

Læringsmuligheter i kollegamøter med strukturerte drøftinger
- erfaringer fra et prosjekt om klasseromsledelse

Unni Vere Midthassel
Senter for atferdsforskning

Publisert i: Spesialpedagogikk, nr. 9 2009 s. 4-11

Sammendrag

Studien undersøker læreres opplevde læringsmuligheter fra kolleger i et prosjekt der målet var å utvikle en håndbok i klasseledelse gjennom strukturerte gruppemøter. 10 skoler i en kommune deltok i prosjektet. Datagrunnlaget er intervju med fem lærere, ansatt ved tre skoler. Skolene var omtrent halvveis i prosjektet da intervjuene ble foretatt. Gjennom intervjuene peker lærerne på forhold de opplevde ga læringsmuligheter så vel som forhold som kunne motvirke dette.

Innledning

Skolen er en arbeidsplass med høyt fokus på læring – for elevene. Men hvordan er læringsmulighetene for lærerne? Undervisningssituasjonen er preget av høy intensitet og stor grad av handlingstvang med liten mulighet for refleksjon over praksis. Nye organiseringsformer, utfordringer i forhold til uro og ytre krav om å få fram mer faglig kunnskap gjør ikke presset mindre. Norske lærere har tid til samarbeid, men spørsmålet er om samarbeidstiden brukes slik at den gir muligheter for læring og dermed utvikling. I prosjektet ”Håndbok i klasseromsledelse” som ble gjennomført i alle skolene i en norsk kommune 2007-2008 satte alle skolene av samarbeidstid for strukturerte drøftinger der målet var å utvikle den enkelte skoles håndbok, basert på lærernes erfaringskunnskap og faglig input underveis. Modellen for arbeidet var tidligere utprøvd og hadde da vist seg å gi resultater i form av mer konsistens i lærernes opplevelse av felles mål og klasseledelse (Midthassel og Bru, 2001; Midthassel, 2006). Det viste seg også at de lærerne som opplevde seg mest involvert i prosjektet, hadde mest nytte av det. Når prosjektet nå skulle gjentas, var fokuset sterkere på kollegagruppene og eventuelle læringsmuligheter som lå i denne strukturerte arbeidsmåten.

Teoretisk rammeverk for prosjektet

” Å skape en felles forståelse av klasseromsledelse” bygger på en antakelse om at lærere har subjektive forståelser av sin rolle og at disse forståelsene kan være en basis for en felles forståelse. Fullan (2001) bruker begrepet *lærers subjektive virkelighet* og bygger da på det klassiske arbeidet til Berger og Luckmann ”The social construction of reality” (Berger & Luckmann, 1967) for å beskrive den enkelte lærers personlige forståelse basert på sin virkelighetsforståelse og erfaring. Fenomenet subjektiv forståelse av sin praksis har blitt behandlet av mange og under litt forskjellige begreper. For eksempel bruker Senge begrepet *mentale modeller* (Senge, 1990). I Norge er *læreres praktiske yrkesteorier* (Handal & Lauvås, 1983) brukt om samme fenomen. Gjennom utdanning og yrkespraksis utvikler en forståelse av arbeidet og hvordan det best utføres. Denne forståelsen som ofte er lite bevisst, danner grunnlag for tolkninger og handlinger. Ikke bare er denne forståelsen lite bevisst, men det kan også være sprik mellom det en sier en gjør og det faktisk gjør. I følge Argyris og Schön vil en persons handlingsteorier bestå av de ubevisste teoriene som viser seg gjennom handling, *theories in use* og de teoriene individene hevder at de følger, *espoused theories* (Argyris & Schön, 1974). Dersom en vil endre handlingsmønstre er det derfor nødvendig å konfrontere både de uttalte teoriene og teoriene som viser seg gjennom handling.

