



Foto: © fotolia.com

Øve, øve, jamt og trutt...

Klasseleiing og profesjonsutvikling i praksisfeltet

■ AV DORTHEA SEKKINGSTAD OG INGRID SYSE

Klasseleiing for betre læringsmiljø er sett på dagsordenen gjennom stortingsmeldingar og andre styringsdokument. Ei undersøking viser at eigenrefleksjon, erfaringsdeling og tilbakemeldingar frå elevane er dei vanlegaste strategiane lærarane brukar for å utvikle denne kompetansen.

Nordahl (2010) forstår klasseleiing som «lærarens evne til å skape et positivt klima i klassen, etablere arbeidsro og motivere til arbeidsinnsats». I melding til Stortinget nr. 22 (2010-2011), den såkalla ungdomstrinnmeldinga, blir skulebasert etterutdanning i klasseleiing nemnt som eit prioritert område i arbeidet med å heve kompetansen til

lærarane. Utdanningsdirektoratet (Udir) har sett i gang eit stortilt femårig skulebasert kompetansehevingsprogram der ungdomstrinnmeldinga er lagt til grunn. Klasseleiing er eitt av områda som blir løfta fram som viktig for å profesjonalisere lærarstanden og auke kvaliteten på opplæringa for elevar (Udir, 2012a).

Ramma for studien

Vi har studert fagtekstar frå 38 lærarar på ein ungdomsskule som har delteke på skulebasert vidareutdanning i klasseleiing (Høgskulen i Sogn og Fjordane, 2010)¹. Kurset gjekk over eitt skuleår. Det var seks dagsamlingar og mellomliggjande arbeid. Forelesingane på kursdagane hadde sentrale kjenneteikn på god klasseleiing som gjenomgangstema (Udir, 2012b). I tillegg var det sett av tid til refleksjon i mindre grupper rettleia av høgskuletilsette. Lærarane valde sjølv kva utviklingsområde dei ville arbeide med og kva tiltak dei ville prøve ut. I løpet av kurset skreiv dei tre loggar og tre refleksjonsnotat. Eksamensoppgåva bygde på desse og var ein fagtekst der lærarane oppsummerte og reflekterte over eiga utvikling som klasseleiar i lys av relevant teori.

Vi har analysert desse fagtekstane for å finne ut: *Korleis utviklar lærarar kompetansen sin som klasseleiar?* For å få svar på dette har vi undersøkt kva sider ved klasseleiing lærarane konkret vel å arbeide med, og kva strategiar dei brukar for å utvikle eigen kompetanse på dette området.

Funn og analyse

Vi finn to utviklingsområde som lærarane vel å arbeide med og fire strategiar dei brukar for å utvikle egne ferdigheiter som klasseleiarar. Vi presenterer først dei to utviklingsområda struktur og relasjonar. Deretter ser vi nærare på dei fire strategiane under eitt.

Klasseleiing og arbeid med struktur

Alle lærarane valde å jobbe med å få struktur på undervisninga, og dei fleste fokuserte på god start og avslutning på dagen og timen. Av og til er det elevane som er årsaka til at timen ikkje startar presis, av og til dei sjølve: «Eg har trudd at eg var ein svært presis person, men vil no halde auge med meg sjølv: Er eg verkeleg presis?» Når timen eller dagen er slutt, erfarer fleire at tida spring frå dei før dei får tid til å summere opp og få ei skikkeleg avslutning: «Må bruke meir tid på dette, men eg får det ikkje til!!!»

