



Universitetet
i Stavanger

DET HUMANISTISKE FAKULTET

MASTEROPPGAVE

Studieprogram:
Master i spesialpedagogikk

Vårsemesteret, 2014

Åpen

Forfatter: Iselin Meling Karstensen

.....
(signatur forfatter)

Veileder: Pål Roland, førsteamanuensis.

Tittel på masteroppgaven:

Hvordan praktiserer en dyktig lærer klasseledelse i en utfordrende klasse?

Engelsk tittel:

How does a capable teacher practice classroom management in a challenging class?

Emneord: Klasseledelse, autoritativ, problematferd, dyktig lærer, kvalitativ metode.

Sidetall: 80
+ vedlegg/annet: 6

Stavanger, 19.05.2014
dato/år

Forord

Denne masteroppgaven er en avslutning på to interessante år på masterstudiet ved Universitetet i Stavanger. Arbeidet med oppgaven har vært krevende, men det har allikevel vært flere oppturer enn nedturer. Jeg sitter igjen med verdifull kunnskap som jeg ikke ville vært foruten. Lærdommen som jeg tar med meg videre vil være nyttig i jobben min som lærer.

Jeg har helt fra starten av masterstudiet vært nysgjerrig på klasseledelse og hvordan man kan forebygge og redusere problematferd. Gjennom denne avsluttende masteroppgaven har jeg fått en god mulighet til å få en bedre innsikt på nettopp dette området.

Først og fremst vil jeg rette en stor takk til læreren i studien min som lot meg komme så tett på. Hun har vært utrolig samarbeidsvillig, og uten hennes velvilje ville jeg neppe ha fått samlet inn så fyldige og gode data. Hun delte sine refleksjoner og erfaringer uten å nøle, og inkluderte meg fra første stund. Tusen takk for tilliten!

Jeg vil også få takke min dyktige veileder Pål Roland ved Nasjonalt senter for læringsmiljø og atferdsforskning. Gjennom hele prosessen har han kommet med konstruktive, konkrete og gode råd. Han ga meg alltid en følelse av at veien videre var overkommelig, og at arbeidet mitt var bra. Han støttet meg i perioder hvor arbeidet var tungt, og viste alltid et engasjement for oppgaven min, som var viktig for motivasjonen.

Tilslutt vil jeg rette en oppmerksomhet til de forskjellige i hverdagen som har vært avgjørende for motivasjonen min. Takk til mamma, som alltid er en støttespiller, og som bestandig tror på meg. Takk til samboeren min som alltid er der for meg, og som alltid har spurt hvordan det går og vist en enorm interesse. Takk til min fantastiske bestevenn, Smule, som har vært en god turvenn og godt selskap. Jeg vil sist, men ikke minst, takke mormor og morfar for gjestfrihet og gode middager.

Takk for at menneskene rundt meg har vært fleksible, forståelsesfulle og oppmuntrende.

Stavanger, 19.05.2014- Iselin Meling Karstensen

Sammendrag

Formålet med studien er å finne konkret hvordan en lærer, som er beskrevet som en dyktig leder, praktiserer klasseledelse i en utfordrende klasse. I dag er klasseledelse en av fanesakene til norsk skolepolitikk for å kunne skape et godt læringsmiljø, og for å forebygge og redusere problematferd. Læreren er den viktigste faktoren for å kunne skape et godt læringsmiljø for elevene, med best mulig læringsutbytte. Klasseledelse er en sentral faktor når det gjelder læringsmiljø, og autoritativ klasseledelse synes å være den ideelle lederstilen for å skape et godt læringsmiljø. God klasseledelse virker forebyggende og reduserende på elever som viser problematferd (Nordahl m.fl., 2005). Problematferd forekommer i nesten alle klasser (Ogden, 2009), og er uforenelig med et godt læringsmiljø (Ogden, 1998). Med bakgrunn i dette er problemstillingen:

«Hvordan praktiserer en dyktig lærer klasseledelse i en utfordrende klasse?»