I følge Fullan (2001) vil de personlige og ubevisste forståelsene kunne bli et hinder for en konsistent praksis i kollegiet. Det er derfor nødvendig å utvikle, det han kaller en ’objektiv virkelighet’ som er den felles forståelsen en har blitt enige om skal gjelde. Den må bygge på de individuelle forståelsene, men vil nødvendigvis ikke kunne være lik disse. En slik felles forståelse av hva klasseromsledelse skal være på den enkelte skole krever at de individuelle forståelsene gjøres bevisst og utfordres gjennom refleksjon med kolleger. Refleksjon med

kolleger kan i neste omgang være en hjelp for lærere når de skal omsette ny forståelse til handling (Gjems, 1995; Handal & Lauvås, 1983; Midthassel, 1997; Munthe & Midthassel, 2002; Schön, 1983). Funn fra prosjektet "Håndbok i klasseledelse" tyder på at refleksjon med kolleger kan hjelpe lærere til å øke sin bevissthet om egen atferd og holdninger gjennom en prosess som skaper muligheter for læring (Midthassel & Bru, 2001).

På den annen side er det blitt pekt på at lærere ubevisst utvikler illusoriske debatter for å unngå å bli kritisert når de snakker med kolleger om arbeidet (Eraut, 2002). Derfor kan det være nødvendig å legge til rette for egne samarbeidsmøter for erfaringsutveksling og refleksjon. Imidlertid har forskning vist at heller ikke da er refleksjon og læring garantert (Ahuja, 2000; Hargreaves, 1994; Little, 1990). Forskning på læring i smågrupper har vist at i stedet for å spørre kolleger når de ikke forstår, vil mange late som om de forstår for å unngå å komme i forlegenhet (Farr, Sin, & Tesluk, 2003). Derfor ser det ut til å være viktig å unngå det Hargreaves (1994) kaller behagelig samarbeid og Senge karakteriserer som defensive rutiner som vil hindre læring (Senge, 1990). Forskning tyder på at tillit og gjensidig respekt er viktig for ærlig og åpen informasjonssøken (Farr et al., 2003). Når tillit og respekt er til stede kan gruppe medlemmenes individuelle forståelser og kunnskap bli offentlig og legge grunnlag for en felles forståelse (Lam, 2004). Et slikt samspill mellom individuell kunnskap og organisasjonen er viktig for organisasjonslæring (Argyris & Schön, 1974; Lam, 2004; Senge, 1990).

Individuell og kollektiv læring i skoler forutsetter lærerinvolvering. En viktig forutsetning for lærerinvolvering er arbeidets organisering. Det må være mulig for lærerne å ta del i arbeidet. Dette handler om tilrettelegging for endring og er en ledelsesoppgave. Det er i dag en stor kunnskapsbase knyttet til skoleledelsens rolle i utviklingsarbeid (for eksempel Ainscow &

Soutworth, 1996; Marks & Printy, 2003; Midthassel, Bru, & Idsøe, 2000; Wasserstein-Warnet & Klein, 2000; Youngs & King, 2002). For eksempel viste en norsk studie at lærere hadde en tendens til å engasjere seg mer i utviklingsarbeid dersom rektor spilte en aktiv rolle både som tilrettelegger og advokat (Midthassel et al., 2000). Erfaringer fra første gang dette prosjektet ble gjennomført viste at det var nødvendig at ledelsen var tydelig støttende og etterspørrende samtidig som den tilrettela for arbeidet gjennom organisatoriske tiltak (Midthassel & Bru, 2001; Midthassel, 2006). Denne erfaringen ble tatt med nå da prosjektet skulle gjennomføres med nye skoler.

Forskningsspørsmål:

1. Hvordan beskrev lærerne sine læringsmuligheter i kollegagruppene og hva var fremmende og hemmende for læring?

Metode

Intervensjonen var kommunalt initiert og involverte alle de ti skolene i kommunen. Alle rektorene fulgte opp arbeidet ved å organisere for dette og å følge opp med jevnlige møter. Hver skole dannet en prosjektgruppe ledet av rektor. I prosjektgruppa hadde en ellet to redaktøransvar, de øvrige var gruppeledere. Disse gruppelederne hadde ansvaret for hver sin kollegagruppe bestående av 5-8 personer satt sammen på tvers av trinn. Det ble satt av 13 møter i løpet av ett år. Malen til håndboka hadde 12 kapitler med ulike emner sentrale for klasseledelse (Midthassel, 2006). På første møtet i kollegagruppene skulle gruppa ta for seg gruppas to spilleregler ”å ha respekt for hverandre” og ”gode læringsvilkår”. Dette var for å sette ord på hvordan de ville ha det i gruppa og samtidig øve inn arbeidsmetodikken. Arbeidsmetodikken bygger på Schein sitt arbeid (Schein, 1990) og består av tre ledd. 1.

