



Læreren som leder

Karin Rørnes, Terje Overland, Erling Roland, Kirsti Tveitereid

■ Læreren som leder og forbilde for barn og unge

Skolens virksomhet kan betegnes som et didaktisk møte. Et møte mellom mennesker og fag som gjensidig påvirker hverandre. Det er en sammenheng mellom kvaliteten i dette møtet og de læringsresultater som det er mulig å oppnå. Skolens overordnede målsetting er det kompetente mennesket som er i stand til, ikke bare å tilpasse seg, men også å videreutvikle et samfunn som er fundamentert på humanistiske verdier. Læreren som leder har hovedansvaret for at det didaktiske møtet blir et kvalitetsmøte. Det forutsetter lærere med personlig autoritet og pedagogisk og faglig dyktighet. Det viktigste læremiddel i skolen er læreren selv.

Fordi lærerne er blant de voksne personer som barn og ungdom får mest med å gjøre, må de våge å stå fram tydelig, levende og bevisst i forhold til den kunnskap, de ferdigheter og de verdier som skal formidles.
(L97 s. 32)

Læreplanverket er forpliktende for skolens lærere, og sammen med skolens lov- og regelverk er dette foreldrenes garanti for at barnet vil bli ivaretatt på en slik måte at det fremmer en allsidig utvikling. Det er derfor en forutsetning og et ubetinget krav til lærere at de kjenner lov- og regelverk og opplever seg forpliktet i relasjon til Læreplanverket, både til den generelle delen og i forhold til fagplanene. Selv om samfunnet gjennom sine styringsinstrumenter legger premisser og rammer for læreren som yrkesutøver, vil det alltid være rom for at den enkelte lærer utformer

sin lærerrolle i tråd med sine faglige preferanser og sin "personlighet og egenart". Kvalitetsskolen er avhengig av lærere som individuelt og kollektivt tar i bruk det frie handlingsrommet som ligger i skolen som system (Bergem 2005).

Den faglige kritikken av L97 gikk blant annet ut på at lærernes frie handlingsrom ble opplevd som begrenset (Hovdenak 2000). En læreplan med status som forskrift representerte noe nytt, og fagplanene ble mer spesifikke på resultatmål. I tillegg var L97 en plan med sterkere styring på metodisk gjennomføring av opplæringen ved at planen innførte den såkalte "Broen": *Prinsipp og retningslinjer for opplæringa i grunnskulen*. Det nye læreplanverket har fjernet "Broen" og erstattet den med *Læringsplakaten* som skisser 11 spesifikke krav til skolen og lærebedriften. Frirommet øker, samtidig som målene presiseres også i forhold til læreren som yrkesutøver. Skolen skal:

- stimulere, bruke og videreutvikle den enkelte lærers kompetanse
- bidra til at lærere og instruktører fremstår som tydeligere ledere og som forbilder for barn og unge

Å identifisere og utnytte det frie handlingsrommet vil være avgjørende for utviklingen av læringsmiljøet på den enkelte skole. Framtidas skole vil sannsynligvis handle om en elevaktiv skole, og det innebærer at også lærerrollen er i endring. Dale og Wærness (2006) viser til at en elevaktiviserende pedagogikk krever lærere som tar et tydelig lederansvar.



Evalueringen av Reform 97 viser en lærerrolle preget mer av veiledning og reaktiv problemløsning enn av aktivt lederskap. Utfordringen for dagens lærere vil derfor være å utvikle sin egen yrkesrolle i tråd med en endret elevrolle. Dale og Wærness konkluderer med at *elevens selvvirksomhet* må ses i nær sammenheng med *lærerens aktivitet*. Felles fokus for lærer og elev i skolen er faget, og målet er læring som et ledd i en større dannelsesprosess. Veien fram mot målet innebærer et mangfold av aktiviteter der både formidling av fag, individuelle og grupperelaterte elevaktiviteter må ses i sammenheng med kontinuerlig evaluering i relasjon til tydelige læringsmål. Skolens virksomhet er komplisert og sammensatt. En elevaktiv skole krever derfor ledere med klar oversikt slik at de kan skape struktur og sammenheng i hverdagen for elevene.

En avgjørende faktor i det didaktiske møtet er kvaliteten i det mellommenneskelige møtet. Læreren som medmenneske og læreren som yrkesutøver er to sider ved lærerrollen som er uløselig knyttet sammen. Det innebærer at det ikke er nok å kunne sitt fag samt tilrettelegge og strukturere læringssituasjoner. Det didaktiske møtet er også et personlig møte som forutsetter lærere med egeninnsikt kombinert med evne til selv å lære av sine elever. Dette vil særlig gjelde i forhold til barn og unge med en annen sosiokulturell bakgrunn enn den læreren selv har.

Barn og unge har fått en ny posisjon i samfunnet og en ny rolle som innebærer nye muligheter. Barn vil bli hørt og har rett til å bli hørt, både i hjem og skole. Lovverket forsterker dette rettsvernet blant annet gjennom opplæringsloven § 9a som populært er blitt kalt *barnas arbeidsmiljølov*. Læringsplakaten pålegger skolen å implementere lovparagrafen ved å understreke at skolen skal

- sikre at det fysiske og psykososiale arbeids- og læringsmiljøet fremmer helse, trivsel og læring

Barn har fått rettigheter og valgmuligheter, men også større usikkerhet og et forsterket behov for voksne som kan veilede slik at valgene blir til barnets og fellesskapets beste. Historien gir et bakteppe for å forstå framveksten av den nye målgruppen lærere møter og er satt til å lede inn i en ukjent framtid. Betegnelsen "*forhandlingsbarnet*" fanger nok opp en utviklingstrend, men gir også grunnlag for å reflektere nærmere over hvem som skjuler seg bak en slik forenklet betegnelse. Barndommens historie på 1900-tallet forteller om en frigjøringsprosess der tukt ble erstattet med omsorg. Dette perspektivskiftet bidro til framveksten av profesjonene, fordi barn etter hvert ble mottakere av velferdsgoder som omsorg og opplæring (Stafseng 2002). En mer senmoderne fase i frigjøringsprosessen handler om barnet som frigjør seg både fra en grensesettende far og en beskyttende mor (Dale 1986). På oppdragelsesarenaen står den voksne igjen med en grunnleggende usikkerhet fordi *det nye barnet* krever andre strategier enn de en selv ble møtt med i egen barndom. Kanskje er det slik at vi ved begynnelsen av et nytt årtusen står foran et paradigmeskifte i synet på barn og oppdragelse.

Dagens barn og unge er kompetente i møte med skolen, og de er i utgangspunktet positivt selvhevdende. De har meninger, tanker og et språk som forteller om mennesker som er aktører i eget liv. De er ikke passive mottakere som lar seg forme av læreren, men de trenger hjelp og støtte til å sette seg mål i livet. De trenger kunnskap slik at de kan kvalifisere seg for sin egen framtidsrolle. Stafseng stiller spørsmål ved om vi har den nødvendige voksenkompetansen i møte med den nye generasjonen som arbeider så hardt med det han

kaller *den allmenne individualitet*. Voksenkompetansen synes ikke å ha utviklet seg i takt med barn og unges utvikling, med det resultat at vi framstår som usikre i forhold til oppdragelses- og dannelsingsoppgaven. Skoler som setter gammel-dags "folkeskikk" på dagsorden, ser Stafseng på som et interessant fenomen i tida og et uttrykk for at det er behov for et nytt fokus på voksenrollen i skolen.

Hva er så lærerens spesifikke kompetanse i kunnskapssamfunnet, og hvordan skal lærere kunne dokumentere at det er noe de *kan* som ikke uten videre kan erstattes av andre? Bergem (2005) viser til at lærere alltid har måttet kjempe for å dokumentere sin kompetanse. Vår tids lærere må åpne opp skolen mot samfunnet og forankre sin profesjonalitet i *"tre former for kompetanse som i praksis smelter sammen til en helhet: pedagogisk kompetanse, faglig kompetanse og yrkesetisk kompetanse."* (Bergem 2005, s. 106)

Det nye læreplanverket for *Kunnskapsløftet* har gjennom Læringsplakaten fastslått at skolen ikke bare skal bruke, men kontinuerlig videreutvikle lærernes kompetanse. Med utgangspunkt i et helhetlig kompetansebegrep vil det innebære at læreren selv må være i kontinuerlig utvikling både i forhold til faget det skal undervises i, og i forhold til å kunne tilrettelegge en opplæring i tråd med elevenes ulike forutsetninger. I den yrkesetiske komponenten av kompetansebegrepet henspilles det på den nære sammenhengen det er mellom lærerens kompetanse og hans/hennes egen personlighetsutvikling. For lærere ligger det yrkesspesifikke i det å la det være samsvar mellom liv og lære, fordi de selv framstår som modeller for det de ønsker skal være resultatet av den profesjonelle virksomheten de er satt til å lede. Det er dette som ligger i Læringsplakatens prinsipp om lærere som *tydelige ledere og forbilder for barn og unge*.

