

Klasseledelse som paradoksal virksomhet

Line Torbjørnsen Hilt* & Øyvind Wiik Halvorsen

Universitetet i Bergen, Norge

SAMMENDRAG

Dette essayet stiller seg spørrende til hvorfor klasseledelse er blitt en så viktig del av det pedagogiske språket i samtiden. Med utgangspunkt i allmennpedagogikken, vil vi undersøke og kritisere klasseledelse som begrep. Essayet hevder at klasseledesspråket hviler på pedagogiske grunnspørsmål som er eldre enn begrepet selv. Som alternativ, vil vi argumentere for at lærere ser sin virksomhet som en taktfull omgang med spenningsforhold som standardisering og individualisering, tvang og frihet, teknikk og moralitet og teori og praksis. Med forankring i allmennpedagogikken vil vi dermed fremme en fortolkning av klasseledelse som en grunnleggende paradoksal virksomhet.

Nøkkelord: *klasseledelse; allmennpedagogikk; grunnspørsmål; pedagogisk takt; lærerprofesjonalitet*

ABSTRACT

Classroom leadership as a paradoxical practice

This essay reflects on why classroom-leadership has become such an important part of the educational language today. We will investigate and criticize the concept of classroom-leadership from the perspective of general pedagogy (*Allgemeine Pädagogik*). The essay claims that the language of classroom leadership rests on foundational questions in education, that are older than the concept itself. As an alternative, we suggest that teachers ought to see their practice as a tactful arrangement, dealing with contradictions between standardization and individualization, power and freedom, technique and morality, as well as theory and practice. Based on general pedagogy, we promote an interpretation of classroom leadership as an essentially paradoxical practice.

Keywords: *classroom leadership; general pedagogy; foundational questions; pedagogical tact; teachers professionalism*

Mottatt: August, 2022; Antatt: September, 2022; Publisert: Desember, 2022

Innledning

De siste tiårene har lærerens betydning som *klasseleder* blitt revitalisert i den utdanningspolitiske og pedagogiske offentligheten. Tilfanget av empirisk forskning på

*Korrespondanse: Line Torbjørnsen Hilt, e-post: Line.Hilt@uib.no

© 2022 Line Torbjørnsen Hilt & Øyvind Wiik Halvorsen. This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International License (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>), allowing third parties to copy and redistribute the material in any medium or format and to remix, transform, and build upon the material for any purpose, even commercially, provided the original work is properly cited and states its license.

Citation: Hilt, L. T. & Halvorsen, Ø. W. (2022). *Klasseledelse som paradoksal virksomhet*. Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk, 8, 423–438. <http://doi.org/10.23865/ntp.v8.4065>

klasseledelse økte betydelig etter årtusenskiftet (se f.eks. Ertesvåg & Sølvik, 2020; Nordahl, 2012; Ogden & Sørli, 2014; Postholm, 2013), mens det knapt eksisterer forskning som eksplisitt bruker begrepet klasseledelse før dette.¹ Stray og Sætra (2018) ser dette økte tilfanget i sammenheng med PISA-sjokket i 2001, der medier og politikere fokuserte mye på uro og mangel på disiplin i norske skoler, og fremmet en oppfatning om at lærerne hadde abdisert som autoritetsfigurer.

I tillegg til overvekten av empiriske studier, er klasseledelsesfeltet preget av noen få motstemmer fra den mer kritisk orienterte pedagogikken (Sundsøl & Øksnes, 2014), samt begynnende forsøk på å sette begrepet klasseledelse inn i en teoretisk-filosofisk sammenheng (Stray & Sætra, 2018). Vi ser altså en sterkere interesse for klasseledelse både innenfor politikk, forskning og lærerutdanning, men også utdanningsmarkedet, der stadig flere tilbydere av diverse programmer og tekniske virkemidler for ledelse, disiplin og atferdsregulering har vunnet innpass (f.eks. *PALS, De utrolige årene, God skole*).

Samtidig er det å tale om lærerens virksomhet i *ledelsestermer* relativt nytt i pedagogikkens historie. Dette essayet stiller seg derfor undrende til hvorfor klasseledelse er blitt en så viktig del av det pedagogiske språket i samtiden. Formålet er å kritisk undersøke og reartikulere klasseledelsesbegrepet med utgangspunkt i *allmennpedagogikken* – altså pedagogikkens refleksjonsteori. Vi knytter altså an til den *teoretiske* pedagogikken, men for å illustrere grunnspørsmålene vi undersøker, vil vi vise eksempler fra norsk og dansk litteratur om klasseledelse fra de seneste tiår, samt angloamerikanske bidrag som siteres i denne litteraturen. Essayet undersøker klasseledelsens grunnspørsmål gjennom Oettingens (2012) fire problemområder for allmennpedagogikken, nemlig *institusjonsproblemet*, *handlingsproblemet*, *normproblemet* og *kunnskapsproblemet*. Vi håper dermed å bidra til (a) en kritisk drøfting av klasseledelse som begrep, som viser frem grunnleggende motsetninger fremfor å omgå dem, og (b) implikasjoner for praksis ved å argumentere for at lærere ser sin virksomhet som en taktfull omgang med spenningsforhold som standardisering og individualisering, tvang og frihet, teknikk og moralitet og teori og praksis. På bakgrunn av dette vil vi fremme en fortolkning av klasseledelse som en grunnleggende *paradoks*al virksomhet. En allmennpedagogisk fortolkning av fenomenet klasseledelse vil dermed knytte an til den europeiske danningstradisjonen og hvile på det uunnværlige ved læreres dømmekraft.

Allmennpedagogikkens bidrag

Allmennpedagogikken handler om forsøk på å identifisere og reflektere over *det allmenne* i pedagogiske praksiser, relasjoner, institusjoner og vitensformer, og berører dermed spørsmålet om hva som utgjør det særlig pedagogiske ved disse. I likhet med andre vitenskaper, har også pedagogikken noen grunnleggende begreper og

¹ Dette kan verifiseres gjennom et Oria-søk, der søk på «klasseledelse» gir 7 treff i perioden 1990–2000, og 424 treff i perioden 2000–2022.

motsetningsforhold, og disse har preget faget siden dets fødsel på 1800-tallet² (Torjussen & Hilt, 2021a). Disse motsetningsforholdene gjentas gjennom historien, selv om premissene som gir svar på grunnspørsmålene i pedagogikken har vært ulike til ulike tider (Myhre, 1996). Innsikt i pedagogikkens idéhistorie er dermed en forutsetning for faglig identitet.

Allmennpedagogikkens grunntenkning bidrar til at pedagogikkfaget ikke mister fotfestet i møte med den evige strømmen av nye konsepter og forskningsresultater fra deldisiplinene. Forskningsresultatene kan bidra til nyttig kunnskap, men bør ikke nødvendigvis vurderes relevant i en mer overgripende teoretisk sammenheng eller i pedagogisk praksis (Winther-Jensen, 2019). Allmennpedagogikken er altså selve den metadisiplinen som gjør det mulig å reflektere over det som er fellespedagogisk på tvers av mangfoldet av pedagogisk kunnskap (Pio, 2019).

