



UNIVERSITETET I
NORDLAND

«Kaptein på skuta»
Klasseledelse

Elin Merete Noreng

Kndidatnr: 9

Bachelorgrad

I PED 123L

Universitetet i Nordland

Grunnskolelærer NP 1-7

Mai 2014

Innholdsfortegnelse

1.0 Innledning	1
1.1 Case og problemstilling.....	1
2.0 Teori om klasseledelse.....	3
2.1 Klasseledelse	3
2.1.1 Strategisk og situasjonsbestemt klasseledelse	4
2.1.2 Lærerautoritet	4
2.2 Faktorer som er viktig for klasseledelse.....	6
2.2.1 Relasjoner.....	6
2.2.2 Struktur, regler og rutiner	7
2.3 Utvikling av klasseledelse i et kollegialt samarbeid	8
2.3.1 Enkel- og dobbeltkretslæring	9
3. Metode	9
3.1 Observasjon og intervju	10
4. Presentasjon empiri.....	11
4.2 Observasjon	12
4.3 Intervjuene.....	13
4.3.1 Klasseledelse	13
4.3.2 Relasjoner.....	14
4.3.3 Struktur, regler og rutiner	15
5. Drøfting	16
5.1 Klasseledelse	16
5.2 Relasjoner.....	18
5.4 Utvikling av klasseledelse i et kollegialt samarbeid	22
6. Oppsummering og konklusjon.....	23
Litteraturliste.....	24
Vedlegg	26

1.0 Innledning

I de senere år har fokus på klasseledelse og læringsmiljø vært stort. Noe vi kan se av flere meldinger til Stortinget. Melding til Stortinget 22 (2010 – 2011) og Melding til Stortinget 20 (2012-2013) viser begge hvor viktig læringsmiljøet er for elevenes trivsel og prestasjoner på skolen, og at læreren som leder av klassen er den enkeltfaktoren som har størst betydning for læringsmiljøet. Selv om Meld. St. 22 omhandler ungdomsskolen, ser jeg ikke noe problem å bruke den i forhold til barneskolen. Det er viktig for ledere og lærere i skolen, uansett trinn, å ha kunnskap om klasseledelse, om hvordan det skal skapes et godt og trygt læringsmiljø. Det er klasseleder som skal legge til rette for elevenes læring og utvikling. For å skulle gi ledere og lærere støtte til å utvikle sine ferdigheter om klasseledelse og læringsmiljø, iverksatte departementet i 2009 en felles nasjonal satsning på dette området, *Bedre læringsmiljø*. Det overordnede målet i denne satsningen er at alle elever skal oppleve et inkluderende læringsmiljø som fremmer helse, trivsel og læring (Meld. St. 20, 2012-2013, s.77).

En sentral ferdighet for lærere er evnen til å lede elevgrupper og undervisningsforløp. En lærer skal både styre klasserommet, ha kontroll på undervisningen og elevers aktiviteter, samt å ha et godt forhold til elevene. Lærere som klarer dette fremstår som autoriteter i klasserommet, autoritet som gjør at elevene vil lytte til læreren, utvikler respekt, har tro og liker læreren (Nordahl, 2010). Faktorer som er sentral i arbeidet med klasseledelse og læringsmiljø er å kunne skape gode relasjoner, noe som Karlsen og Spernes (2009) sier er hjørnesteinen i god klasseledelse. Gode relasjoner kan være avgjørende for i hvilken grad eleven opplever tilhørighet, tillit, trygghet og å bli sett. Formidling og praktisering av forventninger, regler og rutiner, samt å ha god struktur på undervisningen (Ogden, 2013). En tydelig lærer vet at det er nødvendig med regler og rutiner for en forutsigbar og god arbeidsdag, og at det er et virkemiddel for å fremme læring og trivsel på skolen. En dyktig lærer har et bevist forhold til både strategisk og situasjonsbestemt klasseledelse, slik at han er i stand til å håndtere enhver situasjon på en god måte.

1.1 Case og problemstilling

Gjennom egen erfaring og praksisperioder har jeg opplevd ulike måter å praktisere klasseledelse på, med ulike resultater. Dette har gjort meg nysgjerrig på om det er noe med

læreren som gjør at resultatet blir som det blir. Med «resultater» mens hvordan lærer opptrer i ulike situasjoner med elevene og hvordan elevene responderer på læreren. Jeg vil med en case fra praksis eksemplifisere hva jeg mener med resultater.

«Trinnet jeg var på var delt i to, med henholdsvis fem og tretten elever. Jeg hadde min praksis i gruppen på tretten elever. Gruppen på fem hadde en del uro og støy, noe som ikke forkom i den andre gruppen. Det var til tider mye roping, både fra lærer og elevene. Her kunne lærer rope til elevene at de ikke fikk rope, hun truet med å ringe foreldrene om de ikke gjorde som de fikk beskjed om, noe hun ikke gjennomførte. Elevene hørte rett og slett ikke etter når læreren pratet til dem. Det som jeg reagerte på var når gruppen på fem kom inn til gruppen på tretten, da var ikke dette noen problem. Elevene gjorde som de fikk beskjed om, men så hendte det ikke at læreren hevet stemmen sin.»

Klasseledelse er et svært omfattende tema, og ut fra egen praksis har dette temaet blitt mer aktuelt. Utdanningsdirektoratet (2012) har delt utviklingen av klasseledelse inn i fire hovedpunkter; støttende relasjoner, struktur og regler, læringskultur og motivasjon og forventninger. På har på grunn av oppgavens omfang har jeg valgt å avgrense meg til relasjoner og struktur, regler og rutiner. I tillegg vil jeg se på hvordan utvikle klasseledelse i et kollegialt samarbeid. Problemstillingen vil imidlertid bli:

«Hvordan forstår læreren god klasseledelse?»

I tillegg vil jeg ha underkategorier som:

- Hva har relasjon å gjøre for læringen?
- Er det viktig med struktur, regler og rutiner?
- Hvordan utvikle klasseledelse i et kollegialt samarbeid?

Det kan tyde på at lærerne i casen har ulike måter å lede klassere og undervisningsforløp på. Etter å ha lest en del teori om klasseledelse har jeg gjort meg noen tanker om hvilke faktorer som kan være viktig i dette arbeide. Er det slik at det er en måte som er mer å gjøre dette på som er bedre enn andre? Er det noen ferdigheter som er viktig å ha som klasseledere? Noe som jeg da ville undersøke.

Videre i oppgaven vil teori om klasseledelse bli presentert i kapittel 2. Kapittel 3 vil handle om metoder som er brukt. Så kommer en presentasjon av empirien i kapittel 4, først observasjon og så intervjuene. Kapittel 5 vil omhandle drøftingen. Til slutt, Kapittel 6 som er avslutningen.

2.0 Teori om klasseledelse

I teorien om klasseledelse vil jeg starte med å si noen om klasseledelse, ulike typer klasseledelse, for så å komme med ulike ferdigheter som er viktig i arbeidet med klasseledelse; relasjoner og struktur, regler og rutiner. Tilslutt, hvordan klasseledelse kan videreutvikles ved hjelp av ledelsen og kollegiene.

2.1 Klasseledelse

Klasseledelse er et svært omfattende tema som har ulike perspektiver og definisjoner. Jeg vil kort gjøre rede for min forståelse av klasseledelse ved hjelp teori av Nordahl (2010), som argumenterer for at klasseledelse handler om å skape gode betingelser for både faglig og sosial læring i skolen. Videre sier han at klasseledelse er tredelt, og at ledelsen av klassen og undervisningen kan defineres og forstås ved lærerens evne til å skape et positivt klima eller læringsmiljø, lærerens evne til å etablere og bevare arbeidsro og lærerens evne til å motivere elevene til arbeidsinnsats. I følge Nordahl (2010, s.202) kan dette gjøres ved blant annet at det «settes konkrete læringsmål, stilles krav og har forventninger om både innsats, atferd og læring og håndhevelser av regler.» Ledelse handler om å kunne gi elevene et godt læringsmiljø hvor positive relasjoner mellom lærer og elev, og elevene seg imellom. Det handler om å formidle klare forventninger til elevene, og ikke minste det som er grunnleggende for å opprettholde arbeidsro og god innsats; struktur, tydelige regler og håndhevelse av reglene (Ibid, 2010, s. 204). God ledelse handler om at elevene skal oppleve å bli hørt og sett, og en tydelig lærer setter rammer for undervisningen og elevens rolle. Når jeg tenker på klassemiljøet, tenker jeg på hvordan elevene har det seg i mellom, på trivsel slik at det skal føles trygt og forutsigbart i klassen.

