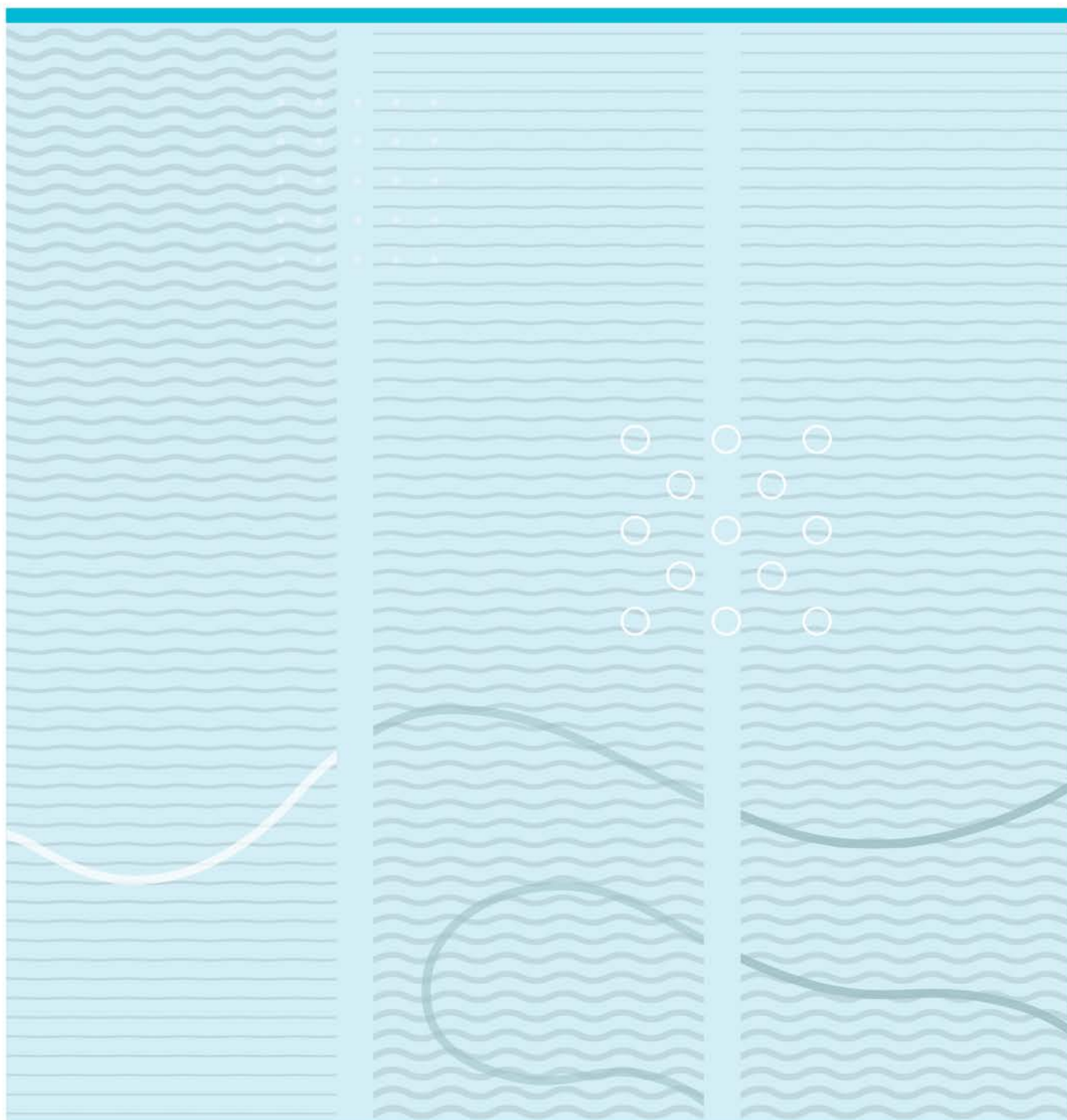


Heidi Stenbock-Haakestad

Våg å være – lettere å lære



Høgskolen i Sørøst-Norge
Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap
Institutt for friluftsliv, idrett og kroppsøving.
Postboks 235
3603 Kongsberg

<http://www.usn.no>

© 2017 Heidi Stenbock-Haakestad

Denne avhandlingen representerer 60 studiepoeng

Våg å være – lettere å lære.

En analyse av intern prosjektledelse om relasjonskompetanse
for klasseledere i ungdomsskolen.



Lene H. Malkenes
-2016-

Sammendrag

Denne masteroppgaven setter fokus på hvordan en intern prosjektleder kan bidra til utvikling av relasjonskompetanse hos klasseledere på en ungdomsskole. Skolen deltok på trinn tre i Ungdomstrinn i Utvikling.

Problemstillingen legger vekt på prosjektleders observasjoner, vurderinger og erfaringer underveis i et internt ledet utviklingsarbeid, og har som hensikt å bidra til økt kunnskap om hva som kan hemme og fremme læring. Oppgavens tittel *Våg å være – lettere å lære* sier noe om den risikoen og de mulighetene som ligger i intersubjektive møter og er en rød tråd gjennom oppgaven.

I de empiriske undersøkelsene er gjort med deltagende observasjon og kvalitative intervjuer. I tillegg ble det foretatt en komparativ analyse av Elevundersøkelsen for 2014 og 2016 med fokus på Støttende relasjoner. Forskningsarbeidet er gjort med fundament i en autoetnografisk metode og med en narrativ fremstilling av forskningsfunnene. Den situerte forsker har også vært prosjektlederen, slik at dette er forskning gjort innenfra med pedagogiske briller.

Oppgaven har ingen teoretisk inngangsport, men funnene drøftes i lys av relevant teori hentet fra forskningsfeltene på pedagogikk, skoleutvikling, prestasjonspsykologi og coaching.

Hovedfunnene kan knyttes til hvilke krav det settes til forankringsprosessen på skolen og til prosjektlederen, artikulering av taus kunnskap, et eventuelt utbytte av en coachende tilnærming og behovet for myndiggjøring i utviklingsprosesser.

I 2017 ser vi på læring i et livslangt, meningsfylt perspektiv – og det er i ferd med å gjenspeiles tydelig i synet på lærerrollen. Som pedagoger synes det nødvendig at vi er åpne for utvikling og det Stein Wivestad (2013, s 220) definerer som *å bidra til oppdragelse og danning av alle mennesker med sikte på en universell korrigering og forbedring av kulturen og samfunnet*.

Stikkord: Klasseledelse, relasjonell ledelse, phronesis, Ungdomstrinn i utvikling, autoetnografi, orkestrering, taus kunnskap, læring, coachende tilnærming.

Forord

For en reise! Jeg hadde noen tanker om hvor jeg skulle, men ante fint lite om hvilke utsiktspunkter som fantes underveis eller hvilke mennesker som faktisk ville bli med meg på veien. Jeg er heldig som har fått lov til å gjøre et forskningsarbeid på meg selv, der jeg har kunnet bruke de ulike teoretiske perspektivene som er blitt opparbeidet på lærerskolen, videreutdanningen i organisasjonsutvikling og sosial-pedagogisk veiledning, og ikke minst; på Topptrener1-studiet, som ga økt innsikt i coaching og prestasjonspsykologi. Den viktigste drivkraften har vært trangen til å utvikle seg og utfordre ulike antagelser – hos meg selv og andre. En spesielt ydmyk takk til hele kollegiet – dere er unike!

Tusen takk til min eminente veileder Frode Telseth – du er en sann lykteholder! Uten deg, din humor og kloke kommentarer hadde jeg ikke kommet igjennom med hjertet like bankende i hånda. Jeg vil neppe tatt sjansen på å starte på et masterstudie heller – så takk, på veldig mange måter.

Liv Hemmestad og Michael Reinboth ga på sitt emne Læring, verdier og ledelse en trygg forankring, verdifulle perspektiver og mange gode fellesfaglige refleksjoner. Tusen takk!

Min indre dialog har vært preget av fiktive, sokratiske spørsmål fra Topptrenerstudiets Frank Abrahamsen og Erlend O. Gitsø. Takk! Dere er har bidratt til vekst på så mange måter.

En varm takk til Glenn-Egil Torgersen, Olav Kolstad og Jan-Oddvar Sørnes som stilte sin enorme pedagogiske kompetanse og ikke minst entusiasme, til rådighet. Dere er gull!

Benytter og sjansen til å sende en takk til Torkil Kynningsrud og Heidi Thoresen - mine første, eksemplariske rollemodeller. Dere ga meg en god start!

Marit, Bjørn, Lise og Ingrid – tusen takk for at dere på ulike måter passer på meg og mine.

De viktigste støttespillerne har jeg likevel hjemme. Takk til mamma, pappa og svigerfamilie - det hadde ikke gått rundt uten dere. Kristine, takk for at du er en entusiastisk og utålmodig 7-åring som minner meg om at det er viktig å se deg slå stiftet. Janne Marie, takk for at du er en klok, omsorgsfull 16-åring som gidder å prate med mora di. Anders, du er klippen min – å lene seg mot deg er uendelig godt. Takk!

Halden, 28. mai 2017

Heidi Stenbock-Haakestad

Sammendrag
Forord
Innholdsfortegnelse
Dikt

1. Innledende betraktninger.	8
Hva er å lære?.....	8
Ungdomstrinn i utvikling.....	9
Menneskets polyfoni og coachende tilnærming.....	10
Narrativ fremstilling og forskeren som historieforteller.	12
Problemstilling og avklaringer	13
2. Metodisk tilnærming.	15
Autoetnografisk metode.....	15
Det empiriske materialet	19
Utvalget	20
Forskerrollen - “Her favourite sport is jumping to conclusions”	21
Troverdighet og overførbarhet.....	23
Et metodekritisk blikk.	25
3. Klasseledelse som forskningsfelt og utviklingsprosjekt.....	27
Et blikk på skoleforskningsfeltet.	27
Justering – endring - utvikling.....	30
Forankring i organisasjonen.....	30
Foreleseren.....	33
4. Klasselederen som orkestrator.....	36
Først må vi stemme orkesteret.....	36
Et forsøk på å vise hva som er hest.....	38
Å spille opp til dans – med et stort orkester.....	39
Menneskets polyfoni og resonans.	42
Dialog som læringsfremmende metode.	44
Må det være coaching?	47
Vi er kanskje ikke der – enda..	47
En menneskerett å få lov til å utvikle seg.	47
Funnene, kort oppsummert.....	50
5. Taus kunnskap.....	51
God – bedre – best?	51
Hvordan vet du det du vet?	54
Kognitiv dissonans – naturlig motstand.....	57

Pedagogikk og danninge	58
Funnene, kort oppsummert.	59
6. Coachende tilnærming.....	60
Kunsten å være en ydmyk lykteholder.	60
Å finne seg selv sammen med andre.....	62
Selvledelse.....	65
«Alle trenger litt sol på kroppen.».....	67
Magiske øyeblikk.....	68
Å se hverandre.	69
Er det verdt det?	71
Om refleksjon.....	72
Coaching – et skritt videre.....	78
Funnene, kort oppsummert.	78
7. Relasjonell ledelse	80
Ja takk, begge deler – jeg er en ugle!	80
Lederskap i praksis.	81
Å være den usikre praktiker.	82
Å være en god kaptein.	83
«Hvis rett er rett og feil er feil, er siste ordet sagt.»	83
Om maktsterke posisjoner	84
Kan alt forsvares med gode intensjoner?.....	86
Full fart fremover?!	89
Våre grunnleggende behov.	90
Phronesis på timeplanen.....	92
Funnene, kort oppsummert.	93
Et avsluttende narrativ.	94
Lille speil på veggen der.	94
8. Avsluttende perspektiver.....	96
Hva har vi lært av prosjektet?	97
Noen tanker om veien videre.....	99
Vi må fortsette å bevege oss.....	100
9. Referanseliste.....	102

Å risikere

Å le er å risikere for å bli tatt for å være dum.

Å gråte er å risikere å bli oppfattet som sentimental.

Å komme en annen i møte er å risikere å bli involvert.

Å vise følelser er å risikere å blottlegge sitt egentlige jeg.

Å gi uttrykk for sine ideer, sine drømmer, er å risikere å tape ansikt.

Å gi kjærlighet er å risikere å ikke få noe igjen.

Å leve er å risikere å dø.

Å håpe er å risikere fortvilelse.

Men du må risikere noe, for den største faren er å ikke risikere.

Den person som ikke risikerer, gjør ingen ting, har ingen ting
er ingen ting.

Man kan kanskje unngå lidelse og sorg, men man kan slett ikke
forandre seg, føle, vokse, elske – leve.

Lenket til sine holdninger er man en slave, man har forspilt friheten.

Bare en person som risikerer er fri.

Hugo Prathers, gjendiktet av professor i utdanningspsykologi ved NTNU, Eirik Irgens.
(Hals, Trydal og Aase, 2006 s 18)

1. Innledende betraktninger.

Klokka dro seg langsomt mot to. Lufta var tykk og tom, lot seg motvillig trekkes inn. Folk så lengselsfullt ut av vinduet, noen fiklet med mobilen. På en ramlet øyelokkene ned. Det hadde vært en lang, intens dag med stor grad av involvering. De var slitne. Jeg var sliten. Første dag etter sommerferien. «Stopp opp nå, folkens! Ta et helikopterperspektiv på dere selv. Hva ser dere?» Folk lo. Noen ble kanskje litt flau. «Vi er akkurat som elevene våre i siste time!»

Denne episoden kunne bare ha vært akkurat det den var; avslutningen av oppstartsdagen for kollegiet, en varm augustdag 2014. Rektor hadde bedt meg lede en dag med fokus på og utprøving av teorier og modeller fra coaching og prestasjonspsykologi hentet fra Topptrenerstudiet. Det var innføring i teoretisk bakteppe, perspektivtaking, mentalisering, samtaleteknikk, vandresamtaler og teamoppgaver. Isteden ble observasjonene og evalueringen av denne dagen sterkt førende for forskningsarbeidet, det er derfor naturlig å ta den med som en del av for forståelsen og presentasjonen av forskningsfeltet. For hva kjennetegner et menneske som lærer? Hva er å lære?

Å lære er å oppdage. Å oppdage er en helt ut subjektiv prosess: Det er bare jeg som kan oppdage for meg. Andre kan peke på ting for meg eller gjøre meg oppmerksom på forhold de mener er nødvendig for meg. Men de kan ikke oppdage for meg. Det er det bare jeg som kan gjøre. (Grendstad, 1986, s 235)

Sitatet til den iakttagende og eksperimentelle naturvitenskaplige forskeren Galileo Galileis (1564-1642), her omskrevet av Nils Grendstads (1986), er et mantra i min praksis som lærer. Det beskriver også min nysgjerrige natur, mitt sterke behov for autonomi og opplevelsen av mening. Det beskriver også hva coaching handler om for meg. Å oppdage, anerkjenne og bli bevisst, helst uten å bli for selvbevisst. Viktigheten av å stille åpne, undrende og noen ganger kritiske spørsmål som skaper handlingsforpliktelse. Å gi noen tid til å oppdage er å vise respekt og medmenneskelighet. Kanskje har jeg et snev av Galileis kritiske holdning til det som fremstår som sannheter, men som ikke gir mening når det testes ut?

Ungdomstrinn i utvikling.

Kunnskapsdepartementet initierte med strategiplanen Lærerløftet (2014) regjeringens ambisjoner om en milliardsatsing på og en bred innsats i alle ledd for å forbedre kvaliteten i norsk skole (Kunnskapsdepartementet, 2014, s 10). Et av de største satsningsområdene ble Utdanningsdirektoratet (UDIR) sitt allerede påbegynte Ungdomstrinn i Utvikling (UiU, 2013-2017) som har fokus på å løfte lærerens kunnskap og kompetanse knyttet til områder som regning, lesing og klasseledelse. I Halden kommune valgte alle tre ungdomsskolene Klasseledelse som fokusområde. Prosjektet varte i fra august 2015 til desember 2016 og kommunen var med i den tredje puljen av totalt fire puljetrinn. Etter en søknadsprosess ble jeg av skolens ledelse satt til å lede prosjektet. Skolen jeg arbeider på er en byskole med ca 300 elever og 40 ansatte. Spørsmålet var, trenger vi å utvikle oss som klasseledere – og hvordan kan vi gjøre det?

Et enkelt svar, er at vi med et utforskende og ekspanderende syn på læring, alltid vil ha noe nytt å lære, få innsikt i eller utvikle oss på. Samarbeid på tvers av nivåer, forstått som klasserom (mikro), skolen (miso) og utdanningsdirektorat, kan bidra til en organisasjonskultur med fokus på gode læringsaktiviteter (Engeström, 1987, i Engeström og Sannino, 2011).

Berliner (1994) trekker frem at de beste lærerne er bedre på å hurtig og presist fortolke ulike situasjoner og har en stor verktøykasse av ulike strategier til å håndtere dem med. Så, hvordan utvikler vi den evnen – og hvordan fyller vi verktøykassa? Lauvås og Handal (2014, s 27) definerer læring som kumulativ og består i å konfrontere egne tankemønstre med nye situasjoner og impulser. Dette setter de i forbindelse med viktigheten av å transformere teorien til praktisk virksomhet på en etisk forsvarlig måte. Irgens (2013) ber om at vi stiller oss selv et spørsmål om hva vi bør bygge på når klasseledelse skal utvikles på vår skole. Postholm (2013) og hennes kollegaer poengterte at styrking av organisasjonslæring på skolenivå, har betydning for den enkelte lærers undervisningspraksis. Med en tydelig forankring hos ledelse og skole kan vi unngå det Tiller (1990, i Irgens, 2013) omtaler som kenguruskoler som ukritisk hopper fra prosjekt til prosjekt, ofte uten å gjennomføre noen skikkelig.

Det mitt masterprosjekt kan bidra med i denne sammenheng er gjennom en narrativ fremstilling å gi innsikt i hvordan et slikt arbeid kan gjennomføres. Den handler i stor grad om å risikere på veien til å utvikle seg som læringsleder og klasseleder – og hvordan ulike perspektiver på ledelse, organisasjonslæring og strukturerte kollegasamtaler kan være en arena for personlig vekst og utvikling for å styrke den enkelte lærers relasjonskompetanse. Narrativene¹ er fortattede fortellinger som i denne oppgaven har som intensjon å bidra til økt kunnskap om å være intern leder for utviklingsarbeid, om forankringsprosessen på skolen og hvordan bevisstgjøring og fremheving av allerede eksisterende kunnskap har betydning for utviklingsarbeidet til den enkelte. Gjennom narrativene kan jeg initiere teorier, verdier, refleksjoner og bakgrunn for valg av innfallsvinkel og metodisk forankring av min masteroppgave, og samtidig få stagget litt av min egen sult. Fokuset ligger på læringslederen og i hvilken grad mot til å være i relasjon, er en bidragsyter når det kommer til å videreutvikle evnen til å være et lærende menneske i en lærende organisasjon. Jeg vil se nærmere på egenskaper som tilstedeværelse, som evnen til lytte til menneskets polyfoni, gjenkjenne og å ta tak i pedagogiske øyeblikk og utnytte den potensielle *kontekstuelle kraften* i dem (Standal, 2008).

Menneskets polyfoni og coachende tilnærming.

Filosofen Martin Buber beskriver *menneskets polyfoni* som kompleksiteten i mennesket og hvordan både artikulert og uartikulert kunnskap kommer til syne i intersubjektive møter (Bråten 2004; Eide, Grelland, Kristiansen, Sævareid og Aasland, 2003). Det beskriver mulighetene du får om du våger å møte andre mennesker på et jeg-du plan, med det en kan kalle en dialogisk tilnærming. Det sier noe om hvor stor risiko det er at vi mister muligheter til å nå hverandre dersom vi i slike møter ikke er våkent og åpent tilstede. Dette tankegodset formet tidlig min pedagogiske filosofi. Å la seg berøre som profesjonell, og ha den holdningen at den andre også har noe å tilføre deg uansett hvor ubehagelig det måtte være i øyeblikket, gir muligheter og grobunn for utvikling (Eide m.fl, 2003; Nelson mfl, 2012). Et naturlig spørsmål å stille seg er jo

¹ Med utgangspunkt i engelskspråklig litteratur om emnet som bruker subjektformen *a narrative* og slik jeg opplever begrepet brukt i de norske, autoetnografiske miljøene, har jeg valgt å bruke narrativ som subjektform også på norsk, selv om det i utgangspunktet er oppført som adjektiv. http://ordbok.uib.no/perl/ordbok.cgi?OPP=narrativ&ant_bokmaal=5&ant_nynorsk=5&bokmaal=+&ordbok=begge.

da om jeg som prosjektleder har lyttet åpent nok? Har jeg våget å ta tak i det jeg har «hørt»? Og hvilken tilnærming kan være hensiktsmessig i et slikt arbeid?

Med utgangspunkt i egne erfaringer knyttet til coaching og prestasjonspsykologi fra Topptrenerstudier og hvordan det arbeidet har hatt innflytelse på mitt arbeid som lærer og som menneske, har jeg valgt å fokusere på en coachende tilnærming med fokus på menneskelig vekst. Tankegodset som ligger til grunn bygger på det samme som vi finner i generell, pedagogisk teori. Jones (2009) omtaler «*hjertet i coaching*» nettopp som *mot* til å være i tilknytning til andre, og samtidig se innover seg selv, kan sees i sammenheng med eksistensialismen der mennesket oppfordres til å være modig, ta egne valg og lede seg selv. Motet kommer til uttrykk i relasjonen mellom coach og fokusperson, bevisstgjøringen av selvet og personlig ansvar i coachingkontekst. Han påpeker at en coachende væremåte skal få fram det betydningsfulle, belyse mulighetene og en oppmuntring til å strekke seg etter sitt potensiale. Den pedagogiske tilknytningen vises tydelig i konstruktivismen med fokus på læring med rom for å prøve og feile. Piaget, Vygotsky og Dewey var overbeviste om mennesket som konstruktør av sin egen virkelighet og behovet for å finne ut av ting selv; lære, ikke bli lært, samtidig så de at optimal læring skjer i samspill og med støtte av signifikante andre (Berg 2013; Solerød, 2005; Bråten, 2004). Dette kan trekkes videre til behovet for en trygg relasjon mellom lærer og elev der eleven opplever at læreren har fokus på det eleven kan, men også mellom elev/elev og mellom lærer/lærer (Aubert og Bakke, 2008; Ramvi, 2010; Drugli, 2012; Hargreaves og Fullan, 2014)

Coaching i denne sammenhengen sees som en eksistensialistisk, prosessorientert være-, lære-, samtale- og ledelsesmåtemåte som skal fremme undring rundt det faktum at pedagogikk handler om å møte hver enkelt der de er - og som det unike mennesket de er (Jones, 2009; Riis og Kristiansen, 2008; Berg, 2006; Gjerde, 2003; Stelter, 2002). Videre kan vi se på coachende tilnærming som evnen til å reflektere over kontekstuelle valg, rette et kritisk blikk på sine fundamentale antagelser og stille spørsmål om hva som har formet dem som vesentlig for læring (Standal og Hemmestad, 2011; Jones, 2009; Hansen-Skovmoes og Rosenkvist, 2002).

Målet for en coachingsamtale er å skape handlingsforpliktelse. Å drøfte etiske og moralske dilemma knyttet til kompleksiteten i intersubjektive møter kan også være en måte å nå taus kunnskap. Taus kunnskap kan defineres som den kunnskapen som i stor grad ligger til grunn for våre vurderinger, men som i liten grad er uttrykt eller er tilgjengelig for andre (Lauvås og Handal, 2013; Imsen, 2009; Polanyi, 1967). For å tilgjengeliggjøre dette har jeg valgt å fortelle historier. Så, hvem er jeg som forteller historiene?

Narrativ fremstilling og forskeren som historieforteller.

Du er rett og slett født til å være lærer, sa min pedagogiske veileder i 1995. Bra start for en ung spire! Særlig når læreryrket aldri hadde stått på min topp ti-liste for mulige yrker. Jeg hadde ikke tenkt tanken en gang. Likevel elsket jeg det fra første gang jeg entret klasserommet. Jeg gjør det fortsatt. Hvorvidt det er noe jeg var født til eller har et spesielt talent for, skal vi ikke dvele for lenge ved. Fra idretten vet vi at det ikke nødvendigvis er talentene som blir de beste utøverne. Derfor har jeg reflektert mye rundt hva det betyr å være en god lærer, og ikke minst på hvordan videreutviklingen skjer.

De mest målrettede refleksjonene gjorde jeg i forbindelse med Topptrener 1- studiet på Norges Idrettshøgskole. I løpet av to år fikk jeg jobbe og lære av noen av de fremste fagfolkene norsk idrett har å by på – både på forelesningssiden, som sensorer og som kullkamerater. Min indre dialog under arbeidet med denne oppgaven er preget av disse samtalene – og kommer også til uttrykk i de empiriske narrativene. Under topptrenerstudiet fikk jeg tillatelse til å skrive deler av refleksjonsoppgavene i coaching på caser knyttet til klasserommet og gymsalen. På denne måten tok jeg for alvor med meg det idretten lærte meg inn i klasserommet – og tilbake til idretten. Denne spiralformede måten å tenke på har fått fortsette på veien mot å bli en god lærer. Standal og Hemmestad (2011) skiller mellom to ulike tolkninger av ordet å være god, der det ene er forstått som å oppnå gode resultater og det andre som å være god ved å gjøre det som er moralsk riktig. Denne oppgavene har som intensjon å handle om begge deler. Samtidig er intensjon å tydeliggjøre noen av de etiske refleksjonene knyttet til å være god i møtet med andre mennesker.

For et par år siden ble jeg invitert til å skrive om læring i lokalavisa. Resultatet har blitt månedlige betraktninger fra klasserommet og andre læringsarenaer. Disse historiene medførte en invitasjon til å gjesteforelese om klasseledelse på Høgskolen i Østfold. Forelesningene ble til flere og fra høsten 2017 er det initiert et videre samarbeid med muligheter for ytterligere forskning på tematikken. Det var kanskje da det virkelig gikk opp for meg; jeg er en historieforteller, kan historiene også komme til nytte for andre?

Empirien innbefatter generelle observasjoner, intervjuer og en komparativ undersøkelse av tall fra Elevundersøkelsen 2014 og 2016. Oppgaven er sett innenfra og funnene er formulert som autoetnografiske narrativer, en vitenskapelig uttryksform defineres som en alternativ og utforskende metode å synliggjøre, analysere og beskrive meningene som oppstår i intersubjektive møter med mål om å forstå ulike kulturelle erfaringer (Ellis, Adams og Bochner, 2011). Det er lite skoleforskning gjort på denne måten. Kanskje ikke uten grunn? Det er en risiko å vise seg sårbar gjennom å uttrykke sine opplevelser og innerste tanker, samtidig synes det å være behov for eksplisitt kunnskap om dette for å forstå hvordan det er mulig å identifisere endringer på enkelt skoler, selv om større analyser viser få avtrykk etter prosjektet på nasjonalt plan (Caspersen og Wendelborg, 2016).

Problemstilling og avklaringer

Hvordan kan statlig initierte utviklingsarbeid bidra til klokere lærere som gjenkjenner pedagogiske øyeblikk, tar vare på potensialet til enkelteleven og som vet å utnytte den kontekstuelle kraften? Dette problemområdet er knyttet til pedagogisk ledelse, implementering og gjennomføring av utviklingsarbeid i skoleverket, og i denne oppgaven ønsker jeg å se nærmere på dette med utgangspunkt i følgende problemstilling:

Hvordan kan en intern prosjektleder bidra til utvikling av klasselederes relasjonskompetanse? Og hvilken grad vil coachende tilnærming være et hensiktsmessig verktøy i dette arbeidet?

Bakgrunnen for problemstillingen er knyttet til min egen bakgrunn som lærer, trener og leder av frivillige organisasjoner, observasjoner av hvordan enkelte lærere tilsynelatende er uinteresserte når de blir presentert for annet en fagstoff - og nysgjerrighet knyttet til menneskets polyfoni og kompleksiteten i læring. Prosjektet ble

ledet av meg som intern ressurslærer, en stilling jeg søkte på. Rektors begrunnelse for å velge meg var min faglige bakgrunn og mitt engasjement for pedagogisk utviklingsarbeid, men også fordi min idrettsfaglige kompetanse spenner over områder som innebærer kursvirksomhet med voksne deltagere og møteledelse med bevisst publikum, primært relatert til å lede lagledermøter for landeveissykkel, både på nasjonalt og internasjonalt nivå.

Min hypotese er at lærere som ser seg selv som en fasilitator, i nysgjerrig dialog med både seg selv og elevene, og som ser elevens sin utvikling i sammenheng med sin egen autentisitet og arbeidsmotivasjon lykkes i større grad med å fremstå som varme og tydelige klasseledere – og at dette vil gi utslag på elevenes opplevelse av læringsmiljøet. Carl Rogers (1975) påpeker at en fasilitator for læring må kjenne seg selv og sine styrker og initiere disse i sitt arbeid. Fra det pedagogiske forskningsfeltet stilles det spørsmålsteget ved utdanningsinstitusjonenes manglende fokus på emosjonenes rolle i lærerutdanningen (Bjørkelo, Sunde, Fjeld og Lønningen 2013; Ramvi, 2007). Det synes spesielt viktig å huske på at emosjonsarbeid er personlig krevende, men høyst nødvendig for å kunne håndtere relasjoner til andre (Abrahamsen, 2013; Bolman og Deal, 2009; Aubert og Bakke, 2008; Berg 2006). En av de største utfordringene i ledelsen av dette prosjektet er balansen mellom å synliggjøre perspektiver, motivere for delaktighet og utfordre forankrede sannheter uten å fremstå som moraliserende. Spørsmål jeg har stilt meg selv og andre er: Hvordan påvirker økt bevissthet og kunnskap om faktorer som spiller inn på læring og klasseledelse den enkelte lærers væremåte i klasserommet? Hvilke strenger må vi spille på for å fremme enkeltindividets motivasjon for å foredle sin praksis?

For å svare på disse spørsmålet presenterer jeg først de metodiske betraktningene, dernest forskningsfeltet og noen av teoriene som er utgangspunkt for narrative og drøftingen av disse. Intensjonen med narrative er å invitere leser inn i refleksjonen – i –handlingen (Schön, 1983) for å skape en dypere forståelse av hvordan ulike måter å gripe tak i den kontekstuelle kraften kan fremme eller hemme læring. Narrative inviterer videre til å reflektere over hvilken forkunnskap det er viktig å ha med seg og hvilke menneskelige egenskaper det kan være en fordel å besitte som situert forsker og intern prosjektleder på egen arbeidsplass. Hensikten har vært å synliggjøre bredden av kunnskap, slik at den kan brukes som en bro mellom teori og praksis.

2. Metodisk tilnærming.

Relasjon, relasjon, relasjon. Både som sosiallærer, kollega og lærer – jeg kan ikke få sagt det ofte nok. Vi må huske at det er vi som er relasjonsbæreren. Vi må huske at alt vi gjør fra vi går inn gjennom porten her teller!

Sosiallærerens sitat setter fingeren på kjernen i dette arbeidet. Relasjonsarbeid, voksenansvar og empowerment. Hvilket ansvar tar enkeltindividet for hva de tar med seg inn i skolekonteksten?

I dette kapittelet skal vi se nærmere på mine metodiske valg, på hvordan kan vi *nå* og *løfte frem* det som skal bli empiri, ved bruk av autoetnografisk metode. Jeg retter samtidig et kritisk blikk på styrkene og begrensningene som finnes i feltarbeid på egen arbeidsplass og den autoetnografiske fremstillingen. Jeg har likevel valgt å stå fast ved denne formen fordi den i større grad kan synliggjøre en dimensjon i utviklingsarbeid i lærerprofesjonen som er blitt observert, men i liten grad har vært belyst tidligere (Bjørkelo m.fl, 2013; Ramvi, 2007) Sæverot og Sævi (2013) retter i artikkelen *Forsømte sammenhenger?* Skarp kritikk mot det de omtaler som bindestrekspedagogikk og sammen med store deler av fagfeltet etterlyser de mer pedagogisk forskning gjort innenfra og med pedagogiske briller (Æsøy, 2017; Sæverot og Torgersen, 2015; Sæverot og Torgersen, 2014; Wivestad, 2013; Nordahl, 2012). Gjennom å lese min første pedagogikklærers bok *Pedagogiske grunnproblemer* (Solerød, 2005) med nye fortolkningsbriller og intervjuer min pedagogiske veileder fra 1995, Glenn Egil Torgersen² har jeg blitt styrket i troen på viktigheten av pedagoger som kjenner sitt fag – og sin historie.

Autoetnografisk metode.

I sin artikkel *Coaching as caring* (2009) presenterer Robyn Jones autoetnografisk fremstilling som en mulighet til å flette personlige narrativer i sosial interaksjon sammen med teoretiske elementer for å tydeliggjøre, tilgjengeliggjøre og sette i faglig kontekst. Begrepet beskriver hvordan forskerens egen stemme (auto) skrives inn som den som redegjør for de etnografiske funnene. (Jones, 2009; Ellis og Bochner,

² Glenn-Egil Torgersen er professor i pedagogikk ved Forsvarets Høgskole og fremmer fokus på Pedagogikk for det uforutsette.

2000). Etnografi er enkelt forklart å skrive om folk (Fangen 2010 s 17). Silverman (1985 i Fangen 2010 s 13) beskriver etnografi *som forskning som innebærer observasjoner av hendelser og handlinger i naturlige situasjoner, og som erkjenner det gjensidige forholdet mellom empiri og teori*. Min tolkning blir at autoetnografi kan sees på både en inngangsport, et verktøy og et ferdig hus. Metoden og uttrykksformen søker å beskrive og systematisk analysere og teoretisk forankre sosiokulturelle erfaringer (Jones, 2009; Holman Jones, 2005; Ellis, 2004).

Å lese autoetnografiske tekster krever at den akademiske leseren leser med en viten om at subjektet er skrevet inn i teksten, som en del av den kunnskapen som blir synliggjort (Bochner, 2014; Morgan, Jones, Gilbourne og Llewellyn, 2013; Jones, 2007). Subjektet, i dette tilfellet meg som prosjektleder og situert forsker, skrives inn som en bevisst del av fremstillingen, istedenfor å skape en unaturlig distanse (Denison og Markula, 2003; Bochner, 1997). Skrivemåten har mulighet til å gi en stemme til den tause kunnskapen som ofte ubevisst kommer til syne i slike møter (Bruner, Feldman, Hermansen og Molin, 2006; Spry, 2001). Også Wadel (2014) uttrykker viktigheten av å ta i bruk «språket som metode» for å metaforisk og retorisk uttrykke forskningsfunn.

