



Teoretisk bakgrunnsdokument for arbeid med klasseledelse på ungdomstrinnet

Innhold

1. Innledning	2
2. Klasseledelse i pedagogisk praksis.....	3
3. Hva kjennetegner god klasseledelse?	5
4. Hva kjennetegner skolebasert arbeid med klasseledelse?	10
Referanser	18

1. Innledning

Dette teoretiske bakgrunnsdokumentet om klasseledelse er ett av fire vedlegg til *Rammeverk for skolebasert kompetanseutvikling på ungdomstrinnet 2012-2017* (Utdanningsdirektoratet, 2012). Vedleggene har ikke status som førende dokumenter fra Utdanningsdirektoratet, men er ment å være til faglig inspirasjon for dem som skal tilby den skolebaserte kompetanseutviklingen. Dokumentene utdyper kapittel 5 i rammeverket, «Faglige innholdselementer i kompetanseutviklingen». På bakgrunn av forskning, erfaringer fra praksis, Opplæringsloven og læreplanverket beskriver denne delen av rammeverket hva som kjennetegner god kvalitet på de prioriterte fagområdene.

Flere fagområder i teorien, én integrert praksis

Et viktig mål med den skolebaserte kompetanseutviklingen på ungdomstrinnet er at lærere skal få videreutvikle sin kompetanse i klasseledelse, regning, lesing og skriving. Kompetanseutviklingen skal også gi rom for vurdering for læring (Kunnskapsdepartementet, 2012). I arbeidet med å beskrive hva som kjennetegner god kvalitet på fagområdene, er det utarbeidet et teoretisk bakgrunnsdokument om hvert av dem. For lærere som underviser på ungdomstrinnet, vil imidlertid de faglige innholdselementene i kompetanseutviklingen i praksis henge tett sammen. Den skolebaserte kompetanseutviklingen må gjennomføres på en slik måte at den imøtekommer behovene de ulike skolene og lærerne har i sin praksis.

God vurderingspraksis og god klasseledelse henger tett sammen, og er grunnleggende for lærernes pedagogiske praksis. Det er vanskelig å få til god klasseledelse uten god vurderingspraksis og omvendt. Skal elevenes ferdigheter i lesing og regning bli bedre, er de avhengige av å ha lærere som er dyktige klasseledere og som har en vurderingspraksis som bygger opp under gode relasjoner, tydelige faglige forventninger til elevene, et trygt læringsmiljø, læringsfremmende tilbakemeldinger og elever som er aktive deltakere i egen læreprosess. Dette er imidlertid ikke tilstrekkelig. Skal elevene i ungdomsskolen forbedre sine grunnleggende ferdigheter i lesing og regning, må også alle lærere se dette som sin oppgave og ha tilstrekkelig faglig kompetanse på disse områdene. Det vises til de ulike vedleggene for en grundig innføring i de aktuelle fagområdene, og hvordan de har relevans for hverandre.

Bakgrunnsdokumentet for arbeid med klasseledelse

Klasseledelse handler om å skape et positivt læringsmiljø, hvor elevene kan konsentrere seg og bli motiverte for læring og utvikling. I dette dokumentet beskrives først bakgrunnen for klasseledelsesbegrepet. Så redegjøres det for hva som kjennetegner god klasseledelse. Den siste delen omhandler hva som kjennetegner skolebasert arbeid med klasseledelse.

May Britt Postholm (professor, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet), Unni Vere Midthassel (førsteamanuensis og leder ved Senter for Atferdsforskning, Universitetet i Stavanger) og Thomas Nordahl (professor, Høgskolen i Hedmark) har skrevet dette bakgrunnsdokumentet om klasseledelse. De har fått innspill fra forskere, skoleledere og lærere.

2. Klasseledelse i pedagogisk praksis

Begrepet klasseledelse kan i stor grad knyttes til organisering av undervisning i grupper av elever – i klasser. For å sikre at elevene har fokus mot læring, er det nødvendig at lærer kan lede aktiviteten på en måte som bidrar til læring. Mer enn førti års forskning har vist at klasseledelse er en kritisk faktor for effektiv undervisning. Men hva som blir sett på som god klasseledelse og nyttig klasseromsaktivitet har endret seg gjennom tidene.

Går vi hundre år tilbake i tid var lærer den ubestridte leder i klasserommet. Det hersket ro og disiplin. Dersom dette ble utfordret var det ikke uvanlig at lærer tok i bruk fysisk avstraffelse eller mildere skoletukt. Spanskrør, et slag med linjalen, et tak i elevenes øre og lignende ble anvendt som virkemidler for å etablere disiplin. Poenget med den fysiske avstraffelsen var ikke bare selve smerten, men mer den ydmykelsen som eleven opplevde i forhold til medelever og læreren (Fibæk Laursen, 2008). Dette står i kontrast til den klassiske studien av Lewin, Lippitt og White i 1939 som viste at en demokratisk klasseledelse var den som best stimulerte læring, og Kounin og Gumps studie fra 1961 viste at en ikkestraffende klasseledelse var å foretrekke dersom en ønsket en positiv sosialisering av elevers verdier og atferd (Brophy, 2006).

Fysisk avstraffelse av elever ble etter hvert forbudt i skolen, og skolen framsto som gradvis mer human. Elevene ble i stadig større grad sett på som selvstendige individer som skulle anerkjennes og respekteres. På 1970 og 80-tallet ble disiplin i noen grad sett på som en undertrykkelse av elever og som uttrykk for en autoritær lærerrolle. Læreren skulle i stedet vektlegge mer gjensidighet og dialog med elevene, og på den måten møte utfordringene i klasserommet og engasjere elevene i skolearbeidet (Ålvik, 1970). Denne formen for interaksjon med elevene hadde sin bakgrunn i en dialogorientert og reformpedagogisk tradisjon. Disse tilnærmingene løste imidlertid ikke alle problemene tilknyttet bråk og uro i undervisningen og fra midten av 1990-tallet begynte tema tilknyttet arbeidsro i skolen å bli diskutert sterkere igjen, og klasseledelse framstår som et viktig begrep som understreker lærerens ansvar.

Jakten på god klasseledelse foregikk parallelt innen pedagogisk filosofi og internasjonalt innen forskning. I 1970 filmet Kounin undervisning i mange klasserom på jakt etter effektiv klasseledelse. Han fant at årvåkenhet, at elever vet hva som er forventet og varierte og utfordrende oppgaver var viktig. Han pekte også på at oppstarten om høsten er viktig for det som skjer senere (Marzano, 2003). En dybdestudie av Brophy i 1996 viste at dyktige lærere varierte sine strategier overfor elever, mens de mindre dyktige brukte samme tilnærming overfor alle (Marzano, 2009).

Begrepet klasseledelse kan i noen grad knyttes til en amerikansk tradisjon relatert til *classroom management* (Kreijlsler & Moos, 2008). Forskningen var i en tidlig fase opptatt av organisering, elevatferd, skoleadministrasjon og regler. Det har vært studert både ut fra en behavioristisk forståelse med vekt på forsterking og fra en økologisk med en mer helhetlig og systemteoretisk tilnærming (Brophy, 2006). Økologiske tilnærminger til klasseledelse legger vekt på å forstå klasserommet som et komplekst miljø der det skjer mye på samme tid. Det handler om å skape orden i dette klasseromsmiljøet slik at elevene kan lære (Doyle, 2006). Teoretiske tilfang som Rogersinspirert humanistisk

psykologi, samt sosial systemiske og sosialkonstruktivistiske tilnærminger har bidratt til å forstå viktigheten av å skape klarere strukturer i klassen med den hensikt å ha et sterkere fokus på læringsprosesser og læringsklimaet (Everton & Weinstein, 2006). Vi kan forstå klasseledelse ut fra ulike teoretiske perspektiv som vektlegger ulike aspekt, men klasseledelse er svært praktisk. Det handler om hva lærere gjør for å skape et miljø som støtter og legger til rette for læring.

Klasseledelse handler i stor grad om å håndtere situasjoner med stor grad av kompleksitet, og dermed er det behov for en systemteoretisk forståelse av de interaksjoner som foregår kontinuerlig i undervisningen. Denne forståelsen av klasseledelse kan også knyttes til en mer kontinental-europeisk pedagogisk tradisjon med bakgrunn i både Klafikis forståelse av dannelse og noe kritisk teori fra Frankfurterskolen (Nordenbo med flere, 2008). Her gis det mindre anvisninger om klasseledelse og i større grad begrunnelser for en pedagogisk praksis som ivaretar den asymmetriske relasjonen som skal eksistere mellom elev og lærer ut fra intensjoner om demokratisk dannelse.

