



HØGSKOLEN  
I BERGEN

---

BERGEN UNIVERSITY COLLEGE

## Klasseledelse i risikosamfunnet

- resultater fra et ekspert- og observasjonsstudium

Classroom Management in Risk Society

- results from an expert- and observation study

Ingrid Nyhamn

Veileder: Tobias Werler

Master i Undervisningsvitenskap  
Avdeling for lærerutdanning

Høgskolen i Bergen

29.11.2015

Masteroppgaven er gjennomført og godkjent som del av utdanningen ved Høgskolen i Bergen.  
Denne godkjenningen innebærer ikke at Høgskolen står inne for metoder som er brukt eller  
konklusjoner som er trukket.

## Forord

Hadde jeg skjønt hvor utfordrende arbeidet med denne masteroppgaven skulle bli, hadde jeg nok gått for et annet tema. Derfor er jeg så utrolig glad for at jeg ikke skjønte det på forhånd. Å utforske et nytt område innenfor pedagogikken har vært mer utviklende enn jeg kunne drømme om. Uforutsigbarhet kan absolutt være noe positivt!

Det er uvanlig mange som fortjener en hjertelig takk for at jeg har kommet i mål. Takk til min veileder Tobias Werler, som har hjulpet meg med å gjøre det uhandgripelige håndgripelig – du er dyktig! Takk til Herner Sæverot som satte meg på sporet i prosjektets første fase og Glenn-Egil Torgersen ved Forsvarets Høgskole, som har gitt meg nyttig veiledning og inspirasjon.

Takk til to kloke hoder, Marit Johnsen Høines og Kjellrun Hiis Hauge ved Høgskolen i Bergen. Dere har stått for utviklende samtaler og støtte, og gitt meg muligheten til å presenterer prosjektet i både norske og internasjonale fora. Dette har gitt meg viktig tilbakemelding og inspirasjon underveis.

Takk til uvurderlige studievenner for diskusjon, støtte og uendelig med gode kaffepauser. Idunn, Camilla og Espen - tenk at vi er i mål! Takk også til min fantastiske familie. Pappa og Anne-Linda, som har funnet seg i å diskutere fag i alle familiesamlinger. Mamma, som alltid er støttende. Jeg lover å bidra mer fremover. Takk til utenforstående venner –som alltid er til stede, selv når jeg ikke har vært det. Lene, Victoria, Elise, Solveig - jeg gleder meg til å fortsette livet sammen med dere. I tillegg fortjener min kjære Harald en stor takk.

Sist, men ikke minst – takk til mine informanter, som har gjort seg særdeles tilgjengelige for min nysgjerrige inntreden i deres verden. Uten dere hadde ikke oppgaven eksistert.

Tusen, tusen takk!

Jeg ser på denne masteravhandlingen som en innledning til et stort felt, som jeg håper kommer til å få mer oppmerksomhet i årene fremover. Jeg håper også jeg får muligheten til å arbeide videre med problemstillinger knyttet til dette temaet i en doktorgrad.

**God lesning!**

**Hilsen en glad, fornøyd og stolt masterstudent**

# S a m m e n d r a g

**Denne masteravhandlingen** setter fokus på lærerens klasseledelse i risikosamfunnet. Klasseledelse har i økende grad blitt satt på dagsorden i lærer- og videreutdanning. Kompetanse på området er høyaktuelt. Å se klasseledelse og risiko i sammenheng er derimot et lite utforsket område. Problemstillingen vektlegger betydningen av lærerens klasseledelse - for elevenes liv i risikosamfunnet. Temaet belyses ved hjelp av teoretiske og empiriske undersøkelser.

**De teoretiske grunnlaget** tar form av tre perspektiver. Det *sosiologiske* perspektivet kommer fra Ulrich Becks teori om Risikosamfunnet (1986). Beck beskriver uforutsigbarhet, usikkerhet og kompleksitet som sentrale elementer i vår tid. Dette utgjør nøkkelbegreper i avhandlingen. Disse brukes for å kaste lys på nyere utviklingstendenser i skolen, og ses i et *pedagogisk* lys. Det tredje perspektivet som anvendes er *ledelsesteori*. Litteratur om klasseledelse ses i sammenheng med generell ledelsesteori.

**De empiriske undersøkelsene** er fundert i hermeneutikken og anvender kvalitative metoder, herunder personlig intervju og observasjon. Det er gjort to ekspertintervjuer med to informanter som arbeider ved Sjøkrigsskolen i Bergen. Informantene bidrar med relevant kunnskap om nevnte nøkkelbegreper, samt hvordan de ser på disse i et opplæringsperspektiv. Observasjon er gjort av en lærer og hennes elever, i en 4.klasse i grunnskolen. Fokus i observasjonene er hvordan ledelsen fremtrer i klassen. Data fra intervjuene danner det teoretiske analyseverktøyet som klasseromsobservasjoner ses gjennom, i et design inspirert av grounded theory.

**Resultater** fra intervjuene viser ekspertenes kunnskaper, erfaringer og refleksjoner på tre områder: Definerings og karakterisering av det uforutsigbare, hvordan de tenker om sin pedagogisk virksomhet samt hvordan de opplever sine egne handlinger i interaksjon med de lærende. Resultater fra observasjonsstudiet viser at lærerens ledelse på mange områder står i motsetning til det ekspertene fremhever som sentralt, med tanke på å utvikle mennesker til å håndtere uforutsigbarhet.

**Resultater** fra den pedagogiske tilnærmingen til risiko i norsk skole, viser nyere utviklingstendensers behov for risikominimering. Dette får betydning for læreren som leder. Testing og standardisering er eksempler på en utvikling som kan true lærerens profesjonelle frihet, og gir dårligere vekstbetingelser for å inkludere uforutsigbarhet som en naturlig del av ledelsen. Dersom læreren begrenses i sin profesjonelle frihet kan dette gå på bekostning av elevers helhetlige utvikling.

**Resultater** fra analysen av klasseledelse i lys av generell ledelsesteori, viser et punkt hvor utviklingen skiller lag. Nyere teorier om ledelse legger vekt på at ledelse består av et samspill, hvor flere enn dem som har formelle ledelsesposisjoner deltar i ledelsesprosesser. Den norske litteraturen om klasseledelse legger til grunn at læreren skal være den eneste lederen i klasserommet. Dette teoretiske skillet kan få praktiske konsekvenser, blant annet for grad av elevaktivitet. Litteraturen om klasseledelse fokuserer på høy grad av struktur, tydelighet, kontroll og orden. Det fokuseres i svært liten grad på usikkerhet som en naturlig del av det å lede mennesker. Dette står i motsetning til ekspertenes beskrivelser av en opplæring som har til hensikt å ruste de lærende for uforutsigbarhet.

**Et hovedfunn** i studien er at lærerens klasseledelse har potensiale for å berike og begrense elevers muligheter for utvikling av sentrale egenskaper og kompetanser som er viktige i et risikosamfunn.

# A b s t r a c t

**This master thesis** focuses on the teacher's classroom management in risk society. Classroom management has increasingly been put on the agenda in teacher- and continuing education. It is highly topical to possess expertise in this field. Treating classroom management and risk together is, however, a less-explored area. The approach emphasizes the importance of the teacher's classroom management for the pupils' ongoing and future life in risk society. The theme is explored by using theoretical and empirical investigations.

**The theoretical foundation** employs three perspectives. The sociological perspective emanates from Ulrich Beck's theory of Risk Society (1986). Beck describes the unpredictability, uncertainty, and complexity as key elements of our time. These constitute the key concepts in the thesis. Secondly, these concepts are used pedagogically to shed light on the understanding of the school itself. The third applied perspective is management theory. The literature on classroom management is discussed in the context of general management theory.

**The empirical surveys** are based in hermeneutics, applying qualitative methods, including interviews and observation. Two expert interviews have been conducted with two informants working at the Royal Norwegian Naval Academy in Bergen. The informants contribute with working knowledge of the key concepts mentioned, as well as regarding these in a training perspective. A teacher and her students in a 4th grade primary school class have been observed. The focus of the observations deals with how the leadership is visible in this class. Data from the interviews form the theoretical analysis tool, through which classroom observations are analysed, in a design inspired by grounded theory.

**Results** from the interviews show the experts' views on three areas: Definition and characterization experience their own actions in interaction with learners. Results from the observation study show how teachers' leadership in many areas is in contrast to what the experts emphasize as central, when it comes to dealing with unpredictability.

**Results** from the educational approach to risk in the Norwegian school depict recent development tendencies for risk minimization. This will have implications for the teacher as a leader. Testing and standardization are examples of a development that might threaten the teacher's professional freedom, giving poorer possibilities to include the unpredictability as a natural part of the management. If the teacher is limited in his professional freedom, this might jeopardize pupils' overall development.

**Results** from the analysis of classroom management in the light of general management theory show where the development parts. More recent theories of management emphasize that management must be considered as an interaction, where more than those in formal leadership positions will be included in the management process. Norwegian literature on classroom management states that the teacher has to be the only leader in the classroom. This theoretical distinction may have practical consequences, among others, for the level of student activity. The literature on classroom management focuses on a high degree of structure, clarity, control and order. Only to a small degree the focus is on uncertainty as a natural part of leading people. This is in contrast to experts' descriptions of a training which aims to arm the learners for unpredictability.

**A main finding** in the study is that the teacher's classroom management has the potential to enrich or limit the pupils' opportunities for development of key properties and competences needed in a risk society.

# Innholdsfortegnelse

Forord	
Sammendrag	
Abstract	
Dikt: Kva kan eg seie deg, barn?	
<b>KAPITTEL 1. INNLEDNING</b>	<b>1</b>
1.1 BAKGRUNN FOR STUDIEN	1
1.1.1 <i>Kva kan eg seie deg, barn?</i>	2
1.1.2 <i>Hvorfor klasseledelse?</i>	3
1.2 PROBLEMSTILLING OG AVGRENSNING	4
1.3 AVHANDLINGENS STRUKTUR	6
<b>KAPITTEL 2. VITENSKAPETEORETISK OG METODISK TILNÆRMING</b>	<b>8</b>
2.1 VITENSKAPSTEORETISK GRUNNLAG	9
2.1.1 <i>Hermeneutisk teori</i>	9
2.2 FORSKNINGSDESIGN	11
2.2.1 <i>Valg av forskningsfelter</i>	12
2.2.2 <i>Heuristisk oversikt over studien</i>	13
2.3 KVALITATIVE METODER	14
2.3.1 <i>Kvalitativt forskningsintervju</i>	15
2.3.2 <i>Semi- strukturert observasjon</i>	16
2.3.3 <i>Grounded theory</i>	18
2.4 DATAINNSAMLING	20
2.4.1 <i>Gjennomføring av intervju</i>	20
2.4.2 <i>Gjennomføring av observasjon – møtet med feltet</i>	21
2.5 ANALYSEPROSESSEN	24
2.6 FORSKNINGSETISKE PERSPEKTIVER	27
2.6.1 <i>Pålitelighet (reliabilitet)</i>	30
2.6.2 <i>Troverdighet (validitet)</i>	30
2.6.3 <i>Overførbarhet</i>	32
<b>KAPITTEL 3. SKOLENS KONTEKST: RISIKOSAMFUNNET</b>	<b>33</b>
3.1 INNLEDNING	33

3.2 RISIKOSAMFUNNET.....	33
3.2.1 Risiko som modernitetskategori.....	35
3.2.2 Refleksiv modernisering.....	39
3.2.3 Å lede seg selv i "det egne liv".....	40
3.2.4 Oppsummering.....	43
3.3 RISIKO OG UFORUTSIGBARHET SOM PEDAGOGISK ANLIGGENDE .....	44
3.3.1 Skolen i risikosamfunnet.....	44
3.3.2 Risikominimering i skolen.....	44
3.3.3 Risikominimering – pedagogiske konsekvenser.....	51
3.3.4 Oppsummering – pedagogikk i risikosamfunnet.....	55
3.4 BETYDNINGER FOR LÆRERROLLEN .....	58
3.4.1 Å møte uforutsigbarhet med forutsigbarhet .....	58
3.4.2 Å omfavne usikkerhet, ikke-viten og kompleksitet.....	60
3.4.3 Oppsummering.....	61
<b>KAPITTEL 4 . PRESENTASJON AV DATAMATERIALE .....</b>	<b>63</b>
4.1 EKSPERTINTERVJUER.....	63
4.1.1 Del I: Ekspertenes beskrivelser av risikosamfunnets utfordringer.....	64
4.1.2 Del II: Komponenter som bør inngå i opplæring.....	68
4.1.3 Del III: Informantene om sin egne handlinger i opplæringsforløpet.....	74
4.1.4 Informantene om ledelse – i lys av uforutsigbarhet, usikkerhet og kompleksitet.....	77
4.1.5 Oppsummering av ekspertintervjuer.....	78
4.2 KLASSEROMS-OBSERVASJONER .....	82
4.2.1 Forklaring til delkapittelet.....	82
4.2.2 Beskrivelse av klassen og klasserommet.....	83
4.2.3 Klasseromsobservasjoner .....	83
Observasjon 1: Lærerorientering.....	83
Observasjon 2: Initiativ .....	85
Observasjon 3: Resultatorientering.....	86
Observasjon 4: Kreativitet og improvisasjon.....	89
Observasjon 5: Uorden = ineffektiv/mindre læring?.....	90
4.3 TOLKNING AV OBSERVASJONSDATA I LYS AV EKSPERTINTERVJUER.....	91
4.3.1 Læreren som leder i det uforutsigbare klasserommet.....	93
4.3.2 Klasserommet som arena for opplæring til å takle uforutsigbarhet.....	96

<b>KAPITTEL 5. LEDELSE OG KLASSELEDELSE .....</b>	<b>103</b>
5.1 INNLEDNING.....	103
5.2 LEDELSESTEORI .....	104
5.2.1 <i>To grunnleggende retninger innenfor ledelse</i> .....	104
5.2.2 <i>Ledelse som samspill</i> .....	106
5.2.3 <i>Ledelse av ledelsesprosesser</i> .....	107
5.3 KLASSELEDELSE .....	108
5.3.1 <i>Classroom-management tradisjonen</i> .....	108
5.3.2 <i>Klasseledelse - et middel for å oppnå læring</i> .....	109
5.3.3 <i>Læreren som eneste leder i klasserommet</i> .....	111
5.4 KLASSELEDELSE I LYS AV GENERELL LEDELSESTEORI .....	112
5.4.1 <i>Hit – men ikke lenger</i> .....	112
5.4.2 <i>Læreren som leder – i en tid med testing og kontrollbehov</i> .....	114
5.4.3 <i>Klasseledelse som distribuert praksis</i> – <i>en vei å gå for å ivareta mer enn det som kan måles?</i> .....	116
5.4.4 <i>Oppsummering</i> .....	118
 <b>KAPITTEL 6. DISKUSJON .....</b>	 <b>120</b>
6.1 RISIKOSAMFUNNETS UTFORDRINGER – ET PEDAGOGISK OPPDRAG .....	120
6.2 RISIKOMINIMERING I SKOLEN – LÆRERENS KONTEKST FOR LEDELSE .....	123
6.3 LÆRERENS KLASSELEDELSE – EN VEI Å GÅ FOR Å GJØRE ELEVER RUSTET TIL LIVET I RISIKOSAMFUNNET? .....	126
6.4 HVA HAR DETTE Å SI FOR BETYDNINGEN AV KLASSELEDELSE I RISIKOSAMFUNNET? .....	127
 <b>7. LITTERATURLISTE .....</b>	 <b>130</b>
 <b>8. VEDLEGG .....</b>	 <b>143</b>
8.1 VEDLEGG 1: GODKJENNELSE FRA NSD .....	144
8.2 VEDLEGG 2: INFORMASJONSBREV OG SAMTYKKEERKLÆRING - EKSPERTER.....	145
8.3 VEDLEGG 3: INFORMASJONSBREV OG SAMTYKKEERKLÆRING - GRUNNSKOLELÆRER.....	147
8.4 VEDLEGG 4: INTERVJUGUIDE EKSPERTINTERVJU .....	149

## **Kva kan eg seie deg, barn?**

Seier eg: Arbeid!

Kva veit eg om arbeid i di framtid?

Seier eg: Kast deg aldri i armane på den sterke som vil kle deg i uniform – grøne brune svarte grå gule eller raude.

Kva veit eg om uniformer i di framtid?

Seier eg: Kast deg aldri i armane på ein religion – den kristne – muslimreligionen – aldri i armane på Mercur, Venus, Mammon.

Kva veit eg om religionar i di framtid?

Seier eg: Rop aldri med dei som ropar høgast, skrik aldri med dei som skrik høgast, gråt aldri fordi alle andre græt – le aldri fordi andre ler –

Kva veit eg om skrik eller gråt eller latter i di framtid?

Kanskje kan eg våge meg til å kviskre til deg: Elsk om du kan elske, og om det fins nokon å elske i di framtid.

**Marie Takvam**

**Falle og reise seg att, 1980**



# Kapittel 1. Innledning

---

*Ekspert 2 sitter overfor meg i en svart skinnssofa. Han sitter tilbakelent med beina i kryss. Intervjuet er ferdig. Vi småsnakker litt. "Det handler jo mye om det uforutsette, selv om dere driver med dette i forhold til krigssituasjoner", sier jeg, mens jeg slår av båndopptakeren. "Ja, ja – men for meg handler det ikke om det... Det handler om dagliglivet. Det handler om livskunst."*

Bakgrunnen for valg av tema ligger i min interesse for god ledelse. Det å lede en barnegruppe er noe jeg alltid har hatt fascinasjon for, både i skolen, i fritidsaktiviteter og i idretten. Interessen har ført til mye refleksjon omkring temaet og det har vært en lengsel og et privilegium å få lov til å ta et dypdykk inn i temaet med denne masteroppgaven.

Gjennom årene som lærerstudent, lærer og turntrener har jeg lært mye om å lede barn. Jeg har lært hvor viktig det er å være godt forberedt, være tydelig, ha kontroll, skape forutsigbarhet, trygghet og gode relasjoner. Da jeg begynte på denne oppgaven trodde jeg at jeg skulle skrive om dette. Hvordan klasseledelse bør utøves for å oppnå alt det jeg har lært at er viktig. Når masteroppgaven nå er ferdig, handler den om - alt det andre. Den handler om usikkerhet, uforutsigbarhet, å slippe kontrollen, å ta risiko, å mestre kaos og å tåle uorden. Den handler om å anerkjenne det komplekse felleskap - og den komplekse oppgaven.

I det følgende vil jeg innlede dette forskningsprosjektet ved å introdusere bakgrunnen for de ulike temaene som inngår i prosjektets problemstilling. Deretter vil jeg presentere problemstilling og tilhørende forskningsspørsmål, samt avgrensninger og oppbygging av avhandlingen.

## 1.1 Bakgrunn for studien

En sentral del av hverdagen som lærer er at man må forholde seg til det å *lede* – både enkeltelever og klassen som en gruppe. Temaet er grunnleggende i alle undervisningssituasjoner på alle klassetrinn og noe alle lærere jobber med hver dag. Å være lærer er å være leder. Måten det har blitt utøvd klasseledelse på i skolen har alltid stått i sammenheng med hvilket hovedoppdrag skolen har hatt i samfunnet og hvilke kompetanser samfunnet har bruk for. En skal ikke langt tilbake i tid før læreren var den ubestridte hersker i klasserommet og elevene ble betraktet som passive objekter. I lys av industrisamfunnet gjaldt det å fremskaffe punktlighet, utholdenhet, tålmodige, pliktoppfyllende og lydige

samfunnsborgere (Sundli, 2007, s. 15). For å diskutere hvordan elever bør ledes, er det essensielt å se på hvilket samfunn de møter. Når skolens hovedoppdrag endres med samfunnets utvikling, innebærer dette at lærere må lede på nye måter for å gi elevene muligheten til å skaffe seg de nødvendige kompetanser og egenskaper for å bli aktive deltakere i arbeids- og samfunnsniv. Skolen er en viktig samfunnsformende kraft. Både nasjonalt og internasjonalt er utdanningspolitikk høyaktuelt. Skole og utdanning blir tillagt en stadig større betydning i samfunnsmessig kontekst (Hovdenak, 2010, s. 17). I denne oppgaven ønsker jeg å rette søkelyset på noen av utfordringene som dagens samfunn gir skolen og lærerrollen.

### 1.1.1 Kva kan eg seie deg, barn?

Det gjøres stadige forsøk på å beskrive hvilke samfunn vi har og hvilke kompetanser som er sentrale for det 21. århundret. Kunnskapssamfunn, digitalt samfunn, flerkulturelt samfunn, mediasamfunn og postmoderne samfunn er høyfrekvente begreper på området. Det kalkuleres og predikeres hvordan verden ser ut om 10-20-50 år. Det alle enes om, er at dagens samfunn kjennetegnes av *hastige endringer* og *omskiftninger*. Utviklingen går raskere enn noen gang. Forrige setning er blitt en klisje. Med andre ord, det eneste vi kan være sikker på, er at vi ikke kan være sikker på hva som møter oss i fremtiden. Den pedagogiske oppdragelsesutfordringen fremheves av Marie Takvam i det innledende diktet ”Kva kan eg seie deg, barn?” Hva kan vi egentlig fortelle barna, om vi ikke vet hva som møter dem?

Som forståelsesramme for den verden skolen skal sette elevene i stand til å mestre, har jeg valgt å bruke den tyske sosiologen Ulrich Becks teori om Risikosamfunnet (1986). Beck setter språk på sentrale utfordringer ved tiden. Blant annet er en av de største utfordringene at vi må være i stand til å takle høy grad av uforutsigbarhet. Dette kan på den ene siden være uforutsette hendelser av ekstremt dramatisk art, med referanse til økende terrorisme og diverse krisepregede situasjoner. Samme dag som denne innlednings første utkast så dagens lys ble vårt naboland Danmark angrepet av terrorister; en ekstremt dramatisk hendelse som samfunn og enkeltmennesker stod tvunget til å takle. På den andre siden knyttes tidens uforutsigbarhet også til mestringsen av å leve sitt eget liv, i egen hverdag: å ta valg, vurdere, stå til rette, oppnå, drømme og realisere. Som vi skal inn på, befinner vi oss ifølge Beck i en tid hvor personlige og kollektive erfaringshorisonter brytes opp. Dette stiller høyere krav til enkeltmenneskers evne til å leve et aktivt, refleksivt og eksperimentelt liv. Teori om risikosamfunnet viser at vi i fremtiden må forholde oss til problemer og risikoer som vi ikke kjenner til i dag. Dette fordrer

en pedagogikk som tar hensyn til at vi ikke alltid kan vite hva vi møter. Den generelle delen av læreplanen formulerer også noen tanker med henblikk på dette.

Opplæringen må både gi adgang til dagens arbeids- og samfunnsliv, og kyndighet til å mestre skiftende omgivelser og en ukjent fremtid. Den må derfor tilføre holdninger og kunnskaper som kan vare livet ut, og legge fundamentet for de nye ferdighetene som trengs når samfunnet endres raskt. Den må lære de unge til å se fremover og treffe valg med fornuft. Den må venne dem til å ta ansvar – til å vurdere virkningene for andre av egne handlinger og bedømme dem med etisk bevissthet. Den må fremme demokrati, nasjonal identitet og internasjonal bevissthet. (LK06/1993, s. 2)

Dette utdraget har paralleller til flere av kjernepunktene ved teorien om risikosamfunnet. Samfunnet endres raskt og en har behov for holdninger, kunnskaper og egenskaper som er bærekraftige for et langt liv, i en omskiftelig tid.

### 1.1.2 Hvorfor klasseledelse?

”Du som er lærer skal vite at du gjør Norges kanskje viktigste jobb. Mange unge menneskers fremtid ligger i dine hender.”

**Erna Solberg, 2015**

Hva har så dette urolige nåtids- og fremtidsbildet av samfunnet vårt å gjøre med klasseledelse? Læreren som klasseleder har fått økende oppmerksomhet de siste årene, blant annet som et resultat av ny forskning som statuerer *læreren* som den viktigste påvirkningskraften på elevenes læring (Hattie, 2009; Nordenbo, Larsen, Tiftikci, Wendt & Østergaard, 2008). Dette gjenspeiles i nasjonale kampanjer med klasseledelse som satsningsområde. Når klasseledelse er i ferd med å bli et så viktig tema i skole og lærerutdanning, mener jeg det er nødvendig å belyse det grundig.

Sitatet over trekkes frem fordi det bevitner hvordan samfunnet ser på lærerens betydning i 2015. Statsministeren henvender seg ikke til ministre, skoleeiere eller rektorer. Hun snakker til læreren. I dag bruker barn og ungdom mer av sin tid i pedagogiske institusjoner enn noen gang tidligere. Da får lærere større betydning og blir viktigere for barns utvikling. Hvis det som skjer når læreren lukker døren til klasserommet er det viktigste, så er tanken min at det må det ligge noen svar akkurat her. Når jeg velger å fokusere på lærerens ledelse, er dette basert på en antagelse om at måten vi leder elevene på vil få stor betydning for hvordan de utvikler seg. Jeg håper med denne oppgaven å kunne si noe om forutsetninger for en ansvarlig forvaltning av dette ansvaret. Dette tar oss over på andre del av statsministerens utsagt: Å være lærer handler

om elevenes fremtid. Den pedagogiske oppgaven har nåtiden til rådighet, for å nå inn i fremtiden. Den generelle delen av læreplanen formulerer skolens fremste mål:

Opplæringens mål er å ruste barn, unge og voksne til å møte livets oppgaver og mestre utfordringer sammen med andre. (LK06/1993, s. 2)

For å realisere dette målet kan det høres selvsagt ut at pedagogikken og utdanningsvitenskapen må skaffe oss innblikk i de endrede makro-sosiale betingelsene for oppdrags-, lærings- og dannelsesprosesser. Å betrakte skolens hovedmål løsrevet fra tanker om hva livets oppgaver og utfordringer egentlig består i, virker for meg meningsløst. Utfordringene for en samfunnsrettet pedagogikk blir å kartlegge grunnlaget for det nødvendige samspill mellom samvirkende faktorer og kvalifisere til mestring av dette (Beck & Hoëm, 2001, s. 11). Målet med å innlemme et sosiologisk perspektiv i avhandlingen er å sette fokus på grunnleggende elementer som en samfunnsorientert pedagogikk må ta konsekvensene av, helt ned på nivåer som angår den konkrete skolesituasjonen for hvert enkelt barn. Etter min mening er det nødvendig for pedagogikken å utfordre klasseledelsesbegrepet i skolen opp mot en samfunnsmessig kontekst. En villighet til å akseptere grunnleggende sider og utfordringer ved samfunnet er sentralt for å realisere målet om å ruste elevene for livet.

## 1.2 Problemstilling og avgrensning

Basert på det foregående er det relevant å sette lærerens ledelse inn i en samfunnskontekst. På bakgrunn av dette er problemstillingen for avhandlingen følgende:

**Hvilken betydning kan lærerens ledelse ha for elevers liv i Risikosamfunnet?**

Problemstillingen er åpen og krever avgrensning. Når jeg velger å bruke såpass vid problemstilling er det fordi de ulike temaene den tar opp hittil er sparsomt behandlet innenfor pedagogikken. Jeg har ikke funnet tidligere forskning som kan relateres direkte til det jeg gjør i denne studien. Dette gjør det vanskelig å snevre inn temaet til å omhandle spesifikke detaljer.

I problemstillingen hevder jeg at lærerens ledelse har betydning, men jeg bevarer åpenheten når det gjelder hvilken betydning den kan ha. Implisitt ligger en forventning om at lærerens ledelse vil bestå av handlingsrom som påvirker elevers hverdag i skolen, og deres muligheter for utvikling. Den forholdsvis vide problemstillingen reflekterer den åpne tilnærming jeg måtte

ha for å bevege meg inn i dette feltet. Forskningsspørsmålene som er utarbeidet er uttrykk for valgte avgrensninger. Disse er presentert under.

- 1) Hvilke utfordringer gir sentrale aspekter ved Risikosamfunnet enkeltmennesker?
- 2) a) Hvordan påvirker risiko og uforutsigbarhet skolens kontekst og rammer for lærerens arbeid?  
b) Hvordan trer lederskap frem i en klasseromssituasjon?
- 3) Hvordan forstås og idealiseres klasseledelse i litteratur som er relevant for norsk lærerutdanning, og hvordan kan dette ses i sammenheng med generell ledelsesteori?
- 4) Hva har dette å si for betydningen av klasseledelse?

I avhandlingen gjør jeg bruk av tre ulike teoretiske innfallsvinkler: *sosiologisk, pedagogisk og ledelsesteoretisk*. Disse peker i hovedsak mot hver av de tre første forskningsspørsmålene. Det siste spørsmålet er et normativt spørsmål som har til hensikt å bevare ”helikopterblikket” og til slutt samle trådene. Forskningsspørsmål 4 behandles derfor i diskusjonsdelen (kapittel 6). Valg av forskningsspørsmål begrunnes nedenfor.

### **Begrunnelser for forskningsspørsmålene**

**Forskningsspørsmål 1** besvares ved hjelp av et sosiologisk perspektiv. Teori om risikosamfunnet setter fokus på utfordringer ved tiden vi lever i. Becks arbeid er svært omfattende og umulig å yte full rettferdighet i en oppgave som denne. Derfor vil fremstillingen begrenses til å konsentrere seg om fenomenene *uforutsigbarhet, usikkerhet og kompleksitet*. Begrunnelser for å velge disse, er at de utgjør nøkkelbegreper i teorien samt at fenomenene berører alle mennesker. Derfor er de relevante i et skoleperspektiv. I tillegg vil disse elementene berøre enkeltmenneskers liv både på et privat plan og i arbeidsliv. Slik ivaretas perspektivet på skolens funksjon, med tanke på å forberede elever på livet både som privatpersoner og som deltakere i arbeids- og samfunnsliv. Det empiriske grunnlaget for forskningsspørsmål 1 tar form av to ekspert-intervjuer. De to informantene arbeider ved Sjøkrigsskolen i Bergen – en høgskole som har som sitt hovedanliggende å arbeide med nevnte nøkkelbegreper. De driver opplæring forbundet med krigsrelatert virksomhet og tilfører viktig kunnskap og refleksjon omkring temaet. Metodiske begrunnelser for å flytte fokus ut av skolen for å forske på dette, gjøres rede for i kapittel 2.

Jeg ble videre nysgjerrig på hvordan jeg bedre kunne forstå nyere utviklingstendenser i norsk skole. **Forskningsspørsmål 2a** viser til denne delen av oppgaven. Becks risikotenkning ses inn mot i skolen, i et pedagogisk lys. Selv om teorien om risikosamfunnet legger til grunn at personlig og kollektiv risiko øker, har det i det siste blitt stadig vanligere å se utdanning som noe som kan forutses, kontrolleres og styres (blant annet Biesta, 2014). Uforutsigbarhet og usikkerhet er kontrollbehovets og forutsigbarhetstrangens verste fiende. Et analytisk blikk på sentrale utviklingstendenser i skolen anno 2015 gir en forståelse av den konteksten som lærerens ledelse utøves i.

Empirisk grunnlag for det sistnevnte er hentet inn gjennom observasjon i en 4. klasse. Denne delen av studien adresserer **forskningsspørsmål 2b**.

**Forskningsspørsmål 3** setter fokus på et utvalg litteratur om klasseledelse. En teoretisk gjennomgang av litteraturen gjøres for å forstå hvordan klasseledelse defineres og idealiseres. Litteraturen ses så i sammenheng med generell ledelsesteori. Dette gjøres for å sette klasseledelse inn i en større sammenheng innenfor ledelsesfeltet, med formål om å få en dypere forståelse.

Til slutt vil jeg påpeke en overordnet tosidighet i oppgaven. Risikosamfunnet er noe læreren på den ene siden *arbeider i* – og på den andre siden noe en skal *oppdra til*. Dette vil si at samtidig som lærere må være i stand til å møte usikkerhet og uforutsigbarhet gjennom skolen som samfunnsinstitusjon, skal en også gjennom opplæringen gjøre elevene rustet for dette. Begge aspektene er relevante for denne oppgaven.

### 1.3 Avhandlingens struktur

Studien består av i alt 6 kapitler, inkludert innledning (utenom litteraturliste og vedlegg). Innledningskapittelet presenterer avhandlingens tema og viser noe av dens formål, bakteppe og begrunnelse. Her presenteres også problemstillingen og tilhørende forskningsspørsmål.

Kapittel 2 er en redegjørelse for metodiske tilnærminger og overveielser. Her begrunnes de valgene som er tatt i gjennomføringen av prosjektet og for det samlede forskningsdesignet.

Kapittel 3 består av tre deler. Først en presentasjon av Becks teori om risikosamfunnet, med vekt på de aspektene som er tillagt betydning i denne oppgaven. Deretter går jeg mer analytisk til verks, og ser på hvordan risiko og uforutsigbarhet gjøres til et pedagogisk anliggende. Det trekkes frem sentrale utviklingstendenser i dagens skole. Selv om denne delen kan virke noe

løsrevet fra problemstillingen, er den ment å være en måte å nyansere ut et helhetlig perspektiv på konteksten som lærerens ledelse utøves innenfor. Dette munner ut i kapittelets tredje del - et blikk på hvilke føringer dette kan gi læreren som klasseleder.

Kapittel 4 er oppgavens empiriske fundament. Her gjøres en presentasjon av datamaterialet som en innhentet. Først presenteres utvalgt informasjon som kom frem i intervjuet med ekspertene ved Sjøkrigsskolen. Deretter presenteres observasjonsdata som ble innhentet i klasserommet. På slutten av kapittel 4 gjøres en analyse av observasjonsmaterialet, i lys av ekspertuttalelser.

Kapittel 5 er en teoretisk gjennomgang av et utvalg litteratur som tar for seg klasseledelse. Her vil det søkes en forståelse av hvordan klasseledelse defineres og idealiseres i dag. Denne litteraturen vil bli sett i sammenheng med generell ledelsesteori, med den hensikt å utdype nyanser i forståelsen av klasseledelse.

Til slutt følger kapittel 6, som samler trådene og presenterer en sammenhengende diskusjon av de elementene som er presentert. Her diskuteres resultater fra de empiriske og teoretiske undersøkelsene. Denne struktureres ved hjelp av oppgavens tredelte innfallsvinkel; sosiologisk, pedagogisk og ledelsesteoretisk.

## Kapittel 2. Vitenskapeteoretisk og metodisk tilnærming

---

Denne avhandlingen stiller noen store spørsmål som vanskelig kan besvares enkelt. I dette kapittelet redegjøres det for de metodiske valgene som er tatt, og prosessen som helhet. De fleste problemstillinger kan operasjonaliseres på forskjellige måter og ved hjelp av ulike metoder. I denne studien har jeg valgt kvalitative forskningsmetoder som fremgangsmåte og verktøy for å hente inn data som kan belyse problemstillingen. Det finnes flere ulike grunnleggende teoretiske tilnærminger innenfor kvalitativ metode, men med hensyn til prosjektets egenart er hermeneutisk tilnærming vektlagt som mest treffende. Hermeneutikk anvendes ofte for å forstå menneskelige erfaringer, opplevelser og fortolkninger av verden, noe som passer godt siden det som undersøkes foregår gjennom menneskelig opplevelser og i sosial kontekst. I forskningen studerer jeg menneskelige kunnskaper, handlinger, opplevelser og erfaringer.

Gjennom denne prosessen har jeg fått erfare viktigheten av at metode skreddersys til hvert enkelt prosjekt, og til hvert enkelt forskningsspørsmål. Jeg ble tidlig konfrontert med det faktum at prosjektet ikke følger de mest utbredte konvensjonelle måtene for å gjennomføre en masteroppgave. Jeg har hittil funnet lite forskning på temaet fra før, noe som gjorde det vanskeligere å se på tidligere arbeider og eventuelt videreutvikle disse. I tillegg var jeg avhengig av data som ikke nødvendigvis kunne innhentes i grunnskolen, slik mange velger å gjøre i masteroppgaven. På et tidspunkt stod jeg ved en skillevei: enten forkaste prosjektet og starte på nytt, eller gjennomføre et noe ukonvensjonelt prosjekt. For meg ble temaet for oppgaven for viktig, til å ikke prøve. For å finne data som kunne støtte meg i arbeidet med å belyse og svare på forskningsspørsmålene, står intervju og observasjon sentralt i mitt arbeid. Dette arbeidet er fundert i hermeneutikken og inspirert av metoden grounded theory. Grounded theory-metodologien regnes som spesielt velegnet når temaet forskningsprosjektet omhandler ikke tidligere er forsket mye på, og det er behov for å utvikle ny teori (Hjälmhult, Giske & Satinovic, 2014,). Den kjennetegnes av en bevisst åpenhet hos forskeren, noe jeg var avhengig av for å kunne tre inn i et nytt og spennende felt. Intensjonen med metodevalget er å innhente et solid datamateriale, for å gi en god og grundig beskrivelse av de ulike elementene som inngår i problemstillingen.

Maxwell (2005, s. 82) presenterer fire komponenter som må vurderes i utførelsen av kvalitative forskningsopplegg: (1) Den interaktive relasjonen mellom forsker og personene i



feltet, (2) valg av felt, informanter, samt andre kilder til informasjon, (3) hvordan man samler informasjon, og (4) hvordan man analyserer og skaper sammenheng i informasjonen. Vurderinger i forhold til disse aspektene påvirker verdi og holdbarhet i dataene. Jeg har støttet meg på disse elementene i utførelsen av prosjektet.

I metodekapittelet redegjøres det først for det hermeneutiske utgangspunktet. Videre presenteres forskningsdesignet som gjør greie for hvordan prosjektet er bygget opp. Deretter gjennomgås de kvalitative metodene; observasjon og intervju, og det forklares hvordan prosjektet er inspirert av grounded theory. Gjennomføring av empiriske undersøkelser og analyseprosessen følger så, herunder behandling og tolkning av data. De etiske perspektivene og spørsmål tilknyttet forskningens pålitelighet, troverdighet og overførbarhet diskuteres til slutt.

## 2.1 Vitenskapsteoretisk grunnlag

### 2.1.1 Hermeneutisk teori

Hermeneutisk teori gir innsikt i mitt vitenskapsteoretiske ståsted og utgjør de ”brillene” jeg ser inn i forskningsfeltet med. Kvalitative tilnæringer har til hensikt å oppnå forståelse for sosiale fenomener og *fortolkning* har derfor en særlig stor betydning (Thagaard, 2013, s. 11).

Ordet hermeneutikk er av gresk opprinnelse og verbet hermeneuein har tre hovedbetydninger; *å uttrykke*, *å utlegge* og *å oversette* (Krogh, 2009, s. 12). I hermeneutikken ønsker man å fortolke meningen med menneskeskapte ting, i lys av den historiske sammenheng det er frembrakt i. Hermeneutikken interesser seg ikke bare for ting, men for alt som er presentert med en mening, det vil si, alt som er *meningsfullt*. Den teologiske hermeneutikken utviklet seg fra 1500-tallet og var knyttet til tolkning av bibelske tekster og et ønske om å finne regler som kunne sikre en mest mulig sann fortolkning av teksten. Gjennom tiden utviklet hermeneutikken seg fra å være tolkning av tekster, til å være tolkning i bred forstand. Utover 1800-tallet ble hermeneutikken i stedet for å søke etter en gitt sannhet i teksten i seg selv, en tolkningsvitenskap som tok opphavspersonen med i betraktningen. Det ble da fortolkerens oppgave å leve seg inn i hva som har foregått i forfatterens bevissthet og hvordan teksten er et uttrykk for bevisste intensjoner (Hauge, 2001, s. 81-83; Brinkkjær & Høyen, 2011, s. 98 - 100).

I den hermeneutiske tolkningsprosessen er målet å forstå det fenomenet som blir utforsket. Wilhelm Dilthey er representant for den metodiske hermeneutikken og gjorde en analyse av skillet mellom naturvitenskap og åndsvitenskap. Ved å si at man i naturvitenskapen søker å

*forklare* naturen gjennom ytre, observerbare forhold, mens man i åndsvitenskaper søker å *forstå* mennesket og menneskelig liv og samfunn, mente han at denne forskjellen måtte få metodiske konsekvenser (Brinkkjær & Høyen, 2011, s. 101). I lys av positivismens dominans på slutten av 1800-tallet, mente Dilthey at åndsvitenskapene således burde bygges på et eget fundament, og søkte videre en sikker metode for forståelse. Dilthey mente at en forutsetning for å forstå meningen i meningsuttrykk er at vi må rekonstruere tankene til dem som ytret seg (Hauge, 2001, s. 103).

Hans Georg Gadamer er kjent for å ha skildret den filosofiske hermeneutikken i sitt hovedverk *Sannhet og Metode* (1960). Gadamer (sterkt inspirert av Martin Heidegger) tar avstand fra at hermeneutikken kun er en vitenskapelig metodelære og løfter blikket til en større helhet. I det vi fødes trer vi inn i en allerede eksisterende kultur og en tradisjon, som vi lærer å forstå oss selv og våre omgivelser gjennom. Tradisjonstilhørighet en hermeneutisk betingelse (Gadamer, 2010, s. 329). Derfor er han kritisk til Diltheys syn på muligheten for å finne objektiv kunnskap gjennom rekonstruksjon av ytrer og lesers bevissthetliv (Hauge, 2001, s. 104). Gadamer utviklet sitt syn som en kritikk av Descartes, som ønsket å gi sin tids naturvitenskap et absolutt sikkert grunnlag ved å kvitte seg med all forutsetninger en bar på gjennom systematisk tvil. Gadamer mente den metodiske tvilen ikke bare var ugjennomførlig – selve tanken var feil i utgangspunktet. Ingen forståelse kan starte på ”bar bakke”, fordi enhver forståelse forutsetter en annen, forutgående forståelse. Viktige begreper for Gadamer er derfor *fordommer og førforståelse*. Han tar til orde for en rehabilitering av begrepet fordommer, som han mener er sterkt diskreditert fra opplysningstiden (Gadamer, 2010, s. 314-316). Fordommer er ifølge Gadamer et positivt begrep, fordi det muliggjør forståelse for det nye og er helt nødvendig for å kunne orientere seg i verden (Brinkkjær & Høyen, 2011, s. 103). Det er umulig for enkeltmennesker å ha total oversikt over sine fordommer - å tilsidesette dem blir derfor ugjørlig. Det særegne ved Gadamer er at han nektet for at vi må gi opp å forstå fortiden av den grunn. Fordommer er ikke noe som hindrer forståelse – det er tvert om en forutsetning for å forstå (Krogh, 2009, s. 50).

Likevel kan oppfatninger vi danner ut i fra våre egne overbevisninger og hindre oss i å forstå. Gadamer skiller mellom legitime og ikke legitime fordommer. Å kritisere og korrigere, det vil si, å skille mellom de fordommene som åpner opp og de som forstyrrer forståelse er sentralt, og finner sted i den hermeneutiske sirkel. I den tidlige hermeneutikken stod leseren *utenfor* og bevegelsen mellom helhet og del gikk ut på å oppfatte delene i teksten i lys av helheten. I Heideggers og Gadamers videreføring av sirkelen blir leseren med sine fordommer, og siden reviderte fordommer, trukket inn i den, og lesningen preges slik av fordommer og

førforståelser. Ved den sirkulære begrunnelsesstrukturen kommer vi inn i en prosess hvor vi i stadig større grad kan bedømme våre fordommer og sjalte ut dem som ikke er på sin plass, og som hindrer forståelsen (Krogh, 2009, s. 52 og 53).

Forforståelse og fordommer utgjør til sammen det Gadamer kaller for *forståelseshorison*t. Forståelse er ifølge Gadamer en virkningshistorisk prosess, hvor tidligere forståelseshorisonter virker inn på oss og danner grunnlag for hvordan vi forstår det nye. *Horisontsammensmeltning* er den hendelsen som skjer i møtet med gjenstanden – en tekst, en fremmed kultur eller en person (Højberg, 2014, s. 302 og 303).

Hermeneutikken er viktig i min avhandling fordi mye av det jeg gjør dreier seg om nettopp fortolkning. Når jeg søker å forstå informantene gjør jeg det ut i fra min bakgrunn. I møte mellom meg og informantene stilte jeg med min forforståelse, og informanten med sin. Min forforståelse er preget av min tradisjon, bakgrunn, utdanning, personlige meninger og tidligere forståelse. Jeg fortolker informantenes uttalelser på bakgrunn av dette. Slik blir det tydelig at hermeneutikken ikke søker å gi entydige svar eller sannheten, men sikter mot høyere refleksjonsnivåer. Den hermeneutiske sirkel er sentral i mitt arbeid. Selve opplevelsen av å arbeide med deler og helheter i samspill med mine egne fordommer har vært høyst reell. Før jeg gjorde intervjuene hadde jeg en førforståelse av ekspertenes synspunkter, basert på det jeg hadde lest om dem og deres arbeid, hvor denne lesningen igjen var fundert i en forutgående forståelse. I intervjuene startet horisontsammensmeltningen, som fortsatte ved bearbeiding av transkribert materiale. Gjennom å se på enkeltutsagn og helheter vekselvis foreligger nå en helhetlig fremstilling av forståelsen for de fenomenene jeg søker å utdype. Den samme prosessen gjorde seg gjeldende i klasseromsobservasjonen. Lærerhandlinger er tolket på bakgrunn av min forforståelse, som nå også var preget av informasjonen som jeg hittil hadde bearbeidet og søkt forståelse av gjennom intervjuene. Da datainnsamlingsfasen ble avsluttet, fortsatte vekselfokuset mellom deler og helheter gjennom analyseprosessen. En kontinuerlig sammenligning av deler og helheter utgjør resultatene i avhandlingen.

## 2.2 Forskningsdesign

I det følgende presenteres det samlede forskningsdesignet og begrunnelser for valgene som er tatt. Dette inkluderer valg av forskningsfelt for innhenting av empirisk materiale, samt valg av teoretiske innfallsvinkler.

### 2.2.1 Valg av forskningsfelter

En undersøkelse kan ha ett bestemt mål, men den kan også ha flere. Målene med undersøkelsene er en viktig del av forskningsdesignet fordi det gir viktige føringer for innhenting av informasjon (Maxwell, 2005, s. 15). Mitt mål kan sies å være todelt. På den ene siden var målet å gå inn i skolen med et nytt fokus, og beskrive forhold som kunne være retningsgivende for å diskutere en pedagogisk innfallsvinkel. På den annen side var jeg avhengig av informasjon om fenomener som ikke nødvendigvis har sitt utgangspunkt direkte tilknyttet klasserommet. For å få tilgang til relevant data ble det til slutt avgjort at temaet ville bli grundig empirisk belyst ved å hente inn data fra to ulike felt. Dette begrunnes med diversiteten som fremgår av problemstillingen. I innledningen presenterte jeg fem forskningsspørsmål. Disse besvares både gjennom empiriske og teoretiske undersøkelser med følgende hensikt:

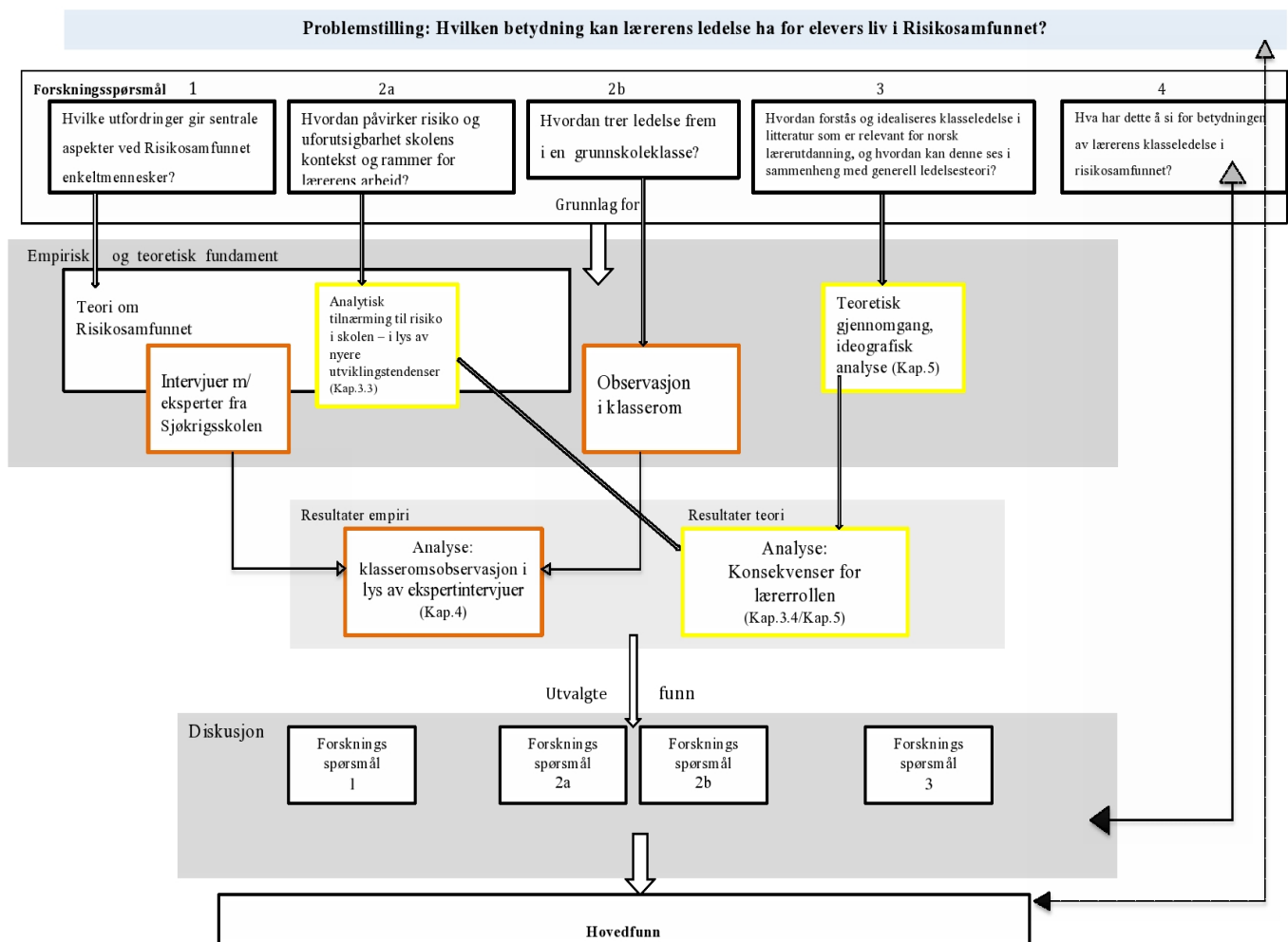
- ✓ Problemstillingen søker på ene siden kunnskaper og erfaringer med sentrale elementer i teori om risikosamfunnet – som usikkerhet, uforutsigbarhet og kompleksitet.
- ✓ På den andre siden er målet å belyse skolesituasjoner og diskutere pedagogisk praksis med hensyn til klasseledelse.

For å ivareta det første perspektivet valgte jeg å intervju noen som har lang erfaring og beskjeftigelse med de valgte aspektene. Dette førte meg ut av grunnskolen og til Sjøkrigsskolen i Bergen. I opptakten ble flere profesjonsområder vurdert som mulige kilder for datainnsamling. Både militæret, politi og medisinsk personell er yrkesgrupper som i stor grad forholder seg til uforutsigbarhet og risiko. Det overveiende argumentet for å velge Sjøkrigsskolen er at de har en utdanning som fokuserer spesifikt på å sette mennesker i stand til å takle uforutsigbarhet. At de eventuelle informantene ville ha erfaring med opplæringsperspektivet ble utslagsgivende. Jeg var nysgjerrig på hva informanter derfra kunne bidra med i form av kunnskap, erfaringer og refleksjoner omkring fenomenene - og hvordan de så på dette i et opplæringsperspektiv. For å ivareta andre del av formålet med undersøkelsene valgte jeg å gjennomføre observasjon i et klasserom. Dette gjorde jeg for å ha et empirisk utgangspunkt for å diskutere klasseledelse. Det empiriske fundamentet i oppgaven består derfor av følgende to deler:

- 2 intervjuer, Sjøkrigsskolen, til sammen 5 timer.
- Observasjon i grunnskolen, 4. Klasse, 7 dager, 26 skoletimer.