Det same gjeld dei som prøver å få til gode rutinar og gode overgangar mellom ulike

Utviklingstiltak	Kva gjer lærarane	Erfaringar/utfordringar
1. Oppstart (36)	<ul style="list-style-type: none">• møte presis/starte timen presis• starte med fag/elevaktivitet• presentere innhald/mål med økta	<ul style="list-style-type: none">• lett å bli hefta før oppstart
2. Avslutning (16)	<ul style="list-style-type: none">• lærar bestemmer når det er slutt• oppsummering av lærar/elev• meldingar/lekse/faste rutinar	<ul style="list-style-type: none">• passe klokka• rutinar skliir fort ut
3. Overgangar (5)	<ul style="list-style-type: none">• ulike former for signal• førebu elevane på overgang• faste strukturar	<ul style="list-style-type: none">• korte, konkrete og tydelege beskjedar og ikkje for mange samstundes

Tabell 1: Utviklingsområde 1: Struktur

undervisningsøkter. Likevel klarar mange å endre rutinar og får ein god start. Det dreier seg om å prøve ut og ikkje gje opp. Ein lærar seier at ho må «øve, øve jamt og trutt». Fleire nemner også at dei treng tid til å reflektere kring eigen praksis for å kunne endre denne.

Tabell 1 gir ein oversikt over kva lærarane gjer når dei vel å jobbe med struktur. Tala i parentes viser kor mange som har valt utviklingstiltaka. Lærarane kunne velje fleire.

Klasseleiing og arbeid med relasjonar

Å bygge gode relasjonar til elevane er viktig for mange av lærarane. Knappt halvparten av dei vel å prøve ut bruk av positiv merksemd. Då er dei særleg opptekne av å vere konkrete når dei rosar og å prøve å halde fokus på det eleven skal halde fram med å gjere, og ikkje det eleven skal slutte med. Lærarar er vande med å korrigere åtferd. Det blir opplevd som ei stor utfordring å gje ros, særleg når dei har elevane som er krevjande. «Likevel har eg ikkje gitt opp trua på at naboros er ein metode som kan fungere, men her trengst det mykje øving».

Vel halvparten av lærarane har fokus på å

etablere gode relasjonar gjennom fagleg aktivitet og ved å lage reglar for forventa åtferd. Utfordringane som går igjen, er å ha fokus på det eleven meistrar og å vere konkret i tilbakemeldingane. Å balansere fokus på fag opp mot det å skape gode relasjonar, er heller ikkje alltid like enkelt: «Mitt fagfokus og ønske om et visst læringstrykk kan ha lagt en demper på mulighetene for å etablere gode nok relasjoner til elevene».

Tabell 2 gir ein oversikt over kva lærarane gjer når dei vel å jobbe med relasjonar.

Klasseleiing og strategiar for å utvikle eigen kompetanse

Lærarane nyttar seg i hovudsak av fire hovudstrategiar. For det første skriv alle at dei reflekterer over og vurderer eigen praksis. Mange klarar å løfte seg litt opp og ser seg sjølv utanfrå. Då handlar det om å «... halde oppe eit høgt bevisstheitsnivå rundt eigen praksis, utprøving og refleksjon». Fleire uttrykkjer at dei har mykje å lære sjølv om dei har mange års erfaring. Den andre strategien handlar om erfaringsdeling og samhandling med andre lærarar. Meir enn halvparten viser til at dei samarbeider med teamet/klasselærarane/trinnlærarane og hentar idear og tips frå dei. Nokre få uttrykkjer eksplisitt at dei ønskjer meir samarbeid då dei ser på lagspel med andre som viktig. Her er dei mest opptekne av samarbeid om felles reglar for åtferd. Berre to seier dei brukar kollegaer for å observere eigen praksis i klasserommet for å vidareutvikle seg.

Tilbakemelding frå elevane er den tredje strategien lærarane nyttar for å utvikle eigen praksis. Vel ein tredel skriv at dei brukar innspel frå elevane. Dette er ofte knytt til samtalar om kva reglar for åtferd som skal gjelde. Nokre få seier dei brukar logg der elevane kan kome med tips og idear. Her er det litt uklårt om dette gjeld tips til det faglege opplegget eller tilbakemelding til lærar om hans/ hennar måte å leie læringsarbeidet på. Ein skriv at ho har bedt elevane vurdere undervisninga. «Dette gav meg mange interessante innspel, både når det gjeld sterke sider og når det gjeld forbettringspotensialet i min undervisningspraksis». Andre viser til at elevsamtalen kan