Observasjonsstudie og intervju av en lærer som er beskrevet av ledelsen som en dyktig klasseleder i en utfordrende klasse.

Teoridelen beskriver kjernen av klasseledelse, og da spesielt autoritativ klasseledelse, med utgangspunkt i nyere norsk og internasjonal teori (f. eks, Hattie (2009), Marzano m.fl. (2009), Nordahl (2012), Ogden (2012), Pianta m.fl., (2012) og Walker (2009)). Masteroppgaven beskriver også temaet problematferd og hvordan klasseledelse kan bidra til å forebygge og redusere dette. Også her har jeg tatt utgangspunkt i anerkjent teori (f. eks. Nordahl m.fl. (2005), Ogden (2009), Sørli (2000), Drugli (2008) og Allday & Pakurar (2007)).

I metoddelen har jeg brukt kvalitativ tilnærming, en kombinasjon av observasjon og intervju. Over tre uker har jeg observert en dyktig lærer, samt intervjuet henne. Denne kombinasjonen medvirket til å sette lys over problemstillingen fra ulike perspektiver.

Jeg har tatt utgangspunkt i kategoriene: **kontroll, relasjon, kombinasjonen, god start, positivt klima og håndtering av atferd**, og systematisk sortert dataene i ulike underkategorier. Underkategoriene er: tydelighet og struktur, regler og rutiner, støttende grensesetting, anerkjennelse, faglig støtte, kontakt med elevene, balanse, entusiasme, positiv kommunikasjon - positive kommentarer og ros, klare forventninger – konsistens, proaktiv – overvåkende og effektiv korreksjon av negativ atferd – problemløsende.

Hovedfunnene i min studie er at læreren er strukturert, sterk faglig, godt forberedt, har godt innarbeidede regler og rutiner og mestrer støttende grensesetting. Elevene hennes mottar anerkjennelse, hun er motiverende, gir støtte, har god kontakt med elevene og viser interesse for den enkelte. Hun mestrer balansen mellom relasjons- og kontrollaksen. Oppstarten av dagen og timene er strukturert og preget av innarbeidet og gode rutiner. Læreren sin væremåte med elevene er positiv, hun viser entusiasme og engasjement, er raus med rosen og positive kommentarer og bruker en varm og rolig stemme. Læreren har tydelige forventninger til elevene, ligger mye i forkant, korrigerer på en diskret måte, og er problemløsende.

Videre forskning ville vært interessant på et større utvalg og gjerne ved bruk av kvantitativ metode i tillegg. Det har vært ytterst interessant og lærerikt å studere en dyktig lærer ved hjelp av ulike metoder, og det kan gjerne være en inspirasjon til andre mastergradsstudenter.

Spesielt for en nyutdannet lærer vil denne oppgaven være lærerik. Det har vært en spennende prosess å kople praksisopplevelser med teoretiske perspektiver.

Klasseledelse, autoritativ problematferd, dyktig lærer, kvalitativ metode.

Innhold

1.0 INNLEDNING.....	1
1.1 Bakgrunn.....	1
1.2 Studiens formål.....	2
1.3 Problemstilling.....	3
Begrepsavklaring.....	4
1.4 Oppgavens struktur.....	4
2.0 TEORI.....	6
2.1 Klasseledelse.....	6
2.2 Autoritativ klasseledelse.....	7
2.2.1 Autoritativ voksenrolle.....	8
2.3 Kontroll.....	9
2.3.1 Tydelighet og forutsigbarhet.....	9
2.3.2 Regler og rutiner.....	10
2.3.3 Støttende grensesetting.....	11
2.4 Relasjonsbygging.....	11
2.4.1 Hvilken betydningen har en god relasjon?.....	12
2.4.2 Hvordan kan læreren arbeide med relasjonsbygging?.....	13
2.5 Kombinasjonen.....	14
2.5.1 Balanse.....	14
2.6 God start.....	15
2.7 Positivt klima.....	16
2.7.1 Positiv påvirkning - Entusiasme.....	16
2.7.2 Positiv kommunikasjon - Positive kommentarer og ros.....	16
2.8 Håndtering av atferd.....	17
2.8.1 Klare forventninger - Konsistens.....	17
2.8.2 Proaktiv - Overvåkende.....	18
2.8.3 Effektiv korreksjon av negativ atferd - Problemløsende.....	18

