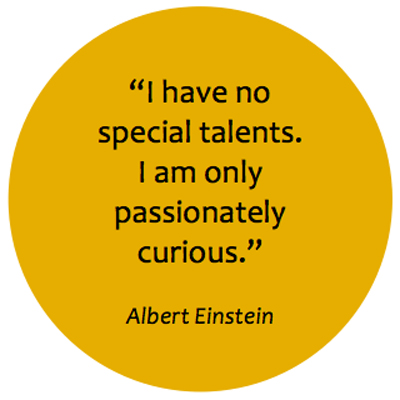
Det nye klasselederskab i folkeskolens dialogiske undervisning!

– coaching mellem management og leadership!

[](http://www.google.dk/url?sa=i&rct=j&q=&esrc=s&frm=1&source=images&cd=&cad=rja&docid=bmufqW9izB9TvM&tbnid=jci4C6roIji8EM:&ved=0CAUQjRw&url=http://cqcoach.com/?page_id%3D20&ei=bJvEUu7jHoH_ygP8xIGwBQ&psig=AFQjCNFFXC-YnceOMmuXh-rok2e3P8znUA&ust=1388702863904549)

[](http://www.google.dk/url?sa=i&rct=j&q=&esrc=s&frm=1&source=images&cd=&cad=rja&docid=pJZue0HBHWKXTM&tbnid=b5ktCu46qNsFcM:&ved=0CAUQjRw&url=http://www.mettekjems.com/dk/priser.htm&ei=JqHEUsjYA8zwygOJroCoDA&bvm=bv.58187178,d.bGQ&psig=AFQjCNF6T0ssLLppmmp80AS_2JKljhinCA&ust=1388704171607974)

**07.01.2014 4. semester – Speciale**

**Aalborg Universitet Vejleder: Morten Ziethen**

**Henrik Madsen Antal anslag i alt: 143.262**

**Studienummer:34322008 Antal sider i alt: 70**

**Indhold: Speciale + artikel**

# Summary

**Titel: *The new classroom leadership in dialogic teaching*** *– coaching between management and leadership in primary and lower secondary school.*

**Theme and aim**

The overriding *theme* of this thesis is to locate the right balance between management and leadership for teachers in the Danish primary and lower secondary school (folkeskolen). The challenge of combining present political demands on technical management and teachers´ desires of humanistic leadership, is here particularly examined in a view on the possibilities that occur when elements of systemic coaching is implemented in a classroom dialogue.

The immediate *aim* is to illustrate how coaching tools on one side can confirm the results of international educational research, from especially John Hattie and Andreas Helmke, and on the other side, how coaching can qualify the classroom leadership by supplying the teacher with a greater amount of reflective strategies. The long time aim is to make a contribution to an outspread understanding of the term classroom management by adding it a leadership dimension.

The aim arose from my experienced discrepancy in epistemology between the national curriculums intension of teachers *giving* knowledge to the pupils, and my own conception of learning as *a construction* by psychic or social systems, as they are described by Rasmussen and Qvortrup in their constructions of Niklas Luhmanns theory of autopoietic systems. This study is therefore concentrated on the following question:

**How can key elements from systemic coaching in the classroom dialogue support the teachers’ classroom leadership between political demands of management and an epistemology that denies the possibility of causality?**

**Method**

The question is addressed both theoretically and empirically. The main theories are - besides the already mentioned – Moltke & Molly’s views on systemic coaching, Aristoteles’ term *fronesis* and Ziehe’s description of the modern patterns of youth identity. Within these theoretic mainframes I analyze the key elements of coaching in the classroom, while I simultaneously relate to the alleged evidence of the recent educational research. My concrete method is inspired by Rasmussen’s *operative constructivism* which is based on his further development of especially Schleiermacher’s and Gadamar’s hermeneutics. In this way of thinking, there is no objective truth, and therefore the contents of this thesis must also be considered as my selected construction among other possible constructions within the horizon of the subject.

**Results**

The results of this thesis show that the management related part of coaching, where the teacher negotiates the goals and criteria for learning with the pupils in a *contract*, is in agreement with the results of efficiency in educational research. Furthermore, is the sound judgement and sense of occasion important, when the teacher continuously uses *timeouts* to adjust the goals of the lessons. Finally, the classroom leadership's ability to use *assessment* as a diagnostic instrument for noticing visible learning and developing teaching is of great importance.

In the classroom dialogue, mental terms as *curiosity*, *hypothesizes*, *neutrality* and *disrespectfulness* are shown to help the teacher carry out a more adequate and authentic way of teaching that goes beyond guessing and reproducing what’s on the teacher’s mind. Curiosity, in relation to the subject and the pupils, is an important ingredient in the teacher’s challenge of constantly creating helpful hypothesis for the participants’ engagement in the dialogue. In a successful classroom leadership, the teacher therefore must be neutral in his appearance and include every pupil’s point of view, so that everyone feels secure to speak their mind. An open-minded classroom environment - based on an emphatic and transparent leadership – is likely to supply the teacher with the best opportunities for disturbing the prejudiced minds of the youth as Ziehe sees them.

**Perspective**

In my opinion, our national curriculum demands other skills than measurable academic knowledge, and therefore it is not sufficient just to provide classroom management in our present schools. If teachers are limited to give knowledge to pupils as a planned epistemology transmission based on evident technologies, it is likely that they fail to promote the immeasurable values that express our characteristic humanistic culture. So to fulfill all the prescribed ends in basic school education, it is necessary to combine management with leadership. One of the ways to do so, is to implement coaching elements in classroom dialogues.

Indholdsfortegnelse

[Summary 2](#_Toc376760481)

[1. Indledning 7](#_Toc376760482)

[1.1 Klasseledelse – et nøglebegreb 8](#_Toc376760483)

[1.2 Vidensinformeret faglighed 9](#_Toc376760484)

[1.3 Den gyldne middelvej 10](#_Toc376760485)

[2. Problemformulering 11](#_Toc376760486)

[3. Metodebeskrivelse 12](#_Toc376760487)

[3.0.1 Klasserumsledelse som dialogisk klasseundervisning 12](#_Toc376760488)

[3.1 En læsevejledning 12](#_Toc376760489)

[3.2 Den empiriske vending 14](#_Toc376760490)

[3.2.1 Undervisningens didaktisering 14](#_Toc376760491)

[3.3 Analysemetode 15](#_Toc376760492)

[3.3.1 Hermeneutiske varianter 15](#_Toc376760493)

[3.3.2 Gadamers hermeneutik 16](#_Toc376760494)

[3.3.3 Operativ konstruktivistisk hermeneutik 17](#_Toc376760495)

[4. Begrebsafklaring 19](#_Toc376760496)

[4.1 Et historisk blik på klasseledelse 19](#_Toc376760497)

[4.1.1 Disciplin og reformpædagogik 20](#_Toc376760498)

[4.2 Classroom management 20](#_Toc376760499)

[4.2.1 Accountability og benchmarking 20](#_Toc376760500)

[4.2.2 Taylors scientific management 21](#_Toc376760501)

[4.2.3 Hawthorne-studiernes ufrivillige opgør med taylorismen 21](#_Toc376760502)

[4.3 Leadership 22](#_Toc376760503)

[4.3.1 Intentionen om symmetri 22](#_Toc376760504)

[4.4 Klasselederskab 23](#_Toc376760505)

[4.4.1 En foreløbig definition på klasselederskab 24](#_Toc376760506)

[4.5 Coachingbegrebet 24](#_Toc376760507)

[4.5.1 Nedslag i coachingens genealogi 25](#_Toc376760508)

[4.6 Systemisk coaching 27](#_Toc376760509)

[4.6.1 Den myndige lærer 27](#_Toc376760510)

[4.6.2 Pædagogikkens teknologiunderskud 28](#_Toc376760511)

[4.6.3 Coachens samskabende råderum 28](#_Toc376760512)

[4.6.4 Coachen som gamemaster 29](#_Toc376760513)

[4.6.5 Den indre dialog 31](#_Toc376760514)

[4.7 En skolekontekstlig definition 32](#_Toc376760515)

[4.7.1 Ledelsesbaseret coaching 33](#_Toc376760516)

[5. Empiri 34](#_Toc376760517)

[5.1 Hatties synlige læring 34](#_Toc376760518)

[5.1.1 Alting virker… 35](#_Toc376760519)

[5.2 Helmkes komplementære bidrag 36](#_Toc376760520)

[5.2.1 Undervisning som læringstilbud 37](#_Toc376760521)

[5.2.2 Orkestrering 37](#_Toc376760522)

[6. Teori 38](#_Toc376760523)

[6.1 Aristoteles 38](#_Toc376760524)

[6.1.1 Det godes afstemthed 39](#_Toc376760525)

[6.1.2 Klasselederskab – fra mulighed til virkelighed! 39](#_Toc376760526)

[6.2.1 Episteme 40](#_Toc376760527)

[6.2.2 Techne 40](#_Toc376760528)

[6.2.3 Fronesis 41](#_Toc376760529)

[6.3 Ziehes *gode anderledeshed* 42](#_Toc376760530)

[6.3.1 Carpe diem! 42](#_Toc376760531)

[7. Analyse 43](#_Toc376760532)

[7.1 Kontrakten i undervisningen 43](#_Toc376760533)

[7.1.1 Den semiåbne kontrakt 44](#_Toc376760534)

[7.2 Timeouten som forgreningspunkt 45](#_Toc376760535)

[7.2.1 Time on task 45](#_Toc376760536)

[7.2.2 Hvad har det med mig at gøre? 46](#_Toc376760537)

[7.3 Evaluering som konsolidering 47](#_Toc376760538)

[7.4 Nysgerrighed i dialogisk klasseundervisning? 49](#_Toc376760539)

[7.5 Hypotesernes fastlåsthed 51](#_Toc376760540)

[7.5.1 Hypotesedannelsens dynamiske karakter 52](#_Toc376760541)

[7.5.2 Hypoteser mellem episteme og fronesis 53](#_Toc376760542)

[7.6 Neutralitet som inklusionsmekanisme 53](#_Toc376760543)

[7.6.1 Lukkede spørgsmål som mind control 54](#_Toc376760544)

[7.7 Uærbødighed – stimulans og bremseklods! 55](#_Toc376760545)

[7.8 En fronesisk opsamling 55](#_Toc376760546)

[8. Diskussion 56](#_Toc376760547)

[8.1 Metodisk relativisme? 56](#_Toc376760548)

[8.2 Empiriens almengørelse 56](#_Toc376760549)

[8.3 Teorivalgets kontingens 57](#_Toc376760550)

[9. Konklusion 58](#_Toc376760551)

[9.1 Kontrakten 58](#_Toc376760552)

[9.2 Timeout 58](#_Toc376760553)

[9.3 Evaluering 59](#_Toc376760554)

[9.4 Nysgerrighed 59](#_Toc376760555)

[9.5 Hypoteser 60](#_Toc376760556)

[9.6 Neutralitet 60](#_Toc376760557)

[9.7 Uærbødighed 60](#_Toc376760558)

[10. Perspektivering 61](#_Toc376760559)

[10.1 Implementering i praksis 62](#_Toc376760560)

[11. Litteraturliste 63](#_Toc376760561)

[Fiktiv artikel til folkeskolen.dk 67](#_Toc376760562)

***Og det var din lærer hr. Ørnebjerg  
som aldrig talte ned til en dværg  
og gerne fortalte om kæmper så små  
at de næppe var til at få øje på.***

***Og han kunne mer end sin ABC  
for han kunne lege og slås med sne  
og lærte os mer om at tro på os selv  
end om det vi sku glemme alligevel.***

***Og han kunne mer end sit Fadervor  
for han ku forstå hvad kun få forstår  
at større end kæmper i afgrund og dal  
er en dværg på en kvist på en femtesal.***

**Halfdan Rasmussen**

# 1. Indledning

Da jeg for en del år siden sad i lægens venteværelse, og som tidsfordriv kastede et blik på det sædvanligvis brogede litterære udvalg faldt jeg, i et tidsskrift fra Psykiatrifonden, noget uventet over ovennævnte digt af Halfdan Rasmussen. Digtet, der indholdsmæssigt både indikerer og favoriserer *humanistiske* pædagogiske kvaliteter i lederskabet hos Halfdans yndlingslærer, indgik i en artikel af Johannes Møllehave (2000), der blandt andet omhandlede vigtigheden af tilstedeværelsen af begrebet *glød* hos den lærer, der også *fagligt* vil *tænde* sine elever. Underbygget af en efterhånden ret omfattende uddannelsesforskning omkring sammenhængen mellem undervisning og læring er idéen om lokalisering af bestemte særligt almenkvalificerende personlighedstræk hos læreren dog efterhånden opgivet. Dette sker i erkendelse af, at den gode klasseleder tilsyneladende kan sammensættes af multiple personlige karaktertræk, der, i deres individuelle kombinationer, alle kan føre til målet. Alligevel er der heller ikke i dag tvivl om, at både Halfdan og Møllehave indfanger vigtige, men altså næppe hverken nødvendige eller tilstrækkelige, kvaliteter i forhold til at beskrive kompleksiteten i udfordringen med at lede en folkeskoleklasse. Således ekspliciterer nedenstående aktuelt gældende § 1 i folkeskolens formål fra 2006 (www.uvm.dk), at skolen, naturligvis med læreren som den formidlende repræsentant, både har til opgave, i ånden af lærer Ørnebjerg, at støtte elevernes personlige og sociale udvikling, samt at *give* de faglige kundskaber og færdigheder, som langt hen ad vejen korrelerer med Møllehaves underviserglød.

§ 1. Folkeskolen skal i samarbejde med forældrene give eleverne kundskaber og færdigheder, der: forbereder dem til videre uddannelse og giver dem lyst til at lære mere, gør dem fortrolige med dansk kultur og historie, giver dem forståelse for andre lande og kulturer, bidrager til deres forståelse for menneskets samspil med naturen og fremmer den enkelte elevs alsidige udvikling.

Stk. 2. Folkeskolen skal udvikle arbejdsmetoder og skabe rammer for oplevelse, fordybelse og virkelyst, så eleverne udvikler erkendelse og fantasi og får tillid til egne muligheder og baggrund for at tage stilling og handle.

Stk. 3. Folkeskolen skal forberede eleverne til deltagelse, medansvar, rettigheder og pligter i et samfund med frihed og folkestyre. Skolens virke skal derfor være præget af åndsfrihed, ligeværd og demokrati.

I paragraffen udtrykker *mine* kursiveringer de begreber, som anses for særligt vigtige for dette speciales problematik. Dog må min ekstraordinære understregning af det lille tillægsord *give* betragtes som en interessant - ministeriel bevidst? - detalje, der her på mange måder markerer et ikke uproblematisk erkendelsesteoretisk skift i forhold til 1993-formålsparagraffen, hvor formuleringen lidt løsere hed *fremme*. Signalet i den lille sproglige opstramning kunne oplagt kædes sammen med det seneste tiårs utilfredsstillende danske PISA-resultater, og måske ydermere fungere som en afledt reaktion på den rundkredspædagogiske *hvad-synes-du-selv-holdning*, som daværende statsminister Anders Fogh Rasmussen bramfrit krævede et opgør med i folketingets åbningstale i 2003 (Mehlsen 2011). Uanset kausaliteten eller kompleksiteten i de bagvedliggende årsager fordrer det nye ord *give* dog en pædagogisk refleksion hos alle lærere, som nu i praksis må forholde sig til dette slet skjulte politiske ønske om *kausal managementorienteret* *læringskontrol*. Derfor bliver det højaktuelle klasseledelsesbegreb et omdrejningspunkt i dette speciale, hvor idealet om vidensoverførsel problematiseres gennem analyserende inddragelse af nøgleelementer fra den systemiske coaching i folkeskolens dialogiske klasseundervisning. Indledningsvis skal banen dog kridtes videre op med endnu et par perspektiverende anslag på klasseledelsesproblematikken i folkeskolen. Det sker med en intention om, at de valgte nedslag meningsfuldt kan samordnes i en problemformulering, der skildrer en reel udfordring for lederskabet i klasseværelserne.

## 1.1 Klasseledelse – et nøglebegreb

At klasseledelse i dag anses som et pædagogiske nøglebegreb underbygges dels af, at det aktuelt indtager en central plads i alle fag på læreruddannelsen, at det er eftertragtet som pædagogisk efteruddannelsestema på professionshøjskolerne, samt at det på mange måder fungerer som paraplybegreb i forhold til andre pædagogiske eller didaktiske trends som fx *inklusion*, *feedback* og *Cooperative Learning* (Juul 2008). At klasseledelsen ikke begrænser sine virkninger til folkeskolens institutioner, men også får samfundsmæssige konsekvenser, antydes af Lars Qvortrup (2011:7), der, med henvisning til især den sociokulturelle diversitet i klasserummene, proklamerer ”*at hvis klasseledelse kan praktiseres, så er der håb for samfundet”*. Med udsagnet påpeges en gensidig afhængighed mellem skolen og samfundet, der både fungerer legitimerende for folkeskolen som (ud)dannelsesinstitution, og som adaptiv aftager af eksterne kommunikationsværktøjer af coachingtypen. Klasseledelsens signifikante betydning bør således afkræve et konstant vågent og kritisk konstruktivt blik på, hvordan fænomenet løbende kan kvalificeres teoretisk og praktisk. Det er denne udfordring, som her tages op ved at belyse samspillet mellem *management* og *leadership* i en *refleksivt moderne* klasseledelse (Rasmussen 1996). Samt ved tilføjende at undersøge, hvordan systemiske coachingelementer positivt udbyggende kan føre til et mere nuanceret pædagogisk fagbegreb, som her lidet originalt skal benævnes *klasselederskab*. Et nyt begreb, der selvsagt funderes på essensen i klasseledelse, men samtidigt udvider med lederskabskonnotationer, der transcenderer det etymologiske slægtskab med den angelsaksiske skolekulturs *classroom management* - uden dog at tilsidesætte denne dimensions strukturelle kvaliteter. Managementdelen er altså vigtig i en helhedsforståelse af klasselederskab, og derfor skal mulige årsager til begrebets terrænvinding inden for klasseledelse nu beskrives som baggrundsforståelse for problemformuleringen.

## 1.2 Vidensinformeret faglighed

”*Man er tilbøjeligt til at sige at alting skyldes PISA…*” har Jens Rasmussen udtalt tilbage i 2010 i forbindelse med et foredrag om ”Intelligent undervisningsdifferentiering”. Ordene faldt ganske vist med et glimt i øjet, men blev dog i samme ombæring fulgt op af et mere alvorligt tonefald ”… *og det gør det faktisk også*!”. Med de, i hvert fald ved fremkomsten i 2001, overraskende skuffende nationale resultater i PISA-undersøgelserne, peger Rasmussen på en væsentlig årsag til det nuværende politiske krav om øget faglighed i folkeskolen. Samtidig erklærer han sig, som forsker, enig i den politiske vision om, at undervisningen, i højere grad end det er tilfældet i dag, skal være vidensinformeret. Den her omtalte *forskningsviden* domineres aktuelt af kvantitative variabelisolerede effektmålinger, og stiller sig derfor indirekte i opposition til lærernes erfaringsbaserede praksisviden, som med sine lokalfunderede kvalitative kendetegn let fremstår tilfældig og personbåren. Det bliver derfor stadigt sværere for den menige lærer, med rationelt eftertryk, at argumentere mod resultaterne i store kvantitative metaundersøgelser som eksempelvis den new zealandske ”guru” John Hatties værk ”Synlig læring – for lærere”. Det er da heller ikke et ærinde her, at så tvivl om evidensforskningens berettigelse som bidragsyder til kortlægningen af den pædagogiske praksis. Meningen er snarere, at pege på vigtigheden af, at den enkelte lærer er bekendt med den eksisterende uddannelsesforskning for selvstændigt og kritisk at kunne tage stilling til om resultaternes *generelle* udsagn nu også kan bidrage konstruktiv i udviklingen af vedkommendes praktiske klasselederskab. Et lederskab, som nødvendigvis må orientere sig i sin egen *specielle* kompleksitet, og derfor ikke blindt tåler at blive generaliseret i en underdanig æresfrygt for evidensdiskurser. Klasselederskabet må således aldrig fratages eller afgive den nødvendige situationelle dømmekraft som eksempelvis Aristoteles (Jessen 2007) skildrer med sit begreb om den erfaringsbaserede og karakterfaste praktiske klogskab *fronesis*. Og som den tyske filosof Immanuel Kant (Pedersen 2007), et par tusind år senere, omtaler som den *reflekterende* *dømmekrafts* evne til at *”tænke det særlige som indeholdt i det almene*”. Det sidste trin frem mod problemformuleringen skal derfor omhandle et par medierende syn på, hvordan et klasselederskab, funderet i praksisviden, kan kvalificeres af henholdsvis teoretisk viden og forskningsviden.

## 1.3 Den gyldne middelvej

Forskningsresultater peger på, at enhver klasseleder gennemsnitlig to gange i minuttet tager vigtige beslutninger på baggrund af klasserummets emergens (Qvortrup 2012). Den kontekstuelle uforudsigelighed understreger dermed den manglende kausalitet mellem lærerens planlægning og gennemførelse af undervisningen, men indikerer modsat også, i kraft af selve beslutningsfordringen, at planløs vilkårlighed ikke accepteres. Inddrages Aristoteles her, er hypotesen derfor, at der, i det gode klasselederskab, må findes en synergigenererende dialektisk gylden middelvej mellem evidens og erfaring, mellem management og leadership, mellem instruktion og konstruktion, mellem faglige og sociale kompetencer, mellem nysgerrighed og hypoteser samt mellem asymmetrisk belærende vidensoverførsel og mere symmetrisk coachende videnssamskabelse.