Det eksisterer dermed ulike teoretiske begrunnelser for klasseledelse, og de praktiske konsekvensene vil være forskjellige ut fra en positivistisk, systemteoretisk eller kritisk teoretisk tilnærming. Men det bør også eksistere et teoretisk spillerom som gjør at klasseledelse kan forstås på litt ulike måter. I praksis bør det imidlertid uttrykkes at læreren skal være en tydelig voksenperson som også skal ha et godt relasjonelt forhold til elevene. Klasseledelse er et langt mer demokratisk virkemiddel relatert til å opprette arbeidsro i skolen enn tradisjonell disiplinering. Oppdragelse til demokrati skal ivaretas gjennom lærerens utøvelse av klasseledelse. Ledelsen skal uttrykke og formidle at det er læreren som har og tar ansvar samtidig som at elevene verdsettes og anerkjennes, sli at læreren framstår som en autoritet.

Vi kan si at klasseledelse handler om å skape gode betingelser for både faglig og sosial læring i skolen (Hattie, 2009). Lærere som etablerer et inkluderende læringsmiljø, opprettholder arbeidsro og bidrar til at elevene arbeider, er gode ledere og dermed også gode lærere. Denne forståelsen innebærer at læreren som leder bidrar til å styre elevene inn i læringsarbeidet, og da vil læring lettere skje hos den enkelte elev (Ogden, 2004). Læreren har et stort behov for lederkompetanse om hun eller han skal lykkes i undervisningen. Kompleksiteten i klasserommet og i skolen blir stadig større, og det er en rekke faktorer som kan gripe inn i undervisningen og læringsprosessene. I denne situasjonen blir lærerens ledelse av undervisning og sosiale fellesskap stadig viktigere (Rasmussen, 2004).

3. Hva kjennetegner god klasseledelse?

Å forstå sitt lederansvar og klassen som et sosialt system

Både skolesystemet og forskning er opptatt av lærer som leder av klassens læringsarbeid. Forskning viser at denne ledelsen er avgjørende for elevenes læringsutbytte (Hattie, 2009). Dyktige lærere forstår sin lederposisjon, inngår i gode relasjoner med elevene og bidrar til å utvikle gode læringsmiljøer. Slik ledelse er komplisert og krever god kompetanse til å analysere og forstå for å kunne handle proaktivt i forhold til det som skjer i klasserommet.

En forutsetning for å beskrive god klasseledelse er en forståelse av klassen som et sosialt system. Elevene har ulik sosial og kulturell bakgrunn. De har ulik mestringserfaring og ulike forventninger til hva skolen skal være for dem og hvordan de selv skal bidra i egen læring og i et læringsfellesskap. Doyle (2006) bruker et økologisk perspektiv når han med seks begrep betegner klasserommet som: *multidimensjonelt* - det skjer mye på ulike nivå, *simultant* – mange hendelser skjer samtidig, *umiddelbart*- hendelser skifter raskt, *upredikerbart*- hendelser tar ofte uventede vendinger, *offentlig* – det er mange tilskuere til hendelsene og *historie*- klasser møtes ofte over lang tid og det dannes felles forståelse, normer og rutiner som har betydning for klassens videre forløp. Arbeidet med klassen som sosialt system innebærer en veksling mellom enkeltfaktorene og dynamikken mellom dem. På den måten blir det gruppedynamiske spillet viktig. En forståelse av dette sosiale systemet med samspillet mellom faktorene er gitt i form av en modell i boka *Elevkollektivet* (Roland, 1995).

Å lede en klasse innebærer å skape et miljø som støtter og legger til rette for faglig og sosial læring (Evertson & Weinstein, 2006; Wubbels, 2011). En god klasseleder utgjør en forskjell på elevenes læringsresultat (Marzano, 2009), og det er hva lærer gjør i klasserommet som utgjør denne forskjellen (Hattie, 2009). Som klasseleder påvirker lærer elevenes læringsutbytte og atferd direkte og indirekte via påvirkning av læringsmiljøet.

Klasseledelse skal videre realisere et sentralt pedagogisk paradoks: Hvorledes skal læreren lede eleven til å lede seg selv? Hvordan skal eleven gjennom medvirkning bidra til sin egen utvikling? Formålet med skolen er å utvikle frie demokratiske mennesker som kan være til gagn for både seg selv og andre. Men å kunne lede seg selv på sikt er kun mulig gjennom en ytre påvirkning eller gjennom en oppdragelse (von Ottingen, 2003). Klasseledelse vil dermed måtte innebære en asymmetrisk relasjon mellom elev og lærer der elevene etter hvert trekkes med og gis ansvar tilpasset alder og utvikling. En relasjon som ikke er likestilt, men den bør være likeverdig. Læreren må utøve en form for myndighet eller ha en viss kontroll samtidig som læreren må være støttende, anerkjennende og nær den enkelte elev. Nedenfor er det presentert fire grunnleggende premisser eller arbeidsoppgaver for læreren i utøvelse av en hensiktsmessig klasseledelse (Stensmo & Harder, 2009).

En positiv og støttende relasjon til hver enkelt elev

En positiv relasjon mellom lærer og elev kan beskrives som hjørnesteinen i klasseledelse (Marzano, 2009). Forskning har vist at lærer-elev relasjonen har betydning for elevens læringsresultat (Hattie, 2009) og for elevens atferd (Marzano, 2009). En positiv relasjon

bygger på lærerens vilje til å bry seg om alle elever, vise interesse for den enkelte og hans/hennes situasjon, være støttende og ha forventninger om utvikling (Hattie, 2009). Dette er viktig for alle elever, og særlig viktig for elever som av ulike grunner strever på skolen (Bru, 2011). Forskning har også vist at sårbare elever opplever dårligere lærerstøtte enn normalpopulasjonen. Det gjelder elever med dårlig mental helse (Bru, Boyesen, Munthe, & Roland, 1998; Drugli, 2011; Murberg & Bru, 2009), utagerende elever (Drugli, 2011) og elever som er sårbare fordi de har en vanskelig hjemmesituasjon (Veland, 2011; Veland, Midthassel, & Idsøe, 2009). En relasjon bygges vanligvis opp ved en gjensidighet, men Drugli (2011) peker på at dette er elever som i liten grad selv står på for å skape en relasjon. Det krever derfor en aktiv lærer som målrettet arbeider for å få en god relasjon til eleven.

Fordi foreldre er elevenes viktigste voksne, vil en relasjonsbygging til den enkelte elev, også omfatte foreldrene. For de aller fleste foreldre vil en lærer som er opptatt av deres ungdom, som er støttende og viser foreldrene respekt, være en lærer som foreldrene kan få tillit til. En slik tillit er et godt utgangspunkt for samarbeid (Dunst, Rounds, Trivette & Hamby, 1992).

En støttende lærer viser både emosjonell og faglig støtte. Mens emosjonell støtte kan være knyttet til elevens sosiale situasjon, og er viktig hvis elever blir mobbet eller har det vanskelig av andre grunner, er faglig støtte knyttet til arbeidet eleven er forventet å gjøre. En stor norsk studie viste at det særlig er den emosjonelle støtten som har betydning for elevers atferd i klasserommet (Bru, Stephens, & Torsheim, 2002). Faglig støtte, preget av varme og interesse for elevens mestring, kan også være emosjonelt støttende. Forskning på lærer-elev relasjonen har vist at den er en kombinasjon av tydelig ledelse og samarbeid mellom lærer og elev (Marzano, 2009). Eleven må vite hva lærer forventer, og det må være en gjensidig respekt og tillit som gjør at de kan være sammen om det arbeidet som skal gjøres, slik at eleven medvirker til sin egen utvikling. I Norge har vi de senere år holdt fram den autoritative lærer som et bilde på dette (Nordahl, Sørli, Tveit, & Manger, 2003). Den autoritative lærer er tydelig og har kontroll, samtidig som han er støttende og empatisk.

Etablering av en god læringskultur og et læringsfellesskap

Læringskulturen i en skole og en klasse handler om at det eksisterer en kultur eller et klima som støtter læring (Hattie, 2009). I enhver klasse vil det utvikle seg normer for hva som er viktig, hvordan en skal forholde seg til medelever og lærere og hvilken arbeidsinnsats som forventes eller er akseptabel. Denne prosessen som styres av forventninger, tolkninger og vurderinger, starter med en gang gruppen samles (Vaaland, 2011). I dette sosiale systemet skapes sosiale strukturer som har betydning for elevers konsentrasjon (Thuen, Bru, & Ogden, 2007), deres deltakelse (Buhs, Ladd, & Herald, 2006; Ladd, Herald-Brown, & Reiser, 2008) og motivasjonsklimaet i klassen (Stornes, Bru, & Idsøe, 2008).

Hendelser i klasserommet skjer i offentlighet og er med på å bestemme enkeltpersoners posisjon, samspillet og forståelsen for hva som er viktig i gruppen. Lærer er leder av klassen og vil med sine valg og handlinger ha sterk påvirkning på utvikling av normer og verdier i kulturen (Roland, 1995). Lærers oppgave er å styre dette sosiale systemet slik at læring, trivsel og helse fremmes (Opplæringsloven kapittel 9a). En god klasseleder vet at de valg han gjør, vil påvirke elevers forståelse av læreren, av medelever og av arbeidet i klassen. En god klasseleder leter etter anledninger som gir mulighet for å ta valg som

understreker de fellesforståelsene han ønsker å fremme. Som leder har lærer definisjonsmakt når virkeligheten skal tolkes. Gjennom definisjon av virkeligheten vil lærer kunne vise grupper og enkeltelever respekt og gi anerkjennelse, og samtidig vise seg villig til å beskytte de som trenger det. For å ha denne legitimiteten som leder, må lærer ha elevenes tillit, som gis gjennom å vise ivaretagelse av enkeltelever og mestring av situasjoner i klasserommet.