Den todelte målsettingen blir altså belyst empirisk. I tillegg gjør jeg bruk av teori. Jeg var nysgjerrig på å ”ta et steg ut” og belyse klasseledelse fra flere sider. Dette gjøres ved hjelp av to strategier. For det første vil andre del av kapittel 3 være en analytisk tilnærming til nyere utviklingstendenser i norsk skole, sett i lys av begrepene risiko, uforutsigbarhet og kompleksitet. Dette gir grunnlag for å si noe om konteksten og rammene for lærerens arbeid. Den andre måten jeg ønsker å sette klasseledelse i perspektiv på, er å se klasseledelse i lys av generell ledelsesteori. Dette vil sette fokus på viktige sider ved den norske forståelse av fenomenet, og ledelsesteorien bidrar med å utdype nyanser i kapittel 5. Undersøkelsene som er gjort vil altså generere empiriske og teoretiske resultater. Det fullstendige forskningsdesignet er illustrert ved hjelp av en heuristisk oversikt som er presenter under.

### 2.2.2 Heuristisk oversikt over studien



De orange boksene viser de empiriske undersøkelsene, mens de gule boksene illustrerer de mer teoretisk-analytiske tilnærmingene.

## 2.3 Kvalitative metoder

Av de to hovedtilnærmingene kvalitativ og kvantitativ metode, utpekte den kvalitative tilnærmingen seg som best egnet for å finne materiale til min problemstilling. Mens kvantitative metoder kan fortelle noe om hyppigheten av fenomener, vil den kvalitative metoden gi muligheten til å utforske mer dyptgående. Styrken i de kvalitative metodene er at de fokuserer på spesifikke situasjoner og bruker ord til å beskrive, istedenfor tall (Kalleberg, 1996, s. 9). Kvalitative tilnærminger er derfor egnet når en ønsker å fordype seg i sosiale fenomener. Studier som er preget av nær kontakt mellom forskeren og personene forskeren studerer, gir grunnlag for å oppnå forståelse av sosiale fenomener på bakgrunn av fyldige data om personer og situasjoner (Thagaard, 2013, s. 11). Metoden egner seg godt til studier av temaer som det er lite forskning på fra før, og hvor det derfor stiller særlig store krav til åpenhet og fleksibilitet. Min problemstilling gjør det ikke relevant å tallfeste hyppigheten eller sannsynligheten av noe, men å grundig beskrive fenomener gjennom informantuttalelser og observerbare handlinger. En av de sterkeste sidene ved kvalitativ forskning er at skillet mellom planlegging, gjennomføring og analyse er forholdsvis lite (Jacobsen, 2015, s. 199). Dette tillater en tilpasning av metode til ny kunnskap som tilegnes i løpet av undersøkelsesprosessen. Dette grunnpremisset passer godt for grounded theory-metoden, hvor en innhenting av data og analyse betraktes som parallelle prosesser. Ettersom en søker å gå i dybden, vil kvalitative opplegg som regel ha færre informanter. Ved muntlig intervju, som kan bære preg av en dialogisk samtale, har man mulighet for å improvisere og være mer dynamisk, da svarene som kommer ikke består av faste kategorier. Metoden tillater dermed større grad av spontanitet og tilpasning i interaksjonen mellom forsker og deltaker (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 17). Derfor kan kvalitative forskningsopplegg være formålstjenlig for å fange det som er særpreget ved en situasjon og dersom en ønsker fyldige og detaljerte beskrivelser (Befring, 2007, s. 181). For meg var det viktig å forklare hva som skjer i aktuelle situasjoner og hvilken betydning dette har for de involverte. Kvalitative studier beveger seg utover det deskriptive og er dermed et hovedargument for å valg av metode.

I det følgende går jeg videre inn på spesifikke datainnsamlingsmetoder; intervju og observasjon - før det redegjøres for på hvilken måte prosjektet er inspirert av grounded theory metodikken.

### 2.3.1 Kvalitativt forskningsintervju

I desember 2014 tok jeg kontakt med Sjøkrigsskolen (SkSk) i Bergen. Dette ble gjort via bekjente som anbefalte to kandidater. Jeg tok personlig kontakt med disse og etter en kort presentasjon av prosjektet sa begge ja til å delta. De to informantene har begge sin bakgrunn i operativ virksomhet i sjøforsvaret, og har siden arbeidet med pedagogisk tilrettelegging på SkSk i over ti år. Jeg ønsket å få innsikt i informantenes kunnskaper, erfaringer og refleksjoner omkring de valgte fenomenene. Et personlig *dybdeintervju* var derfor mest formålstjenlig. Personlig intervju gir mulighet for å forstå informantenes synspunkter og synliggjøre meninger og erfaringer som knytter seg til deres opplevelser (Kvale & Brinkmann, 2009, s.17). Jeg valgte å gjøre et semi-strukturert intervju, for å ha mulighet til å la informanten bestemme retningen intervjuet skulle ta og samtidig gi meg rom for å stille oppfølgingsspørsmål.

Jacobsen (2015, s. 178 og 179) skiller mellom respondent-intervjuet; hvor personen som intervjues har en selvlevd erfaring med fenomenet, og informantintervjuet; hvor personen kan mye om, og er ekspert på fenomenet. Det er et skille som er verdt å merke seg ved intervjuene: De to informantene er representanter for et system og en organisasjon og ble intervjuet i forhold til dette, i tråd med det som kalles ekspert-intervju (Bogner, Littig & Menz, 2009). Samtidig er de pedagoger og tilretteleggere av opplæring og trening. Slik intervjuet jeg dem også på et mer personlig plan, knyttet til deres handlinger, følelser og tanker som lærere og pedagoger. Intervjuet blir slik, med Jacobsens terminologi, en blanding av informant- og respondentintervju.

Fordelen med ekspertintervju er at det er en svært effektiv metode for å få konsise og troverdige svar, og minsker feilkilder i forhold til personlige følelser og motiver. Med mine informanter deler jeg også en vitenskapelig bakgrunn, noe som gjør en felles forståelse av det forskningsmessige mulig (Bogner et.al., s. 2). Dette gjør imidlertid ikke metodiske overveielser overflødige. Det er viktig å stille spørsmål til definisjonen av ekspert på det aktuelle området, samt relevansen av deres ekspertfelt for det gjeldende prosjektet (Bogner et.al., s. 3). SkSk driver lederskapsutdanning som er spesialisert på å forberede mennesker på å takle usikre og uforutsigbare situasjoner, dog åpenbart i det vi kan kalle ekstremsituasjoner. Likevel sitter ekspertene på kunnskap om fenomener som er aktuelle for studien. Selv om de arbeider med disse i ekstrem-tilfeller, er fenomenene interessante for situasjoner som ikke er preget av krise eller dramatikk – men som dreiser seg om sider ved livet i seg selv. Dette var min antakelse i forkant, og det er interessant at begge ekspertene selv fremhever sammenhengen mellom krigssituasjoner og dagligliv i intervjuene. Selv om deres undervisningspraksis ikke direkte kan overføres til skolen, grunnet mange åpenbare variabler (blant annet forholdet barn-voksne),

mener jeg at deres perspektiver bringer nødvendige bidrag til diskusjonen for å tilnærme meg problemstillingen på en god måte.

Det skal påpekes at selv om de to deltagerne fra SkSk kalles eksperter i denne avhandlingen, betyr ikke dette at jeg ser på dem som overlegne i forhold til grunnskolelæreren, i det totale bildet. Grunnskolelæreren er ekspert på sitt felt, i sin klasse. Informantene anses som eksperter fordi de nettopp er eksperter de valgte fokusområdene. Dette forholdet beskrives mer utdypende i kapittel 4, under avsnitt 4.3.

I forkant gjorde jeg to øvings-intervjuer, med en studievenninne og et familiemedlem. Dette forberedte meg på konsentrasjonen som kreves for å stille relevante oppfølgingsspørsmål og bidro til å spisse vinklinger. Øvingen gav i tillegg konkret trening i å innlede intervjuet, som er viktig for å skape tillit i intervjuets startfase (Jacobsen, 2015, s. 155).

### 2.3.2 Semi- strukturert observasjon

Problemstillingen vektlegger *lærerens betydning*. Selv om jeg beveger meg ut av grunnskolen for å samle informasjon, er det overordnede nedslagsfeltet for problemstillingen i grunnskolen. Å observere læreren i samspill med elever anså jeg som en nødvendig tilnærming for å få et relevant datagrunnlag. Å observere i klasserommet er preget av *naturalisme*, det vil si en idé om at den sosiale verden skal studeres i sin *naturlige situasjon* (Hammersley & Atkinson, 1996, s. 36). Fenomenene i skolehverdagen som jeg er interessert i gir mening ut i fra konteksten de finner sted i, og kan vanskelig separeres fra den sammenhengen den er erfart i. Observasjon av direkte observerbar atferd ble vektlagt som en forutsetning for en nøyaktig tilnærming til problemstillingen.

Observasjonsstudier er krevende, men samtidig en god metode for å få førstehånds informasjon. Det er fordi observasjon innbyr til fokus på svært mye samtidig informasjon, men gir samtidig tilgang direkte til et felt som ikke på forhånd er tolket av personene i settingen (som ved for eksempel intervju). Et enkeltstående intervju med læreren kunne alene avdekket sider ved hennes praksis; tanker, følelser, holdninger og intensjoner. Dette ville dog vært en konstruert oppfatning fra lærerens side og det vil alltid være et sprik mellom ”det som skjer og det man sier at skjer” (Gillham, 2008, s. 1- 18). Derfor ble observasjon vektlagt som den mest pålitelige tilnærmingen for undersøkelsen.

Det neste spørsmålet jeg tok stilling til var hvorvidt observasjonen skulle være strukturert. Strukturert observasjon vil (ideelt sett) sikre sammenlignbarhet på tvers av tid, settinger, forskere og forskningsobjekter, og gir grunnlag for spørsmål knyttet til varians, altså



*forskjeller*. Ustrukturerte tilnæringer til observasjon vil i større grad tillate å fokusere på spesifikke tilfeller, som kan variere fra sted til sted, og kreve skreddersydde metoder. Ved ustrukturerte tilnæringer gir man fra seg generaliserbarhet og sammenlignbarhet, til fordel for intern validitet og kontekstuell forståelse (Maxwell, 2005, s. 80). Tatt i betraktning at intervjuene med ekspertene fra SkSk ble lagt til grunn for observasjonen, kunne strukturert observasjon vært en tilnærming som hadde tillat systematisk kartlegging av variabler. Dette slo jeg fra meg, på bakgrunn av at dette ville styre fokus i situasjonene i for stor grad. Det ville hindret en åpenhet jeg så som nødvendig å bevare i møtet med feltet. Selv om intensjonen i forskningsdesignet var å se de to datasettene i sammenheng, ønsket jeg å utsette den systematiske sammenligningen til begge praksisfeltene hadde fått ”snakket for seg selv”. I samråd med veileder tok jeg avgjørelsen om å gjøre observasjonen semi-strukturert.

Før jeg inntok feltet forberede jeg et observasjonsskjema, i tillegg til en plan om å skrive feltnotater fortløpende. En semi-strukturert tilnærming trenger ikke bety at man ikke vet hva man ser etter, men man går inn med åpne spørsmål hvor en ikke kan forutse hva man kommer til å finne (Gillham, 2008, s. 19). Skjemaet var utarbeidet delvis på bakgrunn av teori om klasseledelse og uttalelser i dybdeintervjuene og delvis på bakgrunn av mine egne tanker om hva som kunne være nyttig å legge merke til. Det sies at god forskning har mye til felles med kunstneriske prosesser. Følelsen av å være kunstnerisk i denne fasen var til stede. Hammersley og Atkinson er blant dem som anerkjenner fantasiens og kreativitetens rolle, og beskriver dette som nødvendig komplimentering til bruk av generelle strategier (1996, s. 238). Skjemaet ble konstruert som en kartlegging av *forutsigbare* og *uforutsigbare* situasjoner gjennom skoledagen. Både de tilfeldige (hverdagslige) hendelsene, og læreres intenderte innslag av uforutsigbarhet.

Tid	Forutsigbare hendelser					Uforutsette hendelser					
	Dag 4					Hverdagslige UFH			Intenderte UFH		
2.time	Klasse-regler	Innarbeide-de rutiner	Ritualer	Oppgaver med fasitsvar	Styring av atferd	UFH elev-	UFH lærer -	UFH Utenfor klassen	Valg-Muligheter	Ansvar/ beslutninger overlatt til elever	Gis rom for improvisasjon

*Utklipp observasjonsskjema*

Forventningen var å kunne systematisk kartlegge enkeltvariabler, samtidig som feltnotatene gav mulighet til å beskrive fritt. Dette gikk imidlertid ikke helt etter planen. Jeg opplevde at hendelsesforløpene i klasserommet var for raske og at flere inntrykk strømte mot meg som følte verdt å notere, enn det jeg hadde tilrettelagt for i skjemaet. Ved å primært følge

skjemaet ville det blitt svært vanskelig å rekonstruere sammenhenger og forløp senere i analysearbeidet. Selv om jeg trente i forkant, ble møtet med klasserommet for overveldende for en skjematisk kartlegging som grunnlag for forståelse, selv med notater i tillegg. Jeg gav derfor opp denne planen, og gikk over til å registrere variablene i skjemaet sekundært – i tillegg til fortløpende situasjonsbeskrivelser. Dette gav meg bedre mulighet til å notere observasjoner slik de viste seg i klasserommet. Observasjonsskjemaet ble en god hjelp til å registrere detaljer – i tråd med det Gillham (2008, s. 10) kaller strukturert ”event sampling”. Men da som en utdypning til feltnotater, og ikke omvendt. For eksempel ble det tydelig gjennom skjemaet at korrigerende avferd skjedde svært hyppig, mens de frie feltnotatene gav mulighet for å utdype *hvordan* dette skjedde. Etter hvert ble de to strategiene komplimentære - og med litt trening innarbeidet jeg det som føltes som en god vekslingsmetodikk for notering.

Hva gjelder utvalgsriterier for observasjon søktes det ikke etter en spesiell skole eller en spesiell form for lærer. Kravet til informant i grunnskolen var at vedkommende hadde lærerutdannelse og hadde jobbet som kontaktlærer i minst fem år. Dette for å studere en godt innarbeidet praksis og en lærer med et helhetsansvar for klassen. Utvalget ble gjort tilfeldig via direkte kontakt med skolen i januar 2015. Det ble sendt ut en forespørsel til flere lærere, hvor to meldte seg frivillig. Ved nærmere kontakt havnet jeg i gjeldende klasse av praktiske årsaker, som tid og tilgjengelighet.

### 2.3.3 Grounded theory

Gjennomføring av forskningen er inspirert av metoden grounded theory (GT). Det innebærer at det er det teoretiske grunnlaget for studien ikke er forhåndsbestemt, men stiger frem som et resultat av informantenes beskrivelser av mening. Dette danner grunnlaget for teoribygging i oppgaven, og skjer først og fremst ved at informasjonen som kom frem i ekspertintervjuene danner det teoretiske utgangspunktet for å kategorisere klasseromsobservasjoner. Først vil jeg presentere GT metoden, før jeg gjør utdypende rede for på hvilken måte arbeidet er inspirert av denne.

Grounded theory er en metodologi for å oppdage teori ut fra empiri, innledningsvis presentert av Glaser og Strauss i *The Discovery of Grouded Theory* (1967). Et grunnleggende trekk ved denne arbeidsmåten er at datainnsamling og analyse er parallelle prosesser. Dette kan sies å være i tråd med den hermeneutiske sirkels prinsipp om et vekslende fokus på deler og helheter, som sammen kan konstruere forståelse. Samtidig er en rendyrket grounded theory-

studie en induktiv, sosiologisk metode som fokuserer på mønstre for menneskelig samhandling (Gynnild, 2014, s. 14; Postholm, 2005, s. 87). Glaser og Strauss skilte etterhvert lag i sine meninger tilknyttet åpenhet og forutinntatthet. Strauss vektlegger i større grad en grunnleggende interaksjon mellom forsker og empiri, og det er også her jeg har mitt vitenskapsteoretiske ståsted tilknyttet den hermeneutiske tradisjonen.

I GT har forskeren tillit til at gjennom de data som samles inn, vil det som er vesentlig for deltakerne framtre (Hjälmhult et.al., 2014, s. 5). Å identifiserer deltagerens *hovedutfordringer* anses som sentralt. Gjennom abstrahert begrepssetting og konstant sammenligning av data, jakter forskeren på det som er undersøkelsesgruppens hovedanliggende (main concern) og hvordan dette løses. En GT gir en begrepsmessig redegjørelse for hvordan deltakerne i studien håndterer sin hovedutfordring. Fokuset er hvordan aktørene i et empirisk felt prosesserer et hovedanliggende (core category). Med andre ord, det fokuseres på å forklare handlingsmønstre i lys av hovedanliggende (Hjälmhult, 2014, s. 31)

Ambisjonen i GT er å utvikle en samlet teoretisk forklaring på en sosial handling eller prosess. Teoriutviklingen er konsentrert rundt en eller flere kjerne kategorier med sitt nettverk av underkategorier og deres egenskaper, og ideelt sett skal de omfatte det som har størst betydning i det undersøkte feltet. Kjerne kategorier kan bygges opp gjennom det Glaser (1978, s. 62) kaller begrepsindikator modellen. Den baserer seg på konstant sammenligning av indikatorer man observerer. Ved konstante sammenligninger konfronteres man med grader av konsistens og konsensus mellom indikatorer. I dette arbeidet tilsynekommer etter hvert et latent sosialt mønster, som begrepsfestes gjennom kreativ bearbeiding og analyse som gradvis blir mer abstrahert (Hjälmhult, 2014, s. 28).

Forskningsprosjekter kan klassifiseres etter om tyngdepunktet er knyttet til utvikling av ny teori, eller videreutvikling av etablert teori (Thagaard, 2013, s. 193). Prinsipper fra GT gjør seg gjeldende i mitt prosjekt ved at jeg, som forklart, totalt sett vektlegger en åpen tilnærming til de empiriske feltene. Ved bruk av semi-strukturert intervju og observasjon søkte jeg å forstå feltet uten å legge føringer for hva jeg ville finne. Selv om jeg hadde observasjonsskjema ble dette brukt som en støtte, ikke som en forhåndsdefinisjon av praksisområdet. På samme måte hadde jeg utformet vide innledningsspørsmål som utgangspunkt for intervjuene, men retningen for intervjuene var det informantene selv som valgte.

En vanlig metode er å anvende uavhengige teorier som analyseverktøy for å se på empirisk materiale. I mitt forskningsdesign hentet jeg data fra ett felt (Sksk), for å belyse et annet (grunnskoleklassen). Det teoretiske analyseverktøyet fremgår på denne måten av empirien. Fremstillingen av klasseromsobservasjoner i kapittel 4 er kategorisert på bakgrunn av sentrale

kjernemomenter fra intervjuene. Disse farget min forståelse av feltet - men en komparativ gjennomgang av indikatorer ble først gjort i etterkant. I neste del av dette kapittelet går jeg inn på gjennomføring av datainnsamling, før kapittelet om analyseprosessen viser hvordan jeg videre gjorde bruk av prinsipper fra GT-metoden.

## 2.4 Datainnsamling

### 2.4.1 Gjennomføring av intervju

Dybdeintervju brukes som regel når forskeren ønsker å få en «dypere» forståelse av et område og foregår ofte som en åpen samtale, uten en fast progresjon i spørsmål. I et dybdeintervju starter forskeren med å stille spørsmål, og tar derfra rollen som aktiv lytter (Hesse-Biber & Leavy, 2011, s. 98). Intervjuguiden ble tematisk bygget opp, basert på de områdene jeg ønsket å finne ut mer om. Innenfor disse fikk informantene snakke fritt. Utsagnene besto av en blanding av deres kunnskaper, erfaringer og umiddelbare refleksjoner. Jeg ønsket at informantene selv skulle få legge føringene for hva de mente var essensielt, og på denne måten hadde jeg øynene åpne for problemstillinger som nødvendigvis ikke var avdekket på forhånd, i tråd med en induktiv tilnærming. Perspektivet i GT er ikke forskerens eller fagfeltets, det er deltakerens (Satinovic, 2014, s. 38). Informasjon som kom uoppfordret fra informanten ble derfor viktig, og vil dessuten ofte tillegges større gyldighet (Jacobsen, 2015, s. 232). Denne åpne innfallsvinkelen ble forklart til informanten og vedkommende ble oppfordret til å styre samtalen. Dette gikk ikke på bekostning av min autoritet som intervjuer, da balansen i samtalen opplevdes som god.

Glaser anbefaler at man ikke bruker båndopptaker under intervju, men noterer underveis for å ikke drukne i data og miste oversikt. Han mener det som er viktig vil bli husket. Hjälmhult (2014, s. 27) argumenterer derimot for å likevel gjøre opptak, spesielt dersom en har liten erfaring med metoden. Jeg valgte å ta opp intervjuene på bånd for å ha muligheten til å skrive ut utsagn og bli godt kjent med datamaterialet.

Jeg ønsket at informantene skulle føle seg så avslappet som mulig i intervjusituasjonen og valgte derfor å intervju dem på deres arbeidsplass. Å være i et kjent miljø kan ha en positiv effekt på grad av åpenhet og nærhet til samtaleemner, selv om informantene skulle intervjues om relativt upersonlige forhold. Jeg hadde på forhånd bedt dem definere hvor lang tid de mente intervjuet ville ta (og hvor mye de kunne avse av sin arbeidstid) – hvorpå de begge foreslo rundt to timer. Jeg opplevde begge informantene som svært profesjonelle i sin fremtoning.

Intervjuene ble gjort i to sekvenser, med en pause midt i. Det gikk tre uker mellom første og andre intervjuet. Etter det første intervjuet ble informanten (dersom muligheten skulle oppstå) bedt om å ikke fortelle informant nummer to detaljer vedrørende innholdet. Dette gjorde jeg for å hindre en mulig påvirkning i retning av samtaleemner med informant nummer to. Begge intervjuene ble gjort før jeg gikk inn i neste fase – klasseromsobservasjon.

#### 2.4.2 Gjennomføring av observasjon – møtet med feltet

Observasjon innebærer at forskeren er til stede i situasjoner som er relevante for studien, og registrerer sine iakttagelser på bakgrunn av sanseinntrykk, først og fremst ved å erfare, se og lytte. Observasjonsstudiet er etnografisk inspirert, ved at jeg søkte å utvikle en virkelighetsnær forståelse av et felt, og samle inn data ved å oppholde meg i feltet over en periode (Hammersley & Atkinson, 1996). I klasserommet inntok jeg feltrollen som *passiv tilstedeværende observatør*. Dette innebar at jeg var til stede men ikke deltok i aktivitetene (Postholm, 2005, s. 64; Thaagard, 2013, s. 79 og 80). Det kan diskuteres om utbyttet hadde blitt større (eventuelt annerledes) ved å gå inn som deltakende observatør, for eksempel som en assistent i klassen. Da ville jeg blant annet hatt anledning til å snakke med elevene. Samtidig ville det frarøvet meg muligheten til å bevare et helhetsblikk på klassen. Jeg vurderte det som viktigere å ha mulighet for å følge lærerens (sam)handlinger og notere fyldige beskrivelser fortløpende.

I situasjoner utenfor selve klasserommet, hvor jeg var i kontakt med læreren, gikk feltrollen min fra å være passiv, til mer deltakende. Det ble naturlig å delta i spontane, uformelle samtaler for eksempel på arbeidsrommet. Da elevene var til stede vektla jeg imidlertid en passiv rolle.

Læreren fikk på forhånd vite lite om hva jeg ønsket å observere. Dersom jeg hadde delt spesifikke detaljer, for eksempel elementer fra ekspertintervjuene, ville jeg risikere at lærerne fokuserte ekstra mye på dette. Det var et mål at læreren (så langt det var mulig) skulle gjennomføre undervisningen som om jeg ikke var til stede, for å få et mest mulig realistisk innblikk i hennes undervisningspraksis. Med tanke på informert samtykke forsikret jeg meg om at læreren selv følte seg informert og trygg på at jeg ikke hadde en ”skjult agenda”. I informasjonsbrevet fikk hun anledning til å lese om prosjektet, inkludert problemstilling og tema. Læreren var fleksibel og positiv, og jeg opplevde at hun følte seg tilstrekkelig informert og gav meg tillit til å være til stede.

Første dagen ble jeg introdusert for elevene og læreren fortalte at jeg var der for å se på ”hvordan læreren var lærer for klassen”. De fikk også beskjed om at de skulle ”late som om jeg

ikke var der”. Jeg ville at elevene skulle føle seg trygge på meg selv om jeg var ukjent for dem, og var derfor nøye på kroppsspråk. Jeg fortalte litt om meg selv og smilte vennlig til dem, selv om jeg ikke tok verbal kontakt med dem utover dette. Jeg fikk tildelt en plass bakerst i klasserommet og noterte på datamaskin både i observasjonsskjema og feltnotater. Observasjon av andre i et felt involverer også å observere seg selv (Gillham, 2008, s. 2). Mitt generelle inntrykk er at læreren og elevene i liten grad ble påvirket av at jeg var til stede. I løpet av perioden henvendte elevene seg kun til meg en gang. Det var helt klart utfordrende å være så passiv i situasjonen, og noen ganger verket det i lærer-hjertet mitt av å ikke kunne hjelpe til, for eksempel da elever hadde hånden oppe og læreren strevde med å rekke rundt til alle. Her var det avgjørende å skille mellom lærer - og forsker.

I starten må jeg innrømme at jeg tankemessig var i ”villrede” på hva jeg egentlig skulle se etter. Selv med observasjonsskjemaet følte det i begynnelsen overveldende fordi jeg kontinuerlig stilte meg spørsmålet; hva er det jeg egentlig ser etter? Jeg inntok feltet med ett overordnet nøkkelspørsmål: Hvordan fremtrer lærerens ledelse i denne klassen? Men hva skulle jeg så se etter? Jeg tenkte nok litt for langt i denne fasen, og begynte etter hvert å konsentrere meg om det jeg så. I ettertid ser jeg tilbake på dette som et heldig utgangspunkt, fordi min ”åpenhet” gjorde at praksisfeltet definerte fokusområdene. Selv om følelsen i starten var frustrerende gjorde dette meg som forsker mer åpen og mottagelig for det som var toneangivende ved læreren og øvrige prosesser i klassen. Dette er i tråd med det Hammersley og Atkinson (1996, s. 203) betegner som et vidt perspektiv. Et vidt perspektiv har klare fordeler med tanke på at hovedformålet med observasjonen nettopp er å identifisere og utvikle det som synes å være de best egnede kategoriene.

### **Feltnotater - memoskriving**

Jeg brukte skjemaet gjennom hele dagen og skrev parallelt feltlogg hvor beskrivelsene ble utdypet. Jo mer jeg var til stede, jo mer spisset det seg hva jeg observerte, og mønstre og sammenhenger begynte å komme frem. Læreren gav på ulike måter inntrykk av hva som var hennes hovedanliggende i sin ledelse, og hvordan hun løste oppgaven. Ved å sette ord på situasjonen bringer en det som før var oversett fra bakgrunn til forgrunn, og gjør det tilgjengelig for kritisk refleksjon, som igjen kan føre til ny innsikt og forandring (Sævie, 2013, s. 237). Memo-skriving er sentralt i GT-metodikken, og skiller seg fra det mer etnografiske feltnotatene ved at de skrives i hvilken som helst fase, ikke bare under selve observasjonen. I hele perioden hadde jeg behov for å notere ting. På bussen, i dusjen, på sengekanten – spontane tanker med idéer og sammenhenger meldte seg overalt og ofte, og krevde memoskriving. Et

memo kan være en setning, et ord, eller sammenhengende tekst. Formålet er en kreativ prosess med ord for å begrepsfeste observasjoner. I begynnelsen kan memoene være beskrivelser, men går etter hvert over til å bli konseptualiseringer av det en ser (Østerlie, 2014, s. 67).

Gjennomlesninger av memoene viser at starten var sprikende og usammenhengende, mens det mot slutten begynner å danne seg indikatorer som gjentar seg. Kodingen gikk slik fra å være åpen til å bli mer selektiv (Hjälmhult, 2014, s. 30). Ved å se på situasjoner med ”briller” fra ekspertintervjuer dannet det seg fokusområder som jeg observerte i forhold til. Dette påvirket analyseprosessen, dog som en tiltenkt påvirkning.

Det var utfordrende å være passiv observatør i hele dager, ikke minst i forhold til å opprettholde konsentrasjon og årvåkenhet. I faglitteraturen er det flere som argumenterer for at dette ikke er hensiktsmessig (blant annet Alvesson & Sköldbberg, 2009), fordi det er vanskelig å holde seg tilstrekkelig fokusert over lang tid. Man vil miste for mye informasjon, som kan utgjøre feilkilder. Da jeg likevel valgte å gå imot dette rådet var det fordi det følte unaturlig og kunstig å bryte opp dagene. Ved stykkevis observasjon ville helheten gjennom skoledagen forsvinne. Det ble derfor lange, intensive dager med inntrykk og skriving. Med tanke på å redusere denne feilkilden ble hver dag avsluttet med gjennomgang av notater, og fylt inn med detaljer jeg husket fra situasjoner. Dette gjorde meg forberedt på å møte feltet med nye spørsmål og mulighet for dyptgripende forståelse i observasjon av enkelte handlinger (Postholm, 2005, s. 63).

En annen utfordring var at det var vanskelig å avgjøre når jeg skulle avslutte observasjonen. En veiledende faktor var åpenbart tidsperspektivet, som jeg måtte ta hensyn til. Likevel ble det avgjørende elementet at jeg følte at jeg hadde tilstrekkelig med informasjon. Dette viste seg ved at jeg så de samme mønstrene som jeg tidligere hadde beskrevet gjenta seg. En «mettet» forståelse innebærer at nye aspekter ikke dukker opp i datamaterialet. Selv om forskeren fortsetter observasjonen, inntreffer ikke noe nytt som endrer hans eller hennes forståelse (Postholm, 2005, s. 57). Jeg tok først en pause fra feltet og så gjennom observasjonsdataene sammen med medstudenter og veileder. Her så vi på indikatorer og hvordan disse skapte muligheten for å danne kategorier. Selv om jeg sikkert ville ha funnet noe nytt ved å være til stede lenger, var dette trolig ikke noe som fundamentalt hadde endret min forståelse av feltet eller de situasjonene som jeg hadde observert. Derfra tok jeg avgjørelsen om å ha nok informasjon til å gå videre i prosessen. En systematisk koding i analytiske kategorier tok til i slutfasen av datainnsamlingen, og fortsatte inn i etterarbeidet.

## 2.5 Analyseprosessen

I dette delkapittelet vil analyseprosessen forklares. I GT er analyse og innhenting av data parallelle prosesser. Dette betyr at datainnsamlingen på bakgrunn av fortløpende koding og kategorisering, etter hvert blir mer selektiv og målrettet. Dersom jeg skulle arbeidet fullstendig etter dette prinsippet, ville en mer systematisk koding foregått i datainnsamlingsfasen. I mitt prosjekt skjedde den systematiske gjennomgangen i ettertid. Likevel skjedde det er gradvis overgang fra åpen til selektiv koding, etter hvert som jeg tilbrakte mer tid i feltet, gjennom feltloggen (memoer). Beskrivelser av indikatorer og begrepsfesting var allerede i gang før observasjonene ble avsluttet, dog ikke i like stor grad som det gjerne gjøres innenfor en rendyrket GT-tilnærming.

Å samle inn data ved hjelp av to ulike metoder (intervju og observasjon) gav enorme mengder rådata å jobbe med. Intervjuene ble transkribert til om lag 60 sider, til sammen i overkant av 30 000 ord. Feltnotater fra observasjon utgjorde om lag 30 sider. Silvermans begrep ”gjennomsiktighet” (transparency) (2011), gir et relevant utgangspunkt for å vurdere hvorvidt forskeren tydeliggjør grunnlaget for fortolkninger, ved å redegjøre for hvordan analysen gir grunnlag for de konklusjoner hun eller han kommer frem til. Fortolkingens styrke er avhengig av hvor grundig forskeren redegjør for fortolkingene (Thaagard, 2013, s. 205). Formålet med denne delen er å redegjøre grundig for tolkningsprosessene som er gjort.

Innledningsvis arbeidet jeg separat med de to datasettene.

### **Koding av ekspertintervjuer**

Det første trinnet i analyseprosessen var grundige gjennomlesninger, for å bli godt kjent med stoffet. I denne fasen er formålet å bruke dataene til å tenke med (Hammersley & Atkinson, 1996, s. 238). Dette var en overveldende og overraskende langvarig prosess. Analysearbeidet i GT-metodikken er svært omfattende og detaljert utformet. Jeg var tvunget til å forholde meg til to sentrale faktorer; tid og omfang. Disse hensynene gjorde en fullstendig forfølgelse av GT-prinsipper ugjørlig. Likevel har jeg anvendt sentrale komponenter som vektlegges i analyseprosessen. Dette tok form gjennom kodingsfasene; åpen og selektiv koding. Denne prosessen var som nevnt allerede igangsatt. Først gjennom intervjuensansen, hvor jeg stilte oppfølgingsspørsmål til ting som virker spesielt viktig for informantene. På forhånd ønsket jeg at begge feltene skulle få fremtre, uten for mange føringer i valg av fokus. Likevel utgjorde begreper fra intervjuene et ”bakteppe” i gjennomføringen av observasjonen, og ble videreutviklet gjennom feltlogg (memo-skriving). Med andre ord, en ”uformell” bearbeiding



startet allerede her, selv om den systematiske gjennomgangen ble gjort i ettertid. Tidlige koder i GT er enkle ord, ofte deskriptive forklaringer. Mye av mitt materialet var under datainnsamlingen på dette nivået. Gjennom fortløpende sammenligninger av de tidlige kodene jobbet jeg videre med å løfte dem analytisk opp.

I den åpne kodingen av ekspertintervjuene ble små deler av materialet gitt ”navn”. Her er det viktig å ha følsomhet for nyanser og mening i dataene (Hjälmhult, 2014, s. 27). Jeg stilte spørsmål og undersøkte sammenhenger mellom ulike deler av materialet. Dette resulterte i svært mange ”navnelapper” på fenomener, som igjen ble gruppert i større begreper. Grupper av begreper som syntes å dekke de samme tingene utgjorde etter hvert kategorier, som fortsatt ble endret. Det kan ofte være en utfordring å løfte funn fra deskriptivt til teoretisk nivå (Hjälmhult, 2014, s. 27). Under er et eksempel på strukturering, her vist gjennom hvordan flere nyanser ved informasjonen viste at informantene vektla ”proessorientering”.



#### *Eksempel på begrepsstrukturering*

Informantene uttrykket eksplisitt at de vektla proessorientering. Indikatorene utdyper hvordan dette skjer, selv om det ikke ble sagt på samme sted i intervjuet. Blant annet medieres dette gjennom informantenes villighet til å *slippe kontroll*, samt i *interaksjonen mellom dem og studentene*. Kodene som er vist her reflekterte innholdets substans. Målet i denne fasen er å finne så mange kategorier som mulig, for å få et rikt materiale (Hjälmhult, 2014, s. 27).

Lignende ”modeller” ble laget av hele materialet. Når en aner konturene av det mest betydningsfulle ved materialet, går man fra åpen til selektiv koding (Hjälmhult, 2014, s. 30). Kjernekategoriene ble en veiviser for å karakterisere materialet. Proessorientering ble eksempelvis siden en kategori under to overordnede kategorier: som *beskrivelse av hvordan informantene vektla fokus i treningen* og *hvordan de opplevde sine handlinger* i forløpet. Slik ble begrepene abstrahert og løftet analytisk opp.

I GT er man opptatt av å finne frem til de elementer som har størst betydning for de man undersøker (kilde). Dette var en begrunnelse for å velge å intervju to eksperter fra feltet og intervju dem separat. De elementene som har fått størst fokus i fremstilling av resultater, er de områdene hvor det var uttrykk for en felles konsensus hos informantene.

### Koding av observasjonsdata

I analysen av observasjonsmaterialet tok jeg utgangspunkt i nevnte observasjonsskjema og feltnotater, som utgjorde råmaterialet. Dette ble bearbeidet i et ”observasjon-tolknings-skjema” hvor selve observasjonen ble satt inn på ene siden, og tolkninger på andre siden. Dette for å lage et skille mellom (relativt) objektive situasjonsbeskrivelser og tolkningsleddet – meg som forsker. Deretter ble de konkrete eksemplene gjennomgått, systematisert, og beskrevet ved hjelp av indikatorer som vist i skjemaet under.

Observasjon	Tolkning	Kategori/ indikator
Hva	Hvordan	
Elevene skriver ved pultene sine. De har fått i oppgave å skrive et sammendrag av en fortelling. Det er helt stille i klasserommet. Noen elever rekker opp hånden og spør om hjelp. Lærer går rundt til elevene som har hånden oppe. En elev sitter på dataen og skriver.	Lærerens tilbakemelding forteller elever at han har gjort feil, i forhold til oppgaven som ble gitt. Det er en oppgave med et fasitsvar.	Å gjøre feil
En gutt rekker opp hånden og sier ”jeg er ferdig”. Læreren går bort og ser i boken hans. Hun sier ”du har gjort feil, du har jo bare skrevet ordene”. Flere i klassen hører hva hun sier og snur seg og ser på dem. ”læreren sier, ”du må begynne helt på nytt”. ”gutten ser ned på arket. Er stille. Begynner på nytt.	Læreren gir kun tilbakemelding på resultatet. Spør ikke hva han har tenkt. Lite undersøkende i korrigerings.	Initiativ
	Guttens tekst er et initiativ. Initiativet blir stemplet som feil måte å utføre oppgaven på. Initiativet blir ikke verdsatt.	Tilbakemelding
	Det føles ikke godt for eleven å ”gjøre feil”. Følelsen kan forsterkes ved at de andre elevene hører hva som blir sagt?	Resultatfokus
		Fasitsvar
		Korrigerings

#### *Eksempel på observasjon-tolknings-skjema*

Tolkningene er preget av min forforståelse av temaet, teorier jeg hatt satt meg inn i og mine egne erfaringer og opplevelser – det Postholm (2005, s. 56) betegner som subjektive, individuelle teorier. Gjennom å kontinuerlig veie informasjonen opp mot hverandre, i deler og helheter, ble jeg konfrontert med egne fordommer opp mot det faktiske datagrunnlaget, i tråd med Gadamer's beskrivelser av hermeneutikken. For å ”teste” mine egne tolkninger brukte jeg medstudenter og andre til å se over skjemaet med meg. Selv om disse ikke hadde vært til stede under observasjonen diskuterte vi hendelsene. Dette gav perspektiv og alternative forslag til tolkningen som gjorde det mulig for meg å bli bevisst noen av mine fordommer.

I begynnelsen var det, som i intervjuene, svært mange indikatorer. Disse ble arbeidet ned til færre – på bakgrunn av det som var mest fremtredende i materialet. Etter denne fasen ble de to datasettene systematisk sett i sammenheng. Her søkte jeg sammenhenger og ulikheter, og arbeidet med å utdype hvordan observasjonsdata kunne ses i lys av ekspertuttalelser. Den endelige inndelingen av fokusområder og kategorisering av observasjonen ble gjort på bakgrunn av dette. Her er enda et skille mellom en rendyrket GT-tilnærming og hva som er gjort i dette prosjektet. I GT er målet å skape spesifikk begrepsfesting av forholdsvis smale prosesser. I min anvendelse utgjør prinsipper om begrepsliggjøring flere fokusområder. Disse ivaretar likevel flere kriterier for identifisering av kjerne kategorier: De synliggjør hovedutfordringer hos deltakerne, de opptrer hyppig i dataene og de står i sammenheng med hverandre. I tillegg er kategoriene variable – det vil si – de er lett å modifisere til andre forhold (Satinovic, 2014, s. 40 og 41). Dette gjør det blant annet mulig å sammenligne intervjumaterialet med observasjonsdata. Å videreutvikle kjerne kategorier til spesifikke teoretiske modeller ville krevd mer tid i feltet.

Analyseringsarbeid krever at man ikke setter sammen svar som får frem en mening som informantene ikke egentlig har uttrykt (eller som observasjonen ikke har vist), gjerne fordi en ønsker å finne en spesiell sammenheng. Som Kvale (1997, s. 158) påpeker, har jeg tilstrebet å bevege meg varsomt i spenningsfeltet mellom den subjektiv relativismen, hvor alt kan bety alt, og den absoluttiske søken etter den eneste, sanne, objektive meningen. Datamaterialet fremstilles i tre deler, i kapittel 4. Til slutt i metodekapittelet vil jeg ta opp forskningsetiske perspektiver ved studien.

## 2.6 Forskningsetiske perspektiver

Det er viktig at forskere følger etiske retningslinjer før forskning tar til, men det er også vesentlig å ta vare på den etiske dimensjonen gjennom hele forskningsforløpet, skriver Postholm (2005, s. 145). Å forske på en forsvarlig måte er etter min mening å ta etiske avgjørelser gjennom hele prosessen, i tråd med det Postholm her fremsetter. Jeg finner også støtte hos Thagaard (2013, s. 31), som legger vekt på at formelle retningslinjer er viktige pekepinner, men ikke et substitutt for egne etiske avveininger. Forskeren må fortløpende ta stilling til dilemmaer etter hvert som de oppstår. Det er mye som skal gjennomgås for at et forskningsprosjekt skal kunne vurderes som etisk ivaretatt. I det følgende trekker jeg frem noen sider ved etisk bevissthet som er spesielt relevant for dette prosjektet.

Hummelvold, Andvig & Lyberg (2010, s. 31) peker på at en må vurdere om studien, slik den er tematisk forankret og metodisk lagt opp kan gi ny og viktig kunnskap. De skriver at unødvendig eller unyttig forskning er uetisk. Jeg opplever temaet for avhandlingen som viktig og samfunnsrelevant, blant annet fordi det setter fokus på voksnes makt og påvirkning på barn. Her finner jeg støtte hos Sævie (2013) som fremhever at nettopp fordi voksne har makt over barn, er det særlig viktig at pedagogisk virksomhet blir gjenstand for forskning som søker å ivareta barns verdighet og menneskelighet, både i enkeltsituasjoner og i barnets helhetlige liv. Dette er en sterk personlig interesse fra min side, og motivasjonen for studien er å bidra til å utdype nyanser av en slik makt. Resultatene fra denne avhandlingen kan gi nytteverdi i det pedagogiske fagfeltet.

De forskningsetiske retningslinjene (NESH, 2006) ligger til grunn for studien og de valg som er gjort knyttet til planlegging og gjennomføring av datainnsamling. Et viktig aspekt er regelen om anonymitet og konfidensialitet. Hovedpoenget her er at informantene ikke skal kunne gjenkjennes og at anonymiteten ivaretas. Prosjektet er meldt til og godkjent av NSD (Vedlegg 1). Godkjenningen innebar at alt materialet skulle anonymiseres etter prosjektet var avsluttet. I den opprinnelige søknaden var datoen 26. mai, 2015. Da arbeidet ikke ble ferdig innen den tid, ble opplysningene fra råmaterialet anonymisert i det skriftlige, og lydopptak fra intervjuene slettet. Materialet oppbevares på passordbeskyttet datamaskin inntil sensur har falt, i tråd med NSDs retningslinjer for dataoppbevaring. Med hensyn til øvrige krav om anonymitet, er det i forhold til grunnskoleklassen foretatt av-identifisering der hvor dette var nødvendig i observasjonsmaterialet. Navn på barna er fiktive. Informasjonen kan dermed ikke føres tilbake til informantene (Hummelvold et al., 2010, s. 28). Siden jeg ikke skulle lagre personopplysninger om elever ble det vurdert som unødvendig med samtykke fra foreldre.

Når det gjelder intervjumaterialet har jeg, med godkjenning fra de involverte, valgt å være åpen om at jeg henter informasjon fra Sjøkrigsskolen. Å bevare åpenhet om kilden var en avveining som ble gjort med tanke på at jeg går ut av skolen for å forske. Dette er også basert på at informasjonen fra disse intervjuene ikke er sensitive, og heller ikke gradert, i militær kontekst. Selv om intervjuene beveger seg utover de formelle ekspert-kunnskapene, og over i deres tanker og refleksjoner, er opplysningene mindre sensitive. Likevel blir ikke informantene nevnt ved navn. Disse forholdene er avklart med informantene, og de har også samtykket til at jeg skriver kort om deres bakgrunn.

Alle de involverte har gitt informert samtykke, som forplikter meg som forsker til å gi sannferdig informasjon om prosjektet og informantene en garanti for at jeg ikke har en ”skjult agenda”. Kravet om at informantene skal være velinformert i forkant ble ivaretatt via

informasjonsbrev og undertegnelse på en konfidensialitetskontrakt, i henhold til NSDs gjeldene retningslinjer. Jeg initierte også en samtale hvor det ble gitt mulighet for å stille spørsmål til prosjektet. Her gikk det klart frem at de involverte kunne velge å avbryte prosessen når som helst, uten negative konsekvenser. Gjensidige forventningskrav ble også avklart.

Når det er sagt viser blant annet Thagaard (2013, s. 31, 91 og 229) at prinsippet om informert samtykke i kvalitativ forskning, kan være utfordrende i praksis. Fullstendig åpenhet om prosjektet er ikke realistisk i studier som er basert på fleksibilitet, og hvor opplegget revideres under prosjektets gang. Verken forsker eller deltaker kan i utgangspunktet vite hvordan prosjektet utvikler seg. Ved observasjon kan det plutselig bli viktig å notere noe som skjer i samhandling med flere enn dem som har gitt informert samtykke. Dette hendte meg en gang, da jeg kom til å observere en samtale mellom lærerne. Holdninger som kom frem her viste noe som var viktig for mitt prosjekt, selv om de andre lærerne altså ikke hadde gitt informert samtykke. Når jeg har valgt å ta med denne samtalen i materialet, er det på bakgrunn av at det ikke er mulig å kjenne igjen informantene, og deres anonymitet er ivaretatt. I tillegg fremhever Thagaard at resultater kan virke provoserende på informanter, ved at data blir brukt i en analytisk sammenheng som forskeren utvikler. I analysen av observasjoner gjør jeg flere tolkninger av lærerhandlinger som kan virke kritiske. Den kritiske tilnærmingen baserer seg på at intervjuet og observasjonsmaterialet på mange områder representerer to ytterpunkter. Å se dem i sammenheng innebærer å løfte frem ulikheter og diskrepanser. Likevel ble jeg under observasjonen konfrontert med min egen subjektivitet. De personlige normative holdninger jeg har som lærer, står i motsetning til mange av grunnskolelærerens handlinger, og vil fargelegge min forståelse. Dette har jeg prøvd å være bevisst på i analyse og tolkning, men det er også noe jeg ikke kan forandre, og jeg kan derfor ikke utelukke at jeg er påvirket av dette. Når det er sagt, viser data fra ekspertintervjuene normative føringer som står i strid med dem som forekommer i klasserommet. Jeg har etterstrebet en sterkt empirisk forankring for det som trekkes frem i analysen, og løftet frem det jeg finner empirisk belegg for å si noe om.

Andre etiske vurderinger knytter seg til undersøkelsenes pålitelighet, troverdighet og overførbarhet.

### 2.6.1 Pålitelighet (reliabilitet)

I kvalitativ forskning er møtet mellom forskeren og informanten en unik, tidsbestemt situasjon. Dette gjør tradisjonelle krav til reliabilitet og validitet problematiske (Postholm, 2005, s. 169). I kvalitativ forskning er det vanlig å forbinde reliabilitet med undersøkelsenes *pålitelighet* (Corbin & Strauss, 2008, s. 302). Spørsmålet om pålitelighet knyttes til en kritisk vurdering av prosjektet. Det går på om målingene og bearbeidningen av datamaterialet i undersøkelsen er utført på en slik måte at en kan stole på at resultatene av undersøkelsen er nøyaktige og korrekte. Høy grad av troverdighet gir inntrykk av at forskningen er utført på en tillitsvekkende måte. I kvalitativ forskning må forskeren argumentere for reliabilitet, ved å avdekke hvordan data er utviklet. Dette berører forhold knyttet til planlegging av undersøkelser, gjennomføring, og hvor godt analysen forsvarer fortolkninger (Thagaard, 2013, s. 201). I alle fasene har jeg tatt stilling til spørsmål forbundet med pålitelighet, gjennom metodiske vurderinger. Ved å fremstille forskningsprosessen så gjennomsiktig (Silverman, 2011) som mulig, har jeg i det foregående forsøkt å legge til rette for å skildre arbeidsprosessen så grundig som mulig.

Å være bevisst at man som forsker påvirker feltet som forskes på, er en sentral del av studiets pålitelighet (Kvale, 2005). I kvalitative opplegg er forskeren selv et redskap. Særlig i observasjonen må jeg drøfte min rolle som forsker og tilstedeværende i klasserommet. I tillegg til at jeg har klargjort min subjektivitet, er kvalitetsnormen også her at en gjør grundig rede for fremgangsmåtene.

### 2.6.2 Troverdighet (validitet)

Studiets troverdighet går på hvor godt jeg har undersøkt det som var intensjonen å undersøke (Postholm, 2005, s. 170). I studien er det nødvendig å se på hvorvidt de anvendte innsamlingsmetodene er adekvate for å svare på prosjektets problemstilling og forskningsspørsmål. Avhandlingen belyser betydning av lærerens ledelse for elevers liv i et risikosamfunn. Som det fremsettes over, har jeg brukt flere metoder. Jeg har også hentet datagrunnlag fra to ulike felt, som tjener ulike funksjoner. Dette valget begrunnes med diversiteten i problemstillingen. Intervjuene har som ambisjon å dekke over fenomener som er forbundet med teori om risikosamfunnet. Jo mer jeg har satt meg inn i teorien, jo mer har jeg sett at funn fra ekspertintervjuene dekker over mange av aspektene. Funnene er relevant for å utdype de ulike fenomenene ved risikosamfunnet som er undersøkt. Informantene fra Sjøkrigsskolen har også erfaring med opplæring, noe jeg anser som et unikt og verdifullt perspektiv. Kildene har god kunnskap om emnet, nærhet til feltet de uttaler seg om og er uten

åpenbare motiver for å lyve, noe Jacobsen (2015, s. 232) fremhever ved kilder som kan gi pålitelig og gyldig informasjon.

Når det er sagt, er en ren sammenligning av deres virksomhet og grunnskolen problematisk. Det er mange variabler som er ulike ved de to institusjonene, blant annet har Sjøkrigsskolen å gjøre med voksne studenter. Andre hensyn blir viktige i grunnskoleklassen, da barna er ni og ti år gamle. Som jeg gjør utdypende rede for i kapittel 4, er målet ikke en spesifikk sammenligning, men derimot en generell diskusjon og nyansering av pedagogiske prinsipper tilknyttet ledelse. Dette eliminerer behovet for å drøfte enkeltvariabler, og dette blir heller en eventuell normativ diskusjon om implikasjoner.

Observasjonsstudiet gir et relevant datagrunnlag, fordi det representerer et empirisk fundament anno 2015, på hvordan ledelse fremtrer i en klasse. Gjennom begrepsfesting bringes observasjoner fra bakgrunn til forgrunn, og gjøres til gjenstand for kritisk refleksjon. De to metodene og de to feltene, utgjør sammen empiriske resultater disiplinert av problemstilling og forskningsspørsmål. Likevel er det viktig å være bevisst på at data alltid vil være mer eller mindre vellykkede representasjoner av virkeligheten. Selv den mest nøyaktige iakttagelse og gjengivelse kan aldri fange inn den autentiske virkelighet, men kun et utsnitt av den som studeres. Mye informasjon går tapt underveis. Hva slags forbindelse det er mellom en representasjon og det den representerer, er et metodologisk spørsmål; spørsmålet om hvilke grunner som legitimerer relasjonen mellom fenomen og påstander om dette fenomenet. I det foregående har jeg vedkjent mitt vitenskapsteoretiske ståsted som har preget prosessen, og som den øvrige metodikken er fundert i.