Utviklingstiltak	Kva gjer lærarane	Erfaringar/utfordringar
1. Bruk av positiv merksemd (20)	<ul style="list-style-type: none"> • naboros • fokus på kva eleven skal starte med, ikkje slutte med • konkret ros • støttande relasjonsbygging med vekt på fagleg kontakt og fokus på forventningar 	<ul style="list-style-type: none"> • balansere læringstrykk og etablere gode relasjonar • lett å gløyme fokus på det elevane skal gjere • lett å gløyme/oversjå enkelte • enkelte elevar krev mykje tid – korleis fordele merksemda mellom elevane?
2. Byggje relasjonar gjennom fag og etablere reglar for åtferd (23)	<ul style="list-style-type: none"> • fagleg engasjerte lærarar • inkludere elevar i utvikling av reglar • alle elevar har ansvar for oppgåver knytt til orden • forventningssamtale med elevane • tydeleg formulerte forventningar 	<ul style="list-style-type: none"> • utfordring at det er ulike reglar i klassane • lærarar handsamar same situasjon ulikt

Tabell 2: Utviklingsområde 2: Relasjonsbygging

vere ein arena for å få tilbakemelding frå elevar på eigen praksis.

Den fjerde strategien er knytt til lesing av faglitteratur. Alle viser til at dette har vore nyttig for dei – særleg litteratur som gir konkrete tips om korleis dei kan takle ulike situasjonar. Vi finn også uttrykk for at lesinga gir nye perspektiv på klasseleiing: «I dette studiet har eg fått meir teoretisk kunnskap om klasseleiing. Nokre nye vinklingar som har gjort at eg har reflektert over min praksis som klasseleiar». Litteraturen blir også brukt som eit korrektiv eller stadfesting på at dei gjer det som er rett: «No skal eg lese og sjå kva boka seier».

Diskusjon av læreranes val

Vi ser at lærarane vel å konsentrere seg om område som også forskning viser er viktige for god klasseleiing: regelkompetanse (struktur og klassereglar) og relasjonskompetanse (Nordenbo, 2008, Hattie, 2009, Nordahl, 2010). Lærarane ser at det å

byggje gode relasjonar er viktig, men vi ser også at dei koplar relasjonsbygging til fagleg aktivitet og utvikling av reglar for åtferd. Dermed er dei også innom det tredje område Nordenbo (2008) peikar på i sin rapport: didaktisk kompetanse.

Sjølv om lærarane i vår studie sannsynlegvis var påverka av den teorien dei fekk presentert på første samlinga, vil det vere rimeleg å gå ut frå at dei valde område der dei opplevde dei hadde eit forbettringspotensial. Det kan likevel vere eit spørsmål om dei valde område der dette potensialet var størst, eller om dei valde det dei opplevde som minst nærgåande/minst utfordrande.

Undersøkinga vår byggjer på eigenrapportering frå lærarane. Argyris og Schön (1996) brukar omgrepa uttrykt teori om det den enkelte seier han gjer ut frå det han veit om seg sjølv, og bruks-teori, om det han faktisk gjer, men treng ikkje sjølv vere medviten om. Å redusere gapet mellom det vi trur vi gjer og det vi faktisk gjer, blir då viktig i ein utviklingssamanheng. Når lærarane stort sett baserer seg på eigne erfaringar og opplevingar, kan det vere vanskeleg å vite om bruks-teorien og den uttrykte teorien samsvarar. Her er det grunn til å tru at tilbakemeldingar frå elevane kan fungere som eit korrektiv for lærarane. Det er ikkje noko i materialet vårt som tyder på at lærarane brukar dette systematisk. Lærarvurdering som eit verktøy for profesjonsutvikling er eit tema som no blir nærare utgreidd og vurdert (t.d. Gnist, 2014).

