

Den autoritative læreren

*Ein studie av klasseleiarar i utvikling gjennom deltaking i
Respekt-programmet*

Hanne Lise Rossehaug og Sigmund Lier



Masteroppgåve ved Institutt for spesialpedagogikk

UNIVERSITETET I OSLO

Mai 2009

Samandrag

Formålet med denne studien har vore å undersøkje om lærarar opplever at dei utviklar dugleik i klasseleiing gjennom ein periode med deltaking i skuleutviklingsprogrammet Respekt. Vidare har vi undersøkt om ei slik utvikling har samanheng med samarbeid med kollegaer og den belastninga lærarane opplever i møtet med elevane.

Studien byggjer på data samla inn av Senter for atferdsforskning.

Innsamlingsmetoden som er nytta, er kvantitative spørjeskjema, der lærarane som har vore med i programmet, har svart. Funna er blitt analyserte i SPSS.

Resultata for lærarane synte utvikling, men utviklinga var ulik for ulike grupper av lærarar. Funna må tolkast med varsemd. Resultatet kan indikere at deltaking i programmet aukar dugleiken innanfor einskilde aspekt ved klasseleiing. Dette må sjåast i samanheng med samarbeidet med kollegaer og den opplevde belastninga knytt til elevane.

Konklusjonen er at Respekt-programmet ser ut til å ha positiv innverknad på utvikling av ulike sider ved klasseleiing for lærarane, i den perioden lærarane var med i programmet. Det bør forskast vidare for å sjå nærare på om Respekt-programmet har reell innverknad på utviklinga av klasseleiingsdugleik.

Forord

Denne oppgåva handlar om dugleik knytt til klasseleiing i grunnskulen. Lærarane er hovudpersonane i arbeidet, men for oss er dei berre kjende som datamateriale.

Oppgåva er blitt til først og fremst ved verdifulle råd og støtte frå rettleiaren vår, førsteamanuensis Sigrun K. Ertesvåg ved Senter for atferdsforskning. I tillegg til rådgiving har ho vore ei kjelde til motivasjon som vi ikkje hadde greitt oss utan. Hjarteleg takk! Takk også til dei tilsette ved Senter for atferdsforskning, som alltid har teke godt imot oss.

Arbeidsgivarane våre fortener òg ein stor takk for god tilrettelegging av arbeidssituasjonen, slik at dette masterstudiet lét seg gjennomføre.

Til slutt vil vi takke familie og venner for at dei har halde ut med oss. Altfor ofte, særleg det siste halvåret, har dei fått negativt svar til sosiale samvær eller aktivitetar. Takk for støtte!

Etne og Tysvær, mai 2009

Hanne Lise Rossehaug og Sigmund Lier

Innhold

SAMANDRAG	3
FORORD	4
INNHALD	5
1. INTRODUKSJON	11
1.1 GRUNNLAG FOR PROBLEMSTILLINGA.....	11
1.2 PROBLEMFORMULERING	13
1.2.1 Avgrensingar.....	13
1.3 OMGREPSAVKLARING.....	14
1.4 KORLEIS OPPGÅVA ER BYGD OPP	14
2. PERSPEKTIV PÅ SYSTEM OG INDIVID	16
3. ARBEIDSMILJØ	20
3.1 SKULEN SOM SYSTEM.....	20
3.2 LÆRARROLLA I ENDRING.....	22
3.3 VERDIEN AV SAMARBEID.....	22
3.4 BELASTNING.....	25
3.5 MEISTRING.....	27
4. KLASSELEIING	29
4.1 PERSONLEGE OG RELASJONELLE EIGENSKAPAR	30
4.2 DEN AUTORITATIVE VAKSNE	32
4.3 RELASJONEN LÆRAR/ELEV	33
4.4 REGULERING	36
4.5 AUTONOMI.....	36

4.6	OPPSUMMERING	38
5.	SKULEUTVIKLINGSPROGRAM.....	40
5.1	RESPEKT – EIT SKULEUTVIKLINGSPROGRAM.....	40
5.1.1	<i>Programmet sitt fundament</i>	<i>41</i>
5.1.2	<i>Hovudprinsipp i programmet</i>	<i>42</i>
5.1.3	<i>Implementering</i>	<i>44</i>
6.	METODE	46
6.1	DESIGN.....	46
6.2	UTVAL.....	49
6.2.1	<i>Behandling og analyse av data</i>	<i>50</i>
6.3	INSTRUMENT	51
6.4	RELIABILITET OG VALIDITET	53
6.4.1	<i>Reliabilitet</i>	<i>54</i>
6.4.2	<i>Validitet.....</i>	<i>55</i>
6.5	ETISKE VURDERINGAR	58
7.	RESULTAT	60
7.1	UTVAL.....	60
7.1.1	<i>Missing</i>	<i>61</i>
7.1.2	<i>Faktoranalyse av klasseleingsitem.....</i>	<i>63</i>
7.2	UTVIKLING AV DUGLEIK INNANFOR KLASSELEIING.....	66
7.2.1	<i>Samanheng mellom faktorar innanfor klasseleing.....</i>	<i>68</i>
7.3	RESULTAT FRÅ MULTIVARIATE ANALYSAR MED REPETERTE MÅLINGAR FOR KLASSELEIING ..	69
7.3.1	<i>Multivariat variasjonsanalyse.....</i>	<i>69</i>
7.3.2	<i>Sphericity</i>	<i>71</i>

7.3.3	<i>Univariat variasjonsanalyse</i>	71
7.3.4	<i>Polynomiale kontrastar</i>	72
7.4	VISUALISERING AV UTVIKLINGSTRENDAR.....	73
7.4.1	<i>Opplevd samarbeid</i>	73
7.4.2	<i>Opplevd belastning</i>	76
8.	DRØFTING	79
8.1	PROBLEMSTILLINGA	79
8.2	KLASSELEIING, BELASTNING, SAMARBEID OG UTVIKLING OVER TID.....	80
8.3	BELASTNING, RELASJONSBYGGING OG UTVIKLING OVER TID	80
8.4	SAMARBEID, AUTONOMI OG UTVIKLING OVER TID	82
8.5	SAMARBEID, RELASJONSBYGGING OG UTVIKLING OVER TID	84
8.6	KLASSELEIING OG UTVIKLING AV REGULERING OVER TID	85
8.7	SAMANFATTANDE DRØFTING MED IMPLIKASJONAR FOR PRAKSIS.....	87
8.8	METODISKE ATTERHALD	89
9.	OPPSUMMERING OG KONKLUSJON	93
9.1	KONSEKVENSAAR FOR RESPEKT-PROGRAMMET	96
9.2	VIDARE FORSKING.....	97
	KJELDELISTE	100
	VEDLEGG 1	107
	VEDLEGG 2	108

Liste over figurar

Figur 1: Bronfenbrenners økologiske modell (Johannessen et al., 2005).....	16
Figur 2: Bronfenbrenners bioøkologiske modell (Ertesvåg, 2002).....	18
Figur 3: Lærarstilar (Nordahl et al., 2006).....	30
Figur 4: Modell av Respekt (Roland, Vaaland og Størksen 2007)	41
Figur 5: Profilplott for utvikling over tid for mykje eller lite samarbeid knytt til klasseleingsfaktoren relasjonsbygging for T1, T2 og T3.....	75
Figur 6: Profilplott for utvikling over tid for mykje samarbeid og lite samarbeid knytt til klasseleingsfaktoren autonomi for T1, T2 og T3	76
Figur 7: Profilplott for utvikling over tid for mykje belastning og lite belastning knytt til klasseleingsfaktoren relasjonsbygging for T1, T2 og T3	77
Figur 8: Profilplott for utvikling over tid for klasseleingsaspektet regulering for T1, T2 og T3.....	78

Liste over tabellar

Tabell 1: Oversikt over item knytte til klasseleing	52
Tabell 2: Item knytte til samarbeid og belastning.....	53
Tabell 3: Oversikt over utvalet av lærarar	60
Tabell 4: Faktorladninga for tre faktorar for klasseleing.....	64
Tabell 5: Item som inngår i for faktoren regulering.....	65
Tabell 6: Faktoranalyse og reliabilitetsanalyse for skalaene.....	66

Tabell 7: Oversikt over gjennomsnitt og standardavvik (SD), T1–T3.....	67
Tabell 8: Bivariat analyse, korrelasjon mellom relasjonsbygging, regulering og autonomi.....	69
Tabell 9: Multivariate variasjonsanalysar med repeterte målingar for multivariate hovud- og interaksjonseffektar for dei uavhengige variablane samarbeid og belastning og for dei tre aspekta ved klasseleiing og for samarbeid og belastning.....	70
Tabell 10: Resultat av Mauchly's test av sphericity	71
Tabell 11: Resultat av univariate analysar for multivariate signifikante innan lærareffektar. F-verdi, fridomsgrad (df) og signifikans (sign.) er oppgitt.	71
Tabell 12: Polynomiale kontrastar for signifikante univariate innan lærar-resultat. F-verdiar, fridomsgrader (df) og signifikans (sign.) er viste.	72
Tabell 13: Gjennomsnittsverdiar for lærarar som rapporterer mykje eller lite samarbeid ved T1, T2 og T3 for relasjonsbygging, regulering og autonomi	74
Tabell 14: Gjennomsnittsverdiar (M) for lærarar som rapporterer mykje belastning og lite belastning, T1, T2 og T3 for variabelen belastning	77

1. Introduksjon

Alle elevar fortener ein trygg skulekvardag. Elevane bør få oppleve klasserommet som ein stad der dei utviklar seg både fagleg og sosialt. Skulen er ein viktig møteplass, og elevane bør bli sedde og høyrde.

Føresetnadene for ein inkluderande, trygg skulekvardag for elevane er mellom anna lærarane sin kompetanse og dugleik i klasseleiing. At lærarane er trygge i utøvinga av arbeidet, og at dei er dugande i inkludering av elevar som har vanskar med å innordne seg skulen, er svært viktig. Lærarar som legg vekt på samarbeid retta mot verdigrunnlaget og målet for læringa, verkar inn på skulen sine felles mål (Rosenholtz, 1989).

Læreryrket er eit utsett yrke, både i form av å vere offentleg og fordi det er så synleg. Lærarane er ikkje berre kunnskapsformidlarar, men har òg omsorgsoppgåver i stor grad. Livet i klasserommet kan by på store utfordringar og problem knytte til elevåtferd. Mange lærarar slit med å handtere desse utfordringane.

Formålet med denne studien er å undersøkje om kompetanseheving i klasseleiing gjennom deltaking i skuleutviklingsprogrammet Respekt, kan auke lærarane si oppleving av eigen dugleik i klasseleiing.

1.1 Grunnlag for problemstillinga

Gjennom det siste tiåret har det vore gjennomført fleire reformer i skulen. Læreplanen frå 1997 førte til ei endring av lærarrolla, der læraren fekk ein meir rettleiande funksjon i høve til elevane. Kunnskapsløftet (Kunnskapsdepartementet, 2006) la i større grad vekt på krav til fagleg kompetanse. I den same perioden har oppdragarrolla vore i endring. Barn og unge vil gjerne forhandle seg fram til løysingar både heime og på skulen. Summen av dette har ført til store endringar av lærarrolla, både fagleg og sosialt.

Kunnskapsløftet (ibid.) legg vekt på læring og kompetanse knytt til fag, noko som krev eit godt læringsmiljø og god klasseleiing. Skular har ofte behov for systematiske og gjerne omfattande tiltak når det gjeld skuleutvikling. Skulane si erfaring med og kompetanse innanfor denne typen tiltak varierer (Fullan, 2007; Midthassel & Ertesvåg, 2008).

Er det mogleg for skulane å arbeide meir systemretta mot betre dugleik knytt til klasseleiing? For å sjå nærare på dette vel denne studien å ta utgangspunkt i Respekt-programmet (frå no stort sett omtalt som Respekt) utvikla ved Universitetet i Stavanger (UiS), «Senter for atferdsforskning» (frå no SAF). Systematiske skulebaserte program, som Respekt, kan medverke til at skular kan utvikle kompetansen sin i førebygging og reduksjon av problemåtferd (Fullan, 2007).

Respekt har mellom anna som mål å redusere problemåtferd hos elevane (Roland, Vaaland og Størksen, 2007). Programmet blir nærare presentert i kapittel 5. Respekt er retta mot dei vaksne på skulen og skulen som organisasjon (Ertesvåg & Vaaland, 2007). Læringsmiljøet blir sett som ein heilskap, alle i skulen blir involverte, og både elevar, føresette, personalet, den lokale bydelsadministrasjonen og frivillige organisasjonar tek del (Roland et al., 2007). Respekt er utvikla for den norske grunnskulen (Ertesvåg & Vaaland, 2007).

Forskningsdata er henta inn frå skular før, undervegs og etter at Respekt er gjennomført. Slik får skulane kartlagt kva dei lukkast med, og kva dei bør arbeide meir med. «Forebyggende innsatser i skolen» (Nordahl, Gravkrok, Knudsmoen, Larsen & Rørnes, 2006) konkluderer med at Respekt har dokumentert effekt og blir tilrådd brukt i skulen.

Som studentar har vi fått tilbod om å forske på innsamla data knytte til Respekt. Det er lærarane sine svar og deira oppfatning av eigne dugleikar knytte til klasseleiing vi har sett nærare på. Den autoritative vaksne er sentral. Det er difor interessant å sjå nærare på i kva grad lærarane sjølve rapporterer at dei har utvikla seg som klasseleiarar. Poenget med å rette søkjelyset mot dette området er at ein god leiar i

klassen evnar å gi elevane eit betre miljø og eit betre grunnlag for læring i skulekvardagen (Fullan, 2007).

Dette fører oss til denne problemstillinga:

1.2 Problemformulering

«Kan lærarar utvikle autoritative dugleikar gjennom ein periode med deltaking i Respekt?»

For å kaste lys over problemstillinga vil vi ta utgangspunkt i den forskinga SAF har gjort, og knyte henne til relevant teori og tidlegare studiar.

1.2.1 Avgrensingar

Denne studien rettar søkjelyset mot lærarar og deira oppleving av eiga utvikling i klasseleiingsdugleik. Vi er primært opptekne av klasseleiarar med autoritative dugleikar. Slike dugleikar er knytte til faktorar som har med klasseleiing å gjere.

Studien er avgrensa til å sjå på lærarar si sjølvrapporterte utvikling av klasseleiingsdugleikar. Det er mange faktorar som påverkar lærarar som leiarar i klassar. Vi vel å avgrense oss til belastningar som lærarar opplever i møtet med elevane, og lærarar si oppleving av samarbeid med kollegaer.

Det finst omfattande litteratur knytt til endring/innovasjon i skular når det gjeld klasseleiing. Som døme nemner vi her Michael Fullan, Andy Hargreaves, Unni V. Midthassel og Erling Roland. Denne litteraturen dannar noko av det teoretiske grunnlaget for oppgåva. I tillegg vil Urie Bronfenbrenner sin utviklingsøkologiske teori leggje grunnlag for å sjå klasseleiing i eit systemperspektiv, men empirisk vil dette ikkje bli døfta nærmare.

1.3 Omgrepsavklaring

Respekt er eit skuleutviklingsprogram bygt på norske tilhøve. Programmet blir omtalt i kapittel 5.

Som det går fram av problemformuleringa, omtaler og søker denne studien å finne ei eventuell utvikling av autoritative dugleikar hos lærarar. Autoritative lærarar har dugleikar som gir høg grad av kontroll, og dei viser samstundes høg grad av varme i møtet med elevane (figur 3, kapittel 4.). Omgrepet autoritative lærarar blir nærare omtalt i kapittel 4.

Andre avklaringar knytte til omgrep kjem etter kvart i teksten.

1.4 Korleis oppgåva er bygd opp

Vi deler teoridelen av denne oppgåva i fire område. Først kjem perspektiv på system og individ (kapittel 2), arbeidsmiljø (kapittel 3), klasseleiing (kapittel 4) og til slutt Respekt-programmet (kapittel 5).

Kapittel 2, «Perspektiv på system og individ» tek først for seg teori knytt til forholdet mellom lærarane i skulen og til skulen som system. Det teoretiske grunnlaget er hovudsakleg knytt til Bronfenbrenner (2005) sitt utviklingsøkologiske systemperspektiv. Her tek vi opp det mest sentrale i teorien. Ein person blir sett inn i eit perspektiv av heilskap, og utvikling skjer gjennom elementa person, prosess, kontekst og tid. Desse faktorane påverkar kvarandre direkte eller indirekte i ein dynamisk interaksjonsprosess. Det studien vil sjå nærare på knytt til utvikling i klasseleiing, blir påverka av desse kompliserte interaksjonsprosessane.

Kapittel 3 ser nærare på arbeidsmiljøet, som blir avgrensa til miljøet mellom lærarane og mellom lærarane og elevane. Vi set mellom anna søkjelys på samarbeid og belastningar og oppleving av meistring i høve til arbeidsoppgåver. Hovudvekta ligg på lærarane og deira grunnlag for å auke kompetansen.

Klasseleiing blir omtalt i kapittel 4. Innanfor klasseleiing vil vi sjå på lærarane si utvikling av dugleik knytt til relasjonsbygging i høve til elevane. Utvikling i dugleik knytt til kontroll av elevåtferd er eit anna aspekt ved klasseleiing som studien tek opp. Dette aspektet blir seinare i studien kalla regulering. Lærarane sin dugleik i elevmedverknad (autonomi) blir det tredje aspektet innanfor klasseleiing som studien tek for seg.

Respekt sine grunnprinsipp, verkemiddel og effekt blir omtalte i kapittel 5. Det blir lagt størst vekt på tiltak retta mot lærarane, men også heilskapstanken bak prosjektet blir presentert. Vi omtaler programmet noko grundig, fordi det er bakgrunnen for problemstillinga til studien.

Kapittel 6, metodekapitlet, gir ei detaljert forklaring av forskingsdesign, utval, behandling og analyse av data, spørjeskjema, studien sitt truverde og korleis datamaterialet er behandla.

Resultata av analysen blir presentert i kapittel 7. Vi er i hovudsak opptekne av opplevde endringar innanfor dei ulike aspekta ved klasseleiingsdugleik hos lærarane som er med i Respekt. Vi drøftar òg om utviklinga blir påverka av samarbeid mellom lærarane og opplevde belastningar knytte til elevar.

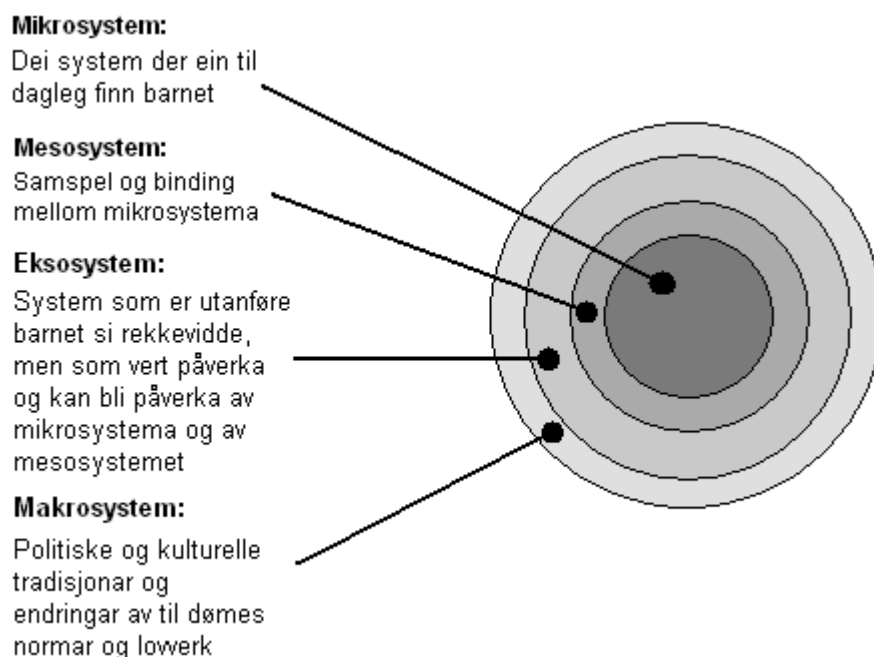
Avslutningsvis (kapittel 8) vil vi drøfte funn frå studien opp mot det teoretiske grunnlaget. Er funna slik som venta? Speglar dei tidlegare funn? Oppstår det nye spørsmål, spørsmål som ikkje er løyste?

Oppsummering og konklusjon kjem i kapittel 9.

2. Perspektiv på system og individ

Denne studien ser den autoritative læreren i eit perspektiv av heilskap – eit systemisk perspektiv (Bronfenbrenner, 2005; Bronfenbrenner & Morris 1998). Dette kapitlet startar difor med ei klargjering av det utviklingsøkologiske systemperspektivet (Bronfenbrenner, 2005). Modellen dannar eit bakteppe for å sjå samspel mellom individ og omgivnader, eller her i studien samspelet mellom skulemiljø, lærar og elevar i eit system. Perspektivet blir av Bronfenbrenner (2000) omtalt som eit bioøkologisk paradigme, der åtferd blir sett som ein funksjon av interaksjon mellom personar og omgivnader. Ut frå eit bioøkologisk perspektiv (Bronfenbrenner, 1979, 2005) ser ein ikkje manglar hos læraren eller eleven. Ein rettar merksemda mot årsakssamanhengen mellom faktorar i skulen som system. Studien set i kapittel 5 søkjelys på desse samanhengane ved ein gjennomgang av innhaldet i Respekt.

Bronfenbrenner deler det økologiske miljøet inn i fire system, som vist på figur 1.



Figur 1: Bronfenbrenners økologiske modell (Johannessen et al., 2005)

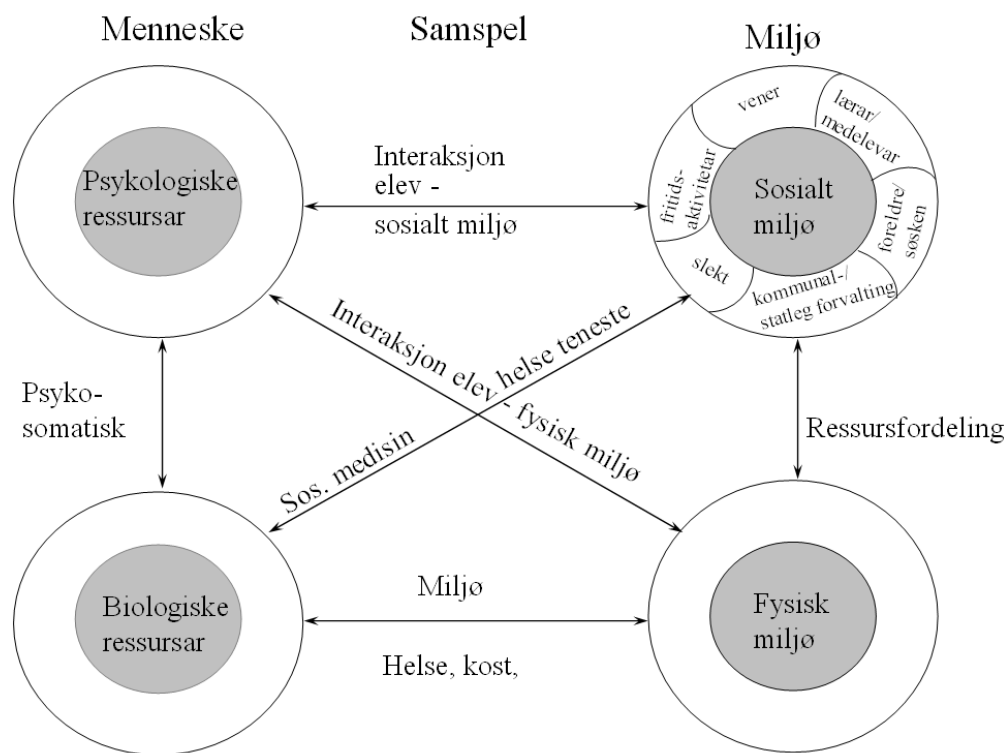
Utgangspunktet er at utvikling skjer i interaksjon og samhandling mellom personar i ulike miljø. Denne utviklingsmodellen har eit optimistisk menneskesyn: Framtida er ikkje bestemt, vi kan påverke og blir påverka av omgivnadane (Johannessen et al., 2005). Når ein skule tek til med eit utviklingsprogram, slik som Respekt, vil økologisk kartlegging vere eit godt utgangspunkt dersom målet er å forbetre praksis (Ertesvåg & Vaaland, 2007).

I dei nære omgivnadene til ein person går det føre seg prosessar og samspel som blir knytte til mikrosystemet. Her oppstår det aktivitetar, interpersonlege relasjonar og sosiale roller ansikt til ansikt (Bronfenbrenner, 2005). I denne studien ser vi nærare på desse prosessane mellom lærarar og mellom lærarar og elevar i klasserommet. Som vist på figur 2 nedanfor skjer det ein stadig meir kompleks interaksjon mellom eit barn og ein vaksen, her læraren og eleven. Aktivitetane i klasserommet vil fremje eller hemme positiv relasjon i eit slikt samspel (ibid.)

Kontakt og prosessar mellom to eller fleire mikrosystem som ein person er ein del av, er knytte til mesosystemet. Det kan til dømes vere relasjonen mellom heim og skule eller mellom heim og fritidsaktivitetar. Mesosystemet kan sjåast som eit system av mikrosystem. Samarbeidet mellom heim og skule går vi ikkje nærare inn på i denne studien, men legg til grunn at ytre tilhøve vil påverke lærarar og kontakten med den einskilde eleven. Ein kan ut frå dette ikkje sjå det som skjer i klasserommet, uavhengig av det som skjer i miljøet rundt ein klasse. På bakgrunn av at skulen bør ha tett kontakt med nærmiljøet, vil det å byggje nettverk utanfor skulesamfunnet vere ein sentral del av opplæringa (Skogen og Holmberg, 2002). Dette blir kommentert nærare i undersøkinga.

Eksosystemet sitt verdigrunnlag vil påverke og setje rammer for det einskilde individet. Døme kan vere organ som tek skulepolitiske avgjerder, avgjerder som fører til tilgjengeleg skulemateriell, økonomiske rammer knytte til lærartettleik eller rammer for kompetanseheving. Desse avgjerdene vil påverke lærarane i større eller mindre grad. Lite ressursar fører til dømes ofte til større belastningar knytte til klasseleiing og kan gi mindre rom for samarbeid mellom kollegaer.

Dei rådande overbyggjande ideologiane i ein bestemt kultur blir kalla makrosystemet. Det mest karakteristiske ved mikro-, meso- og eksosystemet blir ein del av dette systemet (Bronfenbrenner, 2005). I alt endringsarbeid ved ein skule bør ein vere medviten om ytre faktorar i makrosystemet. Desse ytre faktorane vil indirekte påverke handlefridommen og føre til avgrensingar i eit systemretta endringsarbeid (Skogen & Holmberg, 2002). Ut frå det denne studien tek for seg, vil også Kunnskapsløftet (Kunnskapsdepartementet, 2006) vere ein av dei overbyggjande faktorane. Målet med Kunnskapsløftet var at alle elevar i grunnskulen og den vidaregåande skulen skulle utvikle grunnleggjande dugleik og fagleg kompetanse, for aktivt å kunne ta del i kunnskapssamfunnet.