Allmennpedagogikken er også kjent som teoretisk pedagogikk, med protagonister som Reidar Myhre i Norge, og Knud Grue-Sørensen i dansk sammenheng. Den teoretiske pedagogikken er, som Oettingen (2018) fremhever, ikke kun en livsfjern skrivebordspedagogikk, selv om den ikke har som ambisjon å gi tekniske svar på praktisk-pedagogiske problemstillinger. Snarere skal allmennpedagogikken virke *bevisstgjørende* for pedagoger. Ved å gjøre seg kjent med fagets sentrale ideer og spenningsforhold, unngår vi en historisk arrogant og blind profesjonsutøvelse. Både Myhre og Grue-Sørensen er kjent for sine systematiske sammenstillinger der pedagogikkens idéhistorie ble en inngang til å belyse grunnleggende pedagogiske problemstillinger gjennom tidene. Myhre (1996) taler i denne forstand om pedagogikkens grunnlinjer og grunnleggende polariteter, og viser til produktive spenninger mellom blant annet individ/samfunn, materialisme/idealisme, natur/kultur og tradisjon/forandring – spenninger som opptrer i ny form til nye tider.

På tilsvarende vis hevder Oettingen (2012, s. 14–16) at allmennpedagogikken er grunnleggende *antinomisk*. Antinomier henviser, i tradisjonen etter Kant, til motsetninger mellom to gyldige dommer. Dermed kan man si at antinomi er en form for paradoks eller selvmotsigende utsagn. For Oettingen (2012) er pedagogikken preget av slike antinomier; motsetninger som ikke kan løses en gang for alle, men stiller pedagogiske tenkere og praktikere overfor fordringen om å ta stilling. Pedagogikkens grunnproblemer kategoriseres som (1) institusjonsproblemet, (2) handlingsproblemet, (3) normproblemet og (4) kunnskapsproblemet, som hver især er beheftet med sine antinomier (Oettingen, 2012, s. 13–14).

I dette essayet vil vi rette oppmerksomheten mot grunnleggende antinomier i klasseledelsesspråket, sett i lys av disse fire grunnproblemene. Dette gjør vi for å utfordre fortellingen om klasseledelse, men også for å undersøke muligheter for

² Vi refererer her til 1800-tallet fordi det er da pedagogikk skiller seg fra teologien og blir en selvstendig vitenskap. Pedagogikk har imidlertid også vært en lære i tidligere tider, se for eksempel Comenius' pedagogiske program fra 1600-tallet.

allmennpedagogisk forankring og alternativ tenkning. Allmennpedagogikkens utfordring er på den ene siden å forholde seg åpen til nye begreper, som klasseledelse, og på den andre siden kritisk å granske nye begreper i lys av pedagogikkens særegne teoretiske og praktiske felt.

Klasseledelse og institusjonsproblemet

Pedagogiske institusjoners funksjon og virkemåte baserer seg på standardiserte rammer som regulerer handlinger både for lærere og individer, samtidig som elevenes dannelsesprosesser på sin side er åpne og ubestemte. Det er dette Oettingen (2012) kaller pedagogikkens institusjonsproblem, og som utgjør en grunnleggende *risiko* i pedagogisk virksomhet – man kan aldri vite sikkert at det man ønsker at elevene skal lære, er det de faktisk lærer. Pedagogikk som institusjonelt prosjekt er antinomisk og beheftet med usikkerhet, og må derfor stadig reetableres gjennom teoretisk-pedagogisk refleksjon (Oettingen, 2012).

Antinomialen mellom standardisering og individualisering får aktualitet når vi ser nærmere på fremveksten av forventningen om lærerens rolle som *klasseleder*, som oppsto i etterkant av de middelmådige PISA-resultatene i starten av det nye millenniet. Fortellinger om uro og bråk i norske skoler, hvor lærere ble antatt å mangle den nødvendige autoritet og disiplin, var utbredt (Stray & Sætra, 2018). Som svar skulle lærerens autoritet og maktutøvelse reetableres for å styrke elevenes læringsutbytte. Ifølge Briseid (2020) ble klasseledelse et redskap for å dreie skolen i en mer resultatorientert retning, og ble slik sett en del av målstyrings- og ansvarliggjøringsregimet som vokste frem på 2000-tallet.

Ifølge Laursen (2008) er klasseledelsesspråket opprinnelig en amerikansk import, sentrert rundt begrepet *classroom management*, som i likhet med den norske konteksten, slo gjennom i Danmark i starten av 2000-tallet. Det amerikanske *classroom management*-begrepet hang da også sammen med en generell tendens i tiden til å omtale fenomener i ledelses- og management-termer, som Laursen (2008, s. 38) påpeker lakonisk: «Når alt mulig annet skal udsættes for management eller ledelse, skal skoleklasser det naturligvis også.»

Det er påfallende at begrepets popularitet sammenfaller med 2000-tallets regimer knyttet til målstyring og ansvarliggjøring. Mye tyder på at klasseledelse føyer seg inn i et knippe ny pedagogisk terminologi med utspring i en diskursiv vending fra undervisning til læring. Flere forfattere (Lyngsnes & Rismark, 2020; Olsen & Buli-Holmberg, 2020) foretrekker da også begrepet læringsledelse fremfor klasseledelse, eller oppdeler klasseledelse i henholdsvis kategoriene læringsledelse og relasjonsledelse (Olsen & Mikkelsen, 2019). Undervisning og oppdragelse, som tidligere var sentrale pedagogiske begreper, har samtidig mer eller mindre forsvunnet fra både pedagogisk forskning og styringsdokumenter (Biesta, 2015; Torjussen & Hilt, 2021b). Dette kan tyde på at klasseledelsesspråket fortrenger mer tradisjonelle pedagogiske begreper.

Hva er det så klasseledelsesbegrepet tilfører? Ifølge Elstad (2021, s. 241) kan klasseledelse defineres som det å «skape ro og orden for å skape gunstige betingelser for både faglig og sosial læring». I den internasjonale forskningslitteraturen om klasseledelse synes fenomenet å knyttes både til målsettinger for å skape gode læringsmiljø og til individuell utvikling (se Postholm, 2013). Doyle (1986) argumenterer for eksempel for at klasseledelse primært har to formål: (a) å skape et rolig og stille klasseromsmiljø, slik at elevene kan engasjere seg i meningsfull læring, samt (b) bidra til elevenes moralske og sosiale utvikling. Vi ser her at dilemmaet mellom standardisering og individualisering er innbakt i selve definisjonen av klasseledelse, henholdsvis i (a) og (b). Gjennom klasseledelse skal læreren skape standardiserte rammer for klasseromsinteraksjoner, struktur, forventninger og regler. Samtidig skal klasseledelse bidra til den enkelte elevs moralske og sosiale utvikling – en prosess man må kunne forvente har en viss åpenhet. Dersom (b) skulle følge direkte fra (a), taler vi heller om tilpasning og sosialisering enn om moralsk utvikling og danning.