Vidareutdanningskurset har med seg mange av elementa frå aksjonslæringsstradisjonen: systematikk i utprøvinga, erfaringsdeling og refleksjon, lesing av teori og ny utprøving (Tiller, 2006). Den felles refleksjonen er sentral i aksjonslæringsprosessen. Mange av lærarane i studien vår seier dei snakkar med kollegaer og utvekslar erfaringar, tips og idear, og får hjelp til å kome vidare. Det er ikkje tydeleg i empirien vår kva kvalitet det er på refleksjonane, kor djupe desse er og om lærarane brukar teori som verktøy for å analysere og forstå det som skjer. Vi vil likevel peike på at det at dei måtte skrive om og reflektere kring kva dei gjorde, kan utgjere eit analytisk element. Dette kan også ha medverka til å auke medvitnet kring handlingane

og auke forståinga av samanhengar slik vi har vist at enkelte gir uttrykk for.

Eit viktig spørsmålet er: Samtaler lærarar på ein måte som fremjar analyse og djupare refleksjon som kan gi eit fugleperspektiv (metaperspektiv) på eiga klasseleing? Kan dei stille dei «rette» spørsmåla til eigen og andre sin praksis som opnar for vidare refleksjon? Ertså og Irgens (i Postholm 2012) byggjer på Eraut (1994) når dei seier at det å kunne bruke teori for å analysere praksis, er ein føresetnad for kritisk å kunne reflektere over praksis. Viss ikkje, kan dei lett bli fanga i eigne, tidlegare erfaringar. Materialet vårt gir ikkje svar på dette. Fleire uttrykkjer likevel at dei er blitt meir medvitne om eigen praksis. Dei byrjar tenkje og reflektere over om det dei gjer, er det rette. Dermed bevegar dei seg frå det Argyris og Schön (1996) kallar enkeltkretslæring (enkel korrigering) til dobbeltkretslæring (gjer vi dei rette tinga?).

Bruk av teori er eit viktig element i aksjonslæringsprosessen og er knytt til analyse og refleksjon over aktiviteten (Tiller, 2006). Vidareutdanningskurset sette krav til lesing av litteratur, og deltakarane skulle vise til litteratur når dei skreiv loggane. Alle lærarane seier dei har hatt utbytte av teorien dei har lese. Det er dei bøkene som gir praktiske tips og råd dei fleste viser til, men mange skriv også at lesing av litteratur gir dei større forståing for kvifor det er viktig med relasjonar, motivasjon, konkrete tilbakemeldingar osv. Litteraturen ser ut til å påverke den indre dialogen og refleksjonen kring det som skjer i klasserommet, og enkelte gir uttrykk for at dei får ei aha-oppleving når dei blir «tvinga» til å lese teori i samband med praktisk utprøving. I kva grad dette også gir eit bidrag til å lære å lære, altså læring på det øvste nivået til Argyris og Schön (1996), gir ikkje materialet vårt noko svar på. Det kan likevel vere grunn til å trekkje ein forsiktig konklusjon om at når lærarar individuelt og i fellesskap byrjar å setje delar av eigen praksis under lupa på ein systematisk måte, kan det auke motivasjonen for å sjå nærare på andre sider av eigen praksis også.

Blir dyktige gjennom å øve

Lærarane i studien vår vel å utvikle kompetansen sin som klasseleiar gjennom å arbeide med å byggje relasjonar til elevane og å leggje gode og tydelege strukturelle rammer kring læringsarbeidet. Hovudintrykket vårt er at dei ved å øve jamt og trutt opplever å bli dyktigare til å leie læringsprosessar. Dei mest nytta strategiane går gjennom erfaringsdeling med kollegaar, refleksjon over eigen praksis og tilbakemeldingar frå elevane. Lesing av faglitteratur ser også ut til å bidra til kompetansehevinga. Meir systematikk kring innhenting av data om eigen praksis, kan sjå ut til å vere viktig for at lærarar skal utvikle kompetansen sin som klasseleiarar ytterlegare. Observasjon i klasserommet i tillegg til systematisk bruk av tilbakemeldingar frå elevane, kan dermed vere nyttig. Kunnskap om dialogen som verktøy for å kunne stille «rette» spørsmål til eigen og andre sin praksis, kan også vere med på å fremje eit djupare refleksjonsnivå. Kva rammevilkår lærarane får for å utvikle kompetansen sin individuelt og i fellesskap på denne måten, blir dermed viktig. Dette er eit leiaransvar.