Figur 2: Bronfenbrenners bioøkologiske modell (Ertesvåg, 2002)

Bronfenbrenner (2005) ser ein person i eit perspektiv av heilskap og utvikling ut frå og gjennom elementa person, prosess, kontekst og tid. Alle elementa heng saman og

påverkar kvarandre direkte eller indirekte i ein dynamisk interaksjonsprosess. Dei proksimale prosessane er sentrale (ibid.) og blir omtalte som maskineriet i menneskeleg utvikling. Prosessar aktiviserer biologiske føresetnader for psykologisk utvikling (figur 2). I kva grad utviklinga blir påverka, er avhengig av karakteristika ved personen og konteksten både nært og fjernt frå personen (Ertesvåg, 2002).

Å sjå og oppleve seg sjølv og omgivnadene er ein viktig faktor i menneskeleg utvikling. Tilsynelatande kan det same miljøet verke ulikt på ulike personar.

Målet for studien er å undersøkje eventuelle endringar i klasseleiingsdugleiken. Ved vurderinga av resultata er det viktig å ha forståing for og ta omsyn til individuelle ulikskapar og forskjellar i påverknad. Samarbeid med kollegaer eller belastningar frå elevar i kvardagen blir opplevd ulikt frå lærar til lærar. Også arbeidsmiljøet vil variere frå skule til skule og påverke lærarane, noko vi tek opp i neste kapittel.

3. Arbeidsmiljø

Det er mange positive aspekt ved læreryrket. Lærarane opplever gjerne positive tilbakemeldingar og resultat i arbeidet med elevane og kan gle seg over korleis elevane utviklar seg. Skaalvik, S. og Skaalvik, E.M. (2009) hevdar at undervisninga, samvær med elevane og det å sjå læring og framgang hos elevane er det mest positive ved læreryrket.

Læreryrket må kunne seiast å vere eit synleg yrke (Roness, 1995). Læraren stiller framfor klassen kvar dag, same korleis dagsforma er, og bør kunne setje eleven sine behov framfor sine eigne. Eleven blir då den viktigaste aktøren i skulen (Skogen, 2004).

I denne studien vil vi avgrense arbeidsmiljøet til å gjelde faktorar i forholdet mellom lærarar og i forholdet mellom elevar og lærarar. I høve til arbeidsmiljø tek vi òg for oss korleis faktorar ved skulen som organisasjon har samanheng med lærarane si oppleving av utvikling av klasseleiingsdugleikar. Mange faktorar i organisasjonen kan truleg verke inn på om og korleis lærarar utviklar dugleikar i klasseleiing. Vi vel å rette merksemda mot opplevd samarbeid med kollegaer som ein faktor som er knytt til kollegiet. Vidare legg vi vekt på opplevde belastningar i møtet med elevane, noko som representerer faktorar knytte til elevane.

3.1 Skulen som system

Skulen som institusjon har bestemte rammer både fysisk, økonomisk og personalmessig som kan vere med på å hemme eller fremje utvikling hos lærarane som klasseleiarar. Skal ein skule ha ei god utvikling, er ei sterk fagleg leiing av stor verdi (Hargreaves, 2004; Rosenholtz, 1989).

Fullan (2007) seier at skular med behov for endring treng ei stødig leiing. Leiinga må kjenne til ein lærar sine særlege behov og forstå å gi nødvendig støtte slik at lærarar

kan framstå som tydelege klasseleiarar. Ein studie blant skular i Noreg viste at lærarar lettare involverte seg i skuleutvikling dersom rektor spelte ei aktiv rolle (Midthassel, Bru & Idsøe, 2000). Denne rolla har to dimensjonar: leggje til rette for at lærarane kan involvere seg, og å vise aktiv interesse for prosjektet, i denne studien prosjektet Respekt.

Bronfenbrenner (2005) sin bioøkologiske modell viser eit dynamisk tilhøve mellom dei fire grunnleggjande elementa kontekst, person, prosess og tid (figur 2). I denne undersøkinga blir kontekst den skulen som ønskjer å vere med i eit skuleutviklingsprogram. Det er lærarane som blir delaktige i gjennomføringa av programmet. Prosessen blir sett i samanheng med dei dynamiske tilhøva mellom læraren, kursprogram og utvikling av aktivitetar og løysingar på skulen. Alt må skje over tid.

Det sentrale er dei vedvarande interaksjonsprosessane, proksimale prosessar mellom person, omgivnader og kontekst (Bronfenbrenner & Morris, 1998). For at ein person skal frigjere energi til endring, må noko i systemet endrast (Vedeler, 2002). Skal noko endrast i eit skulesystem, krev det kartlegging, slik at lærarane blir medvitne om kva dei vinn eller taper på ei endring. Hargreaves (1996) legg vekt på at skulen ofte held på etablerte system eller søkjer tilbake til fortida i møtet med nye krav. Dette skjer gjerne sjølv om dei systema skulen har, ikkje fungerer tilfredsstillande eller passar i møtet med dei nye utfordringane. Sidan Respekt er eit prinsippstyrt program (Roland et al., 2007), vil skulen sjølv i stor grad kunne medverke til og i sterkare grad vere motivert for å kunne påverke endringar mot dei måla skulen sjølv set.

Utfordringar med elevar som har problemåtferd, kan i kvardagen føre til belastningar for læraren. Dei vedvarande interaksjonseffektane i eit miljø vil avgjere i kor stor grad psykologiske og biologiske faktorar på den eine sida og sosiale og fysiske faktorar på den andre, vil påverke ei utvikling (Aasen, Nordtug, Ertesvåg & Leirvik, 2005). Dette vil igjen føre til omfattande kartlegging og bruk av tid, som i skulekvardagen skal delast på mange arbeidsoppgåver (Skaalvik, S. & Skaalvik, E.M., 2009).

Utvikling i eit skulemiljø handlar først og fremst om å ha tillit til lærarane, men ein må òg stille krav om at alle tilsette ved skulen er med (Fullan & Hargreaves, 1995). Utviklinga må vere eit fellesprosjekt med mål om eit godt læringsmiljø og arbeidsmiljø for lærarane. Dette er også tanken bak Respekt (Roland et al., 2007). Eit inkluderande miljø der dei vaksne møter kvarandre med oppmuntring og ei raus haldning, gjer det lettare å møte elevar som strevar mykje og ofte (Damsgaard, 2003). At elevane opplever et slikt miljø, er ein føresetnad for at særskilte tiltak skal fungere til beste både for lærarar og elevar (Pianta, 1999; Roland, 2007; Ertesvåg, 2002; Antonsen & Ertesvåg (til vurdering); Hughes, 2002; Midthassel, 2006; Adalsteinsdóttir, 2004). Dersom tiltak skal medverke til endring, er lærarane ved skulen sentrale aktørar.

3.2 Lærarrolla i endring

Lærarane må i dag i langt større grad enn tidlegare konkurrere med andre område i samfunnet når det gjeld tileigning av kunnskap. Skulen er ikkje lenger åleine om å vere kunnskapsformidlaren (Hargreaves, 2003).

For lærarane kan endringar i synet på kunnskap i samfunnet truleg føre til nødvendig bevisstgjerjing på eiga rolle, knytt til læring og undervisning (ibid.). Kunnskapsløftet (Kunnskapsdepartementet, 2006) spør etter endring av kultur for læring i skulen i dag. Undervisning kan for mange lærarar truleg opplevast annleis enn eigen skulekvardag. Stortingsmelding nr. 31 (Kunnskapsdepartementet, 2008) set søkjelys på lærarane sin kompetanse og samspelet deira med elevane. Truleg vil det vere behov for kontinuerleg kompetanseheving hos lærarane.

3.3 Verdien av samarbeid

Læraren må i langt større grad enn tidlegare lære seg å arbeide mot mål om betre samarbeid (Hargreaves, 2004). Det kan gjelde samarbeid med kollegaer internt på

arbeidsplassen, med foreldre og med andre som arbeider inn mot skulen. I denne studien avgrensar vi samarbeidet til å gjelde samarbeidet med lærarar. Respekt tek utgangspunkt i at ei kollektiv orientering i kollegiet styrkjer implementeringa og legg grunnlag for utvikling av gode relasjonar til elevane. Lærarar som opplever mykje samarbeid med kollegaer, kan såleis truleg ha betre føresetnader enn lærarar som opplever mindre samarbeid, for å utvikle seg som klasseleiarar.

Lærarar har tradisjonelt hatt lite kontakt med andre kollegaer i løpet av ein arbeidsdag. Hargreaves (1994) fann at lærarar meinte at dei samarbeidde når dei til dømes møtte og snakka med ein annan kollega tilfeldig på gangen eller på lærarrommet. For dei fleste har arbeidsdagen vore organisert slik at dei har arbeidd åleine med større eller mindre elevgrupper. Også førebuing og etterarbeid har lærarar gjort åleine, sjølv om dei fleste i dag har eigen arbeidsplass på skulen. No arbeider ofte fleire lærarar saman i ein klasse eller ei elevgruppe, noko som stiller store krav til koordinering og samarbeid om oppgåvene som skal gjennomførast. Ein kan stille spørsmål om dette er samarbeid eller samordning (Lauvås & Lauvås, 2004).

I ei tid der skular tek til seg nye strategiar og reformer, har mange erkjent at arbeid i team er nødvendig for å oppnå dei måla skulen set seg (Newmann, King & Youngs, 2000). Somech og Drach-Zahavy (2007) fann at ein auke i talet på møte mellom lærarar var avgjerande for ei betring med omsyn til omfang og utveksling av informasjon. Det er leiinga som sit med ansvaret for systematisk endring av samarbeidskulturen ved ein skule (ibid.).

Lærarar som arbeider på skular med kultur for godt samarbeid knytt til læring, samarbeider betre enn lærarar som arbeider på skular som ikkje er samde om læringsmål og verdiar (Fullan & Hargreaves, 1995). Dersom ein skule legg vekt på samarbeid retta mot mål for læring og verdigrunnlag, verkar dette inn på skulen sine felles mål (Rosenholtz, 1989).

Bronfenbrenner (2005) sette søkjelys på dei økologiske overgangane hos eit barn og stilte kritiske spørsmål til om desse overgangane gav personleg vekst eller ikkje.

Behov for struktur og føreseielege vilkår til det beste for eleven har fått auka merksemd blant lærarar (Roland, 2000; 2007; Adalsteinsdóttir, 2004; Bru, 2006). For at eit barn skal oppleve skulen som ein heilskap, krevst det samarbeid mellom dei som arbeider der.

Midthassel (2006) fann at lærarar treng samarbeid om rutinar og prosedyrar i arbeidet med elevane. Gjennom refleksjon vil lærarar saman med andre lærarar bli meir medvitne om si eiga rolle og korleis dei påverkar elevar. Klasseleiing kan utviklast ved aktiv bruk av refleksjon, erfaringsdeling og rettleiing i grupper, saman med dei ein arbeider med til dagleg (Somech & Drach-Zahavy, 2007). Munthe og Bru (2003) meiner at talet på profesjonelle og sikre lærarar varierer meir innanfor ein skule enn mellom skular. Dersom ein finn tid og rom for meir samarbeid, kan denne ulikskapen jamne seg ut (Sawyer & Rimm-Kaufman, 2007).

Sawyer & Rimm-Kaufman (2007) fann at lærarar som bevisst la vekt på samarbeid, fekk ei meir positiv haldning til det å samarbeide med kollegaer. Tid til samarbeid kan føre til ei større felles forståing, til det beste for den einskilde eleven (Midthassel, 2006). Erfaringsdeling og tett samarbeid om rutinar for korleis ein skal arbeide i ei gruppe, krev mykje tid, men fører gjerne til at lærarane blir tryggare på korleis dei skal leie ein klasse. Munthe (2003) fann at lærarar som er sikre i undervisninga si, i større grad prioriterer relasjonar mellom læraren og elevane.

I arbeid med elevar med problemåtferd er det viktig å kjenne sine eigne kjenslemessige reaksjonar. Gjer ein det, kan ein kanskje unngå å gjengjelde mellom anna ei eventuell negativ åtferd (Abrahamsen 1997). Skal ein bli medviten om og få større innsikt i eigne tankar, kjensler og reaksjonar knytte til her og no-situasjonar, bør ein involvere andre i sine eigne tankeprosessar (Kokkersvold & Mjelve, 2006). Samarbeid blir eit nøkkelord.

Pålagt samarbeid kan gjerne føre til ei belastning dersom lærarane til dømes ikkje har felles mål der dei avklarar kva for forventningar dei har til kvarandre. Dersom elevar strevar eller viser problemåtferd, tek det tid å kartleggje vanskane. Tidsfaktoren er ein

av dei praktiske barrierane ein vil møte i alt endringsarbeid (Skogen & Holmberg, 2002). I neste avsnitt vil vi setje søkjelys på moglege belastningar som lærarar opplever i arbeidet med elevar som strevar.

3.4 Belastning

Ei av utfordringane i skulen i dag er at lærarane må vere i stand til endring. Det er avgjerande om skulen som organisasjon kan nå potensialet sitt, at skulen har kapasitet til denne endringa (Fullan, 2007). Krav om endringar kan vere knytte til nye pedagogiske teoriar, nye lærarplanar eller utviklingsprogram tekne i bruk ved den skulen der læraren arbeider. Læraren som formidlar blir erstatta av læraren som rettleiar. Denne endringa kan ofte vere positiv, men blir av mange lærarar opplevd som negativ (Mykletun & Bru, 1992). Endring krev aktiv deltaking og behov for stadig omstilling, ofte i høve til elevar med problemåtferd. Dette kan for mange lærarar opplevast som ei belastning.

Hargreaves (1996) har sett nærare på lærarrolla i endring og meiner at endringa kan føre til overbelasting både på rektor og den einskilde læraren. Ofte blir det sett av for lite tid til endring (Midthassel 2006). Mange lærarar opplever at dei kjem i det vi kan kalle ei tidsklemme. Tidsfaktoren kan opplevast som den mest belastande faktoren i skulen (Skaalvik, S. & Skaalvik, E.M. 2009; Mykletun & Bru, 1992). Førebuing og etterarbeid, i tillegg til undervisning til fast tid og gjerne møte på kveldstid, kan vere krevjande for mange. Skuleeigaren kan ha eit ønske om at den einskilde skulen skal vere orientert om ny forskning og praksis. Det kjem ofte nye satsingsområde før dei ein allereie tek del i, er gjennomførte. Stortingsmelding nr. 31 (Kunnskapsdepartementet, 2008) set søkjelys på grunnopplæringa, der ein ønskjer å heve det faglege nivået for alle elevgrupper. Lærarane sine metodar, strategiar og den kunnskapen som ligg til grunn for å gjennomføre dei, blir kontinuerleg kritiserte (Hargreaves, 1996). Det kan føre til større forventningar, press og belastningar på lærarane.

Læraren står ofte åleine i det presset dei ulike rollene gir. Tid til refleksjon saman med kollegaer kan vere vanskeleg å få organisert, sidan dette ikkje har vore ei vanleg arbeidsform i skulen (Skogen, 2004). Høvet til fleksibilitet blir i dag meir og meir innskrenka. Undersøkingar over landegrensar har vist at lærarar generelt har store utfordringar inne i klasserommet og har lite tid til refleksjon mellom kollegaer (Fullan, 2007). Kompetase i handling i samband med handtering av slike vanskar får lærarane først og fremst gjennom samhandling med elevar og andre lærarar.

Utfordringane for lærarane i klasserommet kan vere knytte til elevane si åtferd. Ertesvåg og Vaaland (2007) omtaler disiplinproblem som åtferd som ikkje er i samsvar med dei reglane og normene ein har i klassen. Mellom anna er uro, bråk og slengmerknader døme på slik åtferd (ibid.). Desse vanskanane har ofte ei negativ form og kan gå ut over andre personar. Disiplinvanskanane kan auke i eit miljø dersom lærarar ikkje har eit repertoar av tiltak som kan hindre denne elevåtferda (ibid.; Roland, 2000; 2007). Skaalvik, S. & Skaalvik, E.M. (2009) fann at kontrollfunksjonen hos læraren må auke i takt med eventuelle disiplin vanskar i klassen. Dette arbeidet blir av mange lærarar opplevd som belastande og stressande. Det blir lettare å takle elevar med utfordrande åtferd dersom kollegaer har felles strategiar, forståing hos leiinga og kunnskap om handtering av denne type vanskar (Fullan, 2007). Ogden (2004) hevdar at manglande samarbeid er eit grunnleggjande problem i samhandlinga mellom lærarar og elevar med problemåtferd.

I samfunnsdebatten blir lærarrolla ofte diskutert. Det i seg sjølv kan vere ei belastning for mange lærarar (Roness, 1995). Gjennom eigen skulegang har alle ei oppleving av læraren i skulen og i samfunnet. Læraren har ei rekkje roller som omgivnadene ventar skal bli oppfylte. Han eller ho skal vere kunnskapsformidlar, samstundes som det blir venta at læraren i langt større grad enn tidlegare skal vere ei emosjonell støtte.

Læraren skal samarbeide med elevar, kollegaer, rektor, føresette og stadig fleire hjelpeinstansar som arbeider inn mot elevane i skulen (Hargreaves, 1996; Skaalvik, S. & Skaalvik E.M., 2009). Det blir venta at læraren skal vere oppdatert på nye læringsmetodar og på nytt utstyr (Kunnskapdepartementet, 2006). Rektor ønskjer ofte

at den ein skilde læraren skal vere lojal mot det budsjettet som står til rådvelde. Det kan vere viktig å rydde i desse rolleforventningane, slik at ein kan redusere graden av belastning og stress hos læraren (Hansen & Sullivan, 2003). Då vil søkjelyset truleg i større grad bli retta mot den viktigaste aktøren i skulen, nemleg eleven. Med bakgrunn i dette blir kompetanseheving sett på dagsordenen, noko som krev mykje tid og energi.

For at elevane skal trivast og føle meistring, må dei vaksne prioritere arbeid som går ut over den teoretiske og faglege dugleiken. Det er viktig at elevane får mange og ulike opplevingar av måtar å vere saman med andre på. Dei må få støtte og korrigerings i ulike sosiale situasjonar som dei vaksne positivt legg til rette for. Dette krev mykje tid til samarbeid, noko som kan føre til ekstra belastningar.

Skuleutviklingsprogrammet Respekt har som målsetjing å forbetre elevåtferda. Samla sett påverkar belastningar lærarane i større eller mindre grad, noko denne studien vil undersøkje nærare.

Studien ser på lærarane si utvikling av autoritative dugleikar knytte til deltaking i Respekt. Ei utvikling er avhengig av at ein opplever meistring i det ein gjer (Munthe, 2003). Vi vil no sjå nærare på kva meistring kan ha å seie for utvikling av egne dugleikar knytte til klasseleiing.

3.5 Meistring

Hughes (2002) fann at trening i å leie ein klasse gir resultat. Systematiske skulebaserte tiltak, som Respekt, kan føre til at skular blir meir opptekne av kvalitet i klasseleiinga. Skular har ulik erfaring med denne typen tiltak (Midthassel & Ertesvåg, 2008). Den ein skilde læraren har behov for ei meistringskjensle gjennom den treninga i klasseleiing som til dømes Respekt gir. Bandura (2006) omtaler personen si forventning av meistring som ein person si evne til å måle kor godt eller dårleg han eller ho greier å gjennomføre dei måla som er sette. Det blir nødvendig å ha tru på at ein er i stand til å løyse dei oppgåvene ein står overfor i skulekvardagen.

Dersom ein skal vere med i eit skuleutviklingsprogram, krev det at den einskilde læraren har tru på og er motivert for endring. Utvikling er nær knytt til meistring av nye utfordringar (ibid.). Ei forventning om meistring blir utvikla gjennom dei erfaringane ein gjer i liknande situasjonar (Skaalvik, S. & Skaalvik, E.M., 2009). Ifølgje Bandura (2006) blir den indre motivasjonen for å utføre ei oppgåve påverka av forventningar om å kunne meistre oppgåva. Det at ein vurderer seg sjølv til å ha tilstrekkeleg personleg kompetanse, er vesentleg for å lukkast. Målet er å få lærarane medvitne om eigne kjensler og tru på eigen handlefridom, i tillegg til oppleving av heilskap (Antonovsky, 2000).

Dersom lærarar skal oppleve ei felles forståing av situasjonar som oppstår, er det viktig at kvardagen blir prega av føreseielege vilkår når det gjeld fysisk miljø, fagleg innhald og vaksne som heile tida er tilgjengelege for kvarandre i skulemiljøet. Ideen bak Respekt (figur 4) er at skulen sjølv ut frå overordna prinsipp skal utarbeide aktivitetar tilpassa eigen skulekultur (Roland et al., 2007). Dersom den einskilde meistarar å utvikle dugleik knytt til faktorar innanfor klasseleing, vil det vere interessant å sjå om dette lèt seg gjere innanfor den tidsperioden dei er med i Respekt.

Dei tre elementa – å forstå ein situasjon, ha tru på å finne løysingar og å finne mening i å prøve på det – krev bevisstgjering og evne til refleksjon (Antonovsky, 2000). Bevisstgjeringa kan rettast mot eiga rolle som vaksen i skulen og om det er mogleg å leggje til rette for meistring av oppgåvene ein står overfor. Dersom veremåten til eit kollegium over tid er føreseieleg, konsistent og innbyr til å medverke, blir den einskilde læraren positivt sterkare. Situasjonar som oppstår, blir meir forståelege, og merksemda mot ressursar i miljøet og hos den einskilde læraren blir meir målretta (ibid.).

4. Klasseleiing

Befring (2008) hevdar at det er heilskapsorientert pedagogisk teori som gir retning til frigjering frå idear og dogme. Heilskapen er med på å legitimere tradisjonsmakt og kritikkverdige vilkår i skulen. Han seier vidare at eit viktig grunnlag består i å utvikle ein struktur som gir eit utgangspunkt ved å vere oversiktleg, og som gir ei felles forståing for alle i skulesamfunnet. Det krev at rektor tek ansvar for å auke kompetansen til kvar einskild av dei vaksne i skulemiljøet. Heilskapsorientert pedagogikk ligg òg til grunn for Respekt (Roland et al., 2007), som har som mål å utvikle kollektive haldningar og handlingar og å fremje utviklings- og læringsklima i skulen si personalgruppe. Lærarane blir ut frå dette dei mest sentrale aktørane.

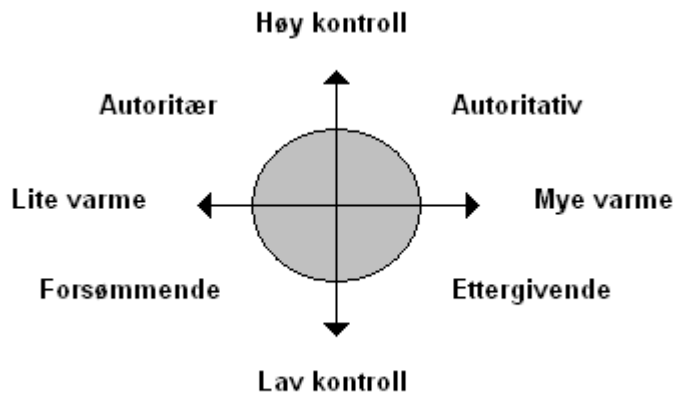
Baumrind (1973) har i si forskning hatt stor innverknad på klassifisering av oppdragarstilar knytte til foreldrerolla. To dimensjonar påverkar foreldre sin oppdragarstil: høg eller låg grad av kontroll, sett i samanheng med høg eller låg grad av varme. Desse dimensjonane blir delte inn i fire oppdragarstilar i møtet med barn:

- *Den autoritative vaksne* har høg grad av kontroll og høg grad av varme.
- *Den autoritære vaksne* har høg grad av kontroll og lite varme.
- *Den tolerante* har låg grad av kontroll og høg grad av varme.
- *Den avvisande* oppdragarstilen inneber samvær med lite kontroll og lite varme.

Studien vår tek utgangspunkt i klassifiseringa til Baumrind, men vi vil overføre denne klassifiseringa til den einskilde læraren som leiar i klassen, slik mellom anna Hughes (2002) har gjort. Vi vil i det følgjande sjå nærare på den autoritative læraren og kva for lærarstil eller leiarstil som kan vere verd å nytte i skulekvardagen.

Modellen (figur 3) er henta frå rapporten «Forebyggende innsatser i skolen» (Nordahl et al., 2006). Figuren forklarar ulike lærarstilar. Lærarstil handlar mellom anna om kva slags relasjon læraren får til elevane. I arbeidet med elevar som strevar, er

forholdet mellom grad av kontroll og varme noko også læraren må vere medviten om (Hughes, 2002) og kontinuerleg endre til det beste for eleven.



Figur 3: Lærarstilar (Nordahl et al., 2006)

Dersom ein vaksen har ein klar og eintydig stil, ligg skåren på dei to aksane utanfor sirkelen. Ut frå figur 3 er det best for eleven når læraren skårar høgt både på kontrollaksen og på varmeaksen. Då viser læraren seg som autoritativ og vil vere i stand til både å styre og kontrollere eleven på ein positiv måte. Læraren vil i tillegg vere i stand til å opprette og halde på ein støttande og varm relasjon til eleven. Hughes (2002) hevdar at ein slik lærarstil vil ha positiv innverknad på eleven si åtferd.

4.1 Personlege og relasjonelle eigenskapar

Ogden (1992) deler lærarrolla inn i fire dimensjonar: personlegdom, verdigrunnlag og haldningar, relasjonsdugleikar og praktiske dugleikar.

Vi ønskjer her å setje søkjelyset på dimensjonane som tek for seg læraren si personlege og relasjonelle side. I den personlege dimensjonen ligg læraren sin personlege eigenart, som synleggjer temperament, verbal dugleik og angstnivå. Dette

er faktorar ved personlegdommen som det er viktig å vere medviten om i arbeidet med barn.

Den relasjonelle dimensjonen set vidare søkjelyset på grunnleggjande dugleikar i samhandling med andre menneske. Kommunikasjonsdugleik står sentralt her (Ertesvåg, 2002). Læraren si evne til å ta kontakt, formidle ein bodskap, vise respekt og empati, truverde og usemje er alle døme på kommunikative dugleikar (Ogden, 1992). Gjennom kommunikasjon viser ein verdigrunnlaget sitt, menneskesynet sitt og haldningane sine. Kommunikasjon er òg viktig for personen si sjølvutvikling. Læraren vil gjennom å setje ord på erfaringar, tankar og kjensler vere ein god rollemodell for elevane sine (Skau, 2008). Pianta (1999) framhevar kor viktig kommunikasjonen er i meningsutveksling og ved emosjonell involvering.

Det å bli kjent med ein elev og la eleven bli kjent med læraren er noko som krev tid og personlege ressursar hos den vaksne. Ein må alltid ha klart for seg at det er den vaksne som står ansvarleg for kvaliteten på relasjonen (Pianta, 1999). Det at den vaksne i skulen viser interesse for det ein elev er oppteken av, gir stadfesting på at den vaksne bryr seg (Ogden, 2005).