Skolen skal oppleves som en trygg plass, da er elevene mottakelig for læring. Dette finner vi igjen i Melding til Stortinget 22 (2010-2011) hvor det står at det er viktig at elevene opplever

et godt læringsmiljø, og det er godt dokumentert at det er en sammenheng mellom elevenes faglige prestasjoner og deres læringsmiljø. Videre står det at

et læringsmiljø som er godt, er når at elever opplever trygghet, anerkjennelse og tillit, at de er en del av et fellesskap, og at de er gode relasjoner mellom elever og lærer og elevene seg i mellom...
Undervisningsøktene har en tydelig ledelse og struktur, og det er klare forventninger til atferd og arbeidsro.(68)

Disse faktorene er det som igjen kjennetegner en god klasseleder. Samtidig har elevene visse rettigheter når det gjelder læringsmiljø, noe vi kan se i Opplæringslovens (1989) § 9a-1, *Generelle krav* hvor det står at alle elever i norsk skole har rett til et godt fysisk og psykososialt miljø som fremmer helse, trivsel og læring. Det er læreren som må legge til rette for at det skal skje, og da gjennom sin ledelse av klassen.

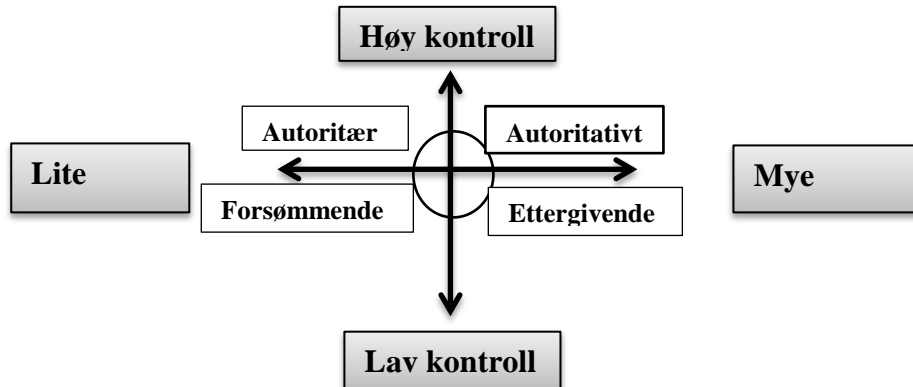
2.1.1 Strategisk og situasjonsbestemt klasseledelse

I følge Nordahl (2010) kan det skilles mellom to former for klasseledelse, *strategisk* og *situasjonsbestemt* klasseledelse. Strategisk klasseledelse viser til lærerens forberedelser av alle sider ved undervisningen. Læreren som utøver slik ledelse med utgangspunkt i kunnskap fra forskning, egne erfaringer og kunnskap om elevene, ville kunne legge til rette for en god undervisning. Beherskelse av strategisk klasseledelse er med på kunne lede klasser og undervisning på en god og effektiv måte. Lærerens betydning av at han eller hun vet hva de vil når undervisningen starter, og at han eller hun har tenkt gjennom hvordan målene som ble satt for undervisningen skal oppnås. Situasjonsbestemt klasseledelse viser til lærerens direkte møte med elevene undervisningen. Situasjonsbestemt ledelse handler om lærerens evne til raskt å gripe inn i situasjoner som kan oppstå i undervisningen. Situasjonene som kan oppstå i undervisningen preges av ulike forhold som elevenes ulike forutsetninger, modningsnivå, tidligere læring, motivasjon for læring og lærestoffet det skal jobbes med, og ikke minst hvordan den enkelte lærer fremstår. Situasjonene vil variere fra time til time, og hvilken klasse lærer er i. En god klasseleder har et bevist forhold til begge formen for klasseledelse (Nordahl, 2010).

2.1.2 Lærerautoritet

I følge Nordahl (2013, s. 26) innebærer autoritet en betydning ovenfor omgivelsene som kan være nødvendig for å mestre arbeidet. Autoritet er ikke noe vi kan kreve av andre, men noe vi får av omgivelsen av måten vi fremstår på. En lærer som har autoritet vil kunne styre

tidsbruken på en langt bedre og effektiv måte enn en lærer om ikke har autoritet, og han vil bidra til at læringsmiljøet blir mer forutsigbart og tydelig. Han vil gi beskjeder til alle en gang, på slutten av dagen eller økten, og ikke gå rundt til en og en gi beskjeder. På samme måte vil læreren gjøre det når han skal formidle og gjennomgå nytt fagstoff, han vil gi det samlet i stedet for å gjenta seg ved å gå rundt til en og en. En lærer med autoritet lar seg ikke så lett avledes av elevene til å gjøre andre ting enn det som er fagrelatert (Ibid, 2013). Vi har fire ulike lærerstiler som kjennetegnes ved forskjellige kombinasjoner av dimensjonene kontroll og varme. De fire er *autoritær*; denne læreren har stor grad av kontroll, lite varme og ikke nære relasjoner til elevene. Enkelte med denne lærerstilen kan bruke ironi eller latterliggjøring som metode for å ha kontroll over elevene. Noe som kan medføre at elevene blir redde for læreren. *Ettergivende*; gir ofte etter for elevenes ønsker. Denne læreren er opptatt av elevene, og vil skape en nærhet til dem. Denne læreren er ikke en tydelig voksenperson, noe som kan gjøre elevene usikre. *Forsømmende*; denne lærerstilen har verken kontroll eller nærhet (varme) til elevene. Denne typen forsømmelse er skadelig for elevene om det forgår over en lengre tid. Lærere som havner i en slik situasjon, bør få hjelp fortrest mulig til komme ut av den (Ibid, s. 31).



Figur 1: Dimensjoner av lærerstiler (fritt tegnet etter Risberg 2009).

Den ideelle lærerstillen, som vi kan se av modellen, vil være den *autoritativ*. Den som ligger mellom høy kontroll og mye varme. Denne læreren vil oppleves som trygg og tydelig. Han vil uttrykke sine forventninger til elevene på en klar og tydelig måte, reglene håndheves slik at de aksepteres av elevene. Samtidig som han har at en positiv og nær relasjon til elevene, han ser og anerkjenner dem. Viser varme og kontroll, og har læring og undervisning som mål (Ibid, 2013).

2.2 Faktorer som er viktig for klasseledelse

2.2.1 Relasjoner

Gode relasjoner mellom lærer og elev er med på å påvirke læringsmiljøet positivt, og er i følge Karlsen og Spernes (2009) selve hjørnesteinen i god klasseledelse. For at lærere skal lykkes som ledere i klasserom, sier Nordahl (2010) at det er viktig at det blir etablert gode relasjoner til elevene. Lærere som har et godt forhold til elevene sine, vil ha gode forutsetninger for å lede undervisningen. En god lærer er observant på elevenes behov og forutsetninger, hvor han sørger for at elevene opplever å bli sett og hørt. Det er grundig dokumentert at elever lærer bedre av lærere de har et godt forhold til. I følge Ogden (2012, s.30) er det den personlige kvaliteten på kontakten mellom lærer og elev som er mest avgjørende for utviklingen av gode relasjoner. Med kvalitet i denne sammenhengen mener han at det er hva lærer sier og gjør når de snakker med elevene, han skal svare elevene vennlig, vise interesse, omtanke og empati, og samtidig ha sans for humor.

Det er lærer som er ansvarlig for at det skal skapes gode relasjoner, slik at det gir elevene gode læringsbetingelser. En dyktig lærer er opptatt av å utvikle og opprettholde gode relasjoner. Han eller hun viser at de bryr seg om elevene, viser interesse for den enkelte, er støttende og har forventninger til dem. For å bli kjent med elevene er det viktig å vise interesse for dem, hva de interesserer seg for. På denne måten legges et grunnlag for senere samhandlinger (Ibid, 2012). En fin måte å bli kjent med elevene på er når klassen for eksempel går på tur. Her blir det tid til å prate og da kan man få masse opplysninger om hva elevene interesserer seg for. Elevene lærer mer og bedre av å høre på en lærer som de liker, respekter og stoler på, og da må også elevene få bli kjent med læreren. Dette kan gjøres ved at lærer forteller litt om seg selv, men må samtidig passe på at det ikke bli for personlig (Ibid, 2012, s. 31).

Det må fortelles hva som forventes av dem, vise at man tror at de kan. Dette kan gjøres ved å vise entusiasme, stille realistiske krav, oppmuntring og at lærer viser at de setter pris på hver enkelt elev. Om elevene skulle få forståelse av at de var viktige for læreren, kan det være med på å få eleven til å akseptere kravene læreren stiller (Karlsen og Spernes, 2009).