En slik omfattende definisjon av klasseledelse, som altså omfatter både standarder for atferd og samspill i klasserommet og den enkelte elevs sosiale (og moralske) utvikling, har da trolig medført at klasseledessspråket blir åpent for tilslutning til ulike og divergerende teoretiske posisjoner. Innføringer i klasseledelse fokuserer ofte på ulike klasseledelsesparadigmer, for eksempel behavioristiske, økologiske og prosessorienterte, fremfor å fremme en allmenn teori om klasseledelse (se Ogden, 2012). Det Elstad (2021) kaller for *kaldblodige* og *varmblodige* perspektiver på klasseledelse avspeiler et begrepslig mangfold som strekker seg fra den angloamerikanske *classroom management*-tradisjonen, med behavioristiske inspirasjoner og tekniske løsninger, til den mer kontinentalt inspirerte fellesskaps- og relasjonsorienterte pedagogikken med vekt på omsorg, tillit og støtte.

Innenfor den angloamerikanske *classroom management*-tradisjonen handler god klasseledelse om å skape et godt læringsmiljø gjennom å minimere ikke-faglige forstyrrelser og uro, for slik å fremme læring (Krejsler & Moos, 2008, s. 18), og kan slik sett hevdes å legge hovedvekten på den standardiserende siden av klasseledelse. Likeså gjelder *teacher effectiveness*-perspektivet, som skiller skarpt på de lærerhandlingene som fører til økt læring hos elevene. Slike perspektiver synes å forutsette et input-output-forhold mellom lærerens ledelse og elevenes læring. Lærerens rammesetting og standarder får hovedfokus, mens lærings- og dannelsesprosessers åpne natur blir på sin side underbelyst.

Den mer varmblodige siden av klasseledelsesforskningen, med vektlegging av gode relasjoner, medvirkning, likeverd og demokratisk danning, motvirker imidlertid en ensidig tro på lærerens ledelse og organisering. Ifølge Krejsler og Moos (2008, s. 19) har kontinentale bidrag, eksemplifisert med antipedagogikken, Frankfurterskolen og Klafki-tradisjonen, vært mer opptatt av begrunnelser for pedagogiske handlinger. Denne vektleggingen innebærer en problematisering av den asymmetriske relasjonen mellom lærere og elever – sett i lys av intensjoner knyttet til demokratisk danning og

likeverd. Et eksempel fra den norske konteksten er Sundsdal og Øksnes' (2014) bok *Klasseledelsens blindflekker*.

De ulike teoretiske perspektivene vil særlig skille seg i synet på hva som regnes som *uønskede* fenomener i klasserommet, for eksempel betydningen av uro og distraksjoner. Mens *classroom management*-tradisjonen vil se på slike fenomener som tegn på manglende lederskap, vil den kritiske tradisjonen være mer tilbøyelig til å anse slike fenomener som tegn på demokrati og frihet (Sundsdal & Øksnes, 2014). Man kan slik sett si at klasseledelsesspråket bærer med seg det pedagogiske institusjonsproblemet, idet ulike forskningsperspektiver kan plasseres på et kontinuum mellom standardisering og individualisering. Samtidig synes det å mangle en eksplisitt tematisering av denne antinomien i litteraturen. Fra et allmennpedagogisk perspektiv må klasseledelsesspråket kunne italesette den risiko som alltid vil være medløpende i pedagogisk kommunikasjon, nemlig at det læreren gjør og sier ikke nødvendigvis har den ønskelige virkning på elevene (se også Luhmann, 2006).

Klasseledelse og handlingsproblemet

Pedagogikkens institusjonsproblem peker videre til handlingsproblemet som dreier seg om den vedvarende spenningen mellom makt og frihet i pedagogiske handlinger (Oettingen, 2012). Hvordan fremme frihet gjennom tvang, hvordan håndtere de ufri-villige elevene, og hvilken makt kan lærere legitimt utøve, har vært sentrale spørsmål i pedagogikken siden 1800-tallet. Uro, distraksjoner, mangel på konsentrasjon og direkte motstand i form av opposisjon og bråk er ikke bare et resultat av «barnets natur», men kan vel så mye sies å være biprodukter av institusjonalisert undervisning og oppdragelse. Ifølge Grue-Sørensen (1966) var tukt i kraft av fysisk straff så godt som ikke-eksisterende i ikke-institusjonalisert oppdragelse, mens den var svært så utbredt i den vestlige verdens institusjonaliserte oppdragelse helt siden det klassiske Rom. Antinomien mellom makt og frihet er nok det mest kjente av de pedagogiske paradokser, særlig slik den er formulert hos Kant (2016, s. 58) i boken *Om pedagogikk*:

Et av oppdragelsens største problemer er hvordan en kan forene underkastelsen under lovens tvang med evnen til å betjene seg av sin frihet. For tvang er nødvendig! Hvordan kultiverer jeg friheten ved tvangen?

Pedagogikkens handlingsproblem dreier seg altså om at man kun kan bli et fritt og selvstendig menneske gjennom andres påvirkning. Det er dette som utgjør det paradoksale ved problemet: Hvordan kan vi fremme autonomi gjennom ytre assistanse? Ifølge Vase (2019) er det nettopp paradokset mellom makt og frihet som skiller pedagogikken fra tilgrensende vitenskaper, som psykologi, antropologi, sosiologi og filosofi. Dette innebærer at forskere som anvender nye pedagogiske konsepter, som klasseledelse, nødvendigvis også må reflektere over forholdet mellom makt og frihet.

Kritiske røster har kalt klasseledelse for en tilbakevending av disiplin og tukt i norske skoler, og beskrevet opptattheten av klasseledelse som «ny-enkel pedagogikk»

hvor uro og motstand ses på som udelte negative fenomener i klasserommet (Sundsdal & Øksnes, 2014). Stray og Sætra (2021, s. 20) ser på sin side denne kritikken som en form for binær enten-eller-tenkning, og hevder denne «slutter seg til en pedagogisk tradisjon med en utpreget tendens til å se enhver form for veiledning og ledelse som et inngrep i den enkeltes frihet». Slike diskusjoner tyder nettopp på at klasseledelses-språket bærer med seg paradokset mellom makt og frihet.

Men hva er det for noen pedagogiske fenomener klasseledelsesbegrepet italesetter, og hvordan har dette vært omtalt i tidligere pedagogisk språkbruk? Ser vi nærmere på Herbarts (1835/1806) skrifter, nevnes både regjering/disiplin og tuktdannelse som sentrale aspekter ved pedagogikk – begge er nødvendige sett i lys av formålet om å danne mangesidig interesse hos elevene, der kunnskap og handlingsimpulser er velforente. Barnets vilje kjennetegnes av en «vill heftighet», slik at en viss undertvingelse ved hjelp av makt er både legitim og nødvendig – både for å unngå skade på de voksnes innretninger og på barnas fremtidige personlighet (s. 9). Samtidig, når det gjelder barnets karakterdannelse (tukten), oppfordres det til «å binde det [barnet] gjennom tillit og kjærlighet for å trykke og tirre det etter behag», og her gjelder oppfordringen om ikke å oppdra for mye (Herbart, 1835/1806, s. 10).