Individuell tid til å tenke gjennom og notere ned hva en selv mener/tenker om emnet, 2. dele det en har notert med de andre, uten at noen kommenterer og 3. diskutere for å bli enige om den beste beskrivelsen. Den individuelle tenketiden som grunnlag for å dele sine tanker med de andre i gruppa, bidrar til involvering. Alle må tenke gjennom hva de mener og kan ikke henge seg på andre. Å skulle dele sine tanker med andre uten at det fører til diskusjon umiddelbart gir alle samme mulighet for å uttale seg samtidig som det forplikter. Ingen kan lure seg unna. Schein (1990) peker på begrensingene ved å starte diskusjonen før en har fått alle sine meninger på bordet. Strukturen ender med en diskusjon der en skal enes om en måte å forstå emnet som er løftet fram. Diskusjonen med en felles konklusjon bidrar til danning av en felles virkelighet som skal gjelde for det videre arbeidet.

Etter hvert møte hvor de behandlet et kapittel, ble det sendt et forslag til tekst fra gruppene til redaktørene. Redaktørenes oppgave var å samordne det som kom inn til et forslag som ble presentert for de ansatte og godtatt eller det ble foreslått endringer. Etter at alle 12 kapitlene var behandlet var håndboka blitt et konkret verktøy til bruk. I tillegg til å konkretisere ulike sider ved klasseledelse, inneholdt den konkrete erfaringsbaserte ideer innen de ulike emnene. Da undersøkelsen fant sted hadde gruppene gjennomført mellom 5 og 6 gruppemøter.

Deltakere

Fra de 10 skolene som deltok i prosjektet, ble det trukket tre barneskoler. Ved disse skolene ble rektorene bedt om å informere om intervjuene som skulle finne sted og bedt om å finne to lærere som ønsket å la seg intervju. Lærerne skulle komme fra ulike kollegagrupper. Fra to av skolene ble det oppgitt to navn, mens den tredje skolen leverte en liste med lærere som var villige til å delta. Fra denne listen ble det trukket to tilfeldige. Alle de seks lærerne var

kvinner. Da hensikten med studien var å få kjennskap til lærernes beskrivelser av læringsmuligheter og hva som hemmet og fremmet læring ble det ikke sett som problematisk at rektor ved to av skolene plukket ut lærere for intervju. Dette var da lærere som hadde noe å bidra med og som var innstilt på det. Begrensingen er selvsagt at en med denne utvelgelsesmåten ikke kan si om disse lærernes opplevelser er representative. Men funn fra denne undersøkelsen kan få frem noen fenomener som i neste omgang kan undersøkes ved hjelp av andre metoder.

Ett intervju kunne ikke brukes på grunn av teknisk feil ved opptak. Materialet består derfor av fem intervju. To av de intervjuede er mellom 25 og 30 år, en er mellom 30 og 40 år og to er mellom 40 og 50 år. Tre av lærerne var ferske, med under to års erfaring, mens de øvrige to var erfarne med mer enn 20 års erfaring. De var fra fem forskjellige kollegagrupper. To var gruppeledere og tre var vanlige gruppe-medlemmer.

Intervjuene

Intervjuene varte 40-50 min og fant sted på de aktuelle skolene. De ble tatt opp på bånd som i etterkant ble transkribert. Intervjuene var halvstrukturerte og baserte seg på temaene ”motivasjon for arbeidet”, ”arbeidet i gruppene”, ”den sosiale konteksten i gruppa” og ”læringsmuligheter”. Gruppene hadde gjennomført mer enn halvparten av møtene da intervjuene fant sted.

Analyse

Båndene ble lyttet til og notater knyttet til intervjusituasjonen notert. Ut fra det transkriberte materialet ble det laget en fortettet utgave for å få en bedre oversikt over materialet. Deretter startet innholdsanalysen med utgangspunkt i temaene som er oppgitt for intervjuene.

