

Anne Sofie Salberg Samuelsen er lærer med hovedfag i spesialpedagogikk, hun er spesialist i pedagogisk psykologisk rådgivning UF, og har videreutdanning i organisasjon- og ledelsesutvikling. Hun har arbeidet mange år i grunnskolen og i PPT. På Trøndelag kompetansesenter jobber hun særlig innen feltene undervisningsledelse og miljøutvikling, samt med kompetanseutvikling i lærende organisasjoner.



Artikkel 8

Klasseledelse

Kan kompetanseutvikling innen klasseledelse forebygge og redusere atferdsproblemer i skolen?

Av Anne Sofie S. Samuelsen, seniorrådgiver ved Trøndelag kompetansesenter

Skolens utfordringer knyttet til høyfrekvent atferdsproblematikk ble omtalt i faglitteratur og offentlige publikasjoner allerede på 1980- og 1990-tallet. Ogden skriver i 1987 at disiplin og atferdsproblemer er det største uløste problemet i norske skoler og den vanligste årsak til at lærere kommer til kort i arbeidet sitt. I Stortingsmelding nr. 23 (1997–98) hevder man at; *”Vedvarende uro og konflikter i skulekvardagen er blant dei viktigaste utfordringane skulen har, der lærarane ofte står utan relevant hjelp og støtte”* (Stortingsmelding ibid, s. 40).

I Stortingsmelding nr. 30 (2003–2004) hevdes det fremdeles at omfanget av atferdsvansker i skolen er for stort og økende. Det vises til undersøkelser som indikerer at omtrent 15 % av den samlede elevmassen har moderate atferdsvansker, og at 2–3 % av elevene har alvorlige atferdsvansker. Utfordringene er økende, og uro og disiplinansker er fremdeles en uløst utfordring i norsk skole.

Atferdsproblemer blant barn og ungdom er et sammensatt fenomen hvor individuelle, relasjonelle og kontekstuelle forhold spiller inn. At skolen er en viktig og godt egnet arena for forebygging av atferdsproblemer er det klare indikasjoner på (Rutter et al. 1979, Ogden 1998). Med dette som utgangspunkt har ulike skole-, klasse- og multisentrerte tiltaksmodeller* blitt mer vanlige i løpet av 90-tallet. Lovende resultater er rapportert i forhold til de ulike intervensjonsområdene, men ikke alle typer



ibid
= i samme referanse som over



multi-sentrerte tiltak
= en kombinasjon av ulike strategier

tiltak innenfor disse tre hovedmodellene er like virksomme (Sørлие 2000). Moderering eller restrukturering av lærerens undervisningspraksis i klasserommet, som blant annet proaktiv klasseledelse, interaktiv undervisning og samarbeidslæring hevdes å være av de mest lovende skole- og klassesentrerte tiltaksmodellene hvor det er oppnådd betydelig atferdsendring hos elever (KUF 2000). Ikke bare oppnår man atferdsendring i klassesammenheng, men: *”Det er rimelig grunn til å anta at systematisk arbeid i skolen med forebygging og reduksjon av mindre alvorlig problematferd kan ha en vesentlig preventiv effekt også på utviklingen av mer alvorlige atferdsproblemer”* (KUF 2000, s. 29). Multisentrerte tiltaksmodeller innenfor klasseledelse og derigjennom klassemiljøarbeid har i flere utviklingsarbeid vist seg å være virksomme i forhold til forebygging og reduksjon av høyfrekvent atferdsproblematikk (Samuelson, Ertesvåg og Marschhäuser 2000, Samuelson 2003). Argumentasjonen for å utvikle læreres kompetanse innenfor dette området blir større når man også gjennom dette arbeidet reduserer høyfrekvent problematikk. Men hva forstår man egentlig med begrepet klasseledelse?

Definisjon

Det finnes en rekke definisjoner på klasseledelse, men det er her valgt å ta utgangspunkt i Ogdens definisjon fra 1987.

”Klasseledelse er disiplinens metode. Det dreier seg om lærerens kompetanse i å organisere arbeidet slik at det blir arbeidsro. Arbeidsro vil si at det er mulig for elevene å følge med eller arbeide uten å bli forstyrret av andre elever, og at læreren kan undervise uten å bli avbrutt av elever som bryter klassens regler” (Ogden ibid, s. 69).

De fleste definisjoner av klasseledelse har primært elevenes behov og skolerresultater i sentrum, mens Ogden (ibid) i tillegg tar med lærerens behov for et velfungerende arbeidsmiljø. Man kan kanskje si at om elevenes behov blir ivaretatt, vil også læreren ha muligheter til å utøve sin yrkesrolle. Men for å utøve god klasseledelse vil det også være nødvendig å ivareta lærerens arbeidsmiljø og trivsel.