Her ser vi at paradokset mellom frihet og tvang, og spesielt spørsmålet om legitimering av lærerens makt, har stått sentralt i den pedagogiske idéhistorien. For Herbart, og senere Benner (2005), har formbarhet og selvvirksomhet vært fremmet som begreper som kan «oppløse» det pedagogiske paradoks. Pedagogiske handlinger er nødvendige på grunn av barnas formbarhet, og lærere kan gjennom oppfordring og appell forsøke å sette elevenes selvvirksomhet i spill (Vase, 2019). Begrepet selvvirksomhet bygger slik sett bro mellom antinomien makt/frihet, og setter visse krav til lærerens handlinger i relasjonen til elevene. Andre har hevdet at paradokset ikke kan enkelt «løses», men er spørsmål vi stadig vil søke nye svar på (Løvlie, 2022).

Laursen (2008) hevder i sin historiske gjennomgang at klasseledelse tar opp i seg en del av de elementene som begreplige forgjengere som *disiplin* fanget opp for 100 år siden, og *tukt* ytterligere 100 år tilbake. I det minste kan man si at klasseledelse, tukt og disiplin var og er løsninger på samme utfordring, nemlig problemet med de ufrivillige elever. Litt enkelt kunne man si at mens tukten hørte til det premoderne samfunn, disiplinen til det moderne industrisamfunnet, så hører klasseledelse til det senmoderne samfunn der man ønsker å lede elevene til å lede seg selv.

Begrepet tukt hadde tidligere en dobbelt betydning og henviste både til oppdragelse i betydningen karakterdannelse og til fysisk avstraffelse. Ifølge Laursen (2008) henger dette sammen med hvor sterkt sammenkoblet oppdragelse og fysisk avstraffelse faktisk var i tidligere tider. I Grue-Sørensens *Oppdragelsens historie* (1966), kan man da også lese om hvor viktig fysisk avstraffelse var i ulike pedagogiske regimer, og ikke minst hvor rå og brutale slike avstraffelser kunne være (se f.eks. gjennomgang av militærakademier i Sparta). Tukten som virkemiddel kan forstås i lys av premoderne samfunns preg av over- og underordning og deres sterke koblinger mellom religion

og pedagogikk. Kuing av vilje og kropp gjennom frykt og avstraffelser skulle knekke selvrådigheten og fremme underordning (Halland, 2007).

Mot slutten av 1800-tallet, med fremveksten av et offentlig skolesystem for alle og et stadig mer utviklet pedagogisk fagspråk, mistet den fysiske straffen gradvis sin legitimitet. Nye erkjennelser i læringspsykologien om forsterkning og belønningers effektivitet, førte til at korporlige avstraffelser ble supplert av psykologiske teknikker (Halland, 2007). Med Foucault (1983) kan vi si at ikke bare kroppen, men menneskets sjel blir objekt for sanksjonering. I et slikt perspektiv henger pedagogikken som fag sammen med moderne statsdannelse, og blir en vitenskapeliggjort sjeleledelse med formål å disiplinere befolkningen. Fysiske avstraffelser ble i større grad vurdert som en «siste utvei», og i 1936 ble fysiske avstraffelser forbudt ved lov i Norge, til tross for sterk motstand fra lærerstanden (Halland, 2007). Tukten erstattes gradvis av et disiplineringsregime som handlet mer om inndelinger i tid og rom, rammer og regler for forventet atferd, og overvåkning av elevene. Ifølge Halland (2007) vokste samtidig bruken av psykiske straffer som gjensitting og et stadig mer detaljrikt ordensreglement.

Klasseledelse kan på denne bakgrunn forstås som senmodernitetens pedagogiske form for maktutøvelse, og må i våre dager ses i lys av Foucaults (1988) begrep om selvteknologier. Klasseledelsesstrategier kan da forstås som et knippe *sosiale teknologier* læreren setter i spill for å lede elevene til å lede seg selv. Sosiale teknologier er i våre dager de disiplinerings- og arbeidsformer læreren har tilgjengelig for å regulere klasseromsinteraksjoner og elevenes handlinger og selvledelse. Eksempler kan være at læreren gjennom utviklingssamtaler og kontrakter med elevene forsøker å regulere elevenes fremtidige handlemåter. Moos (2008) nevner også teamarbeid, elevplaner og prosjektarbeid som sentrale sosiale teknologier i dagens skole. Sosiale teknologier kommer imidlertid ikke bare fra lærerne selv. I utdanningsmarkedet finnes det stadig flere tilbydere av programmer og tekniske virkemidler for god ledelse, atferdsregulering og disiplin i skolen. Det Løvlie (2013) så treffende kaller *verktøyskolen* kan nettopp forstås på grunnlag av det nye maktregimet i moderne utdanning, der lærerne regulerer elevenes atferd gjennom tilsynelatende nøytrale sosiale teknologier. Slike verktøy virker ikke bare regulerende på elevene, men også på lærerne, gjennom programmenes implementerings- og registreringssystemer (Løvlie, 2013).

Utviklingssamtaler og oppfordringer til selvledelse er nok mer humane enn korporlige avstraffelser (tukt) eller rigide ordensreglementer og ydmykende psykiske straffer (disiplin). Samtidig har ethvert maktregime sin bakside. Problemet med de nye sosiale teknologiene og oppfordringene til selvledelse, er at makten blir mer eller mindre usynlig og grenseløs. Når Herbart og andre i disiplinens tidsalder talte om regjering av elevene, var jo selve formålet at elevene etter hvert skulle overta regjeringen av seg selv. Makten var synlig og begrunnet i den pedagogiske relasjonens asymmetri, og var ikke lenger ansett som legitim idet barnet ble myndig og ikke lenger hadde behov for oppdragelse. Dagens selvteknologier har imidlertid ingen sluttpunkt. Vi oppfordres til både å lære og regulere oss selv i et livslangt perspektiv.

Som tidligere nevnt, er det en spenning i klasseledelseslitteraturen mellom tradisjonelle aspekter ved klasseledelse som har med organisering og relasjonsarbeid å gjøre og såkalt *læringsledelse*, altså i hvilken grad lærere evner å kommunisere høye akademiske forventninger for elevene. Dette aspektet kommer kanskje sterkest til uttrykk gjennom det populære uttrykket «læringstrykk», som har sneket seg inn i den pedagogiske sjargongen i nyere tid – både gjennom nyere stortingsmeldinger og visse typer forskning (f.eks. Meld. St. 21 (2016–2017)). Læreren skal ikke bare ta tilbake autoriteten i klasserommet, men også utøve konstant læringstrykk gjennom forventninger og krav.

Paradoksalt nok er det ikke bare «læringstrykk» det satses på – elevene skal nemlig også bli «selvregulerte» lærende. I den nye reformen (Meld. St. 28 (2015–2016); NOU 2015: 8) er selvregulering blitt et sentralt begrep, der elevene forventes å skulle regulere både egne læringsprosesser og følelsesliv til det beste for både klassefellesskapet og egen suksess (Hilt et al., 2019). Det at «læringstrykk» og «selvregulering» simultant blir stående som viktige nyord i klasseledesspråket, er et pregnant uttrykk for at klasseledelse er beheftet med det mest grunnleggende pedagogiske paradokset: forholdet mellom tvang og frihet. Klasseledelse kan slik sett forstås som en del av regimet med nyliberale styringsteknikker, der lærerens makt handler om i hvilken grad hen klarer å virke motiverende for elevenes selvdisiplinering.

