

Er autoriteten på vei tilbake i norsk skole?

-En undersøkelse av autoritetsbegrepet i nyere offentlig pedagogikk og i steinerpedagogikken

Av Fredrik Møystad

Steinerhøyskolen

Bacheloroppgave LU våren 2017

Antall ord: 11999

Andebu 08.04 2017

Innhold

1 Innledning.....	1
1.1 Bakgrunn for valg av tema.....	1
1.2 Faglig begrunnelse.....	1
1.3 Fra tema til problemstilling.....	2
1.4 Avgrensning.....	2
1.5 Litteratur/teorigrunnlag.....	3
1.6 Oppgavens oppbygning.....	3
2 Teoridel.....	4
2.1 Begrepsavklaring.....	4
2.2 Historikk.....	5
2.3 Klasseledelse.....	6
2.4 Mobbing og klasseledelse.....	9
2.5 Autoritativ klasseledelse.....	10
2.6 Faglig fokus.....	11
2.7 Grensesetting.....	13
2.8 Lærerautoritet.....	14
2.9 Kontroll og varme.....	14
2.10 Fagorientering og elevsentrering.....	15
2.11 Strategisk og situasjonsbestemt ledelse.....	16
2.12 Klasseledelse i praksis.....	17
2.13 Struktur.....	18
2.14 Regler.....	19
2.15 Konflikthåndtering.....	20
2.16 Steinerpedagogikkens syn på autoritet.....	21
2.17 Autoritet i praksis.....	23
2.18 Gode råd.....	25
3 Drøfting.....	27
4 Konklusjon.....	31
Kildereferanser.....	32

1 Innledning

1.1 Bakgrunn for valg av tema.

Begrepet autoritet er en varm potet i norsk pedagogikk. Er ikke autoriteter noe vi forlengst har kastet på båten? Er ikke målet for moderne pedagogikk tvert imot å oppdra til frihet, til selvstendighet og demokratisk sinnelag? Er ikke autoritetsfenomenet en dyster arv fra en fortid vi en gang for alle har lagt bak oss?

Gjennom skiftende pedagogiske retninger har autoritetsproblemet fulgt norsk skole – både steinerskolen og den offentlige skolen – som nissen på lasset. Man har forsøkt å erstatte autoriteten med den relasjonsbyggende læreren. Man har forsøkt å gi elevene ansvar for egen læring. Og man har erstattet det belastede ordet autoritær med det mildere autoritativ (Manger, T., Lillejord, S., Nordahl, T., Helland, T., 2013). Men uansett hva man foretar seg, ser det ut til at disiplinspørsmålet følger med som en uavvendelig del av det å være lærer.

Spørsmålet om disiplin er gammelt som kulturen selv. Det er et stadig tilbakevendende tema, og allikevel hver gang så flunkende nytt. Vi blir liksom ikke ferdig med det. Som nyutdannet lærer er det med en viss frykt jeg ser skolehverdagen i møte. Hva om jeg ikke klarer å sette meg i respekt? Hva om jeg blir en av dem – og dem finnes det mange av – for hvem arbeidsdagen er en kamp med ryggen mot veggen, hjelpeløst utlevert til en klasse som er gått av hengslene?

Jeg bestemte meg for å ta tyren ved hornene, og gjøre autoritet og disiplin til tema for min avgangsuppgave. Kanskje vil den bringe en ny og dypere innsikt i fenomenet, og gjøre meg bedre rustet til å ta fatt på lærergjeringen.

1.2 Faglig begrunnelse.

Jeg er ganske sikker på at jeg ikke er alene om interessen for dette temaet. Det er som sagt mange som kjemper med ryggen mot veggen, og mange som ville gitt mye for et godt råd – dersom de visste at det virket. Hele den faglige formidlingen i skolen hviler jo på den forutsetning at det hersker et minimum av ro i undervisningen. Og steinerskolen er intet

unntak. Tvert om er steinerskolen etter mitt syn særlig sårbar for svikt i lærerens autoritet, da undervisningen her hviler tyngre på lærerens skuldre enn den gjør i offentlig skole. I steinerskolen har man ingen lærebøker; læreren skal selv være lærebok. Og man har intet ris bak speilet i form av en karakterbok, som man har i den offentlige skole. Læreren må selv være ris bak speilet. Eller rettere; læreren må selv motivere elevene til å lære, da belønning i form av karakterer ikke benyttes. Slik jeg ser det gjør alt dette at læreren i steinerskolen i enda høyere grad enn i den offentlige skole er henvist til å basere sin undervisning på egen autoritet. Det er en sårbar, men interessant posisjon.

1.3 Fra tema til problemstilling.

Fra 70-tallet til idag har det skjedd store endringer i den pedagogiske tenkningen rundt begrepet autoritet. Fra å være et ”fy-ord” på 70-tallet – jmf. 68’ernes opprør og avvisning av enhver form for autoritet – har begrepet igjen fått en slags heder og verdighet. Det er tatt i bruk igjen, riktig nok med en viss forsiktighet, men som et svar på tvingende realiteter i lærerens møte med barn og ungdom. Gamledagers autoritære lærer vil man ikke ha tilbake. Men en (ny?) form for autoritet etterlyses likevel. Og det oppmuntres til klar og tydelig klasseledelse (Manger, 2013; Roland, 2007). Klasselederen bør altså ikke være autoritær, men gjerne – og helst – autoritativ. Autoritativ er blitt det nye løsenordet som er trådt isteden for det gamle autoritær. Forskjellen på de to kommer jeg tilbake til lenger ute i oppgaven. Utfra dette er jeg kommet frem til følgende problemstilling:

Er autoriteten på vei tilbake i norsk skole? –En undersøkelse av autoritetsbegrepet i nyere offentlig pedagogikk og i steinerpedagogikken.

1.4 Avgrensning

For å avgrense oppgaven vil jeg konsentrere meg om barn mellom syv og fjorten år. Det er, ifølge Steiner (2008), i denne aldersgruppen behovet er størst for en autoritet å se opp til. Overgangene er naturligvis glidende, og noen barn trenger autoriteter både før og etter denne fasen, ja, noen trenger det hele livet. Men det er ikke denne universelle betydningen av

autoritet, jeg vil behandle her, men den spesifikke autoritet som barn mellom syv og fjorten år trenger.

I et barns liv vil det dukke opp mange skikkelser som det vil gjøre til sine forbilder, f.eks eldre søsken, fotballtrenere, idrettsstjerner eller for den saks skyld en jevnaldrende venn det ser opp til. Men siden denne oppgaven handler om skolen, er det *lærerens* autoritet som står i fokus.

1.5 Litteratur/teorigrunnlag.

Kilder denne oppgaven støtter seg på er i hovedsak *Livet i skolen* (av Terje Manger m.fl.), *Mobbingens psykologi* (av Erling Roland) og diverse bøker og foredrag av Rudolf Steiner. Jeg støtter meg også på egne observasjoner, gjort under praksis, og på samtaler med min praksislærer. I tillegg gjengir jeg et par utdrag av Monica Westblad-Dicks' bok *Hantera livet i skolan*.

1.6 Oppgavens oppbygning.

Annet kapittel vil ta for seg autoritet som begrep, hva leksikonet sier om det og hvordan det i nyere pedagogisk litteratur er blitt nyansert og utdypet. Deretter vil kapittelet ta for seg autoritet i praksis gjennom det 20. århundret, samt reaksjonene på denne praksisen. Videre vil det belyse fenomenene autoritet og klasseledelse fra så mange sider som mulig. Det vil forsøksvis gi både et overblikk og et innblikk i klasseledelsens tallrike aspekter. Her vil også steinerpedagogikken behandles som et viktig bidrag til forståelse av fenomenet autoritet. Deretter vil kapittelet ta en mer praktisk vending, idet jeg presenterer leseren for erfaringer jeg gjorde som praksiselev ved en steinerskole, samt erfaringer innen praktisk konfliktløsning gjort av en svensk forfatter og spesialpedagog.

Tredje kapittel vil forsøke å samle trådene til en bred og oversiktlig drøftingsdel.

Fjerde kapittel vil inneholde en konklusjon.

2 Teoridel

2.1 Begrepsavklaring

Store norske leksikon definerer begrepet autoritet slik: ”...det å kunne opptre med makt og gjøre sin innflytelse gjeldende. Man kan skjelve mellom de jure (formell) og de facto (faktisk, reell) autoritet. (...) De facto autoritet er evnen til å påvirke andres handlemåte eller oppfatninger, f.eks. i kraft av indre egenskaper eller den anseelse man nyter, og som har til følge at folk retter seg etter en. (...) På tilsvarende måte kalles en person en autoritet innen et visst fagområde om hans utsagn om faktiske forhold innen dette området uten videre prøving blir godtatt” (Tranøy, 2005-2007).

Wikipedia har en litt annen nyanse i sin definisjon: Autoritet (fra latin; *autoritas*) er et bredere begrep enn makt. En autoritet kjennetegnes ved at den oppfattes som rettmessig og legitim av de underordnede. Autoritet kan dermed defineres som legitim makt.” (Autoritet, 2017.)

Hverken *Store norske leksikon* eller *Wikipedia* nevner det autoritetsforhold som består mellom barn og foreldre, eller mellom barn og andre foresatte – herunder lærere. Denne oppgaven tar det imidlertid for gitt at et slikt autoritetsforhold består.

I boka *Livet i skolen* (Manger, 2013, bind 1, s.116) defineres autoritetsforholdet nærmere. Her deles det i tre: 1. Institusjonsautoritet. 2. Profesjonsautoritet. 3. Personlig autoritet.

Institusjonsautoritet er en side av autoritetsrollen man tildeles som ansatt i en stilling eller funksjon. Fordi man *er* lærer, stilskrives man autoritet som lærer.

Profesjonsautoritet eller faglig autoritet har man i kraft av ens profesjonelle kunnskaper og ferdigheter. Denne typen autoritet forutsetter at man mestrer faget, og kan undervise på en måte som gjør elever og foreldre tilfreds. Derfor kan det sies at det er den faglige autoriteten som er lærerens autoritet, og som utgjør lærerens profesjonalitet.