Tidligere forskning

Mange utenlandske undersøkelser er gjort på dette temaet, de fleste av dem av eldre dato. De mest kjente er Kounin (1970), Jackson (1968), Brophy og Evertson (1976), Rutter et al. (1979), Emmer, Evertson og Anderson (1980), Goodlad (1984) og Doyle (1986). I nyere internasjonal faglitteratur som omhandler tema viser man gjerne til resultatene fra

disse undersøkelsene. I norske forsknings- og utviklingsarbeid har læreren de senere årene fått større fokus (Klette red 1998, Nordahl og Sørli 1998, Ogden 1998, 2001, Roland 1995, 1999, Midthassel og Bru, 1998, Munthe 2005, Tinnesand og Flaatten 2006, Samuelsen 2006). Ogden (1998) belyser læreres erfaringer med, og syn på, elevatferd og læringsmiljø i grunnskolen. Han konkluderer blant annet med at det er en klar sammenheng mellom problematferd i klassen og problematferd i skolemiljøet. For å få bukt med dette mener han, i tråd med internasjonal tiltaksevaluering (KUF 2000), at det må settes i gang tiltak på flere nivå. Ogden (1998) understreker betydningen av sosial støtte fra lærerens omgivelser, læreres undervisningskompetanse, kompetanse i klasseledelse og elevbehandling som avgjørende for positive resultater i den enkelte klassen.

Sosial støtte

Atferdsproblemer er utfordrende for skolen. Disse problemene setter lærerkollegiets menneskelige og faglige samhold på prøve, fordi elevene ofte bryter verdi- og atferdsnormer som preger kollegiet. Atferdsproblemer synliggjør om skolen har utviklet felles normer, har godt samarbeid og kollegial støtte av og mellom lærere (Ogden 1990). Vellykkede skoler har lærere som er enige om sentrale aspekter i forhold til håndtering av atferdsproblem. Forskning på effektive og utviklingsorienterte skoler har vært opptatt av betydningen av samarbeid mellom lærere. Resultater fra disse arbeidene understreker at skoler som lykkes i større grad enn andre har lærere som samarbeider godt (Mortimore et al. 1988, Chrispells 1992, Rosenholtz 1991, Little 1990, Lortie 1975). Samarbeider lærere nært med kolleger opplever de blant annet mindre faglig usikkerhet enn lærere som ikke gjør det (Munthe 2003). Samarbeidet har samtidig en effekt ut over dette:

”The benefits are likely to be identified at teacher level, as the teacher will save time through avoidance of duplication of effort by helping each other, and because they will be improving as professionals by learning from other teachers. Pupils may also recognize that teachers are able to collaborate, which may by itself have a positive impact on both learning and behaviour” (Roland 1999 s. 86).

Rektors rolle i dette arbeidet er sentral. Felles for rektorer ved vellykkede skoler er at de er opptatt av fundamentale behov i organisasjonen, som å ta avgjørelser, organisering på skolenivå og i noen grad å gi frihet til den enkelte lærer. De forstår også lærernes kjerneaktiviteter, holder seg informert om og er interessert i lærernes arbeid med elevene, støtter

dem ved behov og de er også i stand til å etablere gode relasjoner til de enkelte lærerne ved skolen, samtidig som de bidrar aktivt til at lærerne utvikler og forbedrer sin praksis (Roland *ibid*).

Samarbeid mellom hjem og skole er også utslagsgivende i forhold til lærernes arbeid i skolen. Det er en tydelig sammenheng mellom den graden av støtte foreldrene gir til sine barns skolegang, og barnas trivsel og prestasjoner i skolen (Nordahl og Sørli 1998). Man mener også at foreldrene til en viss grad kan lære å påvirke sitt barns atferd i skolen (Frazer et.al. 1988), noe som indirekte påvirker klassens miljø og lærerens muligheter til å fremstå som en tydelig leder.

Samarbeid mellom de ulike aktørene i skolesamfunnet blir, som belyst over, en viktig del av innsatsen både i forhold til forebygging og kompensatoriske arbeid med atferdsproblem. Enighet på skolenivå i forhold til håndtering av høyfrekvent atferdsproblematikk, samarbeid mellom kolleger, støtte fra rektor, samt et godt samarbeid med hjemmet er faktorer som påvirker klassemiljø og lærerens lederrolle i klassen. Sosial støtte kan se ut til å gi lærerne ryggdekning, noe som igjen kan føre til at de går inn i ledelsesarbeidet i klassen med en større trygghet, sikkerhet og troverdighet. Men et sosialt støttende miljø for lærerne er ikke nok, også lærernes kompetanse i forhold til forebygging er vesentlig med tanke på utvikling av gode klassemiljø.