I forhold til det omtalte epistemologiske skel mellem *give* og *fremme* kan det, med den foreliggende coachende tilgang til klasselederskab, være interessant kortfattet at kigge nærmere på den etymologiske betydning af ordet *undervisning*. Undervisning betyder *ikke*, som mange - på baggrund af en ellers på mange måder frugtbar metafor - antager, at *vise et under*. Begrebet kan derimod forstås som at *vise under samtale* (Laursen, 2011:161). Dermed bliver ordlyden i formålsformulering interessant, når det fremgår, at eleverne gennem undervisning skal gives kompetencer, alt imens selve undervisningens idé, med den tyske professor Andreas Helmkes (2013:79) ord, refererer til en *tilbudsproces*, hvor en eventuel afledt læring i konstruktivistisk forstand er ukontrollabel. En sådan forståelse af samspillet mellem undervisning og læring åbner på mange måder døren på klem for coachende dialoger som en naturlig tilhørende læringskatalyserende ingrediens i klasselederskabets undervisningsdel. Specialet indkredser derfor tilsyneladende en paradoksal udfordring i ethvert klasselederskab, hvilket ekspliciteres i nedenstående problemformulering.

# 2. Problemformulering

På baggrund af de indledende nedslag omkring et udvidet klasseledelsesbegreb kan et mere præcist fokus nu fremsættes. Det handler således om at undersøge, hvordan den politisk intenderede forsknings- og managementbaserede klasseledelse i større grad kan suppleres med leadership-dimensionen, i en nødvendig hensyntagen til en refleksiv moderne demokratisk folkeskolepraksis. Her antages især samtaleregulerende coachingteknikker at kunne kvalificere klasselederskabet i en forståelse af undervisning som det at *vise under samtale*. Problemformuleringen lyder derfor:

***Hvordan kan anvendelsen af nøglebegreber fra systemisk coaching i folkeskolens dialogiske klasseundervisning understøtte klasselederskabets brobygning mellem politiske krav om management og erkendelsesteoretiske afvisninger af kausalitetens mulighed?***

Hensigten med konstruktionen af det nye begreb *klasselederskab* er - inspireret af sprogfilosoffen Wittgensteins (Moltke & Molly 2009:182) ord om *”at mit sprogs grænser er min verdens grænser”* - at overskride de gængse betydninger, som i dag konstituerer *klasseledelse*. Målet er derfor at skabe en ny forståelse af, at et refleksivt moderne klasselederskab med fordel kan anvende strategier fra den systemiske coaching i et komplementært samarbejde med forskningens resultater og handlingsanvisende teori. Til dette formål anvendes følgende metodiske fremgangsmåde:

# 3. Metodebeskrivelse

Dette metodeafsnit har til hensigt at skildre vejen fra problemformulering til konklusion. Dette sker ved først at afgrænse specialets undervisningsbegreb til dialogisk klasseundervisning, for efterfølgende at præsentere opgavens strukturelle opbygning i en slags læsevejledning. Herefter følger en kort redegørelse for den nye *empiriske vending* i pædagogikken. Denne omtale danner så optakt til en beskrivelse af Rasmussens (2004) analysemetode *operativ konstruktivistisk hermeneutik*, hvis videnskabsteoretiske grundidé er gennemgående i udlægningen af såvel teori som empiri.

### 3.0.1 Klasserumsledelse som dialogisk klasseundervisning

Det engelske begreb *classroom* *management* oversættes i visse tilfælde ordret til *klasserums*ledelse, som umiddelbart har et mere snævert fokus på interaktionen i undervisningen end begrebet *klasseledelse*, der normalt konnoterer en bredere palet af arbejdsopgaver. Denne afgrænsning til selve konfrontationsdelen i undervisningsformen *dialogisk klasseundervisning*, danner her udgangspunktet for analysen af coachingelementers bidrag til klasselederskabet. Det interessante bliver derfor, hvordan lærere, i forhold til både individuelle og sociale dimensioner i arbejdet med klassen, kvalificeret kan anvende coachingselementerne samtalestrukturerende. Det skal i denne forbindelse påpeges, at selv om coaching indledningsvis overvejende præsenteres med udgangspunkt i dets gængse kontekst med én coach og én fokusperson, skal dette set-up overskrides, og analytisk transformeres ind i en åben og nysgerrig klassedialog. Den typiske anvendelsessituation for lærerens coachende klasselederskab vil således på nogle områder være i overensstemmelse med principperne for Dysthes (1997) ”Det flerstemmige klasserum”, ligesom der er lighedspunkter med grundtankerne i Kilt & Havgaards (2010) ”Den spørgende lærer”.

## 3.1 En læsevejledning

Efter indeværende metodiske hovedafsnit følger en begrebsafklaring i forhold til selekterede nøgleord i problemformuleringen. Det drejer sig først om begrebet *klasselederskab*, som nærmest konstrueres på baggrund af en Hegel-inspireret syntese af tesen *classroom management* og antitesen *leadership*. Dernæst beskrives *coachingens væsen* med henblik på tillempet overførsel til en skoleinstitutionel undervisningsversion, der leder tankerne hen på den ledelsesbaserede coachings påpegning af risikoen for fremkomst af *kategorifejl*, når den terapeutiske kontekst udskiftes med skolens. På mange måder fremstår beskrivelsen af de systemiske coachingelementer i øvrigt som en *teoretisk fremstilling*, der tager udgangspunkt i henholdsvis Moltke & Mollys (2009) coachingkontekst og Qvortrups (2012) Luhmann-inspirerede systemteori. Når disse teorier alligevel er placeret i det begrebsafklarende afsnit skyldes det et særligt kompositorisk hensyn til læseren i forhold til tidligt, at tilbyde en fortolkning af kompleksiteten i specielt det luhmannske vokabularium, der er gennemgående i specialet.

Efter begrebsafklaringen skildres specialets empiriske grundlag, som består af vægtige metaforskningsresultater fra især Hattie. Hertil kommer Helmkes forskning, der komplementerer Hatties ved også at inddrage kvalitative studier fra den kontinentaleuropæiske åndsvidenskabeligt skolekultur.

Det efterfølgende teoriafsnit indledes med aristoteliske begreber om dømmekraftens sammenhæng med især begrebet fronesis. Dernæst præsenteres Thomas Ziehes (2004) ungdomsanalytiske resultater relateret til fænomenet ”god anderledeshed”. Hensigten med netop disse valg er at tilføje centrale perspektiver på klasselederskabets dømmekraft i de kontingensbetingelser, som en kulturel frisat elevgruppe opstiller for at levere det følgeskab, som en dialogisk undervisningsform kræver.

På baggrund af analysemetoden, begrebsafklaringen samt empiri- og teoribeskrivelserne kan der således udarbejdes en analyse, som gennem særskilte kombinatoriske konstruktioner af de præsenterede begreber, etablerer nye frugtbare synteser på klasselederskab. Analysen efterfølges af et diskussionsafsnit, hvor udvalgte aspekter af mine valg problematiseres. Dette fører så over i konklusionen, inden der afsluttende perspektiveres gennem en flygtig berøring med udvidelsespotentialet i de ikke-aktualiserede teoretiske, empiriske og metodiske muligheder. Perspektiveringen lukkes helt med en håbefuld, men også realistisk, vurdering af undersøgelsesresultaternes mulighed for transfer til praksis. Inden alt dette skal den empiriske vendings evidente kausalitetsefterstræbelse dog beskrives.

## 3.2 Den empiriske vending

En af de væsentligste årsager til managementidealets indtog i skoleverdenen hænger, ifølge Helmke (2013), sammen med *den* *empiriske vending* i uddannelsesforskningen. Evidensforskningens effektmålinger er således oplagte legitimeringer for en teknificerede tilgang til undervisning, som måske kan forlede den ukritiske lærer til at implementere resultaterne uden tilstrækkelig brug af sin teorifunderede og praksisbaserede dømmekraft. Det er derfor væsentligt at skildre Rasmussens (2011) konstruktion af de tre vidensformer *forskningsviden*, *professionsviden* og *praksisviden*, der i et treenigt samspil tænkes at omkranse folkeskolen som pædagogisk institution. Forskningsviden betegnes som resultatet af uddannelsesforskning, men der peges videre på en nødvendig distinktion mellem denne grundforskning og *pædagogisk refleksionsteori*, der opstår på baggrund af uddannelsesforskningen og pædagogisk praksis. Med andre ord har professionsviden, forstået som pædagogisk refleksionsteori, en normativ handlingsanvisende hensigt om intervention i praksis med henblik på forbedring, mens uddannelsesforskningen blot deskriptivt forklarer praksis. Som følge af de tre vidensformers forskellige formål, pointerer Rasmussen (ibid.), at pædagogisk refleksionsteori ikke kan anses som forskning, da det traditionelt bygger på en normativ pædagogisk filosofi, som refererer til uddannelsessystemets mål og institutioner, og derfor ikke metodisk skal begrundes ud fra videnskabelige kriterier. Sidstnævnte betyder dog ikke, at pædagogisk refleksionsteori ikke bør stræbe efter validitet og reliabilitet, da det i dagens folkeskole bliver stadigt vanskeligere for undervisningen at legitimere sig ud fra filosofi på bekostning af evidens. Dette skildres nærmere med et blik på undervisningens didaktisering.

### 3.2.1 Undervisningens didaktisering

Den empiriske vending betyder, at pædagogikkens undervisningsdimension i dag oplever en didaktisering, der sætter fokus på, *hvordan* undervisningen kan tilrettelægges med henblik på at skabe de bedste læringsresultater hos eleverne. Denne orientering mod læringseffekter tydeliggøres nu også i de ministerielle læreplaner, der i de seneste år har skiftet karakter fra at være *indholdsstyrede* til at være *resultatstyrede* med fokus på elevernes kompetenceudvikling. Selv om der således er stærke formelle kræfter, som arbejder på en effektiv metodeorienteret, og deraf managementinspireret, undervisning er dette langt fra problemfrit i forhold til systemisk tænkning. Rasmussen (ibid.) påpeger således, at der, på trods af den nationale lærerstands ærefrygt for evidensens kraft, findes der en stærk kulturhistorisk pædagogisk habitus i professionen. Denne giver sig udslag i klare præferencer for videnssamfundets *progressive pædagogiske tanker* i modsætning til industrisamfundets *golde teknikker og objektiviserende koncepter*, der generelt betegnes som regressive og umoderne. I en moderne forståelse af lærerrollen er det altså stadigt *finere* at kunne facilitere elevernes formale dannelse til at *lære at lære*. En sådan metalæringskompetence er, som de nye læreplaner, ikke indholdsfokuserede, men snarere orienteret omkring en eksemplarisk *medlæringsgevinst* eller *skjult læreplan*. Den positive medlæringsgevinst forventes så at emergere i forbindelse med elevens aktive deltagelse i netop de veltilrettelagte faglige og sociale læringssituationer, der hævdes at være en dannelsesmæssig forudsætning for at kunne imødekomme videnssamfundets fleksibilitetskrav. Med denne bevidsthed om skjulte læreplaners bias på undervisningens kausale intentioner vil jeg nu beskrive min analysemetode.

## 3.3 Analysemetode

Specialets metodiske tilgang – det være sig til empiriske forskningsresultater, teorier og endog skønlitterære referencer – er, som nævnt, inspireret af operativ konstruktivistisk hermeneutik. Dertil kommer min personlige praksisviden som tidligere folkeskolelærer og nuværende underviser i de pædagogiske fag på læreruddannelsen. Dette sidstnævnte erfaringsgrundlag har således afgørende betydning for hvilke intentionelle forstyrrelser mit system vender sig mod, og dermed også for mine analytiske valg, som vil fremstå som subjektive og selvreferentielle. Samlet refereres der altså til såvel forsknings-, professions- og praksisviden ud fra en overordnet forståelse af, at disse områder allerede er fortolkede konstruktioner i deres egen fremstilling, inden de her fremsættes som mine *empiriske* eller *hypotetiske* *konstruktioner*. Ingen af de fremsatte konstruktioner kan således betragtes som *sandheder*, men må nøjes med at fremstå som de subjektivt mest hensigtsmæssige konstruktioner i forhold til at belyse problemformuleringen. Det følgende skal derfor i grove træk vise Rasmussens (2004) operative konstruktivismes radikalisering af hermeneutikken i min *konstruktion* af en analysemodel.

### 3.3.1 Hermeneutiske varianter

I det følgende skal delelementer i Schleiermacher og Gadamers hermeneutik præsenteres, da en grundlæggende forståelse af disse tanker leverer byggestenene til Rasmussens operative konstruktivisme. Schleiermacher (ibid.) er den første, der udvikler en moderne *metodisk* hermeneutik med den hensigt at skabe vellykkede tolkninger. Hermeneutikken var oprindelig en fortolkning af bibelske tekster, men Schleiermacher udvider begrebet til at omfatte alle aspekter af menneskelivet som han overordnet mener, kan defineres som *tekster* - således også coaching eller klasselederskab. Ifølge Schleiermacher må tekster forstås ud fra deres egen tid, og hans udlægning af den hermeneutiske cirkel involverer et konstant fremadskridende dialektisk samspil af tekstens enkeltdele og dens helhed, hvor målet er at skabe *mening*. Fremgangsmåden er indledningsvis *divinatorisk*,hvilket betyder, at før koblingen mellem del og helhed overhovedet kan startes op, må der fremsættes en hypotese, hvorfra der meningsfuldt kan fortolkes, så længe hypotesen er resistent overfor selvmodsigelser. Succeskriteriet for Schleiermacher bliver altså, at den hermeneutiske cirkelforståelse ender i en ultimativ intersubjektiv spiraldybde, hvor *fortolkeren forstår forfatteren bedre end han forstod sig selv”* (ibid.:324). En sådan idé om intersubjektivitet er dog problematisk i konstruktivistisk forstand, og betyder her, at Schleiermachers ontologiske sandhedsbegreb må opgives - dette gælder derfor også den såkaldte evidenspræsentation af specialets forskningslitteratur.

### 3.3.2 Gadamers hermeneutik

Hvor Schleiermachers hermeneutik skifter mellem tekstens del og helhed, samt stiller krav om medtænkning af dens indlejring i en bestemt tidsepoke og kultur, handler Gadamers *filosofiske* udgave om, at fortolkeren cirkulerer mellem sin egen forståelseshorisont og tekstens mening (ibid.). Fortolkeren bringer således *fordomme* fra sin egen tids- og kulturbestemte horisont i spil i forhold til teksten, hvilket principielt kan føre til en stadig dybere forståelse. Hos Gadamer er fortolkningen af tekstens horisont nødvendigvis plaget af bias, som følge af tids- og kulturforskydningen mellem teksten og fortolkerens medbragte fordomme. Derved får teksten en *virkningshistorie*, der betyder, at dens udlægningspotentiale kontekstuelt ændres over tid og i forhold til fortolkerens individuelle prægning. Dette får i øvrigt den klasselederskabsmæssige betydning, at når forskning og teori produceres i en uddannelseskultur, der, som bekendt, er forskellig fra folkeskolen, vil det, ifølge Gadamer, ikke være muligt for folkeskolens lærere fuldt ud at rekonstruere intentionerne fra forskningsmiljøet. Det er dog muligt for læreren at afdække denne bias med henblik på at skelne produktive fordomme fra begrænsende eller ugyldige fordomme. På denne måde kan der opstå en tilstrækkelig indholdsmæssig enighed mellem tekst og fortolker, eller mellem forskere og praktiserende lærere, selv om det ikke er muligt at fremkalde tekstens objektive sandhed.

### 3.3.3 Operativ konstruktivistisk hermeneutik

Rasmussens konstruktivistiske metode bygger som indikeret på hermeneutiske grundprincipper, men anfægter dog dennes ontologiske opfattelse af objektivt indlejret mening og sandhed. Jeg vil derfor videreføre de fortolkede grundtræk i hermeneutikken i min metakonstruktion af Rasmussens konstruktion af Luhmanns operative konstruktivisme. Luhmann (ibid.) benægter ikke virkelighedens tilstedeværelse, men kun, at vi skulle have en objektiv adgang til verden, som kan deles intersubjektivt. Konsekvensen af denne antagelse bliver, at der ikke kan forekomme en iagttageruafhængig beskrivelse af verden, da iagttageren altid selv er indlejret i den fortolkede verden. Udfordringen er således både at iagttage teksterne og iagttage hvordan iagttagerens bevidsthed spiller ind på disse iagttagelser. En iagttagelse - der hos Luhmann (ibid.:332) ikke er forskellig fra en operativ fortolkning - betyder her intentionelt at *markere en forskel*, hvor noget gøres aktuelt, mens noget andet holdes muligt i horisonten. Det er i øvrigt altid iagttageren, der, med reference til sig selv, sætter den grænse, som markerer forskellen. Dette til trods for, at grænsen er en såkaldt *blind plet* i selve iagttagelsesoperationen, og først kan bevidstgøres ved iagttagerens forskudte iagttagelse af sin egen iagttagelse. Forskelsmarkeringen holder dermed altid døren åben for nye og anderledes fortolkninger som følge af den kontingente mulighed for, at fortolkerens intentionalitet flyttes til det muliges horisont, og her aktualiserer andre iagttagelser. Det bør tilføjes, at forskelsfastsættelsen ikke definerer en dikotomi mellem det aktuelle og det mulige, men at det aktuelle knytter sig til det mulige som gensidigt afhængige begreber, parallelt til begreberne *system* og *omverden*. Luhmanns dialektiske afhængighedsforudsætning spejler altså på mange måder specialets intention om at opbløde dikotomien mellem blandt andet management og leadership.

På baggrund af ovenstående anses den operative konstruktivistiske hermeneutik for at være den mest hensigtsmæssige metode til fortolkning af de anvendte teksters virkningshistorie, ligesom tankegangen generelt er i overensstemmelse med specialets systemiske grundsyn.

#### 3.3.3.1 Empiriske og hypotetiske konstruktioner

Den anvendte litteratur kan i første omgang betragtes som *min* selekterede reduktion af omverdenskompleksitet, på baggrund af *min* medbragte kompleksitet. På samme måde er den aktualiserede fortolkning af teksterne kompleksitetsreducerende både i forhold til mit kompleksitetsniveau og i forhold til teksternes mulighedshorisont. Opsamlende kan det derfor siges, at i den operative konstruktivistiske hermeneutik er *mening en konstruktion, der er afhængig af en iagttager* (ibid.:334).

#### 3.3.3.2 Analysetrinene

Dette afsnit skildrer analysemetodens nøglebegreber om empirisk og hypotetisk konstruktion qua en eksemplificeret gennemgang af Rasmussens fortolkning af empiriske resultater. Analysen inddeles i tre trin, der i min forenklede udgave tager sig således ud:

**På det første trin** læses teksternes empiriske data – som naturligvis i en luhmannsk sammenhæng må forstås som *kommunikation* (ibid.) – ud fra fortolkerens udvalgte *ledeforskelle*. Disse ledeforskelle kan her forklares som sensitive intentionaliteter, der styrer iagttagelsen mod de aspekter af teksten, som har interesse for problemformuleringen. Denne forskelssættende iagttagelse har derfor her til hensigt at reducere kompleksitet gennem aktualisering af tekstsekvenser, der indeholder aktuelle nøglebegreber som i mit tilfælde fx kunne være *klasseledelse* og *systemisk coaching*. Tekstens information konstrueres altså især på baggrund af de ovennævnte nøglebegreber, og er altså hverken forudsætningsløs eller tilfældighedsbåret. Rasmussen (ibid.:346) kalder operationerne på trin 1 for en *forstående deskription* eller en *empirisk konstruktion* for med sit sprogbrug at tydeliggøre, at empiri ikke må forveksles med objektiv virkelighed, men netop altid er en selekteret og konstrueret virkelighed.

**På trin 2** handler det om, hvordan den empiriske konstruktion af nøglebegreberne skal benævnes. Her nytter det ikke længere at gå tilbage til teksten, da det alene er op til fortolkeren at afgøre om et udsagn omfattes af en af ledeforskellene eller ej. Tekstens mening bliver derfor identisk med det som den fortolkende læser har iagttaget og benævnt på baggrund af sine selvreferentielle og autopoietiske forskelsmarkerende præferencer. Denne proces kalder Rasmussen (ibid.:347) for en *hypotetisk konstruktion*, og igen henviser ordvalget til, at der ikke er tale om en objektiv sandhed om det analyserede, men netop en kvalificeret hypotese. Førsteordensiagttagelsen på trin 1 har altså en dataselekterende hensigt, mens trin 2 underlægger de empirisk konstruerede data en yderligere iagttagelse, som i dette tilfælde er min fortolkede tilskrivning af mening i forhold til forskerens forskelssætning.

