når børn obstruerer lærerens projekt", hvor forskellige elevgruppers strategier til at bryde reglerne uden at bryde rammen blotlægges.

I "Lærerens opgave over for forældre – den demokratiske forpligtelse" tager Birte Ravn og Niels Kryger livtag med forældrenes bidrag til reproduktionen af klassens liv. Et centralt element i de tidligere nævnte beslægtede processer består således i løbende at sikre, at klassens fællesskab gøres forpligtende for såvel skole, elever og forældre. Gennem perspektivering til skole-hjem-samarbejdet i England og Frankrig skitseres den særlige danske form for "familieagtig" klasseledelse, hvorigennem forældre-lærer-relationen gøres til et væsentligt element i klassens ledelse. Dette forstærkes af, at der i disse år er stigende forventninger til, at forældrene træder i karakter og markerer deres autoritet i forhold til barnet. Forældre forventes således i højere grad at kontrollere barnet og sikre, at de fx laver deres lektier. De inddrages i skolebestyrelsen og forventes at tage del i mange af de fællesskabsarrangementer, som klassens familieagtighed og forpligtethed næres af. Men familien og dens medlemmer synes allerede mere end fuldt optaget af at få en ofte overbebyrdet hverdag til at hænge sammen

mellem arbejde, indkøb, transport, fritidsaktiviteter, behov for tid til sig selv og hinanden m.m.

Elever og forældre har desuden en social og kulturel baggrund, der, som forskningen igen og igen dokumenterer, i høj grad sætter rammen for, hvem der kan forventes at få succes og fungere optimalt i skolen, og hvem der ikke kan. Der ligger således en skjult form for ledelse i den habitus, som eleven bringer med sig i skole qua sin sociale og kulturelle baggrund. Som Ulf Brinkkjær dokumenterer i sit kapitel "Social baggrund og klasseledelse – også samfundsmæssige skævheder går i skole", afspejler samfundets sociale skævheder sig således i elevers udbytte af skole. Ikke i den forstand, at man skulle kunne forudsige enkeltelevers succes eller mangel på samme i skolen, men forstået sådan, at de færdigheder og den form for opdragelse, som den bedre stillede middelklasse repræsenterer, også modsvarer den form for adfærd og aspirationer, som typisk belønnes i skolen. Dette kan man naturligvis prøve at modvirke ved at differentiere og tage hensyn til forskellige sociale og kulturelle baggrunde. Det bør man sikkert også søge at gøre. På den anden side kan det næppe overraske, at samfundets skole socialiserer til det samfund, som det er en skole i, dvs. med de uligheder, som findes i samfundet.

Klasselederens opgaver

Der er således mange variable, som skal tages i ed, når fænomenet klasseledelse skal forstås i sin kompleksitet. Vi vil nu bevæge vi os et skridt nærmere lærerens mere eksplicite arbejde med, hvorledes arbejdet i den enkelte klasse konkret skal planlægges. Sven Erik Nordenbo søger i sit kapitel "En Clearinghouse-undersøgelse – om regelledelseskompetence og relationskompetence" at tage bestik af et review af empirisk forskning om, hvilke sammenhænge der er mellem lærerens ledelse og elevernes læring. Den korte konklusion af redegørelsen fra undersøgelsens resultater lyder: "En god lærer skal være dygtig til sit fag, men han skal også uddannes til at kunne lede en klasse og etablere tætte bånd til den enkelte elev".

Som Thomas Nordahl uddyber det i kapitlet "Klassen som læringsmiljø og lærerens ansvar", dækker denne konklusion over en betydelig kompleksitet, som skal håndteres, hvis strategien for klasseledelse skal være dækkende. Undervisningen må således konstrueres i lyset af en passende forståelse af dels de ydre rammefaktorer for skolens virksomhed, dels de stigende forskelle i elevforudsætninger, dels en forståelse af det komplekse samspil mellem social og faglig læring og så undervisningen selv. Med reference til systemteori giver Nordahl os anledning til håb om at kunne håndtere den omfattende komplek-

sitet. Pointen er, at jo mere læreren arbejder med at reducere kompleksiteten, som klassens virkelighed repræsenterer, jo mere kompleks bliver vedkommende som individ i den forstand, at kundskaber, erfaringer og forventninger udvides gennem arbejdet med at selektere i fortolkninger og valg af iagttagelser. Jo mere man ved, jo mere øges mulighederne så at sige for at koble sig på ny viden og herfra kunne reducere ny kompleksitet.