Litteraturforsker Atle Kittang (1941-2013) beskriver det poetiske språket som sorte ord på papir som på mirakuløst vis får frem en forestilling i vårt indre. Med bruk av metaforer og symbolikk vil vårt imaginære sanseapparat hente frem følelser og bilder, sågar smaker og lukter (Kittang, 2006, s 113).

Deltagende observasjon er det metodeverktøyet som egner seg best til forskning gjort innenfra. Begrepet sier noe om graden av å være tilstede i prosjektet og sees som enten «go native», forstått som å involvere seg i samhandling med andre eller som en distansert observatør hva feltet foretar seg (Fangen, 2010, s 13). Goffman (1989, i Fangen, 2010, s 76) løfter opp viktigheten av å være så delaktig i et feltarbeid at du føler deg hjemme. Ved å være en naturlig del av en kultur får du tilgang til informasjon som skal gjenfortelles, analyseres og helst synliggjøre ny kunnskap om feltet. Selv om Goffman argumenterer for vidtgående deltagelse, så påpekes viktigheten av å analysere med presisjon og distanse. Fenomener kan defineres som det som kommer til syne (Brinkman og Kvale, 2015, s 31; Dalland, 2012, s 57).

Narrativ fremstilling og autoetnografisk metode kan sies å være det stikk motsatte av distanse, men bør ikke på noen måte stå tilbake på presisjon. Målet er ikke nøytrale observasjoner, men fortattede fortellinger som ofte inneholder mye data og en rekke problemstillinger. Her skrives subjektet inn i fremstillingen. I denne oppgaven vil skildringen av den indre dialogen i den situerte forskeren være den største produsenten av data. Narrativene har som mål å gi utdypende kunnskap om å være i samspill med andre og etiske begrunnelser for ulike kontekstuelle valg og hvilke mulige dilemma en risikerer å møte på.

I sin artikkel *It's about time*, beskriver Arthur Bochner (1997, s 425) hvordan all kunnskap er influert av subjektiviteten, følelsene og forskerens innflytelse på selve forskningen. I stedet for å late som det er ikke-eksisterende, påpeker han mulighet til å invitere leseren inn i observasjonsøyeblikket og de teoretiske og ikke minst analytiske refleksjonene i etterkant. Samme forfatter ga i 2014 ut boken *Comming to narrative*. Boken er et monument over et liv som forsker på intersubjektiv kommunikasjon. Språklige virkemidler flettes sammen med faglig tunge referanser. Måten han omtaler sin oppdagelse av Kuhns kritikk av «normal forskning» forstått som det positivistiske paradigme er skildret med humor og selvironi, og med et snev av sarkasme. Han omtalte sin vei til Ph.D grad som å ha gjort en arbeidsbies jobb for å holde et paradigme i live. «På slutten av dagen er jeg ikke annet enn en vaktmester som har moppet veien, en vokter av paradigmet» (Bochner, 2014 s 155). Han beskriver hvordan Kuhn plasserer subjektiviteten i senter for vitenskapelig utvikling, istedenfor å sette den fullstendig på sidelinjen. Denne snuoperasjonen som kom på 80-tallet kan sees på som et paradigmeskifte, eller som en narrativ vending som Denzin uttrykte det. (Denzin & Lincon 2000 s 3 i Bochner 2014 s12)

Også i pedagogikken ble den narrative fremstilling mer brukt mot slutten av de forrige årtusenet (Noddings, 1995). For å synliggjøre behovet for læringslederens kontinuerlige streben etter en praksis som fostrer evne til gjenkjennelse, realisering av potensiale og personlig vekst – både i seg selv og for sine studenter, synes forskning med og på narrativer hensiktsmessig om ikke helt nødvendig for å få frem pikslene i det store bildet (Fangen 2010).

Robyn Jones (2009) bruker også narrativer for å beskrive situasjoner som krever bevisst nærvær, mot, sensitivitet, ydmykhet for kreftene som finnes i andre, forpliktelse og dypere grad av involvering. Å måle graden av samhandling er vanskelige, nettopp på grunn av den subjektive følelsen.

Mye skoleforskning er gjort fra med utenforstående observatørs briller. Noddings (1995, s 158) stiller spørsmålet om ikke noe av den pedagogiske forskningen, gjort av skoleforskere som kjenner skolen og som vet hvor skoen trykker, kan være av en form som viser et mangfold av meninger og noen sjeldne tilfeller av visdom? Skildringer av pedagogiske handlinger som fremmer eller hemmer læring, for så å bruke teori for å tydeliggjøre, gi en klarere innsikt og en mulighet til å forstå oss selv og andre på et dypere plan, kan sies å være den narrative, autoetnografiske forskningens mål (Bochner 2014; Jones 2009; Ellis og Bochner 2000).

Dag Østerberg påpeker utfordringen i å skulle skalere eller tallfeste styrken av en handling og stiller spørsmålsteget ved hvordan nyansene, mulighetene og tapte øyeblikk uttrykkes med tall (Thornquist, 2008 s 71). Narrativer innbyr i større grad til fortolkning og refortolkning, noe som stiller krav og utfordrer leseren. Samtidig påpeker Noddings (1995, s 157) *at det fremdeles er forskerens ansvar å formidle sine intensjoner, fortolkninger og konklusjoner så klart og koherent som mulig*. I analysen av sine narrativer tar Jones (2009) i bruk autoetnografi nettopp fordi han med metoden kan beskrive hvordan en læringsleder fremstår og kan vise; jeg er interessert i deg og den du er – og jeg er her for det du har å vise meg. (Jones, 2006; 2007; 2009; Owens og Ennis, 2005; Noddings, 1984)

Den refleksive skriveformen blir dermed også prosessen der kunnskapen blir til. Det er også her den største fallgruven er. For hva skjer om forskeren glemmer de analytiske brillene og unngår å binde narrativet sammen med teorier, metoder og litteratur? Jo, da blir det bare en historie (Ellis, Adams & Bochner 2011 s 7). Og hvorfor skulle mine historie være mer valide enn noen andres?

Som lærer og forsker er jeg opptatt av det Standal (2008) omtaler som *kontekstuell kraft*. Begrepet beskriver det resiproke forholdet mellom ulike faktorer som motivasjon, sosiokulturell bakgrunn, personlighet og rammeverk i en gitt situasjon. Lauvås og Handal (2014) bruker *praktisk yrkes teori* (PYT) som en pyramide delt i tre

ulike praksiser. Nederst er Praksis 1 (P1) med våre handlinger og vår praksis. Praksis 2 (P2) er vår teori- og praksisbasert kunnskap og våre erfaringer. Praksis 3 (P3) er kronen på toppen med etiske rettferdiggjøringer og de menneskelige og pedagogiske grunnverdiene. Viktigheten av bevisstgjøring og veiledning av lærere løftes frem, både i rammeverket for skolen, i forskning og i litteraturen. (Meld. St 30, 22, 28; Lejonberg, 2016; Dunne, 2015; Ramvi, 2007). Standal (2015) knytter også Vygotsky og den proksimale sone, der samhandling med andre optimaliserer potensialet i ulike lærings situasjoner. I intervjuene har informantene kunnet si noe om hvilken grad de er bevisste på sin egen PYT i skolehverdagen og hvordan denne praksistrekanten har blitt påvirket prosjektet. Forskningsprosjektet har gitt økt visshet om at enhver tanke og avgjørelse er kontekstuell formet og sosialt konstruert, avhengig av hva hver enkelt har med i bagasjen (Lauvås og Handal, 2014; Standal, 2008, s 204).

Det empiriske materialet

Empirien vil i denne oppgaven blir først fortalt som narrativer, poengtert med intervjuer og resultater fra Elevundersøkelsen i 2014, før prosjektet startet og fra 2016, en måned før prosjektet ble avsluttet. og siden analysert og drøftet i lys av relevant teori. For å beholde flyt i teksten, er det i narrative brukt fotnoter istedenfor referanser i selve teksten. Noen av disse kan leses som et frempek mot det som vil bli drøftet av teoretiske aspekter i etterkant. Samtidig inviterer de leseren til å nærmere fordype seg i det teoretiske materialet som ligger til grunn for forelesningsrekken gjennom prosjektet.

Målet er at forskningen skal oppleves meningsfylt i seg selv samtidig som den gir et dybdeblick i utviklingsarbeid på skolenivå for dem som arbeider i og med skoleverket. Forskningen vil også gi andre et innblikk i hva som rører seg i skolen som følge av UDIR sine milliardsatsinger. Flyvbjerg (2006) bruker eksempler på hvordan ny kunnskap kan komme fra et enkelt casestudie, selv om den kunnskapen ikke direkte kan gjenskapes i en annen studie eller av andre forskere. Hvorvidt min forskningen vil gi ny kunnskap er jeg ydmyk nok til å ikke hardnakket påstå, men jeg er freidig nok til å hevde at refleksjon rundt funnene kan tydeliggjøre og dermed forenkle tilsvarende prosesser ved senere utviklingsarbeid.

Deltagende observasjon er en datainnsamlingsmetode og innebærer at forsker følger sitt forskningsfelt over en gitt periode (Fangen, 2010, s 9). Metoden produserer unik, kontekstavhengig data med mål om å forstå komplekse fenomener (Flyvbjerg, 2006). Datainnsamlingen til forskningsprosjektet er et resultat av observasjoner gjort på egen arbeidsplass over halvannet år. Denne formen for feltarbeid kalles å «go native» (Fangen, 2010), selv om det må påpekes at jeg allerede er «native». For å begrense datamengden, men også for å skille mellom forskerrollen og lærerrollen, ble observasjonene gjort i forbindelse med fellesmøter knyttet til UiU og etter tillatelse fra skoleledelsen. Det var på et tidspunkt vurdert å bruke ulike spørreskjemaer som en del av forskningsmaterialet og derfor tatt med som et punkt i meldeskjemaet til NDS, siden dette ville krevd skriftlig samtykke fra flere enn rektor og informanter. Dette gikk jeg bort fra, og valgte istedenfor å bruke de offentlig tilgjengelige tallene fra Elevundersøkelsen 2014 og Elevundersøkelsen 2016 for å vise til eventuelle forbedringer av relasjonelle forhold.

Fremstillingen er gjort autoetnografisk, der hver av narrativene presenteres i forkant og analyseres i etterkant. En slik oppbygning frigjør forsker fra et låst teoretisk perspektiv, og inviterer isteden til en bredere forståelse av det kontekstuelle. Målet er å bidra til økt innsikt og kunnskap om hva som fremmer og hemmer læring hos lærere – og hvilke tanker og valg som former prosjektets utvikling.

Utvalget

Rødsberg ungdomsskole er en middels stor byskole. Elevene har ulik sosiokulturell bakgrunn og kommer fra tre ulike barneskoler. Voksenpersonalet er fra ulike yrkesgrupper, med variert utdanningsbakgrunn. De fleste av lærerne har fireårig lærerhøgskole eller tilsvarende universitetsutdannelse med PPU. Det er en stabil ledelse og et velfungerende sosial-pedagogisk team. Utover naturlige avganger grunnet pensjon eller sykdom, er det stabilitet i gruppen av ansatte, noe som kan indikere et godt arbeidsmiljø. Det kan også påpekes at både i Elevundersøkelsen 2014 og i 2016 var scoren for trivsel på skolen var på 4,3, som også er landsgjennomsnittet.

Med utgangspunkt i at alle observasjoner er selektive (Bjørndal 2002) har jeg valgt ut de historiene som i størst mulig grad skildrer de situasjonene under prosjektiden som i størst mulig grad kan generalisere det jeg anser som fremmende og hemmende for

læring, både hos enkeltindividet og for organisasjonen. Etter hver økt skrev jeg ned sitater og små situasjonsskildringer. Av hensyn til oppgavens omfang og en forskningsperiode på halvannet år, er det en rekke forhold som ikke blir belyst. De episodene som av ulike årsaker ikke kan generaliseres eller som har vært preget av andre forhold som gjør dem lite fruktbare i forskningssammenheng, har jeg også valgt å utelate. Narrativene ble i sin helhet ferdigskrevet etter prosjektets slutt.

De fem informantene ble valgt ut for å vise størst mulig bredde i ulike synspunkter og med utgangspunkt i ulike roller på skolen, hvordan ulike meninger hadde kommet til uttrykk underveis i prosjektet og ulik ansiennitet på arbeidsplassen. Alle intervjuene ble gjort umiddelbart etter prosjektets slutt. Jeg valgte å ikke be om å få intervju de som demonstrativt hadde mislikt min måte å lede prosjektet på. I etterkant har jeg vurdert om det var relasjonelt feigt, men har kommet frem til at å beholde en kollegialt grei tone var viktigere enn å få frem en synsvinkel som tilsynelatende kun har preget noen få. Det ble heller ikke foretatt noen intervjuer av de som kom med stadige bifallsytringer.

Det ble i tillegg foretatt et ekspertintervju og rektorintervju. Ekspertintervjuet var ustrukturert med temaet klasseledelse, pedagogikk og pedagogisk forskning. Rektorintervjuet var semi-strukturert i den grad de handlet om gjennomgangstemaene klasseledelse, relasjonskompetanse, forankring og rolleavklaring, og kan sees på som en oppsummering av mange samtaler gjennom hele prosjektperioden.

Forskerrollen - "Her favourite sport is jumping to conclusions"

Sitatet er hentet fra Daniel Kahnemans (2012 s 89) bok *Tenke, fort og langsomt*. Å utfordre antagelsene mine har bokstavelig talt vært den største utfordringen med forskningsarbeidet. Boken har vært en adspredelse, samtidig som den gir dybde til ulike perspektiver på samhandling og ikke minst og hvordan hjernen vår fungerer. Mengden av litteratur og nysgjerrig natur har vært en annen utfordring. Høy lesehastighet er en fordel, men faren er at det blir overfladisk når artikkelbunken vokser og bokhylla er full. Wacquant (2011) tipser i sin artikkel *Hvordan lese sosiologi?* om hvordan vi kan gripe tak i ulike tekster ved å lese med et formål. Han påpeker at «*demokratisk lesing*», forstått som å lese all tekst like nøye, er ineffektivt og lite hensiktsmessig.

For å beskrive min natur og min tilnærming til prosjektet, introduserer jeg mine to affirmasjoner, eller betydningsfulle setninger (Abrahamsen, 2013; Pensgaard og Hollingen, 2006, s 29). Affirmasjoner kan være en måte å ta kontroll over den indre dialogen, et bidrag til å senke stressnivået eller som en måte å visualisere på. *Jeg er en tiger*. Påvirkningskraft er en kilde til motivasjon, men å skremme noen til å lære er sjelden hensiktsmessig. *Jeg er en ugle*. En påminnelse om å strebe etter å se verden i 360 grader, sørge for å ta overblikk og ikke være redd for å jakte litt i mørket. Jones (2009) har påpekt viktigheten av å gjenkjenne og ta i bruk egne følelser i intersubjektive møter. Samtidig utfordrer Skårderud (1998) oss på å ikke bli for glade i vår egne arr, enten de er av indre eller ytre karakter. For å bruke terminologi fra Sartre; hvordan kan vi gjøre oss til det mennesket og den læreren eller prosjektlederen vi faktisk vil være?

Hemmestad (2013 s71) referer til Hviid Jacobsen og Kristiansen (2004, s 16) når det gjelder det følelsesmessige arbeidet som kreves av en situert forsker. Informant 5 stilte meg et indirekte spørsmål knyttet til dette; «Du har jo helt sikkert vært bevisst på det før du gikk inn i det. Nå blir du en slags gjenstand for vurdering fra dine kollegaer.»

Naive observasjoner (Wadel, 2014, s 87) er ikke mulig å gjennomføre på en arbeidsplass som har vært din egen i nesten 15 år, derfor har jeg valgt å skrive det inn i oppgaven som en del av empirien. Å ha det kvalitativt vurderende øyet (Bjørndal, 2002) på forskningsarenaen betyr å se med følsomhet og fange flest mulig nyanser, i et jeg-du perspektiv. I mitt forskerarbeid har jeg også trukket inn relasjonen jeg – meg, da arbeidet med å utvikle relasjonskompetanse starter med å artikulere den tause kunnskapen – enten om det gjøres inne i den enkelte, kommer til uttrykk i plenum eller i triadegruppene. Feltarbeid kan sies å være innsamling av historier (Wadel, 2014), historiene skal i en eller annen form bli til data og dette skal igjen belyses av teori. Wadel (2014) kaller dette en runddans mellom teori, metode og data.

Et menneske kan i løpet av et sekund sanse impulser tilsvarende 11 millioner bit (Bjørndal 2002). Når slike enorme mengder informasjon skal sorteres, tas det Kahneman (2012) omtaler som både System 1 og System 2 i bruk. System 1: virker automatisk og hurtig, med liten eller ingen anstrengelse og ingen opplevelse av kontroll System 2: tildeler oppmerksomheten til de anstrengende mentale aktivitetene

som krever det. Aktiviteten assosieres ofte med agens, valg og konsentrasjon (Kahneman, 2012, s 26). I disse prosessene henter hjernen frem andre minner for å fylle ut manglende biter av det hele bildet (Bjørndal 2002). Dette setter lys på viktigheten av å lage detaljerte feltnotater umiddelbart etter observasjonene er gjort (Fangen 2012, Wadel 2014). Kunnskap om hvordan hjernen fungerer har gjort meg mer oppmerksom på å utfordre meg selv på det jeg tror jeg har sett og i større grad spurt om utdyping av uttalelser. Når observasjonene skulle bli til datamateriale ble utfordringen nettopp det Wadel (2014) peker på; feltforskeren velger både hva som skal noteres og hvordan det skal analyseres. Dette belyser også det faktum at kunnskap er ikke nøytral (Denzin, 1992), at vi etter beste evne må prøve å se bakenfor det vi ser og utfordrer antagelsene våre og at vi skal sette spørsmålstegn ved hvem som innsetter kunnskapen.

Troverdighet og overførbarhet.

I all forskning vil spørsmål om sannhetsgehalt stå sentralt. I kartesiansk ånd stilles det gjerne spørsmål om hva som kan bevises. Ved bruk av samfunnsvitenskapelige, kvalitative metoder og innsamling av «myke» data er det ikke uten videre mulig å oppnå «sannhet» eller «objektiv kunnskap» (Noddings, 1997; Chalmers, 1995; Guba og Lincoln, 1994). Denne formen for vitenskap har derimot som mål å bidra til økt innsikt og meningsforståelse – og ikke minst, bidra til nye spørsmål og videre utforskning (Molander, 2015). Guba og Lincoln (1994) introduserer troverdighet, overførbarhet, avhengighet og bekreftbarhet som alternative, kvalitative begreper til de kvantitative begrepene validitet og reliabilitet. I denne oppgaven er det derfor naturlig å spørre seg om funnene er troverdige og i hvilken grad er mine analyser og refleksjoner gjenkjennbare?

Deltagende observasjon har i utgangspunktet stor grad av validitet dersom forskningen måler det den skal måle og kan knyttes til egnet teori for analyser av funnene (Fangen, 2010, s 237). Bochner (2014) sier at autoetnografiske tekster gir økt validitet ved å analysere den med relevant teori. Selv om enkelte av narrativene står alene og lar leseren konstruere meningen (Atkinson, 2002), er alle narrativene forankret i ulike teoretiske perspektiv og med metodiske innfallsvinkler, da gjennom fotnoter med referanser eller tidligere drøftinger. For å øke validiteten, er narrativene og tolkningen

av disse lest av to av informantene, rektor, UDIR sin utdanningsveileder og en professor i kommunikasjon med autoetnografi som sitt spesialområde, ved Nord Universitetet.

Denne forskningen kan ikke umiddelbart gjentas av noen andre. Narrativene er knyttet til de ulike fenomenene og observasjonene og er mine ord på mine sanseintrykk, mine opplevelser. En annen forsker kunne observert prosjektledelsen og kollegiet, men selv med dybdeintervjuer ville det vært umulig å få tilgang til det som foregikk inne i meg og som begrunner de ulike valgene av metoder og teknikker som ble tatt gjennom prosjektperioden. Oppgaven er ikke skrevet som en enkel løsning, snarere en invitasjon til å se nærmere på samspillet mellom det intuitive og det rasjonelle hos en læringsleder.

Nøkkelsetninger og stikkord til narrativene ble notert ned umiddelbart etter hver fellesøkt. Disse ble diskutert med rektor, inspektør og ulike kollegaer for å drøfte mulige tolkninger av situasjonen slik at funnene skulle få størst mulig grad av intersubjektivitet og allmenn gyldighet (Brinkmann og Kvale, 2015). Hvert av narrativene kan sies å ha en rekke ulike problemstillinger og meningsbæring. Selv om noen av funnene kan være vanskelig å uttrykke eksplisitt, har jeg valgt å belyse tematikken i gjennomgangstemaene med relevant teori hentet både fra pedagogikk, coaching og ledelse. Vi kan si at jeg istedenfor å stå på en kjempes skuldre, har jeg valgt å klatre opp og prøve utsikten fra flere. Målet er å unngå at et enkelt teoretisk perspektiv skal skygge for utsikten og at bredden av perspektiver kan bidra til å gi økt innsikt – enten leseren er praktisk eller teoretisk forankret.

Lærerintervjuene ble tatt opp og transkribert i sin helhet. De ble ikke analysert etter en bestemt metode, men knyttet til de ulike narrativene med utgangspunkt i gjennomgangstemaene og bruk i teksten som lengre sitater. Brinkmann og Kvale (2015) kaller dette en narrativ tilnærming til intervjuanalyse og en mulighet til å forene informantenes historier og det forskeren ønsker å fortelle sitt publikum. Dersom intervjuene hadde vært hovedkilden til dataene og med en bestemt teoretisk innfallsvinkel, kunne det i større grad vært hensiktsmessig å bruke Engeströms analysemodell for organisatoriske endringer med utgangspunkt i motsetninger

(Engeström og Sannino 2011) eller Giorgis, (1975, i Brinkmann og Kvale, 2015) analysemodell for meningskondensering.

Jeg tror på små skritt og summen av små historier. Å ta imot Professor Torgersens utfordring om å stå på barrikaden for lærerprofesjonens utvikling betyr ikke at jeg må skrike. Kanskje kan den stille stemmen bidra til å få folk til anstrenge seg for å lytte? Vil det gjøre inntrykk? Tvilen på om jeg er dyktig nok eller tøff nok har vært der hele tiden. Som akademisk novise var jeg usikker på om jeg hadde selvtillit til å skrive en autoetnografisk oppgave. Det er en balansegang. Likevel landet jeg på følgende; om ikke jeg skal tørre, hvem kan jeg forvente skal gjøre det da?

Et metodekritisk blikk.

Har jeg så gjort et forskningsarbeid kun for å verifisere min egen forforståelse av coaching og relasjonsledelse? Kritikken mot autoetnografisk metode er nettopp faren for å bli navlebeskuende, narsissistisk, ureflektert og lite forankret i det teoretiske (Tierney, 2002, i Graue, 2006). Er jeg det?

Det er nødvendig å stille spørsmål om hvorvidt disse historiene blir noe mer enn bare mitt «verdensbilde» av prosjektet jeg har ledet. Hvilke funn ville en annen forsker med en annen inngang gjort? Hvilke svar ville informantene gitt dersom det var noen andre enn meg som stilte spørsmålene? Det som ville vært likt, er resultatene på Elevundersøkelsen, men oppgaven ville uten tvil sett annerledes ut.

Å forske på sine arbeidskollegaer – og sitt eget prosjekt – har krevd at jeg i perioder har holdt en viss distanse til mine kollegaer. Denne balansen mellom distanse og nærhet (Wadel, 2014) var noe av det som opplevdes som følelsesmessig vanskelig. I etterkant har jeg gjennom intervjuene forstått at denne distansen av noen ble oppfattet som arroganse og for enkelte skapt en utrygghet i forhold til min plassering i organisasjonen. En av informantene beskrev meg som 4. mann i ledelsen. Vedkommende har i etterkant bemerket hvordan jeg «kom tilbake» til kollegiet etter prosjektets avslutning.

For å oppnå høyest mulig grad av intersubjektivitet, har jeg diskutert observasjonene med de andre i prosjektgruppa og latt flere lese oppgaven underveis. Samtidig er det viktig å påpeke at det relasjonelle og coachende tilnærmingen ble valgt nettopp fordi

jeg med erfaring fra idretten og egen klasseledelse har erfaring med at det bidrar til utvikling.

Graue (2006) beskriver hvordan en aktiv stemme i tekster kan anses som hensiktsmessig og kraftfull dersom den reflekterer produksjonen av kunnskap. Hun fremhever viktigheten av å velge en skriveform som hviler på et pedagogisk potensiale, og spørsmålet om teksten vil bidra til økt innsikt hos leser. Spørsmålet om i hvilken grad jeg har klart akkurat det, blir opp til den opplyste leser å svare på.

3. Klasseledelse som forskningsfelt og utviklingsprosjekt.

I denne delen av oppgaven vil jeg se nærmere på ulike tilnærminger til begrepet klasseledelse, skolebasert kompetanseutvikling og forankringen i vår egen organisasjon. Forskningsfeltet viser at begrepet klasseledelse brukes på ulike måter, alle med mål om å beskrive den formen for ledelse som foregår i kontakt med elevene, foresatte og andre samarbeidspartnere knyttet til skolens praksis. Både nasjonalt og internasjonalt kan vi si at beskrivelsene kan deles mellom 1) instrumentell, transaksjonell ledelse, også omtalt som classroom management og 2) relasjonell, samspillende ledelse, også omtalt som autoritativ ledelse (Irgens, 2013; Hattie, 2013; Imsen, 2009; Hansen m.fl, 2007; Nordahl, 2002; Fuglestad og Lillejord, 1997; Berliner, 1994). I den aller nyeste litteraturen finner vi klasseledelse beskrevet som orkestrering, der forstått som *en rytmisk og smidig beredskap overfor det uforutsette* (Oddane, 2015, s 233) og som kjennetegn på *ledelse i usikre, tvetydige og komplekse omgivelser* (Jønsdøttir og Klevenberg, 2017, s 99).

Ogden (2012 s 17) definerer klasseledelse som *lærerens kompetanse i å holde orden og skape produktiv arbeidsro gjennom å fremme og skjerme undervisning og læringsaktiviteter i samarbeid med elevene*, samtidig som han på samme måte som Nordahl (2002) fremhever det relasjonelle perspektivet der læreren er i posisjon til eleven og kan forstås som en balanse mellom varme og tydelighet. Begrepet *læringsledelse* kan forstås som *en aktivitet knyttet til samtlige elementer i skolehverdagen* (Dypedal, Myklevold, Sørmo, Jensen og Bøhn, 2016, s 58).

Læringsledelse i utvidet forstand vil si en aktiv ledelse av læringsprosessene, ikke bare i form av tilretteleggelse for kurs, men også når det gjelder individuelle, kollektive og organisatoriske læringsprosesser både før og etter selve kursingen (Postholm m.fl 2013). Å lede læring i en læringsorganisasjon kan defineres som pedagogisk ledelse (Wadel, 1997).

Et blikk på skoleforskningsfeltet.

I 2001 ble resultatene av den internasjonale PISA-undersøkelsen offentliggjort, med overraskende «svake» resultater i Norge. Mediene omtalte dette som PISA-sjokket, og etterdønningene førte til en lang rekke av tiltak og endringer (UDIR Temanotat).

Daværende kunnskapsminister Kristin Clemet var medvirkende til et langt større fokus

på målbare elevprestasjoner, noe som ble sterkt kritisert fra en rekke pedagogiske institusjoner. Hvorfor kritisere ønsket om å forbedre resultatene? Svaret er mangefasettert. Media må ta sin del av ansvaret med krigstyper om at norsk skole er for dårlig. Clemet ble beskyldt for å bruke for liten tid i analysefasen før hun fremmet endringstiltak (UDIR Temanotat). Det kan også settes spørsmålstegn ved hvem var det som ble gitt makt til å foreta analysene? I ekspertintervjuet påpekes det at den største «feilen» som ble gjort i forarbeidet var at få pedagoger fikk mulighet til å påvirke prosessen. Så, når noen forteller deg at du som lærer gjør en for dårlig jobb, du ikke har mulighet til å påvirke prosessen og du kjenner deg ikke igjen i det som blir sagt – da er det ikke unaturlig at motivasjon og begeistring uteblir, i tråd med Deci og Ryan (2000) sin selvbestemmelsesteori. PISA-sjokket kan også si å ha utløst arbeidet med en ny lærerplan, som så trådte i kraft i 2006 (UDIR Temanotat)

Læreplanverket for Kunnskapsløftet³ (LK06) danner med sin fagorienterte del rammeverket for fagplaner, temaplaner, læringsmål og kjennetegn på måloppnåelse. Den generelle delen av lærerplanen setter fokus på 7 sider av mennesket som i sum kan ansees å være allmenndannende, men det allmenndannende mennesket allikevel satt opp som et eget punkt. De andre er det meningssøkende mennesket, det skapende mennesket, det arbeidende mennesket, det samarbeidende menneske, det miljøbevisste mennesket og det integrerte mennesket. Vi kan si at dette er en holistisk tilnærming til eleven og oppsummerer samfunnets behov om å ha innbyggere som kan bidra i opprettholdelsen av samfunnsutviklingen.

Læringsplakaten⁴ minner oss om å inkludere, stimulere, lede og bidra til at elevene modellerer og sosialiserer en adferd til gagns for samfunnet. LK06 er en læreplan med fokus på grunnleggende ferdigheter i alle fag, dette skal vi se nærmere på i del 3.

Den største studien gjort i nyere tid er den kvantitative metastudien "Visible learning" av Hattie og Yates i 2009, utgitt på norsk som Synlig læring – for lærere (Hattie, 2013). Dette er en sammenfatning av mer enn 800 metaanalyser knyttet til læring. Studien har på den ene siden møtt stor skepsis blant mange lærere, både i Norge og i andre

³ Heretter omtalt som LK06

⁴ Av hensyn til oppgavens omfang går jeg ikke i detalj på innholdet i Læringsplakaten. <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Prinsipp-for-opplaringa/Laringsplakaten/>

land. På den andre siden har den dannet grunnlag for Pedagogisk analyse som verktøy med utgangspunkt i aktørperspektivet, utarbeidet av den norske skoleforskeren Thomas Nordahl (2012). Redselen for å kvalitativt bli målt som lærer synes å være en gjenganger blant kritikerne (Lejonberg, 2016). Hattie (2012) viser til viktigheten av å utvikle læreres tankefigurer slik at de imøtekommer behovet hos alle typer elever, det samme finner vi beskrevet hos Nordahl (2002)

Standal (2008) retter et kritisk blikk mot evidensbasert praksis (EBP) i skoleverket da kompleksiteten i et læringsrom begrenser muligheten for å generalisere og de mange etiske dilemmaene som oppstår er kontekstuelle. Han løfter samtidig frem faren for stor grad av subjektivitet og manglende «gyldighet» ved å ikke basere sin praksis på «sikre» beviser dersom dette ikke gjøres med klokskap.

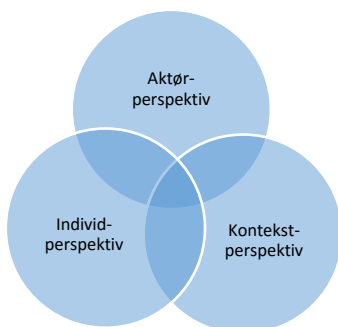
Fokus på kritisk bruk av statistikk og bokstavelig lesning av kvantitative forskningsresultater finner vi også i Arne Kåre Topphol (2011) sin artikkel *Kan vi stole på statistikkbruken i utdanningsforskninga?* Han roper et varsku om hvordan tall, statistikk og analyser kan fremstilles på en måte som understreker poenget til forfatteren, ofte uten at leseren har mulighet til å verifisere eller falsifisere tallmaterialet. Strand og Schei (2001) peker på hvordan informasjonsstrømmen av nyere medisinsk forskning kan fremme opplevelsen av maktesløshet hos leger. Det er naturlig å trekke en parallell til det som oppleves av mange lærere som skamfullt ved å stadig bli presentert for nye tall og metoder for å fremme høyere grad av måloppnåelse for elevene sammen med en subtil beskjed om at det de gjør ikke er godt nok. I den forbindelse er det på sin plass å reflektere rundt det faktum at vi i dagens samfunn oppretter tillitsnettverk og spydspisser som på sine felt filtrerer, tolker og videreformidler essensen for å gjøre det overkommelig for andre.

For kritikken fra de pedagogiske fagmiljøene er nærmest unison på et punkt; det er for mange ikke-pedagoger som tillates å legge føringer og rammer for pedagogisk utviklingsarbeid. Det settes også spørsmålstegn ved hvem det er som får komme til orde i debattene (Wivestad, 2013; Turmo, Sæverot og Sævi, 2013; Sæther og Wivestad, 2010). Samtidig reises det spørsmål ved bakgrunnen for den kritiske holdningen til evidensbasert kunnskap (Thomas Nordahl sitt forord i Hattie, 2013). Det kan derfor være nærliggende å tro at kvalitative studier, med utgangspunkt i praksis og

kritisk belyst av teori og statistikk vil kunne bidra til en bredere forståelse av ulike aspekter ved pedagogisk utviklingsarbeid.

Justering – endring - utvikling.

Melding til Stortinget 22⁵ (2010-2011) Motivasjon – Mestring – Muligheter, hadde som intensjon å høyne elevenes skolefaglige kompetanse gjennom en økt satsning på ungdomstrinnet med mål om å skape en mer motiverende læringsarena og hindre frafall. Dette ble i 2012 fulgt av Strategidokumentet Motivasjon og mestring for bedre læring. Ludvigsen-utvalget⁶ har definert fremtidens skole med et firedelt kompetansecentrum; fagspesifikk kompetanse, kompetanse i å lære, kompetanse i å kommunisere, samhandle og delta, kompetanse i å utforske og skape. Lærerens profesjonsetiske plattform kan ansees å være det siste tilskuddet av rammeverk, med et mål om å bygge en sterkere lærerprofesjon med mål om å øke yrkets samfunns-kulturelle status. Nøkkelord for alle dokumentene er *justering – endring – utvikling* (Bugge, 2014). Dette setter et stort press på allerede utdannede lærere, men det setter et enda større press på utdanningsinstitusjonene som så langt har overlatt mye av didaktisk opplæring til praksislærerne og satt lite søkelys på viktigheten av pedagogisk forankring og pedagogiske diskusjoner.



Figur 3.1. Thomas Nordahls modell for perspektivteori (Pedagogisk Analyse, 2015)

Forankring i organisasjonen.

Forankring i organisasjonen er i de nasjonale rapportene på prosjektet sett på som et springende punkt og noe vi var bevisste på fra start.