Lærere som kunnskapsledere i en framtidsrettet elevaktiv skole har behov for et tilfang av teori og empirisk kunnskap som viktige styringsredskaper i et komplisert læringslandskap. Lærere må kunne forventes å utvikle en forskende tilnærming til egen praksis, fordi dagens kunnskaps-samfunn krever at lærere skal kunne underbygge og begrunne sine valg i et stadig voksende kunnskapsmarked. Det betyr at dagens lærere selv må være aktivt kunnskapssøkende, og det igjen innebærer å utvikle en vitenskapelig holdning til sin pedagogiske praksis.

Forskningens grunnleggende oppgave er *"å motvirke tendenser til absolutisme og ukritisk generalisering"* (Dale og Wærness 2006). Kunnskapsløftet innebærer et perspektivskifte for skolen i ei tid da mange har sterke og subjektive meninger om hva som fremmer læring. Det nye perspektivet handler om at vi som samfunn ikke lenger kan la utdanningsfeltet være preget av ideologi og gode intensjoner, uten at vi samtidig undersøker nærmere om idé og virkelighet stemmer overens. Pedagogiske teorier blir relevante ved at de testes og kontrolleres empirisk. I en lærende skole vil empiriske forskningsfunn være grunnlaget for lærernes pedagogisk refleksjon, fortolkning og faglige veivalg. Slik vil læreren som leder også kunne framstå som forbilde når det gjelder å stimulere elevenes evne til kritisk tenkning og aktiv kunnskapssøking.

Å velge en kunnskapsbasert tilnærming til praksis står for øvrig ikke i motsetning til læreplanens verdifundament slik dette er formulert i den generelle delen av læreplanen.

Det fristilte barnet blir ikke mindre fri ved å møte læreren som tar et tydelig lederansvar og et ansvar for at både individ og fellesskap blir ivare-tatt. Framtidas skole vil sannsynligvis handle om læreren som ansvarlig leder og eleven som grad-vis myndiggjøres til selv å ta ansvar for eget liv og egen læring.



■ Læreren som leder i en inkluderende skole

Øket oppmerksomhet og interesse for læreren som leder har sin begrunnelse i blant annet Læringsplakaten og i forskning. Denne vektleggingen av læreren som leder signaliserer at lærerens lederskap er viktig for realiseringen av Kunnskapsløftet. Jacobsen og Thorsvik (2002) systematiserer de aktivitetene som en leder skal ivareta, og en oversikt over disse aktivitetene er vist her.

- Planlegge og organisere undervisning og læring
- Motivere, anerkjenne og støtte elevene
- Klargjøre og overvåke læringsprosessen
- Løse problemer knyttet til undervisning og læring
- Konsultere og delegere¹⁷
- Løse konflikter
- Lag- og nettverksbygging¹⁸

Oversikten over aktiviteter som læreren som leder skal ivareta, viser at dette er aktiviteter som læreren allerede er godt kjent med. På den annen side viser forskning at en rekke av disse aktivitetene ikke alltid ivaretas optimalt av lærere i norsk skole.

- En rekke komparative studier har konkludert med at det faglige trykket i norsk skole er for lavt sammenlignet med andre land. PISA-undersøkelsene i 2000 og 2003 viser at de faglige kravene i norsk skole ikke er høye nok (Bachmann og Haug 2006). Med lavt faglig trykk menes at det blir stilt for lave faglige krav til elevene, og at kontinuiteten og dybden i opplæringen er mangelfull. Bachmann og Haug (2006) påpeker at lave forventninger til elevene kan føre til økte forskjeller i elevgruppen i stedet for det motsatte. Det antydes at en passiv og ettergivende lærerrolle kombinert

med små krav til elevene om aktiv deltakelse i læringsprosessen, kan forklare et relativt lavt faglig trykk i norsk skole.

- Elever som viser problematferd, er en særlig utfordring for skolen, og forskningen har viet problematferd omfattende oppmerksomhet. PISA-undersøkelsene fra 2000 og 2003 viser at det er mer bråk og uro i norsk skole enn i andre land som omfattes av undersøkelsene. Selv om mye av denne atferden er mindre alvorlig, vil slike problemer virke forstyrrende på undervisningen og stjele tid ved at undervisningen stykkes opp, og elevene får liten arbeidsro. I denne forbindelsen reiser Klette (2003) spørsmål om lærere i for liten grad stiller eksplisitte krav til den enkelte elev, og i stedet har en mer tilbaketrukket rolle som faglig veileder, og der læreren som leder blir utydelig og reaktiv.
- Spesialundervisning er i forskningen viet mye oppmerksomhet. Et sentralt spørsmål for forskningen er om intensjonene i lovverket samsvarer med realitetene i praksisfeltet. Intensjonen om at flest mulig elever skal få tilpasset opplæring innenfor klassens ramme, ser ut til å variere mye mellom skoler (Bachmann og Haug 2006). I grunnskolen er minst halvparten av spesialundervisningen lagt til læringsarenaer utenfor klasserommet, mens resten er organisert innenfor klasserammen. Bachmann og Haug (2006) hevder at kunnskap om hvordan spesialundervisningen er organisert, viser at det tradisjonelle spesialpedagogiske paradigmet i stor grad ser ut til å reproduseres i skolen. Dette faktum avspeiler også den ordinære undervisningens manglende evne til å gi et tilpasset og likeverdig opplæringstilbud innenfor klassen. De hensyn som er avgjørende for om elever får opplæring i eller utenfor klassen, behøver ikke nødvendigvis å være elevens behov (Nordahl og Overland 1998). Det ser derfor ut for at en tradisjonell segregerende praksis lever side om side med inkluderingsbestrebelser i skolen.

- I 2003-2004 fikk 5,5 % av elevene i grunnskolen spesialundervisning, mens tilsvarende tall for videregående opplæring er noe høyere. Dette er drøftet av Bechmann og Haug (2006) som påpeker at tallene er vanskelig å sammenligne fordi kriteriene for hva som regnes som spesialundervisning, er ulike. På den annen side kan forskjellen tolkes i retning av at det i videregående opplæring er mindre toleranse overfor variasjonen i elevforutsetninger og behov, eller det er høyere krav til prestasjoner og elevatferd. Det store omfanget som spesialundervisningen har, er høyt i europeisk sammenheng, og det er lagt nasjonale føringer for at flere elever skal få tilpasset opplæring innenfor klassens ramme (NOU 2003:16). Det vises i denne sammenhengen til forskning som viser at dette er mulig innenfor rammen av en inkluderende skole (jf. Bachmann og Haug 2006). Utfordringen ligger ikke alene i å redusere omfanget av spesialundervisning, men å bedre kvaliteten på den ordinære opplæringen. Enkelte forskere påpeker at det inkluderende lærere gjør ikke er spesielt, men at kvaliteten på det de gjør er god.
- Forskning om samarbeidet mellom skolen og foreldrene viser at mye samarbeid er preget av ensidig informasjon fra skolen til foreldrene (Nordahl 2003). Det vil si at foreldres reelle innflytelse i skolen synes svak, og at det er stor avstand mellom læreplanens intensjoner om samarbeid mellom hjem og skole og realitetene. Forskning omkring samarbeid mellom hjem og skole viser at det store flertallet av foreldre framstår som svært viktige støttespillere i forhold til sine barns skolegang ved den hjelp, støtte og oppmuntring de gir barna i hverdagen (Lidén 1997, Nordahl 2000, Nordahl og Skilbrei 2002). Denne foreldrestøtten er viktig fordi det ut fra forskningsresultater er en klar sammenheng mellom elevenes trivsel, læring og positive atferd i skolen og den støtte elevene får hjemme (Nordahl og Sørli 1998, Birkemo 2001). Mangel på samarbeid mellom hjem og skole kan derfor være en effektiv barriere for endring av elevers situasjon i skolen (Nordahl og Skilbrei 2002).

Som i enhver annen organisasjon må skolen kontinuerlig arbeide for kvalitative forbedringer av kjernevirksomheten som er elevenes faglige læring og sosiale og personlige utvikling. En forutsetning for kvalitetsforbedring av opplæringen i norsk skole, er at læreren er bevisst sin rolle som klasseleder, og hva dette konkret innebærer i det daglige arbeidet i skolen. Selv om det er nødvendig at læreren som leder ivaretar en rekke lederaktiviteter, er dette ikke tilstrekkelig til å kunne framstå som en god leder i klassen. Ledelse handler også om evnen til å skape et godt læringsmiljø slik denne definisjonen av klasseledelse viser:

Klasseledelse forstås som lærerens evne til å skape et positivt klima i klassen, etablere arbeidsro og motivere til arbeidsinnsats (Nordahl 2002, s. 125).

Denne definisjonen vektlegger at klasseledelse i betydelig grad angår relasjonen mellom lærer og elev, og at etablering av et godt læringsmiljø for elevene er en sentral lederoppgave.