Den personlige autoriteten springer ut av ens egen personlighet, og kommer til uttrykk i ens forhold til andre. Den er nært forbundet med lærerens identitet, og dreier seg om hans eller hennes elevsyn, relasjonelle ferdigheter og ledelseskompetanse. Denne typen autoritet avhenger av hvordan ulike elever opplever deg som lærer, og kan endres i møte med nye elever og nye situasjoner (Ibid s.117).

2.2 Historikk

Det er i ovenstående viet såpass stor plass til begrepsavklaringen fordi autoritetsbegrepet i nyere tid har gjennomgått en stor grad av differensiering og nyansering. For eksempel dekker begrepet institusjonsautoritet det meste av det man i tidligere tider knyttet til autoritetsbegrepet som sådant: Fordi du *var* lærer, ble du tilskrevet autoritet som lærer. Det å være lærer ga i seg selv autoritet, liksom tilfellet var for prest og lensmann (Manger, 2013). Er det fortsatt slik idag? Eller er autoritet i større grad blitt noe læreren må gjøre seg fortjent til?

I det hele tatt reflekterer endringen i autoritetsbegrepet en utvikling som har skjedd i hele resten av samfunnet. Dagens fokus på individuell frihet var ikke så fremtredende før. Hver hadde sin plass i samfunnshierarkiet, og måtte oppføre seg deretter. Elevenes underordnete stilling i forhold til læreren var selvskreven. Dette hadde også praktiske årsaker. Uten tilgang til PP-tjeneste og støttelærere var disiplin og lydighet en forutsetning for å drive fruktbar undervisning. Elever som brøt reglene og utviste uakseptabel adferd ble ofte korporlig avstraffet – i alles påsyn, til skrekk og advarsel for hele klassen. Å slå med flat hånd, med spanskør eller trekke en elev i øret var tillatt og normal praksis i Norge frem til midten av tredveårene. Da ble fysisk avstraffelse forbudt gjennom folkeskoleloven (Manger, 2013).

Da Rudolf Steiner i et foredrag i 1923 tok avstand fra slike metoder, og kalte denne måten å fremtvinge autoritet på for ”bunnn falsk”, kan det sies å ha vært forholdsvis radikalt. (Steiner, 1971, s.90.)

Imidlertid fortsatte utviklingen i offentlig skole i retning av mer humane og ”demokratiske” metoder, inntil det på 1970-tallet ikke var god tone å snakke om disiplin i skolen i det hele tatt. ”Disiplin ble sett på som et uttrykk for en autoritær fortid som det var viktig å ta et sterkt oppgjør med.” (Manger, 2013, s. 107.) Isteden for disiplin ble det snakket om ”det demokratiske fellesskapet.” Målet var å oppdra barna til demokratiske og frie samfunnsborgere. I en sterkt radikaliseret atmosfære ble norsk skole et drivhus for politiske utopier. Men utopiene viste seg vanskelige å gjennomføre i praksis. Isteden for nysgjerrighet, motivasjon og lærelyst var resultatet i mange tilfeller bråk, uro og manglende arbeidsinnsats.

”Lærerne opplevde ikke at de gjennom dialog klarte å motivere elevene til å konsentrere seg om skolearbeidet” (Ibid, s. 107). I denne situasjonen, der lærerne manglet virkemidler til å opprettholde ro og orden i undervisningen, var det, ifølge Manger (2013), at mange begynte å skjelle ut og kjefta på elevene, hvilket kan betraktes som uttrykk for avmakt (Ibid, s. 107).

Ennå idag befinner vi oss i etterdønningene av 1970-tallet. Begrepet *autoritet* er ikke lett å ta i sin munn uten å gi det nærmere forklaringer, ja, endog unnskyldinger. I nyere pedagogisk teori legges det vekt på samspillet mellom individ og omgivelser, såkalte systemteorier. (Manger, 2013, bind 2., s.263.) Her tones lærerens autoritet ned med hensyn til oppnåelse av et godt læringsmiljø til fordel for hans eller hennes forståelse av de sosiale systemene eleven befinner seg i. ”Et sosialt system består av mennesker (...) som samhandler og gjensidig påvirker hverandres adferd” (Ibid s. 264). Følgene av en slik forståelse er at den voksne må skaffe seg kjennskap til bakgrunnen for barnets holdninger og handlinger, slik at hans eller hennes handlekraft kan utnyttes positivt. En av begrunnelsene for systemteoriens nødvendighet er at dagens samfunn, altså barnets omgivelser i sin helhet, er langt mer komplekse enn tidligere. I denne situasjonen kommer vi ”...ingen vei med å legge skylden for situasjonen på enkeltpersoner eller isolerte hendelser. Løsningen må finnes i strukturene...”(Ibid s. 269).

Som element i diskusjonen om lærerens autoritet velger jeg også å betrakte Pisaundersøkelsen og de etterfølgende nasjonale og internasjonale prøver. Selvom de primært er politisk motivert (Sjøberg, 2014), og ikke direkte handler om lærerautoritet, fungerer de likevel som et ris bak speilet: Om elevene ikke skjerper seg, vil det slå negativt ut på resultatene. Likeledes må læreren skjerpe seg om ikke klassen hans skal komme dårlig ut. Dette kan oppfattes som inngrep fra myndigheter (og næringsliv) i et skoleverk som har forfalt.

2.3 Klasseledelse

Etter at reformpedagogikkens mest ekstreme utslag på 1970-tallet var over, dreiet pendelen i den offentlige skole gradvis over til den andre kanten, og man begynte på 1990-tallet å snakke om *classroom management* (Manger, 2013). Det var en impuls fra USA, der man hadde slitt med disiplinproblemer på lignende vis som i Europa, og nå ville ta tak i problemet.

Classroom management hadde sitt utspring i behavioristisk læringsteori, men utviklet seg

etterhvert til å bli en selvstendig skole innen pedagogikken. På norsk oversettes *classroom management* med klasseledelse. Det er nå blitt et ukontroversielt begrep som anvendes i de fleste pedagogiske sammenhenger som betegnelse på et helt nødvendig vilkår for fruktbar klasseundervisning.

Ifølge Manger (2013) er evnen til god klasseledelse den viktigste egenskap en lærer kan ha. Uten at begrepet autoritet blir nevnt, skildres her en lærerrolle som ligger nær opp til hva man i hvert fall kan kalle autoritativ: Det er lærerens ansvar at elevenes oppmerksomhet er rettet mot det de skal lære, og ikke mot andre ting. Det er lærerens ansvar å skape et godt læringsmiljø, preget av ro, orden og trivsel. ”Elevene må lytte til læreren, ha respekt for læreren, ha tro på og tillit til læreren og ikke minst like læreren, om arbeidsinnsats og læringsutbytte skal bli tilfredsstillende” (Ibid, s.105). Videre må læreren sette konkrete læringsmål, stille krav og uttrykke forventninger om både arbeidsinnsats og læringsutbytte. Han eller hun må oppmuntre elevene og gi dem oppgaver som ligger innenfor deres kompetansenivå. ”På mange måter kan lærerutdanningen betraktes som en form for lederutdanning” (Ibid, s. 105).

God klasseledelse er særlig avgjørende for at det ikke utvikler seg adferdsproblemer, støy og uro i undervisningen. Lærere som mestrer god klasseledelse sliter mindre med slike problemer enn lærere som ikke mestrer klasseledelse (Manger, 2013). God eller mindre god klasseledelse virker ikke bare inn på klassens faglige resultater, men også på klassens psykososiale miljø. Mobbing foregår eksempelvis hyppigere i klasser med svak ledelse. (Roland, E., 2007, s. 93.)

Flere studier har etter årtusenskiftet dokumentert betydningen av god klasseledelse for elevenes faglige og sosiale læring (Kjærnsli; Nordenbo mfl.; Hattie, i Manger, 2013). Følgende momenter fremstår i disse studiene som betydningsfulle: 1) Relasjon mellom elev og lærer. 2) Klasseledelse. 3) Relasjon mellom elever. 4) Bruk og håndhevelse av regler. 5) Forventninger til elevene. Alle disse momentene kan knyttes til lærerens ledelse av undervisningen.

Den sterke betydningen lærerens ledelse har for elevenes læring dokumenteres i to store, forholdsvis nye studier. Den ene er en metaanalyse gjennomført ved Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning (Nordenbo mfl., i Manger, 2013). Her understøtter funnene tanken om et godt forhold mellom elev og lærer, om god klasseledelse og om god faglig og fagdidaktisk kompetanse. To av tre faktorer for elevenes læringsutbytte knyttes altså direkte til lærerens

klasseledelse. Det er ikke nok at læreren kan faget sitt, han eller hun må også kunne lede undervisningen og ha et godt forhold til elevene.

Den andre studien står John Hattie for (Manger, 2013). Det er en metaanalyse som klart dokumenterer klasseledelsens betydning for læring. Disse momentene er blant de viktigste: 1) Relasjon mellom elev og lærer. 2) Lærerens forventninger og støtte til elevene. 3) Lærerens direkte intruksjoner og anvendelse av regler. 4) Lærerens evne til å lede klasser og undervisningsforløp. 5) Relasjoner mellom elever og læringskulturen i klassen (Manger, 2013).

Summa sumarum kan det sies at god klasseledelse med klart uttrykte forventninger, klare regler og positive relasjoner beforder både faglig og sosial læring. Dette finnes det altså forskningsmessig belegg for å hevde.

Det er også forskningsmessig belegg for å hevde at lærere med god klasseledelse opplever mindre adferdsproblemer enn lærere med mindre tydelig ledelse (Nordahl; Overland, i Manger, 2013). En norsk undersøkelse omfattet tre skoler med små adferdsproblemer og tre skoler med betydelige adferdsproblemer. Innsamling av data viste at de tre førstnevnte skolene jevnt over hadde bedre klasseledelse enn de sistnevnte (Nordahl, Kostøl og Mausestagen, i Manger, 2013). I skolene med minst adferdsproblemer hadde elevene også høyest motivasjon og viste størst arbeidsinnsats. Det ser altså ut som at skoler som får redusert eller som forebygger disse problemene vil oppleve at elevene øker sitt læringsutbytte. Skoler som lykkes i dette, vil dessuten lykkes på andre felt med betydning for elevenes læring og utvikling (Manger, 2013).