**På trin 3** er det herefter muligt at sammenligne analyseresultaterne fra trin 2 med andres udlægninger, men også her må det bemærkes, at disse sammenligninger vil være konstruktioner af hypotetisk karakter. Disse tre trin henleder på mange måder opmærksomheden på de indflydelsesrige metaundersøgelser, der fortolket er fremlagt i hovedafsnittet om empiri, som i øvrigt følger efter begrebsafklaringen.

# 4. Begrebsafklaring

I forhold til problemformuleringen fremstår særligt begreberne *klasselederskab* og *systemiske coachingbegreber* som helt centrale. Forståelsen af klasseledelse er i dette tilfælde tæt knyttet til forskningsviden, mens coachingforståelsen overvejende er teoretisk. Det følgende vil først rumme et kort afsnit med nedslag i klasseledelsens genealogi. Dette afrundes med aktuelle forståelser af ledelse som henholdsvis management og leadership, hvilket endeligt fører over i min definition af *klasselederskab*. Hensigten er, at illustrere klasseledelsens udvikling, for herigennem at vise, at også dette fænomens paradigmatiske tidsintervaller indsnævres og accelereres synkront med samfundsudviklingen i øvrigt. Hele begrebsafklaringsdelen afsluttes herefter med en ligeledes punktueret historisk beskrivelse af coachingfænomenet, som fører over i en særlig fokusering på systemisk coaching.

## 4.1 Et historisk blik på klasseledelse

Klasseledelse kom først for alvor på den pædagogiske dagsorden for ca. 10 år siden, og er derfor på mange måder et nyt fænomen, selv om dets næsten tidsløse væsen indikerer en slags *gammel vin på nye flasker* (Laursen 2008:27). Klasseledelse kan i dag ikke blot reduceres til et metodisk spørgsmål om adfærdsregulering og effektiv faglig læring, men handler tillige - jf. folkeskolens formål - om demokratisk deltagelse og samarbejde frem mod udvikling af alsidige personlige og sociale kompetencer hos den enkelte elev.

### 4.1.1 Disciplin og reformpædagogik

Lærer og pædagogisk forfatter Ernst Kaper (1874-1940) skrev for godt 100 år siden, at *hvis disciplinen er god, så behøves straf slet ikke* (ibid.:32). Kaper var skeptisk overfor straf som pædagogisk redskab og antog i stedet at disciplinerende foranstaltninger ville være gavnlige for elevernes socialisering til det daværende industrisamfund. Disciplin var således en skolepædagogisk selvfølgelighed helt op til slutningen af 1960’erne. Herefter bruges ordet disciplin alene i et kritisk modsætningsforhold til tidens reformpædagogiske vindes mantra om *lærerens inspirerende undervisning*, som det udslagsgivende middel for elevernes motivation (ibid.). Når så alle de efterhånden kulturelt frisatte elever ikke som forventet købte lærerens projekt blev ledelsesmidlet så det lidet respekterede nærmest virkningsløse *skæld ud*. I 1997 kunne Niels Egelund (ibid.:36) da også dokumentere, at 10 % af danske elever konstant forstyrrede, mens yderligere 30 % forstyrrede nu og da.

## 4.2 Classroom management

Forskningsresultater som ovennævnte, i kombination med de allerede omtalte internationale undersøgelser, rettede som følge af uro og ringe faglighed igen det pædagogiske blik mod industrisamfundets gamle fyord *disciplin* - uden dog at relancere begrebet. Ny inspiration, med indpakkede disciplinære handleanvisninger, kunne lykkeligvis hentes i USA, hvorfra udtrykket *classroom management* blev importeret. Trods sædvanlige kritiske røster fandt classroom management hurtigt sine tilhængere, og da disse teknikker tilmed meget belejligt harmonerede med den offentlige sektors *new public management*-strategi, var vejen således banet for et nyt fokus på klasseledelse i folkeskolen (ibid.).

### 4.2.1 Accountability og benchmarking

Classroom management kædes ofte, i sin amerikanske udgave, sammen med behavioristisk indlæringspsykologi, der groft sagt bygger på trinvis fremadskridende adfærdsregulering gennem belønning af ønsket adfærd og ignorering af uhensigtsmæssig adfærd (ibid.). Management appellerer således først og fremmest til en effektiv klasseledelse, hvor viden forventes at blive distribueret til gavn for såvel de involverede elever som for skolen som institution i en tid med frit skolevalg og politiske krav om *accountability*. Accountability kan oversættes til både *ansvarlighed* og *regnskabspligt*, og fordrer i højere grad end tidligere, at lærere kan dokumentere deres handlinger overfor elever, forældre og ledelse (Krejsler & Moos 2008). Som følge heraf må således også en coachende undervisningstilgang, præcis som enhver anden undervisningsform, begrunde sig selv i dokumenterede effekter.

### 4.2.2 Taylors scientific management

Den sidste vinkel på managementkonceptet beskriver kortfattet Frederick W. Taylors (1857-1914) ledelsesteori *scientific management*. Det skyldes, at grundsubstanser i hans ideologi fortsat spiller en betydelig rolle i vestlig kulturs ledelsestænkning, og derfor også implicit er aktuelt i lærernes klasseledelse. Selv om Taylors idéer er fremsat i industriel periode, hvor kompleksiteten var mindre end i dag - og, ifølge Hede (2010:85), i de dominerende fortolkninger, bygger på et objektiverende mekanisk menneskesyn[[1]](#footnote-1) - er grundidéen, at der ledelsesmæssigt må kunne rationaliseres frem mod en *best* *practise*, baseret på viden om kausale lovmæssigheder. Taylor symboliserer altså en blind tro på den videnskabelige udvikling kan afføde en effektiv kontrolbaseret ledelse af mennesker i retning af ensartet cost benefit-produktion (Duus m.fl. 2012). Dette illustreres i nedenstående citat (Fischer 2012:23), der forbinder Taylor med pædagogikkens empiriske vending:

“The best management is a true science, resting upon clearly defined laws, rules and principels”.

For Taylor er evidensbaseret ledelse altså ensbetydende med effektivitet. Han tøver således ikke med at sætte systemet som højeste kontekst med ordene ”*In the past the Man has been first. In the future the System must be first*” (ibid.:28). Tesen leder på sin vis tankerne hen på kritikken af, at rundkredspædagogikkens barnecentrering - der jo finder sted på bekostning af lærerens aktive ledelse - ikke skaber den nødvendige effektivitet i læringsprocessen.

### 4.2.3 Hawthorne-studiernes ufrivillige opgør med taylorismen

Afsluttende for managementpræsentationen, men samtidig som anslag til leadership- og coachingbeskrivelserne, skal de banebrydende Hawthorne-studier fra perioden omkring 1930 kort omtales. Hawthorne-undersøgelserne (Hede 2010) var et gigantisk forskningsprojekt, der igangsattes ud fra et tayloristisk princip om effektivitetsforøgelse. Forsøget var som udgangspunkt designet som et klassisk randomiseret kontrolleret studie, hvilket betyder, at fokusgruppen blev udsat for en påvirkningsvariabel som kontrolgruppen ikke modtog. Resultaterne viste overraskende, at fokusgruppen øgede effektiviteten uanset hvilken påvirkning man modtog – altså uanset om man fx øgede belysningen eller lagde lokalet hen i halvmørke. Dertil var det dog mindst ligeså bemærkelsesværdigt, at også kontrolgruppen forbedrede sin præstation. En af konklusionerne var derfor, at medarbejderne følte sig som medansvarlige i eksperimentet, og derfor langt fra reagerede med den homogene mekaniske forudsigelighed som Taylor havde antaget (Duus m.fl. 2012). Når mennesket ikke længere opfører sig som en triviel maskine, men som en deltagende aktør bliver det åbenlyst, at ledelse, i betydningen management, ikke forløser det fulde potentiale hos medarbejdere – eller elever for den sags skyld. Derfor skal en beskrivelse af leadership-traditionen nu tilføjes i bestræbelserne på at øge de kvalitative beskrivelser af et klasselederskab.

## 4.3 Leadership

Da der umiddelbart sigtes mod en opgradering af lederskabsdimensionen i undervisningen kan man forledes til at tro, at dette fører til en forkastning af managementdelen, hvilket ikke er hensigten. Trods ledelsesteoretikere som Selznick og Salezniks (Hede 2010) afvisning af en forening af management og leadership i samme person, er udgangspunktet dog her, at et dialektisk kontekstafhængigt samspil er muligt. Ikke nødvendigvis i den aristoteliske middelvejs forstand, hvor situationen kræver et kompromis mellem modpoler, men som en situationsbestemt ledelse, hvor lærerens karakterbårne dømmekraft afgør om management eller leadership er det mest egnede målopfyldelsesmiddel.

### 4.3.1 Intentionen om symmetri

En af de tydeligste forskelle mellem management og leadership er, at den ledelsesudsatte har større mulighed for at agere som et subjekt inden for den mere symmetriske lederskabstradition. Med sit fokus på subjekt-subjekt relationen nærmer leadership-idealet sig således filosoffen Martin Bubers *Jeg-Du*-hypotese, og bringer derfor også coaching som ledelsesform i spil (ibid.). Man kan, med Taylor i baghovedet, sige, at leadership igen flytter fokus tilbage fra systemet til personen, og det menneskelige potentiale bliver atter højeste kontekst. Ifølge Zaleznik (ibid.), som måske er den, der tydeligst adskiller management og leadership, prioriterer en leader først og fremmest det innovative langsigtede perspektiv. Lederskab viser sig derfor i en empatisk indføling i forhold til centrale beslutningers konsekvenser for de involverede snarere end ved kortsigtet virksomhedsudbytte som følge af effektivisering. Selv om det relationelle orienterer sig mod et symmetrisk forhold i et lederskab er magtfænomenet dog altid til stede, når nogen tildeles opgaven at lede andre - dette gælder selvsagt også i dialogisk klasseundervisning. Ole Fogh Kirkeby (ibid.:32) siger følgende om det ontologiske ved den allestedsnærværende asymmetri:

”Ligegyldigt hvor meget lederen forsøger at skabe balance mellem sig selv og medarbejderen, vil der altid være en erindring, en norm, en merviden eller andet der tipper balancen. (…) Den symmetriske dialog mellem leder og medarbejder er således altid en idealtype, (…) der må bygges ind i asymmetriens realitet gennem god vilje og stor dygtighed.

Coaching bliver hermed et lederskabsværktøj, som den relationsorienterede lærer kan betjene sig af i sin efterstræbelse af symmetriske markører i undervisningen. Dog påpeger Zaleznik (ibid.:65) lidt kontraintuitivt, men i delvis overensstemmelse med Kirkebys citat, at ”*det* *er en myte, at vi lærer bedst af ligestillede”.* Nok er symmetriens indbyggede anerkendelsesvæsen en af de *positive* forskelle mellem leadership og management, men når det kommer til læring mener Zaleznik, at et asymmetrisk forhold er det bedste fundament for de involveredes gensidige udvikling. Netop forudsætningen for gensidighed i læringsprocessen markerer ligeledes, at der i sådanne tilfælde er tale om leadership. Lederskabets refleksive mulighed for både at arbejde med sig selv og relationen giver således mulighed for innovativt at forandre den sociale orden, mens manageren generelt vil være en reproducerende brik i en eksisterende orden.

## 4.4 Klasselederskab

Begrebet klasselederskab kan her ikke overraskende forstås som en fordansket sammentrækning af begreberne *classroom management* og *leadership*, hvilket skal symbolisere, at begge ledelsesidealer er nødvendige i en så kompleks udfordring som det er at lede en skoleklasse. Derfor kan en ny betegnelse som klasselederskab forhåbentlig overskride den indbyggede dikotomi mellem management og leadership ved at tilføje systemiske coachingelementer, som på én og samme tid tilgodeser undervisningens strukturelle organisering og elevernes kreative udfoldelse.

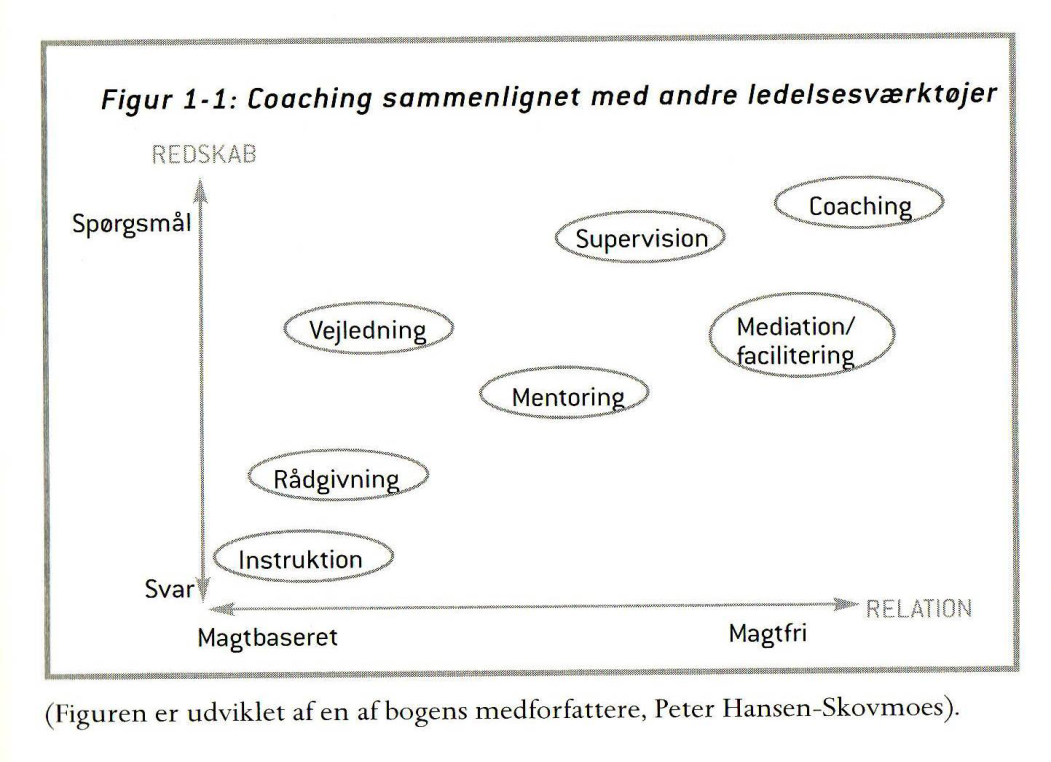
### 4.4.1 En foreløbig definition på klasselederskab

Med en folkeskolelov, der både anviser eleverne et fagligt og et socialt deltagelsesfokus bliver det essentielt, at finde frem til en ledelsesform, der kan tilgodese disse krav i et dialektisk og dialogisk samspil. Man kan sige, at klasselederskabet, i ånden fra Aristoteles, skaber grundlag for, at den praktiske dømmekraft kan blive dominerende på baggrund af såvel videnskabelig viden, teoretisk viden som erfaringsbaseret praksisviden. Inden fokus rettes mod coachingbegrebet kan klasselederskab i relation til dialogisk klasseundervisning nu foreløbig forstås som:

**Lærerens kontekstgivne kompetence til gennemførelse af en dialogisk undervisningsform, hvor inkorporerede systemiske coachingbegreber sikrer et effektivt og vedkommende undervisningstilbud i forhold til elevernes selvreferentielle og autopoietiske udvikling af faglige, personlige og sociale kompetencer.**

4.5 Coachingbegrebet

Coaching rummer, akkurat som klasseledelse, en vis mangfoldighed, og benyttes, især i en skolepædagogisk sammenhæng, identisk med beslægtede begreber som *vejledning, rådgivning* og *instruktion*. Denne ureflekterede tendens blandt lærere til at italesætte en indholdsmæssig overensstemmelse betyder således, at coachingens særlige kendetegn sløres. Forvanskningen fører ofte til en afledt forståelse, der ubesværet indkapsler coaching i dens familiære begreber, hvorefter der fx sættes lighedstegn mellem *instruktion* og *coaching him along*. Figur 1 viser dog, at begreberne inden for centrale undervisningsvariabler som *relationsarbejde* og *spørgsmålsorienteret undervisning* bør adskilles i bestræbelserne på kvalitativt at nuancere klasselederskabet med *ægte* coachingelementer.



Figur : Oversigt over coachingens placering i forhold til andre

ledelsesformers forhold til spørgsmål/svar og symmetri/asymmetri.

(Udleveret på slides ved MOC-seminar)

Da et forholdsvis entydigt coachingbegreb er afgørende for forståelsen af de mekanismer, der er på spil i en dialogisk klasseundervisningen har jeg nedenfor valgt at skildre et par korte nedslagspunkter i coachingens historie. Dette sker for at fremhæve udviklingen af de særlige karaktertræk, der aktuelt kendetegner coaching, og som derfor potentielt kan tilføre nye kvaliteter i klasselederskabet.

### 4.5.1 Nedslag i coachingens genealogi

Hede (2010) skildrer i sin beskrivelse af Hawthorne-studierne, hvordan en interviewet medarbejder beklager sig over ledelsens nepotistiske forfordeling af en ny kollega, der misundelsesværdigt *coaches på vej*. Dette er et af de tidligste eksempler i litteraturen på anvendelsen af ordet coaching uden for sportens verden, og i denne tidlige hverdagssproglige betydning er der faktisk overensstemmelse mellem coaching og *rådgivning*.

I forskningssammenhæng dukker coaching op i 1937, hvor det associeres til en *mentorfunktion* mellem erfarne og uerfarne medarbejdere, mens det 10 år senere sidestilles med *god supervision* fra leder til medarbejder. Der kan således historisk spores en forskydning fra en asymmetrisk relation hen mod et mere symmetrisk forhold mellem leder og ledelsesudsat, som nu begge, qua refleksion, kan blive klogere på sig selv i coachingprocessen. Coachingens gensidige læringsgevinst harmonerer i øvrigt med den ofte oversete eller ignorerede leadership-dimension i Taylors scientific management, hvor der henvises til, at leder/medarbejder-forholdet faktisk kan identificeres med lærer/elev-forholdet. At det således er ganske ufortjent, at Taylor ofte karikeres som selve symbolet på den amerikanske kapitalismes *ondskab*, ses i følgende citat (ibid.:87), hvor hans betoning af relationer modsvarer kritikernes ensidige fokus på teknologiske rationaler:

”… hver arbejder bør dagligt undervises af og modtage den mest venlige hjælp af de, der er over ham. (…) Dette tætte, intime, personlige samarbejde mellem ledelsen og medarbejderne er essensen af scientific management”.

#### 4.5.1.1 “The Inner Game of Tennis”

Fra coachingbegrebets tilnærmede status som et symmetrisk gensidigt berigende ledelsesredskab tages her et lille tidsmæssigt hop frem mod Timothy Gallweys (1974) udgivelse af bogen ”The Inner Game of Tennis”, der af mange betegnes som den moderne coachings gennembrud (ibid.:74). Gallwey accelererer den påbegyndte afstandtagen til coachens asymmetriske ekspertfunktion som instruerende rådgiver, men modsat det dialektiske læringsfokus placeres nu et selvlæringsideal hos fokuspersonen. Gallweys Inner Game-tankegang definerer derfor coaching som *en kunst der faciliterer bevægelse* (ibid.:76):

”Det (coaching) er en kunst, som igennem samtale skaber et miljø og en måde at være på, der faciliterer den proces, hvorigennem en person kan bevæge sig imod et mål på en tilfredsstillende måde…”

Med dette fokus berører Gallwey således essensen af folkeskolens formåls dobbelte hensigt om faglig og personlig udvikling. Dog er det her tydeligt, at klasselederskabet må indtage en faciliterende lærings*fremmende* position, der må siges at være i diametral modsætning til at *give* kundskaber og færdigheder.

Coachingbegrebets virkningshistorie antyder altså en stigende professionalisering i samtalerummet. Dette sker dog overvejende efter et humanistisk forbillede, der trækker relationen mellem leder og fokusperson i en symmetrisk retning uden dog at underminere magtforholdet. Derfor er det paradoksalt, at systemiske coachingelementer ikke i større grad kvalificerer klasseledelsen i dagens folkeskole, idet de faktisk i høj grad korrelerer med metaforskningens hovedresultater omkring lærerens relations- og ledelseskompetences afgørende betydning for effektiv undervisning - jf. specialets empiriafsnit.

Efter dette historiske udpluk skal *systemisk coaching* nu omtales som en særegen samtaleform, der rummer en samskabende ledelsesbaseret proces, hvor læring ikke kan *gives*, styres og forudsiges, men måske konstrueres gennem gode spørgsmåls forstyrrende virkninger.

## 4.6 Systemisk coaching

Indkredsningen af det systemiske felt starter med Qvortrups (2012) bud på ”Den myndige lærer”, og undervisningens teknologideficit. Herefter skildres Moltke & Mollys (2009) systemiske coachingperspektiv frem mod et ledelsesbaseret coachingblik.