På vår skole er Thomas Nordahls (2002, 2015)

perspektivteori som er utviklet fra sosial systemteori, godt forankret i skolens verdigrunnlag. Om den er like godt forankret i den enkeltes lærerens verdigrunnlag vil

jeg komme tilbake til i analysene. Modellen tar hensyn til individets biologiske muligheter og begrensninger for læring, også omtalt for evnemessige forutsetninger.

⁵ Heretter omtalt som Meld.St 22

⁶ Ludvigsen-utvalget ble nedsatt for å vurdere «framtidens skole» og framla sluttrapport til NOU i 2015

Nordahl (2002) fremhever viktigheten av respektere og forstå elever og voksne som tenkende og handlende individer og kan gi dem innsikt og kunnskap om egen påvirkningskraft. Den påpeker i større grad hvordan både elev og lærer er aktører i læringsprosessen, der aktørperspektivet sier noe om hvordan vi håndterer ulike situasjoner med utgangspunkt i egne forutsetninger. Kontekstperspektivet forteller om de sammenhenger i miljøet som påvirker adferd; relasjonene, det fysiske miljøet/læringsarenaen og undervisningsformen.

Vi kan også se på systemteori i et bredere perspektiv, for som i samfunnet ellers, er skolen i konstant forandring. Fra å være den kunnskapsoverførende læreren, er i vi i 2017 mer en fasilitator for læring i det Giddens (1990) kaller det høymoderne samfunnet. Samfunnet er preget av institusjonell oppdragelse og tilhørighet. Institusjonell refleksivitet og det refleksive selvet bidrar til det Giddens omtaler som et dynamisk samfunn i stadig endring (Giddens 1990). Luhmann (2002) peker på noe av det samme i boken *Samfunnets uddannelsessystem* når han sier; *mennesker fødes. Personer oppstår gjennom sosialisering og utdanning* (Luhmann, 2002, s 65) og det faktum at vi utdannes ikke bare for selvutvikling, men også for å være til nytte for samfunnet. Både Lumann og Giddens stiller spørsmål om spørsmål om hvilke kompetanser en lærer i det postmoderne samfunnet trenger. Begge peker på den gjensidige tilliten som må ligge til grunn, selv med et asymmetrisk rollestruktur som lærer/elev er og den risiko vi løper i møte med et samfunn som utvikler seg til noe vi ikke kan forutse omfanget av (Luhmann, 2002; Giddens, 1990). Så hva må en lærer kunne i møtet med elever og en hverdag som består av tydelige strukturer og intersubjektive tilfeldigheter? Og hvem er det som setter normen for hvilken kunnskap som er viktigst? Er et sterkt fokus på de grunnleggende ferdighetene som lesing, skriving og regning veien å gå? Hva skjer med kritisk tenkning?

Postholm (2013) sin studie av pilotprosjektet og boka *Ungdomstrinn i utvikling* (Postholm, Dahl, Dehlin, Engvik, Irgens, Normann og Strømme, 2017) viser at deltakelse i nettverk gir større samsvar mellom innholdet i den skolebaserte kompetanseutviklingen, nasjonale føringer og skoleforskning. På vår skole valgte vi halvveis i prosjektet likevel å gå ut av det kommunale nettverket fordi vi opplevde at forankringen var svært ulik på de forskjellige skolene. Tiden ble isteden brukt til

interne møter mellom rektor, inspektør, veileder fra UDIR og meg som prosjektleder, i tillegg til å følge opp de som ønsket det.

Halvveis i forskningsprosjektet tok jeg kontakt med min tidligere veileder, nå professor i pedagogikk, Glenn Egil Torgersen. Sammen med en rekke andre kollegaer har han etterlyst pedagogisk forskning gjort av pedagoger (Æsøy 2017; Sæverot og Torgersen 2015; Sæverot og Torgersen, 2015; Sæverot og Sævi 2013; Bjørkelo m.fl., 2013; Wivestad 2013; Ramvi 2007). Han har også hevet en kritisk røst mot Dagbladet og hvordan de har latt superlærer Håvard Tjora få fremstå som ekspert uten større teoretisk forankring (Torgersen og Sæverot, 2016). I samtalen som fulgte tok han opp begrepet *talent*⁷ knyttet til evnen å være en god pedagogisk leder. Standal og Hemmestad (2011) bruker begrepet virtuos. Jeg knyttet det umiddelbart til det vi fra idretten kjenner som den svært omdiskuterte «10 000 timers regelen» (Erichsson, Krampe og Tesch-Römer, 1993) og spørsmålet; er vi født gode eller blir vi gode som et resultat av målrettet trening? Og hvorfor er det slik at noen, selv etter år med trening ikke når det antatte potensialet? Å reflektere over fokus og hva som gir mening, for så å sette dette er i system er en potensiell mulighet. Det krever at man gjenkjenner de ulike dydene som må til. Og hvordan kan vi gjenkjenne noe, dersom det ikke direkte kan uttrykkes?

Bochner (2014) tar opp dette temaet i *Comming to Narrative*, der han fremhever å bruke autoetnografi sett som historiefortelling i jeg-perspektiv som på en fortettet og fortolkende måte kan belyse spørsmål knyttet til hvordan vi kan gjenkjenne god og etisk riktig praksis. Narrativene skal invitere leseren til gjenkjennelse og refleksjon. Kunne det vært meg? Hva ville jeg ha gjort i den situasjonen? Er det noe jeg kan lære av denne historien? Bochner presenterer det som et alternativ til det han omtaler som «den triste sannheten, der det akademiske selvet er avskåret fra det vanlige, opplevende selvet» (Bochner 2014, s 280). Han illustrerer dette med et sitat fra Robert Cole (1989, i Bochner, 2014, s 282). «Akademia vil helst børste detaljer som individuelle erfaringer under teppet ved å bruke profesjonelle termer og begreper». Han understreker samtidig viktigheten av å metoder, teorier og analyser for å gi validitet, men påpeker at selv om en meningsfylt historie ikke direkte kan validiteres,

⁷ Talent her definert som noe fordelaktig medfødt.

så kan den ei heller direkte falsifiseres; nettopp fordi den er subjekt- og kontekstavhengig. (Bochner, 2014; Jones, 2007) Jeg finner de samme tankene belyst av skoleforsker Knut Roald (2012) når han oppfordrer skolen til å lete etter det som kjennetegner kunnskapsutviklende prosesser på flere arenaer enn de som allerede er belyste.

Foreleseren.

Forelesningene er forsøkt bygd opp med utgangspunkt i det UDIR omtalte som suksesskriterier etter UiU pulje en og to; organisasjonsforankring, intensjonsforståelse, felles verdigrunnlag, målsetting, langsiktighet og involvering (UDIR, 2014). Av hensyn til oppgavens omfang gis det etter narrativet som innleder oppgaven ingen videre utdypning om det faglige innholdet i selve forelesning. Foilene mine har få notater og brukes stort sett for å skape assosiasjoner og invitere til dialog og utvidede tankerekker. Det krever tilstedeværelse og kognitiv påkobling, begge deler er ansett for å fremme læring (Hattie, 2013; Illeris, 2012; Imsen, 2005; Nordahl, 2002) Intensjonen er at slik forelesningsform i større grad kan invitere til muligheter for å ta tak i de tingene som deltagerne finner relevant og dermed kan innfri voksenes behov for å oppleve læring som meningsfylt (Illeris, 2012). Forelesningsformen krever tilstedeværelse og åpenhet, og er i tråd med hypotesen om at en fasilitator for læring må kjenne sine styrker og initiere disse i sitt arbeid, være i nysgjerrig dialog med sine tilhørere og se sin egen utvikling i et samhandlingsperspektiv (Nelson m fl 2012; Solerød 2005 s213; Rogers 1975).

Videre bygger forelesningene på prinsipper, teorier og metoder fra anvendt prestasjonspsykologi, coaching, veiledning og organisasjonsutvikling (Lauvås og Handal, 2015; Berg 2013; Roald 2012; Jones, 2009, 2006; Hagger og Chatzisarantis, 2007; Tennenbaum og Eklund 2007; Pensgaard og Hollingen, 2006; Stelter, 2002). I denne sammenheng er det naturlig å trekke frem og flette inn de syv fasene, som flere steder i litteraturen (Berg, 2013; Stelter, 2002) trekkes frem som en hovedmetode for coaching; relasjonsbygging, erkjennelse, målsetting, muligheter, valg, handling og oppfølging. Fra organisasjonsutvikling har jeg tatt med tankegods om fortolkningsrammer (Bolman og Deal, 2004), Argyris og Schön sin enkel- og dobbeltkretslæring (Schön, 2001; Roald, 2012) og nødvendig lærerkapital (Hargreaves

og Fullan, 2014). Det er også rettet et kritisk blikk på coaching som metode der det ved ubalanse i maktforholdet mellom coach og fokusperson, eller forenkling av metodeverktøy kan oppleves som intimitetsinvaderende (Lauvås og Handal, 2015; Stelter, 2012). Økt bevissthet knyttet til egne grenser er trenbart, det samme er evnen til samspill. Å trene med likeverdige, voksne kollegaer sees da på som en naturlig arena å kunne utvikle sine relasjonelle ferdigheter på. Målet er å bli sine følelser bevisste, slik at hver vet hvordan de påvirker samspillet med andre og på lengre sikt være kapabel til å gi emosjonene den plassen de behøver i intersubjektive møter.

I forkant og underveis i prosjektet har jeg stilt meg selv spørsmålet; hvem er jeg som ber mine kollegaer stille seg selv dyptpløyende spørsmål, som krever det Senge omtaler som *deeper level of thinking*? (Roald, 2012, s 132). Hva ønsker jeg å oppnå? I hvilken grad er jeg bevisst de fortolkningsbrillene⁸ som befinner seg på min nese? Arbeidet med klasseledelse og utvikling av den enkelte lærers relasjonskompetanse handler om å utfordre mennesker på noe så personlig som evnen til å være et kraftfullt, oppmerksomt og faglig oppdatert menneske på vei mot å utvikle phronesis (Hemmestad m fl, 2010; Solerød, 2005). Samtidig handler det om å være bevisst på hvilken makt vi har i elevenes liv – og hvordan vi kan påvirke systemet rundt oss. Jeg har dvelt mye ved disse spørsmålene under forskningsperioden. Hvorfor er jeg så brennende opptatt av læringsmiljøet at jeg risikerer å utsette meg for mine kollegaers misnøye med å måtte holde på med det enkelte omtalte som «pedagogisk visvas»? Svaret er komplekst, samtidig som det på en måte gir seg selv. Jeg opplever det meningsfylt (Illeris, 2012), læringsrikt og utviklende. Og jeg tror det er viktig. Professor Torgersen manet meg i ekspertintervjuet til å stå på barrikadene for lærerprofesjonen; «Vi trenger sånn som deg til å kjempe for yrket vi er så stolte av!». Den kunnskapen jeg har om - og erfaringene med de teoriene, modellene og verktøyene som er blitt presentert, vet jeg har dokumentert læringsfremmende effekt på andre arenaer som krever en prestasjon (Riise, Stensbøl og Pensgaard, 2013; Beilock, 2011; Hagger og

⁸ I denne sammenheng brukes definisjonen på fortolkningsrammer gitt av Bolman og Deal (2004 s 38) der det påpekes viktigheten av å se på en organisasjon med ulike briller. De skiller mellom bruken av strukturelle-, human resource-, politiske- og symbolske fortolkningsrammer som en måte å berike ledelsestenkingen. Vi finner tilsvarende definisjoner hos Schön (2009) og Roald (2012 s 126)

Chatzisarantis, 2007; Kaas, Kaggstad og Kristiansen, 2007; Berg 2006, Pensgaard og Hollingen, 2006) - hvorfor skulle de ikke kunne gjøre det i skoleverket og?

Som nevnt i oppgavens innledning er de største utfordringene i ledelsen av dette prosjektet å finne balansen mellom å synliggjøre perspektiver, motivere for delaktighet og utfordre forankrede sannheter uten å fremstå som moraliserende. Med den narrative fremstillingen håper jeg å artikulere noe av det som kunne forblitt uartikulert – og som synes umulig å skulle tallfeste.

4. Klasselederen som orkestrator.

Samfunnet vårt utvikler seg fort – betyr det at kunnskap er ferskvare og evne til selvrefleksjon og vilje til utvikling er essensielt for å «overleve» i skoleverket, slik flere argumenterer (Strand og Schei, 2001; Irgens, 2006; Meld. St. 30, 2003-04; Meld. St. 22, 2010-11; Meld. St. 28 2015-16; Postholm m.fl, 2017). Biesta (2017, s 273) derimot mener at det er et ugjennomtenkt argument. Han påpeker at selv om noen endringer skjer raskt, så er det andre deler av det menneskelige som endres lite eller i langsomt tempo, derfor er det viktig å ta med det eksistensielle perspektivet i pedagogisk utviklingsarbeid.

Dette første narrative er innholdsrikt og relativt langt. Det tar utgangspunkt i at det å være en reflektiv praktiker (Schön, 2009) betyr å speile samfunnets behov gjennom egen praksis, og ved å flette teori sammen med praktiske øvelser og hvordan dette ble gjennomført i praksis av meg som prosjektleder.

Irgens (2006) omtaler reflektert praksis som en form for improvisasjon, som åpner opp for undring i unike situasjoner. Improvisasjon handler om å *bryte mønster, utfordre tatt for gitte antagelser, leke seg med etablerte regler og forventninger og unngå konformitet* (Irgens, 2006, s 296). For å beholde den musikalske metaforen knyttes dette til Bubers begrep *menneskets polyfoni* (Bråten, 2004), til samspill (Illeris, 2012) og begrepet orkestrering som Jones og Wallace (2005) introduserer som evnen til å agere hensiktsmessig og situasjonsbestemt i samspill med andre og dermed se nærmere på hvordan en intern prosjektleder fungerer som orkesterleder. I analysen vil jeg se nærmere på om en slik tilnærming til coaching og ledelse kan være hensiktsmessig i læringsprosesser (Jones og Wallace, 2005; Jones og Ronglan, 2017)

Først må vi stemme orkesteret

Så sto jeg der da. Ganske nøyaktig et år etter at jeg kanskje i overkant entusiastisk – og på grensen personlig, hadde lagt frem noe av det jeg anså som det viktigste jeg hadde lært av coaching og anvendt prestasjonspsykologi. Mens folk fikk tid til å sette seg hang åpningsliden min på veggen; Klasseledelse. Våg å være – våg å lære. Det er bare å hoppe i det. Det nye bildet på lerretet bak meg viser en utskåret trehest. Jeg forteller anekdoten om treskjæreren fra Biri som når han skulle forklare hvordan han lagde sine nydelige figurer tørt svarte; jeg bare tar bort det som ikke er hest. Nå er det min tur til

å ta bort det som ikke er klasseledelse. De får et minutt til å tenke på en lærer som har hatt stor betydning for dem. Deretter forteller de høyt i kollegiet om hvilke egenskaper denne hadde som gjorde at de fortsatt husket. Ord som omsorg, faglig dyktighet, rettferdig, streng, engasjert, så meg og var glad i meg gikk igjen. Vi tok en titt på de mørke minnene og. På de som hadde fått oss til å føle oss små, hjelpeløse, dumme. Så; hvem er du? Hvordan jobber du? Hvordan vil de omtale navnet ditt om 15 år?

Å stille spørsmål krever noe av de som hører på. Som lærer er de retoriske appellformene kroppsliggjort. Etos, patos og logos - det er min jobb å holde balansen. Jeg vil ha dem våkne, påkoblet – men jeg vil ikke overtale dem. Jeg ønsker at de skal kjenne etter. Hvem er jeg i klasserommet? Hvordan tilrettelegger jeg for optimalt utviklingspotensial for alle elevene – uansett bakgrunn og forutsetninger? Er jeg bevisst den makten jeg har? Jeg støtter meg på de fire grunnpilarene i skoleverket; læring for kunnskap, læring i å gjøre, læring i samspill og læring i væren. «Målet for opplæringa er å ruste barn, unge og voksne til å møte livets oppgaver og mestre utfordringer sammen med andre. Den skal gi hver elev kompetanse til å ta hånd om seg selv og sitt liv, og samtidig overskudd og vilje til å være andre til hjelp»⁹ Klasseledelse dreier seg om samhandling – og det handler om å legge et grunnlag, bygge en grunnmur og et solid reisverk. Dette er ikke mitt prosjekt – det er vårt.

Kremter i det jeg leser opp det jeg anser som den røde tråden: Hva skal til for at jeg stiller konstruktive og presise spørsmål, reflekterer rundt og tar beslutninger knyttet til forsterkning og eventuelle endringer av min egen praksis? I halvannet år står dette prosjektet på timeplanen. Det er tidfestet i møteplanen, fått betydelige midler fra UDIR. Nå er det min jobb å gjøre det til et felles prosjekt. Vi kan godt kalle det aksjonsforskning.¹⁰ Målet er at alle skal være voksenpersoner som ivaretar og stimulerer hver og en elev på skolen vår. Vi har en bra skole – kan vi gjøre den enda bedre? Jeg lar dem fyre løse med det som kan sies å være kjernen i en vellykket coachingsamtale; en forventningsavklaring. Hva forventer dere av meg – og hvilke forventninger har jeg til dere? Få presentert matnyttig teori og metoder, engasjement,

⁹ LK06 – Generelle delen av lærerplanen

¹⁰ Aksjonsforskning er en metode som utvikler kritisk kunnskap med mål om å øke menneskers bevissthet om sin egen situasjon. Aksjonsforskning blir kritisert for å ikke være verdifri og nøytral, slik at forskeren mister sin distanse og objektivitet. (Dalland 2012, s 60)

motivasjon og ny kunnskap, var noe som gikk igjen da jeg tok runden rundt. Helst ikke for mye coaching. «Coaching er noe tull». Jepp – har fått med meg at du mener det. Jeg lar ordene få henge litt i lufta. Pick your battles, sa den grønne gubben i lomma mi. Ta dem, sa tigersen på skuldra mi. Vær klok, minnet ugla på genseren min meg på; ta deres perspektiv. Se 360 grader! Det er lov å ikke like coaching. Det er ikke all coaching som virker heller. Husk på Boyatzis!¹¹ Jeg forventer ikke at alle skal hoppe i stolen av begeistring. Jeg forventer en ting, og det er at alle deltar og gjør seg tilgjengelige for læring. På akkurat samme måte som vi forventer at elevene skal delta i klasserommet. Så; hva dere velger å kalle dette er egentlig opp til hver og en av dere. Flott at vi kan luften i plenum. Det er viktig å lage rom for de kritiske tankene. Om ordet coaching får det til å gå kaldt nedover ryggen din, kall det noe annet. Dette handler jo ikke om coaching, dette handler om oss. Vår praksis og hvordan vi reflekterer over den. Hadde heldigvis fått noen andre til å notere ned punktene, selv hadde jeg mer enn nok med å hente frem ugla. Noe sier meg at dette er konturene av en tur der det blir viktig å holde tunga rett i munnen og «feel the flow». År på sykkelen har lært meg at det er lettere å tryne om skuldrene er høye og grepet for hardt.

Et forsøk på å vise hva som er hest.

«Bruk energi og innsats til å påvirke de faktorene du og skolen har innflytelse på», var Thomas Nordahls oppfordring på åpningsseminaret for skolene på trinn tre i Ungdomstrinn i Utvikling (UiU).

Hvordan ser egentlig en lærer på sin egen praksis? Hvor bevisste er vi på den kroppsliggjorte kunnskapen og det vi tar med oss inn i klasserommet? Og kan en sokratiske tilnærming og en aristotelisk forståelse av teori, teknikk og praktisk klokskap bidra til å øke innsikten i hva som kan sies å være hemmeligheten bak godt klasselederskap? Hva kjennetegner så god praksis? I intervjuene er stikkordene; samspill – relasjoner – tilstedeværelse – trygghet - følelser - kompetanse. En av lærerne sa følgende;

Jeg tenker jo veldig mye relasjoner, både til kollegaer og til barna vi har her. Hvordan vi oppfører oss ovenfor de vi er sammen med på jobben. (Informant 3)

¹¹ Boyatzis 2011.

En annen kollega utdypet temaet noe;

Så kan man tenke klasseledelse i en større sammenheng. Det er klart at det er viktig å ha egenskapene, kompetansen, til å lede en klasse. Være den som faktisk styrer. Det er trygt å ha en tydelig person i klasserommet. En tilgjengelig lærer. Jeg prøver å være det sjøl. Ser at mange her er det. Det bidrar til mye trygghet. Og tar vekk en del løse tråder – ting som en ungdom kan lure på. (Informant 2)

Har ikke kommunen tillit til arbeidet vårt? Spørsmålet var en naturlig følge av Klasseledelse som felles, kommunalt satsningsområde. Svaret var en parallell til idrettens verden, der selv en verdensmester trener mye for å bli enda bedre og ved å trene sammen gjør vi hverandre enda bedre. Mye av prosjektet har handlet om nettopp å ansvarliggjøring og bevisstgjøre læreren som relasjonsbærer. Et av spørsmålene i intervjuene var knyttet til hvilken opplevelse de har hatt av nytteverdien;

Man gjenopptar fokus på noe man har mistet underveis, så tenker jeg at det er veldig praktisk nyttig. Noe man kan bruke hele tiden, hver dag. (Informant 5)

Dette med følelser er veldig, veldig viktig. Og det merker man jo sjøl og. Om jeg kommer til en klasse og er litt sliten, litt sur så smitter det veldig. Man får ikke noen god time da. Så jeg ser jo bare at dette er nyttig. Det har sånn sett ikke vært spesielt krevende. (Informant 3)

Flere steder i litteraturen finner vi ulike mellommenneskelige ferdigheter omtalt som sosial og emosjonell intelligens. Goleman og Boyatzis (2008) knytter denne formen for lederskap til hjernens speilneuroner og hvilken påvirkningskraft en leder som iverksetter positive følelser hos andre aktører har. Et tankekors er at disse ferdighetene får liten plass i lærerutdanningen (Bjørkelo m.fl, 2013).

Å spille opp til dans – med et stort orkester.

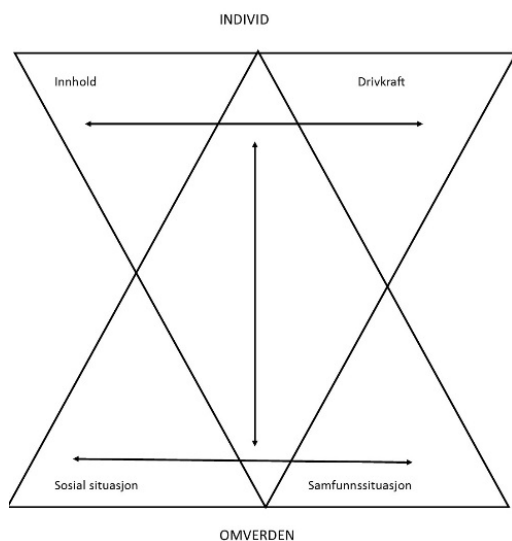
Jones og Wallace (2005) definerte orkestrering som *en koordinerende aktivitet innenfor en gitt ramme, uttrykt som en iverksettende, innsiktsfull, målrettet, organisatorisk, monitorerende kontekstrespons med mål om forbedring av både individuelle og kollektive prestasjoner hos de som blir coachet* (s 128, min oversettelse). Jones og Ronglan (2017) beskriver nærmere ideen om hvilken betydning kompleksiteten i relasjonenes natur har å si for hvordan vi med en kritisk innfallsvinkel

kan se på praksisen vår. De retter samtidig fokus på faren ved å la seg forstyrre av nettopp kompleksiteten.

I ekspertintervjuet med Glenn-Egil Torgersen knyttet han klasseledelse direkte til samspill og evnen til å lede læringsprosesser der alle skal bli hørt og inkludert, uansett forutsetninger. Dette setter jeg i sammenheng med hva Irgens (2013, s 48) om faren ved å ikke se på klasseledelse som del av en helhet;

Nærsynthet kan med andre ord føre til at lærere neglisjerer at klasseledelse også er et kollektivt anliggende, som ikke kan overlates til den enkelte lærer. En klasse med flere lærere kan vanskelig utvikle et godt og lærende sosialt fellesskap hvis ikke rutiner og prinsipper for klasseledelse er gjenkjennelig fra lærer til lærer.

Å starte dette arbeidet med en forventningsavklaring der alle måtte si noe, var en effektiv måte å oppnå kontakt på og samtidig ansvarliggjøre den enkelte deltager. Det gjorde også langt enklere å legge til rette for forelesningenes innhold til den enkelte. Igjen dukker begrepet kontekstuell kraft opp, og et funn i arbeidet ved denne oppgaven kan sies å være viktigheten av samtaleleders evne til å gripe tak i det som skjer i øyeblikket og løfte dette opp på et metakommuniserende nivå.



Figur 4.1 Den kompliserte læringsmodellen.
Illeris, 2012, s 125

Knud Illeris (2012 s 43) beskriver læringens fundamentale prosesser som samspill mellom individ og omgivelser, målrettet oppmerksomhet og individuell psykologisk bearbeidelse der tilegnelsen av nye impulser knyttes til tidligere kunnskap erfaringer og blir til ny læring. I en læringssituasjon vil det være et subjekt og et objekt – *noen* som lærer *noe*. I tillegg vil det være en drivkraft for læring.

Denne drivkraften kan sies å være essensiell da det er kognitivt energikrevende å lære. For å synliggjøre elementene i kompleksiteten,

har han utarbeidet *den kompliserte læringsmodellen* (Illeris, 2012, s 125) Her flettes den umiddelbare sosiale situasjonen sammen med det mer generelle

samfunnsorienterte, med mål om å øke helhetsforståelsen av individets tilegnelsesprosess.

Han beskriver seks ulike samspillsformer som kan bidra til økt mulighet for å analysere situasjonene; persepsjon, formidling, opplevelse, imitasjon, virksomhet og praksisfellesskap. Å være i et praksisfellesskap der alle er aktivt og målrettet deltagende med felles intensjon om å forbedre felles praksis, kan sies å være den ideelle form for samspill i en organisasjon (Hargreaves og Fullan, 2014; Illeris, 2012).

Drugli (2012) beskriver tre samspillsdimensjoner som lærere må beherske; emosjonell støtte, organisering av klasserommet og støttende instruksjoner.

Vi er nødt til å prøve å få ut potensialet til alle elevene, det må være målet. Det må være relasjoner i bunn. Gode relasjoner, tryggheten. At vi kan snakke med hverandre ærlig[...]. Foreldresamarbeid må det være, det må være samarbeid mellom lærerne som har klassen. Faglig trygghet bør jo også være i bunn.

Et slik interaksjonsmønster kan forstås som sosial kapital. Et utviklingsarbeid som UiU har som overordnet mål å opparbeide profesjonell kapital som systemegenskap i skolene, slik at skolene fortsette å utvikle seg etter endt prosjektperiode. For å få til dette må man synliggjør aktørenes humankapital, tilrettelegge for økning i aktørenes sosial kapital og beslutningskapital, sett som evnen til å ta beslutninger i komplekse situasjoner og med et kollektivt ansvar (Hargreaves og Fullan 2014). En slik omtale høres svært forretningsmessig ut, likevel illustrerer det viktigheten av å investere i enkeltindividet og forvalte et fellesskap for å oppnå økt læringsutbytte og profesjonsbevissthet.

Underveis prosjektarbeidet kunne vi se hvordan avisoppdrag om elevkarakterer eller politiske utspill om arbeidstid og dokumentasjonskrav påvirket drivkraften i arbeidet. En kan undre seg hvorfor dette skaper en defensiv og nærmest passiv-aggressiv holdning isteden for et behov for å synliggjøre det samfunnsmessig viktige bidraget fra sin egen profesjon. Videre kan vi jo undre oss over manglende annerkjennelse for yrkesutøvere som på mange måter bærer ansvaret for de kommende generasjoner. For det er vel liten tvil om at skolestisk læring er en sentral faktor i det internasjonale økonomiske kretsløpet? (Illeris, 2012).

Menneskets polyfoni og resonans.

Før jeg startet prosjekt- og forskningsarbeidet hadde jeg gjort meg mange tanker om hva slags funn jeg kunne forvente meg. At en større gruppe mennesker utgjør et stort antall stemmer og mulige relasjoner hadde jeg selvfølgelig tatt i betraktning. Funnet i det første narrativet kan derfor sies å være viktigheten av å være bevisst den situerte forskerens egen polyfoni og evne til affektiv intonering, med mål om å vise resonant lederskap (Goleman og Boyatzis, 2008).

Ordet *polyfoni* betyr flerstemmighet og blir også brukt både i musikken og litteraturen. Tekstlig polyfoni kan sees på som en vev av stemmer (Kittang, 1979), mens Det store norske leksikon viser til musikalsk polyfoni som selvstendige melodier satt sammen til et musikalsk uttrykk. Bubers begrep *menneskets polyfoni* fokuserer nettopp på hvordan mennesker har både artikulerte og uartikulerte stemmer og at disse kommer tydelig til syne i intersubjektive møter (Bråten 2004; Eide m.fl 2003; Kristiansen, 2004). I slike møter vil det være risiko for dissonans, forstått som ustemthet og jeg ønsker derfor å se nærmere på hvordan *affektiv intonering* kan tas i bruk for å fremme velklingende polyfoni.

Affektiv intonering (Stern, 1985, s 140) er et begrep som ble innført av den amerikanske barnepsykiateren Daniel Stern (1934-2012) og var hans eget svar på spørsmålet om hvordan du kan komme på «innsiden» av andre menneskers subjektive opplevelse, uten å bruke ord. (Stern, 1985, s 138) Begrepet beskriver den spontane følelsesmessige avstemmingen vi har til andre, forstått som de signalene vi sender med kroppsspråk eller toneleie og som inviterer til samspill. Ofte kan det avleses som en speiling eller empatisk respons og kan tolkes som en «overlevelsesstrategi» fordi vi som mennesker er avhengig av å leve i samspill med andre. En avvisning av samspillsinvitasjoner kan leses som et nøytralt, uttrykksløst eller bortvendt blick. Det er lett å tolke avvisningen som noe negativt, et signal om at man ikke har som hensikt å delta. Det kan også være et uttrykk for å være uforberedt eller usikker.

Å affektivt intonere seg med en forsamling på nærmere 40 mennesker er en utfordring. Et risikoprojekt. Og et antall relasjoner som kan uttrykkes som $(n \times n - 1) \div 2$ (Axley og McMahan, 2006, s 303 i Jones og Ronglan, 2017, s 4). Det skulle godt la seg

gjøre å treffe alle. Likevel så valgte jeg altså etter beste evne å forsøke. Informant 4 uttrykte det slik:

Jeg har opplevd at du har tatt rollen som profet i egen hjemby. Og det er ikke lett, det vet jeg. Jeg kjenner jo personalet her. Det synes jeg er tøft gjort. Men det synes jeg du har fått til på en fin måte. Du har en sånn lett, fin stil, uten at du fremstår som dogmatisk og tung. Jeg har i alle fall opplevd det som veldig ålreit. Passe dose av det meste. Og om det ikke alltid har funket like bra, så har du klart å peke på utbyttet like vel. Fin innstilling det. Så vidt jeg kan vurdere og det inntrykket jeg har da. (..) Tror jeg har kjent på litt av de samme følelsene som til tider du har kjent på. Og jeg prøver å gi f i det. Ikke tenke så mye på det. Det får stå for folks regning.

Å fremstå som en autentisk, sosialt intelligent leder kan sies å kreve nærmest umenneskelig mye, likevel er min filosofi at det normativt kan være idealet. Vi trenger ikke straffe oss selv om vi ikke lever opp til det, men vi kan målbevisst arbeide for å utvikle oss mot det. Goleman og Boyatzis (2008, s 5) lister opp empati, evne til affektiv intoning, organisatorisk oppmerksomhet, påvirkningskraft, mål om å utvikle andre, fokus på team og inspirerende adferd som nøkkelfaktorer for å oppnå *resonant lederskap*. I denne forbindelse er det viktig å huske på at målet for prosjektet er individuell utvikling som klasseledere med mål om å fremme bedre læringsmiljø for elevene.

Boyatzis (2011) viser til modellering som hensiktsmessig, derfor denne streben etter å lede prosjektet på en resonant, kongruent måte. Å kjenne menneskene har vært en styrke, men også ført til økt risiko. Det var naturlig å spørre informantene om hvordan de hadde opplevd meg som prosjektleder.

Du har liksom høy varme og høy kontroll – den autorative læreren. Hvis ikke vil jo prosjektet miste litt av integriteten sin. For om du skal lære bort noe du selv ikke mestrer, da blir man jo litt mindre villig til å være åpen. I alle fall blir jeg det selv. Ikke for at jeg prøver å være vanskelig, jeg bare; bevisst og ubevisst trekker meg litt sånn å ja, fordi man tenker hvordan skal dette gå. (Informant 5)

Det er ingen tvil om at slike tilbakemeldinger var av helende karakter. Å lede og forske på et utviklingsprosjekt har til tider rokket ved selvtilliten min, jeg finner de samme følelsene hos andre som bruker autoetnografisk metode (Sørnes, Hybertsen og Browning, 2015)

En av informantene sa samtidig noe om nærhet og distanse;

Det er som å bli leder på egen arbeidsplass. Fordeler og ulemper. Man kommer fort i glasshus. Det er lettere å komme et fremmed sted å forelese. [...] Men forelesninger ligger godt for deg. [...] Ser at det er vanskelig, men fordelene er jo at du kommer nære. Jeg ville tenkt at det måtte vært lettere å bare komme og gå igjen. (Informant 2)

Å holde storforelesninger er behagelig. Øktene jeg har hatt på Høgskolen i Østfold om klasseledelse og fremtidens lærer har vært i grupper på mellom tretti og hundre studenter. Jeg har kommet, snakket om den praksisen jeg står i med begge beina og belyst den med teorier som jeg for tiden har hodet fylt av. Så har jeg kunnet gå. Men; bidrar disse forelesningene til læring hos studentene? Det får jeg jo ikke svar på. Og delta i selve læringsprosessen er en vesentlig del av min motivasjon for å være lærer, og dermed også gitt motivasjon til å stå i de mer ubehagelige delene ved å være prosjektleder.

Dialog som læringsfremmende metode.

På 1970-tallet fremmet den tyske filosofen Martin Buber perspektivet om at relasjonen mellom lærer og elev skulle være preget av gjensidighet og respekt. Det som ble kalt dialogpedagogisk metode gikk i grunnprinsipp ut på å stille spørsmål som utfordrer og oppfordrer til nye perspektiver - og dermed skape ny erkjennelse. Dialogen blir da en metode som fremmer den enkeltes personlighetsutvikling og menneskelige vekst (Solerød, 2005; Bråten, 2004; Eide m.fl, 2003). Noddings (1995) beskriver Bubers fokus på anerkjennelse som en viktig del av dialogen. Ved å erkjenne at alle mennesker har noe å dele med seg, uansett hvor vanskelig det kan være å få det uttrykt, anerkjenner vi samtidig den annens verdi. Og her er kjernen i et av dilemmaene ved å lede et arbeid som dette; balansen mellom å erkjenne, utfordre og anerkjenne hver og en med det den enkelte kan bringe til torgs. I dette prosjektet ble coachende tilnærming valgt for å sette dialogen i fokus. Intensjonen er å åpne opp for mulighetene og fremme hensiktsmessige refleksjoner snarere enn å introdusere en fasit.