Det er grunnlag for å hevde at mange aspekt i ein skulekvardag påverkar den eventuelle endringa hos ein lærar som tek del i Respekt. Den vaksne må reflektere over sine eigne reaksjonar og vere open for at andre i lærarteamet tek del i dei (Midthassel, 2006). Det kan medverke til aukande sjølvinnsikt på det emosjonelle området. Hargreaves (2004) hevdar at lærarar har fått større kompetanse i å knyte relasjonar til kollegaer.

Rogers (1951), med sin klientsentrerte terapi, sette haldningar knytte til å vere aksepterande, empatisk med innleving og bekreftande i sentrum for arbeidet sitt. Ein lærar må ikkje forvekslast med ein terapeut, men haldningane kan truleg overførast til læraren. Slike haldningar kjem til uttrykk dersom der er ein positiv autentisk relasjon mellom ein lærar og ein elev (Juul, 2003).

Ut frå denne ståstaden er det mogleg å gi elevar og lærarar ei oppleving av samanheng (Antonovsky, 2000) og tru på positiv endring. Perspektivet på meistring står sentralt i slike situasjonar.

4.2 Den autoritative vaksne

Evidensbasert forskning har lenge vore oppteken av den relasjonen læraren har til eleven, og den verdien denne relasjonen har for eleven si utvikling (Pianta, 1999; Hamre & Pianta, 2001; Adalsteinsdóttir, 2004; Roland & Galloway, 2004). Det å sjå eleven, å leggje merke til og følgje eleven i det han eller ho gjer, og å vere interessert og engasjert, er viktig for å etablere ein god relasjon til eit barn (Pianta, 1999). Den tydelege klasseromsleiaren har vore sett som eit fundament knytt til god klasseleiing. Mithassel og Bru (1998) meiner at den autoritative klasseleiaren er ein tydeleg leiar. Den autoritative vaksne har som tidlegare nemnt høg grad av kontroll og høg grad av varme i møtet sitt med barna (Baumrind, 1973). Ein lærar som har denne leiarstilen, er involvert i barna, han eller ho sørgjer for tilsyn eller tett kontroll og handhevar grenser for ikkje-ønskt åtferd (Hughes, 2002). Ser ein nærare på kontroll i denne samanheng, blir det knytt til at barnet blir akseptert, respektert for å vere sjølvstendig og ved varme knytt til merksemd (ibid.). I tråd med skildringa Bronfenbrenner (1979; 2005) gir av faktorar som fremjar eller hemmar menneskeleg utvikling, vil den autoritative vaksne såleis truleg medverke positivt i utviklinga til den einskilde eleven.

Verknaden av ein støttande lærar/elev-relasjon er gjerne størst for dei elevane som står i fare for å mislukkast med læring (Hughes, 2002), særleg dei som kjem frå familiar med lite involvering når det gjeld skuleprega aktivitetar (Fallu & Janosz, 2001, i Hughes, 2002).

Læraren er ein viktig rollemodell for eit barn i utvikling. Han eller ho er den modellen mange har for korleis dei skal opptre sosialt overfor jamaldrande. Læraren spelar ei viktig rolle ved å vere autentisk i haldningane sine. Autentisitet vil seie at noko

verkeleg formidlar det som opphavleg var tenkt (Laursen, 2004). Ein god relasjon mellom læraren og eleven er avhengig av at læraren er autentisk i møtet med eleven.

Elevar som opplever ein positiv relasjon til læraren, karakterisert ved positiv involvering, blir mindre sårbare for negativ påverknad frå medelevar som har problemåtferd (Hughes, 2002). Ein autoritativ leiarsstil inneber at dersom læraren opptrer med varme og legg vekt på positiv elevåtferd og læring, vil dette truleg avgrense den negative påverknaden elevane kan ha på kvarandre (ibid.; Roland 2007).

I motsett tilfelle viser forskning at ein negativ relasjon mellom læraren og eleven er med på å skyve eleven bort frå undervisninga og klasserommet (Pianta, 1999). Har læraren difor ein autoritær lærarstil (Hughes, 2002), vil det vere større risiko for at eleven utviklar negativ åtferd. Den emosjonelle støtta som læraren gir, er difor viktig for eleven si sosiale og faglege utvikling i skulen (Pianta, 1999). Læraren spelar ei viktig rolle for ein elev si utvikling, uavhengig av klassesteg (ibid.).

Hos ein autentisk lærar ser ein samsvar mellom ord, intonasjon og kroppsspråk. Adalsteinsdóttir (2004) fann samsvar mellom læraren sin måte å opptre på i klassen, kommunisere verbalt eller non-verbalt, og korleis dette var med på å påverke både læring og engasjement hos eleven.

Vi vil nedanfor sjå nærare på aspekta relasjon, regulering og autonomi hos den autoritative læraren.

4.3 Relasjonen lærar/elev

Personlege karaktertrekk hos ein lærar kan ha samanheng med relasjonen mellom læraren og eleven. Det synest å vere eit forhold mellom spesielle karaktertrekk hos læraren og korleis denne læraren praktiserer i klasserommet (Adalsteinsdóttir, 2004). Hargreaves (1994) definerer samspel som gjensidig kommunikasjon der kvar einskild reagerer og kommuniserer med kvarandre. Kommunikasjon i seg sjølv kan vere vanskeleg om ein ikkje er i stand til å ta den andre, her eleven, sitt perspektiv.

Det er tidlegare nemnt at skulen har lite tradisjon når det gjeld refleksjon av eige arbeid med elevane, til dømes eigne handlingar eller eigen kommunikasjon. Samspel mellom lærarar og elevar kan vere vanskeleg. Språklege formuleringar i kommunikasjonen kan hindre ei felles forståing. Tankeplanet utgjer den djupe strukturen i språket (Rommetveit, 1972). Gjennom språkleg samspel må ein hente opp tanken og setje han på språkleg form (ibid.). Dersom kommunikasjonen skal vere vellukka, må både lærarar og elevar knyte tankane sine til det som blir sagt. Det krev tid. Ein må òg vere vaken for at det kan oppstå mistolkingar. Studien vår kjem ikkje nærare inn på «fallgruver» knytte til kommunikasjonsdugleik hos lærarane, men vi tek dette med for å understreke at det kan vere vanskeleg å oppnå ein god dialog med elevar.

Undersøkingar Hall, E. & Hall, C. (1988) har gjort, tyder på at non-verbal kommunikasjon er viktigare enn verbal kommunikasjon. Lærarar er gjerne ikkje medvitne om dei kompliserte detaljane ved si eiga non-verbale handling i samanheng med samspel. Cohen & Manion (1981) hevdar at kommunikasjon kan sjåast som ein prosess i kontekst knytt til relasjonar mellom menneske. Dette ikkje berre avgrensa til analyse av formidling, innhald eller mottak av ein bodskap. Studiar viser at det er mogleg med positiv endring av åtferd gjennom kompetanseheving (Thompson & Rudolph, 1992), og at haldningsendring kan ha stor innverknad på elevane si læring (Fullan & Stiegelbauer, 1991).

Forsking dei seinare åra har sett søkjelyset på kva som påverkar effekten av støtte frå lærar og dei vaksne i skulen (Adalsteinsdóttir, 2004). Elevar si oppfatning av lærarar si haldning til medelevane kan forme elevane si haldning til lærarane ved skulen (Hughes, 2002). Det vil seie at elevane er medvitne om at læraren viser ulike haldningar overfor ulike elevar. Elevane si tolking av forholdet mellom læraren og elevane kan vere grunnlag for den karakteristikkene elevane gir av læraren. Støtte frå læraren kan gi større sjølvkjensle og positivt engasjement i klasserommet (ibid.).

Eit godt tilhøve til ein lærar gjer at eleven lettare responderer positivt på krav, forventningar og åtferdskorreksjonar frå den vaksne. Dersom eleven ønskjer å halde

på ein positiv relasjon, prøver han eller ho å kome læraren sine forventningar i møte. Dersom kvaliteten på relasjonen mellom læraren og eleven er god, viser eleven lettare sosialt positiv samspel og aukande trivsel (ibid.).

Hughes (2002) understrekar at etableringa av relasjonar er den vaksne sitt ansvar, i kraft av oppdragarrolla. Korleis ein skal opptre overfor eleven, er avhengig av situasjonen, haldningar og det barnet ein møter. Med bakgrunn i dette er det umogleg å føreslå bestemte teknikkar i etableringa av ein god relasjon som ein lærar kan gjere seg nytte av (Hughes & Kwok, 2006).

Skal ein få ein god relasjon til eit barn, er det viktig å forstå og å setje handlingane til barnet inn i ein samanheng. Med utgangspunkt i eit menneskesyn der eit menneske aktivt konstruerer sin eigen røyndom (Bronfenbrenner, 2005), kan barnet sine handlingar vere positive og ha meining for barnet sjølv. Den vaksne må ta barnet sitt perspektiv og prøve å forstå den opplevinga barnet har her og no (Damsgaard, 2003).

For å få kjennskap til eleven si oppleving av ein situasjon, er det nødvendig at den vaksne har hyppige samtalar med barnet (Roland, 2007) og gjennom desse samtalanene prøver å oppnå tillit. Tillit kan vere berebjelken i alle relasjonar. Det at den vaksne har kontroll over eigne kjensler, er nødvendig dersom ein god relasjon skal kunne opprettast og haldast ved like (Abrahamsen, 1997). Abrahamsen (1997) seier at når emosjonelle motsetningstilhøve oppstår, må den vaksne ha kunnskap om kva dette vil innebære, dei pedagogiske konsekvensane må liggje på det førebyggjande planet. Det at den vaksne har nyansert og integrert kunnskap om kva som kan gå gale når motsetningar oppstår, og kvifor det går gale, er heilt nødvendig for å kunne arbeide førebyggjande. Dette krev nødvendig samarbeidstid og høg grad av tid til refleksjon i skulekvardagen.

Undersøkingane kan tyde på at ein positiv lærar/elev-relasjon førebyggjer aggresjon hos ein elev (Hughes, 2002; Hughes, Cavell & Jackson, 1999). Likevel ventar vi at eit barn sin aggresjon og kvaliteten på den relasjon det har til læraren, er gjensidig avgjerande for ein positiv relasjon.

4.4 Regulering

I ein undervisningssituasjon kan ein lærar regulere krav og reglar til det beste for gruppa og den einskilde eleven. Frå læraren sitt synspunkt kan ein negativ konflikt føre til betre kontroll over ein elev i undervisningssituasjonen. Dette kan vere eit hinder for å utvikle ein god skulekvardag for eleven (Pianta, 1999). Når kontroll blir sett inn for å setje grenser knytt til negativt samspel, vil ofte graden av varme bli redusert, og den autoritære leiarstilen blir meir markert (figur 3). Læraren viser ikkje den graden av varme som ein bør vente når målet er ein autoritativ leiarstil.

Når elevane opplever at læraren ikkje har kontroll over ein klasse, blir dei ofte utrygge (Roland, 2007). Årsaka kan vere at uformelle og ofte negative leiarar blant elevane tek over kontrollen og misbrukar denne kontrollen overfor medelevane (ibid.). Ved skular som har vanskar på grunn av mykje negativ åtferd hos elevane, er dette eit grunnleggjande trekk (ibid.).

Dersom kombinasjon av støtte og kontroll skal føre til ein autoritativ leiarstil (figur 3) som blir verdsett av elevane, må omsorg for eleven vere eit fundament. Graden av regulering skal ikkje vere bestemt av omsyn til den vaksne sjølv. Dersom elevane opplever at læraren viser omsorg, tek dei meir omsyn til kvarandre, noko som kan føre til førebygging av uønskt åtferd. Ein tek lettare imot irettesetjing og råd frå læraren dersom han eller ho viser empati og varme (Roland, 2000).

4.5 Autonomi

Som tidlegare nemnt er lærarrolla i stadig endring. Nye arbeidsoppgåver og arbeidsmetodar er innførte i skulen. I tillegg opplever mange lærarar at elevane si åtferd er blitt meir utfordrande og læringshemmande (Skaalvik S. & Skaalvik, E.M., 2009).

Andre ord for omgrepet autonomi kan vere å bestemme sjølv, å vere uavhengig eller å vere sjølvstendig. Når det gjeld meistring, er medverknad av stor verdi (Antonovsky,

2000). Koustelios, Karabatzaki & Kouisteliou (2004) fann at innverknad på eigen arbeidssituasjon ofte var ein avgjerande faktor for trivsel. Dette gjaldt lærarar og andre yrkesgrupper med høg utdanning, men det kan òg vere nærliggjande å knyte til elevmedverknad.

Lærarar ser på autonomi som ein nødvendig føresetnad for å ta vare på elevane sine behov (Crosso & Costigan, 2007). Likevel viser det seg at elevane som gruppe gjerne har liten innverknad på innhaldet og aktivitetane i skulen (Nordahl et al., 2005). Det er grunn til å tru at dersom elevane medverkar til eiga læring i undervisninga, vil denne medverknaden gi dei ei større oppleving av meistring (Antonovsky, 2000)

Elevane er dei viktigaste aktørane i skulen, og dei er i interaksjon med og handlar i høve til omgivnadene sine (Bronfenbrenner, 2005). Ansvar for eiga læring inneber at elevane medverkar i planlegging, gjennomføring og evaluering av undervisninga (Ogden, 2004). Kunnskapsløftet (Kunnskapsdepartementet, 2006) legg vekt på elevane sin medverknad i avgjerder som gjeld både eiga undervisning og den gruppa dei er ein del av i undervisningssituasjonen. Eit inkluderande læringsmiljø fremmar sosiale relasjonar og motivasjon for læring. Målet er å få til eit miljø som gir elevane størst mogleg grad av medverknad og utvikling.

Forskning viser at lærarane sin autonomi gradvis blir snevra inn. Det skjer i takt med skuleeigaren si aukande detaljstyring og kontroll av arbeidet læraren gjer (Ballet, Kelchtermans & Loughram, 2006).

Skuleeigaren og rektor sin måte å styre ein skule på kan avgrense læraren sitt rom for handling til å påverke sin eigen arbeidssituasjon og gjennom det påverke tilrettelegginga for elevane. Nyare forskning har teke for seg ulike måtar å styre ein skule på. Skulane kan vere orienterte mot prestasjon eller læring. Ein prestasjonsorientert skule legg mest vekt på det resultatet elevane oppnår. Den læringsorienterte skulen legg størst vekt på kva læraren skal gjere for å auke kunnskapar og forståing (Skaalvik, S. & Skaalvik, E.M., 2009). På ulikt vis påverkar

desse ulike styringsmåtane lærarane og verkar inn på læraren sin fridom til å velje. I neste omgang kan dette påverke utviklinga av sjølvstende hos elevane.

Rektor kan som leiar spele ei sentral rolle for læraren si oppleving av meistring. Ei meistringskjensle vil auke læraren sin tillit til det arbeidet som blir gjort (Antonovskiy, 2000). For læraren er det viktig at rektor er interessert i kjerneaktivitetane i klassen, og i arbeidet knytt til elevaktivitetar.

4.6 Oppsummering

Dersom ein skule er med i eit skuleutviklingsprogram som Respekt, må ein gå ut frå at det er på bakgrunn av eit ønske om endring av praksis. Innovasjon er ei endring der målet er å få ein betre praksis (Skogen & Sørli, 1992). Endringa er planlagd (ibid.). Definisjonen føreset ei endring innanfor eit område eller system, i denne studien lærarar på skular som er med i Respekt. Endring krev refleksjon og ei bevisst haldning (Midthassel, 2006). Det er avgjerande for innovasjonen at ein veit kva, kvifor og korleis ein skal arbeide fram endringa, ho må planleggjast (Skogen & Sørli, 1992). Omgrepet «forbetre praksis» inneber at betringa må kunne målast (ibid.). Vidare i denne studien blir det interessant å sjå i kva grad lærarane opplever å utvikle sin eigen klasseleiingsdugleik.

Autoritativ leiing er samansett av fleire element som påverkar kvarandre i løpet av ein skulekvardag (Midthassel, 2006). Den autoritative leiaren er eit forhold mellom spesielle personlege karakteristiske trekk på den eine sida og praktisk virke på den andre (Adalsteinsdóttir, 2004). Manglar i denne kompetansen vil sannsynlegvis innverke på læraren si autoritative leiing. Det inneber til dømes felles mål i lærarkollegiet, forståing av sosialt samspel i klassen og dugleik i å takle og tolke elevar med problemåtferd. Målet er auka dugleik i klasseleiing.

Profesjonelt sikre lærarar prioriterer relasjonar mellom elevane høgre og etablerer oftare rutinar for ønskt åtferd (Munthe, 2003). Det inneber mellom anna å sjå og å ta vare på den einskilde eleven og gjennom det byggje gode relasjonar (ibid.).

Det ligg føre stor kunnskap om læraren som leiar i ein klasse og kva som skal til for å skape eit godt klassemiljø til det beste for elevane. I denne studien har vi stilt spørsmål om kva for endringar i klasseleiingsdugleik lærarane sjølve opplever.

Formålet med det vidare arbeidet kan førebels oppsummerast slik:

«Vil lærarane oppleve at dei utviklar dugleikar i relasjonsbygging, regulering og autonomi gjennom ein periode med deltaking i Respekt, og har ei eventuell utvikling samanheng med samarbeid med kollegaer og opplevd belastning knytt til elevane?»

Før vi gjer greie for kva for metode studien nyttar, vil vi presentere skuleutviklingsprogrammet Respekt (Roland et al., 2007).

5. Skuleutviklingsprogram

Innanfor organisasjonsteori blir innovasjon ofte omtalt som ein prosess (Fullan, 2007). Ein slik prosess kan delast i tre fasar: initieringsfasen, implementeringsfasen og institusjonaliseringsfasen (ibid.). Innovasjonen stiller krav til alle i organisasjonen gjennom heile prosessen. God leiarskap kan sikre betre resultat gjennom alle dei tre fasane (ibid.). Dette gjeld òg for innovasjonsarbeid i skulen, der rektor ofte kan spele ei avgjerande rolle. Det er likevel fleire andre faktorar som påverkar resultatet av ein god innovasjon. Vi vil her ikkje kome nærare inn på dette utover det å peike på at kvaliteten på resultatet kan avhenge både av individuelle faktorar hos lærarar, av skulekulturen og av meir overordna målsetjingar og pålegg (Skogen, 2004).

Undersøkingar har vist kor viktig det er å rette merksemda mot kjerneaktivitetar dersom ei positiv endring i skulen skal bli vellukka (Fullan, 2007).

Vi vil no sjå nærare på Respekt, det skuleutviklingsprogrammet som denne studien har henta data frå. Respekt er som nemnt i innleiinga eit av få skuleutviklingsprogram som blir tilrådd brukt i skulen, og som byggjer på norske tilhøve.

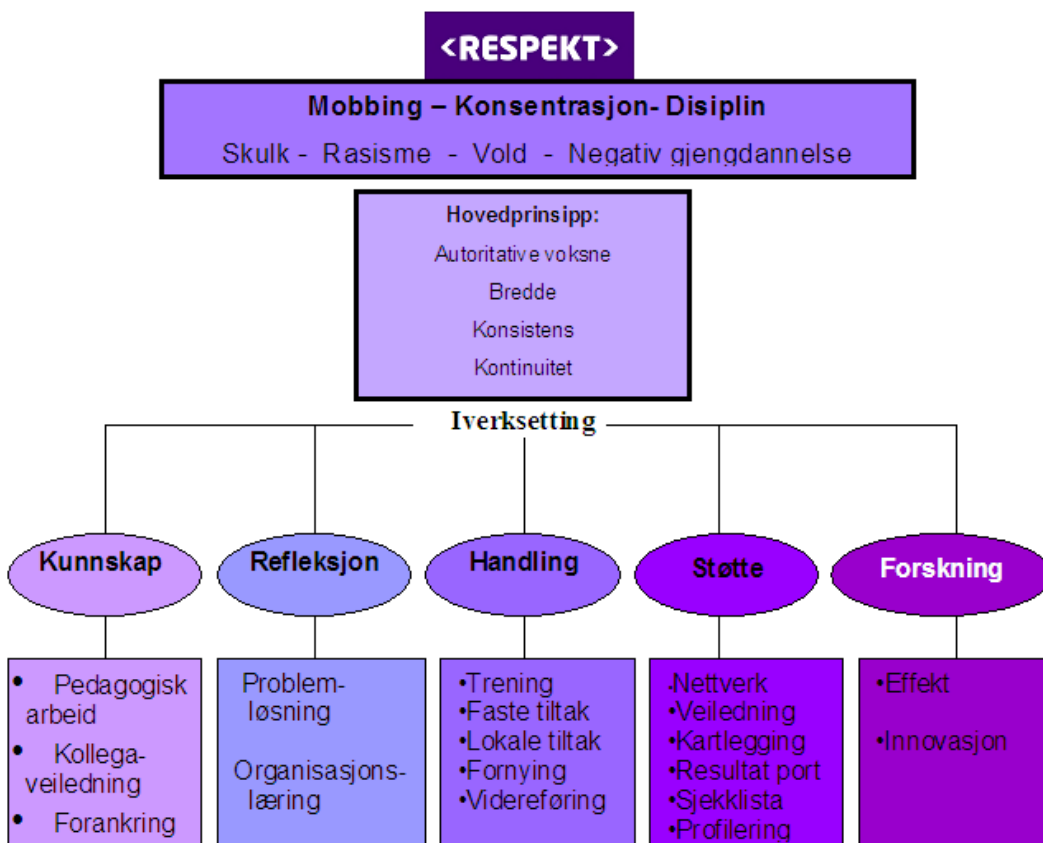
5.1 RESPEKT – eit skuleutviklingsprogram

Respekt-programmet er eit skuleutviklingsprogram som er retta mot læringsmiljøet i grunnskulen (Roland et al., 2007). Programmet legg vekt på sju område, der dei tre første er primære satsingsområde: konsentrasjonsvanskar, disiplinvanskar og mobbing. Dei sekundære områda er vold, rasisme, negativ gjengdanning og ugyldig fråvær (ibid.). Respekt ser skulen som ein heilskap, der alle aktørar i skulemiljøet tek del. Respekt blei starta i Oslo i 2002, under namnet Connect. Programmet blei nytta på om lag 30 skular, med positive resultat (Ertesvåg, 2003). Utgangspunktet for arbeidet var behovet for endring på Gran skole i Oslo, der ein opplevde store åtferdsvanskar blant elevane. Connect var eit av tre europeiske program som blei

vurderte som svært lovande, og som er tekne ut til vidare vurdering (O'Moore & Minton, 2002). Respekt er eit av 12 internasjonale program som er vurderte som klart effektive i ein metaanalyse utført av forskarar ved University of Cambridge (Ttofi, Farrington & Baldry, 2008).

5.1.1 Programmet sitt fundament

Fundamentet for Respekt ligg i at programmet er prinsippstyrt og ikkje manualstyrt. Respekt kan sjåast som eit innovasjonsprogram som inkluderer alt personell, elevane og foreldra som er knytte til ein skule. Skogen (2004) legg vekt på at eit innovasjonsarbeid må byggje på den plattformen organisasjon alt har bygt opp. Dette er også eit av hovudprinsippa i Respekt. Roland et al. (2007) har visualisert programmet gjennom ein modell som viser hovudelementa i skuleutviklingsprogrammet.



Figur 4: Modell av Respekt (Roland, Vaaland og Størksen 2007)

5.1.2 Hovudprinsipp i programmet

Autoritative lærarar

Ein autoritativ lærar viser ein kombinasjon av kontroll og støtte overfor barn eller unge (Roland, Vaaland & Størksen, 2007). Det er dei vaksne i skulen som har ansvar for og skal skape positive relasjonar til elevane. I denne studien har vi tidlegare vist til Bronfenbrenner (1979; 2005) sin økologiske modell. Modellen set søkjelyset på dei positive relasjonane som oppstår mellom barn og vaksne og mellom vaksne i heim og skule. Eit positivt samarbeid mellom heim og skule gir ein svært god innverknad på dei unge, men vår studie går ikkje nærare inn på desse viktige faktorane.

Roland & Galloway (2002) legg særskilt vekt på dei vaksne si praktiske omsorg og støtte, at læraren bryr seg om kvar einskild elev. Dette kan gjerast gjennom å vise respekt og merksemd. I tillegg vil fagleg og sosial støtte i skulekvardagen føre til utvikling av gode relasjonar mellom elevar og lærarar (ibid.). Verdien av gode relasjonar mellom lærarar og elevar er fundamentet i vår studie.

Tryggleik hos eleven blir skapt gjennom positive relasjonar og kor flinke dei vaksne er til å vise kontroll. Manglande kontroll hos læraren kan føre til at elevar utviklar seg til uformelle leiarar og medverkar til å utvikle åtferdsvanskar i ein klasse. At elevane opplever at læraren har kontroll, kan vere ein avgjerande faktor for utvikling av eit godt klassemiljø. Baumrind (1973) åtvarar mot ro basert på frykt, ein oppdragarstil ho omtaler som autoritær. Vår studie vil sjå nærare på korleis læraren kan utvikle ein positiv kontroll i ein klasse, og vi vil knyte dette til omgrepet regulering. Respekt legg vekt på verdien av samarbeid mellom dei vaksne i skulen og meiner at det vil forsterke biletet av myndig haldning, respekt og støtte (Roland et al., 2007). I studien vil vi sjå nærare på om samarbeid mellom lærarane verkar positivt inn på forbetra klasseleiingsdugleik.

Breidd

Målet for programmet er å førebyggje og å redusere fleire typar problemåtferd og fremje positiv åtferd. Som tidlegare blir det lagt vekt på medverknad frå deltakarar i heile skulesamfunnet. Hovudinnsatsen blir retta mot mobbing, disiplinvanskar og konsentrasjonsvanskar. Programmet er såleis breidt med omsyn til den problemåtferda det er retta mot. Læringsmiljøet skal vere prega av respekt for kvarandre (Roland et al., 2007). Skuleleiinga, administrasjonen, lærarar, elevar, føresette og skulen sine andre samarbeidspartnarar er naturlege aktørar. Programmet er breidt med omsyn til aktørar som er involverte, og det er òg breidt med omsyn til tiltak som blir implementerte (Ertesvåg & Vaaland, 2007). Eit slikt innovasjonsarbeid krev felles innsats mot eit felles mål (Skogen, 2004).

Konsistens

Eit anna fundament i programmet er at dei vaksne må kunne opptre konsistent på tvers av situasjonar, arenaer og over tid (Roland et al., 2007). Dette skaper føreseielege vilkår, noko som kan føre til eit tryggare miljø for elevane. Ein Respekt-skule skal kjennast på ein autoritativ vaksen. Om programmet kan påverke denne evna, vil denne studien sjå nærare på.

Kontinuitet

Respekt-programmet har dokumentert resultat og blir tilrådd til bruk i skulen (Nordahl et al., 2006). Eit innovasjonsarbeid som Respekt krev som sagt arbeid over tid for å oppnå effekt. (Ertesvåg, Roland, Vaaland, Størksen & Veland (til vurdering). Fullan (2007) viser til at endringsarbeid som omfattar heile skulen, som til dømes Respekt, vil ta minst 3–5 år med systematisk arbeid før det er fullt implementert, kanskje så lenge som 10 år.