2.2.2 Struktur, regler og rutiner

Struktur, regler og rutiner er virkemidler som lærere bør bruke for å fremme læring og trivsel i skolen. For å utøve god klasseledelse trengs det struktur i undervisningen. Da tenker jeg på hvordan lærer starter dagene og timene på. I følge Nordahl (2009) er det viktig at læreren er på plass når dagene og øktene begynner. Faren ved å komme for sent kan føre til problemer i det videre undervisningsforløpet. En lærer som er til stede når elevene kommer inn kan raskt gripe inn om det skulle oppstå en uønsket situasjon, eller forbygge at noe skulle skje. For å få en god start på skoledagen kan lærer møte elevene på en vennlig måte med et smil og et håndtrykk. Det er viktig å få formidlet til elevene hva skoledagen skal inneholde, samt å synliggjøre mål for øktene. Overganger i undervisningen og aktiviteter, og avslutningen på dagen, bør være så gode og tydelige at det ikke skal være noen tvil for elevene om hva de skal gjøre. Hvis ikke, kan det være at noen elever lett vil bruke overgangen til å gjøre andre ting. Med gode og tydelige overganger kan være med å forhindre unødvendig bråk og uro. Struktur i undervisningen er med på å skape et miljø som er så forutsigbart og regulert at det fremmer læring. Mangel på struktur kan ofte være årsak til at det blir bråk og uro i undervisningen, noe som igjen er med på å skape et dårlig læringsutbytte og læringsmiljø.

Etablering av regler og rutiner er et virkemiddel for læring slik at læreren kan undervise, og elevene kan gjennomføre arbeidet sitt. Nordahl (2010, s.217) påpeker at «regler i skolen første og fremst skal ha en oppdragende og pedagogisk hensikt der målet er å skape en positiv skolekultur og tydeliggjøre lærerens og skolens forventninger til elevatferd». Reglene som lages bør være positivt formulert, noe som vil appellere til elevens ansvarsfølelse, empati og samarbeidsevne. Reglene, og konsekvenser for regelbrudd, bør med fordel lages sammen med elevene, elevene vil da forstå reglene bedre og de vil føle seg forpliktet til å følge dem. Regler formidler viktig informasjon til elevene og samtidig forplikter de til at læreren følger de opp både når elevene følger og bryter reglene. Ved regelbrudd er det viktig at elevene på forhånd vet hvilke konsekvenser regelbruddet vil få, og konsekvensene må være lik for elevene. Reaksjoner på regelbrudd skal ikke variere fra lærer til lærer, men være lik. Dette er med på å skape trygghet og forutsigbarhet som er viktig for elevenes læringsmiljø. Skulle ikke regelbrudd få konsekvenser, vil elevene miste respekten for reglene(Nordahl, 2010).

Rutiner er i følge Ogden (2012, s. 41) noe som beskriver hva elevene skal gjøre i bestemte situasjoner og aktiviteter. Rutiner kan forklares, demonstreres, øves og praktiseres. Det kan være hvordan klassen gjør det når de skal lever inn ferdig arbeid, hvordan elevene skal gjøre

det når de kommer inn til timen og rutiner på hvordan det skal hentes og utleveres melk. Rutiner må undervises og kan være tidkrevende, men viktig. Rutiner som fungerer kan være arbeidsbesparende for lærer og problemforebyggende i klassen, og gjør det lettere for lærer og elever å komme gjennom skolehverdag på en god måte.

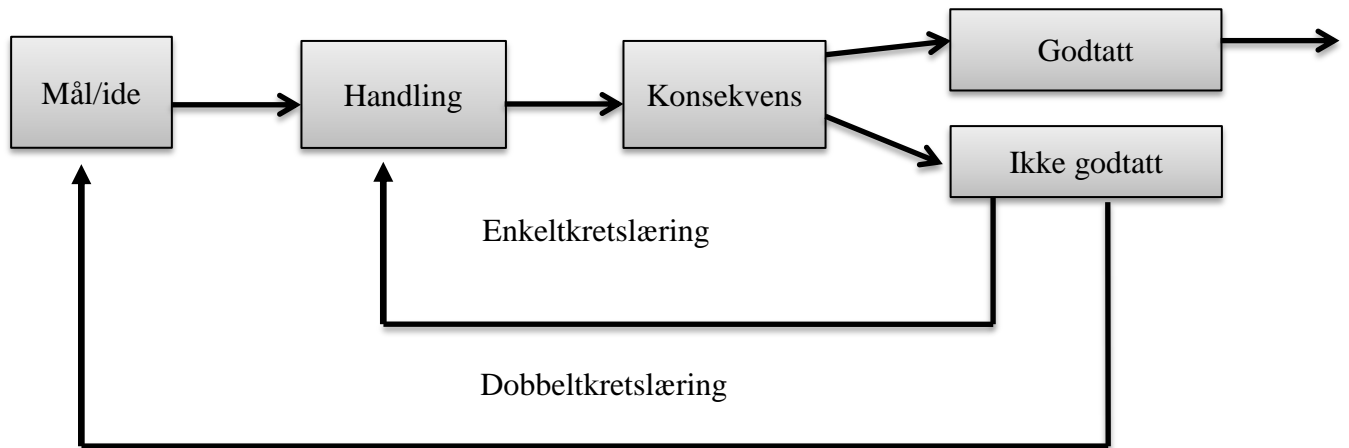
2.3 Utvikling av klasseledelse i et kollegialt samarbeid

Utvikling av god klasseledelse er avhengig av at den enkelte lærer har støtte hos ledelsen og kollegiene (Meld. St.22, s 71). Organisasjonsteoretikere Weick (referert i Postholm, Haug, Munthe & Krumsvik, 2012, s. 125) definerer organisasjonsbegrepet som tankefelleskap, hvor han legger vekt på at det kollegialt meningsdannende som det sentrale, noe som er nærstående med dobbeltekretslæring. Jenssen og Roald (referert i Postholm et al., 2012) sier at det som er mest avgjørende for Weick, er arbeidsfelleskapets evne til organisasjonslæring. Altså hvordan kollegene analyserer en situasjon. Situasjon kan være å lede klassen slik at det blir mindre uro, for så å finne nye løsninger som er med på å lette situasjon for læreren, og som flere da kan dra nytte av. Denne tankegangen finner vi tilsvarende i dobbeltekretslæringen til Argyris og Schön (Ibid, 2012.)

Utfordringer som skulle oppstå i skolen skal ikke lærerne stå alene om å møte Da tenker jeg på utfordringer som er av større grad enn en liten krangel ute i friminuttene. Da trenger lærerne noen felles strategier som de kan løse sammen i kollegiet, og som kan komme alle til gode. Her må det en felles innsats fra alle, med rektor som leder, for å ta del i denne felles utfordringen. Før at det har gått så langt har læreren helt sikkert gjort seg noen tanker om den aktuelle utfordringen. I følge Jenssen og Aas (2012) har læreren tatt i bruk det som Schön forklarer som *handlingskunnskap* og *handlingsrefleksjon*. Handlingskunnskap er den kunnskapen læreren har i selve handlingen. Det kan være den kunnskapen han har ervervet seg om klasseledelse over tid og som han bruker hver dag, uten å reflektere over hvordan han gjør det. Den dagen han merker en økt uro blant elevene, og at det preger læringsmiljøet, har han gjort en handlingsrefleksjon. Når læreren i etterkant begynner å reflektere over hvorfor han reflekterte over hva som har skjedd siden det hadde oppstått en økt uro, har han gjort det som Schön kaller for metarefleksjon (Ibid, 2012, s. 47). Jenssen og Roald (referert i Postholm et al., 2012, s. 121) sier at lærere som har evnen til å reflektere over egen praksis, og til metarefleksjon, og som vil arbeide sammen om å videreutvikle organisasjon blir ifølge Argyris og Schön beskrevet som enkel- og dobbeltekretslæring.

2.3.1 Enkel- og dobbeltkretslæring

Argyris og Schön er opptatt av hvordan felles refleksjon er et viktig grunnlag for analyse og nye handlinger, inspirasjon til dette hentet de hos John Dewey. Enkelt- og dobbeltkretslæring i skolen gjelder for henholdsvis små og større endringer (Ibid, 2012).



Figur 1: Enkelt- og dobbeltkretslæring av Argyris og Schön (Fritt laget etter Postholm et.al. 2012).

Enkeltkretslæring kan fungere for å justere ukompliserte forhold, og er lett å oppdage og gjøre noe med. Endringene gjøres uten noen videre analyse eller refleksjoner av situasjonen, og man gjør ikke noe mer med de underliggende forholdene. Forhåpentligvis ved å gjøre denne handlingen vil det bli bedre.