2.9 Problematferd.....	19
2.10 Begrepsavklaring.....	20
2.11 Problematferd i skolen.....	20
Lærings- og undervisningshemmende atferd.....	22
Utagerende atferd.....	23
2.12 Risikofaktorer i skolen.....	23
2.13 Klasseledelse som beskyttelsesfaktor i en utfordrende klasse.....	24
Autoritativ lærerrolle.....	25
3.0 METODE.....	28
3.1 Kvalitativ forskningsmetode.....	28
3.1.1 Kombinasjon av to metoder; observasjon og intervju	29
3.2 Observasjon som metode.....	30
3.2.1 Hvorfor observasjon?.....	30
3.2.2 Gjennomføring av observasjonen.....	31
3.2.3 Dokumentere observasjonene.....	34
3.3 Intervju som metode.....	35
3.3.1 Hvorfor intervju?.....	36
3.3.2 Gjennomføring av intervjuet.....	36
3.4 Analyse og tolkning av data.....	40
3.5 Kvalitetssikring av materialet.....	43
3.5.1 Validitetsvurdering.....	43
3.5.2 Reliabilitetsvurdering.....	45
3.5.3 Overførbarhetsvurdering.....	47
3.6 Mulige feilkilder.....	48
3.7 Etske vurderinger.....	48
4.0 RESULTAT.....	51
4.1 Kontroll.....	51

4.1.1 Tydelighet og struktur.....	51
4.1.2 Regler og rutiner.....	52
4.1.3 Støttende grensesetting.....	52
4.2 Relasjon.....	53
4.2.1 Anerkjennelse.....	53
4.2.2 Faglig støtte.....	54
4.2.3 Kontakt med elevene.....	54
4.3 Kombinasjonen.....	55
4.3.1 Balanse.....	55
4.4 God start.....	56
4.5 Positivt klima.....	56
4.5.1 Entusiasme.....	56
4.5.2 Positiv kommunikasjon - Positive kommentarer og ros.....	57
4.6. Håndtering av atferd.....	58
4.6.1 Klare forventninger - Konsistens.....	58
4.6.2 Proaktiv – Overvåkende.....	59
4.6.3 Effektiv korreksjon av negativ atferd - Problemløsende.....	60
4.7 Resultat intervju.....	61
4.7.1 Kontroll.....	61
4.7.2 Relasjon.....	62
4.7.3 Kombinasjonen.....	63
4.7.4 God start.....	64
4.7.5 Positivt klima.....	65
4.7.6 Håndtering av atferd.....	66
5.0 DRØFTING.....	68
5.1 Læreren utøvet god kontroll på en respektfull måte.....	68
5.2 Læreren bygger gode relasjoner til elevene.....	70
5.3 Den krevende balansen mellom relasjon og kontroll.....	72

5.4 God start på dagen og timene.....	73
5.5 Læreren skaper et positivt klima.....	74
5.6 God proaktiv håndtering av atferd.....	76
6.0 KONKLUSJON.....	79
REFERANSER.....	81
FIGURLISTE.....	88
VEDLEGG 1.....	89
VEDLEGG 2.....	90
VEDLEGG 3.....	93
VEDLEGG 4.....	96
VEDLEGG 5.....	98
VEDLEGG 6.....	99

1.0 Innledning

I dette kapittelet skal jeg føre leseren inn i temaet gjennom å gi et innblikk i tidligere forskning. Det vil være med på å bygge opp under at min problemstilling er aktuell og verd å studere. Videre vil kapittelet ta for seg studiens formål, og om min motivasjon og hensikt, før problemstillingen presenteres. Avslutningsvis vil kapittelet ta for seg strukturen på oppgaven.