### 4.6.1 Den myndige lærer

Qvortrup (2012) forsøger gennem sin konstruktion af Luhmanns kontraintuitive beskrivelser af uddannelsessystemet at skildre den myndige lærers dømmekraft. Denne optik anviser en vej til at overskride det seneste tiårs managementfokus ved at tilbyde et teoretisk fundament til forståelse og anvendelse af kommunikation som socialt medie i undervisningssammenhæng. Luhmann (ibid.:) beskriver samfundet som et polykonteksturelt konglomerat af funktionelt uddifferentierede systemer, der hver især er operationelt lukkede, autopoietiske og selvreferentielle. Dog har systemerne mulighed for at modtage læringsforstyrrende påvirkninger fra deres respektive omverdener, som de kan koble sig på strukturelt. Folkeskolen kan betragtes som et sådan funktionelt uddifferentieret system, der opererer ud fra sin egen logik. Den er, ifølge Luhmann, et udtryk for en historisk begrundet hensigtsmæssig måde at organisere den samfundsmæssigt set højkomplekse opgave som undervisning og læring er. En skoleklasse kan således betragtes som et socialt system, der opererer gennem kommunikation. Kommunikation kan forstås som *koordineret selektivitet*, hvor et indhold udvælges intentionelt, mens andet udelades, men dog beholder sin horisontale mulighed for senere virkeliggørelse. Den enkelte elev kan, som operativ lukket bevidsthedsopererende psykisk system, så vælge om vedkommende strukturelt vil koble sig på det sociale systems kommunikation med læring for øje eller blot vegetativt lade kommunikationen kommunikere (ibid.). Dermed bliver klassens kommunikation en mulig læringsressource for de strukturelt tilkoblede elever, idet såvel det kommunikative sociale system som de psykiske systemers bevidsthedsoperationer gensidigt udbyder deres omverdenskompleksitet. I denne kontekst er det lærerens opgave at organisere kommunikationen, der her identificeres med undervisning. Dette sker velvidende, at uanset kvaliteten af denne organisering, kan der aldrig opstå en kausal læringsgaranti, da eleverne, som følge af deres autopoietiske konstruktioner, må betragtes som ikke-trivielle systemer.

### 4.6.2 Pædagogikkens teknologiunderskud

For Luhmann (ibid.) er det et grundvilkår, at undervisning altid vil lide af et *teknologiunderskud*. Teknologi hentyder her til en managementinspireret teknik eller metode, som skal sikre kausalitet mellem undervisning og læring således, at lærerens formidling af læreplanens indhold implementeres hos eleverne i overensstemmelse med forskrifternes objektive hensigt. I et systemteoretisk perspektiv må denne kausalitet mellem distinktionerne teknologi/elevfrihed og formbarhed/autopoiese naturligvis afvises eller mere frugtbart overskrides. Overskridelsen sker ved, at Luhmann (ibid.) fastholder begrebsparenes gensidige påvirkningskraft som følge af den strukturelle koblingsmulighed, mens han samtidig afviser den pædagogiske henvendelses antagelse om kausalitet som følge af systemets operative lukkethed. De ikke-trivielle elevsystemer determineres ikke af undervisningsteknologier, men besidder tværtimod en uberegnelighed, der kun kan forstyrres gennem kommunikation. Derfor fremstår folkeskolens formålsstyrede projekt som usandsynlig, hvilket Luhmann (ibid.:32) understreger i dette lidet opmuntrende citat:

”Hvis man forstår individuelle mennesker som konglomerater af autopoietiske, egendynamiske og ikke-trivielle systemer, er der ikke nogen anledning til at formode, at man kan uddanne dem”.

Hermed er det tydeliggjort, at der i et systemisk perspektiv ikke meningsfuldt kan tales om kausalitet mellem undervisning og læring. Dette betyder dog modsat heller ikke, at relationen mellem undervisning og læring er ikke-eksisterende. Det er derfor fristende at spørge om hvordan coachinginspirerede dialoger kan reducere klasselederskabets teknologideficit? Nogle svar gives i det følgende blik på systemisk coaching.

### 4.6.3 Coachens samskabende råderum

Systemisk coaching forholder sig til de mønstre som fokuspersonerne indgår i, og konstruerer sig selv på baggrund af. Således beror et elevsystems konstruktion på dets subjektive erfaringsgrundlag, og ikke på lærerens undervisning, selv om kommunikative forståelsestjek potentielt kan føre til en rimelig grad af overensstemmelse. Ifølge Moltke & Molly (2009) arbejder en systemisk spørgetilgang ikke primært med lineær kausalitet, selv om denne gennem informativ orientering forsøger at reducere omverdenens kompleksitet. Snarere tilstræbes en cirkulær spørgeteknik, hvor multiple perspektiver skal fungere horisontåbnende, og danne baggrund for ny handlekompetence. Som ét blandt mange cirkulære perspektiver har coachen selv et råderum for aktivt at tage del i processen ved bringe egne værdier, viden, antagelser og holdninger i spil. En sådan mulighed er imidlertid ikke uproblematisk, da coachen derved risikerer at negligere fokuspersonens dagsorden, især som følge af det formelt set asymmetriske forhold parterne imellem. Systemisk coaching handler altså om, at coachen fra en asymmetrisk spørgsmålsorienteret position (ibid.:18):

… understøtter og inspirerer én eller flere fokuspersoner til at reflektere over, og lære af, egne og andres erfaringer med henblik på at blive klogere på egne ressourcer og handlemuligheder.

I det følgende beskrives nærmere hvilke nøglekompetencer, som er udvalgt som centrale i varetagelse af en *gamemasterrolle* når konteksten er dialogisk klasseundervisning.

### 4.6.4 Coachen som gamemaster

Den systemiske coach udviser, med et sprogspilsudtryk fra Barnett Pearce, *gamemasterfærdigheder* i sin ledelse af samtalen (ibid.). Som gamemaster hæver coachen sig til et kontekstuelt metaperspektiv, hvorfra vedkommende kan forholde sig *nysgerrigt* til såvel samtalens *handlingsniveau* som til betingelserne for samtalens forløb. Gamemasteren besidder det fornødne overblik til løbende at ændre spillets regler i forhold til et pragmatisk sigte for fokuspersonen, der i samme kontekst betegnes *gameplayer*. Som gameplayere indgår eleverne uproblematisk på samtalens handlingsniveau, da de er bekendte med de overordnede regler for eksempelvis det her aktuelle sprogspil *dialogisk klasseundervisning*. Gamemasteren formår empatisk at være nysgerrig tilstede i den *ydre* samtales handlingsdel simultant med, at han på metaniveau løbende forholder sig til sin egen indre dialog omkring samtalens processuelle og indholdsmæssige afvikling. Et ikke uproblematisk scenarie, som derfor har udstyret gamemasteren med vigtige interventionsredskaber som *kontrakt, timeout* og *evaluering* i forhold til samtalens styring.

#### 4.6.4.1 Kontrakten

Kontrakten kan overordnet forstås som en forventningsafstemning omkring samtalens rammer og mål. Den er, som sådan, en indledende kontekstafklaring, hvor coachen straks trækker samtalen på metaniveau ved at samtale om den forestående samtale (ibid.). I kontraktfasen vægtlægges fokuspersonens indholdsmæssige intentioner ligesom hans præferencer for samtaleform medregnes i bestræbelserne på at samskabe en ressourcefokuseret kontrakt. Med kontrakten har deltagerne altså et fælles referencepunkt, der så regnes som højeste kontekst indtil situationens dynamik fordrer en timeout, hvor kontrakten eventuelt kan genforhandles, hvis noget mere aktuelt er emergeret.

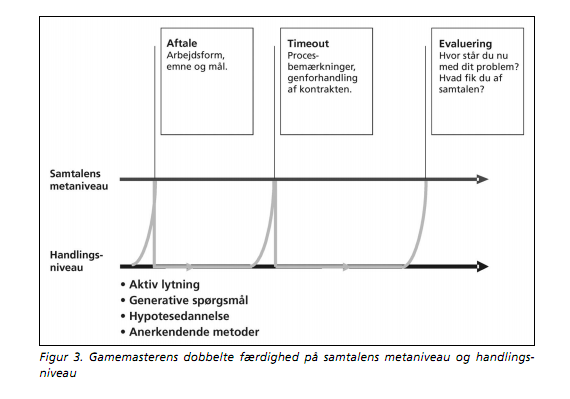
#### 4.6.4.2 Timeouten

En timeout kan betragtes som en pause i samtalens handlingsniveau, hvor coach og fokusperson i fællesskab tager et helikopterblik på processen, og undersøger om de fortsat bevæger sig indenfor kontrakten (ibid.). Timeoutens metaperspektiv kan potentielt skabe opmærksomhed på vigtige *forgreningspunkter* i samtalen, og, gennem et formativt evalueringsblik, afgøre om der skal åbnes for nye strategiske veje eller de skal forblive udforskende i det samme spor.

#### 4.6.4.3 Evalueringen

Rammekontrakten for samtalen indbefatter altid en tidsfrist, som betyder, at coachen som gamemaster må prioritere betingelser for en god afsluttende evaluering (ibid.). I evalueringen repeteres samtalens centrale pointer af enten coach eller fokusperson specielt med henblik på læringsmæssig konsolidering hos sidstnævnte. Dokumenteringen af fokuspersonens læringsproces tjener dog samtidig som reflektorisk udviklingspotentiale for coachen fremtidige praksisudøvelse på såvel indholds- som procesniveau. Evalueringen må betragtes som en integreret del af samtalen, og må derfor indledes i så god tid, at det netop ikke bliver en formel hastesag, som efterlader fokuspersonen med diffuse erkendelser, der ikke senere kan rekonstrueres.

Ovennævnte beskrivelser af gamemasterens og gameplayerens rolledifferentierede samspil i forhold til begreber som kontrakt, timeout og evaluering kan opsamlende illustreres i figur 2, der viser *Gamemastermodellen*:



Figur illustrerer de tre interventionsmuligheder som coachen kan

anvende i vekselvirkningen mellem handlingsniveau og metaniveau.

(figuren er udleveret på MOC-seminar)

### 4.6.5 Den indre dialog

I det følgende skal indre dialogiske kernebegreber inden for den systemiske coachingpraksis udlægges med henblik på, at redegøre for de bevidsthedsoperationer, der understøtter et coachende klasselederskab. Det drejer sig i nævnte rækkefølge om coachens *nysgerrighed, hypotesedannelse, neutralitet og uærbødighed*, der alle er mentale begreber, som har betydning for, at gamemasteren varetager samtalen på en måde, som åbner nye perspektiver hos fokuspersonen. Begreberne sikrer således coachens nærvær i samtalen, og fungerer samtidig som reflekteret modvægt mod en almen menneskelig disposition for hurtig meningsdannelse og selektiv lytning i forhold til egne fordomme, løsningsforslag og projekter (ibid.). Især nysgerrighed er fundamental for en coachende tilgangs succes, og derfor skal dette begreb i det følgende præsenteres i relation til de øvrige begreber.

#### 4.6.5.1 Nysgerrighed og hypotesedannelse

Nysgerrighed er en sindstilstand, hvor vi som mennesker forsøger at finde meningen med tingene. Vi undres over fænomeners beskaffenhed, og spørger derfor nysgerrigt ind til uddybende forklaringer, der, på baggrund af vores medbragte erfaringsbank, kan bringe mening ind i omverdenens forstyrrelser. Coachens mentale bearbejdning af samtalen danner altså lynhurtigt grundlag for holistisk meningskonstruktion eller *hypotesedannelse*, som kan betragtes som en midlertidig tilfredsstillelse af nysgerrigheden (ibid.). Selv om hypotesedannelsen altså er en potentiel trussel for coachingens essentielle nysgerrighedstilstand, er den dog afgørende for, at vi som mennesker kan agere snarrådigt i dynamiske kontekster. Den tilbyder således en empatisk forståelses af fokuspersonens situation, men kan modsat også føre til at denne intimideres af coachens uanvendelige hypoteser.

#### 4.6.5.2 Nysgerrighed og neutralitet

Da hypotesedannelsen opstår på baggrund af selvreferentielle livserfaringer, værdier, kulturfortolkninger etc., bliver coachen ubetinget en væsentlig medskaber af mening i samtalen (ibid.). Hypoteser er derfor alt andet end neutrale i objektiv forstand. Denne erkendelse fik en af familieterapeuterne fra Milanoskolen, Gianfranco Cecchin, til at gentænke neutralitetsbegrebet i relation til systemisk praksis. For Cecchin (ibid.) handler neutralitet netop om at være nysgerrig tilstede i samtalen. Neutralitetens særlige form for nysgerrighed betegner coachens undersøgelse af multiple perspektiver på diverse fastgroede mønstre blandt fokuspersonerne. Dermed modvirker neutralitetsbegrebet altså en præferenceret hypotesedannelse hos coachen, og sørger således for, at denne *virker neutral* ved konstant at forholde sig åben og inkluderende i forhold til nye perspektiver fra *alle* fokuspersoner.

#### 4.6.5.3 Nysgerrighed og uærbødighed

Udover redefineringen af neutralitetsbegrebet står Cecchin tillige bag begrebet *uærbødighed*, der ligeledes forholder sig til hypotesedannelsen. Uærbødighed betegner således coachen selvregulerende forholdelse til den konstante mulighed for at opløse egne hypoteser, så de ikke lukker nysgerrigheden for nye og mere hjælpsomme hypoteser (ibid.). Uærbødigheden sikrer derfor annulleringer af fortættede projekter på fokuspersonens vegne, samt at coachen, til enhver tid, kan stille sig i det åbne, og genindtage et nysgerrigt perspektiv i samtalen.

## 4.7 En skolekontekstlig definition

På baggrund af ovennævnte begrebspræsentation vil jeg i det følgende føre begreberne fra terapeutens til skolens kontekst. Stegeager (Molly-Søholm, Stegeager & Willert 2012:197) fremsætter en forholdsvis bred definition på coaching, der nuancerer Gallweys ved at tilføje det helt centrale begreb *samtale*. Da overensstemmelsen i øvrigt er stor, er denne opgaves definition min omskrevne og tilpassede syntetiske version af Gallweys og Stegeagers bud. I dialogisk klasseundervisning kan systemisk coaching derfor forstås som:

… en samtalebaseret lære- og omsorgsproces, hvor en nysgerrig, men neutral coachende gamemasters klasselederskab samskabende hjælper eleverne til at undersøge og udvikle deres faglige og personlige handlekapacitet i forhold til udvalgte problemstillinger.

Ordlyden lægger op til, at der blandt skolens mange undervisningstilbud, *også* praktiseres en relationel dialogorienteret samskabende undervisningsform. Dette leder over i et blik på begrebet ledelsesbaseret coaching i folkeskolens kontekst.

### 4.7.1 Ledelsesbaseret coaching

I takt med coachingbegrebets udvikling og samfundsmæssige gennembrud er der i de seneste år opstået et ønske om at udvikle specifikke målrettede udgaver, som kan tilpasses varierende praksisfelter. Et af resultaterne af denne udvikling er ledelsesbaseret coaching, der, ifølge Molly-Søholm & Molly (2012), udfolder en systemisk forståelse af coaching anvendt som praksisrettet ledelsesdisciplin. Ledelsesbaseret coaching kan dog - på baggrund af det indbyggede magtaspekt, når organisationen sættes som øverste kontekst - kritiseres for ikke, i sit væsen, at leve op til omtalte kriterier som symmetri, nysgerrighed, neutralitet og uærbødighed. Skal coachingfænomenet forblive genkendeligt i en kontekst som folkeskolens undervisning, må der altså nogle redefineringer til. Med transferværdi til lærernes klasselederskab har Molly-Søholm & Molly (ibid.) foretaget en interviewundersøgelse omkring erhvervslederes oplevelse med ledelsesbaseret coaching. Lederne peger overvejende på, at det er vanskeligt at iværksætte læringsprocesser uden at bringe egen viden og holdninger i spil. En lederrolle reduceret til facilitator opleves ikke frugtbar, hvilket er i fin overensstemmelse med Foghs tidligere kritik af rundkredspædagogikkens dominans i *før-PISA-skolen*. Endvidere oplevede lederne, at det asymmetriske magtforhold ikke kunne negligeres i praksis. Dette betyder – igen parallelt til skolen - at det sagte i dialogen altid har en konsekvens i forhold til de vurderinger, som senere veksles til karakterer. Konklusionen bliver således, at en ukritisk overførsel mellem en intim terapeutisk coachingkontekst, og en organisatorisk skolekontekst beror på den nævnte kategorifejl. Som konsekvens af denne indsigt plæderes der for et tankemæssigt skift, hvor man *forlader et syn på coaching som kontekst for ledelse til en opfattelse af ledelse som kontekst for coaching* (ibid.:216). Perspektivskiftet tillader, at de involverede parter udlever deres asymmetriske roller samtidig med, at coachingmetodikken bibeholdes. Dette ledelsesbaserede coaching set-up er på mange måder essensen af intensionen om at anvende coaching i et lærings- og dannelsesberigende klasselederskab i folkeskolen. Dette fordrer derfor en lærer, som tør vedstå sig sit lederskab i forhold til de rammesættende love for folkeskolen, og samtidig inddrager elevernes mål, interesser, ideer og ambitioner. Dette leder over i et blik på uddannelsesforskningens empiriske resultater.

# 5. Empiri

”… det er ikke bekymrende, at vi fortsat har en mængde uopdaget viden… Vores bekymring bør udelukkende koncentreres omkring de fakta, som vi mener at vide med sikkerhed, men som i virkeligheden er forkerte…

Al Gore i filmen ”En ubekvem sandhed”

Som Gore antyder, bekræfter meget forskning heldigvis den erfaringsbaserede viden, der findes i skolens praksis. Samtidig pointeres det dog, at der fortsat, i denne praksis, hersker en del uhensigtsmæssige antagelser, som lokalt har status af legitim viden. Den annoncerede empiriske vending er et begyndende opgør med disse vanebaserede sandheder, hvilket den norske professor Thomas Nordahl (2011:5) italesætter med ordene:

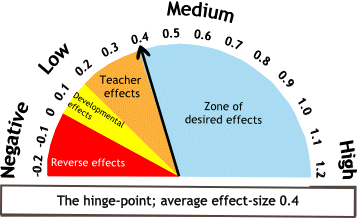
”Problemet er ikke, at vi ikke ved, hvad der virker i undervisningssammenhæng, men at vi ikke bruger den viden vi har”.

Med udgangspunkt i samstemmende udtalelser som disse, vil jeg i det følgende skildre udvalgte nedslag i klasseledelsesforskningen. Det sker ved at redegøre for hovedbudskaberne i de omfattende undersøgelser som Hattie og Helmke står bag.

## 5.1 Hatties synlige læring

Hattie (2013) bygger sine resultater på kvantitative effektstudier af læring i overvejende angelsaksisk skolekultur. Mottoet er *synlig læring*,og denne træder tydeligst frem, når lærerne evaluerer deres undervisning med henblik på at opnå *kendskab til egen virkning* (know thy impact). Hvor Dansk Clearinghouse, ifølge Qvortrup (ibid.), igangsatte den empiriske vending i dansk skoleforskning, har Hattie manifesteret uddannelsesforskningens evidens for at *noget virker bedre end andet*. Overfor dette, kan vores skolekulturs normative filosofiske grundlag have sine indvendinger, og der kan synes langt fra Løgstrups dannelsestanke om skolen som *livsoplysning* til Hatties isolerede læringsfokus. Ikke desto mindre påpeger Qvortrup (ibid.), at kontekstens kompleksitet næppe forhindrer, at der, på baggrund af en stor mængde observationer, kan siges noget generelt om, hvilke faktorer, der med overvejende sandsynlighed virker læringsfremmende. Konsekvensen af dette må så blive, at læreren må opgive sin autonomiske ret til blot at handle efter eget forgodtbefindende og i stedet basere sin undervisning på forskningsviden.

### 5.1.1 Alting virker…

[](http://www.google.dk/url?sa=i&rct=j&q=&esrc=s&frm=1&source=images&cd=&cad=rja&docid=hG_JxW_hy0voAM&tbnid=Z4_8CPwVIuVEdM:&ved=0CAUQjRw&url=http://www.learningandteaching.info/teaching/what_works.htm&ei=K_K-UqvtH-ukyAObr4CYCg&psig=AFQjCNErtv0d1Ir9LhsivuqpEaiwmTN_XQ&ust=1388331867927136)En pointe hos Hattie (ibid.:12), der i første omgang legitimerer en coachende undervisning, er at *alt hvad lærere gør, har en virkning*. Da denne virkning tilmed næsten ubetinget er positiv, opstiller han et påvirkningsbarometer (figur 3), der illustrerer, at gennemsnitseffekten af hele 138 målte faktorers effekt på læring kan sættes til værdien 0,4. Denne værdi bliver derfor en indikator for om læringseffekten (X) af undervisningen er god (X>0,4) eller utilstrækkelig (X<0,4). Som det er nævnt, er forskning dog ikke direkte handlingsanvisende for praksis, hvilket betyder, at heller ikke Hatties (ibid.:13) resultater kan skabe kausale læringseffekter, hvilket han også erkender i nedenstående:

Figur viser Hatties læringsbarometer, hvor læringseffekter gerne skulle ligge over 0,4.

”Evidence does not supply us with rules for action but only with hypotheses for intelligent problem solving, and for making inquiries about our ends in education”.

De store datamængder, som på den ene side er Hatties legitimation, bliver på den anden side hans akilleshæl, når han nuancereducerende sammenfatter og generaliserer til ranglistekonklusioner. En sådan resultatpræsentation kan ved første øjekast virke klar og entydig, men ved nærmere inspektion rummer den en afgørende sammenvævet kompleksitet, som senere skal omtales i diskussionsafsnittet. Inddragelsen af Hattie skyldes altså hans store og fortsat voksende indflydelse på den managementorientering, som præger dagens folkeskole. Dog må hans resultater håndteres varsomt, hvilket er årsagen til, at de nu skal suppleres med Helmkes forskning.

