

Lærergerningen som et ledelsesanliggende

Den klasseledende lærer

Gitte åbner døren til klasseværelset og bliver straks mødt af to af sine elever, som i en heftig diskussion gerne vil have at vide, hvad lektien til i dag var. Gitte svarer de to elever, samtidig med at hun ud af øjenkrogen bemærker en fangeleg bagerst i lokalet; det er vist noget med en hue. Fire elever sidder og spiller med deres fingerboards, mens et par stykker sammenligner nogle apps. To sidder klar ved deres pladser og kigger forventningsfuldt op. Der mangler nogle stykker ude fra gården, men dem kan Gitte høre komme løbende ude på gangen. Lokalet emmer af energi. Gitte tager en dyb indånding; nu skal energien retningsbestemmes!

Ovenstående situationen her er opdigtet, men er genkendelig hverdagskost for rigtig mange lærere.

Vi lever i et moderne videnssamfund. Derfor er det en udfordring, hvordan vi kan optimere læringen for vores børn og unge med henblik på at være konkurrencedygtige i en globaliseret verden.

Vi vil i denne artikel specielt have fokus på læringsaspektet i folkeskolen. Med begreber som *klasseledelse*, *relationsfaglighed* og *fagfaglighed* vil vi vise, hvordan man kan skabe optimale rammer for læring. Samtidig vil vi give nogle bud på, hvordan lærerne kan erhverve sig nogle kompetencer, der kan bruges til at udvikle et læringsmiljø med god energi og et tydeligt udviklingspotentiale for de enkelte elever.

Udfordringen for den moderne lærer er, at eleverne allerede fra børnehaveklassen møder med meget forskellige forudsætninger for læring. Derfor kan de hurtigt blive utålmodige og urolige, hvis de ikke oplever at blive mødt i netop deres interessefelt. Denne læringsmæssige udfordring kalder vi for *spændet i optagethed*. Det at bedrive ledelse som folkeskolelærer handler om at tage ansvar for tydelige rammer for læring. Og da vi har med børn og unge at gøre, skal det selvfølgelig ske i en atmosfære af omsorg, tålmodighed, krav, glæde og begejstring. Vi taler om begreber som *at generobre klasseværelset* og *den gode autoritet*. Når man som lærer skal tage lederrollen på sig, skal man positionere sig asymmetrisk. Det vil sige, at man som voksen har det overordnede ansvar for at møde barnet anerkendende og samtidig stille relevante krav, således at barnet føler sig mødt og udfordret. Vi opererer derfor med begrebet *den inkluderende asymmetri*.

Senmoderne ramme for læring

Det senmoderne er på godt og ondt karakteriseret ved, at vi som mennesker er blevet frisat fra vores historie og ophav. Vi skal selv konstruere vores egen betydningsfuldhed. Det betyder, at læreren ikke får sin autoritet i klasseværelset forærende, men derimod relationsmæssigt skal opbygge og forhandle sig til sin berettigelse som lærer. En af vejene, som nogle lærere vælger, er at opbygge en personlig stil der, understøttet af lærerens karisma gør, at eleverne får respekt og kan lide deres lærer. Det er hårdt arbejde, hvis man udelukkende vælger den retning. Hvis man forlader sig på sin personlige karisma alene, risikerer man at brænde ud for hurtigt. For os at se er den nødvendige vej, at læreren definerer sig som *den gode leder* og *kobler ledelse og læring*. Det er vigtigt for læreren dels at have et billede af sig selv som

professionel leder, dels at kunne skabe et afgrænset og tydeligt råderum for sin ageren. Læreren skal finde sit ledelsesmæssige ståsted i fagligheden og med det afsæt skabe rum for at eleverne kan bruge deres følelsesmæssige og kognitive/forståelsesmæssige evner.

Men når man skaber rum for læring, er der tale om en meget kompleks størrelse. De dage, hvor drenge spillede fodbold, piger gik til ridning, begge køn gik til spejder, og de få der ikke befandt sig vel nogen af stederne klogeligt holdt mund og ventede på karameldag, er for længst forbi. I samme klasse sidder ofte elever som er optaget af alt fra Warhammermaling, Parkour, World of Warcraft, twitter og diverse apps etc. Nogle kan stave til is, og andre er på 4. bind af Harry Potter. Det er den virkelighed, som mange lærere kan identificere sig med. Nogle gange ser man forsøg på at forsimple denne kompleksitet ved at sige, at eleverne er superforkælede curlingbørn. Forældrene er egoistiske og tænker kun på deres eget barn, og lærerne er ikke veluddannede nok. Men det ændrer ikke ved, at effekten af den uoverskuelighed kan blive en tendens til læringsmæssigt at søge mod den laveste fællesnævner på indholdet; et sted, hvor læreren føler sig på sikker grund og alle kan følge med.