I de skolene som var belastet med mye bråk og uro i klasserommet, utagerende elever og konflikter viste også elevene lav arbeidsinnsats og dårlig faglige resultater. Relativt mange elever i disse klassene fikk spesialundervisning. Det lot til at lærerne i disse skolene adresserte problemene til enkeltelever – at det var hos dem feilen lå. Men observasjoner viste snarere at feilen lå i altfor utydelig klasseledelse fra lærernes side. Dette inntrykket ble forsterket av at utenforliggende årsaker, som foreldrenes utdanningsnivå eller kulturelle bakgrunn, ikke syntes å påvirke de systematiske variasjonene i undersøkelsen (Manger, 2013).

2.4 Mobbing og klasseledelse

Et av de mer alvorlige fenomener som kan være en konsekvens av manglende klasseledelse er mobbing. Erling Roland skriver i sin bok *Mobbings psykologi* (2007) om en undersøkelse som viste at nivået på autoritativ klasseledelse var omvendt proporsjonal med nivået på mobbing (Roland og Galloway, i Roland 2007). Den viste også at et program for å øke autoritativ klasseledelse reduserte omfanget av mobbing i klassene (Roland og Galloway, i Roland 2007).

Roland er nøye med å understreke at autoritativ klasseledelse ikke er det samme som autoritær klasseledelse. Da autoritær ledelse benytter seg av skremser og frykt for å nå sine mål, er den autoritative mildere og fremstår som en måte å lede klassen på som innbefatter å gi omsorg til hver elev. Men læreren er ikke en mindre tydelig leder av den grunn. Han eller hun setter ”de viktige standardene (...), kontrollerer at standardene holdes, og delegerer frihetsgrader når eleven og klassen er klar for det” (Roland 2007, s.84).

En grunn til at dette skaper en atmosfære der mobbing sjeldnere forekommer er mønstrene for samvær klasselederen etablerer; normer, effektivitet og gode relasjoner mellom elevene (Roland og Galloway, i Roland 2007). ”Læreren påvirker altså potensielle plageånder indirekte ved å bidra til en klar og støttende sosial struktur i klassen” (Roland 2007, s.84).

Men også direkte vil en autoritativ klasseleder ifølge Roland (2007) kunne påvirke mulige mobbere. Ved å sette en tydelig standard vil klasselederen sørge for at plagerne vet at han eller hun ikke godtar mobbing, at han eller hun forventer positiv adferd og effektivitet i skolearbeidet. De vil også merke at læreren har omsorg for dem og kontrollerer deres adferd. Denne kombinasjonen av krav og støtte reduserer tendensene til proaktiv aggresjon fra elevenes side (Dodge; Roland, i Roland, 2007).

Lærere som i sin alminnelighet fremstår med myndighet er ifølge Roland i den beste posisjon til å stoppe mobbing. En av grunnene til dette er den støtten og omsorgen som også potensielle mobbere vil ha opplevd fra læreren og som skaper lojalitet. En annen grunn er at proaktivt aggressive elever vanligvis vil vurdere om læreren vil sette makt bak sine krav, før de eventuelt retter seg etter det læreren sier (Dodge; Roland, i Roland, 2007).

2.5 Autoritativ klasseledelse

Erling Roland vier i sin bok *Mobbingens psykologi* et helt kapittel til autoritativ klasseledelse. Her skriver han blant annet: ”(En kan) dra den hovedkonklusjon at forskningen sterkt underbygger at en klar klasseledelse gir best resultater når det gjelder både faglige resultater og psykososiale forhold” (Roland 2007, s.93). Det vesentlige er at læreren viser tydelige, legitime hensikter. Som autoritativ leder baserer han seg på rasjonelle argumenter og omsorg for dem han leder. Dette skaper tillit. Og tillit er basisen for den maktposisjon den autoritative lederen har.

Autoritativ ledelse forbindes ofte med initiativrikdom. Initiativrike personer oppnår ofte nettopp en form for autoritet og lederskap. De introduserer kontinuerlig nye aktiviteter og nytt lærestoff, og det gir dem en ledende posisjon i klassen. Imidlertid hender det at slike personer ”glemmer” den empatiske dimensjonen. De interesserer seg ikke for, eller har ikke overskudd til å leve seg inn i elevenes posisjon. Dette kan skyldes et ”kronisk personlighetstrekk” hos læreren, eller det kan oppstå under utmattelse og stress (Roland, 2007).

De fleste læreplaner har, ifølge Roland (2007), to hovedsiktemål: Det ene er faglige kunnskaper, det andre er sosiale ferdigheter. Av dette utspringer to måter å tenke på: Den første er å sette sosiale ferdigheter i høysetet, og tenke at disse er forutsetningen for å lære, og derfor viktigst. Den andre er å sette faglige kunnskaper høyest, og tenke at sosiale ferdigheter vil følge som en konsekvens av læringsarbeidet. Mye tyder på at sistnevnte tenkemåte er mest fruktbar. Det er dokumentert at skoler og lærere som har hovedfokus på faglig læring oppnår best resultater både på dette området og på sosiale ferdigheter hos elevene (Roland 1999).

Årsakene til dette kan, ifølge Roland, være flere. Det gir elevene tilfredsstillende å føle at de har faglig fremgang. Det gir trivsel. De merker også at de er medlemmer av en effektiv gruppe, hvilket bidrar til at de liker både hverandre og læreren. Dessuten bruker de så mye tid på faglig arbeid, at det blir lite tid igjen til negativ adferd (Roland 2007).

Et faglig fokus betyr imidlertid ikke at læreren dermed regner de sosiale problemene for løst. Den autoritative læreren vil i tillegg sørge for tiltak som er direkte rettet mot sosiale forhold. Først og fremst vil han eller hun være tydelig når det gjelder å oppmuntre til positiv adferd og å vise at negativ adferd ikke blir tolerert. Begge deler er viktig. Oppmuntring til positiv adferd er effektivt, men ikke så effektivt for å hindre negativ adferd. Og omvendt: Korrigering av negativ adferd reduserer denne ganske effektivt, men stimulerer ikke i samme grad til positiv

adferd (Aronson i Roland, 2007). Samtidig er det slik at et NEI virker sterkere om læreren andre ganger sier et like tydelig JA. Det er viktig å være tydelig på begge måter (Roland 2007).

Roland stiller spørsmålet om autoritativ klasseledelse også virker forebyggende på mobbing, og svarer selv et utvetydig ja (Roland og Galloway i Roland, 2007). Autoritativ klasseledelse skaper et bedre miljø i klassen enn hva en mindre tydelig ledelse gjør, og virker derved forebyggende på mobbing i timene. Miljøet følger (delvis) med ut i gangen og videre ut i skolegården, hvor det virker dempende på mobbetendenser. En autoritativ klasseledelse vil også styrke lærerens posisjon, hvilket vil komme godt med når læreren iblant må ta opp mobbing som eget tema med klassen, eller må gripe direkte inn mot mobberne (Roland 2007).

Bredden i lærerens perspektiv er avgjørende for kvaliteten på klasseledelsen. Og denne bredden består av en rekke delferdigheter.

2.6 Faglig fokus

Som det fremgår av ovenstående er det en klar misforståelse å tro at fokus på faglig læring åpner veien for mistriksel, uro og mobbing blant elevene. Tvert imot vil et slikt fokus gjennomgående føre til bedre resultater både faglig og sosialt (Roland; Rosenholtz, i Roland 2007).

Læreren må på en eller annen måte formidle til elevene at faget han eller hun holder på med er interessant. Om læreren i utgangspunktet ikke føler interesse for faget, bør han eller hun enten ikke undervise i det, eller snarest opparbeide seg denne interessen. For det er bare lærerens egen interesse som kan vekke elevenes engasjement. Jeg husker en gammel grendeskolelærer jeg hadde som barn. Av erfaring visste han godt at matematikk og grammatikk var de fagene elevene slet mest med. Derfor sa han: ”Matematikk er livretten min. Men grammatikk er desserten!” Dette var en holdning som, tross den spesielle ordbruken, smittet. Det ble gjevt å klare utfordringen.

Læreren må altså ha både faglig og metodisk kompetanse. Om den faglige kompetansen er svak, kreves det desto mere forberedelse til hver time (Roland 2007).

Organisering av undervisningen er i følge Roland (2007) nært knyttet til faglig fokus. Det er vanskelig å organisere timen hvis man faglig sett ikke vet hvor man vil hen. Å organisere en time kan være som å regisere en handlingsrekke, der enkelte sekvenser blir særlig innøvd. For eksempel er starten av timen veldig viktig. Og det kan være en fordel å begynne timen likt fra gang til gang, så elevene er mentalt forberedt på det som skal komme. For å introdusere det faglige innholdet med en gang foreslår Roland å plassere ”en visuell markør” i klasserommet idet timen begynner. Det kan være et kart, en tavletegning eller en gjenstand som forteller noe om faget. Formålet med en slik markør er å skape en felles oppmerksomhet i klassen. Og det er bra hvis markøren representerer noe klassen har gjennomgått før, at den har et element av repetisjon ved seg. Det skaper kontinuitet, og gjør den til en plattform å gå videre på. Læreren har da mulighet til å sette elevene på sporet av det som skal komme. ”Markøren bidrar altså til felles oppmerksomhet om noe relevant, og trekker energien bort fra irrelevant kommunikasjon” (Roland 2007., s. 96).

En annen viktig ting er ifølge Roland (2007) å sørge for å få blikkontakt med, og å henvende seg til så mange enkeltelever som mulig i begynnelsen av timen, slik at de ikke forsvinner anonymt inn i klassekolektivet. Det gjøres ved å tiltale enkeltelevne ved navn, og bevege seg noen skritt mot dem når man snakker til dem. Markøren kan da være et egnet tema for en kort ordveksling (Roland, 2007).

Når en slik start med både faglig fokus og personlig kontakt blir rutine, vil elevene forvente den og rette seg etter den. Det gir et godt utgangspunkt for videre læringsarbeid. Dette læringsarbeidet utgjør broparten av timen, men skal ikke utdypes her.