1.1 Bakgrunn

Det har de siste årene vært et økt fokus på læringsmiljø i skolen. I Stortingsmelding 22 (2010-2011) under «*Læringsmiljø og klasseledelse*» står det at et viktig mål er at elevene skal oppleve å ha et godt læringsmiljø. Det blir begrunnet med at det er en veldokumentert sammenheng mellom elevenes faglige presentasjoner og deres læringsmiljø. Lærerens evne til å lede klasser og positive relasjoner mellom lærer og elev, trekkes fram som noen av de sentrale faktorene for et godt læringsmiljø. Det står videre at klasseledelse er et viktig punkt i den nasjonale satsningen «*Bedre læringsmiljø: «Et godt læringsmiljø kjennetegnes av at elevene opplever trygghet, anerkjennelse og tillit, at de er en del av et fellesskap, og at det er gode relasjoner mellom elever og lærere og elevene i mellom. Videre opplever elevene høye og realistiske forventninger med tydelige mål for faglig og sosial utvikling og læring, og lærerne gir klare og konstruktive tilbakemeldinger. Undervisningsøktene har en tydelig ledelse og struktur. Det er klare forventninger til atferd og arbeidsro.»* (Stortingsmelding 22 (2010-2011)). På bakgrunn av dette virker det tydelig at departementene ønsker å prioritere satsning på klasseledelse, ettersom det er nøkkelen til et godt læringsmiljø.

Det samsvarer godt med hva vi finner i litteraturen om klasseledelse, nemlig at klasseledelse er en veldig sentral faktor når det gjelder læringsmiljø. Nordahl (2010) hevder at et godt læringsmiljø vil bidra til gode prestasjoner sosialt og faglig, samt velfungerende og motiverte elever. God klasseledelse er nøkkelen til å utvikle positive sosiale mønstre i klassen, bedre konsentrasjon og bedre disiplin (Roland & Vaaland, 2011). I en stor studie gjennomført av Hattie (2009) er læreren den viktigste faktoren når det kommer til elevens læringsutbytte. Interessante forhold er relasjonen mellom lærer og elev, støtte og forventninger til elevene, direkte instruksjoner, anvendelse og håndhevelse av regler og lærerens evne til å lede klassen.

Måten god klasseledelse blir beskrevet på samsvarer bra med kjennetegnene på autoritativ klasseledelse. Det autoritative perspektivet er blitt utviklet med utgangspunkt i Baumrind (1991) sin forskning. Nordahl (2010) hevder at en autoritativ lærer vil være i posisjon til å

påvirke eleven positivt både ved sosial og faglig kompetanse. «*Autoritativ klasseledelse innebærer å gi elevene mye varme, slik at læreren har en god relasjon til elevene, samtidig som læreren har kontroll og struktur i situasjonen*» (Nordahl, 2010: 155).

I Stortingsmelding 30 (2003-2004) under «*Likeverdig og inkluderende opplæring*» fremheves det at problematferd har en økende tendens. Problematferd kan bli forstått som et resultat av manglende mestring av skolens krav og forventninger, mangel på utfordringer eller manglende eller feilaktig bruk av autoritet. Det trekkes frem at forskning viser at opplærings- og læringsledelse er sentralt ved forebygging av problematferd. Effektiv ledelse forutsetter at læreren har god oversikt over hva som skjer i elevgruppen, og at det er gode relasjoner mellom lærer og elev. Det står videre at målrettet innsats for å forebygge problematferd er nødvendig for å øke kvaliteten på opplæringen. Stortingsmeldingen påpeker også at skolens helhetlige innsats er viktig for å kunne redusere omfanget av problematferd. På bakgrunn av dette virker det tydelig at departementene ønsker å prioritere klasseledelse for å forebygge og redusere problematferd.

Dette sammenfaller godt med hva litteraturen sier om at god klasseledelse kan forebygge og redusere problematferd (Nordahl m.fl., 2005). Kombinasjonen av kontroll og varme er gunstig for å kunne forebygge og redusere uønsket atferd, altså er den autoritativ klasseledelsesstilen best egnet (Bear, 1998; Overland, 2007; Roland, 2007). Problematferd forekommer i nesten alle klasser (Ogden, 2009), og er uforenelig med et godt læringsmiljø (Ogden, 1998). Alle lærere vil risikere å møte utfordrende klasser og elever som viser problematferd.