Forebygging

Klassens og skolens atmosfære er av avgjørende betydning for elevenes trivsel i gruppen, hvordan elevene oppfører seg og samspiller er også avgjørende i forhold til om læring finner sted (Sigurdardottir 1997). Det er med andre ord snakk om en komplisert prosess hvor hvert enkelt individ påvirker atmosfæren i klassen, også læreren (Pauly 1991). Dyktige klasseledere med kunnskap om og ferdigheter i forhold til gryende gruppedannelse og sosialt vakuum kan lede klassene frem til velfungerende sosiale enheter (Roland 1995). Som individer, gjennomgår også klasser fra de blir etablert, utviklingsfaser på en planmessig og forutsigbar måte. Dette kjenner gode klasseledere til og bruker denne tiden til å arbeide forebyggende. Klassens sosiale mønster utvikles fra første dag og kan vise seg vanskelig å endre (Ogden 2001, Roland 1995). Utviklingsfasene beskrives noe ulikt av forskerne. Roland (*ibid*) beskriver en horisontal og vertikal differensiering og integrasjon*, hvor det foregår produksjon av en felles gruppeintern forståelse av normer, kollektive symboler, sosial og faglig struktur. Ogden (2001) mener også at de første skoleukene preges av klassens gruppedannelse, så følger en fase preget av dominans



horisontal og vertikal differensiering og integrasjon = utviklingsfaser i etablering av klassers sosiale mønster (Roland 1995)

og kontroll, og videre dannes klassens normer. I gruppedannelsesfasen er elevene mest opptatt av hverandre. Når dominans og kontroll skal avklares utfordres lærerens ledelsesegenskaper og i normdanningsfasen går lærer og klasse inn i forhandlinger om hvilke normer som skal gjelde i klassen både atferdsmessig og språklig (Ogden *ibid*). Disse tre fasene er vesentlige i forhold til hvordan klassens videre liv vil arte seg. Har elevene tatt ledelsen vil sannsynligvis klassemiljøet i fremtiden preges av uro og konflikter. Har derimot lærerne tatt ledelsen og kommet godt ut av periodene, vil resten av skoleåret og skoleårene videre hvor klassen består som en enhet, kun utfordre lærerens vedlikeholdsferdigheter. Et godt klassemiljø er ikke statisk og krever derfor et høyt bevissthetsnivå i forhold til ledelsesarbeid fra lærerens side. Et godt klassemiljø er også sentralt i forhold til elevdeltakelse.

Kounin fant (1970) at elevenes deltakelse i klassens arbeid varierte i forhold til lærerens klasseledelsesferdigheter. Elever i klasser hvor læreren mestret klasselederrollen viste 89% deltakelse i klassens virksomhet og elever i klasser hvor læreren mestret klasseledelsesrollen dårligere viste 25% deltakelse i klassens virksomhet. Glasser (1976), Jones (1987), Kounin, (1970) har forsøkt å finne årsakene til sammenhengen mellom elevdeltakelse og lærerens klasseledelsesferdigheter. Ungdomskolelæreres reaksjoner på elevers forstyrrende atferd ble observert av Kounin (*ibid*). Han fant at dyktige og mindre dyktige klasseledere reagerte på samme måte. Forskjellen lå i lærerens forebyggende virksomhet og ikke i hvordan de reagerte på den forstyrrende atferden når den oppsto. Dyktige klasseledere var bedre forberedt, reagere uten å stoppe undervisningen, hadde i stor grad oppmerksomheten rettet mot hele klassen, de kom sjelden opp i situasjoner hvor de straffet uskyldige elever, overganger fra en oppgave til den andre gikk fint og de hadde et godt overblikk over hva som foregikk. Disse lærerne skapte med andre ord en sikkerhetsatmosfære i klassen. Elevene på sin side var bevisst i forhold til de krav læreren stilte og reglene i klassen ble fulgt. I arbeidet med å vedlikeholde sin posisjon som leder i klassen og derigjennom sikre elevdeltakelse i klassens aktiviteter, vil tilrettelegging av god undervisning og god klasseledelse være sentrale faktorer.

God undervisning

Undervisning og klasseledelse kan vanskelig skilles fra hverandre. De er lærerens hovedoppgaver. Undervisning dreier seg om formidling, veiledning og om lærerens teoretiske forankring. God undervisning kan føre til arbeidsro i klassen og arbeidsro er ofte en forutsetning for å få gjennomført undervisningen (Ogden 1998). Doyle (1986) understreker også

dette: *"Some minimal level of orderliness is necessary for instruction to occur and lessons must be sufficiently well constructed to capture and sustain student attention"* (Doyle, *ibid* s. 395).