Men jeg ser også begrensninger ved metodene. Jeg var eneste intervjuer og observatør til stede og en annen person kunne muligens ha vektlagt andre fokusområder. Flere observatører kunne ha styrket studiets reliabilitet. For å minske denne feilkilden ble intervjumaterialet slik det fremstår i kapittel 4, sendt til informantene for respondentvalidering (Jacobsen, 2015, s. 233). Dette gav meg en pekepinn på om funnene slik jeg presenterer dem virker sanne og realistiske for dem det angår. At dataene som er tillagt betydning samsvarer med det empiriske feltet er særlig viktig for valid forskning i grounded theory (Giske, 2014, s. 95). Når det gjaldt intervjumaterialet var det spesielt viktig med et valid grunnlag for å unngå ”følgefeil”, ettersom dette materialet er utgangspunktet for å studere klasseromsobservasjoner. Tilbakemeldingene fra informantene var svært positive. De bekrefter at de stiller seg ved mine tolkninger og forklaringer. (De var til og med interessert i sluttproduktet, for å bruke dette i opplæring av nye veiledere.) Dette gav meg tillit til at jeg hadde tolket deres uttalelser på en presis måte, og øker den interne gyldigheten. Thagaard (2014, s. 207) skriver at deltageres vurderinger av

resultater kan bidra til å styrke validitet dersom siktemålet er å presentere den forståelsen en person har av noe. Men hvis målsettingen er å plassere deltakeres forståelse inn i en videre faglig og analytisk sammenheng vil ikke deres vurderinger kunne bekrefte dette. Siden observasjonsmaterialet presenteres analytisk, ble det ikke ansett som relevant å konsultere læreren for å se på observasjonsmaterialet. Her står jeg mer alene med mine egne tolkninger, noe som gjør det vanskeligere å forsvare intern gyldighet. Grundige beskrivelser av metodisk fremgangsmåte, samt fremstilling av observasjonene legger imidlertid til rette for utenforstående til å vurdere undersøkelsens interne validitet.

### 2.6.3 Overførbarhet

Mens den interne gyldigheten går på om jeg har beskrevet fenomenene på riktig måte, dreier den eksterne gyldigheten seg om i hvilken grad funnene fra undersøkelsen kan generaliseres til andre enn dem jeg har undersøkt (Jacobsen, 2015, s. 237). Generalisering av funnene i de empiriske undersøkelsene utelukkes til dels, fordi funnene er basert på akkurat disse informantene og en bestemt klasse og lærer. I tråd med GT-metodikken løftes resultatene analytisk opp, noe som likevel kan gi grunnlag for modifisering til andre lignende situasjoner (Giske, 2014, s. 95). Beskrivelser av ett felt er en måte å legge til rette for naturalistisk generalisering (Postholm, 2005, s. 130). Leseren kan gjennom detaljerte beskrivelser erfare en sammenheng mellom egen situasjon og situasjonen som er beskrevet. Etter min mening er dette spesielt relevant i pedagogisk forskning, fordi leserne alltid bør vurdere studier ikke som lovmessigheter, men som grunnlag for å ta opplyste avgjørelser. I mine resultater er det problematisk å trekke slutninger mot det generelle, men dette er heller ikke hensikten. Dersom den interne gyldigheten er bevart, kan avhandlingen være utgangspunkt for mer ekstensiv forskning som kan gi eksternt gyldige resultater.



## Kapittel 3. Skolens kontekst: Risikosamfunnet

---

### 3. 1 Innledning

Dette kapitlet består av tre deler. I første del beskrives teorien om risikosamfunnet - overordnet tankegang generelt - konsekvenser for enkeltmennesker spesielt. Med tanke på pedagogisk virksomhet vil jeg særlig vise til to ulike måter å forstå risiko på: De overordnede samfunnsrisikoer som utdanningsinstitusjoner skal sette mennesker i stand til å betjene og takle, samt den biografiske eller personlige risiko som er knyttet til enhver trang til å mestre sitt eget liv. I andre del av dette kapitlet fokuseres det mer analytisk på hvordan risiko gjøres til et pedagogisk anliggende. Teorien om risikosamfunnet utgjør selve forståelsesrammen for begreper som *risiko*, *uforutsigbarhet*, *usikkerhet* og *kompleksitet* - og danner den pedagogiske innfallsvinkelen med tanke på skolen og lærerrollen. Hvordan påvirker risiko og uforutsigbarhet skolens kontekst og rammer for lærerens arbeid? Her vil jeg trekke frem noen sentrale tendenser ved skolen i dag, som er sentrale i konteksten som læreren utøver sin ledelse i. Avslutningsvis drøftes konsekvenser for læreren som leder. Denne diskusjonen gjenopptas i kapittel 5.

### 3.2 Risikosamfunnet

Som en introduksjon vil jeg trekke frem to eksempler som er med på å synliggjøre karakteristiske trekk ved tiden vi lever i. I desember 2012, fire dager etter skoleskytingen på Sandy Hook Elementary School i Connecticut, møttes Kunnskapsdepartementet og Justis- og beredskapsdepartementet i et møte. Her ble det besluttet at politiet raskt måtte lage en ny og oppdatert veiledning for å forebygge alvorlige skyteepisoder på norske utdanningsinstitusjoner (VG, 2013). Veiledningen for beredskap og krisehåndtering ble sendt ut til alle skoleeiere i landet med instruks om å bli presentert før skolestart i august 2013. I 2004 sendte politiet en lørdagsmorgen ut følgende tekstmeldinger til 15 000 Oslo-beboere mellom 20 og 35 år: ”Til deg som er ung og skal ut på byen! Ikke bli offer for lommetyver og vold. Ta vare på deg selv, lommeboka, mobilen og dine venner. Mvh Sentrum politistasjon.” Begge disse hendelsene er eksempler som bærer meg seg interessante vitnesbyrd om den samfunns- og internasjonale situasjonen vi er inne i. Nødvendigheten av å utarbeide beredskapsplaner for kritiske hendelser

kommer som et resultat av at samfunnet vårt stadig blir utfordret av ulike trusler og farer, som følgelig kan få dramatiske konsekvenser dersom en ikke er forberedt. I disse farenes natur ligger det et uro-moment; de er vanskelig og til dels umulig å forutse. På grunn av denne implisitte egenskapen kan man si at det oppstår et behov for å være i forkant, og å maksimere ut et potensial for å kontrollere det uforutsette. I kjølevannet står spørsmålene i kø: Hvordan kan vi egentlig være forberedt på et terrorangrep? Hva kreves av systemer og mennesker for å takle ulike uforutsette situasjoner? Hvilke forhåndsregler er det egentlig mulig å ta for å minimere risiko?

Dersom jeg, som er midt i målgruppen for tekstmeldingen til politiet, begav meg ut på byen denne lørdagen ville jeg mest sannsynlig kommet hjem med vesken, mobilen og livet i god behold. Men det er ikke helt sikkert. Det er nemlig uforutsigbart og risikofylt å, i dette tilfellet, ta en tur på byen. Det som kjennetegner et samfunn med fokus på risiko, er ikke at mennesker i dag er mer utsatt for farer enn tidligere, men at vi har en annen, og større, bevissthet om farene (Svendsen, 2007, s.1038). Meldingen fra Politiet kom som et resultat av økende statistikker for lommetyveri og voldsutøvelse i Oslo sentrum på nattestid. Men selv om vi vet mer om hvilke farer og trusler vi muligens står overfor, vil mange av disse fenomenene ha ved seg noen kvalitative variabler som vi i mange tilfeller vil være udefinerte i forkant. Vår viten om mulige konsekvenser av våre handlinger gjør at vi må leve med en usikkerhet som synes mer fundamental enn tidligere. Disse farene, eller risikoene, får daglig næring av massemediene. På forsiden av avisene blir vi møtt med alarmerende advarsler; ”mobiltelefonen din kan eksplodere”, ”disse matvarene kan gi deg kreft” - gjerne med påfølgende råd om hvordan kontrollere risikoen. Hvordan unngå kreft, flott-bitt, høyt kolesterol og økonomiske fallgruver. Daglige informasjonsstrømmer preges av ulike krisepregede situasjoner, og et uttrykt ønske om å minimere risiko.

De to eksemplene er et bilde på hvordan risiko kan være ekstremt dramatisk, anslagsvis i terrorangrep og mindre krisepreget, for eksempel ved tap av personlige eiendeler. Men risiko kan også knyttes til det faktum at verden byr på flere muligheter, og at hver dag på sett og vis er uforutsigbar, på en måte en ikke har sett maken til tidligere i historien. Denne usikkerheten formuleres i et forholdsvis nytt perspektiv på dagens samfunn: *Risikosamfunnet*, presentert i 1986 av den tyske sosiologen Ulrich Beck. Gjennom ham har vi på en ny måte fått bevissthet om risiko som er til stede på ulike nivåer i alles liv. Risikosamfunnet representerer ifølge Beck en ny epoke i moderne historie.

### 3.2.1 Risiko som modernitetskategori

Transformasjonen av modernitet har fått mange navn. Zigmunt Bauman (2006) har brukt metaforen *flytende modernitet*, Anthony Giddens (1990,1991) kaller epoken *høymoderne* eller *senmoderne*, mens Beck bruker termen *det andre moderne*. Dette er ord som betegner hva forfatterne har tenkt som en stor og mangefasettert historisk overgang eller transformasjon. Knapet et år før tsjernobyl-ulykken skjedde, gav Beck ut sin samtidsdiagnostiske bok ”*Risikogesellschaft: auf dem Weg in eine andere moderne*“ (1986). Helt kort sier tesen om risikosamfunnet at nye former for risiko er i ferd med å endre samfunnsinstitusjonene og dermed også individuelle livsbetingelser. Under industrisamfunnets epoke var økonomi og produksjon, eller *rikdom* som er Becks term, konstituerende for samfunnslivet. Ifølge Beck befinner vi oss i en overgang hvor moderniseringen oppløser industrisamfunnet, og risikosamfunnets konturer oppstår i dets forlengelse. De nye risikoene er den store motoren i utviklingen mot den nye moderniteten.

Risikosamfunnets kjennetegn er *usikkerhet, uforutsigbarhet, grenseløshet, høy endringstakt*, og tiltagende *individualisering* - tilknyttet en *ukjent* fremtid. Industrisamfunnets arbeid med å utvikle planleggings- og kontrollmekanismer er i ferd med å slå om i sin motsetning: risiko og usikkerhet. Beck (2006) sier: ”I am talking about a situation where normal instruments of calculating, anticipating and colonizing the future don’t work any more.” Becks samarbeidspartner, Anthony Giddens, uttrykker overgangen fra tradisjonelle samfunn til er risikosamfunn slik: ”The notion of risk becomes central in a society which is taking leave of the past, of traditional ways of doing things, and which is opening itself up to a problematic future” (Giddens, 1991, s. 111). Slik må risikosamfunnet forstås i lys av overgangen fra det industrielle samfunn.

Mye av dagens debatt omkring risiko og sikkerhet er knyttet til de utilsiktede konsekvensene ved modernitetens vitenskapelige og teknologiske fremskritt. Beck ser det høyteknologiske og moderne velstandssamfunn som opphavet til vår tids risikoerfaringer. De moderne traumene har mange navn: radioaktive utslipp, ozonhull, drivhuseffekt, strålefare, luftkvalitet, antibiotikaresistens, genmanipulering, masseproduksjon, livsstilssykdommer, terrorisme og økonomisk turbulens er noen eksempler. De har det til felles at de er resultater av menneskers egne planlagte virksomhet. Den radikale modernitetens risiko er et resultat av teknologisk og vitenskapelig ”framgang”. Risikoene i dagens samfunn er endogene: de produseres av systemet selv (Beck, 1997, s. 27; Beck, 1994, s. 5). Det førmoderne mennesket så ikke naturkatastrofer som risikoer (Hammer, 2006, s. 40). Farer og katastrofer ble betraktet som ”acts of God”.

Epidemier, jordskjelv, feilslåtte avlinger, sult, brann og rovdyr var naturlige trusler. Bare gudommelige krefter og skjebnen visste hva som var i vente for den enkelte og samfunnet som helhet. I tillegg var problemene åpenbare eller sansbare, for eksempel ved kullfyring eller åpen kloakk i storbyene. I fremstillingen av risikosamfunnet legges det vekt på at dagens risikoer er usynlige, ikke-sansbare samt irreversible (Beck, 1997, s. 22 og 36). Som en konsekvens av at teknologien har utviklet seg, har risikoer således gått fra å være en trussel overfor individer og grupper til å ramme hele samfunnsdannelser. I risikosamfunnet kan ingen lenger unndra seg farer; nevnte trusler rammer i hovedsak på tvers av landegrenser og sosiale grupper (Beck, 1997, s. 44 – 47)<sup>1</sup>.

Beck gir i utgangspunktet en helt konkret definisjon av risiko. ”By risks I mean above all radioactivity, which completely evades human perceptive abilities, but also toxins and pollutants in the air, the water and foodstuffs, together with the accompanying short- and long-term effects on plants, animal and people”(Beck, 1992, s. 22). Selv om denne definisjonen viser til isolerte prosesser ved miljømessige utfordringer, er Beck sitt hovedanliggende som sosiolog å beskrive hvilken sosial relevans de nye risikoene har. Videre vil jeg komme inn på disse følgene. I forkant av dette gjøres en distingvering mellom to ulike nivåer av risiko.

### **Samfunnsrisiko og biografisk risiko**

Beck skiller mellom risiko på samfunnsnivå og på et personlig nivå. Industrisamfunnet har skapt problemer som må konfronteres på et overordnet styrende og politisk samfunnsplan. De samme forholdene har skapt konsekvenser for enkeltmenneskene som lever i dette samfunnet. Beck argumenterer for at i en tid hvor tradisjoner avløses av oppgaven av å velge sitt eget liv, blir *normalbiografien* til hvert enkelt menneske erstatter av en *risikobiografi* (Beck, 1997, s.134). Blant annet vil det egne livs sosiale struktur oppstå med individualisering av klasser, kjernefamilier og kvinnelige normalbiografier (Beck, 1997, s.113). Industrisamfunnets gruppekategorier blir kulturelt oppløst eller transformert. Selv tradisjonelle livssituasjoner blir beslutningsavhengige – de må velges, forsvares og rettferdiggjøres i forhold til mange andre mulige valg. Som en følge av dette må det leves med *personlig risiko* (Beck, 1997, s.118). Beck viser at mange av utfordringene risikosamfunnet gjør seg gjeldende både på samfunnsnivå og individnivå, og går dessuten ut på det samme; i en omskiftelig tid er det ikke bare enkeltmennesket som mangler historiske forbilder – også staten, bedrifter, institusjoner og

---

<sup>1</sup> Beck presiserer at visse risikodimensjoner fortsatt blir fordelt sjikt- eller klassespesifikt og kan slik forsterke klassesamfunnet, men private unnvikelsesstrategier gjelder ikke de mer omfattende og sentrale risikoer som nødvendigvis rammer demografisk.

organisasjonslivet må navigere med manglende kollektive erfaringshorisonter, økt usikkerhet, uforutsigbarhet og kompleksitet.

Ser vi til målsettingen for utdanningssystemet er denne todelt. Skolen skal forberede elevene på å mestre det samfunnet de skal leve i som enkeltmennesker, som far, mor, nabo, medmenneske etc. Samtidig skal skolen kvalifisere til elevenes fremtidige yrker, som skal ta hånd om en forsvarlig forvaltning av viktige samfunnsinnsatser. Både arbeidsliv og privatliv blir preget av sentrale tendenser i tiden. Selv om det med fordel kan skilles mellom disse to nivåer, er det viktig å ikke undervurdere det sterke avhengighetsforholdet mellom de to. Jeg vil stadig vise til disse to nivåene av risiko i det påfølgende. Beck presiserer sammenhengen i sin beskrivelse av modernisering, hvor samfunnsperspektivet og den individuelle dimensjonen er synlig:

Modernization means surges of technological rationalization and changes in work and organization, but beyond that it includes much more: the change in societal characteristics and normal biographies, changes in lifestyle and forms of love, change in the structures of power and influence, in the forms of political repression and participation, in views of reality and in the norms of knowledge. (Beck, 1992, s. 50)

Viktige motorer i moderniseringsprosessen er ifølge Beck globalisering og individualisering.

### **Globalisering og individualisering**

For Beck skilles det andre moderne fra det første moderne, ved å være globalt orientert. Globalisering refererer i sin mest generelle betydning til at det lokale på forskjellige måter og i varierende grad er knyttet til større sosioglobale systemer (Krange og Øia, 2005, s. 28). Et eksempel på dette er hvordan økonomien i fjerne land kan ha innvirkning på norske forhold. Globalisering kan beskrives som en form for evolusjon eller avterritorialisering, som gjør at verden i stigende grad blir ett sted – ett samfunn med felles økonomi og kultur. Utviklingene stiller spørsmål ved konvensjonelle oppfatninger av samfunn – som relativt lukkede systemer. Moderne samfunn preges i større grad av flyt av mennesker, meninger og kommunikasjon som krysser landegrenser, etniske grenser og sosiale grenser (Krange & Øia, 2005, s. 29). Risikosamfunnet er tilsynelatende en uunngåelig effekt av globaliseringsprosessene, som vikler store deler av vår tilværelse inn i et internasjonalt spill som ingen har kontroll over, og som det er umulig å overskue konsekvensene av. De globale risikoene er frigjort fra sted. Det vil si at farer som produseres av bestemte hendelser eller handlinger ikke er begrenset til det stedet der

de frembringes (Beck, 1997, s. 47). Globalisering er ifølge Beck en kompleks prosess, som påvirker både samfunn og individ (Beck, 1997, s. 116). Krange og Øia (2005) understreker at en konsekvens av globaliseringen er at de store fortellingene som rammet inn folks liv har mistet sin troverdighet og gått i oppløsning. Fellesskapsdimensjonen som uttrykt for felles mening smuldrer opp, og individet blir den sentrale enhet. Grensene for det som er lovlig og normalt overlates til den enkeltes dømmekraft. Hva som rører seg i ens indre har slik mye å gjøre med globale påvirkninger, utfordringer eller moter. Dette tar oss over på individualisering som fenomen i det andre moderne.

Innenfor pedagogikken er individualisering kanskje først og fremst forstått som tilpasning av undervisning til hver enkelt elevs evner og forutsetninger. Innenfor sosiologien betyr individualisering at hvert enkelt individ er tillagt en økt samfunnsmessig betydning. I det første moderne var mennesket primært forankret i en klassestruktur. I det andre moderne foregår en løsrivning fra denne strukturen, hvor individet kommer i sentrum. Sosiale klasser, arbeid og yrkesroller, utdanning, kjønnsroller og familier tappes for funksjon og betydning, og kan ikke lenger anspore til handling. Derfor kan slike kollektive størrelser heller ikke gi folk svar på hvem de *er* (Krange, 2004, s. 21). "The question 'What groups do I belong to?' can no longer be answered collectively according to pre-given social patterns, but must instead be answered individually with reference to changed probabilities and new stereotypes" (Beck, Bons & Lau, 2003, s. 24). Individualisering betegner, hos Beck, den sentrale kulturelle impulsen i det samfunnet som har risiko som basis, et samfunn hvor individet stilles overfor den formidable eksistensielle oppgaven å *sette seg selv i sentrum for eget liv*. Det andre moderne har ikke lenger ett verdisystem - men mange. Menneskerettigheter, økonomiske og sosiale rettigheter er rettet mot individer, ikke mot klasser, familier eller kollektiv identitet.

Sentrale personer i vår tid bevitner individualisering. For eksempel Erna Solbergs i sin nyttårstale ved inngangen til 2015. Her appellerte hun til enkeltmennesker og vårt ansvar for hverandre. Hovedbudskapet i denne talen var "vi kan alle gjøre en forskjell". Dette kan ses i lys av en tid hvor hvert enkelt individ oppmuntres til å gripe forpliktelser for egen (og andres) tilværelse. Politiets SMS- melding kan også forstås som en ansvarliggjøring av individet, som oppfordres direkte til å ta ansvar for sin egen og andres trygghet, og minimalisere risiko og utsatthet for farer. Slik blir risiko et individuelt anliggende.

### 3.2.2 Refleksiv modernisering

Beck beskriver at de nye formene for risiko avløser den tradisjonelle moderniteten til fordel for *refleksiv modernitet*. Med refleksiv modernisering sikter han til det forhold at vi i det senmoderne samfunnet har nådd et opplysningsnivå hvor vi er i stand til å konfrontere det samfunnet vi har skapt, og reflektere over det som et produkt av menneskelig samhandling (Beck, 1997, s. 120; Beck, 1994, s. 6). Dette har medført økt refleksjonspress og en forsterket beredhet til å akseptere risiko og kontingens (Hammer, 2006, s. 34). Forandringer moderniteten fører med seg gjør at ”strukturer kan ikke lenger kun reproduseres, de må forhandles om, besluttes, rettfærdiggjøres, ja, kanskje til og med oppfinnes på nytt- i virksomheter og organisasjoner så vel som i familier og i politikken” (Beck, 1997, s. 120). I mangel på kollektive og historiske forbilder fordrer det å velge sitt livsløp en allerede integrert vurderingsprosess. Dette fremheves hos Giddens (1991, s. 36): ”All human beings routinely keep in touch with the grounds of what they do as an integral element of doing it” Tidligere kunne den enkelte overveie sine livssjanser, trusler og ambivalenser innenfor rammen av familiegruppen, lokalsamfunnet eller sosialklassen. Disse sosiale enhetene kan ikke uten videre overføres til en ny tid. I dag kreves det av oss en høy grad av mobilitet; den enkelte kvinne og mann må finne sin måte å velge og kombinere arbeid, utdanning og privatliv. Hele verden ligger for våre føtter. Almås, Karlsen og Thorland (1995) betegner dette som en historisk overgang fra pliktsamfunn til mulighetstorg. Og flere muligheter fordrer vurderinger og valg. ”Modernitetens refleksivitet refererer til den tilbøyelighet, som ligger i de fleste aspekter af sociale aktiviteter og i materielle relationer med naturen, til konstant revision på baggrund af ny information eller viden” (Giddens, 1996, s. 32). Å velge er blitt en fordring; man intet annet valg enn å velge, som Giddens formulerer det.

Men den nye moderniteten fordrer ikke bare vurderinger og valg i seg selv. Mennesker og stat er også tvunget til å leve med en usikkerhet som innebærer at vi ikke på forhånd alltid vil kunne vite konsekvensene av ulike valg. ”Rationality and other taken-for-granted premises of the institutions of the first modernization have been dissolved, and a heightened awareness that mastery is impossible has replaced the first modernization with reflexive modernization (Rossi, s. 60). Dette skjer i konfrontasjon med et fremtidig begivenhetsunivers som er åpent og kan formes av menneskelig intervensjon, innenfor grenser som så vidt mulig er regulert ut fra et skjønn av mulige risikoer (Giddens, 1996, s. 131). Risikosamfunnet er dominert av industrielle trusler, men ingen standarder for absolutt ansvarlig håndtering eller monitorering av potensielle trusler kan utvikles, fordi risikoene ikke er sanselig observerbare, overgår vår forestillingsevne

og kan derfor heller ikke bestemmes og kontrolleres vitenskapelig (Beck, 1994, s. 6). Dette holder i seg selv en implisitt oppfordring om at vi er tvunget til å forholde oss til en hel del uforutsigbarhet. Valg må tas på mer eller mindre usikre grunnlag. Dette tatt i betraktning forstår vi hvorfor Beck hevder at en kontinuerlig refleksive kapasitet blir utfordret.

Det foregående viser at ustabilitet, høy endringstakt, uforutsigbarhet og en konstant fornyingstvang blir grunnleggende premisser i risikosamfunnet. "Den gamle modernitetens" institusjoner har mistet grep om menneskers liv, og folk er nå helt og holdent er overlatt til seg selv og sine egne *refleksive* kapasiteter når skjebnevalgene fattes og livsløpet stakes ut (Beck, 1995). Giddens trekker frem hvordan individet er blitt vant til å være overlatt til sin egen selv-refleksivitet i form av konstante spørsmål som vender innover:

The reflexivity of the self is continuous, as well as all pervasive. At each moment, or at least at regular intervals, the individual is asked to conduct a self-interrogation in terms of what is happening. Beginning as a series of consciously asked questions, the individual becomes accustomed to asking, 'how can I use this moment to change?' (Giddens 1991, s. 76)

Dette synliggjør ytterligere hvordan oppmerksomheten ikke ligger på eksterne faktorer, som kollektivt etablerte livsmønstre og erfaringer, men hvordan valgene vi tar fordrer et oppgjør i oss selv. I det følgende skal vi se videre på hvilke konsekvenser risikosamfunnets individualisering og krav til refleksive holdninger får for enkeltmennesket, og for mestring av å leve sitt eget liv.

### 3.2.3 Å lede seg selv i "det egne liv"

Beck understreker at det i den vestlige verden knapt nok finnes et større ønske enn nettopp å *leve sitt eget liv*. Han beskriver det som et masseoppbrudd, og søker videre å forklare hvorfor mennesket får dette behovet. Blant annet mener han dette kommer som et resultat av at bindende tradisjoner avløses av oppgaven å måtte *organisere* eget liv.

Trangen eller muligheten til å realisere sitt eget liv oppstår i høyt *differensierte samfunn* (Beck, 1997, s.112). Med dette mener han samfunn hvor stand, klasser og sterk tilhørighet til grupper opphører og mennesket reduseres til å delta i særskilte funksjonsområder: som skattebetaler, bilfører, student, velger, pasient, far, mor, fotgjenger og så videre. "(...) we are eye witnesses to a social transformation within modernity, in the course of which people will be set free from the social forms of industrial society – class, stratification, family, gender status of men and women (...)" (Beck, 1992, s. 87). Ved denne frigjøringen blir mennesket stadig



tvunget til å veksle mellom forskjellige, til dels uforenelige atferdslogikker. Det andre moderne samfunn integrerer ikke mennesket i sitt funksjonssystem som hele mennesker, men bare delvis, som tidvis tar del i samfunnet som evige vandrere mellom funksjonsområdene (Beck, 1997, s. 112 og 113).

Sosial refleksjon, bearbeiding av motstridende informasjon, stilt overfor et utall av motstridende krav i et globalt rom av usikkerhet *må* livsførselen være *aktiv*, og *administreres*. Man blir sitt eget planleggingsbyrå og bygger avgjørelser på egne (og ikke gruppens, eller klassens) avveininger og vurderinger. Det egne liv er derfor også et *refleksivt liv* (Beck, 1997, s. 117). Giddens peker på at dette utfordrer en form for ontologisk sikkerhet. Å besvare selv de enkleste spørsmål i dagliglivet eller reagere på en henkastet bemerkning krever, at det settes parentes om en nesten uendelig rekke av muligheter som potensielt er åpent for individet (Giddens, 1996, s. 50). En aktiv, refleksiv livsførsel fordrer *handlingsforpliktelse*. Denne handlingsforpliktelsen har en skyggeside: Det å mislykkes blir *personlig*. Skaperen av eget liv blir også ansvarlig for egen mislykkethet. Med det egne liv i sine hender, står man selv, alene, med faren for at det skal gå i stykker (Beck, 1997, s. 112). Beck hevder at konsekvensen er at samfunnsmessige kriser, for eksempel massearbeidsløshet, kan bli veltet over på hver enkelt og ta form i individuelle risikoer. Samfunnsmessige problemer kan umiddelbart slå om i psykiske disposisjoner; personlig skyldfølelse, angst og konflikter. Presset i retning av egenaktivitet og selvorganisering kan slå over i fortvilelse (Beck, 1997, s. 114 og 135). De samfunnsmessige krisene fremstår på denne måten som individuelle. Fordi enkeltmennesket, for å klare seg selv og lykkes, er tvunget til å sette seg selv i sentrum når en tar avgjørelser, blir hele kontingenstrykket som tidligere var kollektivt formidlet, overført til den enkelte (Hammer, 2006, s. 39). Usikkerheten som ligger i tiden blir opp til individet selv å håndtere:

The individual must cope with the uncertainty of the global world by him or herself. Here individualization is a default outcome of a failure of expert systems to manage risks. Neither science, nor the politics in power, nor the mass media, nor business, nor the law nor even the military are in a position to define or control risks rationally. (Beck, 2006)

Globalisering knyttes til det individuelle liv. Mennesket kjemper for eget liv i en verden som stadig unndrar seg deres grep, som er uløselig globalt forbundet. En side ved økende globalisering er *avtradisjonisering*. Det betyr ikke at tradisjonene ikke spiller noen rolle, men at tradisjonene må velges, ofte finnes på, og gjelder gjerne bare midlertidig i kraft av individenes beslutning og erfaring (Beck, 1997, s. 116). Lokale og personlige

erfaringshorisonter brytes opp og vi må skape vårt eget hjem, våre tradisjoner, og verdier. Det vil si at mennesker i dag i sterkere grad enn før står i en fri og ubundet relasjon til den sosiale og kulturelle konteksten som omgir deres liv (Krange & Øia, 2005, s. 25). Friheten i velstandssamfunnet fører med seg et hav av muligheter, som gjør livsformene i det postmoderne ytterst vilkårlige. Beck formulerer helt konkrete egenskaper dette krever av mennesket:

Tradisjonelle samfunn ble man født inn i. (...) Stilt overfor de nye føringene må man derimot selv gjøre noe, bli aktiv, oppfinnsom og smart, utvikle ideer, være raskere, smidigere, mer kreativ, for å vinne fram i konkurransen – og det ikke bare en gang, men hele tiden, hver dag. Alle og enhver blir aktører, konstruktører, sjonglører, iscenesettere av sin biografi, sin identitet, men også av sine sosiale bånd og nettverk. (Beck, 1997, s. 113)

Dette understreker betydningen av egenaktivitet og handlingsforpliktelse, som mennesker står overfor. Disse elementene utfordrer opplevelsen av stabilitet og trygghet.

Eriksen tar i antologien *Trygghet* (2006) opp utfordringer knyttet til å finne trygghet i en tid med raske forandringer og uforutsigbarhet. Han mener det går an å argumentere for at senmoderne samfunn skaper mer usikkerhet eller utrygghet, enn samfunn som var i mindre i utstrekning og forandret seg langsommere. Selv om mennesker i tradisjonelle samfunn nødvendigvis ikke var subjektivt tryggere enn nå, tilhørte de fleste av dem et felleskap som overlot få spørsmål av moralsk og sosial art (Eriksen, 2006, s. 18). Tradisjoner gir oppskrifter og setter grenser, der de som velger løsrivelse og fristilling må komponere oppskriftene selv og fortløpende forhandle om grensene (Eriksen, 2006, s. 25). Det er utfordrende å skape en egen, trygg plattform fordi alt endres og endres så raskt på så mange områder. Eriksen beskriver i likhet med Beck at hastige endringer og nedbygging av tradisjoner fordrer aktivitet hos individet. Mulighetene er mer varierte og åpne for de som lever fri og ubundet fra kulturelle kontekster, men risikoen er også høyere. ”Plutselig skjer det noe nytt, og man befinner seg i en situasjon hvor man mangler et velbrukt manus, der man må *improvisere*.” (Eriksen, 2006, s. 22) Ser vi til forskningen på barn og ungdom tar disse utfordringene også opp her. Krange (2004, s. 17) skriver at å leve i et sterkt individualisert samfunn kan for ungdom handle om at de møter utfordringer under svakere normtrykk, med færre faste orienteringspunkter og med svak eller ingen retningsanvisning fra internalisert kultur. Å være trygg knytter seg til evnen til å forutsi, forberede seg på og kontrollere et gitt hendelsesforløp slik at det ikke lenger (oppleves som) kontingent (Hammer, 2006, 33 og 34).

Ser man globalisering, individualisering og avtradisjonisering i ett blir det egne liv et *eksperimentelt* liv. Overleverte livsoppskrifter og rollestereotyper svikter, eget og sosialt liv – i ekteskap, foreldreroller, så vel som politikk og offentlighet har ikke lenger et historisk forbilde. Tidsalderens uro skyldes også at ”ingen” vet hvordan og om dette skal lykkes (Giddens, 1994, s. 59; Beck, 1997, s. 117). Ansvar og belastninger i form av valg og vurderinger for skape et godt liv, har gått fra en sterk forventning til samfunnets evne, til å hvile på individet - og en evne til å lede sitt eget liv. Mer enn noen gang kan dette sies å kreve en form for autonomi - som en avgjørende ”overlevelsesstrategi” for en opplevelse av et godt, eget liv i den andre moderne.

### 3.2.4 Oppsummering

Teorien om risikosamfunnet tegner opp et bilde av et mangfoldig og fragmentert samfunn, og tendenser som kan true stabilitet og kontinuitet i den menneskelige tilværelsen. I det foregående er det etablert hvordan Beck, og flere med ham, ser samfunnet som preget av risiko; uforutsigbarhet, usikkerhet – som påvirker og påvirkes av økende globalisering og individualisering. Utvikling av det moderne har gitt teknologiske og vitenskapelige fremskritt, som hittil har ført til økt kontroll over risiko. Risikosamfunnets modernitet bryter med denne utviklingen, ved at økt bruk av teknologi og vitenskap har nådd et nivå hvor dette i seg selv skaper høyere risiko og gir mindre kontroll. Bieffektene er etter hvert i ferd med å dominere over tilsiktede effekter. Dette åpner opp for økende kompleksitet i mange av de problemene vi står overfor både i styring av stat, institusjoner og eget liv. At livsførselen i det andre moderne er globalt orientert utfordrer disse prosessene. Å aktivt ta valg beskrives som en stor del av egenaktiviteten i risikosamfunnet. Her ligger det til grunn integrerte vurderingsprosesser, og potensiale for personlig skyldfølelse. Slike prosesser krever høy grad av aktivitet og stiller strengere krav til å navigerer, vurdere, ta ansvar og beslutte, kort sagt: *ledelse* av sitt eget liv.

Når jeg nå går videre og flytter fokus til skolen som samfunnsinstitusjon, er det flere spørsmål som gjør seg gjeldene i tilknytning til det foregående. Dagens skoleelever skal betjene samfunnsfunksjoner i fremtiden. Vår neste regjering sitter på skolebenken i dag. Elevene skal som fremtidige voksne vurdere hvordan Norge skal møte et globalt rom av usikkerhet. Samtidig skal disse elevene leve sitt eget liv. Over er det synliggjort hvordan mange av de samme risikoene gjør seg gjeldende både på et overordnet plan i yrker og samfunn, og i tilknytning til å leve sitt eget liv. Slik kan det tenkes at dersom en mestrer elementer ved det å leve sitt eget liv - det vil si finner en slags trygghet i dette, vil en også være bedre rustet for å

takle usikkerhet i kraft av et yrke. Hva blir skolens oppgave med tanke på å sette elever i stand til å takle dette? Designes et utdanningssystemet som tar høyde for å lære elever om møte med uforutsigbarhet og usikkerhet som grunnleggende elementer i dagliglivet? I neste delkapittel vil jeg bevege meg inn i skolen, og trekke frem noen tendenser som sier noe om hvordan risiko, usikkerhet og uforutsigbarhet møtes i skolen.

### 3.3 Risiko og uforutsigbarhet som pedagogisk anliggende

#### 3.3.1 Skolen i risikosamfunnet

Dersom man argumenterer med Beck øker altså de ulike formene for risiko både på globalt, nasjonalt, kollektivt og individuelt plan. Som en av våre største og viktigste samfunnsinstitusjoner befinner skolen seg midt i disse omveltningene. Dette rammer dermed alle nivåer av skoletenkning og -virksomhet, ikke minst lærere og elever.

I skolen kan man skimte gjenklang for flere av risikosamfunnets prosesser. Reformhyppigheten har hatt stadig kortere intervaller (20år, 15år, 10år, 9år) og kan være et tegn på et skoleverk som forsøker å henge med på endringer i tiden. Når endring blir det fremste kjennetegn på samtiden kan en nærliggende konsekvens være kaos (Beck & Hoëm, 2001, s. 10). Økt kompleksitet og mindre stabile rammer for skolens samfunnsmandat utfordrer både målene og grunnverdier for skoletenkning og -virksomhet. I det følgende vil jeg beskrive det jeg karakteriserer som risikotenkning i skolen anno 2015, og med Becks ”briller” trekke frem noen sentrale pågående prosesser som får pedagogisk verdi for alle involverte.

#### 3.3.2 Risikominimering i skolen

Dette finnes tegn på at det i skolen foregår en motbevegelse til Becks beskrivelse av dagens samfunnssituasjon. Diskusjonen omkring risiko i skolen i dag er ikke i hovedsak en diskusjon om *økning* i risiko – men er derimot på mange måter en diskusjon om *risikominimering*. Ulike tiltak bestreber å minimere en antatt risiko og skape kontroll over og i utdanningssystemer. Dette kommer til uttrykk på flere måter og blir fremstilt i det følgende.

##### **Fysisk risikominimering**

Det mest konkrete eksempelet i dette henseende er forsøk på å minimere *fysisk* risiko i norske utdanningsinstitusjoner. Et eksempel finnes i en rapport fra 2013 (Sandseter, Sanbo,

Pareliussen & Egset), bestilt av Utdanningsdirektoratet. Prosjektet hadde til hensikt å kartlegge og undersøke det fysiske skadeomfanget på barn i norske barnehager. Konklusjonen i rapporten viser til drastisk nedgang i alvorlige og mindre alvorlige skader som barn pådrar seg i barnehagen. Det fremgår av rapporten at mange barnehager påpeker at et økt press om stadig skjerpene sikkerhetsfokus i deres arbeid, gir utslag for hva de lar barna få lov til av lek og aktiviteter. Eksempelvis gjennomføres aktivitet i og ved vann i mindre grad, og det gis forbud mot å klatre i trær. Dette skjer til tross for at mange mener at barn må få prøve seg i utfordrende og risikofylt lek for at de skal bli bedre til å håndtere risiko selv, og at dette er en viktig del av ulykkesforebyggende arbeid (Sandseter et al., 2013). Eksempler i denne forlengelse kommer fra Bergen og Nedre Eiker, hvor barnehager innførte påbud om hjelm i uteområdene, for å beskytte barna mot fall på snø og is (Bergens Tidende, Mæhland, 2011; Aftenposten, Skjesol & Solberg, 2011). FNs komité for barns rettigheters ”general comment” fra 2013 uttrykker bekymring for anerkjennelsen og oppfølgingen av artikkel 31, som omhandler barns rett til fritid og lek. Rapporten trekker frem et ensidig sikkerhetsfokus som en trussel mot realiseringen av denne. ”Fears over the physical and human risks to which children are exposed within their local environments are leading, in some parts of the world, to increasing levels of monitoring and surveillance (...)” (FN, 2013, s. 12). Sandseter og Breivik (2014) peker på en fare for at barn føler seg begrenset i sin lek og utforskning og at de oppfatter sine lekemiljøer som kjedelige. De to forskerne mener barn ønsker seg mer utfordrende miljøer og større frihet til å utforske dem. Statistikk over hva slags skader barn pådrar seg, viser at skadene blir færre og mindre alvorlige. Slik sett kan jo alle sikkerhetstiltakene se ut til å virke helt i samsvar med intensjonen. Problemet er kanskje at de virker for godt (Svendsen, 2007, s. 1039). Boyesen (1997) skriver i sin doktoravhandling *Den truende tryggheten* at barn må oppleve hva som er farlig ved å utsettes for akseptabel risiko. Hun mener at å eksponere barn for kalkulert risiko, innebærer at de skal oppleve og erfare det som er farlig og komme seg ut av vanskelige situasjoner selv. Vi kan dermed stille spørsmål til hva barna går glipp av ved å ta fra dem, eller redusere, fysisk risiko.

Andre områder som kan tas til inntekt for et økende behov for å minimere risiko i skolen, er mekanismer som har til hensikt å kontrollere og styre en antatt vilkårlig variasjon i kvalitet på skolevirksomhet og undervisning. Dette knytter seg til styringsprinsipper, testing og rangering, samt standardisering og evidensbasert undervisning.

## Mål- og resultatstyring

Mål - og resultatstyring har blitt innført i mange norske kommuner som et verktøy for å virkeliggjøre kommuners strategier og kvalitetssikre tjenester. Norge har en lang tradisjon for plan- og innholdsstyring i skolen. Læreplanen Kunnskapsløftet, som kom i 2006, legger mer vekt på tydelige mål og kompetanser enn tidligere læreplaner (Nilsen, Grønmo & Hole, 2013, s. 24). Daværende utdannings- og forskningsminister Clemet hevdet at dette var nødvendig, blant annet på bakgrunn av resultater fra den internasjonale PISA-undersøkelsen (Programme for International Student Assessment). Kunnskapsløftet er utformet som en respons på at resultatene i Norge var for dårlige. PISA er flaggskipet av de nasjonale sammenligningene som OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) har ansvaret for. OECD er primært opptatt av medlemslandenes konkurransedyktighet og økonomiske utvikling, og utdanningspolitikken har hovedfokus på ferdigheter, resultater, tester, internasjonale standarder og sammenligninger på tvers av land. En synkende rangering for norske grunnskoleelevers gjennomsnittsprestasjon utløste et skred av mediedebatt om skolens påståtte kvalitetsproblem og dessuten et ledsagende behov for en oppskrift (Elstad, 2008). OECD har ingen formell makt over medlemslandene, men utøver likevel en betydelig innflytelse (Elstad & Sivesind, 2010). Når resultater fra PISA ligger til grunn for politikkkutforming i et land, dreier det seg om *resultatstyring*. Slik vil PISA og OECD til dels endre vante styringsformer ved å bidra indirekte til en politisk teknologi som tar i bruk nye metoder og resultater for å skape legitimitet og styringsstruktur.

I denne avhandlingen er det verken plass eller av relevans å gjøre en stor utgreiing om prinsipper for styring i offentlig sektor. Begrunnelsen for å innlemme resultat- og målstyring i denne sammenheng er å påpeke ett enkelt poeng: flere tar til orde for at dreiningen av styringsprinsipper, i dagens praksis, går i retning av omfattende detaljstyring (Utdanningsforbundet, 2013). Ifølge Utdanningsforbundet er det bred enighet om at det er behov for både mål og styring i utdanningssektoren. Men det er av avgjørende betydning på hvilken måte det styres etter mål –og hvordan styringssystemet utformes. Det fremsettes at 22.juli kommisjonens rapport (NOU 2012:14) har bidratt til en høyere bevissthet om styringsutfordringer, også i utdanningssektoren. Rapporten trekker frem Arbeiderpartiet, Sosialistisk Venstreparti og Senterpartiets kommentar til kommisjonens konklusjoner, som er kritisk til hvordan målstyring praktiserer i offentlig sektor i dag. De hevder at:

...det i de siste tjue årene har vokst fram en styrings- og ledelseskultur i staten som bygger på en forholdsvis rigid målstyring, hvor etater styres etter et omfattende apparat av enkle, kvantitative

mål, og hvor måloppnåelse igjen er koblet til et belønningssystem. Denne målstyringen har også lagt grunnlaget for et etter hvert omfattende og kostbart tilsynsapparat, som kan føre til utvikling av en «nullfeilskultur» hvor ingen tør gjøre noe som ikke er klart definert innenfor de kvantitative målsettingene. I ettertid kan man innse at målene har vært for mange, for detaljerte og at målstyring som prinsipp har vært for dominerende for hvordan etatene styres. I praksis har målstyringen like gjerne blitt et hinder for at gode og kvalifiserte avgjørelser blir tatt av dem som kjenner området best og et hinder for at etater kan lære av erfaringer og utvikle bedre tjenester. (Innst. 210 S (2012–2013))

Dette attesterer et oppgjør med målstyring i praksis, og peker i retning av en ny utvikling som gir rom for mer profesjonsfaglig medvirkning. Detaljstyring er her en form for styring som søker å minimere risiko, i form av begrenset frihet og handlingsrom for de som er nærmest det aktuelle området.

### **Testing, rangering og standardisering**

Det såkalte PISA-sjokket snudde opp ned på forestillingen om norsk skole som en av de beste i verden. Økende testing kommer som et resultat av målstyring og behov for kvalitetssikring. Nasjonale prøver ble innført i grunnskolen i 2004, og tester grunnleggende ferdigheter i lesing, regning og engelsk blant elever i 5., 8. og 9. trinn. Testing, måling og rangering er hete tema i dagens skoledebatt, både i Norge og internasjonalt.

Skeptikerne er ikke prinsipielt imot testing og kartlegging – men stiller spørsmål til i hvilken grad mer testing bidrar til mer læring. Det knyttes blant annet bekymring til utviklingen i kjølevannet av utbredt testing. I en resultatorientert skole vil de som skaper resultatene også måtte stå til ansvar overfor dem som har gitt dem mandatet. Dette er kjernen i accountability – tankegangen, som norsk skole er på god vei inn i. Det foreløpig er gjort lite forskning på effektene av dette i Norge (Forskningsrådet, 2008). Det er imidlertid grunn til å tro at utbredt testing vil føre til at aktørene bruker mer tid på kontrollstrategisk arbeid, såkalt ”teaching to the test”. Hyppig summativ testing vil naturligvis gjøre elevene blir bedre på det som testes – men på bekostning av det som ikke testes. For eksempel får elevene i Osloskolen halvtårsvurdering kun i de fagene det testes i på nasjonale prøver. Dette kan bety at fag som KRLE, musikk, kunst og håndverk og gym faller i skyggen. ”High-stakes testing can push teachers to deliver improved results, but it does not necessarily cause them to produce better learning” (Hargreaves & Fink, 2003, s. 695).

Hargreaves (2004) peker på at dersom praksiser standardiseres i skolen i samsvar med et testregime, kan dette medføre at lærerne blir fratatt fleksibilitet og kreativitet. Han mener det

som blir tapt i undervisningen og i elevenes læring er det som er vanskeligere å måle - men kanskje viktigst i dagens samfunn - som kreativitet, spontanitet, dypere forståelse og kritisk tenkning. Flere skikkelser i kulissene for skandinavisk skolestyring ser de samme utfordringene. Blant annet Briseid (2014), Sjøberg (2013) og Mitchell (2015) peker på hvordan verdier som ikke enkelt kan måles og tallfestes og faller i skyggen for mer målbare resultater. Dette kan gå på bekostning av verdier i formålsparagrafen og sette skolen i fare for å svikte sitt samfunnsmandat. I stedet for at måle det som bør verdsettes, så må lærere og elever nøye seg med å verdsette det som kan måles.

Debatten om summativ testing aktualiserer også forhold som angår tillit til lærerne. Mistillit til lærerne løftes blant annet frem under argument om at det i hovedsak er skolepolitikere og myndigheter som har behov for å informasjon om elevenes resultater – læreren trenger ikke mangfoldige tester for å vite hvem i klassen som sliter mest med lesning eller regning (Etterstad, 2011). I en undersøkelse gjennomført blant Utdanningsforbundets medlemmer i 2006, var 66% av lærerne enige i at ”fokuset på resultatene i den nasjonale prøvene i for stor grad styrer lærerens og skolens prioriteringer”. 15 % sa seg uenige. Det er ikke innholdet i prøvene lærerne mener er skadelig, men hvordan fokus på isolerte testresultater har begynt å styre undervisning og ressursbruk i skolen (Marsdal, 2011, s. 43 og 44). Det finnes lærere som mener at nasjonale prøver fungerer godt som motivasjonsfaktor, men de er i klart mindretall.

Ved en barneskole i Sandefjord var rektor opptatt av framgang på nasjonale prøver, og utlyste en konkurranse mellom to klasser, hvor den 5.klassen som gjorde det best skulle bli belønnet med pizzafest. Taperne fikk ingenting. Elevene i klassen visste nok godt hvem som hadde skylden i at klassen tapte (Marsdal, 2011, s. 7). Når skolene rangeres blir dette slått opp i store medieoppslag. Skolens aktører har i økende grad bevissthet om hvordan skolen oppfattes i offentligheten (Forskningsrådet, 2008). Jo bedre barna skårer, jo mer anerkjennelse vinner skolen og skolelederne. Dette har blitt pekt på som en problematisk kime til en usunn konkurransekultur, ikke bare mellom elever og klasser, men også mellom skoler og landsdeler. PISA-testene gjør også rangeringene internasjonale. Når resultater i tillegg belønnes med lønn til skoleledere, er det for det første med på å sende signaler om hva som er viktig i skolen, og for det andre grunn til å være skeptisk til hvordan dette løfter frem personlige motiver og følger for prioriteringer.

Testing og rangering er midler som brukes for å holde kontroll med resultater, og kan slik anses som et virkemiddel for å minimere en antatt risiko. Standardisering av skolevirksomhet er tett knyttet opp mot disse virkemidlene. I Oslo kommunes bystyremelding nr. 1/2013 ”Byrådets strategi for sosial mobilitet gjennom barnehage og skole”, heter det at ”Byrådet vil igangsette et



forskningsbasert forsøk med en standardisert organisering av skolehverdagen (...).” Samtidig gir Oslo kommune i sin årsberetning uttrykk for at Oslo-skolen skal være en drivkraft i utviklingen av skole-Norge, noe som kan tyde på at utviklingstendensen skal bre seg til resten av landet.

Utforming av standardiserte undervisningsopplegg og testing etter nasjonale og internasjonale standarder vil ikke bare kunne ses som innhogg i lærerens profesjonelle frihet som yrkesutøver. Dersom vi legger til grunn at testkulturen fordrer mekanismer som juks, testvegring og negative opplevelser for elevene (og lærere) vil det også få følger for læringsmiljøet. På den ene siden bes læreren å ta ansvar for ”de samlede kulturelle, relasjonelle og fysiske forhold på skolen som har betydning for elevenes læring, helse og trivsel” (Utdanningsdirektoratet, udatert), og på den andre siden pålegges summativ testing, rangering, overvåkning og kontroll - motstridende faktorer til et trygt og godt læringsmiljø. Dette er et problematisk og konfliktfylt motsetningsforhold som får påvirkning på lærerens arbeid.

### **Evidensbasert undervisning**

Økende bruk av testing, nasjonal og internasjonal standardisering og krav om systematisk kunnskapsanvendelse anses av mange som løsninger på hvordan en kan sørge for at alle elever får tilgang til den samme, gode opplæringen. Å sørge for at læreren har den kompetansen som skal til for å realisere målene for undervisning, er et selvsagt øyemed i skoletenkning. Mange mener at økt forskningsaktivitet og bredere vitenskapeliggjøring av utdanningssektoren vil komme lærernes yrkesutøvelse til gode. I St. meld. nr. 16 (2006-2007) er evidensinnslagene flere. Det fremholdes at for få utviklingsprosjekter i barnehage og i skole tar utgangspunkt i forskning og kunnskap om hva som har *effekt* (s. 66). Videre legges det vekt på at en ønsker å bidra til å utvikle verktøy som har dokumentert effekt. Hva som menes med effekt, er dog noe uklart. I Meld. St. nr. 19 (2009-2010), under overskriften *Klasseledelse* (s. 18), står det at ”en sentral oppgave for læreren som leder er å ta valg og beslutninger med grunnlag i mest mulig sikker viten. Dette vil sikre en kunnskapsbasert praksis i klassen og skolen”.

Uttrykket evidensbasert om ulike tiltak og praksis ser ut til å komme fra klinisk medisin. Sackett, Rosenberg, Gray, Haynes & Richardson (1996, s. 1) definerer det slik:

Evidence-based medicine is the conscientious, explicit, and judicious use of current best evidence in making decisions about the care of individual patients. The practice of evidence-based medicine means integrating individual clinical expertise with the best available external clinical evidence from systematic research.