Den tredje sekvensen er timens avslutning. Istedenfor å vente til skoleklokka ringer, eller til enkeltelever ser på sine klokker og begynner å pakke sammen, bør læreren i god tid påkalle seg oppmerksomheten og sørge for en tydelig avslutning. Han eller hun kan oppsummere timens faglige innhold, gi beskjeder og lignende. Elevene vil på denne måten hentes tilbake til fellesskapet rundt læreren, og bære lærerens ord og autoritative omsorg med seg ut i friminuttet (Roland 2007).

Kanskje er det rart at omtanke for elevene reduserer mobbing, undrer Roland. Men slik er det, konstaterer han (Roland 2007). Omtanke er en av den autoritative klasseleders redskaper. Og betydningen av den kommer først for en dag når den *vises*. Det er altså ikke nok bare å ha omtanke, den må også uttrykkes.

2.7 Grensesetting

I tillegg til omtanke kommer man, ifølge Roland (2007), ikke utenom grensesetting. En autoritativ klasseleder må ikke gå av veien for å sette foten ned når grensene for akseptabel adferd brytes. Han eller hun må gi tydelig beskjed om hva som forventes både av sosial adferd og faglig innsats. Når forventningene ikke innfris, bør eleven(e) få høre det (Roland 2007).

Slike beskjeder kan medføre et visst ubehag for læreren. Men hvis man av den grunn viker tilbake for å ytre dem, kan det medføre disiplinproblemer som strekker seg over tid, og også i siste omgang føre til mobbing elevene imellom (Roland 2007). Men korrigerende budskap krever kyndighet. De bør, skriver Roland, fremføres med en viss grad av nøytralitet, og ikke virke unødvendig truende eller fiendtlige. Og de bør ikke vies for mye tid. Å dvele for lenge ved negative budskap kan forsure atmosfæren i klassen, og dessuten innvitte til motstand og forhandlingslyst fra elevenes side. Ved å markere grensesetting på en bestemt, men kortfattet måte, signaliserer man til elevene at dette ikke er gjenstand for diskusjon og at det ikke er verdt å bruke for mye tid på. Man signaliserer altså at det er faget og læringsarbeidet som er timens egentlige innhold og grunnen til at vi er på skolen, og at enkeltelever ikke får rokke ved dette (Roland 2007).

Å adressere irettesettelser er, ifølge Roland (2007), særlig viktig. Gruppefelleskapet beskytter, og det virker ikke gunstig å adressere en irettesettelse til hele klassen, altså å henvende seg til flere elever på en gang. Læreren bør henvende seg til en elev av gangen. Det kan være nok å gjøre det som et diskret tegn ved å ta blikkontakt med eleven, bevege seg mot ham eller henne eller plassere seg nær vedkommende. Læreren kan også si en elevs navn høyt, og forsterke henvendelsen ved å bevege seg mot vedkommende. Slike personlige henvendelser er langt mer effektive enn å irettesette flere samtidig. Kontakten må imidlertid ikke være fiendtlig, men nøytral og kortfattet (Roland 2007).

2.8 Lærerautoritet

”Lærerautoritet kan forstås som en dimensjon ved lærerrollen som bidrar til at læringsmiljøet blir mer forutsigbart og tydelig, og som gir både lærer og elever bedre forutsetninger til å mestre de oppgavene som er forventet. Autoritet kan forstås som en betingelse for å utøve ledelse på en måte som gir nødvendig respekt” (Manger, 2013, s. 116).

En lærer med autoritet vil kunne bruke tiden mer økonomisk enn en lærer uten autoritet. Han eller hun vil kunne investere mer av tiden i direkte undervisningsarbeide. En lærer uten autoritet vil måtte bruke mye tid bare på å holde ro i klassen (Manger, 2013 s. 117). Det er for eksempel svært tidsbesparende å kunne gi en beskjed til klassen en gang, og vite at den blir oppfattet, fremfor å måtte gjenta den etterpå til hver enkelt elev. Likeledes er det tidsbesparende å kunne gjennomgå nytt fagstoff en gang i plenum, og vite at det blir oppfattet, fremfor å måtte gjenta også det for hver enkelt elev (Ibid s.118). En lærer med autoritet unngår i størst mulig grad unødvendig beskjeder, diskusjoner og forklaringer, som stjeler tid. Nødvendige utenomfaglige beskjeder og forklaringer kan, hevder Manger (2013) med fordel henlegges til slutten av timen. Da vil friminuttet sette en naturlig grense for eventuelle påfølgende diskusjoner.

2.9 Kontroll og varme

I 1971 offentliggjorde Diane Baumrind (Baumrind, i Manger 2013) et forskningsresultat der hun hadde undersøkt foreldres ulike oppdragelsesmåter og disses innvirkning på barnas psykiske og skolefaglige utvikling. I de tilfeller der foreldrene viste barna varm omsorg og oppmerksomhet samtidig som de stilte krav, kalte Baumrind dem for *autoritative*. Foreldre som stilte høye krav, men unnlot å gi barna varme og omsorg, kalte hun *autoritære*. En oppdragelsesmåte preget av mye varme og omsorg, men uten at det ble stilt krav, kalte hun *ettergiven*, mens en oppdragelsesmåte der det hverken ble gitt omsorg eller stilt krav, kalte hun *forsømmende*. I en oppfølgingsstudie av barna gjennom ungdomsårene fant Baumrind (1991) at barna med autoritative foreldre viste høyest indre motivasjon og best prestasjoner i skolen (Manger, 2013).

Andre forskere har fulgt opp Baumrinds undersøkelse, og funnet at den kan anvendes også på lærere. En autoritativ lærer er en lærer som samtidig med å undervise og veilede *ser* elevene

og anerkjenner dem. Han eller hun leder klassen og stiller krav, men viser samtidig varme og omsorg. Han eller hun har kontroll, og beholder fokuset på læring og undervisning. Samtidig tilpasser den autoritative læreren kontrollen til elevgruppen og til situasjoner som måtte oppstå (Manger, 2013).

En autoritær lærer på sin side kan sies å ha høy grad av kontroll, men viser lite omsorg og varme og har kanskje liten interesse for elevene. Denne læreren kan benytte strategier som ironi, sarkasmer eller latterliggjøring i den hensikt å skape frykt og engstelse. Følgen er at elevene oppfører seg helt anderledes når denne læreren ikke er tilstede. Aggresjon, sabotasje eller resignasjon kan være følgen av en autoritær lederstil. Heri ligger forskjellen på en autoritativ og en autoritær ledelse (Manger, 2013).

En ettergivende lærer gir i stor grad etter for elevenes krav og ønsker. Dette skaper en utydelig lederprofil, med den følge at elevene blir usikre, umotiverte eller mister fokuset på læring. Etter en stund kan elevene ta kontrollen, og det blir vanskelig for læreren å vinne den tilbake (Manger, 2013).

Forsømmende lærere fins det få av, og de er ikke med i undersøkelsen. Men det fins noen, og man kan tenke seg at de hverken har kontroll eller interesse for elevene. De etablerer ingen støttende og omsorgsfull relasjon til elevene, med den følge at barna ”går for lut og kaldt vann”. Dette gir dårlige oppvekstvilkår, og bør ikke forekomme i skolen (Manger, 2013).

2.10 Fagorientering og elevsentrering

I likhet med Erling Roland (2007) stiller heller ikke Manger (2013) fagsentrering opp som motsetning til elevsentrering. Å holde fokus på fag og læring betyr ikke at man derved ikke ser elevene eller tar hensyn til deres behov. Fagorientering handler både om forventninger til elevene, til en selv som lærer, og om didaktisk tilretteleggelse. Den faglig autoritative lærer legger vekt på å ha en god relasjon til elevene, samtidig som han eller hun setter fag, undervisning og læring i sentrum. Denne læreren glemmer ikke – og lar ikke elevene glemme – at de er på skolen for å lære. Det gjennomsyrrer også den ellers varme relasjonen mellom lærer og elev. Undersøkelser viser for øvrig at elevene forventer at læreren skal være opptatt av læring. De viser også at det ikke er motsetninger mellom det å ha en god relasjon til elevene og samtidig være opptatt av læring og fag (Mausethagen og Kostøl, i Manger, 2013).

En lærer som stiller seg selv på lik linje med elevene, og forsøker å være en ”venn” snarere enn en overordnet, blir, ifølge Manger, lite tydelig når det gjelder å sette faget og læringen i sentrum. Han eller hun er gjerne utydelig hva gjelder elevens læring, skyver ansvaret for læringen over på eleven, og er fornøyd bare eleven ”gjør så godt han kan”. Denne læreren glemmer å relatere elevens resultater til lærerens egen innsats og undervisning. En slik lærer lar hverken eleven eller faget stå i sentrum, og vil ha store problemer med å lede klassen eller overhodet å undervise (Manger, 2013).

En faglig autoritær lærer vil på den annen side basere seg på at han eller hun kan sitt fag, og overlate til elevene å henge med så godt de kan. Han eller hun tilpasser i liten grad undervisningen til de enkelte elevene, og vil sannsynligvis oppleve at de ikke lærer det de skal. Enkelte vil også kunne føle seg oversett, ikke verdsatt og vil kunne synke ned i vantrivsel (Manger, 2013).

2.11 Strategisk og situasjonsbestemt ledelse

Det er i hovedsak to måter å utøve klasseledelse på; strategisk og situasjonsbestemt. Begge måtene er det nødvendig å beherske. Men den strategiske er kanskje den viktigste. Den går ut på å planlegge undervisningen nøye på forhånd. Basert på kunnskap fra forskning, fra egen erfaring og kunnskap om elevene legger læreren en strategi for timens forløp. Han eller hun tar hensyn til at uforutsette ting kan oppstå, men vet samtidig hvor han eller hun vil med undervisningen og hvordan klassen skal nå målene. Slik kan det legges til rette for en god undervisning for alle elevene (Manger, 2013). Som eksempel på akkurat dette kan læreren jeg hadde praksis hos tjene (jmf. kapitlet Autoritet i praksis s.9.). Slik hun selv oppga, var den viktigste grunnen til hennes suksess at hun på forhånd, før hun gikk inn i stillingen, hadde planlagt nøye hvordan hun ville at timene skulle forløpe, og holdt seg til den planen.