God undervisning er ofte et spørsmål om erfaring, man må kjenne elevenes utviklingsnivå og presentere stoff og arbeidsoppgaver på en engasjerende, motiverende, alderstilpasset og forståelig måte. Vellykkede timer er planlagte og går inn i lærerens kortsiktige og langsiktige målsetting for arbeidet. Dette fører til at læreren lettere tar initiativ og elevene lettere motiveres for skolearbeidet (Ogden 1998). I planleggingen er dyktige klasseledere spesielt bevisst på elevenes behov som aktivitetsskift, at det stilles rimelige krav om arbeidsinnsats i timene og at det blir lagt tilrette for at elevene lykkes med skolearbeidet (Emmer et.al. 1980, 1981).

Roland (1995) understreker som Kounin (1970) betydningen av forebygging. Han ser etablering av faglig struktur som viktig i forhold til å sikre god klasseledelse. Roland (1995) sier at et kjennetegn ved struktur er at viktige ting ligger fast som holdepunkter og at det er en vesentlig oppgave for læreren å sørge for at klassen har slike holdepunkter. Repetisjon av fagstoff er her vesentlig. Faglig struktur er gjerne et ledd i en sosial struktur og det blir derfor sentralt at klassen erverver seg kollektiv kunnskap, fordi dette gir kollektive holdepunkter som bidrar til sosial struktur (Roland, *ibid*).

Klasseledelse

Lærerens oppgave som klasseleder består i å organisere og gjennomføre timen i forhold til den planen og de målene han har satt seg for timen (Ogden 1990). Både elev- og læreratferd kan bidra til at planen ikke fungerer etter forutsetningene og målene ikke nås. Fra lærerens side kan det dreie seg om manglende planlegging, manglende kompetanse i å gjennomføre undervisningen, manglende bevissthet om det som skjer i klassen, og om manglende kompetanse i å håndtere de hendelser som oppstår. Lærerens kompetanse i klasseledelse er ofte et resultat av mestringsstrategier i forhold til elevatferd som på den ene siden fremmer eller på den andre siden hemmer eller forstyrrer undervisningen og læringsaktivitetene. Dette stiller krav om at man må mestre og forstå gruppeprosesser samt analysere og handle i forhold til det som skjer i klasserommet. Det dreier seg om å reagere på strategisk riktige tidspunkt (timing), som regel i forkant av at uroen utvikler seg til å bli mer omfattende. Det dreier seg også om å tilpasse sine reaksjoner til hendelsene (matching), som å henvende seg til riktig elev på en måte som de andre elevene finner rimelig og rettferdig i forhold til det som har

skjedd (Kounin 1970). Roland (1995) kaller disse egenskapene korrigerende evne og ser dem primært i sammenheng med evnen til å etablere sosial og faglig struktur. Han mener korrigering står i et logisk forhold til struktur fordi det er struktur, blant annet normer og regler, som er den legitime referansen til korrigering. Struktur i seg selv er forebyggende for uheldig elevatferd, og strukturen gir også rammen og legitimiteten til lærerens beskjed om endret atferd. Samtidig skal korrigering gå sammen med en empatisk holdning (Roland *ibid*).

Utfordringen for læreren som klasseleder er ulik i forhold til tidspunkt på dagen og type undervisningsformer læreren benytter i klassen. Mortimore et al. (1988) gjorde undersøkelser som viste at støynivået i klassene økte utover dagen, men når læreren leste eller fortalte for elevene på slutten av dagen sank støynivået. Behovet for styring eller ledelse er også ulikt i forhold til elevenes aldersnivå. Undervisningsformer som innebærer at elevene kan bevege seg friere og må ta mange valg krever tydeligere styring fra lærerens side. Elevaktive undervisningsformer, som er mye brukt i dagens skole, innebærer om man skal opprettholde et godt læringsmiljø, at både faglige og sosiale strukturer er innarbeidet i klassen. Dyktige klasseledere er bevisst sin egen ledelsesrolle og er fleksible i tilnærming til klassen i ulike situasjoner (Ogden 2001).

Om læreroppmærksomhet brukes i kombinasjon med ros og positiv anerkjennelse kan den bli en viktig belønningsskilde (Ogden 1990). Internasjonal forskning på området (Rutter et al. 1979, Walker, Hops og Feigenbaum 1976, White 1975, Russel og Guat Lin 1997) viser at ros brukes sjelden. Dette til tross for at teoretikere, empirikere og praktiserende pedagoger er enige om at om at ros og oppmuntring er viktigere som atferdspåvirkning enn irettesettelser og bruk av reprimander. Det rapporteres om at den negative atferden opprettholdes fordi det er denne som først og fremst får oppmerksomhet i klassene (Russel og Guat Lin 1997, White 1975). Systematisk bruk av læreroppmærksomhet er veldokumentert og effektivt. Man har undersøkt hvordan regler, ignorering og ros i kombinasjon har ført til endring av atferd i klasserommet. I motsetning til regler viste undersøkelsen at kombinasjonen av ignorering og ros var meget effektiv når det gjaldt å oppnå ønsket klasseromatferd. Ros og oppmuntring påvirker både innlæringsatferd og sosial atferd i klassen i positiv retning (Madsen, Becher og Thomas 1968). Atferd som gis oppmerksomhet har med andre ord en tendens til å gjenta seg og atferd som ikke gis oppmerksomhet har en tendens til å forsvinne. Men ikke all ros er like virkningsfull. Den må være begrunnet, konkret, spontan og oppriktig og relatert til noe klassen eller eleven