På samme måte som i klasserommet, er det lærers oppgave å utvikle et fellesskap blant foreldrene. Foreldre kan ha ulike forventninger til lærer og et godt samarbeid er avhengig av at de forstår hverandre (Westergård, 2011). Å skape en felles forståelse for hva som er viktig i et godt læringsmiljø, vil være sentralt i et foreldresamarbeid som skal bidra til en god læringskultur og et godt læringsmiljø (Westergård & Fandrem, 2011).

Etablering av struktur, regler og rutiner

Etablering av regler og rutiner er et virkemiddel for læring og effektivitet i gruppen (Doyle, 2006). Det har også betydning for gruppen som sosialt system ved at det gir en fellesreferanse, skaper integrasjon og gir signaler om ønsket sosialt samspill (Evertson & Weinstein, 2006; Roland, 1995). På den måten bidrar regler og rutiner til å skape normer for samhandling. En tydelig leder som er opptatt av elevers læring og utvikling, vet at det er nødvendig med regler og rutiner for en forutsigbar og god arbeidsdag. De reglene og rutinen en velger å innføre, må øves på dersom de skal innarbeides i klassen. Det krever årvåkenhet, tydelighet og tålmodighet hos læreren (Doyle, 1986). Et vesentlig kjennetegn ved en klasse er at elevene og lærerne ikke har valgt hverandre. Det er en form for ufrivillighet i det sosiale fellesskapet. I dette ligger det at klasser er interaksjonssystemer som i større grad enn andre sosiale fellesskap må organisere seg. Oppgaven til læreren vil være å styre denne organiseringen gjennom strategier som skaper oversikt og gir struktur både for elevene og læreren selv.

Marzano (2009) peker på forskjellen mellom regler og rutiner. Mens regler uttrykker standarder for hvordan vi vil ha det, er rutiner en beskrivelse av forventet atferd. For eksempel kan det være en regel at elevene ikke snakker i munnen på hverandre, mens rutinen er at de rekker opp hånden når de vil si noe. Lærere og elever må ha en forståelse for at standarden er nødvendig, og de må lære rutinen for å leve opp til standarden. Derfor bør elevene også trekkes med i arbeidet med å sette standarder og beskrive rutiner (Marzano, 2009; Nordenbo, Søgaard, Tifticki, Wendt, & Østergaard, 2008). For å oppnå en konsistent praksis på skolen, er det nødvendig å etablere regler og rutiner som er like på tvers av klasser. Slike regler kan være knyttet til lærers rolle som klasseleder. En konsistent praksis på skolen har vist seg å ha betydning for skolens effektivitet (Reynolds & Teddlie, 2000). Det er skoleleders ansvar å være en tydelig leder for utvikling av en slik konsistent praksis.

Dersom rutiner skal være hensiktsmessige, må de være tilpasset situasjonen. Noen rutiner er knyttet til oppstart og avslutning (skoledagen og timen), mens andre er knyttet til aktiviteter (gruppearbeid, plenumsarbeid, individuelt arbeid) som igjen er knyttet til ulike fags karakteristika (akademisk arbeid, formingsaktiviteter, kroppsøving) og atter andre er knyttet til skifte av aktiviteter (Doyle, 2006; Marzano, 2009).

Nordenbo med flere (2008) peker på regelledning som en av de kompetansene forskning

har vist at en lærer må ha. De peker på at elevers selvregulering øker når elevene trekkes med i arbeidet med å formulere reglene og ved at oppfølgingen skjer gjennom positiv oppfordring framfor straff. Når lærer korrigerer atferd ved for eksempel regelbrudd, vil måten dette gjøres på, påvirke den videre utviklingen av relasjonen (Nordahl, 2012). Det vil også påvirke elevenes syn på lærer som leder av klassen og normene som utvikles. Det vil si at enkeltepisodene påvirker det sosiale systemet. Derfor er det viktig at lærer korrigerer og at dette gjøres på en respektfull og tydelig måte.

Tydelige forventninger og motivering av elevene

Om elevene i en klasse skal realisere sitt potensial for læring, er det avgjørende at lærer har tydelige forventninger til elevene og kan motivere elevene til arbeidsinnsats. Studier har vist at læreres tydeliggjøring av hensikten med aktivitetene er viktig for elevenes læringsutbytte (Hattie, 2009). Ved å vise til hensikten med aktiviteten og samtidig klargjøre forventninger til elevene, hjelpes elevene til å ha et metablikk på sin egen læring. Ved å oppsummere hva en har lært som en avslutning, styrkes deres metakognitive strategier (Flavell, 1979, 1987). Lærerne bør ha både høye og realistiske forventninger til elevene og det må være utfordringer og høyt driv i læringsaktivitetene. Disse forventningene må være relatert til elevenes forutsetninger, men relativt sett skal alle elever oppleve høye forventninger (Marzano, 2009). Dette er særlig viktig i forhold til elever som har et svakt læringsutbytte eller har problemer på andre måter i og utenfor skolen. Læreren må imidlertid ikke bare ha forventninger til elevene, men også stille krav og ha forventninger til seg selv som leder og lærer (Nordahl, 2012).

Det er en forutsetning at lærer kan fagstoffet det undervises i. God fagkunnskap gir bedre muligheter for en tilrettelagt og fleksibel undervisning dersom lærer også har didaktisk kompetanse og forståelse av klassen som sosialt system. En lærer som er engasjert i faget sitt, vil da kunne skape nysgjerrighet og engasjement i arbeidet. Kleven (2011) peker på at et hovedpunkt i klasseledelse er å skape et arbeidsfellesskap. I et slikt arbeidsfellesskap blir læring et felles mål for elever og lærere. Ledelse av læringsaktivitet innebærer å legge til rette for mestring hos alle elever. Å være i en situasjon som man ikke mestrer, vil kunne svekke egne forventninger om mestring og dermed bidra til lav motivasjon.

Dersom elever opplever en frykt for nederlag kan de utvikle negative mestringsstrategier gjennom for eksempel bråk og uro som en form for unnvikelse av vanskelig eller utfordrende læringssituasjoner. Manger (2012) advarer imidlertid mot bare å la elevene oppleve enkle veier til suksess, fordi de da vil kunne vente å lykkes uten å anstrenge seg. Dette kan igjen føre til at de vil gi opp lett når de møter motstand. I læringsarbeidet er det naturlig å møte vanskeligheter og derfor må det eksistere en aksept for at det er lov å gjøre feil. Dette vil gi en bevissthet om at veien til suksess vanligvis krever både anstrengelser og utholdenhet. Forskning har vist at mestringsklima i klassen gir mer konsentrasjon om arbeidet og mindre sosiale og emosjonelle vansker (Patrick, Kaplan, & Ryan, 2011; Stornes & Bru, 2011).

Klasseledelse er en integrert kompetanse

Klasseledelse består ikke av enkeltfaktorer. Det er hvordan enkeltfaktorene utøves sammen som har betydning. Det er en integrert kompetanse som trengs. Når Nordenbo med flere

(2008) peker på at lærere må ha relasjonskompetanse, regjeldelseskompetanse og didaktikkompetanse, er det ikke nok å øve opp disse kompetansene hver for seg. Det er kombinasjonen av dem som virker på det sosiale systemet og på enkeltelevne. God klasseledelse kjennetegnes av at denne integrerte kompetansen i tillegg har en merverdi, et *mindset* (Marzano, 2009). Denne årvåkne tilstedeværelsen, også kalt mindfulness (Brown & Ryan 2003) krever en lærer som er fullt oppmerksom, som forstår klasserommets dynamikk og som har ferdigheter til å løse hendelser på en måte som bidrar til å skape en mestringskultur med fokus på læring, trivsel og helse for alle elevene. Det krever en lærer som vet hvordan elevene kan trekkes med slik at deres medvirkning bidrar til selvregulering og læring. Det er altså en årvåken lærer som skanner klasserommet for å ta inn hva som skjer, forstår sin egen rolle og kan reagere før hendelser har rukket å manifestere seg. I følge Marzano kan dette læres.

Selv om foreldre ikke er en del av det sosiale systemet *klasse*, har de en indirekte påvirkning både via forventninger til sine egne barn og holdning til lærerne og de andre elevene i klassen (Roland, 1995). Forskning har vist at skoler som klarer å involvere foreldre på en god måte, påvirker til bedre forhold mellom foreldre og deres barn, og bidrar til at foreldre vurderer lærerne som mer kompetente (Epstein, 2001). Et godt samarbeid med foreldre, øker lærernes kunnskap om elevene og deres familier (Rosenholtz, 1991) og et godt samarbeid har blitt rapportert som en faktor som øker læreres selvrespekt og motivasjon (Westergård, 2010). På den måten vil et godt skole-hjem samarbeid være med å «smøre» det sosiale systemet.