Disse tankene finner vi også hos den brasilianske pedagogen Paulo Freire som hevder at dialogen setter navn på fenomenene i verden. En utviklende dialog hviler på pilarene; kjærlighet, sett på som likeverdet mellom dialogdeltagerne, ydmykhet

ovenfor at andre mennesker har kunnskap som du selv ikke har og tro på menneskets evne til å strebe etter det som er godt for en selv og fellesskapet. Freire omtaler det dialogiske mennesket som et ideal for hvordan kunnskap kan forankres i mennesket selv (Imsen, 2009; Solerød, 2005).

I dette prosjektet er dialogen vært aktivt i bruk både på fellessamlingene, men først og fremst i triadegruppene. Dialogen på fellesmøtene har en naturlig ubalanse i maktforholdet. Samtalen blir ledet som en intellektuell, ytre dialog som møter en emosjonell, indre dialog. Emosjonene kommer ofte til uttrykk i kroppsspråket, noe som kan forstyrre den intellektuelle delen av dialogen. Både Stern (1985) og Whitworth (1998) beskriver samspillet i en samtale som en dans. Samtalelederen fører. Godt samspill gir rom for utfordrende trinnkombinasjoner. Trygg føring betyr at et feiltrinn gir rom for improvisasjon, uten at det ser ut som noe annet enn finesse. Som møteleder har det derfor vært viktig for meg å hente opp deltagerne både ved bruk av retorikk og ved åpne spørsmål som de ikke nødvendigvis bør respondere høyt på. For hva har de med seg inn i samtalen akkurat i dag? Hva har jeg med meg? Følger vi en felles takt? Metakommunikasjon beskrives av Spurkeland (2012) som *det oseaniske perspektiv*. Akkurat som havet tilsynelatende alltid ser likt ut, så er det allikevel endret av tidevannets strømmer. På samme måte er en gruppe mennesker endret fra i går til i dag, og det inneholder et mylder av psykologiske tverrkoblinger (Spurkeland, 2012, s 136). I dette prosjektet har det vært små intervensjoner knyttet til kommunikative ferdigheter. Selv uten en kvantitativ, randomisert måling er resultatene tydelig observerbare; økt bevissthet knyttet til verbal og non-verbal kommunikasjon. Dette kommer tydelig til uttrykk hos alle informantene, der en av de uttrykker det slik:

Vi har fått noe igjen for det. Både jeg som lærer, men også personalet og organisasjonen. Tror kanskje ikke folk klarer å sette fingeren på det og det, men vi har blitt mer bevisste på hvordan vi snakker og hvordan vi er. Jeg ser på det som positivt – hvordan vi snakker, hvordan kroppsspråket vårt er.. (Informant 3)

I artikkelen *Coaching as caring* (Jones, 2009) fremheves kommunikative evner som innebærer aktiv lytting, affektiv intoning, bevisst nærvær og kontekstuell tilpasset språk som vesentlige for å nå mennesker. I sosial pedagogisk veiledning blir det omtalt som *fingerspitzengefühl*, sett som ved bevisst nærvær og evnen til å fange historien

bak det som blir sagt eller å legge merke til den kontekstuelle kraft (Krüger, 2008). Idealet har vært Habermas kommunikative rasjonalitet med idealet om en «herredømmefri samtale» (Illeris, 2012; Bråten, 2005; Giddens, 1990). Den situerte forskerens egne kommunikative evner blir omtalt vesentlige i feltarbeid (Greeff og Rennie, 2016; Wadel, 2014; Dalland, 2012; Fangen, 2010). Mine kommunikative evner er uformelt trent opp gjennom årene i ulike pedagogiske roller og med gode samtalepartnere. Formelt er de utviklet gjennom utdanning og videreutdanning. Å kunne kommunisere godt er en kraftfull ferdighet som innebærer at jeg bevisst og ubevisst bruker hele meg. I Norges Cykleforbund sin årbok for 2015 står de beskrevet på følgende måte; «Her er det masse smil, latter og entusiasme – men, hun er heller ikke redd for å slå i bordet når det behøves. Hun er en sånn type som kan be deg dra til helvete – og du gleder deg til turen». Å balansere mellom entusiasme og tilbaketrukket undring er utfordrende. Tigeren og ugla som pryder forsiden er malt av en kollega etter et fellesmøte, og den illustrerer uten tvil hvordan jeg tror jeg fremstår for mine kollegaer.

Noen har uttrykt hvor vanskelig de synes dette har vært. Ukjente begreper og nye tankefigurer. Å invitere til dialog betyr jo også en risiko om avslag. I en uformell samtale dukket temaet *å føle seg underlegen og dum opp*. Vedkommende rørte ved noe essensielt, så jeg ba derfor om tillatelse til å bruke det i oppgaven min. Dette beskrives i Sokrates dialoger, nedskrevet av hans elev Platon, der eksempler på hvordan kunsten å forespørre ble tatt i bruk som et verktøy på veien mot erkjennelse av kunnskap (Solerød, 2005, s 213). I en samtale med sin student Meno ble det reist spørsmål om utfordringene ved å bruke forespørring som strategi. For hva skal du egentlig spørre etter når du ikke kan noe? Hvordan kan du vite hvilket svar som er riktig? Og om du allerede gjør noe godt, hva har du da å lære av å spørre? Dette beskrives som Menos paradoks (Standal og Hemmestad, 2011). Et slikt paradoks setter krav til samtalelederen – og krever bevisst trening på å nettopp nå frem til den tause kunnskapen; det du ikke visste at du visste. Det krever også en vilje til å se innover – hos alle samtaledeltagere. John Dewey var her tydelig i sine retningslinjer; vi spør til vi har fått et svar som gir mening og resultat. Får vi ikke det, må vi begynne på nytt (Noddings, 1984).

Må det være coaching?

Min opplevelse er at coaching nærmest har blitt et skjellsord i enkelte miljøer, også for enkelte av mine kollegaer som har vært en del av dette prosjektet. Ser ikke bort fra at teknisk bruk av enkle modeller som kan oppleves som invaderende og utleverende, dyre helgekurs og useriøse aktører som øyner en mulighet til å tjene penger på andres søken etter et liv i balanse, som har bidratt til et dårlig rykte. Kanskje kan det også være en strategi for å unngå å ta inn over seg utviklingsoppgaver som oppleves krevende? En måte å fraskrive seg det subjektive ansvaret og emosjonenes rolle i utviklingsarbeid? Disse spørsmålene finnes det ingen fasitsvar på, likevel ønsker jeg å invitere leseren til å reflektere rundt nettopp denne motstanden underveis i narrativene. I pedagogisk litteratur finner vi tilsvarende tilnærming omtalt som pedagogisk veiledning, rådgivning, relasjonsarbeid og vekstorienterte elevsamtaler (Jensen, Karlsen og Luthen, 2017; Østrem, 2015; Lassen, 2014; Lauvås og Handal, 2013; Spurkeland, 2013; Lassen og Breilid, 2010;). Når jeg ble værende ved den coachende tilnærmingen, er det fordi jeg ønsker å vise mulighetene som ligger både i metodikken – og ikke minst i forhold til den praktiske klokskapen den inviterer til å fokusere på og utvikle; *phronesis*. Dette vil utdypes nærmere i kapittel 6, Coachende tilnærming.

Vi er kanskje ikke der – enda..

Carolyn Dweck er ei lita dame med kraftfullt budskap formidlet med en stemme du anstrenger deg for å lytte til. I en Ted-talk¹² snakker hun fra veggen om hvordan vi som lærere har en unik mulighet og et stort ansvar for å bidra til elevenes tankesett om læring. Lydhør forsamling. Nikking. Noen faller i staver. Bruk et minutt til å tenke; hva kjennetegner ditt tankesett? Hvilke tankefigurer er det som får lov til å regjere? Snakk sammen rundt bordet. Hvordan kan vi bidra til gi elevene – og oss selv – optimale vekstforhold? Blomsterbildet fra vandreoppgaven på Tanumstrand henger på veggen. Det var alt jeg hadde i dag, dere. Ta med dere tankene!

En menneskerett å få lov til å utvikle seg.

Dette er en av de forelesningene som nok ga flest noe å tygge på. Vi hadde tidlig i prosjektet snakket om ulike tankemodeller som former vår praksis og hvordan mentale

¹² https://www.youtube.com/watch?v=_X0mgOOSpLU

modeller blir formet fra spebarnsalder (Nordanger og Braarud, 2014; Bowlby, 1982). Denne formen for teoretisk tilnærming ble godt mottatt og flere av informantene uttrykte at det gjerne kunne vært mer.

Jeg personlig kunne tenkt meg enda litt lengre teoretisk innføring. Litt lengre foredrag, litt mer teoretisk bakteppe. For meg personlig er det interessant. Og viktig. Da faller brikker på plass inni hodet mitt på en måte, men det er jo sånn jeg er konstruert. Så er det mange som har det motsatt. I din rolle må du jo ta begge deler i betraktning.

(Informant 4)

Carol Dweck (2012) sitt begrep fixed og growth mindset beskriver hvordan vi nærmer oss de utfordringene både skolen og livet byr oss på. Hennes skoleforskning viser at elever med et fastlåst tankesett som kun fikk anerkjennelse for sin intelligens og ikke for sin innsats, valgte oppgaver som de visste at de ville klare istedenfor oppgaver som ville by på utfordringer og der utfallet var uvisst. Hun knytter dette til redselen for å gjøre feil og tape ansikt, og påstanden er at et slikt tankesett vil hindre deg å vokse som menneske. Dersom eleven blir rost for sin innsats, vil tankesettet kunne vris til å fokusere på vekst. Og påstanden blir da at et menneske hvis tankesett fokuserer på vekst vil møte en utfordrende oppgave med fokus på innsats og læringsutbytte. Det interessante i denne forskningen er at dette ikke kun innebærer vekst i skolekontekst, men også knyttet til relasjonelle forbindelser, sinnemestring og utvikling av viljestyrke (Dweck, 2012).

Her er det vesentlig at vi fortsetter å reflektere over hvorvidt min praksis gir optimale vekstvilkår for elevene? Alle elevene? Om det er rom for å feile? Hvordan viser jeg elevene at det er greit å bomme? Her er det viktig at vi som lærere er vår mulighet til å modellere bevisst og jobber mot en empatisk væremåte som elevene skal speile (Rogers, 1975).

Imitasjon er en samspillsform og det krever bevissthet rundt hvordan egen adferd påvirker elevenes opplevelse av samsvar mellom det verbale og det non-verbale (Dreyfus, 2011). Rogers (1975) viser til verdensomspennende forskning gjort på ulike terapi- og læringsinstitusjoner som alle viste positive korrelasjoner mellom sensitiv, empatisk væremåte og konstruktiv læring og utvikling. Væremåten hevdes å være vekstfremmende fordi fokuspersonen vil få hjelp til å anerkjenne seg selv og sine

følelser og dermed senke aktiveringsnivået i hjernen og vi er mer mottakelig for læring. I Norge presenteres denne tankegangen av Nordanger og Braarud (2014) som *toleransevinduet*, en modell for å forstå den optimale aktiveringssonen for læring og utvikling. Flere av informantene uttrykker at prosjektets innhold har overføringsverdi til vår daglige praksis og gjør oss mer bevisste.

Jeg tenker at det at vi har jobbet med det faktisk har vært bra, selv om ikke entusiasmen i personalet til enhver tid ikke er like stor. Så er det bare det å sitte med det, jobbe med det og ikke minst være sammen om det, sånn som på TS, der vi har hatt seminar og bruker tid på det. Det er en bevisstgjøring i seg selv, rundt begrepene, situasjoner – det er nyttig. Og jeg føler, uten at jeg har noen vitenskapelig dokumentasjon på det, en fornemmelse om at det virker og at vi har kommet i en positiv utvikling på dette området. (Informant 2)

Vi ser at det nytter. Målrettet refleksjon og handlingsforpliktelse gir endret adferd som igjen gir forbedret læringsmiljø. Dette kommer tydelig frem i elevundersøkelsen som viste en økning fra 4,0 til 4,5 på påstanden; Mine lærere synes det er greit at vi elever gjør feil fordi vi kan lære av det. Denne signifikante fremgangen som jeg setter i forbindelse med arbeidet vi har gjort på å flytte fokuset til elevsentrert læring og kongruente lærere. Dette ble også bekreftet av informantene;

Vi har fått et mer positivt og bevisst menneskesyn. Særlig i forhold til elever som er utfordrende. Man må gå bakenfor. Finne ut av det. Vi kan ikke idiotforklare noen. Kan ikke avskrive noen. Det er vår jobb – uansett. Knekke koden. Og at den eleven har krav på å oppleve skolehverdagen sin som meningsfylt. Det å oppleve at du blir sett, hørt og akseptert. Ta på vei fremover. Det opplever jeg at det er en større bevissthet rundt. Hvordan man faktisk tillater seg å snakke til og ikke minst om. Det tenker jeg har vært et positivt bidrag i denne sammenhengen. (Informant 4)

Det er viktig at vi spør oss selv om hva vi roser. Anerkjenner jeg menneskene rundt meg for noe annet enn fremgang i prestasjon? Amerikanske adferdsforskere på 1960-tallet fremmet slagordet «*catch the children being good*» (Ogden, 2012, s 49). Dette slagordet er et mantra som for alvor er tatt i bruk på New Zealand, som påstås å ha verdens beste skolesystem.

Vi har en aksepterende og åpen gjeng, som tar folk for dem de er. Og som man sier så fint; man skal møte elevene der de er. Kierkegaard står sterkt på Rødsberg. Det er et

positivt menneskesyn, det skal være lov å være annerledes. Sånn i forhold til tilpasning også. Andre steder segmenterer man jo bare ut grupper og sånn. [...] Jeg liker veldig godt den måten å inkludere alle elevene på. Og lærerstaben. Kjære vene. Det er jo alt mulig. Men allikevel så er, altså det kan hende at det er for at jeg er ny og naiv (vi smiler) men det virker ikke som det er noen åpenbare konflikter. (Informant 5)

Funnene, kort oppsummert.

For at en intern prosjektleder skal bidra til utvikling synes det avgjørende å inneha kommunikative evner, faglig kompetanse og et kongruent uttrykk. For å bli en god orkestrator er det en fordel å både kjenne seg selv og instrumentene du skal få til å samspille, altså menneskene og deres polyfoni, avklare hva det er forventet at de bidrar med – og mot til å improvisere. Det synes også nødvendig å kjenne til kompleksiteten i en lærings situasjon, enten den er i klasserommet eller i et kollegialt utviklingsprosjekt.

Det er og viktig med en felles forståelse for at empatiske og samspillene evner utvikles over tid og må trenes i fellesskap, noe som viser behovet for tidfestede møter. Dette ble også bekreftet av flere av informantene, der en av de uttrykte det svært tydelig; «Fra toppen og nedover! Selv om det er enkelt individer som stritter sterkere imot.» Flere av informantene som beskriver rektor som genuint interessert. «Noe annet ville vært trist», sa en av informantene treffende.

Det har vært god grad av tydelighet fra øverste leder om at dette er noe vi skal gjennomføre. Det er blitt lagt til rette for å gjennomføre. Det har vært en struktur, selv om det sånn sett jo er begrenset hva vi kan endre der. (Møteplan, red.anm) Det har vært en pragmatisk tilnærming – og det liker jeg. At man bruker små stunder og tider på å skyte inn litt, uten at man må jobbe med det i timesvis og. (Informant 4)

Et poeng hos Rogers (1975) er viktigheten av kongruente lærere og kongruente utdanningsinstitusjoner, noe som også ble påpekt av Swennen, Lunenberg og Korthagen (2008). Tatt i betraktning at artikkelen til Rogers er skrevet for 30 år siden, så kan vi jo i 2017 si at utdanningsinstitusjonene er på vei, blant annet med å ta inn Jan Spurkeland og Relasjonskompetanse (2012) både i pensum og som PedLex-utgave¹³.

¹³ PedLex er Norsk Skoleinformasjon sin hefter med ulik tematikk knyttet til pedagogisk arbeid. www.pedlex.no

5. Taus kunnskap.

Den tause kunnskapen ligger til grunn for mye av det vi gjør, og i de fleste sammenhenger vet vi mer enn vi kan si. Taus kunnskap defineres som *den integrerte kunnskapen knyttet både til det vi vet, til aktiviteten å vite og de mentale evnene vi har knyttet til dette* (Polanyi, 1966, s 14).

Berliner (1994) sammenlikner de ulike scenarioene en lærer skal kunne håndtere med de nærmere 50 000 ulike trekkene en ekspertspiller i sjakk må kunne for å vinne et verdensmesterskap. Min påstand er at det er uendelig mange flere situasjoner som kan oppstå i et klasserom, likevel så ligger det år med trening bak det å bli god – og det krever stor vilje og bevissthet om alt det vi har med oss i bagasjen for å være god som menneske i møte med andre mennesker (Aristoteles, 2013).

God – bedre – best?

Jeg ser utover lærerværelset. Kollegiet mitt består av mange dyktige lærere. Enda flere kloke voksenpersoner som på ulike måter guider ungdommene gjennom den perioden i livet der sjefen i hjernen er på ferie¹⁴. Likevel blir de fortalt at det de gjør ikke er godt nok. Regjeringen har bestemt at kvaliteten på arbeidet de gjør er for dårlig. Når ble det ansett som motiverende å fortelle noen at de gjør en dårlig jobb? Utviklingsoppgaver er vel og bra – men vi må vite hva vi er gode på for å jobbe godt med alt det andre. Akkurat nå er det jeg som representerer den kritikken, som ressurslærer for UiU. Samtidig representerer jeg en mulighet til å holde opp et speil som kan vise dem hva de allerede kan, hva de faktisk er skikkelig gode på. De får i oppdrag å bruke ti sekunder på å tenke på sin største styrke i klasserommet. Fortell det så til sidemannen. Det blir klasseromsstille. Jeg kjenner på spenningen.

Det er skummelt å skryte av seg selv. Vi ler sammen av responsen, men i løpet av få minutter har alle sagt noe om hva de er gode på. Fått anerkjennelse for det, kanskje litt drahjelp og. De fleste smiler nå oppmuntrende. Kanskje synes det at jeg er nervøs? Jeg puster rolig inn og ut av nesa. Smiler. Har Frank Abrahamsen sin forelesning om coping¹⁵ og det jeg vet om speilnevroner¹⁶ i bakhodet. Jeg tar kontroll på stemmen. Og

¹⁴ Boyd

¹⁵ Forelesning på Topptrener 1, 6.6.13

¹⁶ Rizzolatti og Arbib (1998) i Bråten 2004 s 270, Aubert og Bakke 2008 s 65

den indre dialogen. Griper tak om de røde og grønne gubbene som ligger i lomma mi, to konkretiseringer av de stemmene som ofte styrer i hodene våre¹⁷. Ser i øyekroken den gruppa som litt i det skjulte har gitt uttrykk for at dette har de ikke helt tro på. De er fortsatt ikke overbevist. Pokker ta – det skal handle om å utvikle praktisk klokskap. Da er det vel å forvente at jeg skal håndtere situasjonen? Er skepsis bare noe jeg tror jeg ser? Er det min grunnleggende frykt for å ikke være bra nok som kommer til syne i det jeg tolker som skepsis i mine kollegaers øyne? Å kjenne sine tilhørere godt betyr at jeg også kjenner deres normale handlingsmønstre. Jeg vet hvem som vil himle med øynene, hviske til sidemannen, trekke pusten tungt og brumme i skjegget. Hvordan bruker jeg denne kunnskapen? Lar jeg den stå i veien for meg? Skygge for utsikten? Blir jeg handlingslammet? Blir jeg sint og såret? Eller kan jeg finne energi i det – en drivkraft? For hvorfor er det slik at den automatiske hoderistingen kommer? Hvilken kognitiv dissonans¹⁸ er det som oppleves av mine kollegaer? Er det et tilvant handlingsmønster som kommer til uttrykk som en beskyttelsesstrategi? Jeg henter opp tankene fra året før; vi er jo akkurat som elevene våre. Nettopp! Det betyr at på samme måte som en lærer legger opp undervisningen for å skape mestringsopplevelser og tilhørighet, blir min oppgave å fasilitere dette prosjektet slik at det fremmer åpenhet, trygghet, nysgjerrighet og vilje til å utvikle seg. De må oppleve at jeg vil dem vel – og at jeg ikke på noen måte ønsker å være hverken belærende eller moraliserende. Hvordan i all verden skal jeg få til dette? Kjenner at det renner en svattedråpe langs ryggraden. Trykker frem den neste sliden. Jeg er køen!¹⁹ Et svarthvit bilde av en polkø og anekdoten om en polansatts refleksjoner rundt hvordan hans humør påvirket humøret til de som sto i kø. Hvem er jeg i møtet med andre? Tar jeg ansvar? Vi summer over en rekke spørsmål. Gjør jeg forskjell på elever og kollegaer? På rektor og hun som vasker? Hvem sitt ansvar er det å skape den gode stemningen? Og hvordan håndterer jeg de dagene jeg hadde foretrukket å bli hjemme i senga? Tillater jeg de sure paddene å slippe ut av munnen min? Gir jeg folk rundt meg komplimenter? Sier jeg takk? Er jeg tydelig på hvor grensene mine går? Sier jeg nei når jeg ikke kan? Hvor ligger lojaliteten min? Spør jeg folk om de trenger hjelp? Hvis jeg skal gjette hva

¹⁷ Solfrid Raknes, Psykologisk førstehjelp

¹⁸ Bråten 2004 s197

¹⁹ Knut Roald sitt åpningsforedrag på UiU pulje 3, mai 2015

folk sier om meg; vil jeg like svaret? Gir jeg andre den anerkjennelsen jeg selv ønsker å få? Har jeg med meg hjertet mitt? Og hva bruker jeg som fyringsmateriale for å holde det varmt? Mange av disse spørsmålene vekker sterke følelser. Jeg ser ansiktsuttrykk skifte, flammer på halsen, blikk som flakker. Jeg ser smil – noen ekte, noen hånlige. Flere retter seg opp, blir stolte. Jeg ser noen flykte inn i telefonen og noen gå på do. Følelser er drivstoff, men de kan også være handlingslammende.²⁰ Jeg tror på å bruke følelser for det de er verdt og leser diktet Å risikere.²¹ Det er en risiko å lede et prosjekt på egen arbeidsplass. Det er en enda større risiko å forske der. Jeg har allerede gjort meg sårbar ved å fortelle om hvordan jeg gjorde min oppvekst med en bipolar mor til en del av min kompetanse. Det handler ikke om å få sympati, men for å vise at ting er ikke alltid som de ser ut på utsiden. Det handler om å gjøre det beste ut av forutsetningene – og å lære seg å leve med det livet byr på. I arbeidet vårt møter vi mange som er «offer for omstendighetene» - vår jobb er å bidra i størst mulig grad til at de blir hele mennesker. Det innebærer veldig mye mer enn bare å videreformidle et fag. På kommentaren om en kollegas allergi mot coaching, sammenliknet jeg det med min egen allergi mot Excel. Innerst inne jeg vet at disse regnearkene er et fantastisk verktøy – men jeg har ikke prioritert å bruke tid på å lære meg det.

Man måste bjuda på, er filosofien. Jeg har gjort narr av min rotete arbeidspult og analysert mitt eget kroppsspråk i plenum. Spilt musikk og delt personlige tekster. Folk har ledd, grått, tatt avstand og kommet nærmere – både meg og hverandre. Og det er greit.

Jeg leste tidlig sitatet til Anita Krohn Traaseth i Godt nok for de svina²²; «Min optimisme er ikke tuftet på et liv uten tøffe situasjoner eller motgang. Jeg har valgt å være optimistisk nettopp fordi jeg tidlig forsto at livet er ikke spesielt optimistisk» som en forklaring på hvorfor jeg tror på smil og latter som overlevelsesstrategi. Jeg har fortalt dem at sensorene på siste coachingeksamen spurte om målet mitt var å redde verden. Svaret var nei, men jeg ønsket å være den læreren broren min ikke møtte. Jeg vil være den læreren som så det urolige barnet jeg var. Jeg vil være det mennesket som

²⁰ Spurkeland, 2012, s 20, Spurkeland, 2013, s 167, s 261

²¹ Hugo Prathers, oversatt av professor i utdanningspsykologi ved NTNU, Eirik Irgens. (Hals, Trydal og Aase, 2006, s 18)

²² Traaseth, 2013, s 32

tar ansvaret for å være i trygg relasjon til både meg selv og andre – og som vet at det ansvaret starter inni meg. Hjertet dunker hardt. På mange måter legger jeg jo hodet på huggestabben. Jeg er villig til å ta den risikoen – jeg er overbevist om at det er nødvendig for å vise resonant lederskap²³ – og for å kunne sette phronesis på timeplanen.

Samtidig kjenner jeg på behovet for å ha litt avstand. Og akkurat nå trenger jeg en pause – kaffe- og pustepause! Sliden viser Pusur med en kaffekopp. Hvile er viktig, skal vi orke å ha kvalitet i arbeidet. I pausen vanker det klapp på skuldra. Det gjør godt. Velger å møte blikket til de jeg opplever som mine utfordrere. Smilet er mitt våpen.

Hvordan vet du det du vet?

Æsøy (2017) bruker begrepet erfaringskunnskap og peker på vanskelighetene vi ofte har med å nettopp artikulere denne kunnskapen og at den derfor anses som mindre verdt enn evidensbasert kunnskap. I denne delen av analysen ønsker jeg å ta for meg dannelse, den tause kunnskapen vi har med oss fra våre egne erfaringer med skoleverket, hvilken rolle den spiller i vår egen praksis – og mulige måter vi kan utfordre den på og gjøre den artikulert og til en operasjonell del av kunnskapsbasen vår. Jeg ønsker også å knytte taus kunnskap til kognitiv dissonans.

Polanyi (1966) deler den tause kunnskapen i to ledd; den proksimale, som omfatter delene og den distale, som er hvordan den samlede meningen kommer til uttrykk. Uttrykket kan observeres som funksjonelle ferdigheter eller i språket vårt, avhengig av kontekst. Gjennom å rette oppmerksomheten mot noe, som den blinde mannen som opplever verden gjennom det ytterste leddet på sin stokk, erfarer vi også oss selv i møtet med denne verden (Polanyi, 1966). Og det er slik vi kan få hjelp til å artikulere den tause kunnskapen.

Ved en ontologisk tilnærming, som er læren om væren i fokus, kan vi finne logiske relasjoner som bidrar til å øke kunnskapen om hvordan er jeg i møte med verden, hvordan opplever verden meg? Disse tankene finner vi i stor grad i Merleau-Pontys kroppsfenomenologi, hvor kroppen er menneskets subjekt i møtet med verden (Merleau-Ponty, 1994). Når vi er oppslukte av en situasjon, som å lede en klasse, så vil

²³ Boyatzis og McKee 2005, Spurkeland 2012

det ubevisste spille en sentral rolle i forhold til hvordan vi tilpasser oss de ulike objektene i klasserommet, enten det er elever eller teknisk utstyr– uten at læreren er bevisst på dette. Hvordan kan vi bli bevisste på det ubevisste? Og er det hensiktsmessig? Å trene oppmerksomt nærvær er en måte å øke bevisstheten og graden av refleksjon-i-handling på, samtidig må vi være bevisste på paradokset det er å «overtenke» en situasjon med det resultatet av vi lammes i handlingsøyeblikket eller *choker* som Beilock (2010, s 5) beskriver det (McGuirk, 2013; Beilock, 2010). Hvordan kan vi da utvikle oss? Jo, ved å trene (Schön, 2009; Berliner, 1994), samhandle (Carlsten og Torgersen, 2015) og ved å risikere (Irgens, 2013). For hva er det verste som kan skje dersom vi «choker» i blant? Jo, elevene får se at vi er mennesker – og det inviterer dem til å være mennesker og. I prosjektet brukte vi kollegaobservasjon for i en mer hensiktsmessig grad kunne reflektere –om-handling med intensjon om å forbedre kunnskapen og evnene til å reflektere- i –handling. Enkelte har uttrykt stort ubehag ved å få andre inn i klasserommet, nettopp fordi det er en risiko for å bli sett. Her har vi understreket viktigheten av å våge å være for å gjøre det lettere å lære, men også viktigheten av observatørens ansvar for å være tilstede på en måte som bidrar til trygghet. Slik har dette blitt en toveiskommunikasjon om det å være i samspill med andre. I narrativene kommer mine egne refleksjoner knyttet til dette temaet til uttrykk, også der med en risiko knyttet til det å ha et bevisst forhold til det å være «eksperten» som skal modellere eksemplariske forelesninger (Goleman og Boyatzis, 2008; Damasio, 2001; Berliner, 1994)

Liknende perspektiv finner vi belyst hos Heidegger som inkluderer hele menneskets væren, ikke kun det kognitive, når vi skal forstå og fortolke våre erfaringer og kunnskaper. Han fremmer tanken om hvordan tause kunnskapen påvirker hvordan vi operasjonaliserer ny kunnskap (Florian og Graham, 2014; McGuirk, 2013) Dette kan også sees i sammenheng med utviklingen av phronesis. Phronesis kan ikke læres bort som en teknikk, men kan utvikles til en kroppsliggjort evne. Heidegger fremmet bevisst, kritisk væren, kritisk tankegang og selvrefleksjon som veien å gå for å kunne tilby en menneskesentrert og meta-vitenskapelig tilnærming til hvordan vi er i verden (Dunne, 2015). Et praktisk eksempel på dette kan hentes fra skoleverket. Ordensreglementet inneholder en rekke regler hvis brudd mot disse er en anmerkning, et brev med hjem eller en utvisning. En lærer med utviklet phronesis velger å se

bortenfor reglene ved å spørre seg selv om en anmerkning vil gi mening eller om det er kontekstuell hensiktsmessig. I yrket vårt kaller vi det skjønnsmessig vurdering. Det er ingen del av undervisningen på lærerhøyskolen og det er ikke vitenskapelig bevist at en slik kritisk væren er hensiktsmessig, men erfaringen tilsier at slike vurderinger fremmer gjensidig respekt, bidrar til økt opplevelse av tilhørighet og om vi er heldige; økt motivasjon for å gjøre sitt beste neste gang. Dette stemmer godt overens med Polanyis (1966) påstand om at man lærer ved å praktisere, snarere enn å tilegne seg teknikker og regler for praksis. Det stemmer også godt med Ryle (1949) sin distinksjon mellom *knowing how* og *knowing that*, forstått som det å gjøre noe og reflektere over det som en prosess, ikke som noe du intellektuelt har planlagt på forhånd, for så å la kroppen gjennomføre det i praksis. Dette kan også sees i sammenheng med det Eisner (2002) omtaler som *wise practical reasoning*, eller praktisk og klok resonering (min oversettelse).

Polanyi (1966) fremmet tanken om taus kunnskap utgjør en nødvendig del av all kunnskap. Med dette kritiserer han det positivistiske idealet for eksakt vitenskap, fri for personlige elementer, som den eneste sanne kunnskap. Han uttrykker heller at den sanne kunnskapen ligger i vår evne til å bruke den. Denne tankegangen finner vi igjen i Thomas Kuhns (1996) *Vitenskaplige revolusjoners struktur*. I boken, som er en reise i vitenskapsteoretisk historie, sier han at vi må ha et adekvat programmert sanseapparat for å kunne utvinne ny kunnskap (Kuhn, 1996, s 189). Dette setter jeg i sammenheng med ønske om pedagogisk forskning gjort av pedagoger, for som Kuhn påpeker; ulik vitenskapsteoretiskoppdragelse gjør at vi persiperer ulikt på det samme stimuli. Den narrative vendingen i vitenskapelige fremstillinger blir derfor sett på som en alternativ måte å tilby kunnskap om hvordan vi kan observere verdien av god praksis uten at den kan uttrykkes eller måles eksplisitt.

Kuhn (1996) trekker frem de mange nerveprosessene mellom stimuli og selve persepsjonen og bygger på samme måte som Polanyi (1966) på de kroppslige reaksjonene som kommer som en ubevisst respons. I prosjektet vår har det å bli bevisst og anerkjenne reaksjonen, for så å kunne tolke den, enten alene eller i en triadegruppe gitt spennende resultater – som synes på resultatene i Elevundersøkelsen, særlig den tidligere nevnte, signifikante endringen knyttet til elevenes opplevelse av å ha rom for å gjøre feil fra 4.0 til 4.5. Dersom det ikke hadde

vært synlig, kunne det ifølge Ryle (1949) blitt beskrevet som ignoranse, forstått som mangel på vilje til å gjøre noe med den kunnskapen du er blitt gitt.

Om vi tenker på læring som en varig endring i hjernens strukturer og som et resultat av kjemiske prosesser, så er det nå på sin plass å si noe om assimilasjon, akkomodasjon og kognitiv dissonans.

Kognitiv dissonans – naturlig motstand.

Et interessant fenomen som gjentok seg når nye innfallsvinkler ble presentert, var hos enkelte, et tydelig kroppsspråk som uttrykte at dette er jeg ikke enig i. Jeg har knyttet dette funnet til den motstanden vi opplever når stoff vi blir presentert for ikke stemmer overens med de tankene, holdningene og kunnskapen vi hadde fra før.

Teorien om *kognitiv dissonans* (Festinger, 1954) er en forklaringsmodell for det ubehaget som kognitivt oppstår når det ikke er samsvar mellom tanker og kunnskap, adferd og holdninger. Hos Festinger refererer begrepet kognisjoner til enhver informasjon, kunnskap, tro, mening eller oppfatning som en person har (Skaalvik og Skaalvik, 2013, s 71) Denne kognitive konflikten kan sies å være en aktiveringstilstand og oppleves ofte som ubehagelig. Et intuitivt forsvar er å strekke sine overbevisninger med mål om å tilpasse ny stimuli til allerede eksisterende strukturer for å slippe en grundigere selvvurdering. Dette kan sees i sammenheng med det Piaget kalte assimilasjon (Bråten, 2004; Imsen, 2005) og synes å være et viktig prinsipp for å forstå motstanden i mennesker og hvilke nøkkelfaktorer som ligger til grunn for holdningsendring og indre motivasjon for endringsprosesser (Festinger 1962).