■ Forståelsen av læreren som leder i en inkluderende skole

Norsk skole skal ivareta tre opplæringsprinsipper som kan betraktes som ryggraden i opplærings tilbudet. Disse prinsippene gjelder for all opplæring og i forhold til alle elever. Skolen skal være *inkluderende* slik at den enkelte skole kan gi alle elever et opplæringstilbud som bidrar til læring og utvikling, og der alle har tilhørighet i et sosialt fellesskap. Skolens opplæringstilbud skal være *tilpasset* den enkeltes forutsetninger og behov. Prinsippet kom inn i lovverket da lov om spesialskolen ble integrert i grunnskoleloven i 1987. Tilpasset opplæring er et generelt prinsipp som skal ligge til grunn for all opplæring. Prinsippet om tilpasset opplæring kommer til uttrykk både i grunnskoleloven og i lov om videregående opplæring, og innebærer at alle barn og unge skal ha de samme muligheter og rettigheter i skolen, uansett evner og forutsetninger. Prinsippet som er klart nedfelt i L97, er videreført i Læreplanverket for Kunnskapsløftet og tydeliggjort i Læ-



ringsplakaten. Videre skal opplæringen være *likeverdig* slik at ingen får et bedre eller dårligere opplæringstilbud enn de andre. Det vil si at alle elever skal ha de samme mulighetene til å nå sine læringsmål i skolen.

All opplæring skal avspeile disse prinsippene. Dette forutsetter at læreren både har kunnskap om prinsippene og har et reflektert forhold til hvordan prinsippene kan være styrende for praksis. Prinsippet om tilpasset opplæring synes, sammen med prinsippet om likeverdighet, å framstå som særlig viktig fordi realisering av disse prinsippene kan betraktes som en forutsetning for å skape en inkluderende skole. I den følgende teksten blir kjennetegn ved læreren som leder utdypet både generelt og i sammenheng med realisering av prinsippet om tilpasset opplæring. I framstillingen velger vi å bruke betegnelsen *klasse* synonymt med alle typer gruppeorganisering.

■ Fellesskap og individualisering

Realiseringen av prinsippet om tilpasset opplæring forutsetter at læreren har kunnskap om hvordan prinsippet om tilpasset opplæring kan omsettes til pedagogiske handlinger som fremmer læring og utvikling for den enkelte. Dette kompliseres ved at tilpasset opplæring ikke er et entydig prinsipp, men kan ha ulike tolkninger (Backmann og Haug 2006). Tilpasset opplæring kan forstås som opplæring tilpasset elevene ved at fellesskapsundervisningen er tilpasset på en måte som gjør at elever med ulike forutsetninger har godt utbytte av den. Prinsippet kan også assosieres med spesialundervisning eller individualisert opplæring i eller utenfor klassen. Dette reiser spørsmål om hvordan lærere oppfatter prinsippet, og hvordan det ivaretas i det daglige arbeidet på skolen.

Arbeidsgruppen har definert prinsippet om tilpasset opplæring slik:

Tilpasset opplæring er at hver enkelt elev møter et læringsmiljø som passer best mulig til elevens behov, forutsetninger og interesser, når dette samsvare med skolens overordnede verdier for læring og psykososial utvikling.

Forskningens fokus har i stor grad vært knyttet til tilpasset opplæring forstått som individualisert undervisning og i mindre grad forstått som fellesskapsundervisning. Bachmann og Haug (2006) problematiserer og utfordrer denne forståelsen når det hevdes at kateterundervisning ikke nødvendigvis er uforenelig med tilpasset opplæring. Dette standpunktet støttes av Imsen (2004) som advarer mot ensidig individualisme på bekostning av fellesskapet, fordi utvikling av et godt felles læringsmiljø i skolen er en viktig forutsetning for realiseringen av en inkluderende skole.

■ Læreren som leder og administrator

Lærerrollen er sammensatt og mangesidig og viser at det er mange ulike krav og forventninger som rettes mot læreren. Hovedoppgaven for læreren er å medvirke til læring hos elevene gjennom tilrettelegging av læringsaktiviteter og ved veiledning av elevene i læringsprosessen. Læreren skal videre forholde seg til læreplaner og forskrifter samtidig som instruksjoner og ulike lokale bestemmelser skal følges opp. Et sentralt spørsmål er hva som i praksis er ledelse, og hva som ikke er det. Innen ledelsesforskningen er det vanlig å skille mellom ledelse og administrasjon (Jacobsen og Thorsvik 2002). En leder tar selvstendige valg og beslutninger ut fra blant annet ny kunnskap, endringer i verdigrunnlag, retningslinjer og krav fra et samfunn i endring, mens en administrator gjennomfører de beslutninger som er tatt. En lærer som leder kan for eksempel reflektere over sine erfaringer med læringsmiljøet i en klasse og ut fra denne refleksjonen bestemme seg for å endre fellesundervisningen for bedre å fremme elevenes læring. Som administrator iverksetter læreren beslutninger

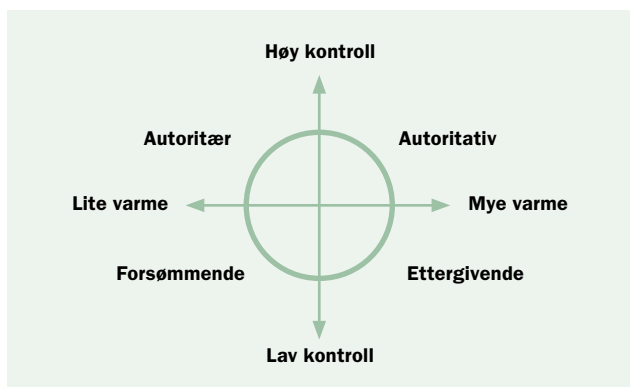
som for eksempel rektor har tatt, eller følger progresjonen i læreboka. På den måten er læreren både leder og administrator. Det er viktig at det er balanse mellom disse to funksjonene. Dersom de administrative funksjonene blir dominerende i det daglige arbeidet, kan det tenkes at læreren ikke klarer å ivareta lederfunksjonene. For å sikre en god balanse mellom de to funksjonene er det viktig å klargjøre noen av de aspektene som bidrar til å definere lederrollen.

■ Ulike former for lederpraksis i klassen

Kaufmann og Kaufmann (1998) poengterer at det store antall definisjoner av ledelse har to nøkkelord felles, nemlig sosial innflytelse og måloppnåelse. Overført på skolen vil sosial innflytelse si at læreren er i posisjon til å påvirke klassen og den enkelte elev slik at de lærer og utvikler seg i samsvar med de målsettinger skolen har. Slik innflytelse på elevenes læring har læreren bl.a. i kraft av sine egenskaper og sin kompetanse.

Å framstå som en autoritet

Lærerens innflytelse demonstreres blant annet i situasjoner der læreren stiller krav til elevene, når regler skal etableres og håndheves, eller når konflikter skal løses. Måten læreren framstår på i slike situasjoner, er avgjørende for den sosiale innflytelse læreren får og de resultater som oppnås. Fire ulike påvirkningsstiler er vist i figur 5.



Figur 5: Lærerstil

Figur 5 viser at de ulike lærerstilene er kjennetegnet ved forskjellig kombinasjon av dimensjonene *kontroll* og *varme*. For at det skal være snakk om at en lærer har en klar og entydig stil, må skårene på de to aksene ligge utenfor sirkelen.

Med kontroll menes at læreren har oversikt over hva som skjer i klassen, at læreren har klare regler for klassen som læringsarena, at læreren handler 100 % i samsvar med det som er best i klassen, at læreren har kontroll over egne følelser, osv. Med kontroll menes videre at læreren har oversikt over læringsprosessen til den enkelte, er tydelig i forhold til de krav og regler som gjelder i klassen, og håndhever disse rettferdig. Med varme menes at lærerens forhold til elevene er preget av positive følelser, positiv interesse for den enkelte, tilbakemelding om det som er positivt, lytter og tar hensyn til elevenes innspill, osv.

Den ideelle praksisen som oppdrager har den autoritative læreren som skårer høyt på både kontroll- og varmedimensjonen. Lærere med slik stil fremstår som autoriteter overfor elevene. Autoriteter oppleves vanligvis som trygge og tydelige, og en lærer med autoritet har et godt utgangspunkt for å utøve klasseledelse. Den autoritative læreren uttrykker sine forventninger til elevene klart og tydelig, og ulike regler håndheves på en måte som aksepteres av elevene. Samtidig har læreren en positiv og nær relasjon til eleven, men med den nødvendige distanse som ofte kreves. Dette betyr ikke at en autoritativ lærer ikke kan bli sint eller redd, men at læreren har kontroll over følelsene og ikke lar disse styre de valg og beslutninger som tas.