I forskningslitteraturen om klasseledelse er antinomialiteten mellom makt og frihet sjelden artikulert, men eksisterer likevel som et premiss for klasseledelse som fenomen. Dersom læreren skal kunne beholde sin autoritet i klasserommet og ikke bli handlingslammet, er en viss form for maktutøvelse nødvendig. Samtidig er det et problem om denne maktutøvelsen forhindrer det som er formålet med pedagogiske handlinger, nemlig elevens selvvirksomhet og åpne dannelsesprosess. En lærer som leder klassen på autoritært vis, står i fare for å fremme indoktrinering og tilpasning. Spørsmålet blir da ikke *om* læreren utspiller sin makt i klasserommet, men snarere *hvordan* makten utfolder seg, i hvilken grad makten paradoksalt gir rom for frihet, om makten har et sluttmaal og endepunkt, og hvordan lærerens maktutøvelse kan begrunnes og legitimeres. Det er her allmennpedagogikken kommer inn med et språk som gjør det mulig å italesette og reflektere over klasseledelse teoretisk. Forutsetningen er at antinomialiteten mellom makt og frihet faktisk synliggjøres når man taler om klasseledelse.

Klasseledelsen og normproblemet

Pedagogiske handlinger er alltid normative, ettersom de peker ut over den eksisterende virkeligheten til noe som burde virkeliggjøres. Pedagogikkens normproblem er altså knyttet til pedagogiske handlingers grunnleggende normativitet (Oettingen, 2012). Uansett om man ønsker at barnet skal kunne utfolde seg fritt slik det *er* eller om man ønsker å forme barnet med utgangspunkt i gitte idealer, springer disse intensjonene alltid ut av et ønske om å skape noe bedre. Man *vil* noe når man utøver pedagogiske handlinger (Oettingen 2012).

I forskningslitteraturen om klasseledelse, synes formålet primært å være å skape ro og orden i klasserommet for slik å skape gunstige betingelser for *læring*. Samtidig definerer Doyle (1986) formålet med klasseledelse som henholdsvis å skape et rolig og stille klasserommiljø og å bidra til elevenes moralske og sosiale utvikling. Sistnevnte må forutsette at klasseledelse på et eller annet vis må være koblet til spørsmål om *verdier*. Hvilke verdier skal gjelde for fellesskapet i klasserommet, og hvilke dyder ønsker vi at elevene skal dannes i tråd med? Det er imidlertid oss bekjent svært få bidrag innenfor klasseledelsesfeltet som artikulere en moralsk dimensjon.

Ifølge Lyngsnes og Rismark (2020, s. 125) er klasseledelsesbegrepet de siste årene blitt supplert med begrepet læringsledelse, noe som kan gi kortene til å forstå denne mangelen. Som Biesta (2015) har påpekt, gjennom sin velkjente tese om «the learningification of education», blir både det normative og det personlige ved undervisningen mindre synlig i læringsdiskursen. Tilsvarende gjelder slik sett også klasseledelsesfeltet, hvor det å lede læringsaktiviteter og -prosesser fremstår som det egentlige formålet med det læreren gjør i klasserommet. Samtidig må man vel spørre om ikke klasseledelse er underordnet andre pedagogiske formål enn læring, for hva er så formålet med læring?

Biesta (2005) har problematisert det faktum av læreren er blitt en faktor blant andre faktorer i læringsprosessen, og ikke en eksemplarisk skikkelse som setter kulturelle idealer og verdier i spill gjennom personlig engasjement og taktfull utvelgelse. Dermed forsvinner begreper som undervisning og oppdragelse fra det pedagogiske vokabularet, og erstattes med læring (Torjussen & Hilt, 2021b). Læringsspråket tilslører mulighetene for å tale om normative spørsmål knyttet til formål, innhold og relasjoner. Det læringsspråket vi sitter igjen med, handler i stor grad om effektivitet i læringsprosessen (Biesta, 2005). Med disse språklige resursene, risikerer både læringsledelse og klasseledelse å ende opp som en idekatalog for rent tekniske handlinger rettet inn mot effektivitet og det å skape og opprettholde ro og orden i klasserommet. Målet om moralsk og sosial utvikling hos elevene kan på en slik bakgrunn forfalle til en form for tilpasningssosialisering (Hellesnes, 1992).

Uten bevissthet om pedagogiske handlingers normativitet, og refleksjon over hvilke verdier som er ønskelige å formidle gjennom praksis, stiller klasseledelsesfeltet seg åpent for innflytelse fra kommersielle aktører. Løvlie (2013, s. 22) hevder for eksempel at markedet bidrar i oppdragelsen av norske barn gjennom atferdsprogrammer, og «bidrar med en illegitim kanon for oppdragelse i konkurranse med den offisielle». Programmene som tilbys fremstilles i et vitenskapeliggjort språk som skjuler den normative dimensjonen i lærernes bruk av dem. Som Løvlie (2013, s. 32) påpeker: «Den nye lærer skal disiplinere ved hjelp av verktøy, ikke ved sin person. Hun setter sin autoritet inn, men den er knapt hennes egen, det er verktøyet som taler.» Lærerens autoritet blir med andre ord opprettholdt av teknikker fra ledelsesprogrammene, istedenfor å være knyttet til egenskaper ved læreren som person. For å sette det på spissen, impliserer deler av klasseledelsesforskningen at autoritet er noe man kan oppnå gjennom bestemte *management skills*.

Spørsmålet er da om ikke autoritet handler om noe annet og mer enn *techne*, altså fremstillingskunnskap (Aristoteles, 2013), og om man virkelig kan oppnå den nødvendige autoritet og respekt i klasserommet ved hjelp av et repertoar av teknikker. I likhet med Cooke og Carr (2014) vil vi argumentere for at lærerens autoritet er en grunnleggende moralsk affære, og ikke noe som *primært* oppnås gjennom tilegnelse av teknikker. Selv om lærere gjerne vil finne enkelte *tricks of the trade* nyttige og hjelpsomme i beherskelsen av lærerrollen, hviler autoriteten læreren har i klasserommet på allmenne menneskelige dyder som ærlighet, rettferdighet, mot, selvdisciplin, omsorg og respekt. En god lærer er med andre ord et moralsk forbilde som kan vurdere handlingsvalg innenfor et normativt rammeverk.

Dette må innebære at lærere har mulighet til å foreta hva Taylor (1985) kaller *sterke vurderinger*. Kort fortalt handler sterke vurderinger om å kunne skille mellom kvalitative forskjeller i hva som er ønskelig. Dette står i motsetning til *svake* vurderinger, hvor alternativene ikke kan gis en normativt dypere mening, for eksempel i valg mellom te eller kaffe på lærerrommet. Her velger en lærer kun ut ifra ønske, men det ligger ingen vurdering av om valget av tekoppen er normativt sett mer ønskelig enn koppen med kaffe. På samme vis kan klasseledelse bli utøvd uten forankring i sterke vurderinger hos læreren. Med sterke vurderinger vil læreren kunne artikulere for seg selv og andre hvorfor klasseledelsen gir forrang til bestemte verdier, som frihet, disiplin eller tillit. Det vil også gi læreren mulighet til å vurdere formålene med klasseledelse, men også midlenes legitimitet og ønskeverdighet. Dette avhenger imidlertid av et yrkesspråk som er normativt «tykt» nok.