Dissonansen eller ubalansen synes å være drivkraften i selvregulerende læringsprosesser som fører til endringer, det Piaget kalte akkomodasjon (Imsen, 2005).

I videre arbeid knyttet til endringsledelse, så Festinger (1962) hvordan ulike grader av appellering påvirket endring av holdninger på kort og lengre sikt. Det interessante var at mild appellering som bidro til refleksjon rundt egen adferd og som tilbød en løsning som var innenfor kognitiv rekkevidde, var det som ga størst endring på sikt. Appeller med sterke virkemidler hadde størst korttidseffekt, men syntes å skape frykt og maktesløshet på lengre sikt (Festinger, 1964, s 414). Informant 5 uttrykte det slik; «Det er viktig at det ikke blir for moraliserende. Vi må få litt sånn mild moralisering, da funker det».

Dette stemmer overens med å gi deltagerne tid til å etablere nye kognisjoner, men det hersker liten tvil om at dette var en krevende del av å lede dette prosjektet. Flere av informantene beskrev en viss treghet i utviklingen, men bekreftet at det jo var bevegelse;

Det er ikke til å komme fra at kollegiet er litt som et russisk lokomotiv. Det beveger seg fremover med veldig tyngde, men det er ikke alltid like lett å ta de store svingene. Men jeg opplever også det som en styrke, så jeg har en viss sånn konservatisme. Vi må likevel skynde oss sakte. Vi må ta inn nye ting. Og jeg føler at det har vi gjort i denne sammenhengen her, med det prosjektet, så mener jeg helt ærlig og oppriktig at vi har blitt tilført noe som har funksjonell verdi for oss. (Informant 4)

Å balansere det normative og det informative – og gi tid og rom til refleksjon, synes å være kjernen i dette arbeidet. Å stole på de selvregulerende mekanismene var til tider vanskelig. Å undertrykke ønsket om å sette enkelte på plass, likeså. Kanskje var det et uttrykk for prosjektleders egen kognitive dissonans?

Pedagogikk og dannelse

Pedagogikk og det tidlige begrepet *paideia*, antikkens oppdragerprinsipp (Luhmann 2006 s 44) er sterkt knyttet til dannelsesbegrepet og individets selvoppfattelse. Dunne (2015) fremmer med utgangspunkt i et Heideggersk perspektiv kritisk tenkning og kritisk væren i kombinasjon med kritisk selvrefleksjon, som en mulighet til økt grad av selvutvikling der det å bli (ut)dannet ikke er å nå et mål, men å reise med både utsikt og innsikt. Det betyr å stille seg selv spørsmål som; hvilken rolle spiller jeg? Hva er jeg kritisk til – og hvorfor er jeg det? I pedagogikken har vi lært at hvorfor-spørsmål bør unngås fordi de kan oppleves som konfronterende og kan fremme følelsen av skyld og skam, det samme finner vi i coachinglitteraturen. Det er sant at hvorfor-spørsmål kan være ubehagelige. Særlig om svaret blir; fordi det er sånn eller det har jeg alltid gjort. Brukt riktig kan hvorfor-spørsmål være kraftfulle og invitere til å åpne opp for nye perspektiver. I denne sammenheng påpekes viktigheten av at den som stiller spørsmålene tar varsomt hensyn til enkeltmenneskets kontekstuelle opplevelse og utviser *phronesis*. Kritisk refleksjon utfordrer oss til å være aktører i eget liv, ikke bare aksepterende tilskuere. Med kritisk refleksjon kan vi gjøre taus kunnskap artikulert, bli bevisste på hvem vi er i møte med andre og gjøre oss bedre rustet til å håndtere livets uforutsigbarheter (Dunne, 2015; Solerød, 2005; Østerberg, 1993).

Kritisk væren (Dunne, 2015) kan knyttes til et moralsk godkjent levesett. Om vi ser på begrepet dannelse i et vidt perspektiv, så kan vi kanskje si at jo større grad av dannethet vi når, jo vanskeligere blir det å leve «morsk riktig». Vi vet rett og slett for mye og det kan være vanskelig å opprettholde *autensitet*, forstått som åpenhet og velmenendeheit (Giddens, 1990, s 88), både i hverdagslivet og på jobb. Dette kan sees i sammenheng med læreres motstand for å kritisk vurdere sin egen praksis (Illeris, 2012). Kan det i intersubjektive møter rett og slett bli en kunnskapsbarriere som vi opplever uoverkommelig? Dunne (2015) fremmer da tanken om å bruke kritisk tenking som vitalisering snarere enn en trussel, sett i det perspektivet at kritisk tenking og kritisk væren handler om livslang læring ved å være kritisk til det du hører, leser og opplever på en måte som gjør at du stiller deg undrende og nysgjerrige spørsmål – og reflekterer over svarene du gir deg selv. Hva er det i din kunnskap som rettferdiggjør handlingene dine? Og hvis du ikke kan rettferdiggjøre dem, vil det ikke da være hensiktsmessig å endre praksis?

Funnene, kort oppsummert.

Det synes også å være en form for polarisering enten for eller imot evidensbasert, pedagogisk forskning. Illeris (2012) påpeker at den tradisjonelle forståelsen for utdanning med læreren som kunnskapsoverfører står i veien for deres egen evne til å motta læring. Dette paradokset er det viktig å reflektere rundt, slik at vi gjør oss tilgjengelig og noen ganger velger å kjempe mot det vi møter i vårt eget kognitive selv.

Noe av de sterkest opplevde øyeblikkene i prosjektet er når deltagerne har risikert seg selv i møtet med andre. Ved å artikulere sin tause kunnskap har de blitt mer bevisste på hva som påvirker samspillet, både i kollegiet og med elevene og foresatte. Å få tid til å bearbeide den kognitive dissonansen og endre kognisjoner har vært essensielt. Det samme kan sies om det å bli utfordret på egne, pedagogiske grunnantagelser og fortolkninger av ulike situasjoner.

I den forbindelse er det viktig å påpeke at det er opp til hver og en å gjøre seg tilgjengelige for læring og at utviklingen stopper opp om vi ikke fyller på. Vi kan kalle det å være kognitivt sulten. I ledelsen av dette prosjektet synes det til å ha vært avgjørende å servere «passe store biter» for å trigge den kognitive sultfølelsen hos mine kollegaer.

6. Coachende tilnærming.

Å ha en coachende tilnærming kan bety å invitere til en aktiv deltagelse i eget utviklingsarbeid (Moen, 2013), og stille spørsmål som inviterer til undring og som kan avdekke forventninger, antagelser, overbevisninger og fordommer med mål om å skape handlingsforpliktelse og myndiggjøring (Leat, Lofthous og Towler, 2013; Fresko og Wertheim, 2006; Stelter, 2002).

Jones (2007) oppfordrer oss til å se coaching som hverdagspedagogisk tilnærming med mål om å bedre ivareta kompleksiteten i et læringsforhold. Han illustrerer dette med en dialog mellom det vi kan kalle en kroppsliggjort representant for coachingvitenskapen rundt milleniumsskiftet og en kritisk røst som representerer nyere forskning på emnet. Dialogen kan tolkes som kritikk av forenkling av metoder og innsalg av enkle løsninger på komplekse utfordringer. På den annen side kan vi også se på det som en dialektisk tilnærming med mål om å finne et felles begrepsapparat og forbedret praksis (Nordahl, 2002).

I artikkelen *Mentalisering og uro* viser forfatterne Skårderud og Duesund (2014) til *mentalisering* som et verktøy til å forstå menneskene rundt oss. Mentalisering kan defineres som evnen til å trekke slutninger om mentale tilstander hos deg selv og det krever at du er oppmerksom på tanker, følelser som skjer inni deg eller andre og setter dette inn i samspillskontekst. Mentalisering som verktøy kan fremme evnen til empati, bidra til høyere grad av følelseskontroll - med vekt på å kunne håndtere følelser som kan påvirke din evne som relasjonsbærer på en uheldig måte, og gi økt evne til konfliktløsning.

Kunsten å være en ydmyk lykteholder.

Hvordan ligger det så an med oss «her på bruket»? De får gule lapper der de skal skrive ned egenskapene som kjennetegner en god klasseleder. Vi bruker tid på prosessen, ønsker å fremme eierskap. Rangerer egenskapene og sammenlikner de med det UDIR har satt opp som kjernekompetanser hos en god klasseleder. Mye likt gitt. Kunne vi ikke bare hoppet bukk over denne delen? Gått rett på sak?

For å finne sitt utgangspunkt for utviklingsarbeidet skulle alle gradere hver egenskap på en skala fra en til ti, der ti betyr at du ikke lengre har noe utviklingspotensial. Lettere

sagt enn gjort. Hvorfor i all verden skulle vi kaste bort tiden på slikt tull? Kanskje er det ikke bare jeg som har en grunnleggende frykt for å ikke være bra nok? Jeg velger å bruke Søren Kierkegaards ord i Hjelpkunst for å sette ord på det. Vise forankringen i både litteraturhistorien og filosofien. Gi dem noen andre ord enn mine.

Hjelpkunst - av Søren Kierkegaard

Hvis det i sannhet skal lykkes
å føre et menneske hen til et bestemt sted,
må man først og fremst passe på å finne ham der
hvor han er,
og begynne der.

Dette er hemmeligheten i all hjelpkunst.
Enhver der ikke kan det,
er selv i innbilning,
når han mener å kunne hjelpe andre.

For i sannhet å kunne hjelpe en annen,
må jeg forstå mer enn han,
men dog vel først og fremst forstå
det, han forstår.

Når jeg ikke gjør det,
så hjelper min mer-forståelse han slett ikke.

Vil jeg likevel gjøre min mer-forståelse gjeldende,
så er det fordi
jeg er forfengelig eller stolt,
så jeg i grunnen
i stedet for å gagne han,
egentlig vil beundres av han.

Men all sann hjelpkunst
begynner med en ydmykelse.
Hjelperen må først ydmyke seg under den han vil
hjelpe
og derved forstå,

at det å hjelpe
ikke er å beherske, men det å tjene -

at det å hjelpe ikke er å være den herskesykeste,
men den tålmodigste -

at det å hjelpe
er villighet til inntil videre
å finne seg i å ha urett og ikke å forstå,
det den andre forstår.

Innholdet forteller om viktigheten av å vite hvor man er før en kan komme dit man vil.

Det skumle er at mange stopper etter det første verset. Og da er det kanskje ikke så

rart noen opplever coaching som invaderende og kleint? Graderingen av egenskapene våre er ment som en hjelp til å se innover seg selv. Prosjektet handler jo om hvordan vi i fellesskap skal utvikle oss som klasseledere, men det starter jo i enkeltindividet. Å lede seg selv krever selvinnsikt og mot til å møte de siden av oss selv vi kanskje skjemmes over. Men det krever minst like stort mot å sette søkelyset på det som allerede fungerer. Utfordringen blir å gradere seg ærlig. Å ringe rundt det tallet du faktisk mener representerer dine ferdigheter på akkurat det området. Våge å vise sine styrker for å få krefter til å jobbe med det som er ubehagelig. Ofte trenger vi hjelp til akkurat dette. Det vil for de fleste oppleves som krevende og ubehagelig å ta tak i alle sidene av sin personlighet. I dette prosjektet er målet å være hverandres støttepersonell. Også på å ivareta de siden av oss selv som allerede gjør oss til gode læringsledere.

Vi oppsummerte det hele med en SWOT-analyse. Hva er dine og organisasjonens styrker? Hva ser du på som utfordringer ved din egen eller vår praksis. Hvilke muligheter har du og vi på å endre dette? Er det noe som truer gjennomføringen av utviklingsarbeidet? Det var frivillig å levere inn og det skulle ikke navngis. Oppfordringen var at de nå hadde en mulighet til å påvirke hva vi skulle jobbe med. De fleste leverte.

Å finne seg selv sammen med andre.

I Berg (2013) kan vi lese at kollegacoaching ble tidlig tatt i bruk i skoleverket. Denne formen ble sett på som hensiktsmessig for å kunne ha en arena for å drøfte og utveksle erfaringer, samtidig som det gis mulighet for å ventilere eventuelle frustrasjoner i et lukket fora. I tillegg ble det brukt for å fremme kollegasamhold og hjelpe hverandre til å lykkes. (Thompson, 2015; Riis og Kristiansen, 2008). I et av intervjuene dukket det opp eksempel på hvordan dette kan oppleves og hvordan det påvirker videre samarbeid;

Når vi hadde den siste triadegruppa på samlingen.. Ja, jeg opplever da en kollega som jeg stort sett anser som litt grinete og bitter, med et langt mer positivt elevsyn enn det som kommer frem når du prater med [...] på lærerværelset, for da er [...] stort sett ikke så hyggelig og positiv. Ikke mot meg altså, men mot mange elever i alle fall. Når observatøren bekrefter hvordan [...] har jobbet med enkeltelever i tidligere saker, at vedkommende bryr seg mye mer om dem enn det gis uttrykk for. Det blir lettere da. (Informant 1)

Antologien *Mentoring an Coaching in Education* med redaktørene Fletcher og Mullan (2013) viser også en bred internasjonal interesse for en slik tilnærming i utdanningsøyemed. Det kan synes at fokus på metoder som både fremmer empowerment og som gir energi til å opprettholde et lærings- og utviklingsarbeid er på vei til å bli en anerkjent arbeidsform.

For å mest hensiktsmessig trene evnene våre til å lede gode, utviklende samtaler og sette i gang trygge og utviklende prosesser, valgte jeg triadegrupper som metode (Hansen-Skovmoes og Rosenkvist, 2002). Målet har vært å utvikle evnen til oppmerksomt nærvær og økt situasjonsbevissthet ved å trene på å lytte, forespørre, parafrasere, speile og affektivt intonere seg med veiledning og støtte fra kollegaer (Moen, 2013; Leat m.fl. 2013; Jones, 2007, 2009; Stelter, 2002). Nøkkelordene vi har hatt fokus på er hentet fra refleksjons- og tilbakemeldingsskjemaet som ble brukt på Topptrener 1, utformet av Erlend O. Gitsø. Samtalelederen, eller coachen skulle i triadegruppene trene på hvordan man kan etablere tillit og skape god relasjon, ha tydelig tilstedeværelse i samtalen, utføre aktiv lytting, stille kraftfulle spørsmål, ha direkte kommunikasjon, bidra til økt oppmerksomhet og innsikt og skape handlingsforpliktelse.

Jeg kom rett inn i de triadegruppene. Da tenke jeg sånn ohj – åssen skal vi gjøre det her – det kommer til å bli kjempekunstig – jeg kommer ikke til å få det til, jeg var lissom ikke sånn; dette gidder jeg ikke å være med på, mer hvordan skal jeg mestre det? Men det fungerte veldig, og overraskende godt. Fordi vi hadde delt opp rollene. Jeg synes fordelingen var god fordi at det var lettere å innta flere..eller få et annet perspektiv. Også tenker du på en samtale på en helt annen måte når du ikke er en aktiv deltager i den. (..) Det vil jo ikke være typ sosialt akseptert å bare sitte ved siden av i en samtale å bare observere ansiktsuttrykk og..Det tror jeg ikke hadde blitt så godt mottatt om det ikke var i en setting der det ikke var meningen. Så det var en interessant måte å jobbe på. (..) Også kommer det helt an på hvordan det blir lagt frem. For i utgangspunktet, når du legger frem triadegrupper. Og jeg ikke vet noe om triadegrupper, så tenker jeg jo blir ikke det sånn..og sånn.. og sånn.. Og da skal det legges frem på en måte som gjøre at du allikevel er villig til å gi det det du har. Når du i utgangspunktet tenker at det høres jo litt sånn..tråkt ut liksom. Og at du har den balansen når du legger det frem mellom å hente frem de positive sidene, som du vet, men som kanskje ikke vi vet noe om. Samtidig som du tar litt den derre; det kommer

jeg til å være streng på. (Observatørrollen – 15 min) For det var jo noen som sa ja ja, så har vi det skjemaet, så kan vi sikkert bare...la la la..prate vanlig og bare.. Da var du ah, ah, ah. Da tenkte jeg; okej – ho er såpass keen på det, da gjør vi det sånn. (Informant 5)

Prosjektet viser vi trenger både tid, veiledning og trening for se og innse. For å erkjenne og anerkjenne må vi stille spørsmål som åpner opp for tankesprang og senker guarden. Det krever mot å stå i ubehaget som kognitiv dissonans kan gi og vi må vise vilje til å by til litt – også når det kjennes ubehagelig.

Vi er flinke til å gi hverandre positive tilbakemeldinger, men ikke alltid vi er flinke til å ta tak i ting som kan gjøres bedre. Det er ikke alltid like lett å si fra at det var ikke så bra, eller det kunne du kanskje gjort bedre. Det er lettere å si at den starten var kjempe bra. Vi kan kanskje bli mer bevisste på det og. Hvordan kan jeg hjelpe kollegaen min til å bli enda bedre. Her er det et utviklingspotensial ved bruk av kollegaobservasjon. Tidligere har jeg fått tilbakemeldinger som bare har vært positive, ikke fått noe jeg kan jobbe med. [...] Det er jo selvfølgelig viktig at vi forsterker det positive. At vi bygger opp. Men for egen del. Om det er ting jeg ikke er spesielt god på, at jeg får høre det. Så man blir bevisst på det og. [...] Men det er viktig at den personen sier det for å gjøre deg bedre, ikke sier det for å rakke ned. For da forkaster man det bare. (Informant 3)

Informanten setter fingeren på at relasjonen til avsender og intensjonen med tilbakemeldingen har en signifikant betydning for hvordan vi opplever tilbakemeldingen. I tillegg er vår egen selvfølelse og tidligere erfaringer betydningsfulle. Stern (1985) oppfordrer oss til empatisk respons og hensiktsmessig speiling. Han viderefører her Rogers (1975) sin tanke om det empatiske mennesket og det Skårderud (2008) kaller evnen til å mentalisere. Goleman og Boyatzis (2008) beskriver hvordan en i utgangspunktet negativ tilbakemelding tas opp som konstruktivt utviklende dersom det gis en positiv feedback i forkant. Det understrekes at denne responsen ikke trenger være verbal, noe som tyder på kraften som finnes i empatisk respons dersom den utnyttes.

Som første skritt på veien har vi brukt det Stelter (2012) omtaler som første generasjons coaching. Enkle modeller som SØT (Hartvigsen, i Berg 2013) og GROW (Whitmore, 2002) er brukt til å utforske eksisterende praksis. Intensjonen har vært å skape rom for å åpent dvele ved ulike pedagogiske øyeblikk – og kritisk tenke over i

hvilken grad praksisen vår fremmer helhetlig utvikling av enkelteleven. Fokuspersonen ble gitt muligheten til å reflektere med støtte og motstand, mens samtaleleder fikk trene på sine evner til å være oppmerksomt, empatisk tilstede og aktivt lytte på flere plan, gjenkjenne, parafrasere og non-verbalt kommunisere. Observatørens rolle var retrospektivt den rollen som ble tatt minst alvorlig av triadedeltagerne.

For å illustrere viktigheten av å holde på det som fungerer, men ha mot til å endre på andre faktorer spilte jeg sangen *Underbara Människa* der Eva Dahlgren synger; *..jag tror man kan byta vissa delar som inte fungerar och bygga sig sann. Tänka det. Känna det. Att jag er. Fri. Att vara den jag vil vara. Underbara människa..* (Dahlgren; Lai Lai, 1999) I arbeidet med UiU Klasseledelse er nettopp dette fokuset, det voksne menneskets behov for en tilnærming til læring som gir opplevelse av noe meningsfylt, som er innenfor hva de kan make og som bygger videre på det de kan (Illeris, 2013; Postholm og Jacobsen, 2011). Målet har vært å finne rom til å jobbe med egenskaper som er knyttet til forståelse, innlevelse, holdning, tanke og væremåte (Aubert og Bakke 2008). Felles refleksjoner rundt caser fra vår egen hverdag kan derfor gi oss flere verktøy og nye perspektiver som kan hjelpe oss å konstruere hensiktsmessige undervisningsopplegg eller forsterke den faglige tryggheten. Flere av informantene tok opp nettopp dette med å kunne drøfte fagligutbytte opp mot ulike psykososiale situasjoner som positivt. En av informantene uttrykte det å kunne argumentere for sitt syn og sine kontekstuelle valg gir økt forståelse for egen praksis slik;

I triadegruppene kan du jo få impulser fra folk som ikke mener det samme som deg, så kan du jo allikevel til syvende og sist tenke at.. (*slår i bordet..*) det er det her jeg har trua på. Da blir du mer bevisst på hvorfor du gjør ting. Og det er fint. Hva er bakgrunnen for at jeg bruker den metoden, den strategien? (Informant 5)

Selvledelse

Selvledelse er å ta styringen i eget liv (Berg 2013). For å lede seg selv må vi ha tro på egne evner – og vi trenger å trene på å kontrollere de innvirkende faktorene (Wadel, 2006). Bandura (1977) utviklet en kognitiv teori knyttet til selvtillit kalt «self-efficacy theory». Han fremmer et rammeverk med fire hovedkilder som influerer forventningene til mestring og hvordan mestringstroen er situasjonsbestemt (s 195). Hovedkildene er ferdighetsprestasjon, vikarierende erfaring, verbal overtalelse og

aktivering (Pensgaard og Hollingen 2006). Modellering med påfølgende egenpraksis synes å være den mest effektive måten å fremme økt mestringsfølelse og dermed økt mestringsstro. En enda større grunn til å fokusere på å være kongruente lærere?

I skoleverket vil det kunne være det Hattie (2012) kaller eksemplarisk undervisning av signifikante andre. Det må tas med i betraktningen at også væremåten, med fakter og engasjement modelleres på samme måte som teknikker og instrumentell utføring. Dette poengterer viktigheten av å være like bevisst på det non-verbale som det verbale uttrykket og at enhver lærer må kjenne sin påvirkningskraft. Å opparbeide en konstruktiv dialog med elevene vil bidra til gjensidighet i tilbakemeldingene og tilrettelegge for et læringsklima som bidrar til vekst. Hattie oppfordrer lærere til å jevnlig stille seg spørsmålet om hvilken rolle de har i klassen. Hvordan får jeg elevene til å investere krefter i læringsarbeidet? Jo, ved å gjøre læring synlig gjennom å være en god rollemodell som selv ønsker å lære og som stiller undrende, åpne spørsmål som fremmer tanken og fokuserer på et fasitsvar. Slike ferdigheter må trenes opp og kollegaveiledning med en balanse av rådgivning og mentorering anses som hensiktsmessig (Lejonberg, 2016). Hun påpeker at denne formen for refleksjon er viktig for livslang læring i yrket. På liknende måte omtaler Illeris (2012) læring som en livslang prosess og mennesket som dynamisk, mens Gallagher (1992, s 74) omtaler læring som evigvarende, og studier av læring som en *hermeneutisk sirkel* som stadig fores. Et tilsvarende begrep er *den hermeneutiske spiral* (Dalland, 2012, s 58) som gir en utvidet forståelse av kunnskapsutvikling der ny tolkning og ny forståelse er en gjentakende prosess som gir menneskelig vekst og utvikling.

Å identifisere egne tankemønstre, enten de er fleksible eller fastlåste, er første skritt på veien til forbedret kognitiv selvledelse (Berg, 2013; Dweck, 2012). Å endre destruktive tankemønstre antas å fremme læring og menneskelig vekst og er derfor en praksis som anses som hensiktsmessig i skoleverket. Duckworth, Steen og Seligman (2005) definerer begrepet resiliens som følelsesmessig robusthet og er knyttet til evnen å bygge styrker, ikke bare korrigere svakheter. Det kan også være evnen til å opprettholde god psykisk helse gjennom traumatiske hendelser eller byrdefulle perioder. Å utvikle resiliens som ferdighet gjør oss i stand til å håndtere og påvirke egne negative følelser. Det å kjenne til de mentale mekanismene gjør det enklere både å utvikle seg selv og være en støtte i andres utvikling (Berg, 2013). Viljestyrke og evne

til selvregulering anses å være nøkkelfaktorer i dette arbeidet (Duckworth m.fl, 2005; Dweck, 2012, Fonagy m.fl 2004). Sett i sammenheng med modellering av adferd, synes det viktig at slike selvledelsesstrategier også bevisstgjøres hos lærere.

«Alle trenger litt sol på kroppen.»

Sitatet har fulgt meg lenge og Google har fortalt meg at det er uttrykt av forfatter Hans Geelmuyden. Sola bidrar til vekstprosesser i naturen. Men hva legger til rette for menneskelig vekst i et læringsperspektiv? Hvordan kan vi utvikle slik grunnleggende og strategisk kunnskap? Shulman (1986) fremmet tidlig et forslag om videreutvikling av læreres kompetanse med utgangspunkt i hva de allerede kan og han bruker phronesis som evnen til å omsette kunnskapen vår til undervisning som ikke bare er kunnskapsoverførende, men som fremmer læring i et holistisk perspektiv.

Av den grunn har styrkebasert tilnærming og emosjoner hatt fokus i prosjektet. Dette har for mange falt unaturlig, da det å skryte av seg selv eller få anerkjennelse oppleves som unaturlig og ubehagelig. Kanskje kan vi tenke på det faktum at Janteloven bare blir til noe om vi gir den lov? (Sandemose, 1933). I dette arbeidet har vi hatt øvelser som går på anerkjennelse og det å si takk. Direkte overførbart til klasserommet som et bidrag til å gjøre elevene til det LK06 kaller gagns mennesker.

Lauvås og Handal (2014) minner om å trå varsomt når vi beveger oss mot menneskers innerste intimitetssoner og at små skritt også er skritt. Flytsonemodellen og opplevelsen av flow som en tilstand av balanse mellom opplevd kompetanse og utfordring (Csikszentmihalyi, 1990) kan tas med i betraktning når det gjelder å utvide enkeltindividets komfortsone, også når det gjelder emosjoner. I prosjektet kom dette til syne ved at noen av de som hadde uttrykt størst motstand mot triadegrupper og coaching som metode mot slutten av prosjektet uttrykte stor glede over utbyttet av samtalene i prosjektets siste fase. I et av intervjuene uttrykkes det slik:

Opplevde triadegruppa sist som veldig fint, spesielt andre dagen. Det var mange fine samtaler. Det at vi tok utgangspunkt i sine egne erfaringer og situasjoner. Også var jeg jo sammen med to som jeg tenkte at jeg var veldig forskjellig fra, men det ble bra allikevel. [...]Forutsetningen er jo at folk vil da. (Informant 3)

Å utnytte styrkene i hverandres forskjeller for å fremme åpenhet og synliggjøre at selv om praksisen vår er ulik og tankegodset formet på forskjellige måter, så kan

verdigrunnet være det samme. Fra idretten finner vi treningsfilosofiene til Marit Breivik (Hemmestad 2013 og Nils Arne Eggens omtalte «God`fot»-teori (Kaas m.fl, 2007) tar utgangspunkt i et positivt utøversyn, styrkebasert tilnærming og situasjonsbestemt ledelse. Ved å være trygg på hva du er god på, åpnes mennesket i større grad for å arbeide med de mer utfordrende delene av seg selv og sin utvikling. Ved å forstå behovet vi har for anerkjennelse og trygghet, åpner vi opp for større muligheter å korrigere mindre hensiktsmessig adferd (Spurkeland, 2013; Berg, 2013; Boyatzis, 2011) Det fordrer at vi vet hva vi er gode på og trygge i det som fungerer;

En styrke er at vi er ganske konservative. Vi kjører skolen på litt gammeldags måte. Tror elevene setter pris på at vi har 45 min bolker, vi har friminutt og faste rammer. Det er en styrke. Det kan jo være en trussel om man blir lite villig til å prøve nye ting, men mest en styrke. Det er ikke bra å bare hoppe på nye ting hele tiden. Noen trender er jo bra, men synes vi er fornuftige «konservatister». (Informant 3)

Magiske øyeblikk

En overraskende varm novembervind stryker meg over kinnet. Bålet knitrer og varmer meg på ryggen. Lukten av sjø blander seg med båløyk og et hint av trøffel fra suppa som putrer over flammene. Vi er på Tanumstrand. Hele kollegiet er samlet på et felles seminar med overnatting. Alt dekket. Noen hvisket om at det var første gangen på sikkert 20 år. En klar og uttalt forventning om at dette skal være mer enn bare teori.

Vinden har snudd og bringer med seg glade stemmer. Jeg er tredje post på samtalevandringen. «Den enkelte har aldri med et annet menneske å gjøre uten å holde noe av dette menneskets liv i sine hender»²⁴ har Løgstrup fortalt dem på første post. Beskjeden var klar – snakk om de tankene du får fram til neste post. Pass på at alle i gruppa får slippe til. På neste post kan de ta en sjekk på akkurat det; for hva kjennetegner en god samtale? Dette skulle de preke om til de kom frem til bålet.

Solnedgang og vandresamtaler langs svenskekysten. Noen har en knert på innerlomma, andre har ei flaske øl i hånda. Noen ganger er det kompromiss som gjelder. Den eneste oppgaven de har, er å prate sammen. Først med utgangspunkt i det

²⁴ Løgstrup 2008

de finner på posten, etterpå om hva de vil fram til neste post. Hvor dypt de har lyst til å gå er helt opp til hver og en.

Vi tar med oss følelsene fra kvelden før inn i forelesningsalen om morgenen. Hva er følelser? Hvordan gjenkjenner jeg de ulike følelsene? Hvilke primærfølelser har vi? Noen som kan tenke seg hva en sekundærfølelse er? Trenger vi å forstå våre egne følelser for å gjenkjenne de hos andre? Ulike situasjoner fremkaller ulike følelser. Bruk triadegruppene til å utforske en case der følelsene dine var involvert.

Å se hverandre.

Perspektivtaking kom frem som et stikkord i intervjuene. Jeg har satt dette i sammenheng med evnen til å mentalisere (Skårderud og Duesund, 2014) og å se andre innenfra og seg selv utenfra (Fonagy, Gergely, Jurist og Target, 2002). Frank Abrahamsen²⁵ minnet meg en gang på; *husk at på seg selv kjenner du ingen andre*. Vi kan selvfølgelig ikke lese tanker, men vi kan avlese og tolke uttrykket. Boyatzis, Smith, og Blaize (2006) beskriver hvordan omsorg kan utveksles i relasjoner og bidra til økt grad av forpliktelse, samtidig bemerker de at mennesker liker ulik grad av nærhet og viktigheten av å være oppmerksomme på nettopp dette.

Skårderud og Duesund (2014) sier noe om hvordan vi som mennesker implisitt mentaliserer ved at vi automatisk tar inn kroppsspråk, ansiktsuttrykk, tilpasser oss den andre, lytter til språkets tone og til innholdet i det som blir sagt (s 153). Å reflektere over enkelthendelser i egen praksis er en måte å eksplisitt mentalisere. Å bruke triadegruppe til å ventilere og høyt reflektere er en måte å trene denne evnen på og hvorfor det er viktig at vi har den. En av informantene uttrykte dette på en fin måte;

Jeg prøver å se det fra elevenes synsvinkel, spesielt de som sliter, det kan ikke være enkelt. Gå her og ikke få til noe. Da hjelper det med relasjon til dem. Det å lære elevene å se at de har gode sider, selv om de ikke har så store kognitive evner.

Selvfølgelig blir du lei noen ganger, sår folk bråker og kjødder og lurer. (Informant 2)

Mangel på relasjon eller følelsen av å bli avvist kan på den annen side bidra til å hemme elevens læring eller gjøre de mindre engasjert i skolearbeidet. Det innebærer at vi som lærere må kjenne til og kunne gjenkjenne ulike følelser – både hos oss selv og

²⁵ Forelesning Topptrener 2012-2014, Norges Idrettshøgskole, 21.03.13

andre. Dette arbeidet gjøres best på en trygg ventileringsarena som bidrar til innsikt om hvorfor følelser oppstår, hvilken konsekvens de har for oss og hensiktsmessige måter å agere på (Ramvi, 2010)

Vi må ikke skru av følelsene våre. Så lenge vi har med mennesker å gjøre, så har det helt åpenbart med følelser å gjøre. Og at elever tolker oss og vurderer oss og hvilket modus vi er i. Altså nærmest kan lese oss, det har i alle fall jeg oppdaget for lenge siden. Så det er klart at det har med følelser å gjøre. Det kommer vi ikke utenom. Tror ikke alle er like bevisste. Når det kommer til følelser er det noen som får piggene ut og setter på bremseklossene. (Informant 2)

Vår egen oppvekst former i stor grad måten vi håndterer følelser på (Bowlby, 1982). Følelser er privat, selv om konsekvensen av følelser i en arbeidssituasjon ofte blir offentlig i det den kommer til uttrykk i et intersubjektivt møte. Yrket vårt krever at vi er elevenes «trygge havn», noe som krever at vi gjør oss kjent med hvordan emosjonene våre påvirker vår relasjon til andre. I prosjektet har positive følelser som bidrar til motivasjon og entusiasme sett som læringsfremmere, fått like stor plass som de negative følelsene som kan sies å virke hemmende på læring

Om vi ikke kobler på følelser, så stenger jo en bit av seg selv ute. Jeg er ikke den flinkeste på følelser altså, men det spørres jo hvilke følelser man skal trigge. «Følelsene må du ha med deg i jobb». Og du må ta med deg de positive følelsene. Kanskje må du noen ganger ta deg en dag hjemme, tror kanskje ikke vi er så gode på å bli hjemme her. Ikke at du kan være på topp hver dag, det er ikke det. Og kommer du på jobb på en skikkelig dårlig dag så påvirker det alle. (Informant 1)

Stelter (2012, s 16) bruker metaforen *identitetslandskap*. Slik jeg tolker det, er evnen til å mentalisere et verktøy til å orientere oss i hverandres landskap. Samlingene på Tanumstrand er eksempler på hvordan det ble avsatt tid til slik arbeid.

Tror det har vært veldig nyttig å være på Tanumsturene. Der har vi hatt mer tid og kan sitte litt mer fordypet i hvordan man jobber på den måten. Hadde vi kun brukt fellestiden på skolen, tror jeg ikke vi hadde kommet like langt. Da blir det mer en ting man gjør når man er sliten etter en lang dag. Hodet er ikke like produktivt. Eller, jeg kan i allefall snakke for min egen del. Hodet mitt funker ikke like godt som det gjør når man kommer til et annet sted og har nok tid sammen. Det er hyggelig. Og det gir trygghet i relasjonene. (Informant 1)

Også tror jeg at sånn kollegamessig så er det å dra på turer sammen, sånn som vi har gjort, det har utrolig mye å s i[...] det å være sammen – bli bedre kjent, så tror jeg vi blir rausere overfor hverandre. Noen man synes kan være litt sure og grinete på jobben, så er man sammen med dem i en annen setting så er dem en helt annen type menneske. Det gjør jo at man får mer lyst til å hjelpe til, samarbeide, snakke sammen, sette seg sammen med den personen i lunsjen. De tingene. (Informant 2)

Et av funnene er nettopp viktigheten av nok tid – og at tiden tydelig er avsatt til å bygge relasjoner, både praktisk og teoretisk.