Denne integrerte kompetansen må også forstås gjennom kontinuumet eller forholdet mellom lærerkontroll og elevkontroll i all pedagogisk virksomhet i skolen (Harder & Stensmo, 2009). En høy grad av lærerkontroll kan lett innebære en autoritær lederstil som ikke bidrar til selvregulering og motivasjon hos den enkelte elev, mens en stor grad av elevkontroll kan uttrykke en laissez-faire lederstil der læreren ikke har nødvendig struktur, rutiner og regler i undervisningen. Dette forholdet mellom lærer- og elevkontroll er avgjørende for elevenes læring (Kjærnsmo, 2011). Samlet kan vi si at denne integrerte kompetansen best kommer til uttrykk gjennom den autoritative lærerrollen der læreren både har nødvendig kontroll og samtidig en god og støttende relasjon til hver enkelt elev.

4. Hva kjennetegner skolebasert arbeid med klasseledelse?

Med skolebasert kompetanseutvikling mener, som tidligere nevnt, Utdanningsdirektoratet at skolen med ledelse og alle sine ansatte deltar i en utviklingsprosess på egen arbeidsplass. Kompetanseutviklingen ledes av rektor med støtte av skoleeier. Skolen bør i de fleste tilfeller også få veiledning og bidrag fra et eksternt kompetent miljø.

Å etablere et utviklingsfellesskap

Skolebasert arbeid med klasseledelse i skolen kan skje på ulikt vis og i samspill mellom ulike aktører. Både lærere sammen og lærere og lærerutdannere i fellesskap kan rette oppmerksomheten mot klasseledelse og hvordan den kan forbedres. I tillegg har skoleeiere og skoleledere et ansvar for at endring og utvikling skjer i egen skole. I skolen kan lærerutdannere, lærere og ledere utvikle en felles forståelse for praksisen som utspiller seg (Senge, 1999). I et slikt utviklingsfellesskap kan lærere lære hvordan informasjon kan innhentes på en systematisk måte, og følgelig tilegne seg en kompetanse som kan bidra til kontinuerlig profesjonell utvikling (Darling-Hammond & Richardson, 2009; Postholm & Jacobsen, 2011; Timperley, Wilson, Barrar, & Fung, 2007). Samtidig kan både lærerutdannere, lærere og ledere få mer innsikt i hva god klasseledelse innebærer og hvordan den kan utspille seg i klasserommet. Alle parter, lærerutdannere, lærere og ledere, har anledning til å utvikle en forståelse for hverandres praksis og ta i bruk denne forståelsen i videre arbeid i lærerutdanningen og i skolen (Goodson, 2000). Lærerutdannere kan være ressurspersoner for lærere og ledere når klasseledelsespraksisen skal forbedres, men lærerne kan også uten eksternt veiledning være forskende i sin egen undervisning for kontinuerlig å kunne utvikle klasseledelsespraksisen (Postholm & Jacobsen, 2011).

Å vurdere og analysere klasseledelse

Vurdering av egen klasseledelse har som forutsetning at læreren har en innsikt i og forståelse av hvordan hun til vanlig framstår i undervisningen. Mange forskningsfunn viser til at refleksjon basert på konkret observasjon er det beste utgangspunkt for videreutvikling av praksis (Clausen, Aquino, Wideman, 2009; Ono & Ferreira, 2010; Postholm, 2008a; Timperley, mfl., 2007). Det vil si at læreren enten må kunne se på seg selv eller bli observert av andre gjennom ulike metoder eller framgangsmåter. Dette kan bl.a. skje gjennom bruk av videoopptak, observasjon og refleksjon over undervisning.

Bruk av spørreskjemaer er også en måte å innhente informasjon om klasseledelse på. Marzano (2007) har utviklet en observasjons- og tilbakemeldingsprotokoll som omhandler ledelse av undervisningsforløp og klasser som sosiale fellesskap. Denne protokollen og det materialet det bygger på, kan anvendes på alle nivåer i grunnopplæringen (Marzano, 2007). Protokollen bygger på noen grunnleggende spørsmål som enhver lærer kan stille seg selv i forhold til egen klasseledelse, og ikke minst kan spørsmålene brukes sammen med andre lærere. Disse spørsmålene kan også være et rammeverk for å observere klasseledelse og interaksjon mellom lærere og elevene i klasserommet. De viktigste spørsmålene er:

- Hva gjør du for å etablere og kommunisere læringsmål, oppmuntre elevene, fokusere på læring, progresjon og fremgang?
- Hva gjør du for å hjelpe elevene til å øve på og utdype sin forståelse av nye ferdigheter og

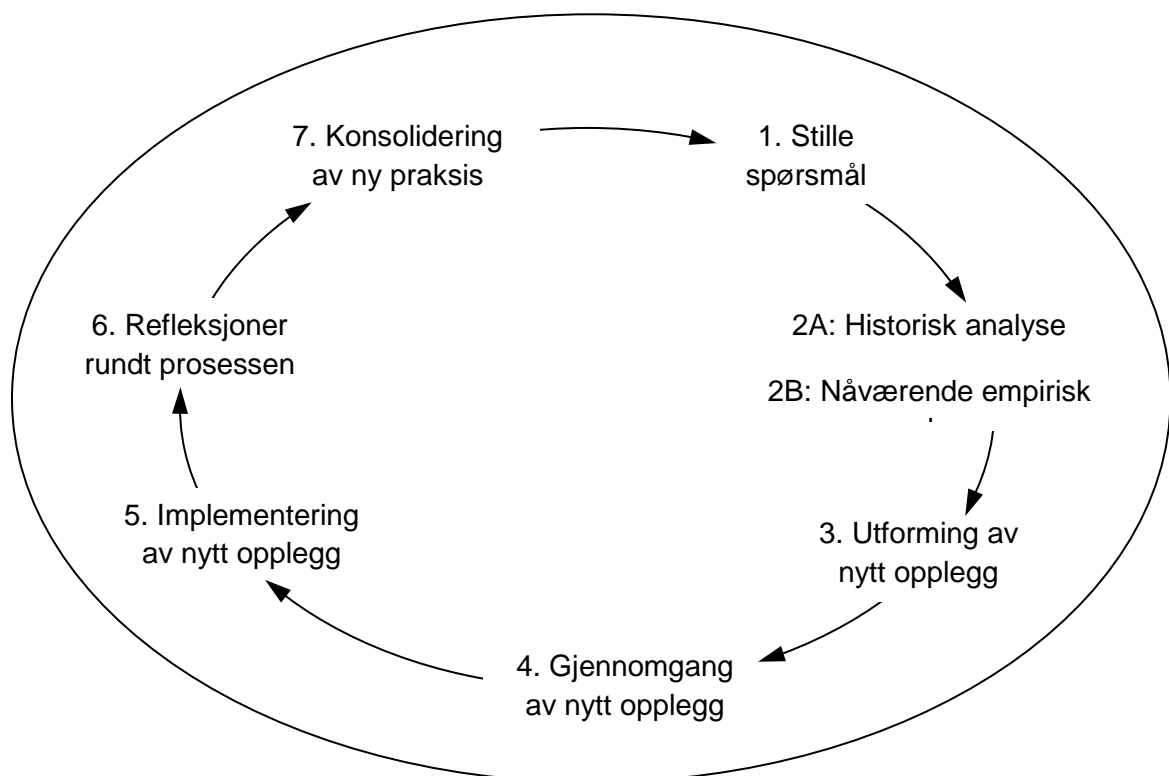
kunnskap?

- Hva gjør du for å hjelpe elevene til å få og anvende nye ferdigheter og kunnskap?
- Hva gjør du for å engasjere elevene i undervisningen og læringsaktivitetene?
- Hva gjør du for å etablere og opprettholde regler, rutiner og strukturer på læringsarenaen?
- Hva gjør du for å lede elevgruppen på en tydelig måte?
- Hva gjør du for å etablere og opprettholde gode relasjoner til elevene?
- Hva gjør du for å kommunisere høye forventninger til elevenes læring, arbeidsinnsats og læringsutbytte?

Å videreutvikle egen klasseledelse

Når klasseledelse i stor grad er ferdigheter basert på kunnskap, vil forbedring av klasseledelse måtte handle om trening og refleksjon. Endring av egen praksis krever høy bevissthet. Det handler om at lærere må ha en metakognitiv holdning (Jackson, 1974) til egen undervisning, og dersom lærere skal bli gode ledere på ulike undervisningsarenaer, må de være systematiske i sitt arbeid. Utvikling og endring av konkrete ferdigheter som lærer, vil slik handle om bevisst og kontinuerlig forbedring av disse over tid. Læreres kontinuerlige læring er synlig i de tre modellene som presenteres nedenfor.