Situasjonsbestemt ledelse handler, slik Manger beskriver det, om de situasjonene som oppstår uforutsett, og som læreren må håndtere der og da, nesten uten å tenke seg om. De vil være preget av elevenes ulike forutsetninger, modningsnivå og motivasjon for skolearbeidet. De vil også være preget av lærerens fremferd og lærestoffet som gjennomgås. Følgelig vil de veksle fra time til time og fra klasse til klasse. Slik situasjonsbestemt ledelse krever evne til å improvisere, og til å gripe hurtig inn i f.eks konflikter som oppstår. Dette krever igjen en viss

grad av autoritet, og ikke minst erfaring. For en nyutdannet lærer kan dette by på utfordringer. Da kan det være en hjelp å reflektere i etterhånd over situasjoner som har oppstått, hvordan de ble løst, evt. ikke løst, og hvordan man kan gjøre det bedre neste gang. En god ting kan være å diskutere saken med en betrodd kollega. Manger (2013) foreslår som siste måte å utvikle situasjonsbestemt ledelse på å filme seg selv i lærersituasjonen på video. Da får man fort øynene opp for hvordan man fremstår som lærer (Manger, 2013).

2.12 Klasseledelse i praksis

Det trengs både kunnskaper og holdninger relatert til god klasseledelse. Men disse kunnskapene og holdningene er lite verdt, om det ikke utøves ledelse i praksis. Manger (2013) har satt opp noen hovedelementer som er viktige. Men han understreker at det er snakk om ferdigheter som må øves. Om man vil bli en god klasseleder, må man øve systematisk og bevisst på ferdigheter som man vil bli bedre i (Dufour og Marzano, i Manger, 2013).

Det er viktig at timene har en god innramming, at de som tidligere nevnt begynner og slutter på samme måte. Det gir trygghet og forutsigbarhet for elevene. Timene behøver ikke være like, men de bør ha elementer som går igjen. Og læreren bør i starten av timen formidle hva som skal gjøres, og hvilke læringsmål han eller hun har for timen, og hvilke arbeidsmåter og aktiviteter som skal anvendes. Dette vil gjøre det lettere for elevene å forstå hva som skal skje (Manger, 2013).

For å få til undervisningen må læreren, ifølge Manger (2013), være flink til å fange og å holde på elevenes oppmerksomhet. Om den skal lykkes, må elevenes oppmerksomhet være rettet mot læreren. Ved kollektive beskjeder og instruksjoner er det en rekke små detaljer som kan være avgjørende for om læreren når gjennom med budskapet sitt. For eksempel må han stå på et sted i klasserommet der alle elevene kan se ham, og hvor han ser alle elevene. Det vil si i nærheten av kateteret (hvis ikke elevene sitter i ring), og elevene må ha fronten vendt mot ham. Han bør ha blikkontakt med så mange elever som mulig. Oppmerksomheten til elevene skal være rettet mot ham når beskjeder og instruksjoner gis. Det betyr at det må være ro i klasserommet. Lærerens språk må være enkelt og ha et klart budskap. Han må være sikker på at alle elevene faktisk forstår det han sier. Og han må uttrykke forventninger om at elevene følger med på det han sier.

2.13 Struktur

Struktur i undervisningsopplegget er en vesentlig del av lærerens ledelse. (Dever og Karabenick; Hattie, i Manger 2013). Struktur innebærer blant annet felles oppstart av timer, gode overganger mellom aktiviteter og markerte avslutninger. Manglede struktur er ofte årsak til bråk og uro i timene. Det fører også til at læreren ikke får benyttet sin fagkompetanse. ”Vi kan si struktur er en forutsetning for at læreren faktisk kan få undervist i faget sitt” (Manger, 2013, s. 126).

Manger gir følgende råd:

Ved oppstart av timen bør læreren være tilstede. Lærere som kommer for sent får ofte problemer i det videre undervisningsforløpet.

Læreren bør hilse på elevene første gang han eller hun møter dem i løpet av en dag. Vanlig høflig betyr mye. Smil, håndtrykk, blikkontakt, interessert lytting o.l. gir uttrykk for anerkjennelse.

Å være blid og hyggelig ved oppstart av undervisningsøkten er viktig. Det skal vises at læreren gleder seg og ser frem til å undervise.

Fravær noteres.

Læreren bør fortelle elevene hva de skal lære denne timen, og hva de skal drive med. Det kan noteres som et par punkter på tavla.

Det er en fordel å starte alle timer kollektivt; at læreren henvender seg til fellesskapet i klassen.

Undervisningen og faget skal komme først.

Læreren må være oppmerksom på ”fokusfinter” fra elevene. Mange elever prøver å trekke lærerens fokus bort fra faget, slik at de slipper å arbeide. Lærerens oppgave er å holde fokus på faget!

Ved aktivitetsskifter i undervisningen bør elevene være forberedt, og ikke få anledning til å finne på andre ting. De bør vite hva som skal skje, og hva de selv skal gjøre. Den nye

aktiviteten bør komme igang så snart som mulig. Overgangen bør ikke oppfattes som en pause for elevene.

Avslutningen av timen bør forestås av læreren, og ikke av utålmodige elever.

Ved avslutningen av timen er det naturlig å komme inn på følgende: Oppsummering av faglig innhold. Det virker befordrende på læringen å repetere læringsinnholdet, og hva som skal være lært i timen. Så kan læreren introdusere mål og innhold for neste time, og ta opp spørsmål og tilbakemeldinger til elevene om hvordan timen har vært. Til slutt er det tid for praktiske beskjeder (Manger, 2013).

2.14 Regler

Regler i skolen har tre hovedformål:

1. De skal bidra til å skape trygghet og forutsigbarhet for elevene.
2. Elevene og deres foresatte skal vite hva slags adferd som forventes av elevene på skolen.
3. De skal inngå som et viktig ledd i skolens arbeid med læring av sosiale ferdigheter og bygging av positive relasjoner mellom lærer og elev og elevene imellom.

(Manger, 2013)

Å etterleve regler er en del av det å være elev i et skolefellesskap. Det må oppmuntres til og stimuleres gjennom hele skolegangen. Skolens overordnede regler danner utgangspunkt for regler på klassenivå. Noen få klart definerte retningslinjer virker mer effektivt enn mange detaljerte regler. Her er noen eksempler: I klasserommet: Håndter andres ting med respekt. Hør etter når andre har ordet. Vær presis og forberedt. Ha med det du trenger. Arbeid uten å forstyrre andre. Rydd opp etter deg. Samarbeid med alle. I pauser: Bruk høflig stemme og språk. Gå inn når pausen er over. Bry deg om at andre har det bra (Manger, 2013).

Positivt formulerte regler gir mer effekt enn negativt formulerte. Førstnevnte appellerer til elevenes ansvarsfølelse, empati og samarbeidsevne. De hjelper også elevene til å få bedre kontroll med og ansvar for egen adferd (Manger, 2013).

I sin alminnelighet bør elever som følger reglene få ros og oppmerksomhet, mens elever som bryter reglene bør få negativ tilbakemelding. I håndhevelse av regler kan disse momentene

være verdt å merke seg: Gi få og entydige beskjeder, slik at det ikke er tvil om hva du mener. Vær spesifikk på hvilken adferd som ønskes. Bruk direkte beskjeder, ikke anmodninger og spørsmålsform. Bruk advarsler når beskjeder ikke når frem. En advarsel skal uttrykke hva som skjer om adferden fortsetter. Iverksetting av en konsekvens eleven er kjent med (Manger, 2013).

Elevene bør på forhånd kjenne konsekvensene av regelbrudd. Sanksjonene som benyttes bør ikke være straffende, men rimelige, og stå i forhold til regelbruddet (Tvedt, i Manger, 2013). Eleven bør forstå sammenhengen, og det er en fordel om sanksjonen iverksettes så nær opp til regelbruddet som mulig.

Sanksjonene som brukes skal være etisk forsvarlige, og må ikke virke krenkende på eleven. Særlig viktig er det at sanksjonsformen ikke svekker elevens tilhørighet i klassen, eller påvirker elevens forhold til medelevene på en negativ måte. Alle lærere på en skole bør stå samlet bak en felles regelhåndhevelse. Slik vil man kunne være konsekvent uansett hvilken lærer det er som leder klassen og undervisningsforløpet. Hvis lærerne samarbeider, og er lojale mot de regler som er bestemt, vil elevene oppleve at lærerne mener det de sier, og at de er villige til å følge opp. En slik regelklarhet og felles håndhevelse er forutsetningen for at reglene skal ha noen verdi (Manger, 2013).

2.15 Konflikthåndtering

Konflikthåndtering er en viktig del av god klasseledelse. Da er det viktig at skolen som sådan har en strategi for forebygging av konflikter. I konflikthåndtering er det avgjørende at alle tiltak er godt planlagt og kjent av både lærere og elever. Slike tiltak kan være for eksempel være en handlingsplan mot mobbing og rutiner og håndteringssystemer når konflikter oppstår, for eksempel skolemegling. Konflikter bør forøvrig løses på lavest mulig nivå, det vil si direkte mellom partene i konflikten (Manger, 2013).

I en konfliktsituasjon bør læreren være bevisst sin rolle som en trygg og tydelig voksen. Både ved at det arbeides med konfliktforebyggende tiltak på skolen, og ved at de enkelte lærere samtaler om dette temaet, vil de bli i bedre stand til å håndtere konflikter når de oppstår. Lærerens profesjonalitet er her avgjørende. Dersom en lærer blir for personlig og følelsesmessig involvert i en konflikt, kan det føre til at konflikten eskalerer snarere enn å

dempes. Men når læreren bruker sin profesjonelle kompetanse i situasjonen, øker sannsynligheten for at konflikten løses raskt. Verdifullt vil det være om lærere går sammen om å reflektere over tidligere konflikter og håndteringen av disse (Manger, 2013).