Der er i dansk skolepraksis en lang tradition for at stræbe efter, at praksis i klasseværelset også gøres til en praksis, der peger i retning af demokratisk dannelse. Diskussionen herom kan også ses som et element i den større kamp og diskussion om, hvor samfundet skal bevæge sig hen, og hermed om, hvorledes relationerne mellem individet og fællesskabet skal forstås og praktiseres. Her ser vi to yderpunkter: En liberal demokratiforståelse, som fremhæver, at det er individernes rettigheder, der er kernen i demokratiet, og en republikansk demokratiopfattelse, der er baseret på, at fællesskabets sammenhæng, vilje eller handlekraft er det vigtigste. Både Elsebeth Jensen og Katrine Dahl Madsen, Bente Meyer og Helle Rørbech peger på, at en sådan modstilling næppe er frugtbar, når vi tænker klasseledelse, og at der her netop er behov for at medtænke begge poler: Individet og fællesskabet.

Hertil kunne vi redaktører stemme i med rygdækning fra bl.a. Habermas (Cederstrøm 1991, Habermas 1996, Løvlie 1984), når vi hævder, at det, der kan styre de enkelte elevers dannelse og samtidig styrke udviklingen af fællesskabet, er den offentlige diskussion af de fælles anliggender og muligheder for at gøre opmærksom på konkrete krænkelser. Denne deliberative demokratiforståelse fokuserer på samlivet, samspillet, interaktionerne og forhandlingerne i klassen inden for de rammer og vilkår, som klassen eksisterer under, og som klasselederen må medtænke, når hun tilrettelægger livet og undervisningen og provokerer, støtter og motiverer eleverne til at tilegne sig færdigheder og viden om sig selv samt relationer til de andre og omverden.

Ej heller denne forståelse af klassen som et demokratisk mikrokosmos er imidlertid uproblematiske. Således viser blandt andet megen Foucault-inspireret forskning om skolen, at hvad der iscenesættes som tilbud om selvrealisering inden for en demokratisk dannelses-diskurs, på mange måder også må opfattes som et vidensregime, man ikke kan sætte spørgsmålstejn ved eller vælge fra. Her skal eleverne normaliseres til at se det omfattende projekt, skolen har med dem som noget, de selv har valgt. Dette "tilbud" om involvering og selvledelse er formentlig nødvendigt, hvis eleverne skal socialiseres og motiveres til at orke det projekt om livslang læring, som den moderne konkurrencestat fordrer (Hermann 2007, Krejsler 2002, Popkewitz og Brennan 1998).

Elsebeth Jensen problematiserer i "Klasseledelse i et didaktisk perspektiv", hvorledes en besindelse på lærerens træden i karakter som leder kan forenes med en given plads til elevens medindflydelse, medbestemmelse og selvbestemmelse. Med baggrund i den amerikanske filosof John Deweys overvejelser over, hvorledes motivation til læring i et større livsperspektiv forudsætter, at man lærer i et rum, hvor man så vidt muligt får plads til at tænke, tale og handle frit og får respekteret sine interesser og ønsker, tydeliggøres sammenhængen mellem motivation, læring og ledelse. Med reference til Anne-Lise Løvlie Schibbyes Hegel-inspirerede overvejelser over betydningen af oplevelsen af gensidig anerkendelse for at skabe et frugtbart læringsmiljø understreges det, at klasseledelse i demokratisk perspektiv indebærer gedigen relationsledelse.

