

MASTEROPPGAVE

Emnekode: ST313L

Navn på kandidat: Magnus Loftsgaard

Hvordan omtaler lærere begrepet klasseledelse?

How do teachers talk about classroom management?

Dato: 15/5-2018

Totalt antall sider: 88

Sammendrag

Som St.meld. nr. 22 (2010-2011) (2017) påpeker, har klasseledelse stor betydning for både elevens og lærerens trivsel. Imidlertid er det uklart hvordan lærere forstår og anvender begrepet klasseledelse i praksis, og denne oppgaven ønsker derfor å nærmere undersøke hva som legges i begrepet.

Forskningsspørsmålet som blir brukt er:

Hvordan omtaler lærere begrepet klasseledelse?

Og hvilke aspekter omtaler de mest?

Forskningsspørsmålet analyseres ved å legge vekt på de ulike tolkningene og forklaringene av begrepet og med et mål om å beskrive hvor omfattende og komplekst det er. Oppgaven har brukt Terje Ogden, Sissel Holten og Jørgen Moltubaks teorier om klasseledelse som et teoretisk bakteppe. De har alle utformet sin egen teori rundt klasseledelse og hvordan lærere skal jobbe for å være gode klasseledere. Disse teoriene blir analysert og sammenfattet for å kunne sammenligne dem opp mot lærernes forståelse og omtale av klasseledelse.

Oppgaven starter med å fokusere på teorien om og forskningen på klasseledelse i et historisk perspektiv. Helt fra det første forsøket på ledelse av Lewin, Lippit og White (1939) til den samtidige eksplosjonen av publikasjoner rundt lærerens klasseledelse. Oppgaven tar for seg hvordan forskningen som sentrerer rundt klasseledelse kommer fra ulike vitenskapsteoretiske retninger innenfor forskningen og bærer preg av dette. På bakgrunn av dette redegjør oppgaven for de ulike retningene som eksisterer i forskningen på klasseledelse i dag.

For å besvare problemstillingen tar oppgaven i bruk en kvalitativ tilnærming. Den bruker et semistrukturert intervju for å få lærere til å beskrive begrepet klasseledelse og få frem hvordan lærere bruker begrepet. Deretter brukes Qualitative Content Analysis, som beskrevet av Elo et al. (2014), til å hente frem hvilke aspekter av klasseledelse lærerne snakker om.

Gjennom å jobbe på denne måten kommer oppgaven frem til fem forskjellige aspekter av klasseledelse som lærerne omtaler når de snakker om klasseledelse. De forskjellige aspektene er proaktiv klasseledelse, relasjonsbygging, klassemiljø, mestring og motivasjon og didaktikk og profesjonalitet. Disse aspektene sammenlignes med den nevnte teorien og likheter og forskjeller blir fremhevet og drøftet.

Hovedfunnene i oppgaven er at det er en ganske stor enighet mellom de ulike uttalelsene til teoretikere og informanter, men også en del uenigheter. Det er forskjellig hvor stor vekt de ulike gruppene har valgt å legge på de ulike aspektene av klasseledelse. Proaktiv klasseledelse og relasjonsbygging er de aspektene det er mest enighet om. Men det er uenighet rundt det å være konsekvent. Der teoretikerne opprettholder at man må være konsekvent i alle situasjoner fremhever informantene et behov for å kunne være fleksibel og ha muligheten til å tilpasse seg enkeltelever og situasjoner. Teoretikerne vektlegger mestring og motivasjon i større grad enn informantene. Der hvor teoretikerne vektlegger faglig mestring vektlegger informantene sosial mestring og evnen til å oppføre seg i tråd med rutiner og regler. Det er uenighet om hvor mye fokus didaktikken skal få som en del av klasseledelse.

Abstract

This thesis is meant to describe classroom management as the teachers describe and use it. Lately many articles have been published that have found classroom management to be the main factor in creating a thriving environment for teachers and students (St.meld. nr. 22 (2010-2011), 2017). Because of this, this article research what is included in the term classroom management.

The research question in this thesis is:

How do teachers talk about classroom management? And: What aspects do they talk about more?

The thesis emphasizes the different interpretations and explanations to better describe the complexity and how broad it is. The thesis uses Terje Ogden, Sissel Holten og Jørgen Moltubaks theories surrounding classroom management as a theoretical backdrop. These researchers have developed theories concerning classroom management and how one should go on about classroom management. These theories are analyzed and merged to be able to compare them with the findings concerning the results from interviewing the teachers.

The thesis starts out with a focus on the theory concerning the research on classroom management in historic perspective. It starts with the first research article on leadership published by Lewin, Lippit and White (1939) up to the concurrent explosion of publications concerning classroom management. The thesis presents how research concerning classroom management is influenced by different theoretical points of view. Because of this it presents the different theoretical points of view that appears in the research concerning classroom management.

The thesis is using a qualitative approach to answer the research question. It makes use of a semi-structured interview to let the teachers describe the term classroom management and bring forth the way teachers use the term without influencing the results. Thereafter the thesis uses Qualitative Content Analysis, as described by Elo et al. (2014), to produce what aspects of classroom management the informants talks about. By collecting these units, the thesis finds five different aspects that the teachers talk about. The different aspects the teachers talk about are proactive classroom management, relationship building, classroom environment, coping and motivation and didactics and professionalism. These aspects are compared with the aforementioned theory and similarities and differences are presented and discussed.

The main findings of this thesis are that it is a pretty broad consent about the different aspects of classroom management between teachers and theorists. There is, however, a few disagreements concerning the emphasis on the different aspects of classroom management. Proactive classroom management and relationship building is the aspects where there is most consent around the emphasis and extent of the aspects. There is a discussion around being consequent in how to approach the students. Theorists maintain the importance of being consequent across all situations, the informants emphasize the need to be flexible and be able to adapt to different groups of students and situations. Coping and motivation is an aspect that the theorists emphasize more than the informants. Whereas the theorists emphasize curricular coping the teachers are emphasizing social and the ability to comply with rules and regulations. The thesis also finds a difference in how much emphasis to put at the didactive aspect of classroom management.

Innhold

Sammendrag.....	1
Abstract	3
Innledning.....	8
Teori	12
Vitenskapsteori.....	12
Definisjoner	15
Hvordan brukes begrepet av forskere?.....	18
Terje Ogden.....	18
Jørgen Moltubak.....	21
Sissel Holten.....	24
Sammenligning av teoretikere.....	27
Metode.....	29
Vitenskapsteori.....	29
Fenomenologi.....	29
Sosialkonstruksjonisme	30
Hvorfor begge deler?.....	31
Epistemologi.....	31
Kvalitativ tilnærming	32
Valg av metode.....	33
Valg av type intervju	34
Utvalg	34
Hvor jeg har hentet informantene.....	35
Informantene: Hvem og hvor mange?.....	35
Beskrivelse av intervjuet og gjennomføringen.....	37
Transkribering	39
Validitet og reliabilitet	40

Validitet.....	40
Tematisering.....	40
Planlegging.....	41
Intervjuet.....	41
Transkribering.....	42
Analysering.....	42
Validering.....	42
Rapportering.....	42
Reliabilitet.....	43
Oppsummering.....	43
Generaliserbarhet.....	43
Etiske prinsipper.....	44
Analyse og tolkning av data.....	45
Funn.....	48
Proaktiv klasseledelse.....	48
Relasjonsbygging.....	55
Læringsmiljø.....	57
Mestring og motivasjon.....	59
Didaktikk og Profesjonalitet.....	61
Inndeling etter lærere.....	63
Drøfting.....	65
Proaktiv klasseledelse.....	65
Relasjonsbygging.....	69
Læringsmiljø.....	71
Mestring og motivasjon.....	73
Didaktikk og profesjonalitet.....	76
Oppsummering av drøfting.....	77

Konklusjon	80
Referanseliste	84
Intervju	86
Personvernombudet for forskning	89
Hvordan beskriver lærere sin egen (og skolens) bruk av klasseledelse?	90
Og vil den kunne sammenlignes med hvordan begrepet brukes i forskningen?	90
Bakgrunn og formål	90
Hva innebærer deltakelse i studien?	90
Hva skjer med informasjonen om deg?	90
Frivillig deltakelse	91
Samtykke til deltakelse i studien	91

Innledning

I innledningen vil jeg redegjøre for hvorfor jeg har valgt å forske på klasseledelse. Dette gjør jeg ved å se på klasseledelse i et historisk perspektiv og hvordan forskningen på klasseledelse leder opp til dagens forskning på emnet. Deretter beskrives kort dagens forskning på emnet og hvordan forskningen mener å ha funnet korrelasjon mellom klasseledelse, og lærere og elevers trivsel. Ved å ta for meg problemer som skolesystemet i Norge står overfor vil jeg redegjøre for problemstillingen. Jeg beskriver hva jeg ønsker å oppnå med den og forklare hvorfor jeg mener den er aktuell i dagens forskning. Avslutningsvis vil jeg forklare hvordan jeg avgrenser oppgaven.

I 1939 hadde Kurt Lewin et eksperiment om lederes påvirkning av en gruppes sosiale klima (Lewin et al., 1939). Det skapte et grunnlag for forskning på lederens innflytelse på grupper (Scheidlinger, 1994). På sett og vis er dette selve pionerstudiet innenfor organisasjonsledelse (Burnes & Cooke, 2013) og dermed også klasseledelse. Etter dette eksperimentet har forskning innenfor klasseledelse vært ganske sparsomt i en lengre periode (Brophy, 1995; Wubbels, 2011).

Wubbels (2011) hevder imidlertid at en del av forskningen på utdanning som har funnet sted i denne perioden, egentlig bør ansees som forskning på begrepet klasseledelse. Han påpeker at det har vært en del forskning som har vært gjort innenfor klasseledelse der forskerne har karakterisert forskningen med andre begreper enn klasseledelse. De har brukt begreper og setninger som beskriver hvordan man kan oppnå god klasseledelse og som dermed kan tenkes å ikke være registrert som forskning på klasseledelse. Dette kan si noe om hva forskerne har valgt å legge fokus på når de har forsket på utdanning. Det kan tenkes at dette også gjenspeiler hvor fokuset i pedagogisk forskning har ligget.

I nyere tid har mer av forskningen gått på å utforske klasselederens påvirkningskraft på klassemiljø og læring (Andersen, 2014; Wubbels, 2011). Dermed har behovet for begrepet på nytt oppstått, og det blir oftere brukt som begrep i forskningen. Gjennom at man tidligere ikke har fokusert like mye på klasseledelse, eller ved å ha plassert ansvaret for et godt klassemiljø et annet sted enn hos læreren, kan det tenkes at begrepet klasseledelse har vært ansett som overflødig eller misvisende.

I tråd med Johan Mykings doktoravhandling om motivasjon som termdanningsprinsipp, har det de siste ti årene kommet en form for oppblomstring i forskningen relatert til klasseledelse

sammen med et stadig økende fokus på lærerens rolle i skolen (Andersen, 2014; Moltubak, 2015; Myking, 2008a; Ogden, 2012; Wubbels, 2011).

Dette er et fenomen som ikke bare merkes i Norge, men også internasjonalt: Eksempelvis har Vijayan, Chakravarthi, and Philips (2016) undersøkt hva lærerens oppførsel, praktiske strategier og bruk av konsekvenser har å si for klasseledelsesevnen til en lærer. Wubbels (2011) har sett på internasjonal forskning på klasseledelse og identifisert seks bakenforliggende teoretiske retninger innenfor klasseledelse. I en artikkel om utvikling av klasseledelse mener Christensen (2008) at lærere best kan utvikle klasseledelsen sin gjennom samarbeid og systematisk tilnærming. Terje Ogden har skrevet en håndbok for lærere og fremhever at god undervisning og kompetent klasseledelse går hånd i hånd (Ogden, 2012). Jørgen Moltubak skriver om hvordan man legger til rette for læringsopplevelser og læringsarbeid gjennom god klasseledelse (Moltubak, 2015). Jens Ager Hansen har sammen med andre forskere forsøkt å redegjøre for de ulike forståelsene av klasseledelse og forklare hvordan disse best kan brukes for utvikling av undervisningen i skolen (Andersen, 2014). En studie fra Jordan har sett på sammenhengen mellom rapportert mestringsevne hos læreren og bevisst bruk av klasseledelse (Abu-Tineh, Khasawneh, & Khalaileh, 2011).

Wubbels (2011) forklarer hvordan lærere over hele verden rapporterer klasseledelse, disiplin og upassende oppførsel som de viktigste utfordringene de møter i yrket sitt. Flere fremhever evnen til klasseledelse som en forutsetning for at lærere skal kunne takle jobben sin (Ogden, 2012) og for at lærere skal kunne trives i jobben sin (Abu-Tineh et al., 2011). Det rapporteres om at så mye som 30% av nyutdannede lærere slutter etter tre til fem år i yrket (Høihilder & Olsen, 2010). Siden Abu-Tineh et al. (2011) rapporterer at evnen til å bruke klasseledelse og reflektere over egen praksis påvirker lærernes trivsel vil man kunne se for seg at man med et fokus på klasseledelse og forskning rundt det vil kunne være med på å påvirke frafallet hos lærere.

Videre har man valgt å fokusere på dette temaet for å redusere frafall i ungdomsskolen i stortingsmelding 22 (Kunnskapsdepartementet, 2017a). Her fremheves også lærerens klasseledelse som den største faktoren for påvirkning av elevenes resultater fremfor faktorer som sosioøkonomisk status og arv. Andre forskere, som Jens Ager Hansen, er også opptatt av at lærerens innflytelse har mest å si for elevenes læringsutbytte og for at elevene skal få motivasjon, mestring og for at de skal bli i skolen (Andersen, 2014). Det er lovfestet *at «alle elever har rett til eit trygt og godt skolemiljø som fremjar helse, trivsel og læring»* (Lovdata,

2018) og i St.meld. nr. 19 (2009-2010) (2017) og St.meld. nr. 22 (2010-2011) (2017) fremheves lærerens rolle i elevenes trivsel, motivasjon, lærevillighet og resultater. At barn og unge fullfører skolen er viktig for samfunnet. At læreren og elevene trives på skolen er et viktig delmål for å holde så mange barn som mulig i skolen. På grunn av at stadig flere ikke har fullført videregående opplæring innen fem år (Gjefsen, 2010), er det nyttig å forske på, det man har funnet at er avgjørende for å holde elevene i skolen, lærerens evne til klasseledelse.

Disse faktorene er grunn nok i seg selv til å forsvare forskning på klasseledelse. I tillegg bør en bredere forståelse av hvordan klasseledelse forstås av lærere være av interesse, også for nyutdannede lærere som skal begynne sin karriere i skolen. Videre kan forskning på klasseledelse både informere og bidra til fagfelt utover utdanningsvitenskap. Eksempelvis viser forskning innenfor psykologi til hvordan begreper og språket påvirker menneskers meninger og oppfatninger (Blakar, 2006). Det er dermed avgjørende å forstå hvordan begreper som «klasseledelse» oppstår, hva de betyr og hvordan de brukes (Blakar, 2006; Myking, 2008b).

Klasseledelse er et veldig vidt begrep og brukes og defineres ulikt fra forsker til forsker (Andersen, 2014; Moltubak, 2015). Siden det er ulikt hva forskere legger i begrepet er jeg interessert i hva andre legger i begrepet og om det er samsvar mellom de ulike definisjonene. Myking nevner at «Ingen er tente med at gapet mellom fagspråk og allmennspråk vert større enn nødvendig.» (Myking, 2008a). Tilsynelatende er dette et manglende tema i forskningen på klasseledelse. Hva legger forskjellige grupper og individer i begrepet «klasseledelse»? Er dette en fagterminologi eller er det forståelig for alle? Legger alle det samme i begrepet?

Andersen (2014) tar et oppgjør med hva begrepet egentlig betyr og om det er hensiktsmessig å bruke det i den utstrekning som det blir brukt. Dette er et viktig spørsmål og har ikke blitt drøftet i eksisterende faglitteratur. Jeg har ikke funnet noen forskning der man har snakket med lærerne om hvordan de omtaler og bruker begrepet klasseledelse, og det fremstår derfor som viktig å trekke frem lærernes forståelse i utviklingen av dette begrepet.

For å oppsummere er klasseledelse et område det forskes mye på og som blir lagt stor vekt på i stortingsmeldinger angående både lærere og elevers trivsel og frafall. Det er et bredt begrep og det fins lite forskning på betydningen av begrepet og ulike gruppers definisjoner av det.

Problemstilling

Min problemstilling har jeg valgt i tråd med mitt ønske om å lære mer om klasseledelse og samspillet mellom tilgjengelig forskning og læreres praksis. Som tidligere nevnt er klasseledelse et populært tema for tiden. Av denne grunn er det på sin plass å undersøke hvor mye av denne forskningen som samsvarer med hvordan begrepet brukes på skolene og blant lærerne spesifikt. Derfor har forskningsspørsmålet mitt blitt:

Hvordan omtaler lærere begrepet klasseledelse?

Og hvilke aspekter omtaler de mest?

Denne oppgaven vil forsøke å sette seg inn i hvordan lærere omtaler og bruker begrepet klasseledelse. Hensikten er å skape en bredere forståelse av klasseledelse. Dette gjøres ved å sammenligne hvordan lærere omtaler og bruker begrepet og hvordan det brukes i forskningen. Jeg ønsker en samtale med lærere der jeg ber dem utdype hva de legger i begrepet klasseledelse. For å oppnå dette har jeg utarbeidet et semistrukturert intervju hvor jeg ber dem om å forklare klasseledelse og spør dem også om eksempler på god klasseledelse. For å utarbeide dette intervjuet har jeg satt meg inn i den tilgjengelige forskningsteorien bak og forskningen på klasseledelse.

Teori

Denne teoridelen tar først for seg vitenskapsteori som ofte ligger til grunn hos forskerne som forsker på emnet og hvilke teorier de arbeider eller kan tenkes å arbeide ut i fra. Dette er teorier som er med på å forme hypotesene rundt og synspunktene på klasseledelse (Wubbels, 2011). Så redegjøres det for ulike måter å se på klasselederens rolle i klasserommet. Deretter trekkes frem ulike teoretikers definisjoner av begrepet «klasseledelse». Dette er definisjoner som en eller flere forskere har brukt og bærer preg av hvilken forskningsteori som teoretikeren legger til grunn. Etter dette har jeg valgt å fokusere på Ogden, Moltubak og Holtens teorier rundt klasseledelse da de har publisert tekster som går i dybden og forsøker å veilede lærere om hva som skal til for å oppnå god klasseledelse. Jeg tar med denne teorien for å vise hvordan de ulike forskerne velger å bruke og avgrense begrepet. Noen av forskerne har klare avgrensninger mens andre har mer utflytende bruk av begrepet. Disse teoriene danner også et sammenligningsgrunnlag som jeg senere bruker for å drøfte funnene fra intervjuene.

Vitenskapsteori

Ifølge Wubbels (2011) artikkel om internasjonal klasseledelse kan all forskning innenfor klasseledelse tilbakeføres til de seks forskjellige teoriene som er nevnt nedenfor. Det er varierende i hvilken grad de forskjellige landene legger vekt på de ulike vinklingene, men det virker som om alle er representert i større eller mindre grad (Wubbels, 2011). Han trekker i tillegg frem psykodynamisk teori som det legges vekt på i Sverige, uten å stille den på lik linje med de andre teoriene.

Den psykodynamiske teorien legger vekt på hvordan elevene har personlige agendaer og ønsker som av og til går på kryss av lærerens mål og planer. Jeg har valgt å nevne denne teoretiske tilnærmingen her, ettersom jeg opplever at når både teoretikere og lærere forteller om hvordan oppnå god klasseledelse bruker de en del av denne teorien i svaret sitt. Men det skal nevnes at Wubbels har latt denne teoretiske tilnærmingen være utenfor resten av

De ulike tilnærmingene fokuserer på behavioristisk teori, humanistisk og sosialt teorigrunnlag, på klasseromsøkologi, sosiolingvistisk teori, didaktiv teori og teori om mellommenneskelige relasjoner.

I den behavioristiske tilnærmingen, som også er den mest tradisjonelle, ser man på effektene av forsterkning og straff og hvordan disse kan brukes for å utøve best mulig klasseledelse og

oppnå et godt læringsmiljø. Innenfor denne teorien fremheves det hvordan bruk av belønning ofte er mer effektiv enn bruk av straff og at straff i form av konsekvenser kun skal brukes i de mer ekstreme tilfellene (Evertson & Weinstein, 2011).

Den sosiale og humanistiske vinklingen fokuserer på å hjelpe læreren med å skape et indre ønske hos eleven: å oppnå kunnskap. Den beskriver også hvordan det sosiale miljøet i klassen må skapes og brukes slik at elevene utvikler en indre motivasjon i større grad enn den behavioristiske teorien som fokuserer mer på ekstern motivasjon.

Den økologiske vinklingen ser på hvordan elevene påvirker og påvirkes av samfunnet og klassen rundt seg. De økologiske forskerne ser på det fysiske klasserommet og organiseringen av det, som viktige påvirkningsfaktorer i utøvelse av god klasseledelse. Denne vinklingen problematiserer også hvordan alle elevene blir påvirket hvis læreren må irettesette en elev og forteller om viktigheten av at læreren gjør det på en måte som i minst mulig grad forstyrrer de andre elevene (Evertson & Weinstein, 2011).

Sosiolingvistene ser på den delen av klasseledelse som omhandler kommunikasjon, konstruksjonisme og student-lærerrelasjonen. De mener at relasjonen mellom elev og lærer er asymmetrisk, at elevdeltakelse påvirker studentenes resultater og at mening dannes gjennom sosiale interaksjoner.

I den didaktiske (curricular) tilnærmingen snakkes det om viktigheten av å forberede seg og ha godt opplegg. Hvis læreren lager et godt nok opplegg som elevene kan se meningen i og oppfatte som interessant vil det forbedre læringsmiljøet i klassen. Gjennom å underholde elevene vil elevene se nytten av å lytte fremfor å drive med forstyrrende atferd.

Den siste tilnærmingen baserer seg på relasjonsteori og stammer fra Lewin et al. (1939) sitt forsøk på sosialt miljø og ledelse, hvor de viste hvordan lederstilen var med på å påvirke det sosiale samspillet og effektiviteten i gruppa. Denne tilnærmingen fremhever hvordan man må bygge gode relasjoner til og mellom elevene for å oppnå et godt læringsmiljø. Den autoritative, eller også kalt demokratiske lederen, blir fremhevet som den mest hensiktsmessige ledelsesstilen i klasserommet (Evertson & Weinstein, 2011).

Disse perspektivene har forskjellige deler av klasseledelse som de ønsker å forstå bedre og har av og til forskjellige forståelser av den samme delen. Jeg mener at for å kunne se på klasseledelse som et begrep burde man kunne se alle sidene av begrepet. I sosialkonstruksjonistisk tankegang er det det sosiale samspill som skaper begrepene og en

forståelse av deltakerne i en konstruksjon kan være nyttig. Videre kan disse perspektivene være med på å forme hvordan forskerne mener det er mest nyttig å opptre i klasserommet for en lærer og hvilken type motivasjon man legger vekt på.

Ogden (2012) trekker frem to ulike måter å se på lærerens rolle i klasserommet. Hvilken vitenskapsteori som legges til grunn brukes for å forklare hvordan læreren jobber i klasserommet. Men sett på en annen måte kan den beskrive den nødvendige fleksibilitet en lærer må vise for å tilpasse undervisningen etter hva som skal læres og hvilke preferanser en lærer kan inneha.

Det pedagogiske verkstedet

Det pedagogiske verkstedet er elevorientert og aktivitetsstyrt slik at elevene medvirker i alle fasene av undervisningen, fra planlegging til gjennomføring og evaluering. Modellen kan beskrives som et demokratisk læringsfellesskap. Tilnærmingen utnytter motivasjonen som skal oppstå i elevene på bakgrunn av muligheten til å bli sett og hørt og ha muligheten til å påvirke sin situasjon. De får muligheten til å uttrykke seg, samarbeide med andre elever og oppleve mestring. I dette perspektivet er utvikling av interesse viktigere enn læring av ferdigheter. Modellen legger vekt på kunnskapens sosiale intersubjektive karakter, det vil si hvordan sosiale og kognitive strukturer skapes gjennom elevenes felles meningskonstruksjon. Det legges mer vekt på dialog enn på kunnskapsformidling. Denne formen for undervisning handler om å sette elevenes erfaringer i sentrum. Tilnærmingen tar høyde for at elevene har forskjellige forkunnskaper, interesser og læringsstil. Tilnærmingen har som målsetting at elevene skal utvikle engasjement, selvstendighet og selvregulert læring. Lærere oppfordres til å dempe sin dirigerende og kontrollerende rolle, og overbevisende argumenter skal være viktigere enn lærerens autoritet. Heller enn å satse på regler og rutiner for å sikre ro og orden anbefales fleksible gruppeaktiviteter og «hensiktsmessig støy og bevegelse». Ro og orden skal være en konsekvens av heller enn en forutsetning for et godt læringsmiljø.