Som Ogden (2012) sier handler klasseledelse om å skape et godt læringsmiljø og jobbe forebyggende mot problematferd. Forebyggende tiltak vil redusere problematferden (Ogden, 1992).

1.2 Studiens formål

Tidligere forskning viser hvor effektfull klasseledelse og den autoritative klasselederstilen er, og da spesielt med tanke på å forebygge og redusere problematferd. Det er også signaler fra myndighetene om satsning på klasseledelse, samt forebygging og reduisering av problematferd for å skape et godt læringsmiljø. På bakgrunn av dette er det et aktuelt og interessant område å se nærmere på. Teorien beskriver hvordan læreren kan utøve god kontroll, med rutiner, regler, struktur, tydelige forventninger og korrigerings. Det framheves videre viktigheten av en god relasjon, hvordan læreren kan vise respekt for elevene, anerkjenne og vise interesse for deres

livsverden. Utfordringen ligger i å kombinere dette. Autoritativ klasseledelse kan anses som nøkkelen til å lykkes som lærer, og derfor vil oppgaven vektlegge denne klasselederstilen.

Jeg ønsker å finne ut konkret hva en dyktig lærer gjør i en utfordrende klasse, altså hvordan denne læreren arbeider med klasseledelse. Jeg vil gripe tak i kjernen av klasseledelse, da spesielt autoritativ klasseledelse, og bryte dette ned til noe forståelig og konkret. Jeg ønsker også å få tak i kjernen av problematferd, og hvordan klasseledelse kan bidra til å forebygge og redusere problematferd. Ønsket mitt er at en lærer som leser masteroppgaven min skal kunne kjenne seg igjen, og oppleve det som matnyttig informasjon som kan tas med inn i skolehverdagen. Studien vil forhåpentligvis føre til refleksjon hos ulike lærere, og er spesielt nyttig for nyutdannede.

1.3 Problemstilling

Johannessen m.fl. (2010) sier at alle valg som blir tatt i prosessen må tas med utgangspunkt i problemstillingen. Utviklingen av problemstillingen skjer i tilknytning med tidligere forskning, erfaringer, motivasjon og lovverk, og er dermed ikke en isolert prosess (Lund & Haugen, 2006). Johannessen m.fl. (2010) sier at forskning starter med nysgjerrighet. Jeg har helt fra starten av masterstudiet vært nysgjerrig på klasseledelse og hvordan man kan forebygge og redusere problematferd. Klasseledelse er sentralt for å mestre læreryrket. Forebygging og reduisering av problematferd og klasseledelse er to store temaer som henger tett sammen. Jeg syntes dermed at det var interessant å studere de i en sammenheng. Å studere en dyktig lærer vil være en gylden måte å lære på for en nyutdannet lærer som ikke har så mye erfaring selv.

Det er viktig å formulere en interessant problemstilling, for deretter å foreta metodiske grep for å svare på denne og deretter ende opp med resultater som er relevante. I forskning er denne tredelingen kjernen (Lund & Haugen, 2006).

Problemstillingen min er følgende:

«Hvordan praktiserer en dyktig lærer klasseledelse i en utfordrende klasse?»

Observasjonsstudie og intervju av en lærer som er beskrevet av ledelsen som en dyktig klasseleder i en utfordrende klasse.

Fordi jeg anser god klasseledelse som viktig uansett elevtype, vil jeg ha fokus på hvordan læreren forholder seg til *alle* elevene i den utfordrende klassen.

Jeg har tatt i bruk kvalitativ metode for å besvare problemstillingen, henholdsvis observasjon og intervju. Jeg har observert én lærer, som ledelsen betegnet som dyktig i en utfordrende klasse, over tre uker og gjennomført ett intervju med henne.