Dobbeltkretslæring gir større endringer i organisasjonen, og det kreves at det settes av god tid til refleksjon og evaluering. For å få dette til evner det at personalt samarbeider forpliktende og fordomsfritt. Det kan alltid oppstå uenigheter, og det må det være rom for, det er bare hvordan man opptrer i en slik situasjon lærerne må tenke på. Ved å bruke dobbeltkretslæring, til å utvikle bedre klasseledelse slik at elevene opplever et godt læringsmiljø, gjør lærerne ei vurdering av de underliggende forhold som har betydning for den aktuelle utfordringen. Det betyr at mål, verdier og normer blir utfordret, det er ikke bare den konkrete utfordringen men hele konteksten som utfordringen er en del av (Ibid, 2012, s. 122-123).

3. Metode

Metode er et redskap som blir brukt for å samle inn data. Data er den informasjonen som trengs til undersøkelsen, som igjen skal gi svar på problemstillingen. Utfra hva det er som

skal undersøkes, og om resultatet skal vises som tall og statistikk eller ord og tekst, er det henholdsvis kvantitativ og kvalitativ metoder som brukes (Postholm og Jacobsen, 2013). Kvalitativ metode er metoden som oftest brukes innenfor pedagogikken. Den går i dybden for å få en bedre innsikt og forståelse, uten at resultatet blir tallfestet, og det er teksten som er det viktigste. Grunnen til at jeg har valgt bort metoder er for problemstillingen som er satt ikke skal la seg tallfeste. Noe som innebærer at det er den kvalitative metoden som blir benyttet i denne oppgaven, og som tar sikte på å fange opp meninger og opplevelser (Dalland, 2012, s. 112).

Jeg hadde på forhånd gjort meg opp noen tanker om hvordan en klasseleder bør fremstå, hvilke ferdigheter en god leder bør ha, det som i følge Dalland (2013, s. 117) kalles for *fordom*, at jeg hadde ei mening om klasseledelse på forhånd. Etter å ha vært ute i praksis og at jeg jobber på en skole, så har jeg dermed sett ulike måter å drive klasseledelse på. Jeg prøvde så godt jeg kunne, å møte så forutsetningsløs som mulig.

Metodene som brukes må gi troverdig kunnskap, noe som betyr at kravene til *validitet* og *reliabilitet* må være oppfylt (Dalland, 2013). Validitet står for relevans og gyldighet. Der hvor kravene til dataen som samles inn må være relevant for problemstillingen. Det er ikke nok at kilden er relevant, data som hentes inn må også være relevante. Reliabilitet betyr pålitelig. Data må være samlet inn på en pålitelig måte, som betyr at de ulike delene i prosessen må være frie for nøyaktighet. Som i et intervju, der ville det for eksempel være om informanten misforstod spørsmål, eller ved et lydopptak om lyden på opptaket var bra nok. Ved observasjon kan det være lett å bli distraheret, og dermed gå glipp av noe viktig (Dalland, 2013, s. 120-121).

3.1 Observasjon og intervju

I følge Postholm & Jacobsen (2013) kan datainnsamling kan gjøres på forskjellige måter; gjennom å se og lytte, ved å spørre og gjennom samtaler. Informasjon som er samlet inn for første gang kalles for *primærdata*, mens *sekundærdata* er data som er samlet inn av andre. Primærdata er som sagt noe som er samlet inn for første gang, og det er lærerforskeren som gjør det selv. Innsamling av informasjon, hos meg, ble gjort ved observasjon og intervju.

Observasjon er når lærerforskeren registrerer hva som skjer i gitte situasjoner. I mitt tilfelle ble det gjort inne i klasserommet, for å se hvordan læreren utøvde klasseledelse. Jeg valgt å gjøre gjorde en åpen observasjon, også kalt kvalitativ observasjon. Der observasjonene ble skrevet ned med ord og setninger, ikke ferdigstrukturerte kategorier som ble omgjort til tall (Postholm & Jacobsen, 2013). Observasjonene som ble gjort gikk på de sentrale ferdighetene som er viktig i arbeidet med klasseledelse, og som er skrevet om lengre opp i teksten. Jeg ville se på om det læreren gjorde kom til å stemme med det som kom fram under intervjuet. Det ble notert fortløpende hver gang jeg så noe som var av interesse for problemstillingen. Observasjonen foregikk over fire dager, ca. tre timer per dag.

Den andre metoden som ble benyttet var intervju. Intervju vil si å samle inn informasjon om hva andre sier, hva de mener, og hvordan de opplever noe. Når intervjuene ble gjort, var det halvstrukturert intervju som ble brukt. Halvstrukturert intervju er når den som gjør intervjuet har klargjort spørsmålene før intervjuet, men som under intervjuet også kan stille spørsmål som ikke var planlagt (Postholm & Jacobsen, 2013). Intervjuene ble gjort med taleopptak, dette for å kunne konsentrere meg om intervjuene. Lytte til dem, for å ha muligheten til å komme med oppfølgingsspørsmål underveis. Skulle jeg derimot sattet med pen og papir, kunne det føre til at en masse viktig informasjon gikk tapt, noe kunne kanskje blitt feilskrevet og intervjuet kunne blitt noe oppstykket, og ikke minst ta veldig lang tid. Det var viktig at det var en god flyt og intervjuene skulle oppleves naturlig. Jeg avtalte med de aktuelle lærerne om når det passet å komme.

4. Presentasjon empiri

4.1 Forarbeid og rammer

Empirien er blitt samlet inn på en bestemt skole, der denne skolen bevisst har arbeidet med klasseledelse. Valget av denne skolen ble gjort i håp om å få gode svar, svar som kunne belyse problemstillingen. Før undersøkelsene kunne ta til, kontakt jeg rektor ved den aktuelle skolen. Rektor var veldig positiv til det som ble lagt frem, og ville gjerne hjelpe. Hun hadde en aktuell lærer i tankene, en hun mente var god på klasseledelse, og satte meg i kontakt med henne. Denne læreren ville gjerne la seg observere og intervjuet. På den måten ble det gjort et *strategisk valg*, mens de to andre som ble intervjuet var gjort ved *tilfeldig valg*. Med strategisk

valg mens når en person velges ut for vi tror han har en bestemt kunnskap eller erfaring, og av den grunn kan fortelle om det aktuelle fenomenet som vi vil vite mer om. Tilfeldig valg at det ble valgt, i dette tilfelle, tilfeldige personer som ble spurt om de kunne stille til intervju, det var personer jeg ikke viste noe om av hva de hadde av kunnskap og erfaring (Dalland, 2013, s. 116).

Jeg intervjuet to førskolelærere med videreutdanning, og en allmennlærer. Observasjonen ble gjennomført på fire dager. Intervjuene ble gjennomført på to dager. Det er intervjuet som er mest vektlagt i empirikapitlet.

4.2 Observasjon

Læreren er på plass før elevene, hun stiller seg i døra for å ta i mot dem. Hun er blid og smiler, sier god morgen på vennlig måte til alle. Dagen starter med at hun skriver på tavlen hva elevene skal gjøre denne dagen, dette gjøres hver dag, samtidig som hun forteller kort hva de aktuelle timene skal inneholde. Her tar hun seg tid til at elevene får komme med spørsmål. For hver økt hun har synliggjør hun målene på tavla. De tar en runde på målene, er det begreper som må forklares, er det noen som ikke har skjønt og hva betyr målet? Hva er det som skal læres her?

I en av øktene, mens læreren hadde en gjennomgang på tavlen, er det to elever som vifter med hendene til hverandre, det kunne se ut som de kommuniserte med hverandre. Noe som også ble bekreftet av lærer etterpå. Læreren fanger dette fort opp, hun sa ingenting, så bare på dem, og de stoppet umiddelbart med det. Elevene fikk så beskjed om å jobbe i grupper, og samtidig hva de skulle gjøre. Elevene gikk direkte i gang, organiserte seg selv og begynte på oppgavene med en gang. Læreren gikk rundt blant elevene, gav tilbakemelding på det de gjorde og veiledet dem videre. Dette ble gjort på en positiv måte, og stemmen hennes var behagelig å høre på, mild og vennlig. En elev hadde behov for å prate med læreren, noe hun tar seg tid til.

Det ser ut til at det er innarbeid en god struktur i klassen. Der læreren fremstod som en tydelig voksen som vet hvordan hun vil ha det. Det kunne se ut til at elevene var godt kjent med arbeidsmetodene som blir brukt, det kommer ikke som noen overraskelser på elevene hva de skulle gjøre. Noe jeg igjen fikk se da de brøt opp og bytte aktivitet. Klassen skulle deles i to,

og det holdt at hun gav et lite signal og elevene skjønnte da at det var tid for å bytte aktivitet, og pakket bort det de holdt på med. Med dette lille signalet fikk hun fikk deres oppmerksomhet. Lærer gav elevene en klar og tydelig beskjed om hva som skulle skje videre, på denne måten gikk overgangen veldig fint: « Dere som skal på biblioteket går stille og rolig og henter bøker som skal byttes, og går rolig ut.» Opplevde ingen som skubbet borti andre eller at det ble noen form for uro. Videre gav hun beskjed til de som var igjen: «Dere andre tar opp leseleksen, og venter på videre beskjed».