Respekt-programmet legg vekt på ein synleg start, omfattande og grundig planlegging, planlagd progresjon og systematikk (Roland, Vaaland & Størksen, 2007). Rektor si rolle er avgjerande, saman med heile organisasjonen si evne til ta til seg ny kunnskap. Ei prosjektgruppe har òg ei nøkkelrolle. Ut frå bestemte prinsipp må

skulen sjølv finne ordningar, setje søkjelys på eigen praksis og utvikle eigen kompetanse. Fullan (2007) seier gjennom omgrepet «readiness» at ein innovasjon er heilt avgjerande for kor vidt ein organisasjon er klar for endring. Skal ein endre eit system, må det skje på fleire nivå samstundes, og over tid (Bronfenbrenner 1979; 2005; Skogen 2004).

5.1.3 Implementering

Eit forankringsseminar knytt til Respekt blir gjennomført om våren, før sjølve prosjektet startar om hausten. Innovasjonsarbeid krev god implementering (Skogen, 2004). Resultatet av ei innleiande spørjeundersøking utgjer eit viktig grunnlag for implementeringsarbeidet ved ein skule (Nordahl et al., 2006). Programmet legg vekt på ein innovasjonsmodell der skulen sjølv finn alternativ for handling ut frå prinsippa breidd, autoritative vaksne, konsistens og kontinuitet (figur 4, avsnitt 5.1.1). Det blir gjennomført fem felles kursdagar for personalet over to år, der innhaldet er knytt til god start, problemåtferd, klasseleiing/gruppeleiing og heim/skule-samarbeid (Roland et al., 2007).

Respekt legg også vekt på kurs knytte til tema som gir kunnskap og trening i å leie ei gruppe. Målet er at kollegaer skal arbeide jamleg med utfordringar i høve til praksisfeltet (Midthassel, 1997; 2006). Kursdagar gir sjeldan endring av praksis dersom det ikkje blir sett av tid til refleksjon (Roland et al., 2007). Programmet tilrår tid avsett til individuell læring og læring knytt til organisasjonen (ibid.).

Det har vore viktig å setje av plass i denne studien til å omtale innhald og mål knytte til Respekt (Roland et al., 2007). Det gir bakgrunn for ei heilskapleg tenking, sidan den vidare studien berre nyttar delar av dei data som er samla inn. Det er den autoritative læraren vi set søkjelys på vidare i denne studien. Respekt har dokumentert effekt både på reduksjon av problemåtferd (Ertesvåg & Vaaland, 2007; Antonsen & Ertesvåg, til vurdering) og på lærarstøtte og tilsyn (Ertesvåg, under trykking) rapportert av elevane. Spørsmålet i denne studien er om det er utviklingseffektar å

spore hos lærarane når det gjeld evna til å byggje gode relasjonar, evna til positiv kontroll og evna til å gi elevane eige ansvar i undervisninga.

6. Metode

I dette kapitlet blir det gjort greie for forskingsmetode og design. Studien vår byggjer på data frå lærarar som var med i Respekt skuleåra 2006/2007 og 2007/2008. Senter for atferdsforskning er ansvarleg for gjennomføringa av Respekt, og det er dei som har gjennomført datainnsamlinga. Vi drøftar først design, deretter utval og svarprosent, og så ser vi på validitet, reliabilitet og generalisering. Til slutt i dette kapitlet døftar vi etiske omsyn.

6.1 Design

Studiar som tek for seg klasseleiing, har hovudsakleg nytta to hovudtilnærmingar, anten ei kvalitativ tilnærming (Moen, Nilssen & Postholm, 2005; Bjørndal, 2005) eller ei kvantitativ tilnærming (Midthassel, 2006; Adalsteinsdóttir, 2004; Munthe, 2003). Ei kvalitativ tilnærming prøver gjerne å finne særskilde omgrep for betre å forstå ein informant sin situasjon eller handling, der meining og formålsforklaring gjerne er det typiske (Ringdal, 2007). Intervju eller observasjon er her alternativ til spørjeskjema. Døme på denne typen undersøking er Dalen (1999). Denne metoden har i utgangspunktet stor fleksibilitet og vil kunne fange opp nye eller ukjende sider ved klasseleiing, men metoden har òg klare avgrensingar. Det ein kan stille seg kritisk til ved metoden, er subjektiviteten. Resultata kan i stor grad bli prega av forskaren sin bakgrunn. I tillegg vil generalisering av resultata vere avgrensa eller kanskje ikkje mogleg. Bruk av observasjon er tidkrevjande, noko som vil avgrense talet på deltakarar. Ein kunne ha nytta fleire observatørar, men då ville utfordringa ha vore relatert til bakgrunnen og kompetansen til den einskilde observatøren, og om vurderingane deira stemmer overeins.

Å gjennomføre intervju er òg tidkrevjande. Utvalet ville då ha blitt lite, og samanlikning hadde vore vanskeleg. Intervju kunne ha vore aktuelt dersom formålet var å få fram det kjenslegmessige i situasjonen til den einskilde læraren.

Det er likevel fleire grunnar til at vi i denne studien har valt ei kvantitativ tilnærming. Ved ei kvalitativ tilnærming ville det ha vore vanskeleg å svare på problemstillinga. Ønsket er å sjå på relasjonar mellom faktorar i skulen som organisasjon, og om desse faktorane kan ha samanheng med positiv dugleiksendring i klasseleiing i den perioden skulane var med i Respekt. Vi er interesserte i å studere effekten av programmet på lærarane si utvikling av klasseleiing, noko som altså har påverka valet av metode.

Kvantitativ tilnærming har også sine avgrensingar. Ein må til dømes halde seg til dei utsegnene forskaren har formulert, og det er i mindre grad mogleg å finne nye og ukjende sider ved den autoritative læraren. Studien vår vil gi eit statistisk bilete av læraren sin dugleik til å leie ein klasse, men det unike ved ein lærar si eiga oppleving av klasseleiing vil vere vanskeleg å få fram. Ei kvantitativ tilnærming kan gi god reliabilitet og validitet, samstundes som ho gir mål på styrken i dei samhengane ein ønskjer å undersøkje. Lund (2005) meiner at ein kan sjå kvalitative og kvantitative metodar som komplementære heller enn som motsetnader.

Fleire designar kunne ha vore nytta i denne studien. Eit alternativ kunne ha vore ein kvasieksperimentell studie der ein nytta eksperimentklassar som fekk tilbod om å vere med. Studien kunne ha vore med eller utan kontrollgruppe, og gruppene kunne ha vore valde ut frå «matching» (Shadish, Cook & Campbell, 2002). Grunnen til at denne tilnærminga ikkje er nytta, er at innsamlinga av data var gjennomført før vi tok til med studien. Ein ville heller ikkje kunne seie kor like eller ulike desse to gruppene var utover matchingkriteria, dersom ein hadde ei kontrollgruppe. Trass i dette meiner Hellevik (2002) at eit kvasieksperimentelt opplegg byr på klare fordelar samanlikna med til dømes ei intervjuundersøking. Ei eventuell randomisert kontrollgruppe ville kanskje ha vore det ideelle, både teoretisk og statistisk (Befring, 2007).

Ein cohort-longitudinell design (Shadish et al., 2002) kunne også ha vore nytta for å få fram mønster i utviklinga av den autoritative læraren. Ein kunne ha teke eit utval av lærarar kvart år som representerte heile populasjonen for studien (Befring, 2007). Då hadde kanskje dei same lærarane vore med, noko som hadde auka reliabiliteten, men også då kunne ein ha opplevd at nokre lærarar slutta og nye kom til. Denne designen

kunne ha vore eit reelt alternativ for denne studien. Fordelen er at ein her kan ha ei kontrollgruppe. Då kunne lærarane før dei tok til med Respekt, ha fungert som ei kontrollgruppe for lærarane som hadde vore med i eitt (T2) og to (T3) år. Eit motargument mot dette er at det truleg er dei same lærarane som er med på T2 og T3, og ikkje nye grupper. Trekkjer vi parallellar til elevar der ein kan samanlikne 5. årstrinn på T2 og T3 med 5. årstrinn for dei som gjennomfører den første målinga (T1), ville ein ha fått tre ulike grupper (Ertesvåg & Vaaland 2007; Ertesvåg, til vurdering). Noko av grunnlaget for cohort-longitudinelle designar er at du samanliknar ulike grupper. Denne designen blei av den grunn vurdert som mindre eigna i vår studie.

Denne studien byggjer på data frå ein studie med repeterte målingar. For SAF var det ikkje praktisk gjennomførleg med ei kontrollgruppe. Sidan vår studie nyttar delar av det same datagrunnlaget, finst det difor inga kontrollgruppe. Ofte er det òg vanskeleg å få skular til berre å gjere undersøkingar, utan deltaking i sjølve programmet. Alternativet kunne ha vore ei kontrollgruppe med ventegruppe, men dette ville det ha vore vanskeleg å få til av praktiske årsaker.

Vi har i arbeidet med denne studien vore så heldige å få nytte allereie innsamla data. Ulempa med det er at vi ikkje har kunna påverke kva for data som er samla inn, og korleis dei er samla inn. Innsamling av evalueringsdata ville ha vore for tidkrevjande for denne studien. Innsamlinga av nødvendige data ville ha teke om lag to år, noko som er mykje lenger enn den tida som er sett av til arbeidet med denne masteroppgåva. Sidan det er det utbyttete lærarar har av deltakinga i Respekt som er det sentrale, har vi valt å takke ja til tilbodet om å nytte data frå SAF, sjølv om det inneber ei avgrensing av vår eigen innverknad på datainnsamlinga.

Kvaliteten på etterfølgjande forskning og utgreiing er avhengig av kvaliteten på dei data som er samla inn (Ringdal, 2007). Kvaliteten er knytt til dei spørsmåla og svara vi får både gjennom utvaldsdesign, innsamlingsmetode og informasjon. Studien vår har ikkje tilfeldig fordelte forsøksvilkår og manglar difor eksperimentell kontroll av moglege feilkjelder, noko som kan svekkje den indre validiteten (Lund & Haugen,

2006). For å kunne generalisere måtte vi hatt ein eksperimentell design (Shadish et al., 2002).

Forskinga i Respekt er i tråd med reglane i personopplysningslova og med dei etiske retningslinene som er gitt av Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH, 2006) og er tilrådd av Personvernombodet.

6.2 Utval

Lærarar ved skular som var med i Respekt-programmet frå hausten 2006 til våren 2008, blei inviterte til å ta del i undersøkinga. Utvalet omfatta tre barneskular, tre ungdomsskular og ein kombinert skule. Data blei samla ved tre tidspunkt, T1–T3, med eitt års mellomrom. Lærarane svarte på eit spørjeskjema i april 2006 (T1), om lag tre og ein halv månad før oppstart av programmet, i april eit år seinare (T2), midtvegs i programmet. Den siste innsamling av data blei gjort i april 2008 (T3), ved avslutninga av prosjektet. Undersøkinga blei gjennomført gjennom spørjeskjema som blei fylte ut via Internett. Ved kvar skule var det ein ansvarleg for administreringa av undersøkinga. Kvar lærar blei tildelt ein identifiseringskode som var knytt til namnet hans eller hennar. Den ansvarlege for administreringa ved skulen tinga kodar til alle lærarane ved skulen via Internett, deretter blei kvar lærar tildelt ein kode. Lister med kopling av namn og kode blei oppbevarte nedlåst på skulen frå år til år, og dei blir makulerte etter at prosjektet er avslutta i 2011. Det var såleis ingen som hadde tilgang til både namnelistene og dei ferdig utfylte spørjeskjema. I følgjeskrivet til skjemaet blei lærarane gjort merksame på denne koplinga. Ved kvart tidspunkt var alle lærarar som arbeidde ved skulen på det aktuelle tidspunktet, med i studien. Dette inneber at det var noko endring i utvalet undervegs. Ved T1 var 158 lærarar (61,2 %) med i undersøkinga, ved T2 var 189 lærarar (73,3 %) med, og ved T3 var 146 lærarar (56,6 %) med. Heile utvalet utgjer 258 lærarar. Undersøkinga er obligatorisk for skulane som er med i Respekt, men det er frivillig for den einskilde læraren å vere med.

6.2.1 Behandling og analyse av data

Behandlinga av data er gjort i ein studentversjon av dataprogrammet SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) 15.0 for Windows. Fråfallsanalysar, eksplorerande faktoranalysar, reliabilitetstestar (Chronbach's Alpha) og multivariate variansanalysar med repeterte målingar i General Linear Modeling (GLM) blei gjennomførte.

Fråfallsanalysar (analysar av missing) blei gjennomførte i SPSS-programmet. Det er viktig å finne ut i kor stor grad missing påverkar standardavviket. Det kan vere ulike grunnar til eit fråfall av informantar. Det er viktig å finne ut om fråfallet er tilfeldig eller systematisk. Dersom det viser seg at fråfallet er systematisk, kan det svekkje representativiteten til utvalet (Ringdal, 2007). Dersom ein informant ikkje svarer på eit spørsmål i eit spørjeskjema, skaper det hol i datamatrissa. Dersom mange lèt vere å svare på spørsmål, kan det svekkje studien (ibid.).

I studien er missing behandla ulikt for dei avhengige og dei uavhengige variablane. For klasseleingsvariablane relasjonsbygging, regulering og autonomi, som utgjer dei avhengige variablane, er missing erstatta for den aktuelle læraren med gjennomsnittet for dei andre lærarane sin skår på det aktuelle tidspunktet. Her ville det ha vore mogleg å erstatte missing hos einskildlærarar med gjennomsnittet på dei tidspunkta der læraren sjølv hadde ein skår. Dette blei ikkje gjort, ettersom vi ønskte å granske utvikling av klasseleingsdugleikar. Dersom ein erstatta missing med gjennomsnitt hos læraren sjølv, ville ein kunne redusere eller skjule ei eventuell utvikling. Ved å erstatte missing med gjennomsnittet for gruppa på det aktuelle tidspunktet kan ein vise ei eventuell endring på gruppenivå. Ettersom analysane som blir gjorde, er på gruppenivå, blei denne løysinga vald.

For belastning og samarbeid, som utgjer dei uavhengige variablane, er missing erstatta av ein samleskår for gjennomsnittet for dei tre målingane i prosjektperioden. Dette blei gjort for at alle lærarane skulle få ein skår på dei uavhengige variablane som representerte dei sjølve.

6.3 Instrument

Studien har nytta skalaer for avdekking av tre aspekt ved klasseleiing: relasjonsbygging, regulering og autonomi, og dessutan for opplevd samarbeid og belastningar med elevane. Alle instrumenta er tidlegare eller pågåande studiar ved Senter for atferdsforskning.

Klasseleiing er målt ved 18 item utvikla av SAF for å kartleggje dei tre aspekta relasjonsbygging, regulering og autonomi. Spørsmåla innanfor aspektet *relasjonsbygging* legg vekt på læraren si evne til å byggje relasjonar til elevane. «Jeg arbeider aktivt med å skape gode relasjoner til elevene» og «Jeg viser interesse for den enkelte elev» er døme på dei 6 itema som inngår i dette aspektet.

Itema som utgjer aspektet *regulering*, rettar søkjelyset mot lærarane si evne til å setje grenser og kontrollere elevane si åtferd. «Jeg har etablert gode rutiner/regler for arbeid i grupper» og «De som underviser i denne klassen, har felles regler og rutiner for klassen» utgjer 2 av dei sju itema som høyrer til aspektet regulering.

Aspektet *autonomi* inneheld 5 item. Desse itema er mellom anna knytte til elevmedverknad og tilpassing til den einskilde eleven. «Jeg legger opp til at elevene kan tilpasse arbeidsoppgavene til sine interesser og ferdigheter» kan vere døme på item som inngår i aspektet autonomi.

Svaralternativa innanfor klasseleiingsitema var likt formulerte. Lærarane skulle svare på kva som høvde best for dei, gradert frå 0 til 5. Svara var delte inn i fem ulike alternativ, der «stemmer ikke i det hele tatt» blei registert med talverdien «0», og «stemmer svært godt» blei registert som talverdien «5» (vedlegg 1).

Item som blei nytta i denne studien, bestod av påstandar der lærarane skulle svare i kva grad dei var samde eller ikkje. Det er fleire fordelar ved å nytte skalaer med fleire verdiar, slik som i denne studien. Når dei har minst fem verdiar å velje i, er det mogleg for respondentane å nyansere svara. Vidare gir det grunnlag for ein meir omfattande statistisk analyse (Johannessen, 2008).

Tabell 1: Oversikt over item knytte til klasseleiing

Kategori	Spørsmålsstilling
Relasjonsbygging	<p>Jeg arbeider aktivt med å skape gode relasjoner til elevene.</p> <p>Jeg viser interesse for den enkelte elev.</p> <p>Jeg fokuserer først og fremst på elevenes ressurser og det de lykkes med.</p> <p>Jeg arbeider aktivt med å skape gode relasjoner mellom elevene.</p> <p>Jeg roser elevene ofte.</p> <p>Jeg viser elevene at jeg bryr meg om dem (ikke bare når det gjelder skolearbeidet).</p>
Regulering	<p>Jeg er opptatt av at de voksne i klassen har en felles holdning til elevenes atferd.</p> <p>Jeg ser til at elevene gjør det de skal gjøre.</p> <p>Jeg har etablert gode rutiner/regler for arbeid i grupper.</p> <p>De som underviser i denne klassen, har felles regler og rutiner for klassen.</p> <p>Jeg ser til at rutiner og regler blir fulgt.</p> <p>Jeg følger med i elevenes oppførsel i timene.</p> <p>Jeg er nøye med å gripe inn når elevenes oppførsel forstyrrer læringsaktivitetene.</p>
Autonomi	<p>Jeg satser mye på å hjelpe elevene til å sette seg egne mål.</p> <p>Jeg lar elevene være med å bestemme hvordan de skal arbeide med lærestoffet.</p> <p>Jeg lar elevene være med å bestemme hvor de skal arbeide.</p> <p>Jeg legger opp til at elevene kan tilpasse arbeidsoppgavene til sine interesser og ferdigheter.</p> <p>Jeg gir elevene innflytelse over sin situasjon på skolen.</p>

Skalaen for samarbeid inneholdt 5 item (tabell 2). Lærarane si oppleving av samarbeid med andre lærarar har fått mest merksemd. «Jeg deltar i samarbeid med kollegaer om å planleggje undervisningstimer/emner» og «Jeg deltar i samarbeid med kollegaer om strukturert kollegaveiledning i par eller gruppe» er døme på dei itema som inngår i denne variabelen.

Skalaen for belastning inneholdt sju item. Itema er retta mot elevåtferd som uroar i klassen, og som truar og motarbeider læraren som klasseleiar. Tabell 2 gir ei oversikt over dei itema skalaen for belastning er bygt opp rundt.

Svaralternativa innanfor variablane samarbeid og belastning var ulikt formulerte. Lærarane skulle svare på kva som høvde best for dei, gradert frå 1 til 5. Svara var delte i fem ulike alternativ. For variabelen samarbeid var «ikke i det hele tatt» registrert med talverdi «0» og «i stor grad» blei registret med talverdi «5». For

variabelen belastning var «ikke belastninger» registrert med talverdien «0», medan «stor belastning», blei registrert med talverdien «5».

Tabell 2: Item knytte til samarbeid og belastning

Kategori	Spørsmålstilling
Samarbeid	Jeg deltar i samarbeid med kollegaer om å planlegge undervisningstimer/emner. Jeg deltar i samarbeid med kollegaer om å gjennomføre undervisning i klassen. Jeg deltar i samarbeid med kollegaer om strukturert kollegaveiledning i par eller gruppe. Jeg deltar i samarbeid med kollegaer om elevvurdering. Jeg deltar i samarbeid med kollegaer om å diskutere undervisning og pedagogisk praksis.
Belastning	Hvor mye belastning opplever du i tilknytning til forholdene nevnt nedenfor: Elever som forstyrrer i klassen Elever som motarbeider lærerne Elever som truer medelever Elever som har konflikter med elever utenfor klasserommet Elever som er lite motivert for skolearbeidet Elever som truer personalet Klasser der jeg som lærer ikke har kontroll

6.4 Reliabilitet og validitet

Reliabilitet og validitet uttrykkjer i kva grad ein kan ha tillit til data i ei undersøking. For å sikre god reliabilitet i ei kvantitativ undersøking er det viktig at ein har ein godt forklart prosess, som kan la seg etterprøve. Studien sin reliabilitet blir drøfta nedanfor (avsnitt 6.4.1).

Undersøkinga sin validitet seier noko om i kva grad ho har målt det som det var tanken å måle (Befring, 2007). Validitet kan seiast å vere kor sikker ei tolking av ein testskår er (Gall, Gall & Borg, 2003), til dømes om den målinga som er gjord på eit utval, vil gjelde for heile populasjonen, og om den aktuelle målinga verkeleg kan gi svar på problemstillinga (Sørensen, 2006).

I vår studie er problemstillinga slik:

«Vil lærarane oppleve at dei utviklar dugleikar i relasjonsbygging, regulering og autonomi gjennom ein periode med deltaking i Respekt, og vil ei eventuell utvikling ha samanheng med samarbeid med kollegaer og opplevd belastning knytt til elevane?»

6.4.1 Reliabilitet

Ein påliteleg prosedyre for behandling av innsamla data styrkjer reliabiliteten. Senter for atferdsforskning gjekk i utgangspunktet likt fram for alle skulane som tok del i Respekt-programmet, ved innsamlinga av data. Lærarane som var med, fekk same informasjon og hadde så langt det var mogleg, same føresetnader for å svare på spørjeskjema. Sjølv om data er samla inn og behandla på ein nøyaktig måte, er det likevel ingen garanti for at dei vil kaste lys over problemstillinga i denne studien (Hellevik, 2002). Korleis ein formulerer spørsmål i eit skjema, kan til dømes vere avgjerande for reliabiliteten i ein studie (Sørensen, 2006).

Vi veit lite om korleis omgivnadene var når lærarane svarte på spørsmål, men det er utarbeidd retningsliner som kvar skule skal følgje. Som vist i figur 4 (avsnitt 5.1.1) har Respekt faste målområde, fagleg plattform og organisering. Roland et al. (2007) gjer gjennom fem element greie for korleis programmet blir gjennomført. Styring ut frå prinsipp skal som tidlegare nemnt gi programmet retning og identitet (Roland et al., 2007). I vår studie har gjennomføringa hatt ei fast ramme og faste rutinar ved kvart måletidspunkt. Dette har styrkt reliabiliteten.

Eit krav til reliabiliteten ved kvantitative undersøkingar er at andre forskarar skal kunne gjennomføre undersøkingar på same metodiske måte og oppnå same resultat. Resultata frå undersøkinga er då stabil (Hellevik, 2002). Reliabilitet er òg knytt til kor nøyaktig dei ulike operasjonane i prosessen er (ibid.). For kvantitative undersøkingar er reliabilitetsmål bygde på indre konsistens. Denne studien nyttar Cronbach's Alpha som måleinstrument, som ifølgje Ringdal (2007) er eit mykje nytta mål for reliabilitet i denne type undersøkingar.

6.4.2 Validitet

Validitet seier noko om kor gyldig tolkinga av ein testskår er (Lund et al., 2002). Validiteten viser vidare data sin relevans for problemstillinga (Hellevik, 2002) og om ein har kome fram til slutningar på grunnlag av datainnsamlinga som er gyldige (Befring, 2007). I denne typen studiar held ein seg til to plan: teori og empiri. Når problemstillinga blir formulert og resultata blir tolka, er ein på teoriplanet, medan innsamling av data er på empiriplanet (Hellevik, 2002). Vurderinga av om denne studien er verd å tru på, tek utgangspunkt i Cook & Campbell (1979) og Shadish et al. (2002) sitt validitetssystem. Systemet har fire kriterium for validitet: statistisk validitet, indre validitet, ytre validitet og omgrepsvaliditet. Systemet er særleg aktuelt for kausal forskning, men delar av systemet kan òg vere gyldig for anna forskning. Sjølv om denne studien ikkje kjem med kausale slutningar, blir likevel dette validitetssystemet nytta. I kausal forskning vil alle fire validitetssystema vere relevante (Lund & Haugen, 2006). Vår studie kan mellom anna ikkje generaliserast, sidan han manglar ei kontrollgruppe.

Statistisk validitet

Statistisk validitet seier kor sikker ein statistisk konklusjon er, og det er ein nødvendig føresetnad for dei tre andre validitetssystema (Lund & Haugen, 2006). I studien ser vi nærare på om relasjonar mellom utvikling av klasseleiing og faktorar i skulen kan påverke om lærarane utviklar dugleik på desse områda gjennom programperioden. Vi spør om Respekt kan medverke til at ein lærar utviklar dei autoritative dugleikane sine. Skal vi finne svar på dette spørsmålet, må vi spørje oss om studien vår er god nok til å avdekkje samanhengen mellom årsak og verknad. Vidare må vi spørje oss om samanhengen eller forskjellen er sterk nok. Dersom studien vår viser at samhengane vi finn, er statistisk signifikante og tilstrekkeleg sterke, vil studien ha statistisk validitet.

Ein måte å undersøkje statistisk validitet på er å sjå om det skjer ei signifikant endring (Shadish et al., 2002). Signifikansnivået blir oftast sett til 5 %, noko som tyder at det

er 95 % sjanse for at resultatet ikkje er tilfeldig. Signifikansnivået kan setjast høgre eller lågare, alt etter kor strenge krav ein stiller til kor sikkert resultatet skal vere. Ved eksplorerande studiar aksepterer ein eit høgre signifikansnivå, opp til 10 %, for å få klarlagt moglege relasjonar, som i seinare studiar kan bli vurderte etter vanlege signifikansnivå (Ertesvåg, 2002). Anten ein finn signifikante endringar eller ikkje, må ein vere vaken for at det ikkje er avgjerande for forskjellar eller samanhengar. Her spelar mellom anna storleiken på utvalet inn (Shadish et al., 2002). Små forskjellar kan bli signifikante dersom berre talet på respondentar er stort nok. Utvalet vi byggjer på i denne studien, omfattar 258 lærarar, noko som er relativt lite.

Ein har god statistisk validitet dersom det kan trekkjast ei haldbar slutning om at samanhengen mellom ein uavhengig og ein avhengig variabel, eller tendensen, er statistisk signifikant og rimeleg sterk. Ut frå kriteria om statistisk validitet blir metoden i denne studien vurdert som tilfredsstillande. Kva er då årsaka til framgangen, eller i vår problemstilling utviklinga av autoritative dugleikar hos lærarar? Kor sikkert er det at Respekt er årsaka til denne endringa? Den indre validiteten forklarar dette nærare.

Indre validitet

Kor sikkert kan ein seie at deltaking i Respekt gjer lærarane meir autoritative? For å undersøkje dette må ein måle den indre validiteten. Den indre validiteten seier noko om studien måler det han er meint å måle, og om forskinga gir eit rett svar på spørsmålet (Lund & Haugen, 2006).

Tidlegare studium som SAF har gjennomført, viser positiv framgang i høve til dei måla som er sette (Ttofi et al., 2008). Denne studien kan vanskeleg seie noko om dette. Dersom studien hadde hatt ei kontrollgruppe og denne gruppa ikkje hadde hatt framgang, kunne vi seie noko meir sikkert om det var Respekt åleine som var årsaka til betringa (Lund & Haugen, 2006). Ved bruk av ein ikkje-eksperimentell design, som i denne studien, blir ikkje personane tilfeldig fordelte på forsøk knytte til vilkår. Difor manglar studien kontroll av moglege feilkjelder som kan svekkje den indre

validiteten (ibid.). Sjølv om vi hadde hatt ei kontrollgruppe, ville vi likevel ha måtta teke omsyn til eventuelle andre effektar som kunne ha påverka lærarane som var med i Respekt, til dømes Hawthorne-effekten (Befring, 2007).