tidligere har utrettet. En lærer som kjenner elevene og klassen sin vil ofte ha konkrete referanser å vise til (Roland 1995). Bruker lærere ros og oppmerksomhet på denne måten, kan de stimulere til ønsket atferd hos enkeltelever og i klassen som helhet, og derigjennom stimulere til et godt klassemiljø.

Overganger forstås som oppstart av dag eller time, eller overganger/flyt i arbeidet når man i løpet av timen går over fra en aktivitet til en annen. Sosial uorden kommer ofte i disse overgangene (Kounin 1970). Dyktige klasseledere har en innebygd forståelse av hvordan egen atferd i forhold til oppstart av dag og time, aktivitetsskift, gruppefokus og elevoppmerksomhet er viktige elementer i forhold til en vellykket time og dag. De håndterer den sosiale organiseringen av overgangene slik at det ikke blir for mye sosial uorden. Disse lærerne har rutiner og mestringsstrategier i forhold til hvordan de takler flyten i klasseromsaktivitetene (Sigurdardottir 1997, Kounin 1970). Overgangene er planlagt og kommunisert tydelig til elevene. Gode vaner og rutiner innarbeides og etableres i klassen i starten av skoleåret og er en del av det forebyggende arbeidet. Men mens innlæringsfasen pågår er en direkte og klar styring nødvendig fra lærerens side. Når gode rutiner og vaner i overgangssituasjonene er innarbeidet vil disse senere fungere som selvregulerende rutiner hos elevene og i klassen, og inngå som en del av klassens sosiale struktur (Roland 1999).

Relasjonelle forhold

Tydelighet og vennlighet er vesentlige elementer i utøvelse av god klasseledelse. Gode klasseledere etablerer læringsfremmende klassemiljøer gjennom blant annet ved å formidle klare signaler om hva slags atferd de forventer av elevene. Troverdighet og pålitelighet opparbeides fra lærerens side gjennom oppfølging av det som er sagt, med andre ord er samsvar mellom ord og handling viktig. Holdninger er spesielt sentrale, noe som dreier seg om en grunnleggende respekt for elever og deres egenart. Dette signaliseres gjennom lærernes innlevelse og involvering. Gjennom samhandling i hverdagen formidler læreren sine holdninger til elevene, samt sin vilje til å lytte og til å ta elevene på alvor (Ogden 1990). Sigurdardottir (1997) fant i sin undersøkelse at lærerens oppførsel mot elevene var avgjørende for en god atmosfære i klassen. *”Det som karakteriserte timene hvor atmosfæren var positiv var at lærerne var vennlige mot elevene, de fulgte reglene fullt ut og var bevisst egne mål og ideologi”* (Sigurdardottir ibid s. 189).

Ordet empati betyr innlevelse og omsorg, og blir synlig gjennom lærens evne til å ta elevenes perspektiv og sette seg inn i deres situasjon. Med bakgrunn i generelle kunnskaper om barn, samt kjennskap til det enkelte barn og den konkrete og kontekstuelle situasjonen barnet står i, har læreren et referansegrunnlag for å utvise empati og omsorg. Empati formidles gjennom nonverbale kontakttegn som blick, nikk, smil osv. eller uttrykkes direkte verbalt. Dette bør man være oppmerksom og bevisst på, da det er noe som kan være nødvendig for at empatien skal bli oppfattet. Skal læreren oppfattes som empatisk innebærer dette at han også viser elevene omsorg og bruker innlevelsen i elevens perspektiv til beste for eleven. Læreren vil i lengden tjene på å opptre empatisk i forhold til elevene fordi det skaper kontakt, og et mer personlig og positivt forhold mellom lærer og elev utvikles (Roland 1995). Dette påvirker igjen miljøet i klassen (Schmuck og Schmuck 1995). Læreren bygger gjennom dette arbeidet en autoritetsplattform, som kan være god å ha når eleven og klassen skal grensesettes. For elevene er en empatisk lærer av avgjørende betydning i forhold til opplevelse av trygghet i skolesituasjonen, samt opplevelsen av å bli sett og ivaretatt om det skulle bli behov for det.