4.3 Intervjuene

4.3.1 Klasseledelse

Lærerne uttrykte at klasseledelse er veldig viktig, og at det er nødvendig å ha kunnskap om klasseledelse for å kunne lede elevene på en god og trygg måte. Videre sa de at dette var noe de hadde jobbet en del med. De har blant annet vært på kurs, og at de kan bruke hverandre som veiledere. De fortalte at skolen er en LP-skole, og at i disse møtene kan de bruke seg selv som case og ikke bare problematikk rundt elevene. På spørsmålet om hva de legger i begrepet klasseledelse nevnte to av lærerne så å si de samme faktorer, mens den tredje skilte seg litt ut. Samlet var det faktorer som; å være en tydelig voksenperson, autoritet, struktur, skape og opprettholde gode relasjoner til elevene og ha gode rutiner, arbeidsro og forutsigbarhet. En av lærerne sa: «Kaptein på skuta... det er jeg som lærer som har ansvar for å ha kontroll på hvor vi skal, og da er det min jobb å styre elevene i rett retning.» Læreren forklart videre hva hun mente med sitt utsagn om klasseledelse. For henne var det viktig å være så tydelig lærer som mulig, som har god struktur og klare rammer for undervisningen. Der hvor blant annet læringsmålene tydeliggjøres, hun forteller hva som skal skje i øktene og hva og hvordan de skal jobbe, samt forventninger til elevenes oppførsel. Andre punkter som hun trakk frem var relasjonsbygging og at hun hadde faglig kompetanse. Oppsummert betraktet hun dette som «*kaptein på skuta.*»

En lærer som har et godt forhold til elevene sine vil ha forutsetninger til å lede undervisningen og elevene på en god måte. Samtidig er det nødvendig at læreren fremstår med en autoritet som gjør at elevene opplever læringsmiljøet forutsigbart og trygt, at de føler seg sett og vil lytte til læreren.

4.3.2 Relasjoner

For å skape en god relasjon mellom lærer og elev, legger lærerne vekt på å knytte bånd, skape trygghet og ha jevnlig små samtaler. Det var en klar enighet om å skape og opprettholde gode relasjoner er viktig. Det å skulle bli kjent med elevene sine krever tid, og ikke minst, delaktighet fra læreren. Som en av lærerne sier:

Gode relasjoner skaper trygghet og trygghet er en forutsetning for læring. Men det kommer ikke av seg selv, det er vi som lærer som har ansvaret for at de gode relasjonene skapes og opprettholdes.

Det er først når elevene føler trygghet i forhold til læreren, og de andre elevene, at de er mottakelig for læring.

Samtlige av lærerne trakk frem i intervjuet at det å gjøre andre ting enn bare skolerelatert arbeid for å bygge relasjoner som viktig. Her nevnes blant annet aktiviteter som baking og tur. Slike aktiviteter gir rom for prat. En av lærerne fortalte at hun har brukt en del av fritiden sin på å gjøre aktiviteter sammen med elevene. De har blant annet vært i slalåmbakken, ishallen og hun har hatt de på besøk i stallen hvor de har fått lov til å ri. «Dette har jeg gjort for jeg vil skape en nærhet til elevene, og for å bli kjent med dem, og at de skal bli kjente med meg på andre arenaer.»

På spørsmål om forutsigbarhet kunne være viktig i forhold til relasjoner, delte lærerne det i to; i forhold til seg selv og faglig. Forutsigbarhet på hvordan de som voksenpersoner oppfører seg, at de ikke svinger fra dag til dag, men at de er lik. Som en av lærerne sa: «Det er en trygghetsfølelse i form av at jeg er forutsigbar, skulle jeg som lærerne være full av overraskelser ville det vært utrygt for elevene.»

Elevene skal vite hvordan læreren reagerer i gitte situasjoner, og at læreren er rettferdig. Læreren må ha et jevnt humør, slik at elevene vet hvor de har læreren hen. Forutsigbarhet ved det faglig nevnte lærerne innrammingen av undervisningen. Her trakk dem frem at det må formidles hva som skal skje i løpet av dagen, læringsmålene må synliggjøres, og hvordan og hva de skal jobbe med. Når undervisningen har en innramming som er forutsigbart opplever elevene trygghet.

4.3.3 Struktur, regler og rutiner

Alle lærerne hadde en fast måte å strukturere undervisningen sin på. Oppstart av dagen og hver ny økt ble vektlagt. Oppstart av dagen, der lærerne gikk gjennom med elevene hva dagen i dag skulle ha av innhold. Med innhold var det hvilket fag og lærere elevene skulle ha, samt alt annet som skulle foregå. Timeplan ble synliggjort. En av lærerne skrev også opp klokkeslettet. Til hver økt gikk lærerne gjennom hva som skulle skje den aktuelle økten og læringsmål ble synliggjort hos to av tre lærere. Avslutning av dagen hadde lærerne sin faste måte å gjøre det på. En av de fortalt at hun prøvde å ta ei oppsummering, men det var ikke alltid hun husket, eller at det var tid til det. Den samme læreren fortalt at i norsk kunne hun ta repetisjon på begynnelsen av ei økt:

Før vi skulle begynne på verb, i norsk, snakket vi litt om ordklassen vi hadde før verb. Dette gjorde jeg for å bringe elevene på banene og gjøre de beviste på hva det er vi skal jobbe med, ordklasser.

Struktur i undervisningen kan være med å skape et miljø er forutsigbart, noe som kan være med å fremme læring hos elevene. Mangel på struktur kan ofte være en av årsakene til at det oppstår bråk og uro, og noe som kan føre til dårlig læringsutbytte for elevene (Nordahl, 2010).

Alle lærerne har klasseregler som henger i klassen, og de fortalte at elevene har vært med å bestemme reglene. En av lærerne brukte Oleweus møtene til å lage reglene. Elevene får komme med forslag på hva som er viktig, så kjører de en demokratisk prosess på hvilke av forslagene som skal velges.

På spørsmål om overganger så svare en av lærerne at de har måtte gjøre noen tiltak på overganger. Elevene har brukt for lang tid til å finne frem bøker, og derfor har de begynt å rydde pultene før de går ut, bøkene som de har brukt pakkes bort og bøkene til neste økt legges frem. De andre to kommer ikke med noe klart svar på overganger bortsett fra at de øver på det, at det blir litt uro men ikke mere enn forventet.

Belønning og belønningssystem var det bare en av tre lærere som har. En var ikke noe for belønningssystem, heller ikke for kollektiv belønning og straff. De andre to har brukt, og en bruker fortsatt belønningssystem. Noe de mener har god effekt. Læreren som bruker belønningssystem sier om det:

Elevene hjelper og passer på hverandre, de sitter i gruppe og hver gruppe har sin farge, og når dagen er omme sier jeg hvem som er vinneren. Elevene vet på forhånd hva kriteriene er for å få en duppedings.

«Duppedingesen» er en figur elevene får velge, for så å henge den på en plakat. Når det har gått en måned får gruppa med flest «duppedingser» velge en aktivitet som klassen skal gjøre sammen på skolen.

5. Drøfting

I dette kapitlet vil jeg drøfte funnene jeg har trukket fram i empirien og se dette i sammenheng med teorien som er lagt til grunn i kapittel 2.

5.1 Klasseledelse

På spørsmålet om hva lærerne legger i begrepet klasseledelse ble det nevnt: tydelig voksen som har struktur på undervisningen, slik at eleven til enhver tid vet hva som skal skje og hva de skal gjøre. Skape gode relasjoner, rutiner og regler som er med på å fremme trygghet, arbeidsro og forutsigbarhet, og faglig kompetanse. To av lærerne, etter min tolkning, hadde ganske likt syn på klasseledelse. Den tredje læreren skilte seg litt ut fra de andre. Hun nevner kun å være en tydelig voksen, men ut i intervjuet nevner hun autoritet i forhold til å være en tydelig voksen.

At elevene har fått forklaring på hva de skal gjøre og at dem på forhånd vet hva de har å forholde seg til. Dette er med på å forhindre masse uro i form av spørsmål fra elevene, for alt er da klart på forhånd(...) det er kjempeviktig å være tydelig. Det ser jeg i forhold til da jeg var nyutdannet, og trudde jeg måtte ha en autoritet som jeg i utgangspunktet trudde var en streng voksen.