Den autoritative stilen står i kontrast til den autoritære læreren som skårer lavt på varmedimensjonen, som ensidig tar beslutninger som det forlanges at elevene skal adlyde, og som ofte blir sint. Denne stilen er på mange måter ufornelig med trygghet, nærhet og tillit. Den ettergivende læreren er på mange måter motsatsen til den autoritære. Den ettergivende læreren har

mye varme overfor elevene, men gir ofte etter for elevenes motkrav og har ofte problemer med å håndheve regler, følge opp arbeidskrav, osv.

Alle lærere kan utvikle en autoritativ stil dersom de ønsker det. En god start er å kartlegge sin egen stil, vurdere hvilke endringer i væremåte som trengs for å kunne framstå som en autoritet, og trene på dette i klassen.

Å ha tillit fra elevene

Det hjelper lite å inneha en formell lederposisjon dersom ikke læreren har nødvendig tillit som leder. Uten tillit fra elevene blir det svært vanskelig å utøve lederskap i klassen. Når elevene gir læreren tillit, legitimerer de lederskapet ved å gi det tilslutning og støtte.

Tillit er noe læreren må gjøre seg fortjent til, men som ikke kan kreves (Skjervheim 1996). Lærere som roser og gir elevene anerkjennelse for godt arbeid eller gode forsøk, og som er opptatt av den enkelte og søker å anerkjenne dem ikke bare for skolearbeidet, men også ved å vise interesse for hvordan de har det utenfor skolen, får tillit (Nordahl m.fl. 2005). Gjennom å anerkjenne elevene som unike individer kan læreren etablere et lederskap som fungerer godt. Læreren bør med andre ord være opptatt av elevenes personlige og sosiale utvikling i tillegg til deres faglige læring. Gjennom å se og anerkjenne elevenes positive sider på og utenfor skolen, kan læreren få en positiv relasjon til alle elever og oppnå den tillit som er nødvendig for et godt lederskap.

Å være en tydelig og trygg klasseleder

For å være tydelig i sin kommunikasjon med elevene er det viktig at læreren føler seg trygg i lederrollen, slik at ulike utfordringer i skolehverdagen kan møtes på en konstruktiv måte. Visser (2000) peker på sentrale faktorer som kan gjøre en lærer trygg i møte med ulike utfordringer i skolen. To faktorer som har nær sammenheng med lærerens stil, er at læreren har eksplisitte forventninger til elevene, og at læreren kjenner seg selv som lærer.

- **Eksplisitte forventninger**

Forventninger som klart uttrykkes, gjør at læreren oppleves som tydelig. Når det er positive relasjoner mellom lærer og elev eller mellom lærer og foreldre, kan klart uttrykte forventninger virke motiverende og være en spore til innsats. Klare forventninger må gjelde ulike aspekter ved elevenes læring og atferd. Overvåking av elevenes arbeid og læring krever aktive lærere. En tydelig leder er klar i sine forventninger og arbeider aktivt for å få forventningene innfridd gjennom å være proaktiv. Det vil si at læreren som leder presenterer forventninger til elevene på forhånd og ikke som reaksjon på mangelfull læringsinnsats eller problematisk atferd.

- **Kjenn deg selv som lærer**

Når en lærer opplever å ikke strekke til overfor ulike utfordringer i skolen, kan dette føles som et personlig nederlag. Det er vanlig å holde opplevelse av nederlag for seg selv. Dette gjelder ikke minst i skolen der det tradisjonelt forventes at en lærer skal mestre de fleste faglige og atferdsmessige utfordringer som skolehverdagen byr på. Vedvarende opplevelse av nederlag og tilkortkomming kan være truende for både lærerens profesjonelle ferdigheter og personlige situasjon. For å unngå å komme i en slik situasjon må læreren kunne reflektere over seg selv som lærer og ha innsikt i hvordan egne handlinger bidrar til å løse eller opprettholde utfordringene. Ikke minst vil det være viktig å huske de positive erfaringene og se muligheter i vanskelige situasjoner. Lærere som forstår sine egne handlinger, vil ha større muligheter til å møte utfordringer i forhold til elever og foreldre. Visser (2000) hevder at disse lærerne har en velutviklet oppfatning av egne styrker og svakheter, de har noen de kan diskutere ulike opplevelser med, og de er i stand til å ha fokus på framskritt.

■ Kunnskapsbasert klasseledelse

En sentral oppgave for læreren som leder er å ta valg og beslutninger med grunnlag i mest mulig sikker viten. Dette vil sikre en kunnskapsbasert praksis i klassen og i skolen. Sentrale kunnskapskilder til en slik praksis er forskningsbasert kunnskap, erfaringsbasert kunnskap og brukerkunnskap i tillegg til annen kunnskap som bl.a. lovverk, faglige retningslinjer, etikk og sentrale prinsipper for skolen. I en kunnskapsbasert praksis vektlegges ikke ensidig en kunnskapskilde framfor andre, men kunnskap fra ulike kilder integreres.

Forskningsbasert kunnskap

Forskningsbasert kunnskap har grunnlag i forskning, og kunnskapen framstår som objektiv og gyldig. Slik kunnskap spenner fra evidensbaserte programmer utviklet for spesielle målgrupper i skolen – for eksempel for elever som har spesifikke lærevansker, viser problematferd, har behov for å lære sinnekontroll, har behov for å lære sosiale ferdigheter, eller program for å forebygge og stoppe mobbing – til forskningsresultater fra trivselsundersøkelser i skolen, hva forskning viser er god ledelse for ulike elevgrupper, kunnskap om motivering, osv.

Visser (2000) hevder at kunnskap om ulike strategier for å møte ulike utfordringer i skolen, kan bidra til at læreren blir trygg og sikker. Læreren bør som leder ha kunnskap om ulike strategier, programmer og modeller som kan anvendes i skolen. Læreren har som leder et selvstendig ansvar for å holde seg orientert om slike programmer samtidig som det ligger i lederfunksjonen å ta slike i bruk når det er nødvendig. Likevel er ikke slik kunnskap alltid en garanti for suksess; blant annet fordi forhold knyttet til anvendelsen vil spille en vesentlig rolle for resultatet. Å ta slike programmer i bruk krever derfor kunnskap om hvordan programmene skal brukes og om implementering. Evidensbaserte programmer og modeller kan være spesielt sårbare fordi det er mange aspekter ved anvendelsen som må ivaretas for å sikre positive resultater. Dersom slik kunnskap anvendes på en annen måte enn det som forskningen viser er hensiktsmessig, blir resultatene usikre.

Erfaringsbasert kunnskap

Erfaringsbasert kunnskap er kunnskap utledet av de erfaringer lærere har fra undervisning og læring i skolen. Gjennom refleksjon kan erfaringer blant annet knyttes til teori og gi grunnlag for hypoteser om sammenhenger som senere kan testes ut. Dette er et sentralt aspekt ved lærende organisasjoner og læreren som forsker.

Dette innebærer at læreren som leder har et ansvar for at erfaringsbasert kunnskap utvikles i skolen. Daniels et al. (1998) anbefaler en femdelt strategi som kan brukes for å utvikle slik kunnskap. Den første delen består i å *stille spørsmål* om hvilke faktorer som har sammenheng med bestemte hendelser. Hva gjorde jeg som lærer? Hva var elevenes reaksjoner og handlinger? Hva sa jeg som gjorde at foreldrene reagerte som de gjorde? Ved å stille denne type spørsmål gis det et godt grunnlag for å starte den andre delen av prosessen som er å *besvare spørsmålet om hvorfor situasjonen utviklet seg som den gjorde*. Den tredje delen i modellen vil være å *identifisere mønstre av sammenhenger*. Det vil være av stor betydning å forsøke å reflektere seg fram til mønstre av sammenhenger for å finne ut hva det er som gjør at læreren mestrer enkelte utfordringer, men ikke andre. I slike situasjoner vil det derfor være viktig å *få informasjon* fra andre om hvordan de vurderer eller ser bestemte hendelser og å *drøfte ulike oppfatninger*. Dette er den fjerde delen i modellen. Her vil lærerkollegaer være viktige informanter og personer som læreren kan diskutere med. Ved å spørre andre kan en komme fram til felles forståelsesmåter. Dermed vil det være mulig å etablere en modell for hvordan ulike faktorer henger sammen, og dermed også en modell for hvordan hendelser kan forstås. I dette ligger det også at læreren kan identifisere faktorer i modellen som kan endres gjennom strategier i form av innsats fra den enkelte lærer. Den femte og siste delen i modellen vil dermed bestå i å *implementere nødvendige strategier*, knyttet til bestemte og avgrensede situasjoner og konkrete problemer.



Brukerkunnskap

Brukerkunnskap er kunnskap utledet av de erfaringer elever og foreldre har med ulike sider ved skolen. Generering av slik kunnskap forutsetter åpen dialog med brukerne rundt sentrale spørsmål knyttet til elevenes faglige, sosiale og personlige læring og utvikling. I brukerkunnskapen kan nøkkelen til løsning av små og store problemer i skolen ligge. Gjennom dialog med foreldre og elever kan læreren som leder få et bredt og godt grunnlag for sine valg og beslutninger. Elever og foreldre kan formidle erfaringer og synspunkter som gjør at lærerens oppfatninger må revurderes, problemer reformuleres, læringsprogram justeres eller endres, osv.