Vi er optaget af, hvordan læreren kan få begreber og metoder til at håndtere det spænd af optagetheder som børnene udviser, og hvordan læreren via sin ledelse bliver i stand til at agere i det komplekse felt af læring - og samtidig bevare fokus og overblik.

Børns læring

Der er mange måder at lære på. Overordnet kan man skelne mellem lineær og cirkulær læring. Den lineære er en såkaldt etagelæring, hvor man hele tiden bygger ny viden ovenpå det, man allerede ved i forvejen. Den form for læring tager afsæt i, at vidensdele er kausalt forbundne. Det kræver koncentration og fordybelse, men samtidig er det en læring, der giver umiddelbart mening for barnet, dels fordi det oplever sig selv som værende dygtigt, dels fordi virkeligheden fremstår som værende logisk tilvejebragt.

Den cirkulære læringsmåde er karakteriseret ved, at vidensdele kan kobles på mange måder med forskelligt udtryk til følge. Eksempelvis en spand legoklodser der, alt efter hvilket barn der har det mellem hænderne, kan blive et hus, en flyvemaskine eller en hund. Det udfordrende ved den form for læring er, at verden ikke fremstår entydig. Barnet skal hele tiden i læringsprocessen være fokuseret, foretage valg og fravalg i forhold til at være i en fremtid, det selv er ved konstruere. Vi siger at barnet både *skal konstruere og være i sit eget forskelsfelt*. Et godt eksempel på det er, når barnet skal lære at læse. Det kræver nemlig en forbundethed mellem barnets selvbillede i nuet og fremtiden. Lærerens opgave er at give barnet en succesoplevelse i nuet og hjælpe til et positivt fremtidsbillede af sig selv som en god læser. For at det lykkes skal barnet have en tro på sig selv, have indre kontrol og samtidig kunne give slip og være medskabende i sit eget fremtidsbillede, altså ydre kontrol. Denne proces kan karakteriseres som *en cirkulær læringsproces*, hvor barnet både tager og slipper kontrol i en tidslig (nutid/fremtid) forbundethed. Den følelsesmæssige kompetence, som barnet både træner og udvikler, definerer vi som en *følelsesmæssig meta-evne*. Når den bruges, udvikler barnet til stadighed evnen til at danne positive selvbilleder og inkludere sig selv i læringsprocessen. Det forøger i sig selv lysten til at lære, men virker også positivt på selvværdet og selvtilliden.

De bedste betingelser for at udvikle evnen til cirkulær læring og metakompetencen er et trygt udviklingsmiljø, hvor barnet bliver mødt og set. Det kræver relevante omsorgspersoner og forældre der

møder barnet anerkendende og er asymmetrisk inkluderende i deres omsorg og grænsesætning. Vi opererer med 3 følelsesmæssige kompetencer som nødvendige byggesten til cirkulær læring og udvikling af metaevnen; nemlig *adskillelseevnen*, *alenethedsevnen* og *abstraktionsevnen*. Lidt kortfattet kan de beskrives på følgende vis. Adskillelseevnen er evnen til at håndtere en adskilthed, at se sig selv forskellig fra andre og at kunne definere sig ind i forskellige kontekster med tilhørende krav. Alenethed er evnen til at være sig selv, at have en indre dialog og i det hele taget at kunne befinde sig godt i sit eget selskab. Abstraktionsevnen er evnen til at kunne rumme en kompleksitet. Eksempelvis kan man sige, at alle tre kompetencer skal bruges for at barnet kan håndtere den læringsproces at lære at læse.

Lærerens virkelighed

Lærerens virkelighed er karakteriseret ved, at elever allerede fra børnehaveklassen møder med forskellige paratheder i forhold til læring. Hvis barnet endnu ikke har udviklet de fornødne følelsesmæssige kompetencer, får det ofte en følelse af ikke at kunne slå til. Og det gælder også for mange børn med diagnoser indenfor ADHD og autisme. Det kan resultere i, at barnet bliver uroligt og rastløst med det kendte billede til følge; barnet forstyrrer undervisningen → læreren bliver frustreret og irttesætter → barnet får et negativt forhold til sin egen læring. Andre børn vælger at resignere og trække sig med et lavt selvværd og en mulig social isolering til følge. Og så er der de børn, der udvikler det, vi kalder en *kamprelation til læring*. De nedlægger praktisk talt bøgerne som et andet jagtbytte. Eksempelvis som når en 7-årig har læst de fleste af Harry Potter-bøgerne uden rigtig at kunne forstå betydningen og plottet i dem. Disse børn har brug for at mærke, at de har kontrol i forhold til læringsprocessen. Umiddelbart fremstår de som dygtige, men de bliver ofte stressede, når de oplever, at kontrollen ikke rækker - og de støder tit ind i sociale konflikter, fordi de vil bestemme for meget.