Resultater

Hvordan beskrev lærerne sine læringsmuligheter i kollegagruppene og hva mente de var fremmende og hemmende for læring?

Alle de intervjuede rapporterte at den faste strukturen for gruppemøtene ble fulgt, selv om en sa at de tok litt lettere på den etter hvert fordi de følte ” at det tok veldig lang tid” og de var ”annige etter å komme fram til en konklusjon”. Justeringen var gått på bekostning av tiden til individuell tenketid, noe hun beklaget fordi hun opplevde denne delen som nyttig. Fordi lærerne kom til møtene rett fra timer og dermed trengte noe tid til omstilling, mente en annen av de intervjuede at tiden satt av til individuelt tenkearbeid var viktig. Fordeler som ble framhevet ved metodikken var at den skapte forutsigbarhet og dermed bidro til trygghet samtidig som den ga rom for at alle deltok og hindret at deltakerne snakket i munnen på hverandre. Som ulempe ble det sagt at den opplevdes omstendelig.

Alle de som ble intervjuet opplevde nå at de var motivert for arbeidet og for de ferske lærerne hadde motivasjonen økt underveis. Flere av dem nevnte at de hadde vært skeptiske i starten, enten fordi de opplevde at dette var et tidkrevende prosjekt som de var pålagt å være med på eller fordi de var usikre på hva dette var. Alle hadde likevel fulgt lojalt opp. En av gruppelederne hadde blitt positivt overrasket over medlemmenes motivasjon da hun hadde tatt dette opp med dem før hun skulle intervjues, og hun opplevde ikke at det var forskjell på motivasjonen etter hvor lang erfaring de hadde som lærer. Tre av lærerne visste om andre i kollegiet som ikke var like motiverte for arbeidet, men de opplevde likevel at disse fulgte lojalt opp arbeidet. Alle de intervjuede var i grupper som var satt sammen på tvers av trinn,

noe alle påpekte som nyttig fordi det ga innblikk i hvordan det arbeides på andre trinn enn det de kjente selv.

Alle de intervjuede mente at klimaet i gruppen deres var preget av åpenhet og trygghet. Det at klima hadde vært tema på det første gruppemøte, der det å vise respekt for hverandre ble konkretisert, mente to av de intervjuede hadde hatt betydning for klimaet i gruppa. Flere av dem trakk fram at det var mye humor i gruppa og at gruppeleder var viktig for å skape trygghet og humor. Alle svarte negativt på spørsmål om noen dominerte i gruppa. En av dem sa:

”Jeg tror det går på trygghet og respekt for hverandre. For det var mange som kunne dominert, noen fordi de liker å dominere, noen fordi de kunne ha vært uttrygge, men når de er trygge, så... Vi har klart å sette en standard”.

Alle pekte på at det var stor grad av enighet mellom lærerne, derfor ble det ikke mye diskusjon. En sa: ” Vi har ikke vært så mye uenige. Det er vel derfor det går så greit. Vi har jo forskjellig perspektiv og forskjellige meninger, men vi er ikke uenige”. En annen uttrykker det slik ”Jeg føler vi mener mye de samme tingene”. To eksempler på uenighet som er blitt behandlet, ble likevel trukket frem. Det ene gjelder struktur på dagen, altså hvordan dagen skal startes og om det skal gjøres likt for alle. Det andre bunner i ulike roller hos kontaktlærere og timelærere. I tillegg nevnte en lærer eksempel på uenighet knyttet til arbeidet i gruppa. Dette gikk på nivået for refleksjon. Denne læreren mente det var vanskelig å løfte gruppas refleksjoner opp fra et rent konkret nivå, mens de andre syntes å være komfortable med det konkrete.

Det var vanskelig for lærerne å finne eksempler på at de hadde utfordret hverandre i gruppene. Men en av lærerne fortalte at i hennes gruppe var det to lærere med ulikt syn på hvordan en best motiverer elever. Hun opplevde at disse to lærerne utfordret hverandre på en positiv måte som også virket stimulerende på intervjupersonens læring. Hun sa:

”...men det er klart at begge personene er trygge på at det de gjør er riktig. Men de ser likevel verdien av å gjøre litt det den andre gjør. Men det er ikke noen kamp mellom dem. Respekten ligger der uansett, og den merkes”.