Å basere undervisning på evidensbasert forskning, altså forskning om ”hva som virker” har både tilhengere og motstandere i den norske skoledebatten. Ogden (2008) mener Norge har en lang vei å gå når det gjelder å til en hver tid basere undervisning på best tilgjengelige kunnskap. Han etterlyser skoleforskning som peker på virksomme metoder og tiltak som bør ligge til grunn når lærere og skoler planlegger kvalitetsforbedrende tiltak. Kritikken av dette synet kommer av en tanke om at det vil være umulig å forutse alle pedagogiske eventualiteter. Steinsholt (2009) er kritisk til muligheten for å komme frem til en slags allmenngyldig kunnskap om elever og læring. Tendensen er ifølge ham en bekymringsfull utvikling forbundet med behovet for *effektivitet*. Steinsholt mener profesjonalitet aldri vil kunne fanges opp gjennom kvalitetssikrede og klarerte standarder som skal gjøre pedagogikken effektiv. Å påstå at forskning om ”hva som virker” kan erstatte normative profesjonelle vurderinger (som det står i Stortingsmelding nr. 16) mener han er å gjennomføre et helt uberettiget hopp fra et ”er” til et ”bør”. Lærerens profesjon hevder han i dette tilfellet bli redusert nærmest til ”funksjonærens rolle”, med det daglige ansvaret for at de planer, programmer og testmateriale som er utarbeidet langt unna praksis, håndheves og ”sklir ned hos eleven”.

Da utdanningsforbundets leder Ragnhild Lied i en artikkel i Utdanning uttalte at lærerens pedagogiske skjønn er det viktigste for valg som gjøres i undervisningen, fikk hun rask respons fra Thomas Nordahl. Nordahl regnes som en av Norges mest anerkjente skoleforskere og en forkjemper for evidensbasert undervisning. Han mener lærere ikke bør ha metodefrihet, forstått som at de står fritt til å velge selv hvordan de tror elever lærer best (2015). Han hevder at barn er mer like, enn ulike, og bruker dette som et argument for legitimering av evidensbasert undervisning. Når det gjelder Lieds bekymring for overstyring fra politisk og administrativt nivå, argumenterer Nordahl for at politikere tvert imot kan holde seg borte fra klasserommet - så lenge de vet at undervisningen er forskningsbasert. Med dette argumenterer han for at det ikke er lærerens erfaring og profesjonelle frihet som kan berolige ansvarshavere, men påliteligheten av foreliggende forskning som læreren systematisk skal arbeide ut i fra (2015). Problemet med en slik tankegang formuleres blant annet av Floden & Clark (1987, s. 6):

Research provides concepts that illuminate puzzling events and descriptions of the relative overall merits of different teaching approaches. But research has not permitted, and probably never will permit, accurate prediction of what *this* child will learn from *this* lesson taught in *this* way by *this* teacher in *this* school. Nor can it ever remove all doubts about what to do to when a pupil raises an interesting, but unexpected, point in class discussion.

Hovedargumentene som taler mot evidensbasert praksis i pedagogikken, innehar et syn på klasseromssituasjoner som for kompleks og unik - til at den kan fanges opp i detaljerte kategorier og systemer. Vedtatte sannheter om læring vil ikke bare være virkelighetsfjerne overført til en ny kontekst, men vil også undergrave lærerens muligheter til å være dynamisk i tilnærmingen mot et felt som er og bør inneholde en viss uforutsigbarhet. I det følgende vil jeg gå inn på pedagogiske konsekvenser ved de overnevnte tendensene.

### 3.3.3 Risikominimering – pedagogiske konsekvenser

Den nederlandske professoren Biesta er kritisk til et utdanningssystem som han mener har blitt oppslukt i tanken på å redusere og eliminere alle former for risiko. Han argumenterer for at en risikofri utdanning vil undergrave sin egen virksomhet, da all utdanning nødvendigvis *må* innebære en viss uforutsigbarhet og risiko. Han beskriver et nasjonalt og internasjonalt samfunn som skaper et ettertrykkelig press på skolens produktivitet, effektivitet og resultater. Myndigheter, politikere, tabloidpressen, offentligheten og organisasjoner som OECD ser i stadig større grad ut til å forvente og kreve av utdanningen at den er *sterk, sikker og forutsigbar*, og de vil at den skal være risikofri på alle nivåer (Biesta, 2014, s. 23). Biesta er opptatt av det han kaller *den svake veien* i utdanningen, og argumenterer for at utdanningens svakhet – erkjennelsen av at utdanning ikke er en mekanisk innretning, og aldri vil kunne bli det – betyr noe. Trangen til en sterk, trygg, forutsigbar og risikofri utdanning er et forsøk på å fornekte at utdanningen alltid vil forholde seg til levende mennesker, og ikke livløse objekter (Biesta, 2014, s. 26). Videre mener han at risikovegringen setter læreren i en svært vanskelig posisjon. Mens myndigheter og politikere har et abstrakt og distansert perspektiv på utdanning, hovedsakelig basert på statistikk og prestasjonsmålinger som enkelt lar seg manipulere, og som det er lett å mene noe om, forholder lærerne seg til levende mennesker. De innser at utdanningen ikke lar seg ”fikse” så lett, eller at den bare kan ”fikses” til en svært høy pris.

Bergem (2008) og Dale (2010) viser til at det i skolens styringsdokumenter tas i bruk terminologi som opprinnelig hører hjemme innenfor samfunnsøkonomiske områder, for eksempel kunnskapsproduksjon, produktivitet, resultatindikatorer, kost – og nyttevurderinger, effektivitetsmålinger, internkontroll og lønnsomhet. Bergem skriver at dette går på bekostning av det pedagogiske vokabularet, og at denne språkbruken tilslører hva skolens egentlige virksomhet dreier seg om. Han hevder det nye skolekonseptet som har vokst frem de siste årene i stor grad er preget av en markedstenkning, som innebærer i en sum at det er lønnsomheten og økonomien som blir satt i sentrum – ikke elevenes interesser og behov. Undervisning og

oppdragelse refererer ifølge Bergem til en relasjonell virksomhet - som forflates og mister sine unike kjennetegn hvis den beskrives i økonomiske termer. Han peker på at utfordringene i skolen ikke primært er å måle den enkelte elevs prestasjon, men å finne ut hvordan det kan være mulig å stimulere den enkelte elevs tenkning og refleksjon - uansett hvilke evner og forutsetninger eleven måtte ha. Her er Bergem inne på et av kjernepunktene hos Biesta. Overdreven kontroll og standardisering kan gå på bekostning av muligheten for å bevare det unike i hvert møte med hvert barn og legge til rette for dialog som aksepterer og innbyr til annerledeshet. Ved å forholde seg til forutbestemte læringsutfall og oppfølgende testing av disse, vil man i mange tilfeller være tvunget til å overstyre eller bekjempe barnets bakgrunn. Dette mener Biesta er en forenklet tilnærming til utdanning, fordi det ser ut til å forutsette at utdanning innebærer kun to alternativer: å gi etter for barnets ønsker – eller å underkaste barnet samfunnets ønsker, altså total frihet eller total kontroll (Biesta, 2014, s. 25). Biesta stiller så et viktig spørsmål: Når blir ønsket om en slik trygghet upedagogisk?

Mens Bergem sammenligner dagens skoletenkning med økonomifaget, var Eisner tidligere ute med å trekke paralleller til fysikken. Han ser undervisningsvirksomhet som en særdeles komplisert og sammensatt affære, fylt av eventualiteter som er ekstremt vanskelige å forutse, enn si kontrollere (Eisner, 1985, s. 104). Derfor er han kritisk til at forbedring av utdanning skal gjøres ved forsøk på å avdekke vitenskapelige metoder som kan anvendes universelt. Eisner beskriver hvordan behovet for systematisering og kontroll har satt fokus på en type søken etter kunnskap som presumtvt gjør det mulig å systematisk forutse og kontrollere resultater og utfall av undervisning. Han sammenligner dette med måten ulike lover har blitt arbeidet frem i fysikken: "Educational research was to discover the laws of learning that would replace intuition and artistry with knowledge and prescribed practice" (Eisner, 1985, s. 87). Han peker på at lærernes profesjonell intuisjon er langt viktigere for god undervisning, enn at utenforståendes antagelser om hva som virker skal fungerer overstyreende på det som skjer i klasserommet. Også Eisner viser til et økende effektivitetsbehov som en hovedkilde til tendensen og trekker videre linjer til instrumentelle ledelsesformer. "This aspiration to discover the laws of learning was allied with the efficiency movement in education that sought to install scientific management procedures in schools through time and motion study of teaching practice" (Eisner, 1985, s. 87). Han argumenterer for at forbedring av utdanning kun kan skje som et resultat av at lærere og andre som arbeider med skolen utvikler sin evne til å *reflektere* rundt hva de gjør. Eisner flytter fokus fra systemfaktorer - til mennesket. De som er nærmest i situasjonen er de som kjenner den best, og kan ta kvalifiserte avgjørelser. I tillegg kom han med en interessant prediksjon om fremtidens skole, altså allerede i 1985, da han skrev: "(...) and

teachers may one day be paid in relation to their ability to produce certain measurable outcomes” (Eisner, 1985, s. 89).

Standardisert undervisning basert på ”hva som virker” og testing av resultater, er ifølge Biesta metoder som går inn i en årsak-virknings type pedagogikk, som har til hensikt å generere forhåndsdefinerte og målbare læringsresultater. Biesta tar i likhet med Eisner til orde for at ensrettet instrumentalisme ikke kvalifiserer for å ivareta det pedagogiske møtet i ulike situasjoner. Ekte pedagogisk kommunikasjon (i motsetning til forflytning av informasjon fra A til B) er en radikalt åpen og ubestemt prosess og dermed en prosess som alltid er i dekonstruksjon – noe som igjen betyr at vi ikke bør forsøke å oppsummere kommunikasjon gjennom våre teoretiske forståelse av den, men alltid bør risikere disse teoriene i seg selv ved å bringe dem inn i kommunikasjonen (Biesta, 2014, s. 167). Oppskrifter på hvordan en skal handle finnes ikke, og kan ikke finnes, siden kombinasjonen av personer og situasjoner hele tiden vil variere (Werler, 2013, s. 181). Sævie (2013) viser til visse forutsetninger for at det *pedagogiske* i relasjonen mellom lærer og elev skal ivaretas. Den pedagogiske relasjonen må ha et åpent, tomt, ikke-planlagt potensial som gjør at den voksnes plan for relasjonen kan nullstilles, dersom det er behov for det. På den måten kan barnets muligheter for overskridelse av det etablerte og konvensjonelle bli en reell mulighet, og relasjonen er ikke bare en kanal for innøving av vaner, regler eller praksiser i andres tjeneste. Den pedagogiske relasjonens intensjon har som utgangspunkt at livet ikke i første rekke er en forberedt teoretisk plan fra den voksnes side, men noe som må leves og som må fortsette å leves. Dersom relasjonen mellom den voksne og barnet skal være en pedagogisk relasjon, må den voksnes intensjon være rettet mot å gi barnet kontinuerlig kjærlighet, troverdighet, sikkerhet, varighet og hjelp til å bygge en fremtid. Dette ikke-planlagte potensialet overskrides i det man lager systemer hvor det skal være mulig for den enkelte lærer å komme frem til det som for hele verden er den eneste rette og forpliktende måte å håndtere gitte pedagogiske situasjoner på. Lærernes yrkesutøvelse står med dette i fare for å fremtre som rutinebasert, standardisert og masseprodusert (Biesta, 2014, s. 175). Det å være profesjonell blir således mer og mer et spørsmål om å følge rutiner og regler og sikre forhåndsprogrammering. Biesta mener utdanningen står i fare for å undertrykke både elever og lærere, som må underkaste seg disse forholdene.

Biesta argumenterer for at vi lever i en utålmodig tid der vi hele tiden bombarderes med budskapet om at umiddelbar tilfredsstillelse av alle lengsler er mulig, og at det er bra for oss (Biesta, 2014, s. 25). Kravet om en sterk, trygg, forutsigbar og risikofri utdanning er et uttrykk for denne utålmodigheten. Konsekvenser for lærerrollen i et slikt styringsregime er blant annet at de er fratatt muligheten for å utøve sin egen dømmekraft. Målbare resultater kan tjene

funksjonen som umiddelbar tilbakemelding og tilfredstillelse for styringsorganer og politikere.

Saker i media om skoler som har blitt tatt i å manipulere resultater på nasjonale prøver, er med på å vise hvordan resultater og rangering anses som viktig for aktørene. Biesta advarer mot ensrettet fokus på forenklete og målbare resultater, blant annet fordi det fører til mer ensretting i den pedagogiske tankegangen. Skoler som i frykt for å bli akterutseilt og ende på bunnen av rangeringene, omorganiserer seg i henhold til den definisjonen av utdanning som gir uttelling i systemer som PISA, med det resultat at verdens skoler og skolesystemer blir mer og mer like. Argumentasjon for biologisk mangfold viser hvorfor dette er en farlig utvikling, ettersom mindre mangfold undergraver systemets evne til å respondere på endringer i omgivelsene (Biesta, 2014, s.151). Ser vi dette i sammenheng med en stadig mer kompleks og uforutsigbar samfunnsutvikling – er faren at en bestemt diskurs får råde grunnen og begynner å legge beslag på tankegang og talemåter.

### **Utdanning som subjektivering**

Biesta trekker frem tre sentrale oppgaver utdanningen skal føre til: *Kvalifisering, sosialisering og subjektivering*. Kvalifisering er tilegnelse av kunnskap, ferdigheter, verdier og evner. Sosialisering er innlemming i eksisterende tradisjoner, handle- og væremåter. Subjektivering dreier seg om utdanningens interesse for frigjøring og frihet, og om ansvaret som den friheten fører med seg. Biestas beskrivelse av den svake veien i utdanning betyr noe, hvis den pedagogiske innsatsen tar utgangspunkt i at de man utdanner, skal bli subjekt i sine egne handlinger. Det vil si, like mye være sine egne handlingers opphav og opprinnelse, som å være ansvarlige for hva egne handlinger fører til. Han argumenterer for at trangen til å kontrollere utdanning gjør at vi glemmer at utdanningens mål til syvende og sist er å gjøre seg selv uunnværlig – ingen lærere ønsker at eleven skal bli elev for alltid – og det betyr at utdanningen nødvendigvis må orienteres mot frihet og uavhengighet for den som dannes (Biesta 2014, s. 24). Biesta er klokkeklar på at enhver drøftelse om hva utdanning er og hva *målet* med utdanningen er, bør inneholde argumenter som skiller mellom kvalifisering, sosialisering og subjektivering.

Dersom målet er å reprodusere det bestående, altså kun ta hensyn til utdanningens mål om kvalifisering og sosialisering vil kontrollprinsipper muligens være en legitim styringsstruktur. Men ”samlebåndspedagogikken” er ikke ønskelig dersom en vil at utdanning skal være en prosess der frie subjekter kommer til verden, og ikke ren produksjon av medgjørilige objekter. For dette trengs en hendelsens pedagogikk – en pedagogikk som er villig til å løpe utdanningens vidunderlige risiko (Biesta, 2014, s. 168). Undervisning som har til hensikt å

skape frie, ansvarlige individer dreier seg ikke om å følge retningslinjer, men krever lærere med god dømmekraft og som er i stand til å foreta kloke, situasjonsbestemte vurderinger av hva som er pedagogiske ønskelig. Biesta setter fokus på en type pedagogikk som ikke bare betrakter elevene som en fremtidig økonomisk ressurs for landet – men som individer som bør utdannes til frihet og selvstendighet, og som ansvarlige subjekter i sine egne handlinger.

### 3.3.4 Oppsummering – pedagogikk i risikosamfunnet

Dette avsnittet er en oppsummering av det foregående, samt et bindeledd mot neste delkapittel. I det foregående har jeg trukket frem økende bruk av testing, prestasjonsorientert drilling i basisferdigheter på bekostning av andre fag, undervisning som spisses mot det elevene blir testet på, resultatlønn til lærere og rektorer basert på elevresultater, undergraving av lærerprofesjonen gjennom politisk detaljstyring og utarbeiding av evidensbaserte pedagogiske pakkeløsninger. Disse elementene har til felles å være virkemidler for å minske risiko og øke kontroll. Fysisk risikominimering, detaljstyring, testing, standardisering og evidensbasert undervisning har til hensikt å styre skolevirksomhet i retning av sikre utfall av situasjoner. En etterstreber en perfekt balanse mellom det som går inn (input) og det som kommer ut (output). Dette vitner om en antakelsen om at utdanning kan betraktes som en kausal prosess, en produksjonsprosess, og at kunnskapen vi trenger dreier seg om årsakssammenheng mellom det som tilføres, og det som kommer ut. Det er interessant å se at denne utviklingen finner sted i en tid som beskrives som mer uforutsigbar enn noen gang før. Hensiktene med å beskytte barn mot risikofylt lek og kvalitetssikring av undervisning er gode. Det kan virke selvfølgelig at barnehagen ikke skal være et sted hvor barn skal utsettes for direkte fare og at skolen søker å etterstrebe best mulig undervisning for alle elever. Det er derimot viktig å stille spørsmål til hva som går tapt i prosessen mot å oppnå forutsigbarhet og kontroll. I lys av risikosamfunnet kan det settes noen spørsmålstegn til virkemidlene i slike målsetninger.

Manglende vilje til å ta risiko, vil i lys av de overnevnte tendensene prinsipielt minske lærerens pedagogiske handlingsrom. Det overnevnte vitner om en vitenskapelig dreining av fokus – der læring i større grad benytter seg av termer og metoder fra medisin, økonomi og kjemi – på bekostning av pedagogisk vokabular og aspekter. Kjerneområder ved risikosamfunnet blir synlige gjennom disse aspektene. Både Biesta og Eisner beskriver at en pedagogikk som tar innover seg uforutsigbarhet, usikkerhet og kompleksitet aldri kan gå hånd i hånd med visjonen om å kontrollere, fjernstyre og forutse målbare utfall i skolen. Synet på undervisning som en ”hendelses pedagogikk” går på kollisjonskurs med tanken om at det er

mulig å komme frem til forhåndsdefinerte, universelle sannheter om elever, lærere og læring. Biestas syn på utdanning som subjektivering virker særlig relevant i tilknytning til denne diskusjonen. I en tid med tiltakende individualisering og dens følger for enkeltmennesket, kan frihet, ansvarlighet og selvstendighet muligens anses som spesielt viktig i dag. Utdannings som subjektivering handler om å skape dette. Men i et system som er sentrert rundt resultater og testing blir problemet bare at det ikke så lett lar seg gjøre å måle om en elev for eksempel er ”ansvarlig for sine egne handlinger”. Problemet tiltar når slike kompetanser nedvurderes til fordel for enkel målbar kunnskap.

Slike vurderinger er det kun de som står nærmest på eleven – lærerne – som kan uttale seg om - dersom de har fokus på det. Måten forestillingen om lærerkompetanse har blitt trukket inn på, er at den forsøker å dekke opp om alle mulige pedagogiske eventualiteter. Ambisjonen om å dekke alle aspekter av undervisningsutfall gjør at kompetansediskursen fokuseres dypt mot fortiden (Biesta, 2014, s. 148). Den åpner således ikke opp for det ukjente i fremtiden. Forhåndsdefinerte læringsresultater som skal kunne testes er ikke bare en instrumentell forenkling som kun fanger opp få variabler av læring. Prinsippet fordrer at en på forhånd har definert hva som er kunnskap og hvordan denne tilegnes. Det åpnes således ikke opp for situasjoner hvor det skjer noe nytt eller annerledes. Dette er problematisk med tanke på utdanningen som subjektiveringsprosess. Den nødvendige uforutsigbarheten som må finnes i den pedagogiske relasjonen gjør det mulig å gripe gode pedagogiske situasjoner, som ikke nødvendigvis er definert og forhåndsbestemt. En slik pedagogikk gir større handlingsrom hva gjelder å involverer de lærerne og skolen er til for: elevene.

Eisner fremhever betydningen av at lærere reflekterer over sine egne handlinger. Hans oppfordring til refleksjon har mange paralleller til Becks beskrivelser av den refleksive moderniteten. Når ting er i kontinuerlig endring, setter dette krav til et systems evne til å respondere hurtig og kreativt. I skolen er det er ikke bare elevene som forandrer seg. Foreldre, familiemønstre, kulturelle mønstre, lokalsamfunn, storsamfunn, kunnskap og teknologi endrer seg raskt. Spørsmålet blir om en overordnet detaljstyring vil inneha fleksibilitet og spontanitet nok til å ivareta en nødvendig tilpasning. Dette er også relevant sett i lys av fremskaffing av evidensbaserte og standardiserte undervisningsmetoder. I risikosamfunnet endres ting kjapt og det er grunn til å anta at kunnskap har stadig kortere levetid. Dersom en kommer frem til gjeldene allmenn kunnskap, hvor lenge vil den så stå seg? Spørsmålet blir om evidensbasert undervisning, en undervisning som bygger på forskningsmessig ”bevis” om ”hva som virker” er beste veien til målet om bedre undervisning.



Biestas tanker om subjektivering kan ses i lys av samfunnsaktuelle hendelser de siste årene. Terroren som rammet Norge 22.juli 2011 var et konkret uttrykk for den uforutsigbarhet som ligger i tiden. Gjörv-kommisjonen, som ble nedsatt for å vurdere hva som skjedde og hvordan det skjedde, pekte i sine konklusjoner på endringsbehov innenfor rammene av en rasjonell byråkratisk organisering av landets beredskap. Rapportens forslag til forbedring av beredskapsrutiner opererer helt og holdent på et organisatorisk plan. Brunstad (2012) flytter derimot fokus fra systemet- til holdningene og kulturen som sviktet 22.juli, og sier at dette er formet i en skole som ikke dyrker kreativitet og selvstendighet. Hvis man skal få til større frihet hos mennesker som jobber i direktorat og politi, krever det en type mennesker som er modne og selvstendige. Hvis du har mennesker som er preget av å være lojale og hele tiden må ha klare instruksjoner for å handle, vil større frihet skape mer kaos enn noen gang, sier Brunstad. Dette synliggjør Biestas beskrivelser av problemet som oppstår dersom utdanning reduseres til å kvalifisere mennesker til å være medgjørliche objekter. Det er også vanskelig å se for seg at egenskaper og kompetanser som samfunnet hadde behov for 22.juli kan måles gjennom tester. Brunstad etterlyser et samfunn som setter evner som fantasi og initiativ til å løse problemer høyere. Der har skolen og utdanningssystemet en viktig rolle. Han peker på at dersom 22.juli skal føre til endringer i holdninger hos alt fra statsministre, departementer, direktorater, ansatte og til hver av en av oss må vi gå dypere enn å se på strukturelle egenskaper ved beredskap. Brunstad setter fokus på at utfordringene vi møter i dagens samfunn er av pedagogisk natur, snarere enn organisatorisk. Til syvende og sist er det menneskene i situasjonen som håndterer den. Dette viser også at subjektivering, forstått som selvstendighet og ansvarlighet, ikke bare berører den vanlige hverdagen som for hver enkelt vil være knyttet til usikkerhet og uforutsigbarhet, men også gjør seg gjeldende ved håndtering av større krisepregede situasjoner.

Spørsmålet for pedagogikk i risikosamfunnet blir om tendenser for å minimere risiko er uttrykk for et falskt sikkerhetsnett. Begrepet risiko er knyttet til å ta beslutninger om å redusere eller leve med risiko, både som samfunn og individer. Hva skjer med elevene dersom de blir sosialisering inn i et skolekontekst som legger til grunn at alt har en oppskrift og en fasitløsning? Hva skjer om den uforutsigbarheten og usikkerheten som er i tiden ikke blir fremhevet og gjort eksplisitt for elevene, som noe en må forholde seg til, både som enkeltpersoner og i kraft av yrkesliv?

Skolen er en del av risikosamfunnet, og i risikosamfunnet produserer risiko av systemet selv. En kan stille spørsmål til om de forsøkene på å kontrollere risiko som her er presentert, utløser nye risikoer. Den nye skoleutviklingen prøver å løse reelle problemer, men skaper også nye. Risiko for at elevene ikke gjennom skolen får nok erfaring med å være selvstendig tenkende og

ansvarlige. Begrensede muligheter for elevene selv til å ta risiko – med det resultat at de ikke får trening i å vurdere, og mestre det. At annerledeshet og mangfold ikke blir anerkjent og fremhevet som en ressurs for å imøtekomme komplekse problemstillinger. Og hva mister vi i prosessen, ved at læring og kompetansemål blir forenklete fremstillinger av den kompleksiteten en lærer må forholde seg til?

Oppsummert blir det sentralt å spørre: Hva blir egentlig konsekvensene når den motsatte utviklingen finner sted i skolen, enn i samfunnet ellers? Står vi her overfor en diskrepans mellom hvordan vi gjerne vil at skolen skal *virke*, og det den egentlig skal *virke for*? Og hva blir alternativet? I siste del av dette kapitlet trekkes det linjer til lærerens betydning og påvirkning på elevene, i lys av tendenser for risikominimering som er presentert i det foregående.

### 3.4 Betydninger for lærerrollen

Hensikten med den analytiske tilnærmingen til risiko og uforutsigbarhet i skolen er å se på hvilke betydninger dette kan tenkes å ha for lærerrollen- som i neste rekke påvirker elevene. Siden de aktuelle tendensene er forholdsvis nye, er det gjort lite forskning på effekter i Norge. Det er imidlertid mulig å diskutere pedagogiske konsekvenser av prinsippene som ligger til grunn for de valgene som tas på et overordnet styringsnivå. Skolen og læreren befinner seg i en verden som er tvunget til å takle høy grad av usikkerhet, uforutsigbarhet, kompleksitet og endringer. Så langt er få uenige. Diskusjonen dreier seg snarere om hvilke strategier en velger å bruke for å møte dette. Det er nærliggende å skissere opp to ulike fremgangsmåter. Enten kan man initiere forsøk på å minimere risiko og etterstrebe kontroll, eller man kan velge en tilnærming som i større grad godtar og anerkjenner usikkerhet, uforutsigbarhet og kompleksitet som et nødvendig spillerom i pedagogisk praksis. Jeg vil ta utgangspunkt i disse ytterpunktene for å belyse lærerens rolle i det følgende.

#### 3.4.1 Å møte uforutsigbarhet med forutsigbarhet

Dersom man åpner opp for universelle metoder som skal styre undervisning, legger man implisitt til grunn at verdens gang kan og bør planlegges. Dersom en samtidig har tro på virkelighetsbeskrivelsene av handlingssituasjoner som kontingente, kan dette betraktes som en brist i logikken. Etterstrevelse av kontroll blir i denne logikken som å løpe etter toget for full pris: det er ganske enkelt ikke mulig å komme i forkant, og sjansene er gode for å slite seg ut på veien. Når man likevel velger å satse på dette, er det på bakgrunn av en antagelse om at det er

mulig å kontrollere variablene som inngår i lærerens arbeid. Ved systematisk forskning legges det opp til en ”oppskrift” på lærerhandlinger som presumtivt genererer det ønskede resultatet en vil ha. Dette forutsetter også standarder for hva som er ønskelig. Når standardene skal være mulig å måle effektivt må disse forenkles. Spørsmålet er hva som går tapt i forenklete standarder. Dette kan utfordre lærerens muligheter for dynamiske og spontane handlingsrom i ledelsen, blant annet fordi handlinger må rettfærdiggjøres og stå til ansvar for overfor andre (Valli & Buese, 2007).

Krav om effektivitet og synlige resultater kan få betydning for lærerens utøvelse av ledelse på flere måter. Det er nærliggende å anta at når læreren må stå til ansvar for sine elevresultater på standardiserte tester (og i ekstremtilfellet også får lønn etter dette) vil dette gi motiver for å styre undervisningen i retning av resultatfokus. Lærerrollen blir redusert til en aktør som forfølger profetien om regnskapsplikt. Dette kan styre lærerrollen i retning av instrumentelle handlinger og responser. Målet er ikke læringsprosessene i seg selv – men derimot hva som kommer ut av dem. Dersom en skole er resultatstyrt kan også klasseledelsen bli det (Au, 2011).

Forhåndsbestemte utfall av undervisning setter i prinsippet eleven til side for hovedaktivitetene som foregår. Den uforutsigbarhet som oppstår rundt forhold ved elevene selv, for eksempel i kraft av elevinitiativ, vil i slik tankegang være nedprioritert. Slik blir ikke undervisningen et sted hvor elevhorisonter møter lærerhorisonter, men heller - med Biestas (2014) uttrykk - et virkemiddel for å bekjempe barnets bakgrunn. I testkulturens kjerne ligger det faktum at noe er feil, og noe er rett. I praksis vil dette bety at læreren sitter med svaret, og elevene skal finne frem til lærerens løsning. Slik kan lederen få en distansert, styrende og enerådende rolle i det som skjer (Stoller, 2015). Definisjonsmakten ligger hos læreren, og kun her. Ved å lede en elevgruppe mot detaljerte mål som er felles for alle, tvinges en inn i et system hvor man må karakterisere elevens prestasjoner som vellykkede og mindre vellykkede i forhold til målene. Å pålegge læreren å drive massiv testing av elever, er å pålegge dem å innta en kontrollerende rolle (Stoller, 2015). Dette kvalifiserer ikke for en pedagogisk relasjon, dersom en argumenterer med Sævie (2013). I dette tilfellet vil den pedagogiske relasjonen reduseres til en kanal for innøving av vaner, regler og praksiser i andres tjeneste. En resultatorientert kultur når det gjelder elevenes faglige prestasjoner har slik potensiale for å spre seg til det relasjonelle.

Dersom elevene er et bilde på uforutsigbarhet, er læreren i en evidensbasert praksis et bilde på systemets kategorier som det skal handles ut i fra. En årsak – virkningspedagogikk legger til grunn at en møter uforutsigbarhet med forutsigbarhet. Alle pedagogiske eventualiteter klassifiseres og forenkles (Au, 2011) – noe som for lederrollen i prinsippet krever enkel

resonnering for å handle. Den fremmedbestemte og forskningsmessige oppskriften for å takle situasjoner blir det viktige – ikke situasjonsbetinget dømmekraft og erfaringsbaserte intuisjon.

### 3.4.2 Å omfavne usikkerhet, ikke-viten og kompleksitet

McDonald (1986) karakteriserer usikkerhet som en spenning som ligger i kjernen av all undervisning. Floden & Clark (1987) distingverer mellom fire ulike usikkerheter lærere står overfor i undervisningssituasjonen: Usikkerhet tilknyttet undervisningens innhold, elevenes læringsutbytte, sin egen autoritet og sin egen kompetanse som lærer. De velger med andre ord en tilnærming som anerkjenner og aksepterer at en sentral del av lærerens hverdag er å forholde seg til usikkerhet. De stiller også spørsmål til om det er et mål å minimere denne usikkerheten til et minimum. Usikkerhet kan ifølge dem like godt ses som ”åpenhet” og anledning til ”å se muligheter”. Her betraktes usikkerhet ikke som ensidig negativt. Foster (2014) fant i sin studie at læreres evne til å avvike fra den opprinnelige planen, og gripe elevinitiativ som oppstod i undervisningen, ledet klassen inn i nyttige og positive lærings situasjoner. Lederrollen har her fokus på å gripe situasjonene som oppstår – i stedet for å bekjempe dem. Ser vi til andre yrkesgrupper, fant Gundhus (2006) i sin observasjoner av politimenn, at de ikke bare opplevde risiko som noe negativt, men også som en positiv mulighet til å håndtere ”det uforutsette” og til å utrykke mot og selvkontroll. I den forstand er risiko noe som gjør deres arbeid meningsfylt og knyttes til glede og mestringsfølelse. Det er ikke utenkelig at lærerens kan oppleve det samme, ved å omfavne spontane og usikre elementer.

Boken *Pedagogikk for det uforutsette* (Torgersen, 2015) legger også til grunn en anerkjennelse av at vi i dagens samfunn er henvist til å leve med usikkerhet. Å beskytte oss mot risiko er en *pedagogisk utfordring*. I en situasjon med uvitenhet vet vi lite eller ingenting om mulige konsekvenser av våre handlinger. Vi kjenner ikke til forholdet mellom årsak og virkning. Dette må tas opp i undervisning og anerkjennes pedagogisk.

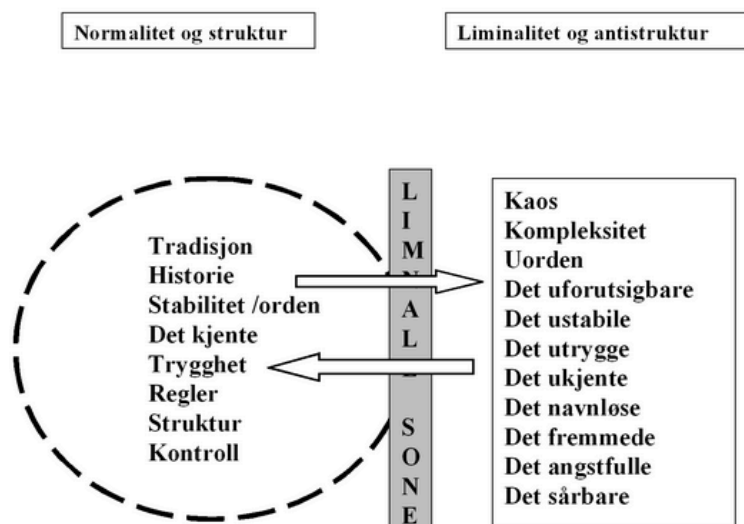
Darsø tar i boken *Innovationspedagogik* (2013) opp hvordan kompleksitet håndteres, og hvordan vi kan forberede de unge på kompleksiteten som møter dem. Hun mener det finnes to veier å gå. Den ene er den instrumentelle, som peker bakover. Den sikter på å redusere og kontrollere kompleksiteten. Den andre er den organiske, som peker fremover. Her øver man seg på å trå inn i det åpne og uvisse ved å håndtere utfordringer og muligheter best mulig, etter hvert som de oppstår (Darsø, 2013, s. 42). Hun tar til orde for at ”ikke-viten” er et spenningsområde, hvor gnisten til innovasjon og nytenkning oppstår. Her må man tørre å stille de dumme, brennende eller hypotetiske spørsmål. Dette krever først og fremst mot, og det er

essensielt at aktørene er klar over, at det faktisk er åpne spørsmål og ikke-viten som skal til for å skape *det nye*. Lederrollen i et slikt perspektiv vil være henvist til å være åpen for flere innspill av uforutsigbar karakter.

Felles for de retningene som her er antydnet konturene av, er at de anerkjenner og omfavner dimensjonen av usikkerhet som finnes i samfunnet - og herunder – i undervisning. De er ikke opptatt av å oppnå absolutt kontroll, men ser det som en positiv mulighet til å improvisere og skape forståelse for det uforutsette, og takle usikkerhet.

### 3.4.3 Oppsummering

Over er det kort skissert ulike veier å gå, for hvordan uforutsigbarhet kan møtes i skolen i kraft av lærerrollen. Begge retningene har til felles at de tar utgangspunkt i risiko som skaper kontingente pedagogiske situasjoner – som krever en handling. Brunstad (2007) oppsummerer anvendelig gjennom sin modell hvordan det kjente utfordres i møte med uforutsigbarhet.



Selv om modellen i første omgang er utviklet i en militær kontekst, mener Brunstad at grenseområdets særegenheter kan gjenkjennes i andre yrkesgrupper, for eksempel for lærere. Poenget er at det udiagnostiserte og ukjente skaper en ny situasjon. Modellen illustrerer hvordan tidligere erfaringer og gammel kunnskap blir utfordret i møte med det uforutsigbare. Alle lærere kan kjenne seg igjen i at undervisning gjør seg gjeldende på begge sider av det som her kalles liminal sone. Tendensene til å ville temme alle former for usikkerhet og risiko i skolen vil imidlertid passe inn i sirkelen i modellen. Her søker en til stadighet å vende tilbake til det trygge, stabile – til regler, struktur og kontroll. Dersom en på den annen side omfavner usikkerhet, ikke-viten og kompleksitet, krever dette mot til å bevege seg til høyre i modellen.

Under avsnitt 3.4.2 er det skissert hvordan det å bevege seg over liminal sone kan gi andre gevinster, som får andre følger for læreren som leder. I kapittel 5 gjenopptas diskusjonen om læreren som leder, i lys av litteratur på klasseledelse og ved hjelp av generell ledelsesteori.

## Kapittel 4 . Presentasjon av datamateriale

---

I dette kapittelet presenterer jeg det empiriske datagrunnlaget. Datamaterialet er samlet inn gjennom to kvalitative metoder: to ekspertintervjuer og observasjon i en 4.klasse i grunnskolen. Hvert ekspertintervju varte ca. 2,5 timer. Jeg observerte til sammen 7 skoledager, 26 skoletimer, fordelt på 5 uker. Datamaterialet presenteres i tre deler. Først presenteres resultater fra ekspertintervjuene. Deretter fremsettes observasjonsdataene og tilhørende tolkninger. Til slutt gjøres en analyse av klasseromsobservasjoner i lys av uttalelser fra ekspertintervjuene.

Intervju-og observasjonsdata er utviklet i et design inspirert av grounded theory. I tråd med prinsipper fra GT brukes resultatene fra ekspertintervjuene til å lage et teoretisk grunnlag. Kategorisering av observasjonsdata er gjort ut ifra denne. Det vil si at kategoriene som observasjonene plasseres innenfor er formet med ”brillene” fra ekspertintervjuene. Dette vil også være med på å forme tolkningene av det som skjer. Samtidig vil min egen utdanning, erfaring og tradisjon spille inn på dette, i tråd med hermeneutiske tilnærminger til forståelse. Metodiske valg og gjennomføring av datainnsamlingen er beskrevet mer utførlig i kapittel 2.

### 4.1 Ekspertintervjuer

Med bakgrunn i teorien om risikosamfunnet er det relevant for prosjektet å beskrive informantenes forståelse av nærliggende forhold. I risikosamfunnet er mennesker og samfunnsdannelser tvunget til å tåle høyere grad av uforutsigbarhet, usikkerhet og kompleksitet. Disse elementene utgjør kjernevirksomheten i opplæringsforløpet ved Sjøkrigsskolen i Bergen. I intervjuene ble informantene stilt spørsmål om ulike forhold omkring deres kunnskap, erfaringer og virksomhet, samtidig som de fremsatte umiddelbare refleksjoner. Følgende fokusområder ble valgt som ramme for intervjuene og utgjorde den tematiske oppbyggingen av intervjuguiden.

Del I) Hva krever uforutsigbarhet, usikkerhet og kompleksitet av enkeltmennesker?

Del II) Hvilke komponenter mener ekspertene bør vektlegges i trening for å møte dette?

Del III) Hvordan opplever informantene sine egne handlinger under opplæringen?

Informantene ble aller først bedt om å utdype forhold vedrørende usikkerhet og uforutsigbarhet som fenomen (del I). Dette var viktig for å finne ut hva informantene trakk frem som sentrale utfordringer ved deres virksomhet. Dette gjør det mulig å se elementer ved risikosamfunnet og informantenes erfaringer i sammenheng. Samtidig ble definisjonene sentrale for å komme inn på informantenes beskrivelser av sin forståelse, når det gjelder hva usikre og uforutsigbare situasjoner krever av mennesker. I forlengelsen av dette fikk de spørsmål om hvilke komponenter som, etter deres erfaring, burde inngå i trening og opplæring i å takle uforutsigbarhet og usikkerhet (del II). Her synliggjør informantene sin pedagogiske tilnærming til temaene. For å ytterligere belyse det pedagogiske arbeidet ble de i tillegg ble de bedt om å beskrive sine handlinger som ledere gjennom opplæringen (del III). Her søkte jeg innsikt i samspillet mellom dem og de lærende.

Disse spørsmålene danner strukturen for presentasjon av informasjon som trådte frem i intervju materialet, og de presenteres kronologisk i det følgende. Jeg har valgt å fremsette materialet som både direkte sitater samt gjengivelser av meningsinnhold. En samlet oppsummering følger avslutningsvis - det vil derfor ikke oppsummeres under hver enkelt del. Uttalelsene fra de to ekspertene skilles fra hverandre ved å bruke betegnelsene Ekspert 1 og Ekspert 2. Dette refereres til som E1 og E2.

#### 4.1.1 Del I: Ekspertenes beskrivelser av risikosamfunnets utfordringer

##### **Kvaliteter og egenskaper ved det uforutsigbare**

I intervjuet ble informantene ble bedt om å ta stilling til forhold ved det uforutsette. I materialet mitt finner jeg at E1 knytter det uforutsette til kunnskap om framtiden; fremtidskunnskap. Han gjør dette ved å beskrive det som – ”noe du ikke så på forhånd” (E1, s. 2, linje 22). Dette bekreftes av E2 når han sier at ”vi vet ikke hva som kommer rundt neste sving” (E2 s. 2, linje 7-8). Begge informantene legger vekt på **uvitenhet** i relasjon til framtiden. E2 trekker frem **forståelse** som sentralt. Han fremhever at uforutsigbarhet og uoversiktligheit er preget av mangel på forståelse i en gitt situasjon (E2, s. 2, linje 29-32) . E1 understreker at det uforutsigbare henger sammen med menneskets **forventninger** til hvordan framtiden vil se ut. Han påpeker at det er vanlig at våre forestillinger og forventninger om framtiden får oss til å fungere og forstå, i forhold til slik ting opprinnelig er planlagt. E2 sier at dette får oss til å slappe og gir en følelse av **kontroll** som oppleves tilfredsstillende. E1 presiserer videre at det uforutsette opptrer i øyeblikk hvor det skjer kraftige brudd på forventninger (E1, s. 2, linje 36-



37). Ekspertene ble spurt om hva som kjennetegner en uforutsigbar situasjon. E1 uttrykker vanskeligheten med å beskrive det – fordi det nettopp er ukjent. Han trekker imidlertid frem **persepsjon** som et viktig element. Opplevelsen av noe uforutsett vil være opp til den enkeltes mentale persepsjon og konstruksjon, som hver og en har i sitt hode (E1, s. 3, linje 1). Slik karakteriserer han uforutsigbarhet som en **subjektiv opplevelse**. Brudd på forventninger er en følelse av **forvirring**, at man ikke klarer å skape umiddelbar **mening** i situasjonen og sette ord på det som skjer, og ens egen opplevelse av det (E1, s.2-3, linje 43 - 7). E2 tilføyer at persepsjon i stor grad er knyttet til forventninger. Han fremhever at forventningene våre styrer hvordan vi oppfatter ting. Slik blir også forventninger subjektivt forankret (E2, s.2, linje 42-44).

Uforutsigbarhet og usikkerhet knyttes også til situasjoner hvor rutiner og regler kommer til kort. Noe kjent forlates og noe uventet oppstår, som ikke har en umiddelbar rutinemessig konsekvens. E2 eksemplifiserer dette med at forsvaret har regulativer med utallige retningslinjer og regler. Disse har oppstått via historie og handler ikke om usikre elementer i fremtiden. Det er når noe annet skjer at det uforutsette gjør seg gjeldende (E2, s. 3, linje 39-42). E2 sier at det i en uforutsigbar og usikker situasjon vil være mange elementer en ikke har umiddelbar **oversikt** over (E2, s.2, linje 36). Dette kan føre til **usikkerhet** i valg av handling. Begge informantene knytter også uforutsigbarhet og usikkerhet til **komplekse situasjoner**. Mange variabler som er ukjente og uvitenhet knyttet til konsekvensene av ulike handlingsvalg, kan gjøre det utfordrende å få oversikt over handlingsalternativer. E1 beskriver kompleksiteten i en gitt situasjon slik:

*”Hvis du har mange elementer i en situasjon som henger sammen og som gjensidig påvirker hverandre, så betyr det at selv om du påvirker ett av elementene, så vil det få uforutsette konsekvenser i de andre. Som ikke du helt klarer å få oversikt over.”* (E1, s. 3, linje 9-12)

### **Målet: Handlekraft på tross av uorden**

Informantene legger vekt på at i en usikker og uforutsigbar situasjon vil målet være å tilnærme seg situasjonen på en slik måte at man kan gjøre noe med den. Det vil si; skape grunnlag for å **handle**. E1 sier at målet er å kunne ta en **beslutning** som grunnlag for handling. Dette begrunner han med at målet tross alt er ikke å kunne stå lengst mulig og holde ut i en slik situasjon, men på en eller annen måte gjøre noe for å komme frem til en fornuftig handling i situasjonen (E1, s.4, linje 4-6). Videre påpeker han at dette først og fremst krever en grunnleggende kapasitet til å ikke la seg overvelde av **uorden**:

*”Det å gi slipp på orden er en fundamental ferdighet hvis du skal håndtere usikkerhet.” (E1, s. 5, linje 8–9)*

E2 trekker frem at det er en viktig erkjennelse å komme til at man rett og slett ikke forstår, og **akseptere** og være fortrolig med denne tilstanden (E2, s. 2, linje 37-38). E1 drar dette lenger og betegner det som en **radikal akseptering** av omstendighetene (E1, s.5, linje 31). Gjennom intervjuet presenterer informantene noen grunnleggende elementer som de mener blir sentrale for å komme frem til handlinger på tross av uorden.

### **Å håndtere det uforutsigbare**

Begge informantene legger vekt på at det å forholde seg til uorden først og fremst krever store mengder **energi**. De gir ikke en konkret definisjon av begrepet energi, men utdyper hvordan uorden krever at mennesker aktivt søker forståelse. Dette krever prosesser som er utfordrende og energikrevende. E1 bruker begrepet entropi, som han definerer som ”grad av uorden”, for å forklare hvordan verden hele tiden beveger seg mot uorden. Han bruker eksempel fra naturen: Dersom en går forbi en haug med sand er det mer sannsynlig at sanden er uordnet, enn ordnet i en skulptur av deg. Det krever mer energi å få noe til å bli ryddig, enn å ha det rotete (E1, s.20, linje 11-16). E1 trekker paralleller til menneskets opplevelse av en uordnet situasjon: Det krever energi å tilnærme seg orden. E2 legger vekt på noe av det samme når han sier at det oppleves mer slitsomt og energikrevende, kontinuerlig å vurdere sin eget oppfatning av hvordan en uoversiktlig situasjon egentlig er.

Begge informantene gir uttrykk for at noe av det mest sentrale ved håndtering av en gitt uforutsigbar og usikker situasjon, er at en utviser en eller annen form for **initiativ**. Initiativ innebærer ifølge informantene vilje til å gjøre *noe*. E1 understreker at man trenger initiativ i en usikker situasjon - nettopp fordi den er usikker. Han legger også vekt på at initiativet blir første steg for å tilnærme seg en løsning:

*”Man vet lite eller ingenting om vet hva som virker og ikke virker. Det eneste jeg vet er at hvis jeg har initiativ så vil det i hvert fall skje noe.” (E1, s.27, linje 25-27)*

Han presiserer at usikre situasjoner ikke bare trenger, men er *avhengig* av initiativ. Han peker også på at initiativet ikke trenger å være handlingsorientert. Det å velge å ikke gjøre noe, også er initiativ. Ifølge E1 vil det å ta initiativ mange ganger innebære element av **risikotaking**:

*”Du vet ikke om det du gjør vil føre frem – det kan godt hende at det gjør situasjonen verre – men villigheten til å ta den risikoen og prøve likevel, i trygg forvisning av at hvis det ikke fungerer så prøver jeg noe annet. Prøve noe annet til jeg får det til.” (E1, s. 5, linje 36-41)*

Vilje til å forsøke noe, samt viljen til å ta en risiko; gjennomføre en handling som du ikke vet konsekvensene av, fremheves av begge informantene. I forlengelsen av dette peker de på ulike bestanddeler som vil påvirke denne viljen, eller evnen. E2 knytter dette til **selvtillit** og **kjennskap til egen stressatferd**. Han mener at all stress er knyttet til forutsigbarhet- og mangel på sådan. Gjennom å kjenne seg selv vil man kunne skape en selvtillit og **trygghet** i situasjonen på tross av stress. E1 understreker at mange vil være opptatt at man skal endre seg mye. Selv mener han det handler mer om å akseptere den man er. Personlige følelser og reaksjoner vil lettere håndteres gjennom aksept for og kjennskap til seg selv. E1 bekrefter dette ved å trekke frem håndtering av egne negative følelser som sentralt for hvordan en takler uforutsigbarhet. I tilknytning til dette trekker E1 frem en personligstilstand; grad av **åpenhet for nye erfaringer**. Ved å være åpen for nye erfaringer vil man lettere finne seg i å gi slipp på orden. Dermed vil man være mer åpen for informasjon som gjør det mulig å **lære der og da**. Evne til å lære fortløpende når en situasjon skrider frem, fremheves av begge informantene. E1 sier at i uforutsette situasjoner vil vårt gamle verdensbilde slutte å fungerer, og vi må lære ad hoc (E1, s. 22, linje 6-7). E2 presiserer at stress, som følge av liten tro på egne evner (selvtillit) påvirker **tilstedeværelsen** i situasjonen. Dersom en bare er opptatt av å ikke gjøre feil og har et høyt stressnivå, vil dette begrense ens ”søkeapparat”. Med ”søkeapparat” sikter E2 til sanselig våkenhet og tilstedeværelse i situasjonen. Våkenhet og tilstedeværelse gjør at man legger merke til detaljer og informasjon etter hvert som situasjonen skrider frem. I mangel på tilstedeværelse vil man stå i fare for å miste verdifull informasjon og gå glipp av fortløpende læring som man er helt avhengig av for å kunne ta veloverveide beslutninger (E2, s.13, linje 2-7).

Informantene peker på at initiativ og vilje til å gjøre *noe*, henger sammen med **kreativitet** og **improvisasjon**. E1 mener evnen til å improvisere er viktig fordi usikre situasjoner ikke vil ha en entydig løsning, og dermed må en forsøke *noe*. Slike situasjoner endrer seg ofte fort, fremholder E2, og krever derfor respons i form av improviserte handlinger. På spørsmål om hva improvisasjon er, trekker E1 paralleller til musikk. For eksempel vil jazz- improvisasjon skape ny musikk, altså er nytt resultat - men med gitte rammer: Det er samme instrumentene og menneskene blir brukt. Man tar det man har å jobbe med og skaper nye løsninger (E1, s. 22, linje 5-7). E2 viser til det samme ved å bruke uttrykket ”å tenke utenfor boksen”. Han mener

det er enda vanskeligere å ”tenke inne i boksen”. Med dette sikter han til å bruke de, ofte få, variablene man har, for å skape noe nytt. Han sier at det er her kreativitet kommer til uttrykk (E2, s. 14, linje 25-32). E2 viser også til at motsetningen til improvisasjon; planlegging, også kan være viktig for å være i stand til å improviserer på en god måte. Dette fordi en gjennomtenkt plan kan være et orienteringspunkt for å re-orientere seg (E2, s. 22, linje 3-7).

Som grunnlag for å ta veloverveide beslutninger legger informantene vekt på to ulike fenomener; **vurderingsevne** og **intuisjon**. Disse utdypes videre i neste del, da dette ble spesielt beskrevet i sammenheng med trening og utvikling.

#### 4.1.2 Del II: Komponenter som bør inngå i opplæring

Som presentert i det foregående fortalte informantene hvordan de ville karakterisere usikre og uforutsigbare situasjoner. De gjorde også rede for hva deres kunnskaper og erfaringer tilsier at disse fenomenene krever av mennesker. I forlengelsen av dette ble de stilt spørsmål om hvilke komponenter som bør inngå i trening og opplæring på dette.