Det, som karakteriserer alle disse børn er, at de opbygger et uhensigtsmæssigt forhold til egen læring. De følger sig ofte ikke mødt og forstået af læreren, og det, at de ikke trives, kan virke negativt ind på deres sociale liv og i forhold til deres klassekammerater. De har brug for at blive mødt både relationsmæssigt og fagligt. Og det er netop i disse sociale sammenhænge og læringssituationer, at læreren møder de største udfordringer både i mødet med, forståelsen og inkluderingen af det enkelte barn, samtidig med at skulle favne de andre elever. Ovenstående kompetence er det, vi kalder *at bedrive klasseledelse*.

Når vi taler om klasseledelse handler det om, at læreren definerer sig selv som leder og på naturlig vis kobler læring og ledelse. Vi mener at der er tale om et egentlig identitetsskift fra ikke kun at opfatte sig selv som lærer, men også som en moderne leder der, udover at bestemme, også faciliterer udvikling både for den enkelte og for fællesskabet. For at denne udvikling kan finde sted ser vi det altså nødvendigt at italesætte og sprogliggøre læreren som leder og *selve lærergerningen som et ledelsesansvar*.

Den klasse- (og selv)ledende lærer

Ledelse foregår aldrig i et tomrum, og for at definere læreren som den gode leder kræver det, at skolen overordnet tager et lederansvar på sig i forhold til ledelse af f.eks. læringsmiljøer. Samtidig skal ledelse defineres i forhold til skolens vision, mission og værdier. Først når denne præmis er til stede, kan læreren bedrive ledelse og selvledelse som en kompetence og konstruere en tydelig, rummelig og kommunikerende ledelsesstil. Derudover skal læreren sammen med sit team arbejde for fælles mål og strategier ud fra et anerkendende værdisæt. Hvis ikke den selvledende lærer har ovenstående ledelsesramme at forholde sig

til, risikerer man at bevæge sig enten mod handlingslammelse (man gør ikke noget af angst for at lave fejl) eller anarki (man gør, hvad der passer en uden fælles hensynstagen).

Vi mener, at den første fordring i læreren som leder ligger i at tage den gode autoritet på sig. Den gode autoritet skal her forstås som den faglige autoritet. Det kræver at læreren tilbageerobrer sit fag og vedkender sig sin rolle; at være ekspert udi undervisning af fagligt stof.

For at kunne gøre dette uden at vende tilbage til den autoritet, som herskede for 50 år siden, kræver det, at læreren, udover ovenstående fagfaglighed, også besidder relationsfaglige kompetencer. Læreren skal kunne positionere sig i den enkelte situation og relation samtidig med, at hun positionerer sig i forhold til teamet, ledelsen etc. På denne måde bliver også læreren hele tiden udfordret på sin evne til at være i et forskelsfelt og dermed på sin metaevne; at man som lærer evner at kunne synge en sang med eleverne, samtidig med at man nynner en anden inde i hovedet. Som det kan ses af ovenstående mener vi, at evnen til fagfaglighed og evnen til relationsfaglighed går hånd i hånd. Når læreren vedkender sig sin fagfaglige ekspertise, skal den relationsfaglige også med. Som den gode leder er læreren altid i et asymmetrisk forhold, men det skal som tidligere nævnt være et inkluderende asymmetrisk forhold. Som lærer er man ligeværdig, men ikke jævnbyrdig med eleverne, og man er forpligtet til at tage ansvaret for opretholdelse af den inkluderende asymmetri. Det betyder, at eleverne godt kan ekskludere sig selv fra en situation, men ikke fra en relation, og at lærerne altid påtager sig ansvaret for at være den voksne.

Lærergerningen som et ledelsesanliggende

Som vi nævnte i indledningen giver læreren som leder af den undervisningsmæssige ramme mulighed for at møde eleverne, der hvor den enkeltes optagethed er, selvom spændet kan være stort. Når læreren først sprogliggør og dernæst forholder sig aktivt til lærergerningen som et ledelsesanliggende, kan læreren agere tydeligt og velovervejet (selv)ledende. *Hermed frisættes eleverne til kunne gøre det samme; dvs at transformere selvledelse ind i en hensigtsmæssig faglig og social udvikling.*

Og socialt og fagligt udviklede samfundsborgere er de byggesten, vores fremtidige samfund skal bygge på.