Ut fra svaret hennes tolker jeg det som at hun også er opptatt av forutsigbarhet og arbeidsro, selv om hun ikke nevner det med ord. Elevene har på forhånd blitt fortalt hva som skal skje, og som hun sier er dette også med på å forhindre uro. I følge Nordahl (2010, s.202) handler god klasseledelse om å skape gode betingelser for faglig og sosial læring, og som defineres og forstås ved hjelp av tre hoveddeler: evne til å skape et positivt læringsmiljø, evne til å etablere og bevare arbeidsro og evne til å motivere elevene til arbeidsinnsats. Et godt læringsmiljø hvor de gode relasjonene blir viktig å skape, hvor det skal være trygt å være. For å få et trygt læringsmiljø kreves det blant annet at det er arbeidsro (Nordahl, 2013). Læreren må ta ansvar for at det etableres og opprettholdes arbeidsro. Så kan vi stille oss spørsmål om hva er arbeidsro? Noen forlanger total arbeidsro, andre igjen tolerer støy. Min tanke er at det kommer an på situasjon, hva det er elevene skal gjøre og jobbe med. Er det en aktivitet som

krever gruppearbeid eller individuelt arbeid. Her må man se situasjon an, og som en av lærerne i intervjuet sa:

Arbeidsro, da tenker jeg litt har med fokus å gjøre, vi kan ha støy – faglig støy. Men det å ha støy som ikke har noe med det vi holder på med, er slitsomt. Derimot, spiller vi spill så må vi tåle at det snakkes, terningene lager lyder eller jubel når noen vinner.

Denne lærerens syn på arbeidsro tenker jeg stemmer godt med hva Nordahl (2013) sier om arbeidsro:

Detter er ikke en absolutt ro, men mer en arbeidsro som innebærer en rekke forskjellig læringsaktiviteter. Det er en situasjon i kassen der den normale aktiviteten skal være undervisning og læring i bred forstand og ikke bråk og uro.(s.13)

God struktur på undervisningen, tydelige regler og håndhevelse av reglene har en tydelig sammenheng med motivasjon. Mangel på struktur kan føre til at det oppstår bråk og uro i undervisningen. Med bråk og uro kan arbeidsinnsatsen og motivasjonen til elevene bli dårlig. Som vi kan se av hva lærerne vektla som viktig i klasseledelse så samsvarer det med teorien til Nordahl (2010 og 2013).

Lærerne gav uttrykk for at klasseledelse var veldig viktig, og det var nødvendig med kunnskap for å kunne utøve klasseledelse på en god måte. En av lærerne sa at kunnskap gav henne trygghet.

Når det er forsket på at læreren må være tydelig voksen, og du prøver dette i undervisningen, med å gi tydelig beskjeder eller er tydelig i hva du forventer av elevenes oppførsel, og når jeg får bekreftelse på at det hjelper å være en tydelig voksen, ja da vet du at du gjør det rett.

En lærer som tar i bruk blant annet forskning i undervisningen, er en lærer som utøver en strategisk klasseledelse, men det er ikke tilstrekkelig bare med forskning. I tillegg må du som lærer ha kunnskap og erfaringer om elever. Da først kan du legge til rette for god undervisning

Det kan bli litt vanskelig å si hvilke lærerstiler lærerne i undersøkelsen har. Det var ingen av dem som sa noe om dette, og ikke var det et av spørsmålene i intervjuguiden. Foruten en lærer som kort nevnte det i forbindelse med hva hun trudde hun måtte være som nyutdannet lærer, en streng lærer. I etter tid ser jeg at det kunne vært med i intervjuguiden. Selv om jeg var å observerte, synes jeg det blir for lite tid til å kunne si noe bestemt om hvilken lærerstil hun

hadde. Men ut fra hva lærerne legger vekt på som viktig i arbeidet med klasseledelse (se kapittel 4.1.3) kan det tyde på at lærerne kan ha en autoritativ lærerstil. Elevene vil oppleve denne læreren som trygg og tydelig. En lærer som uttrykker forventninger på en tydelig måte og at regler håndheves. Samtidig har læreren gode relasjoner til elevene, og elevene føler seg sett og anerkjent. Læreren viser varme og kontroll, samt at læring og undervisning er målet (Nordahl, 2013).

5.2 Relasjoner

Evne til å bygge relasjoner er en ferdighet som mange mener er vesentlig når det kommer til god klasseledelse. Gode relasjoner mellom lærer og elev er med på å påvirke læringsmiljøet positivt, og det er læreren som har ansvaret for at dette skjer (Karlsen & Spernes, 2009). I intervjuene med lærerne gav de et klart uttrykk for det å skape og opprettholde gode relasjoner var viktig for elevens læring, og at det var noe de hadde fokus på. Gode relasjonene skaper trygghet for elevene, og trygghet er en forutsetning for læring. Som en av lærerne i intervjuet sa: «Gode relasjoner er ikke noe som kommer av seg selv, det er jeg som lærer som har ansvaret for å skape og opprettholde de gode relasjonene.»

Samtlige lærere trekker frem i intervjuene at det å gjøre andre ting enn bare skolerelatert arbeid, sammen med elevene, som viktig for å bygge relasjoner. Aktiviteter som å gå tur; hvor man kan sitt rundt et bål å prate, men samtalen kan også foregå mens de går. Å bake med elevene var også noe som læreren trakk frem. Aktiviteter som helst kan gjøres utenfor klasserommet, der som det gis rom og muligheter for små samtaler med den enkelte elev, og elever sammen. Samtaler som gjør at du som lærere får mulighet til å bli kjent med elevene, og som i følge Ogden (2012) kan gjøres ved at læreren viser interesse for eleven; hvem de er, hva de interesserer seg for og hva de er opptatt av. En av lærerne sa at for henne var det viktig å være tilstede, og ikke ha det så travelt. «Er det en elev som dreg i buksebeinet, ja så må jeg ta meg tid til å snakke med eleven. Jeg må ikke være så opptatt av nå pausen min.» Dette tolker jeg som at læreren er opptatt av eleven, og for henne er det ikke så viktig om hun ikke når pausen sin. Etter å ha vært ute i praksis og fra egne erfaringer har jeg sett at det er lærere som ikke tenker slik. For dem blir det viktigere å få tatt pausen. Elever som har lærere som tar seg tid, må føle at læreren bryr seg. Det kan være i en slik situasjon at lærer og elev får en god samtale, og blir bedre kjent med hverandre.

Karlsen og Spernes (2010) sier det er nødvendig at det knyttes bånd mellom lærer og elev, noe som vil ha mye å si for elevenes trivsel og læring. Skulle eleven føle seg viktig for læreren, vil det bidra til at eleven lettere akseptere kravene læreren setter, fremme motivasjon og arbeidsinnsats. I følge Ogden (2012) er det den personlige kvaliteten på kontakten som er mest avgjørende for utviklingen av gode relasjoner. Han begrunner kvalitet med hva lærer sier og gjør når læreren henvender seg til eleven, om lærer har en vennlig måte å snakke til eleven på, viser interesse, omtanke og empati.

En av lærerne forteller at hun har brukt en del av sin fritid på å bli kjent med elevene. Blant annet har de vært i slalåmbakken, ishallen og hun har hatt elevene hjemme på gården, for å ri. Hun har også hatt elever hjemme, som hun har hjulpet med leksene. Hun overtok elevene da de begynte i fjerde klasse, og for henne var det viktig å bli kjent med elevene og skape en nærhet til dem. Samt at eleven fikk bli kjent med henne også. Lærere som viser at de er interessert i elevene, og har et nært og godt forhold til dem, vil oppleve at elevene føler seg likt og anerkjent, og som igjen gir motiverte elever (Nordahl, 2013). Elevene lærer bedre og mer og høre mer på en lærer de liker, respekterer eller stoler på (Ogden 2012, s. 31).

Denne læreren gjør noe jeg ikke har funnet i noe av teorien jeg har lest, det å bruke fritiden sin på elevene. Min umiddelbare tanke var for en fantastisk lærer, og at dette er en lærer som opprinnelig er interessert i elevene sine, og det er hun nok også. I et slikt tilfelle trur jeg det er viktig at det blitt tatt opp i foreldregruppen. Slik at alle har muligheten til å være med på både aktiviteter og komme hjem til læreren for å få hjelp med leksene. Her kan man stille seg spørsmål om ikke læreren har gått for langt i det å bli kjent med elevene. Ser vi på det som Ogden (2012) sier, så mener han at det ikke må bli for personlig og privat. Men samtidig må dette være opp til hver enkelt lærer. Relasjoner mellom elev og lærer påvirker også hvordan elevene forholder seg til hverandre (Meld. St. 20, 2012-2013). I en slik situasjon blir det viktig å passe på at det ikke er de samme elevene som til enhver tid kommer hjem til læreren. Det jeg tenker på da er at det kan oppstå konkurranse mellom elevene om å vinne lærerens oppmerksomhet, og noe som da ikke trenger å bli en positiv konkurranse. Det var denne læreren jeg observerte. Av det jeg så i klasserommet, så kan det tyde på at de gode relasjonene er der. Jeg kunne se at hun trivdes sammen med elevene, hun var blid og smilende. Gikk rundt i klasserommet og gav elevene veiledning til hvordan de skulle komme seg videre i oppgaver. Tok seg tid når elever hadde behov for en prat.