Demokratisk dannelse har imidlertid også et andet perspektiv. Som Katrine Dahl Madsen, Bente Meyer og Helle Rørbech påpeger i "Klasseledelse, demokrati og medborgerskab i (det) flerkulturelle klasserum", udgør det en væsentlig del af dannelsen til medborgerskab. Denne store opgave er imidlertid ikke en sag, der kan tages for givet, hvilket med en reference til et nyligt skrift fra Undervisningsministeriet siges således: "Mange tager demokratiet som en selvfølge og regner med, at vi i dagens Danmark nærmest får indpodet de demokratiske værdier ved fødslen, eller at de med tiden bare kommer af sig selv. Men sådan er det ikke. Tværtimod ligger der en stor opgave foran os alle med at bevidstgøre de opvoksede generationer om de demokratiske værdier." (Undervisningsministeriet 2006). Madsen, Meyer og Rørbech påpeger imidlertid, at medborgerskabsdannelsen i det flerkulturelle perspektiv har trange vilkår p.t. i dansk uddannelsespolitik. Dette afspejles ikke mindst i den meget nationale drejning, som kan læses ud af bekendtgørelser, Fælles Mål og vejledninger. Dette synes igen at få virkninger for den daglige klasseledelse. Fra empiriske undersøgelser påpeger de, at lærere ofte ser på eksempelvis etnisk forskellighed i et problem perspektiv, at de har svært ved at skabe en frugtbar balance og integration mellem det nationale og det flerkulturelle. Dog synes lærere i skoler med stor etnisk bredde at udvikle en fornemmelse for at inddrage erfaringer fra mange elevers kulturelle baggrunde, der gør deres klasseledelse mere frugtbar i et flerkulturelt klasseledelsesperspektiv.

Styringslogikker og sociale teknologier

Gennem vort perspektiv på klasseledelse ser vi ledelse af undervisningen og elevernes læring, ledelse af klassens fællesskab, relationerne mellem eleverne, mellem elever og lærere og mellem lærere og omverden (de andre lærere og ledelse og forældrene) som sammenhængende aktiviteter: Man kan ikke me-

ningsfuldt diskutere undervisningens indhold, fagene og emnerne uden at diskutere undervisningsmåderne og klassens samlede liv. Der er imidlertid i disse år tendenser til at forsøge at adskille denne diskussion i offentligheden, når fx uddannelsespolitikere fokuserer så meget på undervisningens faglige aspekter og udbyttet af undervisningen – eksempelvis igennem udvikling af detaljerede, centrale mål og indikatorer for undervisningen – og undlader at diskutere undervisningsformerne og klassens liv eller lader dem være helt underordnet indholds- og resultatdiskussionerne. Dette synes dog blot at afspejle det fænomen, at skolen – som altid – er præget af de diskussioner og tendenser, som eksisterer i samfundet omkring skolen (Hermann 2007). Dette kan næppe overraske, da skolen jo i høj grad er en platform for diskussioner i samfundet om, hvorledes fremtidens samfund skal udvikle sig og indrettes.

Som Lejf Moos demonstrerer det i sit kapitel ”Diskurser og styringslogikker i kampen om demokratisk dannelse”, der handler om aktuelle uddannelsespolitiske forventninger til lærerarbejdet, er der således en mængde styringslogikker på spil, som skolen og dens lærere må kunne legitimere sig i forhold til for at kunne fremtræde legitime: Lærerne er gennem deres uddannelse og kollegiale fællesskab bundet til en professionslogik, som legitimerer deres ret til at tolke omverdenens forventninger, elevernes forudsætninger m.m., når de vælger undervisningsstof, -materialer og -former. Offentlighedslogikken kræver imidlertid, at skolen og lærerne kan legitimere deres tilstedeværelse, praksis og ressourceforbrug over for byråd, forvaltning, lokalsamfund og forældre. Markedslogikken og den bureaukratiske logik spiller i stigende grad sammen, når detailstyring skal sikre, at den enkelte skole lever op til de stadig flere eksplícitte standarder, hvorudfra de *rankes* på markedet for skoler, som forældre som kunder skal kunne vælge mellem på uddannelsesmarkedet med henblik på at få de serviceydelser, der sikrer deres barn det største læringsudbytte. I kernen af skolens virksomhed er der en etisk logik, hvorunder der hører diskussioner om demokratisk dannelse, omsorg, social retfærdighed m.m.