2.16 Steinerpedagogikkens syn på autoritet

Mens debatten om ro og orden og autoritet i norsk skole – og forøvrig i hele den vestlige verdens – har bølget frem og tilbake utover på 1900-tallet, har Rudolf Steinerskolens posisjon vært relativt stabil (Stabel, 2014, s. 353). Mens problemet tidlig i århundret var en overhåndtagende bruk av korporlig straff, viste steinerskolens pedagogikk seg som romslig og hensynsfull (jmf. sitatet over av Rudolf Steiner om bruk av korporlig straff). Da reformpedagogikken for alvor slo igjennom på 1970-tallet, må steinerpedagogikken, såvidt jeg kan se, ha fortont seg som konservativ i sammenligning – med dens vekt på lærerens autoritet fra første til syvende skoleår.

Når steinerskolens posisjon på dette feltet har vært relativt stabil, kan det skyldes at dens syn på hva barn i ulike aldersavsnitt har behov for ikke har vært gjenstand for intern diskusjon eller motemessige svingninger. Generelt kan det sies at steinerskolens visjoner for pedagogisk arbeid har vært preget av stor grad av kontinuitet gjennom skiftende faser (Stabel, 2014, s.353). Steinerskolen er bygget opp rundt visse pedagogiske grunnsetninger som står fast. En av disse grunnsetningene er at barn mellom syv og fjorten år trenger en fast, stabil og helst elsket autoritet. (Steiner, 2006, s. 25.)

Når barnet i syvårsalderen, ifølge Steiner (1996), trer ut av en fase der forbilde og etterligning er det sentrale, trer det samtidig inn i en fase som bærer i seg et sterkt behov for noen å følge og noen å se opp til. I denne overgangsfasen skjer det en endring i barnet med hensyn til etterligning og etterfølgelse. Barnet begynner å føle behov for en autoritet, for noen som kan fortelle det hva det skal gjøre og ikke gjøre. Mens det tidligere godtok tingene slik de ble gjort i dets omgivelse og etterlignet dem – både de etterlignelsesverdige og de mindre etterlignelsesverdige, føler det nå ikke lenger samme behov for å imitere, men for å vite at det kan utføre hva det blir bedt om å gjøre, og la være hva det blir bedt om ikke å gjøre (Steiner, 1996). Det ligger, ifølge Steiner (1996), i barnets natur på dette tidspunkt å ville hengi seg til og la seg lede av en elsket autoritet. Og jeg kan tilføye; finner det ikke en i de voksnes rekke,

vil det søke seg ut en blant sine egne. Å frata barnet en autoritet er ifølge Steiner (1996) både umulig og uforstandig. Spørsmålet er heller hva slags autoritet barnet tilbys. Her kan siteres noen ord av Dufour og Marzano: ”Enhver lærer er i en lederposisjon. Ikke spør om du leder. Det gjør du. Ikke spør om du vil gjøre en forskjell. Det vil du. Spørsmålet er: Hvilken type leder vil du være, og hvilken forskjell vil du gjøre?” (siteret i Manger m.fl., 2013, bind 1.,s. 132).

Stein Schage skriver i en artikkel fra 1990 følgende: ”Autoritetsbegrepet slik det forstås i steinerpedagogikken er noe helt annet enn et maktforhold. Det har mer tilfelles med det vi i vanlig språkbruk kaller ”naturlig autoritet” og som for eksempel innebærer at vi lytter til et menneske fordi vi verdsetter dets personlige egenskaper.” (Schage, 1990.)

Sitatet peker i retning av det sentrale. Hvis vi ser bort fra at ethvert autoritetsforhold har et element av makt i seg (jmf. begrepsavklaringen), sier det noe om den naturlige varme og tillit elev og lærer imellom. Det er imidlertid tvilsomt om barnet i denne alderen bevisst vurderer den voksnes egenskaper opp mot andre voksne. Er det ikke snarere slik at barnet lar instinktet virke i seg, og at dette instinktet uvilkarlig søker mot å hengi seg til den læreren som står foran det? – såfremt læreren ikke misbruker sin posisjon, eller ikke er voksen nok til å fylle den.

Rudolf Steiner hevder at den naturlige, utvungne autoritet må fremvise ”det som hos barnet utvikler samvittighet, vaner, tilbøyeligheter”, elementer som virker harmonisk inn på barnets temperament og på holdninger det møter verden med. Beundring og ærefrykt er krefter som virker stimulerende på barnets utvikling (Steiner, 2006, s. 25).

Beundring og ærefrykt er sentrale begreper her. De er kanskje utidsmessige og vanskelig å bruke i moderne dagligtale. Ikke desto mindre tror jeg de er uomgjengelige hvis man skal beskrive tilærmelsesvis hva som rører seg av følelser i en syv-åtteåring i møte med en avholdt lærer.

Steiner hevder videre: ”I læreren og oppdrageren står legemliggjort godhet, legemliggjort sannhet, legemliggjort skjønnhet foran meg. – Forstår man barnet riktig, så vet man: Hos barnet finnes det ennå ikke noen abstrakt erkjennende, intellektuell forståelse av visdommens, skjønnhetens og godhetens åpenbaringer. Men det finnes en åpenbaring, og det er den som barnet skuer i lærerens og oppdragerens blick, i håndbevegelsene hans, i den måten oppdrageren og lærerens ord blir talt på.” (Steiner, 2006, s.25).

Nå kan det føyes til at denne tilstanden av beundring og ærefrykt har sitt motbilde i lærerens sinn. Vel vitende om barnets følelser bør læreren fylles av den samme ærefrykt overfor barnet. Da, og bare da, vil han bli istand til å fylle den oppgaven rollen pålegger ham.

2.17 Autoritet i praksis

Sitatene over kan kanskje virke noe forskjønnende. Virkeligheten er ikke alltid slik. Hverken steinerskolen eller offentlig skole slipper unna disiplinproblemer. Men steinerskolen har noen fordeler fremfor offentlig skole. Særlig to. De ligger innbakt i strukturen. Man tilstreber ved steinerskolen å la en klasse ha den samme klasselæreren gjennom hele den andre syvårsperioden. Dette gir læreren en unik mulighet til å etablere en solid autoritet vis a vis barna, hvilket også for det meste lykkes. (Dette har jeg kunnet konstatere etter flere praksisperioder i ulike steinerskoler.) Den andre fordelen er ordningen med halvannen times hovedfag ved begynnelsen av dagen. Dette gir undervisningen ro og en mulighet til fordypelse, som de korte trekvarterstimene ikke har. Det blir en god start på dagen.

I det følgende vil jeg skildre noen observasjoner jeg gjorde under en praksisperiode i sjette klasse på en steinerskole. I løpet av observasjonen så jeg flere elementer av det Manger (2013) karakteriserer som ”god klasseledelse”:

Læreren er en kvinne som har fulgt barna fra de begynte på skolen til de nå går i sjette klasse. Et kvarter før undervisningen starter om morgenen låser hun seg inn i klasserommet, skrur på lyset og gjør seg klar. Hun har på denne måten ”erobret” klasserommet og satt sitt preg på det før elevene kommer. Idet klokka ringer går hun ut på trappa og møter elevene. Hun venter med å slippe dem inn til de står på to snorrette linjer. Hun trenger ikke vente lenge før det skjer. Så går alle inn og kler av seg i gangen. Læreren stiller seg opp i døra med en eske under armen. En og en håndhilser på henne, og hun passer på å få et øyeblikks blikkontakt med hver enkelt idet de går inn i klasserommet. De som har mobiltelefon med seg, legger den i esken hun holder under armen. Ingen setter seg. Alle står ved pultene og venter. Når alle er inne går hun opp til kateteret og hilser på hele klassen. Så følger morgenverset umiddelbart etter. Og etter det en sang. Når den er ferdig får elevene sette seg. Det er stille i klasserommet. Læreren spør en utvalgt elev hvilken dag og hvilken dato det er idag. Eleven staver dagen og måneden, som skrives opp på tavla. Så spør læreren hele klassen om noen er borte. Noen hender

kommer opp. Navnene på dem som er borte skrives opp på tavla. Så følger et halvt minutt stillhet da klassen sender en varm tanke til disse elevene. Etter det skriver læreren timeplanen for dagen opp på tavla. Når det er gjort begynner gjenopphevingen av gårsdagens fortellerstoff, og så arbeidsstunden.

Hele denne sekvensen er nøye gjennomtenkt, og er et eksempel på *strategisk klasseledelse* (Manger, 2013). Det er det samme ritualet hver dag, og elevene er ikke i tvil om hva som skal skje. Ved å bli oppmerksomme på hvem som er borte, og sende vedkommende en varm tanke, sveises klassen sammen. Ved å opplyse om dag og dato lærer elevene kalenderen, og samler fokuset om dagen idag.

Med den samme ro og disiplin foregår gjenopphevingen av gårsdagens lærestoff. Elevene blir spurt etter tur om hva de husker, og ingen blir oversett. Når de således har fått tygget litt på stoffet, begynner arbeidsstunden. Arbeidsbøkene blir utdelt, og elevene går igang med å skrive eller tegne. Læreren har et øye på hver finger, og hjelper de som er urolige fordi de ikke vet hva de skal gjøre. Hun er påtagelig oppmerksom. Man får inntrykk av at klassen trives i arbeidssituasjonen. Hun hever aldri stemmen. Det kan hende hun ringer i en liten bjelle hvis elevene glemmer seg og snakker i timen. Men hun godtar ikke hva som helst av skriftlig eller kunstnerisk arbeide. Det skal gjøres pent og ordentlig. Arbeidsbøkene skal se vakre og forseggjort ut. Hun kjenner elevene godt, og vet hvor mye hun kan forlange av hver enkelt. Og akkurat så mye forlanger hun. Elevene må anstrenge seg. Hver og en. Å stille krav til elevene er å anerkjenne dem, mener hun.

En drøy halvtime varer arbeidsstunden. Bøkene samles inn. Så er det nytt fortellerstoff. Læreren tenner et stearinlys på kateteret, og begynner å fortelle. Hun snakker med rolig stemme. Og når hun trekkker pusten er det så stille i rommet at du kunne høre en knappenål falle til gulvet. Når fortellerstunden er over er det friminutt.