Når det gjelder spørsmål direkte om læringsmuligheter er svarene litt ulike fra de ferske lærerne og fra de erfarne. De ferske lærerne uttrykte alle at de lærte mye konkret fra sine kolleger, samtidig som de ble tryggere i lærerrollen. Som en av dem sa:

”At jeg våger å være tydeligere, at jeg våger å sette klarere grenser for elevene. Det har betydd at jeg har fått en bekreftelse på at det er noe som kan være rett på en måte, å sette grenser”.

En av de andre pekte på muligheten for å få bekreftet at hun tenker som de mer erfarne.

” ...Det har vært veldig lærerikt det der med å høre hva de andre tenker og gjerne fått bekreftelse på at det er noen som er enige i det som jeg tenker da”. En annen av dem pekte på at hun ofte fikk tanker som hun tok med seg videre: ”Det blir jo ofte sånn at du tenker eller du klarer å relatere det til bestemte elever. ... liksom bare yes, det kan jeg prøve.”

Selv om de ferske lærerne mente at de hadde nytte av de eldre lærernes erfaringer, mente de også at de bidro med litt nye og annerledes tanker. En av dem pekte også på at hun lettere

kunne kople inn teoretiske perspektiv fordi hun hadde det friskt i minne. For de erfarne lærerne var det økt bevissthet og påminnelse som nevnes. For eksempel nevnte en lærer at hun på ett av møtene ble bevisst at omlegging av strukturer i klassen hadde ført til at hun ikke lenger sjekket lekser hver dag, men at det var viktig og at hun måtte få på plass nye rutiner for det.

Alle de intervjuede var bevisste på at det arbeidet de gjorde i gruppene skulle bidra til å utvikle en håndbok i klasse/gruppeledelse som senere skulle brukes. De uttrykte store forventninger til dette dokumentet og var spente på om håndboka ville bli et nyttig verktøy. En av lærerne uttrykte et ønske om at det ut fra boka skulle komme noen standarder alle ved skolen skulle følge.

Selv om alle de intervjuede selv mente arbeidet var relevant og at de lærte av kolleger i gruppene, ble det nevnt eksempler på forhold som kunne redusere læringsmulighetene. Det ene var hvis den individuelle tenketiden ble hoppet over slik at en gikk rett på erfaringsdeling. Det andre eksempelet var enkeltlærere som lot til å melde seg ut til tross for at de var tilstede på møtene. Dette var gjerne lærere som også meldte seg ut i andre situasjoner. Det tredje eksempelet var lærere som var aktive og positive, men der kollegene visste at det var et språk mellom det vedkommende sa og det som ble gjort i klasserommet.

Diskusjon

Målet for dette prosjektet er å skape en felles forståelse for hva klasseromsledelse innebærer, og å nedtegne dette i en håndbok som i etterkant blir et verktøy for videre utvikling. Basert på forskning som viser at tilrettelegging for lærings situasjoner i kollegiet ikke garanterer læring (Farr et al., 2003; Hargreaves, 1994; Little, 1990; Senge, 1990) ønsket jeg å forstå mer om læringsmulighetene i prosessen med å utvikle håndbok i klasseledelse gjennom refleksjon, erfaringsdeling og diskusjon i kollegagrupper.

Ett tema å diskutere på bakgrunn av resultatene er hvorvidt den faste strukturen på kollegamøtene var læringsfremmende eller opplevdes som en hemsko. Hensikten med en fast struktur var å holde fokus og skape forutsigbarhet, samtidig som alle hadde samme muligheter og forpliktelse til å delta. Men en fast metodikk kan ha noen utfordrende sider som at den begrenser taletiden til de som er vant til å dominere møter og den kan virke kunstig på grupper som er vant til å snakke mer fritt. En tilsvarende undersøkelse blant barnehageansatte viste at den også kan virke skremmende på personer som ikke er vant til å snakke på møter (Nygård, 2008). Resultatene fra denne studien viste at i fire av de fem gruppene der intervjupersonene ble hentet fra, ble metodikken fulgt. Alle som ble intervjuet mente at strukturen var nyttig fordi den holdt dem på sporet og synliggjorde kollegenes erfaringer. De hadde en opplevelse av at de fleste kollegene mente det samme.