Det strukturerte klasserommet

Det strukturerte klasserommet legger vekt på undervisning som direkte formidling og kjennetegnes av struktur i betydningen tydelige forventninger, rutiner og regler. Modellen bygger på det læringspsykologiske prinsippet om at atferd påvirkes av sine konsekvenser. Handling skaper mothandling. Modellen utnytter både indre og ytre motivasjonsfaktorer. Det strukturerte undervisningsrommet er utstyrt med få og tydelige regler. Læreren og klassen forhandler seg frem til hva som er hensiktsmessige regler. Deretter repeteres reglene og

håndheves på en konsekvent måte. Bekreftelse av positiv atferd og konsekvenser for negativ atferd skal bidra til å forebygge regelbrudd. I det strukturerte klasserom skal selvregulering være et resultat av og ikke en forutsetning for et godt læringsmiljø. Første trinn er å få elevene oppmerksomme gjennom formidling av nytt lærestoff på en kortfattet og strukturert måte, og at elevene deretter bearbeider stoffet på egenhånd eller sammen med andre.

Det som skiller de to fra hverandre. Hentet fra Ogden (2012).

<i>Konstruktivistisk læringsperspektiv:</i> (Det pedagogiske verkstedet)	<i>Sosial kognitiv teori:</i> (Det strukturerte klasserom)
Læreren forsøker å påvirke elevenes motivasjon, forståelse og ansvarlighet gjennom overtalelse og diskusjon.	Lærere benytter seg av sosiale og pedagogiske virkemidler for å påvirke elevenes atferd
Mer fokus på indre enn ytre motivasjon	Mer fokus på ytre enn indre motivasjon
Følelsesendring skaper atferdsendring	Atferdsendring skaper følelsesendring
Mer ansvar hos elevene	Mer ansvar hos lærer
Passer best for læringsmotiverte elever	Passer best for umotiverte elever
Noen elever kan falle utenfor på grunn av for lite kontroll	For høy kontroll kan føre til protester, konflikter og manglende samarbeid

Definisjoner

Terje Ogden, Jørgen Moltubak og Jens Ager Hansen har skrevet bøker om klasseledelse. Disse bruker definisjoner som er veldig omfattende. Det skal allikevel sies at ikke alle bruker begrepet like omfattende, dette spesielt i internasjonal forskning (Espelage et al., 2013; Faircloth & Miller, 2011; Hickey et al., 2015; Shin & Koh, 2007; Vijayan et al., 2016). For å forstå begrepet på best mulig måte, burde man jamfør sosial konstruksjonistisk teori, ikke bare se på hvordan begrepet avklares men også hvordan det brukes. Det redegjøres for de ulike definisjonene av begrepet for å fremheve de ulike tolkningene. Deretter har jeg trukket frem to forklaringer

Wubbels har i sine studier sett på internasjonal forskning innenfor klasseledelse. Han har kommet frem til følgende betraktninger:

Klasseledelse har to fokusområder: lage et miljø der studenter kan lære på en fornuftig måte, og stimulere til sosial og moralsk utvikling. Mange publikasjoner nevner også behovet for å kunne håndtere uhensiktsmessig oppførsel på en god måte (Wubbels, 2011).

Evertson og Weinstein har utarbeidet en lærebok i klasseledelse. I denne har de forsøkt å hjelpe til med å definere klasseledelse, utvide synet på klasseledelse og stadfeste det som et viktig konsept i utdanning. De har ønsket å synliggjøre kunnskapen rundt emnet, bidra til samarbeid mellom de ulike retningene som forsker på emnet og fremme ny forskning rundt temaet. De definerer klasseledelse på denne måten:

Klasseledelse er enhver handling lærere utfører for å skape et miljø som støtter og fremmer både skolefaglig og sosial-emosjonell læring (Evertson & Weinstein, 2011).

I «The Handbook of classroom management» har Freiberg og Lapointe definert klasseledelse på denne måten:

Klasseledelse er definert som evnen lærere og elever har til å komme til enighet om et felles rammeverk for sosiale og skolefaglige samhandlinger, ved å skape et klima for innsats innenfor et sosialt mønster som bygges over tid, og som til slutt leder til selvdisiplinerte elever (Evertson & Weinstein, 2011))

Kunter, Baumert og Köller definerer klasseledelse på denne måten:

Klasseledelse kan defineres som det lærere gjør for å sikre god orden og utnyttelse av tiden i timene (Kunter, Baumert, & Köller, 2007).

Og Terje Ogdens definisjon av klasseledelse:

Klasseledelse er læreres kompetanse i å holde orden og skape produktiv arbeidsro gjennom å fremme og skjerme undervisning og læringsaktiviteter i samarbeid med elevene (Ogden, 2012).

Undervisningsledelse(Klasseledelse)

Peter Andersen mener at undervisningsledelse er et bedre ord for klasseledelse (Andersen, 2014). Han mener at klasseledelse slik det brukes i dag også må omfavne det didaktiske i læreryrket. Videre hevder han at klasseledelse er en beskrivelse av lærerens kommunikasjon med elevene. Han sier at lærerens innflytelse begrenser seg til undervisningen og at læreren ikke har påvirkningsmulighet direkte på elevenes læring, men indirekte gjennom styringen av

undervisningen. Han betrakter klasseledelse som mer enn atferdsledelse og trekker inn at det også handler om stillasbygging rundt elevenes faglige læring (Andersen, 2014). Andersen argumenterer for at klasseledelse inneholder både atferdsledelse og didaktikk samt stillasbygging rundt elevene på samme måte som blant andre Ogden og Evertson og Weinstein (Andersen, 2014; Evertson & Weinstein, 2011; Ogden, 2012). Siden didaktikk legges til klasseledelse av mange forskere er argumentet hans i en internasjonal forståelse overflødig. Det kan tenkes at han argumenterer mot den gjengse oppfattelsen av begrepet i Danmark som tilsynelatende utelukker didaktikken fra klasseledelse. Dette vitner om en del usikkerhet rundt begrepsbruken.

Ninna Garm

Tre definisjoner av ledelse:

- Ledelse er den samlede kompetanse som må til for å løse samhandling mot de mål man i felleskap har satt seg.
- Ledelse er å oppnå resultat gjennom andre.
- Ledelse er relasjonell virksomhet, en omsorgsfunksjon: Du er leder når du møter dine folk ansikt til ansikt i de sammenhenger der ledermandatet er relevant (Postholm & Pettersson, 2003).

I alle disse tre punktene er det samhandling og interaksjon som er brukt til å fremheve ledelse. Lærerens oppgave som leder er å ta ansvar for utviklingen i klassen slik at både de individuelle og kollektive verdiene får gode vekstvilkår. Dette er den eneste beskrivelsen som omtaler ledelse som en omsorgsfunksjon og gir en utvidet forståelse av klasseledelse.

Som man kan se av de ulike definisjonene er det en kjerne som stort sett går igjen. Det er evnen til å skape et godt læringsmiljø. Ut over det er det mange forskjellige områder som blir trukket frem. Freiberg og Laponte trekker inn at man skal la elevene delta i utviklingen av et godt læringsmiljø. Dette er også noe Ogden trekker inn i sin definisjon. Andre av definisjonene velger å fokusere på orden og oppførsel. Peter Andersen er opptatt av at man må skille mellom atferdsledelse og klasseledelse hvor klasseledelse er atferdsledelse med didaktikken inkludert i begrepet. Dette stemmer stort sett overens med det Ogden og Moltubak mener om at innad i begrepet klasseledelse har vi også didaktikken. Jeg har valgt å redegjøre for disse definisjonene for å fremheve at det er en uenighet rundt definisjonen av klasseledelse og hva den skal inneholde. Jeg har valgt at denne oppgaven ikke skal hente frem en av disse definisjonene som noe bedre eller mer passende enn de andre da det ikke er

formålet til oppgaven å finne hva som anbefales, men å vise til meningene og diversiteten i begrepet klasseledelse.

Hvordan brukes begrepet av forskere?

Klasseledelse blir som oftest brukt til å omtale et knippe kunnskapsbaserte prinsipper eller retningslinjer for god praksis (Ogden, 2012). Med andre ord kan klasseledelse også forstås som de forskningsbaserte og erfaringsbaserte anbefalingene som skal fortelle hvordan lærere best kan utøve sitt arbeid i klasserommet. Som tidligere nevnt prøver de fleste bøkene om emnet å beskrive hvordan man best skal utøve klasseledelse. Dette gjør de ved å støtte seg på en stor samling av tilgjengelig forskning på området. Forskningen de støtter seg til har tatt i bruk de forskjellige forskningstilnærmingene som beskrevet ovenfor. I tråd med sosialkonstruksjonistisk teori vil jeg presentere hvordan forskerne bruker begrepet for bedre å få frem hva de legger i det. Av samme grunn har jeg valgt å presentere teorien sammen med de forskjellige forskerne jeg har hentet den fra. Dette for å sørge for at leseren skal ha lettere for å gå til kildene selv hvis de skulle ønske å vurdere hvilke punkter som er mest fremtredende i de forskjellige teorier og at leseren skal kunne forstå hvilken førforståelse de forskjellige forskerne innehar når de skriver om klasseledelse. Jeg har valgt å trekke frem tre teoretikere for å få frem at teoriene rundt klasseledelse preges av at forskerne har ulike utgangspunkt når de ser på begrepet.

Terje Ogden

Terje Ogden er en fremtredende forsker på området og blir ofte referert til i publikasjoner om klasseledelse. Av denne grunn og på grunn av at han har en svært omfattende beskrivelse av de ulike delene av klasseledelse har jeg valgt å bruke han som en av de teoretikerne jeg har plukket ut for å omtale klasseledelse nærmere.

Det fysiske miljøet –planlegging og bruk

I klasserommet er det viktig at det ikke oppstår trengsel og flaskehalsen når elever skal legge bøker i hylla eller hente fargeblyanter, sakser og lignende. En del av god klasseledelse er evnen til å kunne forebygge at unødvendig og forstyrrende situasjoner oppstår (Ogden, 2012). En del av denne forebyggingen går ut på å legge opp klasserommet på en slik måte at det ikke blir for mange køer og ved for eksempel å legge sakser på flere steder i klasserommet slik at ikke alle elevene må samme sted for å hente sakser. Nyttige tips til innredning av et klasserom er: Læreren må kunne se alle elevene og alle elevene må kunne se alt som presenteres og vises i undervisningen. Materiell som ofte er i bruk skal være lett tilgjengelig og det skal være

enkelt å bevege seg rundt i rommet. Det skal være enkelt å omgruppere så elever kan arbeide i par eller smågrupper og rommet skal ikke inneholde ting som distraherer unødvendig (Ogden, 2012).

Formidling og praktisering av forventninger, regler og rutiner

Lærerens forventninger til elevene kan slå ut i begge retninger. Hvis en lærer har lært seg til å forvente at en elev gjør noe galt kan denne læreren henvende seg til eleven på en måte som kan fremprovosere en negativ handling. Av denne grunn er det viktig at lærerens forventninger til klassen om å sitte stille, ikke plage andre og jobbe med oppgaver kommer frem (Ogden, 2012).

Proaktiv og forebyggende klasseledelse

Forebygging handler om å unngå ting som er lite gunstig. Dermed vil dette i en klasseromssituasjon kunne være ting som at læreren går rundt i klasserommet slik at elevene føler at læreren ser dem og er i nærheten slik at det er vanskelig å komme unna med noe. Det handler også om teknikker som lærerne kan bruke som å gå nær en som forstyrrer i timen. Dette gjør mest sannsynlig at læreren får eleven til å slutte å snakke samtidig som han kan fortsette undervisningen uten å bli forstyrret (Ogden, 2012).

Beskjeder og konsekvenser

Skoler med klare rutiner for hvordan de følger opp elever som bryter reglene hadde vesentlig færre atferdsproblemer enn på de skolene hvor de ikke hadde noen rutine på det. Både for læreren og elevens trygghet er det viktig med klare retningslinjer om noen skulle bryte reglene. Hvis en handling som vanligvis blir sett mellom fingrene på gjør at eleven blir sendt på gangen vil dette kunne skape forstyrrelser og usikkerhet hos elevene. På samme måte vil det være best for læreren om det er faste konsekvenser på de forskjellige regelbruddene. Dette vil gjøre at han eller hun ikke trenger å vurdere situasjonen hver gang. Ogden (2012) hevder at lærere fort kan kvie seg for å ta tak i et regelbrudd hvis ikke det allerede er gitte konsekvenser. Han understreker også det er viktig at ikke bare negativ oppførsel får en konsekvens, men at positiv oppførsel også gir tilbakemelding (Ogden, 2012).

Å stoppe og korrigere atferd

Når lærere må gripe inn er det viktig at de gjør det på en måte som elevene synes passer situasjonen. Man må kunne greie å avlede og dempe situasjoner istedenfor å eskalere de.

Beskjeder som gis med hard eller høy stemme kan raskt oppfattes som straff selv når det er ment som irettesetting (Ogden, 2012).

Å skape gode relasjoner i klassen

Elever lærer bedre av lærere de har et godt forhold til (Ogden, 2012). Det er også veldig viktig at relasjonen mellom eleven og læreren er god når læreren irettesetter for at det ikke skal oppleves av eleven som straff eller hevn fra lærerens side (Ogden, 2012). Læreren skal, ved siden av å passe på at han eller hun blir kjent med elevene, passe på at elevene blir kjent med han. Videre skal læreren også passe på at relasjonene elevene imellom er gode og at ingen faller utenfor det sosiale fellesskapet.

Strukturert og Direkte undervisning

En god klasseleder går inn for at elevene skal lære noe og legger ikke bare frem kunnskapen. Han eller hun anstrenger seg for å holde elevene motiverte og konsentrerte og sikrer på denne måten et godt læringsmiljø i klassen (Ogden, 2012). Læreren tar også sikte på å holde undervisningen på et slikt nivå at hver elev skal kunne følge med og få med seg hva som blir sagt.

Strukturerte læringsaktiviteter

Læreren tar høyde for at noen elever ikke har kompetansen til å forstå hele oppgaver og deler disse inn i mindre oppgaver slik at de er mer overkommelige. Det at læreren tilpasser oppgavene etter elevene sørger for at alle kan oppleve mestring. En elev som får for lette oppgaver og en elev som får for vanskelige oppgaver lærer ingenting. Dermed må oppgavene tilpasses etter den enkelte elev slik at de kan få oppgaver som gir dem tilstrekkelig utfordring samtidig som de kan mestre dem (Ogden, 2012).

Pedagogisk bruk av ros, oppmerksomhet og oppmuntring

Både ris og ros påvirker elevens oppførsel. Når det kommer til læreres erfaringer er det få som rapporterer at negativ tilbakemelding fungerer i noen særlig grad, men hvis man spør dem om opplevelser med positive tilbakemeldinger vil de fleste si at det har vært med på å forandre elevens holdninger eller oppførsel (Ogden, 2012).

Elevaktivitet og medvirkning

I skolehverdagen er det viktig at elevene vet at deres oppførsel påvirker miljøet rundt dem. De må vite at hvis de snakker høyt i timen vil det påvirke læringsmiljøet. På samme måte må også elevene føle at de kan påvirke situasjonen og at de kan gjøre en innsats for å påvirke alt fra karakterer til sosiale relasjoner i klasserommet (Ogden, 2012).

Som det fremgår av Ogdens retningslinjer er han opptatt av forebygging og proaktiv klasseledelse. Dette får han frem ved å trekke inn forskjellige metoder for at lærerne skal kunne unngå uheldige situasjoner. Han legger også vekt på at en del av det å unngå uheldige situasjoner, er å vite hvordan man skal reagere når uheldige situasjoner oppstår. Han understreker også at måten konsekvenser gis på, har en betydning for hvordan oppnå god klasseledelse. De må gis på en sånn måte at elevene er enige om at det ble tatt i på en passende måte. Man må planlegge å holde klasserommet fritt for konflikter og man må planlegge god undervisning. Lærerne må lære bort, de må ikke bare legge frem kunnskapen, oppgavene som gis må tilpasses elevenes kunnskaper. Ogden taler for å skape gode relasjoner innad i klassen og mellom læreren og elevene. Det er lettere for elever å lære av lærere de har et godt forhold til. Han er også en av de som trekker inn viktigheten av elevmedvirkning i skolen og at de skal kunne få et eierskap til reglene og rutinene i skolen. Hvis man setter Ogden opp mot de andre definisjoner av begrepet ser man at dette med å inkludere elevene som deltakere i klasseledelse skiller seg ut fra de fleste andre definisjonene. Det samme gjelder fokuset på didaktikk og tilpassa opplæring. Til forskjell fra Moltubak og Ninna Garm har han ikke lagt vekt på å sammenligne eller trekke frem likheter med organisasjonsledelse. Som man kan se er det allerede forskjeller mellom de ulike tolkningene av klasseledelse. Jeg vil nå ta for meg Jørgen Moltubaks og deretter Sissel Holtens veiledning av god klasseledelse for så å sammenligne de tre.

Jørgen Moltubak

Ifølge Moltubak er klasseledelse en administrativ funksjon med en rekke arbeidsoppgaver som minner om de en mellomleder i en bedrift har: Føre oversikt over tilstedeværelse og fravær, formidle praktiske beskjeder, HMS, logistikk og følge opp enkeltpersoner med spesielle behov (Moltubak, 2015). Klasseledelse skiller seg derimot fra generell ledelse ved at den er knyttet til læring og undervisning av mennesker som er i en gruppe. Han velger å beskrive klasseledelse som det som skjer i rommet mellom det generelle lederansvaret og det fagspesifikke læringsarbeidet. Det er ikke det samme som undervisning, men er uløselig knyttet til undervisning. Med en gang man har en situasjon hvor det finnes en som skal lære

bort og noen som skal lære oppstår det en undervisningssituasjon. Han mener at klasseledelse i all hovedsak handler om å tilrettelegge for læringsprosesser i en undervisningssituasjon.

Klasseledelse skiller seg fra andre former for ledelse ved at den er i relasjon til opplæring av mennesker i en gruppe. Når Jørgen Moltubak skal avgrense klasseledelse er han opptatt av at den alltid er personavhengig, den utføres alltid av en klasseleder og kan dermed ikke sammenlignes med for eksempel undervisningsopplegg (Moltubak, 2015).

Jørgen Moltubak begrenser begrepet slik: Klasseledelse skiller seg fra generell ledelse i forhold til antall mennesker en klasseleder må forholde seg til. Ca. 30 elever og opp til 80-90 voksne pluss inspektør, andre lærere og rektor. Klasselederen skal også koordinere kontakt med helsesøster, sosiallærer, barnevernet og psykolog på vegne av elevene (Moltubak, 2015). Til slutt velger han også å avgrense begrepet mot det fagspesifikke og argumenterer for at det er mest hensiktsmessig når han skal forsøke å forklare hvordan man best skal utøve klasseledelse slik at lærere innenfor de forskjellige fagene skal kunne benytte seg av rådene hans.

Didaktikk

Jørgen Moltubak (2015) er opptatt av at didaktikk er en del av klasseledelse og begrunner det ved å si at når man underviser kan måten man gjør det på være like viktig som hva man sier. Han snakker om hvordan man skal tilpasse undervisningen etter opplegget og at en lærer som ikke tror han trenger å lære mer, vil fort kunne formidle denne innstillingen også til sine elever. På denne måten fremmer han et syn på klasselederen som et viktig forbilde for elevene. Moltubak beskriver hvordan han mener at didaktikk er en del av klasseledelse og avgrenser det opp mot fagdidaktikken. Han mener det ikke gir mening å legge mattedidaktikk og andre fagrelaterte emner under klasseledelse ettersom klasseledelse er et mer generelt begrep.

Mestring

Jørgen Moltubak (2015) er opptatt av hvordan mennesker ønsker å skape sine egne suksesser og mestringsopplevelse og argumenterer for at dette bør legges vekt på i klasseledelse. Han er også opptatt av at klasselederen må kunne kartlegge elevenes evner og inspirere og motivere elevene sine på deres nivå. Videre kommer han med en påstand om at: Mennesket søker mestringsfølelse og er i stor grad autodidakt.

Proaktiv klasseledelse

Han mener at mennesker alltid vurderer ting ut fra hva de kan gagne på en atferd opp mot hvor vanskelig de synes det er å utføre den. Dette mener han man må ha i tankene om man skal være en god klasseleder og at det er et verktøy i utøvelse av proaktiv klasseledelse.

Fundamental attribution error er et fenomen han tar opp som en del av proaktiv klasseledelse. Dette fenomenet handler om at man aldri kan vite bakgrunnen til at eleven oppfører seg som han gjør når man ikke kan se hele bildet. Urolighet og dårlig konsentrasjon i timen kan like så godt komme fra bekymringer hjemmefra som ADHD (Moltubak, 2015).

Forventninger og konsekvenser

Han tar opp viktigheten av klare forventninger og forutsigbare konsekvenser på en slik måte at det er tydelig at han mener det er en del av klasseledelse. Når han snakker om forventninger så understreker han hvor viktig det er å se på elevene som ressurser og å se dem i et positivt lys uansett hva de gjør (Moltubak, 2015).

Planlegging forberedelse og analyse

Det ligger i klasselederansvaret å legge en plan for forløpet, hvordan timen skal begynne, fortsette og avsluttes. God planlegging er en tredjedel av jobben, regi og iscenesettelse er ikke noe man kan velge å se bort fra som god klasseleder. Man må kunne kontrollere rommet, tiden og oppmerksomheten i undervisningen. I god undervisning er det hele tiden en vekselvirkning mellom teori og praksis og en klasseleder må praktisere og vurdere sin egen praksis for å sikre god undervisning (Moltubak, 2015).

Selvtillit og det fysiske rommet

Jørgen Moltubak skriver at du må tro på at du vil lykkes og at du må styre både oppmerksomheten din og elevenes. Han fremmer det fysiske klasserommet som en del av det som avgjør hvordan det går med timen. Konsentrer deg om kroppsspråket og posisjon i det fysiske og mentale klasserommet. En god klasseleder er bevisst sin egen rolle og utstråling. Han bruker seg selv, lar seg bli sett, og ser alle elevene (Moltubak, 2015).

Moltubak trekker frem lederansvaret og likheter og ulikheter mellom klasseledelse og ledelse i organisasjoner. Han argumenterer, på lik linje med Ogden, for at måten man underviser på har mye å si for undervisningen. Han er også enig i at å tilpasse undervisningen er et viktig aspekt av klasseledelse. Han fokuserer mye på lærerens handlinger i klasserommet og i undervisningssituasjonen. Han trekker frem hvordan man fremmer et godt læringsmiljø ved å være en rollemodell og ved klare forventninger og rutiner i klasserommet. Han fokuserer mye på elevenes motivasjon og hvordan tilpasse oppgavene slik at elevene opplever at de har

muligheter til å få til det de skal og har lyst til. På denne måten fremstår det som at Moltubak bruker en del av den psykodynamiske tankegangen når han forsvarer retningslinjene sine for god klasseledelse.

Sissel Holten

I boka «Trygg Klasseledelse» har Holten valgt å fremheve den gode relasjon og dialog som verktøy for en trygg klasseledelse. Viktigheten av den gode relasjonen mellom elevene blir nøye beskrevet. Menneskets evne eller instinkt til å skape gode relasjoner til sine omgivelser blir brukt som argument for at dette er noe man bør legge vekt på i klasseledelsen (Holten, 2011).

Relasjon og Anerkjennelse

Holten (2011) mener læreren er avhengig av anerkjennelse fra eleven for å kunne gi god undervisning. Hvis eleven ikke tror at læreren kan noe om faget det skal undervises i vil ikke eleven få noe ut av undervisningen. Læring sees som en endringsprosess og i en endringsprosess er følelsen av å være akseptert og oppleve tillit avgjørende for at eleven skal føle seg ivaretatt. Som klasseleder er empati en viktig egenskap og ikke minst evnen og viljen til å bruke denne.

Erfaringer har vist at lærere rapporterer at de blir bedre til å fange elevenes engasjement og oppmerksomhet etter hvert som de lærer seg å bruke relasjonen i undervisningen. Boka beskriver hvordan forfatterne, i arbeid med utvikling av lærere, tar tak i menneskers naturlige evne eller instinkt til å danne sosiale relasjoner rundt seg. Denne egenskapen er nyttig og brukes i relasjonsbyggingen til elevene. Et viktig poeng fra Holtens side er at man ikke gir fra seg noe av det faglige ansvaret eller makten i klasserommet når man går inn i relasjoner til elevene. Hvis man inntar en ekspertrolle overfor eleven forsvinner lett forståelsen for at både eleven og læreren er med å påvirker læringsprosessen (Holten, 2011).

Ved å kjenne seg selv kan læreren by på seg selv og fremstå som en trygg klasseleder med varme og engasjement. Læreren må ha elevenes tillit og anerkjennelse for å være sikker på at undervisningen når frem. Anerkjennelse får læreren av å formidle sine kunnskaper og av å anerkjenne den enkelte elev slik at han eller hun føler seg sett. Den trygge klasseleder trenger ikke lenger prestere og tilstrebe det perfekte når dialogen som oppstår gjennom relasjonen støtter arbeidet med å skape trivsel og læring (Holten, 2011).