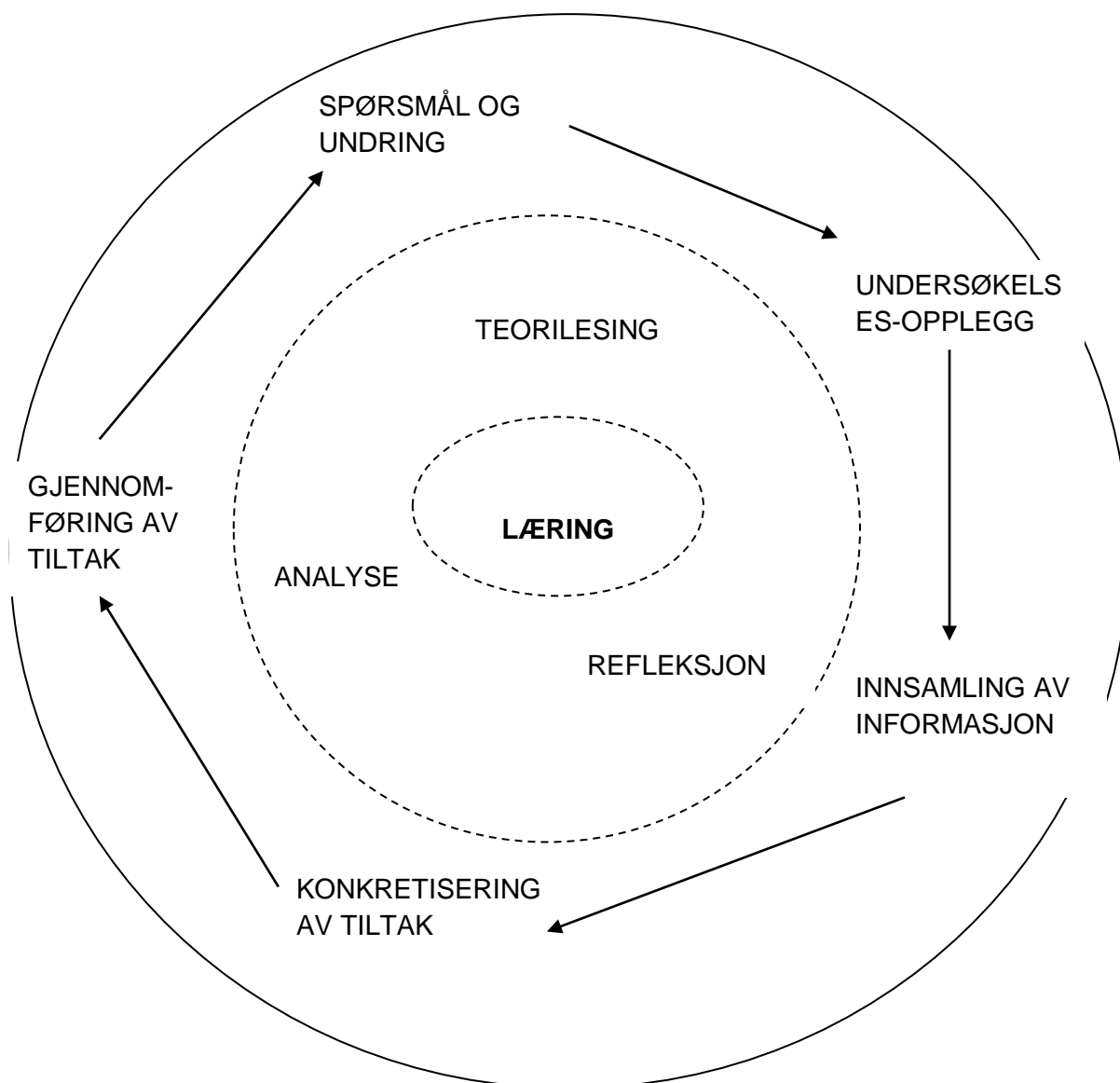
I Engeströms (2001) ekspansive læringssirkel er det utviklingsprosessene i praksis som er gjort synlige. Som en del av det forberedende arbeidet til handlinger i praksis, er også historiske analyser en del av utviklingsprosessen. Dette er kommet frem i sirkelen presentert i figur 1 nedenfor.



Figur 1: Den ekspansive læringssirkelen (Engeström, 2001, s. 24)

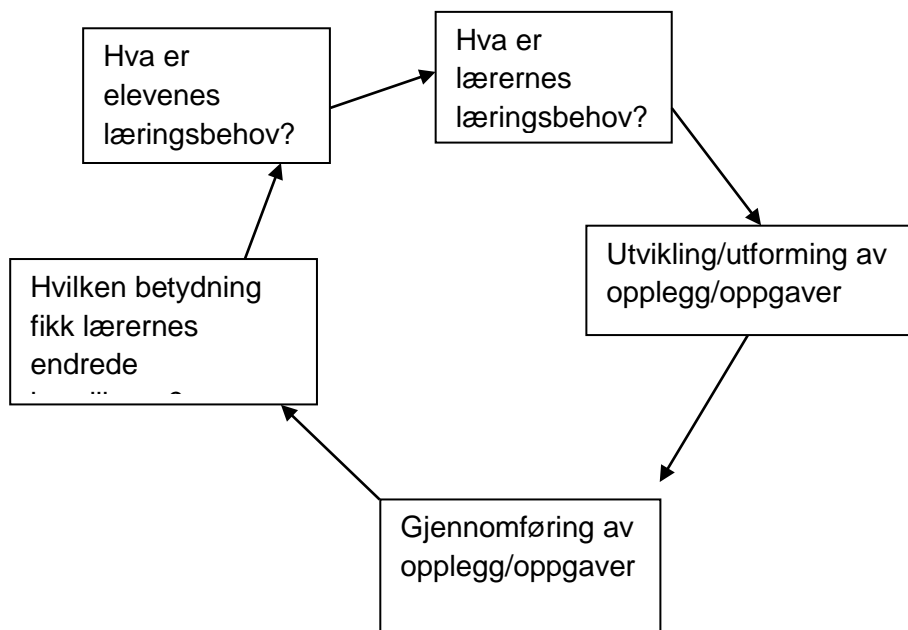
Figuren viser at det i utgangspunktet stilles spørsmålstegn ved eksisterende praksis. Det er noen spenninger eller konflikter som må oppløses eller løses, ifølge Engeström. Det er også muligheter til å gjøre en god praksis enda bedre uten at det nødvendigvis er spenninger eller konflikter som er utgangspunktet. For å komme videre i utviklingsprosessen, foreslår Engeström (2001) at det foretas historiske analyser som kan bistå analyser av gjeldende eller nåværende praksis. I denne fasen blir praksis analysert med utgangspunkt i oppdagelsen og defineringen av problemer, spenninger, motsetninger, og årsakene til dem. Muligheter som er til stede i praksis, kan også være fokus for analysen. Med utgangspunkt i disse analysene utformes en løsningsplan for konflikten eller spenningen, eller et opplegg eller en plan for videreutvikling. I neste omgang blir dette opplegget kritisk gjennomgått før det implementeres i den virkelige praksisen. Handlingsprosessene som representerer ny gjennomført praksis, reflekteres over før de eventuelt konsolideres og dermed blir en del av praksisen. Denne refleksjonen tar utgangspunkt i observasjoner og datamateriale som ellers er samlet inn på en fokusert og systematisk måte. Dersom løsninger eller opplegg ikke fungerer etter intensjonene, kan de forkastes, og nye opplegg må dermed planlegges. Problemstillinger eller spørsmål kan igjen stilles overfor gjeldende praksis. Aktiviteten kan dermed på nytt bevegges inn i nye utviklingssirkler med andre fokusområder. På den måten vil utviklingssirklene danne fundamentet i utviklingsspiraler som vokser frem og leder praksis mot stadig nye endringer. Slik er utviklingsprosessen i stadig bevegelse, og lærere kan kontinuerlig utvikle sin praksis, som i denne sammenheng gjelder klasseledelse.

En annen modell som er inspirert av Engeströms (2001) ekspansive læringssirkel er aksjonslæringssirkelen (Postholm & Jacobsen, 2011). I denne modellen blir det også synliggjort at læring er basert på at det stilles spørsmål, at det samles inn informasjon som kan belyse og forhåpentligvis gi noen svar på spørsmålene, og at denne informasjonen anvendes for å forbedre situasjonen. Tiltak som blir iverksatt og prøvd ut, gjøres så igjen til gjenstand for en kontinuerlig refleksjon, samtidig som det man opplever og erfarer analyseres i lys av teorier fra feltet. Dette danner igjen utgangspunkt for ny undring, nye spørsmål, nye undersøkelser og nye tiltak. Slik kan læring foregå i en kontinuerlig prosess, slik figur 2 illustrerer.



Figur 2: Aksjonslærings sirkelen (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 18)

En tredje modell som omhandler utvikling av undervisning og som kan benyttes for å videreutvikle egen klasseledelse, er Timperley mfl. (2007) sin modell hvor utgangspunktet er elevenes læringsbehov. Modellen er vist i figur 3 nedenfor.