Alle disse mange logikker udgør en betydelig kompleksitet, som den enkelte skole må indrette sin virksomhed i forhold til. Klaus Kasper Kofod undersøger i kapitlet ”Klasseledelse som ledelse af fællesskaber på skolen”, hvorledes skolen i stigende grad udvikles til et netværk af fællesskaber, som gennem en kombination af stramme og løse koblinger sikrer en passende balance mellem central ledelsesstyring fra skoleledelsens side og decentral selvledelse i de enkelte afdelinger, årgangs- og klasseteams samt i de enkelte klasser. Dette kræver koordinering og læring og øger behovet for klasseledelse, da praksis i klassen må indrettes efter skolens visioner, målsætninger, regulativer m.m. på den ene

side, og på den anden side må tilpasses livet, ønsker og behov i det fællesskab, som elever, forældre og lærere i den enkelte klasse udgør.

Til at facilitere og styre klasseledelse under disse vilkår udvikles der i disse år et væld af sociale teknologier. John B. Krejsler beskriver i kapitlet "Klasseledelse gennem sociale teknologier", hvorledes klasseledelsens kompleksitet reduceres gennem sociale teknologier. Disse opstiller procedurer for, hvorledes lærere, elever og forældre legitimt kan iscenesætte tænkning, tale og handling i forskellige situationer. Til at håndtere og iscenesætte læringsmiljøer findes fx projektarbejdsformen eller storyline-metoden. Til at sikre refleksion og dokumentation af egen læring findes logbogen og porteføljen samt interaktive test. Til at sikre, at eleverne lærer at lede sig selv og hinanden i klassens fællesskab og i forhold til håndtering af disciplinære problemer, findes fx den sociale kontrakt. Til at dokumentere elevens læring og sætte rammen for "dialogen" mellem eleven, lærer og forældre, findes elevplanen m.m.

Det er her vigtigt at fastholde, at de sociale teknologier, som skolen og dens lærere i dag må forholde sig til og tage i anvendelse, som oftest spiller nært sammen med fx markeds-, offentligheds- og bureaukratiske styringslogikker. Der ligger her altid potentielt den fare, at de skolepolitiske og forvaltningsmæssige argumenter for øget detailstyring og dokumentation løsrives fra diskussionen om undervisningens og læringens indhold og form samt klassens liv. Som Lars Holm dokumenterer i sit kapitel om de nationale test, "Test og evaluering som redskab i folkeskolen", så overser man ofte, hvor meget undervisningsformer og -måder betyder for, hvad eleverne får ud af den tid og de ressourcer, de bruger i skolen. Tildeles test for stor plads på klassens dagsorden, risikerer man at klasseledelse i stigende grad orienteres mod, at eleverne klarer sig godt i disse test, hvilket kan sætte læringens dannelsesaspekt i fare. På engelsk taler man om washback-effekter, når *teaching for the test* bliver styrende for, hvordan der undervises. Denne problematik synes i høj grad aktuel at diskutere i lyset af den nylige indførelse af 10 faglige test, som eleven skal gennemføre i løbet af et skoleforløb. Der er her tale om en betragtelig kovending i en skole, hvor man hidtil har søgt helt at undgå test ud over folkeskolens afgangsprøve.

I et bredere perspektiv har man i dansk pædagogisk forskning kaldt det fænomen, som fx "teaching for the test" repræsenterer for "medlæring" eller "skjult læreplan". Det drejer sig om det, man lærer, samtidig med at man lærer noget andet. Et andet eksempel kan være, at man ofte – uden at tænke over det – tilegner sig samarbejdskompetencer, samtidig med at man tilegner sig faglige kompetencer. Når man undervises i læsning, lærer man forhåbentlig at afkode ordene på papiret eller på skærmen, men man lærer samtidig noget om, hvordan man som elev kan og må forholde sig til undervisningen og dens relationer.