Lederstil og proaktiv klasseledelse

Holten (2011) trekker frem viktigheten av å fremstå som en autoritativ lærer fremfor en autoritær lærer. Med dette tar hun frem relasjonsteorien og hvordan et bevisst valg og riktig bruk av lederstil påvirker proaktiv klasseledelse. Hun er også opptatt av organisering av arbeidet og mener bevisst bruk av regler er en viktig del av klasseledelse. Holten (2011) hevder at noen lærere mestrer klasseledelse uten nødvendigvis å vie så mye tid til relasjonsbygging. Dette er lærere som er gode fortellere, som evner å bruke forskjellige undervisningsteknikker og improvisasjoner som en del av undervisningen eller som har særs gode fagkunnskaper.

Mestring og tilpassa opplæring

Holten trekker også frem tilpassa opplæring og mestring som et tema gode klasseledere må arbeide med. Hun viser til både Vygotskij og Kierkegaard's teorier og forskning når hun kommer frem til at undervisningen må følge barnets evner. Læreren må motivere, støtte og veilede for at eleven skal oppleve mestring.

Læringsmiljø

Når hun omtaler læringsmiljøet fremhever hun at en klasseleder bør være bevisst læringsmiljøets betydning for god læring og hvordan alle ansatte ved skolen har et ansvar for å ivareta det. Elevene må føle trygghet før de kan fortelle læreren hva de ikke mestrer. Holten (2011) er opptatt av at skolen som helhet har et ansvar for et godt læringsmiljø og fremhever Australia som en foregangsnaasjon på området ved at de har tatt i bruk en stilling som utelukkende skal arbeide med å ivareta elevenes trivsel.

Trygghet

Holten (2011) hevder at trygghet er et viktig verktøy for å oppnå god klasseledelse. Hun sier videre at denne tryggheten kan oppstå som en følge av at man som lærer utvikler seg på områdene innenfor relasjonsbygging, tilpassing og didaktikk. Dette gir grunn til å tro at Holten mener at dette er aspekt av klasseledelse. Det er vanskelig å trekke frem hva trygghet egentlig innebærer, men jeg opplever at det er ment som en påminnelse om å fremtre som selvsikker, rolig og reliabel. Det blir trukket frem at hvis en lærer har spesielle evner som faller inn under eller kan brukes i klasseromssituasjonen kan han eller hun oppleve en trygghet og selvtilit som vil være med på å skape en god klasseromssituasjon. Så gjennom en positiv spiral vil en trygg lærer kunne utvikle klasseledelsesevnene sine og oppleve forsterket trygghet i klasserommet (Holten, 2011).

Som man kan se av teksten over er Sissel holten opptatt av relasjon og dialog. Hun fokuserer på relasjonen i større grad enn Ogden og Moltubak. Hun trekker frem den autoritative lederstilen og bruker tematikk fra relasjonsteorien som Lewin, Lippitt og White fant grunnlaget for (Lewin et al., 1939). Hun trekker også frem trygghet og evnen til å ha et fokus på læringsmiljøet som en forutsetning for god klasseledelse. Hun diskuterer ulike måter å oppnå trygghet på og fremhever at gode evner innenfor enkelte aspekter av klasseledelse kan hjelpe en i utførelsen av andre aspekter av klasseledelse. I likhet med de andre to er hun opptatt av viktigheten av tilpassa opplæring og bevisst bruk av regler og rutiner. Innenfor aspektet læringsmiljø trekker hun frem viktigheten av at klasseledelse også kan inneholde mer enn det som skjer i klasserommet og som utøves av én lærer.

En skjematisk illustrasjon av teoretikernes aspekter av klasseledelse

Sissel Holten	Ogden	Jørgen Moltubak
Relasjon og anerkjennelse	Det fysiske miljøet	Didaktikk
Lederstil og proaktiv klasseledelse	Skape gode relasjoner i klassen	Mestring
Mestring og tilpassa opplæring	Formidling og praktisering av regler og rutiner	Proaktiv klasseledelse
Læringsmiljø	Strukturert og direkte undervisning	Forventninger og konsekvenser
Trygghet i undervisningen	Strukturerte læringsaktiviteter	Planlegging, forberedelse og analyse
	Pedagogisk bruk av ros, oppmerksomhet og oppmuntring	Selvtillit og det fysiske rommet
	Elevaktivitet og medvirkning	
	Proaktiv og forebyggende klasseledelse	
	Beskjeder og konsekvenser	
	Å stoppe og korrigere atferd	

Sammenligning av teoretikere

Som allerede nevnt er det visse forskjeller mellom teoretikerne. Jeg vil nå gjøre rede for likheter og ulikheter mellom de tre teoretikerne jeg har valgt å presentere i oppgaven. Alle tre er opptatt av relasjonsbygging som et viktig aspekt av klasseledelse. Det som derimot varierer er i hvilken grad de omtaler det og hvilket aspekt av klasseledelse det har innvirkning på. Tilsynelatende har Holten hovedfokus på relasjonen og den går igjen i alle hennes aspekter av klasseledelse. Ogden fremhever relasjonsbygging som et verktøy for å skape et godt klassemiljø gjennom å skape gode relasjoner innad i klassen. Han trekker også frem at en klasseleder må skape en god relasjon til elevene for å kunne gi god undervisning. Moltubak sier ikke mye om relasjonen og begrepet som sådan, men trekker frem viktigheten av å

fremstå som en trygg og kunnskapsrik person for elevene for at de skal kunne lære av og respektere læreren.

Ogden er veldig opptatt av det proaktive aspektet av klasseledelse og trekker inn forventninger, regler, rutiner og konsekvenser. Moltubak trekker også inn forventninger og rutiner i klasserommet, men har ikke like stort fokus på konsekvensene. Under dette aspektet har Holten fokusert på relasjonen og trekker frem lederstil i form av den autoritative lederen som løsningen. Hun nevner også at god organisering av arbeidet og bevisst bruk av regler er en viktig del av klasseledelse, men hun har ikke valgt å utdype dette nærmere.

Alle tre teoretikerne er opptatt av mestring og tilpassa undervisning og legger vekt på at barna må føle mestring og tro på seg selv for å oppnå noe. Retningslinjene deres samsvarer også når det kommer til at man ved klasseledelse skal skape et godt læringsmiljø. De trekker frem forskjellige metoder for å oppnå det, men det er tydelig at alle tre mener at det er et viktig aspekt innenfor klasseledelse. Både Holten og Moltubak snakker om at læreren må ha en trygghet i møte med klassen og stole på seg selv og sitt eget opplegg. Dette er ikke noe som Ogden nevner spesifikt i sine retningslinjer og han skiller seg på denne måten fra de andre to.

Som det kommer frem av sammenligningen varierer det hvilke aspekter teoretikerne legger vekt på i bøkene de har skrevet om klasseledelse. Jeg har gjort rede for de ulike teoriene og har trukket fram noen likheter og forskjeller. Disse vil jeg ta med videre i drøftingen av funnene mine og sammenligne med hvilke aspekter av klasseledelse som informantene har valgt å fokusere på. For at oppgaven skal ha muligheten til å sammenligne omtalen av begrepet mellom forskere og lærere har jeg måttet fokusere på de to gruppene som en enhet. Dette har vært gjort til tross for at de ulike vinklingene innenfor de to gruppene ofte har variert mer innad i gruppene enn i forhold til hverandre.

Metode

I metodekapitlet starter jeg med å gjøre rede for oppgavens ståsted i forhold til vitenskapsteori og epistemologi. Så forklarer jeg valg av forskningstilnærming før jeg tar for meg valget av metode. Deretter går jeg gjennom utvalget og presenterer de ulike informantene og hvordan jeg har kommet frem til dem. Jeg beskriver intervjuet og gjennomføringen samt transkriberingen.

Vitenskapsteori

I boka, «Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk», fremheves viktigheten av å forklare hvilken vitenskapsteori man benytter i oppgaven (Fuglseth & Skogen, 2006). Dette for å hjelpe de som leser oppgaven å tolke resultatet basert på forskerens for forståelse og tolkning av funn som har kommet frem i intervjuer slik at de bedre kan vurdere resultatene.

Fenomenologi

«Når det er snakk om kvalitativ forskning, er fenomenologi mer bestemt et begrep som peker på en interesse for å forstå sosiale fenomener ut fra aktørenes egne perspektiver og beskrive verden slik den oppleves av informantene, ut fra den forståelse at den virkelige virkeligheten er slik den mennesker oppfatter» (Kvale, Brinkmann, Anderssen, & Rygge, 2015).

Denne oppgaven forsøker blant annet å se på hvordan lærere ser på fenomenet klasseledelse og har mer som mål å beskrive enn å forklare eller analysere klasseledelse. Hovedfokuset er på begrepet og forståelsen av det. Av denne grunn har jeg valgt fenomenologi. Dette er fordi fenomenologi studerer en konstruksjon og variasjonene i den, på bakgrunn av hvordan konstruksjonen fremstår for en bevissthet i møte med en ting, hendelse eller person (Kvale et al., 2015). Siden fenomenologien studerer konstruksjoner og klasseledelse er et sosialt konstrukt er det hensiktsmessig å bruke fenomenologien i denne oppgaven. Videre sier fenomenologien at det som er konstant under de forskjellige variasjonene er fenomenets vesen. En fenomenologisk reduksjon krever at man ser bort fra forestillinger om hvorvidt et bestemt opplevelsesinnhold eksisterer eller ikke. Man vil i fenomenologi forsøke å sette den *common sense*-baserte og vitenskapelige forhåndskunnskap om fenomenene i parentes for å nå frem til en fordomsfri beskrivelse av fenomenene (Kvale et al., 2015). Siden en fenomenologisk reduksjon krever at en ser bort fra forestillinger om hvorvidt et bestemt opplevelsesinnhold eksisterer eller ei (Kvale et al., 2015), ser oppgaven bort fra om bruken av

klasseledelse er fornuftig eller ikke og ser utelukkende på lærernes opplevelse av og omtale om begrepet.

For å oppnå kunnskap om vår verden må vi bruke abstraksjoner i form av begreper. Dette blir en slags motsetning da vi for å forstå det fysiske må bruke abstrakter. For å forsikre oss om at andre forstår det vi sier er det lurt å passe på at man har en felles forståelse av hva begrepene man bruker betyr. Vi må tilpasse begrepene vi bruker slik at avstanden mellom den virkelige verden og begrepene ikke blir for stor (Martinsen, 1991). Viten om vår verden kan ikke vurderes uten at vi gir tingene som skal vurderes begreper. Når jeg nå skal se på begrepet klasseledelse forsøker jeg å gi slipp på de oppfatninger jeg har hatt om det mens jeg ser på lærernes beskrivelser og formeninger om hva de legger i begrepet. Selv om jeg ikke kan unngå at jeg som forsker vil ha en viss påvirkning av analysen er mine mål å nå en ny forståelse av klasseledelse slik lærerne ser det og derfor i tråd med tenkningen bak den fenomenologiske tankegangen.

Kunnskap skapes gjennom dialog og gjennom dialogen kommer vi frem til enigheter som vi kaller sannheter (Lock, Strong, & Røen, 2014). Når jeg nå skal forske på et begrep som er skapt gjennom interaksjon mellom forskere og lærere gir det mening også å benytte seg av Sosialkonstruksjonisme som vitenskapsmetode.

Sosialkonstruksjonisme

I sosialkonstruksjonismen generelt er man opptatt av hvordan mening og forståelser er de viktigste delene av menneskers aktiviteter (Lock et al., 2014). Gjennom språket kan vi danne mening og gjennom språket forstår vi hverandre. Så mening og forståelser springer ut fra sosial interaksjon. Mening og forståelser er tids- og situasjonsspesifikke.

Sosialkonstruksjonisme fokuserer på hvordan menneskene er sosiale vesener som forsøker å forstå det de erfarer og opplever, ved å gjøre bruk av det som mennesker før og rundt dem har konstruert og ansett som meningsfylt.

Ken J. Gergen blir knyttet til sosialkonstruksjonismen i (Lock et al., 2014). Han er en av de som mener at sosialkonstruksjonistisk forskning hovedsakelig er opptatt av å forklare prosesser som mennesker bruker for å beskrive og forklare verdenen de lever i. Den har som mål å sette ord på vanlige forståelser sånn som de eksisterer i dag, har eksistert eller som de kan komme til å eksistere (Lock et al., 2014).

I sosialkonstruksjonismen er man mer interessert i hvordan sannheter og begreper skapes gjennom relasjoner og diskurs. I denne oppgaven er det nettopp det jeg legger vekt på. Hvordan lærerne beskriver og omtaler begrepet klasseledelse. Dette har jeg forsøkt å finne frem til ved hjelp av et semistrukturert intervju. I dette intervjuet har jeg ikke så mye blitt fortalt hva klasseledelse er, som jeg har blitt fortalt hvordan god klasseledelse kan gjennomføres. Det blir dermed opp til meg å analysere samtalen om og beskrivelsene av hva god klasseledelse er for å forstå hva lærerne legger i begrepet.

Hvorfor begge deler?

Jeg vil her redegjøre for hvorfor jeg velger å kombinere fenomenologi og sosialkonstruksjonisme. Ved å tilkjennegi at jeg bruker fenomenologi som en del av min vitenskapsteori ønsker jeg at leseren skal forstå at jeg i analysen har hatt som mål å legge bort tidligere kunnskap om hvordan klasseledelse blir beskrevet av forskjellige forskere og lærebøker. Dette har jeg gjort for at det skal være en fremstilling av informantenes opplevelse og bruk av ordet klasseledelse som jeg produserer og ikke en allerede oppgjort oppfatning av hva klasseledelse er. Fenomenologi brukes i denne oppgaven fordi denne vitenskapsteorien søker etter ny kunnskap i form av at den midlertidig legger tidligere kunnskap til side for å produsere nytt råmateriale.

Sosialkonstruksjonismen er opptatt av hvordan all kunnskap konstrueres gjennom sosial interaksjon. Denne vitenskapsteorien ser på forskerens rolle i produksjonen av kunnskap som en naturlig del av forskningen og fremmer bruk av intervju og samtale som en god forskningsmetode. I tråd med sosialkonstruksjonistisk teori ønsker jeg at denne oppgaven skal få frem lærernes oppfatning om klasseledelse gjennom en dialog i intervjuene. Jeg vil bruke sosialkonstruksjonistisk tankegang når jeg skal sammenligne forskernes og lærebøkernes beskrivelse av klasseledelse. Dette gjør jeg både for å kunne drøfte oppfatningene om klasseledelse og for å si noe om hvordan lærere og forskere fremdyrker en fellesforståelse lik eller ulik hverandres forståelse.

Epistemologi

En objektivistisk holdning innen epistemologien tar utgangspunkt i at det finnes en objektiv virkelighet uavhengig av personlige meninger. Mennesket må følge bestemte metoder for å oppnå kunnskap. Sannhet og virkelighet er det samme (Martinsen, 1991). En subjektivistisk holdning derimot innebærer at det ikke finnes noen absolutt virkelighet og at det dermed heller ikke finnes noen objektive lover som erkjennelsen skal følge. En subjektivist vil hevde

at all kunnskap er avhengig av subjektet og at alt er relativt. Sannhet kan variere fra person til person, det som er sant for deg trenger ikke å være sant for meg (Martinsen, 1991). Jeg trekker frem begge ståsted i epistemologien på grunn av at mine tidligere studier har vært i et fagfelt med overveiende fokus på den objektivistiske holdningen og helt klart har påvirket meg i stor grad. Allikevel har jeg i denne oppgaven valgt å gjøre en kvalitativ undersøkelse med begrensede muligheter til å få til en objektiv fremstilling av fenomenet jeg forsker på. Jeg forsvarer valget basert på forskningsspørsmålets natur og vil mene at for å finne lærernes omtale om klasseledelse er det nødvendig med en subjektivistisk holdning innenfor epistemologien. Likevel føler jeg meg påvirket av en objektivistisk tankegang noe som kanskje kommer frem i at jeg har valgt *Qualitative content analysis* i analysedelen. Dette omtales mer senere i oppgaven.

Kvalitativ tilnærming

I tråd med fenomenologisk og sosialkonstruksjonistisk tankegang er den kvalitative tilnærmingen et velbegrunnet valg. Likeledes var intervju en passende metode for å finne svaret på forskningsspørsmålet. I boka «Det kvalitative forskningsintervju» mener Kvale et al. (2015) at den beste måten å få mennesker til å fortelle om sin opplevelse av verden er ved å spørre dem. De argumenterer godt og jeg har derfor valgt den kvalitative tilnærmingen.

Kvalitativ tilnærming søker oftere å sette lys på menneskers opplevelser og oppfatninger. Den beskriver oftere hvorfor enn hvordan og er brukt til å gå i dybden fremfor i bredden. Det er ikke uvanlig at kvalitativ tilnærming ønsker å rette et kritisk blikk til det som kan oppfattes som allerede etablerte sannheter (Hesse-Biber & Leavy, 2011). Siden oppgaven retter et kritisk blikk på klasseledelse som et allment begrep fremstår det som om dette er den mest fornuftige tilnærmingen for å svare på forskningsspørsmålet

Det er mulig å stille spørsmålsteget ved forskningsspørsmålet i denne oppgaven. Hvorfor spørre lærere spesifikt om klasseledelse, kan man ikke spørre hvem som helst og få det samme svaret? Det er akkurat denne overbevisningen jeg ønsker å rette et kritisk blikk på. Jeg ønsker å spørre lærere, for det er de som kan forventes å utøve klasseledelse oftest. En annen gruppe jeg søker å lytte til er de som kanskje oftest snakker om klasseledelse, forskere. Jeg sammenligner funnene i oppgaven med forskernes omtale av klasseledelse for å rette et kritisk blikk på den gitte sannhet: «at klasseledelse er et begrep som betyr det samme for alle som

snakker om det eller bruker det». Og derfor, samt grunner jeg kommer til i neste avsnitt, har jeg valgt en kvalitativ tilnærming til forskningsspørsmålet.

De typiske intervjustilene er: Enquête (survey), intervju eller observasjon (Kvale et al., 2015). En mulighet hadde vært å benytte seg av den mer kvantitative metoden spørreskjema eller survey i en studie hvor informantene svarte på hvilken versjon av klasseledelse de syntes passet best med deres oppfatning. Men gitt at det er så stor uenighet rundt beskrivelsen av klasseledelse, ville det blitt uhensiktsmessig å gi føringer for hva informantene kunne svare. En survey hadde mest sannsynlig påvirket informantene i for stor grad ved å inneholde alternativer. Et alternativ er å bruke denne oppgaven for å utarbeide en mer kvantitativ og generaliserbar studie, men begrenset av tid har jeg valgt å fokusere på den kvalitative tilnærmingen til forskningsspørsmålet. Hvis man skulle bruke observasjon og observere to lærere eller flere snakke om temaet klasseledelse ville man kanskje få et bilde av klasseledelse som er mer i tråd med sosialkonstruksjonisme, men for å få til en god studie av denne typen kreves det mye forarbeid og kunnskap om denne typen metode og jeg har valgt å bruke intervju både på grunn av muligheten til å kunne komme med oppklarende spørsmål, men også fordi at jeg ikke opplever at jeg innehar den rette kompetanse til å utføre et slikt studie.

Valg av metode

I pedagogisk forskning har det kvalitative forskningsintervjuet vært vanlig forskningsmetode i årtier (Kvale et al., 2015). Kvalitative intervjuer brukes mer og mer i samfunnsvitenskapene som selvstendig forskningsmetode. Ifølge den kvalitative orientering bør prosesser og fenomener i verden beskrives før det kan utvikles teorier om dem, de bør forstås før de kan forklares, og de bør ses som konkrete kvaliteter før de behandles som abstrakte kvantiteter (Kvale et al., 2015).

Intervjuet har en lang tradisjon i den terapeutiske samtalen hvor målet er å utvikle informanten, utvikle kunnskap og intervjueren selv (Kvale et al., 2015). Dette er blant andre noen av grunnene til at jeg velger intervju som metode. Selv om det ikke er målet med studien, er det positivt om noen av informantene får en mer reflektert holdning til klasseledelse som begrep og ikke minst sin egen klasseledelse. Videre er det et mål i oppgaven å utvikle min kunnskap innenfor klasseledelse og utvikle min egen klasseledelse gjennom arbeidet med denne oppgaven.

Valg av type intervju

Intervju kan igjen deles inn i tre: Lukkede spørsmål, semi-strukturert eller åpent (ustrukturert) intervju. Det semistrukturerte intervjuet er vanligst i spesialpedagogiske sammenhenger (Fuglseth & Skogen, 2006).

I tråd med fenomenologisk tradisjon og spesialpedagogisk forskning har jeg valgt å bruke et semistrukturert intervju. Kvale hevder at, når temaer fra dagliglivet skal forstås ved hjelp av en informant, passer det med et livsverdenintervju (*Kvale et al., 2015*). Når jeg nå har valgt denne intervjutypen er det fordi oppgaven har som mål å beskrive hvordan lærere omtaler klasseledelse. Videre vil jeg si at klasseledelse er en del av lærernes hverdag og dermed er denne intervjuformen passende til oppgaven.

I tråd med sosialkonstruksjonistisk teori er jeg opptatt av hvordan begreper dannes gjennom sosial interaksjon. Da jeg mener at avstanden mellom informanten og intervjueren hadde blitt større i et intervju med lukkede spørsmål har jeg valgt det semistrukturerte intervju. Jeg tror også et lukket intervju hadde lagt mer bånd på noe av den sosiale interaksjonen som oppstår når to mennesker snakker sammen.

Fremfor semistrukturert intervju vil et intervju med lukkede spørsmål ha kunnet hatt et større utvalg og produsert mer generaliserbare testresultater. Begrepet klasseledelse er såpass omfattende at det ville blitt vanskelig å lage et strukturert intervju. På samme måte ville det vært vanskelig å dekke alle aspektene av bruken av begrepet klasseledelse i et spørreskjema. For å kunne få til dette burde man ha hatt en pilotstudie. Kanskje kan denne oppgaven betraktes som en pilotstudie i klasseledelse.

Det semistrukturerte forskningsintervju bruker en samling av åpne spørsmål. Det skal oppmuntre informanten til å fortelle om sine opplevelser i dagliglivet (*Kvale et al., 2015*). I denne oppgaven har jeg valgt å bruke semistrukturert fremfor åpent intervju. Det har jeg gjort fordi jeg ønsker å sammenligne svarene jeg får fra de forskjellige lærerne og oppfatter det som enklere og mer hensiktsmessig i denne sammenheng å sammenligne to semistrukturerte intervju fremfor to åpne intervju.

Utvalg

I oppgaven har jeg valgt å intervju lærere. Dette fordi det kan forventes at det er denne gruppen mennesker som oftest utøver klasseledelse og burde ha innsikt i begrepet basert på et fenomenologisk perspektiv. Jeg velger også å gå ut ifra at lærere diskuterer klasseledelse seg

imellom. Dette kan være direkte eller indirekte gjennom samarbeid og diskusjoner med andre kolleger. På denne måten er de også et godt valg sett fra en sosial-konstruksjonistisk tankegang om at begreper dannes gjennom sosial interaksjon.

Best mulig valg av informanter forutsetter at forskeren har både teoretisk grunnlag og kulturkompetanse for å kunne vurdere hvilke informanter han ønsker seg (Fuglseth & Skogen, 2006). For å kunne etterfølge denne anbefalingen har jeg satt meg godt inn i den tilgjengelige teori vedrørende klasseledelse. Men når det kommer til min kulturkompetanse skal det nevnes at den kan variere noe fra andre forskere innenfor pedagogikk. Min utdanning er en Bachelor i utviklingspsykologi og ikke en lærerutdanning. Dette medfører at det kan være en del av kulturkompetansen jeg ikke innehar. Men jeg har mange vikartimer bak meg både som hjelpelærer og faglærer. Så noe kulturkompetanse har jeg innenfor lærerværelsets lukkede dører og utvalget har mest gått på frivillighet fremfor noen forståelse av informantenes kunnskap på forhånd.

Hvor jeg har hentet informantene

Jeg har intervjuet lærere på en skole jeg tidligere har jobbet på som vikar. Det var lett å få lærere til å si seg villige til å stille som informanter her, om enn ikke like enkelt for dem å få tiden til å strekke til. Den andre valgte jeg ut av en interesse av å ha disse intervjuene på en skole som differensierte nok fra den første til at forskningen ikke bare skulle gi resultater som var gyldige for kun et gitt område i Norge. Med utgangspunkt i det ovennevnte ble informantene valgt ut fra en barneskole i Bodø og en barneskole i Østfold.

I valget av hvilke skoler jeg skulle intervjuer på ønsket jeg, som tidligere nevnt, å kontrollere for at jeg ikke bare undersøkte ett geografisk områdes formening om klasseledelse, men en mer generell oppfatning. Men om det skulle ha vist seg å være en merkbar forskjell i begrepsforståelsen på de to skolene ville det vært vanskelig å vite om det var på grunn av at det var to forskjellige skoler, to forskjellige geografiske områder eller om jeg som forsker på grunn av forventninger og kjennskap til informantene på den ene skolen kan ha vært med på å påvirke resultatet.

Informantene: Hvem og hvor mange?

I min oppgave har jeg valgt å ha seks informanter for å få tak i et rikt nok datamateriale som ville hjelpe meg med å sammenligne og forstå bruken av begrepet på en best mulig måte. Ettersom begreper blir dannet gjennom sosial interaksjon kan intervjuene hjelpe meg å få forståelse av hva lærere legger i begrepet. Siden jeg ikke ønsker en enslig lærers formening

om klasseledelse har jeg valgt å ha flere enn én eller to. Ved å ha så mange som tre informanter føler jeg meg mer sikker på at en felles forståelse rundt klasseledelse vil være innenfor rekkevidde.