Er det verdt det?

Klokka tikker mot to. Fikler med koblingen til PC`en. Fortsatt ti minutter igjen til samlingen begynner. Null stress! Gleder meg til å videreformidle nøkkelpunktene fra et foredrag noen av oss fikk delta på i forrige uke. Bildet av Wells læringsssirkel²⁶ fyller lerretet. «Jeg stoler mer på Knut Roald enn deg altså» Kommentaren kommer fra sidelinja. Jeg veksler blikk med rektor. Skal det bli en slik økt? Vi lar rektor ønske velkommen og presentere innholdet i dag vi. Jeg får tid til å puste.

Hvorfor denne tvilen på meg selv hele tiden? Kan jeg ikke bare smelle i bordet med forskning og eksempler på god praksis? Nei! Uansett hvor fristende det er å slenge både Roald og Spurkeland i hue på et par her. Minner jeg meg selv om at det ikke nytter å selge inn utbyttet av coaching – det må oppleves. For å få drive²⁷ er det hver og enkelt sin opplevelse av mestring, autonomi og relevans som teller. Jeg har søkt stillingen helt frivillig, jeg har jo drive²⁸ så det holder for dette. Jeg kan stoffet som skal presenteres – og jeg kjenner mine kollegaer godt. De kjenner meg også. På godt og vondt. Underveis har jeg muligheten til å presentere ulike innfallsvinkler og metoder – slik at hver og en kan velge å fylle verktøykassa si med det de anser som nyttig og meningsfylt. Målet er at de skal få opplevelsen av tilhørighet til det som så fint kan kalles profesjonsutvikling, slik at de kan møte regjeringens kritikk med å være en god lærer, definert som en varm og tydelig læringsleder²⁹ som er støttende både emosjonelt og faglig.

²⁶ Roald (2012) s 106

²⁷ Deci og Ryan 2000, Hagger og Chatzisarantis 2007

²⁸ Deci og Ryan 2000, Hagger og Chatzisarantis 2007

²⁹ Klasseledelse. Varme og tydelighet. Bergkastet og Andersen 2011.

«Godt at jeg har laget modellen identisk med den som står i hans bok da!» Det er ikke aktuelt å la negativiteten stoppe meg. Jeg tror jo på dette her. Rektor tror på dette. Majoriteten av kollegaene mine gir uttrykk for at de har tro på dette. Wells lærings sirkel har tilsynelatende ingenting med coaching i gjøre heller, ikke som de vet iallfall. Viktigheten av eklektisk metode, lærte jeg en gang. Nå vil jeg presentere en annen innfallsvinkel – hentet fra skolesektoren.

Skal jeg ikke engang få lov til å si noe lenger? Kommentaren kom på først kakestykket i lærings sirkelen; erfaringsdeling. For hva er egentlig erfaringsdeling? Jo, våre erfaringer videreført. Og det kan være vel og bra for å få ventilert – spørsmålet er hva som skal til for at det blir læring av det. Jeg har knyttet dette opp mot Dewey – og det som var hans egentlige mantra; «learn to know by doing and to do by knowing».

«Mener du virkelig at det er mitt ansvar å se meg selv i relasjon til elevene?» Dette ble i virkeligheten aldri sagt rett ut av noen, men var slik kroppsspråket og de lavmælte kommentarene kunne tolkes av en utenforstående.

Om refleksjon

«Jeg tenker, altså er jeg!» Descartes (Østerberg, 1993, s 18) er blitt tilkjent som den første som satt ord på forståelse av fornuften. Vår evne til å være våre tanker bevisste, er det som kan sies å skille oss fra andre arter (Illeris, 2012). Reflektere betyr å bøye tilbake eller avspeile og refleksjon i denne sammenhengen er en bevisst aktivitet der ulike forhold ved praksisen vår løftes frem, artikuleres og drøftes (Østrem, 2015; Lauvås og Handal, 2014).

Lippitz (1990) beskriver noen av de etiske begrensningene som ligger i en pedagogisk refleksjon. For hva skjer med oss når vi ikke kjenner oss igjen i vår egen beskrivelse av en situasjon eller når vi ikke klarer å uttrykke den egentlige meningen bak handlingen vår? Hvor enkelt er det egentlig å beskrive den kontekstuelle kraften i et intersubjektivt møte? Prosjektet har vist at denne formen for refleksjon er krevende følelsesmessig og utfordrer vår evne til se bortenfor eksisterende relasjoner. Informant 2 påpekte et viktig poeng; «Igjen dette med relasjoner. De må være gode. Og har det vært dårlig, kan det brått skjære seg i en slik setting. Det er akkurat som elever.» Samtidig må vi se på den bakenforliggende meningen. Kan vi etisk forsvare at vi lar en

dårlig relasjon hindre oss og andre i å utvikle eller endre seg? Og om vi innehar denne holdningen – vil vi ikke avskrive andres mulighet for vekst i et mer gunstig klima?

Tankene kommer, enten vi vil eller ikke. Med mer enn 11 millioner aktive hjerneceller pr sekund og 40 000 impulser er det ikke mulig å ta kontroll over hvilke tanker som popper opp i hodet vårt (Moen, 2013). Det vi kan gjøre noe med, er hvilke tanker vi dveler ved, hvilke tankefigurer vi lar råde og hvordan vi kan utfordre disse ved hjelp av målrettede refleksjonsprosesser som Wells læringscyklus (Roald 2012). Og ikke minst, hvordan vi filtrerer hva som kommer ut; «Det er alltid noen som skal si noe negativt, sånn er det jo. Det er ikke noe som gjenspeiler kollegiet.»

Drugli (2012) stiller spørsmålstegn ved hva det er greit å blåse ut på lærerværelset eller til kollegaer. Hun snakker om bruksverdier, forstått som det som faktisk ligger bak handlingene og som kan stå i strid med skolens uttalte verdier, og viktigheten av at disse gjøres synlige og bevisstgjøres. Er det greit å snakke før en har tenkt seg om? I prosjektet har vi snakket om ventilering og bruken av kollegaveiledning som en mulighet til å håndtere en relasjonelt stressende hverdag. I intervjuene har det blitt bemerket at negativt elevprat på lærerværelset har sunket markant. Om det betyr at hver enkelt har blitt flinkere til å regulere, tar dialogen i sitt indre eller mindre fora vites ikke.

I prosjektet har den indre dialogen blitt illustrert ved Solfrid Raknes (2012) sine modeller på positive og negative tanker, illustrert med en grønn og en rød plastfigur. En enkel måte å forklare hvordan tanker fremmer eller hindrer oss i utvikling. I idrettspsykologien finner vi dette illustrert med formelen $P=p-i$, der P er prestasjon, p er potensial og i er forstyrrelser (Gallwey, 1979). En typisk forstyrrende tanke er knyttet til troen på egen mestringsevne eller den kognitive dissonansen mellom det vi allerede vet og ny kunnskap som blir presentert. Redselen for å ikke prestere som forventet eller ønsket om å være god, kan også virke forstyrrende. I prosjektledelsen har jeg bevisst brukt denne kunnskapen knyttet til egen gjennomføring av fellessamlinger eller veiledninger.

Du er veldig, veldig flink til å lede sånne forelesninger. Flink til å prate. Flink til å variere mellom det å ha teori kontra det å prate sammen og litt lettere ting. Du har vært veldig positiv til det her sånn. Og det smitter jo, ikke sant. Du viser at dette er morsomt. Og

det er veldig viktig. Det har vært positivt at du har vært så engasjert. Det jobber jo mange her, så det er jo alltid noen som ikke er positive til ting. Men jeg synes du har vært flink til å la være å se på sånt. Det er alltid noen som rister på hodet og himler med øya, men bare la være å se på dem også fortsette - det er ikke alltid lett det, vil jeg tro. (Informant 3)

Boyatzis (2011) trekker frem hvordan kunnskap om ulike neurale forbindelser i hjernen kan stimuleres ved å bruke emosjoner i lederskap og på en slik måte skape engasjement, bidra til mestringsopplevelse og på sikt økt entusiasme. Å vite at noe så enkelt som å smile stimulerer flere deler av hjernen, bidrar til positiv forventning og dermed mulighet for økt læringsutbytte, har gjort det enklere å stå i noen av de mer krevende situasjonene.

I prosjektet ble ABCDE-modellen introdusert (Berg 2013, Berge og Repål, 2010) A er hendelsen. B er tankene vi fikk knyttet til denne hendelsen. C er konsekvensen av tankene, følelsene og tolkningene av disse. D er den indre dialogen der du diskuterer med deg selv og E er effekten en slik indre diskusjon kan ha på hvordan du agerer på hendelsen. I triadegruppene har vi løftet den indre dialogen opp og bedt om andres perspektiver med mål om å fremme bevissthet rundt det vi ofte gjør intuitivt. Vi har kalt det for kognitiv trening. Informant 2 beskrev det slik:

Det er jo enklere å reflektere med noen. Vi diskuterer vel mer hva vi gjør og hvorfor vi gjør det. Altså, vi har alltid diskutert hva, men nå er det mer fokus på hvorfor. Det forklarer mer også hva man bør gjøre neste gang. Tar med seg hvorfor også ser man om det fortsatt passer.

I denne prosessen har metakommunikasjon vært en viktig faktor. Å samtale om det som skjer i samtalen. Å gripe tak i det non-verbale eller følelsesuttrykk med spørsmål som åpner opp for opplevelsen til fokuspersonen, uten at samtaleleder har tolket det den har sett (Berge og Repål, 2010). Å utfordre sine antagelser har for mange vært krevende, likevel går det igjen hos informantene at det å arbeide emosjonelt og kognitivt med mennesker som ikke kjenner dem godt, er hensiktsmessig. Funnene viser også økt tillit mellom kollegaene.

I den gruppa jeg hadde var det en del forskjellige typer, og det var veldig fint. Vi jo veldig lett for å snakke med folk som er like oss selv. Som ser likt på ting. Også var det

veldig fint, for det ble en sånn tillit i den gruppa som jeg tenker at de tre menneskene i den gruppa som naturlig hadde trukket oss ut av en sosial sammenheng for å ha en slik type prat. Sånn sett synes jeg det fungerte veldig, veldig bra. Det var lærerikt. Og når vi fikk den tilliten, når en av dem man kanskje ser på som sikker plutselig er så sårbar, sier det noe om dype følelser og det virkelig ser sånn ut og, så er det.. altså, det åpna meg litt opp. For selv om du veit det, at folk har helt andre ting i seg enn det dem viser frem, så var det en litt sånn; å ja! Jeg ble litt mer lydhør. Jeg er spent på det reflekterende teamet! (Informant 5)

Å få innsikt er det siste steget i Wells læringsyklus (Roald, 2012) og essensielt i enhver coachingprosess (Stelter, 2013). Det er først når vi har innsikt vi har mulighet til å endre adferd som ikke er hensiktsmessig eller forsterke og trygge en velfungerende praksis. Å kunne forankre de skjønnsmessige vurderingene i teori er avgjørende for å bli en refleksiv praktiker med fokus på optimalt læringsutbytte. Den reflekterende praktiker har en trygghet om at den ikke er den eneste som besitter relevant og viktig kunnskap, men benytter systemet rundt seg til å undre i fellesskap og dermed utvikle sine tankemodeller og sin kunnskap (Lauvås og Handal, 2014; Schön, 2009).

I triadegruppene har intensjonen vært å artikulere fokuspasjonen sin ABC og refleksjon-i-handling, mens E og D løftes frem som en refleksjon-om-handling og blir belyst i dialogen mellom fokuspasjon og samtaleleder der målet er å fremme motivasjon for å utvikle seg over tid. Det endelige målet er å bidra til en kultur for individ- og organisasjonsutvikling som bidrar til å fremme orienteringskunnskap og *phronesis* ved å skape bevissthet og handlingsforpliktelse – og ikke minst; eierskap i egen utvikling (Æsøy, 2015; Mollander, 2015; Hansen og Andersen, 2014).

En utfordring i dette arbeidet har vært å gjøre samtalen meningsfylte for alle i triaden. Ikke alle ønsker å reflektere rundt sin egen praksis. Denne motstanden ville det vært interessant å forsket mer på. Hvilke grunner vektlegges hos de som bevisst eller ubevisst velger å være bremseklosser i et utviklingsarbeid som har som mål å tilgodese både enkeltindividet og organisasjonen? Æsøy (2015, s 73) peker på at kravet om kontinuerlig refleksjon kan fremme følelsen av utmattelse snarere enn å fremme opplevelsen av mestring. Fonagy og Target (1997) understreker at den refleksive evnen ikke må forveksles med introspeksjon. Om vi ser dette i sammenheng med at jeg-et er ansvarlig for å konstruere selvoppfattelsen av meg-et, så kan dette muligens forklare

hvorfor enkelte kan oppleve denne formen for arbeid truende for deres selvpresentasjon. Lejonberg (2016) peker i sin avhandling om veiledning på den følelsesmessige forpliktelsen som en nøkkelfaktor og hun tar utgangspunkt i teorien om Social Exchange Theory (SET), forstått som den utvekslingen som skjer i interaksjonen mellom lærere og hvordan den kan bidra fremmende eller hemmende for utviklingen av hensiktsmessig praksis (Lortie, 1975, i Lejonberg, 2016). Å være følelsesmessig forpliktet til arbeidet sitt vil i de fleste tilfeller fremme motivasjon for økt anstrengelse, men kan også være en hemmende faktor dersom det blir ubalanse mellom forpliktelsen og opplevd støtte.

Å støtte seg på teori betyr å være kritisk til sine egne antagelser om hva som er god praksis, samtidig betyr det å forankre det vi gjør i det vi beviselig vet fungerer. Habermas ser på den emansipatoriske kraften i målrettede refleksjoner med mål om en kritisk holdning til det gitte, erkjennelse og utvidet meningsdannelse (Æsøy, 2015). Dette omtaler Mollander (2015) som *mestringskunnskap* og kan sees på som en delmetode på vei til å utvikle *orienteringskunnskap*. Orienteringskunnskap kan forstås som en helhetsvurderende, funksjonell retningsgiver for praksis og har mye felles med phronesis-begrepet. Denne formen for kunnskap skal ideelt sett videreutvikles i et livslangt perspektiv knyttet til identitet, fundamentalt forankret i resiprok dialog (Mollander, 2015).

Kan en slik tankegang forklare hvorfor det er det slik at Hattie (2013) sine funn vekker slik harme hos enkelte, mens andre trykker ham til sitt bryst? Kan det for noen være en unnvikelsesstrategi for å slippe å se kritisk på egen pedagogiske praksis, mens det for andre bekrefter, inspirerer og inviterer til justeringer? Kanskje er det den tidligere omtalte maktesløsheten som melder seg. Dersom oppgaven vi står foran eller den nye kunnskapen vi blir presentert utløser en hyperaktivering eller stress bidrar det til beredskapsmodus der vi er mindre mottakelig for læring, fordi vi i vårt kognitive selv kjemper vi en kamp om vi skal flykte eller bekjempe den trusselen ny kunnskap. En hypoaktivering representerer en tilstand av immobilitet og passivitet som kan forstås som en forsvarsposisjon (Nordanger og Braarud, 2014). Dette kan vi se i sammenheng med Csikszentmihalyi (1990) sin flytsonemodell der målet er å ha optimal balanse mellom utfordring og mestring for å fremme motivasjon. Å løfte slike prosesser opp på et organisasjonsnivå, er også investere i den profesjonelle kapitalen og legge til rette

for profesjonelle læringsfellesskap (Hargreaves og Fullan, 2014). I praksis betyr dette at du ivaretar individualiteten ved å selv sette deg inn i teori eller forskning, bryne meningene og antagelsene i et fellesskap og dermed bidra til den dynamikken som må til for å skape innovasjon og vekst. Hargreaves og Fullan (2014) knytter profesjonelle læringsfellesskap til erfaren kollektiv dømmekraft som er inspirert, men ikke avhengig av forskningsfunn. Videre kan vi knytte det til organisasjonslæring der kunnskapsbyggingen i fellesskap bidrar til økt innsikt i både enkeltindividet og en dypere helhetsforståelse som inviterer til nye tolkninger av den sosiale dynamikken (Roald, 2012).

Hos Bateson (1972) finner vi en tilnærming som likner og som kan sies å ha inspirert forskning om organisasjonslæring i seinere tid. Han fremmer en uanstrengt dialog med fokus på åpne opp for nye perspektiver og utvikle nye eller forbedrede tankemodeller. I en av de gjengitte dialogene løftes frykten for kognitivt å rote det til og faren ved å ikke ta med seg noe ekte inn i samtalen som et hinder for utvikling (Bateson, 1972, s 25). Samtidig setter han fingeren på de kroppsliggjorte tankesettene våre som ofte kan hindre oss i å se på tanken bak tanken. De tilsynelatende naive samtalene som gjengis er meningsbærende på mange plan og inviterer til et dypere læringsnivå og en vekstfokuset tankegang, slik vi finner hos Senge og Dweck (Roald, 2012; Dweck, 2012; Imsen, 2005). Dette kan knyttes til enkeltkrets og dobbelkretslæring, der læringen i organisasjonen foregår først når læringen har funnet sted i enkeltindividet (Schön, 2009).

Observasjonene under prosjektet viser at prosessene er krevende og fordrer både tid og overskudd. På mange områder er vi hverandres slipesteiner, eller perlemor som jeg prøvde å beskrive det i et foredrag for studentene. Et irriterende og frustrerende sandkorn kan bli til en perle – om det gis nok tid. Tallene fra elevundersøkelsen bekrefter at vi er på vei og at det er verdt innsatsen. Under delen som går på arbeidsforhold og læring ser vi økning fra 3,5 til 3,9 på påstanden; jeg synes at vi jobber med det vi skal lære på forskjellige måter. Og en økning fra 2,7 til 3,2 på påstanden om at lærerne legger til rette for at jeg kan bruke praktiske arbeidsmåter. Kanskje har vi blitt mer bevisste på å bytte briller ved behov?

Coaching – et skritt videre.

Stelter (2012, s 20) har i sine seinere arbeider introdusert det han omtaler som *Tredje generasjons coaching* med fire dimensjoner av narrativ-samskapende praksis. Han fremmer anerkjennelse og fokus på styrker og muligheter, refleksjon over verdier, aspirasjoner, ønsker og drømmer, eksternaliserende samtaler, gjenforellinger og alternative historier, sammen med det han omtaler som bevitning.

En slik dialektisk tilnærming har vært viktig i prosjektet, nettopp fordi vi som kollegium har hatt ulike oppfatninger av hva klasseledelse er og hvem som har ansvaret for at en klasse skal fungere godt – uansett hvilken lærer som er der. Å få en felles forståelse for begreper og ansvarsområder synes å ha bidratt til økt forståelse av kompleksiteten på en læringsarena, og at enkle modeller eller metoder ikke umiddelbart kan omsettes til god praksis. Læring og utvikling er ikke linjere og reduksjonistiske prosesser, men et resultat av interaksjoner og kognitivt arbeid. I mye av litteraturen oppfordres det til å forske videre på nettopp mikro-interaksjonene med et pedagogisk blikk (Stelter, 2012; Jones, 2007; Ogden, 2003;).

Begrepet bevitning kan sees i sammenheng med det Roald (2012) omtaler som samskapning. I tråd med det Stelter (2012) initierer, vil det i en slik dialogkultur være behov for gjensidighet, intonasjon, samttenkning (Shotter 2006 i Stelter 2012), og etiske refleksjoner rundt de ulike vendingene og øyeblikkene som oppstår i en slik praksis. Hargreaves og Fullan (2014) kaller denne formen for utviklingssamarbeid for felles opparbeidelse av *profesjonell kapital*, forstått som en investering i og en forvaltning av aktørenes humankapital, sosial kapital og beslutningskapital på systemnivå.

Funnene, kort oppsummert.

For å bruke Kierkegaards ord om å være tjenende, tålmodig og ydmyk overfor at den du er satt til å hjelpe har en annen sannhet og en forståelse enn din, så synes det tydelig at vi som skole har utviklet oss gjennom prosjektet.

Vi har sett at det å bli speilet på sitt eget ansvar for hva man tar med seg inn i intersubjektive møter, har utviklet en bredere forståelse sitt eget og andres følelsesregister. Sosial og emosjonell intelligens kan sees på som en del av individets human kapital (Hargreaves og Fullan, 2014; Goleman og Boyatzis, 2008). Et interessant

poeng i intervjuene var at alle fremhevet den faglige tryggheten i tillegg til de mellommenneskelige relasjonene som viktig for god klasseledelse. Dette kan sees i sammenheng med det Hattie (2013) sier om å ha «passion» for sitt fag som en av nøkkelfaktorene til økt læringsutbytte for elevene.

Skårderud (2012) trekker frem mentaliseringsevne og emosjonell intelligens som deler av svaret på hvorfor noen mennesker lykkes bedre som ledere enn andre. Han viser til at dyktige ledere har innsikt i følelsesregisteret i seg selv og hos andre. Selv om litteraturen på emnet er skrevet av leger, psykologer og psykiatere, så synes det nødvendig med en slik kunnskap i skolen i dag. En slik tankegang ser ut til å bidra til et mer profesjonelt praksisfellesskap med rom for ulike innfallsvinkler, men likevel med felles, pedagogisk mål om tilrettelegging av individuell utvikling for elevene.

Den coachende tilnærmingen har vist seg hensiktsmessig for å skape målrettet refleksjon og dialog som skaper handlingsforpliktelse. Den har også gitt kollegaene en dypere forståelse for hverandre, noe rektor har observert uttrykt som større raushet. Kanskje har vi i større grad lært oss det Jones og Corsby (2015) kunsten å nærme oss menneskene vi omgås med til daglig med økt bevissthet og høyere grad av undring?

7. Relasjonell ledelse

Arbeid med mennesker innebærer relasjoner. Mange relasjoner. Grendstad (1986) beskriver behovet for å være i personlig relasjon til noe eller noen som avgjørende for å skape mening i det vi driver med. Deci og Ryan (2000) beskriver tilhørighet som følelsen av å være viktig og opplevelsen av å ha støttende og tilfredsstillende sosiale relasjoner. I en Human Resource-ramme er utvikling av gode relasjoner en måte å investere i human kapital. Deltagere myndiggjøres gjennom medvirkning og inkludering (Bolman og Deal, 2004).

Ja takk, begge deler – jeg er en ugle!

Da jeg i sin tid begynte på Rødsberg ble jeg aller første dagen ønsket velkommen inn i det damene kalte for burugleforeningen. Ikke spesielt flatterende selvomtale kanskje, men filosofien var god. Som lærer gjelder det å bruke sunn fornuft – og alltid ta et overblikk på situasjonen. Jeg tror disse tankene på mange måter har formet skolen vår og gjør den til et godt sted å være. Og når vi nå skal jobbe med relasjonsarbeid, så er det så uendelig viktig å understreke at dette ikke er noe nytt. Vi er flinke til dette allerede! Så; som en verdensmester som ønsker å forbli verdensmester skal vi fortsette å trene – slik at vi kan bli enda bedre.

Ole Brum er en fin fyr. Sammen med Nasse filosoferes det mye over livets fasetter. På dette bildet forteller Brum hvor viktig det er å tro på seg selv, og minner oss om hvor godt det kan være at andre forteller oss det når vi har glemt hvordan det gjøres. I dette prosjektet skal vi være hverandres støttespillere – også i en mer formell setting. Men hva betyr det egentlig å være i relasjon til noen? Er det sånn at om du skal ha en god relasjon til deg selv før du kan få en god relasjon til andre? Og når du vakler; tar du kontroll – eller lar du det ubevisst kontrollere deg? Sniker inn noen ord om den tause kunnskapen igjen, om relasjonsmodellene som ble lagt allerede da vi var bitte små. Noen tanker knyttet til de elevene som vokser opp i hjem preget av utrygghet, de som ikke får modellert godt samspill og trygge relasjoner. De som ikke helt forstår hvorfor andre mennesker er så vanskelige. Og hva med barn av curlingforeldre og løvemammaer?

På foilen har jeg satt opp tittelen på oppgaven min; våg å være – lettere å lære. Å være i relasjon til noen krever at vi har nøklene til et godt samspill. Jeg viser opp bøkene til Jan

*Spurkeland*³⁰. De er tilgjengelige for dem som har lyst til å få utdypet temaet. Fokuset i dag er relasjonell ledelse; hvordan kan vi gå fra kontroll i form av straff og belønning til en ledelsesstrategi basert på verdiskapning og økt innflytelse? Sammen drodler vi om begrepene; *Relasjonskompetanse – Relasjonsorientert – Relasjonsdøvhets – Relasjonslathet – Relasjonsslitasje – Relasjonsmot – Relasjonsavhengighet*.

Jeg avslutter med en varm følelse i brystet. Tror det var godt for mange å få snakket om de skjulte sidene av relasjonsbegrepet. Å jobbe relasjonelt handler jo ikke om å være grei, det handler om å være menneske. Og det handler om å myndiggjøre.

Lederskap i praksis.

På spørsmål om hva informantene la i klasseledelse, så svarte alle relasjoner. De bekrefter at vi er en relasjonsprofesjon (Moos, 2004, i Ramvi, 2010). Relasjoner kan sees på som hjørnesteinen i pedagogisk lederskap og tilhørighet som et grunnleggende behov når det gjelder motivasjon (Deci og Ryan, 2000, Nordahl, 2002; Drugli, 2012). Det understrekes at det er den voksne som er relasjonsbæreren og at gode relasjoner utløser menneskelige ressurser.

Jan Spurkeland (2013) innleder sin bok *Relasjonsledelse* med å peke på de mellommenneskelige faktorene som inngår i et samspill. Han fremhever etiske refleksjoner rundt maktforhold, følelser, dialog og demokratisk involvering som vesentlige for å utvikle en ledelsesform med fokus på støttende relasjoner og menneskelig vekst. Også han fokuserer på klokskap i det intersubjektive møtet, som evnen til å se medansvaret for emosjoner som oppstår mellom lærer og elev. Relasjonsledelse er verdibasert og bygger på tillit, lojalitet, trygghet, frihet og følelser (Spurkeland, 2013, s 24). Skårderud (2012) trekker frem mentaliseringsevne og emosjonell intelligens som deler av svaret på hvorfor noen mennesker lykkes bedre som ledere enn andre. Han viser til at dyktige ledere har innsikt i følelsesregisteret i seg selv og hos andre. Informantene bekrefter at arbeidet nytter;

Jeg opplever å gå mer inn i og snakke om relasjon til en elev med lærere er lettere nå.
Før opplevde jeg at vi i større grad betraktet elevene som en gruppering eller en

³⁰ Spurkeland (2013); *Relasjonsledelse*, Spurkeland (2014) *Relasjonskompetanse*.

masse. Nå er det mer fokus på den enkelte. Og den enkelte lærer har det. Litt mer personlig fokus, har litt mer innsikt i den enkeltes liv. Tror jeg. (Informant 4)

Å være den usikre praktiker.

Standal (2008) fremhever viktigheten av å være en usikker praktiker i læringsledelse fordi vi ved å utforske det usikre og ukjente får kunnskap om både oss selv og andre. Usikker betyr ikke kunnskapsløs, snarere ydmyk og oppmerksom på det universelle i læringsprosesser og viktigheten av å balansere dette. Damasio (1994) minner oss om at følelser kan skygge for «sanne» observasjoner. I dette prosjektet har jeg selv fått trene på å håndtere ubehagelige situasjoner som uunngåelig oppstår når meninger møtes. I en fellesevaluering dukket kommentaren om at jeg hadde «tatt for mye Möllers tran» opp. I etterkant spurte jeg om tillatelse til å bruke den, nettopp fordi den først utløste følelsen av motløshet før jeg så at dette er humor - og det ville gi et nytt perspektiv til oppgaven min. Jeg har jo brukt min egen energi og følelser som fyringsmateriale – og det var forventet at noen synes det kan bli mye. Svaret jeg fikk overrasket meg noe;

Du må ikke misforstå meg. Det må være følelser. Ja, det må det. Jeg synes vi må by litt på oss selv. Rett og slett. Det kan ikke bli sånn at vi sitter på et kontor oss bare...nei, vi må by på oss selv. Så får det jo heller gå gærent en gang imellom. Går det gærent, så lærer du noe og så går det bedre neste gang. Følelser må vi vise.

Sævi (2013) omtaler en pedagogisk relasjon som pedagogisk dersom den har et åpent, tomt og ikke-planlagt potensial som kan fylles i samspill med elevene, med formål om å gi hver enkelt hjelp til å bygge kunnskap ut fra sitt eget ståsted og forutsetninger. Relasjonen kommer til uttrykk i det intersubjektive møtet og responsen den voksne relasjonsbæreren har på eleven, samtidig er det relatert til elevens personlige frihet og eksistens. Den voksnes evne til å møte den pedagogiske situasjonens kontekstuelle kraft kan sies å være en implisitt måte å vise elevene tillit og respekt på, noe som vil gi meningsfull læring utover det faglige. En slik eksistensiell tilnærming til sitt pedagogiske virke krever at *den voksne beskriver, analyserer og reflekterer over ulike hendelser i sin praksis* (Sævi, 2013, s 236)

Å være en god kaptein.

I en av forelesningene brukte lånte jeg Morgan Freemans stemme når han leser diktet *Invictus*³¹ fra filmen om Nelson Mandelas liv³². «I`m the master of my fate. I am the captain of my soul». Lærere er ikke bare kapteiner i egne liv, de styrer også skuta for elevene sine. Det er viktig at de er sitt ansvar bevisst – og de fullt ut viser at de er relasjonsbæreren. Det er den voksne som initierer den gode relasjonen. Vi trenger påminnelser om dette. I et av intervjuene uttrykte informanten det slik:

Jeg kan ikke få understreket nok viktigheten av å ha gode relasjoner. Det blir mer og mer åpenbart for meg – i den jobben jeg har, men ikke minst i forhold til kurs jeg har vært på. Radikalisering. Utenforskap. Nå jobber vi selvfølgelig mye med det i skolen, men jeg tenker at vi nesten ikke kan få gjort nok der. Relasjoner. Kontakter. Det at ungdommene kjenner en godhet, en varme og inkludering. Og ikke minst aksept. Om du leverer toere eller treere, så er du like høyt likt. Det er en stor, stor verdi. Som vi kan trenge masse påfyll av kunnskap om dette, meg selv inkludert, videre. Alle gjør det. (Informant 4)

Å drive skole i en tid hvor det blåser tidvis iskalde politiske vinder og hvor det i deler av samfunnet er økt grad av polarisering, er det viktig at vi som skole tar det samfunnsoppdraget det er å invitere til «innenforskap» og opplevelser av tilhørighet. Å gi elevene støtte i å styre sin egen skute er et godt steg på veien. Å bruke tid på sokratiske samtaler kan bidra å utvikle de dydene Aristoteles (2013) omtalte som avgjørende for å være gode mennesker. Mot, vennlighet, ærlighet, rettferdighet, besindighet og generøsitet er noen av de dydene et godt menneske innehar. Kanskje er mot til å være vennlige og generøst ha med oss hjertet, det vi trenger i mest for å forebygge utenforskap?

«Hvis rett er rett og feil er feil, er siste ordet sagt.»³³

Musikken til Kine Hellebust surret rundt i hodet mitt. Jeg hadde hengt meg opp i de som med tydelig kroppsspråk demonstrerte. Kanskje tullede av meg, men de var blitt som en stein i skoen. Jeg var derfor i tvil om hvordan jeg skulle sparke av dagens økt.

³¹ William E Henleys (1849-1903)

³² https://www.youtube.com/watch?v=RZY8c_a_dIQ

³³ Kine Hellebust/Mia Sandberg (1984) Det hainnle om å leve.

Hvordan kunne jeg holde speilet slik at vinkelen ga et bilde som var flatterende nok, men likevel ga lyst til å korrigere litt? Valget falt på et kinesisk tegn. Svart på hvitt. Er det noen som vet hva dette tegnet betyr? Hoderisting til svar, noen festlige tolkninger. Det er tegnet for konflikt, eller krise. Jeg hadde bestemt meg for å ta tyrene ved hornene, men ønsket ikke en blodig kamp. Ei heller å såre noen. Snarere vise respekt og forståelse for hjernens rop om hjelp når konflikten mellom det nye og det gamle ble for stor. På en eller annen måte måtte jeg da kunne injisere små doser av prestasjonsfremmere, slik at de orket den treningen som påvirker kapillærsystemene våre!? Humor er en måte å løse opp forsvarsverket på. Å visualisere er en annen. I hånda har jeg tusjer. Tegner opp en vev på flipoveren. Dette er meningene våre. Forteller om mitt crush på Foucault og om hvordan han metaforisk forklarer hvordan summen av meningene våre og diskursen i samfunnet danner et bilde, en vev. Hvilken fagre etterlater du deg på tråden? Hvordan begrunner du tråd- og fargevalget ditt? Hvilket motiv ønsker du å bidra til? Det blir veldig stille. Biter meg i tunga. Har følelsen av å sitte i glasshus. Er det nå noen vil kaste en stein? Fortsetter å snakke om makt – og om avmakt. Om turen hjem fra siste masterkurs, da tårene silte i frustrasjon over møtet med en læringskultur som er så fjern fra den jeg er vant til. Over hvor glad jeg er for at vi på Rødsberg er rause med hverandre, at vi ønsker det multikulturelle velkommen. Vi snakker om svart og hvitt, og enten eller, om det beste og verste med jobben vår -og alt det som er i mellom. Om striden vi av og til har inni oss – og hvordan den kan komme til uttrykk. Om hersketeknikker. Ærligheten imponerer meg. Vi er enige om at vi alle synes det kan være strevsomt. Hvordan forer vi da motivasjonsflammen? Del en ting dere gjør for å holde motivasjonen oppe.

Om maktsterke posisjoner

I arbeidet har jeg funnet inspirasjon i Foucault syn på diskurs, som en vev der maktsterke posisjoner får tegne tydelige mønstre. Hans evne til å problematisere uten å fokusere på rett og feil er en tenkemåte som fremstår som et ideal jeg beundrer og streber etter (Denison, 2010; Potrac og Jones, 2009; Foucault, 1994). Foucault ønsker at vi skal utfordre det forutinntatte, sannhetene vi har blitt gjenfortalt og relasjonene mellom de som «eier» sannheten. Han sammenlikner makt med kapillærsystemet, innflettet uten å egentlig være en del av det. Uten kritisk tenkning vil utviklingen stoppe opp. Og kanskje er det akkurat slik; på lik linje som blodtilførselen vi får

gjennom kapillærene så trenger vi maktforflytninger for å kunne bevege oss? (Denison, 2010).