Figur 3: Forskende lærere som utvikler kunnskap for å fremme elevenes læringsutbytte
(Timperley, mfl., 2005, s. xliii, egen oversettelse,)

Utgangspunktet for utvikling, er som nevnt, elevenes læringsbehov. På det første trinnet undersøker lærerne hva elevene allerede kan, og reflekterer over hvilke kilder de har brukt for å komme frem til dette. De reflekterer videre over hva elevene trenger å lære og hvordan de kan bygge på det som elevene allerede vet. Det neste og andre trinnet i modellen omhandler hva lærernes læringsbehov er. Lærerne reflekterer over hvordan de har bidratt til elevenes eksisterende læringsutbytte, over hva de allerede vet og hvordan denne kunnskapen kan brukes til å fremme elevenes utbytte ytterligere. Lærerne analyserer egen kunnskap og kommer slik frem til hva de trenger å lære for å fremme elevenes læring. Det tredje trinnet i utviklingsprosessen er å utforme oppgaver som kan gi elevene læringserfaringer, før de i det fjerde trinnet gjennomføres i undervisningen. På det femte trinnet analyseres opplegget som er gjennomført, i forhold til hvilken betydning det har hatt. Lærerne spør seg selv hvilken betydning deres læring og undervisning har hatt når det gjelder elevenes læring og trivsel, før de igjen stiller seg spørsmål om elevens læringsbehov og slik går inn i en ny utviklings sirkel. Denne måten å analysere undervisnings- og læringsbehov på kan lærere gjennomføre både alene og i samarbeid med andre lærere.

Å videreutvikle klasseledelse i samarbeid med andre lærere

Det er hensiktsmessig at videreutvikling av klasseledelse foregår på en systematisk måte sammen med andre lærere. Bruk av lærergrupper der lærere møtes regelmessig for å drøfte utfordringer med egen ledelse, er ofte nødvendig for at den enkelte lærer skal få nye perspektiver (Domitrovich, 2008).

Beskrivelser av god klasseledelse kan fungere som et tankeredskap (Gudmundsdottir,

2001), fordi beskrivelsene kan initiere til drøfting og diskusjon i et lærerkollegium som igjen kan føre til endringer og forbedringer i praksis. Slike beskrivelser kan fremstilles både muntlig og skriftlig av lærere sammen og av lærere og lærerutdannere i fellesskap basert på innsamlet materiale i ulike klasserom. For at andre lærere i skolen skal kunne overføre praksisen som er beskrevet til egne klasserom, er det viktig at konteksten til aktiviteten som fremstilles, er med i beskrivelsen. Konteksten kan i denne sammenheng være informasjon om målsetting for timen, om hvilket innhold som skal gjennomgås, om læringsaktiviteter som er tatt i bruk og om elevene og læringsmiljøet i klassen. På bakgrunn av en slik tykk beskrivelse (Geertz, 1973) kan lærere dermed reflektere over og tilpasse klasseledelsen til egne klasserom. Det innebærer at en mekanisk overføring av klasseledelse fra et klasserom til et annet ikke skjer, men at den tilpasses den lokale konteksten den skal gjennomføre i. Det er ulike måter god klasseledelse kan beskrives på av lærere og elever:

- Læreres fortellinger om situasjoner hvor de opplevde god klasseledelse.
- Elevers fortellinger om situasjoner hvor de opplevde god klasseledelse.
- Videoklipp.
- Fortellinger fra praksis.

Presentasjoner av god klasseledelse kan brukes i ytterligere videreutvikling av den praksisen som er beskrevet, og de kan også benyttes i lignende settinger. Slik kan beskrivelser av god klasseledelse få betydning utover de konkrete situasjonene som fremstilles ved at erfaringene og beskrivelsene deles mellom lærerne i skolen. I tillegg til at praksiserfaringer fra skolen deles muntlig og skriftlig, vil andre teoretiske tekster om klasseledelse også kunne gi kunnskap som kan bidra i utviklingsarbeidet.

Skoleledere og skolebasert arbeid med klasseledelse

Skoleledere er sentrale aktører i skolens utviklingsarbeid. Elmore (2000) uttrykker at de ferdighetene og den kunnskapen som er knyttet til ledelse og som har størst betydning, er den som er direkte knyttet til utvikling av undervisningen og elevenes læring. Elmore's (2000) funn er at et kontinuerlig fokus på undervisningen er avgjørende for endring og forbedring av praksis i skolen. Forskningsfunn tilsier også at lærere har et stort behov for å arbeide med *samme tema* over lang tid (Bakkenes, Vermunt & Wubbels, 2010; Darling-Hammond & Richardson; 2009; Desimone, 2009; Ono & Ferreira, 2010; Timperley, mfl., 2007). Skoleledere må slik være tålmodige i utviklingsarbeid, og ifølge Fullan (2001) må ledere forstå endringsprosesser, og samtidig ha en tro på at prosessene vil bevege seg i riktig retning.

Dersom det i et lærerkollegium skal kunne skapes en kultur for læring, viser forskning at kolleger må føle seg trygge i forhold til å dele erfaringer, slik at de får kjennskap både til sin egen og kollegenes praksis. Fortrolighet, tillit og dialog er ifølge Krogh, Ichijo og Nonaka (2005) forutsetninger som legger grunnlag for utvikling, og Argyris (1990) poengterer at en atmosfære som inviterer mennesker til å være åpne, er en forutsetning for fremgang og utvikling av undervisningen. Ifølge Elmore (2000), må forbedring av undervisning være basert på direkte observasjon, analyse og tilbakemeldinger. Han uttaler at det likevel er lite sannsynlig at observasjon og refleksjon som er knyttet til konkret praksis, vil resultere i endret lærerpraksis dersom skolen som organisasjon ikke har fokus på dette. Ifølge Elmore skjer forbedring gjennom læring i en sosial kontekst, og det blir skoleeierens og skolelederens oppgave å legge forholdene til rette for læring i et kollegium. Det betyr at

skoleeieren og skolelederen må verdsette og se nytten av læring i en sosial kontekst.

Ifølge Senge (1999) er det vesentlig for medlemmene i en lærende organisasjon å ha en felles visjon, og slik jobbe i felleskap og dele erfaringer for å nå ulike målsettinger. I dette arbeidet er det ifølge Senge viktig at deltakerne deler samme forståelse av arbeidet som skal utføres, samtidig som personlig mestring er en viktig del av prosessen. Personlig mestring innebærer å skape og opprettholde en kreativ spenning. Gapet mellom en visjon og en konkret virkelighet kan være kilden til kreativ energi.

I tillegg til å forstå endring, må lederen også være en støtte og en pådriver både i forkant og i selve endringsprosessen. Utviklingsarbeid krever en demokratisk holdning, og det må gis tid til fordypning, en struktur for arbeidet må utvikles og gode relasjoner må opprettholdes og videreutvikles. Skoleledere bør også ha en klar plan for hvordan nyansatte skal inkluderes i pågående prosjekt.

Når skoleledere har ansvaret for lærernes profesjonelle utvikling, i denne sammenheng når det gjelder klasseledelse, er det forutsatt at ledere har kompetanse til å lede et slikt arbeid. Ledere kan også invitere andre kompetente personer i skolen til å lede eller å støtte seg i en skolebasert utvikling av klasseledelse. I tillegg kan også eksterne kompetansepersoner inviteres til skolen for å støtte lærere og ledere i utviklingsarbeidet. Ifølge Timperley med flere (2007) er det forståelig at lærerne har et behov for ekstern ekspertise, fordi kravet om substansiell ny læring, fordrer at lærerne lærer nytt innhold og nye ferdigheter for å tenke på den eksisterende praksis på nye måter. Det er også forståelig at ledere opplever å trenge støtte til å bidra med nytt innhold og nye ferdigheter når det gjelder skolebasert utvikling av klasseledelse.

Skoleeiere og skolebasert arbeid med klasseledelse

Skolebasert kompetanseutvikling som ledes av rektor, krever en aktiv skoleeier som støtter og hjelper rektor til å lede arbeidet på egen skole. Forskning viser at det aktive eierskapet er ulikt i norsk skole (Dahl, 2004). Kommuner med liten kompetanse eller ressurser kan ha nytte av å samarbeide med andre for å få til et godt støttesystem for rektorene. Skoleeierne skal bl.a. være med å organisere lærende nettverk. Lærende nettverk har vist seg å være en effektiv metode for å holde framdrift i et utviklingsarbeid (Goodson & Hargreaves, 2005). Skoleeiere bør også sette seg inn i hvilke eksterne kompetansemiljøer, herunder lærerutdanningsinstitusjoner, som kan bidra i utviklingsarbeidet.

Lærerutdannere og skolebasert arbeid med klasseledelse

Et samarbeid mellom lærerutdannere og lærere og ledere i skolen kan beskrives som et forskende fellesskap (Tiller, 2006), hvor lærerutdannere kan få forståelse for praksisen i skolen og så i samarbeid med lærere utforme fortellinger fra praksis. Flere FoU-prosjekter har vist at et tettere samarbeid mellom skoler og lærerutdanning bidrar til at praksis og teori kobles på måter som fremmer profesjonsfaglig kunnskap både i skole og lærerutdanning. I det følgende går vi nærmere inn på lærerutdannere som ressurspersoner i skolebasert kompetanseutvikling i klasseledelse.