Teknikker er nyttige, men ikke et tilstrekkelig grunnlag for læreres autoritet og utøving av klasseledelse. Slik begrepet klasseledelse opptrer, avtegner det seg derimot som mer eller mindre løsrevet fra kulturelt innhold og verdier. Krejsler og Moos (2008, s. 18) omtaler derfor klasseledelsesbegrepet som en såkalt *tom signifikant* («empty signifier»). Den normative dimensjonen vil imidlertid alltid være medløpende i pedagogiske interaksjoner. Antinomien mellom teknikk og moralitet ligger slik sett som en ureflektert spenning i klasseledessspråket.

Klasseledelse og kunnskapsproblemet

Det siste grunnproblemet vi vil drøfte i denne artikkelen er pedagogikkens kunnskapsproblem, altså den antinomiske spenningen mellom teori og praksis (Oettingen, 2012). Læreres faglighet hviler på en systematisert, forskningsbasert kunnskapsbase med teoretiske kunnskapsformer på den ene siden, og mer erfaringsbaserte kunnskapsformer på den andre siden. Læreres kunnskapsbase er i denne forstand grunnleggende antinomisk (Pio, 2019). Man kan slik sett si at pedagogikk som fag er konstituert av dobbeltheten mellom systematiserte antagelser (teori) og konkrete handlinger (praksis) (Torjussen, 2021), samtidig som utdanningssystemet historisk sett har strevd med å reflektere enheten av distinksjonen mellom teori og praksis (Luhmann & Schorr, 2000, s. 204).

Det er etter hvert ganske mye forskning som viser at god klasseledelse er positivt for elevenes læring. Nordenbo et al. (2008) viser for eksempel i sin systematiske review av sammenhengen mellom lærerkompetanse og elevenes læring, at læreren både må kunne (a) bygge relasjoner med elevene, (b) være en synlig og tydelig klasseleder og (c) inneha didaktisk kompetanse. Man får slik sett inntrykk av at klasseledelse fortjener sin plass i solen som en sentral dimensjon ved lærerrollen. Læreren må tross alt både kunne formidle et didaktisk innhold, bygge relasjoner med elevene og holde styr på klassen.

Som tidligere nevnt, har en manglende fagdidaktisk komponent i litteraturen om klasseledelse vært løftet frem som begrunnelse for hvorfor læringsledelse for noen er et foretrukket begrep fremfor klasseledelse (Helstad, 2018). I senere tids klasseledelseslitteratur er også læringsledelse og relasjonsledelse blitt utdifferensiert som nye begreper (Olsen & Mikkelsen, 2019). Samtidig er det noe som skurrer når klasseledelse eser ut og nå omfatter alle dimensjoner i lærerens virksomhet, altså både læring/undervisning, relasjonsarbeid og disiplin. Klasseledelse blir da nærmest opphøyd til den pedagogiske aktivitet *par excellence* for lærere, samtidig som klasseledelsesbegrepet blir uavgrenset og ensbetydende med lærerens praksis *generelt*.

Vi vil argumentere for at klasseledelse alltid må underordnes didaktiske og normative formål. Klasseledelse kan altså ikke stå på egne ben teoretisk sett. Oettingen (2016) deler lærerens virke i tre dimensjoner, men henholdsvis i dimensjonene undervisning, disiplinering og veiledning. Her synes klasseledelse å være avgrenset til kategorien disiplinering, som spiller sin avgrensede rolle, sett i lys av undervisningen og veiledningens sentrale plass. Sistnevnte inneholder da også en moralsk dimensjon. Dersom klasseledelse avgrenses på denne måten, kan begrepet forstås som en del av en mer omfattende begrepssetting av læreres praksis og forstås innen en ramme av didaktiske og moralsk veiledende formål. En allmennpedagogisk refleksjon over klasseledelse, som setter noen grenser for hva ferdigheter i klasseledelse faktisk kan bidra med i læreres praksis, er altså nødvendig.

Forholdet mellom teori og praksis har vært mye tematisert i senere tids utdanningspolitikk om lærerutdanning og lærerrollen (Meld. St. 11 (2008–2009)), og ønsket om en sterkere integrasjon av teori og praksis har vært gjennomgangsmelodien. Teorien man lærer bort i lærerutdanningen blir gjerne ansett som lite relevant for praksis, en påstand vi også finner i litteraturen om klasseledelse. Glenna og Postholm (2013) stiller for eksempel spørsmålet om lærerutdanningens teoriundervisning gjør lærerstudenter i stand til å møte rollen som klasseleder, og åpner for at klasseledelse kan være en nøkkel til sterkere kobling mellom teori og praksis. Glenna og Postholm (2013, s. 14) skriver i denne forbindelse: «Det er i skjæringspunktet mellom teori og praksis at vi ser muligheter for lærerstudenter til å utvikle seg til kyndige og dyktige klasseledere.»

Påstanden om at klasseledelse foregår i spennet mellom teori og praksis synes i utgangspunktet tilforlatelig, men det at Glenna og Postholm (2013) bruker betegnelser som *nøkkel* og *kobling* om dette forholdet, tyder på at klasseledelse tilskrives en

for sentral rolle. Hvilke farer er forbundet med å opphøye klasseledelse til selve den aktiviteten som binder den antinomiske spenning mellom teori og praksis sammen? I verste fall kan Glenna og Postholms pretensjoner forstås som at forholdet mellom teori og praksis handler om direkte applisering, altså at vi taler om en *teknisk* forståelse av teori/praksis-forholdet.

Ifølge Torjussen (2021) kan beskrivelsen av diskusjonen mellom teori og praksis som et problem («teori-praksis-problemet») forlede en til å tro at det finnes en friksjonsfri løsning på dette problemet. Utfordringen blir ofte å fastslå hva som skal ha forrang – teori eller praksis. Hellesnes (1992, s. 84) hevder at dette i verste fall kan ende i to grøfter: *scientismen*, hvor fagverden absolutteres på bekostning av praksis, eller *naivitet*, hvor «den naturlige holdninga» absolutteres på bekostning av teori. Dersom Glenna og Postholms forståelse av klasseledelse som «nøkkel» skal forstås slik at lærerutdanningens teoriutdanning skal legitimeres med utgangspunkt i dens relevans for klasseledelse som hverdagsfenomen, ville dette i Hellesnes' (1992) perspektiv innebære en form for *naivitet*.