Hva har denne læreren gjort for å oppnå en slik suverene posisjon i klassen? Hun utøver en lavmælt autoritet som virker samlende og beroligende på klassen. Hun er tilsynelatende et helt vanlig menneske uten iøynefallende ”pedagogisk” adferd. Hun finnes ikke autoritær i ordets negative mening. Hun truer ikke og skremmer ikke. Hun hever ikke stemmen. Hun er heller ikke en klovn som tiltrekker seg oppmerksomhet med vitser og ablegøyer. Hun er den hun er, uten videre fakter.

Jeg synes spørsmålet er så interessant at jeg tar med her elementer av hva hun selv opppgir som grunner til at klassen hennes fungerer såvidt bra som den gjør. I tråd med god klasseledelse la hun en plan, da hun påtok seg ansvaret for klassen i annet skoleår, for hvordan hun ville ha det. Hun forklarte det for barna, og brukte lang tid på å innarbeide rutinene hun ønsket. Det gjaldt oppstilling i skolegården, oppførsel i gangen, plassering av skoene i hylla, oppstilling ved pultene før morgenverset, håndvask før spising osv. Dermed var hun hundre prosent konsekvent ved implementeringen av disse rutinene. Hun kom aldri med tomme trusler. Sanksjoner ble alltid fulgt opp. Skeiet noen ut, ble de snakket til rette, en for en. Derimot brukte hun aldri adferdspedagogiske belønningssystemer, med stjerner på tavla eller kake til klassen når den hadde oppført seg bra. Muntlig ros var nok. Dette er i hovedsak oppskriften hennes på suksessen. Hun understreket imidlertid viktigheten av å være konsekvent, og å ta den tiden som skal til – om den er aldri så lang – for å etablere en rutine eller implementere en regel.

2.18 Gode råd

Det kan synes som Rudolf Steiners beskrivelse av autoritetsforholdet mellom elev og lærer som preget av beundring og ærefrykt primært gjelder forholdet mellom elev og klasselærer. Det er klasselæreren som har det privilegium å oppnå et personlig forhold til hver enkelt elev. Gjennom hjemmebesøk og et nært forhold til foreldrene opparbeider hun en relasjon som faglærerne sjelden har. Dette har jeg vært vitne til. Jeg har vært vitne til hvordan ellers rolige og harmoniske klasser har skeiet helt ut i møte med faglærere der kjemien ikke stemmer. Da er gode råd dyre.

Monica Westblad-Dicks forteller i sin bok *Handtera livet i skolan!* (2000) om en sjetteklasses som hadde gått helt av sporet. Klasselæreren deres hadde gitt opp, og sykemeldet seg ut året. Westblad-Dicks ble bedt om å tre i hans sted, inntil en ny vikar ble skaffet tilveie. Hun takket ja, og innkalte etter kort tid til foreldremøte. Hun ville legge situasjonen frem for foreldrene i håp om å få deres støtte. Men hvordan skulle hun legge frem situasjonen? Dette tenkte hun på. Så fikk hun en idé. Hun skrev ned på små lapper alt det elevene foretok seg i timene mens hun prøvde å undervise dem. Så inviterte hun elevene til å være med på foreldremøtet. Da alle kom, både foreldre og barn, ba hun barna stå langs veggen mens foreldrene fikk sette seg på pultene. På hvert av de små bordene hadde hun lagt en papirlapp hvor det stod hva eleven som

pleide å sitte der foretok seg mens hun underviste. Nå skulle foreldrene gjøre det samme, mens læreren prøvde å undervise i geometri. Det oppstod et summende kaos i klassen. Ingen så eller hørte hva læreren sa. Dette ble elevene som stod langs veggen vitne til. De fikk med ett et objektivt bilde av den situasjonen de til daglig var en del av, og det kaoset oppførselen deres skapte. Etter fem minutter stanset seansen. Derpå ble foreldre og barn delt inn i grupper på åtte hver som skulle utarbeide forslag til løsning på problemene. Det strømmet over av forslag. Noen av dem skrev læreren ned på et ark, som hun senere sendte med elevene hjem. Etter dette forbedret situasjonen i klassen seg drastisk. Å se oppførselen sin utenfra, som elevene hadde gjort under foreldremøtet, ga dem en oppvekker som fikk dem til å endre adferd.

Monica Westblad-Dicks er utdannet spesialpedagog og psykodramatiker. Sistnevnte utdanning har ifølge henne selv gitt verdifulle verktøy til løsning konflikter som oppstår i skolen. Og hun deler i boka *Hantera livet i skolan!* (2000) villig vekk av sine erfaringer. Jeg synes både de er så representative og så demonstrative at de fortjener en plass i denne oppgaven. For eksempel forteller hun om en ettermiddag da elevene hennes kom tilbake fra håndarbeidstimen, rasende på håndarbeidslæreren. De brukte grove ord, og var ganske ute av seg. Westblad-Dicks satte seg da ned og noterte på et papir hva de sa, ordrett. Da de hadde snakket ferdig, sa hun: ”Hvis dere vil, kan jeg hjelpe dere med å løse denne konflikten”. Ingen hadde tro på at det var mulig. ”Diskuter først om dere vil,” sa hun. ”Hvis ja, skal jeg forklare dere hvordan dere skal gjøre det.” Etter noen tids diskusjon kom en elev på den tanken, at om de ikke prøvde, hadde de jo ingen rett til å klage! Dette avgjorde saken. Elevene ville prøve. ”Som dere sikkert forstår, kan dere ikke uttrykke dere slik som dette til noe menneske,” sa Westblad-Dicks, og pekte på arket hvor hun hadde skrevet opp alt elevene hadde sagt. ”Ingen av dere ville høre dette om dere selv. Nå tar vi en ting om gangen av det som står her, så får dere forklare meg hva det er som gjør dere så arge og hva som finnes bakom ordene.” I fellesskap gikk de gjennom notatene og skrev dem om til saklige ankepunkter, og la til konstruktive løsninger. Da de var kommet frem til en tekst som kunne fremføres uten å såre, valgte de to talspersoner for klassen, en gutt og en jente. Resten av gruppen skulle hjelpe disse med å huske hva de skulle si, og ellers være en stille støtte. Nå skulle neste håndarbeidstime iscenesettes, og elevene ble sendt ut på gangen, der de stilte opp. Westblad-Dicks spilte rollen som håndarbeidslærer, og slapp dem inn. De to talspersonene var imidlertid stumme, og måtte hjelpes på glid. Men da gikk det. Og da de hadde gjentatt denne øvelsen to tre ganger iløpet

av uken som fulgte, var de klare for den virkelige håndarbeidstimen. Da denne timen var over kom elevene glade og fornøyde tilbake, og ikke så lite stolte. De hadde nådd frem med sine forslag til løsninger og håndarbeidslæreren hadde tatt det pent. ”Hun var jo riktig hyggelig,” sa elevene forbløffet.

Et par år senere råkete den samme klassen igjen uklar med en lærer. Noen av jentene kom til Westblad-Dicks og beklaget seg: Læreren var ikke riktig klok. Hele klassen var i opprør. ”Ja men,” sa Westblad-Dicks. ”Dette klarer dere å rette på. Husker dere ikke hva dere gjorde i femte klasse da dere løste konflikten med håndarbeidslæreren? Dere kan gjøre likedan nå.” Det gikk noen uker, så fikk Westblad-Dicks igjen besøk av jentene. De fortalte at de hadde gått frem på samme måte som da de gikk i femte klasse, og nå var de blitt venner med denne læreren også. Det samme gjentok seg med flere klasser som Westblad-Dicks ga sin støtte og sine råd.

”Hvis side står jeg på som klasselærer?” spør Westblad-Dicks. ”For meg har det alltid vært slik at jeg står på elevenes side, hvilket har kunnet oppfattes som usolidarisk av mine kolleger. Denne måten å løse denne typen konflikter på hjelper meg som klasselærer i den lojalitetskonflikt, som lett oppstår. Jeg tror at det er blant de viktigste ting man kan gjøre som voksen, å gi elevene redskap til selv å håndtere vanskelige situasjoner, hvilket i neste omgang får dem til å vokse”(Westblad-Dicks, 2000, s.61, min oversettelse).

3 Drøfting

I denne drøftingsdelen vil jeg forsøke å samle trådene til et svar på oppgavens problemstilling: Er autoriteten på vei tilbake i norsk skole? –En undersøkelse av autoritetsbegrepet i nyere offentlig pedagogikk og i steinerpedagogikken.

Ut fra kildematerialet jeg har brukt og det som er beskrevet i teoridelen, vil jeg svare et foreløpig og betinget ja på dette spørsmålet. Etter en periode på kanskje tyve år (1970- og 80-tallet), da autoritet og disiplin ble oppfattet som utdatert, dukket de på 90-tallet igjen opp i amerikansk pedagogisk litteratur, nå under navnet Class Management, eller på norsk; klasseledelse. Betydningen av klasseledelse var ikke presis den samme som autoritet og disiplin, men tabuet som hvilte over selve temaet var brutt, og man kunne igjen snakke om viktigheten av å *lede* (Manger, 2013) Når jeg svarer et foreløpig og betinget ja på

innledningsspørsmålet, ligger det i det at autoriteten i sin gamle skikkelse – i betydningen å være autoritær – ikke ble hilst velkommen tilbake (Manger, 2013). Det var en ny rolle som skulle meisles ut for læreren. Det er en prosess som for såvidt pågår stadig. Den nye lederrollen skulle være human og varmhjertet. Omsorgsaspektet skulle ivaretas. Samtidig skulle læreren være en tydelig leder. Dette er en balansegang som krever stor ferdighet.

Et aspekt ved den gamle lærerrollen synes imidlertid å være tapt for bestandig. Det er hva Manger kaller *institusjonsautoritet*: Fordi man *er* lærer blir man tilkjent autoritet som lærer. I dagens skole kan man ikke vente å få en slik autoritet gratis. Den tilhører en svunnen tid. Læreren må *vinne* autoriteten i kraft av sin faglige dyktighet og sin evne til å etablere gode relasjoner til elevene. Manger kaller det *profesjonsautoritet* og *personlig autoritet*. Begge inngår i evnen til å kunne lede. I denne forstand er autoriteten så absolutt på vei tilbake i norsk skole – i hvertfall i teorien.