Begrepsavklaring

Forskning og annen dokumentert erfaring synes å peke i retning av at den dyktige læreren er god leder som både er faglig kompetent og har en bevisst og strukturert plan bak opplæringen. Denne læreren er opptatt av elevens læringsutbytte, har store forventninger til den enkelte og gir presise tilbakemeldinger om faglig og sosial utvikling. Han viser varme og omsorg, og det synes ikke å være noen motsetning mellom «*omsorgslæreren*» og «*kunnskapslæreren*» (NOU 2003:16, 2003). En dyktig lærer vil i min oppgave være en lærer som evner å kombinere struktur, kontroll, varme og relasjon (Nordahl, 2010), som er sentrale elementer ved den autoritative klasseledelsen (Nordahl m.fl., 2005). I oppgaven brukes uttrykket «dyktig lærer» synonymt med en god klasseleder som mestrer en god start, håndtering av atferd og skaper et positivt klima.

En utfordrende klasse er en blanding av disiplinproblemer som er uro på klassenivå, og problematferd på elevnivå (Ogden, 2009). Ledelsen beskrev klassen som utfordrende blant annet på grunn av det høye elevantallet, en del faglige og sosiale utfordringer og elevenes unge alder.

1.4 Oppgavens struktur

Oppgaven er strukturert på en oversiktlig måte. Innholdet består av følgende hovedkapitler: innledning, teori, metode, resultater, drøfting. Hvert kapittel er innledet med en introduksjon om hva kapittelet inneholder. Tilslutt er det en kort konklusjon med den hensikt å besvare problemstillingen. Ut ifra anerkjent teori har det ukrystallisert seg seks kategorier som vil være gjennomgående i denne masteroppgave for å skape struktur; **kontroll, relasjon, kombinasjonen, god start, positivt klima og håndtering av atferd.**

I det todelte teorikapittelet blir relevant teori presentert. I det første avsnittet vil jeg gi en framstilling av hva klasseledelse er og hvilket utbytte det gir, med spesielt blikk på autoritativ klasseledelse. Relasjon og kontroll vil beskrives hver for seg, deretter ser jeg på kombinasjonen. Videre har jeg sett på en god start, positivt klima og håndtering av atferd. Målet har vært å få frem hva som ligger i de forskjellige begrepene og hvordan det kan praktiseres av læreren. I det andre avsnittet vil jeg gi en framstilling av hva problematferd er.

Avsnittet vil starte med en begrepsavklaring, for deretter å fokusere på problematferd i skolen og forekomst. Det neste punktet dreier seg om risikofaktorer i skolen. Tilslutt beskrives klasseledelse som beskyttelsesfaktor, som kan forebygge og redusere problematferd. Autoritativ klasseledelse vil her vektlegges.

I metodekapittelet vil jeg gjøre godt rede for valg av metoder, samt begrunne valg som er tatt i prosessen. Kjennetegn på kvalitativ metode; observasjon og intervju vil beskrives, samt hvordan jeg har gjort det i min studie. Jeg vil gjøre rede for hvordan datamaterialet systematisk er blitt analysert. Kvalitetssikringen i studien har jeg gjort rede for, jeg har også reflektert over etiske sider ved forskningen og beskrevet mulige feilkilder.

I resultatkapittelet presenteres empirien som er hentet inn gjennom observasjon og intervju. Ønsket er å gi et grundig og helhetlig bilde av hvordan læreren arbeider. Jeg har tatt med generelle trekk og spesifikke situasjoner. Observasjonsresultatene utgjør hovedtyngden, og vil derfor være oppdelt i underkategorier tilhørende oppgavens seks kategorier. Tilslutt presenteres noen sitater fra intervjuet som utdyper og bekrefter resultatene fra observasjonen.

I drøftingskapittelet drøfter jeg noen av funnene presentert i resultatkapittelet opp mot aktuell teori presentert i teorikapittelet. I og med at observasjons- og intervjuresultatene i stor grad underbygger hverandre, vil de derfor bli drøftet samlet under de ulike kategoriene. I tillegg kommer jeg med egne betraktninger og tanker.