Humoristisk sans er også et av de sentrale kriteriene man påpeker i forhold til utøvelsen av god klasseledelse (Dawson 1980). Alle vet vi at humor er smittsomt, og som den viktigste personen i klassen vil lærers humor i stor grad påvirke atmosfæren i hverdagen. Tiltrekningen øker både mellom elevene og mellom klasse og lærer om man har det morsomt og ler sammen (Roland 1999). Ved hjelp av godt humor bidrar læreren til å befeste sin posisjon som leder i klassen.

En god leder opptrer med autoritet. Han takler grupper, bruker ros og oppmerksomhet, mestrer relasjonelle forhold og ivaretar overganger og flyt på en planlagt og god måte. Å opptre med autoritet er på den ene siden å sette klare grenser for elevene, men samtidig er det viktig å vise omsorg og evne til å forstå både enkeltelever og klasse. Autoritet er noe en lærer gjør seg fortjent til av elevene og opparbeides i samhandling med enkeltelever og klasse i hverdagen. Autoritet er en egenskap læreren må benytte for å hjelpe elevene til etter hvert på en god måte å ta kontrollen over seg selv og de situasjonene som oppstår i skolehverdagen. Den gode autoriteten bygger med andre ord opp et atferdsmønster inne i elevene, slik at de kan settes fri innenfor de rammer de selv kan kontrollere. Forutsetningen for god ledelse i klassen er at man som lærer er en tydelig voksen autoritet som gjennom fasthet skaper trygghet hos elevene (Roland 1995) og derigjennom skaper gode klassemiljø.

Personlig egnethet versus teknikk

Når man snakker med lærere om klasseledelse sier mange av dem at denne kompetansen er avhengig av personlige egenskaper hos den enkelte lærer og at dette ikke en oppgave som kan defineres som tekniske ferdigheter eller et håndverk (Sigurdardottir 1997). En slik forståelse av klasseledelse kan lett føre til at lærere med manglende ferdigheter i klasseledelse fort kan føle seg mislykkede. Debatten blir personlig og kan føre til mistriivsel og mindreverdighetsfølelse. Ser man på klasseledelse som en teknisk oppgave, selv om lærerens personlige egenskaper selvfølgelig vil spille en rolle her som i alt annet arbeid, kan man fjerne seg fra egen personlighet og være i stand til å se på egne metoder som en av lærerens oppgaver som krever en viss teknisk eller profesjonell kunnskap. Man kan i større grad se utøvelsen av klasseledelse som et håndverk. Det bør være en oppgave for lærerne å tilegne seg kunnskaper om, og ferdigheter i, atferdskorrigerings og undervisningstilpasning. Et visst minimum av personlige forutsetninger bør være til stede når det gjelder arbeidet med grupper og mestring av mellommenneskelige kontaktforhold. Ferdigheter i klasseledelse er noe som kan læres og utvikles gjennom utdanning, etterutdanning og veiledning, sier Ogden (1990). Vi som arbeider med klasse miljø- og klasseledelsesutvikling i skolen ser også at disse ferdighetene kan læres og utvikles gjennom veiledning.

Forskningsresultater viser at nyutdannede lærere på gruppebasis ser ut til å ha problem med disiplin i sine klasser og timer (Rutter et al. 1979, Brophy og Evertson 1976). Observasjonsundersøkelser viser at uerfarne lærere lett blir for opptatt av enkeltindivid i undervisningen. Fokuserer man for sterkt på enkeltindivid i en time som er planlagt som klasseundervisning kan dette lett føre til uro. Dette ser det ut til at mer erfarne lærere er klar over, bevisst eller ubevisst (Ogden 1990). Lærere opparbeider over år en undervisningsrutine, de kan stoffet bedre og blir sikrere i sin klasseledelse, undervisningen flyter bedre og de blir romsligere i forhold til elevene. Dette synliggjør også at klasseledelse- og klasse miljøutvikling er ferdigheter som kan læres.

Forebygging og reduksjon av atferdsvansker i skolen?

Arbeid med klasseledelse i praksis handler i stor utstrekning om læring, om bevisstgjøring og videreutvikling av lærerens klasseledelsesferdigheter. Målet for alle lærere bør være å øke egne handlingsmuligheter sett i forhold til ulike elevers behov i ulike situasjoner. Ogden (1987) kaller dette for "matching". Han skriver:

”Matching dreier seg om å mestre og kombinere et stort antall prinsipper og bruke dem slik at de passer til en spesifikk undervisningssituasjon. Læreratferden påvirker og påvirkes av elevenes atferd og andre situasjonsvariabler. Derfor har ingen undervisningsprinsipper universell gyldighet; den samme undervisningen kan ha ulik effekt på ulike elever i ulike situasjoner” (Ogden ibid, s. 81).