På spørsmålet om forutsigbarhet kunne være viktig i forhold til relasjoner, valgt lærerne de det i to; til seg selv og faglig. Det som kom frem på det personlige var som voksenperson må ikke humøret variere fra dag til dag, eller time til time, men være jevnt. Likeså må læreren være rettferdig ovenfor elevene. På denne måten vet elevene hvor de har læreren, og de kan føle seg trygge. Forutsigbarhet ved det faglig nevner lærerne innramming av undervisningen. Lærerne trekker lærerne frem blant annet at det må formidles hva som skal skje i løpet av dagen, læringsmålene må synliggjøres, og hvordan og hva det er de skal jobbe med. Når undervisningen har en viss innramming, at timene er gjenkjennbare, der elevene vet hva som skal skje er med på å skape en trygghetsfølelse hos elevene (Nordahl, 2010).

Læreren jeg observert vil jeg si er en forutsigbar lærer, både faglig og personlig. Hun startet med å fortelle og skrive på tavla hva elevene skulle ha av fag, og tar muntlig litt generelt om hva som skulle skje i løpet av skoledagen. Læringsmålene ble synliggjort på tavla, hvor de tok en runde på om det var noen som ikke har skjont målene, om det var begreper som måtte forklares, og hva var det egentlig målet betydde. Noe som kan tyde på at hun er opptatt av at eleven hadde skjont hva de skulle lære se før de går i gang. Samtidig som hun får en pekepinne på hvem det er som kommer til å trenge hjelp. Videre blir det fortalt hvordan de skal jobbe og hva de skal bruke. Ser vi dette i forhold til hva Nordahl (2010, s. 215) sier om innramming av undervisning er dette en lærer som er forutsigbar, og som evner til å skape forutsigbarhet i undervisningen.

5.3 Struktur, regler og rutiner

For å kunne utøve god klasseledelse trengs det struktur i undervisningen, med en tydelig start, overganger og avslutning (Nordahl, 2010). Alle lærerne fra undersøkelsen har sin måte å strukturere undervisningen. Som skrevet i empirien er det oppstart av dagen og ny økt som lærerne vektla, mens avslutninger så vidt ble nevnt. Evnen til å strukturere undervisningen kan ikke undervurderes. Det blir viktig å ha klare mål. Læringsmål til elevene, men også for læreren. Da tenker jeg på å ha en god plan for hvordan elevene skal nå sine mål. Når læreren har gjort en god jobb med planlegging, er dette med på å gjøre at læreren blir mer avslappet og trygg i sin rolle. Han slipper å være redd for hvordan skal dette gå.

Læreren bør absolutt være tilstede når dagen og timene begynner, og helst litt før, for å sjekke at alt av utstyr er der og at det virker som de skal. Dette er noe jeg selv har fått erfare hvor viktig det er. Timer kan få en dårlig start om utstyr mangler eller ikke virker tilstrekkelig

(Ogden2012). Det å møte elevene i døra med et vennlig smil og god dag, er en fin måte å starte dagen på. Eleven vil her føle seg sett, og dagen får en positiv start. Selvfølgelig kan det være dager dette ikke lar seg gjennomføre, men generelt bør en slik dag starte(Nordahl, 2010). Dette gjorde læreren jeg observerte. I alle fall de dagene jeg observerte, og jeg velger å ta utgangspunkt i at det er slik. Lærerne starter med det de kaller «dagen i dag», der de forteller elevene hva skoledagen skal ha av innhold, læringsmål ble synliggjort, og aktiviteter og arbeidsmåter som skulle brukes. Nordahl (2012) sier at dette er med på å forberede elevene, og de vil letter forstå hva som skal gjøres. Elevene, før de går i gang har en fordel om de har forstått læringsmålene, hva det faktisk er de skal lære. For at det skal være rom for dette må det være en åpenhet om at det er lov til å si i fra om det er noen som ikke forstår.

Når det kommer til overganger overrasket svarene meg litt, bare en av tre hadde en plan på dette de to andre hadde ikke noe annet svar enn at «prøver å holde roen, det er ikke som mye annet å gjøre enn det» og «må øves på». Dette tolker jeg som om de andre ikke hadde noen spesiell plan på overganger, og kan det tyde på at de ikke er så opptatt av det? Min opplevelse på overganger er at når det ikke er en plan for det, så oppstår det en del uro og støy. Spesielt om elevene ikke vet hva de skal gjøre etterpå. Læreren som hadde en plan, fortalte at dette ble klargjort før de gikk i gang å jobbe. Dette er den samme læreren som skrev klokkeslettet på tavle, når timeplan ble skrevet opp. Klokkeslettene ble skrevet for at eleven skulle vite hvor lang tid de hadde til rådighet. Dette var læreren som jeg observerte, og jeg kunne se at bytte av aktivitet forgikk på en god måte. Det var på forhånd tydelig forklart gangen i arbeidet. For henne var det nok å gi et lite signal, så viste elevene at det var bytte (se punkt 4.2), noe som også er i tråd med hva Nordahl (2012, s. 217) sier om overganger i undervisningen.

Gode klasseledere legger mye arbeid i planleggingen og forberedelser (Ogden, 2012), og de har klare og tydelige planer for hva elevene skal arbeide med, hvordan arbeidet skal gjøres, hvor godt de skal gjøre det, hvor mye de skal gjøre, hvor lang tid og når arbeidet skal gjøres (Skaalvik og Skaalvik, 2009). Struktur i undervisningen er ikke noe vi skal undervurdere, det er med å gjøre miljøet forutsigbart og fremmer læring hos elevene. I intervjuet var det lite fokus på avslutning. Mulig at det kan komme av at spørsmålet var for dårlig formulert. Jeg ville ikke legge føring, ville ha deres svar. To nevnte avslutning på dagen, men en, den som ble observert, nevnte avslutning på økter også (se kapittel 4.3.3). Gode avslutning på økter kan bli en god faglig samtale om hva som er lært, hva som var vanskelig og veien videre.

Regler og rutiner, i tillegg til struktur, er virkemidler som er med å fremme læring og trivsel på skolen(Udir). Regler og rutiner gjør det lettere for læreren å undervise, og elevene får gjennomført arbeidet sitt, samt at det gir forventninger til elevene atferd (Ogden, 2012). Alle lærerne kunne fortelle at de hadde klasseregler hengende i klasserommet, og at elevene selv har kommet med forslag til reglene. En av lærerne har latt elevene få komme med forslag, for så å kjøre en demokratisk prosess på hvilket av forslagen som skulle velges. Hun kunne fortelle at de har jobbet en del med hvordan eleven skal være mot hverandre og hvordan de skal ha det i klassen. Med et slikt fokus er det viktig at reglene har en positiv ordlyd. Noe som Nordal (2010) sier appellerer til elevens ansvarsfølelse, empati og samarbeidsevner. Når reglene er innført må det også tas høyde for at det kan komme regelbrudd, og da er det viktig at håndhevelser av reglene blir gjennomført og at læreren er konsekvent. Elevene må vite at det blir konsekvenser om de bryter reglene. Lærerne får elever som opplever trygghet og forutsigbarhet når de på forhånd vet hva konsekvensene er. Lærernes reaksjon må ikke varieres fra dag til dag, eller elev til elev (Nordahl, 2010).

5.4 Utvikling av klasseledelse i et kollegialt samarbeid

Utvikling av god klasseledelse er avhengig av at den enkelte læreren har støtte hos ledelsen og i kollegiet(Meld. St.22, s 71), og det er godt dokumentert at velfungerende organisasjoner oppnår bedre resultater i arbeid med elevene. For å skape gode resultater kreves systematisk arbeid over tid, noe som må forankres i skoleledelsens ledelse og deres planer (St.meld. nr. 31). Lærerne er skolens viktigste ressurs, og det er viktig at skoleledelsen er villig til å la lærerne få utvikle sin kompetanse på klasseledelse. Om samarbeid og felles utvikling lærerkollegiet skal ha noen effekt er det viktig at det settes av tid til dette, og da kan fellestiden brukes. Da jeg spurte lærerne om de har noen form samarbeid om klasseledelse i organisasjonen var det ganske klart at de hadde. Lærerne fortalte at de har blitt kurset. Skolen er en LP-skole, og det er i forbindelse med det at de bruker hverandre, og at de bruker fellestiden til dette arbeidet. Dette er i tråd med hva som kan leses i St.meld. nr 31, og Meld. St. 22, hvor alle nevner viktigheten med utvikling av klasseledelse, og at det bør skje i samarbeid med skoleledelsen og kollegiet.