5.2 Helmkes komplementære bidrag

Helmke er på mange måder ude i samme læringsdokumenterende og undervisningsudviklende ærinde som Hattie. De to har således betydelige budskabsmæssige overensstemmelser, men Helmke kan især komplementere med sin egen kvalitative forskningsdimension. Ifølge Rasmussen, er Helmke (2013) eksponent for uddannelsesforskningen i Tyskland i disse år, og trods sin åndsvidenskabelige kontinentaleuropæiske kulturarv, deler han Hatties syn på nødvendigheden af undervisningens empiriske fundament. Alligevel spores der helhedstendenser i Helmkes forskning, som transcenderer Hatties variabelisolerede undersøgelser. En sådan variabelcentrering undersøger, ifølge Helmke (ibid.), lineære korrelationer mellem specifikke faktorer i undervisningen og læring med henblik på at skabe lovmæssigheder. Metoden er udbredt, og har sin datagenererende berettigelse, men samtidig den klare svaghed, at den foregiver, at kunne holde undervisningens øvrige elementer konstante. Den udelukker derfor stilfærdigt kompleksiteten af de kontekstuelle mønstre af unikke interaktioner mellem deltagerne. Helmkes bidrag er, at han supplerer den variabelcentrerede forskning med en personcentreret forskningsdimension, som tillige undersøger såkaldte *best* *practices* ved *også* at belyse effektive læreres undervisning. Han illustrerer det særegne dualistiske metodeperspektiv således (ibid.:27):

På den ene side er der det subpersonelle variabelniveau med sine rent funktionelle antagelser om sammenhænge og effekter, og på den anden side er der det personelle niveau, der betragter mennesker som et individ, der erkender, handler og udvikler sig. Disse to analyseniveauer udelukker på ingen måde hinanden, men kræver en systematisk, ikke-eklektisk sammenknytning.

Et overordnet budskab i citatet er, at undervisning er en kompleks størrelse, hvor isolering af variable er overordentlig vanskelig. Når Hattie eksempelvis anfører feedback som en effektiv læringsvariabel betyder det, ifølge Helmke (ibid.) ikke, at læreren blot skal sørge for at give eleverne store doser feedback. Feedback må, som andre subpersonale pædagogiske variable, betragtes i et *optimum*-perspektiv snarere end i et *maksimum-*perspektiv. Optimum handler om, at læreren bruger sin dømmekraft til at give den rette dosis feedback. En lineær korrelation mellem sammenhænge skaber ofte en tilsyneladende selvindlysende, men ofte urimelig, maksimumforståelse hos fortolkeren af ”*jo mere A; desto mere B*”. Derfor handler mit budskab eksempelvis ikke om ”jo mere dialogisk klasseundervisning, desto mere læring”. Én overeksponeret undervisningsform kan være lige så problematisk som for meget variation. Netop derfor bliver lokaliseringen af optimummet, som en slags pendant til den senere omtale af den aristoteliske *middelvej*, en udfordring for lærernes fortolkninger af forskningsresultater.

### 5.2.1 Undervisning som læringstilbud

Helmke efterlader ovenfor en nærmest uoverskuelig matrix af kombinationsmuligheder for effektiv undervisning, idet han ønsker at holde alle døre åbne. Det er derfor magtpåliggende for ham at afvise hele det frelste kor af pædagogisk progressive og elevcentrerede fortalere, der, i videnssamfundets hellige navn, ophøjer bestemte undervisningsformer på bekostning af andre. Ingen etisk forsvarlige metoder bør således på forhånd afvises i de pragmatiske bestræbelser på at give eleverne det bedst egnede undervisningstilbud i forhold til de opstillede mål. Helmke (ibid.:21) fastslår:

Metoder er ikke undervisningens mål i sig selv, men redskaber til at opnå bestemte mål og er kun som sådanne anvendelige eller uanvendelige, gode eller dårlige.

Citatet giver en coachende tilgang hjemmel som undervisningsform. Dette kræver blot, i lighed med alle andre didaktiske valg, en positiv diagnosticeret analyse af læringsmiljøets modtagelighed for, og mulige *nyttiggørelse* af, et sådant undervisnings*tilbud*. Opfattelsen af undervisning som et tilbud, der af forskellige årsager kan afvises eller nyttiggøres af eleverne, placerer også Helmke i den konstruktivistiske position. Herfra foretager han begrebsmæssigt en tydelig skelnen mellem undervisning og læring, og afviser altså kategorisk fænomenet vidensoverførsel.

### 5.2.2 Orkestrering

I stedet for, som Hattie, at rangliste effekter fremhæver Helmke faktorernes indbyrdes forbundenhed. Det manglende kausale sammenfald mellem metode og læring kan nemlig ofte være sløret af de mange forskellige samspillende faktorer, som findes indenfor et klasselederskab. Da ingen lærer kan besidde alle de ingredienser, der optimerer undervisningen og sandsynliggør læring, konstaterer Helmke (ibid.), at *der er mange veje til målet*. God undervisning afhænger således især af lærerens *personlige talenter*, *faglige præferencer* og *pædagogiske orientering*. Et godt klasselederskab må derfor frembringe et genkendeligt, men også udviklingsparat, mønster af metodiske variationer, der situationsbestemt kan anvendes i forhold til diagnosticeringen af kontekstens deltagere. Diagnosticering henviser her ikke til patologiske elevmærkater, men til lærerens evne til, ud fra et professionelt pædagogisk og fagligt kriterium, at kunne vurdere eleverne præcist med henblik på iværksættelse af differentierede undervisningstilbud. En metafor for etablering af et sådant personligt flerdimensionelt didaktisk beredskab, indfanger Helmke (ibid.:28) med begrebet *orkestrering*. En afstemt orkestrering skaber således en frugtbar diversitet, hvor såvel lærer som elev virtuost kan agere i sin nærmeste udviklingszone til fællesskabets bedste. Netop denne mulighedstilstand betyder, at klasselederskabet kan kompensere for manglende tilstedeværelse af andre effektfulde variable. Med disse tanker om diagnostisk stillingtagen til konteksten er scenen sat i forhold til præsentationen af henholdsvis Aristoteles og Ziehe, som skal levere de sidste to komplementerende teoretiske vinkler.

# 6. Teori

Teoriafsnittet beskriver først centrale begreber hos Aristoteles med henblik på at give et alternativt bud på coachens kontekstafhængige refleksions- og handlingsgrundlag. Dernæst følger en ekskurs til Ziehe med henblik på at skildre den ungdom, som jo udgør følgeskabsgenerationen for klasselederskabet.

6.1 Aristoteles

Den græske huslærer for Alexander den Store og akademigrundlægger Aristoteles (384-322 f. kr.) har, trods en helt anden tidsmæssig og kulturel baggrund, præsteret nogle åbenlyst slidstærke almenbegreber. Aristoteles’ tilhørsforhold til såvel forsknings- som undervisningsmiljøet bemyndiger selvfølgelig indlemmelsen af hans begreber i denne kontekst, selv om der næppe uden sværdslag kan drages direkte pædagogiske og didaktiske paralleller mellem antikkens teleologiske samfundsorden og vores kontingente videnssamfund. Jeg har tidligere, hos Helmke, berørt *den gyldne middelvejs* lighed med begrebet optimum. I det følgende skal dette suppleres af en konstrueret fortolkning af Aristoteles’ beskrivelse af særligt de tre vidensformer *episteme, techne* og *fronesis*. Inden dette skal andre interessante begreber dog først på banen.

### 6.1.1 Det godes afstemthed

Allerede antikkens Grækenland har blik for, at der i et helhedsperspektiv nødvendigvis må differentieres mellem ulige vidensformer. Parallelt - og selvfølgelig ubevidst visionært - til folkeskoles tre vidensformer opstiller Aristoteles vidensformerne *episteme*, *techne* og *fronesis*. I en specifik forståelse af klasselederskab, er det helt centrale, og her ophøjede, begreb dog fronesis, der henviser til en erfaringsbaseret dømmekraft i undervisningen. Dermed bliver fronesis nærmest en metakompetence for, at de andre vidensformer overhovedet kan effektueres. Dertil kommer, at klasselederskabet må sætte *socialt relevante* *mål*, og anvende *etisk korrekte* *midler* i bestræbelserne på at nå disse. De fronesiske dyder er alle væsentlige aspekter af et godt klasselederskab, selv om Aristoteles, af gode grunde, næppe har haft den danske folkeskole i tankerne, da han skrev:

… det gode kan kun gøres i relation til ret person, i hensigtsmæssig udstrækning, på ret tidspunkt, med rigtigt sigte og på en hensigtsmæssig måde.

Udsagnet understøtter tydeligvis optimumvisionen, der altså udleves af klasselederskabets kløgt og empatiske evner til at se synlig læring i elevernes øjne. I tilfældet klasselederskab, hvor netop den situationsbestemte kompleksitet, som det er vist hos Helmke, forhindrer opstillingen af én dogmatisk epistemisk foreskrift for god praktisk, er der således også hos Aristoteles flere personlighedsafhængige undervisningsveje til målet.

### **6.1.2 Klasselederskab – fra mulighed til virkelighed!**

Det er tidligere understreget, at folkeskolen har et retningsangivende formål. Følgelig - i ånden fra Aristoteles’ teleologiske princip, der netop proklamerer, at alt i verden har et formål - tilstræber den at *give* eleverne kundskaber og færdigheder gennem undervisningen. Eleven kan altså metaforisk betragtes som en *tabula rasa* (blank tavle), som det er lærerens opgave at fylde ud med nyttig viden. Skoletiden skal derfor forvandle elevernes mulighedstilstand (dynamis) til realiseret virkelighed (energeia). Hos refleksivt moderne lærere opfattes tabula rasa-tænkningen dog som en anakronisme, der ofte diskursivt sidestilles med den deklasserede s*orte skoles* uefne *tankpasserpædagogik*. Følger vi alligevel Aristoteles, så har alle elever en iboende mulighed for at realisere sit karakteristiske og unikke potentiale, idet den enkelte drives frem af en naturlig indplantet stræben efter sin personlige virkeliggørelse eller *eidos* (form). Hos Aristoteles har begrebet eidos således visse *materialistiske* lighedstegn med Platons berømte *idealistiske* *idea* (idéer), der betegner tingen i dens fuldbårne skikkelse. Dog opererer Aristoteles, modsat Platon, ikke med rationelt beskuede evigtgyldige ideer hjemmehørende i den hinsides verden, men tillægger tværtimod det enkelte verdslige fænomens sin særegne *areté* (godhed). En genstands eller en persons areté viser sig således i realiseringen af dets naturgivne *telos* (formål), og det er i øvrigt dette telos som coachingen menes at kunne fremme med dialogen som redskab. Dette leder over i et nærmere blik på de aristoteliske vidensformer.

### 6.2.1 Episteme

”*Viden er magt*” udtalte den engelske filosof Francis Bacon. Slagordets sammenhæng med den empiriske vending betyder, at den om muligt er endnu mere opportun i dagens videnssamfund. Viden, der her skal forstås som epistemisk viden, er, ifølge Platon (Gustavsson 2001), teoretisk videnskabeligt funderet, og invariant i tid og rum. Sådanne kriterier har historisk set aftvunget en vis underdanighed hos lægfolk, hvilket understøtter Bacons udsagn om magtlegitimationen i videnssamfundet. Lægfolk skal i denne sammenhæng, lidt misvisende, læses som lærerstanden, der netop, ifølge Rasmussen (2004) er et udøvende professionssystem, som er adskilt (operationelt lukket) fra universitetsverdenens akademiske forskningssystem. Såvel Platon som Aristoteles har ment, at erkendelsesformen for episteme er rationelt funderet, og med deres idehistoriske højstatus, har disse to tænkere leveret grundlaget for en traditionel vestlig ophøjelse af epistemisk viden. Dette er så sket på bekostning af specielt det antagonistiske praksismodstykke, som dagligdagens intuitive doxaviden udgør (Gustavsson 2001).

### 6.2.2 Techne

Idehistorikeren Bernt Gustavsson (ibid.) omtaler den aristoteliske vidensform *techne* som en færdighedsmæssig vidensopfattelse, der betoner det at *kunne*. Sammesteds beskrives techne som en *praktisk produktiv kyndighed*, der rummer en tavs kropslig indlejret viden. Denne viden rummer et intuitivt fundament, der netop ikke honorerer den akademiske verdens krav om eksplicitet, og derfor historisk set har været lettere devalueret i vores vestlige samfund. Techne knyttes sammen med handlingsformen *poeisis*, der tilsigter *skabelse* og *kreativitet*, og som former en pragmatisk sandhedsværdi ud fra udøverens produktivitet. Poeisis kan derfor, i skolemetaforisk forstand, betragtes som ensbetydende med klasselederskabets kreative formgivning af kompetente dimitterende elever ved udløbet af de obligatoriske ni års undervisningspligt. En sådan forædlende dannelsesproces lever billedligt talt op til grundtanken hos Aristoteles om, at produktet - den kompetente (ud)dannede elev - er løsrevet fra selve skabelsesprocessen, der her kan identificeres med undervisningen.

### 6.2.3 Fronesis

Ifølge Gustavsson (ibid.), er fronesis ligesom techne en praksisrelateret vidensform. I fronesis er den kreative handlingsform poeisis udskiftet med *praxis*, der kan forstås som en slags erfaringsinformeret livsklogskab. Aristoteles (Jessen 2007) henviser til, at mennesket lever i fænomenernes foranderlige verden, hvor vores frie individuelle handlinger har en social konsekvens, og derfor kræver udøvelse af sund dømmekraft. Denne praktiske fornuft vil af natur være midtsøgende, hvilket dog ikke må tolkes som monoton solidarisk middelmådighed. Snarere skal den ses som en pragmatisk afvejning af en situationsbestemt strategi, hvis udfoldelseskrav lige så vel kan bero på simplicitet som på spektakulær handling (ibid.). Endvidere påpeger Aristoteles (Johansen 1991:469), at *dyden i midten*, altid er relativ i forhold til den konkrete person i den konkrete situation. Det betyder, at det altid er op til den enkelte lærer, etisk at tage ansvar for sin dømmekraftsbaserede handling, samt at denne dømmekraft kan variere fra person til person på baggrund af forskellige erfaringsgrundlag, der paradoksalt nok ofte er optjent af dårlig dømmekraft. Den aristoteliske midte er altså relativ til det konkrete, og den afkræver aktøren, for at denne kan betragtes som *to kalon* (nobel), en ægte dydig karakter. Et klasselederskabs areté viser sig altså ikke kun i de kloge diagnosticerede didaktiske valg, men også i lærerens autentiske følelse af at være kongruent i forhold til sine værdimæssige karakteregenskaber (Christensen 2008). Dette sidste krav om, at også lærerne skal være tro mod deres egne overbevisninger, problematiserer mangen en vanebaseret praksis, hvor den sokratiske opfattelse af, at ”*den der kender det gode også vil gøre det gode*” fornægtes (ibid.:53). Således peger Hatties (2013) forskning på, at én væsentlig grund til, at eleverne ikke lærer tilstrækkeligt er, at lærerne, trods rigelige udviklingskompatible evalueringsdata, vedbliver at undervise som de altid har gjort. I aristotelisk forstand er der altså ofte tale om en slags viljesvaghed (akrasia) blandt lærere, der på mange måder frafalder deres personlige dømmekrafts handlingsanvisninger på bekostning af vanefunderet eller eventuelt evidensdikteret praksis. I det følgende vil Ziehe underbygge, at det langt fra altid er nok at have de rette intentioner…

## 6.3 Ziehes *gode anderledeshed*

Når der tales om klasselederskab forudsætter dette en grad af *følgeskab* hos den ledelsesudsatte elevgruppe. Ziehe har beskæftiget sig indgående med ungdomsforskning ud fra et sociologisk perspektiv, der er funderet i Frankfurterskolens kritiske teori (Brejnrod 2005). Han har haft stor indflydelse på den danske folkeskoles pædagogik, hvor hans introduktion af en række, ofte kontraintuitive, begreber om ungdomslivets modernitetsvilkår har åbnet lærergenerationens blik for, at undervisningen bør rumme en veldoceret mængde *god anderledeshed*. Med god anderledeshed hentyder Ziehe (2004) lidt overraskende til, at skolen må være *kunstig*. Den må levere *decentrering* som modspil til elevernes, paradoksalt nok, socialiserede individualisme, der desværre ofte afføder *en for tidlig identitetslukning*. Der antydes altså et produktivt læringselement i klasselederskabets afmålte identitetsåbnende anderledeshed, som netop samskabende kan fremelskes gennem eksempelvis en perspektiv*omdannende* cirkulær coachende undervisningsform (Stelter 2012:49). For Ziehe (2004) går et godt klasselederskab ikke længere ud på *altid*, i reformpædagogikkens frigørende humanistiske ånd, at møde eleverne i deres konserverede selvtilstrækkelighed. Det handler snarere om, eksemplificeret i det følgende, at ryste deres medbragte hverdagsviden.

### 6.3.1 Carpe diem!

En prototype på god anderledeshed leveres, ifølge Ziehe (ibid.:77), af skuespilleren Robin Williams i lærerkarakteren John Keating i filmen ”Døde poeters klub”. Keating forstyrrer den traditionsbestemte reproduktionsdiskurs hos en flok kostskoledrenge ved at opfordre dem til at *gribe dagen* (carpe diem) og forløse deres potentiale. Dette sker dels gennem det Ziehe betegner som en indholdsmæssigt *underdetermineret* undervisning, hvor fantasiæggende indholdstomme *huller* efterlader eleverne med nye gestalter at udfylde. Dels gennem *overdetermineret* intensivering af udvalgte indholdselementer, som tilbyder eleverne nye overraskende perspektiver, der transcenderer enhver konsolideret fordomsfuld hverdagsviden og socialisering. Filmen foregår imidlertid i 1959, hvor Keatings relationskompetence og ledelsesstil absolut besad et tiltrængt frigørende potentiale i forhold til et opgør med formaliteternes diktatur. Tiden og folkeskolen er selvfølgelig i dag en anden, og derfor skal eksemplet udelukkende tjene til at illustrere den gode anderledeshed i forhold til perspektivomdannelse. Det handler altså ikke så meget om *informaliseringens* optøning af omgangsformer, der paradoksalt nok, ifølge Ziehe, nærmest har sejret sig ihjel i videnssamfundet. I stedet for - i medbestemmelsens og behagesygens hellige navn - at rekontekstualisere det omgivne samfunds kulturelle frisættelse i skolen, foreslår Ziehe derfor, at det gode klasselederskab vover at ryste de unges visheder. Dette kunne fx ske gennem en coachende dialog, der på mange måder lever op til Ziehes anbefalinger om skolen som en civiliseret institution. Eleverne skal derfor inspireres til, i Klafkis (Brejnrod 2005:34) kategoriale forstand, at *åbne sig for verden således, at verden kan åbne sig for dem*. I en sådan undervisning vil de, aforistisk formuleret, ende med at *vide det, de ikke vidste, at de ville vide*. Dette bringer mig frem til analysedelen.

# 7. Analyse

Analysen tager strukturelt udgangspunkt i de fremlagte elementer af systemisk coaching. Det sker ved, at begreberne undersøges enkeltvis i forhold til særligt selekterede aspekter af de ligeledes beskrevne begrebsdefinitioner, teorier og empiriske resultater. Analysen indledes med en sammenhængende undersøgelse af metaperspektiverne kontrakt, timeout og evaluering i forhold til et dialogisk klasselederskab. Dernæst tages der, efter samme skabelon, hul på de indre dialogiske fænomener nysgerrighed, hypotesedannelse, neutralitet og uærbødighed i relation til deres anvendelse på klassesamtalens handlingsplan.

## 7.1 Kontrakten i undervisningen

Coachingseancens kontraktforhandling har umiddelbart et stort overføringspotentiale til en målstyret undervisningssituation sådan som den forskningsmæssigt tilrådes i folkeskolen. Dog undgår man heller ikke med indføringen af kontraktbegrebet den omtalte kategorifejl mellem kontekster, men trods dette skal kontrakten i det følgende sidestilles med undervisningens *mål* og *kriterier*. Kontraktens berettigelse ligger først og fremmest i det faktum, at mange elever ikke kender undervisningens læringsmål, og deraf langt mindre kriterierne for hvordan attraktiv målopfyldelse ser ud (Slemmen 2011). Dette skyldes overvejende, at mange lærere ikke anvender kontrakten, og altså slet ikke informerer eleverne om mål og kriterier, hvilket for Hattie (2012) er en voldsom forsømmelse, da denne instruktionsprocedure, som han benævner *feed up,* anses for særdeles vigtig*.* I feed up-delen af kontraktarbejdet kunne tavlen i øvrigt inddrages som et visuelt stillads, der kunne fastholde målene for eleverne, mens de arbejder. Dette er dog ikke kutyme og en af årsagerne er måske, at mange lærere, trods de bedste hensigter, har svært ved at konvertere, og derfor også kommunikere, fagenes trin- og slutmål til forståelige læringsmål for eleverne. Disse deltager derfor primært i undervisningen med et socialmotiveret aktivitetsfokus, hvor hovedformålet er gennemførelse snarere end læring. Hattie (2013:94) illustrerer problematikken med en *søndagstursmetafor*, som indikerer mange elevers oplevelse af orienteringsløshed, når undervisningen ikke opererer ud fra en gensidig forhandlet og indforstået ressourcekontrakt:

”Forestil dig, at jeg simpelthen bad dig om at sætte dig ind i din bil og køre. På et eller andet uspecificeret tidspunkt ville jeg lade dig vide om du var nået frem (hvis du overhovedet nåede frem). For alt for mange elever føles læring på den måde”.