Annen kunnskap

Med andre kunnskapskilder menes kunnskap som er relevant for skolens virksomhet ved at den legger klare føringer for praksis gjennom forskrifter, lovverk, etiske prinsipper, osv. Slik kunnskap vil være regulerende for skolens praksis og derved viktig for læreres arbeid. God kunnskap om skolens lover, forskrifter og prinsipper vil sikre at læreren som leder ivaretar elevenes og foreldrenes rettigheter samtidig som opplæringens formål realiseres innenfor gitte rammer.

■ Situasjonsbestemt klasseledelse

I Læringsplakaten står det at skolen og lærebe-driften skal legge til rette for elevmedvirkning. Bachmann og Haug (2006) drøfter ulik forskning som belyser omfanget av medbestemmelse og elevansvar, og trekker bl.a. fram forskning som forstår tilpasset opplæring som elevaktive arbeidsformer der elevene tar ansvar for egen læring. Bruken av arbeidsplaner og prosjektarbeid er arbeidsmåter som delegerer mye ansvar for egen læring til elevene. For noen elever fremmer dette læringen mens det for andre snarere er motsatt. For å forstå hva det er som gjør at noen profitterer på frie arbeidsformer mens andre ikke gjør det, kan kunnskapen om situasjonsbestemt ledelse kaste lys over forskjellene.

Med utgangspunkt i Hersey og Blanchards modell drøfter Jacobsen og Thorsvik (2002) fire ulike lederstiler, nemlig *delegerende*, *instruerende*, *overtalende* og *deltakende* stil. Modellen bygger på antakelsen om at en leder er i stand til å variere sin lederatferd slik at den passer til situasjonen. Valg av lederstil skjer etter en situasjonsanalyse der læreren vurderer elevenes kompetanse for å mestre oppgavene og deres motivering for å lære. De grunnleggende dimensjonene i modellen er styrende og støttende lederatferd, og de fire lederstilene er ulike kombinasjoner av de to lederatferdene.

Sentralt i teorien om situasjonsbestemt ledelse er sammenkoblingen av lederstil og elevenes kompetanse og motivasjon. Det er med andre ord slik at læreren bør endre lederstil alt etter den kompetanse og motivasjon for å lære elevene har, slik figur 6 viser.

Elevenes kompetanse og motivasjon	Lærerens lederstil
Dyktig og villig	Delegerende
Dyktig, men uvillig	Deltakende
Udyktig, men villig	Overtalende
Udyktig og uvillig	Instruerende

Figur 6: Lederstil og elevens kompetanse og motivasjon

En grunnleggende forutsetning for situasjonsbestemt ledelse er at læreren framstår som en autoritet. For lærere som er autoritære eller ettergivende, vil forsøk på situasjonsbestemt ledelse neppe fungere optimalt.

Delegerende lederstil passer overfor elever som har tilstrekkelig kompetanse og er motiverte for å arbeide selvstendig. Delegerende lederstil er lite støttende og styrende og kjennetegnes ved at elevene selv planlegger og gjennomfører arbeidet. Ansvaret for arbeidet overlates til elevene, mens læreren spør elevene underveis hvordan arbeidet går. Det kan derfor reises spørsmål om

elever som ikke får utbytte av slike arbeidsformer, har nødvendige basisferdigheter for selvstendig arbeid eller er nok motiverte. I stedet for en delegerende lederstil bør disse elevene ledes på en av de andre tre måtene alt etter hvilke kunnskaper og ferdigheter de har, og hvor villige elevene er til å arbeide selvstendig.

For elever som er kompetente, men som er lite motiverte, passer en deltakende lederstil. Den kjennetegnes ved at læreren er støttende uten å være styrende. Læreren spør elevene om hvordan de vil løse oppgavene, samtidig som læreren hjelper og støtter de som ber om det. Kommunikasjonen er toveis og preges av samtale og diskusjon. Den overtalende lederstilen passer overfor elever som har lav kompetanse, men som er motiverte. Denne stilen kjennetegnes ved at læreren er både støttende og styrende. Det er læreren som planlegger arbeidet, og som evaluerer resultatet. På den annen side ber læreren om forslag fra elevene, og kommunikasjonen mellom lærer og elever er toveis. Det er læreren som tar avgjørelsene med bakgrunn i blant annet innspill fra elevene, men samtidig forklarer og begrunner læreren arbeidsoppgaver og prosedyrer for elevene. En instruerende lederstil eigner seg overfor elever som har liten kompetanse kombinert med lav motivasjon. Den instruerende lederstilen er sterkt styrende og lite støttende ved at læreren bestemmer mål og arbeidsmåte. Det er læreren som tar avgjørelser, og som forteller elevene hva de skal gjøre. Relasjonen mellom elever og lærer preges av enveiskommunikasjon.

Det er viktig å merke seg at når elevenes kompetanse for å mestre selvstendig arbeid øker, kan læreren i større grad delegerer ansvar for læringen til elevene forutsatt at de er motiverte for å lære. Overfor elever som tidlig profitterer på instruerende eller overtalende lederstil, kan elevenes økte kompetanse og motivering for å lære gjøre at læreren i større grad kan anvende en deltakende eller delegerende stil. Dersom læreren ikke justerer lederstilen i samsvar med nye situasjonsanalyser, kan dette få negative følger for elevenes læring.

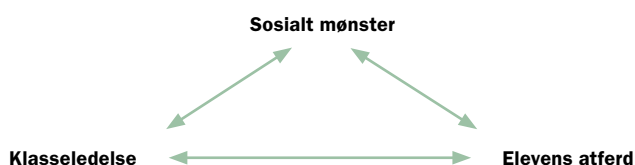
■ Klasseledelse, klassemiljø og psykososial utvikling

Skoler, og også klasser innen samme skole, er forskjellige når det gjelder både læringsresultater og atferd (Mortimore et al. 1989; Roland 1998; Rutter et al. 1979). I Norge skyldes disse forskjellene ikke urbaniseringsgraden i inntaksområdet, altså om skolen er på landsbygda, på et tettsted eller i en by. Skolens størrelse har heller ikke betydning. Faktisk har en heller ikke funnet at størrelsen på klassen har noe vesentlig å si, men her kan det være feilkilder i form av flere lærere/assistenter når klassen er stor (Roland 1998; Roland og Vaaland 2004).

Den viktigste enkeltfaktoren på skolen er rektors ledelse, mens læreren er viktigst i klassen (Roland 1998; Roland og Galloway 2002). Forskningslitteraturen peker klart mot lærerens autoritet, når en skal forklare at klasser er forskjellige med hensyn til omfanget av atferdsproblemer hos elevene. Viktige sider ved autoritet er viljen og evnen til å sette en god standard for atferd og læring, kapasitet til å gi støtte og omsorg, og mot og ferdighet til å gripe inn når det er negativt avvik fra den standarden som læreren har definert (Roland 1995). Ny forskning viser tydelig at disse egenskapene faktisk henger sammen med de frihetsgradene elevene opplever (Thuen og Bru 2005), selv om mange sikkert trodde det var omvendt. Det er altså et skarpt skille mellom en slik autoritativ, eller myndig, klasseledelse og autoritær lederstil. Den autoritære klasselederen styrer primært gjennom frykt, mens den autoritative klasselederen baserer seg på tydelighet, omsorg og evnen til å gi ansvar ut fra de forutsetninger elevene har. Dette bygger tillit og ikke frykt. Autoritet er i bunn og grunn tillit.



Læreren øver direkte innflytelse på den enkelte elev, men også indirekte ved å påvirke det sosiale mønsteret i klassen (Galloway og Roland 2004; Roland 1998; Roland og Galloway 2004). Dette kan illustreres slik:



Figur 7: Klasseledelse, sosialt mønster og elevenes atferd. (Roland og Galloway 2002)

Viktige sider ved det sosiale mønsteret i klassen, også kalt sosial struktur, er relasjonene mellom elevene, organisasjonen og normene (Roland 1995; Roland og Galloway 2002).

Gjennom god klasseledelse vokser det fram tillit til læreren, og det blir mer vennskap, orden og positive normer i klassen. Gjennom god klasseledelse vil altså læreren direkte og indirekte forebygge atferdsvansker. Tillit til læreren og et positivt miljø er også av stor betydning når læreren må gripe inn og korrigere atferden til en elev (Kounin 1971; Roland 1995).

Virkningen av klasseledelse er spesielt sterk når en ny klasse eller gruppe skal etablere seg, for eksempel i en 1. klasse, en 8. klasse eller ved starten på videregående opplæring. Årsaken er selvsagt den uklarheten og spenningen som alltid råder. Elevene kjenner ikke læreren, og de er helt eller delvis ukjente for hverandre. Det er i dette sosiale vakuumet tydelig og omsorgsfull klasseledelse er særlig viktig, slik at gode rutiner, relasjoner og normer setter seg raskt. Dersom dette ikke skjer, er risikoen høy for at uformelle, negative ledere blant elevene tar kontrollen og motarbeider læreren. Dette kan også ramme medelever sosialt, og det kan forstyrre læringsmiljøet (Vaaland et al. 2005).