##### **Tyngdepunktet for opplæringen**

E2 eksemplifiserer hvor tyngdepunktet i opplæringen ligger ved å trekke frem sin erfaring med opplæring av vaktsjefer på båt:

*”De kunne jo prosedyrene, (...) men jeg var jo interessert i det andre: Hva skjer når jeg er vekke? Kan jeg sove godt om natten når han er på vakt? Om det skjer noe uforutsett, navigasjonen ikke stemmer eller noe skjer, hva gjør han da?”* (E2, s. 7, linje 12-16)

Sitatet viser at det interessante i opplæringen skjer utenfor handlinger som kan dekkes av innarbeidede regler og prosedyrer. Informantene beskriver et øyeblikk hvor det kjente forlattes og noe uventet oppstår, som ikke har en umiddelbar rutinemessig konsekvens. Fokus ligger på det som skjer i en uventet situasjon når prosedyrene kommer til kort. Det er her sentrale egenskaper gjør seg gjeldende. Dette er kjernen i deres virksomhet i forsvaret, sier E1. Å å trene på noe de ikke vet hva er (E1, s. 2, linje 34-35). Informantene ble siden bedt om å utdype hvordan dette skjer.

##### **Å skape erfaring som gir kapasitet**

På spørsmål om hvordan treningen legges til rette fremhever informantene at opplæringen må fokuseres mot å **oppleve** situasjoner som gjør det mulig å få **erfaringer** med de aktuelle

fenomenene. Her gjøres en distinksjon: Informantene legger vekt på at studentene ikke bare skal **lære om**, men også **lære gjennom**. For at studentene skal ha mulighet til å skape erfaringer på en god måte, bygges det et grunnlag som studentene kan støtte seg til. Dette skjer i form av eksplisitt undervisning. Dette kan være teori, eksempelvis ledelse, samarbeid, psykologi. Dette kaller informantene ”å lære om”. Innholdet avhenger av hva studentene skal møte, og hva de skal trene på (E2, s. 18 linje 38-42). Men eksplisitt undervisning er ikke tilstrekkelig, ifølge informantene. Dersom en skal utvikle en kapasitet til å møte uforutsigbarhet er det avgjørende å bli utfordret på sentrale egenskaper. For å bli utfordret på disse må man nettopp møte og gjennomleve situasjoner og oppgaver som inneholder uforutsigbarhet. Dette karakteriserer de som ”å lære gjennom”. Rent konkret forteller informantene at Sjøkrigsskolen benytter seg mye av store og små case-baserte opplegg, scenario-øvelser og rollespill. De større casene kan utspilles over flere dager. Dette kan for eksempel være et tokt på båt. Også mindre øvelser og oppgaver kan inneholde muligheter for å skape erfaringer (E2, s. 15, line 10-19). E1 og E2 trekker frem at disse oppleggene søker å sette studentene i situasjoner hvor det ikke finnes prosedyrer og rutinemessige løsninger. E2 sier at målet er å **utfordre tenkningen**. E1 peker på at kjernen i opplæringen er at studentene må få **erfaring med å finne ut av ting selv**. Han begrunner dette med at i virkelige uforutsigbare situasjoner vil ingen fortelle deg hva du skal gjøre. Da er man avhengig av egen tenkning og eget erfaringsgrunnlag for å ta beslutninger, gjøre vurderinger og handle rimelig (E1, s. 16 og 17, linje 42-9).. Dette bekreftes hos E2 som forklarer egenskaper ved det uforutsette i tilknytning til viktigheten av at studentene får oppleve og erfare:

*”I ytterste konsekvens så skal de håndtere en situasjon som aldri har skjedd før i verden. Det er fullstendig nytt. (...) Det er ikke noe oppskrift, det er ingen tidligere historie du kan på en måte vise til. (...) Da står du igjen med det å håndtere egne prosesser og egne evner til å stå i det. Og fremdeles lage rimelige hypoteser av hva som foregår.”* (E2, s. 23-24, linje 43-5)

E1 legger vekt på at studentene skal oppleve mange ulike beslutnings- og dilemmasituasjoner. Dette er det flere grunner til. For det første uttrykker informantene at læring er en høyst usikker prosess. Som lærer kan man på forhånd ikke vite nøyaktig hvilket læringsutbytte som ligger i hver oppgave. Å lære om usikkerhet og uforutsigbarhet er i seg selv en usikker og uforutsigbar prosess (E1, s. 18, linje 23-25). For det andre er det viktig med flest mulig situasjoner fordi målet er å **gjøre det ukjente til en kjent følelse**. Dette hevder han at gjøres gjennom å oppleve mangfoldige situasjoner. Han beskriver den mentale følelsen som en tilstand av at:

*”Ja det skjedde det noe uventet, og det har jeg trent så mye på at jeg en komfortabel nok til å stå i det uventede og fremdeles handle, gjøre noe, prøve å gjøre det beste ut av situasjonen”. (E1, s.4, linje 15-19)*

E1 fremhever at situasjonen kan man ikke gjøre noe med, men man kan gjøre noe med hvordan en selv tilnærmer seg den. Målet er at det blir en kjent følelse at ting ikke går som planlagt. Informantene fremhever at slike erfaringer vil skape trygghet som frigjør en kapasitet til å handle. E2 understreker betydningen av at gjennomlevde erfaringer – og mestring av dem – vil skape trygghet:

*”Skal du liksom være trygg på at du kan stå i en situasjon hvor du ikke vet hva som skjer, så må tryggheten være at ”okei, jeg er god å stå i sånne situasjoner”. (...) Da må du oppleve det. Du må helst ha fått det til et par ganger og. Altså, mestring går aldri av moten” (E2, s. 5, linje 31-33).*

E2 fremholder at å takle usikre og uforutsigbare situasjoner, krever erfaring og trening. E2 sier at å utvikle seg på dette området mange ganger innebærer å bevege seg utenfor sin egen **komfortsone**. Han betegner dette som å ta en **personlig risiko**. Han forklarer at man gjerne stagnerer i å finne løsninger som man vet man er god på fra før. Derfor mener han at oppgaver og situasjoner bør være utfordrende nok til at man tenker annerledes om ting, enn man har gjort før. Oppgaver uten en bestemt fasit er en didaktisk forfølgelse av dette.

### **Oppgaver uten en bestemt fasit**

Informantene ble bedt om å fortelle om hvordan studentene kan få erfaringer som vil utvikle deres kompetanse på å møte uforutsigbarhet. Begge informantene forteller om et av virkemidlene de bruker; oppgaver som ikke har forhåndsdefinerte løsninger. De mener det er helt sentralt for læring at oppgavene er **uten fasitsvar**.

*”Treningen inneholder flest mulig situasjoner som er improviserbare. Det vil si at det ikke har så veldig høy grad av fasit og løsninger.” (E1, s. 22, linje 13-14)*

Oppgaver uten fasit innebærer at det ikke finnes et rutinemessig respons som vil løse oppgaven. Informantene fremhever at en slik pedagogisk tilnærming aktiverer studentenes evne til å **tenke selv**. I slike opplegg blir fokus forflyttet **fra resultat til prosess**. Dette viser seg når informantene presiserer at det ikke nødvendigvis er så viktig hva utfallet av situasjonen blir, så lenge studentene er involverte og engasjerte, og opplever noe som gir dem reelle erfaringer. Da vil læringen skje uansett utfall eller resultat av oppgaven. E2 sier at en fasit vil ta fokuset vekk

fra prosessen (E2, s. 26, linje 17-19). Han presiserer at man må få studentene til å forstå at det er reisen som er målet (E2, s. 23, linje 2-8). E1 mener dette også handler om en villighet til å slå seg til tåls med at et problem kan ha flere enn ett riktig svar (E1, s. 19, linje 8-9).

I denne sammenheng fremhever begge informantene noen trekk ved studentgruppen som de synes er utfordrende. E2 sier at studentene ofte leter etter den eneste riktige løsningen eller skolens løsning (E2, s.19, linje 8-9). Både E1 og E2 erfarer at studenter kommer med en holdning og en innstilling om at oppgaver har ett fasitsvar. E1 kaller dette for en mental utenpå-prosess hvor studentene lurer på ”hva er det de vil at vi skal gjøre?” (E1, s.19, linje 21-23). Begge informantene gir for øvrig på eget initiativ uttrykk for at grunnskolesystemet kan være noe av grunnen til dette. E1 sier at han ikke vil utelukke det. E2 går lenger og sier det er en utfordring med dagens unge at de leter etter ”kjappe løsninger”. De ble ikke bedt om å utdype påstanden om grunnskolesystemet videre.

Med referanse til deres tidligere argumenter om hvordan uorden krever energikrevende prosesser, gir begge informantene gir uttrykk for at åpne oppgaver tidvis kan være en svært frustrerende pedagogisk tilnærming. De forteller om studenter som er oppgitte fordi de ønsker å bli fortalt hva de skal gjøre. E1 trekker frem at dette handler om et valg om hva man ønsker å stimulere:

*”Du kan stimulerer disiplin og lydighet skikkelighet, orden. Alle de tingene der ser veldig bra ut, men vi velger jo å ikke stimulerer, altså vi prøver å stimulere åpenhet, eksperimentering, frihet, å finne ut selv”.* (E1, s. 16, linje 34-37)

Å ikke ha en klar oppfatning av hvordan studentene skal gå frem for å løse ulike oppgaver utfordrer også lærerne. E1 tydeliggjør at selv om lærerne kan ha en ide om hvordan ting kommer til å utarte seg, må de være åpen for at slutten ikke blir som de hadde regnet med (E1, s.18. linje 41-42). E1 sier at dette ofte handler om å tåle en litt uordnet undervisningssituasjon. Han beskriver også hvordan en slik lærings situasjon kan se kaotisk ut:

*”Det kan se utrolig rotete ut fra utsiden. På noen av øvelsene hvis det kommer besøk, noen utenfra, så kan de tenke ”hva er det dere holder på med, det skjer jo ingenting, det er jo bare kaos og forvirring her!”*(E1, s. 21, linje 9-12)

E2 understreker at prosedyrer primært eksisterer som en hjelp til å gjøre mennesket bedre, og er nødvendig i mye av deres virksomhet. Men å lære seg prosedyrer er ikke er vanskelig (E2, s. 17, linje 20-21). E2 trekker frem et skille mellom å kunnskap som er **å vite**, og kunnskap som er **å forstå**. Han mener en bør fremme kunnskap for å forstå. Med forståelse mener han evne til

å **vurdere, se saken fra flere sider, stille spørsmål, tenke selv og kritisk**. Dette illustrerer han ved å trekke frem funksjonen til de akademiske fagene. Han sier at innholdet i dem alltid vil forandre seg. Til og med hele fag kan bli byttet ut, men den kritiske akademiske tenkningen er den viktige - uansett innhold (E2, s. 10, linje 18 - 22). Slik understreker han at man er avhengig av mer enn instrumentell og målbar kunnskap for å lære seg å handle rimelig i uforutsigbarhet og usikkerhet. Han trekker også frem hvordan regler og prosedyrer kan være en trussel for hvordan vi takler uforutsigbarhet og uventede elementer:

*”Det som er skummelt med prosedyrer er at folk slutter å tenke – vi slutter å lure på ting, Vi slutter å tenke, og får ikke med oss det som gjør at det kanskje plutselig er en ny situasjon. Vi er ikke klar for det uventede, det som ikke er forventet.”* (E2, s. 17, linje 45-48)

### **Læringsmiljøet – aksept for feil og forskjellighet**

Det foregående viser informantenes begrunnelser for anvendelse av oppgaver som ikke har en forhåndsdefinert fasit og fastsatte løsninger. Informantene uttrykker at miljøet i opplæringen spiller en stor rolle for hvordan studentene utfordrer seg selv i slike opplegg.

Begge informantene fremhever at sammensatte og mangefasetterte situasjoner krever å bli møtt med det samme –mangefasetterte forslag og tenkemåter. E2 peker på at det i den forbindelse er svært viktig å ha et grunnleggende menneskesyn som omfavner at folk er forskjellige og følgelig kommer med forskjellige løsninger. Et argument for å bevare forskjelligheten blant studentene er at en ellers vil være låst til færre tenkemåter (E2, s. 18, linje 12-20). E1 sier at jo mer kompleks oppgave en står ovenfor, jo flere må komme i spill. E2 sier at man må skape et miljø som gjør at denne forskjelligheten kommer frem.

Som vi har sett vektlegger informantene initiativ som et grunnleggende element for handling i en gitt situasjon. For å skape en miljø hvor studentene våger å ta initiativ fremheves blant annet stor takhøyde for å gjøre feil. E2 mener at studentene må tørre å være i situasjonen med hele seg for å utvikle seg. Det innebærer mange ganger en nakenhet/sårbarhet som er lettere å vise dersom innstillingen er at feiling gir læring. Han er tydelig på at det skal ikke ha konsekvenser å feile.

*”Det skal være et ærlig forsøk. Det skal være deg selv. Det er liksom utgangspunkt for all læring. Det er din løsning. Det er ikke min (lærerens) løsning eller hva de tror er skolens løsning, men det de ville gjort selv i den situasjonen. Prøve og feil er nesten helt sentralt”.* (E2, s.11, linje 40-44)



E1 er også klar på dette, og presiserer at dersom studentene tror at de får en form for straff for å gjøre feile vurderinger, vil dette hemme initiativ i gruppen (E1, s. 27, linje 19-21). E1 legger også til det er avgjørende med høy grad av tillit i gruppen. Man må stole på at andre vil en vel og at man kan si sin mening uten fare for å bli ekskludert eller latterliggjort (E1, s. 13, linje 8-10)

### **Flest mulig situasjoner – fordi læring er en høyst usikker prosess**

I intervjuet fremla informantene sine syn på forhold som angår læring og tilegnelse av kunnskap og erfaring om uforutsigbarhet og usikkerhet. E1 presiserer at det er vesentlig at studentene møter mange ulike situasjoner og oppgaver og begrunner dette med at læring er en høyst usikker prosess. Han sier at læring ikke er rasjonell logikk og at det alltid vil være usikkerhet tilknyttet hvordan læringen foregår hos hver enkelt (E1, s.18, linje 23-37). Derfor legger begge informantene vekt på at studentene møter flest mulig beslutnings- og dilemmasituasjoner. Her viser informantene en forståelse av at læring er svært komplekst. E1 knytter elementer ved det usikre til læringsituasjonen:

*”Av og til aner vi ikke hva læringsutbytte er før vi leser refleksjonene deres etterpå. Da kan det være helt andre ting enn det vi tenkte. Det er derfor jeg sier flest mulig dilemma- og beslutningssituasjoner - fordi vi vet ikke på forhånd.”* (E1, s.20, linje 3-5)

Å ha opplevd situasjoner mange ganger blir ifølge informantene viktig for å utvikle **vurderingsevne** og opparbeide **intuisjon**. Vurderingsevne og intuisjon trekkes frem som sentralt for håndtering av uforutsigbarhet, usikkerhet og kompleksitet. På spørsmål om hva vurderingsevne er svarer E1 først at det er ”å trekke logiske slutninger ut ifra tilgjengelige data”. Han legger til at dette er et ”tekst-bok”- svar, og presiserer at evnen til å vurdere ikke alltid kan kokes ned til ren logikk. Han forklarer at når man forholder seg til uforutsigbarhet, usikkerhet og kompleksitet vil man på et tidspunkt være nødt til å gjøre et selvstendig sprang - fra tilgjengelig data - til en konklusjon. Da kan man ha rett, eller man kan ta feil (E1, s. 7, linje 24-33). **Intuisjon** knyttes til vurderingsevne av begge informantene. I mange tilfeller, spesielt når ting skjer raskt, vil man ha bruk for å reagere kjapt. Intuisjon gjør at man vurderer situasjonene hurtigere. Intuisjon forklares av E1 som en følelse av hva som er det rette å gjøre, uten å nødvendigvis være i stand til å presentere sin vurdering med ord som gjør at det gir mening for andre (E1, s.7 og 8, linje 43 – 1). E2 bekrefter dette ved å knytte det til **magefølelse**. Han utdyper at man gjør noe fordi man får en følelse av at det er det rette. For å beskrive intuisjon refererer begge informantene til det samme eksempelet; en brannmann går inn i et

brennende hus. Brannmannen får en følelse av at huset kommer til å falle sammen. Han vet ikke hva som gjør at følelsen kommer. Det kan være lydene, lyset fra flammene etc.. Han vet bare at han må ut derfra. E2 understreker at intuisjon kan være et problematisk vitenskapelig begrep, fordi det er vanskelig å forklare hva det egentlig er. Begge informantene snakker i tilknytning til intuisjon om **mønstergjennkjennning**. E1 mener intuisjon kommer av å ha vært mange ganger i en situasjon, hvor en har opplevd konsistente tilbakemeldinger fra omgivelsene (E1, s. 8, linje 28-31). E2 legger til at tilbakemeldingene ofte kommer gjennom underbevisstheten. Det ikke er noe man direkte reflekterer over, men som likevel registreres. Dette er argumenter for å la studentene møte mange og varierte situasjoner. I tilknytning til vurderingsevne og intuisjon viser informantene også til hvordan læringsutbytte kan være uforutsett, subtilt og således vanskelig å måle.

#### 4.1.3 Del III: Informantene om sin egne handlinger i opplæringsforløpet

Informantene fungerer som lærere, ledere og pedagoger i kontakt med studentene på skolen. De utformer undervisningsopplegg, underviser og er veiledere for studentene som skal trenes til å takle usikre og uforutsigbare situasjoner. De ble derfor bedt om reflektere over sin egen rolle i opplæringsforløpet.

##### **Å gi fra seg kontroll**

I materialet finner jeg at de to informantene er opptatt av at studentene får et bedre læringsutbytte ved at de som lærere på ulike måter overlater kontroll til studentene. Med kontroll menes at de flytter ulike former for ansvar (vurderinger, beslutninger, handlinger etc.) over til studentene. Informantene knytter dette særlig til undervisningsopplegg hvor studentene løser caser, deltar i praktiske situasjonsforløp og utspilling av scenarier. Det legges med andre ord sterk vekt på at studentene skal oppdage, gjennomleve, erfare og finne ut av ting *selv*. Dette påvirker lærernes rolle i opplæringen på flere måter. E1 sier at de tenker seg at dersom de gir fra seg kontrollen i ulike sammenhenger, vil studentene overta. Dette blir sett på som svært positivt. E1 fremhever denne tankegangen slik:

*”Det er klart, jeg kan gå inn i et klasserom og ta kontrollen. Og hvem er det da som trener seg i ledelse? Det er jo meg. Det er jo ikke jeg som skal trene ledelse, det er jo dem! Da må de selv ta den ledelsen.”*  
(E1, s. 17, linje 16)

E1 uttrykker at han må være villig til å la studentene ta plass, ta ansvar og ta ledelse. Han presiserer at dette er en utfordring og noe de arbeider mye med. Dette berører også forhold ved informantenes tanker om kommunikasjon mellom dem som lærere og studentene, i ulike deler av opplæringsforløpet.

### **Kommunikasjon og interaksjon mellom lærer og student**

Slik fremhever over, legges det til grunn et overordnet prinsipp i relasjonen mellom lærer og student - deler av kontrollen skal overlates til studentene selv. Dette gjennomsyrrer også svarene informantene gir på spørsmål rundt sin egen kommunikasjon og interaksjon med studentene i opplæringsforløpet. Begge informantene trekker frem at dersom man skal lære noen opp til å takle uforutsigbare situasjoner, må man som leder være villig til å ta et steg ned fra ”den høye hesten”. Dette anses som nødvendig for at studentene selv skal få en mest mulig fullverdig opplevelse av situasjoner. Dette kommer tydelig frem i måten de snakker om sin egen rolle i forbindelse med *praktiske øvelser*. De legger til grunn at målet er å gjøre seg selv overflødig. E1 sier at dersom en lykkes som lederutvikler, så skjønner studentene at det ikke er vits å snu seg til dem i læringssituasjonen (E2, s. 20, linje 41- 42). I en usikker og uforutsigbar situasjon vil det ikke finnes en fasitløsning som læreren sitter med. For eksempel må det være opp til studentene å foreta beslutninger og vurderinger, som vil gi forskjellige utslag i situasjonen. Dette henger sammen med å gjøre situasjonen så virkelighetsnær som mulig. E1 fremhever at han selv ofte har meninger om det han ser og kan observere og gi tilbakemelding på samspill i grupper og andre strukturelle prosesser. Men i karakteristiske uforutsigbare situasjoner vil hans innspill bare være en av mange. Det er ingen som kan vite hva den beste løsningen er på forhånd, dette inkluderer læreren. Dette bruker han tid på å få studentene til å forstå.

*”Det er et viktig pedagogisk prinsipp. Jeg kan presentere mine meninger og syn og løsninger, men da må jeg være klokkeklar på at dette en mine meninger, mitt syn, en av mange. Ikke den riktige, ene løsningen”.* (E1, s. 21, linje 4-6)

Han fremhever at når man som lærer har flere striper<sup>2</sup> kan hans uttalelser ofte bli sett på som ”brilliant”, selv om de bare er en av mange likeverdige innspill. Han sier videre at dette tar fokus bort fra læringsprosessen, fordi det ikke blir studentene selv som har arbeidet seg gjennom prosessen mot løsningen. I verste fall kan lærerens innblanding frarøve studentene viktige erfaringer (E1, s. 21, linje 6-9). E2 bekrefter dette ved å si at dersom studentene

---

<sup>2</sup> Høyere grad i militær kontekst

arbeider mot å løse oppdrag alene vil dette generere en større, reell ansvarsfølelse.

Mestringsfølelsen vil også bli forsterket her (E2, s. 24, linje 3-6). E2 fremsetter også at en stor utfordring er at man som leder må være villig til å fremstå som ”dum” - som at man ikke har greie på ting (E2, s. 3, linje 28- 34). Han mener det er lett å gå inn i situasjonen og korrigere og rette på det som skjer. Begge informantene argumenterer altså for at det ikke alltid er til det beste for læringsprosessen dersom en som lærere involverer seg. Å trekke seg tilbake og ikke gjøre noe, fremheves som noe av det vanskeligste i deres rolle. E1 utdyper denne hangen til å ville gripe inn i læringsprosesser og knytter det til den pedagogiske identiteten sin som lærer:

*”Man har lett for å tenke: ”Ja men, hvis ikke jeg griper inn, hva er vitsen med at jeg er her da?” Det selvbildet som pedagog, det å fremstå smart, kompetent og dyktig. Det er jo identiteten din som lærer og pedagog. Og hvis ikke jeg griper inn, så benytter jeg ikke meg av min kompetanse, å hjelpe elevene (...). Den handlingstvungen er ganske sterk.” (E1,s. 20, linje 32-34)*

De poengterer begge at det er en konstant avveining en gjør som lærer, om når en skal gripe inn, og når en kan ”slippe grepet”. Dette beskrives som en dynamisk prosess som kan være utfordrende å håndtere.

I forlengelsen av dette presiserer informantene at en slik bevisst passiv fremtoning ikke må forveksles med å inaktivitet i lærerrollen. De gir uttrykk for at tidvis bruk av en slik type kaos-orientert pedagogikk tvert imot krever en svært aktiv lederrolle. Dette kommer tydelig frem for eksempel ved at de vektlegger en **tilpasset opplæring**. Begge informantene bruker begrepet **skreddersøm** om dette (E1, s. 23, linje 7 / E2, s. 20, linje 44-47) . Med skreddersøm sikter de til at hver student er forskjellig og må øves på forskjellige ting. Dette krever aktiv involvering fra dem og gjennom kjennskap til studentene finner de ut hvem som skal få hvilket ansvar. E1 presiserer at de jobber tett med studentene om dette:

*”Det er jo ikke noe jeg sitter på bakrommet og gjør. Jeg går i aktiv dialog med kadettene. ”Hvor tenker du at du har lyst å utfordre deg, på ledelse og ansvar?” Noen har mer enn nok med å prate i forsamlinger, noen vil ha det tyngste ansvaret.” (E1, s. 22, linje 32-37)*

Det legges med andre ord vekt på et nært **samarbeid** og en tett kommunikasjon med hver enkelt student. Informantene viser til ulike undervisningsopplegg hvor de setter studentene i situasjoner som de må komme seg ut av selv. E2 legger ettertrykkelig vekt på viktigheten av kommunikasjonen i før- og ettertid av slike øvelser. Han argumenterer for at når en oppfordrer til å la studentene tenke selv i løsningen av ulike situasjoner bør man velge en viss kommunikativ tilnærming. Han mener at han som lærer ikke kan innta en rolle hvor han ”vifter med

pekefingeren” og uttrykker *”du skulle gjort sånn og sånn!”*. Derimot mener han fokus bør flyttes til studentens egne tanker og heller spørre: *”Hvordan har du tenkt?”* (E2, s. 3, l. 13-15). I kommunikasjon og veiledning i ettertid av øvelser mener han det er viktig å være prosessorientert:

*”Du må heie så mye du kan på at de har tenkt selv, ikke nødvendigvis om det var så jævlig intelligent”*. (E2, s. 3, l. 22-23)

Slik blir det ifølge E2 mulig å reflektere og lære av situasjonen, og trekke frem studentenes tanker som basis for læring og interaksjon. E1 legger til det er en utfordring at studentene kan bli frustrerte i denne type kommunikasjon fordi de *”aldri får noe svar”* (E1, s. 17, linje 7-9). De blir møtt med mange motspørsmål, men informantene legger til grunn at dette vil støtte dem i å tenke selv.

#### 4.1.4 Informantene om ledelse – i lys av uforutsigbarhet, usikkerhet og kompleksitet

Gjennom intervjuet fremgår det både implisitt og eksplisitt hvordan informantene jobber ut ifra grunnleggende tanker om ledelse. Eksplisitt fordi de ble bedt om å presentere hvilke ledelsesprinsipper det arbeides ut i fra - implisitt fordi disse prinsippene forfølges i informantene beskrivelser av nyanser ved opplæringsforløpet. Det er tydelig at det er sammenheng mellom det teoretiske grunnlaget og slik det arbeides i praksis. Denne sammenhengen vil i korte trekk tydeliggjøres i det følgende.

##### **Ledelse er en samspillsprosess**

Begge informantene gjengir definisjonen på ledelse fra Johnsen (1995), som er pensumbok og utgangspunkt for hvordan skolen arbeider med ledelse.

*”Ledelse er målskapende, problemløsende og språkskapende samspill med relevante andre.”* (E1, s. 11, linje 2-3 / E2, s. 15, linje 36-37)

E2 utdyper at dette handler om å finne ut hvor man skal (målskapende) og hvordan man skal komme seg dit (problemløsende), sammen med andre. E1 legger til at det målskapende handler om dialog, interaksjon og et samspill mellom mennesker når en diskuterer hvor man vil. I tillegg sier han at man i en kontekst som krever et visst språk. Han eksemplifiserer dette med hvordan ulike profesjoner har sitt språk som har vokst frem for lettere forstå og løse ulike

oppgaver (E1, s.11, linje 7-16). Det legges vekt på at formelle ledere har en viktig rolle, men at ledelsesprosessen er et samspill som angår alle. E1 beskriver aktiveringen av alle deltakere som en forutsetning for gode ledelsesprosesser:

*”Det viktige her er at ledelse er en prosess, det er ikke noe lederen gjør. Det er noe av det vi gjør også, men det er en prosess som foregår mellom oss. Og det er vel den mest fundamentale biten. (...). Det er klart lederen har et formelt ansvar for å sparke i gang ting her, men det å utøve lederatferd det kan hvem som helst gjøre. Det vil si initiere diskusjon om hva skal vi gjøre, hvordan skal vi få det til. Det forventer vi at alle er med i å bidra inn i.”* (E1, s.11, linje 16-22)

I uoversiktlige, uforutsigbare situasjoner blir dette uvurderlig, først og fremst fordi en er avhengig av flere perspektiver enn en person alene vil kunne stå for. Dette går ifølge informantene gradvis oppover: Jo mer kompleks og sammensatt en situasjoner, jo flere må komme i spill. Informantene påpeker at i enkle situasjoner kan det være tilstrekkelig med en leder. Dette gjelder dersom det dreier seg om oppgaver som er såpass enkle at en leder kan gi en ordre, og de andre kan lett utføre oppgaven uten mer informasjon. Dersom situasjonen derimot er kompleks og usikker oppstår et behov for at flere kommer i spill i ledelsesprosessen. Jeg spurte E1 om hvorfor det ikke er tilstrekkelig at noen leder og noen gjør. Han svarte:

*”Det er rett og slett fordi, som jeg sa i sted, du sa det godt selv, det uvisse. Det er klart hvis du legger all informasjonen og alle beslutninger på den ene lederen hvis du har fem stykker til – så er det bare en sjettedel sjans for at det blir riktig, eller en god beslutning. Altså det er masse informasjon, masse meninger, masse synspunkt, masse vurderinger i gruppen, derfor er det samspillet så viktig. Ledelse er alltid for viktig til å overlate til sjefen alene, spesielt i uoversiktlige, komplekse situasjoner. (E1, s.11, linje 30-31).”*

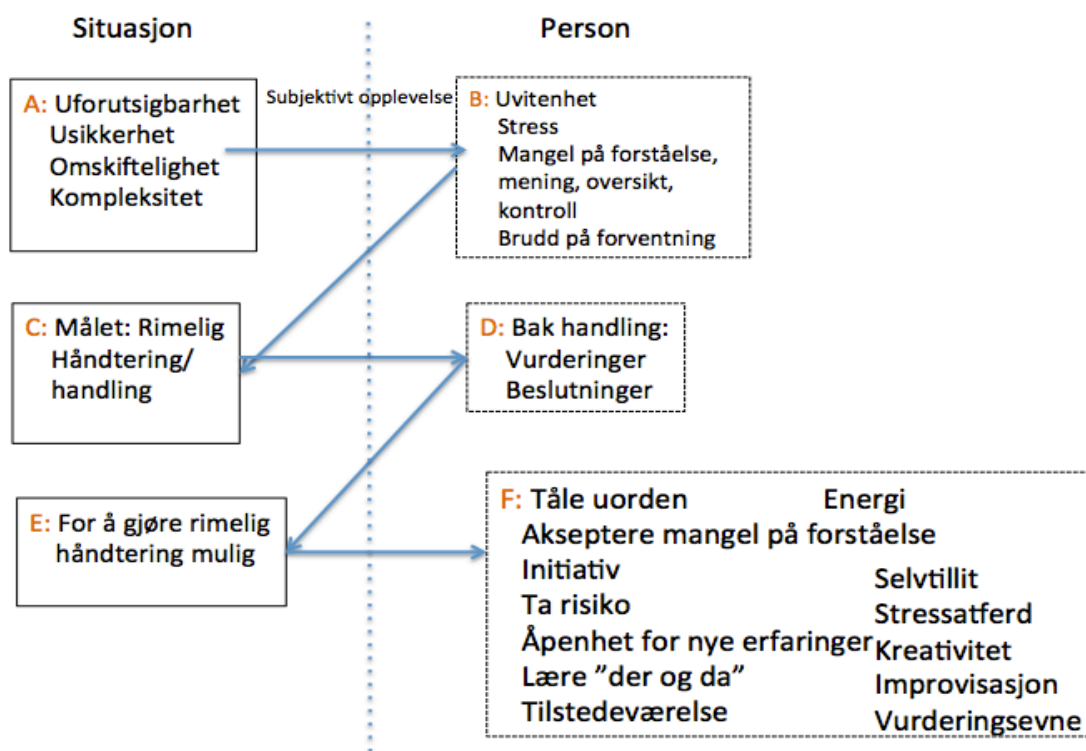
At ekspertene vektlegger en dialog med studentene er også et uttrykk for hvordan deres teoretiske ledelsesfilosofi forankrer seg i praksis.

#### 4.1.5 Oppsummering av ekspertintervjuer

I det forgående har jeg fremstilt et utvalg av informasjon som kom frem i intervjuet med ekspertene ved Sjøkrigsskolen. Hensikten med dette delkapittelet er å lage en oppsummerende sammenfatning av svarene som ble gitt.

Aller først karakteriserer informantene hva uforutsette hendelser og uforutsette situasjoner dreier seg om. Det uttrykkes vanskeligheter med å beskrive dette, fordi det ukjente nettopp er ukjent. Likevel beskriver informantene grunnleggende forhold som knytter seg til *en situasjon*

og et mennesket i situasjonen. Dette har jeg sammenfattet i en "situasjon-person modell". Dette er en forenklet oppstilling av informantens svar. Modellen forklares under.



Grunnleggende består situasjonen (A) av en uvitenhet i relasjon til fremtiden for personen (B). Uforutsigbarhet og uvitenhet knyttes til som mangel på forståelse, sammenheng og mening i en gitt situasjon. Det pekes på at opplevelsen av uforutsigbarhet er subjektiv, og vil henge sammen med hvert enkelt menneskets forventninger til hva som kommer til å skje, samt hver og ens persepsjon. Forestillinger og forventninger om fremtiden får oss til å fungere, slappe av og gir en følelse av kontroll i tilværelsen. Uforutsette hendelser opptrer når det skjer kraftige brudd på disse forventningene. Dette oppleves som forvirring, mangel på kontroll, manglende evner til å sette ord på, og skape mening i situasjonen (B). Ofte vil slike situasjoner innebære høy grad av kompleksitet. Dette henger sammen med at konsekvensene av eventuelle handlingsalternativer ikke umiddelbart åpenbarer seg, og kan følgelig vanskelig vurderes på en oversiktlig måte.

Det vektlegges at målet i en usikker og uforutsigbar situasjon vil være å tilnærme seg den på en slik måte at det er mulig å gjøre noe med den (C). Det vil si; komme frem til en rimelig måte å håndtere situasjonen. Dette vil ofte bestå av å kunne ta en beslutning, basert på en vurdering, som fører til en handling (D-E). For mennesker innebærer dette først og fremst en kapasitet til å ikke la seg overvelde av uorden. En erkjennelse av og aksept for usikkerheten er viktig for å håndtere situasjoner. Avhengig av situasjonen vil dette innebære en mer eller mindre radikal

akseptering av omstendighetene. Å innrømme at man ikke forstår er første steg på veien mot en rimelig håndtering av en usikker situasjon. Videre fremhever informantene at noe av det aller mest sentrale i en gitt usikker og uforutsigbar situasjon er at det forekommer initiativ. Et initiativ er viljen til å gjøre noe med situasjonen. Dette vil mange ganger innebære et element av risikotaking. Dette henger sammen med at en ikke vet hvilke handlinger som vil føre frem. En villighet til å ta risiko, selv om man ikke har tilstrekkelig informasjon om fremtiden, fremheves som fundamentalt. Flere ting vil påvirke evnen eller viljen til å ta risiko på denne måten. Informantene fremhever at uforutsigbarhet, usikkerhet og kompleksitet fundamentalt sett krever store mengder energi. Dette begrunnes med at det oppstår et behov for flere krevende prosesser som; kontinuerlig vurdering og avveininger, tilstedeværelse, fortløpende læring og refleksjon. Det vil også være behov for å improvisere og å være kreativ. Usikkerhet og uforutsigbarhet utfordrer også personlige sider ved menneske, som selvtillit, tro på egne evner og kjennskap til seg selv og egen stressatferd (F). Disse personlige kvalitetene vil påvirke hvordan man takler situasjonen. Dårlig selvtillit og frykt for å gjøre feil kan hemme eventuelle initiativ. Frykt for å gjøre feil kan begrense sanselig våkenhet og tilstedeværelse i situasjoner, som går utover evne til å oppfatte ny informasjon og lære underveis.

Informantene beskriver videre hvordan det er behov for trening og opplæring for å håndtere i ulike situasjoner som involverer usikkerhet. Først og fremst legges det vekt på at treningen må rettes mot å skape reelle erfaringer – som grunnlag for å opparbeide seg en kapasitet til å ikke la seg overvelde. Målet med dette er å gjøre det ukjente til en kjent følelse. Det dreier seg om å kjenne på relaterte følelser som situasjonen gir, som gjør det mulig å bli kjent med seg selv. En fortrolighet med disse vil frigjøre kapasitet til å handle i situasjonen. Det legges vekt på at å opparbeide seg slike erfaringer mange ganger vil innebære å trække ut av sin egen komfortsone og ta personlig risiko. Dette tvinger frem evne til å tenke annerledes enn en har gjort før og er utviklende for læring. Med andre ord, de fremsetter at treningen skal stimulere til elementene i firkant F.

Informantene presenterer videre sentrale prinsipper for treningen. For det første må det gis oppgaver som ikke har en bestemt fasit. Dette innebærer oppgaver som ikke kan løses ved hjelp av en rutinemessig respons. Dette er oppgaver som inneholder elementer fra firkant A. Slik øves studentene i å tenke selv. Disse oppgaven vil generere erfaringer med de øvrige firkantene i modellen. De legger til grunn et prosess-perspektiv på opplæringen. Så lenge studentene blir utfordret på å tenke selv er ikke utfallet av oppgavene det viktige. Informantenes opplevelse er at de unge ofte kommer med en holdning om at ting har et fasitsvar. Det fremheves som en utfordring å få dem til å forstå at ”reisen er målet”, og at prosessfokus er viktigere enn



resultatfokus. For det andre er læringsmiljøet også av vesentlig betydning. De bruker mye tid på å skape et læringsmiljø som gir rom og aksept for feil og forskjellighet. Dette bunner i et grunnleggende syn på at en mangefasettert og sammensatt situasjon krever å bli møtt med det samme: Flerfoldige tankeganger som vil utgjøre forskjellige perspektiv på løsninger. Informantene utdyper ikke konkret hva de gjør for å skape et miljø som ivaretar dette. Det presenteres også for det tredje et bestemt læringssyn som påvirker tilrettelegging av undervisningen: Læring er en kompleks prosess som i liten grad er mulig å planlegge, spesielt med hensyn til trening og opplæring på komplekse og uforutsigbare situasjoner. En kan aldri forhåndsdefinere hvilket utbytte hver student får av hver øvelse. Derfor argumenteres det for at det må skapes mangfoldige beslutnings- og dilemmasituasjoner. Det knyttes også problematikk til måling og vurdering av utbyttene.

Informantene reflekterer over sin egen rolle som lærere og veiledere i opplæringen. Her er spesielt tre elementer fremtredende. For det første dyrkes et prinsipp om at kontroll må overlates til studentene selv. For det andre må kommunikasjonen rettes mot studentenes egne tanker i læringen, framfor ”å vifte med pekefingeren” på hva de egentlig burde gjort. De legger vekt på en kommunikasjon som fremhever studentens tanker, både i forkant og i etterkant av øvelser. Kommunikasjonen kan sies å befinne seg i pilene mellom firkantene i modellen, fordi den rettes mot at studentene skal bli bevisst sine egne tanker om situasjonen, og deres reaksjoner. For det tredje må man som lærer ofte motstå en form for ”profesjonell hang” til å gripe inn i situasjoner som studentene bør komme seg ut av selv. Det understrekes at lærerens inngripen i situasjoner i verste fall kan frarøve studentene viktige erfaringer. Det er tross alt studentene som skal utvikle seg i å ta ledelse, gjøre egne vurderinger og ta egne valg. Når studentene selv tar kontrollen vil de oppleve en større og mer reell ansvars- og mestringsfølelse. I forlengelsen av dette legges det vekt på en tilpasset opplæring hvor ”skreddersøm” til hver enkelt er sentralt. Informantene er opptatt av studentenes utgangspunkt når de kommuniserer. Dette viser seg gjennom hvordan de vektlegger en tett dialog mellom dem og studentene.

Gjennom hele intervjuet kommer det implisitt og eksplisitt frem hvordan informantene jobber ut ifra teorier om ledelse. Det fundamentale synet på ledelse er at ledelse er en prosess som alle skal delta i. I uoversiktlige, uforutsigbare situasjoner blir dette uvurderlig, fordi en er avhengig av flere perspektiver enn en person alene vil kunne stå for. Jo mer kompleks og sammensatt en situasjon er, jo flere må komme i spill. Et slikt syn på ledelse innebærer at ansvar flyttes nedover i systemet og høy grad av tillit til hver enkelt.

Hittil er det vist hvordan ekspertene fremsetter en hel del kriterier når det gjelder menneskers håndtering av uforutsigbarhet, usikkerhet og kompleksitet. I tillegg har de synliggjort tanker om hvordan undervisning og trening kan kvalifisere til utvikling i et opplæringsperspektiv. Denne informasjonen blir sentral når jeg nå går over til studiens andre datamateriale; klasseromsobservasjoner. Som nevnt innledningsvis fungerer ekspertenes uttalelser som en forståelsesramme for observasjonene i klasserommet. Observasjonsdataene fremstilles i neste del. I siste del av kapittel 4 gjøres en analyse av utvalgte funn fra observasjonene sett i lys av ekspertuttalelser.

## 4.2 Klasseromsobservasjoner

I denne delen presenteres observasjoner og tolkninger fra klasseromssituasjoner. Jeg inntok feltet som passiv observatør. Dette var fordi jeg ønsket å observere handlinger med lærer og elever i mest mulig realistisk form. Jeg fikk tildelt en stol og en pult bakerst i klasserommet og noterte fortløpende digitalt på datamaskin. Jeg brukte observasjonsskjema og frie feltnotater for å notere og beskrive situasjoner. Disse notatene ble gjennomgått og supplert med ekstra informasjon om det jeg husket på slutten av hver dag. Kapittel 2 tar for seg mer utfyllende opplysninger og metodiske overveielser knyttet til dette.

### 4.2.1 Forklaring til delkapittelet

I dette kapittelet gis aller først en kort, generell beskrivelse av klassen og klasserommet. Deretter presenteres en rekke situasjonsbeskrivelser. Disse er inndelt i overskrifter som utgjør kategorier som er laget på bakgrunn av nøkkelbegreper fra ekspertintervjuene. Det vil si at datamaterialet til en viss grad allerede her har gjennomgått et fortolkningsledd. De konkrete situasjonsbeskrivelsene er tilstrebet å være nøkterne. Disse vil fortløpende inkorporeres i en tekst hvor jeg tolker og søker forståelse av hva som skjer i situasjonen. I teksten har kategoriene nummerhenvisning (observasjon 1, observasjon 2 osv.), mens de understående situasjonsbeskrivelsene har bokstavnavn (situasjon A, situasjon B osv.). Situasjonsbeskrivelser blir presentert en gang, men noen av dem blir diskutert under flere av overskriftene.

Det er foretatt et utvalg av situasjoner som fremheves her. Kriteriene for essensielle situasjoner var et de skulle inneholde en form for interaksjon mellom lærer og elev. Dette vil si at situasjonene på en eller annen måte kan være grunnlag for å si noe om samspill mellom aktørene i gruppen. Situasjon I oppfyller ikke dette kravet, men tas med for å vise viktige

lærerholdninger. Fokus i observasjonene var å finne frem til situasjoner hvor læreres lederskap fremtrer, og som gjør det mulig å si noe om nettopp lærerens ledelse. Til slutt i dette kapitlet vil den komparative analysen presenteres. Her blir observasjonene og tolkninger ses i lys av ekspertenes uttalelser.

#### 4.2.2 Beskrivelse av klassen og klasserommet

Av konfidensialitetshensyn velger jeg å ikke nevne hvor mange elever det er i klassen, eller hvor mange elever det er av hvert kjønn. Dette er en klasse med ca. 20 elever, og nesten lik fordeling i antall gutter og jenter. Ingen av elevene er diagnostisert med større atferdsmessige eller psykisk/fysiske utfordringer. Lærer fortalte i forkant at to av elevene hadde mindre faglige og/eller sosiale utfordringer. Hun ble ikke bedt om å utdype dette. Klasserommet er utformet slik en gjerne ser for seg et vanlig klasserom, med inngangsdør på ene langsiden, og vinduer på den andre langsiden. Kateteret står plassert bak i klasserommet, i ene hjørnet. Foran i rommet er det en krittavle og smartboard. I den perioden jeg var til stede, var elevene plassert sammen to og to, og skiftet plasser en gang.

#### 4.2.3 Klasseromsobservasjoner

##### *Observasjon 1: Lærerorientering*

Det første som slo meg da jeg kom til denne klassen var at elevene var særdeles lydige overfor læreren. Dette inntrykket baserer seg på flere observerbare tendenser. Det hersket generelt mye stillhet i klassen og læreren ble sjelden avbrutt da hun gav beskjeder. Elevene rakk stort sett opp hånden når de skulle si noe. Elevene fulgte nesten uten unntak anvisninger hun gav, både når det gjaldt klasseromsregler og i tilknytning til faglige oppgaver. Elevene utfordret sjeldent grenser og regler. De lyttet oppmerksomt når hun forklarte oppgaver og gav praktiske beskjeder. Når elevene ville bevege seg utenfor de regler som gjaldt i klasserommet spurte de ofte om lov. Dette viste seg for eksempel ved at de spurte om lov til å gå på toalettet eller til å bevege seg andre steder i klasserommet. En generell tendens var at elevene nokså ofte henvendte seg til læreren. Små og store spørsmål ble orientert mot læreren. Konkrete eksempler er hva de skulle ha på seg i friminuttet, hvilken overskrift de skulle bruke i boken og elevens påkalling av lærings oppmerksomhet når det forekom små uenigheter. Læreren befant seg i sentrum av mange av de prosessene som foregikk. Elevene virket også ivrige til å ville involvere henne. Følgende situasjon gjentok seg i flere av timene jeg observerte:

### Situasjon A (Dag 6, torsdag, 2. time)

Det er engelsktime og elevene sitter ved pultene sine og arbeider med oppgaver i læreboken. Det er tilnærmet helt stille i rommet. Mange elever har hender i været. Læreren går rundt og hjelper. Læreren ser rundt i rommet og gir beskjed om at elevene må prøve å lese oppgaven flere ganger, eller spørre sidemannen. Det er fortsatt mange hender i været, og hun gjentar beskjeden. Fortsatt er det mange hender i været, og elevene sitter og venter på tur, mens læreren går rundt og hjelper resten av timen.

Situasjonen viser hvordan elevenes oppmerksomhet er rettet mot læreren når de står fast og søker hjelp faglig. Orientering mot læreren forekom også som nevnt i andre ikke-faglige situasjoner. I løpet av de syv dagene jeg var til stede, observerte jeg et gjentakende mønster som ble en slags ”kjenningsmelodi” for en vanlig time i denne klassen. Hver time startet med at elevene fant plassene sine. Dette ble fulgt av stillhet og læreren som forklarte hva elevene skulle gjøre den gjeldende timen. Deretter satt de i gang med en læringsaktivitet. Gjennom denne seansen fremstår læreren som en svært tydelig leder i klasserommet. Hun viser med kroppsspråk og ord at hun ikke godtar avvikende atferd, for eksempel å bli avbrutt når hun snakker. Hun korrigerer ofte atferd, både individuelt og kollektivt. Dersom ikke elevene svarer på det hun spør om, gir hun tydelig beskjed om det. Dette gjaldt både i faglige samtaler, praktiske beskjeder og i elevenes pauser. De neste tre situasjonsbeskrivelsene er eksempler på dette.

Observasjon av samtale med et *faglig* innhold:

### Situasjon B (Dag 7, onsdag, 1.time)

Lærer: *”Når dere leser blir dere faktisk bedre til å skrive også”.*

En gutt rekker opp hånden og snakker uten å ha fått ordet.

Elev: *”Ja! Det er derfor jeg lærer meg engelsk så fort, fordi jeg hører og leser!”*

Lærer: *”Ja, bra, men vi skal ikke diskutere det nå”.*

Observasjon av samtale i tilknytning til en *praktisk beskjed*:

### Situasjon C (Dag 3, fredag, 4. time)

Lærer deler ut ukeplan for neste uke. Elevene får beskjed om å legge den i sekken og se på den sammen med en voksen hjemme. Støynivået øke noe etter hvert som elevene får planen. En elev ser på planen og utbryter :

*Ååh, vi skal lage pannekake neste uke!!”* Læreren snakker med en høy, streng stemme: *”Skulle vi se på den planen nå, eller skulle vi legge den ned i sekken og se sammen med de voksne hjemme?”*

Elev svarer med lav stemme: *”Se sammen med de voksne hjemme”.*

Observasjon av samtale som oppstår i *elevenes pause*:

### Situasjon D (Dag 5, tirsdag, mellom 1. og 2. time)

Læreren står i gangen mens elevene kler på seg for å gå ut til friminutt. En elev går bort til læreren og begynner å fortelle noe som skjedde i påskeferien. Læreren plasserer pekefingeren foran munnen og sier *”Hysj!”* Eleven stopper opp, men begynner på nytt og fortelle. Læreren gjør det samme igjen og sier: *”Jeg sa at vi skulle snakke om påsken i spisingen”.*

Basert på disse og lignende situasjoner kunne det observeres en generell tendens til at spontant oppstående situasjoner og reaksjoner var lite velkomne. Læreren har en plan og et mål, og virker utilpass når hun vippes ut av dette. I sistnevnte situasjon er målet tilsynelatende at elevene skal komme seg ut i friminuttet. En samtale om noe annet blir da avvist, som en handling som ikke støtter det som er målet med seansen.

Læreren er tydelig i kommunikasjon av anvisninger, og er svært opptatt av at de beskjedene som gis blir fulgt. Dette eksemplifiseres ved følgende situasjon:

#### Situasjon E (Dag 1, mandag, 4.time)

Elevene får utdelt et hefte med leselekser for den kommende uken. Læreren gir beskjed om at de kun får lov å se på forsiden. Noen av elevene blir ivrige og åpner permen likevel. Læreren sier: *"Nei, det var ikke det dere skulle gjøre! Nå skal vi se hvor mange av dere som klarer å gjøre akkurat det dere får beskjed om"*. Samtlige elever lukker igjen heftet og retter oppmerksomheten mot læreren.

Her uttaler læreren eksplisitt at det er viktig at elevene gjør nøyaktig det de får beskjed om. Situasjonen kan tolkes dithen at læreren vektlegger viktigheten av at elevene gjør "akkurat det de får beskjed om", som en motsetning til å følge egne impulser. De skal følge hennes plan, og ikke sin egen. Jeg tolker det slik at elevenes nysgjerrighet trigges av å få utdelt heftet. Lærers bemerkning gir uttrykk for at det er viktigere å følge beskjedene som kommer fra henne, enn å gi etter for nysgjerrighet. Læreren griper inn og styrer elevens responser.

Situasjoner som dette underbygger at lærers autoritet er svært fremtredende i klassen. Ansvar og beslutninger blir sjelden overlatt til elever. Klassen har ordenselever som henter melk før spisetiden, men utover dette observerte jeg at ansvar i ulike former sjelden er overlatt til elevene. Jeg observerte en disiplinert klasse der skoletimene gikk "på skinner" – i henhold til lærers plan. Situasjonene over illustrerer at undervisningen var preget av lærers fremtredende autoritet og kontroll på klassen, elevenes tilhørende lydighet, høy grad av struktur og ordens forhold og elevens tilsynelatende konstante orientering mot læreren. Den første kategorien er en samlet karakteristikk av det generelle inntrykket av klassen. Dette kan karakteriseres som en sterk *lærerorientering* i undervisningssituasjonen.

#### *Observasjon 2: Initiativ*

Gjennom skoledagene oppstod det situasjoner hvor elever kom med ulike former for initiativ.

De situasjonene som hittil er presentert kan i og for seg også anses som eksempler på ulike initiativ. Situasjon A beskriver elevers initiativ til å søke hjelp hos læreren når de står fast med ulike oppgaver. Dette initiativet utgjør elevenes strategi for å løse oppgavene. Situasjon B og D illustrerer elevers impulsive engasjement, og hvordan de initierer en samtale med læreren om ting de vil fortelle og dele med henne. Initiativene avvises ofte, tilsynelatende fordi det er en avvikende kurs i forhold til lærerens intenderte plan. Et annet initiativ forekommer i elevene lunsjpause, når et uventet problem oppstår etter at læreren har forlatt klasserommet:

#### **Situasjon F (Dag 1, mandag, 3.time)**

Elevene har tatt frem maten og skal spise. Læreren går bort til dataen og setter på digital lydbok, hvor "boken" vises på skjermen foran i klasserommet. Deretter forlater læreren rommet. Elevene sitter ved pultene sine og spiser og følger med på boken. Det er stille. Lydboken henger seg opp, og samme side leses av fortellerstemmen igjen og igjen, i ca. 4 minutter. Elevene ser seg rundt på hverandre. De ser mot døren som læreren gikk ut, noen ser på meg. En gutt - som ofte blir sett på som "rampegutten", lister seg bort til dataen og etter noen tastetrykk fikser han problemet slik at lydboken går som normalt. Lærer kommer tilbake, får øye på gutten og sier "*Marius, sett deg på plassen din*".