Omgrepsvaliditet

Måler skalaene i studien faktisk det dei er tenkt å måle? I utvikling av skalaene som ligg til grunn for Respekt, har SAF nytta eit ekspertpanel, noko som er vanleg når omgrepsvaliditeten blir undersøkt (Hinkin & Tracey, 1999). Ekspertpanelet si oppgåve er å vurdere om føreslåtte item representerer det omgrepet skalaen er meint å måle. Sjølv om bruken av ekspertpanel er utbreidd, blir det òg kritisert.

Ekspertpanelet består gjerne av forskarar og ikkje deltakarar frå den gruppa som undersøkinga representerer (ibid.), og dei vil difor ha ei anna forståing av eit omgrep enn tilfeldig valde personar. Eit alternativ er å nytte eit utval frå ei bestemt målgruppe, i dette tilfelle lærarar. Utvalet trong ikkje vere større enn om lag 20 personar, og det ville ha vore unødvendig med avanserte analysar (ibid.). Dette utvalet ville også ha vurdert om item blir forstått slik det er meint i undersøkinga.

Ein kan nytte to ledd for å teste omgrepsvaliditeten i ein studie. Først kan ein måle om omgrepet måler andre ting enn det skal. Deretter kan ein måle eventuelle samanhengar mellom itema som måler dei ulike omgrepa (Shadish et al., 2002). Dette er som nemnt gjort gjennom ein faktor- og reliabilitetsanalyse. Cronbach's Alpha bør vere over 0.7 (de Vaus, 2002) for at vi skal kunne vere trygge på at det er ein samanheng mellom itema (Johannessen, 2008).

Ytre validitet

Den siste validitetstesten handlar om kor vidt resultatet kan generaliserast, og om ein kan overføre resultat, tendensar eller kausale samanhengar frå studien til populasjonen. Sidan skulane sjølve har søkt om å vere med på programmet, er utvalet av lærarar ikkje tilfeldig i statistisk forstand. Tendensar som kjem fram i resultata i studien, kunne kanskje generaliserast til skular som er med i Respekt, men ein kan ikkje vite om desse skulane er representative for skular i Noreg generelt. Det er ikkje

trekt ut eit tilfeldig stratifisert utval av skular, dermed kan ein ikkje generalisere til gruppa lærarar i Noreg. Ut frå eit metodisk synspunkt var målet med studien å finne eit representativt utval, noko vi har gjennomført. Når det gjeld ytre validitet, er målet statistisk generalisering gjennom utvalet til populasjonen, noko studien ikkje kan slå fast. Det kan likevel vere mogleg å finne liknande resultat hos andre som er med i Respekt.

6.5 Ethiske vurderingar

For å sikre informantane og gi datamaterialet troverd bør det ligge etiske refleksjonar til grunn. Det gjeld for all forskning. Normer og reglar blir ofte grunnlag for desse refleksjonane. Etikk står difor som moralen sin teori (Befring, 2007). Eit grunnprinsipp i all vitenskapelig arbeid er forståinga av den makta ein har over andre gjennom arbeidet.

Denne studien nyttar data som er samla inn av SAF, og rekruttering og prosedyre for utvalet er basert på at skulane sjølve søker om opptak i prosjektet (Ertesvåg & Vaaland, 2007). Deltakarane er informerte både skriftleg og munnleg om innhald og retningsliner, jamfør NESH (2006). Forskingsdeltakarane er også blitt informerte skriftleg om at all innsamla informasjon vil bli behandla konfidensielt (NESH, 2006). Undersøkinga er meld til personvernombodet som del i forskinga kring Respekt. SAF har sendt søknad til personvernombodet, som har tilrådd studien. Lærarane blei informerte munnleg av den ansvarlege for studien på sin skule, og i tillegg blei dei informerte skriftleg. Dei samtykte ved å vere med i undersøkinga. Kodane som lærarane fekk tildelt, blei oppbevarte på skulen frå tidspunkt til tidspunkt. Den einskilde læraren gjennomførte undersøkinga elektronisk via Internett. Såleis var det ingen som hadde tilgang til både kodane og dei data som var innsamla for den einskilde læraren.

I denne studien blir utfordringa vår som forskarar å hindre at forskingsdata blir framstilte på ein misvisande måte (NESH, 2006). Vidare ville det vere uetisk av oss å

avgrense emnet for å få fram eit bestemt resultat (ibid.). Det er òg viktig forskningsetisk å unngå spissformulerte konklusjonar (Befring, 2007). Dette må vi vere medvitne om, med bakgrunn i at vi har lite erfaring med denne type studium.

Det finst i dag fleire utviklingsprogram som blir nytta i skulen innanfor klasseleiing. For å sikre den vitenskaplege kvaliteten er det difor viktig at våre verdiar, våre haldningar og vår førforståing kjem eksplisitt til uttrykk i studien (Kvale, 2007). Analysen er fundamentet i ein studie og difor spesielt sårbar dersom det skulle skje juks. For å oppnå eit ønskt resultat kan det vere freistande å utelate data, fabrikkere data eller endre data. Slike brot på forskningsetikken vil øydeleggje tilliten mellom forskaren og respondentane, samstundes som resultatet av forskinga blir ugyldig. I denne studien vil det også skade den tilliten som SAF har vist ved å gi tilgang til dei data som dei har samla inn.

Det er lærarane si oppleving av eigen arbeidssituasjon vi vil forske på. I studien vil vi prøve å finne ut om Respekt har effekt på klasseleiingsdugleikar, og det er dette vi vil sjå nærare på i kapittel 7.

7. Resultat

I dette kapitlet blir resultatene presenterte i denne rekkjefølgja: omtale av utvalet og deretter dei avhengige klasseleingsvariablane relasjonsbygging, regulering og autonomi. Etterpå vil vi sjå nærare på multivariat variasjonsanalyse og univariat variasjonsanalyse for innan lærareffekt. Til slutt vil vi presentere polynomiale kontrastar og plott med utviklingstendar.

7.1 Utval

Tabell 3 viser korleis utvalet (N) på 258 lærarar fordeler seg på kvar skule som er med i Respekt. Tabellen viser òg korleis utvalet fordeler seg dersom ein utelèt to skular med fråfall (missing).

Tabell 3: Oversikt over utvalet av lærarar

	T1		T2		T3		Totalt tal på lærarar ved skulen
	Tal	%	Tal	%	Tal	%	
Skule A	30	65 %	33	72 %	21	46 %	46
Skule B	24	89 %	21	78 %	18	67 %	30
Skule C	7	23 %	10	33 %	13	43 %	22
Skule D	25	66 %	27	71 %	31	82 %	38
Skule E	36	86 %	42	100 %	40	95 %	42
Skule F	18	75 %	18	75 %	18	75 %	30
Skule G	18	31 %	38	64 %	5	9 %	59
Totalt tal på lærarar	158	61 %	189	73 %	149	56 %	267
Totalt tal på lærarar dersom to skular hadde vore ute av målinga		74 %		78 %		71 %	

Tabell 3 ovanfor viser at det totalt er 258 lærarar som inngår i datamaterialet som denne studien byggjer på. Undersøkinga byggjer på data frå sju skular, fordelt på to kommunar. Skular med klassar frå 1. til 7. årstrinn og i tillegg tre ungdomsskular, 8.–10. årstrinn, er med i utvalet. Den siste skulen er ein skule med årstrinn 1.–10.

Datamaterialet gir ikkje grunnlag for å vurdere skulane sitt initieringsarbeid før dei tok til med Respekt, men for to av skulane er svarprosenten låg. Det vil vi sjå nærare på i kapittel 8. Materialet gir heller ikkje grunnlag for å seie noko om i kor stor grad personalet var budd på eit endringsprogram av dette omfanget.

Denne studien tek for seg læraren si utvikling av klasseleiingsdugleikar med omsyn til mellom lærareffektar og innan lærareffektar. Studien tek ikkje for seg forskjellar mellom skular. Vi vel likevel å nemne at studien ville hatt ein høgre svarprosent dersom vi hadde halde to av skulane utanfor utvalet. Dette er likevel ikkje gjort, med tanke på at det er lærarane denne studien vil undersøkje, og ikkje skulen.

7.1.1 Missing

Tabellen ovanfor gir ei oversikt over missing i utvalet. Som det går fram av tabellen, er svarprosenten høvesvis 61 %, 73 % og 56 % på dei tre målingane. Dersom ein ser bort frå dei to skulane som har størst fråfall, blir svarprosenten for dei tre målingane $T1 = 74 \%$, $T2 = 78 \%$ og $T3 = 71 \%$. Det blei gjort missing-analysar ved hjelp av SPSS. Missing-analysane er gjorde i tråd med tilsvarande analysar i ein studie under arbeid ved SAF (Ertesvåg, Roland, Størksen, Vaaland & Veland, under arbeid).

Analysane viste at 70 av lærarane i utvalet tok del i studien ved alle tre tidspunkta. Dette var eit så lågt tal at vi fann grunn til å undersøkje det nærare. Totalt var, som tidlegare sagt, 258 lærarar med på eitt eller fleire tidspunkt. På T1 var 158 lærarar med, på T2 189 lærarar og på T3 146 lærarar. Missing-analysane viste at dei fleste lærarane som var med på to tidspunkt, var med anten på T1 og T2 eller på T2 og T3. Berre 13 lærarar var med både på T1 og T3. Spørsmålet er om fråfallet er tilfeldig, eller om det er knytt til deltaking i Respekt (ibid.). Ein kunne til dømes tenkje seg at lærarar fell frå fordi dei ikkje synest at deltaking i Respekt er meiningsfullt eller

utbytterikt. Dette har vi ikkje høve til å granske, men spørjeskjemaet inneheldt spørsmål om kor lenge lærarane hadde arbeidd ved skulen. Det gir til ein viss grad høve til å sjå nærare på om fråfallet er knytt til at lærarane ikkje har arbeidd på skulen i den perioden dei var med i Respekt. Vi gjekk difor inn og såg nærare på dei som var med på T3, men som hadde missing på tidlegare innsamlingspunkt. Dette utgjorde hundre lærarar. Førte av desse lærarane opplyste at dei hadde arbeidd ved skulen i 0–1 år. Dette inneber at desse førte ikkje hadde høve til å vere med på T1, fordi dei då ikkje arbeidde ved skulen. Dersom ein går ut i frå at talet på lærarar var om lag stabilt frå år til år, noko opplysningar frå skulane tyder på, var det ytterlegare om lag 40 lærarar som då ikkje var med på T3 fordi dei ikkje lenger arbeidde ved skulen. Såleis er det om lag 80 lærarar som har fråfall fordi dei ikkje har starta, eller dei har slutta å arbeide ved skulen. I tillegg kjem lærarar som av ein eller annan grunn har permisjon, til dømes fødselspermisjon eller permisjon for å prøve anna arbeid. Vi kan ikkje utelukke at lærarar har slutta ved skulen fordi han arbeider etter prinsippa i Respekt. Det kan likevel vere grunn til å tru at det helst er andre grunnar til at lærarar skiftar jobb. Stillinga kan til dømes vere mellombels. Det kan òg vere eit ønske å arbeide ved ein annan skule, der ein kan nytte fagkombinasjonane sine betre. Difor kan det vere god grunn til å gå ut frå at fråfallet i hovudsak er tilfeldig og kan sjåast som «completely at random» (Buhi, Goodson & Neilands, 2008).

For ytterlegare å kaste lys over dei vala som er gjorde med omsyn til handtering av missing, blei gjennomsnittsskårar for dei uavhengige variablane samanlikna for dei 70 som var med ved alle tre tidspunkta, og for dei som var med ved eitt eller to av tidspunkta. Desse analysane viste ingen signifikante skilnader mellom gruppene på dei ulike tidspunkta. Dette resultatet kan vere eit argument for å utelate dei som ikkje var med ved alle tidspunkta, men ettersom eit utval på 70 statistisk gir meir usikre analysar enn eit større utval, valde vi å erstatte fråfall slik det er forklart i metoddelen, kapittel 6.

7.1.2 Faktoranalyse av klasseleiingsitem

I forskning ser ein etter indikasjonar på om nokon av variablane påverkar eller har effekt på andre variablar. Studien vår byggjer på delar av data frå spørjeskjemaet til lærarar som er med i Respekt. Ein eksplorerande faktoranalyse med varimax-rotasjon og eigen verdi (eigen value) fordeler dei 18 itema som kartlegg klasseleiing i denne studien på tre faktorar, slik dei er meint å gjere. Det er til dømes viktig å finne ut om det finst andre underdimensjonar ved klasseleiing i studien. Ein eksplorerande faktoranalyse gjer det mogleg å finne variabelkonstruksjonar og definere nye variablar (Befring, 2007). Gjennom ein faktoranalyse kan ein redusere datamengda mellom anna ved statistisk å gruppere data og på den måten forenkle datasettet, noko vi har valt å gjere i denne studien. Gjennom faktoranalysen blei ei stor mengd data redusert til nokre få faktorar. Det blir viktig å operasjonalisere dei ulike itema eller einskildvariablane slik at vi finn ut om ein variabel kan byggje på fleire delinformasjonar. For at desse informasjonane skal kunne leggjast til grunn for dataanalysen, må dei interkorrelere. Gjer dei det, kan dei leggjast til grunn som ein sumskår for variabelen (Befring, 2007).

Sjølv om dei 18 itema fordelte seg på tre faktorar, slik intensjonen var, viste det seg at i vår faktoranalyse fordelte ikkje alle item seg i den faktoren dei var meint å gjere frå skalautviklarane si side. Resultatet av faktoranalysane er viste i tabell 4.

Faktorladningane for dei tre faktorane blir målte med eit målenivå mellom 0 og 1.

Fleire item ladar på to faktorar For to av itema (30, 31) legg dei ifølgje faktoranalysen seg på faktoren relasjonsbygging. Teoretisk ligg det ein viss grad av regulering i spørsmåla «*Jeg følger nøye med i elevenes oppførsel i timene*» og «*Jeg er nøye med å gripe inn når elevenes oppførsel forstyrrer læringsaktivitetene*».

Den teorien vi har presentert tidlegare (figur 3), ser den autoritative læraren ut frå kombinasjonen høg grad av varme og høg grad av kontroll. Vurderinga som er gjord ved å flytte item 30 og 31 vil på denne bakgrunnen truleg påverke og svekkje omgrepsvaliditeten og det samla resultatet, men det er i hovudsak ei mogleg endring i

prosjektperioden studien rettar merksemda mot. Ei mogleg endring vil ein likevel sjå om spørsmåla blir flytta frå faktor ein til faktor to.

Tabell 4: Faktorladninga for tre faktorar for klasseleiing

Item nr. klasseleiing	Spørsmålstilling	1	2	3
9 A	Jeg arbeider aktivt med å skape gode relasjoner mellom elevene.	.688	.939	
30 A	Jeg følger nøye med i elevenes oppførsel i timene.	.636	.464	
10 A	Jeg roser elevene ofte.	.794		
7 A	Jeg viser interesse for den enkelte elev.	.791		-.311
8 A	Jeg fokuserer først og fremst på elevenes ressurser og det de lykkes med.	.570	.392	
26 A	Jeg viser elevene at jeg bryr meg om dem (ikke bare når det gjelder skolearbeidet).	.816		
14 A	Jeg ser til at elevene gjør det de skal gjøre.	.722		
29 A	Jeg ser til at rutiner og regler blir fulgt.		.804	
31 A	Jeg er nøye med å gripe inn når elevenes oppførsel forstyrrer læringsaktivitetene.	.670	.347	
15 A	Jeg har etablert gode rutiner/regler for arbeid i grupper.	.698		
2 A	Jeg arbeider aktivt med å skape gode relasjoner til elevene.	.668		
12 A	Jeg satser mye på å hjelpe elevene til å sette seg egne mål.		.423	.604
13 A	Jeg er opptatt av at de voksne i klassen har en felles holdning til elevenes atferd.	.617		
28 A	De som underviser i denne klassen, har felles regler og rutiner for klassen.		.709	
20 A	Jeg lar elevene være med å bestemme hvor de skal arbeide.			.838
19 A	Jeg lar elevene være med å bestemme hvordan de skal arbeide med lærestoffet.			.805
23 A	Jeg gir elevene innflytelse over sin situasjon på skolen.			.783
21 A	Jeg legger opp til at elevene kan tilpasse arbeidsoppgavene til sine interesser og ferdigheter.		.317	.725

Dersom vi gjer ein eigen faktoranalyse for itema som inngår i regulering (tabell 5), viser dei alle høg faktorladning, samstundes som dei utgjer ei faktorløyising. Såleis viser itema som er utvikla for å kartleggje regulering, seg å vere ein faktor. Denne faktoren er ikkje eintydig når ein gjer ein felles faktoranalyse med itema som skal kartleggje relasjonsbygging og autonomi. I eit større utval der dette utvalet også inngår (Ertesvåg, Midthassel, Roland, Bech og Westergård, under arbeid), gir dei 18

itema som skal kartleggje relasjonsbygging, regulering og autonomi, ei tre-faktorløyising med akseptable faktorladningar, der dei ulike itema inngår i den faktoren dei er meinte å gjere frå skalautviklarane si side. Vi har difor, trass i vår eigen faktoranalyse, valt å nytte den faktorinndelinga som SAF har utvikla. Målet med å gjere det slik, er at vi då kan samanlikne med analysar frå SAF på eit seinare stadium. Difor er item 30 og 31 ikkje utelatne frå studien, noko som òg kunne ha vore eit alternativ.

Basert på våre funn kan det vere grunnlag for å stille spørsmål ved validiteten til skalaen regulering. Ei mogleg årsak til at vi ikkje fekk ei eintydig faktordeling, slik skalautviklarane har meint, kan vere at utvale var relativt lite, og i tillegg ikkje var representativt. På den andre sida kan det òg vere slik at skalaen ikkje er valid. Det ville ha vore interessant å undersøkje validitetsspørsmålet nærare, men det fell utanfor ramma av masteroppgåva, og vi har såleis ikkje gått nærare inn på det.

Tabell 5: Item som inngår i for faktoren regulering

Item nr.	klasseleing	
30A	Jeg følger nøye med i elevenes oppførsel i timene.	.809
29A	Jeg ser til at rutiner og regler blir fulgt.	.802
4A	Jeg ser til at elevene gjør det de skal gjøre.	.793
15A	Jeg har etablert gode rutiner/regler for arbeid i grupper.	.754
31A	Jeg er nøye med å gripe inn når elevenes oppførsel forstyrrer læringsaktivitetene.	.746
3A	Jeg er opptatt av at de voksne i klassen har en felles holdning til elevenes atferd.	.731
28A	De som underviser i denne klassen, har felles regler og rutiner for klassen.	.634

Skalaene for dei uavhengige variablane samarbeid og belastning er i tråd med presentasjonen i metodekapitlet. Det vil seie at lærarane blei delte inn i to tilnærma like store grupper, som då representerte mykje/lite samarbeid/belastning med utgangspunkt i gjennomsnittskårane for dei itema som skalaen omfatta. Det blei teke utgangspunkt i at halvparten av lærarane skulle vere i kvar gruppe. Der fleire hadde

same skår som læraren som representerte 50 % av utvalet, blei dei plasserte i gruppa med minst samarbeid/belastning.

Neste steg i etableringa av den avhengige variabelen klasseleiing er å gjennomføre ein reliabilitetstest på item i kvar kategori. Dette gjer vi ved å rekne ut Cronbach's Alpha-verdien for kvar faktor. Cronbach's Alpha gir uttrykk for indre konsistens mellom item. Tabellen nedanfor viser høg Cronbach's Alpha-verdi for alle faktorane.

Tabell 6: Faktoranalyse og reliabilitetsanalyse for skalaene

Skala	Tal på item	Faktorladning	Cronbach's Alpha
Relasjonsbygging	6	< 0.5	.89
Regulering	7	< 0.4	.87
Autonomi	5	< 0.5	.85
Samarbeid	5	< 0.5	.88
Belastning	4	<0.5	.86

Tabell 6 viser tilfredsstillande faktorladning over 0.5 for alle faktorane bortsett frå faktoren regulering, som hadde ei faktorladning på 0.4. Alle faktorane hadde Cronbach's Alpha-verdi over .70. Ut frå desse kriteria er omgrepsvaliditeten god (de Vaus, 2002).

7.2 Utvikling av dugleik innanfor klasseleiing

Fleire faktorar påverkar dugleiken i klasseleiing. Vi har her sett nærare på aspekta relasjonsbygging, regulering og autonomi, som er sentrale for problemstillinga i denne undersøkinga. Studien ser desse faktorane opp mot lærarane si oppleving av samarbeid internt på skulen og den kjensla dei har av belastning knytt til arbeidet med elevane. Tabell 7 nedanfor gir ei oversikt over gjennomsnittet og standardavvik ved dei ulike måletidspunkta, T1–T3.

Tabell 7: Oversikt over gjennomsnitt og standardavvik (SD), T1–T3

T1–T3	N	Minimum	Maksimum	Gjennomsnitt	SD
Relasjonsbygging T1	258	2.83	5.00	4.2962	.43481
Relasjonsbygging T2	258	1.60	5.00	4.2897	.49792
Relasjonsbygging T3	258	3.00	5.00	4.3193	.38763
Regulering T 1	258	1.86	5.00	4.0689	.47364
Regulering T 2	258	2.00	5.00	4.1876	.51744
Regulering T 3	258	2.86	5.00	4.2344	.39235
Autonomi T1	258	.80	5.00	3.1182	.63327
Autonomi T2	258	.20	5.00	3.1111	.65349
Autonomi T3	258	.40	5.00	3.0976	.57624

Skåringsbreidda er 1–5.

Dei to aspekta relasjonsbygging og regulering har høge gjennomsnittsverdiar gjennom heile undersøkinga. Dette tyder på at lærarane generelt meiner at dei har gode dugleikar innanfor relasjonsbygging og regulering. For faktoren autonomi er gjennomsnittsskårane lågare og viser inga særleg endring [T1 = .633, T2 = .653, T3 = .576] gjennom dei tre målingane.

Lærarane rapporterer om lag same resultat for relasjonsbygging ved dei tre tidspunkta. Resultata indikerer at lærarane kan ha auka dugleiken knytt til regulering gjennom den perioden dei var med i Respekt. Gjennomsnittet aukar frå 4.07 ved T1 til 4.20 ved T3. Spreiinga i skårar er mindre ved T3 (0.52) enn ved T1 (0.61). Faktoren autonomi har ein gjennomsnitt på 3.11 ved T1 og 3.10 ved T3. SD endrar seg frå 0.81 ved T1 til 0.77 ved T3. Resultata viser ikkje om den positive endringa er signifikant, det vil difor vere interessant å granske dette nærare. Det kan òg vere interessant å undersøkje effekten av dei uavhengige variablane samarbeid og belastning på klasseleiingsvariablane. Vidare er det interessant å granske effekten av dei ulike aspekta ved klasseleiing når ein har kontrollert for effekten av dei to andre aspekta. Dette kjem vi tilbake til i avsnitt 7.3.

Resultata viser korleis lærarar skårar samla som gruppe, og dei viser ikkje skilnader mellom undergrupper av lærarar, til dømes dei som opplever lite/mykje samarbeid og lite/mykje belastningar. Dette blir kommentert i samband med tabellane 13 og 14.

7.2.1 Samanheng mellom faktorar innanfor klasseleiing

Tabell 8 viser korrelasjonen mellom dei tre faktorane innanfor klasseleiing. Data frå relasjonsbygging, regulering og autonomi er henta inn ved T1. Korrelasjonsmålingar for T2 og T3 viser endringar i korrelasjonen mellom dei tre faktorane innanfor klasseleiing og grad av opplevd samarbeid og opplevd belastning. Målingane ligg vedlagt (vedlegg 1 og 2).

Tabell 8 viser positiv korrelasjon mellom faktorane relasjonsbygging, regulering, autonomi og samarbeid, noko som er venta ut frå tidlegare nemnd teori, jamfør Midthassel (2006). Korrelasjonen er sterkast mellom relasjonsbygging og regulering ($r = 0.75$, $p = .000$). Samvariasjonen er positiv, men lågast mellom faktorane autonomi og samarbeid ($r = 0.20$, $p = .002$). Resultatet viser likevel at korrelasjonen er signifikant på 5 %-nivå.

Tabell 8 viser negativ samvariasjonen mellom belastning og faktorane innanfor klasseleiing og samarbeid. Det samsvarer med Hargreaves (1996), som viser til at endringar i lærarrolla kan føre til overbelastning for lærarane. Korrelasjonen viser sterkast negativt samanfall mellom variablane samarbeid og belastning ($r = -0.23$, $p = .000$). Tabellen viser svakast negativ samvariasjon mellom belastning og autonomi ($r = -.21$, $p = .001$).

Tabellen viser positiv korrelasjon mellom dei tre faktorane innanfor klasseleiing.

Tabell 8: Bivariat analyse, korrelasjon mellom relasjonsbygging, regulering og autonomi

		Relasjonsbygging	Regulering	Autonomi	Samarbeid	Belastning
Relasjonsbygging	Pearsons Correlation Sign. (2-tailed)	1				
	N	258				
Regulering	Pearsons Correlation Sign. (2-tailed)	.752(**)	1			
	N	258	258			
Autonomi	Pearsons Correlation Sign. (2-tailed)	.498(**)	.425(**)	1		
	N	258	258			
Samarbeid	Pearsons Correlation Sign. (2-tailed)	.371(**)	.318(**)	.195(**)	1	
	N	258	255	255	255	
Belastning	Pearsons Correlation Sign. (2-tailed)	-.22(**)	-.20(**)	-.21(**)	-.23	1
	N	254	254	254	254	254

** Korrelasjonen er signifikant ved 0.01.

7.3 Resultat frå multivariate analysar med repeterte målingar for klasseleiing

I resultatpresentasjonen blir problemstillinga utdjupa gjennom multivariate og univariate analysar. Etter innleiande multivariate og univariate analysar blir utviklingstrendar granska gjennom polynomiale kontrastar for innan lærareffektar og plott som viser utviklinga for ulike grupper.

7.3.1 Multivariat variasjonsanalyse

Ved ein multivariat analyse med repeterte målingar uttrykkjer ein i denne studien utvikling av tre typar klasseleiing over tid. Problemstillinga, som blir sett i samanheng

med intervensjonar der bevisstgjerung i rolla som autoritativ lærar er målet, er primært knytt til avdekking av slik endring. Det er endring i bruk av klasseleiingsdugleik i prosjektperioden studien set søkjelys på.

Tabell 9: Multivariate variasjonsanalysar med repeterte målingar for multivariate hovud- og interaksjonseffektar for dei uavhengige variablane samarbeid og belastning og for dei tre aspekta ved klasseleiing og for samarbeid og belastning.