Analyserne af "den skjulte læreplan" i 1960'erne og 1970'erne viste det tydeligt (Bauer og Borg 1976), og det er et tema i flere af kapitlerne i denne antologi. Hvis man udelukkende fokuserer på elevernes faglige kompetencer, overser man måske sociale kompetencer som samarbejdsevne, kreativitet, koncentrationsevne og fleksibilitet. Det er netop nogle af de kompetencer, som ikke mindst erhvervslivet efterspørger (Kompetencerådet 2000, Regeringen 2006).

I mange situationer ser vi imidlertid stor interesse for elevernes sociale kompetencer, sådan som de viser sig i deres opførsel, altså på de sociale relationer og relationerne til klasse-fællesskabets værdier og normer. Udgangspunktet for denne diskussion er, at mange lærere oplever, at eleverne oftere overskrider de adfærdsnormer, der gælder i klassen.

Når vi iagttager de omfattende forandringer i vilkårene for, hvorledes dagligdagen i klasseværelset kan organiseres, er det ofte frugtbart at anlægge et komparativt blik og se på, hvilke erfaringer man har gjort sig i andre lande. Har man mulighed for at observere de resultater og faldgruber, andre har begået andetsteds, kan man ofte hente vigtig inspiration i forhold til, hvad det er værd at rette opmærksomheden imod, når lignende tiltag påtænkes herhjemme. Man skal naturligvis altid være påpasselig med at overføre resultater fra en national kontekst til en anden, i og med at uddannelse og skole typisk er så nært forbundet med de forhold og den særlige kontekst, som gør sig gældende i det enkelte land.

Her er ikke mindst erfaringerne med de styringslogikker og sociale teknologier interessante, som man har gjort brug af i USA i forbindelse med den stærkere centrale styring af skolepolitikken, der fulgte i kølvandet på den radikale *No Child Left Behind*-skolelov, som Bush-administrationen fik gennemført i 2001 med støtte fra såvel republikanere som demokrater. Dette er interessant, også for os, da USA dels er en meget central spiller i de transnationale organisationer såsom OECD, hvorunder eksempelvis PISA hører, WTO, UNESCO m.m., der har stigende betydning for, hvorledes også dansk uddannelsespolitik tænkes; dels indgår myten om USA, og hvad der foregår der, ofte som en væsentlig med- og modspiller, når vi diskuterer uddannelsespolitik og drager konklusioner vedrørende vore muligheder for i fremtiden at klare os i en stadig mere globaliseret og konkurrenceudsat verden.

I kapitlet "Klasseledelse via test og evaluering – som i USA?" viser Lotte Rahbek Schou os, hvorledes amerikanske uddannelsesforskere nu syv år efter lovens vedtagelse kan påvise, hvordan den såkaldte *high-stakes testing* og den stramme kontrol af de enkelte skoler, lærere og elever på mange måder har slået fejl i forhold til reformernes mål med at hæve indlæringsniveauet på tværs af skoler og sociale skel. De elever, som i forvejen har det svært på i forvejen

belastede skoler, synes således i særlig grad at blive ramt af det *teaching for the test*-fænomen, som vi tidligere beskrev i forbindelse med diskussionen af medlæring og skjult læring. Det mindsker lærernes spillerum for at lave en motiverende undervisning for de elever, som har mest brug for det. For de svageste elever har jo typisk sværest ved at klare de krævede test, og må derfor træne heri mere end andre elever. Ligeledes opstår omfattende kreative strategier, når de statslige test af eleverne skal finde sted. For disse test kan potentielt få meget skæbnesvangre følger for den enkelte skole i forhold til skolens placering i *rankings* samt ressourcetildeling; Skolen kan ligefrem bliver sat under administration eller lukket. Man ser således, at de svage elever holdes hjemme disse dage, at skoler søger at undgå at få de svage elever, at de må gå klasser om og lignende.

Mange andre forhold kunne nævnes, som belyser, hvad der kan ske, når krav om styrket dokumentation for faglig læring og bedre evalueringskultur med de bedste intentioner kan føre det modsatte med sig. Man må her være meget opmærksom på, hvilke dynamikker man sætter i gang, når man fra centralt hold søger at detailstyre den komplekse virkelighed, som dagligdagen i en skole og dens klasser repræsenterer.