Å ha tid til individuelt tenkearbeid før du snakker i gruppa, ble fremhevet som viktig av to. I en hektisk hverdag gir det muligheter til ettertanke og refleksjon. En av de andre intervjuede pekte på at de ofte kom direkte fra møter med elevene til kollegagruppene. Da var det nødvendig å ha fem minutter til det individuelle tenkearbeidet, før en skulle dele med andre. I

den ene av gruppene hadde de tatt lettere på det individuelle tenkearbeidet etter hvert, noe læreren som ble intervjuet beklaget. Hun mente at noe verdifullt gikk tapt når de gikk rett på erfaringsdeling. Å tenke gjennom hva en selv kan, mener og praktiserer før en uttaler seg, kan være med på å bevisstgjøre den enkeltes praktiske yrkesteori (for eksempel Handal og Lauvås, 1983). Alle de intervjuede nevnte at det å drøfte sentrale sider ved klasselederrollen gir et innblikk i kollegers praksis som er bevisstgjørende og lærerik. Flere av dem nevnte også at de tenkte på ting som var blitt sagt i møtene også utenom møtetidene. Dette er parallelt med funn fra studien i barnehagene (Nygård, 2008). De ferske lærerne hadde flest eksempler på hva dette arbeidet har hatt å bety for deres eget arbeid. Det kan se ut til at det å tilrettelegging for erfaringsdeling er viktig for nye lærere, både for å bryne sin praksis mot mer erfarne, men også for å få konkrete ideer. Samtidig har de ferske lærerne muligheter for å dele sin ferskere teoretiske kunnskap.

Den store enigheten de alle peker på, kan være et uttrykk for at de opplevde en relativt stor felles forståelse av rollen som klasseleder, selv om den ikke er uttalt. En slik uuttalt enighet eller taus kunnskap kan være læringshindrende dersom det fører til at kunnskapen ikke gjøres synlig gjennom analyse og refleksjon. Argyris og Schön peker dessuten i sin teori om handlingsteorier på at det kan være et sprik mellom det lærere gjør, deres *theories in use* og det de sier de gjør, deres *espoused theories* (Argyris og Schön 1974). Dermed kan de ha det Eraut (2002) kaller illusoriske debatter der de tror de snakker om praksis, men hvor de i virkeligheten formidler en illusorisk virkelighet. En av de intervjuede ga et eksempel på dette. En kan tenke seg at lærere som framstiller sine uttalte teorier som sin praksis gjør dette for å beskytte seg selv, de benytter seg av det Senge kaller defensive rutiner (Senge, 1990) og Hargraeves, behagelig samarbeid Hargreaves, 1994). Men en kan også tenke seg at noen mangler den selvinnsikten de trenger for å se at det er sprik mellom deres uttalte praksis og

det de faktisk gjør. Greenberg et al. (2005), har pekt på at læreres manglende selvinnsikt er et problem for deres utvikling som lærere.

Farr et al. (2003) pekte på at trygghet og respekt i gruppene vil minke faren for de illusoriske debattene. Alle mine intervjupersoner mente at de opplevde stor grad av trygghet i sin gruppe, men flere av dem sa også at de i liten grad utfordret hverandre. Likevel mente de at de ville kunnet utfordre hverandre, dersom det hadde vært aktuelt. I en tilsvarende studie blant førskolelærere ble det pekt på at for stor grad av enighet, kan være hemmende for læring dersom det betyr at en lærer vil utfordre hverandre (Nygård, 2008). En kan tenke seg at det er lite tradisjon i lærerkollegier for å utfordre hverandre faglig og at en utfordring dermed også vil kunne oppleves som risikabelt for relasjonene, noe som blant annet er forenlig med funn i en studie om læreres læring av erfaring (Ramvi 2007).