Faktor	F-verdi	Df 1	Df 2	Sign.
Mellom lærareffekt				
Samarbeid	13.432	3	246	.000
Belastning	10.060	3	246	.000
Samarbeid * Belastning	.722	3	246	.540
Innan lærareffekt				
Klasseleiing	5.150	6	243	.000
Klasseleiing * Samarbeid	2.214	6	243	.042
Klasseleiing * Belastning	2.525	6	243	.022
Klasseleiing * Belastning * Samarbeid	1.320	6	243	.249

I tråd med Hand & Taylor (1987) undersøker vi først den høgste eller mest komplekse interaksjonen – interaksjonen mellom klasseleiing, belastning og samarbeid.

Resultata, som er presenterte i tabell 9, viser at effekten for denne interaksjonen ikkje er signifikant [$F = 1.320$, $p = .249$]. Det tyder på at det ikkje er signifikante skilnader i utvikling mellom grupper av lærarar med lite belastning og mykje samarbeid, lite belastning og lite samarbeid, mykje belastning og lite samarbeid og mykje belastning og mykje samarbeid med omsyn til eitt eller fleire av dei tre aspekta ved klasseleiing. Derimot er både interaksjonen mellom klasseleiing og belastning [$F = 2.525$, $p = .022$] og mellom klasseleiing og samarbeid [$F = 2.214$, $p = .042$] signifikante. Når vi no har funne signifikant interaksjonseffektar, kan vi i tråd med Hand & Taylor (1987) avslutte vidare gransking av resultata, ettersom vi no har funne ein effekt av klasseleiing og belastning på den eine sida og klasseleiing og samarbeid på den andre. At vi har interaksjonseffekt, inneber at lærarar som opplever mykje belastning og lærarar som opplever lite belastning knytt til elevarbeid, utviklar seg ulikt gjennom perioden med deltaking i Respekt. Tilsvarande opplever lærarar som opplever lite samarbeid med kollegaer og lærarar som opplever mykje samarbeid med kollegaer,

ulik utvikling gjennom denne perioden. Resultata som er presenterte ovanfor, gir ikkje kunnskap om kva for aspekt ved klasseleiing lærarane utviklar seg ulikt i. Det vil vi sjå nærare på i presentasjonen av univariate analysar av varians, presentert i avsnitt 7.3.3.

7.3.2 Sphericity

Før vi går vidare med å tolke dei univariate effektane, vil vi granske om sphericity (Ertesvåg, 2002) eksisterer. Det gjer vi for å vere sikre på om vi i studien kan bruke resultat der det står «sphericity assumed» i dei univariate analysane.

Tabell 10 viser at resultatet av Mauchly's test av sphericity var tilfredsstillande. Resultata er ikkje signifikante. Dette indikerer at kravet til varians/kovarians-matrisen er tilfredsstilt, og ein kan tolke univariate effektar ut frå ei forståing av at sphericity eksisterer (Ertesvåg, 2002).

Tabell 10: Resultat av Mauchly's test av sphericity

	Mauchly's	Chi-kvadrat	Df	Sign.
Relasjonsbygging	.99	3.56	2	.169
Regulering	1.0	1.03	2	.597
Autonomi	.99	3.82	2	.148

7.3.3 Univariat variasjonsanalyse

Tabell 11 viser resultat av univariate testar for multivariate signifikante innan lærareffektar.

Tabell 11: Resultat av univariate analysar for multivariate signifikante innan lærareffektar. F-verdi, fridomsgrad (df) og signifikans (sign.) er oppgitt.

		F-verdi	Df	Sign.
Klasseleiing	Regulering	11.029	2	.000
Klasseleiing * Samarbeid	Relasjonsbygging	3.399	2	.034
	Autonomi	4.842	2	.008
Klasseleiing * Belastning	Relasjonsbygging	5.126	2	.006

Interaksjonseffekten mellom klasseleiing og belastning viste signifikant resultat for relasjonsbygging [$F = 5.13, p = .006$]. Det vil seie at gjennom ein periode med deltaking i Respekt utviklar lærarar klasseleiingsdugleiken relasjonsbygginga ulikt, avhengig av graden av opplevd belastning. For interaksjonseffekten mellom klasseleiing og samarbeid viser tabellen signifikante univariate resultat for autonomi [$F = 4.84, p = .008$] og for relasjonsbygging [$F = 3.40, p = .034$]. Desse resultata gir indikasjon på samvariasjon mellom samarbeid og relasjonsbygging og samarbeid knytt til autonomi gjennom den perioden lærarane var med i Respekt. Både når det gjeld interaksjonseffekten mellom klasseleiing og samarbeid og mellom klasseleiing og belastning er relasjonsbygging den faktoren innanfor klasseleiing som har signifikant endring. I tillegg er det signifikant endring for autonomi i interaksjonseffekten mellom klasseleiing og samarbeid.

Regulering viser ingen interaksjonseffekt, verken i høve til samarbeid eller belastning, derimot viser det ein signifikant hovudeffekt [$F = 11.029, p = .000$]. Dette indikerer at det ikkje er skilnad i utvikling av dugleikar i regulering mellom grupper av lærarar som er ulike med omsyn til opplevd samarbeid og belastning.

7.3.4 Polynomiale kontrastar

Ved hjelp av innan lærarkontrastar kan ein granske forma på utviklingsbanen i bruk av dugleikar knytte til klasseleiing gjennom prosjektperioden.

Tabell 12: Polynomiale kontrastar for signifikante univariate innan lærarresultat. F-verdiar, fridomsgrader (df) og signifikans (sign.) er viste.

			F-verdi	Df	Sign.
Klasseleiing	Regulering	Lineær	21.438	1	.000
		Kvadratisk	1.655	1	.199
Klasseleiing * Samarbeid	Relasjonsbygging	Lineær	7.069	1	.008
		Kvadratisk	.338	1	.561
	Autonomi	Lineær	9.998	1	.002
		Kvadratisk	.052	1	.819
Klasseleiing * Belastning	Relasjonsbygging	Lineær	.950	1	.331
		Kvadratisk	8.607	1	.004

Tabell 12 viser polynomiale kontrastar for univariate signifikante resultat.

Polynomiale kontrastar for interaksjonen mellom klasseleiing og belastning viste signifikant univariat effekt i kvadratisk trend for relasjonsbygging [$F = 8.607$, $p = .004$]. Lærarane rapporterte signifikant skilnad for interaksjonseffekten mellom klasseleiing og samarbeid i lineær trend for autonomi [$F = 9.998$, $p = .002$] og for lineær trend knytt til relasjonsbygging [$F = 7.069$, $p = .008$].

Polynomiale kontrastar for interaksjonen knytt til klasseleiing viser ikkje signifikant skilnad på kvadratisk trend knytt til regulering [$F = 1.655$, $p = .199$]. Ein finn derimot signifikant skilnad i lineær trend [$F = 21.438$, $p = .000$]. Dette viser at lærarane over tid utviklar dugleiken regulering, noko som inneber ulik utvikling knytt til faktorar innanfor klasseleiingsvariabelen.

7.4 Visualisering av utviklingstendar

Studien viser utviklingstendar for signifikante univariate effektar for klasseleiing, klasseleiing og opplevd samarbeid med kollegaer og klasseleiing og opplevd belastning i høve arbeid med elevar.

Verdiane i plotta nedanfor kan avvike frå dei eksakte tala som kjem fram i tabell 13, knytt til samarbeid, og i tabell 14, knytt til belastning. Ei mogleg årsak er at når ein ser på dei multivariate analysane, er seks informantar utelatne av analysane av belastning og samarbeid. Vi viser til dei eksakte verdiane i tabellane, der heile utvalet på 258 er med.

7.4.1 Opplevd samarbeid

For ytterlegare å kaste lys over samanhengane mellom samarbeid og dei tre aspekta ved klasseleiing har vi sett nærare på skilnader i gjennomsnittsskårar for relasjonsbygging, regulering og autonomi for lærarar som opplever på den eine sida mykje samarbeid og på den andre sida lite samarbeid.

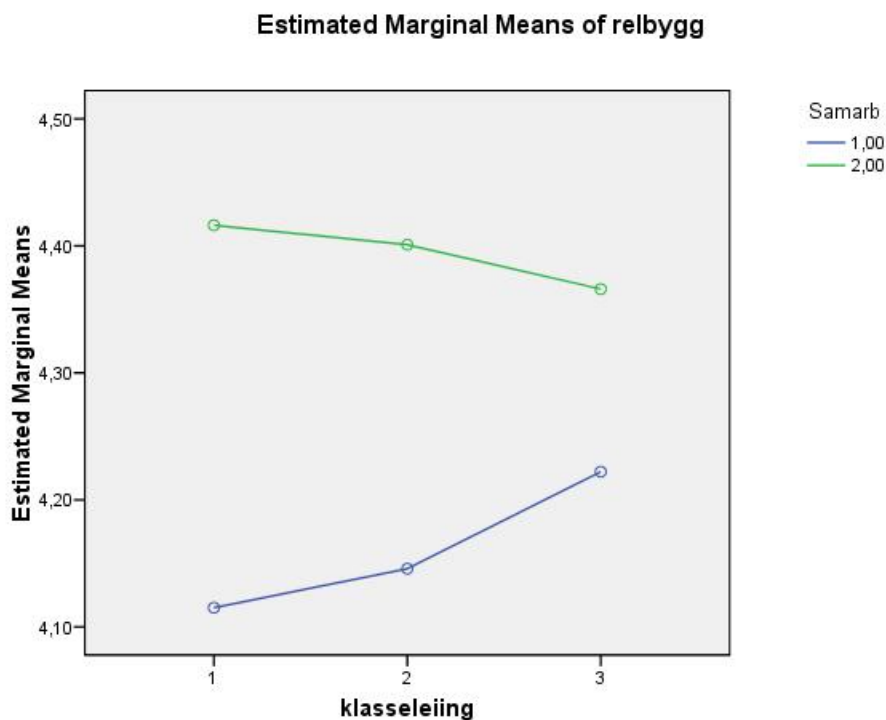
Relasjonsbygging og samarbeid

For lærarar som opplever lite samarbeid med kollegaer, er det ein tendens til auke i gjennomsnittsskåren for relasjonsbygging gjennom prosjektperioden [$M(T1) = 4.10$, $M(T2) = 4.11$ og $M(T3) = 4.21$]. Auken viser seg særleg frå tidspunkt to til tidspunkt tre. Det er ingen slik tendens for lærarar som opplever mykje samarbeid.

Tabell 13 og figur 5 viser at lærarar som rapporterer mykje samarbeid, skårar likt på relasjonsbygging ved T1 og T2 [$M = 4.43$]. Denne gruppa har ein fallande tendens ved T3 [$M = 4.40$], jamfør at tabell 12 viser dei polynomiale kontrastane signifikant ulikskap i utvikling i lineær trend for dei to gruppene.

Tabell 13: Gjennomsnittsverdiar for lærarar som rapporterer mykje eller lite samarbeid ved T1, T2 og T3 for relasjonsbygging, regulering og autonomi

Dugleik	Tid	Samarbeid	Gjennomsnitt	SD
Relasjonsbygging	T 1	Lite	4.10	.477
	T 1	Mykje	4.43	.341
	T 2	Lite	4.11	.510
	T 2	Mykje	4.43	.445
	T 3	Lite	4.21	.371
	T 3	Mykje	4.40	.386
Regulering	T 1	Lite	3.91	.504
	T 1	Mykje	4.21	.403
	T 2	Lite	4.03	.577
	T 2	Mykje	4.33	.431
	T 3	Lite	4.12	.381
	T 3	Mykje	4.32	.384
Autonomi	T 1	Lite	2.96	.605
	T1	Mykje	3.21	.641
	T 2	Lite	3.05	.621
	T 2	Mykje	3.14	.683
	T 3	Lite	3.11	.457
	T 3	Mykje	3.10	.661

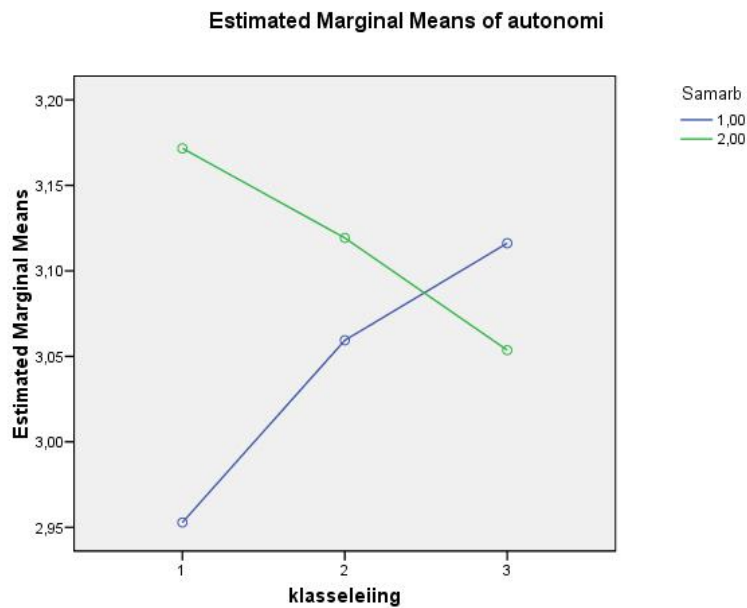


Figur 5: Profilplott for utvikling over tid for mykje eller lite samarbeid knytt til klasseleingsfaktoren relasjonsbygging for T1, T2 og T3

Autonomi og samarbeid

Lærarar som opplever høg grad [M (T1) = 3.21] av samarbeid, har høgere gjennomsnittsskår ved T1 enn ved T2 [M = 3.14] og T3 [M = 3.10]. Utviklinga over tid viser ein fallande tendens.

Lærarar som seier at dei opplever liten grad av samarbeid, skårar lågt på autonomi ved T1 [M = 2.96]. Utviklinga over tid viser ei stigande kurve, der resultatet for T3 [M = 3.11] er høgere enn tilsvarende resultat for dei som opplever høg grad av samarbeid. Tabell 13 viser ulik signifikant utvikling i lineær trend (figur 6) for dei to gruppene.



Figur 6: Profilplott for utvikling over tid for mykje samarbeid og lite samarbeid knytt til klasseleingsfaktoren autonomi for T1, T2 og T3

7.4.2 Opplevd belastning

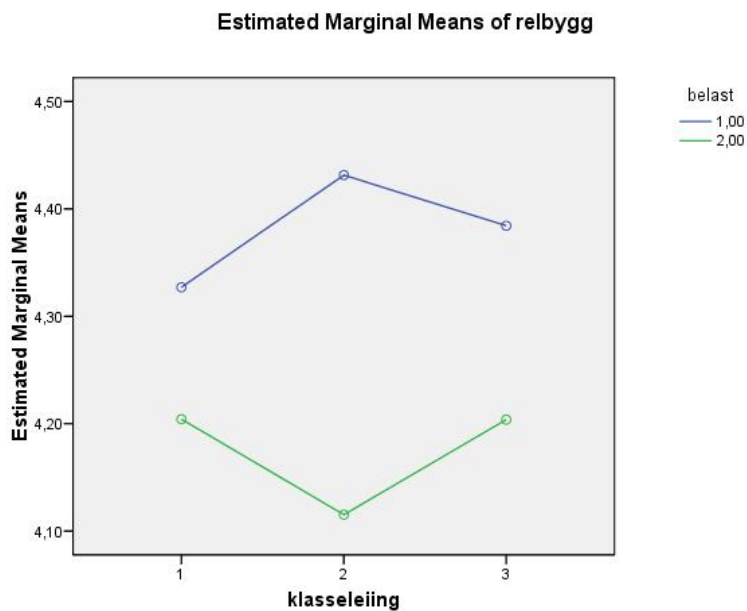
For å kaste lys over samanhengane mellom belastning og dei tre aspekta ved klasseleing har vi sett nærare på skilnader i gjennomsnittsskårar for relasjonsbygging, regulering og autonomi for lærarar som opplever på den eine sida mykje belastning og på den andre sida lite belastning.

Tabell 14 og figur 7 viser at dei lærarane som opplyser at dei opplever lite belastning, skårar høgre i gjennomsnittsverdi for relasjonsbygging ved T1 [M=4.37] enn dei lærarane som opplever mykje belastning [M (T1) = 4.18].

Lærarane som opplyser at dei opplever mykje belastning, viser ein tendens til å skåre lågare ved T2 [M = 4.10] enn ved T1 [M = 4.18], men skåren aukar igjen ved T3 [M = 4.20]. Lærarar som opplever lite belastning, viser aukande tendens ved T2 [M = 4.45] i høve til T1 [M = 4.37], men dette stabiliserer seg ved T3 [M= 4.41].

Tabell 14: Gjennomsnittsverdiar (M) for lærarar som rapporterer mykje belastning og lite belastning, T1, T2 og T3 for variabelen belastning

Dugleik	Tid	Belastning	Gjennomsnitt	SD
Relasjonsbygging	T 1	Lite	4.37	.424
	T 1	Mykje	4.18	.426
	T 2	Lite	4.45	.394
	T 2	Mykje	4.10	.549
	T 3	Lite	4.41	.352
	T 3	Mykje	4.20	.403
Regulering	T 1	Lite	4.16	.483
	T 1	Mykje	3.97	.432
	T 2	Lite	4.34	.430
	T 2	Mykje	4.02	.571
	T 3	Lite	4.34	.374
	T 3	Mykje	4.10	.380
Autonomi	T 1	Lite	3.21	.632
	T 1	Mykje	2.95	.607
	T 2	Lite	3.16	.633
	T 2	Mykje	3.02	.684
	T 3	Lite	3.16	.588
	T 3	Mykje	3.01	.561



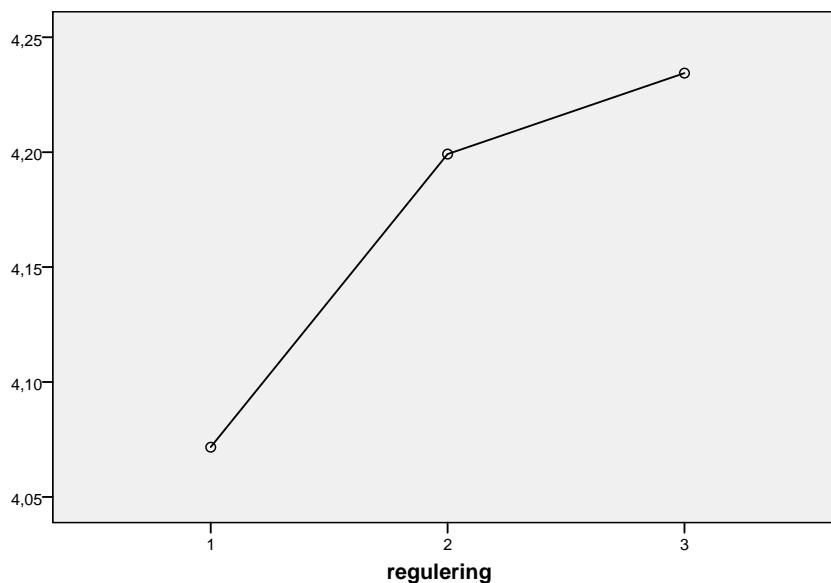
Figur 7: Profilplott for utvikling over tid for mykje belastning og lite belastning knytt til klasseleingsfaktoren relasjonsbygging for T1, T2 og T3

Ved T3 ser vi at kurvene har retning mot kvarandre og gir inntrykk av ei mogleg felles oppleving over tid av korleis mykje eller lite belastning påverkar evna til relasjonsbygging. Dei polynomiale kontrastane (tabell 12) viste at med ei kvadratisk kurve for dei to gruppene er utviklinga signifikant ulik.

Regulering

Faktoren regulering viste ingen interaksjonseffekt verken ved samarbeid eller belastning, men ein signifikant hovudeffekt i auken i dugleik i klasseleiing samla for lærarane. Resultatet viser at lærarane samla sett har størst auke frå T1 til T2 (figur 8). Auken i rapportert regulering er signifikant.

Estimated Marginal Means



Figur 8: Profilplott for utvikling over tid for klasseleiingsaspektet regulering for T1, T2 og T3

8. Drøfting

Resultata som er presenterte i kapittel 7, viser at lærarane utviklar klasseleiingsdugleikar gjennom prosjektperioden, men resultata for dei tre aspekta ved klasseleiing varierte. Innleiingsvis tek difor dette kapitlet for seg problemstillinga og drøftar funna. I avslutningsfasen i prosjektet er det naturleg kort å drøfte konsekvensane av studien for pedagogisk verksemd og implikasjonar for praksis. Kapitlet blir avslutta med metodiske atterhald.

Når vi i drøftingane viser til «dei multivariate analysane», refererer vi til dei samla analysane med multivariat- og univariatanalysar, polynome kontrastar og profilplott.

8.1 Problemstillinga

Målet med denne oppgåva har vore å sjå på kva måte ein periode med arbeid med Respekt påverkar utviklinga av lærarane sine autoritative dugleikar. Undersøkingar har vist kor viktig det er å rette merksemda mot kjerneaktivitetar i skulen for å ha suksess med å endre skulen (Fullan, 2007). Sentralt her står relasjonen læraren har til eleven. Samstundes er det nødvendig å sjå lærarane og ei mogleg utvikling i dugleik knytt til klasseleiing i eit heilskapleg perspektiv, der utviklinga skjer i interaksjon og samhandling mellom personar (Bronfenbrenner 1979; 2005).

Respekt legg vekt på bevisstgjerjing og trening i klasseleiing. Dette dannar grunnlaget for vår studie, med den problemstillinga vi ut frå teori har valt å spesifisere i avslutninga av kapittel 4:

«Vil lærarane oppleve at dei utviklar dugleikar i relasjonsbygging, regulering og autonomi gjennom ein periode med deltaking i Respekt, og vil ei eventuell utvikling ha samanheng med samarbeid med kollegaer og opplevd belastning knytt til elevane?»

Generelt viser resultata ei positiv utvikling gjennom prosjektperioden for utvikling av klasseleiingsdugleikane relasjonsbygging, regulering og autonomi. Resultata viser at

denne utviklinga har samanheng med samarbeid med kollegaer og opplevd belastning knytt til elevane. Nedanfor drøftar vi i hovudsak dei signifikante interaksjonseffektane og hovudeffektane i den multivariate analysen. Den høgste interaksjonen mellom klasseleiing, belastning og samarbeid var ikkje signifikant, men blir likevel drøfta kort.

8.2 Klasseleiing, belastning, samarbeid og utvikling over tid

Dei multivariate analysane i kapittel 7 viste ingen interaksjonseffekt mellom samarbeid med kollegaene og opplevde belastningar knytt til elevane på den eine sida og dei tre aspekta ved klasseleiing på den andre. Analyseresultatet kan tyde på at lærarar med ulike kombinasjonar av mykje/lite belastning knytt til elevar og mykje/lite samarbeid med kollegaer, ikkje viser signifikant ulik utvikling i klasseleiingsdugleik. Dette kan det vere grunn til å undre seg over, særleg med tanke på gruppa som opplever liten grad av belastning og stor grad av samarbeid. Med bakgrunn i studiar knytte til stress og utbrenning hos lærarar (Mykletun & Bru, 1992), kunne det vere nærliggjande å tru at denne gruppa i større grad enn til dømes lærarar som opplever mykje belastning knytt til elevane og lite samarbeid med kollegaer, ville ha føresetnader for å utvikle dugleikar i klasseleiing gjennom prosjektperioden. Ettersom vi ikkje fann signifikante skilnader mellom gruppene av lærarar, er ikkje resultatane drøfta vidare.

8.3 Belastning, relasjonsbygging og utvikling over tid

Resultata viste interaksjonseffekt mellom opplevde belastningar og eitt av dei tre aspekta ved klasseleiing, nemleg relasjonsbygging. Dei to andre aspekta ved klasseleiing viste ingen interaksjonseffekt med opplevde belastningar. Dette inneber at lærarar som opplever mykje belastning og lærarar som opplever lite belastning rapporterte ulik utvikling av dugleikar i relasjonsbygging gjennom prosjektperioden.

Vi ser ingen slike skilnader mellom grupper av lærarar når det gjeld regulering og autonomi.

Lærarar som opplevde mykje belastning ved prosjektstart (T1), skåra lågare enn lærarar som opplevde lite belastning. Dette er ikkje uventa. Tidlegare forskning har vist at til dømes disiplinvanskar i skulen kan føre til auka belastning hos lærarar (Ertesvåg & Vaaland, 2007; Fullan, 2007). Arbeid med slike vanskar krev tid og ressursar frå den vaksne (Fullan, 2007). Abrahamsen (1997) seier at når emosjonelle motsetnader oppstår, må den vaksne ha kunnskap om kva dette vil innebere. Ertesvåg (2002) hevdar at kommunikasjonsdugleikar står sentralt. Den relasjonelle dimensjonen gjeld grunnleggjande dugleikar i samhandling med andre menneske. Daglege utfordringar med elevar som har problemåtfærd i skulekvardagen, kan vere krevjande. Dersom belastninga på læraren er høg, kan det påverke læraren sin dugleik til å utvikle desse relasjonane. Munthe (2003) meiner at sikre lærarar prioriterer å leggje vekt på relasjonar mellom elevane høgre, og dei etablerer oftare rutinar for ønskt åtfærd. Gode relasjonar til elevane kan redusere behovet for kontroll og regulering av elevåtfærd (Hughes, 2002).

Deltaking i Respekt legg vekt på utvikling av lærarane sin kompetanse i relasjonsbygging. Den meistringskjensla denne kompetansen kan gi lærarar, kan vere med og avgrense graden av belastning. Det er då overraskande at lærarar som opplever mykje belastning ved T2, skårar lågare enn ved T1. Samstundes skårar lærarar som opplever lite belastning, noko høgre ved same tidspunkt. Det at resultatet for faktoren relasjonsbygging er lågare ved T2, kan vere eit resultat av at graden av belastning aukar. Det er grunn til å tru at det kan vere slik at Respekt, som er eit krevjande program, fører til at lærarar som opplever mykje belastningar, i større grad enn lærarar som opplever lite belastning, opplever at dette i ein implementeringsfase går ut over relasjonane til elevane, i alle fall for ein periode. Det krev (for) mykje. At denne gruppa på T3 rapportere høgre førekomst av relasjonsbygging, kan då tyde på at den opplevde belastninga er forbigåande. Det kan vere slik at lærarane som

opplever belastning særleg i starten av programmet, når alt er nytt, profitterer på at det kollektive ansvaret gjerne blir styrkt gjennom prosjektperioden.

Bronfenbrenner (1979; 2005) legg vekt på aktivitetar, interpersonlege relasjonar og sosiale roller ansikt til ansikt i dei nære omgivnadene til ein person (mikrosystemet). Det er nærliggjande å tru at aktivitetar knytte til Respekt har vore med på å fremje positive relasjonar i den komplekse interaksjonen mellom lærarane.