Innledningsvis skisseres at dette tema har vært en sentral utfordring for norsk skole over år. Kompetanseutvikling i forhold til klasseledelse og klassemiljøarbeid ser ut til å være vesentlig i arbeidet med å forebygge og redusere utvikling av atferdsproblemer i klasse- og skolemiljø. Men for at dette arbeidet skal ha effekt bør man arbeide over tid med samme temaområde på flere nivå. Dette innebærer at man eksempelvis i arbeid med regel- og regelhåndtering i klassen ikke bare fokuserer på utvikling og håndhevelse av regler på elevnivå. Men man må også arbeide i forhold til å dyktiggjøre klassens lærere i forhold til samsvar mellom ord og handling, i forhold til foreldre gjennom informasjon og deltakelse i underskrift av elevenes selvrapporteringsskjema og i forhold til skolen som organisasjon gjennom utvikling og håndheving av konsistente skole- og klasseromsregler. En sammensatt tilnærming hvor ressurser rettes i utviklingsarbeidet både mot individuelle, relasjonelle og kontekstuelle forhold.

Kompetanseutvikling innen klasseledelse og klassemiljøutvikling forebygger og reduserer atferdsproblem i klasse- og skolemiljø. Spør du lærere om de ble gitt opplæring i disse temaene i lærerutdanningen, er det få som svarer bekreftende. Dette burde ha vært sentrale tema i utdanningen, tema bestående av teoretiske og praktiske utfordringer, tema de skulle hatt mulighet for veiledning i. Om lærerutdanningen har satt disse områdene på dagsorden, så er få ferdig utlærte etter endt utdanning. Utfordringene og derigjennom kompetansebygging skjer ofte i møtet med praksisfeltet. I skolen finner man en rekke lærere med god kompetanse praktisk og teoretisk innen klasseledelse og klassemiljøutvikling. Denne kompetansen er uutnyttet og burde innen et så sentralt problemområde ha vært satt i system og utnyttet gjennom kollega-veiledningsgrupper eller i mer direkte veiledning av medlærere. Vi har i Trøndelagsprosjektet forsøkt å gi modeller og strukturer for kompetanseutvikling i skolen som organisasjon. Det er en utfordring for rektorene ved skolene å organisere arbeidet på en måte som gjør at man kan ta i bruk denne ubrukte pedagogiske ressursen innenfor klasseledelse og klassemiljøutvikling som finnes i de fleste lærerkollegier.

Litteratur

- Brophy, J.E. og C.M. Evertson (1976): *Learning from teaching : a developmental perspective*. Boston, Allyn and Bacon.
- Chrispells, J.H. (1992): *Purpositive restructuring : creating a culture for learning and achievement in elementary schools*. Washington DC, The Falmer Press.
- Dawson, R.L. (1980): *Special provisions for disturbed pupils : a survey*. School Council Research Studies. London, MacMillan Education.
- Doyle, W. (1986): *Classroom organisation and management : handbook of research and teaching*. Merlin C. Wittrock (red.). 3. utg., New York, Macmillan Publishing Company.
- Emmer, E.T., C.M. Evertson og L.M. Anderson (1980): Effective classroom mangement at the beginning of the school year. I: *The Elementary School journal*. 5, 219–231.
- Emmer, E.T. og C.M. Evertson (1981): Synthesis of research on classroom management. I: *Educational leadership*, 38, 342–347.
- Glasser, W. (1976): *Skolen uden tapere*. Oslo, Gyldendal Norsk Forlag.
- Godlad, J. (1984): *A place called school : prospects for the future*. New York, McGraw-Hill.
- Jackson, P. W. (1968): *Life in Classrooms*, New York; Holt, Reinhart & Winston,
- Jones, F. H. (1987): *Positive classroom instruction*. New York; McGraw-Hill.
- Klette, K. (red.) (1998): *Klasseromsforskning – på norsk*. Oslo; Ad Notam Gyldendal.
- Kounin, J. S. (1970): *Disipline and Group Management in Classrooms*. New York; Holt, Reinhart og Winston
- KUF (2000): *Vurdering av program og tiltak for å redusere problematferd og utvikle sosial kompetanse*. Rapport 2000. Innstilling fra faggruppe oppnevnt av Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet og Barne- og familiedepartementet, juni 2000.
- Little, J. W. (1990): The persistence of privacy : Autonomy and initiative in teachers' professional relation. *Teachers College Records*, 91, 509–536.
- Lortie, D. C. (1975): *Shoolteacher. A sociological study*. New York; University of Chicago Press
- Madsen, C.H., W.C. Becker and R.D. Thomas (1968): Rules, praise and ignoring. Elements and elementary classroom control. *Journal of Applied Behavior Analysis* 2/68, 139-150
- Midthassel U.V. og E. Bru (1998): *Håndbok i klasseledelse* Stavanger; Senter for atferdsforskning.
- Mortimore, P., P. Sammons, L. Stoll, D. Lewis and R. Ecob (1988): *School matters: The junior years*. Wells; Open Books
- Munthe, E. (2003): *Theachers's professional certinity. A survey study og Norwegian teachers' perceived professional certainty in relation to demograpic, workplace and classroom variables*. Doktoravhandling, Det utdanningsvitenskapelige fakultet. Universitetet i Oslo.
- Munthe, E. (2005): Læreren og læring: mellom usikkerhet og skråsikkerhet. *Nordisk tidskrift for spesialpedagogikk* 1/2005 s. 34-49.
- Nordahl T. og M. A. Sørli (1998): *Problematferd i skolen*. Hovedrapport fra prosjektet "Skole og samspillsvanser" Rapport 12 A/98. Nova.
- Ogden, T. (1987): *Atferdspedagogikk i teori og praksis*. 3. opplag 1990. Oslo; Universitetsforlaget.
- Ogden, T. (1990): *Kvalitetsbevissthet i skolen*. Oslo; Universitetsforlaget.
- Ogden, T. (1998): *Elevatferd og læringsmiljø. Læreres erfaringer med og syn på elevatferd og læringsmiljø i grunnskolen*. Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. Rapport 98.
- Ogden, T (2001): *Sosial kompetanse og problematferd i skolen. Kompetanseutviklende og problemløsende arbeid i skolen*. Oslo; Gyldendal Norske Forlag.
- Pauly, E. (1991): *The Classroom Crucible. What Really Works. What doesn't and Why*. New York; Basic Books.
- Roland, E. (1995): *Elevkollektivet*. Oslo; Rebell Forlag A/S.
- Roland, E. (1999): *School influences on bullying*. Oslo; Rebell Forlag A/S