Dersom påstanden om klasseledelse som «nøkkel» skal forstås mer som en form for balansekunst mellom teori og praksis, finnes det innenfor den allmennpedagogiske tradisjonen andre, mer velegnede begreper – nemlig *pedagogisk takt*, *skjønn* eller *dømmekraft*. Pedagogisk takt forbinder mange med van Manens (1993/2021) fenomenologiske konseptualisering av takt som pedagogisk omtenksomhet. Et annet allmennpedagogisk begrep om takt, finner vi hos Herbart. Pedagogisk takt handler hos ham ikke om å applisere teori direkte på en pedagogisk situasjon, men om å skape gode koblinger og vekselvirkninger mellom teori og praksis. Ifølge Herbart (1997 i Løvlie, 2015) er pedagogisk takt altså et allmenndidaktisk begrep som innbefatter *både* teoretisk innsikt og praktisk kyndighet, uten at takt kan reduseres til et av disse områdene. Takt er altså ikke det samme som metode eller teknikk, men en kunst som læres i handling, samtidig som den er vitenskapelig fundert (Løvlie, 2015).

Oettingens (2012) fastsettelse av teori-praksis-forholdet som grunnleggende antinomisk, viser tydelig at dette forholdet ikke kan oppløses på en friksjonsfri måte. Det viser imidlertid også at forholdet mellom teori og praksis ikke er et teknisk spørsmål. Læreren vil alltid måtte navigere i spennet mellom teori og praksis, og takt kan slik sett ses som en intellektuell og beregnende dyd (Aristoteles, 2013) der læreren nettopp evner både å overveie og handle med utgangspunkt i motsetninger. Slik sett kan man hevde at begrepet pedagogisk takt bedre evner å reflektere kompleksiteten i lærerens virke.

Klasseledelse som paradoksal virksomhet

I dette essayet har vi undersøkt klasseledelsens grunnspørsmål med utgangspunkt i et allmennpedagogisk perspektiv. Klasseledelsesspråket bærer med seg antinomier som standardisering og individualisering, tvang og frihet, teknikk og moralitet og teori og praksis, uten at disse motsetningene blir tilstrekkelig artikulert og reflektert

over. Konklusjonen vår er at klasseledelse best forstås som en *paradoksal* virksomhet. Antinomiene kan ikke oppløses en gang for alle, men må leves med som paradokser i lærerens virke – paradokser som krever stadig refleksjon og reetablering i pedagogisk praksis.

Klasseledelsesbegrepet har tatt opp i seg stadig flere elementer av læreres praksis, og fremstår som et normativt tomt begrep som risikerer å forfalle til en generisk betegnelse for lærerens praksis som sådan. Vi foreslår derfor å avgrense begrepet til lærerrollens *disiplinerende* dimensjon, og at denne dimensjonen rammes inn av didaktiske og moralske formål. Vi spør oss også om ikke begrepet takt egentlig fremstår som et bedre alternativ for å forstå lærerens virke i spennet mellom teori og praksis. Takt, i tradisjonen fra Herbart, åpner for det ubestemte og synliggjør det normative i lærerens virksomhet. Begrepet fanger også bedre samspillet mellom ulike kunnskapsformer i læreres praksis, som *episteme* (vitenskapelig kunnskap), *techne* (fremstillingskunnskap) og *fronesis* (dømmekraft), samt balansekunsten mellom ulike verdier og formål. Takt synliggjør at vi ikke har å gjøre med et appliserende forhold mellom teori og praksis. Vi foreslår imidlertid et begrep om pedagogisk takt som ikke bare handler om å balansere mellom teori og praksis, men også mellom antinomier som makt og frihet, standardisering og individualisering, teknikk og moralitet.

Essayet vil avslutte med å slå et slag for den historisk og teoretisk reflekterte, og dermed taktfulle, pedagogiske praktiker. Slike praktikere evner å kjenne til de grunnleggende motsetningsforholdene i pedagogikken og kan reflektere disse inn i undervisningens formål, didaktiske utforming og i relasjoner til elevene. Lærere som profesjonsutøvere må kunne reflektere over normative forutsetninger ved egen praksis, og inngå i en pedagogisk offentlighet der profesjonelle valg begrunnes og kritiseres. Ut ifra et allmennpedagogisk ståsted, vil bevissthet omkring de grunnspørsmålene som har preget pedagogikken siden dens spede start som eget vitenskapsfag, være en forutsetning for å forstå det særegne ved de institusjonene, handlingene, kunnskapene og normene vi kaller pedagogiske.

Forfatterbiografier

Line Torbjørnsen Hilt er professor i pedagogikk ved institutt for pedagogikk, Universitetet i Bergen, og har siden 2019 vært leder av forskningsgruppen Grunnspørsmål i pedagogikken (GRUNNPED). Hennes forskning handler om pedagogisk filosofi, pedagogiske grunnspørsmål, utdanningspolitikk og læreplaner, samt integrering og sosial inkludering. I den seneste tid, har hun også arbeidet med spørsmål knyttet til profesjonell kunnskap og etikk for lærere.

Øyvind Wiik Halvorsen er førsteamanuensis i pedagogikk ved Institutt for pedagogikk, Universitetet i Bergen. Forskningsinteressene hans er knyttet til spørsmål om etikk, kunnskap og identitet i læreryrket, og til pedagogiske grunnlagsproblemer,

som makt, frihet, estetikk og danning. Den siste tiden har Halvorsen ledet et forsknings- og utviklingsprosjekt med siktemål om å styrke etikkundervisning i lærerutdanning.