De spanske forskerne Sales, Traver og García (2011) deltok som ressurspersoner i et prosjekt som var skolebasert. Forskernes rolle i dette prosjektet var å reflektere sammen med lærerne med utgangspunkt i lærernes praksis for å utvikle en interkulturell og

inkluderende skole. Kritisk refleksjon knyttet til praksisen i skolen kunne skje i løpet av personalmøter og i klasserommet. Studien viser viktigheten av lærernes autonomi, og at behovet for forandring må komme fra lærerne selv. Det innebærer at lærere må være aktive i utformingen av problemstillingene som forfølges i praksis når det gjelder klasseledelse som tema. Ifølge Timperley med flere (2007) er mangel på forståelse for hensikten med utviklingsarbeidet, et problematisk aspekt. Det er ikke overraskende at lærere, som andre lærende, trenger en god grunn for å engasjere seg tilstrekkelig slik at praksis kan endres og forbedres. Sales med flere (2011) benevner nettopp lærerne som endringsagenter, men påpeker betydningen av samarbeidet mellom lærerutdannere og lærere i skolen, og konkluderer med at et en slik form for samarbeid kan være en ny måte å videreutvikle læreres kompetanse.

En annen studie (Starkey mfl., 2009) løfter frem lærernes ønsker om hvilken kompetanse lærerutdannere i slike prosjekt bør ha, og at kvaliteten på støtten de får i arbeidet, er viktig for å sikre en vellykket profesjonell utvikling. Lærerne som deltok i studien uttaler at de eksterne ressurspersonene blant annet bør ha god pedagogisk kunnskap, god ekspertise når det gjelder å undervise i deres fag, gode kommunikasjonsferdigheter, evne til å skape gode relasjoner og gode refleksjonsferdigheter. Slik er det store krav som stilles til lærerutdannerne, samtidig som lærerutdannere både må stille krav til og støtte lærerne og lederne i deres utviklingsarbeid (Moos, 2003; Postholm, 2008b).

Lærerutdannere med sin ekspertise, kan bidra med kunnskap i fellesforelesninger for lærerne i skolen, samt at lærerutdannerne presenterer ny kunnskap for lærerne i refleksjonssamtaler knyttet til observert undervisning. Darling-Hammond og Richardson, (2009) peker på viktigheten av profesjonell læring som lar lærerne fordype seg i fagkunnskap og hvordan den skal undervises til elevene, og som videre lærer lærerne og forstå hvordan elevene lærer seg spesifikt innhold. De løfter frem lesing av litteratur i studiegrupper som en aktivitet i lærernes læring. Timperley med flere (2007) vektlegger at lærerne må få teoretiske begrunnelser for alternative praksiser. De uttaler videre at presentasjon av teori i isolasjon fra implikasjoner i undervisningen er utilstrekkelig i forhold til en forbedring av elevenes utbytte, og at lærere må få støtte av eksterne ressurspersoner i oversettelsen av teori til praksis.

Timperley med flere (2007) poengterer at lærere i tillegg til innholds-, didaktisk- og elevkunnskap også må ha ferdigheter som forskende lærere. Det inkluderer analyse av egen undervisning og å se nye muligheter i forhold til standarder gjeldende egen praksis, og videre utvikle metoder for å undersøke praksisen som grunnlag for å forbedre denne. Det innebærer at lærere i fellesforelesninger i skolen bør få opplæring i ulike modeller som kan bidra til utvikling.

Referanser

- Argyris, C. (1990). *Bryt forsvarsrutiner. Hvordan lette organisasjonslæring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bakkenes, I., Vermunt, J.D., & Wubbels, T. (2010). Teacher learning in the context of educational innovation: Learning activities and learning outcomes of experienced teachers. *Learning and Instruction*, 20(6), 533-548.
- Brophy, J. (2006). History on research on classroom management. In C.M. Evertson and C.S. Weinstein (eds.), *Handbook of classroom management*. USA: Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- Brown, K.W. & Ryan, R. M. (2003). The benefits of being present: Mindfulness and its role in psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84(4), 822-848.
- Bru, E. (2011). Emosjonelt sårbare og sosialt passive elever. In U. V. Midthassel, E. Bru, S. K. Ertesvåg & E. Roland (Eds.), *Sosiale og emosjonelle vansker. Barnehagens og skolens m te med sårbare barn og unge*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bru, E., Boyesen, M., Munthe, E., & Roland, E. (1998). Perceived social support at school and emotional and musculoskeletal complaints among Norwegian 8th grade students. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 42(4), 339-356.
- Bru, E., Stephens, P., & Torsheim, T. (2002). Students' perceptions of class management and reports of their own behavior. *Journal of School Psychology*, 40(4), 287-307.
- Buhs, E. S., Ladd, G. W., & Herald, S. L. (2006). Peer exclusion and victimization: Process that mediate the relation between the peer group rejection and children's classroom engagement and achievement? American Psychological Association.
- Clausen, K.W., Aquino, A-M., & Wideman, R. (2009). Bridging the real and ideal: A comparison between learning community characteristics and a school-based case study. *Teaching and Teacher Education*, 25(3), 444-452.
- Dahl, T. (2004).   ville utvikle skolen. Skoleeiers satsing p  ledelse og rektors rolle. SINTEF, teknologi og samfunn.
- Danielsen, A. G., Samdal, O., Hetland, J. R., & Wold, B. (2009). School-related social support and students' perceived life satisfaction. *Journal of Educational Research*, 102(4), 303-318.
- Darling-Hammond, L., & Richardson, N. (2009). Teacher learning: what matters? *Educational Leadership*, 66(5), 46-53.
- Denzin, N.D. & Lincoln, Y.S. (2000). Introduction. I N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (reds.), *Handbook of Qualitative Research* (s. 1-28). Thousand Oaks: Sage Publications, Inc.
- Desimone, L.M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: toward better conceptualizations and measures. *Educational Researcher*, 38(3), 181-199.
- Domitrovich, C. E., Bradshaw, C. P., Poduska, J., Hoagwood, K., Buckley, J., Olin, S., Romanelli, L. H., Leaf, P. J., Greenberg, M. T., & Jalongo, N. S. (2008): Maximizing the implementation quality of evidence-based preventive interventions

in schools: A conceptual framework. *Advances in School Mental Health Promotion: Training and Practice, Research and Policy*, 1(3), 6-28.

- Doyle, W. (1986). Classroom Organization and Management. In M. Wittrock (Ed.), *Handbook on Research on Teaching* (third ed.). London: MacMillan Publishing Company.
- Doyle, W. (2006). Ecological approaches to classroom management. In C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management* (pp. 97-126). USA: Lawrence Erlbaum Associates.
- Drugli, M. B. (2011). Kvalitet på lærer-elev-relasjonen i norsk grunnskole. *Spesialpedagogikk*, 4, 26-33.
- Dunst, C.J., Johanson, C., Rounds, T., Trivette, C.M., & Hamby, D. (1992). Characteristics of parents-professional partnerships. In S.L. Christenson & J. C. Conoly (Eds.), *Home-school collaboration: Enhancing children's academic and social competence*. Silver Spring, MD: National Association of School Psychologists.
- *Educational Research*, 53(6), 515-531.
- Elmore, R.F. (2000). Building a new structure for school leadership. *American Educator*, 23(4), 1–9.
- Engeström, Y. (2001). *Expansive Learning at Work. Toward an Activity-Theoretical Reconceptualization*. London: Institute of Education, University of London.
- Epstein, J.L. (2001). *School, family and community partnerships. Preparing educators and improving schools*. Colorado: Westview Press.
- Erickson, F. (1986). Qualitative Methods in Research on Teaching. I M.C. Wittrock (red.), *Handbook of Research on Teaching* (s. 119-161). New York: Mac Millan Publishing Company.
- Evertson, C. M., & Weinstein, C. S. (2006). Classroom management as a field of enquiry. In C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management. Research, practice and contemporary issues*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Flavell, J.H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive developmental inquiry. *American Psychologist*, 34, 906-911.
- Flavell, J.H. (1987). Speculations about the nature and development of metacognition. I F.E. Weinert & R.H. Kluwe (red.), *Metacognition, Motivation, and Understanding*, (s. 21-29). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Fullan, M. (2001). *Leading in a culture of change*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change* (4th ed.). New York: Techer College Press.
- Geertz, C. (1973). *The Interpretation of Cultures*. New York: Basic Books.
- Goodson, I.F. (2000). *Livshistorier – kilde til forståelse av utdanning*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Goodson, I & Hargreaves, A. (2005). Series editors`preface. I Veugelers, I. W. & O`Hair, M. J. *Network Learning for Educational Change*. London: Open University Press
- Gudmundsdottir, S. (2001). Narrative Research in School Practice. In V. Richardson (ed.). *Fourth Handbook for Research on Teaching*, p. 226-240. New York: Macmillan.