Lærarar som svarer at dei opplever lite belastning, skårar høgre på dugleik knytt til relasjonsbygging frå T1 til T2. Roland & Galloway (2002) meiner at fagleg og sosial støtte i skulekvardagen vil føre til utvikling av gode relasjonar mellom lærarane. Ei mogleg forklaring kan vere at fleire lærarar gjennom prosjektperioden blir sikrere på det dei allereie gjer, og at relasjonsbygging er noko Respekt medverkar til å utvikle. Roland et al. (2007) legg særleg vekt på relasjonsbygging gjennom deltaking i programmet. Det er grunn til å tru at lærarar som er med, blir betre til å forstå og å gjennomføre relasjonelle dugleikar knytte til elevane. Det er òg grunn til å tru at lærarane blir betre i stand til å meistre stadige endringar i arbeidet. Resultata viser utvikling av klasseleiing over tid for lærarar som opplever liten eller høg grad av belastning i arbeidet med elevane. Det kan vere slik at ein skilde lærarar som er med i Respekt, og som opplever lite belastning i utgangspunktet, gjennom prosjektperioden får eit verktøy for korleis dei skal kontrollere elevåtferda. Roland (2000) er oppteken av læraren sitt verktøy for handtering av elevåtferd. Hansen & Sullivan (2003) tek for seg alle oppgåver knytte til læraryrket. Ved å redusere mengda av oppgåver vil lærarane kanskje oppleve mindre belastning.

8.4 Samarbeid, autonomi og utvikling over tid

Resultata viser òg interaksjonseffekt mellom samarbeid med kollegaer og aspektet autonomi knytt til klasseleiing. Her viser dei multivariate analysane ulik utvikling av klasseleiingsdugleiken autonomi for lærarar som opplevde ulik grad av samarbeid

med kollegaer. Resultatet tyder på at graden av samarbeid med kollegaer påverkar utviklinga av dugleikar knytte til å gi elevane innverknad og rom for større sjølstende.

Det er interessant å leggje merke til at lærarane som rapporterer lite samarbeid, utviklar seg meir på området autonomi enn dei som opplever stor grad av samarbeid. Lauvås og Lauvås (2004) argumenterer med at omgrepet samarbeid ofte blir forveksla med samordning. Det er mogleg at dei som rapporterer mykje samarbeid ved T1, oftare samordnar undervisninga, avtaler deling av ansvar og liknande, og at dei rapporterer dette som høg grad av samarbeid. Manglande utvikling kan knytast til bevisstgjerjing hos denne lærargruppa. Gjennom deltaking i Respekt, som legg vekt på å utvikle samarbeid mellom kollegaer, oppdagar dei at samarbeid har eit anna innhald enn samordning. Ved T2 blir rapporteringa meir nyansert, noko som kjem til syne gjennom ei mindre sterk utvikling.

Tendensen er motsett for dei som opplyser at dei opplever lite samarbeid med kollegaer. Ved T3 viser resultatet at lærarar som opplever lite samarbeid, skårar høgre enn dei som opplever høg grad av samarbeid. Også knytt til denne auken er det nærliggjande å tru at Respekt, med si vektlegging av samarbeid, påverkar resultatet. Gjennom programperioden blir lærarane sterkt tilrådde å drive med samarbeid og refleksjon. Roland et al. (2007) meiner at samarbeid forsterkar biletet av den autoritative leiaren gjennom respekt og støtte, og truleg større forståing av verdien av elevinvolvering.

Dersom ein lærar involverer seg positivt i elevane og gir støtte, kan det gi grunnlag for tillit. Dersom læraren har tillit til elevane, vil han eller ho lettare kunne leggje til rette for sjølvstendig arbeid, det vi i studien kallar autonomi. Crosso & Costigan (2007) meiner at lærarane ser på autonomi som ein nødvendig føresetnad for ta vare på elevane sine behov. Samanhengen kan ein også sjå som eit resultat av meistring (Antonovsky, 2000). Gjennom samarbeid i eit støttande lærarmiljø kan opplevinga av meistring vere nærliggjande å knyte til auken av klasseleiingsdugleikar.

Hughes (2002) fann at ein positiv relasjon mellom lærarar og elevar gjer elevane mindre sårbare for å utvikle åtferdsvanskar og betre grunnlag for fagleg utvikling. Dersom ein knyter dette opp til signifikante resultat på området autonomi, kan det vere mogleg at når lærarane får betre dugleik i relasjonsbygging, styrkt av samarbeid over tid, vil det føre til meir ro og oversikt. Gjennom denne auka kompetansen i relasjonsbygging kan dei gi elevane meir sjølvstende i undervisninga.

8.5 Samarbeid, relasjonsbygging og utvikling over tid

Resultata i denne studien viser vidare ulik utvikling av klasseleiingsdugleiken relasjonsbygging for lærarar som opplevde ulike gradar av samarbeid med kollegaer. Det kan tyde på at deltaking i Respekt, med si vekt på samarbeid og felles drøfting, medverkar til at lærarane utviklar relasjonsbygging over tid. Midthassel (2006) fann at lærarar treng å samarbeide om rutinar og prosedyrar i arbeidet med elevane, og argumenterer med at samarbeid sikrar ei felles forståing blant lærarane.

Dei multivariate analysane viser likevel ulik utvikling for lærarar som opplever høg grad av samarbeid og dei lærarane som opplever liten grad av samarbeid. Lærarar som opplever liten grad av samarbeid, viser ein auke i dugleik i relasjonsbygging. Auken er størst frå T2 til T3. Somech og Drach-Zahavy (2007) argumenterer for at ein auke i talet på felles møte for lærarar er avgjerande for å kunne betre samarbeidet på ein skule. Med bakgrunn i dette kan resultatet i vår studie vise at Respekt, med sitt søkjelys på ulike samarbeidsformer, kan vere medverkande til at evna til relasjonsbygging knytt til elevar blir betre. Gjennom samarbeid om felles haldnings- og handlingsmønster vil lærarar bli tryggare i klasseleiinga si og få større kompetanse i relasjonsbygging.

For lærarar som opplyser at dei opplever mykje samarbeid, viser resultatet at lærarar over tid skårar lågare på evne til relasjonsbygging. Årsaka kan vere at gjennom det formelle samarbeidet som Respekt legg opp til, blir dei meir medvitne om eigen dugleik knytt til relasjonsbygging. Hargreaves (2004) argumenterer med at lærarar i

langt større grad enn tidlegare må lære å samarbeide. Lærarar som svarer at dei opplever høg grad av samarbeid, treng kanskje meir forståing og læring av korleis ein kan samarbeide for å auke klasseleiingsdugleiken relasjonsbygging. Korleis ein skal opptre overfor eleven, er avhengig av situasjonen, eigne haldningar og det barnet ein møter. På bakgrunn av dette er det umogleg å føreslå bestemte teknikkar for å etablere ein god relasjon som ein lærar kan gjer seg nytte av (ibid.). Utvikling av relasjonsbygging handlar om å reflektere over sine eigne reaksjonar og å vere open for at andre i lærarteamet tek del i desse refleksjonane (Midthassel, 2006). Det kan til dømes gjennomførast gjennom god tilrettelegging og rom for samarbeid.

Der lærarane set haldningar som det å vere akseptierende, empatisk med innleving og bekreftande i sentrum for relasjonsbygging både med lærarar og elevar, vil dei truleg lukkast i sterkare grad. Slike haldningar kjem til uttrykk dersom det finst ein positiv autentisk relasjon mellom læraren og eleven (Juul, 2003).

8.6 Klasseleiing og utvikling av regulering over tid

Resultata vi har gjort greie for i kapittel 7, viser ingen interaksjonseffektar mellom samarbeid, belastning og klasseleiingsdugleiken regulering. Dette inneber at det ikkje var skilnad i utvikling av dugleikar i regulering mellom grupper av lærarar avhengig av om dei opplevde mykje eller lite belastning og samarbeid. Derimot var det ein hovudeffekt at lærarane samla sett auka bruken av klasseleiingsdugleiken regulering. Dette stemmer godt med dei innleiande, deskriptive analysane vi gjorde av gjennomsnittsverdiar på ulike tidspunkt for dei tre aspekta ved klasseleiing.

Resultata som kjem fram i studien, viser at lærarar har signifikant utvikling i høve til klasseleiingsvariabelen regulering gjennom prosjektperioden. Ei mogleg forklaring er at lærarane i ein implementeringsfase lettare tek i bruk handlingsmønster i regulering og kontroll av elevåtferd. Det kan òg vere slik at Respekt legg større vekt på aspektet regulering enn dei andre aspekta gjennom prosjektperioden. Kvifor rapporterer lærarane at dei blir flinkare i regulering og ikkje i relasjonsbygging gjennom

perioden? Disse to aspekta ved den autoritative vaksne er like viktige i programmet. Det kan finnast fleire moglege forklaringar på dette. Lærarane skårar alt svært høgt på relasjonsbygging, og det kan vere ei mogleg forklaring at når dei alt ligg så høgt, er det vanskeleg å bli endå betre. På den andre sida kan ein då stille spørsmålet om kvifor det då er så mykje disiplinproblem og uro i skulen dersom alle lærarar i Noreg skårar slik.

For stor grad av kontroll kan vere eit hinder for å utvikle ein god skulekvardag for elevane (Pianta, 1999). Når kontroll blir brukt for å setje grenser for negativt samspel, vil ofte graden av varme bli redusert, og den autoritære leiarstilen blir meir markert (figur 3, kapittel 4). Læraren viser ikkje den graden av varme som er venta når målet er ein autoritativ leiarstil.

Det kan òg vere at regulering som handlar om kontroll, lett blir omsett i reglar som ein handhevar, og at det i realiteten er det lærarane rapporterer auka dugleik i. Hughes (2002) hevdar at det å utvikle og handheve reglar utan å ha gode relasjonar til elevane vil redusere effekten på det lærarane vil oppnå. Ein må ha gode relasjonar til elevane for effektivt å kunne setje grenser og stille krav til dei. Interessant i denne samanhengen er det òg å stille spørsmålet om lærarane faktisk er så flinke i relasjonsbygging som dei rapporterer. Adalsteinsdóttir (2004) meiner til dømes at lærarar rosar elevane langt mindre enn det dei sjølve opplever. Mange lærarar meinte at dei gav mykje ros, sjølv om dei ikkje gjorde det i det heile.

Ein av grunnane til utvikling av faktoren regulering innanfor klasseleing kan òg vere at negative konflikter i undervisningssituasjonen gir lærarane rom for å utøve makt over elevane. Damsgaard (2007) hevdar at lærarar si leiarrolle gjer det mogleg å utøve makt. For å unngå dette hos dei som er med i Respekt, er det viktig at det blir omtalt, særleg i implementeringsfasen for programmet. Dette kan vere ei utfordring. Dersom lærarar ikkje har kontroll, blir elevane ofte utrygge (Roland et al., 2007). Uformelle og ofte negative leiarar blant elevane tek over kontrollen og misbruker denne makta. Ei slik makt hos elevar kan føre til usikre lærarar, som ikkje meistrar å leggje vekt på nødvendig relasjonsbygging.

Munthe (2003) hevdar at utvikling er avhengig av meistring av det ein gjer. Profesjonelt sikre lærarar prioriterer relasjonar mellom elevane høgre og etablerer oftare rutinar for uønskt åtferd (ibid.). Ut frå dette må rom for refleksjon og bevisstgjerung vere ein føresetnad for utvikling.

Dersom belastninga er stor, vil ein kan hende lettare leggje vekt på reguleringsaspektet innanfor den autoritative lærarstilen (figur 3, kapittel 4). Eit anna argument kan vere at Respekt lettare gir kompetanse i regulering enn i relasjonsbygging. At lærarar som opplever lite belastning, held seg omtrent stabile (svak tilbakegang) mellom T2 og T3, kan vere med på å styrkje eit argument om at denne gruppa ikkje opplever Respekt så krevjande som den andre gruppa.

Resultata viser at lærarane rapporterer høg grad av relasjonsbygging gjennom heile prosjektperioden. Det gir grunnlag for å tru at lite utvikling innanfor dette aspektet har samanheng med «takeffekt» (Gall, M.D., Gall, J.P. & Borg, 2007). Denne problemstillinga kunne det ha vore interessant å undersøkje nærare.

8.7 Samanfattande drøfting med implikasjonar for praksis

Resultata i denne studien viser at lærarar opplever ulik grad av utvikling av klasseleiingsdugleikar gjennom ein periode med deltaking i Respekt. Teori og tidlegare forskning indikerer at søkjelys på læring av klasseleiingsdugleikar kan føre til auka meistring og tryggleik, noko som vil redusere opplevinga av belastning for lærarane.

Utviklinga har, ut frå resultata, samanheng med graden av belastning knytt til elevåtferd og graden av opplevd samarbeid med kollegaer. Fullan (2007) argumenterer med at skular, før dei set i gang med store innovasjonsprosjekt, bør vurdere om dei er innstilte på eller klare for endring. For lærarar som opplever høg grad av belastning, vil ein reduksjon av belastningar før prosjektstart truleg føre til ei positiv utvikling i klasseleiingsdugleikar. Døme på ein slik reduksjon kan vere ei

kartlegging av belastningar innanfor lærargruppa før programmet tek til, og tiltak for å lette på desse belastningane. Belastningane kan til dømes liggje utanfor skulen som system, men kan likevel påverke lærarane som klasseleiarar (Bronfenbrenner, 2005).

Kan hende er det slik at SAF burde leggje endå større vekt på skulen sin «readiness» før prosjektstart, ei form for kvalitetssikring før oppstart som leiaren av skulen tek ansvaret for. Det kunne gjerne gi grunnlag for ei sterkare oppleving av heilskap (Befring, 2008; Roland et al., 2007). Antonovsky (2000) knyter meistring til det å forstå ein situasjon, ha tru på å finne løysingar og å finne mening i å prøve på det. Det krev bevisstgjerjing og evne til refleksjon og vil truleg vere ein føresetnad for utvikling. Kanskje bør skuleleiarar i sterkare grad leggje vekt på motivasjon hos lærarar før prosjektet blir sett i gang. Ved at SAF og skuleleiarar er ekstra merksame på dette før prosjektet tek til, vil truleg fleire vere meir motiverte og plassere seg i gruppa som rapporterer låg grad av belastning. Målet må vere at lærarar opplever ein indre motivasjon og ei meistring ved det å kunne takle dei belastningane som oppgåvene med eit slikt innovasjonsarbeid krev.

Det er grunn til å tru at graden av «readiness» kan vere vanskeleg å måle. Kan hende kunne SAF og skuleeigarar i lag sikre ei tettare rettleiing og oppfølging av lærarar som har så store belastningar at det er fare for manglande utvikling.

Belastningar bør reduserast dersom ein lærar skal utvikle seg som leiar i ein klasse. Elevar med psykososiale vanskar krev tid og ressursar frå den vaksne, noko som ofte fører til ekstra belastning. Når læraren får auka forståing av korleis han eller ho skal få betre dugleik i klasseleiing, tyder denne studien på at opplevinga av belastning blir redusert.

Resultata viser at lærarane rapporterer høge verdiar for relasjonsbygging og regulering. Eit interessant spørsmål er om det i det heile er behov for (har noko for seg) å utvikle lærarane sine dugleikar i klasseleiing dersom dei er så flinke som dei vurderer seg sjølve til å vere.

8.8 Metodiske atterhald

Ei hovudmålsetjing med denne studien har vore å sjå på ei mogleg utvikling av klasseleiingsdugleikar gjennom ein periode med deltaking i Respekt. Motivasjonen for å ta for seg dette emnet var å sjå om utvikling kan vere mogleg ut frå eit systemperspektiv, der alle lærarane på ein skule er med. Elektroniske spørjeskjema blei nytta for å samle inn data, og vi har brukt alternative analysetilnærmingar og longitudinelle studiar. Samla kan ein her finne både dei sterke og dei svake sidene ved studien. Nedanfor drøftar vi område som styrkjer, men som kanskje òg svekkjer studien.

Den teoretiske presentasjonen av det bioøkologiske perspektivet viser kompleksiteten i interaksjonen mellom lærarane. I grupper med lærarar på ein skule blir interaksjonen svært kompleks, og mykje av denne kompleksiteten er lite eller ikkje synleg i studien. Den sosiale bakgrunnen eller kompetansen til lærarane før prosjektet starta, har vi til dømes ikkje teke omsyn til. Den totale konteksten er omfattande, og det ville ha vore uråd å ta omsyn til alle moglege faktorar som kan påverke. Implementeringa vil truleg ikkje kunne omfatte all påverknad. Ei målsetjing for eit slikt studium som dette må vere at ein i størst mogleg grad er merksam på ulike påverknader, også dei som ikkje er synlege, når det gjeld utvikling av dugleikar i klasseleiing.

Utvalet var som tidlegare nemnt klart før arbeidet med studien tok til. Utveljinga var avgjort, og skular hadde får tilbod om deltaking. Utvalet er ikkje tilfeldig, og vi har heller inga kontrollgruppe. Hovudårsaka til at ei kontrollgruppe ikkje blei nytta, var at det ikkje lét seg gjennomføre innanfor den aktuelle prosjektperioden, verken teknisk eller menneskeleg. Ein kan difor ikkje seie heilt sikkert om det er Respekt som er årsak til dei endringane studien viser.

Lærarane som var med, kunne svare frivillig på undersøkinga, sjølv om deltakinga i Respekt var obligatorisk. Dette har kanskje påverka kven som har svart. Bandura (2006) hevdar at den indre motivasjonen for å utføre ei oppgåve blir påverka av

forventningane om å kunne meistre oppgåva. Kan det vere mogleg at nokre av dei lærarane som ikkje svarte, opplever manglande meistring i si eiga klasseleing?

Studien har vist at lærarar rapporterer høge verdiar for utvikling av dugleikar innanfor regulering og relasjonsbygging. Det er verdt å stille spørsmål om lærarane vurderer at dei har betre dugleik innanfor desse aspekta enn dei i realiteten har. Dersom lærarane har stor grad av autoritative dugleikar, kvifor slit norske skular i dag med disiplin- og konsentrasjonsvanskar? Er det lærarane som vurderer at dei har større dugleik enn dei har, eller er det skalaene i denne studien som ikkje måler det dei er meint å måle?

Klasseleing blir påverka av mange faktorar. Roland (2007) seier at storleiken på ein skule har liten påverknad på resultatet av eit stort innovasjonsarbeid som til dømes Respekt. Det er difor verdt å merke seg at den største skulen i undersøkinga har ein svarprosent på 9 %. Det kan vere ulike årsaker til dette resultatet. Fullan (2007) omtaler omgrepet «readiness». Omgrepet seier noko om kor klar, i dette tilfellet klar for eit innovasjonsarbeid, ein skule er. Er det mogleg at dei to skulane med låg svarprosent ikkje greidde å mobilisere den nødvendige motivasjonen for endring ved skulen. Eller er det grunn til å stille spørsmål om det er sett av tilstrekkeleg tid til refleksjon og samarbeid? Respekt konkurrerer kanskje med andre viktige oppgåver ved desse skulane, eller belastningane for lærarane ved skulen kan av fleire grunnar vere for høge. Denne studien rettar merksemda mot læraren si eiga oppleving. Difor har vi valt ikkje å ta svara frå desse skulane ut av utvalet. Dersom vi hadde gjort det, hadde vi fått ein annan svarprosent. Det er interessant å reise spørsmålet om kven dei lærarane som svarer, er. Kanskje like interessant ville det ha vore å finne meir ut om dei lærarane som ikkje har svart. Kan det vere at det er dei som ivrar mest for klasseleing, som har svart? Eller er det moment internt ved skulen som gjer at så mange ikkje har svart? Studien gir ikkje svar på desse spørsmåla.

Studien viser ulikt fråfall ved dei tre måletidspunkta. Kvifor det er slik, kan vi ikkje få noko eksakt svar på. Tabell 1 viser at missing for dei tre målingane er $T1 = 38,2 \%$, $T2 = 26,7 \%$ og $T3 = 43,4 \%$. Det er ein større prosent lærarar som svarer ved T2 enn ved dei to andre måletidspunkta, der fråfallet er tilnærma likt. Skular har naturlege

utskiftingar av lærarar, særleg ved avslutninga og starten av eit skuleår. Utskiftingane kan til dømes knytast til eit ønske om å prøve ein ny skule, flytting, permisjon, skifte av yrke eller anna. Desse forholda vil påverke svarprosenten. Ein kan likevel ikkje utan vidare ut frå dette seie at det ved T2 er lågare fråfall enn ved T1 og T3.

Vurdering av fråfall eller missing er viktig same kva for prosedyre for utval ein har brukt (Lund & Haugen, 2006). Dei personane som fell bort, kan vere systematisk annleis enn dei som er med, noko som reduserer den ytre validiteten (ibid.). Vanskane knytte til fråfall er størst når undersøkinga er basert på sjølvutfylling (Ringdal, 2007). Dene studien er basert på slik sjølvutfylling, men problemet er minst dersom missing er tilfeldig (ibid.), noko som synest å vere tilfelle her. Studien må ta atterhald om at resultatane kan vere for gode eller annleis enn dersom vi hadde hatt fullstendige svar frå alle på dei tre tidspunkta.

To skular har låg svarprosent. Missing ved desse skulane kan vanskeleg tolkast som tilfeldig. Dersom ein vel å sjå bort frå dei to skulane med lågast svarprosent, ville dei skulane som var att, ha fått ein svarprosent på T1 = 74 %, T2 = 78 % og T3 = 71 %. Ei svarprosent på 70 % blir rekna for tilfredsstillande (Befring, 2007).

For å få ta del i Respekt må skulane sende inn ein grunngitt søknad om å få vere med. Denne studien har ikkje bakgrunnskunnskap frå skulane om kvifor den einskilde skulen har søkt om å få vere med. Studien byggjer heller ikkje på opplysningar om eventuell klasseromsproblematikk. Det kunne ha vore interessant å studere søknader om deltaking i Respekt og samanlikne dei med resultatane undervegs, for om mogleg å finne ein samanheng mellom motivasjon for deltaking, «readiness» og resultatane for endring i klasseleiingsdugleikar.

Lærarane rapporterte sjølve si oppleving av utvikling i dugleikar i klasseleiing gjennom spørjeskjema. Gir sjølvrapportering eit godt bilete av lærarane sin dugleik i klasseleiing? Kanskje kunne observasjon av lærarar og eventuelt også spørjeskjema til elevane ha gitt eit meir valid svar? Kan hende burde ein ha gjennomført ein

multiinformant- og/eller multimetode med ein kombinasjon av desse metodane. Det hadde truleg gitt det mest valide og reliable resultatet.

9. Oppsummering og konklusjon

Hovudproblemstillinga i denne oppgåva er om lærarar utviklar autoritative dugleikar gjennom ein periode med deltaking i Respekt, og om ei eventuell utvikling kan ha samanheng med samarbeid med kollegaer og opplevd belastning knytt til elevane. Svaret synest å vere ja, under visse føresetnader. Ei naturleg oppfølging av hovudproblemstillinga har vore å sjå om lærarane utviklar dugleikane ulikt, noko studien har vist er tilfelle. Vidare viser studien at ulike grupper av lærarar opplever ulik utvikling. Vi vil avslutningsvis kort oppsummere hovudfunna i undersøkinga og sjå på moglege konsekvensar av desse funna også ut over det som er problemstillinga for oppgåva . Vi kan samle funna i desse tre punkta:

- Lærarane som samla gruppe rapporterer ein auke i bruken av aspektet regulering i den perioden dei var med i Respekt. Resultata viser ikkje nokon auke for aspekta relasjonsbygging og autonomi.
- Sjølv om lærarane samla ikkje opplevde utvikling i relasjonsbygging og autonomi, viser resultata skilnad mellom grupper av lærarar som opplever mykje og lite samarbeid med kollegaer også innanfor desse to aspekta.
- Det er òg skilnad mellom grupper av lærarar som opplevde mykje og lite belastning knytt til elevane, i utvikling av relasjonsbygging.

Teorien vi har bygt på i denne undersøkinga, gir ein klar indikasjon på at det å utvikle og handheve reglar utan samstundes å ha gode relasjonar til elevane, ikkje vil ha den effekten på utviklinga av klasseleiingsdugleik som desse reglane er meinte å ha. Ein må ha gode relasjonar til elevane for effektivt å kunne setje grenser og å stille krav til dei. Undersøkinga vår viser at lærarane gjennom heile perioden med deltaking rapporterer at dei har gode relasjonar til elevane. Ser ein på omfanget av disiplin- og konsentrasjonsvanskar i den norske skulen, slik det kjem fram i Elevundersøkinga frå 2007 (Utdanningsdirektoratet, 2007) er det grunn til å tru at lærarane gjerne strevar med å oppnå gode relasjonar til elevane. At dei søkte om å få vere med i Respekt-

programmet, skulle tyde på at dei vil prøve å førebyggje åtferdsvanskar ved å implementere Respekt i skuleorganisasjonen. Felles for alle deltakarane i programmet er truleg eit ønskje om kompetanseheving. Ut frå at lærarane rapporterer at dei har gode relasjonar til elevane både før og gjennom heile perioden med deltaking i Respekt, skulle ikkje skulen generelt ha særleg grad av problemåtferd.

Rektor har det overordna ansvaret for gjennomføring av Respekt og har truleg hatt ansvar for søknaden om deltaking. Kan rektor ha eit anna syn på lærarane sin kompetanse i relasjonsbygging enn det lærarane sjølve har? Eller er det slik at lærarane har ei anna oppfatning og innsikt i eiga åtferd enn det som er realiteten (Adalsteinsdóttir, 2004)? To av skulane som var med i denne undersøkinga, hadde stort fråfall, noko det som nemnt kan vera mange grunnar til. Dersom mange lærarar på ein skule opplever store belastningar, vil det sannsynlegvis påverke graden av overskot til å ta aktivt del i eit så omfattande program som Respekt. Også då blir det nærliggjande å sjå på den avgjerande rolla rektor har som motivasjonskjelde og på den evna rektor har til å inkludere lærarane i målet for deltakinga. Oppleving av meistring er nært knytt til at ei endring er føreseieleg, overkomeleg og at den einskilde læraren får ta del i endringa (Antonovsky, 2000). Ei felles forståing i eit lærarkollegium av det felles målet om endring i klasseleiingsdugleik er ein føresetnad for ei positiv endring. Her er rektor si rolle sentral. Mange lærarar kan ut frå at dei sjølve meiner å ha god dugleik innanfor eit område, vere lite motiverte for å utvikle denne dugleiken vidare, eller dei ser ingen grunn til å setje av nødvendig tid til bevisstgjerjing eller refleksjon omkring målet om auka dugleik (Midthassel, 2006). Slik bevisstgjerjing og refleksjon er avgjerande for å utvikle seg på dette området.

Fråfallet kan òg ha samanheng med at rektor, som har hovudansvaret for søknaden, ikkje er kjend med kor omfattande programmet er, og at han eller ho ikkje har nødvendig innsikt i at ein innovasjon kan ta mange år. Ein annan grunn kan vere at rektor blir pålagd nye satsingsområde frå overordna styresmakter. Satsingsområda kan til dømes har bakgrunn i Stortingsmelding nr. 31 (Kunnskapsdepartementet), eller i media sitt søkjelys på internasjonale skuleundersøkingar, til dømes PISA.

Vi sa innleiingsvis at alle elevar fortener ein trygg skulekvardag. Ein lærar må mellom anna vere fagperson, pedagog og medmenneske – ein profesjonalitet som er både krevjande og samansett. I situasjonar der elevane strevar, er det nødvendig at læraren blir opplevd som ein autoritativ, trygg leiar. Læraren vil då gjerne opptre autentisk og formidle tydelegare det som skal formidlast (Laursen, 2004). Ein lærar som gjennom samarbeid med kollegaer utviklar dugleik i klasseleiing, vil truleg lettare bli oppfatta som trygg. Ein trygg lærar vil òg kunne gi elevane større fridom knytt til arbeidsoppgåver og arbeidsrutinar i skulekvardagen. Dette samsvarer med teori som seier at samarbeid forsterkar biletet av den autoritative leiaren gjennom respekt, støtte og auka forståing av verdien av elevinvolvering (Roland et al., 2007).