Situasjonen viser at et uforutsett problem oppstår, og elevene forholder seg svært passive. De ser seg rundt, tilsynelatende etter voksne som kan fikse problemet. På de fire minuttene elevene sitter der, er det ikke mulig å observere initiativ til å fikse problemet. Det er imidlertid lett å se at elevene blir usikre på hva de skal gjøre. Dette kommer til uttrykk ved at mange stopper opp med å spise, ser rundt seg, på hverandre. Til slutt må det en "rampegutt" til, for å bevege seg utenfor aksepterte rammer. Han gjør et provisorisk forsøk på å løse problemet. At ingen av de andre elevene reagerer, ser jeg som er en indikator på at atferdsreglene har et sterk betydning i klassen. Når læreren kommer tilbake blir guttens brudd på regelen om å sitte ved pulten bemerket og korrigert. Det iøynefallende med denne situasjonen er at læreren ikke inntar en undersøkende og analytisk holdning til det hun ser. Hun spør ikke eleven hva som skjer, og han får ingen mulighet til å forklare seg. Eleven registrerte problemet, og løste det – men læreren ser et helt annet problem: at eleven bryter atferdsregler. At de øvrige elevene venter på en voksen som kan fikse problemet underbygger dessuten karakteristikken av undervisningen som lærerorientert, slik det er beskrevet i observasjon 1.

#### ***Observasjon 3: Resultatorientering***

Tidligere er det beskrevet hvordan "kjenningsmelodien" for undervisningsforløpet var at læreren gav praktiske beskjeder og forklarte oppgaver, før elevene arbeidet. Som nevnt henvender elevene seg ofte til læreren. Som i denne situasjonen:

### Situasjon G (Dag 1, mandag, 2.time)

Elevene skriver ved pultene sine. De har fått i oppgave å skrive et sammendrag av en fortelling. Det er helt stille i klasserommet. Noen elever rekker opp hånden og spør om hjelp. Lærer går rundt til elevene som har hånden oppe. En gutt rekker opp hånden og sier: "Jeg er ferdig". Læreren går bort og ser i boken hans. Hun sier: "Du har gjort feil, du har jo bare skrevet stikkord nedover". Flere i klassen hører hva hun sier og snur seg og ser på dem. "Læreren sier: "Du må begynne helt på nytt". Gutten ser ned på arker. Er stille. Begynner på nytt.

Som i situasjon F, er ikke læreren undersøkende, spørrende eller analytisk i møte med eleven. Hun spør ikke hva han har tenkt i sitt initiativ til løsning av oppgaven. Eleven får kun beskjed om at han har gjort feil. Å gjøre feil, betyr at det finnes et rett svar å gjøre feil i forhold til. Denne situasjonen viser at oppgaven eleven jobber med formodentlig har løsninger som er rette, og løsninger som er feile. Læreren fokuserer i tillegg sin oppmerksomhet mot *svaret* eleven har gitt, ikke *hva han har tenkt* for å komme dit. Det er mulig at eleven også blir fokusert på selve resultatet her – under påvirkning av lærerens fokus i tilbakemeldingen. Med andre ord, fokuset i kommunikasjonen mellom lærer og elev ligger på resultatet, ikke på prosessen. Videre kan det samme sies om de øvrige situasjonene hvor elevene gir verbale innspill i samtalsituasjoner. I situasjon B velger læreren å la være å gå inn på elevens initiativ til å trekke inn sine egne erfaringer tilknyttet det hun snakker om (særlig fremtredende i situasjon B). Hun avfeier innspillet tilsynelatende som en avbrytelse. Mye av kommunikasjonen mellom læreren og elevene i plenum, er preget av at læreren gir en beskjed, og elevene følger opp. Læreren forklarer ofte hva de skal gjøre, og hva de ikke skal gjøre. Undervisningssituasjonen er med andre ord preget av at det er noe som er riktig, og noe som er feil. Dette gjelder atferd, following av regler, og svar på lærerens faglige spørsmål. Følgende situasjon viser "Oda" – en jente jeg opplever som moden og faglig sterk. Hun ble plutselig nølende da hun ble bedt om å lese teksten sin høyt for læreren og klassen:

### Situasjon H (Dag 4, onsdag, 4.time)

Elevene har arbeidet med å skrive en tekst. Læreren har på forhånd skrevet overskriften for teksten på tavlen. Læreren går rundt i rommet mens hun ber elevene lese høyt for klassen hva de har skrevet. Oda sitter foran i klasserommet. Hun får beskjed om å lese det hun har skrevet. Hun nøler. "Må jeg lese overskriften?" Oda snakker lavt, akkurat som om det bare er læreren som skal høre det hun sier, selv om alle elevene lytter. Læreren: "Ja, kom igjen, les hele, du!". Oda er stille, ser ned på teksten og læreren går bort til henne. Oda sier: "Men jeg har skrevet en litt annen overskrift" Lærer: "Jaja, det gjør ingenting".

"Oda" forteller læreren at hun har valgt en annen overskrift til teksten, enn det den fikk i oppgave å bruke. Kanskje fordi hun syntes at den passet bedre. Det interessante i denne

situasjonen er hvordan eleven åpenbart vegrer seg for å lese overskriften. Det er selvsagt vanskelig å si noe presist om grunnen til dette. Likevel er det flere indikatorer i situasjonen som fremmer visse antagelser. ”Oda” er en trygg elev, som ellers sjeldent vegrer seg for å ta ordet. Det er tydelig hvordan læreren ofte fremhever betydningen av å gjøre akkurat det de får beskjed om, som vist i situasjon F. En tolkning er at ”Oda” vegrer seg fordi hun har følelsen av å egentlig ha gjort feil, i forhold til oppgaven. Hun blir dermed nølende til å avsløre at hun har valgt en annen løsning. I lys av situasjon G, som sier noe om lærerens generelle tilbakemeldinger, kan en også spørre seg om disse tilbakemeldingene over tid gir grobunn for en slags redsel for å gjøre feil – særlig med tanke på at hele klassen overhører samtalen. Læreren er som nevnt generelt opptatt av at elevene gjør *det de får beskjed om*. Dersom Oda vet av tidligere erfaring at prosessen ikke vies oppmerksomhet, kan dette muligens få følger for troen på at hennes forklaring om hvorfor hun eventuelt har endret overskriften blir hørt eller vist interesse for.

Videre forekommer en samtale mellom flere lærere på arbeidsrommet, hvor noen holdninger kommer til uttrykk. Dette er den eneste situasjonen jeg velger ta med her som ikke inneholder direkte interaksjon mellom lærer og elev. Den viser viktige lærerholdninger tilknyttet arbeid med oppgaver som krever at elevene må gjøre selvstendige valg, og hvor fremgangsmåten gjerne ikke er rutinepreget og selvforklarende:

#### Situasjon I (Dag 2, tirsdag, i elevenes friminutt)

Lærerne som er på teamet sitter på arbeidsrommet og snakker sammen. Den ene læreren sier: *”Line får bare ikke til å gjøre noe, hvis hun ikke får helt konkret beskjed om hva hun skal gjøre”*. En annen lærer sier: *”Ja, det har jeg merket at hun sliter med. Læreren til Line sier: Da må vi bare sørge for at hun får oppgaver hvor det er helt tydelig hva hun skal gjøre, steg for steg.”*

Det bemerkelsesverdige med lærernes samtale er at de ikke snakker om hvordan de skal få ”Line” til å mestre mindre oversiktlige oppgaver, men derimot om hvordan de skal tilpasse oppgaver til å mestre det hun allerede kan; følge en oppskrift for å komme frem til ”det riktige svaret”. Samtalen kan sies å uttrykke et resultatfokus, fordi lærerne implisitt gir uttrykk for hvor viktig det er at fremgangsmåten er overkommelig nok til at det er mulig for Line å komme frem til svaret – dermed mestre. Mestring blir i denne sammenheng sett på som å komme frem til en riktig løsning på oppgaven.

I løpet av mine syv dager i klassen, skjedde det ved ett tilfelle at læreren eksplisitt uttalte overfor elevene hvordan det var viktig at de av og til beveger seg utenfor ”rammer og regler”



for å finne løsninger. Dette skjedde da hun snakket med elevene om en matoppskrift de har hatt i ukelekse å lage hjemme. Læreren sier: ”Noen av dere oppdaget at dere kunne endre litt på oppskriften for at ikke deigen skulle bli så tjukk. Det er bra at dere finner sånne løsninger, hvis dere ser at det er noe som ikke blir helt bra”. Her oppfordres altså elevene til å bruke egen dømmekraft og egne vurderinger for å finne gode løsninger på oppgaven. Elevene belønnes verbalt- og prosessen kommer i fokus. Utover dette er det generelle inntrykket at læreren og elevene er preget av et resultatfokus, som er sterkere enn prosessfokus.

#### *Observasjon 4: Kreativitet og improvisasjon*

I løpet av observasjonsperioden så jeg på hvorvidt elever fikk arbeide kreativt og oppleve planlagte (eventuelt ikke-planlagte) situasjoner hvor de måtte improvisere. Kreativt arbeid knyttet seg her ikke nødvendigvis utelukkende til estetiske fag, men sikter også til oppgaver hvor elevene må bruke egne tanker og ideer når de arbeider. I en musikktime får klassen i oppgave å lage en dans som skal vises for foreldrene på sommeravslutningen. Oppgaven er åpen, har kreativt potensiale og krever at elevene improviserer og samarbeider om ulike løsninger. Resultatet av oppgaven er ikke nødvendigvis gitt på forhånd.

##### **Situasjon J (Dag 1, mandag, 1.time)**

Det er musikktime og klassen er på musikkrommet. Her er det ingen stoler eller pulter, kun et åpent rom. Elevene skal lage dans til sommeravslutningen. Læreren har valgt sang og laget den første delen av dansen, som de skal gjøre synkront. Deretter blir de delt i tre grupper- to jentegrupper og en guttegruppe. Gruppene går hver for seg i rommet og begynner å lage bevegelser mens musikken er på. Elevene er svært aktive både fysisk og verbalt. Mange smiler og ler. Læreren står ved musikkspilleren. Hun beveger seg tidvis rundt til gruppene. Jeg sitter nærmest guttegruppen. De snakker sammen og prøver ut ideer. Guttegruppen får flere atferdskorleksjoner av læreren gjennom denne seansen: ”Sånn danser vi ikke”. ”Dere får ikke ha kroppskontakt, da blir det bare tull”. ”Snakk sammen, ingen høye stemmer”. De fleste guttene stopper opp når læreren kommer bort.

Også i denne mer ”løsslupne” skoletimen er det en klar observerbar tendens at læreren går inn og styrer elevenes kreative prosesser. Dette gjelder korleksjoner på atferd, men også konkrete kommentarer til bevegelser. Situasjonen viser i tillegg at elevaktiviteten minsker drastisk når læreren griper inn. Elevene stopper opp både fysisk og verbalt når læreren blander seg inn. Den neste situasjonen er fra samme musikktime:

##### **Situasjon K (Dag 1, mandag, 1.time)**

Guttegruppen står og arbeider med koreografien. Musikken er på. De har kommet frem til at 5 av guttene skal være ”bowling-kjegler” som står oppstilt, og en skal være ”bowlingkule” og den siste skal sende ”kulen”. De fleste av dem er engasjerte i kroppsspråket. Flere smiler og ler mens de arbeider. De øver på å sende ”kulen” (en gutt) bortover og avtaler hvilken retning ”kjeglene” skal falle ned i bakken. De er nøye med å planlegge annenhver til høyre og venstre. De ler når de får det til. Etter ca. fem minutter stopper læreren musikken og går bort til gruppen. De viser dansen de har laget. Læreren sier. ”*Det der bowlinggreiene tror jeg vi dropper. Avslutningen skal jo være ute og det kan være vått i gresset.*” To av guttene protesterer litt, men gir seg etter kort tid.

I denne situasjonen har elevene tatt initiativ som har ført dem frem til bevegelsene de ønsker å gjøre. Lærers tilbakemeldinger viser at hun tiltaler deres vurderinger, eller manglende vurderinger, som feilaktige. Hun lar ikke elevene selv få vurdere om de skal ta sjansen på å bli våte på klærne. Hun åpner ikke opp for en diskusjon i felleskap om hva som eventuelt kan være ulike løsninger (for eksempel ha på regnbukse etc.). Hun fatter en beslutning på vegne av dem alle og ber dem forkaste sin plan. Jeg stiller spørsmål til hvilken effekt dette har på guttene, som har arbeidet relativt lenge med dette – og som virket stolte av det de hadde laget.

I slutten av musikkturen samler hun elevene og kommer med en generell tilbakemelding. Her sier hun at elevene har jobbet godt og legger til: *"Jeg er regissøren. Dere kommer med ideene, jeg syr sammen. Da tenker jeg vi får et godt resultat. Men da kan jeg ikke ha protester hele tiden."* I denne avsluttende kommentaren er det iøynefallende at hun karakteriserer elevenes initiativ og forslag som "protester". Det hun opplever som protester, er måten elevene involverer og engasjerer seg i oppgaven som er gitt. Det kan være nødvendig for læreren å påpeke at ikke alle kan få sine ideer hørt til en hver tid. Samtidig sender dette også muligens et signal til elevene om at det er negativt at de fremmer sine meninger og synspunkter. Spesielt siden læreren ikke forklarer eller utdyper dette nærmere overfor elevene.

I den øvrige undervisningen observeres det få valgmuligheter tilknyttet læringsarbeid. Alle elevene gjorde stort sett de samme oppgavene. Unntak her er at noen sterke elever har parallellbøker i matematikk. Elevene fikk også velge hvilke bøker de skulle lese fra biblioteket, samt små variasjoner i valg av samarbeidspartnere og til dels friere skriveoppgaver. Dette kan dog karakteriseres som liten grad av valgmuligheter.

### ***Observasjon 5: Uorden = ineffektiv/mindre læring?***

Den siste kategorien for observasjoner knytter seg til klasseromssituasjonen og grad av orden. Læreren er opptatt av ordnede forhold i klasserommet. Som vist i tidligere eksempler gjelder dette overholdelse av regler, following av beskjeder etc. I den nevnte musikkturen kommer det frem hvordan læreren er opptatt av ordnede forhold, selv i en fysisk aktiv, fri og utforskende oppvarmingsøvelse:

#### **Situasjon L (Dag 1, mandag, 1.time)**

Læreren gjør en oppvarmingsøvelse med elevene i begynnelsen av musikkturen. De står på rekke i ene langsiden av rommet. Læreren gjør ulike bevegelser med kroppen for å komme seg til andre enden av rommet. Elevene hermer og følger etter. Når elevene gjør bevegelser øker støynivået noe. *"Hysj!"*, sier hun til hele klassen. *"Ikke sånn"*, sier hun til en gutt som ikke gjør bevegelsen helt lik som henne selv. Hun korrigerer atferd flere ganger. *"Jeg skal ikke ha noe tull her."*

Det læreren betegner som ”tull”, er elevenes forsøk på å delta fysisk i timen. I overnevnte situasjon er det etter hva jeg kan se, små forskjeller i forhold til hva læreren viser at elevene skal gjøre, og det elevene faktisk gjør. Det observeres ingen grove utskielser fra elevenes side (for eksempel elever som løper rundt eller gjør helt andre ting). Likevel er læreren opptatt av å korrigere. Gutten gjorde riktignok ikke helt likt som læreren, men han gjorde det muligens på sin måte, og kanskje etter beste evne. Økende støynivå blir også presumtivt oppfattet som en forstyrrelse i opplegget. Det samme kan sies for neste situasjon:

#### Situasjon M (Dag 2, tirsdag, 4.time)

Elevene får i oppgave å sitte og lese og svare på oppgaver til en tekst. Læreren sitter i en adskilt del av klasserommet og hører tre og tre elever i lesing. Elevene har fått beskjed om at de kan samarbeide. Ved jevne mellomrom blir støynivået blant elevene høyere, og læreren gir beskjed. *”Nå må dere senke stemmene”*. Line snakker høyt med sidemannen og får først en korreksjon på å dempe seg. Andre gang sier læreren: *”Line! Ta med deg bøkene og kom og sett deg her”*. Læreren flytter Line til en egen pult i nærheten. Hun sier til hele klassen: *”Dere får ikke samarbeide hvis dere ikke kan være stille!”*.

Lærerens siste beskjed signaliserer en forventning om at elevene bør klare å samarbeide uten å snakke spesielt høyt med hverandre. I denne bemerkningen ligger det en implisitt forståelse av støy ikke er naturlig eller formålstjenlig når to og to barn samarbeider sammen. Det kan virke som at oppfatningen hennes er at støy i klasserommet ikke fremmer, men derimot hemmer arbeidsomhet og læring. ”Line” blir straffet for å skape støy, ved å bli ekskludert fra muligheten til å samarbeide. En annen betraktning er at støy fra elevene gjør det vanskeligere for læreren å ha kontroll over det som foregår. Støy i form av barnestemmer gir åpenbart et mer ”kaotisk” og ”uordnet” preg over situasjonen. Det kan være vanskelig å oppfatte hvem som gjør det de skal, og hvem som snakker om andre ting. Læreren virker opptatt av ordende forhold, kanskje for å være sikker på at elevene arbeider med det de har fått beskjed om. Begge de overnevnte situasjonene sier noe om hvordan læreren ønsker å ha det i læringssituasjoner. Flere eksempler kunne vært nevnt her, men lærerens observerbare forventninger og handlinger viser at ro, orden, oversikt, struktur, tydelighet og planmessighet er viktige ingredienser i klasseroms- og læringssituasjoner.

### 4.3 Tolkning av observasjonsdata i lys av ekspertintervjuer

I det foregående har data fra ekspertintervjuer og klasseromsobservasjoner blitt presentert suksessivt. Videre vil dette delkapittelet fokusere på å se de to datasettene i sammenheng. Som

forklart tidligere har fokusområder fra ekspertintervjuene dannet analyseverktøyet (brillene) som observasjonene ses gjennom. Analysen blir presentert under to deler i det følgende (4.3.1 og 4.3.2). Disse delene sikter til dualiteten som avhandlingen søker å belyse, beskrevet i innledningen. Den første delen knytter seg til selve undervisningssituasjonen som læreren forholder seg til. Denne er preget av mer eller mindre uforutsigbare hendelser som læreren som leder er forpliktet til å møte. Situasjonene som er gjengitt fra klasserommet viser lærerens håndtering av flere slike. Dette vil ses i lys av ekspertenes uttalelser om ulike elementer i situasjonen. Den andre delen omhandler undervisningen og klasserommet som en arena for å oppøve elevenes evner til å håndtere uforutsigbarhet, usikkerhet og kompleksitet. Skolen skal forberede elevene på livet utenfor, som i mange tilfeller vil bestå i nettopp uforutsigbarhet, usikkerhet og kompleksitet. Det er derfor interessant å se på hvordan lærer- og elevhandlinger kan ses i lys av ekspertenes uttalelser når det gjelder hvordan man kan innkapsle dette i et opplæringsforløp.

### **Om å sammenligne ”epler og pærer”**

Det kan virke noe ”urettferdig” å sammenligne en grunnskolelærers handlinger med ekspertenes uttalelser. Ekspertene arbeider med de gjeldende temaene hver dag, og har således som sin hovedanliggende i å beskjeftige seg med begreper som uforutsigbarhet, usikkerhet og kompleksitet. Grunnskolelæreren gjør sin jobb på helt andre premisser, og i mange tilfeller med helt andre mål for virksomheten (satt av andre enn henne selv). Grunnskolelæreren deltar således i en slags kamp som hun ikke har fått beskjed om at finner sted. For å tilnærme seg klasseromsdataene på en verdig måte er dette viktig å ha klart for seg. I tillegg er det viktig at selv om kun representantene fra Sjøkrigsskolen refereres til som ”ekspertene”, er grunnskolelæreren også en ekspert på sin hverdag og sine hovedutfordringer. Hun er ikke en mindre profesjonell aktør på sitt felt, enn intervjuobjektene som kalles ”eksperter” i denne oppgaven. Når jeg setter et kritisk og drøftende fokus på lærerhandlinger, er dette med respekt for arbeidet hun gjør. Analysen har til hensikt å tilføre et perspektiv på hvordan undervisningen til syvende og sist tar høyde for at elever skal vokse opp og leve sitt eget liv, i konturene av risikosamfunnet. Et annet aspekt som tas i betraktning er forskjellen i elevenes aldersgrupper, som de to skolene forholder seg til. Dette er henholdsvis elever i 4.klasse og studenter (stort sett) i 20- årene. Det kan være problematisk å sammenligne dette spriket, men det er heller ikke et mål. Det fokuseres ikke på å finne konkrete implikasjoner som er direkte overførbare mellom de to skolene. Målet er tvert imot å lete frem og vurdere det store bildet av prinsipper, og

analysere de diskurser som er fremtredende. Og med dette er målet for analysen formulert. Som en praktisk opplysning vil det herfra refereres til både studenter og elever, som elever.

#### 4.3.1 Læreren som leder i det uforutsigbare klasserommet

Denne første delen omhandler altså lærerens møte med uforutsigbarhet, usikkerhet og kompleksitet i skolesituasjonen. I undervisningen forekommer det små og store uforutsigbare hendelser som læreren står i en handlingsforpliktende posisjon til å håndtere.

Handlingsforpliktelse vil si at læreren ikke kan velge å *ikke* møte det som skjer. Lærerens responser på elevhandlinger gjør det mulig å si noe om hva som anses som viktig og mindre viktig, i møte med ulike situasjoner. Uforutsigbare elementer i klasserommet er mange og gjøres gjeldende i alle klasser. Elevene er forskjellige; de tenker forskjellig, har forskjellige interesser, dagsform og bakgrunn - og de lærer forskjellig. Allerede her ligger et iboende element av usikkerhet. Læreren er den profesjonelle aktøren som skal møte disse forholdene.

##### **Lærerorientering - kontroll over det uforutsigbare**

Ekspertene legger vekt på at forutsigbarhet og oversikt i en situasjon gir oss en følelse av kontroll, som får oss til å slappe av. Følelsen av kontroll kommer av at vi klarer å øyne en sammenhengende forståelse som gir mening for oss. Ser vi til lærernes handlinger kan disse anses som ulike strategier for å kontrollere ulike uforutsigbare omstendigheter. Kategorien ”*lærerorientering*” er utarbeidet som en samlebetegnelse for en rekke indikatorer som viser at læreren befinner seg i sentrum for mange av prosessene som foregår gjennom skoledagen. Elevene henvender seg ofte til henne, både i faglige og sosiale sammenhenger. Hun opptatt av de gjeldende reglens ufravikelighet, og korrigerer atferd hyppig. Hun fremstår også som en svært tydelig leder, ved å involvere seg i spontant oppstående impulser som kommer fra elevene. Hun detaljstyrer i mange sammenhenger, ikke bare hva elevene skal gjøre, men også deres responser. Det er også gjengitt eksempler på situasjoner hvor det formidles til elevene at det er viktigere at de følger lærerens beskjeder, enn å gi etter for egne impulser. Dette gjelder selv om responsene er fundert i positive følelser som engasjement og entusiasme (som i situasjon B og C). Dette utgjør et fokus fra lærerens side, som prinsipielt kan sies å verdsette læreraktivitet høyere enn elevaktivitet. Dette resulterer videre i et signalement om at det som foregår, skal utgå fra læreren, og ikke elevene. I de eksemplene hvor elevene styrer situasjonen i en annen retning, sørger hun for å ”stramme grepet” og få hendelsesforløpet tilbake til hennes opprinnelige plan (særlig fremtredende i situasjon C, D, E og J). I lys av ekspertuttalelsene vil

forutsigbarheten som læreren forsøker å opprettholde, få henne til å slappe av med en følelse av kontroll og oversikt.

Når det gjelder elevenes læringsutbytte i tilknytning til dette, befinner vi oss ved en diskrepans i de to datasettene. Ekspertene fremhever at fokus i læringssituasjonen må ha plass til elevenes tanker, og at læringssituasjoner følgelig bør innkapsle disse. Å flytte fokus fra lærerens plan til elevprosesser inkluderer i mange tilfeller å slippe litt av kontrollen, med den hensikt at elevene skal ta over. Ekspertene understreker at når beslutninger og ansvar blir overlatt til elevene, genererer dette i seg selv læringsprosesser. Ekspertene fremhever at ved en slik orientering må man være åpen for at situasjoner tar en annen vending enn slik man gjerne hadde planlagt. I grunnskoleklassen er det synliggjort hvordan læreren i liten grad er åpen for å møte slike vendinger. Dette kan tolkes i retning av at hun i liten grad er villig til å ”slippe kontrollen” og overlate (deler av) den til elevene. Det er naturlig at dersom læreren slipper kontrollen og lar elevene ta mer plass i situasjonen, vil prosessen straks blir mer uforutsigbar. Ekspertene beskriver at uforutsigbarhet kan generere følelsen av mangel på kontroll og oversikt, som gir stress og forvirring. Opplevelsen av uforutsigbarhet er subjektivt forankret, og vil være avhengig av hver og ens mentale konstruksjoner. For læreren er eksempelvis støy i klasserommet tilsynelatende med på å gjøre undervisningssituasjonen uoversiktlig og usikker (som i situasjon M).

Ekspertene fremhever en hang til å gripe inn i ulike uordnede situasjoner, som en del av den profesjonelle identitet som lærer og leder. De mener at man har en tendens til å tenke at dersom man ikke griper inn, er det heller ikke vits at man er til stede. Likevel sier de at uordnede forhold kan være en naturlig del av læring, og at lærerens innblanding ofte kan frarøve elevene viktige erfaringer med å finne ut av ting selv. Videre presiserer informantene at målet i en uforutsigbar situasjon alltid vil være å komme frem til en rimelig måte å håndtere den på. Oppgaven med å skulle lede over tjue barn i ett rom mot bestemte mål, er en oppgave som i prinsippet krever at man minimerer/minsker en antatt kompleksitet. For læreren virker målet å være at hun selv oppnår absolutt orden og kontroll ved flest mulig variabler i situasjonen. For ekspertene er strategien simpelthen motsatt. De søker å forflytte ansvar og beslutninger over til de lærende. Dette medfører at de må finne seg i å ikke ha den fulle og hele kontrollen, og gjør at læringssituasjonen åpner opp for mer kompleksitet og dynamikk. Konflikten blir her at grunnskolelærerens standhaftige kontroll over klassen direkte hindrer eleven i å få slippe til og oppleve egen kontroll og ansvarsfølelse. En sterk lærerorientering kan slik være et hinder for åpenhet til uforutsigbarhet i klasserommet, samt en strategi for å kontrollere situasjoner og sikre ”ordnede forhold” i klasserommet.

## **Uforutsigbarhet - energi og dynamiske konfrontasjoner**

Et annet grunnleggende aspekt i denne sammenheng er hvordan informantene/ekspertene synliggjør at uorden alltid vil kreve mer energi. Dette er fordi uorden av natur ikke oppfordrer til å mentalt kunne "hvile" på gjenkjennelige strukturer og mønstre. For å gjøre noe som er uordnet forståelig og meningsfylt for mennesker, kreves konstant tilstedeværelse, vurdering og bearbeiding av informasjon. Dette oppleves mer energikrevende. I lys av dette kan lærerens måte å holde seg til *en* plan, anses som en enklere og mindre energikrevende strategi. Denne planen er knyttet opp mot et tilhørende regelverk, som skal følges for å nå målet. Med andre ord, planen er uttrykk for en orden som læreren etterstreber. Reglene i klasseromssituasjonen er videre sosiale virkemidler for hvordan denne planen skal settes i verk (elevene skal sitte rolig, rekke opp hånden når de vil snakke etc.). I lys av ekspertenes bemerkninger på dette området vil det å tolerere innspill, og dermed høyere grad av uforutsigbarhet, krever konstante vurderinger og avveininger fra lærerens side (energi). Dette beveger seg utenfor en mer statisk og rigid håndteringsmåte. Uforutsigbarheten fordrer slik en dynamisk prosess som formes etter hvert som skoletimen skrider frem. På bakgrunn av dette kan det anses som mer utfordrende og energikrevende for læreren å gripe ulike "avvikende" innspill, i undervisningssituasjonen. Basert på ekspertenes uttalelser krever undervisningssituasjonen at de som lærere er villig til å akseptere en dynamisk tilnærming, og følgelig en villighet til å akseptere at det må gjøres justeringer og modifikasjoner underveis.

### **Å inkludere det uforutsigbare – et mål?**

Foregående avsnitt reiser viktige spørsmål som til syvende og sist angår hva som er målet med undervisningen. Elementer ved grunnskolelærerens ledelse, og tilhørende virkemidler, sender signaler om at det øverste målet er å få elever til å forstå at de må innordne seg et system. Lærerens intensjon med å holde kontroll på elevene er tilsynelatende gode, men observasjonene viser at lærerens kontroll begrenser elevaktiviteten. Liten tålegrense for uorden kan også muligens være en indikator på at læreren er under press i form av læringstrykk og krav til effektivitet. Dette skal ikke undervurderes, men heller ikke diskutere videre her. Dersom vi imidlertid legger til grunn at målet er å skape ordnede forhold slik at læring kan skje, er vi ved nok et spenningsområde. Ekspertene fremhever hvordan uforutsigbare, usikre og komplekse situasjoner krever en rekke kompetanser/egenskaper, som kan utvikles ved å oppleve erfaringer med dem. Dette gjøres ved at de forsøker å stimulere frihet, åpenhet, rom til å eksperimentere og finne ut selv. De følger dette opp med å vektlegge betydningen av elevaktivitet og støtte mot elevens egne tanker. Ved at grunnskolelæreren tar fullstendig kontroll, er det mindre igjen som

er overlatt til elevene – ergo mindre rom for dem å gjøre egne erfaringer som kan være med på å trene dem i selvstendighet. Jeg observerte som nevnt sjelden tendenser til at elevene eksplisitt blir oppfordret til dette. De prinsippene som ekspertene her fremsetter, står i sammenheng med deres ledelsesprinsipper - som vektlegger at ledelse er et samspill og hvor ansvar må forskyves nedover. Mine tolkninger av lærerhandlinger er at selve ledelsesprosessen ikke er noe som elevene har påvirkning på. De opplever kun effektene av den. Med dette mener jeg at det er et klart skille mellom læreren som leder, og elevene som ikke leder. Dette kommer eksempelvis til syne ved at læreren er den som gir beskjeder, og elevene følger opp.

På grunnlag av de momenter som hittil er presentert, kan det formuleres noen hypoteser: (1) Å være åpen for elevenes innspill (initiativ), og dermed anse undervisningen som et sted hvor elev- og lærertanker møtes, krever en aksept for uforutsigbarhet. (2) Å inkludere uforutsigbarhet i ledelsen av elever krever mer energi, i form av et dynamisk prosessfokus som man er i konstant konfrontasjon med. (3) Dette vil ofte dreie seg om å våge å slippe (deler av) kontrollen, slik at det er mer plass til elevene til å ta kontroll selv. (4) Ved at læreren tar valg for elevene, begrenses elevenes mulighet til å ta egne valg - altså gjøre vurderinger og ta ansvaret for det som er gjort. (5) En sterk lærerorientering er viktig for å skape struktur og orden, men kan komme til et punkt hvor det frarøver elevene erfaringer som er viktige for hvordan de utvikler seg med hensyn til selvstendighet. Å la elevene få delta i ulike ledelsesprosesser hvor kontroll, ansvar og egne beslutninger er overlatt til dem, vil gi dem erfaring med å handle selvstendig. (6) Dersom målet er at elevene utvikler en egen selvstendighet og autonomi til å ta egne avgjørelser og gjøre egne vurderinger, må deres tanker og innspill således innkapsles i felleskapet, til fordel for rigid struktur og planmessighet.

#### **4.3.2 Klasserommet som arena for opplæring til å takle uforutsigbarhet**

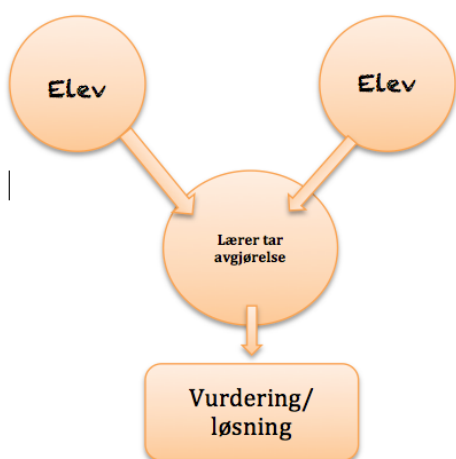
Denne delen tar for seg klasserommet som arena for å gi elever erfaringer som kan hjelpe dem til å takle uforutsigbarhet, usikkerhet og kompleksitet. Ekspertenes tanker og erfaringer når det gjelder opplæring av mennesker til å takle uforutsigbare, usikre og komplekse situasjoner er relativt enkle. De mener at for å oppøve en kapasitet må man gjennomleve erfaringer med det. Dette betyr; møte situasjoner og oppgaver som gjør det mulig å få erfaringer med å gjøre egne vurderinger, bruke dømmekraft, ta selvstendige beslutninger og reflektere. Kort sagt: tenke selv.



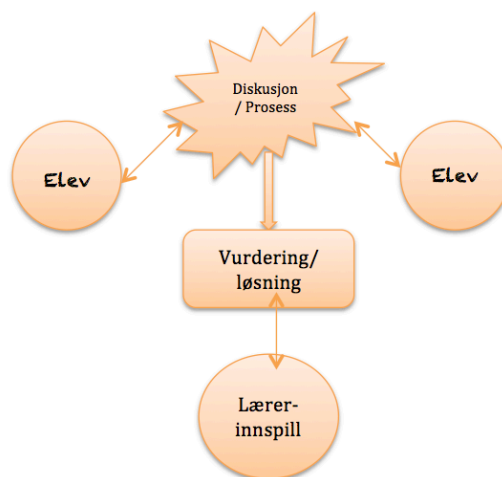
## Samspill mellom lærer og elev(er)

I forrige del ble det beskrevet hvordan lærerens lederskap er såpass tydelig og kontrollerende, at det står i fare for å gå på bekostning av elevenes muligheter til å få erfaringer med å tenke, vurdere og ta beslutninger på egen hånd. Informantene presiserer at elevenes mulighet til å tenke selv, i mange tilfeller skapes ved at de som lærere trekker seg ut av situasjoner. I lys av disse resonnementene skal vi igjen kaste et blikk på karakteristikken av klasseromssituasjonen som svært lærerorientert. Læreren involveres i små og store avgjørelser som elevene tar. En kan derfor stille spørsmål om det er læreren, eller elevene, som utfordrer seg i denne prosessen. Herunder følger en modell som synliggjør hvordan kommunikasjonsprosesser kommer til uttrykk ved de to arenaene. Modellene forklares under.

Prosessmodell for interaksjon mellom lærer og elever:



Modell 1: Det som skjer i grunnskoleklassen



Modell 2: Ekspertenes beskrivelse

I grunnskoleklassen (modell 1) observeres det at elevenes strategi utpreget ofte er å henvende seg til læreren. Dette gjelder både faglige og ikke-faglige spørsmål og henvendelser. I modell 1 ligger derfor vurderingen(e) og eventuelle løsninger langt fra eleven selv. I tillegg er læreren et element som står mellom elevene og vurderingen/avgjørelsen. Dette overlater følgelig hele vurderingsprosessen til læreren, som svarer på spørsmålet. Flyten i modell 1 er instrumentelt preget, hvor informasjonen oftest går én vei.

I modell 2 er det derimot synliggjort hvordan ekspertene vektlegger at elevene først og fremst skal gjøre bruk av egen tenkning. Deretter åpnes det opp for kommunikativ støtte fra lærer. Samspeillet mellom de ulike elementene i situasjonen er også mer dynamisk i modell 2 (vist ved pilene). Dette er fordi ekspertene betrakter det hele som en dynamisk prosess, og at de

ønsker at lærerinnspillene ikke skal anses som det eneste riktige å gjøre - men som en av *flere* muligheter. Dette på lik linje med elevenes egne forslag. Dette fremhever i hovedsak to poenger hos informantene: 1) Ekspertene tar et steg ned fra "tronen" som formelle ledere, og er tydelig på at deres meninger bare er en av mange. 2) Derav brukes kommunikative "kontringer" som søker å peke tilbake på elevene. I tillegg vektlegger ekspertene at dersom elevene arbeider mot å løse oppdrag uten lærerinvolvering, vil dette generere en større, reell ansvarsfølelse. Denne ansvarsfølelsen beskriver de som svært viktig å få erfaringer med. Mestringsfølelsen vil også bli forsterket slik. Det er også tidligere er forklart at ekspertene gir elevene eksplisitt undervisning om dette i forkant. Derfor oppfordrer ekspertene til en selvstendig prosess, før lærer blandes inn.

I grunnskoleklassen er det fremtredende at lærerens avgjørelser ofte er de "riktige". Dersom vi antar at elevene alltid vil ønske å komme frem til et "riktig" svar, blir det i et slikt miljø legitimt å konsultere læreren. Slik er det er lett å forstå elevhandlingene som uttrykk for en strategi. Men dette betyr også at elevene ikke selv er ansvarlige for utarbeiding av mulige vurderinger og løsninger. I lys av dette kan en spørre: Når læreren gjør vurderingene, slik det går frem av modell 1, hvem er det da som trener seg i å gjøre vurderinger? Svaret er åpenbart læreren. Dette er empirisk belegg for å hevde at lærerinnblanding frarøver elevene muligheten til å gjøre egne vurderinger, og komme frem til egne løsninger, som vil gi erfaringer med å tenke selv. Videre fremhever informantene at fokus bør ligge på at eleven har tenkt selv, ikke nødvendigvis hva de har tenkt. De presiserer også at dersom man velger å ikke gripe inn, er det viktig med påfølgende kommunikativ støtte for at elevene har tenkt selv. Som vi ser av modell 1, løftes ikke elevtankene frem i prosessen. Læreren har fokus frem i tid; hun har fokus på løsningen – og viser sjeldent oppmerksomhet bakover i tid. Hun tar avgjørelser som hun mener er best, og konsulterer sjelden elever for innspill. Ekspertene søker å snu kommunikasjonen til å spørre elevene: "Hva tenker dere?". Igjen begrunnes dette med at det er viktig å signalisere at deres tanker er viktige, og at det er elevens læring som skal stå i fokus. Dette er med på å tydeliggjøre ekspertenes syn på prosessen som viktigere enn resultatet. Dette står i kontrast til mange av grunnskolelærerens handlinger, som gjør vurderinger basert på resultater, og velger og ha fokus på resultat og konsekvenser. Grunnskolelærerens resultatfokus gjør seg også gjeldende i tilknytning til elevs initiativ, som utdypes i neste avsnitt.

### **Å møte initiativ – å skape erfaringer for elever**

Som vist, fremhever ekspertene at uforutsigbarhet og usikkerhet fordrer initiativ. Ekspertene vektlegger å verdsette og fremme initiativ og aktivitet i opplærings situasjonen. Som beskrevet

over stiller ikke grunnskolelæreren mot-spørsmål til elevene om hva de tror er best å gjøre, eller bruker andre kommunikative virkemidler som kan få dem til å tenke over avgjørelser selv. Dette viser seg i flere av situasjonen som er beskrevet, for eksempel i situasjon J og L, men særlig i situasjon K. I nevnte musikktime får elevene en kreativ oppgave som i stor grad har potensiale for å ivareta første del av modell 2, ved at elevene selv får arbeide sammen mot en løsning. I situasjon K har guttegruppen brukt lang tid på å lage sin koreografi. Når læreren ser resultatet, avviser hun imidlertid guttenes initiativ til løsning, og begrunner dette med at bevegelsene de har laget ikke kan gjøres dersom det er vått i gresset den dagen de skal ha avslutningen. Her ser vi at læreren ikke spør hva elevene har tenkt - hun har allerede tenkt for dem. Selv i denne situasjonen med kreativt potensiale er vurderingsprosesser altså lærerstyrt. Kommunikasjonen er således ikke orientert mot elevenes tanker, forslag og ideer. En konkret, normativ implikasjon av ekspertenes tanker om kommunikasjon ville vært å spørre elevene: ”Hvordan kan vi løse dette hvis det viser seg at det er vått på bakken?” Slik blir spørsmålet prosjektert tilbake til elevene, i lys av deres egne tanker og ideer. Slik kunne elevene videre blitt gjort ansvarlige i tenkingen. Kanskje hadde elevene selv funnet en løsning (for eksempel å ha på regnbukse?). På grunnlag av dette kan initiativene brukes på to måter. Som noe læreren vurderer og beslutter ut ifra, eller som et utgangspunkt for å overgi denne erfaringen til eleven. I grunnskoleklassen velger læreren det første alternativet.

Situasjon K gir indikasjoner på hvordan initiativ fra elever blir møtt hos lærer. Det samme gjør situasjon F, som beskriver ”rampeguttens” initiativ til å løse et uforutsett problem med lydboken. Denne situasjonen er usikker for elevene. De vet ikke hva som forårsaker problemet og det er ikke en fasit-løsning som kan generere en rutinemessig respons. I tillegg er det ingen voksne til stede som kan validere eller godkjenne eventuelle handlinger. Disse situasjonene krever, ifølge informantene et initiativ – en vilje til å gjøre noe. Ekspertene beskriver at en negativ egenskap ved rutiner og regler er at det handler om fortiden, og gjør oss lite klar for usikre elementer i fremtiden. I gitte tilfelle innebærer tilnærming mot en løsning å bevege seg utenfor rammer og regler. Eleven løser problemet, men initiativet blir ikke anerkjent eller verdsatt av læreren. Det blir derimot negativt sanksjonert når læreren returnerer til klasserommet. Læreren er ikke undersøkende eller drøftende når hun kommer til situasjonen. Uten tegn til interesse for å skape forståelse i situasjonen, gir hun ordre om at eleven skal sette seg og følge reglene. Hun forenkler således situasjonen og definerer den som et regelbrudd. Dersom en ønsker at elevgruppen skal stimuleres i å finne løsninger, ville det i lys av ekspertenes uttalelser, vært mer formålstjenlig å tilnærmet seg situasjonen mer analytisk. Da ville formodentlig motivet for handlingene blitt synlige, som ville gitt muligheten for å belønne

initiativet og synliggjøre en generell positiv oppfatning av at elevene viser nødvendig initiativ. På grunnlag av dette kommer det frem at potensialet for å møte initiativ på en måte som kan gi elever verdifulle erfaringer er til stede, men blir ikke vektlagt som viktig for læreren.

### **Sterk lærerorientering - passive elever?**

Et annet karakteristisk trekk ved situasjon F ("rampegutten" og lydboken), er at elevene som er drillet i regler og rutiner forholder seg passive. Situasjon F er det mest tydelige eksempelet på dette, men en kan også se elevenes konsistente orientering mot læreren som en indikasjon på passivitet. Passiv tilnærming ses her som en kontrast til å tenke selv og initiere egne løsninger. Tatt i betraktning at majoriteten av elevene velger å *ikke* initiere aktivitet for å løse problemet i situasjon F, kan det sies at de er mer opptatt av å følge lærerens regler, enn å være løsningsorienterte. De gjeldende reglene, mediert gjennom lærerens konsekvente årvåkenhet i tilknytning til viktigheten av å følge disse, kan slik sies å hemme elevens vilje til å løse problemet. Dette aktualiserer ekspertenes tanker om tilkortkommenhet av regler og direktiver. Elevene blir som en konsekvens av lærerens aktivitet "fritatt" for å tenke selv, og blir implisitt oppfordret til å kun handle instrumentelt etter regler. Elevene aktiviseres således ikke som medansvarlige i det totale bildet. Hva er eleven så ansvarlig for? I mange tilfeller er eleven kun ansvarlig for å følge de instruksjoner og korreksjoner som blir gitt av læreren. Elevene er således ikke ansvarlige for å vurdere situasjoner i et helhetlig perspektiv. Dette manifesterer seg i måten ledelse kommer til uttrykk på i grunnskoleklasserommet. Å se på eleven som en fullverdig deltaker i ledelsesprosesser vil innebære å aktivere hans/hennes ansvar i felleskapet, og i sin egen læring. At elevenes mulighet til å selv reflektere og vurdere blir erstattet av lærerstyrte kutymen, er spesielt fremtredende i situasjon F, men er også en generell tendens (som vist i situasjon B, C, D, E, G, H, J og L). Dette peker i retning av at ledelse (og det tilhørende ansvaret) anses som lærerens oppgave, ikke elevenes.

Spørsmål som melder seg tilknyttet denne diskrepansen mellom de to datasettene er flere.

(1) Hvordan vil manglende oppfordring til å tenke selv og ta initiativ gå utover elevenes tankegang og utvikling i det lange løp? (2) Står elevene i fare for å bli passive, når de blir vant til at sine initiativer blir avvist? Og til sist: (3) Kan elevenes passivitet således refereres til som en effekt av lærerens lederskap? I lys av ekspertenes uttalelser kan svaret bli følgende: (1) I dette klassemiljøet blir elevene vant til at de ikke trenger å tenke selv, fordi de blir fortalt hvordan de skal gjøre ting. Så lenge det er noen der som tenker for dem, "trenger ikke" eleven å tenke selv. Faren her er muligens at man slutter å være løsningsorientert fordi man uansett blir

fortalt hvordan det skal gjøres. Dette kan i tillegg ses i lys av ekspertenes uttalelser om at deres studenter har holdninger om at oppgaver har et fasitsvar, som de gjennom å spørre de ”voksne” kan få tilgang til. (2) Dersom en har den minste frykt for at sine initiativer vil bli straffet og stemplet som ”feile handlinger”, vil en heller ikke vise det nødvendige initiativ som usikre situasjoner er avhengig av. Slik er negativ sanksjonering, herunder straff, med på å hemme initiativ, både i en opplærings situasjon og i en reell situasjon. Spørsmål 3 kan sies å være en oppsummering av de to forrige spørsmålene. Måten læreren møter initiativ fra elevene vil åpenbart sende signaler om hva som er ”riktig” eller ”galt” å gjøre i situasjonen. Å styre ut i fra en rigid regelstruktur vil ha visse tilkorkompheteter hva gjelder nødvendige handlinger i gitte situasjoner.

### **Korrigering og støtte**

Ekspertene viser til at deres handlinger vil ha betydelig påvirkning på elevers handlinger. Med tanke på å forhindre inaktivitet bør aksepten for eventuelle ”feil” derfor være stor. Dette er også informantenes begrunnelser for å ha et distinkt prosessfokus. De fremhever viktigheten av å snu fokuset fra resultat av handlinger, til prosessen som ligger i forkant. En ønskelig effekt av lederskapet er at elevene blir aktive og tør å ta initiativ, til fordel for taushet og at kun de modigste (eller mest ”rampete”) viser initiativ. Observasjonene i klasserommet viser at læreren korrigerer atferd svært ofte. Når ekspertene snakker om interaksjon med elevene bruker de ordet ”støtte” gjentatte ganger. De vektlegger at elevene får *støtte* gjennom eksplisitt undervisning om fenomener de skal oppleve, og *støtte* til egen tenkning gjennom kommunikasjon. Grunnskolelæreren kommunikasjon med elevene er som beskrevet, ofte kjennetegnet av at det er noe som er riktig, og noe som er galt (som i situasjon G). Dette vil jeg betegne som *korrigeringer*, snarere enn støtte. Dersom det finnes en fasit er det lettere å bruke korrigering, fordi resultatet er gitt. Forsøk på å tilnærme seg fasiten kan således karakteriseres som riktige eller feile. Dersom det ikke foreligger en bestemt fasit vil alle løsninger være forsøk. En støtte sikter implisitt til *noe som skal støttes*. Etter ekspertenes meninger er dette elevenes egne tankeprosesser. En korrigering, slik den brukes av grunnskolelæreren, kan sies å forsømme hensynet til den lærendes tenkning. Den beslutter og vurderer på vegne av eleven. Å støtte blir derimot mer et samspill, som søker å forstå eleven der den befinner seg. Det er ikke dermed sagt at man som lærer ikke bør inkludere konkrete korrigeringer. Alle som har arbeidet med barn vet at en tydelig beskjed kan være nødvendig. Likevel er skillet mellom korrigering og støtte, viktig for å trekke frem og nyansere ut fokuset i situasjonen. Dersom en argumenterer med ekspertene vil en miste mye av læringspotensialet dersom en har et ensidig fokus på

resultatet av oppgaver, og oppfølgende korrigerings i henhold til en fasit. En støtte som fokuserer på å forstå eleven der han/hun befinner seg er også mer forenelig med ledelsespraksis som inkluderer alle aktører. En korrigerings skaper et større skille mellom ”den som bestemmer”, og ”den som gjør”. De nevnte observasjonene av korrigerings, framfor støtte, er derfor med på å karakterisere ledelsen slik den fremtrer i klasserommet som lærerorientert – i motsetning til elevsentrert.

## Kapittel 5. Ledelse og klasseledelse

---

### 5.1 Innledning

#### Å lede

Lede, vei, retning, synonymt med *lei*, gjerne brukt om sjøfartsveier, vandrings- og pilegrimsruter.

Store Norske Leksikon, 2012

I kapittel 3 trakk jeg frem noen av de siste utviklingstendensene i norsk skole, som alle kan tilskrives som mål å forsøke å minimere risiko. Det ble vist hvordan tendensene kan bety endringer for lærerrollen. For å videre belyse og diskutere klasseledelse, vil jeg i dette kapitlet se fenomenet klasseledelse i lys av generell ledelsesteori. Først presenteres et utdrag fra generell ledelsesteori og praksis, før jeg ser nærmere på et utvalg litteratur om klasseledelse. Diskusjonen som ble påbegynt i kapittel 3, om følger for lærerrollen i lys av risikominimering, vil så bli utdypet ytterligere i tilknytning til ledelsesteorien. Målet med dette er å tilføre enda et perspektiv, og se på hvordan en ledelsesteoretisk innfallsvinkel kan utdype nyanser i diskusjonen.

Ledelse er et komplekst fenomen, noe som viser seg i mengden definisjoner. Bass & Stogdill (1990, s. 35) hevder at det finnes like mange definisjoner på ledelse, som det er mennesker som har prøvd å definere det. Dette gjør det utfordrende å presentere et utsnitt av feltet. På tross av at ledelse har en lang historie var det ikke før på begynnelsen av 1900-tallet at man systematisk begynte å forske på ledelse og hvilke elementer som utgjør godt lederskap og skaper gode ledere (Klev & Vie, 2014, s. 11). Sett i sammenheng med klasseledelse er det noen retninger som blir viktig for hvordan ledelse i klasserommet kan forstås og settes i perspektiv, da særlig i lys av nye krav til lærerrollen. Store Norske Leksikon betegner ledelse rent praktisk, som å være på oppdagelse av nye områder og veier. Jeg vil ta med meg denne forståelsen når det gjelder at lederskap først og fremst er å forholde seg til en praktisk virksomhet. For læreren er ledelse praktisk handling (Postholm, Midthassel & Nordahl, 2012, s. 4). For å innlede et nærmere blikk på begrepet klasseledelse i skolen, vil jeg grovt skissere noen hovedretninger i den historiske utviklingen av generell ledelsesteori. Aller først gjøres en begrepsavklaring av to sentrale begreper.