I intervjuene var maktsterke posisjoner et av mange temaer jeg var nysgjerrig på. Med hodet plassert i teorien og med forskerbrillene på nesa, har jeg sparket meg selv på leggen for å overanalysere alt og alle. Denne undrende sårbarheten beskriver Standal (2008) som en forståelse og åpenhet for universelle menneskelige mekanismer, samtidig som har påpeker viktigheten av å unngå paranoide tendenser. Hos informantene søkte jeg derfor en beskrivelse av deres opplevelser og observasjoner.

Det er nok kanskje litt flere bremseklosser enn noen som styrer i en bestemt retning. Det er nok en sammensetning av det du peker på. Vi er jo en spesielt sammensatt gruppe av forskjellige mennesker og med forskjellig bakgrunn og utdanning. Vi gjør forskjellig ting, men vi har samlet alle. Det gjør at vi får en bredde på en måte, men i noen sammenhenger opplever jeg litt motvillighet mot å jobbe med nye ting, og i forbindelse med dette prosjektet opplever jeg at noen er negative rett og slett. I plenum blir det en demonstrativ måte å vise det på, ikke verbalt. Vise lite velvilje på en måte, lite entusiasme. Opplever ikke at de tar det verbalt i plenum, men at noen gir uttrykk for det i mindre grupper og mindre sammenhenger. (Informant 4)

Hargreaves og Fullan (2014) bruker begrepet *kunstig kollegialitet*, karakterisert som formelle, spesifikke prosedyrer ment for å oppmuntre til mer kontakt mellom lærere. De kaller det et tveegget sverd som kan sette i gang gode prosesser som fremmer et mer langsiktig samarbeid, men som også kan bidra til det de kaller for *balkanisering*, en lærerkultur med mer separate grupper som på ulike måter «sloss» om posisjoner. Kanskje kan det være det påtvungne samarbeidet som har gjort at noen setter seg på bakbeina? Eller kan det være at noen ønsker å ha større påvirkningskraft enn de har blitt gitt?

Noen mennesker er sånn at de søker makt, men ikke vil være sjef. Noen ønsker makt. Men noen mener det nok godt og vil forandre ting. Så har vi jo noen bremseklosser. De som ikke vil at noe skal skje. Det kan jo være bra, men det er ikke bra når det aldri skal skje noe. Det blir ikke noe særlig utvikling iallfall. Tenker at det er et viktig poeng. (Informant 2)

Blant informantene var det flere som pekte på ulike grupperinger i kollegiet, men ingen som hadde noen stor utøvende kraft. Flere påpekte at forelesningen om

hersketeknikker hadde hatt en påvirkning på deres evne til å si ifra og at kunnskapen om slike strategier gjorde dem tryggere.

De er trussel for seg selv i så tilfelle. Her føler ikke jeg at de har så mange støttespillere på å sabotere eller motarbeide. Noen enkeltindivider har du jo alltid, men det spørs hvor stor skade de får gjort. (Informant 1)

Ved bruk av coachende tilnærming kan vi gjennom spørsmål løfte opp kognitiv dissonans, usikkerhet, meninger, maktbruk, mønster og avdekke uartikulerte sosiale regler (Potrac og Jones, 2009). Et mulig utbytte kan være endret adferd til gode for fellesskapet. En utfordring med denne tilnærmingen er at den vil utfordre maktsterke posisjoner som på sin side vil kunne motarbeide utviklingen. Dette kan betegnes som en form for politisk aktivitet forstått som bevisste eller ubevisste strategiske handlinger for å opprettholde en maktposisjon. Dette ser jeg i sammenheng med at et coachende lederskap som fort kan love for mye – og at en i tråd med Hemmestad (2013), tidvis også må ta i bruk en konfronterende lederstil i endringsprosesser.

De største utfordringene som intern prosjektleder har kommet i de situasjonene der det utvises stor motstand eller liten interesse for å bidra til samskapende praksis. I narrativene er den indre dialogen knyttet til ønsket om å argumentere eller overtale beskrevet. Det har vært vanskelig å balansere kunnskapen med de spontane reaksjonene – og det har vært krevende å unngå en normativ innfallsvinkel som vil påføre følelsen av skyld eller skam. Å bidra til struktur gjennom klare roller i triadegrupper har vært et forsøk på å skape forutsigbarhet.

Du ga heldigvis klare rammer for gjennomføringen. Jeg tror det er viktig å tørre å være litt sånn tydelig og. At noen har fokus på; det er sånn vi skal gjøre det. Ellers mister det en del verdi. (Informant 5)

Kan alt forsvares med gode intensjoner?

Profesjonsforsker Knut Ove Æsøy har rett når han som heading på bloggen sin har skrevet; Veien til helvete er brulagt med gode intensjoner.³⁴ Bloggen hans har for øvrig vært til stor inspirasjon, både til å rydde i egne tankerekker og for nye perspektiver.

³⁴ <http://paideia.blogg.no/>

For ja, intensjonen var uten tvil å ville kollegaer vel, noe flere av informantene bekrefter å ha opplevd;

Måten du har gjort det på har vært veldig ålreit [...]. Det har vært en viss letthet, samtidig som det er en tydelig faglig forankring. Samtidig som det er teoretisk innføring, og det liker jeg personlig bra. At vi kan vise til teori og sammenhenger med det man har lært fra før. Det føler jeg er betydningsfullt. Og ikke minst å bli utfordret, få direkte og konkret på det som har med ens egne kommunikative evner og kompetanse. Altså; hvordan er jeg? Og at vi får en større bevissthet rundt dette gjennom andre. Dette være seg både spørsmål og skjemaer som har vært brukt. (Informant4)

Samtidig beveger jeg meg inn på privat territorium med et skarpt blikk og tung teoretisk forankring. Selv om ingen av informantene hadde opplevd dette som krevende, så kommer det likevel til uttrykk;

Ellers må jeg si at jeg synes ikke det er for mange vanskelige ord og begreper. Det vet jeg det er mange som har sagt. Det er et fag, så da må vi ha et språk. Det må være greit. Det er profesjonsutvikling. Det greit at vi skal preke så folk skjønner`t, men vi må kunne ha et fagspråk og. Så jeg er ikke enig med dem som sier det. (Informant 2)

I den forbindelse valgte jeg å spørre en av de som hadde uttrykt dette om vedkommende kunne sette ord på noen av følelsene. Svaret kom spontant; jeg følte meg dum! Selv om det bedyres at det ikke hadde noe med meg personlig å gjøre, så anser jeg det som en klar tilbakemelding om å være sine intensjoner bevisste. På spørsmål om det var noe i prosjektet som likevel hadde bidratt til økt trygghet, var svaret heldigvis ja;

Jeg er jo ganske god på dette med relasjoner. Så lenge jeg slipper å bruke et skjema, så har det vært både lærerikt og betryggende å være i disse triadene. Jeg skjønner jo at jeg gjør mye riktig, selv om jeg ikke akkurat kan sette ord på det.

Æsøy (2017) påpeker faren ved at profesjoner som er tungt forankret i erfaringskunnskap blir tvunget til en positivistisk, vitenskapelig tilnærming og stiller spørsmålstegn ved å la evidensbasert kunnskap og mestringskunnskap erstatte den kunnskapen som ikke kan artikuleres, men opparbeides gjennom erfaring og forstås som en holistisk orienteringskunnskap. For det er jo orientere oss i et landskap av

individer vi skal, og mennesker er langt fra like forutsigbare å navigere etter som stein og fjell. Så må vi heller gjøre oss noen tanker knyttet til utvikling kontra endring. For om den praksisen vi har ikke er hensiktsmessig i utgangspunktet, er det heller ikke hensiktsmessig å utvikle den – da må den endres. Å utvikle orienteringskunnskap eller phronesis vil være å justere praksis. Og det kan være ganger vi må sprengte oss gjennom fjell av antagelser eller drenere sumpmarker av villfarne følelser for å bygge veier det er hensiktsmessig å bevege seg på. Fonagy og Target (1997) peker på interaksjoner som linker persepsjon, tanker og emosjoner som grunner for og konsekvenser av en handling, som et signifikant bidrag til utvikling av selvkontroll og evne til å plassere seg i et fellesskap. De viser til hvordan hjernen «ufrivillig» lagrer minner ureflektert. Følelser knyttet ulike opplevelser blir kroppsliggjorte responser som vi ikke uten videre klarer å endre. Frykten for å vise sin mentale tilstand kan hindre vekst. Økt evne til å mentalisere, ansett som en signifikant kapasitet knyttet til personlig vekst, utvikles ved modellering, speiling og dialog i en trygg relasjon (Skårderud og Sommerfeldt, 2008; Stern, 1985; Fonagy og Target, 1997)

Det er jo ikke gjort på en, to, tre. Ser jo for meg at noe kan bli ubehagelig underveis. Hvilket det jo på en måte også blir. Så jeg tenker; det er greit. det handler jo litt om å tørre å anerkjenne det; okej, det her blir kanskje ikke akkurat sånn at jeg kan cruise igjennom, det kommer kanskje til å kreve litt. Sånn; åh, skal vi gjøre DET nå, mens du er full av slitene tanker i hodet. Men så kommer du inn idet, så krever det litt og det er kanskje ikke like kult hele tiden. Det er jo en ukjent måte å jobbe på. Og det skal jo føre til selvutvikling. Det er mye mer komfortabelt å bare få litt sympati og bekræftelser på det du allerede driver med, men her så kan vi ikke bare jatte med hverandre lengre. (Informant 5)

Å bli utfordret på sin evne til å bygge relasjoner har vært sårbart for flere. Å arbeide i triadegrupper gjorde det tryggere, ifølge informantene. Relasjoner kan bli slitte, de kan også repareres.

Men et eller annet sted skjer det noe som flytter på ting da. Og det synes jeg alltid er interessant. Også med dette her. Ikke nødvendigvis for at noen har rett eller feil, med det er viktig å få en debatt. (Informant 2)

Å få en verktøykasse med ulike strategier som anses å fremme gode relasjoner ble tatt imot med takk. For hvordan viser jeg egentlig elevene at jeg liker dem? Smile? Møte

blikket? Jakte på mulighetene for å lirke inn en kile av anerkjennende feedback i en tøff tenåringsfasade? Være sensitiv for hva eleven egentlig trenger av meg? (Drugli, 2012; Ramvi, 2010).

Den teoretiske forankringen for denne formen for samspill kan vi finne hos Emmanuel Levinas (1906-1995) som kan sies å videreføre Martin Bubers filosofi (Eide m.fl, 2003). Levinas kan sies å flytte fokuset fra *jeg – du* til det grunnleggende etiske i subjektets møte med *den annerledes andre*, den som ikke er slik som deg selv – og alt *den andre* har med seg av *for-forutsetninger*. Kommunikasjonen starter i den andres ansikt, slikt din respons på ansiktet er et svar. Og et ansvar (Levinas, 2002). En relativt lammende tanke, som kanskje kan forklare noe av den frykten vi har i møte med andre. Akkurat som Buber ser Levinas på det intersubjektive møtet som et vågestykke. Mot til å møte, men samtidig et ansvar for å svare på en etisk forsvarlig måte. Med mål om å skape samklang. Det å komme noen i møte har en etisk grunnforutsetning. Forfatteren bruker en analyse av det engelske ordet responsibility; respons som tilbakemelding og ability som mulighet. (Eide m.fl, 2003, s 20, Levinas, 2002) Som regel rekker vi ikke å tenke oss om før vi responderer. Min tanke har derfor vært at vi må trene på å kroppsliggjøre en etisk forsvarlig, om enn krevende, respons - slik at vi lettere kan oppnå en god samklang.

Full fart fremover?!

Vi vil lære mer om motivasjon, var en av forventningene da prosjektet startet opp. Hvordan får vi elevene motiverte? Åh – som vi ønsker oss en fasit! Sannheten er at det er hardt arbeid – bevisst tankearbeid og evne til å gripe tak i situasjonen her og nå. Gjerne sett i et helikopterperspektiv. Det krever at vi tør å slippe tak i trygge rutiner og gamle vaner. Hvor motiverte er dere selv for å lære noe nytt? Det handler om å trykke på de riktige knappene og tilfredsstille de grunnleggende behovene; opplevd kompetanse, autonomi og tilhørighet. Her ligger nøkkelen til å få full fart fremover. Fra prestasjonspsykologien har jeg med meg Self determinations theory (SDT)³⁵ eller selvbestemmelsesteori, for å bruke et uttrykk som alle forstår. Modellen til Hagger³⁶ henger på lerretet. Det kræsjer litt hos enkelte når de ser straff og belønning

³⁵ Deci og Ryan 2000

³⁶ Hagger og Chatzisarantis 2007, trykket på permen. Ryan og Deci 2007 s 8.

på kanten av det som grenser mot demotivering. Ta to minutter – diskuter nytten av ordensanmerkninger! En kakofoni av stemmer stiger mot taket. Kult! Kollegaene mine er ganske delt i synet på hvorvidt anmerkninger er hensiktsmessig. Ja, det funker for de som vil og kan. Men hva skjer når du ikke lengre har sjans til å få god i orden? Når fokuset ditt er andre steder enn om lekse er gjort eller gymtøyet ligger i sekken? Når du har fått 42 anmerkninger siden sommerferien – tror vi da den 43. vil gjøre noen vesentlig forskjell? Vi sneier innom pensumet fra lærerskolen, snakker om Skinner, Pavlov og hvordan behaviorismen fortsatt påvirker oss. På veggen drar ei lita jente på bakhjulet i sin rosa lekebil. DRIVE by CAR! Tenk på kjennetegnene for indre motivasjon – og en situasjon der du opplevde at motivasjonen din var fraværende. Hvilken av bokstavene manglet? Vi snakker videre om kloke tanker fra antikken. Risikosport å innføre begrepene techne, episteme og phronesis når klokka nærmer seg tre, men shit heller. Det handler om teknikker, teorier og praktisk klokskap. Skolen vår er full av kloke voksenpersoner, men akkurat som elevene kan vi også synes at ting er vanskelig i blant. Da gjelder det å se innover seg selv. Jeg vil at de skal gå hjem med en følelse av at dette har de jo egentlig kanskje god kontroll på. De kan selv velge hva de skal fokusere på. Det kan definitivt knyttes til jobben vår - og det vil med stor sannsynlighet påvirke relasjonene til elevene. Så er det viktig å huske på; elevene våre må gå her. Vi har tross alt valgt dette yrket.

Våre grunnleggende behov.

Å forstå grunnleggende faktorer som påvirker motivasjon synes essensielt i arbeid som involverer menneskelige utviklings- og læringsprosesser. Motivasjon kan sees som en verdi som gir energi, retning og gjennomføringskraft. Konsekvensen av motivasjon kan omtales som produksjon, noe som kan forklare den tekniske tilnærmingen vi finner til dette i tidlig forskning (Standage og Ryan, 2007). I denne delen av oppgaven vil jeg se nærmere på Deci og Ryans (2000) *Self-determination theory (SDT)*, selvbestemmelsesteori, som utgangspunkt for å forstå hvordan ulik grad av autonomi og internalisering påvirker vår evne til sosial tilpasning, trivsel og motivasjon for utvikling.

Behaviorismen med Pavlovs hunder og Skinners operante betinging tok lite hensyn til grunnleggende psykologiske behov. Straff og belønning vil derfor henge sammen med

ytre motivasjon for å nå et mål eller unngå en ubehagelig reaksjon hos omgivelsene og det vil være knyttet til resultat og graden av måloppnåelse (Standage og Ryan, 2012; Ryan og Deci, 2007; Hagger og Chatzisarantis, 2007; Deci og Ryan, 2000). Ytre motivasjon kan absolutt gi resultater, noe som kan være forklaringen på hvorfor behavioristisk tankegang og handlingsmodeller fortsatt brukes i skoleverket. Som en alternativ tilnærming presenterer Deci og Ryan (2000) en dypere forståelse av reguleringsprosessene som anses som substansiell basis for å tilfredstille de grunnleggende psykologiske behovene som påvirker indre motivasjon. De setter fokus på prosessen der mennesket må tilbake i regnestykket og at behovet for mestring, autonomi og tilhørighet må i ulik grad dekkes for å stimulere indre motivasjon for å nå mål eller ønske utvikling. Standage og Ryan (2012) understreker at mennesker har ulike behov for dekningsgrad og dette også er kontekstavhengig.

Prosjektet er lagt opp etter en arbeidsmodell med fokus på autonomistøtte og utforskende tilnærming (Markland og Vansteenkiste, 2007). Informant 3 sier noe om hvordan kollegaene satt pris på den tilnærmingen: «Det har vært fint at vi kan velge caser selv. Ta opp ting man er opptatt av på en måte, det som betyr noe for deg i hverdagen.»

I en belgisk studie av Aelterman, Vansteenkiste, VenKeer og Haerens (2015) så de nærmere på hvilken rolle de tilfredsstillende av de psykologiske behovene hadde på motivasjonen for kompetanseutvikling. Funnene viste at en innføring av SDT som et alternativ til instruksjon økte effektiviteten og læringsutbyttet hos de lærerne som hadde en negativ forventning eller som i utgangspunktet avskrev seg ansvaret for sin egen utvikling. Hos andre lærere ble det en energibase som når den var internalisert ga psykologisk næring for økt personlig vekst. De anså teoriene som direkte overførbare til klasserommet fordi det ga dem større forståelse for hvordan de kunne motivere ulike typer elever. Det ble også gjort funn på økt eierskap i elevenes læringsprosesser. En tilsvarende intervensjonsstudie ville vært svært interessant å gjennomføre i det norske skoleverket også.

Om vi tar utgangspunkt i Deci og Ryan (1999) og *relatedness*, så kan opplevelsen av mistillit være en utløsende faktor som undergraver indre motivasjon for utvikling eller endring. Og kanskje er det slik i dette prosjektet? Kan jeg som prosjektleder bidratt til

et enkelte lærere sitter igjen med en opplevelse at de ikke er bra nok lengre? Ser ikke bort fra det. Kravene til lærerrollen har forandret seg drastisk de siste 20 årene og gapet mellom egen praksis og teorien om optimal praksis kan oppleves uoverkommelig. Opplevd kompetanse tenderer å være en avgjørende faktor for å fremme indre motivasjon. For noen har det kanskje ikke vært nok tid til å ha gode prosesser som kan bidra til en opplevelse av støtte til å fylle dette gapet eller få synliggjort hvilke kompetanser en faktisk allerede innehar. Selv om hver enkelt har fått velge hvilke kompetanser som skal ha fokus, så kan opplevelsen av manglende *autonomi* fortsatt undergrave motivasjonen.

Phronesis på timeplanen

Phronesis-begrepet har sitt opphav i Aristoteles moralfilosofi (Aristoteles, 2013; Noddings, 1997) og er av en rekke forskere og teoretikere blitt løftet opp som en alternativ måte å nærme seg læring og ledelse, (Aelterman, Vansteenkiest, Van Keer og Haerens, 2015; Plowright og Barr, 2013; Hemmestad, Jones og Standal, 2010; Solerød, 2004; Eisner, 2002) og bidra til personlig og menneskelig vekst (Hemmestad m.fl 2010; Potrac og Jones, 2009; Standal, 2008; Gallagher, 1992). Florian og Graham (2014) ser på phronesis som et verktøy for å utforske og få en bredere forståelse for spørsmål knyttet til lærerens evne til å ta beslutninger. Aristoteles delte etikken i tre, der *episteme* i denne sammenheng kan forstås pedagogiske teorier og *techne* som konkrete metoder og teknikker.

Den greske filosofen var opptatt av samfunnets ansvar for å innpode verdier som fremmet gode, dydige mennesker (Aristoteles, 2013; Noddings, 1997, s 34). En naturlig tanke i sammenheng med dette prosjektet blir da; hvordan bidrar vi som lærere til utvikling av personlig karakter i en tid som er preget av faglige karakterer? Målene for slik tankegang finner vi omtalt i den generelle delen av lærerplanen. Spørsmålet er derfor rettet mot hvordan vi vektlegger den delen av LK06 og hvordan vi omsetter det til en del av vår daglige undervisning. *Phronesis* kan i denne sammenheng defineres praktisk klokskap og kan muligens bidra til å tydeliggjøre hva som er essensielt i dette arbeidet (Solerød, 2005; Eisner, 2001).

Heidegger tilbyr en bredere forståelse av begrepet phronesis for å fasilitere utviklingen av lærerens forståelse av de begrensningene som ligger i tradisjonell, behavioristisk

tankegods (Florian og Graham, 2014). Det er naturlig å spørre seg om denne formen for praktisk klokskap kan bidra til å skape læringsmiljø som fremmer inkludering og begrenser mulighetene for utenforskap og segregering? Dette spørsmålet vil jeg se nærmere på i analysene.

Solerød (2005) stiller i sin bok spørsmålet om hva er det som styrer vår måte å undervise på. Han oppfordrer til bevissthet om skillet mellom innlærte undervisningsteknikker og pedagogiske teorier – og evnen til å utvise praktisk klokskap i en undervisningssituasjon. De samme tankene finner vi hos Schön (2009) når han omtaler bruksteori og handlingsteori. Bevisstheten knyttet til de kontekstuelle valg en lærer må ta i undervisningssituasjon, kan forstås som handlingsteori og phronesis. I nyere forskning på idrettscoaching er det nettopp phronesis som er i fokus. Med hvilken klokskap håndterer vi kunnskapen vi har i det intersubjektive møtet? (Coulter, Mallett, Singer og Gucciardi, 2015; Hemmestad 2013; Nelson, Cushion, Potrac og Groom, 2012; Denison og Avner, 2011; Standal og Hemmestad, 2011; Hemmestad m. fl, 2010; Jones, 2009)

Funnene, kort oppsummert.

I prosjektet har vi sett hvordan økt bevissthet og kunnskap om faktorer som spiller inn på læring og klasseledelse påvirker den enkelte lærers væremåte i klasserommet. Vi kan se at vi må spille på ulike strenger for å fremme enkeltindividets motivasjon for å foredle sin praksis. For å utvikle phronesis eller praktisk klokskap er deltagerne blitt utfordret på å tørre å være tilstede, risikere å feile – og ta helikopterperspektiv på vår egen praksis. Min påstand er at dette prosjektet har satt et tydelig avtrykk på vår skole.

Alle informantene presiserte viktigheten av relasjoner og bekreftet at relasjonsarbeidet hadde vært svært nyttig for oss som organisasjon. Ved å synliggjøre læreren som relasjonsbærer og ved å få et mer nyansert bilde av hva relasjoner er og hvilken betydning de har for elevenes mulighet for å nå sitt optimale potensiale, viser Elevundersøkelsen fremgang på alle spørsmål knyttet til Støttende relasjoner. Det er en sterk indikasjon på at vi har utviklet evnene til å se oss selv utenfra og samspille med andre.

Min observasjon er at vi i større grad tar dette ansvaret, noe som også bekreftes av informantene:

Noe jeg synes er fint her nå er jo at folk kommer med slike: blæh-bemerkninger, så kan den samme personen sjøl si etter på at det var kanskje litt negativt. Det synes jeg er en bra greie, å klare å hente seg inn. [...]Der har det jo virkelig gitt resultater! (Informant 5)

Noen ting er banalt enkelt – og likevel så vanskelig. Narrativene og informantuttalelsene viser at vi er på vei, både som enkelt mennesker, som kollegium og som organisasjon.

Et avsluttende narrativ.

I dette siste narrative er hensikten å la leseren få innblikk i en av de vanskelige oppgavene ved å lede et prosjekt på egen arbeidsplass, og kanskje er det et av de narrative som best beskriver hvilken styrke som ligger i det jeg definerer som coachende tilnærming. Mot til å kommunisere direkte, ha fokus på verdier og mulighetene i mennesket og evne til å bruke den kontekstuelle kraften til å bidra til å bygge opp hele mennesker. I et slikt pedagogisk øyeblikk synes det viktig å mentalisere – virkelig se bakenfor det som verbalt blir uttrykt. Eller som Chroni, Abrahamsen og Hemmestad (2017) uttrykte det – finne ro i stormens øye.

Lille speil på veggen der..

«Men seriøst – vet ikke om jeg kan si at jeg har fått noe ut av dette jeg!?» En gavepakke av et spørsmål for en prosjektleder som følte at noen trengte briller. Uglå prikket tigern på ryggen; nå har du muligheten – bruk den klokt. Vi var en liten gruppe som hang igjen. Trygge mennesker, både for den som sa det og for meg. Spør du meg? Vedkommende nikker. Vil du at jeg skal svare ærlig? Svaret er ja, med trykkluft gjennom nesa. Here we go! Du har et større filter enn før. Du gjenkjenner i større grad sure oppgulp og ber om unnskyldning om du har sluppet ut litt i overkant mye steam på fellesrommet. Du gir komplimenter. Du omtaler og møter elevene som ikke er dine egne på en langt hyggeligere måte. Det er jo synd om du selv ikke opplever at du har fått noe ut av prosjektet, men dette er iallfall mitt inntrykk. Min kollega retter opp ryggen, holder blikket mitt et øyeblikk. Jeg ser et smil der inne. Lettelse kanskje? Jeg tok en sjanse. Tror det var verdt det. For ja, det var i grenseland av hva jeg kan tillate meg å si – og alt annet enn en coachende tilnærming, vil noen kunne påstå. Akkurat der er

jeg ikke enig. Jeg husket til og med min ABC³⁷. Direkte kommunikasjon som bidrar til økt oppmerksomhet og innsikt er nærmest sakset ut av skjemaet til Erlend O. Gitsø fra Topptrener 1.³⁸ For var ikke nettopp dette det som har vært den viktigste jobben min? Være speilholderen som vrir og vender slik at refleksjonen tar den retningen som gir det beste resultatet, både for enkeltindividet og for fellesskapet? Og når lille speil på veggen der ikke er noe hyggelig – er det ikke da lurt at noen andre kan fortelle deg hvor bra du er?

³⁷ Ask Before Coaching

³⁸ Refleksjons- og tilbakemeldingsverktøy for observasjon i arbeid med utvikling av relasjonskompetanse. Designet av Erlend O. Gitsø basert på ICFs kjernekompetanser. Tilpasset med tillatelse Rødsberg av Heidi Stenbock-Haakestad

8. Avsluttende perspektiver.

«Det virker når vi jobber med det». Det er konklusjonen min. Tanken slo meg da jeg kjørte hjem fra det siste fellesmøtet, der rektor hadde fortalt kort om tallene fra Elevundersøkelsen. Fra høytaleren sang Kine Hellebust «Det handler om å gynte, til du får til det du vil»³⁹. Wadel (2014, s 204) har også denne strofen som avslutningssetning. Jeg tror den er en viktig påminnelse om den ydmykheten du må ha med deg inn i et prosjektarbeid, der «å gynte med» er et alternativ til å bare pushe på. Det er et risikoprojekt å møte mennesker der de er, og det er viktig å være ydmyk for at «den andre» har et annet mål enn deg eller trives bedre med andre verktøy enn dine. Målet var felles utvikling. Den coachende tilnærmingen ble valgt fordi jeg tror på styrken i å lære mer om se og anerkjenne seg selv i samspill med andre. I en mer uformell og humørfylt samtale med en av informantene som hadde ønsket seg mer teori, kom vi fram til at vi ønsket å være kritiske, konstruktivistiske og pragmatiske situasjonister med bevissthet om egen neuroplasticitet. Å ha slike kollegaer har uten tvil gjort dette prosjektet mye enklere å lede – og bidratt til økt grad av trygghet og læring for meg også. Og det er i tråd med John Deweys standpunkt om at vitenskap skal brukes til å bygge et bedre samfunn, og ikke nødvendigvis være et mål i seg selv (Imsen, 2009, s 81)

Uansett hvor motvillige vi er til utvikling eller endring, så blir vi påvirket av det som skjer i organisasjonen og når kollegaer og ledelse får virke som «slipesteiner», slik som den tidligere beskrivelsen av hvordan triadegruppene kan endre kollegiale forhold og opplevelsen av at folk er rausere og enda hyggelige mot hverandre – og ikke minst, observasjonene av hvordan voksne i større grad er ydmyke og ber om unnskyldning når de innser at de sa noe som av omverdenen ikke ble oppfattet som konstruktivt.

Dette prosjektet har hatt som intensjon å besvare hvordan en intern prosjektleder vil bidra til utvikling av klasseleders relasjonskompetanse. Det viktigste funnet er uten tvil, i relasjonelt samspill med andre. Dette kan oppsummeres i fem punkter

1) ved orkestrerende og resonant lederskap, med kunnskap og bevissthet om menneskets polyfoni og behovet for improvisasjon.

³⁹ Kine Hellebust/Mia Sandberg (1984) Det hainnle om å leve.

2) ved å artikulere taus kunnskap som påvirker samspillet, både i kollegiet og med elevene og foreldrene.

3) ved målrettet refleksjon, dialog som skaper handlingsforpliktelse og tid til å endre kognisjoner, der en coachende tilnærming viste seg å være et hensiktsmessig verktøy.

4) ved å få et mer nyansert bilde av hva relasjoner er, og hvilken betydning de har for elevenes mulighet for å nå sitt optimale potensiale.

Og sist, men ikke minst;

5) ved å bli speilet på sitt eget ansvar for hva man tar med seg inn i intersubjektive møter, utvikle en bredere forståelse for sitt eget og andres følelsesregister, og på en slik måte bidra aktivt til skape et profesjonelt praksisfellesskap som ivaretar alle på skolen.

Viktige ramme faktorer har vært den tydelige forankringen i organisasjonen og planfestet tid. Narrativene vil forhåpentligvis bidra til refleksjon hos leseren, mens de tilknyttede teoriene innbyr til nysgjerrig søken etter mer kunnskap. Målet var å gi et innblikk i hvilke tanker det kan være konstruktivt å gjøre seg i forkant og hvilke mulige læringsøyeblikk som oppstår underveis. I hvilken grad det ble nådd er opp til den enkelte leser å bedømme. På spørsmålet om coachende tilnærming har vært hensiktsmessig i dette arbeidet, er svaret uten tvil ja. Understreker at det er Stelter (2012) sin tredjegerasjons coaching med den narrativt-samskapende perspektivet, der det subjektive, opplevelsesbaserte får møte det rasjonelle med mål om meningsutvikling og handlingsforpliktelse, som definerer en hensiktsmessig arbeidsmodell. I etterpåklokskaps navn er det liten tvil om at enkle teknikker og uerfarne samtaleledere øker faren for intiminvaderende, selvutleverende opplevelser, samtidig ser vi at det var de sterke, personlige fortellingene som bidro mest til kollegaenes positivt endrede oppfattelse av hverandre. Kanskje gjorde det at hver og en i økt grad ble bevisste på emosjonens rolle i praksisen vår?

Hva har vi lært av prosjektet?

Felles for alle informantene er deres observasjoner knyttet til en holdningsendring hos voksenpersonalet på skolen. De omtaler det som vanskelig å peke på enkelte hendelser, metoder eller verktøy, men ser det snarere som summen av små steg,

ansvarliggjøring og hyppigere refleksjoner med tydelig retning. Økt bevissthet knyttet til gjensidighet i relasjoner, trukket frem som et direkte resultat av prosjektet. I prosjektrapporten til UDIR, utarbeidet av rektor, ressursgruppa og evalueringsskjemaer fra alle involverte lærere, ble det høy måloppnåelse knyttet til læreres kompetanse om støttende relasjoner og positivt læringsmiljø. Vi finner dette bekreftet i Elevundersøkelsen for 8. til 10. trinn i 2014 og i 2016, der vi kan se en økning fra 4,1 til 4,3 på spørsmål knyttet til Støtte fra lærere.

Rektor beskriver at hun opplever at personalet er enda mer trygge, hyggelige og rause mot hverandre. God stemning har blitt enda bedre og hun forklarer dette med opplevelsen av at det er en lavere terskel for å ta opp ting med kolleger, noe som holder det kollegiale miljøet friskt og fritt for muggenhet, som uløste konflikter eller uluftede irritasjonsfaktorer kan ha en tendens til å resultere i. «Ved å samtale og løfte opp ulike sider av praksisen vår, har vi også fått ryddet opp i krokene, fjernet litt grums og synliggjort noen uformelle maktposisjoner», sier rektor. Det er en generell opplevelse av at flere er mer bevisst kritiske og har fokus på det vi faktisk kan gjøre noe med og bevisste på hva vi sier når. I rektors oppsummering av lærerevalueringene var det med få unntak, krysset av for at de er mer bevisst på hvordan de snakker til og om elevene. Omtrent halvparten krysser av for at de opplever at kollegene er mer bevisst når de snakker til og om elevene. Og kanskje det viktigste, om vi skal tenke som Bjørneboe (1962), nesten alle krysser av for at de viser alle elevene sine at de liker dem. I mine øyne er det også å ta samfunnsansvar for å inkludere og ivareta enkeltindividet med mål om å forebygge utenforskap og radikalisering.

For å gi en autentisk og mer nyansert beskrivelse av den observerte endringen, lar jeg flere av informantene komme til ordet;

Dette prosjektet har gjort oss mer bevisste på å prate sammen, løse ting i fellesskap. Både faglig og når det gjelder elevsaker. Og blir mye mer sånn samkjørte på måten vi håndterer elevene på. Uansett hvem de kommer til blir de møtt på en god og hyggelig måte. Så må jeg få være meg og du deg, alle har forskjellige styrker og egenskaper. Det kommer tydeligere frem nå. (Informant 4)

Jeg opplever at det ikke er like mye negativt prat når man setter seg ned på lærerværelset lengre. Og det er uansett hva man prater om. Det virker iallfall som det

har løfta fokus til dem fleste til en mer positiv vinkling enn da jeg kom. Ikke at det bare var negativ da heller altså, men det var mer av det. [...]Noen sitter fortsatt i gamle mønster når det gjelder kollegaene da, men nå tilhører de en minoritet. (Informant 1)

I dette prosjektet ble både inngangen, gjennomføringen og evalueringen gjort med bakgrunn i egen kunnskap fra idrett og idrettscoaching, knyttet opp mot det vi kjenner fra skoleforskningen. Vi må vite hvor vi er, hva som fungerer, hva som ikke er hensiktsmessig og hvor vi vil videre (Berg, 2013; Roald, 2012; Pensgaard og Hollingen, 2006; Stelter, 2002). Et konkret eksempel er Roald (2012) sitt evalueringskryss med positive erfaringer før de negative, begge erfaringer gis med begrunnelse for svaret og med forslag til forsterkning eller endringer, en form de er vant med fra før. På den måten blir deltagerne i større grad forpliktet til å ta en aktiv del i utviklingsprosessen. Målet er å kunne få en konstruktiv dialog og en opplevelse av systematisk innhenting (Roald 2012). Bolman og Deal (2003) viser til ulike rammer for evaluering og viktigheten av å gjøre evaluering til en prosess med sikte på å hjelpe frem individuell utvikling og forbedring, snarere enn å la det være en arena for å enten slå seg på brystet eller bidra til ansvarsfraskrivning.