Valget av lærere på den ene skolen har jeg utført selv og ble påvirket av hvilke lærere som hadde tid og lyst til å stille til intervju. På den andre skolen var det rektoren som gjorde det for meg, og jeg gjør en antakelse om at hun har valgt lærere hun forventet at kunne svare godt på problemstillingen min, noe som jeg i intervjuet opplevde at alle gjorde.

Ved å velge ut lærere på denne måten kan det argumenteres for at det kan bli en skjevfordeling basert på at bare en spesiell type lærere blir intervjuet. Men jeg mener at det ikke har en nevneverdig påvirkning på resultatet av oppgaven basert på at problemstillingen min er som den er.

Informantene:

Her skal jeg fortelle litt om informantene for at leserne skal få en forståelse av hvor funnene i oppgaven kommer fra. Jeg har valgt å gi informantene nye navn for å beholde konfidensialiteten, men også for at det skal bli lettere å finne dem igjen senere i oppgaven. På skolen i Bodø intervjuet jeg tre lærere. Jeg vil her si litt om dem og deres bakgrunn.

Den første læreren på skolen i Bodø var en mann som jobbet på 6.trinn da intervjuet fant sted. I oppgaven har jeg valgt å kalle ham «Marius». Marius er 42 år og har jobbet som lærer i 17 år. Han har tatt fireårig lærerutdannelse, master i spesialpedagogikk, rektorskolen og holder på med å ta videreutdanning i organisasjonslære.

Den andre læreren på skolen i Bodø har jeg valgt å kalle «Markus». Han jobbet på 7.trinn da jeg intervjuet han og var 42 år gammel. Han hadde da jobbet som lærer i 14 år etter utdanning, men jobbet mens han tok utdanning og hadde jobbet som lærer i et par år før det. Til sammen hadde han jobbet som lærer i 23 år. Han har vanlig lærerutdanning pluss årsstudium i IKT.

Den læreren på skolen i Bodø var lærer for 4.trinn og var 52 år da hun stilte som informant. Jeg har valgt å kalle henne «Marie». Da intervjuet fant sted hadde hun jobbet som lærer i 16 år. Hun har tatt femårig lærerutdannelse og er nå adjunkt med opprykk. Hun har i tillegg etterutdanning i engelsk.

På barneskolen i Østfold intervjuet jeg tre lærere og vil fortelle litt om dem her:

Den første læreren jobbet i all hovedsak som spesialpedagog men hadde noen fag innenfor 2.trinn. Jeg har valgt å kalle henne «Sara» og hun var 58 år. Hun sier selv hun har jobbet mellom 30 og 35 år og har en vanlig lærerutdannelse med adjunktkompetanse i tillegg.

Den andre læreren jeg intervjuet i Østfold kaller jeg «Siri», hun jobber for 1.trinn. Hun var 57 år gammel og hadde jobbet som lærer i 35 år. Hun har vanlig lærerskole med tilleggsutdanning slik at hun er adjunkt nå.

Den siste læreren jeg intervjuet jobbet i 3.trinn og var med sine 28 år yngst og hadde jobbet som lærer i fire år. I likhet med de andre informantene fra Østfold var hun utdannet adjunkt. Jeg har valgt å kalle henne for «Solveig».

Beskrivelse av intervjuet og gjennomføringen

I min utforming av intervjuet har jeg forsøkt å lage spørsmål som kan belyse hva lærerne mener klasseledelse går ut på. Jeg har forsøkt å stille spørsmålene på en slik måte at jeg ikke bare spør direkte hva lærerne legger i klasseledelse, men også for å få vite hvordan de bruker begrepet i dagligtalen.

Spørsmål som: «Hvordan vil du beskrive begrepet klasseledelse» og «Hva vil du si er viktige elementer i klasseledelse», er gode eksempler på de mer direkte spørsmålene. I tillegg til disse spørsmålene har jeg valgt spørsmål som er ment å få frem måten lærerne bruker begrepet. «Kan du beskrive en lærer eller kompanjong du har hatt som du mener var en god klasseleder» er et av de mer indirekte spørsmålene jeg har brukt.

Da jeg arbeidet med intervjuguiden forsøkte jeg med indirekte spørsmål. I noen prøveintervjuer jeg foretok fant jeg ut at selv om informasjonen som informantene gav, var interessant, var det ikke alltid svarene hjalp med å svare på forskningsspørsmålet. I tillegg opplevde jeg det som vanskelig å finne frem til de viktige elementene blant all den unødvendige informasjonen. Så Intervjuguiden ble kuttet ned fra 14 spørsmål til 7 og omformulert slik at informantenes svar skulle handle om forskningsspørsmålet på en mer presis måte.

I «Det kvalitative forskningsintervju», beskrives en del kriterier for utarbeiding av spørsmål i intervjuguiden (Kvale et al., 2015). Spørsmålene skal stilles på en sann måte at det er forståelig og entydig for informantene. De kan ikke etterspørre informasjon eller kunnskap som informantene ikke kan forventes å inneha. Spørsmålene skal ikke spørre om så sensitiv informasjon at informantene kvier seg for å svare, med mindre det er nødvendig i forhold til

problemstillingen. Det må tas høyde for at noen av informantene innehar andre oppfatninger enn de tradisjonelle og intervjuet må utformes slik at de får fremmet sine meninger. Til slutt skal intervjuet ta høyde for den bredden informantene i utvalget har (Kvale et al., 2015).

Disse kriteriene er forsøkt integrert i spørsmålsstillingen. Som nevnt tidligere ble intervjuguiden kortet ned etter prøveintervjuene for bedre å svare på forskningsspørsmålet. Da ble også spørsmålene gjennomgått i sin helhet og forenklet der det var mulig.

I prøveintervjuene opplevde jeg i de tilfeller hvor jeg sendte ut intervjuguiden en dag på forhånd at informanten tilsynelatende hadde forberedt seg på spørsmålene. I utgangspunktet kan det være en positiv ting, men det førte til at informanten svarte så konsist på spørsmålet at jeg opplevde at det ikke var nok stoff å bruke. Og selv om jeg forsøkte med oppfølgende spørsmål å få dem til å fortelle mer, fikk jeg ikke inntrykk av at deres beskrivelse av klasseledelse var uttømmende i omfang. Jeg satt igjen med en følelse av at det var sagt for å være «riktig» og ikke deres egen oppfatning. Når jeg skulle gjøre intervjuene valgte jeg å ikke sende dem intervjuguiden på forhånd. Noen informanter beklaget seg over at de ikke hadde fått forberedt seg bedre på spørsmålene, men gjennom samtale ved slutten av intervjuet informerte jeg om hvorfor valget var tatt og jeg satt igjen med en følelse av at informantene ga mer utfyllende og oppriktige svar når de ikke var forberedt på forhånd.

I intervjuet hadde jeg noen spørsmål som omhandlet informantenes opplevelser i arbeidet. De gikk på evnen og utøvelsen av informantenes klasseledelse. Dette var spørsmål som jeg måtte vurdere som for personlige, i forhold til den informasjonen de kunne bidra med. Istedenfor å ta dem bort, på grunn av risikoen de medførte, skrev jeg dem om slik at lærerne kunne få sjansen til å fortelle om deler av sin klasseledelse de syntes fungerte godt i forhold til å beholde roen i klasserommet. I det siste spørsmålet ble informantene spurt om de hadde en historie som de mente de kunne taklet bedre i dag i forhold til den gang de opplevde det. Noen måtte grave dypt i minnene sine, andre igjen kom med svært generelle iakttagelser mens noen hadde historier som de kunne fortelle om med stor innlevelse.

Alle spørsmålene er utarbeidet på en slik måte at de skal lede informantene så lite som mulig. Jeg har fokusert på å holde dem så objektive som mulig og de har blitt revidert flere ganger. Når jeg nå ser tilbake på intervjuene kan det være noe jeg ville ha gjort annerledes, men som det hevdes i «Det kvalitative forskningsintervju» (Kvale et al., 2015), er man aldri fullt utlært, hverken som forsker eller intervjuer og intervjukunsten må sees på som et håndverk man blir bedre i over tid. Med det som utgangspunkt vil jeg si at intervjuene har fungert godt og gitt

nyttig informasjon i forhold til problemstillingen med tanke på min erfaring som kvalitativ forsker.

Gjennomføringen av intervjuene ble gjort i møterom på de aktuelle skolene. En eller to av intervjuene ble avbrutt, men ble raskt tatt opp igjen og jeg har ikke fått inntrykk av at det skadet informasjonen som ble samlet på noen måte. Intervjuene ble tatt opp med mobiltelefon og opptakslyden var klar og forståelig.

Transkribering

Ifølge Kvale (2015) er det viktig i transkriberingen å reflektere rundt overføringen fra muntlig til skreven tekst, slik at teksten fortsatt innehar den samme verdien og meningen som var i den opprinnelige meningsytningen. Dette har jeg gjort blant annet ved å notere ned pauser og avbrytelser i løpet av intervjuet. Det er også viktig at transkriberingen ikke skjer for lenge etter at opptakene er gjort (Kvale et al., 2015). Dette har jeg lyttet til og transkriberingen har blitt utført av meg selv og er gjort innen en uke etter intervjuene.

Validitet og reliabilitet

Det er en kjensgjerning at det finnes kvalitativ forskjellighet og at det er et mangfold av lokale betydninger. Kunnskap er avhengig av forskerens synspunkt og verdier (Kvale et al., 2015). I en postmoderne epistemologi er sikkerheten av vår kunnskap ikke bare et spørsmål om samspill med en abstrakt virkelighet, men også et spørsmål om samtale mellom mennesker (Kvale et al., 2015). Kunnskap eksisterer ikke inne i en person eller utenfor. Kunnskapen finnes mellom mennesket og dennes relasjon til verden. Kunnskap blir til gjennom det sosiale samspillet, i intervjuet med intervjupersonen, i transkripsjonen, i analysen og ved rapportering. Alle delene av kunnskapsproduksjonen blir påvirket av forskerens standpunkt og hvilke prosedyrer og teknikker denne benytter seg av. Kunnskap skapes i relasjoner, på tvers av relasjoner og inne i mennesket (Kvale et al., 2015). Kunnskapen er i rommet mellom mennesker og kunnskapen er i samspillet mellom dem. Forskningsintervjuet skaper nye relasjoner mellom mennesker, med det formål å produsere kunnskap om den situasjonen som informanten forventes å ha et innsyn i. Kunnskap er samtalebasert, når troen på en objektiv virkelighet ikke lenger føles virkelig må man få kunnskap fra samtale og forhandlinger om betydningen av vår verden. Intervjuer har mulighet til å produsere beskrivelser av og fortellinger om hverdagsopplevelser (Kvale et al., 2015).

Validitet

Når man går inn for å forske kvalitativt har man på mange måter frasagt seg muligheten til å hevde at forsøket er gjort på en utelukkende objektiv måte. Man kan derimot hevde at det er gjort på en så objektiv måte som mulig, gitt de muligheter og begrensninger man har hatt i sitt forsøk på å svare så godt som mulig på den gitte problemstillingen. Når det er gjort kan man forsøke å gjøre rede for en reflektiv objektivitet (Kvale et al., 2015). Her handler det om å informere om de fordommer og meninger man som forsker har og hvordan de kan tenkes å ha farget forskningen slik at leseren kan vurdere forskningen i lys av dette. Kvale lister opp syv forskjellige stadier hvor man må arbeide for å bevare validiteten i et kvalitativt intervju. Jeg vil ta for meg de enkelte stadiene og forklare hvordan jeg har jobbet for å bevare validiteten i de enkelte stadiene.

Tematisering

En undersøkelse er avhengig av en solid teoretisk bakgrunn for å være gyldig og av hvor tett og forståelig forskningsspørsmålet er knyttet opp mot teorien (Kvale et al., 2015).

I tråd med dette har jeg ved starten av oppgaven satt meg fore å innhente mye stoff om temaet klasseledelse. Jeg har forsøkt å sette meg inn i den historiske utviklingen i forskningen rundt dette helt fra de første forsøk gjort på gruppeledelse utført av Lewin, Lippitt og White i 1939. Jeg har også sett på hvordan det forskes på klasseledelse eller «classroom management» internasjonalt. Jeg har sett på bruken av klasseledelse i Norge, Norden og verden generelt. Jeg har studert Jens Ager Hansen fra Danmark sin antologi og Terje Ogdens og Jørgen Moltubaks bøker om klasseledelse. I min innhenting av informasjon har jeg gjennom hele prosessen fått et inntrykk av at det er lurt å spørre lærerne som jobber med klasseledelse hva de legger i begrepet. Jeg har ikke funnet noen andre forskere som har gjort en studie av dette.

Planlegging

Gyldigheten av kunnskapen som produseres blir påvirket av studiens kvalitet og metodene som brukes (Kvale et al., 2015). Videre skal forskningen produsere kunnskap som er fordelaktig for mennesket og minimaliserer skadelige konsekvenser (Kvale et al., 2015).

I forkant av intervjuene og etter innhenting av relevant teori på feltet har jeg lest mye om forskningsmetoder, datainnsamlingsstrategi og forskningstilnærming for å kunne velge den metoden som best passer forskningsspørsmålet. Jeg synes det er viktig at lærernes stemme også blir hørt når det kommer til formingen av begrepet klasseledelse. Jeg mener det kan være med på å bidra til bredere forståelse for hvordan begrepet brukes i dagligtalen. Videre opplever jeg at lærerne kan bidra med aspekter av klasseledelse som ikke nødvendigvis er å finne igjen i teoretikernes omtaler av begrepet.

Intervjuet

I intervjuet vil validiteten begrenses av informantens troverdighet og selve intervjuets kvalitet (Kvale et al., 2015).

Om man ser på det å intervju som et håndverk, legges det vekt på at forskeren må ha en viss kunnskap og erfaring for at forskningen skal bli god. En forsker bør altså ha opparbeidet seg et erfaringsgrunnlag før han kan se tilstrekkelig mange nyanser av samtalen til at det skal bli god forskning (Kvale et al., 2015). Jeg har derfor tatt meg tid til å opparbeide meg kunnskap om intervjuformen både gjennom lesing av veiledende bøker samt ved å intervju medstudenter. Mens jeg har gjort dette har jeg testet og utviklet den intervjuguiden jeg har brukt i oppgaven.

Transkribering

Ifølge Kvale (2015) er det, når man skal transkribere, viktig å huske på at den skrevne teksten skal inneholde den samme verdien og meningen som var i den opprinnelige meningsytningen. Dette stadiet har jeg omtalt tidligere i oppgaven og der har jeg beskrevet hvordan jeg har gått frem i prosessen med å transkribere for å bevare validiteten i oppgaven.

Analysering

I analysen har jeg som nevnt tidligere tolket intervjutranskriberingen ved hjelp av Qualitative Content Analysis(QCA). Elo et al. (2014) beskriver hvordan QCA brukes til å hente frem ulike aspekter av en skreven tekst. De fremhever QCA som et egnet verktøy man skal trekke frem og systematisere ulike aspekter fra et tekstmateriale. På bakgrunn av denne beskrivelsen fremstår QCA som et av de mer hensiktsmessige verktøyene å bruke i min analyse. Kvale (2015) mener at analysen er valid når fortolkningene er logiske. Jeg har forsøkt å ha åpenhet rundt hvilke avgjørelser som er tatt i prosessen og tilstrebet så logiske slutninger som mulig. Jeg har også redegjort for mitt ståsted slik at leseren selv kan vurdere validiteten i oppgaven. Jeg mener at jeg, i den grad det er mulig, har sørget for validitet i dette henseende.

Validering

Selve valideringen av en oppgave påvirkes av hvilke valideringsformer som er relevante, gjennomføringen av selve studien og valget av et egnet forum for en dialog om resultatenes gyldighet (Kvale et al., 2015).

I samsvar med denne påstanden har jeg, som tidligere nevnt, valgt å bruke Kvales retningslinjer for hvordan oppnå validitet i en oppgave med et kvalitativt forskningsintervju. Disse har jeg listet opp her og legges frem slik at det skal være tydelig for leseren hvilke valg jeg har tatt.

Rapportering

En forsker må spørre seg om rapporten gir en valid beskrivelse av hovedfunnene i en studie og har leseren mulighet til å bedømme validiteten i oppgaven selv (Kvale et al., 2015).

I tråd med dette har jeg forsøkt å skrive rapporten av funnene på lettfattelig og utfyllende måte slik at leseren kan følge tankegangen i vurderingene og konklusjonene jeg har kommet fram til. I oppgaven har jeg gjennomgående redegjort for hvordan jeg har tenkt og for de valgene jeg har tatt. Dette gir leseren en mulighet til å reflektere over validiteten i oppgaven selv.

Reliabilitet

En måte å avgjøre om kvalitativ forskning er reliabel, er ved å sammenligne den opp mot annen forskning innenfor feltet (Hesse-Biber & Leavy, 2011). Når jeg sammenligner mine funn med Terje Ogdens finner jeg en del likheter. Begge er myntet på det samme og hvis det hadde vært for store avvik ville man ha kunnet trekke reliabiliteten til oppgaven i tvil. Det skal sies at jeg har lest boken til Terje Ogden om klasseledelse og boken til Jørgen Moltubak om klasseledelse i god tid før jeg startet med intervjuene og analysen. Det er sannsynlig at intervjuet og analysen kan ha blitt farget av dette.

Oppsummering

Validiteten i en kvalitativ oppgave er avhengig av kvaliteten på håndverket som er gjort og gjennom leserens mulighet til å følge tankegangen til forskeren (Hesse-Biber & Leavy, 2011). For å gi andre forskere mulighet til å avgjøre om mine valg er logiske har jeg oppsummert valgene jeg har tatt i oppgaven i de foregående kapitlene.

En annen type validitet er nyttevaliditet, evnen en oppgave har til å fremme forskningen på feltet eller til å fremme utførelsen av feltet (Hesse-Biber & Leavy, 2011). Denne oppgaven har hovedsakelig vært myntet på å fremme forskningen på feltet. Den har gjennom å forsøke å få en mer omfangsrik beskrivelse av begrepet klasseledelse lagt grunnstenene for videre forskning på begrepet klasseledelse. Ved å bruke denne oppgaven som utgangspunkt kan det tenkes at man kan utarbeide et spørreskjema som lettere kan distribueres over et større utvalg og dermed øke generaliserbarheten til forskningen. Jeg ville også anse dette som nyttig for å få med lærerens stemme i utviklingen av begrepet klasseledelse. Jeg tror en slik forskning kan bidra til å skape nye innfallsvinkler for forskningen på klasseledelse og tydeliggjøre hva som skaper en god klasseleder. Videre søker oppgaven å trekke kunnskap fra lærernes omtaler av klasseledelse og fremheve aspekter av klasseledelse som ikke vanligvis kommer så godt frem.

Generaliserbarhet

Den kvantitative empiriske generaliserbarheten er upassende å bruke på et kvalitativt prosjekt, det er mer nyttig å bruke analytisk generaliserbarhet som en målestokk på kvalitative prosjekter (Hesse-Biber & Leavy, 2011). Hvis leseren av en oppgave sier at oppgaven har fanget følelsen, begrepet eller fenomenet har forskeren gjort et godt arbeid og det er generaliserbart fordi andre føler det på samme måten (Hesse-Biber & Leavy, 2011). Likeledes har arbeidet mangler hvis de som leser det opplever at det ikke gir mening eller kommer med påstander de ikke ser seg enige i. Validiteten og generaliserbarheten i en kvalitativ studie

henger sammen (Hesse-Biber & Leavy, 2011). Dermed ligger spørsmålet om generaliserbarheten av denne studien hos leseren og det er opp til han eller hun å vurdere om den er generaliserbar eller ikke.

Etiske prinsipper

Ethvert spørsmål som dreier seg om samhandling mellom mennesker må vurderes i et etisk perspektiv (Skeie, Postholm, & Lund, 2010).

I mine intervjuer av informantene har jeg passet på å gjøre informantene klar over at deres deltakelse har vært frivillig og at de hadde muligheten til å trekke seg på et hvert tidspunkt. Videre har jeg informert om at jeg har tatt lydopptak av intervjuene for å kunne transkribere senere. Disse vil slettes så raskt oppgaven er levert. Videre har all informasjonen som er blitt gitt av informantene blitt anonymisert slik at den ikke kan spores tilbake til de som har gitt den.

Ved ethvert intervju må det vurderes om det har mulighet for å skade informantene på noen måte, dette gjelder i særlig grad når man har barn som informanter (Kvale et al., 2015). I utformingen av mine intervjuer har jeg tenkt gjennom om spørsmålene kunne få informantene til å gi informasjon som de ikke har hatt lyst til å oppgi. Men fordi alle informantene har vært voksne og alle spørsmålene stort sett har vært veldig generelle og upersonlige mener jeg det har vært en etisk forsvarlig undersøkelse.

Analyse og tolkning av data

I dette kapittelet gjør jeg rede for hvilket verktøy jeg har brukt og hvordan jeg har gått frem i oppgaven. Jeg beskriver hvordan jeg har tatt i bruk Qualitative Content Analysis, hvilke valg jeg har tatt og hva jeg har kommet frem til.

Jeg har valgt å benytte meg av analyseverktøyet Qualitative Content Analysis (QCA). QCA brukes som en objektiv måte å beskrive og kvantifisere fenomener i kvalitative studier og som verktøy i dokumentanalyse. QCA er laget for å forenkle utviklingen av valide og repliserbare slutninger fra datamateriale. Gjennom QCA får man destillert ordene inn i færre og overordnede innholdsrelaterte kategorier. Man leser først teksten og finner ord som går igjen, så leser man på nytt og finner ord og uttrykk med samme betydning som det originale ordet og velger å enten inkludere det opprinnelige begrepet eller klassifisere det som et eget (Hesse-Biber & Leavy, 2011).

Når man analyserer ved hjelp av QCA kan man bruke to forskjellige innfallsvinkler: Man kan bruke den deduktive, hvor man bruker en allerede gitt klassifisering til å kategorisere ord og uttrykk. Eller man kan bruke en induktiv innfallsvinkel hvor man skaper nye klassifiseringer og kategoriserer ord og uttrykk deretter (Elo et al., 2014). Jeg har valgt å bruke den induktive innfallsvinkelen. Jeg ønsker å finne lærernes egne meninger og mener at det da ville blitt feil å bruke for eksempel Terje Ogdens kategoriseringer. Dette er også i tråd med fenomenologisk forskningstradisjon: at man skal se bort fra de allerede etablerte meningene og skape nye meninger og nye syn på opplevelser av fenomener. Begge innfallsvinklene kan deles inn i tre stadier: Forberedelse, organisering og rapportering (Elo et al., 2014).

I forberedelsen forsøker man å dele inn teksten i meningsbærende enheter. Disse kommer i form av ord, setninger eller avsnitt som har som mål å komme med et budskap. I noen forsøk kan det gi mening å kategorisere og fremheve underliggende kommunikasjon som kroppsspråk og taushet, men fordi denne oppgavens forskningsspørsmål ikke henter informasjon fra et spesielt følsomt tema har jeg valgt å ikke fokusere på slike enheter. Når man har delt inn teksten i meningsbærende enheter, samler man disse inn i kategorier. Kategoriene må ikke være for snevre slik at meningene deles opp så mange ganger at det blir uoversiktlig og ikke så bredt at det går ut over innholdet i de forskjellige kategoriene (Elo et al., 2014).

I oppgaven min har jeg først benyttet meg av åpen koding hvor alle ord og fraser har blitt gitt en mening. Alle ord og fraser som omhandlet klasseledelse ble delt inn i enheter og fikk hver

sin farge. Disse enhetene har blant annet vært ord som direkte beskriver en nødvendig egenskap hos en god klasseleder. Et eksempel på det er «forberedt». Det har også vært setninger som beskriver en evne, eksempelvis «være bevisst ens påvirkning av klassemiljøet».

Denne kodingen ble utført etter å ha lest gjennom intervjuene flere ganger og har blitt vurdert og revurdert for å passe på at kodingen har fanget alle meningene til informantene. Etter å ha fullført kodingen og fjernet et par enheter som var for generelle eller irrelevante endte jeg opp med 300 meningsbærende enheter.

Deretter gikk jeg i gang med å samle enhetene i kategorier. Først startet jeg med de ordene som gikk igjen oftest og samlet dem i grupper. Så startet jeg med synonymer og la de til de allerede eksisterende gruppene. Etter hvert begynte flere grupper å skille seg ut. Noen grupper ble samlet med andre fordi det var uhensiktsmessig å dele dem. Andre grupper ble delt opp fordi det viste seg at gruppen var for vid og det fremsto som om det å samle dem gikk ut over budskapet i de forskjellige enhetene. Dette har jeg gjort helt til jeg satt igjen med fem grupper. Disse gruppene ble ikke lenger slått sammen fordi jeg følte at en viktig del av meningsytringene ville viskes ut hvis de ble samlet med en annen gruppe.