## 5.2 Ledelsesteori

### Leadership og Management

Det finnes en utfordring knyttet til bruken av begrepet ledelse. I dagligtalen brukes gjerne begrepet ledelse på begge de to engelskspråklige ordene ”management” og ”leadership”. Dette på tross av at disse betraktes som to forskjellige ting i den engelske litteraturen. Kotter (2013) mener det er viktig å definere leadership og management som to forskjellige ting, selv om begrepene ofte brukes feilaktig om hverandre i praksis. I norsk ledelseslitteratur er det blitt vanlig å oversette leadership og management til ledelse og administrasjon (Jacobsen & Thorsvik, 2002). ”To manage” betyr å håndtere eller styre og handler om planlegging, organisering, koordinering og kontroll. Dette er svært viktige forhold, men må ikke forveksles med ledelse. Leadership blir knyttet opp mot formål, å finne strategier, skape visjoner, relasjoner, sikre mål og mening, inspirere og motivere – altså utøve ledelse på en slik måte at arbeid foregår verdig og motiverende (Plauborg, Andersen, Ingerslev & Laursen, 2010, s. 22; Skivik, 2004, s. 25 og 26). Management og leadership refererer med andre ord til to ulike sider av hva det vil si å være leder. Dette kan være noe misvisende i det norske språket, fordi en ”daglig leder” er den som tar seg av daglig drift mens ”administrerende direktør” ofte er den som utformer visjoner. Selv om begge er nødvendige funksjoner, er det viktig å være observant på at det skilles mellom dem.

#### 5.2.1 To grunnleggende retninger innenfor ledelse

Den *instrumentelle* ledelsesformen er den første og kanskje mest markante retningen, og vokste frem på begynnelsen av 1900-tallet. Industrien var på frammarsj og ledelse ble et spørsmål om styring med vekt på planlegging, måling og overvåkning. Beslutningsprosesser ble sentralisert og det ble behov for å utpeke ledere – på engelsk *managers*. Den amerikanske ingeniøren Frederick W. Taylor gav i 1911 ut boken *The Principles of Scientific Management*, og la til grunn at vitenskapelige prinsipper skulle styre produksjonen. Man delte et produksjonsproblem opp i mindre, enklere og mer oversiktlige deler, som kunne utføres sekvensielt. Slik kunne komplekse produksjonsprosesser løses av arbeidskraft som hadde minimal utdanning og trening, og arbeiderne trengte heller ikke å vite eller å forstå hvordan det endelige produktet var sammensatt. Dette samlebåndsprinsippet økte effektiviteten i produksjonen dramatisk i forhold til håndverkstradisjonen, hvor håndverksmesteren måtte sørge for at hver lærling forstod og kunne løse hele produksjonsproblemet (Sjøvold, 2006, s. 186 og 187). Ved overgangen fra



1800-1900 tallet analyserte Max Weber fremveksten av byråkratiet som styringsform i Europa. Her ble det lagt vekt på en av-personifisering av arbeidslivet. De ansatte skulle ikke sette sitt personlige preg på jobbutførelsen, men derimot la seg styre av formelle bestemmelser, basert på regler og prinsipper som sikret forhåndsprogrammering og kontroll (Irgens, 2013, s. 43- 45). Med fokus på lederens kontrollbehov skulle regler og spesifikasjoner sørge for at beslutningstakerne hadde oversikt over alle alternativer og konsekvenser slik at de kunne velge det eneste riktige alternativ i enhver situasjon. I et instrumentelt perspektiv handler ledelse om effektive måter å oppnå resultater gjennom andre. Medarbeidere blir instrumentene for å nå målsettinger. Instrumentell ledelsesteori bygger på antakelser om at god ledelse handler om å oppnå resultater gjennom andre, ved å gjøre rasjonelle valg som medfører minst mulig ressursbruk.

De instrumentelle teoriene har lenge blitt sett på som det dominerende hovedperspektivet, men blir imidlertid stadig utfordret av det Putnam og Smith (1985, i Irgens, 2013) kaller motperspektivet. Den mest vesentlige forskjellen mellom motperspektivet og hovedperspektivet er erkjennelsen av at *sosiale fenomener* er meningsfulle for mennesker. Med Elton Mayos analyser av en rekke undersøkelser fra fabrikkarbeid på 1920- tallet, ble tanken om at mennesket først og fremst er et sosialt vesen et innspill. Mennesket er grunnleggende sosialt og handler ut fra tilhørighet og følelser. Dersom ansatte blir behandlet med respekt av sine ledere, vil de ikke bare finne mening i arbeidet, men også yte mer enn om de blir behandlet etter maskinaktige prinsipper, hevdet Mayo (Busch, Johnsen & Vanebo, 1993, s. 22; Sjøvold, 2006, s. 187). Under gunstige forhold vil gjennomsnittsmennesket ikke bare akseptere, men også oppsøke ansvar. Douglas McGregor (1960) beskrev det han mente var et grunnleggende negativt menneskesyn i instrumentell ledelse, der mennesket fra naturens side arbeider så lite som mulig, mangler ambisjoner og misliker ansvar. Han identifiserte dette som ”Teori X” syn på ledelse: Mennesket må styres, motiveres, overtales, belønnes, straffes og kontrolleres. McGregor tok til orde for det han kalte ”Teori Y”-ledelse: Mennesket er ikke av natur motstander av organisasjonens behov, og i få fall er det basert på negative erfaringer. Mennesket har potensiale for utvikling, å ta på seg ansvar og evne til å rette innsats mot felles mål (Sjøvold, 2006, s. 188 og 189). McGregor bidro slik til en utviklingen som gikk i retning av å vektlegge det sosiale miljøet og medmenneskelige relasjoner.

### 5.2.2 Ledelse som samspill

En motstemme mot de instrumentelle teoriene er James McGregor Burns (1978) som definerte to former for ledelse: *Transaksjonsledelse* og *transformasjonsledelse*. Han var en av de første som antydte ledelse i retning av et *samspill*. Transaksjonsledelse fokuserer på forholdet mellom lederen og den som skal ledes, med vekt på instrumentelle bytteforhold tilknyttet de ansattes egeninteresser. En leder måtte, innenfor dette perspektivet, kunne kontrollere belønningsmekanismer og ha kontroll over hvordan og i hvilken utstrekning et belønningssystem kunne implementeres for å motivere ansatte til å arbeide. Den sosiale relasjonen dreier seg om hvordan en leder og dens medarbeidere kan utvikle gode bytteforhold, både av materielle og immaterielle goder. Transformasjonsledelse derimot, fokuserer på egenskaper, behov og verdier. De gode lederne er ifølge Burns verdiorienterte ledere, som i samarbeid med sine medarbeidere er i stand til å løfte både seg selv om sine omgivelser til nye moralske nivåer. Disse har fokus på å være rollemodeller og å inspirere, motivere, utvikle fellesskapsfølelse og bidra til kollektiv og individuell utvikling (Irgens, 2013, s. 51 og 52). Burns trekker frem et helhetlig perspektiv av relasjon, miljø og felleskap, som forutsetninger for god ledelse. Dette bidraget flytter fokus fra lederen - til dem som skal ledes.

At flere i en virksomhet involverer seg i ledelsesprosessen er et grunnleggende prinsipp innenfor en nyere forståelse av ledelse. Her ser en samarbeid og samspill som en forutsetning for å snakke om ledelse. En samling teorier som kalles *distribuert ledelsesteori* fokuserer på samhandlingen mellom ledere, medarbeidere og situasjoner. James Spillane har skrevet mye om distribuert ledelsespraksis i skolen, og trekker bant annet frem betydningen av *uformell ledelse*. Distribuerte ledelsesteori bygger på en tanke om at idéene i en virksomhet ikke enestående og monolittisk utgår fra en heroisk leder som får ting til å skje. Tvert imot er ledelse en *distribuert praksis* som resultat av en rekke proposisjoner som møtes og skapes av flere mennesker i samhandling (Spillane, 2006, s. 1-7). Slik er dette en teoriretning som har mange berøringspunkter med mer kritisk og post-moderne ledelsestenkning hvor blant annet demokratiske og kollegiale idealer står sterkt (Bush & Glover 2003, s. 18-20). Skillelinje mellom de som blir ledet og lederen er mindre markante - uten å undergrave den formelle lederens rolle og ansvar. Spillane fremhever en "leader-plus" – tilnærming, som legger vekt på at ledelse ikke starter og slutter eksempelvis på rektors kontor. Lederskap er mer enn det enkeltindivider i formelle lederskapposisjoner foretar seg (Spillane, 2006, s. 13). Folk i uformelle lederposisjoner utøver også lederskap i ulike situasjoner. Kort sagt er alle som arbeider med problemstillinger knyttet til foretakets *kjerneaktiviteter* deltakere i ledelse. Spillane, Halverson & Diamond (2004) understreker at for å forstå ledelsespraksis bør ikke

oppmerksomheten først og fremst rettes mot det enkelte individ. I stedet er det den interaksjonen som finner sted mellom aktører, som bør gjøres til gjenstand for analyse.

### 5.2.3 Ledelse av ledelsesprosesser

Erik Johnsen (1995) har skrevet boken *Ledelse av ledelsesprosessen*. Boken er et skandinavisk bidrag til synet på ledelse som et samspill. Tittelen innehar i seg selv et premiss om at ledelse inkluderer del-prosesser av ledelse som skal ledes. Johnsen skiller mellom en klassisk og en nåtidig oppfatning av ledelse, hvor førstnevnte er en ren instrumentell tilnærming. Den grunnleggende forskjellen er at den klassiske oppfatningen handler om maktposisjoner, bedre faglig innsikt i produksjonsprosesser, initiativ og sosial kompetanse. Den er i tillegg *personfiksert*. ”Jeg er en god leder hvis jeg har den rette faglige bakgrunnen og de personlige egenskaper som jobben krever”. Den nåtidige oppfatningen er *prosessorientert*; den kompliserte atferd som skal utøves av mange mennesker for at en virksomhet skal oppleves som ledet. ”Jeg er en god leder hvis jeg utøver lederatferd”. Denne krever målorientering, personlig dyktighet og samspill, og kan utføres av alle (Johnsen, 1995, s. 9-15). Ifølge Johnsen skal det ikke fokuseres ensidig på solisten eller laget. Det skal fokuseres på begge samtidig. Johnsen (1995, s. 11) definerer lederatferd som å delta aktivt i et samtidig målsettende, problemløsende og språkskapende samarbeid med relevante andre. Et målsettende fokus handler om hva slags mål virksomheten har, både konkrete, og mindre konkrete. Problemløsningen handler om hvordan man skal nå målet. Den språkskapende dimensjonen handler om å skape mening i gitte situasjoner. Slik flyttes fokus fra den formelle sjefen (uten å undergrave ham) til alle som deltar i ledelsesprosessen. Johnsen fremhever at en kan bare gjøre noe gjennom andre dersom hele systemet er gjennomsyret av ledelse.

De retningene som er presentert til nå viser en grov skisse av utvikling innenfor ledelse. Fra instrumentell styring med vekt på kontroll, vitenskapelige prinsipper og et sterkt skille mellom de som leder og de som blir ledet – til nyere retninger som viser at miljømessige faktorer, samspill og samarbeid er grunnleggende for å snakke om ledelse. I neste del vil jeg gjøre en teoretisk gjennomgang av et utvalg litteratur om klasseledelse. Dette vil etterhvert blir knyttet opp mot prinsipper fra den generelle ledelsesteorien og sett i lys av denne.

## 5.3 Klasseledelse

Klasseledelse er ikke et nytt fenomen. I alle tider av organisert undervisning har lærere ledet klasser. Noen klassiske studier ble imidlertid først gjennomført i 1930-tallet. De siste 20-30 årene har interessen for temaet økt, og det er gjort en rekke studier på temaet som har fått betydning for den norske forståelsen.

### 5.3.1 Classroom-management tradisjonen

Begrepet klasseledelse er en oversettelse inspirert av begrepet ”classroom management” og kommer opprinnelig fra USA (Plauborg et.al., 2010, s. 21). Forskningen på classroom management vedrørte opprinnelig hvordan forstyrrelser og uro i undervisningen kunne minimeres og hvordan den tiden elevene hadde til å lære det faglige innholdet kunne maksimeres i undervisningen. Tradisjonen har vært opptatt av overvåkning, kontroll, straff og belønning som virkemidler for å styre undervisning, og opprinnelig innenfor et behavioristisk perspektiv. Går vi hundre år tilbake i tid var lærer den ubestridte leder i klasserommet. Det hersket ro og disiplin, og det var ikke uvanlig at lærere tok i bruk fysisk avstraffelse eller mildere skoletukt (Postholm et.al., 2012). Elevene var passive objekter og kunnskapen skulle ”fylles på” og overføres til elevene. Individuelle forskjeller var det lite rom for. Dette stod i sammenheng med hovedoppdraget skolen hadde; å fremskaffe punktlighet, utholdenhet, tålmodige, pliktoppfyllende og lydige samfunnsborgere (Sundli, 2007, s. 15). Dette stod i sterk kontrast til Lewin, Lippitt og White (I Postholm et.al., 2012, s. 3) som i 1939 viste at en *demokratisk klasseledelse* var den som best stimulerte læring. Kounin og Gumps studie fra 1961 viste at en ikke-straffende klasseledelse var å foretrekke dersom en ønsket en positiv sosialisering av elevers verdier og atferd (Brophy, 2006) En begynte gradvis å se miljøet som betydningsfullt for elevers utvikling.

Fysisk avstraffelse ble forbudt i norske skoler i 1936. Skolen ble gradvis mer human og elevene ble i stadig større grad sett på som selvstendige individer som skulle anerkjennes og respekteres. Individualiseringen, utviklingspsykologiens og demokratiseringens gjennomslag fra 1960-tallet preget de neste tiårene. Blant annet på bakgrunn av Kounins arbeid, skiftet fokuset fra disiplineringsteknikker, til å vektlegge lærerens ledelse som langt viktigere for elevers atferdsregulering (Plauborg et.al., s. 43). Læreren skulle vektlegge gjensidighet og dialog med elevene, og på den måten møte utfordringene i klasserommet og engasjere elevene i skolearbeidet. Denne formen for interaksjon har sin bakgrunn i en dialogorientert og reformpedagogisk tradisjon (Postholm et al., 2012, s. 3).

For å få en dypere forståelse av hvordan klasseledelse oppfattes og idealiseres som begrep i Norge i dag, har jeg tatt utgangspunkt i et utvalg litteratur som inngår i pensumlistene på lærerutdanningene rundt om i landet. I tillegg har jeg sett på hvordan begrepet anvendes i nyere bakgrunnsdokumenter som er utarbeidet i tilknytning til skolekampanjer som har til hensikt å styrke lærernes kompetanse på området.

### 5.3.2 Klasseledelse - et middel for å oppnå læring

Sett under ett legger den aktuelle litteraturen om klasseledelse til grunn et overordnet mål for all klasseledelse: Klasseledelse handler om å skape gode betingelser for både faglig og sosial læring i skolen (blant annet Postholm et al., 2012, s. 4). Denne norske definisjonen later til å bygge på amerikansk forskning, og særlig Hattie (2009) og Evertson and Weinstein (2006) som definerer klasseledelse nettopp slik: "The actions teachers take to create an environment that supports and facilitates both academic and social-emotional learning" (Evertson and Weinstein, 2006, s. 5). Selve lederrollen handler i slik definisjon om å tilrettelegge.

Ledelsen skjer først og fremst i relasjon til en gitt målgruppe - elevene. Selv om ordet "elevene" (kanskje noe overraskende) ikke forekommer i definisjonene, legges det for det første implisitt til grunn at det er *elevene* som står i fokus, og utgjør "nedslagsfeltet" for alt arbeid med klasseledelse. Definisjonene fremhever at målet med all klasseledelse er *elevenes læring*. For det andre skilles det mellom et faglig og et sosialt ansvar. Læreren tillegges et ansvar både for elevens faglige resultater, samtidig som betydningen av det sosiale fremheves. Dette kommer til uttrykk eksempelvis i Nordahl & Hansen (2012, s. 6 og 7), som setter likhetstegn mellom ledelse og ansvar, både for elevenes faglige prestasjoner (læringsresultater) og den sosiale situasjonen (læringsmiljøet, mobbing osv.). Hvis elevene er urolige og bråkete, er det til en viss grad lærerens ansvar at det er slik, og dermed er det også lærerens ansvar å ordne opp. Sånn vil det også være hvis læringsutbyttet er dårlig (Nordahl & Hansen, 2012, s. 7). Også Kvello (2004, s. 55) fremhever dette: "Klasseledelse innebærer å skape et godt læringsmiljø ved å sikre arbeidsro, motivere for kunnskapstilegnelse, og fremme utvikling av gode relasjoner". Christensen og Ulleberg (2013) beskriver lærerens kompetanse som bestående av faglige, didaktiske, relasjonelle og analytiske komponenter.

I litteraturen vises det altså til en sammensatt kompetanse samt en dyp vektlegging av hvordan klasseledelse står i sammenheng med elevens læring. Det tas hensyn til at miljøet har betydning for elevenes lærings situasjon på skolen. Læreren betraktes ikke bare som ansvarlig for dette, han eller hun er også i seg selv den viktigste påvirkningskraft. Dette kommer til

uttrykk ved at litteraturen vinkles mot den effekten lærerens rolle, mediert gjennom *atferd* eller *fremtoning*, har på elevene. Elever som har best læringsresultater har en lærer som er en tydelig voksenperson, håndhever regler, har tydelige forventninger, viser interesse for elevene og går inn i en positiv og støttende relasjon med hvert enkelt barn (Nordahl & Hansen, 2012).

Utdanningsdirektoratet (2010) skriver at en positiv relasjon mellom lærer og elev er hjørnesteinene i god klasseledelse. De skriver videre at hovedpunktene er støttende relasjoner, struktur og regler, læringskultur samt motivasjon og forventninger. Den positive relasjonen bygger på lærerens vilje til å bry seg om den enkelte elev, å være støttende både faglig og emosjonelt samt en felles forståelse av forventet utvikling. Gjensidig respekt og tillit beskrives som avgjørende. Den gode klasseleder er tydelig og har kontroll - samtidig som han er støttende, empatisk og anerkjennende. Ogden (2004, s. 90) skriver at læreren skal beherske avveiningsforholdet mellom undervisning, omsorg, krav, bekreftelse og ivaretagelse av fellesskapet, samtidig med å tydeliggjøre forventninger, holdninger og normer.

Rammer og forutsigbarhet beskrives som grunnlaget for et miljø hvor elevene kan være trygge og fokusert på å lære. I bakgrunnsdokumentet for klasseledelse på Ungdomstrinnsatsningen (Postholm et. al., s. 2), heter det at: "Klasseledelse handler om å skape et positivt læringsmiljø hvor elevene kan konsentrere seg og bli motivert for læring." Her er miljøets betydning for individet særlig fremtredende. Oppsummert beskriver alle definisjonene klasseledelse som målrettet og situasjonsbetinget. Dette viser seg særlig i Nordahls (2009, s. 202) avgrensning som omfatter fire hovedelementer. Boken er pensum i faget Pedagogikk- og elevkunnskap og brukes ved alle lærerutdanningene i Norge. De følgende hovedelementene fungerer også som en oppsummering av de temaene som får utdypende fokus i den øvrige litteraturen:

- lærerens evne til å skape et positivt klima eller læringsmiljø
- lærerens evne til å etablere og bevare arbeidsro
- lærerens evne til å motivere elevene til arbeidsinnsats
- lærerens evne til å inngå i positive og støttende relasjoner

Det mest påfallende ved denne avgrensningen er at den ligner mer det en ønsker å oppnå med ledelsen i klasserommet. Den sier således lite om hva ledelse faktisk er.

### 5.3.3 Læreren som *eneste* leder i klasserommet

Et annet element verdt å merke seg, er at Nordahls punkter refererer til egenskaper ved læreren alene. Ledelse forstås altså som noe som gjøres av læreren, for elevene. Det forutsettes med andre ord en leder - læreren. Dette kommer også til uttrykk slik:

Gode lærere tar ledelsen og de gjør det hver time. Dette er viktig, for hvis ikke læreren tar ledelsen, står det alltid en elev klar til å ta over. Blant elevene i en klasse er det normalt ingen som ikke vil lede, og hvis en lærer først har gitt fra seg ledelsen, vil den være særdeles vanskelig å ta tilbake. (Nordahl, 2012, s. 49)

Av dette sitatet er det vanskelig å trekke noen annen konklusjon enn at elevenes eventuelle forsøk på å "ta over kontrollen" blir betraktet som ensidig negativt. Det vektlegges med andre ord en sterk lærerorientering i ledelsen. Til dette melder det seg flere spørsmål: Hva innebærer det å gi fra seg ledelsen? Og dersom det er slik at alle elever har et naturlig ønske om å lede, bør vi altså likevel anstrenge oss for å motsette oss dette til en hver tid?

Samtidig blir elevaktivisering fremhevet som en forutsetning for læring: "Det er når man som lærer opplever at elevene er aktivt med i undervisningen, at læring vil finne sted" (Nordahl & Hansen, 2012, s. 14). Dette kan tolkes som at elevene bør være aktivt deltagende i undervisningen, men altså ekskluderes fra selve ledelsesprosessen. Hvor skillet går mellom undervisning og ledelse er imidlertid uklart. Christensen og Ulleberg (2013, s. 14) skriver at lærerens ledelse skal medvirke til medbestemmelse og utvikling av demokratiske holdninger. Postholm et al. (2012, s. 5) understreker at "klasseledelse skal realisere et sentralt pedagogisk paradoks: Hvorledes skal læreren lede eleven til å lede seg selv? Hvordan skal eleven gjennom medvirkning bidra til sin egen utvikling?"

Samlet sett legger litteraturen til grunn at det er viktig at elever er medvirkende og aktive, men læreren blir fremstilt som den som skal *lede*. Likevel fremheves elevenes selvregulering og evnen til å lede seg selv. Det skrives lite utfyllende om nøyaktig hva som ligger i dette spenningsforholdet.

Litteraturen fremsetter videre et massivt fokus på struktur, planmessighet, forutsigbarhet, kontroll og tydelighet. Det nevnes svært lite om hvordan usikkerhet og uforutsigbarhet kommer til uttrykk i klasseledelse. Eksempelvis fremhever Nordahl & Hansen (2012, s. 49) at "en avgjørende ramme for undervisningen er at læreren i alle undervisningstimer framstår som en tydelig person, som har kontroll over situasjonen." Dette kan tolkes dithen at den minste

antydning til usikkerhet må skjules overfor elevene, og at man er en dårligere klasseleder dersom en lar usikkerhet komme til uttrykk.

I det følgende vil jeg se klasseledelse, slik det er presentert i det foregående, i lys av generell ledelsesteori.

## 5.4 Klasseledelse i lys av generell ledelsesteori

I kunnskapsbedrifter kreves det ofte andre former for ledelse enn dem man finner i næringslivet, men spenningen om forståelse knyttet til teori og praksis er overførbart for eksempel til forholdet mellom lærer og elev (Glenna & Postholm, 2011, s. 27). Det er interessant å se at måten lederprinsipper utviklet seg utover 1900-tallet i grove trekk kjennetegnes av den samme utviklingen som har funnet sted innenfor pedagogiske ledelse og praksis. Den parallelle utviklingen skiller imidlertid lag på ett bestemt sted.

### 5.4.1 Hit – men ikke lenger

Classroom management- tradisjonen har fokus på å skape arbeidsro, minimere forstyrrelser og bortkastet tid slik at elevene får mer tid til å lære. Denne første fasen i utviklingen av klasseledelsespraksis- og forskning, har mye til felles med en instrumentell forståelse av ledelse. Organisering, atferd, regler, belønning og sanksjonering brukes som forklaringsmodell på styring. Effektivitet, minst mulig ressursbruk, kontroll og styringsmekanismer er sentralt. Man er spesielt opptatt av konkrete handlinger og teknikker for å opprettholde disiplin og kontroll, som gjør at en kan bevege seg mest mulig effektivt mot målbare resultater.

Sett i sammenheng med de to første hovedretningene innenfor ledelsesteorien, er de overnevnte utdrag fra klasseledelsesteori, belegg for å hevde at nåtidens idealisering av klasseledelse har mer til felles med motperspektivet, enn instrumentell ledelse. Miljøets påvirkning på grunnleggende læringsprosesser anerkjennes, og legger følgelig ansvaret på læreren for å skape og opprettholde dette. Eksempelvis slik: ”Ledelse av klasser og undervisning skal vise og formidle at det er lærerne som har og tar ansvar, samtidig som elevene verdsettes og anerkjennes” (Nordahl & Hansen, 2012, s. 13). Dette utvidede ansvarsområdet (i motsetning til et behavioristisk perspektiv) har mye til felles med McGregors (1960) ”teori Y” og Burns beskrivelser av transformativ ledere. Klasselederen er betydningsfulle rollemodeller med potensiale for en påvirkningskraft som inspirerer og motiverer.



Den videre utviklingen av ledelsesteori fokuserer på at ledelse er en kompleks prosess som bør inkludere flere enn dem med formelle lederstillinger. Dette synet bygger på en antagelse om at man kun kan gjøre noe gjennom andre dersom hele systemet er gjennomsyret av ledelse. Ledelse som samspillsprosess (Spillane, 2006/2004; Johnsen, 1995) fordrer at alle som driver med nøkkelaktiviteter tilknyttet kjernevirksomhet, utøver ledelse og lederatferd. Dersom vi forfølger dette prinsippet helt ned til å omfatte klasserommets aktører; lærere og elever, finner vi en prinsipiell brytning med litteraturen på klasseledelse. Særlig i Nordahls (2009/2012) fremstillinger anses ikke elevene som deltakere i selve ledelsesprosessen. Læreren fremstilles utvetydig som den eneste lederen i klasserommet. Dette synet presiseres i utsagnet om at læreren bør forhindre elevforsøk på å ta ledelse. Selv om elevaktivitet og elevmedvirkning vektlegges, beskrives lærerens ledelse som noe eget - noe som ligger utenfor eleven selv.

For å belyse dette nærmere vil jeg trekke inn Brunstads tanker om ledelse, presentert i boken *Klokt lederskap* (2009). Brunstad beskriver ledelse som en grenseaktivitet (med referanse til Sørhaug, 1996 & Kirkeby, 2001). Rent språklig uttrykker ordet ledelse det å *ligge foran, i spissen, i front*. Utøvelse av lederskap innebærer da å være på terskelen til et ennå ukjent område eller en ny situasjon. I et grenseområde vil erfaringer og kunnskap, regler og prosedyrer ikke alltid strekke til. Når en knytter ledelse til dette grenseområdet, sier han, blir det tydelig at det ikke bare er den formelle lederen som utøver lederskap. De fleste i en organisasjon vil på gitte tidspunkt stå i nettopp en slik grensesituasjon (Brunstad, 2009, s. 32 - 35).

Denne forståelsen mener jeg særlig kan aksentueres med tanke på læring. Det spesielle med skolen som organisasjon er at målgruppen også er selve målet. Målet er *elevenes læring og utvikling*. Læring involverer kontinuerlig tilegnelse av ny og ukjent kunnskap. Og hver elev må til syvende og sist selv forholde seg til det ukjente området, uansett om det gjelder faglig eller sosial læring. Læreren kan legge til rette for utforskning, men ingen lærer kan gå i spissen, oppdage og tilegne nye kunnskaper for elevene. Da er det i så fall lærerens kunnskaper som utvikles, og ikke elevenes. Sett i lys av ledelse som distribuert praksis, og som en grenseaktivitet, finner jeg derfor argumenter for å hevde at elevene også bør anses som reelle utøvere av lederatferd i skolen. Når litteraturen om klasseledelse betrakter klasseledelse som noe som skjer løsrevet fra eleven, viser dette skjæringspunktet hvor utviklingen av ledelsesteori og utviklingen av klasseledelse skiller lag. Hvorfor er det slik? Jeg vil ta dette spørsmålet med meg videre inn i neste del, som tar for seg læreren som leder i lys av kontrolltendenser i norsk skole.

### 5.4.2 Læreren som leder – i en tid med testing og kontrollbehov

For å se nærmere på dette kan det være nyttig å se på hvorfor vi i Norge har fått et økt fokus på klasseledelse de siste årene. Det økte fokuset ble særlig aksentuert i sammenheng med PISA-resultatene. Undersøkelsen viste ikke bare at det faglige nivået lå forholdsvis lavt, men også at 10% av elevene konsekvent forstyrret undervisningen. Blant annet tok daværende kunnskapsminister Bård Vegard Solhjell et kraftig oppgjør med skoleslagordet ”ansvar for egen læring”. Nå ville han gi læreren makten tilbake i klasserommet. Da også elevundersøkelsen viste at det var mye bråk og uro i norske klasserom, ble dette løftet frem som en av skolens viktigste utfordringer (Duesund, Stray & Bjørnstad, 2014, s. 150). Lærers rolle som leder og autoritet ble satt under diskusjon som en av de viktigste faktorene for gjenerobring av gode arbeidsforhold i klasserommet. Dette er med på å forklare tilfanget av litteratur på området de siste årene, det skarpe fokuset på sammenhengen mellom ledelse og læring, samt klasseledelse som et eget tema i den nye lærerutdanningen. Det kan se ut som at klasseledelse er det nye universalmiddelet som skal løse utfordringer knyttet til å bedre læring (Chistensen & Ulleberg, 2013, s.11). Det er fremtredende hvordan norsk litteratur vektlegger klasseledelse i sterk sammenheng med elevenes læring. Dette er kanskje ikke så rart – siden elevene tross alt går på skolen for å lære, men en kan stille spørsmål til hva som skjer med lærers rolle, når klasseledelse blir et middel for å oppnå noe. Særlig når dette ”noe” består av forhåndsdefinerte læringsutfall og resultater. Motivasjonen for å sette fokuset på klasseledelse er i stor grad basert på og initiert som et resultat av synkende rangering på internasjonale tester.

Vinklingen på klasseledelse som middel for å oppnå læring, har røtter i det som kalles teacher- effectiveness forskningen. Denne vektlegger sammenhengen mellom lærerhandlinger og elevers læringsresultater. Implisitt i retningens kunnskapssyn ligger det at ”fremgang i læring” ensidig knyttes til målbare resultater i fag (Briseid, 2013, s. 28). Verktøy for å kontrollere lærers arbeid er som nevnt ulike tester, deriblant nasjonale og internasjonale tester. Dette resultatfokuset viser at en kontroll-diskurs er klart til stede i norsk skole (Elstad, 2013). Stoller (2015) skriver at målbare læringsresultater i de senere årene har blitt et krav for å rettferdiggjøre og begrunne pedagogiske praksiser. Denne styringsformen vektlegger et syn som langt på vei legitimerer en teacher-effectiveness- tilnærming til klasseledelse.

Au (2011) har i denne sammenheng tatt for seg utviklingen i USA, og undersøkt politikken, praksisen og målene med utdanningen i et slikt kontrollregime. Han viser hvordan de overordnede mekanismene som styrer nåtidens skole direkte kan relateres til instrumentell ledelse, eller ”taylorisme”. For Taylor var effektiv produksjon knyttet opp mot fabrikk-managers evne til å samle all mulig informasjon om arbeidet, analysere det ved hjelp av

vitenskapelige metoder og slik finne de mest effektive metodene for arbeidere til å utføre oppgaver. Deretter skulle arbeiderne gis detaljinstruksjoner. I likhet med Taylors visjoner om et slikt management, tas det i dagens utdanningen sikte på å samle informasjon for å utvikle de beste, universelle metodene for at lærere skal få elever til å møte forhåndsbestemte standarder (Au, 2011, s. 26). Denne oppskriftsmetoden gjenspeiles i norsk litteratur på klasseledelse, som nokså detaljert fremlegger normative håndteringer av for eksempel oppstart av timen, overgangssituasjoner og avslutning av timen. Den instrumentelle Taylorismen er også å gjenfinne i dagens styringsstruktur, når det gjelder økende krav om dokumentasjon og rapportering oppover i systemet. Dette brukes som kontrolleringsmekanismer med tanke på kvalitetssikring, i tråd med prinsipper fra scientific management. Elstad (2013) har sett på norske forhold og konkluderer med at det finnes et spenningsområdet mellom utvikling av profesjonell autonomi på ene siden, og myndigheters kontrollbehov på andre siden. Han understreker at interesseorganisasjoner for lærere ønsker utvikling av profesjonalitet som innebærer høy grad av autonomi, mens myndighetenes styringsorganer ser "the work of the teacher as subjected to external control and does not have the characteristics of an autonomous profession" (Elstad, 2013, s. 17).

Når læreren ansvarliggjøres for elevenes læringsresultater, skjerpes undervisningens fokus på det som testes og på selve testsituasjonen. Særlig i Osloskolen har det blitt vist hvordan testing og øving til testing tar opp mye av tiden med læringsarbeid. Tester legitimerer en diskurs som vektlegger at elevene skal sitte rolig, løse oppgaver med blyant og viskelær, i ensomhet. Læreren blir iscenesetter av denne praksisen. Sett i sammenheng med en instrumentell ledelsesform, er klasselederen i en slik situasjon instrumentet som brukes for å oppnå resultater. Lederrollen blir på denne måten redusert til praktisk igangsetting og administrering. Man formidler det som skal testes og gjennomfører testen. Dette har mer til felles med ledelse som "management" i motsetning til "leadership" som beskrevet i innledningen.

Ledelse som "leadership" handler derimot om å ivareta en helhetlig utviklingsdimensjon. I skolesammenheng har dette paralleller til et mer helhetlig dannelsesoppdrag. Teacher-effectiveness retningen fremhever kunnskap som kan måles. Dette er retningens styrke, men også dens største svakhet. Fagkunnskaper og ferdigheter er viktig i enhver dannelsesprosess, men langt fra tilstrekkelig, ifølge blant annet Briseid (2013). Briseid stiller spørsmål til hva som skal være gyldige læringsresultater. Vil ikke skolens helhetlige sosialiseringsoppdrag med vekt på demokrati, toleranse, medmenneskelighet, bli underkommunisert i en slik tilnærming? Den utviklingen Briseid sikter til her har mye til felles med Biestas (2014) fokus på utdanning som

subjektivering, som omtalt i kapittel 3. I et perspektiv hvor man betrakter elevens helhetlige personlighetsutvikling som en sentral del av skolens mål om å skape selvstendige og frie individer, må eksempelvis relasjonsbygging ikke brukes manipulatorisk som en teknikk for å oppnå noe. Den må være basert på en reell dialog mellom lærer og elev (Briseid, 2013, s. 26). Når læreren er presset i form av behov for rapportering av synlige resultater oppover i systemet, er det lett å se hvordan dialogen og gjensidigheten i relasjonen kan nedprioriteres. Teacher-effectivness gjennomslaget i det norske synet på klasseledelse kan derfor stå i fare for å gå på bekostning av en forståelse av klasseledelse som også vektlegger et helhetlig utviklingsperspektiv og målet om subjektivering. Finnes det andre veier å gå?

### 5.4.3 Klasseledelse som distribuert praksis

– en vei å gå for å ivareta mer enn det som kan måles?

Av den litteraturen jeg har sett på er det kun Christensen og Ulleberg (2013)<sup>3</sup> som belyser dannelsingsdimensjonen som en viktig del av det å utøve klasseledelse. De setter fokus på spenningsforholdet mellom elevens innordning og frisetting, og ulike teoretiske ledelsesformer som kan realisere dette. Det slås fast at en lærer som ønsker å lede klassen med mål om at elevene skal utvikle frihet, selvstendighet, kritisk tenkning og selvbestemmelse, må ha klart for seg at det å lede innebærer mer enn å formidle kunnskaper i konkrete fag. At elevene får anledning til å utvikle disse elementene kan oppfattes å stå i motsetning til en lærer med makt og kontroll. Dette er verdier som skoler og lærere må bygge sin virksomhet på, men slike verdier kan lett få et teoretisk opphøyet status som fjerner dem fra det daglige arbeidet i skolen (Christensen & Ulleberg, 2013, s. 22). I lys av det foregående aktualiseres dette særlig dersom kun målbare resultater får oppmerksomhet. Christensen relaterer det distribuerte perspektivet på ledelse til skolesammenheng, og fremhever denne ledelsesformen som et gunstig virkemiddel for å realisere en klasseledelse med vekt på medbestemmelse og kritisk tenkning hos elevene (Christensen & Ulleberg, 2013, s. 66). Hun mener at vi i klasseledelseslitteraturen ser mye til den aktive lærer, men mindre til den aktive elev. Dette er i tråd med min vurdering av kildene. Christensen fremhever at et distribuert syn på klasseledelse kan gi økt elevengasjement, fremme demokratiske og kollektive verdier og vise i praksis at klassekultur er noe man skaper sammen (Christensen, 2013, s. 68). Hun illustrerer eksempler på elever som i ulike sammenhenger gis reelt ansvar og kontroll, tilpasset modningsnivå. Christensen ser på

---

<sup>3</sup> Briseid skriver ett av kapitlene i boken som er redigert av Christensen og Ulleberg.

øktende testing som et hinder for lærere til å tilpasse undervisning og ansvar. Hun mener også at ideen om en leder fører til mindre informerte beslutninger og passive elever. Nordahl & Hansen (2012, s. 39-41) omtaler derimot distribuert ledelse som noe negativt, ved å utelukkende fremstille utfordringer. De setter likhetstegn mellom distribuert ledelse, ansvarsfraskrivelse og individualisert undervisning. I tillegg omtales demokratiske prosesser som tidkrevende, og som sløsing av viktig tid som heller kunne vært brukt til læring: ”Hvis lærerens utsagn konstant må forklares, redegjøres for eller tas opp til demokratiske vurderinger, går mye til spille” (Nordahl & Hansen, 2012, s. 29). Christensen og Ulleberg (2013) mener disse demokratiske prosessene nettopp *er* læring.

Å se klasseledelse som en distribuert praksis er å argumentere for at flere må inkluderes i ledelsesprosessene i klasserommet. Generelt knytter kritikken til ideen om *en* leder seg blant annet til grad av kompleksitet i det som skal oppnås. Nyere tenkning om ledelse legger til grunn at ideen om en leder – en personfiksert ledelse - ikke er tilstrekkelig for å oppnå ønskede resultater dersom en skal løse komplekse oppgaver i ulik grad. Kotter (2013) knytter behovet for at flere involveres i ledelse til en tid med hyppige endringer:

And in an ever-faster-moving world, leadership is increasingly needed from more and more people, no matter where they are in a hierarchy. The notion that a few extraordinary people at the top can provide all the leadership needed today is ridiculous, and it's a recipe for failure. (Kotter, 2013)

Å få et tjuetalls elever til å tilegne seg nye kunnskaper og erfaringer samtidig, på et gitt tidspunkt, kan i høyeste grad regnes som en kompleks aktivitet. Nordahl & Hansen (2012, s. 9) påpeker at kompleksiteten i klasserommet og i elevgruppen stadig blir større. Et klasserom er sammensatt av enkeltmennesker, barn og voksne, som har forskjellige bakgrunner og erfaringer, forskjellige måter og tenke og lære på. Kompleksiteten blir med andre ord anerkjent som en del av lærerens og elevenes hverdag.

Et distribuert syn på ledelse kan altså være formålstjenlig, dersom en må forholde seg til kompleksitet. Samtidig kan ledelsesformen fremme ansvarsfordeling, demokratiske og kollektive verdier, og slik ta mer hensyn til en helhetlig tilnærming til personlighetsutvikling og danning av elever. Dette er argumenter for at distribuert ledelse følgelig bør aktualiseres i arbeid med klasseledelse.

#### 5.4.4 Oppsummering

”When I look back on the great teachers who shaped my life, what I remember isn’t the way they prepared me to take a standardized test.”

**President Barack Obama, 26. oktober 2015**

Alt dette tatt i betraktning, blir det mulig å skimte begrunnelser for hvorfor elevene ikke inkluderes i den norske forståelsen av begrepet klasseledelse. Det er sannsynlig at når læreren står i en posisjon hvor detaljerte og forhåndsbestemte læringsutfall skal prege undervisningen, er han eller hun også dømt til å nedprioritere det potensialet som ligger i elevens deltakelse i ledelsen. PISA og andre tester legger ikke opp til dialog – men til konsentrasjon og disiplin. Utvikling av universelle pedagogiske håndteringer av situasjoner oppfordrer ikke til å legge ansvar over på elever. Derfor kan det være vanskelig å se klasseledelse som noe som i seg selv inkluderer elevene. Au (2011) viser hvordan kontrollregimet påvirker klasseledelsen til å bli mer instrumentelt rettet. Inkludering av eleven i ledelsesprosessen er med på å fordele ansvaret mellom alle aktørene, noe som i praksis vil bety at læreren må ta en større risiko – enn om hun forholder seg til standardiserte handlingsmåter. Denne risikoen tillates ikke i Taylorismen. Med Taylorisme er vi tilbake ved et system som oppfostrer lydige og pliktoppfyllende elever. I en slik praksis er det ikke plass til elevens deltagelse i ledelsen, fordi utgangspunktet ikke kommer fra dem – men fra forhåndsdefinerte læringsmål som er satt utenfor der hvor lærerens og elevens påvirkningskraft strekker seg. Men det er ikke de lydige kroppene eller de etterplaprende elevene vi ønsker, skriver Christensen og Ulleberg (2013, s. 11). Vi trenger samfunnsborgere med solid kunnskap, som er selvstendige, har kritisk sans og som kan vise solidaritet og respekt for andre. En test- kontroll- og konkurransediskurs kan avfeies som en ugyldig strategi, med dette målet. Undervisningen i et instrumentelt perspektiv er ikke sentrert rundt de uforutsigbare elementene som oppstår hos elevene selv – men orientert ut ifra et forhåndsbestemt undervisningsutfall som læreren ikke har makt til å forandre og tilpasse, mye på grunn av testing og ansvarliggjøring. I denne settingen reduseres lærerens oppgaver til å bli administrative, og eleven til lydige objekter som skal gjøre det de får beskjed om. Juul og Jensen (2002, s. 13) beskriver en lydighetskultur som av enkelte blir sett som det eneste effektive middelet mot en kaotisk individualisme. De tar til orde for et pedagogisk paradigmeskifte der indre ansvarlighet erstatter lydighet, med tanke på å ruste elever til en velutviklet selvfølelse og personlig intergritet (Juul & Jensen, 2002, s. 13).

Behovet for effektiv klasseledelse som genererer målbar læring, har potensiale for å gå på bekostning av en mer helhetlig utvikling av elever. Derimot - det distribuerte perspektivet går

en fra adlydelse til medvirkning, fra å være opptatt av rutiner til å oppmuntre initiativ. I et distribuert perspektiv på ledelse i klasserommet anses eleven som en selvfølgelig del av ledelsen. Dette kan være en nyttig måte å utøve klasseledelse på, ikke bare som virkemiddel til instrumentell læring, men som en måte å realisere målet om rustede elever som skal mestre livet i en uforutsigbar verden.

## Kapittel 6. Diskusjon

---

Endelig er det tid for å samle trådene og vie oppmerksomheten til en samlende diskusjon.

Her vil teori og empiri diskuteres for å belyse problemstillingen og forskningsspørsmålene som ble stilt innledningsvis. Jeg har beveget meg i sosiologiske, pedagogiske og ledelsesteoretiske landskaper, med mål om å tilnærme meg den overordnede problemstillingen.

Operasjonalisering av denne har tatt form av fem forskningsspørsmål, hvor de tre første adresserer hver sin teoretiske innfallsvinkel. Hovedstrukturen i diskusjonskapittelet vil følge de tre teoretiske innfallsvinklene. Avsnitt 6.1 tar for seg risikosamfunnets utfordringer knyttet opp mot funn i ekspertintervjuene. Dette danner viktige pedagogiske føringer for en skole som har til hensikt å ruste elever for risikosamfunnet. Avsnitt 6.2 legger vekt på mulighetene for å realisere dette innenfor rammene av risikominimeringstendenser i skolen. Avsnitt 6.3 tar for seg det foregående i en ledelsesteoretisk innfallsvinkel – med fokus på hvilke betydning selve ledelsen kan ha. Avslutningsvis vil avsnitt 6.4 oppsummere de viktigste hovedfunnene, og med dette besvare forskningsspørsmål 5. Hver del vil fremheve konsentrasjoner fra det empiriske materialet og diskuterer dette. Sammen vil dette belyse problemstillingen:

Hvilken betydning kan lærerens ledelse ha for elevers liv i Risikosamfunnet?

### 6.1 Risikosamfunnets utfordringer – et pedagogisk oppdrag

Risiko er ikke noe nytt. Til alle tider har mennesket stått overfor trusler, farer, usikkerhet og uforutsigbarhet. Men måten risiko gjør seg gjeldene både kollektivt og individuelt i det andre moderne mangler imidlertid historiske forbilder. Industrisamfunnet gav teknologisk og vitenskapelig framgang som gjorde det mulig å kontrollere mange av tidens risikoer. Beck (m.fl.) viser at utvikling av et høyteknologisk samfunn produserer nye former for risiko, som mennesker må respondere på og tilpasse seg til. Disse er ikke begrenset til miljømessige og helsemessige risikoer, men inkluderer en rekke forandringer i moderne samfunnsliv. Økende individualisering beskrives som en prosess som gir hvert enkelt menneske større frihet, men også tilhørende ansvar. I risikosamfunnet må enkeltmennesket være en aktiv skaper av sitt eget liv. Dette fordrer et refleksivt, beslutningsavhengig og eksperimentelt liv. For å gjøre det mulig å se nærmere på (operasjonalisere) disse fenomenene har ekspertene fra Sjøkrigsskolen bidratt gjennom intervjuene med å utdype ytterligere hvilke menneskelige prosesser som utfordres. De



har også presentert sine erfaringer og refleksjoner rundt ulike prinsipper som sier noe om hvordan disse evnene eller egenskapene oppøves. Dette er relevant både med tanke på at man som lærer møter usikkerhet og uforutsigbarhet gjennom skolen som samfunnsinstitusjon, samtidig som skolen gjennom opplæringen skal gjøre elevene rustet til livet i riskosamfunnet.

Informantenes svar har mange likhetstrekk med det teoretiske grunnlaget for riskosamfunnet. Ekspertene gjør det klart at uforutsigbare situasjoner først og fremst krever egen tenkning og refleksjon. I mangel på muligheten for å velge rutinemessige og forhåndsdefinerte responser, utfordres den menneskelige vurderingsevnen. Dette har mye til felles med hvordan Beck og Giddens beskriver den refleksive moderniteten. På bakgrunn av ny informasjon eller viten bringes man ustanselig inn i situasjoner hvor man må forholde seg refleksivt. Det vil si, tilnærme seg ettertenksomt og overveiende i konfrontasjon med forhold som angår ens virkelighet. Teorien viser at tiden stiller høyere krav til å lede seg selv, både i arbeidsliv og i det private liv. Det stilles høyere krav til å vurdere risiko individuelt. I uforutsigbarhetens tidsalder kan ingen, ikke engang vitenskapen og ulike ekspertsystemet, definere eller kontrollere risiko rasjonelt. Den vedvarende usikkerheten gir ikke entydige løsninger. Det er med andre ord ikke et spørsmål om svart eller hvitt – snarere om nyansene av grå.

Disse gråsonene synliggjøres av informantene på flere områder i deres virksomhet. (1) Vektlegging av oppgaver uten fasit: Utviklingen av en kapasitet til å tenke og vurdere kan kun trenes ved hjelp av oppgaver som ikke genererer rutinemessige responser, hvor noe er rett og noe er galt. Oppgaver som mangler entydig fremgangsmåte inviterer i høyere grad til selvstendig initiativtaking, egen avveining og refleksjon. (2) Deres handlinger som formelle ledere: Opplæringssituasjonen må vise at de som formelle ledere er villige til å ta et steg ”ned fra tronen” og overlate kontroll over handlingsrom til studentene. Dette gjør de samtidig som de er formelle ledere. Ekspertene fremhever at dersom de selv tar for stor plass, fratrar de studentenes mulighet til å oppleve hvordan det er å handle uten ekspertsystemers føringer. Disse to aspektene tilknyttet gråsoner handler om å anerkjenne usikkerhetsdimensjonen, og la studentene få erfaringer med å vurdere og beslutte i denne.

Ekspertenes uttalelser når det gjelder hva som bør inngå i opplæringen synliggjør et forholdsvis enkelt prinsipp: Opplæringen må innkapsle muligheten for å gjennomleve erfaringer med å navigere i gråsoner. Beck viser hvordan risiko kan slå om i psykologiske disposisjoner. Ekspertene legger også hovedvekt på at det er menneskelige prosesser som først og fremst utfordres i møte med uforutsigbarhet og usikkerhet (stress, selvtilit, trygghet). Ikke instrumentelle kunnskaper eller mekaniske ferdigheter – men menneskelige reaksjoner og

responser. Det er derfor ikke bare nok å lære om – man må også lære gjennom. Kjennskap til hvordan en selv reagerer og handler fremheves derfor som sentralt, og som et argument for å vektlegge erfaringer som en viktig didaktisk prinsipp. Ekspertene fremhever i sammenheng med dette et sterkt prosessfokus som avgjørende. Selve prosessen (erfaringene) tillegges en sterkere betydning, enn utfallet av situasjoner. Det viktigste er at studentene tenker selv, ikke hva de tenker.

Ekspertene vektlegger også prinsipper som har paralleller til risiko og usikkerhet på samfunnsnivå. De fremhever hvordan usikre, uforutsigbare og komplekse situasjoner krever at mennesker tenker forskjellig. Dersom alle tenker likt, vil vi (i teorien) komme frem til de samme løsningene. Dette vil sjeldent være nyttig, dersom en står overfor et sammensatt problem hvor en er avhengig av diskusjon for å tilnærme seg ulike løsninger. Ekspertene legger vekt på at komplekse og mangefasetterte situasjoner krever å blir møtt med ”samme mynt” – mange ulike vurderinger og forslag til handlingsalternativer. I et læringsmiljø må man således fremelske, ivareta og verdsette at folk er forskjellige og dermed tenker forskjellig. Derfor må man også støtte elever i tenkning, framfor å korrigere dem.

Biesta (2014) understreker som vist betydningen av at argumentasjon for innhold i skolen må knyttes opp mot selve målet en søker å ivareta. Dersom målet er *subjektivering* – som kan virke spesielt fundamentalt sett i lys av mekanismer ved risikosamfunnet – må aktivitetene vurderes i forhold til dette. Subjektivering kan aktualiseres ytterligere, ettersom ekspertene legger vekt på mye av det samme som inngår i dette aspektet, med tanke på opplæring for å takle sider ved risikosamfunnet. Det handler om å ruste individer til å være sine egne handlingers opphav og til å ta ansvar for dem. Initiativ og ansvarlighet er sentrale elementer både i teorien om risikosamfunnet, hos Biesta og i mine funn fra ekspertintervjuene.

Dersom vi i grunnskolen skal ha fokus på å gjøre elever rustet til livet i risikosamfunnet, danner det seg på grunnlag av det foregående, didaktiske og pedagogiske føringer. Overordnet og generelt: Sentrale ingredienser i risikosamfunnet bør være sentrale ingredienser i oppæringsforløpet. Problemstillingene som møter elevene når de er ute i samfunnet bør være noe de har erfaring med å bli utfordret på. Med ekspertenes formulering: Det ukjente må gjøres til en kjent følelse. Dette innebærer å bevege seg i gråsoner av usikkerhet, uten absolutt fasit og ensidig instrumentell drilling i rutineoppgaver. Mer konkret - elever må få *oppleve og erfare ansvar, gjøre egne vurderinger og ta egne beslutninger*, og det må sendes signaler om at *alle initiativer som søker å gjøre nettopp dette er viktige*. I neste del belyses potensiale for å realisere dette i skolesituasjonen, i lys av nyere utviklingstendenser i norsk skole.

## 6.2 Risikominimering i skolen – lærerens kontekst for ledelse

Ønsket om å minimere risiko i skolen kommer til uttrykk på flere måter: Begrensninger i barns muligheter for fysiske utfordringer, styringsprinsipper som overlater mindre handlingsrom til aktører på grasroten, resultatmåling, testing og rangering samt tiltagende krav om at handlinger bygger på forskningsmessige bevis om "hva som virker". Dette er tendenser som han til hensikt å minske risiko og kvalitetssikre utdanning. Hvordan påvirker så disse tendensene rammer for lærerens arbeid?