■ Samarbeid med andre

En sentral lederaktivitet for læreren er å samarbeide med kolleger, foreldre og ulike hjelpetjenester.

Kollegialt samarbeid

For å utvikle trygghet og sikkerhet som lærer er det nødvendig å samarbeide med kolleger og være en lagspiller. En lagspiller støtter og oppmuntrer andre og gleder seg over deres suksess. En lagspiller anerkjenner gode forsøk selv om resultatet ikke ble som ønsket. En lagspiller deler gode erfaringer og nye ideer med sine kolleger. God ledelse av klasser vil kunne utvikles ved at både gode og mindre gode strategier i klasserommet formidles og deles mellom lærere. Lærere som ikke er i dialog med andre om utfordringer i klasserommet, vil ha tilgang til få strategier, og de vil også lett være mindre eksperimentelle eller ta færre sjanser enn andre lærere. Gjennom å utveksle erfaringer vil lærere kunne oppdage nye muligheter og alternativer som kan prøves ut.

Samarbeid med foreldre

Samarbeid mellom skole og hjem er hjemlet i L97 og videreført i Læreplanverket for Kunnskapsløftet. Læreren har som leder ansvar for å samarbeide med foreldrene for å fremme barn og unges læring og utvikling i skolen.

Foreldre bør møtes som likeverdige deltakere i samarbeidet mellom hjem og skole. Et viktig utgangspunkt for en likeverdig dialog mellom foreldrene og skolen er at foreldrene ses på som en ressurs for sine barns oppvekst og skolegang. Sentrale strategier for positivt samarbeid mellom lærere og foreldre omtales kort nedenfor.

- *Fokuser på det som er positivt*

I møte med foreldre bør lærere være støttende og oppmuntrende i forhold til de fellesoppgaver skolen og hjemmet har. Dette innebærer at læreren ikke bare skal kontakte foreldrene hver gang noe har gått galt, eller når det er problemer faglig eller atferdsmessig. Det vil være mye mer konstruktivt også å si fra når ting går bra på skolen. For å kunne ta imot negative

opplysninger om egne barn uten å komme i forsvarsposisjon, er det også viktig å ha hørt mye positivt. Et godt utgangspunkt er «en til fem»-regelen som sier at for å oppveie et negativt utsagn trengs det fem positive. Effektive strategier fra lærerne vil være å ha regelmessig kontakt med foreldrene og respektere og støtte foreldrenes forslag til løsninger. Gjennom regelmessig kontakt gis det mye rom for positive tilbakemeldinger i tillegg til at læreren og foreldrene blir bedre kjent med hverandre.

- *Ha fokus på »her og nå»-situasjonen og framtiden*

I møte med foreldre til barn som utfordrer skolen og lærerne, er det viktig å ha et klart fokus og en hensikt med samtalen. Erfaringer viser at fokus bør være "her og nå"-situasjonen og rettes mot framtiden til barnet eller ungdommen det dreier seg om. Det er lite konstruktivt for samarbeidet å bruke tid på å ta et oppgjør med fortiden. Snakk heller om hvilke ønsker og mål foreldrene og skolen har for elevens videre utvikling og skolegang, og hvordan det kan arbeides for å nå disse målene.

- *Unngå å fordele skyld*

Å fordele skyld er vanligvis lite fruktbart. På grunn av følelsesmessige bindinger til egne barn kan foreldre lett komme i forsvarsposisjon. Det er ikke lett å være foreldre til barn som på ulike måter skaper problemer på skolen og gjør det vanskelig å være lærer. Forsøk heller å fokusere på det som skjer mellom elevene eller mellom eleven og deg selv som lærer. Eksempelvis er det bedre å forsøke å analysere sekvensen eller samspillet mellom aktører i en konfliktsituasjon enn å prøve å finne ut hvor mye skyld den enkelte har. Særlig viktig er det å analysere sekvenser som gjentar seg ofte. Denne måten å ta opp problemsituasjoner på gjør det lettere for foreldre å komme med konstruktive bidrag til løsning, samtidig som det gir læreren bedre mulighet for en god dialog med foreldrene.

- *Vær løsningsorientert*

Når læreren tar opp problemer med foreldre, er det hensiktsmessig å fokusere på mulige løsninger i stedet for å bruke mye tid på selve problemet. Problemfokusering fører ofte til at det brukes for mye tid og krefter på å utdype alt som er galt eller uønsket. Det er bedre å beskrive problemet og så studere situasjoner der problemet ikke er til stede. Gjennom å studere situasjoner med "ikke-problem" kan en finne løsning på problemer i problemsituasjonene. Hva kan det komme av at det ikke er problemer i situasjon A, men bare i situasjon B? Hva er det som gjør situasjon A og B forskjellig? Hva er det jeg gjør forskjellig i situasjon A og B? Bidrar de ulike læringsaktivitetene i situasjon A og B til denne forskjellen? Ved å svare på slike spørsmål kan læreren få et grunnlag til å formulere hypoteser om hva det er som bidrar til at det er problemer i situasjon A, men ikke i situasjon B. Slike hypoteser gir et godt grunnlag for å prøve ut konkrete løsninger i ulike problemsituasjoner.

Samarbeid og skolekultur

Kunnskapsløftet er basert på en erkjennelse av at kunnskap ikke er statisk, og at kunnskapsutvikling og evne til fornyelse vil være en hovedutfordring for deltakere i dagens og morgendagens samfunn. Derfor legger læreplanen til grunn at skolen selv må utvikle en "kultur for læring" der både lærere og elever er deltakere i en *lærende skole*. Tiller (1999) betegner det som en fallitt om skolen som "*læringens gamle arnested*" ikke selv lærer, men velger å bli opplært av andre.

En lærende skole framstår med en åpen skolekultur preget av en sterk faglig ledelse og en samarbeidsstruktur som legger til rette for kulturbygging og kontinuerlig kompetanseutvikling. Kultur skapes av menneskene i organisasjonen, og skoleledere har derfor et særlig ansvar for å se til at alle lærere får nødvendig støtte slik at de kan framstå i tråd med prinsippet om å være en tydelig leder. Det handler ifølge Hargreaves og Fullan (1995) i første rekke om



å ha tillit til lærerne, men også om å stille krav til at alle skolens ansatte forventes å delta i det fellesprosjektet utviklingen av et godt læringsmiljø er.

Forebygging og håndtering av disiplinproblemer, men også mer alvorlig atferdsproblematikk som for eksempel mobbing innenfor normalskolens kontekst, forutsetter en åpen skolekultur. Høyrisikoelever vil være særlig sårbare for dårlig implementerte og utstrukturerede tiltak, og det understreker behovet for en skolekultur som legger til rette for at vi målretter utviklingstiltak og gir alle lærere økt kompetanse i det å kunne takle ulike grader av atferdsproblematikk. (Rapport 2000)

Skoler med et åpent klima er ifølge Imsen (2005) kjennetegnet ved høy rektoromsorg både i faglige og sosiale sammenhenger. Lærerengasjementet er høyt og preget av arbeidsglede og gode samarbeidsforhold. Skoleledere som har innsikt og forståelse i hvordan kulturer oppstår, utvikles og endres, har en nøkkel som åpner opp for utviklingsarbeid. Kulturforståelse er ingen passiv prosess, men en aktiv lederhandling som innebærer å ta utgangspunkt i at det er menneskene i organisasjonen som skaper endring og utvikling.

Imsen (2005) viser til at engasjement er en viktig drivkraft i alt endringsarbeidet, men engasjement og gode hensikter er likevel ikke nok. I tillegg vil det være nødvendig med en kunnskapsdimensjon. Det vil si at lærere også må være opptatt av å tilegne seg ny kunnskap i form av teori og empiri om det felt eller de fag som man tar sikte på å videreutvikle på egen skole. Mye utviklingsarbeid i norske skoler har vært preget av sterkt engasjement, med tilsvarende liten tradisjon i det å ta i bruk forskningsbasert kunnskap.

Å få tiltak til å virke i skolen handler ifølge Berg (1995) mer om skolekultur og aktørberedskap enn om selve tiltaket. Aktørberedskap i denne sammenheng dreier seg om kunnskaper, ferdigheter og holdninger hos deltakerne i et aktuelt endringsarbeid. Begrepet omfatter også skolens mottakelighet i form av de organisatoriske strukturene i det skolemiljøet som skal omforme ny kunnskap til praktisk handling.