Klasseledelse eller classroom management?

I de senere år er klasseledelse i høj grad kommet på dagsordenen. I mange tilfælde bruger man det engelsk-amerikanske begreb *classroom management*. Classroom management har ofte været opfattet behavioristisk, adfærdsregulerende orienteret med stort fokus på positiv forstærkning med henblik på at skabe et læringsmiljø, hvor der synes at være overensstemmelse mellem intentioner med læringen og midlerne til at nå de opsatte mål. Det skal dog her understreges, at classroom management i stigende grad også repræsenteres af andre tilgange, såsom Maslow- og Rogersinspireret humanistisk psykologi samt systemiske, socialkonstruktivistiske og andre tilgange (Evertson og Weinstein 2006). Det, der er fælles for classroom management-tilgange, er, at de i særlig grad er orienteret mod at skabe klarere strukturer i klassen med henblik på at generere et mere læringsorienteret klima (Brophy 2006). Der er således særligt fokus på læreren og dennes "management" af sin opgave i klassen. Fokus er ofte på, at læreren skal signalere sine forventninger tydeligere, beskrive grænserne og normerne klarere og reagere mere konsekvent på overtrædelser (Bang-Larsen m.fl. 2000). Og dette kan som bekendt gøres på mange måder: Det kan indebære en meget detaljeret forhånds-regissering af klassearenaen, hvor i princippet alt er velgennemtænkt på forhånd: Måden, man kommer ind i

klassen, placering af borde og stole, ordensregler, pædagogisk approach m.m. Eller det kan være klare principper for, hvor man vil hen, men tilpasset den enkelte kontekst og de enkelte elever med rum for fleksibilitet i de enkelte lærings-situationer.

Vi har valgt ikke at anvende begrebet classroom management af flere grunde. Vi ønsker ikke at blive associeret til de ofte behavioristiske konnotationer, som ofte – men til dels fejlagtigt – tillægges dette begreb. Vi er ligeledes kritiske over for det noget ensidige fokus på lærerens management, som der typisk ligger i megen classroom management-teori og -praksis. Vi mener hermed ikke, at tydelighed i lærerens planlægning og forventninger ikke skulle være vigtig (Helmke m.fl. 2008). Tværtimod. Men vi ønsker at lægge en vis afstand til management-begrebets ofte ensidige og individualiserede fokus på lederens handlekraft. Vi mener, at det let – og ofte set – fører til en overvurdering af, hvad læreren endsig skolen har indflydelse på. Hermed risikerer man at få en for forenklet forståelse af den kompleksitet, som styring af læring og læringsmiljøer består af.

Som Sven Erik Nordenbo rettelig påpeger i sit kapitel, skal vi imidlertid være påpasselige med at overdrive modsætninger mellem amerikansk og kontinental-europæisk pædagogisk tænkning og forskning. Sådanne modsætninger har ofte vist sig at have sin årsag i, at man dels ikke har haft tilstrækkelig forståelse for hinandens tilgange, dels at man har haft forskellige formål med forskningen. Eksempelvis har megen amerikansk forskning – herunder classroom management-relateret forskning – været meget fokuseret på pragmatisk at finde midler til at løse, hvad man har opfattet som konkrete uddannelsesrelaterede problemer. Herimod har megen tysk pædagogisk forskning, fx antipædagogikken, Wolfgang Klafki-traditionen og megen kritisk teori af Frankfurterskole-aftapning, været mere optaget af, hvorledes man kunne begrunde pædagogikken, ikke mindst den asymmetriske relation mellem lærer og elev set i lyset af intentioner om demokratisk dannelse, ligeværdighed og lignende. I forlængelse heraf kan man med stor ret stille spørgsmålet, om ikke disse forskellige tilgange og intentioner med stor fordel kunne lære af at blive konstruktivt konfronteret med hinanden? Dette skal naturligvis ikke forstås som en udradning af den praktiske betydning af at bygge sine erkendelser og resultater på baggrund af vidt forskellige videnskabsteoretiske tilgange. Det gør en stor forskel, om ens verden ses gennem positivistiske, fænomenologiske, kritisk teoretiske eller poststrukturalistiske briller. Ikke desto mindre bør de reelle forskelle i ofte tilsyneladende uenigheder afprøves, før afvisning af nye horisonter for hurtigt – eller måske ligefrem på forhånd – finder sted.