For skular som skal ta til med eit skuleutviklingsprogram, vil det ut frå resultata i denne undersøkinga vere viktig å ha merksemda retta mot former for samarbeid og oppleving av belastningar for lærarane. Studien har vist at dugleik knytt til aspekt innanfor klasseleiing, utviklar seg gjennom ein periode med deltaking Respekt. Men studien viser òg at denne utviklinga er påverka av samarbeid med kollegaer og oppleving av belastning knytt til elevane.

Dei positive resultata i denne undersøkinga gir grunnlag for optimisme.

Bronfenbrenner (2005) hevdar at alle element rundt ein person heng saman og påverkar kvarandre direkte eller indirekte i ein dynamisk interaksjonsprosess. Vi lèt oss påverke, og andre blir påverka av oss. Arbeidsmiljøet varierer frå skule til skule, og samarbeid med kollegaer og belastningar frå elevar blir opplevd ulikt frå lærar til lærar. Ut frå at grupper av lærarar opplever utvikling av dei ulike aspekta innanfor klasseleiing gjennom ein periode med deltaking i Respekt, er det grunnlag for optimisme, sidan positiv utvikling på eitt område påverkar positiv utvikling også på andre område.

Respekt er eit prinsippstyrt program. Prinsippa skal gi retning til arbeidet i dei skulane som er med i programmet. Skulane må sjølv, ut frå eigne føresetnader og behov, ta ansvar for kva dei vil leggje vekt på i endringsprosessen. Utfordringane kan vere omfattande, og det blir viktig å prioritere. Enkle løysingar finst ikkje, for skulen er ein

samansett organisasjon. Fleire instansar og personar må involverast dersom ein skal oppnå den ønskete effekten om endring. Det gjeld både på kommunenivå og skuleleiingsnivå. Skal lærarane samarbeide, må ein gi fast tid og rom for samarbeidet. Samarbeidet må innehalde tid til refleksjon og bevisstgjerung om eiga rolle som klasseleiar og av handtering av til dømes problemåtferd. Organisering eller samordning av arbeidsoppgåver må ikkje forvekslast med samarbeid. Gjennom eit godt og inkluderande miljø der gjensidig respekt er grunnlaget, vil det truleg kome til syne utfordringar og belastningar som den einskilde læraren har. Dei belastningane lærarane opplever, kan kanskje løysast gjennom at det blir sett ord på dei, og at ein tek dei opp til drøfting.

Leiinga på alle nivå har ansvar for at kvar einskild lærar har eit godt arbeidsmiljø, der rom for samarbeid er eit viktig grunnlag for å kunne utvikle seg til ein autoritativ leiar. Dette tek ikkje frå kvar einskild lærar ansvaret for eigen arbeidssituasjon. Ein kvardag i skulen med få belastningar og eit kollegium som opplever høg grad av samarbeid, vil truleg gi grunnlag for den utviklinga og kompetansehevinga lærarane i skulen i dag treng. Det er viktig at lærarane er best mogleg rusta til å møte dei utfordringane og krava som blir stilte til dei frå til dømes føresette, skuleleiinga, styresmaktene og media.

Undersøkinga vår viser at lærarar utviklar autoritative klasseleiingsdugleikar gjennom ein periode med deltaking i Respekt.

9.1 Konsekvensar for Respekt-programmet

Respekt er eit forskingsbasert program som byggjer på involvering, og programmet skal føre til ei endring. Målet for endringsarbeid i skulen er å forbetre elevane si læring og utvikling. Ei slik endring kan vere krevjande og er avhengig av om skulen har kapasitet til å nå dette målet.

Arbeidet med denne studien har vist at Respekt-programmet kunne ha sett sterkare søkjelys på utsette grupper av lærarar. Lærarar som rapporterer høg grad av belastning, ville kanskje ha profittert på meir støtte før prosjektet starta. Ved å ta bort belastningar hadde denne gruppa av lærarar truleg oppnådd betre resultat i klasseleiingsdugleik gjennom prosjektperioden.

Teori knytt til innovasjon (Hargreaves, 2004) legg vekt på sterk fagleg leiing. Respekt legg vekt på at alle deltakarane i programmet skal framstå som tydelege rollemodellar. Det er grunn til å stille spørsmål ved om gruppa av leiarar for skular som er med i Respekt, kunne ha blitt tettare følgde opp gjennom rettleiing og kompetanseheving frå SAF gjennom prosjektperioden. Bronfenbrenner (2005) legg vekt på verdien av ytre påverknader i systemretta endringsarbeid. Ein tydeleg og sterk rektor bør vere medviten om denne ytre påverknaden, si eiga rolle og verdien av påverknaden sin gjennom eigen leiarstil. Ein skule si evne til å implementere kunnskap gjennom endring, krev ein organisasjon som arbeider konsistent og systematisk over tid. Det krev ein tydeleg leiarstil, og leiarane treng kontinuerleg oppfølging og støtte.

9.2 Vidare forskning

Studien har avdekt område, både teoretisk og empirisk, som det kunne ha vore interessant å undersøkje eller utforske nærare.

I teoridelen delte vi lærarolla inn i fire dimensjonar (Ogden, 1992). Verdigrunnlag og haldningar var ein av desse dimensjonane. Det er her snakk om personlege eigenskapar som gjerne ikkje kjem fram i ei elektronisk spørjeundersøking. Gjennom personlege intervju, andlet til andlet, kunne ein ha fått fram verdifull informasjon som kunne ha vore nytta i det vidare arbeidet med Respekt.

I arbeidet med denne oppgåva har vi fatta nærare interesse for kvifor nokre lærarar meistrar å leie ein klasse betre enn andre. Det kunne ha vore interessant å finne ut kva

desse lærarane meiner gir denne auken i dugleik. Ein kvalitativ innfallsvinkel gjennom intervju kunne kanskje ha gitt betre innsikt. Særleg gjeld det dugleik knytt til utvikling av relasjonsbygging. Ein design der ein kombinerer kvalitative og kvantitative metodar, kunne kanskje ha styrkt ein studie innanfor dette temaet.

Den kvalitative metoden kan ha den fordel at han gir meir informasjon i djupna enn det ein kvantitativ metode kan gjere. Observasjonar, intervju eller case-undersøkingar kunne ha gitt verdifull informasjon som kunne ha supplert den kvantitative undersøkinga eller avdekt nye problemstillingar.

Gruppa av lærarar som rapporterer høg grad av belastning, kunne ha vore undersøkt nærare. I teoridelen har vi vore opptekne av tid til refleksjon og samarbeid.

Midthassel (2006) meiner at det ofte blir sett av for lite tid til endring i skulen.

Undersøkingar kunne ha søkt etter informasjon om korleis lærarane på ein skule samarbeider. Korleis organiserer ein skule kvardagen sin for å gi tid til nødvendig refleksjon? Kunne denne organiseringa ha vore lagd til rette annleis for å avhjelpe opplevinga av negativ belastning? Gjennom ei nærare kartlegging kunne ein gjerne finne fleire årsaker til tidsklemma og gjennom det redusere belastningane.

Kor klar er ein skule for å setje i gang eit innovasjonsprogram? Dette spørsmålet har vi ikkje drøfta i denne studien. Vidare forskning kunne ha funne svar på kva som kjenneteiknar skular som har stor grad av «readiness», og kanskje kva som kjenneteiknar skular som ikkje kan gjere seg nytte av eit stort innovasjonsprogram, som til dømes Respekt. Fråfallet i denne studien var særleg stort ved to skular. Eit emne for vidare forskning kunne ha vore å finne samanhengar mellom «readiness» og fråfall, for å sjå om desse områda har element i seg som påverkar kvarandre.

Gjennom arbeidet med denne oppgåva har vi oppdaga fleire område innanfor temaet klasseleiing som det kunne ha vore interessant å undersøkje nærare. Nokre er nemnde ovanfor. Det blir i dag nytta store ressursar til å førebyggje og redusere ulike problem blant barn og unge i skulen (Nordahl et al., 2006). Den innsatsen ein gjer gjennom ulike skuleutviklingsprogram, er gjerne lite forankra i evidensbasert forskning. Ofte

blir eit program sett inn etter at vanskar har oppstått i eit skulemiljø, noko som gjerne ikkje gir den ønskete effekten.

Utviklingsarbeid i skulen, til dømes når det gjeld klasseleiing, bør følgjast opp med ulike former for evaluering, der forskning inngår som ein naturleg del. Det vil alltid finnast forskingsspørsmål som gjer det nødvendig å ha søkjelys på om ulike innsatsar i den norske skulen gir resultat i samsvar med barn og unge sine behov. Rapporten «Forebyggende innsatser i skolen» (ibid.) gir i sin konklusjon klare tilrådingar om fleire evalueringar mellom anna av skuleutviklingsprogram. Dette må truleg til dersom ein skal nå måla ein har sett for norsk skule, jamfør målsettingane i St.meld. nr. 31, og for å møte dei utfordringane PISA (Utdanningsdirektoratet, 2007) og elevundersøkingar synleggjer.

Kjeldeliste

- Aasen, P., Nordtug, B., Ertesvåg, S.K. og Leirvik, B. (2005). *Atferdsproblemer. Innføring i pedagogisk analyse*. Cappelen Akademisk Forlag.
- Abrahamsen, G. (1997). *Det nødvendige samspillet*. Tano Aschehoug.
- Adalsteinsdóttir, K. (2004). Teachers' Behaviour and Practice in the Classroom. *Scandinavian Journal of Educational Research*.
- Antonovsky, A. (2000). *Helbredets mysterium*. Hans Reitzels Forlag.
- Antonsen, T.E. & Ertesvåg, S.K. (til vurdering). Godt læringsmiljø og bedre læring gjennom implementering av skoleomfattende tiltak.
- Ballet, K., Kelchtermans, G. & Loughram, J. (2006). Beyond intensification towards a scholarship of practice: Analysing changes in teacher Work lives. *Teachers and Teaching: Theory and practice*, 12.
- Bandura, A. (2006). Adolescent development from an agentic perspective. I Pajares, F. & Urdan, T. *Self-efficacy beliefs of adolescents*. USA: IAP-Information Age Publishing, Inc.
- Baumrind, D. (1973). The development of instrumental competence through socialization. In Pick, A.B. (ed.). *Minnesota Symposia on child psychology vol. 7* (pp. 3–46). Minneapolis, MN, USA: University of Minnesota Press.
- Befring, E. (2007). *Forskingsmetode med etikk og statistikk*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Befring, E. (2008). Kva er det som gjer den gode skolen god. <http://www.edvard-befring.com/artiklar.html>.
- Bjørndal, C.R.P. (2005). *Regi på klasserommets scene : Om lederskap i klasserommet og konsekvenser for læringsmiljøet*. Oslo: Unipub.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development. Experiment by nature and design*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (ed.) (2005). *Making human beings human. Bioecological perspectives on human development*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Bronfenbrenner, U. & Morris, P.A. (1998). The Ecology of Developmental Processes. I Damon, W. & Lerner, R.M. (ed.): *Handbook of Child Psychology. Vol. 1*. New York: Wiley.

-
- Bru, E. (2006). Factors associated with disruptive behavior in the classroom: findings from a Norwegian study. *Scandinavian Journal of Educational Research*.
- Buhi, E.R., Goodson, P. and Neilands, T.B. (2008). Out of Sight, Not Out of Mind: Strategies for Handling Missing Data. *Am J Health Behav*.
- Cook, T.D. & Campbell (1979). *Quasi-Experimentation. Design & Analysis Issues for Field Settings*. Boston MA: Houghton Mifflin Company.
- Cohen, L. & Manion, L. (1981). *Perspective on Classrooms and Schools*. London: Cassells.
- Crosso, M.S. & Costigan, A.T. (2007). The narrowing of curriculum and pedagogy in the age of accountability. Urban educators speak out. *Urban Education*, 95.
- Dalen, M. (2004). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Damsgaard, H.L. (2003). *Med åpne øyne. Observasjon og tiltak i skolens arbeid med problematferd*. Cappelen Akademisk Forlag.
- Damsgaard, H.L. (2007). *Når hver time teller. Muligheter og utfordringer i en profesjonell skole*. Oslo: Cappelen Forlag.
- de Vaus, D. (2002). *Surveys in social research*, 5th Edition. London og New York: Routledge.
- Ertesvåg, S.K., Midthassel, U.V., Roland, P., Beck, C. & Westergård, E. Organisational factors affecting development of classroom leadership skills in teachers (under arbeid).
- Ertesvåg, S.K. (2002). *Små grupper som sosial læringsarena – ein kort longitudinell studie av trening av kommunikative dugleikar hjå elevar i 8. klasse*. Dr. polit.-avhandling, Pedagogisk institutt NTNU.
- Ertesvåg, S.K. (2003). *Connect Oslo. Rapport fra gjennomføring og evaluering av pilotprosjektet skoleåret 2002–2003*. Stavanger: Senter for atferdsforskning.
- Ertreas, S.K. Classroom leadership – the Effect of a School Development Programme (under trykking).
- Ertesvåg, S.K. & Vaaland, G.S. (2007). *Prevention and Reduction of Behavioural Problems in School: An evaluation of the Respect program*.
- Fallu, J.S. & Janosz, M. (2001). The quality of teacher-student relationship in adolescence: a protective factor of school failure. I Hughes, J.N. Authoritative Teaching: Tipping the Balance in Favour of School Versus Peer Effects. *Journal of School Psychology*, Vol. 40.

- Fullan, M.G. (2007). *The new meaning of educational change*. New York: Teachers College Press
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (1995). *Ha tillit til læreren: skoleutvikling gjennom samarbeid*. Oslo: Bedre skole, Norsk lærerlag.
- Fullan, M.G. & Stiegelbauer, S. (1991). *The New Meaning of Educational Change*, 2nd edn. London: Cassell.
- Gall, M.D., Gall, J.P. & Borg, W.R. (2003). *Educational Research – an Introduction* 7th ed. Boston: A and B.
- Hall, E. & Hall, C. (1988). *Human Relations in Education*. London: Routledge.
- Hand, D.J. & Taylor, C.C. (1987). *Multivariate Analyses of Variance and Repeated Measures*. London; Chapman and Hall.
- Hansen, J.I. & Sullivan, B.A. (2003). *Assessment of workplace stress: Occupational stress, its consequences, and common causes of teacher stress*. ERIC.
- Hamre, B.K. & Pianta, R.C. (2001). Early Teacher – Child Relationships and the Trajectory of Children's School Outcomes through Eighth Grade. *Society for Research in Child Development, Inc. Volume 72, Number 2*.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times: teachers' work and cultures in the postmodern age*. New York: Teachers College Press.
- Hargreaves, A. (1996). *Lærerarbeid og skolekultur. Læreryrkets forandring i en postmoderne tidsalder*. Oslo Ad Notam Gyldendal.
- Hargreaves, A. (2004). *Læring og undervisning i kunnskapssamfunnet : Utdanning i en utrygg tid*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Hart, S. (2000). *Thinking Through Teaching. A framework for enchanging participation and learning*. London: David Fulton.
- Hellevik, O. (2002). *Forskingsmetode i sosiologi og statsvitenskap*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hinkin, T.R. & Tracey, J.B. (1999). An Analysis of Variance Approach to Content Validation. *Organizational Research Methods, Vol 2*. SAGE Publications.
- Hughes, J.N., (2002). Authoritative Teaching: Tipping the Balance in Favor of School Versus Peer Effects. *Journal of School Psychology, Vol. 40, No. 6*.
- Hughes, J.N., Cavell, T.A. & Jackson, T. (1999). Influence of the Teacher–Student Relationship on Childhood Conduct Problems: A Prospective Study. *Journal of Clinical Child Psychology, Vol. 28, No. 2*

-
- Hughes, J.N. & Kwok, O. (2006). Classroom engagement mediates the effect of teacher–student support on elementary students' peer acceptance: A prospective analysis. *Journal of School Psychology, 43*.
- Johannessen, A. (2008). *Introduksjon til SPSS*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Johannesen, E., Kokkervold, E. og Vedeler, L. (2005). *Rådgivning. Tradisjoner, perspektiver og praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Juul, J. & Jensen, Helle (2003). *Fra lydighet til ansvarlighet – pedagogisk relasjonskompetanse*. Oslo: Pedagogisk forum.
- Koustelios, A., Karabatzaki, D. & Kouisteliou, I. (2004). Autonomy and job satisfaction for a sample of Greek teachers. *Psychological Reports, 95*.
- Kokkersvold, E. & Mjelve, H. (2006). *Mellom oss. Trening av kommunikasjon i gestaltperspektivet*. 1. utgåve 2. opplag. Gyldendal Akademisk.
- Kunnskapsdepartementet (2006). *Læreplanverket for kunnskapsløftet*, Midlertidig utgave juni 2006. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Kunnskapsdepartement (2008). *Kvalitet i skolen*. St.meld. nr. 31 (2007–2008) Oslo: Akademika AS.
- Kvale, S. (2007). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Laursen, P.F. (2004). *Den autentiske læreren : Bli en god lærer – hvis du vil*. Oslo. Gyldendal Akademisk.
- Lauvås, K. & Lauvås, P. (2004). *Tverrfaglig samarbeid. Perspektiv og strategi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lund T. & Haugen R. (2006). *Forskningsprosessen*. Oslo: Unipub.
- Lund, T. (2005). *The qualitative-quantitative distinction: Some comments*. Scandinavian Journal of Educational Research, 2005. Nr. 49. s. 115–132 (17 sider). Ligg på ITL.
- Midthassel, U.V. (2006). *Creating a Shared Understanding of Classroom Management. Educational Management Administration & Leadership*. London: SAGE Publications.
- Midthassel, U.V. (1997). *Veiledning som arbeidsmåte for å møte utfordringer i skolen. Med vekt på kollegaveiledning*. Stavanger: Senter for atferdsforskning, Høgskolen i Stavanger.
- Midthassel, U.V. & Bru, E. (1998). *Håndbok i klasseledelse*. Stavanger: Senter for atferdsforskning.

- Midthassel, U.V., Bru, E. & Idsøe, T. (2000). The Principal's Role in Promoting School Development Activity in Norwegian Compulsory Schools'. *School Leadership & Management* 20 (2): 247–60.
- Midthassel, U.V. & Ertesvåg, S.K. (2008). Schools Implementing Zero – The process of implementing an anti-bullying programme in six Norwegian compulsory schools. *Journal of Education Change*, 9 (2), 153–172.
- Moen, T., Nilssen V. & Postholm, M.B. (red.) (2005). Kvalitative forskere i teori og praksis. *Skriftserien klasseromsforskning* (Sigrun Gudmundsdottir, redaktør). Noregs teknisk-naturvitenskapelige universitet, Pedagogisk institutt. Trondheim: Tapir.
- O'Moore, A.M. & Minton, S.J. (2001). Tackling Violence in Schools in Norway: A Broad Approach. <http://www.gold.ac.uk/connect/evaluationnorway.html>
- Munthe, E. (2003). *The teachers professional certainty. A survey study on Norwegian teacher's perceived professional certainty in relation to demographic, workplace and classroom variables*. Doktoravhandling. Det utdanningsvitenskapelige fakultet. Universitetet i Oslo.
- Munthe, E. & Bru, E. (2003). Teachers professional certainty in Relation to 6th and 9th Grade Students Perceptions of their Learning Environment at School. I *The teachers professional certainty. A survey study on Norwegian teacher's perceived professional certainty in relation to demographic, workplace and classroom variables*. Doktoravhandling. Det utdanningsvitenskapelige fakultet. Universitetet i Oslo.
- Mykletun, R. & Bru, E. (1992). *Ungdomsskolelæreres arbeidssituasjon*. Stavanger. Rapport RF 66/92.
- NESH (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. De forskningsetiske komiteer, Oslo.
- Newmann, F.M., King, B. & Youngs, P. (2000). *Professional development that addresses school capacity*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, L.A.
- Nordahl T, Sørli, M.-A., Tveit A. og Manger, A. (2003). *Alvorlige atferdsvansker. Effektiv forebygging og mestring i skolen. Veileder for skolen*. Oslo: Læringscenteret.
- Nordahl, T., Sørli, M.-A., Manger, T. og Tveit, A. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge. Teoretiske og praktiske tilnærminger*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke.

-
- Nordahl, T., Gravkrok, Ø., Knudsmoen, H., Larsen, T.M.B. og Rørnes, K. (red.) (2006). *Forebyggende innsatser i skolen*. Rapport fra forskergrupper oppnevnt av Utdanningsdirektoratet og Sosial- og helsedirektoratet om problematferd, rusforebyggende arbeid, læreren som leder og implementeringsstrategier.
- Nordahl T., Sørli, M.-A., Tveit A. og Manger, A. (2003). *Alvorlige atferdsvansker. Effektiv forebygging og mestring i skolen*. Veileder for skolen Oslo Læringscenteret.
- Ogden, T. (1992). *Atferdspedagogikk i teori og praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ogden, T. (2004). *Kvalitetsskolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Ogden, T. (2005). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen. Kompetanseutviklende og problemløsende arbeid i skolen*. Gyldendal Norsk Forlag.
- Pianta, R.C. (1999). *Enhancing relationship between children and teachers*. Washington, D.C., USA: American Psychological Association.
- Ringdal, K. (2007). *Enhet og mangfold. Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Rogers, C. (1951). *Client-centered therapy: its current practice, implications and theory*. Boston: Houghton Mifflin.
- Roland, E. (2000). Bullying in school: Three national innovations Norwegian school in 15 years. *Aggressive Behaviour*, 26.
- Roland, E. & Galloway, D. (2002). Classroom influences on bullying. *Educational Research*, Vol 44, No. 3.
- Roland, E., Vaaland, G.S. & Størksen, S. (2007). *Respekt : Grunnbok i skoleutviklingsprogrammet Respekt*. Stavanger: Senter for atferdsforskning.
- Rommetveit, R. (1972). *Språk, tanke og kommunikasjon*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Roness, A. (1995). *Utbrent? Arbeidsstress og psykiske lidelser hos mennesker i utsatte yrker*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Rosenholtz, S. (1989). *The teacher's workplace*. New York: Longman.
- Shadish, W.R., Cook, T.D. & Campbell, D.T. (2002). *Experimental and quasi-experimental designs for generalized inference*. Boston MA: Houghton Mifflin Company.

- Skaalvik, S. & Skaalvik, E.M. (2009). Skolens målstruktur og elevenes motivasjon: Et spørsmål om skolekultur og skoleledelse. I E.M. Skaalvik (red.). *Skoleledelse : Betingelser for læring og ledelse i skolen*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Skaalvik, S. & Skaalvik, E.M. (2009). Trivsel, utbrenthet og mestringsforventning hos lærere : En utfordring for skoleledere. I E.M. Skaalvik (red.). *Skoleledelse : Betingelser for læring og ledelse i skolen*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Sawyer, L.B.E. & Rimm-Kaufman, S.E. (2007). *Teacher collaboration in the context of the Responsive Classroom approach*. USA: Thomas Jefferson University and University of Virginia.
- Skau, G.M. (2008). Gode fagfolk vokser. *Personlig kompetanse i arbeid med mennesker*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Skogen, Kjell & Holmberg, J.H. (2002). *Elevtilpasset opplæring : En innovasjonstilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skogen, K. & Sørli, M.A. (1992). *Innføring i innovasjonsarbeid*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skogen, K. (2004). *Innovasjon i skolen. Kvalitetsutvikling og kompetanseheving*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Somech, A. & Drach-Zahavy, A. (2007). *Schools as Team-based Organizations: A Structure-Process-Outcomes Approach*. Israel: University of Haifa.
- Sørensen, P.M. (2006). Statistikk. I Fuglseth, K. & Skogen, K. (red.). *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Thompson, C.L. & Rudolph L.B. (1992). *Counselling Children*, 3rd edn. Pacific Grove: Brooks/Cole Publishing Company
- Ttofi, M.M., Farrington, D.P. & Baldry, A.C. (2008). *Effectiveness of programs to reduce school bullying*. Västerås: Brottsförebyggande rådet. EditaNorstedts.
- Utdanningsdirektoratet (2007). Elevundersøkelsen 2007 – en analyse av resultatene. Fra: http://www.udir.no/templates/udir/TM_Artikkel.aspx?id=2990
- Vedeler, Liv M. (2002). *Rådgivning. Kunsten å hjelpe*. Oslo: Universitetsforlaget.

Vedlegg 1

Korrelasjonsmåling for T2

		relbygg2_1 SMEAN (relbygg2)	regulering2_1 SMEAN (regulering2)	autonomi2_1 SMEAN (autonomi2)	belastning	samarbeid
relbygg2_1 SMEAN (relbygg2)	Pearsons Correlation	1	.665(**)	.369(**)	-.351(**)	.315(**)
	Sign. (2-tailed)		.000	.000	.000	.000
	N	258	258	258	254	255
regulering2_1 SMEAN (regulering2)	Pearsons Correlation	.665(**)	1	.428(**)	-.299(**)	.284(**)
	Sign. (2-tailed)	.000		.000	.000	.000
	N	258	258	258	254	255
autonomi2_1 SMEAN (autonomi2)	Pearsons Correlation	.369(**)	.428(**)	1	-.103	.066
	Sign. (2-tailed)	.000	.000		.102	.291
	N	258	258	258	254	255
belastning	Pearsons Correlation	-.351(**)	-.299(**)	-.103	1	-.229(**)
	Sign. (2-tailed)	.000	.000	.102		.000
	N	254	254	254	254	252
samarbeid	Pearsons Correlation	.315(**)	.284(**)	.066	-.229(**)	1
	Sign. (2-tailed)	.000	.000	.291	.000	
	N	255	255	255	252	255

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Vedlegg 2

Korrelasjonssmåling for T 3

		belastning	samarbeid	relbygg3_1 SMEAN (relbygg3)	autonomi3_1 SMEAN (autonomi3)	regulering3_1 SMEAN (regulering3)
belastning	Pearsons Correlation	1	-.229(**)	-.278(**)	-.132(*)	-.308(**)
	Sign. (2-tailed)		.000	.000	.035	.000
	N	254	252	254	254	254
samarbeid	Pearsons Correlation	-.229(**)	1	.240(**)	-.015	.250(**)
	Sign. (2-tailed)	.000		.000	.811	.000
	N	252	255	255	255	255
relbygg3_1 SMEAN (relbygg3)	Pearsons Correlation	-.278(**)	.240(**)	1	.278(**)	.632(**)
	Sign. (2-tailed)	.000	.000		.000	.000
	N	254	255	258	258	258
autonomi3_1 SMEAN (autonomi3)	Pearsons Correlation	-.132(*)	-.015	.278(**)	1	.348(**)
	Sign. (2-tailed)	.035	.811	.000		.000
	N	254	255	258	258	258
regulering3_1 SMEAN (regulering3)	Pearsons Correlation	-.308(**)	.250(**)	.632(**)	.348(**)	1
	Sign. (2-tailed)	.000	.000	.000	.000	
	N	254	255	258	258	258

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).