Gode og anbefalte tiltak i skolen vil ut fra dette både ha en kunnskapsdimensjon forankret i forskning og en implementeringsstrategi som tar høyde for å utvikle skolekultur og aktørberedskap. Noen skoler har allerede etablert en læringskultur som tilsier at de vil være opptatt av å være i front på læringsarenaen. De er opptatt av å ta i bruk forskningsresultater samtidig som de reflekterer og dokumenterer egne læringsresultater. Andre igjen vil være i en prosess der viljen og engasjementet nok er til stede, men der man ennå ikke har fått på plass en kultur og en struktur som gir rom for målrettet kursendring. Slike skoler vil fortsatt være opptatt av nye kurs framfor kursendring. De hopper fra guru til guru og makter ikke å stake ut en stabil kurs. Et fenomen Tiller (1999) beskrev med metaforen *Kenguruskolen*.

Kunnskapsløftets kompetansestrategi forutsetter lærende skoler som foretar bevisste valg og forankrer kunnskapsutviklingen i egen kultur. I denne prosessen vil det være ekstra viktig at skolene tar i bruk teori og empiribaserte tiltak, parallelt med at man søker samarbeid med forskere og kunnskapsutviklere i kompetansemiljøene sentralt og lokalt.

■ Læreren som leder – forskning og publisering 1996 - 2006

Læringsplakaten sier at skolen skal *"bidra til at lærere og instruktører fremstår som tydelige ledere og som forbilder for barn"*. For å avklare hva det innebærer å være en tydelig leder i skolen – ledelse som fenomen er ikke et entydig begrep – har vi valgt å se til forskning på feltet, og undersøke hva som finnes på temaet i norsk og oversatt faglitteratur de siste 10 årene. Hva som gir læreren innspill og påfyll til refleksjon rundt lærerrollen, kan være "best practice"-reportasjer og intervju med den gode læreren i bøker, aviser og fagtidsskrift, i tillegg til ny kunnskap gjennom forskning på yrkesrollen og læreren som leder. Dette er ikke en komplett oversikt på feltet, men tar for seg et utvalg forskningsbasert faglitteratur. Datamaterialet er funnet gjennom litteratursøk, og har til hensikt å være en kunnskapsoppsummering på området "læreren som leder" og "klasseromsledelse" pr. 2006. De mest sentrale basene å søke i har vært BIBSYS, NORART, SAMBOK og forskningsdokumentasjonsbasen FRIDA. I tillegg er det benyttet allerede eksisterende litteraturlister og oversikter som finnes på nettet. Utgangspunktet for søkene har vært relevante emneord. Hver tittel har fått en kort stikkordsmessig annotering, mens tidsskriftartiklene som er med, bare er referert med tittel og hvor de er publisert.

Det finnes selvsagt mye interessant litteratur fra før 1996, og også svært aktuelle kilder skrevet på andre språk, men for å avgrense tilfanget av litteratur er det bare tatt med norskspråklig fagstoff.

Ledelse i klasserommet – forskning på norsk skole

Arnesen, Anne-Lise (2002-2006): Inkludering og ekskludering i lys av profesjonsutøvelse i et sosiokulturelt perspektiv. En studie av institusjonelle relasjonelle dilemmaer i skolen. Høgskolen i Oslo, Avd. for lærerutdanning.

Prosjektet studerer inkludering/ekskludering i skolen. Hovedfokus er rettet mot hvordan lærere "ser" og tolker sammenhenger mellom elevers forutsetninger, sin egen undervisning, læring og sosial kontekst, formulert gjennom læreres "fortellinger" om sin yrkesutøvelse.

Klette, Kirsti (1998): Klasseromsforskning - på norsk. Oslo, Ad Notam Gyldendal.

Denne boken sammenfatter og gir en oversikt over forskningstradisjonen rundt temaet klasseromsforskning i Norge. Artikkelsamling med flere forfattere.

Moen, Torill, Vivi Nilssen og May Britt Postholm (red.) (2005): Kvalitative forskere i teori og praksis. Skriftserien klasseromsforskning / Sigrun Gudmundsdottir, redaktør, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Pedagogisk institutt. Trondheim, Tapir.

Artiklene er skrevet av forfattere som har hatt et nært faglig samarbeid med Sigrun Gudmundsdottir, den forrige redaktøren for denne skriftserien. Bidragene er skrevet på grunnlag av forskningsstudier med ulike formål. De vil gi et bilde på variasjonen innenfor den forskningen som Gudmundsdottir var en inspirasjon til. Boka består av i alt seks tekster. De tre første tekstene er teoretiske arbeider, mens de tre siste tekstene er empiriske artikler.

Munthe, Elaine (2003): Teacher's professional certainty. A survey study of Norwegian teachers' perceptions of professional certainty in relation to demographic, workplace and classroom variables. Oslo, Faculty of Education [doktorgradsarbeid]

Doktorgradsarbeidet er satt sammen av tre artikler publisert i internasjonale fagtidsskrifter, samt et forskningsarbeid basert på spørreundersøkelse fra 1153 norske barne- og ungdomstrinns lærere pluss elever i 6. og 9. klasse: Om elevers syn på eget læringsmiljø med norsk tittel: Opplevd lærer-sikkerhet.

Nordahl, Thomas (2000): En skole – to verdener. Et teoretisk og empirisk arbeid om problematferd og mistilpasning i et elev- og lærerperspektiv. (NOVA-rapport 11/00), Oslo, NOVA.

Opprinnelig levert som forfatterens avhandling (dr. polit.) - Universitetet i Oslo, 2000. Arbeidet bygger på en bredt anlagt undersøkelse som viser at mens lærerne først og fremst er opptatt av skolen som læringsarena, så ser flesteparten av de spurte elevene først og fremst på skolen som en sosial arena. Undersøkelsen peker på et økt behov for lyssetting på samspillet mellom lærer og elev.

Nordahl, Thomas (2005): Læringsmiljø og pedagogisk analyse: En beskrivelse og evaluering av LP-modellen. (Nova-rapport 19/05) Oslo, NOVA.

Utviklingsprosjektet LP-prosjektet beskrives og evalueres. Pilotprosjektet er gjennomført ved 14 skoler, og evalueringen er gjennomført som en pre-postdesign med kontrollgruppe. Denne skoleomfattende strategien har fokus på lærernes samarbeid, analyse og refleksjon om forskjellige utfordringer i skolehverdagen.

Læreren som leder i klasserommet – forskningsbasert faglitteratur

Arnesen, Anne-Lise (2004): Det pedagogiske nærvær. Inkludering i møte med elevmangfold. Oslo, Abstrakt forlag.

Forfatterens bakgrunn som forsker på ulikhet og marginalisering er utgangspunkt for boken. Pedagogisk nærvær er grunnleggende i pedagogikken og i praktisk lærerarbeid. Forfatteren mener at alle har mulighet til å bli mer oppmerksomme og bevisste i sine relasjoner til elever, foreldre og kollegaer. "Nærværspedagogikk" i klasserommet og elevmangfoldet drøftes inngående og engasjert.

Arnesen, Anne, Mari-Anne Sørli og Terje Ogden: Positiv atferd, støttende Læringsmiljø og Samhandling i skolen. I: *Spesialpedagogikk* nr. 9, 2003, side 18 - 27

Bachmann, Kari og Peder Haug (2006): Forskning om tilpasset opplæring. Forskningsrapport nr. 62. Høgskolen i Volda/Møreforskning Volda.

En gjennomgang og analyse av forskning om tilpasset opplæring. Etterlyser blant annet mer forskning på hvilket grunnlag læreren forstår og praktiserer begrepet tilpasset opplæring.

Dale, Erling Lars (2006): Vurdering og læring i en elevaktiv skole. Oslo, Universitetsforlaget.

Elevene skal oppleve mestring i det daglige arbeidet, og opplæringen skal tilpasses evner og forutsetninger. Dette stiller nye krav til læreren som skal vurdere elevene. Boka problematiserer forholdet mellom en uformell vurdering som fokuserer på individets framgang på den ene siden, og en formell vurdering som fokuserer på elevens grad av måloppnåelse på den andre.

Dysthe, Olga (1995): Det flerstemmige klasserommet: skrive og samtale for å lære. Oslo, Ad Notam Gyldendal.

Boka er et resultat av et forskningsprosjekt med hovedvekt på kasusstudier av tre klasserom, ett i Norge og to i USA. Leseren kommer tett innpå elever fra ulike samfunnslag, og tre lærere som har mot til å prøve ut nye ideer i klasserommet gjennom dialog og skrive. Studien sammenligner de tre klassene og peker bl.a. på klassekulturens makt.

Hargreaves, Andy (2004): Læring og undervisning i kunnskapssamfunnet. Utdanning i en utrygg tid. Oslo, Abstrakt forlag.

Læreres oppgaver i dag handler om hvordan lære unge mennesker å arbeide og lykkes i dagens samfunn preget av økende uforutsigbarhet og utrygghet. Dette budskapet formidler forfatteren utfordrende og kritisk.

Imsen, Gunn (red.) (2004): Det ustyrige klasserommet. Om styring, samarbeid og læringsmiljø i grunnskolen. Oslo, Universitetsforlaget.