- Hattie, J. (2009). Visible learning - A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. Ne Work: Routledge.
- Jackson, P.W. (1974). Life in classrooms. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Kingery, J. N., Erdley, C. A., & Marshall, K. C. (2011). Peer acceptance and friendship as predictors of early adolescents' adjustment across the middle school transition. Merrill-Palmer Quarterly, 57(3), 215-243.
- Kjærnsli, M., & Roe, A. (2010). På rett spor: norske elevers kompetanse i lesing, matematikk og naturfag i PISA 2009. Oslo: Universitetsforl.
- Kleven, T. A. (2011). Lærerarbeid i klasserommet. In T. L. Hoel, G. Engvik & B. Hanssen (Eds.), Ny som lærer - sjansespill og samspill. Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Krogh, G.V., Ichijo, K. & Nonaka, I. (2005). Slik skapes kunnskap. – hvordan frigjøre taus kunnskap og inspirere til nytenkning i organisasjoner. Oslo: N.W. Damm & Søn.
- Kärnä, A., Voeten, M., Poskiparta, E., & Salmivali, C. (2010). Vulnerable children in varying classroom contexts: Bystanders' behaviors moderate the effects of risk factors on victimization. Merrill-Palmer Quaterly, 56(3), 261-282.
- Kunnskapsdepartementet. (2011). Motivasjon-Mestring-Muligheter. Ungdomstrinnet (Meld.St.22, 2010-2011).
- Ladd, G. W., Herald-Brown, S. L., & Reiser, M. (2008). Does cronic classroom rejection predict the development of children's classroom participation during the grade school years? Child Development, 79(4), 1001-1015.
- Manger, T. (2012). Dette vet vi om motivasjon og mestring. Oslo: gyldendal Akademisk
- Martin, A. (2010). Building classroom success. London and NY: Continuum International Publishing Group.
- Marzano, R.J. (2007). Setting the record straight on "High Yield" strategies. I: kappan September s. 30 – 37
- Marzano, R. J. (2009). Classroom management that works - research based strategies for every teacher. Neww Jersey: Pearson Education Inc.
- Moos, L. (2003). Pædagogisk ledelse. [Pedagogical management]. København: Børens forlag.
- Murberg, T., & Bru, E. (2009). The relationships between perceived support in the school envionment and depressive symptoms among Norwegian senior high school students: A prospective study. Social Psychology of Education, 12, 361-370.
- Nordahl, T., Sørli, M., Tveit, A., & Manger, T. (2003). Alvorlige atferdsvansker. Effektiv forebygging og mestring i skolen. Veileder for skolen. Oslo: Læringscenteret.
- Nordahl, T. (2010). Eleven som aktør. Fokus på elevens læring og handlinger i skolen. 2. utg. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T. (2012). Dette vet vi om klasseledelse. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Nordenbo, S. E., Søgaaard, L., M, Tifticki, N., Wendt, R. E., & Østergaard, S. (2008). Lærerkompetencer og elevers læring i førskole og skole. Århus: Dans clearinghouse for utdannelesforskning, Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Universitetet i Århus.
- Ogden, T. (2004). Kvalitetsskolen. Oslo: Gyldendal Akademisk.

- O'Neill, S. C., & Stephenson, J. (2011). The measurement of classroom management self-efficacy: a review of measurement instrument development and influences. *Educational Psychology*, 31(3), 261-299.
- Ono, Y., & Ferreira, J. (2010). A case study of continuing teacher professional development through lesson study in South Africa. *South Africa Journal of education*, 30(1), 59-74.
- Patrick, H., Kaplan, A., & Ryan, A. M. (2011). Positive classroom motivational environments: convergence between mastery goal setting and classroom social climate. *Journal of Educational Psychology*, 103(2), 367-382.
- Perdue, N. H., Manzeske, D. P., & Estell, D. B. (2009). Early predictors of school engagement: exploring the role of peer relationships. *Psychology in Schools*, 46(10).
- Postholm, M.B. (2008a). Teachers Developing Practice: Reflection as Key Activity. *Teaching and Teacher Education*, 24(7), 1717-1728.
- Postholm, M.B. (2008b). The Start-Up Phase in a Research and Development Work Project: A Foundation for Development". *Teaching and Teacher Education*, 24(3), 575-584.
- Postholm, M.B., & Jacobsen, D.I. (2011). *Læreren med forskerblikk. En innføringsbok i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Rasmussen, J. 2004. *Undervisning i det refleksivt moderne: politik, profession, pædagogik*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Reynolds, D. & Teddlie, C. (2000). The process of school effectiveness. In C. Teddlie & D. Reynolds (Eds.), *The International Handbook of School Effectiveness Research*. London: Falmer Press.
- Roland, E. (1995). *Elevkollektivet*. Stavanger: Rebell forlag.
- Roland, E., & Galloway, D. (2002). Classroom influences on bullying. *Educational Research*, 44(3), 299-312.
- Roland, E., & Vaaland, G. S. (2011). *Klasseledelse og atferdsvansker*. Stavanger: Universitetet i Stavanger.
- Rosenholtz, S. (1989). *Teachers' workplace. The social organization of schools*. New York: Teachers College Press.
- Sales, A. Traver, J.A., & García (2011). Action research as a school-based strategy in intercultural professional development for teachers. *Teaching and Teacher Education*, 27(5), 911-919.
- Salmivali, C. (2004). Bullying and the peer group. In A. A. Thelin & H. Williamson (Eds.), *Nya forskningsperspektiv på mobbning*. Stockholm: Nordiska Ministerrådet.
- Scholte, R., Sentse, M., & Granic, I. (2010). Do actions speak louder than words? Classroom attitudes and behavior in relation to bullying in early adolescence. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 39(6), 789-799.
- Senge, P.M. (1999). *Den femte disiplin. Kunsten å utvikle den lærende organisasjon*. Oslo: Egmont hjemmets bokforlag.
- Starkey, L., Yates, A., Meyer, L.H., Hall, C., Taylor, M., Stevens, S., & Toia, R. (2009). Professional development design: Embedding educational reform in New Zealand. *Teaching and Teacher Education*, 25(1), 181-189.
- Stensmo, C. & Harder, J. (2009). *Lederstil i klasseværelset – innovation og professionalitet*. Fredrikshavn: Dafolo forlag.

- Stornes, T., & Bru, E. (2011). Perceived motivational climates and self-reported emotional and behavioural problems among Norwegian secondary school students. *School Psychology International*, 32(4), 425-438.
- Stornes, T., Bru, E., & Idsøe, T. (2008). Classroom social structure and motivational climates: on the influence of teachers' involvement, teachers' autonomy support and regulation in relation to motivational climates in school classrooms. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52(3), 315-329.
- Thuen, E., Bru, E., & Ogden, T. (2007). Coping styles, learning environment and emotional and behavioural problems. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 51(4), 347-368.
- Tiller, T. (2006). *Aksjonslæring - forskende partnerskap i skolen*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Timperley, H., Wilson, A. Barrar, H., & Fung, I. (2007). *Teacher professional learning and development: Best evidence synthesis iteration*. Wellington, New Zealand: Ministry of Education.
http://www.educationcounts.govt.nz/data/assets/pdf_file/0017/16901/TPLandDBESentire.pdf Lastet ned 9. juni 2011
- Topland, B., & Skaalvik, E. (2010). *Meninger fra klasserommet - Analyse av Elevundersøkelsen 2010*. Kristiansand: Oxford Research AS
- Vaaland, G. S. (2011). God start - utvikling av klassen som sosialt system. In U. V. Midthassel, E. Bru, S. K. Ertesvåg & E. Roland (Eds.), *Tidlig intervensjon og systemrettet arbeid for et godt læringsmiljø*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Veland, J. (2011). Klarer skolen å inkludere de sosialt sårbare elevene? In U. V. Midthassel, E. Bru, S. K. Ertesvåg & E. Roland (Eds.), *Sosiale og emosjonelle vansker - barnehagens og skolens møte med sårbare barn og unge*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Veland, J., Midthassel, U. V., & Idsøe, T. (2009). *Perceived Socio-Economic Status and Social Inclusion in School: Interactions of Disadvantages* .
- Von Ottingen, A. (2003). *det pædagogiske paradoks*. København: Klim forlag.
- Westergård, E. (2010). *Parental disillusionment with school*. Phd.avhandling no 103 Juni 2010. Stavanger: Stavanger Universitet, Humanistisk fakultet.
- Westergård, E. (2011). Skolens møte med foreldrenes behov. In U.V. Midthassel, E. Bru, S.K. Ertesvåg & E. Roland (Eds.), *Tidlig intervensjon og systemrettet arbeid for et godt læringsmiljø*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Westergård, E. & Fandrem, H. (2011). *Samarbeid mellom hjem og skole*. Hefte i Respektprogrammet. Stavanger: Universitetet i Stavanger, Senter for atferdsforskning.
- Wubbels, T. (2011). An international perspective on classroom management: what should prospective teachers learn? *Teaching Education*, 22(2), 113-131.