Parallelt til den integrerede kontraktforhandling i enhver coachingsession beskriver uddannelsesforskningen altså en tilsvarende sandsynlighed for effektiv læring, såfremt lærerne ligeså selvfølgeligt implementerer en tydelig mål- og kriteriefastsættelse i deres daglige klasselederskab. I etableringen og konsolideringen af en sådan evidensinformeret målkultur kan kontraktmetaforen altså være givtig at have i baghovedet som lederskabsværktøj.

### 7.1.1 Den semiåbne kontrakt

Kontraktforhandlingen foregår typisk samskabende i coaching. Den fører derfor som oftest til en *åben* kontrakt, der i høj grad hviler på fokuspersonens præmisser med henhold til valg af *form*, *indhold* og *mål* (Molly-Søholm m.fl. 2013). I overensstemmelse hermed stiller folkeskolens formål, som vist, også krav om elevernes *deltagelse, medansvar og ligeværd*. Dette betyder dog ikke, at læreren, fra sin asymmetriske gamemasterposition, kan undsige sig en faglig og pædagogisk merviden. Den tildelte lederkasket fordrer dermed også en funktionærloyalitet, der legitimerer og garanterer et kontrolleret aftryk i en *fastere* kontrakt. Kompromisset i forhold til kontraktudformningen kan derfor afspejle *dyden i midten* gennem en *semiåben* kontrakt, som ikke er dikteret, men introduceret gennem et coachende klasselederskab. Derved viser læreren management ved at fastsætte rammerne ud fra institutionen som højeste kontekst. I samme ombæring praktiserer vedkommende dog tillige leadership ved at invitere eleverne til forhandlingsbordet, og medtage deres forudsætninger og ønsker omkring netop form, indhold og mål. Involveringen af eleverne sker således i overensstemmelse med både skolens lovgrundlag og børnenes tarv som deltagende og medskabende subjekter. Alligevel fordrer denne dimension af kontraktudformningen, at coachingen i en målstyret undervisningssituation, må forlade sig på de modificeringer som den ledelsesbaserede coaching angiver. Det betyder, ifølge Molly-Søholm m.fl. (ibid.:15), at, *når man coache*r *som leder, skal man coache som leder*. Derfor er klasselederskabet da også et overbegreb i forhold til midlet coaching, og dermed må lærerens fronesis lokalisere balancen mellem politisk bestemte mål og elevernes medejerskabsønsker. Dette fører videre til en nærmere analyse af timeouten.

## 7.2 Timeouten som forgreningspunkt

Når læreren i sit klasselederskab, som nævnt, to gange i minuttet skal træffe vigtige beslutninger, er det indlysende, at de fronesiske dyder kommer i spil i forbindelse med timingen af timeoutens metasamtale om kontraktens fortsatte berettigelse. Timeoutinterventionens progressive udfald beror således i høj grad på tilstedeværelsen af coachende grundkvaliteter som *empati* og *transparens*. Empatien er nødvendig for, at læreren kan sætte sig i elevernes sted, og fornemme om kontraktens potentiale er udtømt fra deres perspektiv. Transparensen sikrer modsat, at lærerens overblik som gamemaster ikke nødvendigvis fører til manipulerede kontraktskift, som af eleverne kan føles intimiderende. I stedet må det transparente klasselederskab vise sig gennem en åben og velargumenteret kommunikation om bevæggrunde for timeouten. Derved tilbydes eleverne mening i form af indsigt i lærerens målrettede undervisningshensigt, og på dette grundlag kan de så gøre deres demokratiske indflydelse gældende i kontraktforhandlingen. Dette sker dog velvidende, at de er underlagt et asymmetrisk klasselederskab, som i sidste ende har vetoret som følge af både den formelt tildelte autoritet og den overlegne besiddelse af metaperspektivet.

### 7.2.1 Time on task

Den franske prisvindende film ”Entre les murs” (”Klassen”) – hvor instruktøren Francois Bégaudeau, på godt og ondt, spiller sig selv i rollen som lærer på en parisisk grundskole - indledes med en skildring af skolens problematik om tidsmæssig effektivitet (time on task). I Francois’ første møde med klassen må han nærmest tage en timeout for overhovedet at komme i gang med undervisningen. Således må han et kvarter inde i timen fortsat konstatere, at elevernes personlige interesse i deres indbyrdes sociale aktiviteter simpelthen fører til ignorering af hans tilstedeværelse. Hertil kommer den spildtid, der opstår som følge af mange læreres manglende kompetencer til effektivt at *håndtere overgange* forstået som aktivitetsskift i undervisningen (Nordahl 2011). Timeouten symboliserer i mange henseender sådanne overgange, der i øvrigt forskningsmæssigt beskrives som effektive, da de ofte medfører en motivationsskabende variation. Lærernes bevidsthed omkring timeoutredskabets afklarende og retningsgivende potentiale kan således være afgørende for, at undervisningstiden bruges effektiv. Hermed menes, at den tid, som anvendes til timeoutens forhandling selvsagt ikke skal betragtes som *spildtid*, men som en nødvendig integreret og fælles instruerende del af undervisningen. På denne måde kan fx håndboldtimeouten være et frugtbart mentalt billede for lærere, som bevidst ønsker at ændre slagets gang ved enten at fastholde eller justere fokus.

### 7.2.2 Hvad har det med mig at gøre?

Et afsluttende blik på timeouten, som samtidig sender associationer tilbage til kontrakten, skal her relatere sig til Ziehes (2004) intention om den kunstige skoles gode anderledeshed. Alt efter perspektiv kan udbyttet af kontrakt- og timeoutforhandlinger nemlig føre til en ambivalens når Ziehes udlægning af ungdomskarakterens *subjektivering* medtænkes i processen. Subjektivering handler om, at eleverne refererer til deres egen verden, og derfor paradoksalt nok kræver genkendelig mening - *kan jeg se mig selv i dette her? -* for at involvere sig. Samtidig er genkendeligheden modsat også demotiverende i form af de unges udbredte tendens til *tematisering*. Denne tematisering betegner elevernes generelt brede vidensfundament, som har gunstige vilkår i et kulturelt frisat videnssamfund, hvor adgangen til information nærmest er ubegrænset. For denne frisættelse betales, med Ziehes ord, *overfladiskhedens pris*, når ungdommens manglende lyst til at lade sig forstyrre, resulterer i dialogafvisende kommentarer som ”*det ved vi allerede, hvad er det nye ved det”?* Subjektiveringens og tematiseringens forening kan måske illustreres med Ziehes joviale, men alligevel alvorlige, beskrivelse af et ungt menneskes forklaring på, hvorfor han ikke, i en tv-quiz, kunne svare på et historisk spørgsmål. Således er svaret ”*Det ved jeg da ikke. Det var før min tid...”* et billede på, at mange elever både tager afstand fra uaktuelle temaer, og heller ikke formår at genkalde deres viden, når den efterspørges.

#### 7.2.2.1 Coaching som decentrering?

På den ene side kan implementeringen af coachingelementer i undervisningen altså stimulere det *ubehag*, som tilsyneladende opstår, når elevernes kulturelt forstærkede *egocentrisme* i skolen fusioneres med *lærernes pædagogiske identitetsdiskurs*. I identitetsdiskursen antager lærerne, ifølge Ziehe (ibid.) fejlagtigt, at de altid skal være relationelt helt tæt på de unge, og forstærke disses relevanskorridorer ved at tage udgangspunkt i deres medbragte hverdagsforestillinger. I stedet må man spørge om de unge overhovedet efterspørger leadership i skolen? Eller om de netop desperat efterspørger management for ikke hele tiden at *skulle lave det de har lyst til?* Ziehe spørger således om leadershipidealet i virkeligheden er en anakronisme fra industrisamfundets aftraditionaliseringkamp? Et traditionsopgør, som ikke længere besidder noget produktivt potentiale i et videnssamfund, hvor emancipation og påtvungne kontingensvalg for længst har trivialiseret sig i alle kroge af samfundet - inklusiv folkeskolen.

På den anden side rummer især en cirkulær spørgsmålsorienteret dialogisk undervisning et perspektivomdannende potentiale, som reelt kan sammenstilles med god anderledeshed. Cirkularitetens multiple perspektiver ligger således umiddelbart i forlængelse af både over- og underdetermineringstanken hos Ziehe. Den kan derfor potentiel føre til en decentreret læringsforstyrrende kategorial åbning hos eleverne, når de i den dialogiske klasseundervisning tilbydes alternative synsvinkler i passende forstyrrelsesdoser. Timeoutredskabets styrke i en undervisningssammenhæng ligger derfor i en managementorienteret time on task-effektivisering, men beror samtidig på en essentiel empati og transparens i klasselederskabet, der paradoksalt nok kan føre til decentrerede erkendelser hos en egocentreret ungdom. Timeouten kan således på mange måder ses som et formativt evalueringsredskab, hvilket naturligt leder frem til en nærmere undersøgelse af samtalens summative evaluering.

## 7.3 Evaluering som konsolidering

Ifølge Molly-Søholm m.fl. (2013) afsluttes coachingsamtaler ofte uden en ordentlig afrunding, og da det samme gælder for meget undervisning i folkeskolen, er der således god grund til at undersøge, hvad en planlagt evaluering kan bidrage med læringsmæssigt. Med planlagt hentydes atter til nødvendigheden af, at en konsoliderende opsamling i forhold til mål og kriterier indtræder som en integreret del af undervisningen, og at det er læreren, som er ansvarlig for at dette sker. En repetition af undervisningens fokuspunkter er således særdeles vigtig for elevernes læring, men i lige så høj grad for lærerens evalueringsfunderede udvikling af undervisning. Derfor kan evalueringen, i summativ forstand, anses som en del af en evident managementstruktur, der naturligvis *bør* være til stede - også i en mere humanistisk orienteret dialogisk klasseundervisning, hvor læringseffekter kan være vanskeligt målbare. Den samme evalueringsproces kan dog ligeledes anvendes formativ. Formative optiker på de summative resultater kan derfor, med Helmkes betegnelse, fungere *diagnosticerende* for lærerens nødvendige indsigt i elevernes læring med henblik på differentieret undervisningsudvikling. Faktisk er det overvejende den formative evalueringstilgang, som rummer udviklingspotentiale, idet der heri findes en samskabende strategikorrigerende mulighed. Lærerens klasselederskab kan således indtage en *procesorienteret trænerrolle* i stil med Gallweys Inner Game-tanke, hvor miljøet er så trygt, at selvmotiveret fejlretning automatisk sker uden demotiverende bebrejdelser fra hverken omgivelser eller selvet. Trænerrollen stilles her i modsætning til en *vurderende dommerrolle*, der netop ser kritisk på fejl og er præstationsorienteret frem for læringsorienteret. Helmke (2013) udtrykker det meget rammende:

”… undervisningen skal rumme så mange læringssituationer som muligt, og så mange præstationssituationer som nødvendigt”.

Helmke (ibid.) påpeger yderligere, at en almindelig misforståelse af Hatties forskning omkring evaluering, i udtryksformen feedback, er, at det er lærerens feedback til eleven, der er afgørende. Denne er selvfølgelig vigtig, men han citerer Hattie for, at det lidt overraskende er elevens feedback til læreren, som er mest essentiel, idet:

”… lektionen ikke slutter når klokken ringer, men først når læreren har fortolket vidnesbyrdene (den synlige læring) omkring sin virkning på eleverne i forhold til læringsmål og kriterier med henblik på at udvikle sin undervisning”.

En god evaluering af enhver form for undervisning besidder altså såvel et summativt som et formativt potentiale, som er helt afgørende for både læring og undervisning isoleret, samt for deres indbyrdes samspil. Det må så atter være op til lærerens dømmekraft om det er eleverne, der skal opsummere eller læreren selv vil betone særlige vigtige aspekter. Her vil det dog ofte, i ånden af såvel coaching som ”synlig læring”, være et lederskabsideal at prioritere elevernes italesættelse af deres læring, men selvsagt altid fra gamemasterens tilføjende og derfor samskabende position.

I det følgende skal ovennævnte undersøgelse af coachingens metaplan afløses af de indre dialogiske processers indvirkning på samtalens handlingsplan.

## 7.4 Nysgerrighed i dialogisk klasseundervisning?

Helmke (2013) er generelt modstander af dikotomier mellem fx traditionel og moderne undervisning. Han slår derfor, som tidligere nævnt, fast, at undervisning kun kan udføres godt eller dårligt i forhold til de opstillede mål. På samme måde kan lærerens klasselederskab altså være anvendelig eller ikke-anvendelig i den konkrete situation. Skal et fagligt og personligt karakterbåren overbegreb som klasselederskab være anvendeligt kræver det, ifølge Helmke, at ikke kun én metode praktiseres til perfektion. Det gode klasselederskab må derimod – uden nødvendigvis at rumme alle forskningens blåstemplede kvaliteter - være bundtet i multiple kompetencer af såvel management- som leadershipkarakter. Det handler herefter om virtuost at kunne praktisere gennem iværksættelse af den fronesiske dømmekrafts fornemmelse for den optimale vej til målet. Ud fra en sådan logik kan en ikke-nysgerrig dialogisk klasseundervisning naturligvis godt vurderes som den mest hensigtsmæssige i særlige situationer. Dette sker, ifølge Hattie (2013) faktisk ret ofte i skolen. Tendensen er nemlig, at ca. 60 % af al undervisning foregår som *såkaldt* dialogisk klasseundervisning efter den såkaldte IRE-skabelon, hvor *læreren initierer*, *eleven reagerer* og *læreren evaluerer*. Altså en ret fast skabelon, hvor gamemasterrollens autoritet misbruges ved egocentret at prioritere undervisningsbudskabet over elevernes læring. Den stærke benævnelse *egocentreret* skyldes her, at den dialogiske intention ofte får monologisk karakter i praksis og derfor, trods erkendelsesmæssig bedrevidenhed, skaber en paradoksal forventning om vidensoverførsel hos en lærerprofession, der tilsyneladende foragter selvsamme fænomen.

Skæves der – ganske vist urimeligt forenklende - til de utilfredsstillende danske elevers PISA-resultater, er spørgsmålet dog om monologen er en tilstrækkelig effektiv metode i forhold til læring? Er såkaldt dialogisk klasseundervisning i praksis reduceret til én perfektioneret professionsudgave, hvor en ureflekteret og vanebaseret monologisk udførelse blokerer for nysgerrighedens mulighedshorisont? I hvert fald er det problematisk om denne socialiserede fremgangsmåde reelt kan betegnes som dialogisk i forhold til fx Habermas’ ideal om *det bedre arguments tvangsløse tvang*, hvor asymmetriske relationer ophæves, og garanterer, at alles bidrag ikke bare høres, men også anvendes og positivt medkonstituerer dialogens videre forløb?

Ifølge Qvortrup (2012) kan undervisning i et systemisk perspektiv identificeres med kommunikation. Der foregår da også i ovennævnte beskrivelse af den benævnte dialogiske undervisning, en vekselvirkning mellem den spørgende lærer og den svarende elev. Det problematiske er blot, at IRE-formen er så alment institutionaliseret, at nysgerrigheden, og dermed den åbne perspektiverende dialog, ofte undertrykkes af lærerens enetale tilsat overvejende lukkede tjekspørgsmål, hvis svar sjældent forfølges. Således anfører Qvortrup videre, at der løbende finder iagttagelser sted i forhold til kommunikationen i klassens sociale system. Disse iagttagelser røber, at eleverne, som ikke-trivielle systemer, faktisk trivialiseres af trivialiteten i den næsten teatralske klasserumsdialog. Eleverne *spiller* således *spillet*, og besvarer pligtskyldigt, i overensstemmelse med den socialiserede didaktiske kontrakt, lærerens spørgsmål, selv om de godt ved, at læreren allerede kender svarene. Ud fra dette virker det oplagt, at fremme nysgerrigheden hos læreren med henblik på at skabe en mere coachende dialog. En sådan ægte dialog - eksempelvis opbygget omkring flere cirkulære spørgsmål - kunne være kongevejen til en perspektivrig emergens, som transcenderer endimensionelle *gæt-hvad-læreren-tænker-løsninger*. I samme ombæring bør en systemisk coachende lærer, selv om vedkommende i konteksten skal coache som leder, arbejde med at reducere sin taletid, og i stedet udvikle sin nysgerrighed gennem intens lytning og opfølgning på det sagte. Ifølge både Hattie og Helmke, taler lærere nemlig alt for meget og lytter for lidt. Studier af tyske lærere viser således, at professionen generelt taler langt mere end den selv tror, hvilket fremgår af figur 4, som Helmke præsenterede på en konference i København 11. september 2013:



Figur viser at tyske lærere generelt undervurderer deres taletid

(gule søjler) i forhold til hvor meget de faktuelt taler (røde søjler).

I relation til lærerens taletidsmæssige dominans tilføjer Hattie (2012) spøgefuldt, at ”*skolen er et sted, hvor eleverne kommer for at se læreren arbejde”*. Ydermere indikerer han med ordene ”*fortæl mig hvad jeg lige har sagt, så jeg kan tjekke din forståelse og selv komme videre”*, at den dialogiske klasseundervisning i hvert fald ikke umiddelbart er coachende i Inner Game-ånden. Den virker måske nærmere intimiderende i reproduktiv forstand som følge af lærerens patent på sandhed*en*. Dette umiddelbare fravær af nysgerrighed i undervisningen kan altså betyde, at formålsparagraffens intentioner om forvandling af elevernes mulighedstilstand til teleologisk virkelighed tenderer en socialisationsbåren monotoni. Realiseringen af denne ensrettede videre*givelse* af information modvirkes således udelukkende af de enkelte elevsystemers lukkede, selvreferentielle og autopoietiske læring. En sådan tanke fører naturligt over i et blik på lærerens hypotesedannelse.

## 7.5 Hypotesernes fastlåsthed

Af ovennævnte fremgår det, at når sandheden, og den metodiske vej dertil, er givet, har nysgerrigheden trange kår. Det indikeres derfor, at lærerens nysgerrighed ofte allerede på forhånd er stillet i forbindelse med dialogisk klasseundervisning. Når læreren på denne måde reducerer sit eget råderum som gamemaster, ved at stille sig selv tilfreds med rollen som gatekeeper for de rigtige perspektiver og svar, blokeres der samtidig for udviklingen af nye frugtbare hypoteser næret af nysgerrigheden. I Schleiermachers hermeneutiske forstand kan det forstås sådan, at praktiseringen af dialogisk klasseundervisning har nået sin fuldkomne helhedsforståelse i en udgave, som er i overensstemmelse med intentionen om formålsparagraffens fokus på at *give* kundskaber og færdigheder. Dialogisk undervisning har dog næppe, i sin etymologiske betydning, haft til hensigt at fastlåse nysgerrigheden, hypotesedannelsen og deraf behovet for dømmekraft i en statisk og genkendelig praksis. I forhold til essensen i dialogens væsen, og lærerens praktiserede fortolkning af denne, kan man således næppe tale om en *fuldbyrdet horisontsammensmeltning*. Gadamer (2004:xxi) beskriver nemlig horisontsammensmeltning som den ægte samtales synergetiske proces, hvor der i mødet mellem to perspektiver opstår *et fælles tredje* eller *en delt sandhed*. At komme til forståelse handler derfor om, at man ikke længere kan forblive, hvad man var, idet *applikationen*, der her betyder anvendelse, adapterer den nye forståelse i den eksisterende situation. Derfor bliver det problematisk, når dialogen, som her, bliver overordnet monologisk. I en sådan situation reduceres elevernes forståelse ofte, og derfor også deres applikation af denne, idet *fremmedheden* risikerer at blive for stor. Gadamer sætter i øvrigt applikation i relation til fronesis, der netop betegner en situation, hvor fortolkning og anvendelse spiller sammen.

Den pseudodialogiske klasseundervisning tilsidesætter en systemisk vægtlægning af kontekstbegrebets foranderlighed, og forbliver intentionelt lukket i et selvbegrænsende fokus på det aktuelle uden blik for samtalens mulighedshorisont. Hypotesedannelsen er dog, som det fremføres i det følgende, indgangsporten til aktualisering af mulighederne.