En av tre artikkelsamlinger som formidler resultatet av evalueringen av Reform 97. Denne boken bygger på forskningsprosjekter som gir et bilde av ulike sider ved praksis i klasserommet og miljøet ved skolen. Bokens artikler har også temaer som samarbeid skole-hjem, samt om læreplaner og organiseringsformer i skolen.

Møller, Jorunn: Nyere forskning om skoleledelse i gode skoler. I: *Norsk pedagogisk tidsskrift*, nr 2, 2006, side 96 - 108

Ogden, Terje (2004): Kvalitetsskolen. Oslo, Gyldendal Akademisk.

Hvordan kan kvalitetsskolen være både effektiv og inkluderende? Med utgangspunkt i norsk og internasjonal forskning understrekes det hvor viktig skolens personale er for læringsmiljøet og dermed for resultat kvaliteten i skolen.

Ogden, Terje (2001): Sosial kompetanse og problematferd i skolen. Oslo, Gyldendal Akademisk. *Bl.a. kapitler om hva som kjennetegner en god og fleksibel klasseromsledelse, og hvordan slikt lederskap utvikles og kan gjennomføres.*

Pettersson, Tove og May Britt Postholm (red.) (2003): Klasseledelse. Oslo, Universitetsforlaget.

Artiklene i boken har fokus på hva lærere gjør for å lykkes med å håndtere klasseromskompleksiteten, hvordan ledelse utøves.

Lærerens personlighet

– et utvalg forskningsbasert faglitteratur

Bergem, Trygve (1998): Læreren i etikkens motlys. Oslo, Ad Notam Gyldendal.

Forfatteren vil stimulere utviklingen av en yrkesetisk bevissthet og kompetanse som kan medvirke til å styrke tilliten til lærerne. Undervisning og oppdragelse bør betraktes som et etisk anliggende, fordi lærere daglig stilles overfor valg mellom ulike verdier og må trene på å takle disse valgene og dilemmaene.

Flem, Annlaug (2000): Den inkluderende skole - fra ideologi til praksis. Skriftserien klasseromsforskning (nr 8) / Sigrun Gudmundsdottir, redaktør, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Pedagogisk institutt. Trondheim, Tapir.

Denne studien gir en beskrivelse av læringsmiljøet i Ruths klasse og viser hvordan hun klarer å inkludere alle elever, selv de med samspillvansker. Studien viser hvordan et godt samarbeid på skolen mellom lærerne på trinnet og administrasjonen gir støtte, slik at ideologien om den inkluderende skolen kan omsettes til praksis. Dette arbeidet beskriver hvordan det er gjort et sted der de har lyktes.

Held, Finn (2003): Pedagogikk og profesjoner. I: Arneberg, Per og Bjørn Overland (red.): Pedagogikk. Mangfold og muligheter. Oslo, Damm forlag. *Kapittel 5 i denne artikkelsamlingen handler om læreres profesjonalitet, og hvordan den utvikles både gjennom lærerutdanningen og i yrkeslivet. Stoffet er bearbeidet og kommentert av Peder Haug.*

Kro, Lillian: Hva betyr gode lærer-/elevrelasjoner for læringsprosessen? I: *Nordisk tidsskrift for spesialpedagogikk* nr. 1, 2001, side 34-49

Munthe, Elaine: Læreren og læring: mellom usikkerhet og skråsikkerhet. I: *Norsk pedagogisk tidsskrift* nr. 6, 2005, side 431 - 445

Samuelsen, Anne Sofie: Lærerefokus i klasseromsobservasjon. I: *Skolepsykologi* nr. 2, 2006, side 31 - 46

Tinnesand, Torunn og Sandra Val Flaatten (2006): Læring. Kommunikasjon og spill i lærergrupper. En casestudie. Porsgrunn, Lillegården kompetansesenter (Statped's skriftserie nr. 37) *Denne rapporten bygger på en casestudie av tre lærergrupper der kollegaveiledning etter en bestemt modell (LP-modellen) er benyttet. Hvordan analyserer lærerne seg fram til felles forståelse og løsninger på utfordringer i skolen?*

Noter

- ¹⁷ Konsultering betyr at læreren spør elevene om deres meninger og synspunkter. Delegering betyr at læreren overlater ansvaret for valg og beslutninger til elevene.
- ¹⁸ Lagbygging vil si at læreren samarbeider med andre lærere, og at lærergruppa opptrer som et team. Med nettverksbygging menes at læreren knytter kontakt og samarbeider med foreldrene og instanser utenfor skolen så som PP-tjenesten, barnevernstjenesten og BUP.





Referanser

Bachmann, K. og Haug, P. (2006): *Forskning om tilpasset opplæring*. Volda: Høgskulen i Volda

Bergem Trygve (2005): *Læreren i etikkens motlys*. Gyldendal Norsk Forlag AS 2000

Berg, G. (1999): *Skolekultur. Nøkkelen til skolens utvikling*. Oslo: Ad Notam Gyldendal

Birkemo, A. (2001): *Hva er en god skole? Rapport 1*. Pedagogisk forskningsinstitutt. Universitetet i Oslo.

Dale, Erling Lars (1986): *Oppdragelse fri fra "mor" og "far"*. Gyldendal Norsk Forlag

Dale, Erling Lars og Wærness (2006): *Vurdering og læring i en elevaktiv skole*. Universitetsforlaget

Daniels, H. et al. (1998): *Emotional and Behavioral Difficulties in Mainstream schools*. Research Report RR90. London: Department of Education and Employment

Fullan, M. og Hargreaves, A. (1995): *Ha tillit til læreren*. Bedre skole/Norsk Lærerlag

Hovdenak, Sylvi Stenersen (2000): *90-tallsreformene et instrumentalistisk mistak?* Gyldendal Akademisk ANS 2000

Imsen, G. (2003): *Skolemiljø, læringsmiljø og elevutbytte. En empirisk studie av grunnskolen 4., 7. og 10. trinn*. Trondheim: Tapir Akademiske Forlag

Imsen, G. (2004): *Hva driver de med i timene? Kateterstyrte og elevaktive praksisformer i grunnskolen*. I Imsen, G. (red): *Det ustyrlige klasserommet*. Oslo: Universitetsforlaget

Imsen, G. (2005): *Lærerens verden. Innføring i generell didaktikk*. Oslo: Universitetsforlaget

Jacobsen, D. I. og Thorsvik, J. (2002): *Hvordan organisasjoner fungerer*. Bergen: Fagbokforlaget

Kirke-, utdannings- og forskningsdepartement (1997): *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*

Klette, K. (red) (2003): *Klasserommets praksisformer etter Reform 97*. Oslo: Universitetet i Oslo og Norges forskningsråd

Lidén, H. (1997): *Det er jo tross alt oss, elevene, det dreier seg om*. Trondheim. Norsk senter for barneforskning. Rapport 48.

Nordahl, T. og Overland, T. (1998): *Idealer og realiteter. Evaluering av spesialundervisningen i Oslo kommune*. Oslo: NOVA

Nordahl, T. og Sørli, M.-A. (1998): Samarbeid hjem og skole, erfaringer og utfordringer. I: Sandbæk, M. og Tveiten, G. (red): *Sammen med familien*. Oslo: Kommuneforlaget

Nordahl, T. (2000): *En skole – to verdener. Et teoretisk og empirisk arbeid om problematferd og mistilpasning i et elev- og lærerperspektiv*. Avhandling til dr. polit-graden ved Pedagogisk forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo

Nordahl, T. og Skilbrei, M.-L. (2002): *Det vanskelige samarbeidet*. NOVA-rapport 13/02

Nordahl, T. (2002): *Eleven som aktør. Fokus på elevens læring og handlinger i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget

Nordahl, T. (2003): *Makt og avmakt i samarbeidet mellom hjem og skole*. En evaluering innenfor Reform 97. NOVA-rapport 13/03

Nordahl, T, Sørli, M.-A., Manger, T. og Tveit, A. (red) (2005): *Atferdsproblemer blant barn og unge. Teoretiske og praktiske tilnærminger*. Bergen: Fagbokforlaget

NOU 2003:16. *I første rekke. Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle*.

Rapport 2000: *Vurdering av program og tiltak for å redusere problematferd og utvikle sosial kompetanse* KUF/BFD

Skjervheim, H. (1996): *Deltakar og tilskodar og andre essays*. Oslo: Aschehoug

Stafseng, Ola (2002): *Fra barnets århundre til barnets årtusen (s. 31-47) Barn mellom børs og katedral*, red. Jens Qvortrup og Ola Stafseng. Abstrakt forlag

Tiller, T (1999): *Kenguruskolen*. Oslo: Gyldendal

Kaufmann, G. og Kaufmann, G. (1998): *Psykologi i organisasjon og ledelse*. Bergen: Fagbokforlaget.

Visser, J. (2000): *Managing Behavior in Classrooms*. David Fulton Publishers. London