Imidlertid er det et aspekt ved lederskapet som jeg synes Manger – og for såvidt Roland – farer lett over. Det er lærerens sanksjonsmuligheter. Manger påpeker viktigheten av at lærerne ved en skole står sammen om, og gjør felles front mot uakseptabel oppførsel fra elevenes side. Men han kommer, så vidt jeg kan se, ikke med et eneste eksempel på hva eventuelle sanksjoner mot disse elevene kan bestå i. Det er idag ikke tillatt å legge hånd på elevene. Det er heller ikke lov til å vise en elev ut av klasserommet i timen. Hva kan læreren så gjøre? Han kan gjøre en merknad som han overleverer foreldrene. Men det er ikke alltid det hjelper. Og hvis kontakten med foreldrene hovedsaklig består av slike merknader vil den snart forsures. Jeg synes denne mangelen på forslag fra Mangers og Rolands side er en svakhet ved deres bøker. Det er en svakhet som overlater til leseren selv å finne sanksjonsmåter som passer i en aktuell situasjon. For egen del ville jeg ta en samtale med den eleven det gjelder under fire øyne. Jeg ville tale til ham med respekt, og legge vekt på hva eleven kan gjøre for å rette opp den urett han har begått. Hvis det er noe han har ødelagt, bør han få mulighet til å reparere det. Hvis han har gjort urett mot en medelev, bør han få mulighet til å be om unnskyldning. Hvis han har tullet og tøyset slik i timen, at han ikke har fått gjort det arbeide han skulle, ville jeg holde ham inne i friminuttet slik at han kunne gjøre arbeidet da. Jeg ville prøve å gjøre sanksjonen så meningsfull som mulig i forhold til forseelsen som er begått. Ved alvorligere hendelser ville jeg ta en samtale med barnet og foreldrene sammen, eventuelt også med teamleder og rektor tilstede. Da er det om å gjøre å få barnet til å forstå alvoret i saken.

Ved siden av klasseledelse er det et begrep som stadig dukker opp i den pedagogiske litteraturen. Det er begrepet *autoritativ* (Manger, 2013; Roland, 2007). Det har samme opprinnelse som autoritær, men har en mildere betydning. Mens den autoritære lærer bruker utilsløret makt, enten fysisk eller verbalt i form av trusler, spydigheter og sarkasmer, bruker den autoritative lærer sin initiativrikdom, faglige ferdighet og tillitsvekkende adferd for å nå de samme læringsmålene (Roland, 2007). Fundamentet for sistnevnte lærers autoritet er tilliten han eller hun har vunnet hos elevene. Med den autoritative leder tegnes et idealbilde av en lærer. Her i oppgaven er det portrettet av min praksislærer som kommer nærmest dette idealet. Hun hadde opparbeidet seg sin autoritet gjennom mange års intens og målrettet innsats. Spørsmålet er hvor mange det er forunt å oppnå en slik posisjon. Utfra hva jeg selv kunne observere var det bare hun blant alle lærerne som var innom klassen som hadde en slik posisjon. De andre slet adskillig mer for å holde ro og orden i undervisningen. Det kan synes som om idealforholdet mellom elev og lærer, slik også Rudolf Steiner beskriver det, er forbeholdt klasselæreren. Satt på spissen; jo mer lojale elevene er til klasselæreren, jo mer illojale er de mot faglærerne. Det kan synes som om de har et behov for å av reagere i fagtimene etter å ha vært holdt strengt i tømme i klasselærerens timer. Dette er et problem jeg mener steinerskolen bør ta alvorlig. Jeg har ingen løsning på det – utover å hevde at det påhviler faglærerne et særlig ansvar å forberede seg godt til timene, slik at de preges av mest mulig struktur. Struktur er et nøkkelbegrep både hos Manger og Roland.

Autoritetsbegrepet i offentlig skole later til å være ganske pragmatisk. Det bygger ikke i samme grad på et uttalt menneskebilde, som det gjør f.eks. i steinerskolen. Dette kan være noe av grunnen til at det også har vært gjenstand for svingninger. Idag er autoritetsbegrepet tatt inn i varmen igjen, og det later til å skyldes ren og skjær erfaring – erfaring med hvordan det var å være lærer uten autoritet. Det er imidlertid lettere å rive noe ned enn å bygge det opp igjen, og i det relativt autoritetsløse samfunnet vi lever i er det et møysommelig arbeid for en lærer å bygge opp en autoritativ posisjon i klassen. Det skal skje uten bruk trusler og tvang, bare med den overbevisende kraft som ligger i å være en kvalifisert voksen. Det er ikke gjort på en dag. Men når det lykkes – slik som for min praksislærer – er mye vunnet, virkelig mye. Ikke bare lærer elevene mer, de behandler hverandre også bedre. Alle slipper til med sine evner, og det oppstår et fellesskap rundt læreren. Dette fellesskapet kan oppfattes som en forsmak på det å være en fri borger i et sivilisert samfunn.

Autoritetsbegrepet i steinerskolen er litt anderledes fundert enn i den offentlige skolen. I steinerskolen, som bygger sin pedagogikk på Steiners idéer, er autoriteten fundert på at barnet, når det når sin annen syvårsperiode, er særlig disponert for, og i behov av, en fast og tillitsverdig autoritet. Dette har vært steinerpedagogikkens oppfatning i de nesten hundre årene den har eksistert. Derfor har den heller ikke i den grad vært gjenstand for svingninger som autoritetsbegrepet i den offentlige skole. Imidlertid, ut fra materialet som er brukt i denne oppgaven, kan det synes som om autoritetssynet i de to leirene idag er nesten sammenfallende. Begrepet autoritativ klasseledelse, slik det i den offentlige skole kan arte seg i praksis, dekker ganske godt bildet av en dyktig steinerpedagog i en småskoleklasse (jmf. min praksislærer). Steinerskolen går imidlertid et steg lenger, da den ikke gjør bruk av trykte lærebøker og overlater til læreren å undervise uten eksterne hjelpemidler. Slik konsolideres lærerens rolle som kunnskapskilde og – autoritet. Videre konsolideres rollen som autoritet ved at læreren følger klassen fra starten av skoleløpet og ut syvende klasse. Dette gir grunnlag for det tillitsforholdet mellom lærer og elev som en moderne autoritetsrolle bygger på. Sluttelig kan det knapt sies at autoriteten er på vei tilbake i steinerskolen, da den har vært der hele tiden.

For å løse konflikter i skolen kreves både fantasi og oppfinnsomhet. Jeg har derfor tatt med i oppgaven et par innslag fra boka *Hantera livet i skolan!* av Monica Westblad-Dicks. Jeg synes de demonstrerer på en fortreffelig måte at barn som oppfører seg uartig ikke nødvendigvis er ondsinnet. Det kan snarere være snakk om utydelig klasseledelse, og det fenomenet at barna ikke i tilstrekkelig grad forstår hvordan de faktisk oppfører seg. De trenger en vekker, og det var det Westblad-Dicks ga dem da de fikk se foreldrene sine sittende på pultene deres og gjøre alt det de selv pleide å gjøre mens læreren prøvde å undervise dem. Det var like enkelt som det var genialt funnet på. Likeledes kan elever iblant ha gode grunner til å være misfornøyde. Men de har ikke noe språk for å uttrykke det – annet enn å oppføre seg uartig. Westblad-Dicks tok tak i det, og lærte elevene å sette ord på sine erfaringer på en slik måte at de ble forstått og imøtekommet av den læreren de var i konflikt med. Dermed ble det en uvurderlig seier for elevene, som de senere kunne vokse på.

4 Konklusjon

Som konklusjon på denne oppgaven kan det svares ja på spørsmålet om autoriteten er på vei tilbake i norsk skole. Men den kommer i modifisert form i forhold til tidligere tiders autoritære undervisning. Undervisningen skal ikke lenger være autoritær, men autoritativ. I det ligger at læreren ikke benytter seg av autoritære hersketeknikker, men viser omsorg og oppmerksomhet til den enkelte elev, samtidig som han eller hun er en tydelig leder.

Autoritetsbegrepet i nyere offentlig pedagogikk og i steinerpedagogikken viser tydelige sammenfall. Steinerpedagogikken begrunner sitt autoritetsbegrep litt anderledes enn den offentlige pedagogikken, og går litt lenger i sin praksis. Men når det kommer til klasseledelse generelt er avstanden mellom de to skolene liten. Dette gjelder vel og merke for aldersgruppen syv til fjorten år. Aldersgruppene før og etter er ikke behandlet i denne oppgaven.

Kildereferanser

Autoritet, (2017): *Wikipedia*. Hentet fra <http://no.wikipedia.org/wiki/autoritet>

Loebell, P. (2014): Tidsskriftet *Erziehungskunst*. www.erziehungskunst.de.

Manger, T, Lillejord, S, Nordahl, T & Helleland, T. (2013): *Livet i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget.

Roland, E. (2007): *Mobbingens psykologi*. Oslo: Universitetsforlaget.

Schage, S. (1990): Tidsskriftet *Steinerskolen*, nr. 3.

Sjøberg, S. (2014): *Nytt norsk tidsskrift*, nr. 1.

Stabel, Anne-Mette. (2014): *Visjoner og vilkår*. Oslo: Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Pedagogisk forskningsinstitutt.

Steiner, Rudolf. (1971): *Oppdragelsen og tidens åndsliv*. Oslo: Antropos Forlag.

Steiner, Rudolf. (1996): *Education for Adolescents*. Antroposofic Press, 3390 Route 9. Hudson NY 12534.

Steiner, Rudolf. (2006): *Barnets oppdragelse*. Oslo: Antropos Forlag.

Steiner, Rudolf. (2008): *Antroposofi og pedagogikk*. Oslo: Antropos Forlag.

Tranøy, K.E. (2005-2007): Autoritet. *Store norske leksikon*. Hentet fra <http://snl.no/autoritet>

Westblad-Dicks, Monica (2000): *Hantera livet i skolan!* Stockholm: Forlagshuset Gothia AB.