Ifølge Monica Dalen (2004) bør analysen foregå over tid og revurderes. Det jeg gjorde for å oppnå dette var å klassifisere ytringene rett etter at intervjuene var foretatt. Jeg ventet en måned med videre analyse mens jeg fokuserte på andre deler av oppgaven før jeg igjen tok for meg de forskjellige gruppene og revurderte dem. Enda en måned senere valgte jeg å gå igjennom analysen på nytt og bytte ut noen kategorier og gi andre kategorier mer beskrivende overskrifter. I andre omgang ble noen kategorier samlet både fordi de ble for små og fordi det virket som om de omtalte to sider av samme sak.

Det er viktig at man trekker forsvarlige slutninger når man analyserer datamaterialet (Elo et al., 2014). Videre må forskeren beskrive forsøket og analysen på en så detaljert måte at leseren kan følge forskerens slutninger og få øye på styrker og svakheter ved forskningen. Det man må huske på i tillegg til vanlige kvalitative studiers validitetskriterier er at man forklarer kategoriene man deler inn i og forteller hvordan man har kommet frem til dem. Dette kan man gjerne gjøre gjennom underkategorier (Elo et al., 2014).

Å skape kategorier er både begrepsmessig og empirisk utfordrende og krever en viss forforståelse av emnet. Godt gjennomført QCA krever at forskeren kan analysere og forenkle dataene og danne kategorier som reflekterer temaet på en reliabel måte. Det må gjøres på en

slik måte at andre som leser teksten vil kunne komme frem til de samme eller lignende kategorier. Av denne grunn vil jeg nå gjennomgå fremgangsmåten som har vært brukt i oppgaven.

Ord og uttrykk, som jeg har opplevd at beskriver det samme, har jeg samlet under betegnelser som ofte har fått tittel etter det oftest nevnte ordet eller begrepet innenfor det aspektet. Et aspekt er: «Mestring og motivasjon». Under denne betegnelsen kommer ytringer som «Kunne gi oppgaver som alle barna kan mestre» og «Gjøre slik at barna takler hverdagen best mulig» eller ord som direkte er nevnt for å beskrive viktige deler av klasseledelse som «fleksibel» og «tilrettelegging».

Gjennom å arbeide på denne måten har jeg kommet frem til fem forskjellige aspekter av begrepet klasseledelse. Disse fem aspektene er:

- Proaktiv klasseledelse og konsekvenser
- Relasjonsbygging
- Mestring og motivasjon
- Klassemiljø
- Profesjonalitet og didaktikk

Jeg vil i beskrivelsen av funnene ta for meg hver og en av aspektene for å hjelpe leseren med å forstå valgene jeg har tatt i analysen og hvorfor.

Funn

I dette kapittelet presenterer jeg funnene mine. Som tidligere nevnt har jeg delt informantenes ord og fraser inn i enheter som omtaler begrepet klasseledelse. Disse enhetene har jeg samlet i fem ulike kategorier jeg heretter vil kalle «aspekter» av klasseledelse. Noen enheter var vanskeligere å plassere enn andre fordi de kunne passe inn under flere aspekter. Det kan bety at aspektene kunne vært slått sammen, eller det kan være et resultat av at alle aspektene er en del av begrepet klasseledelse og er bundet sammen gjennom dette. Jeg mener at de ulike aspektene er forskjellige nok til å ha hver for seg og like nok til at man med rimelig sikkerhet kan gå ut ifra at de omtaler det samme begrepet. Som det nevnes i innledningen er klasseledelse et bredt og sammensatt begrep og det er naturlig at mine funn bærer preg av dette.

Under vil jeg redegjøre for de fem ulike aspektene jeg fant i analysen. Noen aspekter består av flere enheter enn andre. Jeg vil senere drøfte mulige betydninger av dette. For ordens skyld velger jeg her å omtale aspektene i prioritert rekkefølge ut fra størrelse, og starter med det aspektet som lærerne har omtalt i størst grad.

Proaktiv klasseledelse

Dette er aspektet med flest enheter knyttet til seg, noe som gjenspeiler det Wubbels (2011) rapporterer om at lærere over hele verden angir klasseledelse, disiplin og upassende oppførsel som de viktigste utfordringene de møter i yrket sitt. Innenfor dette aspektet har jeg samlet enheter som: «regler», «rutiner» og «å bruke tid på vanskelige elever». Enhetene i dette aspektet beskriver nyttige ting å legge vekt på for å forhindre uønsket atferd og beskriver hvordan rammer og rutiner bør være til stede for å unngå uønsket atferd.

Marius nevnte ord som «tydelig», «strukturert», «sette klare grenser» og det «å evne å forutsi situasjoner» eller «tilpasse seg» slik at de ikke oppstår i det hele tatt. Siden jeg synes han har snakket så utdypende om sin opplevelse av proaktiv klasseledelse i dette avsnittet velger jeg å referere det i sin helhet. Legg også merke til at han trekker inn det å skape mestring hos elevene:

Du må erfare det, du må også være fleksibel overfor de elevene du har, noen elever krever ekstra oppfølging av enkelte ting, sånn som struktur, mens andre trenger mer bare mål. Men du må forstå at dette handler om en hel klasse. Dette handler om sterke elever, dette handler om svake elever, dette handler om hjemmeforhold, skoleforhold, dagsform og så videre og sånne ting. Så du må være tydelig, oppfattes som rettferdig,

selv om du overhodet ikke trenger å være det i enkelte tilfeller. Du må kjenne til utgangspunktet for hver elev. Og så må du bygge opp under mestringsfølelsen til hver elev sånn at de vet at det her blir jeg trodd på sånn at jeg kan strekk meg videre.

I dette sitatet kommer også kompleksiteten i klasseledelse frem. Man kan se hvordan flere av aspektene i klasseledelse blir trukket frem for å svare på spørsmålet og det er flere av dem som støtter opp om de samme tingene, men som i min forståelse dreier seg om forskjellige metoder for å oppnå god klasseledelse. Generelt var denne læreren mest opptatt av de to aspektene «relasjonsbygging» og «proaktiv klasseledelse». Han forteller at han, hver gang han tar over en klasse, først setter seg inn i elevenes diagnoser og eventuelle dokumenter som ligger til grunn. Deretter ser han på vansker, lærevansker og hjemmeforhold, om det er noe som de kan reagere negativt på og om det er fritidsinteresser man kan spille på i undervisningen som et ledd i proaktiv klasseledelse.

Han kommenterer videre:

...du leser den eleven sin diagnose. Da vet du at i de situasjonene der det ikke er lærerstyrt kan ting eskalér. For eksempel i garderobesituasjon, påkledningssituasjoner, til og fra undervisningsrom og så videre og sånn ikke sant. Der kan man forberede dem på at ok, du går ilag med meg, du går først eller du går sist, eller vi går ilag. Du går ilag med den personen du tåler å gå ilag med. Så det kan være med å løse det sånn at man slipper å ha behov for støtte.

Han mener også at man har lettere for å være i forkant etter hvert som man har fått mer erfaring innenfor klasseledelse. Man har muligheten til å kunne se om det er en engangshendelse eller noe som har foregått over tid og om det er hjemmeforhold eller noe som har oppstått mellom elevene på en bursdagsfest eller fotballtrening eller lignende. I sine svar ser man hvordan flere av aspektene kommer frem som en metode for å skape god klasseledelse og av og til er nevnt i samme setning.

Markus nevnte rammer, forventninger og konsekvenser. I likhet med denne læreren er det mange av informantene som trekker frem dette med å holde stemmen lav. Man hever ikke stemmen og har full kontroll på klassen gjennom å forvente at elevene er stille og å være nøye med å følge opp alle sammen og gi konsekvenser.

Uansett hvor mye tid du skal bruke og om det går ut over andre ting så må du følge opp. Gir du lekser, må du følge opp lekser. Gir du en konsekvens, så må du følge opp en konsekvens. Hele tiden.

Han forteller videre at han gjerne jobber spesielt mye med forventninger og konsekvenser i starten og at han opplever det som mulig å gi litt mer spillerom etter hvert. I tillegg nevner han noe som går litt på tvers av teoretikerne og det er det her at det er forskjell på lærere og elever:

Og så sier de: Men dere voksne gjør jo ikke sånn. Og da sier jeg: Jeg har vært elev i mange år, jeg har hatt de samme reglene. Nå gjelder kanskje ikke alle disse reglene for meg. Nå er jeg i en annen rolle.

Han nevner også det som de fleste lærerne er enige i:

Jeg hever aldri stemmen. Jeg har hatt de her elevene i fire år og jeg har aldri hevet stemmen. Jeg ser ikke noe poeng i det. Jeg tar heller ut elevene. Om så bare vinker dem ut på gangen og så forteller jeg at de er fantastisk flotte elever, men akkurat det de gjorde der og da var ikke det jeg forventet av dem. Så vet de da hva konsekvensen er.

Han forteller hvordan han passer på å trekke ut elever fra klassen hvis han skal gi en konsekvens. Det er noe Ogden (2012) også er opptatt av og det er det her med å ikke irettesette foran de andre elevene.

Han er opptatt av at man må passe på at elevene får sjanser til å oppleve mestring og vokse på å takle situasjoner på egenhånd. Det å la de arbeide på grupperom uten lærer. Dette opplever jeg at faller litt igjennom i bøker om klasseledelse, at mestringen ikke bare skal gå på det faglige, men også det sosiale og i utvikling av selvdisiplin. Og som en videreføring av dette snakker han om at man må huske på at elevene bare er barn og at man skal ha forventninger og gi konsekvenser deretter. På denne måten trekker han inn mestring som en del av proaktiv klasseledelse og viser hvordan de ulike aspektene går sammen for å skape en helhet.

Han forteller om en litt spesiell måte å utøve proaktiv klasseledelse på:

Vi var oppi akebakken. Og jeg hadde hele trinnet og studenter der og mens jeg holdt på der så var det en vikar der som hadde en elev fra et annet trinn. Og de hadde en eller annen konflikt, eller hva jeg skal si. Den vikaren fikk ikke den eleven med seg ned til skolen. Den eleven nektet. Jeg kjenner ikke den eleven så veldig godt, jeg har hatt eleven i svømming noen få ganger. Jeg så jo det at vikaren ga opp og var på tur ned til skolen og eleven satt igjen der oppe. Da slengte jeg meg ned i sneen ilag med eleven og spurte om hvorfor hun satt der. Og så sa jeg det at. Hun som du er ilag med, enten

så må du gå selv hele veien ned til skolen. Eller så, om du er litt lur og så går du og setter deg på den akematten som hun drar der. Så får du sitte på hele veien ned til skolen. Hva velger du? Ja, hun valgt å skulle sitte på. Ja, kom igjen så forter vi oss bort så... Og hun spratt opp vet du, glemte hele konflikten og satte seg på. Ofte er det egentlig det med å lure, eller være taktisk og gi eleven to valg der du vinner på begge. Ja, men det er faktisk sant. Jeg gjør ofte det, for da føler de selv at de får velge, da får de viljen sin.

Han forteller hvordan han avleder og gir muligheter som gagnar både elev og lærer. Han fremhever med dette en del av Ogdens retningslinjer at man ikke alltid trenger å gi en konsekvens, at det av og til er vel så bra å avlede oppmerksomheten til eleven.

Marie var også enig i viktigheten av tydelighet og forventninger og det å se alle barna. Hun introduserer det med å forberede proaktiv klasseledelse. At man ser for seg hva man skal bruke timen til og at man innstiller seg deretter og bruker sin innflytelse til å påvirke klassen slik at de best kan løse oppgaven de blir satt til. Om man skal ha en aktiv time med deltakelse fra elevene må man forberede seg selv og elevene på det og hvis man planlegger individuell og oppgaverelatert jobbing må man forberede seg selv og elevene på det. Med dette er hun litt inne på det Ogden beskriver om de to undervisningsstiler med det pedagogiske verkstedet og det strukturerte klasserommet (Ogden, 2012). Man må tilpasse seg selv og undervisningen i forhold til hva man skal lære bort og hva man skal gjøre i timen.

Hun forteller videre at hun jobber en del med å være konsekvent med konsekvenser og hvorfor dette er en viktig del av klasseledelse: «...hvis du slår ned på noe den ene dagen så kan ikke du ikke gjøre det dagen etter. Du må være ganske så forutsigbar. Tror jeg. Eller så vet ikke ungene ka du vil.» Konsekvent og forutsigbar er enheter som går igjen innenfor proaktiv klasseledelse og er en noe alle lærerne velger å trekke frem som et aspekt av god klasseledelse.

Hun oppsummerer proaktiv klasseledelse som følger:

Positiv innstilling til ungene, du er tydelig, du har mål for timene, du har mål for oppførsel, du møter foreldrene. Kjempeviktig med foreldrene forresten, fordi at det kan rakne helt i en klasse og hvis du da har foreldrene på lag, så da tar du kontakt med dem og «pong» sier det og så er det i orden.

Og i dette får hun frem viktigheten av relasjonsbygging og det å inkludere foreldrene som en del av det. Hun er opptatt av det å ta seg god tid på de elevene som trenger ekstra oppfølging og forteller at hun har erfaring med at det har god effekt på disse elevene.

De to eldste lærerne jeg intervjuet i Østfold snakker en del om at den proaktive klasseledelsen har forandret seg mens de har arbeidet. De mener at det før var mulig å konsentrere seg mer om en didaktisk tilnærming til klasseledelse. Hvor man oppnådde ro i timene med gode faglige forberedelser. De fremhever mer viktigheten av å være fleksibel og ha en evne til å tilpasse opplegget hvis det ikke skulle gå helt som planlagt:

Før i tiden så hadde du planene klare og så tenkte du på faget veldig. Du gjør jo for så vidt det nå, men nå må du tenke alternativer. Alternative opplegg for å stoppe hvis noe eventuelt skjer. For du kan aldri lage planer som er gode nok til at de eliminerer bort alle muligheter til former for reaksjoner som du ikke ønsker.

Den første Læreren i Østfold snakker også om dette med å ha en kontinuerlig oversikt over alle barna, hvor de ligger faglig og hvilken situasjon de står i både på skolen og i hjemmet. Hun trekker også frem viktigheten av at lærerne er konsekvent på tvers av timene og fra lærer til lærer:

... kommunikasjon med de andre menneskene som jobber på denne klassen. At man samarbeider godt med kollegaene sine. At man har samme slags konsekvenser hvis noe skjer. At de (elevene) skal vite at uansett hvem som er hos oss så er det sånn og sånn.

På lik linje som den første læreren jeg intervjuet i Bodø legger hun vekt på at man må ta eventuelle problemer som måtte oppstå med en gang. Herunder snakker hun også en del om at de barna som gjerne har problemer ikke alltid har lyst til å gjøre det de gjør og at de angrer. Og trekker da frem at det som trengs er bare litt tid til ettertanke.

Lærerinne nummer to i Østfold tar også med egenskaper som tydelig og godt forberedt, fleksibel og evne til å tenke fremover. Spesielt det å tenke fremover og planlegge langsiktig er noe som hun nevner som er unikt i forhold til de andre. Hun følger opp med hvor viktig det er å være nøye i klasseledelse:

Veldig opptatt av detaljer jeg og, bruker veldig god tid på å innarbeide rutiner og struktur når du tar imot barna. Og at alt skal være forutsigbart sånn at ungene skal vite hver dag hva som skal skje. Så vi har jo et program på tavla. Vi har en samling på

morgenen, hvor alle barna samles og så går vi igjennom hva som skal skje den dagen. Vi følger det samme mønsteret hver dag, men selvfølgelig med variasjoner i innhold. Men at dagene er forutsigbare og de skal kunne vite hva de skal gjøre i enhver situasjon da.

Denne lærerinnen tar frem noe som de andre lærerne ikke spesifikt har hentet frem. Det er det her med å tørre å ta tid fra undervisningen til å gjøre aktiviteter som ikke er faglig relatert. Hun fremhever viktigheten av å planlegge fremover i tid. At for resten av skoleårets skyld må man bruke mye tid på proaktiv klasseledelse og så får man heller ta igjen det tapte når elevene oppfører seg som de skal.

Struktur, forutsigbarhet, god planlegging, at du er forberedt, tydelig, er alle eksempler på enheter som faller innunder denne kategorien og fanger opp mye av essensen som lærerne legger i begrepet.

Den siste og yngste deltakeren med minst arbeidserfaring trekker frem mange av de samme egenskapene som de andre lærerne har trukket frem: Å være i forkant, godt forberedt, rolig, fremmer de bra tingene og god til å se alle. Tydelig på beskjeder og forventninger. Planlegge å skape ro.

Det å være borte hos de (...) Istedentfor å stå der å rope over alle: Duh, Per nå må du... Men å være borte hos de og si (visker): Du, nå må du dempe deg litt, nå forstyrrer du. Å ta det på den måten. Eller så kan jeg hvis det blir veldig mye så prøver jeg å bryte av, stoppe en aktivitet. Og så kan vi heller få en ny sjanse istedenfor å ha en aktivitet gående som ikke fungerer.

Hun beskriver litt av det de andre snakker om, å prøve å ikke ta irettesettelse i plenum, men enten ta de ut eller gå helt bort til eleven og ta det lavt. Og hvis det ikke går må man være forberedt til å gjøre noe annet. Hun har flere eksempler på ting som gjøres proaktivt i klasserommet. Som når man skal gi en beskjed:

Klappesignal, det gjør vi jo. For å få, for å si fra at du skal gi en beskjed. Klappe først, hender i fanget, øyne på meg, skal ikke ha noe av at noen som driver og småskriver litt ved siden av. Sikre at de forstår, spørre spørsmål for å sikre at de forstår. Det er fort at det blir sånn: OK? Alle svarer OK. Det kan jo skje, men man vet jo litt, man prøver jo å stille de gode spørsmålene som gjør at du har skjont at alle vet hva de skal gjøre.

I likhet med læreren i Bodø er hun opptatt av at man må ha rutinene i orden og at elevene må kunne lære seg å gå rolig inn.

...det som jeg gjør innimellom er at jeg går litt tilbake, man må gå to skritt tilbake og så må man øve på ting som fungerte før, men som plutselig ikke fungerer lenger. Som for eksempel: Ja, det har sklidd litt ut i garderoben. Da må vi ha flere voksne der, vi må ha fokus på det. Selv om man tenker, det er man litt ferdig med i tredje klasse. Da må vi gå litt tilbake, så det å tørre å gjøre det. Tørre å bruke tid på å øve på gode ting.

Som hun sier her blir det å tørre å ta tid fra den generelle undervisningstiden til å øve på ting som tilsynelatende ikke har noe med fag eller kan gi lite avkastning. Øve på å gå stille inn på klasserommet, være stille i gangene. Og tilpasse irttesettelsene og løsninger etter hvilke barn som du skal sette på plass:

Da hjelper det ikke så mye å si sett deg på stolen, du skal jobbe. Noen ganger så kan jo det funke og, det har jeg jo prøvd med elever og. Vet du hva, det er ikke du som bestemmer om du skal jobbe. Du skal gjøre den oppgaven og ferdig med det. Dette skal vi ikke diskutere. Det kan også funke, men ikke på de aller mest utagerende elevene. Da må man kanskje finne andre ting: «Du, kan ikke du, nå har jeg noen ark her som jeg gjerne skulle ha gitt til kontoret, kan ikke du gå bort til kontoret med dem?» Og så er ikke det noe spesielt, men de gjør jo det, sånne ting da. Vet man jo nå at man kan, man gjorde kanskje ikke det sånn helt uerfaren.

Her er hun litt inne på dette med å kunne avlede elever og å kunne avslutte en oppgave som eleven ikke mestrer om det er noe så elementært som å være inne i klasserommet. Hun er også innom det her med å kunne tilpasse seg etter hvilke elever som hun henvender seg til i en situasjon. Det blir igjen litt på tvers av det teoretikerne sier om at man må være så opptatt av å være konsekvent på tvers av alle elever og situasjoner. Dermed er vi over på konsekvenser og hvordan det å utdele de er en del av proaktiv klasseledelse.

Konsekvenser

Konsekvenser er et aspekt av klasseledelse hvor jeg har fått samlet færrest meningsbærende enheter. Dette er nok også fordi den er så tett knyttet opp mot proaktiv klasseledelse at det er vanskelig å skille de. Av denne grunn har jeg valgt å legge den inn som en underdel av proaktiv klasseledelse. Det er en av lærerne som overhodet ikke har nevnt evnen til å

administrere fornuftige konsekvenser som en del av klasseledelse. De andre lærerne kommer med påstander som at «*man må fremstå som rettferdig*» og «*tørre å sette ungene på plass*».

Viktigheten av å ordne opp i konflikter og gi konsekvenser med en gang blir fremhevet av flere. Marius beskriver her hvordan man best takler situasjoner: «*Forberedelse, opptre rolig, men tydelig (i situasjonen) og å ordne opp i det umiddelbart etterpå*».

Han sier i intervjuet at det er mulig å forutsi en del av situasjonene ved å kjenne elevene og deres problemer godt og får dermed trukket inn viktigheten av relasjonsbygging i forhold til proaktiv klasseledelse. Deretter snakker han om hvordan man gjennom modelløring kan roe ned en situasjon ved å opptre rolig i en situasjon og hvor viktig det er å ta tak i et problem før det utvikler seg. Han understreker at disse konfliktene kan utvikle seg hvis man ikke tar tak i dem, og at de av og til har fått utvikle seg i andre settinger som ikke er skolesettinger, men som man må ordne opp i uansett.

At du må være veldig tydelig på det og ungene må vite hva du forventer av dem. Og du må også være konsekvent at den ene dagen hvis du slår ned på noe den ene dagen så kan ikke du ikke gjøre det dagen etter. Du må være ganske så forutsigbar.

Her trekker han frem forventninger, konsekvenser og å være forutsigbar overfor elevene. Flere av disse enhetene går sammen med enhetene i proaktiv klasseledelse og er en av grunnene til at jeg har valgt å samle de to.

Mange av lærerne snakker om det å ikke heve stemmen i klasserommet som en god taktikk for både å opprettholde et godt læringsmiljø og for å sørge for proaktiv klasseledelse. Ogden (2012) skriver også at han er enig i dette: Lærere burde ikke bruke høy stemme når de skal irettesette elevene. Informantene er opptatt av at man ikke skal irettesette i plenum, men heller ta enkeltelever ut av klassen hvis de oppfører seg på en måte man ikke ønsker.

Relasjonsbygging

Innenfor denne gruppen har jeg samlet meningsbærende enheter som på en eller annen måte peker på hvor viktig lærerne mener det er å få til en god relasjon til barna. Dette er enheter som for eksempel «*se alle barna*» og «*bry seg om ungene*». Dette er den kategorien med nest flest enheter. Det er i mine øyne beskrivelser om hvordan læreren må opptre for å oppnå en god relasjon til alle elevene, «*omsorgsfull og rolig*» er gode eksempler og lærerne oppfordrer klasseledere til å sette seg i barnas ståsted og huske at de bare er barn.

I et spørsmål om hvordan læreren forsøkte å oppnå god klasseledelse i en klasse svarte Marius at når han kom i en ny klasse brukte han først tid til å sette seg inn i dokumenter på lærevansker og bli kjent med elevenes situasjon og interesser:

Så det ville være det første, nummer to, når du er ilag med dem i hverdagen, så er det det her at du må etterspørre ting: hvordan det gikk i helga. Ka gjør du? Ka skal du gjør? Innenfor en ramme som betyr at du ikke bruker en hel time på å snakke om ferieturen til Sverige, men det er bare nok at de vet at du etterspør litt. At du sang bursdagssangen. At du ser dem, selv om du ikke ser alle hver time, så prøver du å få «sett» på hver enkelt i løpet av en skoledag. Dette er betydningsfullt i forhold til dette med relasjon til dem.

Her er det et viktig poeng som kommer frem, dette med at man viser at man bryr seg om elevene og at de føler seg sett. Andre ting han nevnte var at det å være oppriktig interessert i elevene var en viktig del av god klasseledelse og brukte ord som raushet og at relasjonen var viktig for å oppnå god klasseledelse.

Markus forteller om hvordan han bruker humor og fortellinger for å komme nærmere barna:

... det å ikke være så selvhøytidelig. Det med å spille på humor, bruke seg selv. Fortelle masse historier og bruke det faglige knyttet opp mot noe som er faktisk hendelse og kanskje lage litt humor. Jeg bruker å bruke litt sånn, fortellinger på sparket om elevene, om meg. Da føler jeg liksom at vi, det skal ikke være så firkantet og stivt, det skal ikke være noen avstand mellom lærer og elever i sånn stor betydning. Så balanserer jeg innenfor der, hele tiden, det synes jeg er artig. Og se elevene, de er jo bare unger.

Han trekker frem det uformelle samværet i denne uttalelsen og viser hvordan han opplever det som viktig for å skape gode relasjoner. Denne læreren var også opptatt av gjensidig tillit som jeg føler også faller inn under proaktiv klasseledelse, så derfor har jeg beskrevet det nøyere i den kategorien.

Marie var opptatt av at en klasseleder må ha en positiv innstilling til ungene. Hun pratet også om det å bry seg og det å bruke mye tid på samtale med elevene. Hun fremhevet også hvordan det var mye å hente på å bruke ekstra god tid på de «problematiske» elevene og det å opparbeide et godt forhold til dem.