Alle lærerne hadde forventninger til den ferdige håndboka og var spente på hvordan den kunne bidra til å utvikle skolen når det gjaldt klasseromsledelse. Mye tyder på at dersom den skal bli et nyttig verktøy, må arbeidet med den knyttes tett til den praktiske handlingen i klasserommene, slik at illusoriske debatter uteblir. Da kan den bli et verktøy der lærere kan utfordre hverandres praksis under forhold som oppleves som trygge. Gruppedledelsens rolle for utvikling av trygghet i gruppa og for at arbeidet ble utført som forventet, ble nevnt av alle de intervjuede. En tydelig ledelse skapte også her forutsigbarhet. Samtidig har forskning vist at skolens ledelse er viktig for å gi de rammene som trengs for at arbeidet skal kunne utføres. Det var også tilfelle i denne studien (Midthassel & Bru, 2001; Midthassel, 2006 og Nygård, 2008).

Referanser

- Ahuja, R. S. (2000). *The relative effectiveness of two different peer coaching programs and a self-evaluation program with elementary teachers using direct instruction*. Georgia State University.
- Argyris, C., & Schön, D. (1974). *Theory in Practice: Increasing Professional Effectiveness*. San Francisco: Jossey-Bass Inc. Publishers.
- Berger, P., & Luckmann, T. (1967). *The social construction of reality*. London: Penguin Books.
- Eraut, M. (2002). Menus for choosy diners. *Teachers and Teaching*, 8(3/4), 371-378.
- Farr, J. L., Sin, H.-P., & Tesluk, P. E. (2003). Knowledge management processes and work group innovation. In L. V. Shavinina (Ed.), *Handbook on innovation* (pp. 574-586). Amsterdam: Pergamon.
- Fullan, M. (2001). *The new meaning of educational change* (3 ed.). New York: Teacher College Press.
- Gjems, L. (1995). *Veiledning i profesjonsgrupper*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Greenberg, M. T., Domitrovich, C. E., Graczyk, P. A., & Zins, J. E. (2005). *The study of implementation in school-based preventive interventions: theory, research and practice*: U.S. Department of health and human services.
- Handal, G., & Lauvås, P. (1983). *På egne vilkår* (Norsk utgave ed.). Oslo: Cappelen forlag.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing Teachers, Changing Times*. London: Cassell Wellington House.
- Harris, A. (2003). Behind the classroom door: the challenge of organisational and pedagogical change. *Journal of Educational Change*, 4, 369-382.
- Haslam, S. A. (2000). *Psychology in organizations. The social identity approach*. London: Sage Publications.
- Klein, H. J. (1991). Further evidence on the relationship between goal setting and expectancy theories. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 49, 313-335.
- Lam, Y. L. S. (2004). Reconceptualizing a dynamic model of organizational learning for schools. *Journal of Educational Administration*, 42(3), 297-311.
- Little, J. (1990). The Persistence of Privacy: Autonomy and Initiative in Teachers' Professional Relations. *Teachers College Records*, 91(4), 511-536.
- Locke, E., & Latham, G. (1994). Goal Setting Theory. In H. j. Neil & M. Drillings (Eds.), *Motivation: Theory and Research*. Hilldale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Marks, H. M., & Printy, S. M. (2003). Principal leadership and school performance: an integration of transformational and instructional leadership. *Educational Administration Quarterly*, 39(3), 370-397.
- McMahon, A. (1999). Promoting continuing professional development for teachers: an achievable target for school leaders? In T. Bush, D. Bell, R. Boham & P. Ribbins (Eds.), *Educational management, redefining theory, policy and practice*. London: Paul Chapman Publishing Ltd.
- Midthassel, U. V. (1997). *Veiledning som arbeidsmåte for å møte utfordringer i skolen*. Stavanger: Senter for atferdsforskning, Høgskolen i Stavanger.
- Midthassel, U. V. (2004). Teacher involvement in school development activity and its relationships to attitudes and subjective norms among teachers: A study of Norwegian Elementary and Junior High school teachers. *Educational Administration Quarterly*, 40(3), 435-456.