- Rosenholtz, S.J. (1991): *Teachers' workplace*. New York; Teachers' College Press.
- Russel, A. and L. Guat Lin (1997): Teacher attention and classroom behavior. *The Exceptional Child*, 14/3, 148–155.
- Rutter, M. B. Maugham, P. Mortimore, J. Ouston og A. Smith (1979): *Fifteen Thousand Hours: Secondary schools and their effect on children*. London; Open Books.
- Samuelsen A.S., E. Holmvik og B. Formo (2003): *Implementering og videreføring av systemrettet arbeid. Erfaringer fra et samarbeidsprosjekt om klasseledelse og klasse- miljøutvikling*.
- Samuelsen A.S., S. Ertesvåg og P. Marschhäuser (2000): *Arbeid med sosiale og emosjo- nelle vansker i grunnskolen*. Et samarbeidsprosjekt mellom Skaun kommune og Trøndelag kompetansesenter. Rapport nr.2/2000.Trøndelag kompetansesenter.
- Samuelsen, A. S. (2003): *Læring i skolenettverk. En studie av læringsutbyttet i en skole- basert nettverksmodell*. Trøndelag kompetansesenter. Statped Skriftserie nr. 10.
- Samuelsen, A.S. (2006): Lærerefokus i klasseromsobservasjon. *Skolepsykologi* 2/2006, 31–46.
- Schmuck og Schmuck (1995): *Livet i klasserommet*. Oslo; Cappelen Forlag
- Sigurdardottir, A.K. (1997): Disiplin i grunnskolen. *Nordisk tidsskrift for specialpedago- gikk*. 4. 182 –191.
- Stortingsmelding nr. 23. (1997–98): Om opplæring for barn, unge og voksne med særskilte behov. Den spesialpedagogiske tiltakskjeda og det statlige støttesystemet. Utdannings- og forskningsdepartementet.
- Stortingsmelding nr. 30 (2003–2004): *Kultur for læring*. Utdannings- og forsknings- departementet.
- Sørli, M-A. (2000): *Alvorlige atferdsproblemer og lovende tiltak i skolen. En forsknings- basert kunnskapsstatus*. Oslo; Praxis Forlag.
- Tinnesand, T. og S.V. Flaaten (2006): *Læring. Kommunikasjon og samspill i lærergrupper. En casestudie*. Porsgrunn, Lillegården kompetansesenter. Statped skriftserie nr. 37.
- Walker, H. M., H. Hops and E. Feigenbaum (1976): Deviant classroom behavior as a function of combination og social and token reinforcement and cost contingency. *Behavior Therapy* 7/76, 76–88
- White, M.A. (1975): Natural rates of teacher approval and disapproval in the classroom. *Journal of Applied Behavior analysis*, 8/75 s. 367–372.