Lærerne i Østfold nevnte relasjonsbygging i mindre grad enn lærerne i Bodø. Allikevel trekker de inn viktigheten til å se alle elevene, se deres styrke og spille på den. Den lærerinnen som har jobbet som lærer lengst av alle informantene nevnte en bestemt ting hun gjorde for å holde relasjonene innad i klassen gode. Hun snakket om hvordan de forsøker å få alle elevene til å ønske å gjøre gode ting for hverandre:

...da har vi et punkt som heter dagens gladsak, så spør jeg: «Er det noen som har en gladsak i dag?». Og da kan de for eksempel si: «Ja, Jeg har en, for i dag var jeg alene i friminuttet og så kom Nora bort til meg og spurte om jeg ville leke». Og da sier vi: «Det er kjempefint Nora!».

Med dette fremhever hun viktigheten av å fostre gode relasjoner innad i klassen. Uttrykk som evne til å danne gode relasjoner, ha varme i lederstilen og være omsorgsfull er ting lærerne i Østfold nevner som avgjørende for å være en god klasseleder.

I det første spørsmålet spurte jeg lærerne om hvilken yrkesgruppe de ville sammenligne lærerrollen med. Tre av lærerne sammenlignet lærerrollen med å være sykepleier. En sammenlignet det med å være lege og en annen det med å være forelder.

Oppfølgingsspørsmålet jeg spurte disse om var: Hvorfor de ville sammenligne lærerrollen med disse rollene. Da svarte alle at det var omsorgsbegrepet og medmenneskeligheten som de anså som likhetene mellom rollene. Dette leder en til å tro at de bruker disse egenskapen som en del av klasseledelse og anser det som et aspekt av klasseledelse. Men utover disse svarene var det lite i funnene som tok frem omsorgsrollen som en del av klasseledelse.

Læringsmiljø

I denne gruppen har jeg samlet 14% av de meningsbærende enhetene. De omhandler hva lærere gjør for å skape og vedlikeholde et godt læringsmiljø. Lærerne fremhever viktigheten av å skape trygghet og stabilitet for elevene i hverdagen. Enhetene omhandler også hvordan man burde dyrke frem en vilje til å lære i klassen som en gruppe.

Marius nevner at det er viktig å sørge for et klima som støtter læring og mestring, men sier ikke så mye om læringsmiljø utover det. Markus derimot sier dette om målet med klasseledelse:

Målet det er det at vi skal ha det utrolig bra ilag. Hvis ikke du trives... Både jeg eller elevene trives tror jeg det går utover læring. Det er basisen for all læring; det er trivsel. Og trivsel det handler jo også om at, sånn som det her, vi er jo en PALS-skole.

Det med å vise omsorg, ansvar og respekt overfor hverandre. Når jeg vil ha det stilt i klassen, så må det være stilt i klassen. Det er noen som trenger ro når de skal samarbeide, så må de kunne samarbeide, men de må også kunne samarbeide med en innestemme for eksempel. Samarbeid er ikke å rope på et allrom. Så vi må vise omsorg for hverandre, respekt, alt går igjen i gruppearbeid, vanlig hverdag, både det med i friminutt og i klassen da. Så det er jo det som er målet: At elevene skal klare å få det best mulig til når de er på skolen. Vi må legge til rette på best mulig måte.

I denne uttalelsen opplever jeg at han snakker om viktigheten av å fremme et godt læringsmiljø og hvordan han fremmer læringsmiljøet gjennom å jobbe med relasjonsbygging innad i klassen. Både Markus og Marie trekker frem at målet for klasseledelse er å skape et godt læringsmiljø:

Målet med klasseledelse er at ungene skal ha arbeidsro. Dem skal vite hva vi skal gjøre. Det er også en klasseledelse i det å skape trygghet. Du skal lede klassen at alle har det bra i klassen. Du skal ikke bare tenke fag og fag og fag. Men det at vi skal ha det trygt, vi skal jobbe med fag og at vi er på en skole. Det er regler både for hvordan vi skal ha det i timen, det er oppdragelse det er høflighet og måten vi møter hverandre på. Det trenger vi å korrigere underveis, det er ikke alle som vet det og vi lærere vet heller ikke det bestandig.

Sara omtaler også klassemiljøet som målet for klasseledelse: «Det er jo at barna skal møte et trygt og forutsigbart sted å være.». Siri mener målet med klasseledelse er: «Få en gruppe til å fungere og få hver enkelt til å yte sitt beste.» og ligger dermed nærmest opp til den tolkningen teoretikerne legger til grunn. Mens Solveig er enig med de andre at læringsmiljø er målet med klasseledelse:

Det må jo være at du får det til å fungere såpass godt at det er blitt et godt læringsmiljø som ligger til grunn sånn at elevene kan lære noe. Hvis ikke det, hvis det bare flyter rundt og er bare kaos får man jo lært lite. Så det må jo være at man har den roen for klassen. Og at de har et ønske og ser nytten av å lære.

Både Siri og Solveig fremhever viktigheten av å alltid skulle tenke på hvordan handlingene en gjør i klasserommet påvirker læringsmiljøet. At man må tenke på hvordan man tar imot ungene, hvordan de sitter og hvilke rutiner man innarbeider for å skape forutsigbarhet og trygghet for elevene. De deler noen av områdene de jobber med og metodene de bruker:

Det er jo viktig at de føler at det er deres arena. Ikke at det er min arena der de er på besøk. Det er de som skal være der og lære og ha det hyggelig rundt seg og være greie med hverandre og gi hverandre muligheten til å lære.

Og tiltak man kan gjøre for å forbedre klassemiljøet:

Hver dag har vi tre samlinger hvor vi samles og tar sånne små evalueringer da. En om morgenen og en før vi spiser og en før vi går hjem. Og alltid før vi går hjem så har vi noe som heter dagens gladsak. Det tror jeg har litt å si for miljøet for da prøver jeg å få dem til å tenke positivt og prøve å se etter fine ting. De kommer til å ønske seg å gjøre fine ting. Det tror jeg litt på, hvis du ser etter det og det å legge merke til det så er det det elevene vil etterstrebe istedenfor å fokusere på noe negativt. Det har vi jo da og ungene blir veldig opptatt av det å gjøre fine ting og hjelpe hverandre.

I dette aspektet omtaler lærerne hvordan de jobber for å skape et godt klassemiljø. De forteller om de små detaljene de jobber med og hvordan de fremhever prososial atferd hos elevene for å fremme et godt klassemiljø. Dette er også et aspekt som de alle fremhever som målet til klasseledelse i tillegg til at de forteller om måter de jobber for å oppnå et godt læringsmiljø.

Mestring og motivasjon

Her har jeg samlet alle meninger om hvordan ivareta elevenes motivasjon og det å kunne tilpasse undervisningen til alle elever. Marius hentet frem evnen til å kunne motivere som en egenskap han syntes en god klasseleder måtte ha: «Du må kjenne til utgangspunktet for hver elev. Og så må du bygge opp under mestringfølelsen til hver elev sånn at de vet at det her blir jeg trodd på sånn at jeg kan strekk meg videre». Når det kom til mestring og omtalen om det syntes jeg det var interessant i hvor stor grad lærerne snakket om å gi elevene en sjanse til å oppleve at de greide å oppføre seg bra også. At ikke all tilrettelegging for å gi mestringfølelse var myntet på det faglige, sånn som Markus legger vekt på her:

Det var det her med å gi de frihet under ansvar. Det var det jeg mente. Hvis man jobber med gruppearbeid er det noen som synes at elevene må være på klasserommet hele tiden. Og det er jo greit da har man kontroll på dem. Men nå har jeg hatt elevene lenge. Sånn som: vi hadde gruppearbeid i går. Så spurte de, «kan vi få lov til å jobbe på grupperom». De liker å gjemme seg litt sånn unna på en måte for å si det sånn. Da tenker jeg «Ok, jeg vet at de jobber godt, de vet hva jeg forventer av dem når de er på grupperom». Så selvsagt, hvis de jobber bedre på et grupperom. Spiller det ingen rolle for meg hvor de jobber. Da får de gå på et grupperom og så går jeg selvsagt rundt og

sjekker at de jobber godt og så justerer inn der det trengs. Det tror jeg at elevene setter stor pris på og jeg ser at de trives når de får lov til å ta en del valg selv.

Jeg opplever at både han og de andre fremhever hvor viktig det er å skape mestring, og ikke minst muligheter for mestring. De er på denne måte enige med teoretikerne, men har mer fokus på mestring av oppførsel.

På barneskolen i Østfoldet jobbet de med TIEY. Sara forteller at de har målprøve hver uke og at lærerne dermed får muligheten til å få tilbakemelding på hva elevene har gjort og hva de har fått til. Da kan lærerne se om det er noe de skal jobbe mer med og får muligheten til å sørge for mestring hos alle elevene:

Vi har målprøver hver uke slik at vi da kan trene ekstra for de som sliter med noe. Og da vet vi at så langt har de kommet eller her må vi fortsette litt til av det samme. Slik at dem da mestrer det de er på nå og kommer videre.

Sara, som jobber som spesialpedagog, forteller også litt om hvordan de jobber for at utfordrende elever skal ha muligheten til å delta på den vanlige undervisningen sammen med de andre. Om hvordan de får det til bedre ved å tilpasse og følge opp slik at eleven har muligheten til å få til å delta på lik linje med de andre.

Innunder denne gruppen har jeg også plassert viktigheten av å kunne være fleksibel som et virkemiddel for å sørge for at elevene lærer. Mange av lærerne jeg intervjuet nevnte hvordan man måtte kunne forandre et opplegg hvis man så at det ikke fungerte akkurat den dagen. Solveig snakker mye om dette med å hjelpe barna med å mestre skolehverdagen: «*hvis det blir veldig mye så prøver jeg å bryte av, stoppe en aktivitet. Og så kan vi heller få en ny sjans istedenfor å ha en aktivitet gående som ikke fungerer*». Hun følger opp med ulike tiltak hun bruker som proaktiv klasseledelse. Hun forteller da om hvordan hun ofte velger å gå tilbake på ting når elevene ikke mestrer slike ting som å være stille i gangen og sette seg pent ned på stolen. Sann som jeg opplever at hun mener det snakker hun om viktigheten av å mestre selv de små tingene både for læreren og elevenes skyld.

Hvis jeg skal oppsummere dette aspektet fremmes mestring og motivasjon ved å legge vekt på de ulike aspektene ved mestring. De forteller om hvordan de jobber med de små detaljene og skaper mestring ut ifra små utfordringer som de gir elevene i hverdagen. De skaper også muligheter for mestring ved å vise elevene tillit og sette dem i situasjoner hvor de får muligheter til å kjenne på mestring. Videre omtaler de mestring i andre arenaer enn det teoretikerne omtaler. Informantene fremhever tilpasset undervisning i forhold til fagene, men

omtaler oftere mestring i forhold til det å oppføre seg. I tillegg går de utover det teoretikerne omtaler ved å ta med viktigheten av å stoppe en situasjon som elevene ikke mestrer.

Didaktikk og Profesjonalitet

Alle lærerne brakte frem det å forberede seg til timen som en viktig del av god klasseledelse. I tillegg kom det en del krav til personligheten til lærerne, eventuelt en tillært selvsikkerhet. De brukte ord som omtalte lærerens evne til å tro på seg selv, tro på det opplegget de kommer med og kunne stå i situasjonen uten å trekke seg unna. Det er som om lærerne selv fremhever viktigheten av selvtillit, men samtidig sitter jeg igjen med at det er en følelse de får av å forberede seg. Som om de snakker om en selvsikkerhet som de bygger opp foran hver time i forhold til det fagdidaktiske og å beholde ro.

Evnen til å reflektere over egen undervisning er noe som trekkes frem av både Marius, Markus, Marie og Solveig. At man utvikler seg som lærer gjennom nye inntrykk og refleksjon, enten man får det, som Marius trekker frem, fra etterutdanning eller, som Markus sier, fra kollegaer eller gjennom å vurdere å revurdere sine opplegg, både når man har fått det til og ikke fått det til, i undervisningen. Som Marie sier:

Læreryrket, du blir aldri ferdig. Du blir bedre men du trenger erfaring og praksis. Og helst noen å bryne deg på. Men både som foreldre og kollega sitter du der og «Var det her rett?», så du utvikler deg hele tiden.

Dette stemmer godt overens med det Terje Ogden (2012) mener å ha funnet grunnlag for: At de dyktigste lærerne er de som kan vurdere sine egne reaksjoner i situasjoner, lære av dem og bruke kunnskapen til å forbedre undervisningen sin senere.

En av lærerne på skolen i Østfold forteller en historie som bra beskriver viktigheten av å klare å stå i det og kunne være trofast mot egen overbevisning og skape en trygghet og forutsigbarhet for elevene som de ikke finner andre steder:

I forrige runde. Så hadde jeg en elev som var veldig, veldig utagerende. Og veldig utrygg og kom fra et veldig ustabil hjem. Som møtte meg ulende og skrikende og jeg fikk nesten ikke kontakt og det var veldig mye støy rundt han og det å prøve å nå inn til han var veldig krevende. Men da var det å spille på, å stå i det og tro på det jeg sto for å holde på det og vise han at jeg var den samme uansett, på en måte. Jeg måtte tilrettelegge veldig for han og han kunne ikke sitte sammen med oss for eksempel i samling, han måtte sitte på en egen plass til å begynne med. Med hjelp av en voksen

der, og han satt jo der og ula lenge og. Men så samtidig så ble det greit, så fikk han sitte og tegne noe mens vi holdt på. Men så så jeg jo at han satt og hørte på, og så trakk jeg jo han mer og mer inn i samlingen. Og han prøvde meg ut veldig mange ganger. For han var hele tiden forberedt på at ting skulle ikke bli vellykka da, noe feil/gærent skulle skje og sånn. Jeg prøvde å vise han at jeg var den samme uansett. Så etter hvert så, men det tok noen år. Det tok to år før han begynte å bli såpass trygg at han kunne delta på lik linje med de andre, men da begynte det å løsne og så tok det enda et par år før han ble sosial.

Dette sitatet føler jeg fanger litt av det som jeg har opplevd at informantene snakker om når de snakker om profesjonalitet. Her har jeg samlet enheter som å stole på seg selv og å være trygg. De fremhever nødvendigheten av å klare å stå i situasjonen og tro på sitt eget opplegg. Dette er på mange måter tilsvarende til proaktiv klasseledelse, men trekker frem noe som proaktiv klasseledelse dekker alene. Man kan argumentere at det handler om å være konsekvent over en lengre periode, men allikevel sitter jeg igjen med en overbevisning at det handler om noe mer og velger altså å la det stå som et eget aspekt innenfor klasseledelse.

Når man ser på disse grupperingen synes jeg det virker som om mange av dem flyter litt over i hverandre. Relasjonsbygging og proaktiv klasseledelse synes jeg ofte var vanskelig å skille når det kom til hvor jeg skulle sette de forskjellige enhetene. Alle grupperingene blir en helhet som igjen påvirker de forskjellige grupperingene. Samtidig som det fremstår som feil å skulle dele opp klasseledelse i mindre biter virker det som om det er den beste løsningen for å prøve å få en bedre forståelse av begrepet i seg selv og hva det er ment å dekke.

Inndeling etter lærere

Skole 1			Skole 2		
Marius 42år 6.trinn 17år i yrket	Markus 42år 7.trinn 22år i yrket	Marie 52år 4.trinn 16år i yrket	Sara 58år 2.trinn 35år i yrket	Siri 42år 1.trinn 35år i yrket	Solveig 28år 3.trinn 4år i yrket
Relasjons- bygging	Relasjons- bygging	Proaktiv klasseledelse/ konsekvenser	Proaktiv klasseledelse/ Konsekvenser	Profesjonalitet og Didaktikk	Proaktiv klasseledelse/ konsekvenser
Proaktiv klasseledelse/ konsekvenser	Proaktiv klasseledelse/ konsekvenser	Relasjons- bygging	Mestring og Motivasjon	Proaktiv klasseledelse/ Konsekvenser	Profesjonalitet og Didaktikk
Profesjonalitet og Didaktikk	Læringsmiljø	Profesjonalitet og Didaktikk	Relasjons- bygging	Læringsmiljø	Relasjons- bygging
Mestring og Motivasjon	Mestring og Motivasjon	Læringsmiljø	Profesjonalitet og Didaktikk	Relasjons- bygging	Læringsmiljø
Læringsmiljø	Profesjonalitet og Didaktikk	Mestring og Motivasjon	Læringsmiljø	Mestring og Motivasjon	Mestring og Motivasjon

I denne tabellen har jeg forsøkt å få frem hvilke kategorier de forskjellige lærerne har pratet mest om. Jeg har gitt aspektene forskjellige farger for bedre å få frem hva lærerne har snakket mest om. Proaktiv klasseledelse og konsekvenser er blå. Relasjonsbygging er oransje. Profesjonalitet og didaktikk er grå. Mestring og motivasjon er gul og Læringsmiljø er grønt. Aspektene er arrangert slik at det aspektet ved klasseledelse som læreren har snakket mest om er øverst og slik at det nederste er det aspektet de har snakket minst om.

Som man kan se av tabellen er det forskjell på hva de forskjellige lærerne har pratet mest om. Det er klart at alle lærerne har snakket mye om proaktiv klasseledelse. Dette er det aspektet som jeg har samlet flest enheter til. Dette gjenspeiler det som tilsynelatende går igjen både hos lærerne og teoretikerne at klasseledelse er sterkt knyttet til kontroll av atferd eller det som i Andersen (2014) kalles atferdsledelse.

Relasjonsbygging blir mest snakket om av lærerne ved skolen i Bodø. Lærerne ved skolen i Bodø er også de som er lærere i de høyeste trinnene. Å vite om det kommer av at skolen i

Bodø har en kultur der man legger mer vekt på relasjonsbygging i klasserommet eller om det er en tilpasning som oppleves som nødvendig etter hvilket trinn man er lærer i er vanskelig å si. Når jeg har samlet opp enhetene er det relasjonsbygging som lærerne har snakket nest mest om som gruppe. Relasjonsbygging blir mye snakket om av enkelte forskere som for eksempel Holten (2011).

Neste aspektet som lærerne snakket om var læringsmiljø. Som det fremstår av mange av definisjonene er de fleste enige om at klasseledelse har et godt læringsmiljø som et mål og at det dermed blir malplassert ved å la det være et aspekt av klasseledelse. Det kan være overlappingen av aspekter, eller siden det sees på som et mål av klasseledelse, som har gjort at lærerne har lagt så ulikt fokus på aspektet læringsmiljø. I informantenes svar var det temaer og enheter som jeg opplevde at var direkte rettet mot å stimulere et godt læringsmiljø som ikke passet inn under de andre aspektene av klasseledelse som jeg har funnet. Av denne grunn har jeg valgt å ta med dette som et eget aspekt av klasseledelse.

Mestring og motivasjon er det som lærerne som en gruppe har snakket nest minst om. Dette til tross for at skolen i Østfold har et innsatsprogram som heter TIEY som går på det med å kunne gi elevene tilpassa oppgaver i undervisningen. At mestring får så liten oppmerksomhet er om mulig et funn i seg selv. Dette er noe mange av teoretikerne tar frem som tilsynelatende ikke er like fulgt opp av lærerne. Til gjengjeld er lærerne som tidligere nevnt opptatt av at elevene skal oppleve å mestre å oppføre seg.

Profesjonalitet og didaktikk er det aspektet hvor jeg har fått samlet færrest meningsbærende enheter. Dette er med på å fremheve den problematiseringen som tas frem av Andersen (2014) at det er nødvendig å skape et klarere skille mellom atferdsledelse og klasseledelse hvor Peter Andersen trekker frem at slik begrepet brukes i dag er atferdsledelse et mer passende begrep enn klasseledelse. Klasseledelse er ikke klasseledelse uten et fokus på didaktikken (Andersen, 2014).

Alle aspektene har blitt nevnt av alle lærerne. Så det er en ganske klar enighet om at de fem kategoriene favner noe mange lærere tenker på når de skal utøve klasseledelse og nevner når de skal snakke om klasseledelse som begrep og hvordan utøve god klasseledelse.

Drøfting

I dette kapitlet oppsummerer og drøfter jeg funnene med den tilgjengelige forskningen. Jeg tar utgangspunkt i Ogden, Moltubak og Holtens bøker om klasseledelse. Jeg har valgt å bruke aspektene jeg har kommet frem til i analysen og diskuterer funnene opp mot teorien først.

Deretter oppsummerer jeg hva jeg har funnet i hver kategori.

Proaktiv klasseledelse

Som det kommer frem av funnene er proaktiv klasseledelse det som lærerne omtaler oftest i intervjuene. Som tidligere nevnt gjenspeiler dette Wubbels (2011) rapport om at lærere over hele verden er opptatt av dette. Dette aspektet er det temaet som også teoretikerne og kanskje spesielt Ogden legger mest vekt på når de snakker om klasseledelse.

Ogden (2012) omtaler proaktiv klasseledelse i seks av de ti retningslinjene han har skapt for å oppnå god klasseledelse. Dette kan gjenspeile hva Ogden legger i begrepet og hva han mener man må jobbe mest med for å kunne skape et godt læringsmiljø. Mange av aspektene som nevnes under kan også passe inn i aspektet «proaktiv klasseledelse». Derfor vil jeg forsøke å fokusere på det som er særegent for dette aspektet her.

Informantene omtaler proaktiv klasseledelse i størst grad. De trekker frem det å bli kjent med elevene for å kunne forutse situasjoner der det kan oppstå problemer og unngå dem hvis mulig. Mine funn omtaler i all hovedsak hvordan man som klasseleder skal kunne forutse hvem det er som kommer til å synes det er vanskelig å oppføre seg i forskjellige situasjoner. De fremhever også å styre hvem som sitter ved siden av hvem og hvem som går sammen med hvem. Dette overlapper litt med aspektet relasjonsbygging og det området som Ogden kaller det fysiske miljøet.

Ogden (2012) snakker, innenfor dette aspektet, hovedsakelig om å planlegge å unngå flaskehals og konflikter i klasserommet. Ogden (2012) og Moltubak (2015) trekker frem at en dyktig klasseleder bruker sin fysiske posisjon i klasserommet i forhold til elevene som et verktøy i god klasseledelse uten at jeg kan se at noen av informantene har nevnt det som en bevisst handling.

De fleste informantene var enige om at fleksibilitet var viktig. Med dette mener de blant annet at man ikke skal fortsette med et opplegg som ikke fungerer bare for å prøve å presse det gjennom. Dette trekkes frem, ikke bare som en metode for å sørge for mestring, men også for å sørge for at elevene skal kunne slippe å stå i en situasjon som de ikke mestrer.

Resultatene samsvarer med at Moltubak (2015) fremhever at mennesker vurderer handlinger ut ifra hva de kan gagne på den, opp mot hvor vanskelig de opplever at det er. På denne måten er det viktig at man ikke skaper en presedens hos elevene slik at de forventer å mislykkes med å oppføre seg.

I noen tilfeller, der det er en elev som har gjort noe uhensiktsmessig mener en av informantene at det ikke alltid er nødvendig med en konsekvens eller irettesetting. Alt eleven trenger er tid til ettertanke og muligheten til å trekke seg ut av situasjonen for at de skal se at de har handlet galt. Dermed kan læreren slippe å belaste relasjonen med eleven ved å måtte gi en irettesettelse.

Ifølge mine funn kan det av og til lønne seg å finne andre tiltak enn konsekvenser når en elev ikke oppfører seg som forventet. Informantene mener at man kan avlede eleven istedenfor å gå inn i en presset situasjon. Det er også mulig å gi eleven et valg hvor man som lærer uansett vinner på begge alternativene, men at en av dem kanskje virker mer fristende for eleven.

Andre ganger kan det være slik at det holder å forklare eleven hvilke negative konsekvenser som vil følge det å utføre den handlingen de planlegger. Ogden nevner også at lærere av og til kan ha mer nytte av å avlede situasjonen enn å gi konsekvenser (Ogden, 2012), men utover det er det lite i teorien som støtter opp om den fleksibiliteten informantene ofte omtaler.

Flere av lærerne snakker om at de jobber mer med proaktiv klasseledelse i begynnelsen av året enn resten. I mine funn nevnes at det å la elevene få muligheten til å styre seg selv litt og det å vise dem tillit ofte er en god innfallsvinkel til proaktiv klasseledelse. De fremhever hvordan de tilpasser undervisningen både i henhold til skoleåret og i forhold til hva de ønsker å lære elevene. Kanskje dette også faller inn under den fleksibiliteten informantene nevner at de benytter seg av i undervisningen.

Flere av informantene er inne på det å være strukturert og tydelig når man setter grenser slik at det blir forutsigbart for elevene. Det blir også nevnt at man må fortelle elevene hvilke forventninger man har til dem og hva som vil bli konsekvensen hvis de ikke gjør det.

Her er både Ogden (2012) og Moltubak (2015) enig, de fremhever viktigheten av klare forventninger og hvordan klasseleders negative forventninger også kan påvirke elevene. Derfor er de opptatt av at man, for å være en god klasseleder, må reflektere over hvilke forventninger man har og projiserer.

Av og til handler proaktiv klasseledelse også om å sette mål for elevene. Mine funn tilsier at det ikke bare handler om å håndtere de svakere elevene, men også å passe på at de sterke elevene ikke kjeder seg i timen.

En av informantene er opptatt av at man ikke vet hva som ligger bak oppførselen og at det av og til er noe hjemme eller en hendelse som har startet på fotballtrening eller lignende.