### 7.5.1 Hypotesedannelsens dynamiske karakter

Dialogisk klasseundervisning kan, med den coachende tilgangs multiple perspektivfokus, på mange måder sammenlignes med begrebet *klassediskussion*, der indtager en 7. plads på Hatties effektliste med den høje værdi (0,82). Denne attraktive sammenligning afhænger dog netop af tilstedeværelsen af nysgerrighed som forudsætning for formulering af uærbødige hypoteser, der her netop tænkes at berige dialogen i kraft af deres karakter som *hypoteser* og ikke som *sandheder*. Hypotesen bliver i denne forstand tilbudt eleverne som en forståelsesmulighed, der på ingen måde kan forventes overført kausalt, men som dog alene ved sin fremsættelse bliver retningsgivende for dialogens videre forløb. Lærerens dømmekraft er derfor stærkt involveret i hvilke hypoteser, der rummer pragmatisk potentiale i forhold til elevernes læringsmål. Derfor kan man tale om fronesis som den uærbødige overvågningsmekanisme, der prioriterer de indre dialogiske hypotesestrømme. Fronesis fungerer altså selekterende for hvilke hypoteser, der slipper gennem det mentale nåleøje, og får adgang til den ydre kommunikation. Denne udvælgelsesevne, i forhold til at bringe anvendelige og hjælpsomme hypoteser i spil, beror selvsagt på lærerens empatiske kvaliteter, og kan således betragtes som et adelsmærke for især klasselederskabets relationskompetence.

### 7.5.2 Hypoteser mellem episteme og fronesis

Som meningssøgende væsner i en uddannelsesinstitution som folkeskolen, kan især lærernes, men selvfølgelig også elevernes, forfinede evne til hypotesefremstilling være essentiel i forbindelse med et samskabende grundlag for læring. Et faremoment ligger dog i, at det emergente islæt af hypotesedannelsens potentiale undertrykkes af enten praksisvidens vanetænkning eller af forskningsvidens retningslinjer. Når læreren loyalt gennemfører et evident undervisningskoncept, kan dette på mange måder relateres til det Gustavsson (2001) omtaler som epistemisk eller teoretisk-videnskabelig viden. Konceptet bliver derved undervisningens teoretiske udgangspunkt, men hvis metodens almene retningslinjer forbliver uantastede desuagtet *praxis*forløbetsudvikling, er det sandsynligt, at hverken undervisning eller læring finder sit optimum. I sådanne tilfælde må den almene episteme kløgtigt justeres af klasselederskabsaktørens partikulære fronesis. Dette kan, i relation til ovennævnte, ske gennem en til stadighed smidig og provisorisk nysgerrighed, som tillader fremsættelse af kontekstrelevante hypoteser, der overskrider den didaktiske teknologis kompleksitetsreduktion.

## 7.6 Neutralitet som inklusionsmekanisme

Da neutralitet i betydningen objektivitet ikke - jf. Hawthorne-undersøgelserne - er muligt, handler det for læreren om at være nysgerrigt tilstede i den dialogiske klasseundervisning på en måde så vedkommende *virker* neutral. Dette må ske med henblik på at sikre alle elever den ligeværdige inkluderende deltagelsesret som folkeskolens formål dikterer. Med andre ord ligger der i neutraliteten en pædagogisk fordring om undervisningsdifferentiering, som her overordnet betyder, at kommunikationen må tilpasses elevernes forskellige forudsætninger med et kollektivt undervisningsmål for øje. I et sådant tilfælde kan brobygningsspørgsmål, hvor eleverne forholder sig til hinandens udsagn, som det fx kendes fra teamcoaching, være effektive i såvel den sociale som den faglige inklusion af *alle* elever i samtalen.

### 7.6.1 Lukkede spørgsmål som mind control

Den systemiske familieterapeut Peter Lang har meget rammende, men ikke just i overensstemmelse med den lukkede, selvreferentielle og autopoietiske grundtanke, udtalt: ”*If you want to control peoples mind. Ask them a question*”. Spørgsmål stiller lærerne, som tidligere vist, i høj grad, men ikke ligefrem som invitation til symmetrisk dialog. Hattie (2012) refererer et engelsk forskningsresultat, der viser, at lærerne i klasseundervisningen næsten udelukkende stillede lukkede spørgsmål (69 pr. time), og at 15 % af lærerne ikke stillede ét åbent spørgsmål. Dertil kommer, at læreren, ifølge Helmke (2013), i gennemsnit giver 1 sekunds betænkningstid inden de enten udpeger en elev til at svare, reformulerer spørgsmålet eller selv serverer besvarelsen. I dette scenarie har neutraliteten trange kår, idet nysgerrigheden mildest talt er begrænset. Det forbliver ligeledes tvivlsomt om læreren, i elevernes øjne, kan virke neutral, når tilsvarende undersøgelser viser, at dygtige elever generelt tildeles længere svartider end svage elever. De svage elever sidder tilmed og håber på, at de ikke bliver spurgt, hvilket signalerer, at der ikke i samtalen er den nødvendige neutralitet i betydningen social tryghed. I en ganske vist overdreven version - der selvfølgelig rummer en grov kategorifejl mellem terapeutens intimitet og skolens sociale kontekst - udtrykker Freud (Hede 2010:140) sig klinisk indsigtsfuldt om det essentielle i en tryghedsskabende relationskompetence.

De oplysninger, som analysen har brug for, fremkommer patienten kun med under forudsætning af en særlig følelsesmæssig binding til lægen; (…) disse oplysninger vedrører nemlig det mest intime i hans sjæleliv – alt det han som social selvstændig person må skjule for andre, og dernæst alt det, han som homogen personlighed ikke vil tilstå overfor sig selv.

Overdrivelse fremmer som bekendt forståelsen, og selv om den dialogiske klasseundervisning selvfølgelig ikke kan sidestilles med en psykoanalytisk behandling, fanger Freud alligevel essensen af den særlige problematik, der opstår for de elever, som deltager aktivt i samtalen. Enhver kommunikation iagttages altså potentielt af klassens sociale system, hvilket betyder, at involvering kan være social risikabel, idet elevernes identitetsforståelse kan lide overlast ved fejlslagne input. Det gode klasselederskab må således, parallelt til enhver coachs udfordring, skabe personlige relationer til alle elever, men ikke mindst arbejde med elevernes relationer, for at sikre de bedste betingelser for at dialogen bliver inkluderende og hjælpsom.

## 7.7 Uærbødighed – stimulans og bremseklods!

Hvor neutralitetens indre dialogiske grundlag på mange måder kommer til udtryk i den ydre samtale, gennem en nysgerrighed i forhold til alle deltagere og deres respektive input, sætter uærbødigheden umiddelbart ikke det samme iagttagelige aftryk på processen. Fælles for neutralitet og uærbødighed er derimod, at de begge er dømmekraftsafhængige reguleringsmekanismer for hypotesefremsættelse. Dog forbliver uærbødigheden i højere grad en indre mental proces, som tjener til at vække nysgerrigheden når læreren fx, som forskningen har vist, forelsker sig i sine egne vanebaserede hypoteser omkring dialogisk klasseundervisning. Uærbødigheden får således en dobbeltrolle. På den ene side skal den stimulere nysgerrighed i fastgroede undervisningssituationer, hvor nye hypoteser kan være efterspurgte for at overskride konformitet. På den anden side må uærbødigheden også kunne opløse irrelevante hypoteser, for hele tiden at kunne genindtage en nysgerrig position, og se tingene fra nye hjælpsomme perspektiver. Det er altså oplagt, at uærbødigheden spiller en helt central rolle i bestræbelserne på at opløse den uhensigtsmæssige praksis, der er beskrevet i forhold til dialogisk undervisning. Uærbødigheden kan altså være det reflektoriske redskab, som, inden for kontraktens rammer, kan bringe emergens ind i undervisningen, som derved i højere grad kan favne den åbenhed og kompleksitet, som er et grundvilkår i videnssamfundet.

## 7.8 En fronesisk opsamling

Der har tegnet sig et billede af, at implementering af coachingelementer på mange måder kan begunstige lærerens klasselederskab i almindelighed og dialogisk klasseundervisning i særdeleshed. Det skal naturligvis fastslås, at selv om de analyserede begreber i høj grad henter belæg i forskningsviden, er der heller ikke her tale om et maksimum, men om et optimum. Al dialogisk klasseundervisning skal ikke nødvendigvis altid være coachingbaseret og *stå i det åbne*. Det handler måske snarere om, at grundvilkårene i undervisningens teknologiske underskud ikke altid ignoreres i foregivet kausal managementstyring, men at lederskabet under de rette omstændigheder tør *gribe dagen*, og lade nysgerrigheden stimulere hjælpsomme hypoteser. Det er derfor lærerens klasselederskab, i forhold til en fronesisk udvælgelse og anvendelse af undervisningsmetoder i relation til de opstillede læringsmål, som definerer anvendeligheden.

# 8. Diskussion

Dette diskussionsafsnit tjener til en selvkritisk forholdelse til udvalgte aspekter af henholdsvis specialets metode-, empiri- og teorivalg i forhold til deres bæredygtighed og gangbarhed som analysegrundlag. Nedenstående må derfor medtænkes i forhold til den efterfølgende konklusion.

## 8.1 Metodisk relativisme?

Med valget af den operative konstruktivistiske hermeneutik som analysemetode opstilles der helt bevidst en, i mine øjne, nødvendig kritisk vinkel på den empiriske vendings indtog. Det er derfor vigtigt her at anføre, at intentionen med metoden umiddelbart er at fremme blikket på kontekstens kompleksitet, og det deraf fødte behov for fronesisk dømmekraft. Det tilsyneladende selvindlysende evidensbegrebs effektmålinger, etableret på baggrund af omfangsrige metaanalyser af isolerede variabler, proklamerer en epistemisk sandhedsstatus, som i specialet er taget til efterretning, og behandlet gennem en udfordrende konstruktivistisk sandhedsforståelse. Den operative konstruktivistiske hermeneutik relativerer altså evidensen ved både at kontekstualisere almenheden, og føje et karakterbestemt personligt element til den pædagogiske refleksionsteori. Metoden fører således alene til et konstrueret kontingensbud, der principielt kunne være anderledes. Derfor bliver argumentationskraften i konstruktionen afgørende for det almengørende videnskabelige potentiale, idet et evident sandhedsbegreb hverken kan eller skal påberåbes. Det overordnede selvkritiske aspekt af metodevalget ligger derfor reelt i fremstillingens intention om, at *virke neutral*, og fra denne nysgerrige position reelt undgå forfordelingen af managementrollen, i forhold til ønsket om at fremme lederskabet gennem coachende dialog i klasseundervisning.

## 8.2 Empiriens almengørelse

Det følgende tager atter den empiriske handske op, og tilføjer kritiske baggrundsforståelser for frembringelsen af de anvendte forskningsresultater, ligesom transferen til dansk skolepraksis berøres.

I en tid hvor specielt Hatties resultater sætter den pædagogiske dagsorden, er det centralt også at opremse en række betænkeligheder ved metaundersøgelsernes validitet i forståelsen *måler de nu også det de siger de måler*? Desuden kan reliabiliteten anfægtes i forhold til om *de samme undersøgelser ville føre til samme resultat* i en dansk skolekontekst? For det første er effektmålingens variabelcentrerede tilgang allerede problematiseret af Helmke, der slår fast, at det faktisk er umuligt at isolere én variabel i en hyperkompleks kontekst som undervisning. Derfor er det, i de præsenterede metaundersøgelser, forbundet med stor usikkerhed, i hvilken grad udslagseffekten faktisk skyldes den undersøgte variabel.

For det andet må transferproblemerne fra den angelsaksiske kontekstoprindelse til den væsensforskellige danske folkeskolekultur nævnes. Den transfermæssigt vigtigste anfægtelse er dog primærundersøgelsernes overraskende spredte målgruppe, samt det tilhørende store tidsinterval. Et tilfældigt blik på Kulik & Kuliks (1988) metaundersøgelse, som indgår i Hatties datamateriale, inddrager fx hele 53 primærundersøgelser. Af disse er blot to udført blandt 14-16-årige, og kun yderligere seks blandt yngre elever, mens hovedparten omhandler unge/voksne på videregående uddannelser. Ikke uproblematisk bygger væsentlige dele af specialets analyser på disse uigennemsigtige voluminøse metaanalyser. Resultaterne indikerer nok overensstemmende troværdige korrelater mellem læring og undervisning, men en ukritisk anvendelse medfører - med et karikeret sprogbrug – at evidensgrundlaget i dagens folkeskole, til en vis grad, funderes på undersøgelser af udenlandske universitetsstuderende tilbage i 1963.

## 8.3 Teorivalgets kontingens

En kort diskussionsafrundende kommentar skal omhandle teorivalget, som her er et udtalt selektionsvalg blandt flere alternative muligheder. Der er således ikke blevet plads til hverken Karl Tomms spørgsmålstyper, evalueringsforskeren Trude Slemmens *vurdering FOR læring* eller Dysthes dialogbaserede refleksionsteori. Dertil kommer, at en planlagt inddragelse af et kompleksitetsteoretisk perspektiv som grundlag for analysen må reduceres til en mindre plads i perspektiveringen. De faktiske valg konstituerer således direkte de hypotetiske konstruktioner i analysen, og afledt heraf også konklusionen. Teorierne spiller således en vigtig rolle i de tildelte benævnelser til coachingelementerne og de empiriske konstruktioner. Dermed er de teoretiske valg udslag af min dømmekraft, og de former således ét bud på en konklusion, som ville have været anderledes, hvis andre teoretiske, empiriske eller metodiske valg var foretaget.

# 9. Konklusion

Med de forbehold, der ligger i den systemiske mønstertænknings afvisning af kausalitet i ikke-trivielle sociale systemers kommunikation samt i det selvkritiske diskussionsafsnit, skal en kompleksitetsreducerende konklusion nu præsenteres. Det sker ud fra en begrebsmæssig struktur, som vinder ved sit kompositoriske overblik, men også mister præcision ved sin utilsigtede indikation af årsag-virknings sammenhænge. Således tager også denne hypotetisk konstruerede konklusion udgangspunkt i de analyserede coachingbegreber.

## 9.1 Kontrakten

Kontraktbegrebet kan som pædagogisk redskab sidestilles med opstilling af mål og kriterier for undervisning. Den præsenterede forskning dokumenterer således, at eleverne ikke i tilstrækkelig grad, er bekendte med hverken deres læringsmål eller kriterierne for disses opfyldelse. Kontrakten kan derfor med fordel introduceres i en mere coachende tilgang til dialogisk klasseundervisning, hvis lærerens fronesiske dømmekraft ellers fornemmer, at dette er at foretrække i forhold til de kontekstuelt opstillede mål. Kontrakten kan endvidere, atter med belæg i forskningen, styrke såvel den faglige læring, som de sociale og personlig kompetencer i henhold til formålsparagraffens direktiver. Der er således, i et ellers managementbeslægtet værktøj, inkorporeret en leadershipsrelateret medlæringsgevinst i form af etablering af elevejerskab gennem lærerens invitation til demokratisk kontraktforhandling. Selv om der således, trods skolekontekstens risiko for kategorifejl, ideelt kan etableres en semiåben kontrakt, er det i sidste ende lederens pligt at coache som leder, og gennem sit helikopterblik som gamemaster blåstemple kontrakten med henblik på at *give* eleverne, hvad de ikke vidste de ville vide.

## 9.2 Timeout

Da timeoutmuligheden er tæt forbundet til kontrakten, er der ikke overraskende mange af de samme medlæringsgevinster i dette metaperspektiv på undervisningen. Timeouten er således også demokratisk i sit væsen, både gennem sin deltagerinddragelse, og sin transparens i forhold til ikke at *feje noget ind under gulvtæppet* i forhold til undervisningens dagsorden. Der ud over er det vist, at timeouten spiller en væsentlig rolle i forhold til det læringsfokuserende begreb time-on-task. I den forbindelse sender begrebet tillige associationer til stopurssymbolet i Taylors scientific management. Endelig er lærerens dømmekraft påkrævet i forhold til timingen af timeouten. Denne timing - der også besidder et fronesisk islæt i relation til ret person, udstrækning, tidspunkt, sigte og måde - er især vigtig i den empatiske vurdering af om eleverne, med Ziehes ord, behøver en ny veldoceret portion god anderledeshed. En afmålt decentrering, i form af en åben coachende dialog, kan dermed være det nye perspektiv, som på samme tid varierer undervisningen og forstyrrer elevernes identitetslukkende subjektiveringstrang samt deres overfladiske tematiseringsforståelse.

## 9.3 Evaluering

Hvor timeouten på mange måder kan betegnes som en udpræget formativ evalueringsproces, rummer evalueringen her en afslutningsdimension, der oplagt kan benævnes summativ - selv om det selvfølgelig er anvendelsen af evalueringsresultaterne, der dikterer prædikatet. I skolen er begge evalueringsformer nødvendige, og derfor er det afgørende, at de, i deres dialektiske samspil, bliver en integreret del af undervisningen. Et effektivt forskningsbaseret klasselederskab orienterer sig dog fortrinsvis mod den formative anvendelse, da denne besidder både et undervisningsudviklende og et læringsstrategisk potentiale, som er påkrævet i forhold til en opkvalificering af de tilbagevendende interaktioner mellem lærere og elever. En summativ evaluering af et dialogisk undervisningsforløb leverer dermed potentielt også formative data, som diagnosticerende, og deraf samskabende, kan kvalificere klasselederskabet i tilsvarende fremtidige coachende dialoger. Det kan således på baggrund af især Helmkes forskning konkluderes, at et udviklingsorienteret klasselederskab besidder en evalueringskompetence, som i et fremadrettet perspektiv *skaber så mange læringssituationer som muligt, og så mange præstationssituationer* *som nødvendigt*. På samme måde slår Hattie fast, at undervisningen ikke er afsluttet før elevernes synlige læring er evalueret med henblik på lærerens egen udvikling af sin dialogiske klasseundervisning.

## 9.4 Nysgerrighed

Hattie indikerer, at nysgerrigheden har trange kår i dialogisk klasseundervisning, som i stedet domineres af lærerens monolog og lukkede spørgsmål. Dette scenarie har manifesteret sig som gængs praksis. For at transcendere en sådan praksis, må læreren udvikle sin evne til at lytte for herigennem, at rekonstruere en nysgerrig indstilling, som kan bringe nye hjælpsomme perspektiver ind i dialogen. Hermed bliver nysgerrighed en leadershipsmarkør, der på mange måder står i modsætning til managementvisionens reproducerende styringslogik, hvor *spillet* går ud på at gætte lærens tanker. I forhold til videnssamfundets krav om kreativ fleksibilitet, må nysgerrighed altså betegnes som en særdeles vigtig kompetence i et klasselederskab.

## 9.5 Hypoteser

Udviklingen af en mental nysgerrighedstilstand hos læreren er kongevejen til dannelse af nye hypoteser, der kan åbne kommunikationen i retning af en ægte dialogisk undervisning. Hypoteser, må netop fremsættes som hypoteser, og ikke som lærerens patenterede sandheder. I sådanne tilfælde udgør hypoteserne et forståelsestilbud til eleverne, som derved får mulighed for nye læringsforstyrrende aktualiseringer af den ikke intentionelle mulighedshorisont. Når dømmekraften, på denne måde, formår at udvælge og præsentere anvendelige hypotesetilbud for eleverne, tales der således om et adelsmærke ved et refleksivt moderne klasselederskabs forvaltning af dialogisk klasseundervisning.

## 9.6 Neutralitet

Neutralitetsbegrebets nysgerrighedsdimension, og ikke mindst lærerens intention om at virke neutral, spiller en særlig rolle, når konteksten er dialogbaseret undervisning. Folkeskolens formål opmuntrer, som vist, til ligeværdig deltagelse og demokratiske samværsformer. Dette sikrer tillige den enkelte elevs rettigheder til at blive mødt differentieret, inden for fællesskabet. Et effektivt klasselederskab balancerer altså mellem de nævnte værdier ved at praktisere en nysgerrig neutralitet, som ikke forfordeler bestemte elevgrupper, men inkluderende adresserer alle i kommunikationen gennem eksempelvis brobygningsspørgsmål. Dertil kommer behovet for grundlæggende coachingfærdigheder som skabelse af relationsbunden tryghed og tillid i klassens sociale system med henblik på, at få eleverne til at turde tale frit.

## 9.7 Uærbødighed

Ligesom neutralitet er uærbødighed en hypoteseregulerende mental mekanisme, der dog kan have forskellige roller i samtaleprocessen. Uærbødigheden har til opgave at stimulere nysgerrighed med henblik på hypotesedannelse i dialogisk undervisning, især hvis den praktiseres monologisk. Den er dog ligeledes forpligtet til at opløse uanvendelige hypoteser, og hele tiden genskabe nysgerrigheden med henblik på at lade hjælpsomme perspektiver emergere.

Opsamlende viser ovenstående, at centrale systemiske coachingbegreber med fordel kan berige lærerens dømmekraft i bestræbelserne på, at udvikle et adækvat klasselederskab i et refleksivt moderne videnssamfund. Begreberne determinerer dog ikke isolerede kausale virkninger, men spiller sammen i konglomerater af essentielle variable, som kvalitativt kan bundtes på utallige måder, alt efter hvad det gode klasselederskab vurderer som optimalt i konteksten.

# 10. Perspektivering

Denne perspektivering skal kort afstikke et par retningslinjer for, hvordan der eventuelt kunne konstrueres et uddybende teoretisk og empirisk arbejde med coachingområdet i undervisningen, samt hvordan de frembragte resultater kan finde vej til praksis.