NOTER

- 1 Artikkelen byggjer på ein større artikkel der det er gjort greie for metode og teori (Sekkingstad og Syse, 2013)

LITTERATUR

- ARGYRIS, C. OG SCHÖN, D. (1996). *Organizational Learning II: Theory, Method and Practice*. Reading, Massachusetts: Addison – Wesley.
- GNIST (2014). *Rapport til drøfting i Gnist-partnerskapet*. Fra arbeidsgruppen som har utredet forutsetninger for en ordning med lærervurdering. 04.04 2014 Henta 19.06.2014 frå <<http://www.gnistweb.no/aktuelt/271/nye-rapporter-med-laerervurdering-som-tema.html>>.
- HATTIE, J. (2009). *Visible learning – A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge.
- HØGSKULEN I SOGN OG FJORDANE (2010). *Klasseleiing*. Studiehandbok 2010/2011. Henta frå <<http://studiehandbok.hisf.no/no/content/view/full/7821>>.
- MELD.ST. 22 (2010-2011). *Motivasjon – mestring – muligheter*. Oslo. Det kongelige kunnskapsdepartement. Henta frå: <<http://www.regjeringen.no/pages/16342344/PDFS/STM201020110022000DDDPDFS.pdf>>.
- NORDENBO, S.E. (2008). *Lærerkompetanser og elevs læring i barnehage og skole: et systematisk review utført for Kunnskapsdepartementet*, Oslo. [København]: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag og Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning.
- NORDAHL, T. (2010). *Eleven som aktør. Fokus på elevens læring og handling i skolen*. 2. utgave. Universitetsforlaget Oslo.
- POSTHOLM, M.B. (red) (2012). *Læreres læring og ledelse av profesjonsutvikling*. Tapir Akademiske Forlag. Trondheim.
- SEKKINGSTAD, D. OG SYSE, I. (2013). *Klasseleiing og profesjonsutvikling i praksisfeltet*. I FOU i praksis. Tapir akademisk forlag <<http://tapironline.no/fil/vis/1150>>
- TILLER, T. (2006). *Aksjonslæring – forskende partnerskap i skolen. Motoren i det nye læringsløftet*. 2. utgave. HøyskoleForlaget. Kristiansand
- UDIR (2012a). *Betre læringsmiljø*. Henta frå <<http://www.udir.no/Laringsmiljo/Laringsmiljo/Bedre-laringsmiljo2/>>
- UDIR (2012b). *Teoretisk bakgrunnsdokument for arbeidet med klasseledelse på Ungdomstrinnet*. Henta frå <http://www.udir.no/Upload/Ungdomstrinnet/Rammeverk/Ungdomstrinnet_Bakgrunnsdokument_klasseledelse_vedlegg_1.pdf?epslanguage=no>



Dorthea Sekkingstad er høgskulelektor i utdanningsleiing ved Høgskulen i Sogn og Fjordane, avdeling for lærarutdanning og idrett. Ho har vore studieleiar for PPU-utdanninga (praktisk-pedagogisk utdanning) og har leiar- og undervisningsoppgåver knytt til PPU-utdanninga og vidareutdanningane innan rettleiing og klasseleiing. Ho har arbeidd som lærar og rektor i ei årrekke.



Ingrid Syse er høgskulelektor i utdanningsleiing ved Høgskulen i Sogn og Fjordane, avdeling for lærarutdanning og idrett. Ho har lang erfaring som lærar, avdelingsleiar og pedagogisk leiar ved vidaregåande skule og har praktisk erfaring med å leie kommunale og regionale skuleutviklingsprosjekt. Ho underviser på masterstudiet i skuleleiing og på rektorskulen, men er også involvert i klasseleiing og vurdering.