Fundamental attribution error er et fenomen som forteller om at mennesker ofte trekker forhastede slutninger siden de sjelden eller aldri har full oversikt over et hendelsesforløp (Moltubak, 2015). Dette fenomenet kan vel så gjerne gi utslag i en klasseledelsessituasjon som i en annen situasjon.

Dette tenker jeg det er viktig å ta med seg som klasseleder, at man som lærer ikke må ta alle uheldige situasjoner som personlige nederlag da det kan være hendelser utenfor ens handlingsrammer som kan ha skapt situasjonen. Samtidig viser mine funn at man av og til som klasseleder må ordne opp i situasjoner som har oppstått utenfor skolens rammer.

Forberedelse er, ifølge mine funn, også en del av proaktiv klasseledelse: å kunne sette seg inn i elevenes situasjon og ha kunnskaper om hvordan de har det hjemme eller hvilken diagnose de eventuelt har. Moltubak er også opptatt av forberedelse og sier seg dermed enig med informantene (Moltubak, 2015).

I funnene omtales også viktigheten av å forberede seg på å ha kontrollen ikke bare hva man skal gjøre i timen. Man bør planlegge hva man skal gjøre for å opprettholde oppmerksomheten og hva man skal gjøre hvis man ikke får det til. Av teoretikerne er det Moltubak (2015) som er mest inne på det med å forberede seg på å ha kontrollen. Dette er interessant fordi det er et aspekt som kan komme i skyggen av forventningen om at lærere skal forberede undervisningen i form av det didaktiske

En del av proaktiv klasseledelse kommer med erfaring mener mine informanter. Med dette mener de at man utvikler sin klasseledelse og at det blir lettere. Etterhvert som man har jobbet som lærer i mange år klarer man å se hvilke situasjoner som kan utvikle seg til noe mer og hvilke som man kan overse for å prioritere noe annet. Ogden (2012) trekker frem hvordan det er mulig å se på klasseledelse som et håndverk man blir bedre til over tid.

Mine funn understreker viktigheten av å følge opp alt fra lekser til problemsituasjoner. God klasseledelse handler om å kunne gi riktige, veloverveide og konsekvente konsekvenser. Det

er viktig å gi de samme konsekvensene for de samme handlingene og ikke velge å overse handlinger man har straffet tidligere mener informantene.

Videre er noen av informantene opptatt av at de lærerne som har elevene sammen må være samkjørte når det kommer til regler og konsekvenser. Dette er for at eleven skal oppleve en visshet om at alle handlinger vil ha de samme konsekvensene hver gang. Skoler med klare rutiner for hvordan de følger opp elever som bryter reglene hadde vesentlig færre atferdsproblemer enn på de skolene hvor de ikke hadde noen rutine på det (Ogden, 2012).

Ogden (2012) mener å ha funnet at det også oppleves som tryggere for lærerne å ha klare retningslinjer. Det er lettere for lærerne å være konsekvente når de har retningslinjer for hvordan de skal håndtere uheldig oppførsel.

Informantene fremhever evnen til å tenke langsiktig og å ha tålmodighet som en egnet egenskap, man må ikke fortvile om eleven fortsetter å gjøre de samme tingene. Man må bare være konsekvent over tid, uten å nødvendigvis trappe opp konsekvensen, men fortsette med den og vise at man fortsatt er den samme uansett hvordan eleven oppfører seg og man vil se at eleven forandrer seg med tiden.

Jevnt over er det påfallende hvor enige informantene og teoretikerne er i denne kategorien. Både Ogden og Moltubak snakker mye om proaktiv klasseledelse når de først snakker om klasseledelse. Det fremstår som om mange mener at denne måten å jobbe på er en stor del av klasseledelse. Av Andersen (2014) trekkes det paralleller mellom klasseledelse og atferdsledelse. I hans beskrivelse av atferdsledelse fremstår det som om atferdsledelse på mange måter kan sammenlignes med proaktiv klasseledelse.

Så for å oppsummere sammenfaller mine funn og forskernes retningslinjer ofte. Det er enighet om at dette aspektet er en stor og viktig del av klasseledelse. Hvor mye vekt man bør legge på forberedelse, som en del av proaktiv klasseledelse, samsvarer mellom mine og andre forskeres funn. Men der hvor forskerne ofte fokuserer på didaktisk forberedelse vektlegger mine funn ofte relasjonell eller proaktiv forberedelse.

Allikevel må det nevnes at Terje Ogden, som jeg har vært inne på, tar med utforming av klasserommet som en del av klasseledelse og at dette på mange måter samsvarer med mine funn om proaktiv forberedelse og planlegging.

Av teoretikerne så nevnes det at man skal bruke sin egen posisjon i klasserommet på en proaktiv måte. Ved å, for eksempel, stå i nærheten av elever som kan tenkes å ville forstyrre i timen, kan man hindre dem i å forstyrre. Dette er noe som derimot ikke tas opp av informantene. Det er vanskelig å trekke noen slutninger ut fra dette, men det er en mulighet at dette er en handling som lærerne ikke nødvendigvis er like bevisst på selv om de gjør det.

Videre vil jeg også nevne at ikke alle informantene nevnte viktigheten av å være konsekvent fra lærer til lærer, på lik linje som forskerne gjør. Dette kan tenkes at stammer fra deres posisjon som deltakere i skolen og at det derfor er mindre vanlig å se hele skolen som en enhet som utfører klasseledelse. Det kan også tenkes at intervjuet i seg selv har spørsmål som er fokusert rundt individets evne til klasseledelse og at det da ikke blir naturlig å omtale lærerne som en enhet som utøver klasseledelse overfor en klasse.

Når man skal se på hva informantene legger i begrepet proaktiv klasseledelse, i forhold til det teoretikerne gjør, er det i mine øyne interessant at informantene snakker så mye om at en god klasseleder må ha evnen til å tilpasse undervisning og konsekvenser etter elever og situasjon. Dette opplever jeg at står i kontrast med teoretikernes omtaler av viktigheten med å være konsekvent. Det er viktig å nevne at også informantene, i tråd med forskerne, omtaler dette med å være konsekvent. Fleksibilitet er allikevel en del av proaktiv klasseledelse som kanskje kommer litt i konflikt med dette. Informantene omtaler fleksibilitet og mener det er viktig å snakke om, derfor er det viktig for meg å ha med dette dilemmaet i oppgaven.

Relasjonsbygging

Mine funn tyder på at lærerne mener at relasjonsbygging er en stor del av klasseledelse da det ofte ble nevnt og snakket om av informantene. I funnene kommer det frem at de lærerne som jobbet med eldre elever hadde mer fokus på dette. Det som blir nevnt flest ganger er dette med å se elevene og å kunne se deres problemer, styrker og interesser. Alle informantene omtaler metoder for å få til en god relasjon til elevene. Denne kunnskapen trekker de frem som et godt verktøy å bruke i undervisningen. På samme måte mener Ogden (2012) å ha funnet grunnlag for å tro at elever lærer bedre av lærere de har et godt forhold til. Dette er Holten (2011) også enig i og trekker relasjonsbygging frem som et viktig fokusområde innenfor klasseledelse.

Det å sette seg inn i elevenes situasjon og diagnoser fremstår i mine funn som viktig og er naturlig i første omgang å knytte til proaktiv klasseledelse. Det er allikevel naturlig at det får en plass i dette aspektet da det å vite hvor elevene kommer fra og hva de har med seg er første

steg til å bli bedre kjent med elevene. Allikevel mener informantene at det ikke skal glemmes at alle elever er forskjellig og at elever med diagnoser har ulike forutsetninger i forhold til hverandre. På den måten peker mine funn på viktigheten av å se alle barna og at det å snakke med elevene for å lære dem å kjenne er viktigere enn de forberedelsene man kan gjøre før man møter dem. Videre beskriver funnene viktigheten av at elevene føler at de blir sett og at læreren genuint interesserer seg for livene deres. I flere av intervjuene blir dette med å holde stemmen lav og anerkjenne elevene fremhevet som viktige deler av god klasseledelse. Den trygge klasseleder trenger ikke lenger prestere og tilstrebe det perfekte når dialogen som oppstår gjennom relasjonen støtter arbeidet med å skape trivsel og læring (Holten, 2011).

Informantene nevner det å være raus og fleksibel og at det å alltid se det gode i eleven er av avgjørende betydning for å bedrive god klasseledelse. Ellers er humor og det å kunne bruke seg selv og være litt selvironisk av og til en viktig del av å skape gode relasjoner. Bare det å relatere en mattehistorie opp mot klassen ved å bruke lærernavn eller navn til elevene kan hjelpe til med å gjøre avstanden mellom lærer og elev litt mindre.

Ifølge Ogden (2012) er det viktig at en klasseleder, ved siden av å passe på å bli kjent med eleven, også passer på at de blir kjent med han. Dette mener han også er veldig viktig ettersom relasjonen mellom eleven og læreren bør være god når læreren irettesetter, for at det ikke skal oppleves av eleven som straff eller hevn fra lærerens side (Ogden, 2012).

Læreren må også passe på at relasjonene elevene imellom er gode og at ingen faller utenfor det sosiale fellesskapet (Ogden, 2012). Dette viser mine funn at lærerne ser på som en viktig underdel av relasjonsbygging ved å trekke frem ulike fremgangsmåter for å skape gode relasjoner innad i klassen.

Funnene viser også at man må ha positiv innstilling til elevene, bry seg om og kunne sette av tid til alle elevene og kunne bruke ekstra tid på barn med utfordringer. Som klasseleder er empati en viktig egenskap og ikke minst evnen og viljen til å bruke denne (Holten, 2011). I intervjuene fremgår det at lærerne er opptatt av at for å bedrive god klasseledelse må man være engasjert og interessert i elevene sine og deres liv.

Flere av informantene var opptatt av dette med å være omsorgsfull i undervisningen og ha varme i ledersituasjonen og dette stemmer godt overens med det Holten (2011) mener å ha funnet: Ved å kjenne seg selv kan læreren by på seg selv og fremstå som en trygg klasseleder med varme og engasjement.

Anerkjennelse får læreren av å formidle sine kunnskaper i relasjonen og anerkjenne den enkelte elev slik at de føler seg sett. Erfaringer har vist at lærere rapporterer at de blir bedre til å fange elevenes engasjement og oppmerksomhet etter hvert som de lærer seg å bruke relasjonen i undervisningen (Holten, 2011).

Innunder denne kategorien har jeg opplevd viktigheten av å ikke bare spørre hva man mener klasseledelse er, men hvordan den utføres. For ved spørsmål om hva klasseledelse er og hvilke viktige områder det består av, omtaler lærerne denne kategorien lite og det kan fremstå som om teoretikerne er mer opptatt av relasjonsbygging enn det informantene er. Men funnene viser at informantene mener at relasjonsbygging er viktig når de snakker om egen utførelse av klasseledelse.

Holten mener evnen til å danne relasjoner og forstå elevene er noe som utvikler seg mens man står i en situasjon som klasseleder uten at man nødvendigvis reflekterer så mye over det (Holten, 2011). Dette reflekterer tanken på klasseledelse som et håndverk som utvikler seg over tid og støtter opp om mine funn om at informantene bygger relasjoner for å oppnå god klasseledelse.

Læringsmiljø

Denne kategorien omhandler hva lærere gjør for å skape og vedlikeholde et godt læringsmiljø. Lærerne fremhever viktigheten av å skape trygghet og stabilitet for elevene i hverdagen. Det kommer frem av intervjuene at lærerne er opptatt av å dyrke frem en kultur i klassen som kan hjelpe til med å støtte opp om elevenes utvikling. Dette er et aspekt som på mange måter overlapper med aspektet relasjonsbygging. Jeg har allikevel valgt å ha dette som en egen kategori siden aspektet som helhet går ut over det å skape gode relasjoner mellom elevene.

Wubbels (2011), Evertson and Weinstein (2011) og Freiberg og Laponte (Evertson & Weinstein, 2011) har i sine definisjoner av begrepet klasseledelse fokus på læringsmiljø. Dette tyder på at forskere ser på et fokus på læringsmiljø som en del av klasseledelse. Informantene har alle et fokus på læringsmiljø og viser at mine funn støtter opp om allerede eksisterende teorier på feltet.

I flere forskningsmiljøer blir det nå snakket om at alle skolens ansatte må arbeide sammen for å skape et godt og forutsigbart læringsmiljø (Arnesen, Sørli, & Ogden, 2006; Biglan & Ogden, 2008; Holten, 2011). Australia fremheves som en foregangsnaasjon på grunn av at de

har en egen stilling ved skolene som har som oppgave å sørge for at elevene trives på skolen (Holten, 2011).

Mine funn understreker at et godt læringsmiljø er trygt, forutsigbart og har arbeidsro. Målet med arbeidsro er igjen å få hver enkelt til å fungere best mulig, både individuelt og i gruppearbeid. God struktur blir fremhevet som en nødvendighet for å skape et trygt læringsmiljø.

Ogden (2012) fremhever hvordan forventninger, regler og rutiner er med på å skape et godt læringsmiljø. Han mener at ved å være konsekvent og klar i sine forventninger til elevene får man elevene til å føle seg trygge. På mange måter viser han hvordan de forskjellige kategoriene går over i hverandre når han sier at proaktiv klasseledelse er en vei til godt læringsmiljø.

Moltubak (2015) er på lik linje med Ogden opptatt av at forventninger og konsekvenser er med på å skape et godt læringsmiljø. Videre mener han at læreren har mulighet til å påvirke læringsmiljøet ved å lede som eksempel. Mine funn støtter opp om denne påstanden om at å fremstå som rettferdig og være en god rollemodell er en forutsetning for å være en god klasseleder. Funnene fremhever hvordan handlingene som læreren gjør i klasserommet påvirker miljøet i det og at man må tenke på hvordan man tar imot ungene, hvordan de sitter og hvilke rutiner man innarbeider for å skape forutsigbarhet og trygghet for elevene.

Ogden (2012) fremhever hvordan det er mulig å påvirke læringsmiljøet med forventninger, ros og oppmuntring. På lik linje med Ogden viser mine funn at lærerne har et stort fokus på ros og forventninger. At det er viktig å vise elevene hva som er rett oppførsel og gi ros for å dyrke denne oppførselen og få fremhevet hvilke forventninger de har til elevenes oppførsel.

Læringsmiljø kan deles i to: det fysiske og det psykiske. I det fysiske snakker man om det å sørge for at det ikke oppstår flaskehals og konfliktpunkter ved elevenes hyller eller lignende. Ogden (2012) har et fokus på det fysiske miljøet og knytter det opp mot proaktiv klasseledelse. Informantene snakker hovedsakelig om hvordan rutinene i det fysiske læringsmiljøet er det viktige og at alle elevene skal kunne vite hvor de sitter og hvordan de skal gå inn i klassen og lignende.

I det psykiske, eller også sosiale, læringsmiljøet er det snakk om hvordan man ønsker å få hele klassen til å ha en oppfatning om at det å lære noe nytt er av interesse. Videre ønsker man som klasseleder å skape en struktur og forutsigbarhet som gjør at elevene legger fra seg

valget om å oppføre seg. De skal slippe å undres på om de vil få konsekvenser for uheldig oppførsel, isteden skal de vite at om de oppfører seg dårlig blir det en konsekvens og de skal også vite hvilken konsekvens det blir. Dette er noe både informantene og teoretikerne er enige i at er viktig for et godt læringsmiljø.

Innenfor dette aspektet er det påfallende hvor enige informantene og teoretikerne er, men det skal trekkes frem at likhetene først kommer frem når man tar med informasjon som alle innenfor de to gruppene har omtalt. En ting er jo at de forskjellige informantene er forskjellige og dermed opplever at forskjellige teknikker og verktøy fungerer ulikt for dem og at de dermed vil legge ulik vekt på hvilke deler av klasseledelsesteori de synes best passer dem.

Men det er også en viss diskrepans mellom teoretikerne om hva de mener det er verdt å legge vekt på. Det er bare Ogden som legger vekt på det fysiske klasserommet av teoretikerne og da er det hovedsakelig som et tips for proaktiv klasseledelse. Tre av informantene derimot mener at vekt på rutinene rundt elevene som oppstilling og lignende kan hjelpe til med å skape forutsigbarhet og trygghet i læringsmiljøet.

Det å skape en god læringskultur blant elevene er noe som hovedsakelig tas opp av informantene. At det er viktig at det blir en enighet blant elevene om at læring er noe man gjør for sin egen skyld og ikke bare for skolen er noe flere av informantene er enige om. Å skape et miljø der det er status å være skoleflink er derimot ikke noe alle lærere får til. Det er derfor et interessant funn at ikke flere teoretikere belyser dette.

Mestring og motivasjon

Mestring og motivasjon handler om lærerens rolle i å skape mening og lyst til å lære. I mine funn kommer det frem et fokus som ikke teoretikerne har. Det kommer frem når informantene snakker om mestring og hvordan de oppnår en følelse av mestring hos elevene. I tillegg til Ogden, Holter og Moltubaks fokus på faglig mestring er informantene opptatt av at ikke all tilrettelegging for å gi mestringsfølelse skal være myntet på det faglige. De snakker mye om å gi elevene en sjanse til å oppleve at de greide å oppføre seg bra.

Ogden (2012) fremhever viktigheten av å tilpasse klasserommet sånn at det ikke oppstår unødvendige flaskehalsar og potensielle konfliktområder. Dette handler om å tilrettelegge slik at elevene opplever å mestre det sosiale samspillet i klasserommet. Her er Ogden litt inne på det som mine funn fokuserer på, at man ikke skal skape unødvendige situasjoner som kan skade elevenes opplevelse av å mestre det sosiale samspillet i klassen. Selv om det fysiske rommet er håndfast og lett å forstå er læreren også nødt til å legge til rette for sosial mestring

gjennom proaktiv klasseledelse. På denne måten er proaktiv klasseledelse og mestring knyttet opp mot hverandre.

I mine funn kommer viktigheten av tilpasset opplæring frem. Det å vite hvor eleven er faglig og hva som er passende oppgave for at eleven skal mestre, trekkes frem som et viktig verktøy. Sissel Holten (2011) trekker frem tilpasset opplæring og mestring som et tema gode klasseledere må arbeide med og støtter dermed oppunder mine funn.

Ogden bruker fanen «strukturerte læringsaktiviteter» som en gruppebetegnelse på evnen til å gi elevene mestring. Han beskriver hvordan en klasseleder må tilpasse oppgavene og eventuelt dele dem opp slik at alle kan få gjort dem. I tillegg trekker han frem viktigheten av å gi store nok utfordringer til de evnerike elevene slik at de ikke faller ut av undervisningen på grunn av kjedsomhet (Ogden, 2012).

Mestring beskriver også Moltubak (2015) som en viktig del av klasseledelse. Han mener det er viktig at klasselederen har oversikt over barnas evner og har evne til å inspirere elevene på deres nivå. På barneskolen i Østfold jobber de med nettopp dette: Å holde oversikt over elevenes faglige utvikling ved hjelp av ukentlige prøver. På denne måten kan klasselederen få et oppdatert innblikk i elevenes nivå og muligheten til å tilpasse seg etter det.

I mine funn trekker informantene frem arbeidet med utfordrende elever og det å jobbe for at de skal ha muligheten til å delta på den vanlige undervisningen sammen med de andre. En del diagnoser påvirker de sosiale evnene og for at de skal kunne oppleve mestring i sosiale relasjoner må lærerne være bevisst på at det er viktig med sosial mestring så vel som faglig mestring.

Teoretikerne går ikke spesielt inn på de vanskelige barna, men omtaler mer generelt at alle barn trenger tilpasset undervisning og oppfølging på bakgrunn av evner. Dette har jeg valgt å ikke se på som en uenighet eller manglende fokus, men som et resultat av at forskningen deres generaliseres for at den innehar et bredere perspektiv.

Lærerne snakker en del om å kunne være fleksibel i undervisningssituasjonen som en nødvendighet. At man skal være fleksibel slik at alle får den tilpassede opplæringen de har rett til. Dette beskriver de som noe de gjør for å sikre et godt læringsmiljø i klassen. De snakker dermed om å tilpasse opplæringen til elevenes evner både faglig og sosialt for å sikre et godt læringsmiljø.

Her oppleves det igjen at mestring er nært knyttet opp til proaktiv klasseledelse. Informantene beskriver hvordan det kan være kjekt å ha et alternativt opplegg hvis en av aktivitetene viser seg å ikke fungere. Dette er samme fokusområdet som kom frem i kategorien proaktiv klasseledelse: At informantene trekker frem viktigheten av å skape mestring ved hjelp av fleksibilitet eller rettene sagt å unngå tap av mestringsfølelse på grunn av rigiditet.

I mine funn rapporteres det at et fokus på mestring av hverdagsaktiviteter som å sitte pent på stolen og kunne kle av og på seg i garderoben uten å bråke for mye har god effekt på læringsmiljøet. Slike aktiviteter havner litt midt imellom det faglige og det sosiale, men oppleves som mange av informantene å være viktig for et godt læringsmiljø.

På denne måten kan man sørge for at skolen er en plattform for å oppleve nye mestringsfølelser. Siden Ogden (2012) mener det er viktig at ikke bare negativ oppførsel får en konsekvens, men at positiv oppførsel også gir tilbakemelding, kan det tenkes at det er dette informantene er inne på.

Moltubaks påstand er også forenlig med informantenes påstand: Mennesket søker mestringsfølelse og er i stor grad autodidakt (Moltubak, 2015), slik at hvis en elev føler en oppgave som oppnåelig er det større sjanse for at han eller hun vil forsøke å gjennomføre den enn hvis de ikke gjør det.

Som vi kan se av denne oppsummeringen er informantene og forskerne enige om at mestring og motivasjon er en viktig del av klasseledelse. Tilpasset opplæring og fleksibilitet rundt oppgaver er viktige stikkord både hos forskerne og informantene. En ting som er verdt å merke seg er at dette er det aspektet som informantene snakker nest minst om. Denne fordelingen kan jeg ikke finne igjen hos teoretikerne. Jeg opplever at teoretikerne har et større fokus på mestring enn det informantene har. Da forskningen på mestring fremhever hvor viktig dette er i skolesituasjonen må dette kunne sees på som noe det er verdt å fokusere på.

I dette aspektet snakker informantene om det sosiale og oppførselsrelaterte i forhold til mestring og i forhold til klasseledelsesbegrepet på en måte som ikke forskerne gjør. Det er mulig at denne delen av mestring hos forskerne faller mer inn under proaktiv klasseledelse, men jeg synes at det er verdt å trekke frem en viss uoverensstemmelse av hvor stor oppmerksomhet som blir viet det sosiale aspektet av mestring. Dette fører også til at forskerne ikke problematiserer særlig rundt de elevene som trenger ekstra oppfølging og veiledning sosialt for å kunne fungere optimalt i et klasserom.

Didaktikk og profesjonalitet

I funnene mine understrekes det å forberede seg til timen som en viktig del av god klasseledelse. De omtalte lærernes evne til å tro på seg selv, tro på det opplegget de kommer med og kunne stå i situasjonen uten å trekke seg unna. Det er som om lærerne selv fremhever viktigheten av selvtillit, men samtidig sitter jeg igjen med at det er en følelse de får av å forberede seg. Som om de snakker om en selvsikkerhet som de bygger opp foran hver time i forhold til det fagdidaktiske og å skape arbeidsro i timen. Didaktikk og profesjonalitet kan deles i to separate grupper, men min opplevelse er at det henger sammen på en slik måte at det bør nevnes innenfor samme kategori.

Dette er også det aspektet som lærerne snakker minst om. Allikevel er det et aspekt som nevnes i forbifarten når informantene snakker om de forskjellige tingene de gjør for å oppnå god klasseledelse. Av Andersen (2014) trekkes det frem hvordan klasseledelse bare er adferdsledelse hvis man ikke inkluderer didaktikken. De fremhever også at slik klasseledelse brukes i dag kunne det vært mer hensiktsmessig å bruke adferdsledelse om begrepet. Det kan være det er det som kommer frem i mine funn da didaktikken nærmest uteblir fra begrepet klasseledelse. Det kan også tenkes at det ble tatt som en selvfølge av informantene eller at spørsmålene i intervjuet ikke fanget opp dette aspektet av klasseledelse.

Sissel Holten (2011) viser til forskning og mener, i likhet med informantene, at lærerens trygghet er viktig i klasseledelsessituasjonen. Hun trekker også frem forskning som mener å ha funnet grunnlag for at lærere med spesielle evner, som kan brukes i klasseromssituasjonen, har lettere for å drive med klasseledelse. Eller for å være mer nøyaktig slipper de aktuelle lærerne å fokusere så mye på de andre aspektene av klasseledelse som normalt anbefales.

Dette kan bety at hvis læreren opplever mestring på deler av undervisningen kan han eller hun bruke den tryggheten som oppstår i klasseledelse generelt. Det kan også være det som gjenspeiles i mine funn da det er dette emnet som det er minst samsvar mellom lærerne om. Informantene veksler mellom å omtale didaktikk og profesjonalitet mest av alle kategoriene de snakker om og minst. Det kan tenkes at dette er fordi noen av dem opplever å ha andre evner som gjør at dette aspektet blir mindre prioritert i deres klasseledelse.