Først og fremmest kunne specialet udvides gennem tilføjelse af de i diskussionen nævnte teorier, som af pladshensyn måtte nøjes med en placering i mulighedshorisonten. Således kunne der, særligt i en hypotetisk konstruktion af Kants undersøgelse af dømmekraften, ligge en spændende uddybning af det allerede beskrevne fronesiske aspekt i klasselederskab. Tænkes der på en nærmeste udviklingszone i forhold til udvidelse af de nævnte coachingredskaber, kunne en inddragelse af Karl Tomms spørgsmålstyper være oplagt. Dette selvfølgelig velvidende, at en sådan model kræver et metodisk træningsarbejde, for med tiden, at kunne udvikle sig til et kreativt dialogisk redskab i klasselederskabet. Også Alexander von Oettingen har fremsat nogle spændende betragtninger omkring det pædagogiske paradoks, som kunne berige problemstillingen med nye perspektiver. En sidste teoretisk vinkel, som både kunne videreføre og overskride den systemiske tænknings kontingensforståelse, kunne være et kompleksitetsteoretisk blik på uforudsigeligheden i Ralph Staceys (2008) *komplekse responsive processer*, som også kunne være en spændende optik på et klasselederskab i den dialogiske klasseundervisning, hvor hver enkelt deltager møder op med sin dagsorden.

Empirisk ville jeg, fra min position i den pædagogiske faggruppe på læreruddannelsen, dels kunne iværksætte egne undersøgelser af praksis i relation til de nævnte coachingelementer. Samtidig ville det også være muligt, at målrette mine lærerstuderendes empiriske indsamlingsmetoder i praktikken mod de omtalte fænomener, og gennem deres data frembringe emneorienterede empiriske konstruktioner. På denne baggrund vil det umiddelbart være muligt at generere egne målrettede data omkring en coachende mentalitet i dialogisk klasseundervisning, og således selv undgå en transferrelateret empirisk kategorifejl.

## 10.1 Implementering i praksis

En overvejende forsknings- og teoribaseret læreruddannelse må altid, i et vist omfang, legitimere sig i forhold til sin pragmatiske transferværdi til folkeskolens kontekst. Såfremt de her fremsatte konklusioner skal kunne forstyrre de enkelte lærere i deres respektive funktionelt uddifferentierede systemer, må de således kunne afføde *meningsfuldhed* i en grad, der fører til nye intentionelle autopoietiske konstruktioner med henblik på lokal handlekompetence i klasserummets dialogiske undervisning. Den almengørende fremstilling af sådanne meningsfulde forstyrrelser er nu startet med dette speciale, samt med det vedlagte artikeludkast, som i øvrigt er målrettet fagbladet ”folkeskolen.dk”. Desuden har jeg gennem min egen dialogiske undervisning, indeholdende kommunikative tilbud om indsigt i samtalens handlings- og metaplan, mulighed for modellerende at forstyrre en del lærerstuderende, deres praktiklærere samt lærere på efter- og videreuddannelserne. Samlet set måske nok et spinkelt arsenal af påvirkningsmuligheder, men succesen kræver måske kun, at lærerprofessionen deler et enkelt karaktertræk med Einstein, der jo på forsiden beskedent erkendte: ”*I have no special talents. I am only passionately curious*”.

Parallelt til den indledningsvise emergens i mødet med Lærer Ørnebjerg i venteværelset, vil jeg tildele Machiavelli det sidste ord. Dette skyldes ikke så meget indholdet, som det skyldes citatets tilfældige opdukken i en ligegyldig arbejdsmail. En personlighedsudviklende *medlæring* i budskabet kunne derfor være, at man altid bør holde mulighedshorisonten åben, også selv om forandring tilsyneladende er en svær disciplin:

”It must be considered that there is nothing more difficult to carry out, nor more doubtful of success, nor more dangerous to handle, than to initiate a new order of things. Because the innovator has for enemies all those who have done well under the old conditions, and lukewarm defenders in those who may do well under the new. This coolness arises partly from fear of the opponents, who have the laws on their side, and partly from the incredulity of men, who do not readily believe in new things until they have had a long experience of them.”

# 11. Litteraturliste

Andersen, Tom (2005). *Reflekterende processer.* 3. udgave. Dansk Psykologisk Forlag

Andreasen, Rune m.fl. (2013). *Feedback og vurdering for læring.* Frederikshavn. Dafolo

Aristoteles (2000)(Oversat af Søren Porsborg). *Etikken.* Frederiksberg. DET lille Forlag

Brejnrod, Poul (2005). *Grundbog i pædagogik.* København. Gyldendals Lærerbibliotek.

Duus, Gitte m.fl. (red.) (2012). *Aktionsforskning – en grundbog.* Frederiksberg. Samfundslitteratur

Dysthe, Olga (1997). *Det flerstemmige klasserum.* Aarhus. Forlaget Klim

Fischer, Kim Leck (2012). *Chefen, snurretoppen og Taylers ketsjer.* Odense. Syddansk Universitetsforlag

Gadamer, Hans-Georg (2004). *Sandhed og metode*. Århus. Systime

Gallwey, Timothy (1974). *The inner game of tennis. Random House Inc.*

Gustavsson, Bernt (2001). *Vidensfilosofi.* Aarhus. Forlaget Klim

Hattie, John (2013). *Synlig læring – for lærere.* Frederikshavn. Dafolo

Hede, Tobias Dam (2010). *Coaching – samtalekunst og ledelsesdisciplin.* Frederiksberg. Forlaget Samfundslitteratur

Helmke, Andreas (2013). *Undervisningskvalitet og lærerprofessionalitet – diagnosticering, evaluering og udvikling af undervisning.* Frederikshavn. Dafolo Forlag

Hermansen, Mads (red.) (2007). *Læringsledelse – løft til læring i skolen.* Frederiksberg. Forlaget Samfundslitteratur

Hornstrup, Carsten m. fl.(2005). *Systemisk ledelse.* Dansk Psykologisk Forlag

Janning, Finn (2007). *Filosofi, kunst og lederskab – samtaler med Ole Fogh Kirkeby.* Frederiksberg. Forlaget Samfundslitteratur

Jensen, Elsebeth & Løw, Ole (red.) (2009). *Klasseledelse – nye forståelser og handlemuligheder.* København. Akademisk Forlag

Jessen, Keld B. (red.) (2007). *Filosofi. Fra antikken til vor tid.* Aarhus. Forlaget Systime.

Johansen, Karsten Friis (1991). *Den europæiske filosofis historie – antikken.* København K. Nyt Nordisk Forlag Arnold Busck

Juul, Jesper (2008). Forord*.* I: Jensen, Elsebeth & Løw, Ole (red.) (2009). *Klasseledelse – nye forståelser og handlemuligheder.* København. Akademisk forlag

Kilt, Astrid & Havgaard, Per (2010). *Den spørgende lærer.* København K. Hans Reitzels Forlag.

Krejsler, John & Moos, Leif (red.) (2008). *Klasseledelse – magtkampe i praksis, pædagogik og politik.* Frederikshavn. Dafolo

Kristensen, Hans Jørgen & Laursen, Per Fibæk (red.) (2011). *Gyldendals Pædagogik Håndbog – otte tilgange til pædagogik.* København. Gyldendals Lærerbibliotek

Kvale, Steiner & Brinkmann, Svend (2009). *Interview – introduktion til et håndværk*. København K. Hans Reitzels Forlag

Kvan nr. 90, 31. årgang, 2011. Temanummer om *Klasseledelse*

Laursen, Per Fibæk. Hvad er undervisning? Hvad er god undervisning? (s. 157-172) I: Kristensen, Hans Jørgen &Laursen, Per Fibæk (2011). *Gyldendals Pædagogik Håndbog.* København. Gyldendals lærerbibliotek

Lohmann, Gert (2008). *Klasseledelse og samarbejde – analyse og handlemuligheder.* København. Gyldendals Lærerbibliotek, Nordisk Forlag

Madsen, B. m.fl. (2010). *Aktionslæring DNA.* Aarhus. VIA Systime

Mehlsen, Camilla (2011). *Rundkredspædagogik og sort skole, ja tak.* Information, 30. dec. 2011. (Hentet 12. august 2013 på <http://www.information.dk/289065>)

Molly-Søholm m.fl. (2013). *Ledelsesbaseret coaching.* L & R Business et forlag under Lindhardt og Ringhof *Forlag* A/S

Molly-Søholm m.fl. (2012). *Lederen som teamcoach.* 2. udgave. L & R Business et forlag under Lindhardt og Ringhof *Forlag* A/S

Molly-Søholm & Willert, Søren (red.) m.fl. (2010). *Action Learning Consulting.* Dansk Psykologisk Forlag

Molly-Søholm, Stegeager & Willert (red.) (2012). *Systemisk ledelse.* Frederiksberg C. Forlaget Samfundslitteratur

Moltke, Hanne V. & Molly, Asbjørn (red.) (2009). *Systemisk coaching – en grundbog.* Dansk Psykologisk Forlag

Møllehave, Johannes (2000). *Du når kun, hvad dit hjerte når.* Psykiatrifonden, temanummer 2 (2000)

Nordahl, Thomas (2011). *Det ved vi om: Læreren som leder af klasser og undervisningsforløb.* Frederikshavn. Dafolo

Oettingen, Alexander von (2010). *Almen pædagogik.* København.Gyldendal

Olesen, Søren Gytz & Pedersen, Peter Møller (red.) (2010). *Pædagogik i sociologisk perspektiv.* Aarhus. VIA Systime

Pedersen, Esther Oluffa. Erfaringens enhed som system (side 23-48). I: Pedersen, E. O., Jepsen, P. & Friberg, C. (red.) (2007). *Kants kritik af dømmekraften – otte læsninger.* Aarhus. Forlaget Philosophia

Qvortrup, Lars (2012). *Den myndige lærer – Niklas Luhmanns blik på uddannelse og pædagogik.* Frederikshavn. Dafolo

Qvortrup, Lars (2011). *Hvordan og hvorfor taler vi om klasseledelse?* I: Kvan nr. 90 (2011). *Klasseledelse*. Tidsskriftet Kvan

Rasmussen, Halfdan (1977). *Og det var det.* Det Schønbergske Forlag

Rasmussen, Jens: *Intelligent undervisningsdifferentiering.* Foredrag på DPU, 23.11.2011 (Hentet 13. august 2013 på <http://podcast.au.dk/?p=episode&name=2010-11-25_jera10112301sq.flv>)

Rasmussen, Jens. Moderne pædagogik – forskning, profession, praksis (s. 91-108). I: Kristensen, Hans Jørgen &Laursen, Per Fibæk (2011). *Gyldendals Pædagogik Håndbog.* København. Gyldendals lærerbibliotek

Rasmussen, Jens; Kruse, Søren; Holm, Claus (2007). *Viden om uddannelse – uddannelsesforskning, pædagogik og pædagogisk praksis.* København. Hans Reitzels Forlag

Rasmussen, Jens (2004): *Undervisning i det refleksiv moderne.* København K. Hans Reitzels Forlag

Rasmussen, Jens (1996): *Socialisering og læring i det refleksivt moderne*. København. Forlaget Unge pædagoger

Rienecker, Lotte & Jørgensen, Peter Stray (2006). *Den gode opgave.* Frederiksberg C. Forlaget samfundslitteratur

Schön, Donald A. (2001). *Den reflekterende praktiker.* Aarhus. Forlaget Klim

Slemmen, Trude (2011). *Vurdering for læring i klasserommet.* 2. udgave. Oslo. Gyldendal Akademisk

Sjørup, Ulla (2011). *Drengene efter pigerne.* Frederikshavn. Dafolo

Stacey, Ralph D. (2008). *Hvordan kunnskap vokser frem.* Oslo. Gyldendal Norsk Forlag

Stelter, Reinhard (2012). *Tredje generations coaching.* Dansk Psykologisk Forlag

Thielst, Peter (1994). *Livet forstås baglæns – men må leves forlæns.* København. Gyldendal

Troelsen, Bjarne (2008). *Videnskab & Virkelighed*. København. L & R Uddannelse et forlag under Lindhard & Ringhof A/S

Ziehe, Thomas (2004). *Øer af intensitet i et hav af rutiner.* København K. Forlaget politisk revy.

Ziehe, Thomas (2008). *Ny ungdom og usædvanlige læreprocesser.* København K. Forlaget politisk revy

**Internetsider:**

<http://uvm.dk/Service/Publikationer/Publikationer/Folkeskolen/2010/Faelles-Maal-2009-Elevernes-alsidige-udvikling/Folkeskolens-formaalsparagraf> (hentet den 15. september 2013)

# Fiktiv artikel til folkeskolen.dk

***Følgende artikeludkast er fiktivt målrettet fagbladet folkeskolen.dk, og tager derfor visse professionsrelaterede begreber for givet, mens coachingteknikkerne får en grundigere omtale.***

Ægte professionaliseret dialog i klasseundervisningen?

- om coachingteknikker som strukturskabende samtaleåbnere…

**I en tid hvor folkeskolen fortsat ikke imponerer i konkurrencestaternes interne politiske PISA-kamp forskydes vægten stadigt mere ensidigt mod elevernes (manglende) faglighed, hvilket lader formålsparagraffens øvrige svært målbare værdier en smule i stikken. Denne skævvridning afføder et behov for at gentænke både lærerens management og leadership i det nye begreb *klasselederskab*. Dette sker her ved at undersøge hvordan coachingbegreberne *kontrakt*, *timeout* og *evaluering* kan bidrage til en mere åben og ægte, men stadig struktureret, dialog i klasseundervisningen med den dobbelte hensigt at stimulere læring og udvikle undervisning.**

**Fra monolog til ægte dialog**

Ifølge John Hattie foregår omkring 60 % af al undervisning som dialogisk klasseundervisning efter skabelonen *læreren initierer*, *eleven reagerer* og *læreren evaluerer*. Qvortrup beskriver seancen som et institutionaliseret spil, hvor eleverne spiller deres *gæt-hvad-læreren-tænker-rolle*. Eleverne leverer derfor, mere eller mindre gladelig, de ofte korte tjeksvar som de godt ved, at læreren allerede kender, men som hun er afhængig af for at komme videre i sin *monolog*. Andreas Helmkes forskning smider mere brænde på bålet ved at tilføje, at lærere faktisk taler meget mere i undervisningen end de måske burde (ofte op til 80 %), og i hvert fald langt mere end de selv tror. Sammenlagt indikeres det, at den efterhånden kulturbestemte og vanebaserede didaktiske kontrakt fører til en pseudodialogisk klasseundervisning, som med fordel kunne skærpes. Dette kunne ske qua et udviklet klasselederskab, som med inspiratorisk afsæt i coachingtraditionen professionaliserer samtalens struktur samtidig med, at der åbnes op for ægtheden i dialogen ved faktisk at bruge de input som eleverne kommer med konstruktivt.

**Ledelsesbaseret coaching**

Inddrages elementer fra coachingfeltet i en skolesammenhæng må man dog nødvendigvis tage højde for den *kategorifejl*, som opstår, når teknikker fra en terapeutisk kontekst overføres til kommunikationen i et asymmetrisk klasseværelse. I en sådan kompleks situation kan det være svært for læreren at etablere den nødvendige tryghed, som sikrer, at alle elever tør deltage aktivt, idet de mange indbyrdes forbundne mønstre i klassens sociale system ikke kan kontrolleres. Med Luhmanns ord vil undervisningen derfor altid lide af et *teknologiunderskud*, der betyder, at tingenes udvikling aldrig kan forudses uanset graden af lærerens planlægning og metodiske stringens. Dette betyder dog ikke, at management ikke er nødvendigt, men udelukkende, at emergensen må accepteres som et grundvilkår, der gør klasselederskab uundværlig i en åben og ægte dialogisk klasseundervisning. Modet til at turde stå i det åbne kan blandt andet styrkes af coachingteknikker, der kan være effektive rammesættere af en ægte dialog. En sådan dialog kan - i min skoletilpassede udgave af Stegeagers coachingdefinition - i klasseværelsets kontekst forstås som ”*en samtalebaseret lære- og omsorgsproces, hvor lærerens nysgerrige og neutrale klasselederskab hjælper eleverne til at udvikle deres faglige og personlige kompetencer”.*

**Coaching som strukturel samtaleåbner**

Fra sin asymmetriske lederposition er det naturligvis lærerens ansvar både at facilitere og kvalificere den dialogiske klasseundervisning. Det kan, i overensstemmelse med uddannelsesforskningens resultater og den deraf udledte pædagogiske refleksionsteori, ske ved at skæve til den systemiske coachingpraksis’ begreber om *kontrakt, timeout* og *evaluering*.

**Kontrakten som forhandlet rammesætning**

Kontrakten er coachens og fokuspersonens forhandling af samtalens form og indhold, hvilket betyder, at der her, parallelt til den gode undervisning, gensidigt aftales i hvilken retning samtalen skal gå, for at nå de ønskede mål. Denne målforhandling er desværre ofte fraværende i folkeskolen, hvor mange elever ikke kender, og derfor langt mindre forstår, deres læringsmål. Dette resulterer i at undervisning ofte opleves som en aktivitet, der af Hattie sammenlignes med en søndagstur i bilen, hvor man blot kører rundt på må og få. Implementering af kontrakten i dialogisk klasseundervisning skaber altså en indledende rammesætning, der både sikrer undervisningens strukturelle managementdel, men samtidig tillader samtalen at overskride det planlagte qua lærerens demokratiske lederskabs nysgerrige åbenhed. Ifølge Nordahl kan kontrakten helt konkret sørge for en god kollektiv opstart på timen samt fungere som et visuelt stillads for elevernes læringsmål ved, at sikre at disse skrives på tavlen.

**Timeouten som formativ evaluering**

Timeouten er coachens mulighed for formativt at evaluere samtalen ved, sammen med fokuspersonen, at vurdere om indhold og form fortsat er hjælpsomt i forhold til målet. I dialogisk undervisning kan timeoutbegrebet derfor med fordel anvendes som et demokratisk redskab i forhold til at understøtte elevinddragelse og ejerskab. Dette kan ske samtidig med, at timeouten metaforisk understøtter lærerens informationer i forhold til at håndtere overgange eller at skabe de variationer i undervisningen som evidensforskningen ligeledes dokumenterer som effektiv. Dermed udviser også timeoutbegrebet et dobbelt potentiale ved på den ene side at sikre klasselederskabet en mulighed for strukturel reorganisering og på den anden side, at sikre at undervisningen kan gå nye frugtbare veje i forhold til målopnåelse.

**Evaluering som konsolidering af læring**

Endelig har coachens altid planlagte summative evaluering af samtalen stor transferværdi til folkeskolen, som netop, i relation til internationale undersøgelser som PISA, anklages for en mangelfuld evalueringskultur. At undervisningen, som Hattie har antydet, er aktivitetspræget snarere end læringsorienteret tillægges altså i høj grad lærernes svigtende opsamling, repetition og konsolidering af elevernes læring i forhold til de opstillede mål. Igen kan det asymmetriske klasselederskab anføres som begrundelse for, at læreren, præcis som den praktiserende coach, må sikre evalueringen gode betingelser. Dette er selvsagt nødvendigt, da evaluering har en dokumenterende effekt af læring overfor elever, forældre og ledelse. Dog er det, ifølge Hattie, endnu vigtigere, at læreren benytter elevernes synlige læring til at evaluere sin egen undervisning med henblik på at udvikle sin egen dialogiske klasseundervisning.

**Coachingens som evident lederskabsteknik**

Samlet set leverer kontrakt, timeout og evaluering altså nogle helt basale strukturelle rammer for læring, der ganske præcist harmonerer med den teknologibaserede effektivitetstanke i forskningslitteraturen. Det er dog lige så plausibelt at uddrage lederskabstræk i kontraktforhandlingerne omkring undervisningens mål, i timeoutens demokratiske mulighed for undervisningsvariation samt i evalueringens blotlæggelse af læring og deraf mulighed for udvikling af undervisning. Inddragelse af coachingelementer kan således på samme tid strukturere og åbne undervisningen i overensstemmelse med politiske ønsker om evidente managementstrategier og lærerprofessionens overvejende syn på læring som konstrueret og derfor ukontrollabelt.

**Litteratur:**

Hattie, John (2013). *Synlig læring – for lærere.* Frederikshavn. Dafolo

Helmke, Andreas (2013). *Undervisningskvalitet og lærerprofessionalitet – diagnosticering, evaluering og udvikling af undervisning.* Frederikshavn. Dafolo Forlag

Molly-Søholm m.fl. (2013). *Ledelsesbaseret coaching.* L & R Business et forlag under Lindhardt og Ringhof *Forlag* A/S

Molly-Søholm, Stegeager & Willert (red.) (2012). *Systemisk ledelse.* Frederiksberg C. Forlaget Samfundslitteratur

Moltke, Hanne V. & Molly, Asbjørn (red.) (2009). *Systemisk coaching – en grundbog.* Dansk Psykologisk Forlag

Nordahl, Thomas (2011). *Det ved vi om: Læreren som leder af klasser og undervisningsforløb.* Frederikshavn. Dafolo

Qvortrup, Lars (2012). *Den myndige lærer – Niklas Luhmanns blik på uddannelse og pædagogik.* Frederikshavn. Dafolo

1. Taylors samtidige, industrimagnaten Henry Ford, skulle således beklagende have sagt: ”*Jeg beder om et par hænder og får et helt menneske*” (Fischer, 2012:27). [↑](#footnote-ref-1)