For å få til organisasjonslæring må vi fremme det Senge (1990, i Roald, 2012) kaller *deeper level of thinking* i et holistisk, systemisk perspektiv. I en evalueringsprosess synliggjøres det hvordan medlemmene av en organisasjon ser på seg selv som en aktør eller om de plasserer ansvaret for utvikling utenfor dem selv. Slike mentale modeller, forstått som negative bruksverdier (Drugli, 2012) synes viktig å løfte opp og drøftes slik at de ikke er til hinder for hverken enkelt individets eller organisasjonenes videre utvikling. En sunn, lærende organisasjon har aktører som lærer og som bidrar i læringsprosessene med både rasjonell tenkning, intuisjon og artikulerte mentale modeller – og et blikk for samfunnsmessige behov (Berg, 2013; Roald, 2012; Bolman og Deal, 2003).

Noen tanker om veien videre.

Et casestudy som dette kan muligens ikke generalisere kunnskap, men det gir et innblikk i hvilke muligheter og fallgruver det ligger i skolebasert kompetanseutvikling ledet av interne krefter. Skolen vår er ressurskole for Høgskolen i Østfold og som en videreføring av Ungdomstrinn i Utvikling har vi nå innledet et samarbeid knyttet til

videre kollegaveiledning og reflekterende team som metode. Samarbeidet er i startgropen og vi ser på muligheten for å bli ytterligere forsket på, da av eksterne krefter. På spørsmål på hva informantene tenker om en slik videreføring var svaret;

Det hadde vært spennende å i større grad bevis at det har vært en endring her. Kanskje er det andre som har lyst å komme med sine historier. Fortrinnsvis de positive. De som har utviklet seg. For det er jo folk som har forandret seg her. Målet må jo være at vi blir enda mer raus, åpne. Og for meg handler det stort sett om å være trygg i rollen sin. Å være trygg på seg selv. (Informant 1)

Det er en interessant observasjon at få norske pedagoger har forsket på sammenhengen mellom den mentale tilstand og kapasitet - og det å lære. Et intervensjonsstudie med utgangspunkt i modeller fra Bandura (1977) knyttet til mestringstro, lederskapstanker fra Goleman og Boyatzis (2008) og en bevisstgjøring av Toleransevinduet til Nordanger og Braarud (2014) med fokus på selvregulering av aktiveringsnivå, kunne vært meget spennende. Med den utviklingen vi ser på neurobiologisk forskning, håper jeg vi snart ser et prosjekt med dette som mål.

Vi må fortsette å bevege oss.

Jeg tror fortsatt på summen av små skritt og små historier. Enhver person har rett til å fortelle sin historie – og enhver har rett til å kritisere den (Polster, 1987). Kanskje er dette en av de største styrkene til narrative fremstillinger og autoetnografi som metode? Hvordan mine historier vil bli brukt er opp til den opplyste leser og hvilke assosiasjoner narrative gir. Målet har vært å invitere til utsikt og innsikt, stående på ulike teories og teoretikers skuldre.

I 2017 ser vi på læring i et livslangt, meningsfylt perspektiv – og det er i ferd med å gjenspeiles tydelig i synet på lærerrollen. *Å bidra til oppdragelse og danning av alle mennesker med sikte på en universell korrigerende og forbedring av kulturen og samfunnet*, er Wivestads (2013, s 220) mål, og illustrerer det hvordan vi er i skolen som hele mennesker i møte med hele mennesker – og hvordan vi med phronesis kan utnytte kraften i enkeltmennesket for å møte samfunnets krav, både i et kortsiktig og langsiktig perspektiv. Avslutningsvis vil jeg løfte frem noen kloke ord fra informant 2;

Jeg tror at man flytter verden litt. Litt holder innimellom. I sum så flyttes det jo mer. Litt forskjellig hvor mye. Det er vanskelig å måle. Summen av handlinger kan man jo

allerede se. Kunne man reise i tid – og reiser 20 år frem, så ser man forskjeller. De små forskjellene fra år til år – og da skjer det jo forandringer.

I mine forelesninger for kommende lærere er noe av det første jeg spør om deres motivasjon for å velge læreryrket. På en eller annen måte bør svaret deres inneholde noen tanker om å bruke sin påvirkningskraft til beste for kommende generasjoner. Ikke som et normativt *bør* med utgangspunkt i Hattie (2012) sine funn eller en banal pedagogisk klisje – men fordi vi er en relasjonsprofesjon. Det er jobben vår - og det krever mot, overskudd, evne til å håndtere egne og andres følelser, ydmykhet og vilje til å utvikle phronesis.

Det har vært et paradigmeskifte i synet på lærerrollen, fra kunnskapsoverfører til fasilitator og katalysator. Vi er på vei til å bygge opp en ny profesjonsbevissthet og yrkesstolthet. I ekspertintervjuet ble jeg manet til å stå på barriadene. Dette har vært min måte å gjøre det på. Jeg tror på perspektiver, på å være en brobygger, på evnen til å bevege seg og på en god dialog som fremmer åpenhet istedenfor polarisering. Jeg tror på den kontekstuelle kraften – og styrken i enkeltmennesket. Jeg tror på lysten til å være god sammen med andre, snarere enn å være best alene. Jeg tror på å risikere at noen synes det blir for mye snakk om følelser, fordi jeg forskningsmessig kan slå i bordet med at følelser er drivkraft – den drivkraften vi trenger for å bli gode lærere, for alle typer elever. Det er heldigvis ingen krig, men muligens litt taktisk og praktisk klokskap.

*Jag är ingen soldat⁴⁰ ,
jag har inga vapen att ta till,
inga korståg jag vill gå,
ställ mig inte i ett led,
du får mig inte att stå still,
jag fungerar inte då,
jag är ingen soldat,
ingen soldat,
jag tänker inte så.*

⁴⁰ Ingen soldat, Lars Winnerbäck, 2006. Sonet/Universal Music

9. Referanseliste

- Abrahamsen, F.J. og Gitsø, E.O. (2014) *Den coachende treneren*. Oslo: Akilles
- Aristoteles (2013) *Den nikomakiske etikk*. Oslo: Vidarforlaget
- Atkinson, D. (2002) *Art in Education: Identity and Practice*. Springer Netherlands
- Aubert, AM, Bakke, IM (2008) *Utvikling av relasjonskompetanse*. Oslo: Gyldendal Akademiske
- Bandura, Albert. (1977): *Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change*. *Psychological Review*, 84, s. 191-215.
- Beilock, Sian (2010): *Choke*. Free Press
- Berliner, D. C. (1994). Expertise: The wonders of exemplary performance. I Mangieri, J.N og Block, C.C (red.), *Creating Powerful Thinkers in Teachers and Students* (s. 141–186). Texas: Holt, Rinehart & Winston.
- Berg, Morten E, (2006) *Coaching*. (3. utg) Oslo: Universitetsforlaget
- Bergkastet, I. og Andersen, S. (2011). *Klasseledelse. Varme og tydelighet*. Pedlex. Norsk skoleinformasjon.
- Bolman, Lee G og Deal, Terrence E, (2008) *Nytt perspektiv på organisasjon og ledelse* (3.utg) Oslo: Gyldendal
- Bowlby, J (1982). ATTACHMENT AND LOSS: Retrospect and Prospect. *American Journal of Orthopsychiatry*, Vol.52 (4), s 664-678
- Boyatzis, R., Smith, M. og Blaize, N. (2006). Developing sustainable leaders through coaching and compassion. *Academy of management learning and education*. Vol 5 (1) s 8-24
- Boyatzis, R. (2011). Neuroscience and leadership. *Ivey Business Journal*.
- Brinkmann, S. og Kvale, S. (2015) *InterViews*. Sage Publications Ltd
- Bruner, J, Feldman, C, Hermansen, M & Molin, J (2006). *Narrative learning and culture*. Copenhagen: New social Science Monographs
- Bråten, S. (2004) *Kommunikasjon og samspill*. (2. utg) Oslo: Universitetsforlaget.
- Bugge, B.Ø. (2014) *Er ungdomstrinn i utvikling?* Masteroppgave, Universitetet i Oslo.
- Carlsten, T.C. og Torgersen, G.E. (2015). Det uforutsette og kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring. I Torgersen, G-E. (2015) *Pedagogikk for det uforutsette*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Chalmers, A.F (1995) *Hvad er videnskab?* København; Gyldendalske

- Chroni, S., Abrahamsen, F og Hemmestad, L (2016) To Be the Eye Within the Storm, I Am Challenged Not Stressed, *Journal of Applied Sport Psychology*, 28:3, s 257-273, DOI: 10.1080/10413200.2015.1113449
- Coulter, T.J., Mallett, C.J., Singer, J.A. & Gucciardi, D. F. 2015. Personality in sport and exercise psychology: Integrating a whole person perspective. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 1-20
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow*. New York: Harper & Row
- Dahl, Ø. (2001). *Møter mellom mennesker*. Oslo: Gyldendal Akademiske
- Damasio AR (1994): *Descartes' Error: Emotion, Reason, and the Human Brain*. New York, Putnam
- Damasio, A. (2001). Fundamental feelings. *Nature*, 413(6858), 781.
- Damasio, A. (2001). Descartes Error Revisited, *Journal of the History of the Neurosciences*, 10:2, 192-194
- Deci, E.L & Ryan, R.M. (2000): The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry* 11 (4), s. 227-268
- Denison, J. & Avner, Z. 2011. Positive coaching. Ethical Practices for Athlete Development. *Quest*. 63:2, 209-227
- Denison, J. 2010. Planning, practice and performance. The discursive formation of coaches' knowledge. *Sport, Education and Society*, 2010 - Taylor & Francis, 15:4, 461-478,
- Denison, J. 2007. Social Theory for coaches: A Foucauldian Reading of One Athlete's poor Performance. A Commentary. *International Journal of Sports Science & Coaching*. Vol. 2, No. 4, 369-383
- Dreyfus, S. (2011) The Five-Stage Model of Adult Skill Acquisition. *Bulletin of Science, Technology & Society* Vol 24, nr 3, s. 177 - 181
- Drugli, M.B. (2012) *Relasjonen lærer og elev*. Cappelen Damm
- Duckworth, A. L., Steen, T. A. & Seligman, M. E. P. (2005). Positive psychology in clinical practice. *Annual Review of Clinical Psychology*, 1, 629-651.
- Dunne, G. (2015) Beyond critical thinking to critical being. *International Journal of Educational research*. Vol 71. S 86-99
- Dweck, C. (2012) Mindset and human nature. *American Psychologist* Vol 67, No. 8. S 614-622.
- Dypedahl, M., Myklevold, G-A., Sørmo, D., Jensen, M.S. og Bøhn, H. (2016) *Livet som lærer*. Gyldendal Norske Forlag AS
- Eide, S.B., Grelland, H.H., Kristiansen, A., Sævareid, H.I og Aasland, D.G. (2003). *Fordi vi er mennesker*. Bergen: Fagbokforlaget

- Eisner, E. (2002). From episteme to phronesis to artistry in the study and improvement of teaching. *Teaching and teacher education*. Vol 18 s 375-385
- Ellis, C., Adams, T. og Bochner, A. (2010) Autoethnography; an overview. *Forum: Qualitative Social Research*. 12 (1) Art. 10
- Ely, M., Vinz, R., Downing, M., & Anzul, M. (1997). *On writing qualitative research: Living by words*. London: Falmer
- Engeström, Y., & Sannino, A. (2011). Discursive manifestations of contradictions in organizational change efforts: A methodological framework. *Journal of Organizational Change Management*, 24(3), 368-387.
- Festinger, L (1962) 2. utg. *A theory of cognitive dissonance*. California: Stanford University Press
- Festinger, L (1954) Behavioral Support for Opinion Change. *The Public Opinion Quarterly*, Vol. 28, No. 3, pp. 404-417
- Festinger, L (1994) Reflections on how to study and understand human being. *Social research* Vol 61. No 4 s 795-811
- Fletcher, S.J. og Mullen, C.A. *Mentoring and coaching in Education*. Sage Publications Ltd
- Florian, L. og Graham, A. (2014) Can an expanded interpretation of phronesis support teacher professional development for inclusion? *Cambridge Journal of Education* Vol 44 (4) s 465-478
- Flyvbjerg, B. (2006) Five misunderstandings about case-study research. *Qualitative Inquiry*. Vol 12, nr 2
- Focault, M (1994) *Overvåkning og straff*. 2. utg. Oslo: Gyldendal
- Fonagy, P., & Bateman, A. W. (2016). Adversity, attachment, and mentalizing. *Comprehensive Psychiatry*, 64, 59-66.
doi:<http://ezproxy1.usn.no:2092/10.1016/j.comppsy.2015.11.006>
- Fonagy, P og Target, M (1997) Attachment and reflective function: Their role in self-organization. *Development and Psychopathology*, vol 9 s 679–70
- Fuglestad, OL og Lillejord, S. (1997) *Pedagogisk ledelse – et relasjonelt perspektiv*. Bergen: Fagbokforlaget
- Giddens, A. (1997) *Modernitetens konsekvenser*. Pax forlag.
- Goffman, G (1956) *The Nature of Deference and Demeanor*. *American Anthropologist*, New Series, Vol. 58, No. 3 pp. 473-502
- Goleman, D og Boyatzis, R (2008) *Social Intelligence and the biology of leadership*. Harvard Business Review.

- Graue, B. (2006). Writing in Education research. I Conrad, C. og Serlin, R. *The Sage handbook for research in Education*. Sage Publications, Inc.
- Greeff, M. og Rennie, S. (2016). Phronesis: beyond the research ethics committee. *Journal of empirical research on human research ethics*. Vol 11 (2) s 170-179.
- Grendstad, N (1986). *Å lære er å oppdage : prinsipper og praktiske arbeidsmåter i konfluent pedagogikk*. Oslo: Didakta Norsk Forlag AS
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. I Denzin, N og Lincoln, Y., *Handbook of qualitative research* (s. 105-117). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Hals, A.H., Trydal, I. og Aase, A. (2006). *Å lede mennesker*. Kristiansand: Portal
- Hansen, H., Ropo, A. & Sauer, E. (2007). Aesthetic leadership. *The Leadership Quarterly*, 18(6), 544–560.
- Hansen, P. Ø., & Andersen, S. S. (2014). *Coaching elite athletes: How coaches stimulate elite athletes' reflection*. *Sports Coaching Review*, 3(1), 17-32.
- Hansen-Skovmoes, P. og Rosenkvist, G. (2002) Coaching som utviklingsverktøy. I Stelter, R. (2002) *Coaching – læring og utvikling*. Virum: Psykologiske Forlag AS
- Hattie, J. (2013) *Synlig læring – for lærere*. Cappelen Damm AS
- Hemmestad, L. 2013. *Balansekunst. Ledelse, læring og makt i håndballandslaget for kvinner senior*. Doktorgrad ved Norges Idrettshøgskole
- Hemmestad, L., Jones, R.L. & Standal, Ø.T.2010. Phonetic social science: A means of better researching and analysing coaching? *Sport, education and society*, Vol 15, no. 4, 99. 447-459
- Hersey, P. & Blanchard, KH. (1986) Management of Organizational Behavior; *Academy of Management Journal* (pre-1986); Dec 1969; 12, 4; Health Management Database pg. 526
- Illeris, K. (2012) *Læring*. Oslo: Gyldendal Akademiske
- Imsen, G. (2005) *Elevenes verden*. 4. utg. Oslo; Universitetsforlaget
- Imsen, G. (2009) *Lærerens verden*. Oslo; Universitetsforlaget
- Irgens, E.J. (2006). "Nødvendig eller uansvarlig? Improvisasjonens dilemmaer og muligheter i arbeidsorganisasjoner." I: Steinsholt, K. & Sommero, H.: *Improvisasjon. Kunsten å sette seg selv på spill*. Damm, 2006, s. 281-307
- Irgens, E.J. (2013). Utvikling av ledelsesformer i skolen. I: Engvik, G., Hestbek, T.A., Hoel, T.L. & Postholm, M.B. (red.): *Klasseledelse – for elevenes læring*. Trondheim: Akademika forlag, s. 41-66
- Jensen, M., Karlsen, T. og Luthen, G. (2017) *Veiledning og oppdagelse*. Oslo: Gyldendal Akademiske

- Jones, R. og Ronglan, L.T. (2017) What do coaches orchestrate? *Sport, Education and Society*. Doi: 10.1080/13573322.2017.1282451
- Jones, R. & Wallace, M. (2005). Another bad day at the training ground: Coping with ambiguity in the coaching context. *Sport, Education and Society*, 10:1, 119-134, DOI: 10.1080/1357332052000308792
- Jones, R.L. & Corsby, C. (2015). A case for Coach Garfinkel: Decision Making and What We Already Know. *Quest*, 67:439-449.
- Jones, R.L. (2009). Coaching as caring (the smiling gallery): accessing hidden knowledge. *Physical Education and Sport Pedagogy*, Vol. 14, No. 4, October, pp. 377-390
- Jones, R.L. (2007). Coaching redefined: an everyday pedagogical endeavor. *Sport, Education and Society*, 12 (2), 159-173. (Vol. 8 81), 33-49
- Kaas, D, Kaggstad, J og Kristiansen, H.T. (2007). *Fra ord til handling*. Oslo: Cappelen Akademiske forlag
- Kittang, A (2006). Metafor og symbol. *Norsk Litteraturvitenskapelig Tidsskrift*, Vol.6 (02), 113-127
- Kittang, A (2004). Litteraturteori i det store formatet. *Norsk Litteraturvitenskapelig Tidsskrift*, Vol.7(02), s 164-169.
- Kristiansen, A. (2004) Martin bubers dialog blant andre undervisningsdialoger. *Norsk pedagogisk tidsskrift*. Nr 2.
- Kvale, S (2007). *Doing Interviews*
DOI: <http://ezproxy2.usn.no:2087/10.4135/9781849208963>
- Krüger, Å. (2008). Forelesning Sosial pedagogisk veiledning, september 2008.
- Lassen, L og Breilid, N (2010). *Den gode elevsamtalen*. Oslo: Gyldendal Akademiske
- Leat, D., Lofthous, R. og Towler, C. (2013). Improving Coaching by and for teachers. I Fletcher, S. og Mullen, C. *Mentoring and coaching in education*. SAGE publications Ltd
- Lejonberg, E. (2016). *Hva kan bidra til god veiledning?* Doktorgradsavhandling, UiO
- Levinas, E. (2002). *Fænomenologi og etik*. København: Gyldendal
- Linley, A., Harrington, S. og Garcea, N. (2010). *Oxford handbook of positive psychology and work*. Oxford University Press
- Lippitz, W. (1990). Ethics as limits of pedagogical reflection. *Phenomenology + Pedagogy* Vol 8 s 49-60
- Luhman, N. (2000). *Sosiale systemer. Grundris til en almen teori*. København: Hans Reitzels Forlag
- Martinsen, M. og Postholm, M.B. (2012). *Personalutvikling i en lærende organisasjon*. Trondheim: Tapir

- McGuirk & Dreyfus, J (2013). Merleau-Ponty and the phenomenology of practical intelligence. *Norsk filosofisk tidsskrift*, 289, vol. 48, nr 3–4, s 289–303
- Merleau-Ponty (1994). *Kroppens fenomenologi*. Oslo: Pax forlag
- Moen, F (2013). *Prestasjonsutvikling: coacing og ledelse*. Fagbokforlaget.
- Mollander, B (2015). *The practice of knowing and the knowing in practices*. Peter Lang
- Morgan, K., Jones, R., Gilbourne, D. og Llewellyn, D. (2013). Changing the face of education: using ethno-drama to depict lived realities. *Physical education and sport pedgogy*, vol 18 (5) s 520-533
- Nelson, L., Cushion, C.J., Potrac, P. & Groom, R. (2012). Carl Rogers, learning and educational practice: critical considerations and applications in sports coaching. *Sport, Education and Society*, 1-19, First Article
- Nelson, L., Potrac, P., Gilbourne, D., Allanson, A., Gale, L., & Marshall, P. (2013). Thinking, feeling, acting: The case of a semi-professional soccer coach. *Sociology of Sport Journal*, 30, 467–486
- Noddings, N. (1997). *Pedagogisk filosofi*. Oslo: adNotam
- Nordahl, T (2012). *Pedagogisk analyse*. Oslo: Gyldendal Akademiske
- Nordahl, T (2008.) *Eleven som aktør* (4. Utg) Oslo: Universitetsforlaget
- Nordanger, D.Ø. og Braarud, H.C. (2014). Regulering som nøkkelbegrep og toleransevindu som modell i en ny traumepsykologi. *Tidsskrift for norsk psykologiforening* Vol 51 s 531-536.
- Oddane, T.A (2015). Improvisasjon – en nøkkel til rytminsk smidig beredskap. I Torgersen, G-E. (2015). *Pedagogikk for det uforutsette*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Ogden, T (2012). *Klasseledelse*. Oslo: Gyldendal Akademiske
- Pensgaard, AM og Hollingen, E (2006). *Idrettens mentale treningslære*. (2.utg) Oslo: Gyldendal Undervisning.
- Polster, E (1987). *Every person`s life is worth a novel*. New York; Norton
- Postholm, M. B., & Jacobsen, D. I. (2011). *Læreren med forskerblikk: innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Postholm, M.B, Dahl, T., Engvik, G., Fjørtoft, H., Irgens, E.J., Sandvik, L.V. og Wæge, K. (2013). En gavepakke til ungdomsskolen? En undersøkelse av den skolebaserte kompetanseutviklingen på ungdomstrinnet i piloten 2012/2013. <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2013/rapport-pilot-sku.pdf>
- Postholm, M.B., Dahl, T., Dehlin, E., Engvik, G., Irgens, E.J., Normann, A. og Strømme, A. (2017). *Ungdomstrinn i utvikling*. Oslo: Universitetsforlaget.

Potrac, P. & Jones, R. (2009). *Power, conflict, and Cooperation: Toward a Micropolitics of Coaching*.

Raknes, S (2012). *Psykologisk førstehjelp*. Gyldendal Akademisk.

Ramvi, E. (2010). Out of control: a teacher`s account. *Psychoanalysis, Culture & Society*. Vol 15 (4) s 328-345.

Roald, K. (2012). *Kvalitetsvurdering som organisasjonslæring*. Bergen: Fagbokforlaget

Rogers, C (1975). Empathetic: An unappreciated way of being. *The counselling Psychologist* nr 2 s 2-10.

Roth, M. W., & Lee, Y-J. (2007). "Vygotsky`s neglected legacy": Cultural-historical activity theory. *Review of Educational Research*, 77(2), 186-232.

Ryle, G. (1949). *Concept of mind*. Hutchinson. (2009-utgave, London: Routledge)

Schön, D.A. (2009). *Den reflekterende praktiker*. (1. utg) Århus: Klim

Shulman, L. (1986). Those who understand: Knowlegde growth in teaching. *Educational Researcher*. Vol 15 (2) s 4-14

Skaalvik, E. og Skaalvik, S. (2013). *Skolen som læringsarena*. Oslo: Universitetsforlaget.

Skårderud, F og Duesund, L (2014) Mentalisering og uro. *Norsk pedagogisk tidsskrift* Nr 3 s 152-164

Skårderud, F. og Sommerfeldt, B. (2008). Mentalisering – et nytt teoretisk og terapeutisk begrep. *Tidsskrift for den Norske Legeforening*, Vol.128(9), s.1066-1069

Smidt, Kristian (2002). for Store norske Leksikon.

[https://snl.no/William Ernest Henley](https://snl.no/William_Ernest_Henley)

Solerød, E. (2005). *Pedagogiske grunnproblemer*. Oslo: Universitetsforlaget

Spurkeland, J (2013). *Relasjonsledelse*. (4. utg) Oslo: Universitetsforlaget

Spurkeland, J (2012). *Relasjonskompetanse*. (2. utg) Oslo: Universitetsforlaget

Standage, M. og Ryan, R. (2012). Self-determination theory and exercise motivation: Facilitating self-regulatory processes to support and maintain health and well-beeing. I Roberts, G. og Treasure, D. *Advances in motivation in sport and exercise*. Human Kinetics.

Standal,  .S. & Hemmestad, L. (2011). How to become a good coach? I Hardman, A.R. og Jones, C. *The ethics of sports coaching*. s 45-56. New York: Routledge.

Standal,  .F. (2008). Clebrating the Insecure Practitioner. A Critique of Evidenc-Based Practice. *Adapted Physical Activity, Sport, Ethics and Philosophy*, 2:2, s 200-215.

Strand, R. & Schei, E. (2001). Gjør kunnskap vondt? *Tidsskrift for Den norske legeforening*, 121 (12), 1502-6

- Standal, Ø. F. (2015). Kroppsleg læring og pedagogisk praksis i kroppsøving. *Kroppsøving 65 (4), 10-13*. Vingdal, I. M (red) *Fysisk aktiv læring*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Stelter, R. (2002). *Coaching - læring og utvikling*. Virum; Psykologiske forlag.
- Stelter, R. (2012). Tredje generations coaching. *The Danish Journal of Coaching Psychology*. Vol 2, Ed 1
- Swennen, A., Lunenberg, M. og Korthagen, F. (2008) Poreach as you teach! *Teachers and teaching*. Vol 14 (5) s 531-542
- Sæther, J. og Wivestad, S. (2010). Utdanningsvitenskap som omgrep og trend. *Norsk pedagogisk tidsskrift*. Årg 94. Nr 1, s 5-16
- Sæverot, H. (2017). *Pedagogikkvitenskap*. Bergen: Fagbokforlaget
- Sæverot, H og Torgersen, G-E. (2016). Forelska i lærer`n syndromet. *Dagbladet*, 21.3.16
- Sæverot, H og Torgersen, G-E. (2015). I pedagogikkens navn. *Bedre skole*. Nr 2
- Sævi, T. (2013). *Ingen pedagogikk uten en "tom" relasjon*. Norsk pedagogisk tidsskrift. Nr 3 s 236-246
- Sørnes, J-O, Hybertsen, I.D og Browning, L. (2015). Identity Challenges in Field Research: Three Stories, *Journal of Applied Communication Research*, 43:1, 136-140, DOI: 10.1080/00909882.2014.983141
- Tenenbaum, G. & Eklund, R. C. (2007). *Handbook of Sport Psychology*. New Jersey: John Wiley & Sons
- Thompson, L.L. (2015). Leadership. Managing the Paradox. Making the Team. *Pearson Education Limited*, s. 292-322
- Thornnquist, Eline. (2008). *Vitenskapsteori og vitenskapsteori – for helsefag*. (3. utg) Bergen: Fagbokforlaget.
- Toppol, A.K. (2011). Kan vi stole på statistikkbruken i utdanningsforskninga? *Norsk pedagogisk tidsskrift*. Årgang 95, nr 6. s 460-471.
- Torgersen, G-E. (2015). *Pedagogikk for det uforutsette*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Traaseth, AK. (2014). *Godt nok for de svina*. Cappelen Damm
- Vik, S. (2007). *Prestasjonskultur og prestasjonsledelse*. Oslo: Universitetsforlaget
- Wacquant, L (2011). Hvordan lese sosiologi? *Studentmagasinet Socius* Vol 2 s 24-25
- Wadel, C, (2014). *Feltarbeid I egen kultur*. Cappelen Damm AS
- Wadel, C.C. (2012). Ledelse i et interaksjonsperspektiv. *Sosiologi i dag*. Årgang 42, Nr. 2, s. 9-29

- Wadel, C.C. (2006). Om å lede seg selv sammen med andre. Selvledelse i medarbeidersamhandling. *Sosiologi i dag*. Årgang 36, Nr. 1, s. 59-77
- Whitmore, J. (2002). *Coaching for performance: GROWing people, performance and purpose*. London: Nicholas Brealey
- Whitworth, L, Kimsey-House, H & Sandahl, P. (1998). *Co-activ coaching*. California: Palo Alto, Davies-Black Publishing.
- Wivestad, S.M. (2013). Pedagogikk-begrepets historie. *Norsk pedagogisk tidsskrift*. Årg 97, Nr 3, s 210-222.
- Æsøy, K.O. (2015). Refleksjon. Ei uttynna medisin? *Studier i pædagogisk filosofi*. Årg 4 nr 1 s 67-74
- Æsøy, K.O. (2017). *Profesjon og vitskap. Ein samanliknande studie av tankemønster i nyare grunnleggande litteratur for grunnskulelærer- og sjukepleiarutdanninga*. Doktorgradsavhandling NTNU.
- Østerberg, D (1993) *Jean-Paul Sartre*. Gyldendal Norske forlag
- Østrem, S (2015) *Veiledning som redskap i profesjonell utvikling*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Lest 8.4.17: <https://snl.no/polyfoni - musikk>

Bakgrunnsmateriale og annet materiell fra Utdanningsdirektoratet finnes på;

<https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/nasjonale-satsinger/ungdomstrinn-i-utvikling/>

Figurer.

Figur 3. 1 Thomas Nordahls perspektivteori (Nordahl, T. Pedagogisk analyse, 2015)

Figur 4.1 Den kompliserte læringsmodellen. (Illeris, K. 2012, s 125)

Vedlegg 1

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

Lærende mennesker i en lærende organisasjon

Våg å være – lettere å lære

Bakgrunn og formål

UDIR sitt Ungdomstrinn i utvikling er bakgrunnen for prosjektet der vi ønsker å se nærmere på læreres ønske, motivasjon og evne til å utvikle seg som klasseledere. Spørsmålet er om økt kunnskap om og bevisst bruk av f.eks. phronesis, SDT, indre dialog, situasjonsbestemt ledelse, coachende tilnærming og bruk av affirmasjoner kan påvirke lærerens egenmotivasjon og dermed læringsmiljøet i klassen. Hvordan leder vi klassen til å lære, ikke bare bli lært, slik at vi får empowerment i praksis?

Min hypotese er at lærere som ser seg selv som fasilitator, er i nysgjerrig dialog med elevene og som ser elevens sin utvikling i sammenheng med sin egen ektehet og arbeidsmotivasjon lykkes i større grad med å fremstå som varme og tydelige klasseledere – og får elever som er motiverte for å lære mer.

For å utvikle phronesis eller praktisk klokskap må vi tørre å være tilstede, risikere å feile – og vurdere vår egen praksis. Gjør vi det?

Hva innebærer deltakelse i studien?

Deltagere i studien vil bli intervjuet. Intervjuene gjøres med opptaker og transkriberes.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Observasjoner anonymiseres. Dersom det blir aktuelt å publisere personopplysninger som indirekte kan identifisere deg, vil du få anledning til å lese igjennom egne opplysninger og godkjenne disse før publisering

Prosjektet skal etter planen avsluttes 1. august 2017. Alt datamateriale vil bli anonymisert etter endt forskningsprosjekt

Frivillig deltakelse

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

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med: Heidi Stenbock-Haakestad 92804303, heidi.haakestad@gmail.com. (student) Frode Telseth Frode.Telseth@hit.no (veileder)

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

Samtykke til deltakelse i studien

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 2

Intervjuguide lærere

Om jeg sier Klasseledelse – hva sier du da?

UDIR sin satsing på Ungdomstrinn i utvikling har vært et 1,5 år langt prosjekt med fokus på utvikling av hver enkelt lærer sin evne til å fremstå som varme, tydelige og trygge klasseledere. Kan du beskrive din opplevelse av prosjektet?

Hvordan opplever du at prosjektet har vært forankret i organisasjonen?

Hva tror du skolen som organisasjon har fått ut av prosjektet?

Min forskerrolle – hva er din opplevelse?

Stikkord; rolleavklaring – distanse – fortolkningsbriller – bevissthet – infiltrert – deltagende observasjon

Om vi dweler litt ved menneskesynet. Hvordan vil du beskrive menneskesynet vi har her på skolen?

Kan du si noe om balansen mellom teori og praksis?

Stikkord: Triade grupper – styrkebasert tilnærming – positiv forsterkning – ventilering – tankegods – ped.filosofi

Hva har vært det viktigste/beste/mest utviklende for deg personlig?

Stikkord; ta med seg videre, ped.teoretisk forankring, menneskesyn, selvinnsikt, verktøy

Hvordan har det flyttet på deg? Har det gjort noe med din praksis?

Hva har møtt mest motstand hos deg?

Kan du beskrive hvordan prosjektet har påvirket din og eventuelt andres refleksjon rundt egen praksis?

Kan vi si at vi har kommet et steg vider i forhold til å foredle praksisen vår?

Tenker du at vi som lærere og klasseledere i større grad har blitt ansvarliggjort? Hva vi videreforteller, hva vi snakker om på lærerværelset?

Om jeg sier maktsterke posisjoner – hva sier du da?

Stikkord: empowerment, medansvar, ansvarliggjøring, grupperinger, styrende faktorer.

Er det behov for å ha fokus på disse posisjonene? Hva tror du skal til for å svekke/styrke dem? Er det i heletatt noe poeng å svekke dem? Hvorfor/hvorfor ikke?

Hvilke styrker ser du i organisasjonen – knyttet til ledelse og spes. klasseledelse?

Hvilke eventuelle trusler – knyttet til klasseledelse?

Hvilke styrker i forhold til klasseledelse?

Hva vil du si er vårt største utviklingspotensiale?

Om tenker oss som organisasjon. Er vi åpen eller lukket?

Om du hadde hatt min rolle. Hva ville du ha gjort? Hva ville du gjort annerledes? Ville du gjort noe av det samme?

I evalueringen var det noen som syntes det hadde vært for mye «føleri». Hva opplever du?

Hvordan er vi bevisste på følelsene som påvirker jobben vår? Stikkord: mentalisering, empati, å sette seg inn i andres situasjon

Er det andre ting du ville gjort?

Noen sist bevingede ord?

Vedlegg 3

Frode Telseth Fakultet for humaniora,- idrett og utdanningsvitenskap Høgskolen i Sørøst-Norge

3045 DRAMMEN

Vår dato: 01.09.2016

Vår ref: 49379 / 3 / ASF

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 08.08.2016.

Meldingen gjelder prosjektet:

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

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

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

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

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.08.2017, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

49379 Lærende menneske i en lærende organisasjon. Empowerment i praksis og utvikling av phronesis

Undertittel: Våg å være – lettere å lære Behandlingsansvarlig Høgskolen i Sørøst-Norge, ved institusjonens øverste leder Daglig ansvarlig Frode Telseth Student Heidi Stenbock-Haakestad

Kjersti Haugstvedt

Amalie Statland Fantoft

Kontaktperson: Amalie Statland Fantoft tlf: 55 58 36 41 Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Heidi Stenbock-Haakestad heidi.haakestad@gmail.com