Jørgen Moltubak mener at planlegging er en tredjedel av jobben som klasseleder (Moltubak, 2015). Han mener at en god klasseleder må forberede kontroll over regien, tiden og elevenes oppmerksomhet i undervisningen. En klasseleder må kunne være bevisst sin egen utstråling og kroppsspråk (Moltubak, 2015). Når man underviser kan måten man gjør det på være like

viktig som hva man sier. Ogden bifaller med at en god klasseleder går inn for at elevene skal lære noe og ikke bare legger frem kunnskapen (Ogden, 2012). Mine funn bifaller og understreker at dette krever forberedelse og planlegging og ikke minst at man går foran som et godt eksempel med nysgjerrighet og vitebegjær som lærer.

I mine funn kommer evnen til å reflektere over egen undervisning frem som en naturlig del av klasseledelse. Dette stemmer godt overens med det Terje Ogden (2012) mener å ha funnet grunnlag for: At de dyktigste lærerne er de som kan vurdere sine egne reaksjoner i situasjoner, lære av dem og bruke kunnskapen til å forbedre undervisningen sin senere. Sissel Holten (2011) trekker også frem at det er gjennom refleksjon man kan bli en bedre klasseleder. Hun beskriver spesifikt evnen til å danne relasjoner som en egenskap som kan og bør utvikles hos en klasseleder og at trygghet er en følge av at man utvikler seg innenfor relasjoner, tilpasning og didaktikk.

I en oppsummering av didaktikk og profesjonalitet ser vi at dette aspektet viser en viss uenighet om hvor stor plass det innehar som en del av klasseledelse. I forhold til tidligere tankegang, som poengtert av informantene, ser man at fokuset i skolen og på klasseledelse generelt vender seg mer mot relasjonsbygging og proaktiv klasseledelse enn didaktikk og forberedelse. Denne oppgaven har fått funn som kan tyde på at dette gjenspeiles både i forskningen og i undervisningen på grunnskolenivå.

Oppsummering av drøfting

Stort sett er teoretikerne og informantene enige om at de forskjellige aspektene, som jeg har kommet frem til, er en del av klasseledelse. Allikevel er det en del områder der de ikke omtaler det like nøye eller har en bredere forståelse av de forskjellige aspektene i forhold til hverandre. For å få ulikhetene bedre frem har jeg valgt å oppsummere dem her.

I det sterke fokuset på proaktiv klasseledelse er informantene mer samkjørte enn det jeg opplever at teoretikerne er. Alle informantene omtaler proaktiv klasseledelse mest eller nest mest. I aspektet relasjonsbygging er det litt mindre overenskomst, men allikevel er det en stor del av informantene som omtaler dette blant de viktigste aspektene. Dette er en enighet som jeg ikke finner igjen hos teoretikerne. Jeg tenker at dette er noe man må være klar over når man skal se på teoretikernes omtale av klasseledelsesbegrepet, at det ikke alltid er samsvar mellom de enkelte teoretikerne.

Det er derimot større enighet blant forskere og teoretikere når det gjelder fokuset på mestring. Dette er et aspekt som blir mindre omtalt av informantene. Dette gjør at det blir en avstand mellom teoretikerne og informantene når det kommer til fokuset på mestring. Med den etablerte forskningens vekt på motivasjon og fokus på betydningen av det, er det overraskende at ikke mestring som et aspekt av klasseledelse har blitt mer omtalt av informantene.

Det er også et større fokus hos informantene på mestring av sosiale situasjoner og mestring i å kunne rette seg inn etter skolens regler og rutiner enn hos teoretikerne. I og med at man mener å ha funnet at mestring som motivasjonsfaktor er så viktig burde dette ha hatt et større fokus i forskernes teorier om klasseledelse.

Teoretikerne og informantene er uenige om hvilken vekt man legger på å være konsekvent da nødvendigheten av å være fleksibel trekkes frem av informantene som en viktig del av proaktiv klasseledelse. Informantene trekker også frem konsekvente konsekvenser, men fremhever at det er viktig å ikke tvinge elevene til å stå i en situasjon de ikke mestrer bare for å være konsekvent. Det kan tenkes at det ikke egentlig er en uoverenskomst her, men heller et resultat av kompleksiteten det er i å utføre klasseledelse.

Videre er teoretikerne opptatt av at man skal være konsekvente på tvers av lærere som er i tilknytning til en klasse for å skape gode rutiner og tydelige konsekvenser. I funnene er ikke dette lagt like mye vekt på. Som nevnt tidligere er det uklart om dette kommer av måten intervjuet er rettet mot den mer individuelle vinklingen av klasseledelse eller om det er noe som lærerne er mindre opptatt av. På grunn av at det er en differanse her er det verdt å legge fokus på det.

En del av teoretikerne snakker om det å forberede seg til timene og forberede det faglige slik at man ikke bare legger frem kunnskapen, men aktivt prøver å lære bort. Dette er noe jeg har problemer med å finne igjen i intervjuene. Når informantene snakker om forberedelse virker det som om de omtaler forberedelse i form av å mestre det proaktive og relasjonelle i klasseromssituasjonen i større grad enn det didaktiske.

Dette kan også være et resultat av at informantene har omtalt forberedelse uten å beskrive hva de forbereder og at jeg dermed kan ha mistolket noen av disse uttalelsene. Videre opplever jeg at fokuset på didaktikk er lavt, da dette er et av aspektene som ble nevnt færrest ganger. Dette

kan tenkes å være fordi lærerne opplever det som viktig å holde et større fokus på proaktiv klasseledelse fremfor didaktikk.

Det ble omtalt av to av informantene at fokuset i skolen hadde måttet skifte fra et fokus på det didaktiske over i et fokus på det proaktive. Det er mulig at det er dette vi ser i funnene eller det kan tenkes at forståelsen av begrepet klasseledelse ikke innebærer så mye av det didaktiske aspektet for lærerne. Med andre ord er atferdsledelse kanskje et mer hensiktsmessig begrep slik som Peter Andersen hevder (Andersen, 2014).

Konklusjon

Denne oppgaven hadde som mål å la lærernes oppfatning av klasseledelse bli hørt. Gjennom å besvare forskningsspørsmålet har denne oppgaven trukket frem lærernes oppfatning av begrepet klasseledelse. Teorien om emnet er omfattende og beskriver mange forskjellige aspekter av klasseledelse. Det er derimot lite eller ingen forskning som har trukket frem lærernes beskrivelse av klasseledelse på denne måten før.

Gjennom et åpent intervju har denne oppgaven forsøkt å fremme lærernes egne synspunkter på klasseledelse og sammenlignet det med teorien på feltet. Det skal sies at når jeg startet med denne oppgaven hadde jeg forventet en større diskrepans mellom teorien rundt klasseledelse og lærernes omtale av klasseledelse, denne litt «*common sense*» baserte tankegangen om at teori og praksis ikke alltid samsvarer. Videre hadde jeg forventet at teoretikerne og forskerne skulle ha flere likhetstrekk seg imellom enn de tilsynelatende hadde.

Et av mine funn er at det er lite samsvar mellom teoretikerne og forskerne om hva klasseledelse inneholder mer spesifikt. En del av definisjonene er relativt like og kan beskrive det samme, men når teoretikerne skal operasjonalisere begrepet legger de vekt på forskjellige aspekter. Jeg opplever at forskerne ikke er tydelige nok på hva de har valgt å legge vekt på og om de mener at deres synspunkter er utfyllende eller om de har valgt å bare rette søkelyset mot bestemte aspekter av begrepet for større gjennomsynlighet.

Denne oppgaven valgt å fokusere på forskerne/teoretikerne som én gruppe og lærerne som en annen gruppe. Dette for å få et bedre sammenligningsgrunnlag. Jeg opplever at ved å samle de to gruppene på denne måten kommer jeg frem til to grupper som samsvarer i stor grad i omtalene av klasseledelse. Å se disse omtalene opp mot hverandre som en dialog for å utfylle aspektet klasseledelse er i tråd med sosial konstruksjonistisk litteratur.

Denne oppgaven har videre redegjort for ulike aspekter ved klasseledelse forklart av lærere som jobber med dette som en del av dagliglivet. Den har ikke bidratt til å innsnevre begrepet i noe særlig grad, og det kan muligens hevdes at dette hadde vært mer hensiktsmessig.

Imidlertid indikerer funnene i oppgaven at begrepet klasseledelse snarere bør forstås i en utvidet forstand for slik også å kunne være meningsbærende for de som utøver klasseledelse: Lærerne. Innen litteraturen på klasseledelse har det, til tross for tilsynelatende forsøk på å gi en utførelse av begrepet, så langt ikke vært gjennomført forskning på klasseledelse slik begrepet oppleves av de som utøver det.

Ytterligere forskning på temaet bør derfor gjennomføres, slik at det i større grad kan oppnås en forståelse av hvor bredt begrepet forstås av teoretikere og utøvere. Når det kommer til hvordan de to gruppene varierer seg imellom vil jeg presentere hva jeg har funnet.

Som det blir nevnt i drøftingen er det både blant teoretikere og lærere et sterkt fokus på proaktiv klasseledelse og relasjonsbygging. I oppgavens funn om proaktiv klasseledelse korrelerer lærernes meninger seg imellom i større grad enn teoretikernes meninger korrelerer med hverandre.

Ved mestring og motivasjon fremstår teoretikerne derimot i stor grad som enige og flere av dem trekker frem mestring og motivasjon som et avgjørende aspekt som kan legge til rette for om elevene trives eller ikke. Dette fokuset på mestring i de faglige situasjonene står høyt hos teoretikerne uten at lærerne omtaler det i like stor grad.

Diskursen rundt mestring blant lærerne jeg intervjuet indikerte at lærerne i større grad er opptatt av mestring av oppførsel som en del av klasseledelse, enn det teoretikerne er. Ettersom forskerne trekker frem mestring og motivasjon og effekten av det i så stor grad mener jeg at det er grunn til å fremheve at det ikke oppleves som en så stor del av klasseledelse.

Jeg vil hevde at dette innebærer et lite, men viktig bidrag til hvordan klasseledelse bør forstås. Ikke minst kan et større faglig fokus på denne formen for mestring bidra til at begrepet klasseledelse oppleves som relevant både for nyutdannede og erfarne lærere. Med kunnskap om viktigheten av mestring og et fokus på dét, kan det bli enklere å vite hva man skal ta tak i når man skal forbedre sin egen klasseledelse som nyutdannet lærer.

Det er usikkerhet rundt hvorfor informantene ikke er like opptatt av at lærerne som er knyttet opp til en klasse bør være konsekvente seg imellom, som teoretikerne er. Det kan skyldes at lærerne er fokusert på sin egen rolle, og at det oppstår vanskeligheter med å se seg selv og gruppen man jobber i utenifra.

Det kan også komme som et resultat av at metoden som har vært benyttet i denne oppgaven, intervjuet, er rettet mot den individuelle informants forståelse av klasseledelse, og at informantene i liten grad har funnet det naturlig å snakke om dette aspektet ved klasseledelse.

Videre opplever jeg at lærerne for de eldre elevene legger mer vekt på relasjonsbygging enn lærerne i de lavere trinnene. Dette kan vitne om at klasseledelse er formbart og nødvendig og mulig å tilpasse til situasjonen og deltakerne i stor grad. Det kan det også tenkes at denne

variasjonen indikerer at lærernes fleksibilitet og evne til å tilpasse klasseledelsen sin, etter hvert som elevene blir eldre og har andre utfordringer i hverdagen, er nødvendig. Ytterligere forskning, med et større utvalg, kan bidra til å undersøke om denne ulikheten i vektleggingen av relasjonen mellom lærere for lavere og høyere trinn er generaliserbar til populasjonen av lærere for øvrig.

Det er ulikhet i hvor mye fokus forskerne retter mot relasjonsbygging som et aspekt av klasseledelse. Lærerne fremhever relasjonsbygging i stor grad og hvordan de jobber med dette for å opprettholde kontakt med elevene og muligheten for å lære bort. Hvis man ser på enkeltforskere kommer denne ulikheten bedre frem og er kanskje noe som burde være en større del av den allmenne oppfatningen av begrepet klasseledelse.

Denne oppgaven gir grunnlag for å tro at et fokus på forskning på sosial mestring som en viktig del av skolehverdagen bør få større oppmerksomhet. Den setter også søkelys på at lærere ser på det å kunne være fleksibel i en undervisningssituasjon som en nødvendig del av god klasseledelse og etterspør dermed at forskningen undersøker dette mer.

Hvis man skal følge teoretikerne slavisk vil dette fokuset på fleksibilitet som klasseleder kollidere med forskernes fokus på behovet for å være konsekvent på tvers av situasjoner. Men informantenes forklaring på hvordan man må passe på å ikke skape en presedens av å ikke mestre finner man igjen hos Moltubak (2015).

Spørsmålet om å være fleksibel eller konsekvent kan i noen situasjoner bli et dilemma og noe som læreren må ha tenkt gjennom på forhånd. Jeg vil etterspørre mer forskning rundt fleksibilitet i klasserommet og hva man bør gjøre for å avslutte en situasjon som eleven ikke mestrer, uten å gi eleven opplevelse av at de har vunnet med å ikke gjøre som læreren sier.

Jeg anser at oppgaven har nådd sitt mål om å finne ut hvordan en gruppe lærere omtaler klasseledelse. Jeg mener at de ulike aspektene har kommet frem uten for mye påvirkning av allerede eksisterende forskning på området. I henhold til litteraturen på kvalitative forskningsintervju (Kvale et al., 2015) har jeg forsøkt å redusere min egen påvirkning av resultatene, slik at lærernes opplevelse av klasseledelse kommer frem.

Jeg håper at oppgaven kan stimulere til at alle som skal bruke begrepet tenker over hvilken forståelse og hvilke aspekter av klasseledelse de skal bruke og snakke om. Jeg håper at oppgaven har vært med å åpne for en bredere forståelse av begrepet klasseledelse og lærernes opplevelser av hvordan de utfører klasseledelse i hverdagen. Jeg håper også at den åpner for

mer forskning som fokuserer på de delene av klasseledelse som lærerne har omtalt i større grad enn teoretikerne. Spesielt mener jeg at forholdet mellom å være konsekvent og å være fleksibel er verdt en studie i seg selv.

Referanseliste

- Abu-Tineh, A. M., Khasawneh, S. A., & Khalailah, H. A. (2011). Teacher self-efficacy and classroom management styles in Jordanian schools. *Management in Education*, 25(4), 175-181. doi:10.1177/0892020611420597
- Andersen, P. (Ed.) (2014). *Adferdsledelse* (Vol. 1). København: PRAXIS - Erhvervsskolernes Forlag.
- Arnesen, A., Sørli, M.-A., & Ogden, T. (2006). *Positiv atferd og støttende læringsmiljø*. Oslo: Universitetsforl.
- Biglan, A., & Ogden, T. (2008). The Evolution of Evidence-based Practices. *European Journal of Behavior Analysis*, 9(1), 81-95. doi:10.1080/15021149.2008.11434297
- Blakar, R. M. (2006). *Språk er makt* (7. rev. og utv. utg. ed.). Oslo: Pax.
- Brophy, J. (1995). Emerging Research on Learning and Teaching History. *Teaching and Teacher Education*, 11(1), 97-102.
- Burnes, B., & Cooke, B. (2013). Kurt Lewin's Field Theory: A Review and Re-evaluation. *International Journal of Management Reviews*, 15(4), 408-425. doi:10.1111/j.1468-2370.2012.00348.x
- Christensen, H. (2008). Utvikling av klasseledelse gjennom fag. *Bedre skole*.
- Dalen, M. (2004). *Intervju som forskningsmetode : en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforl.
- Elo, S., Kääriäinen, M., Kanste, O., Pölkki, T., Utriainen, K., & Kyngäs, H. (2014). Qualitative Content Analysis. *SAGE Open*, 4(1). doi:10.1177/2158244014522633
- Espelage, D., Anderman, E. M., Brown, V. E., Jones, A., Lane, K. L., McMahon, S. D., . . . Anderson, N. B. (2013). Understanding and Preventing Violence Directed Against Teachers. *American Psychologist*, 68(2), 75-87. doi:10.1037/a0031307
- Evertson, C. M., & Weinstein, C. S. (2011). *Handbook of classroom management : research, practice, and contemporary issues*. In .
- Faircloth, B., & Miller, S. (2011). Enabling Enriched, Empowered Education: Insights From Jere Brophy's Legacy. *Theory Into Practice*, 50(4), 262-268. doi:10.1080/00405841.2011.607370
- Fuglseth, K., & Skogen, K. (2006). *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen akademisk.
- Gjefsen, H. M. (2010). Arbeidsmarkedet og frafall fra videregående opplæring. In. Oslo: H.M. Gjefsen.
- Hesse-Biber, S. N., & Leavy, P. (2011). *The practice of qualitative research* (2nd ed. ed.). Los Angeles, Calif: SAGE.
- Hickey, G., McGilloway, S., Hyland, L., Leckey, Y., Kelly, P., Bywater, T., . . . O'Neill, D. (2015). Exploring the effects of a universal classroom management training programme on teacher and child behaviour: A group randomised controlled trial and cost analysis. *Journal of Early Childhood Research*. doi:10.1177/1476718x15579747
- Holten, S. (2011). *Trygg klasseledelse : i dialog med elevene : erfaringer fra videoveiledning med Marte Meo-metoden*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Høihilder, E. K., & Olsen, K. R. (2010). *Veiledning av nye lærere i skole og barnehage*. Oslo: Pedlex norsk skoleinformasjon.
- Kunter, M., Baumert, J., & Köller, O. (2007). Effective classroom management and the development of subject-related interest. *Learning and Instruction*, 17(5), 494-509. doi:10.1016/j.learninstruc.2007.09.002
- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M., & Rygge, J. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg., 2. oppl. ed.). Oslo: Gyldendal akademisk.

- Lewin, K., Lippitt, R., & White, R. K. (1939). Patterns of Aggressive Behavior in Experimentally Created "Social Climates". *The Journal of Social Psychology*, 10(2), 269-299. doi:10.1080/00224545.1939.9713366
- Lock, A., Strong, T., & Røen, P. (2014). *Sosial konstruksjonisme : teorier og tradisjoner*. Bergen: Fagbokforl.
- Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa, (2018).
- Martinsen, V. (1991). *Filosofi : en innføring*. Oslo: Kontekst.
- Moltubak, J. D. (2015). *Gnistrende undervisning : håndbok i klasseledelse og undervisningsdesign*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Myking, J. (2008a). *Motivasjon som termdanningsprinsipp : ein teoretisk diskusjon på grunnlag av norsk oljeterminologi*. Vaasan yliopisto, Vaasa. Available from <http://worldcat.org/z-wcorg/database>.
- Myking, J. (2008b). *Motivasjon som termdanningsprinsipp : ein teoretisk diskusjon på grunnlag av norsk oljeterminologi*. (37nr. 191), Universitas Wasaensis, Vaasa.
- Ogden, T. (2012). *Klasseledelse : praksis, teori og forskning*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Postholm, M. B., & Pettersson, T. (2003). *Klasseledelse*. Oslo: Universitetsforl.
- Scheidlinger, S. (1994). The Lewin, Lippitt and White study of leadership and "social climates" revisited. *Int J Group Psychother*, 44(1), 123-127.
- Shin, S., & Koh, M.-S. (2007). A Cross-Cultural Study of Teachers' Beliefs and Strategies on Classroom Behavior Management in Urban American and Korean School Systems. *Education and Urban Society*, 39(2), 286-309. doi:10.1177/0013124506295280
- Skeie, G., Postholm, M. B., & Lund, T. (2010). *Forskeren i møte med praksis : refleksivitet, etikk og kunnskapsutvikling*. Trondheim: Tapir akademisk forl.
- St.meld. nr. 19 (2009-2010). (2017). *Tid til læring*. Oslo Retrieved from <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/Meld-St-19-20092010/id608020/?ch=1&q=>.
- St.meld. nr. 22 (2010-2011). (2017). *Motivasjon - Mestring - Muligheter*. Oslo Retrieved from <https://www.regjeringen.no/contentassets/0b74cdf7fb4243a39e249bce0742cb95/no/pdfs/stm201020110022000dddpdfs.pdf>.
- Vijayan, P., Chakravarthi, S., & Philips, J. A. (2016). The Role of Teachers' Behaviour and Strategies in Managing a Classroom Environment. *International Journal of Social Science and Humanity*, 6(3).
- Wubbels, T. (2011). An International Perspective on Classroom Management: What Should Prospective Teachers Learn? *Teaching Education*, 22(2), 113-131. doi:10.1080/10476210.2011.567838

Intervju

- Hvilket trinn er du lærer for?
- Hvor mange år er du?
- Hvor lenge har du jobbet som lærer?
- Hvilken form for utdanning har du tatt?
- Hvis du skal sammenligne lærerrollen med en annen rolle. Hvilken ville du velge? Hvorfor?
- Beskriv en lærer eller kompanjong du har hatt som du mener var eller er en god klasseleder?
- Hvordan vil du beskrive begrepet klasseledelse?
- Hva vil du si er målet med klasseledelse?
 - a. Hva gjør du for å oppnå disse målene i klasserommet?
 - b. Er det noe spesielt du har gjort i det siste for å oppnå (svar i spm.5)?
- Hva vil du si er viktige elementer i god klasseledelse?
- Har du hatt en utfordrende situasjon i klassen, som du synes du løste bra? Hvordan løste du problemet og hvilken type problem var det?
- Er det en hendelse fra din tidligste tid i læreryrket som du opplevde som utfordrende som du tror du med din kunnskap i dag kunne taklet på en bedre måte?
 - a. Synes du at din klasseledelse fortsatt endrer seg?



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS

NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES

Natallia Hanssen

Profesjonshøgskolen Universitetet i Nordland

Postboks 1490

8049 BODØ

Vår dato: 29.09.2017

Vår ref: 44426 / 3 / KH

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 31.08.2017.

Meldingen gjelder prosjektet:

44426 Hvordan påvirker lærerens fokus på klasseledelse, lærerens og elevenes mestring av skolehverdagen?

Behandlingsansvarlig Universitetet i Nordland, ved institusjonens øverste leder

Daglig ansvarlig Natallia Hanssen

Student Magnus Loftsgaard

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstillende kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no

TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no

TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@sv.uit.no

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering.

Endringsmeldinger gis via et eget skjema,

<http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database,

<http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 15.05.2018, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Kjersti Haugstvedt

Kontaktperson: Kjersti Haugstvedt tlf: 55 58 29 53

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Magnus Loftsgaard fortititem@hotmail.com



Personvernombudet for forskning

Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 44426

Personvernombudet legger til grunn at det foreligger tillatelse fra de aktuelle skolenes ledelse for intervju av ansatte.

Utvalget består av lærere. Informasjonsskrivet til utvalget er tilfredsstillende utformet.

Data innhentes gjennom intervju. Personvernombudet forutsetter at det ikke innhentes opplysninger om enkeltelever og at taushetsplikten ikke er til hinder for den behandling av opplysninger som finner sted. På dette grunnlag må spørsmålet "Hva har det hatt å si for elever med spesielle behov?" utgå, eller omformuleres til eksempelvis "Tror du dette vil ha noe å si for elever med spesielle behov?", slik at kun generelle betraktninger innhentes og registreres.

Forventet prosjektslutt er 15.05.2018. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)
- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger somf.eks. stilling/arbeidssted, alder og kjønn)
- slette opptak

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt

Hvordan beskriver lærere sin egen (og skolens) bruk av klasseledelse?

Og vil den kunne sammenlignes med hvordan begrepet brukes i forskningen?

Bakgrunn og formål

I dag er Klasseledelse et begrep som trekkes frem av fremtredende forskere så vel som politikere. Det fremheves som en viktig faktor i elevenes prestasjoner og trivsel. Men begrepet klasseledelse er et vidt begrep og det er ikke alltid overensstemmelse forskerne imellom. Jeg er opptatt av at for å få til god forskning er det viktig at forskerne har kontakt med de det forskes på. Av denne grunn er formålet med studien å sammenligne måten begrepet klasseledelse omtales og brukes av forskjellige lærere. Den vil også forsøke å sammenligne forskernes/teoretikernes bruk av begrepet med læreres bruk av begrepet klasseledelse. Studien er et prosjekt som er en del av en mastergrad i Tilpassa opplæring ved Universitetet i Nordland.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Deltakelsen går ut på et intervju hvor du oppfordres til å snakke om erfaringer og prioriteringer du gjør når du jobber som klasseleder. Intervjuet forventes å ta ca. en time og det vil bli gjort lydopptak. Lydopptaket vil bli slettet så fort det har blitt transkribert.

Transkriberingsprosessen vil bli utført av meg og forventes ikke å ta mer enn en måned.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det er bare intervjueren som vil høre på lydopptaket. Transkriberingsteksten vil oppbevares for å kunne vises for veileder eller eksaminator til oppgaven er publisert. Det vil ikke lagres noen personopplysninger sammen med opptakene annet enn kjønn og arbeidssted.

Det vil ikke være mulig å gjenkjenne informantene gjennom publikasjonen.

Prosjektet skal etter planen avsluttes: 15.05.2018 (Da vil også opptakene slettes)

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med:

Magnus Loftsgaard 90169233(Masterstudent) eller Natallia B. Hanssen 75 51 77 64 (Veileder).

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

SAMTYKKE TIL DELTAKELSE I STUDIEN

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

(Signert av prosjektdeltaker, dato)