- Midthassel, U. V. (2006). Creating a shared understanding of classroom management. *Educational Management Administration & Leadership*, 34(3), 365-383.
- Midthassel, U. V., & Bru, E. (2001). Predictors and gains of teacher involvement in an improvement project on classroom management. Experiences from a Norwegian project in two compulsory schools. *Educational Psychology*, 21(3), 229-242.
- Midthassel, U. V., Bru, E., & Idsøe, T. (2000). The Principal's role in promoting school development activity in Norwegian compulsory schools. *School Leadership and Management*, 20(2), 147-160.
- Midthassel, U. V., & Ertesvåg, S. K. (2008). Schools implenting Zero: the process of implementing an anti-bullying program in six Norwegian compulsory schools. *Journal of Educational Change*, 9(2), 153-172
- Munthe, E., & Midthassel, U. V. (2002). Peer learning groups for teachers: A Norwegian innovation. In I. Livingstone (Ed.), *New Zealand annual review of education* (pp. 303-316). Wellington: School of Eductaion, Victoria University of Wellington.
- Nygård, A. (2008). *Kollegalæring i barnehagen. Erfaringer fra et prosjekt om gruppeledelse*. Universitetet i Stavanger, Stavanger.
- Ramvi, E. (2007). *Læring av erfaring - et psykoanalytisk blikk på læreres læring*. Roskilde Universitetscenter, Roskilde
- Reynolds, D., & Teddlie, C. (2000). Linking School Effectiveness and School Improvement. In C. Teddlie & D. Reynolds (Eds.), *The International Handbook of School Effectiveness Research* (pp. 206-231). London and New York: Falmer Press.
- Schön, D. (1983). *The reflective practioner*. Aldershot, England: Ashgate ARENA.
- Senge, P. (1990). *The fifth discipline*. Great Britain: Century Books.
- Wasserstein-Warnet, M., & Klein, Y. (2000). Principal's cognitive strategies for changes of perspective in school innovation. *School Leadership and Management*, 20(4), 435-457.
- Youngs, P., & King, M. B. (2002). Principal leadership for professional development to build school capacity. *Educational Administration Quarterly*, 38(5), 643-670.

Appendix

Hovedtema med undertema, basert på lærernes erfaring:

1. Lærer skal være en tydelig klasseromsleder: a) lærer er modell for elevenes oppførsel.
2. Relasjon lærer – elev: a) formidle positive forventninger til alle elever, b) vis elevene tillit, c) legg vekt på positiv sosial kontakt med alle elevene, d) gi rom for humor.
3. Påvirkning av relasjoner mellom elever: a) stimuler til positiv kontakt mellom elevene, b) bygg opp både utagerende og innadvendte elevers sosiale kompetanse, c) lær elevene å ta ansvar for hverandre.
4. Tilpasset undervisning: a) tilpass undervisning og arbeidsoppgaver til den enkelte elev.
5. Tilpass fysisk miljø: a) Legg til rette det fysiske miljø slik at det stimulerer til konsentrasjon om skolearbeidet og ønsket sosial kontakt.
6. Flyt i undervisningen: Flyt i undervisningen har hovedfokus.
7. Regler og rutiner. A) Lærer bruker tid til å etablere gode regler og rutiner ved skolestart, b) lærer legger vekt på en positiv og samlende start på dagen, c) lærer definerer tydelig når timen starter og slutter, d) lærer etablerer gode rutiner for overganger mellom aktiviteter, e) lærer sørger for at det utarbeides gode regler for ulike aktiviteter i klasserommet.
8. Forutsigbarhet: a) lærer skal være forutsigbar, b) lærer skal sørge for at elever som gjør regelbrudd blir møtt med konsekvenser.
9. Evaluering: a) lærer evaluerer elevenes arbeid og oppførsel fortløpende, b) elevene skal med jevne mellomrom delta i evalueringen.
10. Reaksjonsmåter ved uønsket atferd: a) velg reaksjonsmåter i relasjon til situasjon og elever involvert, b) unngå åpne konfrontasjoner i klasserommet, c) fokuser på den konkrete hendelsen.
11. Foreldrekontakt: a) lærer skal ha jevnlig kontakt med foreldrene, b) lærer skal forsøke å forstå foreldrenes opplevelse av skolen, c) lærer skal gjøre bruk av foreldrenes erfaringer med sitt barn.
12. Voksen-koordinering i klassen: a) det skal være felles holdning blant alle voksne i klassen.