Alle disse indvendinger taget i betragtning vælger vi at anvende begrebet klasseledelse. Det er et begreb, som er ved at vinde en vis hævd i dansk sprogbrug om skolen, men som stadig er nok i støbeskeen til, at vi finder det brugbart med henblik på at udvide forståelserne af styring af læring og læringsmiljøer og vilkårene herfor. Vi ønsker således at åbne et spillerum, som gør klasseledelse til en kulturkamp om, hvordan man bedst forstår, hvad der er hensigtsmæssige indsatser i forhold til at skabe frugtbare læring og læringsmiljøer. Klasseledelse er således i vores perspektiv ikke noget objektivt og entydigt, hvor man uafhængigt af det perspektiv, man iagttager ud fra, kan udtale sig om, "hvad der virker" (Moos m.fl. 2005). Klasseledelse bliver snarere en *flydende betegner* (Laclau 1993), dvs. en term, som i udgangspunktet kan have mange forskellige betydninger. Andre eksempler på aktuelle flydende betegner kunne være kvalitet, udvikling, excellens m.m. Alle er begreber, som det i udgangspunktet er svært at være uenig i. Uenigheden viser sig for det meste først, når fx "klasseledelse" skal udmøntes i konkrete tiltag, eksempelvis en særlig buket af metoder til adfærdstyring og testning, som hævdes at sikre bedre resultater, næste gange danske elever skal måles i PISA-undersøgelser. Eller fx "klasseledelse", der har elevens optimale selvbestemmelse som middel såvel som formål.

Iagttager man begrebet klasseledelse som en flydende betegner, da bliver det dog også tydeligt, at hvem som helst ikke kan kode ordet med en hvilken som helst betydning. Som beskrevet har klasseledelse allerede en virkningshistorie, blandt andet i og med at det er det begreb, man typisk anvender, når classroom management skal oversættes til dansk. Det er ligeledes et begreb, som ofte tages i anvendelse i sammenhæng med talen om "den manglende disciplin" samt "ro og orden". Så i den forstand er klasseledelse på den ene side allerede kodet med betydninger og forventninger. På den anden side er begrebet som flydende betegner relativt åbent for at kunne udmøntes forskelligt i forskellige kontekster. Hermed understreges det, at kampen om, "hvad der virker" i klasseværelset langt fra kan være givet på forhånd. Det må i høj grad være udtryk for en kulturkamp mellem forskellige interesser om, hvad der skal virke i forhold til hvad på hvilke måder. Hvad der virker i forhold til læring kan således næppe ses uafhængigt af, hvilket formål man mener, læringen skal rettes imod.

På denne baggrund bidrager vi til en forståelse af klassens praksis og dens styring, som inkorporerer så mange af de elementer som muligt, der spiller ind som forudsætninger for, hvorledes lærer og elever kan handle i de komplekse skolekontekster, de indgår i: Skolens organisering og ressourcer, politiske krav, elevernes sociale baggrund, skolens arkitektur, sociale teknologier, dynamik i

lærerteam eller mellem konkrete lærere og elever, betydningen af ungdomskulturer, didaktiske elementer og meget, meget mere.

For handler lærere i forhold til elever på et for spinkelt forståelsesgrundlag og ud fra et ikke-problematiseret iagttagelsesperspektiv, da bliver ikke-erkendte overgreb ofte en del af dagligdagen!