Referanser

- Aristoteles. (2013). *Den nikomakiske etikk* (A. Stigen & Ø. Rabbås, Overs.). Vidarforlaget.
- Benner, D. (2005). *Tekster til dannelsesfilosofi*. Klim.
- Biesta, G. (2005). Against learning. Reclaiming a language for education in an age of learning. *Nordic Studies in Education*, 25(1), 54–66. <https://doi.org/10.18261/ISSN1891-5949-2005-01-06>
- Biesta, G. (2015). What is education for? On good education, teacher judgement, and educational professionalism. *European Journal of Education*, 50(1), 75–87. <https://doi.org/10.1111/ejed.12109>
- Briseid, L. G. (2020). Klasseledelse i et dannelsesperspektiv. I H. Christensen & I. Ulleberg (Red.), *Klasseledelse, fag og danning* (s. 21–40). Gyldendal.
- Cooke, S. & Carr, D. (2014). Virtue, practical wisdom and character in teaching. *British Journal of Educational Studies*, 62(2), 91–110. <https://doi.org/10.1080/00071005.2014.929632>
- Doyle, W. (1986). Classroom organization and management. I M. C. Wittrock (Red.), *Handbook of research on teaching* (3. utg., s. 392–431). Macmillan.
- Elstad, E. (2021). *Pedagogikk for kommende lærere*. Universitetsforlaget.
- Ertesvåg, S. K. & Sølvik, R. M. (Red.). (2020). *Ledelse i klasserommet – undervisningskvalitet fra teori til praksis*. Cappelen Damm Akademisk.
- Foucault, M. (1983). The subject and truth. I H. Dreyfus & P. Rabinow (Red.), *Michel Foucault: Beyond structuralism and hermeneutics*. University of Chicago Press
- Foucault, M. (1988). Technologies of the self. I L. H. Martin, H. Gutman & P. H. Hutton (Red.), *Technologies of the self: A seminar with Michel Foucault*. University of Massachusetts Press.
- Glenna, A. H. & Postholm, M. B. (2013). *En helstøpt lærerutdanning: Fokus på klasseledelse med fundament i teori og praksis*. Akademika forlag.
- Grue-Sørensen, K. (1966). *Oppdragelsens historie I*. Gyldendals pædagogiske bibliotek.
- Halland, B. (2007). *Avskaffelse av fysisk straff av barn i Norge 1889–1936* [Hovedoppgave]. Universitetet i Bergen.
- Helstad, K. (2018). Ledelse i klasserommet – et læringsperspektiv. *Bedre Skole*, 3. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2018/ledelse-i-klasserommet--et-laringsperspektiv/>
- Hellesnes, J. (1992). Ein utdana mann og eit dana menneske. Framlegg til eit utvida daningsomgrep. I E. L. Dale (Red.), *Pedagogisk filosofi* (s. 79–103). Gyldendal.
- Herbart, J. F. (1835/1806). *Utdrag fra Omriss av pædagogiske forelesninger og Allmenn pedagogikk*. Pedagogiske fenomener. <https://pedagogiskefenomener.cappelendam.no/enkel/seksjon.html?tid=2162116>
- Hilt, L., Riese, H. & Søreide, G. (2019). Narrow identity resources for future students: The 21st century skills movement encounters the Norwegian education policy context. *Journal of Curriculum Studies*, 51(3), 384–402. <https://doi.org/10.1080/00220272.2018.1502356>
- Kant, I. (2016). *Om pedagogikk* (B. Hansen, Overs.). Thorleif Dahls kulturbibliotek.
- Krejsler, J. B. & Moos, L. (2008). Magtkampe i praksis, pedagogik og politik – en introduksjon til klasseledelse. I J. B. Krejsler & L. Moos (Red.), *Klasseledelse – magtkampe i praksis, pedagogik og politik* (s. 7–22). Dafolo.
- Laursen, P. F. (2008). Klasseledelsens forhistorie: Tugt og disiplin. I J. B. Krejsler & L. Moos (Red.), *Klasseledelse: Magtkampe i praksis, pedagogik og politik* (s. 27–40). Dafolo.
- Luhmann, N. (2006). *Samfundets uddannelsesystem*. Hans Reitzel.
- Luhmann, N. & Schorr, K.-E. (2000). *Problems of reflection in the system of education*. Waxmann.
- Lyngsnes, K. & Rismark, M. (2020). *Didaktisk arbeid* (4. utg.). Gyldendal.
- Løvlie, L. (2013). Verktøyskolen. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 97(3), 185–198. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2013-03-03>
- Løvlie, L. (2015). Herbart om oppdragelse, formbarhet og takt. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 1, 1–11. <https://doi.org/10.17585/ntpk.v1.91>
- Løvlie, L. (2022). Akademisk dygd og politikens fravær. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 8. <https://doi.org/10.23865/ntpk.v8.3755>

- Meld. St. 11 (2008–2009). *Læreren. Rollen og utdanningen*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-11-2008-2009-/id544920/>
- Meld. St. 28 (2015–2016). *Fag – fordypning – forståelse. En fornyelse av kunnskapsløftet*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>
- Meld. St. 21 (2016–2017). *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-21-20162017/id2544344/>
- Moos, L. (2008). Diskurser og styringslogikker i kampen om demokratisk dannelse. I J. B. Krejsler & L. Moos (Red.), *Klasseledelse – magtkampe i praksis, pedagogik og politik*. Dafolo.
- Myhre, R. (1996). *Grunnlinjer i pedagogikkens historie*. Gyldendal.
- Nordahl, T. (2012). *Dette vet vi om klasseledelse*. Gyldendal.
- Nordenbo, S. E., Larsen M. S., Tiftikci, N., Wendt, R. E. & Østergaard, S. (2008). *Lærerkompetencer og elevers læring i førskole og skole*. Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning.
- NOU 2015: 8. (2015). *Fremtidens skole – fornyelse av fag og kompetanser*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/>
- Oettingen, A. von. (2012). *Almen pedagogik*. Hans Reitzel.
- Oettingen, A. von. (2016). *Almen didaktik*. Gyldendal.
- Oettingen, A. von. (2018). Et forsvar for teoretisk pedagogik! Skrivebordspædagogen Knud Grue-Sørensen. *Studier i Pedagogisk filosofi*, 7(1), 23–34.
- Ogden, T. (2012). *Klasseledelse. Teori, praksis og forskning*. Gyldendal.
- Ogden, T. & Sørli, M. A. (2014). Mindre problematferd i norsk skole? Lærervurderinger i et 10-års perspektiv. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 98(3), 190–202. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2014-03-05>
- Olsen, M. H. & Buli-Holmberg, J. (2020). *Læringsledelse*. Cappelen Damm.
- Olsen, M. H. & Mikkelsen, R. (2019). *Relasjonsledelse*. Cappelen Damm.
- Pio, F. (2019). Den transnationale uddannelsesrevolutions opløsning af pædagogikkens egenart. *Studier i Pedagogisk filosofi*, 8(2).
- Postholm, M. B. (2013). Classroom management: What does research tell us? *European Educational Research Journal*, 12(3), 389–402. <https://doi.org/10.2304/eerj.2013.12.3.389>
- Stray, J. & Sætra, E. (2018). Fellesskapets pedagogikk: Deweys moralfilosofi som tilnærming til klasseledelse. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 102(1), 16–25. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2018-01-03>
- Taylor, C. (1985). What is human agency? I C. Taylor, *Human agency and language. Philosophical papers I*. Cambridge University Press.
- Torjussen, L. P. (2021). Hvordan skal vi forstå forholdet mellom teori og praksis i pedagogikken? I L. P. Torjussen & L. Hilt (Red.), *Grunnspørsmål i pedagogikken* (s. 295–318). Fagbokforlaget.
- Torjussen, L. P. & Hilt, L. (2021a). Innledning: Hva er et pedagogisk grunnspørsmål? I L. P. Torjussen & L. Hilt (Red.), *Grunnspørsmål i pedagogikken* (s. 15–24). Fagbokforlaget.
- Torjussen, L. P. & Hilt, L. (2021b). Hva bør være pedagogikkens gjenstandsområde? Om oppdragelse, undervisning og dannelse som pedagogiske grunnbegreper. I L. P. Torjussen & L. Hilt (Red.), *Grunnspørsmål i pedagogikken* (s. 121–150). Fagbokforlaget.
- Sundsøl, E. & Øksnes, M. (2014). *Klasseledelsens blindflekker: Om uro, klasseledelse og ny-enkel pedagogikk*. Norsk Pedagogisk Forlag.
- van Manen, M. (2021). *Pedagogisk takt – betydningen av pedagogisk omtensksomhet*. Caspar forlag. (Opprinnelig utgitt 1993)
- Vase, H. (2019) Det pedagogiske paradoks – mellom Delfi og Sinai. *Studier i Pedagogisk filosofi*, 8(2).
- Winther-Jensen, T. (2019). Teoretisk pedagogikk. *Studier i Pedagogisk filosofi*, 8(2).