Biesta (2014) stiller i denne sammenheng et høyaktuelt spørsmål: Når blir ønsket om trygghet upedagogisk? Som vist er det flere som argumenterer for at pedagogikken, og den pedagogiske relasjonen, trenger et åpent og ikke-planlagt potensiale. Etterstrebende forsøk på å fjerne all risiko fra systemet, og gjøre alle handlinger om til planlagt virksomhet, utfordrer dette synet på pedagogikk. Termer og begreper som opprinnelig hører hjemme i økonomi, medisin og kjemi okkuperer språket som i stedet bør ta form av et pedagogisk språk (Bergem, 2008; Dale, 2010). I siste del av kapittel 3 diskuterte jeg to ulike strategier for å møte den implisitte usikkerheten og uforutsigbarheten som ligger i undervisningssituasjoner. Enten kan man åpne opp for usikkerheten og anerkjenne dem som en nødvendig komponent, eller man kan forsøke å kontrollere den. Mye tyder på at de nye utviklingstendensene i norsk skole velger den siste retningen. De to ytterpunktene får ulike pedagogiske konsekvenser for lærerens rolle som leder. I førstnevnte retning handler det i stor grad om å gi læreren autonomi i yrkesutøvelsen. Sistnevnte retning betrakter utdanning som en kausal prosess, hvor kunnskapen en trenger dreier seg om årsakssammenheng mellom det til tilføres, og det som kommer ut.

Ser jeg til datamaterialet, legger ekspertene ettertrykkelig vekt på et ikke-planlagt potensiale i utdanningsforløpet. Og større handlingsrom peker i retning av bedre forutsetninger for å innkapsle uforutsigbarhet. Dersom elevene representerer en form for uforutsigbarhet, slik det fremgår av observasjonsmaterialet, skaper dette også muligheter for å inkludere forhold ved elevene i undervisningsprosesser. Biesta hevder som forklart at en viss risiko og aksept for uforutsigbarhet er en forutsetning for å skape et nødvendig profesjonelt handlingsrom. Problemet med kontrollmekanismer, som for eksempel evidensbasert undervisning, kommer når en bruker det på en måte som tvinger lærere til å handle flatt og systematisk i kausale baner. Et sterkt evidensbasert fokus fjerner den spontane og uforutsigbare dimensjonen ved undervisning, som gjør det mulig å gripe hendelser som oppstår. Poenget her er at detaljstyring, skjema som skal følges og kategorier som det skal handles ut ifra, skaper dårligere vekstbetingelser for lærerens mulighet til å møte uforutsigbarhet. Den pedagogiske intuisjonen

havner i skyggen for lærernes behov for å rettferdiggjøre sine handlinger overfor andre. Som ekspertene påpeker er intuisjon nettopp vanskelig å forklare. Det bygger på erfaring, og man gjør noe fordi man får en sterk følelse på at det er det rette. Dette står i motsetning til fremmedstyrte normative handlinger om ”hva som virker”, i en hver situasjon. Dersom vi ser dette i sammenheng med teori om risikosamfunnet er vi ved et paradoks: Gjennom et behov for å kontrollere risiko i skolen, prøver en å skape et ekspertsystem som skal sikre læreren og utenforstående trygghet. Bristen i denne logikken kommer når vi ser på hvilken funksjon ekspertsystemer har i risikosamfunnet. På grunn av tidens risikoer er det ingen som i prinsippet sitter på absolutt sikker viten, særlig om ting som endres raskt. Som Beck sier, individet er overlatt til sin refleksive kapasitet. Denne refleksive kapasiteten kan slik ses som en nødvendig komponent i lærernes ivaretagelse av den uforutsigbare og spontane dimensjonen av undervisning.

Dersom jeg sammenligner ekspertenes beskrivelser av egne handlinger i utdanningsforløpet med observasjoner av lærerens handlinger, kommer det frem at disse på mange områder representerer hvert sitt ytterpunkt. Ekspertene vektlegger forskyvning av kontroll og ansvar, mens grunnskolelærerens handlinger er kjennetegnet av høy grad av detaljstyring. Ekspertene vektlegger å fremheve initiativ, elevens egen tenkning og en åpen kommunikasjon hos de lærende; grunnskolelæreren avviser ofte innspill, dersom det ikke dreier seg direkte om det *hun* ønsker å snakke om. Hun griper i liten grad tak i elevenes tanker, uansett om det er i faglig, praktisk eller sosial sammenheng. I sin ledelse legger hun mer vekt på innordning og orden, enn å tillate frihet og eksperimentering. Dette kan tolkes som at hun, med Biestas terminologi, søker å bekjempe barnets bakgrunn, snarere enn å innkapsle den som er naturlig utgangspunkt. Å møte ulike elevinitiativ vil for læreren i mange tilfeller innebære å forlate noe planlagt og kjent, og gå inn i noe ukjent. Basert på ekspertuttalelser vil dette være helt nødvendig, for å sentrere aktiviteten rundt de lærende, og skape erfaringer med de kompetansene de trenger for å håndtere usikkerhet og uforutsigbarhet. Denne uforutsigbarheten kan, basert på ekspertuttalelser, gi seg til kjenne hos læreren i form av stress og mangel på oversikt og kontroll. I datamaterialet har jeg har ikke grunnlag for å hevde at grunnskolelæreren blir stresset eller opplever mangel på kontroll – men observasjonen viser at hun etterstreber høy grad av ordnede forhold i undervisningstimene, som i mange tilfelles spenner krakken under situasjoner med potensiale for å inkludere uforutsigbarhet.

Et annet poeng i denne diskusjonen er prinsippet om standardisering vanskeligere kan ivareta og fremfostre ulikhet og forskjellighet. Ekspertene legger vekt på at undervisningssituasjonen må ivareta og respektere forskjellighet. Detaljerte forhåndsbestemte

læringsutfall kan ses som en direkte trussel for dette. Forhåndsdefinerte læringsmål begrenser lærerens handlingsrom når det gjelder å møte uforutsigbarhet. Høyt læringstrykk og krav til effektivitet gjør det samme. Testing og fokus på instrumentelle målbare resultater utfordrer også det prosessfokuset som ekspertene fremhever som sentralt. De aktuelle kompetansene ekspertene vektlegger er i tillegg vanskeligere å måle i standardiserte tester. Testing kan beskrives som en av de aktivitetene som ligger lengst fra de momentene ekspertene fremhever som viktige. Ranging bidrar til en konkurransekultur som skaper en utdanning som står i fare for å bortprioritere egenskaper som vanskelig kan måles, til fordel for instrumentelle ferdigheter. Når læreren er presset i form av styring, rapportering og standardisert måloppnåelse er en naturlig konsekvens at han/hun i mindre grad kan tillate ”avsporinger” i form av uforutsigbare elementer. Dette går på kollisjonskurs med en pedagogikk som har til hensikt å nettopp inkludere og anerkjenne uforutsigbarhetens rolle i pedagogikken. Krav til effektivitet og kunnskapsproduksjon går da utover det pedagogiske arbeidet.

Spørsmål til ettertanke blir: Ved å fjerne risiko i skolen, skaper dette nye risikoer? Problemet kommer når elevene sluses gjennom et skolesystem som ikke lærer dem at noen oppgaver i livet ikke har et fasitsvar, at ingen lærer for alltid vil forteller deg hva du skal velge, og at man i mange tilfeller er overlatt til seg selv. Observasjonene viser at elevene er passive og nølende når de må bevege seg utenfor de reglene som er satt av læreren. Dersom en argumenterer med ekspertene finnes det potensiale for at læreren kan bidra til å trene elevene i dette – blant annet gjennom kommunikative tilnærminger som setter fokus på de lærende. Dette innebærer å godta og håndtere uforutsigbarhet i kraft av eleven. Basert på dette, kan de nye utviklingstendensene prinsipielt sett være et hinder for et slikt fokus. Dersom læreren presses i form av krav til effektivitet og oppnåelse av forhåndsbestemte læringsutfall, faller andre ting i skyggen. Deriblant både lærernes og følgelig elevens evne til å vurdere, beslutte og handle i *gråsoner*.

Dersom en setter dette i perspektiv kan en spørre: Ved å minimere risiko og uforutsigbarhet i klasserommet, øker dette risikoen for at elevene ikke får tilgang til en opplæring som kan ruste dem til livet i risikosamfunnet? Forutsigbarhetstrangen som finnes i skolesystemet setter ikke fokus på de menneskelige prosesser som, basert på ekspertuttalelser, utfordres i møte med uforutsigbarhet og usikkerhet. Her kan det virke som om vi er ved en diskrepans mellom hvordan utdanningen virker, og hva den skal virke for. I neste del belyses lærerens ledelse i en ledelsesteoretisk kontekst.

### 6.3 Lærerens klasseledelse – en vei å gå for å gjøre elever rustet til livet i risikosamfunnet?

Den teoretiske fremstillingen av generell ledelsesteori og klasseledelse i kapittel 5, viser et klart punkt hvor utviklingen skiller lag. Nyere ledelsesteori fremhever at et system må være gjennomsyret av ledelse, for at en i det hele tatt skal kunne snakke om ledelse. Dette betyr at flere enn de i formelle ledelsesposisjoner må utvise lederatferd (Spillane, 2006; Johnsen, 1995). Ser vi til empirien er dette i tråd med ekspertenes forståelse av ledelse.

I tilknytning til risikominimering i et utdanningsperspektiv kan også Biestas og Eisners tanker tilskrives en ledelsesfilosofi som går i retning av å dytte ledelse nedover i systemet, til de som er nærmest situasjonen. Eisner synliggjør dette i sine tanker om behovet for lærerens profesjonelle refleksjon, i motsetning til utenforståendes overstyrende føringer. Biesta viser det med sine tanker om uforutsigbarhet som et nødvendig handlingsrom for å skape pedagogisk ivarettede situasjoner. Med referanser til ledelse som en grenseaktivitet (Brunstad, 2009) har jeg argumentert for at dette særlig kan aksentueres i sammenheng med læring. Elever er i et utviklingsløp, og står følgelig stadig overfor grenseområder. Dette gjelder både for faglig og sosial læring. Litteraturen om klasseledelse viser at eleven ikke anses som en deltaker i ledelsesprosessen. Litteraturen fokuserer i tillegg i svært liten grad på den usikkerheten som en lærer må forholde seg til i utøvelsen av klasseledelse. Den legger vekt på planmessighet og kontroll, tydelighet og struktur, som et middel for å oppnå læring. Her blir det tydelig at kontrollbehovet og forutsigbarhetstrangen som finnes i skolesystemet, kan gjenfinnes i fremstillingen av klasseledelse.

Å ekskludere elever fra ledelsesprosesser i teorien, får konsekvenser i det praktiske. Observasjonene viser en grunnskolelærer som i stor grad arbeider etter prinsipper som fremsettes i litteratur på klasseledelse. Hun fremstår som den eneste lederen i klasserommet, hun har kontroll, er tydelig og bevarer orden. Slik gjør læreren sin jobb i tråd med det som er forventet av henne. På den annen side viser ekspertuttalelser hva som er viktig å inkludere i et opplæringsforløp - med tanke på å utvikle elevens evne til å takle risiko, uforutsigbarhet og usikkerhet. Med bakgrunn i denne empirien dannes et kjernespørsmål for lærerens ledelse av elever i en klassesituasjon: *Hvordan kan vi gjennom klasseledelse ivareta elevens muligheter til å vise initiativ, ta ansvar, gjøre egne vurderinger, ta beslutninger og handle selvstendig?*

I forrige avsnitt antydte jeg at risikominimering i klasserommet kan øke risikoen for elevenes utvikling mot å takle risikosamfunnet. Observasjonene viser at undervisningen er sterkt lærerorientert. Ved at grunnskolelæreren tar fullstendig kontroll, er det mindre igjen som

er overlatt til elevene – altså mindre rom for dem å gjøre egne erfaringer som kan være med på å trene dem i å bli selvstendige. Dette viser at læreren er et hinder som står mellom eleven, og elevens muligheter for å få erfaring med selvstendig tenkning. Observasjonen viser en læreren prøver å kontrollere de variabler som kan tenkes å true stabilitet og orden. En distribuert praktisering av ledelse vil ikke bety å frasi seg alt ansvar, men å fremheve betydningen av at også elever har et ansvar. Læreren har i kraft av sitt yrke det overordnede ansvaret, men å sørge for at klassen får gode utviklingsbetingelser vil i en distribuert forståelse være et fordelt ansvar. Selv om læreren ikke later til å vektlegge en slik forståelse, betyr ikke det at elevene ikke utviser ledelsesatferd. Situasjonen med ”rampegutten” og lydboken viser en elev som i en distribuert forståelse utøver ledelsesatferd – han løser situasjonen for alle involverte. Dette blir av læreren klassifisert som et avvik, snarere enn en ansvarlig handling i alles interesse. At læreren fremstår som ”den (eneste) ansvarlige i klasserommet” fritar videre elever fra å tenke helhetlig. Deres ansvar er kun å handle instrumentelt etter regler og normer som læreren setter. Spørsmålet blir hvilke erfaringer de går glipp av, ved å ikke bli inkludert i ledelsen på denne måten. Et distribuert syn på ledelse, at ledelse er et samspill som alle skal delta i, aktiviserer i større grad hver elev som ansvarlige individer. Et slikt syn tar i større grad hensyn til utdanningens mål om subjektivering. Det fremhever frie handlinger og initiativ, framfor disiplinering og innordning. Basert på dette kan et teoretisk syn på ledelse som inkluderer eleven som en reell aktør i ledelsen, få praktiske konsekvenser som støtter funn fra ekspertintervjuene. Dette dreier seg om å gi elever tilgang til erfaringer med å vise initiativ, ta ansvar, gjøre egne vurderinger, ta beslutninger og handle selvstendig.

#### **6.4 Hva har dette å si for betydningen av klasseledelse i risikosamfunnet?**

Basert på det foregående er et hovedfunn i denne avhandlingen at lærerens ledelse er en faktor som har potensiale for å bidra til elevers utvikling mot å håndtere risikosamfunnets utfordringer. Observasjonsdata viser at lærerens ledelse kan begrense og berike elevers deltagelse og aktivitet. Lærerens utøvelse av ledelse får betydning for i hvor stor grad elever gis rom til å være i aktivitet og yte deltagelse. Aktivitet og deltagelse sikter her til elevers bruk av egen tenkning gjennom å ta ansvar, ta beslutninger og å handle selvstendig.

At eleven ikke anses som deltaker i ledelsesprosesser, står i strid med empiriske funn om hva som bør få betydning i en utdanning som skal å gjøre elever i stand til å takle uforutsigbarhet, usikkerhet og kompleksitet. Å åpne opp for elevinitiativ er å åpne opp for uforutsigbarhet. Lærerens evne til å håndtere uforutsigbarhet er en sentral del av det å drive

aktiviteter som, ifølge ekspertene, gir elever erfaring med de egenskaper de har behov for i risikosamfunnet. På bakgrunn av dette vil jeg, med hold i empirien, hevde at uforutsigbarhet *bør* inkluderes som en naturlig del av undervisning. I tillegg må uforutsigbarhet ses som en faktor i ledelsesprinsipper som ikke tilsidesetter eleven i forståelsen av ledelse, men derimot inkluderer eleven, som en selvfølgelig bidragsyter i sin egen utvikling.

Innledningsvis stilte jeg spørsmål om hvilken samfunns- og internasjonale situasjon vi er inne i, som gir betingelser for læreren som leder. Funnene fra ekspertintervjuene blir utfordret, sett i sammenheng med et skolesystem som søker å minimere og kontrollere risiko og uforutsigbarhet. Dette bør undersøkes nærmere, med tanke på litteratur i lærerutdanningen som ikke bare bør fokusere på strukturelle sider ved undervisning, men som også vinkles mot gråsoner og nyanser; usikkerhetsdimensjonen ved undervisning. Bare slik kan klasseledelse gå fra å ensidig gjelde administrative aspekter (management) til å bli lederskap (leadership).

Problemet med uvitenhet og usikkerhet er at det er et dårlig utgangspunkt for å treffe beslutninger. Det krever tålmodighet - i en utålmodig tid. Det er vanskelig å vite om det finnes tålmodighet nok i det politiske systemet til å ta dette innover seg. Videre har jeg forsøkt å sette et kritisk søkelys på om de pålagte effektiviseringsstrategiene virkelig er kvalitetsdrivende prosesser i norsk skole i dag. Det vil være noe bastant å påstå at en testkultur vil føre til total instrumentalisering av lærerrollen. Likevel er det tydelig at det som preger styringen av norsk skole i 2015 har flere fellestrekk med instrumentelle lederprinsipper. Jeg mener dette er tankevekkende utvikling, som vi bør være bevisste på. Testing og standardisering kan føre til begrensninger i lærernes handlingsrom. I tillegg åpner slike tendenser i liten grad opp for *det nye*, *det uvisse* og *det spontane*. I et risikosamfunn bør disse elementene anses som nødvendige og viktige. En pedagogikk som ivaretar uforutsigbarhet i kraft av elever, kan aldri gå hånd i hånd med et system som søker å minimere kompleksiteten som finnes, og som vil gjøre bruk av effektive universelle metoder for å sikre forutbestemte læringsutfall. I lys av dette er det en svakere, og langt mindre håndfast vei som er mer nærliggende. En slik pedagogikk handler ikke om å forsøke å utelukke det uforutsigbare og usikre – men snarere om å finne måter å inkludere det i undervisningen. Lærerens ledelse er en vei å gå for å møte dette. En slik pedagogisk tankegang inkluderer uforutsigbarhet som et grunnleggende element for hva det vil si å ivareta elevs utvikling, med tanke på deres utvikling og fremtidige liv i risikosamfunnet.

Som nevnt innledningsvis ser jeg på denne avhandlingen som en introduksjon til et stort felt, som jeg håper kommer til å få mer oppmerksomhet i årene fremover. Etter min mening synliggjør resultater fra dette prosjektet et behov for mer forskning som tar for seg usikkerhetsdimensjonen ved undervisning og klasseledelse. I tillegg må dette drøftes opp mot



nyere utviklingstendenser i skolen. Prisen for et forutsigbart skolesystem betales til syvende og sist av elevene. Dette er en hovedgrunn for å gi temaet mer oppmerksomhet i litteratur og forskning.

Avhandlingen tar for seg flere teoretiske perspektiver. Selv om jeg har etterstrebet dybde og grundighet i dette arbeidet, kunne nok hvert enkeltstående perspektiv utgjøre egne masteroppgaver. Ved å velge færre fokusområder kunne undersøkelsene gått enda dypere. Under samme argument kunne jeg også ha valgt å gjøre datainnsamling fra ett felt. Likevel mener jeg perspektivene komplimenterer hverandre og gir grobunn for nye problemstillinger. Blant annet har jeg med denne studien ikke grunnlag for å si noe om *på hvilken måte* en distribuert forståelse av ledelse kan bidra til elevers helhetlige utvikling. Dette er et spennende område, som blir viktig å utforske videre. I tillegg fokuserer avhandlingen utelukkende på klasseledelse med hensyn til usikkerhet, uforutsigbarhet og kompleksitet. Spørsmålet blir hva man vinner, og hva man taper i en slik vektlegging. Det er imidlertid tydelig at risiko og usikkerhetsmomenter kommer til å ha en stor påvirkning på elever, lærere og samfunnet vårt i årene fremover. Å utelukke dette vil være å ignorere noe av det mest karakteristiske ved tiden vi lever i.

## 7. Litteraturliste

---

- Aftenposten. Skjesol, H. E. & Solberg, P. (2011, 15.10). Reagerer på hjelpåbud i barnehagen. *Aftenposten*. Hentet fra <http://www.aftenposten.no/nyheter/iriks/Reagerer-pa-hjelm-pabud-i-barnehage-5567225.html>
- Almås, R., Karlsen, K. H. & Thorland, I. (1995). *Fra pliktsamfunn til mulighetstorg. Tre generasjoner skriver sin ungdom*. (Rapport nr. 5). Trondheim: Senter for bygdeforskning.
- Alvesson, M. & Sköldberg, K. (2009). *Reflexive methodology: new vistas for qualitative research* (2. utg). London: Sage.
- Bass, B. M. & Stogdill, R.M. (1990). *Bass & Stogdill's handbook of leadership: theory, research, and managerial applications* (3. utg). New York: Free Press
- Bauman, Z. (2006). *Flydende modernitet*. København: Hans Reitzels Forlag
- Beck, U. (1986). *Risikogesellschaft – Auf dem Weg in eine andere Moderne*. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Beck, U. (1992). *Risk society. Towards a new modernity*. London: Sage Publications
- Beck, U. (1994). The reinvention of Politics: Towards a Theory of Reflexive Modernization. I U. Beck, A. Giddens & S. Lash (Red.), *Reflexive modernization. Politics, tradition and aesthetics in the modern social order*. (s. 1-55). Cambridge: Polity
- Beck, U. (1997). *Risiko og frihet*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Beck, U. (2006, 11.02). Risky business. Intervju med Stuart Jeffries. *The Guardian*. <http://www.theguardian.com/books/2006/feb/11/society.politics>

- Beck, U., Bons, W. & Lau, C. (2003). The Theory of Reflexive Modernization: Problematic, Hypotheses and Research Programme. *Theory, Culture & Society*, 20 (2), 1-33.  
Hentet fra <http://tcs.sagepub.com/content/20/2/1.full.pdf+html>
- Beck, C. W. & Höem, A. (2001). *Samfunnsrettet pedagogikk –NÅ*. Vallset: Oplandske Bokforlag.
- Befring, E. (2007). *Forskningsmetode. Med etikk og statistikk*. Oslo: Samlaget.
- Bergem, T. (2008). Hvorfor vakler skolen? Hentet fra <http://www.kpf.no/index.cfm?id=218653>
- Bergens Tidene. Mæhland, P. A. (2011, 01.04). Hjelpåbud skal sikre barna. *Bergens Tidende*. Hentet fra <http://www.bt.no/nyheter/lokalt/Hjelpåbud-skal-sikre-barna-2479488.html>
- Biesta, G. (2014). *Utdanningens vidunderlige risiko*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Bogner, A., Littig, B. & Menz, W. (Red.) (2009). *Interviewing experts*. Basingstoke UK: Palgrave Macmillan.
- Boyesen, M. (1997) *Den truende tryggheten. Barneulykker, foreldres forebygging og risikoopplevelse*. (Doktorgradsavhandling) Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Trondheim
- Brinkkjær, U. & Høyen, M. (2011). *Videnskapsteori for de pædagogiske professionsuddannelser*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Briseid, L.G. (2013). Klasseledelse i et danningperspektiv. I Christensen, H. & Ulleberg, I (red.) *Klasseledelse, fag og danning (s. 21-44)*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Briseid, O. (2014, 04.04) Norsk skole er ute av kurs. *Morgenbladet*. Hentet fra <http://morgenbladet.no/samfunn/2014/norsk-skole-er-ute-av-kurs#.VHuu-oeIPQ7>
- Brophy, J. (2006). History on classroom management. I C.M Evertson & C.S Weinstein (Red.), *Handbook of Classroom Management*. USA: Lawrence Erlbaum Associates.

- Brunstad, P. O. (2009). *Klokt lederskap. Mellom dyder og dødssynder*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Brunstad, P.O. (2007). Hentet fra: <http://www.pacem.no/2007/2/2klokskap/5brunstad/>
- Brunstad, P.O. (2012, udatert). Skolen skaper ledere som ikke duger i krise. *Vårt Land*.  
[www.vl.no/samfunn/skolen-skaper-ledere-som-ikke-duger-i-kriser-1.51409](http://www.vl.no/samfunn/skolen-skaper-ledere-som-ikke-duger-i-kriser-1.51409)
- Bush, T. & Glover, D. (2003). *School leadership: Concepts and evidence*. Hentet fra  
[http://dera.ioe.ac.uk/5119/14/dok217-eng-School\\_Leadership\\_Concepts\\_and\\_Evidence\\_Redacted.pdf](http://dera.ioe.ac.uk/5119/14/dok217-eng-School_Leadership_Concepts_and_Evidence_Redacted.pdf)
- Busch, T., Johnsen, E. & Vanebo, J.O. (1993). *Foretakets ledelse og økonomi fra nåtid til nytid*. Otta: Tano.
- Christensen, H. & Ulleberg, I. (2013). *Klasseledelse, fag og dannning*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt.
- Corbin, J. & Strauss, A. (2008). *Basics of Qualitative Research. Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. (3.utg.). London: Sage.
- Dale, E. L. (2010). *Kunnskapsløftet. På vei mot felles kvalitetsansvar?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Darsø, L. (2013). *Innovationspædagogik. Kunsten at fremelske innovationskompetence*. Frederiksberg: Samfundslitteratur
- Duesund, L., Stray, J. H & Bjørnestad, E. (2014). Uro i skolen. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 3, 149-151. Hentet fra [https://www.idunn.no/npt/2014/03/uro\\_i\\_skolen](https://www.idunn.no/npt/2014/03/uro_i_skolen)
- Eisner, E. W. (1985). *The art of educational evaluation. A personal view*. London: Falmer Press
- Elstad, E. (2008). *Blame avoidance and blame shifting in a high-blame society: The PISA*

- boomerang in Norway*. Upublisert materiale.
- Elstad, E. (2013). New discourses of teacher professionalism: a Norwegian case. *Modern Research of Social Problems*, 4/24. doi: 10.12731/2218-7405-2013-4-18
- Elstad, E. & Sivesind, K. (2010). *PISA. Sannheten om skolen?* Oslo: Universitetsforlaget
- Eriksen, T. H. (2006). *Trygghet*. Oslo: Universitetsforlaget
- Etterstad, O. (2011). Oslomodell på prøve. Hentet fra <https://www.utdanningsforbundet.no/Fylkeslag/Oslo/FellesInfo/KRONIKK-Oslomodell-pa-prove/>
- Evertson, C. M. & Weinstein, C. S. (2006) *Handbook of Classroom Management*. USA: Lawrence Erlbaum Associates.
- Floden, R. E. & Clark, C. M. (1987). *Preparing teachers for uncertainty*. Hentet fra <http://education.msu.edu/NCRTL/PDFs/NCRTL/IssuePapers/ip874.pdf>
- FN. (2013). *General comment No. 17 (2013) on the right of the child to rest, leisure, play, recreational activities, cultural life and the arts (art. 31)*. Hentet fra [http://www2.ohchr.org/english/bodies/crc/docs/GC/CRC-C-GC-17\\_en.doc](http://www2.ohchr.org/english/bodies/crc/docs/GC/CRC-C-GC-17_en.doc)
- Forskningsrådet. (2008). *Ansvarliggjøring i praksis*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Foster, C. (2014). Exploiting unexpected situations in the mathematics classroom. *International Journal of Science and Mathematics Education*. 13, 1065- 1088.  
Hentet fra: [link.springer.com/article/10.1007%2Fs10763-014-9515-3](http://link.springer.com/article/10.1007%2Fs10763-014-9515-3)
- Gadamer, H-G. (2010). *Sannhet og metode. Grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk*. Oslo: Pax
- Giddens, A. (1996). *Modernitet og selvidentitet. Selvet og samfundet under senmoderniteten*. København: Hans Reitzels Forlag
- Giddens, A. (1990). *The Consequences of Modernity*. California: Stanford University Press.

- Giddens, A. (1991). *Modernity and self-identity*. Cambridge: Polity.
- Giske, T. (2014). Implementering av grounded theory. I E, Hjalmlhult, T. Giske & M. Satinovic (Red.), *Innføring i grounded theory* (s. 89 - 100) Oslo: Akademika.
- Gillham, B. (2008). *Observation Techniques. Structured to Unstructured*. London: Continuum
- Glaser, B. G. (1978). *Theoretical sensitivity: Advances in the Methodology of Grounded Theory*. California: Sociology Press
- Glenna, H.A. & Postholm, M.B. (2013). *En helstøpt lærerutdanning. Fokus på klasseledelse med fundament i teori og praksis*. Akademika: Trondheim
- Gynnild, A. (2014). Introduksjon til grounded theory. I E, Hjalmlhult, T. Giske & M. Satinovic (Red.), *Innføring i grounded theory* (s. 13-24). Oslo: Akademika.
- Gundhus, H. O. (2006) *For sikkerhets skyld. IKT, yrkeskulturer og kunnskapsarbeid i politiet* (Doktorgradsavhandling). Institutt for kriminologi og rettssosiologi, Det juridiske fakultet, Universitetet i Oslo.
- Hammer, E. (2006), Individualisering og trygghet i det senmoderne samfunn. I T. H. Eriksen (Red.), *Trygghet* (s.33-52). Oslo: Universitetsforlaget.
- Hammersley, M. & Atkinson, P. (1996). *Feltmetodikk. Grunnlaget for feltarbeid og feltforskning*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Hargreaves, A. & Fink, D. (2003). Sustaining leadership. *Phi Delta Kappan*, 5. Hentet fra <http://eep581.files.wordpress.com/2013/05/sustaining-leadership.pdf>
- Hargreaves, A. (2004). *Læring og undervisning i kunnskapssamfunnet. Utdanning i en utrygg tid*. Oslo: Abstrakt forlag
- Hattie, J. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge.

- Hauge, L. S. (2001) *Vitenskap og sannhet. En innføring i vitenskapsfilosofi*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Hesse-Biber, S. N. & Leavy, P. (2011). *The practice of qualitative research* (2.utg). California: Sage.
- Hjälmhult, E., Giske, T. & Satinovic, M. (2014). *Innføring i grounded theory*. Oslo: Akademika
- Hjälmhult, E. (2014). Å identifisere hovedutfordring til deltakerne – nøkkelen til hele teorien? I E, Hjälmhult, T. Giske & M. Satinovic (Red.), *Innføring i grounded theory* (s. 25-36). Oslo: Universitetsforlaget.
- Hovdenak, S. S. (2010). Den profesjonelle lærer i dagens skole: Krav, forventninger og muligheter mellom forskning og politikk. I Riksaasen, R. (Red.), *Læreren i skolen og samfunnet*. (s. 17-45). Trondheim: Tapir
- Hummelvoll, J. K., Andvig, E. & Lyberg, A. (Red.) (2010). *Etiske utfordringer i praksisnær forskning*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Højberg, H. (2013). Hermeneutik. I L. Fuglsang, P. B. Olsen & K. Rasborg (Red.), *Vitenskapsteori i samfundsvitenskaberne- på tværs af fagkulturer og paradigmer* (3.utg.) (s. 289-324). Fredriksberg: Samfundslitteratur.
- Innst. 210 S (2012–2013). Hentet fra <https://www.stortinget.no/globalassets/pdf/innstillinger/stortinget/inns-201213-210.pdf>
- Irgens, J. E. (2013). Utvikling av ledelsesformer i skolen. I M. B. Postholm (Red.), *Klasseledelse – for elevenes læring* (s. 41-66). Trondheim: Akademika
- Jacobsen, D. I. (2015). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (3.utg.) Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Jacobsen, D. I. & Thorsvik, J. (2002) *Hvordan organisasjoner fungerer*. Bergen: Fagbokforlaget

- Johnsen, E. (1995). *Ledelse av ledelsesprosessen*. Oslo: Tano
- Juul, J. & Jensen, H. (2002). *Fra lydighet til ansvarlighet. Pedagogisk relasjonskompetanse*. Oslo: Pedagogisk forum
- Kalleberg, R. (1996). Forord. *Feltmetodikk, forskningsopplegg og vitenskapsteori*. I M. Hammersley & P. Atkinson. *Feltmetodikk. Grunnlaget for feltarbeid og feltforskning* (s. 7-28). Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Klev, R. & Vie, O. E. (2014). *Et praksisperspektiv på ledelse*. Cappelen Damm: Oslo
- Kotter, J. P. (2013). Management is (still) not leadership. Hentet fra [https://hbr.org/2013/01/management-is-still-not-leadership.html?goback=%252Egde\\_2154308\\_member\\_203969131](https://hbr.org/2013/01/management-is-still-not-leadership.html?goback=%252Egde_2154308_member_203969131)
- Krange, O. (2004) *Grenser for individualisering. Ungdom mellom ny og gammel modernitet*. (NOVA Rapport 4/2004) Hentet fra <http://www.hioa.no/About-HiOA/Centre-for-Welfare-and-Labour-Research/NOVA/Publikasjoner/Rapporter/2004/Grenser-for-individualisering>
- Krange, O. & Øia, T. (2005). *Den nye moderniteten. Ungdom, individualisering, identitet og mening*. Oslo: Cappelen.
- Krogh, T. (2009) *Hermeneutikk. Om å forstå og fortolke*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *...Og ingen stod igjen. Tidlig innsats for livslang læring*. (St. meld. nr. 16 2006-2007). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/a48dfbadb0bb492a8fb91de475b44c41/no/pdfs/stm200620070016000dddpdfs.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2009). *Tid til læring – oppfølging av Tidsbrukutvalgets rapport*. (Meld. St. nr. 19 2009-2010). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/e09a8895e0ac4e36ab2565ec5e59f804/no/pdfs/stm200920100019000dddpdfs.pdf>



- Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Interview. Introduksjon til et håndverk* (2. utg.). København: Hans Reitzels Forlag.
- Kvillo, Ø. (2004). Læreren som løsningspilot i et mangfoldig læringsfelleskap. I T. Pettersen & M. B. Postholm (Red.), *Klasseledelse* (s. 55-87). Oslo: Universitetsforlaget.
- LK06. (1993). *Generell del av læreplanen*. Hentet fra <http://www.udir.no>
- Marsdal, M. E. (2011). *Kunnskapsløffen*. Oslo: Manifest
- Maxwell, J. A. (2005). *Qualitative Reserach Design; An Interactive Approach*. (2. utg). California: Sage Publications.
- McDonald, J. P. (1986). Raising the teacher's voice and the ironic role of theory. *Harvard Educational Review*, 56/4, 355-379.  
doi:<http://dx.doi.org/10.17763/haer.56.4.93q80781768635m3>
- Mitchell, T. (2015, 01.08) Målstyring og stiletter. *Information*. Hentet fra <http://www.information.dk/540817>
- NESH. (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Hentet fra <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/>
- Nilsen, T., Grønmo, L. S. & Hole, A. (2013). Læringstrykk og prestasjoner i matematikk og naturfag. I L. S. Grønmo & T. Onstad (Red.), *Opptur og nedtur. Analyser av TIMSS-data for Norge og Sverige* (s. 19-52). Oslo: Akademika
- Nordahl, T. (2009). Lærerens ledelse. I S. Lillejord, T. Manger & T. Nordahl (Red.), *Livet i skolen 2* (s. 199-223). Bergen: Fagbokforlaget
- Nordahl, T. & Hansen, O. (2012). *Dette vet vi om klasseledelse*. Oslo: Gyldendal forlag
- Nordahl, T. (2015, 21.05) *Thomas Nordahl: "Lærere bør ikke ha full metodefrihet, forstått*

*som frihet til selv å velge det de har tro på*". Hentet fra:

<http://www.utdanningsnytt.no/debatt/2015/mai/den-kunnskapsbaserte-lareren/>

Nordenbo, S. E., Larsen, M. S., Tifticki, N., Wendt, R. E., & Østergaard, S. (2008).

*Lærerkompetencer og elevers læring i førskole og skole*. Danske Clearinghouse for Uddannelsesforskning. Århus: Universitetet i Århus. Hentet fra:

<http://subsites.odense.dk/subsites3/en%20ny%20folkeskole/topmenu/bli-inspireret-hvadgoerandre/~media/SUBSITES%20OG%20WEBLIGHT/SUBSITES/DSS/PDF-filer/Lrerkompetencer%20og%20elevers%20lring%20i%20frskole%20og%20skole.ashx>

Obama, B. (2015, 26.10). An Open Letter to America's Parents and Teachers: Let's Make Our Testing Smarter. Hentet fra

<https://www.whitehouse.gov/blog/2015/10/26/open-letter-americas-parents-and-teachers-lets-make-our-testing-smarter>

Ogden, T. (2008). Motvilje mot evidens i utdanningssystemet. *Bedre Skole*, 4, 75-79. Hentet fra [http://www.ogden.no/filer/bs\\_motstand\\_mot\\_evidens.pdf](http://www.ogden.no/filer/bs_motstand_mot_evidens.pdf)

Ogden, T. (2012). *Klasseledelse: Praksis, teori og forskning*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Oslo Kommune, Byrådet. (2013). Byrådets strategi for sosial mobilitet gjennom barnehage og skole (Nr.1/2013). Hentet fra

[https://www.oslo.kommune.no/dok/Vedlegg/2013\\_09/1019160\\_1\\_1.PDF](https://www.oslo.kommune.no/dok/Vedlegg/2013_09/1019160_1_1.PDF)

Oslo Kommune. (2013). *Årsberetning og rapporter*. Hentet fra:

<https://www.oslo.kommune.no/getfile.php/Innhold/Politikk%20og%20administrasjon/Budsjett%20regnskap%20og%20rapportering/Rapportering/Byr%C3%A5dets%20%C3%A5rsberetninger/Byr%C3%A5dets%20%C3%A5rsberetning%202013.pdf>

Plauborg, H., Andersen, J. V., Ingerslev, G. H. & Laursen, P. F. (2010). *Læreren som leder*.

*Klasseledelse i folkeskole og gymnasium*. København: Hans Reitzels forlag

- Postholm, M.B. (2005). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasesstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Postholm, M.B, Midthassel, U.V. og Nordahl, T. (2012). *Teoretisk bakgrunnsdokument for arbeid med klasseledelse på ungdomstrinnet*. Hentet fra:  
[http://www.udir.no/Upload/Ungdomstrinnet/Rammeverk/Ungdomstrinnet\\_Bakgrunnsdokument\\_klasseledelse\\_vedlegg\\_1.pdf](http://www.udir.no/Upload/Ungdomstrinnet/Rammeverk/Ungdomstrinnet_Bakgrunnsdokument_klasseledelse_vedlegg_1.pdf)
- Postholm, M. B. (2013) *Klasseledelse- for elevenes læring*. Trondheim: Akademika.
- Rossi, I. (2014) Reflexive Modernization. I U. Beck (Red.) *Ulrich Beck, Pioneer in cosmopolitan sociology and risk society* (s. 59-64) Springer.
- Sackett, D. L., Rosenberg, W. M. C, Gray, A. M., Haynes, R.B. & Richardson, W. S. (1996). Evidence based medicine: what it is, and what isn't. *British Medical Journal*.  
doi:<http://dx.doi.org/10.1136/bmj.312.7023.71>
- Sandseter, E. B., Sanbo, O. J., Pareliussen, I. & Egset, C. K. (2013). Hentet fra:  
<http://www.udir.no/Upload/Rapporter/2013/Skaderapporten.pdf?epslanguage=no>
- Sandseter, E. B. & Breivik, G. (2014). Barn som får lov til å teste ut risiko i lek blir bedre til å vurdere og håndtere risiko. *Aftenposten*. Hentet fra  
<http://www.aftenposten.no/meninger/debatt/Barn-som-far-lov-til-a-teste-ut-risiko-i-lek-blir-bedre-til-a-vurdere-og-handtere-risiko-7824409.html>
- Satinovic, M. (2014). Identifisering av kjernekategori – et svar på hvordan hovedutfordringen håndteres. I E, Hjälmhult, T. Giske & M. Satinovic (Red.), *Innføring i grounded theory* (s. 37- 46). Oslo: Akademika.
- Silverman, D. (2011). *Interpreting Qualitative Data. A guide to the principles of qualitative research* (4.utg.) London: Sage

- Sjøberg, S. (2013, 05.09). PISA styrer skoledebatten. *Aftenposten*, hentet fra <http://www.aftenposten.no/meninger/kronikker/Pisa-styrer-skoledebatten-7300765.html>
- Sjøvold, E. (2006). *Teamet. Utvikling, effektivitet og endring i grupper*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skivik, H. M. (2004) *Relasjonell ledelse. Å lære lederskap i praksis*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Spillane, J. P. (2006) *Distributed leadership*. San Francisco: Jossey-Bass
- Spillane, J. P., Halverson, R. & Diamond, J. B. (2004). Towards a theory of leadership practice: a distributed perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 36/1, 3-34. doi:10.1080/0022027032000106726
- Stoller, A. (2015). Taylorism and the logic of learning outcomes. *Journal of Curriculum Studies*. 47/3, 317-333. doi: 10.1080/00220272.2015.1018328
- Steinsholt, K. (2009). Evidensbaserte standarder eller profesjonalitet? *Bedre skole, 1*, 54-62. Hentet fra [https://www.utdanningsforbundet.no/upload/Diverse/Utdanningsakademiet/Bedre%20Skole/BS\\_1\\_09/BS\\_01-09-Steinsholt.pdf](https://www.utdanningsforbundet.no/upload/Diverse/Utdanningsakademiet/Bedre%20Skole/BS_1_09/BS_01-09-Steinsholt.pdf)
- Sundli, L. (2007). *Lærer i det senmoderne. Lære- og idébok for lærerstudenter og lærere*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Svendsen, L. Fr. H. (2007). Barn i risikosamfunnet. *Tidsskrift for Norsk Psykologforening*, 44(8), 1038-1039. Hentet fra <http://www.psykologtidsskriftet.no/pdf/2007/1038-1039.pdf>
- Sævie, T. (2013). Ingen pedagogikk uten en ”tom” relasjon. Et fenomenologisk-eksistensielt bidrag. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 3, 236-247. Hentet fra [https://www.idunn.no/file/pdf/61040183/ingen\\_pedagogikk\\_uten\\_entomrelasjon\\_-\\_et\\_fenomenologisk.pdf](https://www.idunn.no/file/pdf/61040183/ingen_pedagogikk_uten_entomrelasjon_-_et_fenomenologisk.pdf)
- Takvam, M. (1980). *Falle og reise seg att*. Oslo: Gyldendal.

- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode* (4.utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Torgersen, G-E. (2015). *Pedagogikk for det uforutsette*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2012). *Støttende relasjoner*. Hentet fra <http://www.udir.no/Laringsmiljo/Bedre-laringsmiljo/Klasseledelse/Stottende-relasjoner/>
- Utdanningsdirektoratet. (Udatert). *Læringsmiljø*. Hentet 05.09.2015 fra <http://www.udir.no/Laringsmiljo/>
- Utdanningsforbundet. (2013). *Målstyring eller styring eller mål – utfordringer og muligheter*. (Temanotat 4/2003). Hentet fra [https://www.utdanningsforbundet.no/upload/Publikasjoner/Temanotat/Temanotat%202013/Temanotat\\_2013\\_04.pdf](https://www.utdanningsforbundet.no/upload/Publikasjoner/Temanotat/Temanotat%202013/Temanotat_2013_04.pdf)
- Utdanningsforbundet. (2006). *Lærerne mister troen på nasjonale prøver*. Hentet fra <https://www.utdanningsforbundet.no/Hovedmeny/Grunnskole/Fag-og-utdanning/Andre-artikler/Larerne-mister-troen-pa-nasjonale-prover/>
- Valli, L. & Buese, D. (2007). The Changing Roles of Teachers in an Era of High-stakes Accountability. *American Educational Research Journal*, 44/3, 519-558.  
doi: 10.3102/0002831207306859
- VG. (2013, 08.03.) *Skoler får ny beredskapsplan mot skyteepisoder*. Hentet fra <http://www.vg.no/nyheter/innenriks/skole-og-utdanning/skoler-faar-ny-beredskapsplan-mot-skyteepisoder/a/10101401/>
- Werler, T. (2013). Profesjonens kjerne? Relasjonen mellom teori og praksis i (ny) norsk lærerutdanning. I G. Langfeldt & V. F. Moe (Red.), *Å lære å bli lærer: en begrunnelse og en oversikt* (s. 180-198). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Østerlie, T. (2014). Begrepsfesting og teoriutvikling i grounded theory: et

organisasjonsfaglig perspektiv. I E, Hjälmhult, T. Giske & M. Satinovic (Red.),  
*Innföring i grounded theory* (s. 61 – 74). Oslo: Akademika.

## 8. Vedlegg

---

8.1 Godkjenning fra NSD

8.2 Informasjonsbrev og samtykkeerklæring til eksperter

8.3 Informasjonsbrev og samtykkeerklæring til grunnskolelærer

8.4 Intervjuguide for ekspertintervjuer

## 8.1 Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD

### Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS

NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29  
N-5007 Bergen  
Norway  
Tel: +47-55 58 21 17  
Fax: +47-55 58 96 50  
nsd@nsd.uib.no  
www.nsd.uib.no  
Org.nr. 985 321 884

Herner Sæverot  
Senter for utdanningsforskning Høgskolen i Bergen  
Landåssvingen 15  
5096 BERGEN

Vår dato: 16.04.2015

Vår ref: 42633 / 3 / LMR

Deres dato:

Deres ref:

#### TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 05.03.2015. Meldingen gjelder prosjektet:

42633	<i>Å lede elever mot å takle Det Uforutsette</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Høgskolen i Bergen, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Herner Sæverot</i>
<i>Student</i>	<i>Ingrid Nyhamn</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstillende kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.07.2015, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Vigdis Namtvedt Kvalheim

Linn-Merethe Rød

Kontaktperson: Linn-Merethe Rød tlf: 55 58 89 11

Vedlegg: Prosjektvurdering

*Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.*

*Avdelingskontorer / District Offices:*

*OSLO:* NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no

*TRONDHEIM:* NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no

*TROMSØ:* NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@sv.uit.no



## 8.2 Vedlegg 2: Informasjonsbrev og samtykkeerklæring - Eksperter.

### Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

#### Bakgrunn og formål

Våren 2015 arbeider jeg med min masteroppgave i Pedagogikk, ved Høgskolen i Bergen. Som en del av masteravhandlingen vil jeg gjennomføre egen empirisk forskning, som vil danne grunnlaget for diskusjon i oppgaven. I den forbindelse nærmer jeg meg praksisfeltet gjennom observasjon og intervju, begge av kvalitativ art. Formålet med studien er å lage et grunnlag for å diskutere hvordan man som klasseleder kan lede elever for å forberede dem på å takle uforutsette hendelser. Prosjektet utføres ikke for en ekstern oppdragsgiver.

#### Hva innebærer deltakelse i studien?

Først og fremst uttrykkes stor takknemlighet for at du ønsker å delta i studien. Det er helt essensielt at praksisfeltet åpner opp og deler av sine erfaringer for at jeg skal kunne drive kunnskapsutvikling på denne måten.

Deltakelse i studien innebærer at jeg som student får intervju deg. Det søkes ikke å innhente sensitive opplysninger. Kvalitativt intervju vil bli tatt opp med digital lydopptaker for å lettere bearbeide opplysninger korrekt.

Av forskningsetiske årsaker trenger jeg din underskrift, og dermed samtykke, til å la meg gjøre et intervju med deg, på følgende vilkår:

- Observasjon/intervju finner sted på frivillig basis og kan når som helst avbrytes uten at det skal få negative følger.
- Opplysninger som fremkommer er underlagt taushetsplikt.
- Informasjon/data som brukes i prosjektrapporten forutsettes gjort anonym ved å endre informant(e)s navn og arbeidssted hvor det er nødvendig- Informasjonen/dataene oppbevares forsvarlig.
- Notater tilintetgjøres etter at sensur har falt. Anonymisering vil blir foretatt.

#### Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt og er taushetsbelagt, i henhold til NSD retningslinjer. Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Kun studenten selv og veileder vil ha tilgang til personopplysninger. Opplysninger lagres på privat datamaskin som er passordbeskyttet. Deltagere vil ikke kunne bli gjenkjent i den ferdige oppgaven, dersom dette ikke er avtalt på forhånd.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 26.mai, 2015. Opplysninger som inntil da ikke er anonymisert vil bli det, og oppbevart til sensur har falt.

### **Frivillig deltakelse**

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert og slettet.

### **Samtykke til deltakelse i studien**

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

---

---

Ingrid Nyhamn  
Masterstudent  
Høgskolen i Bergen

## 8.3 Vedlegg 3: Informasjonsbrev og samtykkeerklæring - Grunnskolelærer.

### Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

#### Bakgrunn og formål

Våren 2015 arbeider jeg med min masteroppgave i Pedagogikk, ved Høgskolen i Bergen. Som en del av masteravhandlingen vil jeg gjennomføre egen empirisk forskning, som vil danne grunnlaget for diskusjon i oppgaven. I den forbindelse nærmer jeg meg praksisfeltet gjennom observasjon og intervju, begge av kvalitativ art. Formålet med studien er å lage et grunnlag for å diskutere hvordan man som klasseleder kan lede elever til å takle uforutsette hendelser.

Prosjektet utføres ikke for en ekstern oppdragsgiver.

#### Hva innebærer deltakelse i studien?

Først og fremst uttrykkes stor takknemlighet for at du ønsker å delta i studien. Det er essensielt at praksisfeltet åpner opp og deler av sine erfaringer for at jeg skal kunne drive kunnskapsutvikling på denne måten.

Deltakelse i studien innebærer at jeg som student får være tilstede i undervisningen på avtalt tidspunkt. Opplysninger som innhentes via observasjonsskjema og er basert på valgte teoretisk innfallsvinkel, og tar for seg ulike perspektiver ved undervisningen. Av hensyn til forskningens interne gyldighet ønskes det ikke å oppgi på detaljnivå hva som observeres. Det søkes ikke å innhente sensitive opplysninger. Observasjonene noteres skriftlig av student.

Av forskningsetiske årsaker trenger jeg din underskrift, og dermed samtykke, til å la meg bruke observasjon som metode hos deg, på følgende vilkår:

- Observasjon finner sted på frivillig basis og kan når som helst avbrytes uten at det skal få negative følger.
- Opplysninger som fremkommer er underlagt taushetsplikt.
- Informasjon/data som brukes i prosjektrapporten forutsettes gjort anonym ved å endre informanten(e)s navn og arbeidssted. Informasjonen/dataene oppbevares forsvarlig.
- Notater tilintetgjøres etter at sensur har falt. Anonymisering vil blir foretatt.

#### Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt og er taushetsbelagt, i henhold til NSD retningslinjer. Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Kun studenten selv og til dels veileder vil ha tilgang til personopplysninger. Opplysninger lagres på privat datamaskin som er passordbeskyttet. Deltagere vil ikke kunne bli gjenkjent i den ferdige oppgaven.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 26.mai, 2015. Opplysninger som inntil da ikke er anonymisert vil bli det, og oppbevart til sensur har falt.

### **Frivillig deltakelse**

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert og slettet.

### **Samtykke til deltakelse i studien**

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

---

---

Ingrid Nyhamn  
Masterstudent  
Høgskolen i Bergen

## 8.4 Vedlegg 4: Intervjuguide ekspertintervju

### INTERVJUGUIDE

Informant SKSK

- *Takk for at du stiller opp med din verdifulle kunnskap, det hjelper meg å få innblikk i feltet på best tenkelig måte.*
- *Jeg har taushetsplikt – alle personlige opplysninger en taushetsbelagt. Prosjektet er meldt til NSD.*
- *Vi har satt av to timer? Kan når som helst avbrytes eller pauses.*
- *\*Slå på båndopptaker\**
- *Kan du først si litt om din bakgrunn?*

#### **DEL 1) Kjennetegn uforutsigbarhet, usikkerhet definisjoner, fenomenet i seg selv/ personlige egenskaper /kompetanse som kreves av menneskene for å takle uforutsigbarhet**

- Hvordan vil du definerer uforutsette hendelser?
- Kan du beskrive hva som kjennetegner en situasjon som er uoversiktlig/uforutsigbar/?
- Hva må til for å takle uforutsigbarhet, usikkerhet?
- Hva krever uforutsette hendelser av personlige egenskaper?
- Hva krever uforutsette hendelser av formell kompetanse?

#### **DEL 2) Pedagogisk utforming/tankegang**

- Hvordan definerer dere ledelse? Tankegang som ligger til grunn...
- Hva slags ledelsesteorier ligger til grunn for deres pedagogiske virksomhet?
- Hvordan trener dere på å møte uforutsette hendelser? Hvilke elementer må være tilstede..
- Din rolle som pedagog....

**Til slutt:** Er det noe du vil tilføre? Utdype? Noe vi ikke har snakket om?