Litteratur:

- Bang-Larsen, B., Bang-Larsen, O. og Rasmussen, T. (2000): *Classroommanagement: At skabe rum for læring*. Dafolo.
- Bauer, M. og Borg, K. (1976): *Den skjulte læreplan*. Unge Pædagoger.
- Brophy, J. (2006): "History of Research on Classroom Management" i Evertson, C. M. og Weinstein, C. S. (red.): *Handbook of Classroom Management. Research, Practice, and Contemporary Issues*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Cederstrøm, J. (1991): *Samtalen i skolen*. Unge Pædagoger.
- Colnerud, G. og Granström, K. (1998): *Respekt for lærere: Om læreres professionelle redskaber – fagligt sprog og faglig etik*. Klim.
- Egelund, N., Jensen, H., Sigsgaard, E., Christensen, G., Bendixen, C. og Harder, S. M. (2006): *Uro og disciplin i skolen*. Roskilde Universitetsforlag.
- Evertson, C. M. og Weinstein, C. S. (red.). (2006): *Handbook of Classroom Management – Research, practice, and contemporary issues*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Habermas, J. (1996): *Teorien om den kommunikative handlen*. Aalborg Universitetsforlag.
- Hargreaves, A. (1996): *Lærerarbejd og skolekultur – læreryrkets forandring i en postmoderne tidsalder*. Ad Notam Gyldendal.
- Helmke, A., Walter, C., Lankes, E.-M., Ditton, H., Eikenbusch, G., Pfiffner, M. m. fl. (2008): *Hvad vi ved om god undervisning*. Dafolo.
- Hermann, S. (2007): *Magt og oplysning: Folkeskolen 1950-2006*. Unge Pædagoger.
- Hermansen, M., Jensen, E. og Krejsler, J. (2005): *Didaktikken og individet – når senmoderne elever skal lære*. Alinea.
- Kompetencerådet (2000): *Kompetencerådets rapport 2000 – Danmarks nationale kompetenceregnskab*. Mandag Morgen/Strategisk Forum.
- Krejsler, J. (2002): *Læring, magt og individualitet*. Gyldendal Uddannelse.
- Krejsler, J. (red.) (2004): *Pædagogikken og kampen om individet – kritisk pædagogik, ny inderlighed og selvets teknikker*. Hans Reitzel.
- Kryger, N. (2006): "Kanoniseret danskhed på skoleskemaet" i *KvaN nr. 74*, 2006.

- Laclau, E. (1993): "Politics and the limits of modernity" i Docherty, T. (red.): *Postmodernism: A reader*. Harvester.
- Lohmann, G. (2008): *Klasseledelse og samarbejde*. Gyldendal.
- Løvlie, L. (1984): *Det pædagogiske argument: Moral, autoritet og selvprøvning i opdragelsen*. J.W. Cappelens Forlag A.S.
- Moos, L. (2003): *Pædagogisk ledelse – om ledelsesopgaven og relationerne i uddannelsesinstitutioner*. Børsen.
- Moos, L. (2007): "Om demokratisk dannelse og sociale teknologier i folkeskolen" i Moos, L. (red.): *Nye sociale teknologier i folkeskolen. Kampen om dannelsen*. Dafolo.
- Moos, L., Krejsler, J., Hjort, K., Laursen, P. F. og Braad, K. B. (2005): *Evidens i uddannelse?* Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.
- Moos, L. mf.l. (2007a): *Nye sociale teknologier i folkeskolen. Kampen om dannelsen*. Dafolo.
- Moos, L., Krejsler, J. og Kofod, K. K. (2007b): *Meninger i ledelse – succesfuld skoleledelse mellem visioner og selvledelse*. Dafolo.
- Popkewitz, T. S., og Brennan, M. (1998): *Foucault's challenge: Discourse, knowledge, and power in education*. Teachers College Press.
- Rasmussen, J. (2004): *Undervisning i det refleksiivt moderne*. Hans Reitzels Forlag.
- Regeringen (2006): *Fremgang, fornyelse og tryghed – Strategi for Danmark i den globale økonomi*. Kan findes på www.globalisering.dk/multimedia/55686_strat.pdf
- Stensmo, C. (2003): *Lederstil i klasseværelset*. Kroghs Forlag.
- Undervisningsministeriet (2006): *Undervisning i demokrati - inspiration til grundskoler og ungdomsuddannelser*.
- Weicher, I. og Fibæk Laursen, P. (2003): *Person og profession*. Billesø & Baltzer.