6. Oppsummering og konklusjon

Klasseledelse handler om å skape gode betingelser for faglig og sosial læring i skolen, og for å kunne utføre god klasseledelse trenger lærerne både kunnskap og ferdigheter om dette (Nordahl, 2010). Lærerne i undersøkelsen forstår klasseledelse som viktig og nødvendig for å gjøre jobben sin på en god måte, hvor det er elevene som skal være i fokus. Tydelig voksen som er opptatt av å skape gode relasjoner, som har god struktur og setter rammer for undervisningen. De forstår at gode relasjoner skaper trygghet, og det er når elevene er trygge at de mottakelig for læring. Det er læreren som har ansvar for dette. Gode klasseledere vet at det å ha struktur, regler og rutiner gjør skoledagen til elevene trygg og forutsigbar. De gode relasjonene som skapes gjør at elever føler seg likt og anerkjent, og igjen føler trygghet og det blir forutsigbart for elevene. I tillegg vil det fremme motivasjon og arbeidslyst. Lærere som utøver en slik klasseledelse fremstår med en autoritet som gjør at elevene vil lytte til læreren, utvikler respekt, har tro og vil like læreren (Nordahl, 2010). Hvis læreren skal kunne støtte elevenes læring, må lærerens klasseledelse fungere godt. Tar ikke læreren ledelsen vil det alltid være noen av elevene som gjør det.

Ferdigheter i klasseledelse er en viktig forutsetning for at lærere skal lykkes i sitt arbeid (Ogden, 2012). En dyktig lærer er opptatt av å opprettholde og utvikle sine kunnskaper om klasseledelse. Skolen skal være en lærende organisasjon, der hvor alle som er en del av denne organisasjonen får ta del i utviklingsarbeidet. Alle har noe å lære og da å kunne lære sammen i kollegiet, av hverandre og sammen med hverandre blir viktig. En dyktig lærer er opptatt av dette, og vil hele tiden være på søken etter ny kunnskap slik at han får videreutvikle seg i takt med organisasjonens behov.

Litteraturliste

Dalland, O. (2013). *METODE OG OPPGAVESKRIVING*. Oslo: Gyldendal Norske Forlag AS.

Jensen, R., & Aas M. (2012). *Å utforsk praksis*. Cappelen Damm AS.

Jenssen, E., S. & Roald, K. (2012). Skolen som organisasjon og arbeidsfellesskap. I Postholm, M., B., Hauge, P., Munthe, E. & Krumsvik, R. (2012). *Lærere i skolen som organisasjon*. (s.119-135). Kristiansand: Cappelen Damm Høyskoleforlag.

Karlsen, J. & Spernes, K(2009):Kommunikasjon og samspill – betydning for læring. I Svandberg, R. & Wille, H., P.(Red): *La stå! Læring – på veien mot den profesjonelle læreren*.(s272-301). Oslo: Gyldendal Norske Forlag AS.

Lyngsnes, K & Rismark, M.(2008). *Didaktisk arbeid*. Oslo: Gyldendal Norske Forlag AS.

Nordahl, T. (2013). Dette vet vi om. Klasseledelse. Oslo: Gyldendal Norske Forlag AS.

Nordahl, T.(2010): Lærerens ledelse. I Lillejord, S., Manger, T. og Nordahl, T.(Red): *Livet i skolen 2. Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: Lærerprofesjonalitet*. (s. 199-224). Bergen: Fagbokforlag.

Ogden, T. (2012). *KLASSELEDELSE – Praksis, teori og forskning*. Oslo: Gyldendal Norske Forlag AS.

Postholm, M.,B. & Jacobsen, D., I. (2013). *LÆREREN MED FORKERBLIKK – Innføring I vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Oslo: Høyskoleforlaget.

Skaalvik, E.M. & Skaalvik, S.(2009). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget
Opplæringsloven, Lov-1998-07-17-61.§ 9a-1.

Kunnskapsdepartementet (2008). *Kvalitet i skolen*. (St. meld. nr. 31, 2007-2008).

Lokaliser på:

<http://www.regjeringen.no/pages/2084909/PDFS/STM200720080031000DDDPDFS.pdf>

Kunnskapsdepartementet (2011). *Motivasjon – Mestring – Muligheter*. (Meld. St. 22, 2010-2011)

Lokalisert på:

<http://www.regjeringen.no/pages/16342344/PDFS/STM201020110022000DDDPDFS.pdf>

Kunnskapsdepartementet (2013). *På rett vei*. (Meld. St. 20, 2012-2013)

Lokalisert på:

<http://www.regjeringen.no/pages/38263383/PDFS/STM201220130020000DDDPDFS.pdf>

Udanningsdirektoratet (2012). *Klasseledelse*. Lokaliser på:

<http://www.udir.no/Laringsmiljo/Bedre-laringsmiljo/Klasseledelse/>

Udanningsdirektoratet (2012). *Struktur og regler*. Lokaliser på:

<http://www.udir.no/Laringsmiljo/Bedre-laringsmiljo/Klasseledelse/Struktur-og-regler/>

Vedlegg

Intervju

Jeg skal i dette intervjuet stille deg noen spørsmål som omhandler klasseledelse. Når det gjelder klasseledelse er det gjennomført en rekke pedagogiske studier på hvilke faktorer som har størst betydning for elevenes faglig og sosial læring, og hvor det viser seg at flere av faktorene kan knyttes til ulike forhold ved lærerens ledelse av undervisningen. Faktorene som da kan være viktig er; gode relasjoner, struktur, regler og rutiner. Jeg blir nå å stille deg noen spørsmål som omhandler ulike faktorene.

- Utdanning?
- Funksjoner ved skolen?

Klasseledelse

1. Hva legger du i begrepet klasseledelse?
2. Er klasseledelse viktig for deg? I så fall hvorfor?
3. Hvorfor er kunnskap om klasseledelse viktig for lærerne i skolen?
4. Er det flere lærere som bruker å være i klassen? Assistenter?
5. Hvilket samarbeid kan tolærersystem i klasserommet ha når det gjelder klasseledelse?
Har du noen eksempler på dette?
6. Hvordan har du gått frem for å utvikle din egen klasseledelse?

Relasjoner

I skolen er det oftest undervisningen og læringsaktivitetene som står i sentrum, og det kan derfor være vanskelig å se hvilken betydning elev-lærer relasjoner har for det som skjer. Men samtidig er det grundig dokumentert at elever lærer bedre av lærere de har et godt forhold til (Ogden, 2012, s. 30).

1. Hva tenker du om det å skape (arbeide for) gode relasjoner i elevgruppen, samt mellom deg og elevene?
2. Hvordan har du gått frem for å bli kjent med elevene?
3. Hvordan mener du at humor kan bedre relasjoner mellom lærer og elev?
4. Hvordan kan forutsigbarhet være viktig i det å skape gode relasjoner?

Struktur, regler og rutiner

Med struktur tenker jeg på hvordan undervisningsforløpet struktureres slik at det skal oppleves trygt og forutsigbart for elevene. Med regler og rutiner tenker jeg på elevenes atferd

og arbeid, og handler om hva elevene kan og ikke kan gjøre i timene. Regler og rutiner formidler viktig informasjon til elevene, og det forplikter læreren til å følge opp når elever følger reglene eller bryter dem (Ogden, 2012, s.40)

1. Har du en fast måte å strukturere undervisningen på? Kan du gi eksempler på dette?
(Flyt i undervisningen)
2. Hvilke fordeler og ulemper innebærer det å strukturere undervisningsøkten?
3. Hvordan forventer du at elevene oppfører seg når de jobber individuelt?
4. Overganger – ofte kan det oppstå uro ved skift av f.eks. aktiviteter, hva gjør du for at det skal foregå på best mulig måte?
5. Hva kan elevene gjøre om de blir tidlig ferdig med en oppgave?
6. Har dere regler i klassen?
7. Hvordan kom dere frem til de reglene? Fikk elevene være med å bestemme?
8. Belønningssystem – Hva tenker du om det?
9. Hva forventer du av elevene når de kommer inn i klasserommet?
10. Hvordan forventer du at elevene skal gå ut av klasserommet?