2.0 Teori

Det første avsnittet med temaet klasseledelse begynner med en beskrivelse av klasseledelse, og deretter hva jeg legger i begrepet autoritativ klasseledelse. Jeg vil deretter si noe om den autoritative voksenrollen og samtidig presentere Baumrinds modell (1991). Faktorene kontroll og relasjon vil deretter beskrives hver for seg. Kombinasjonen av faktorene er helt essensielt, noe som vil komme frem i oppgaven. Videre vil god start, positivt klima og håndtering av atferd beskrives for å gi et enda bedre bilde av klasseledelse. Positivt klima og håndtering av atferd vil beskrives ut ifra Pianta m.fl. (2012) som er ny og oppdatert teori.

2.1 Klasseledelse

Klasseledelse er ledelsen som utøves av læreren i møte med klassen, som innebærer at læreren har ansvar for å lede det sosiale fellesskapet og undervisningen (Nordahl, 2010).

Klasseledelse handler om å skape et godt læringsmiljø (Ogden, 2012). Marzano m.fl. (2003) trekker frem i sin metaanalyse, at kvaliteten av lærernes klasseledelse er den viktigste påvirkningsfaktoren på elevenes læringsutbytte. Nordahl (2012) framhever at klasseledelse er et begrep som er utfordrende å definere entydig og presist, mye på grunn av at ledelse er vanskelig å observere og identifisere. Oppgaven vil presentere to måter å definere begrepet på. Ogden (2002) definerer klasseledelse slik: «*Klasseledelse er læreres kompetanse i å holde orden og skape produktiv arbeidsro gjennom å fremme og skjerme undervisningen og læringsaktiviteter i samarbeid med elevene*» (Ogden, 2012:17). Nordahl (2012) definerer klasseledelse gjennom følgende punkter: «*Lærerens evne til å skape et positivt klima eller læringsmiljø. Lærerens evne til å etablere og bevare arbeidsro. Lærerens evne til å motivere elevene til arbeidsinnsats*» (Nordahl, 2012:13). I oppgaven vil Nordahl (2012) sin definisjonen brukes på grunn av den er mest oppdatert og relevant for oppgaven min.

Klasselederrollen er noe man er blitt tildelt. Læreren må tre inn i rollen som leder, for å unngå at andre tar over lederskapet. Gjennom skolelovgivning og Kunnskapsløftet er vi som lærere pålagt å tilrettelegge for både elevenes utvikling og læring. Elevene forventer at de møter en trygg lærer som tar styringen i klasserommet og som fremstår som en trygg voksenperson å forholde seg til (Nordahl, 2012).

Klasseledelse handler om å skape gode betingelser for faglig og sosial læring i skolen (Nordahl, 2012). Faglig fokus er essensielt ved klasseledelse, og vil gagne både det faglige og

sosiale. En engasjert lærer vil motivere elevene til arbeidsinnsats (Roland, 2007). Nordahl (2012) hevder at motivasjon og arbeidsinnsats er avgjørende for elevenes læring.

Ogden (2012) presenterer ulike perspektiver på klasseledelse, blant annet det pedagogisk verkstedet. Det er elevorientert og aktivitetsstyrt slik at alle elevene kan medvirke i alle fasene av undervisningen; fra planlegging til gjennomføringen og evalueringen (Au & Carroll, 1996; Cooper & Valli, 1996). Ogden (2012) hevder at modellen vil kunne beskrives som et demokratisk læringsfellesskap med positive forventninger til elevene, hvor de hjelper og støtter hverandre ved hjelp av en indre motivasjon i læringsarbeidet.

Klasseledelse foregår i en samhandling med elevene, og dermed vil relasjonen lærer-elev stå sentralt. Gode relasjoner kombinert med klare regler og forventninger bidrar til positiv utvikling faglig og sosialt. Klasseledelse dreier seg om kombinasjonen mellom struktur, kontroll, varme og relasjon (Nordahl, 2010). Det bringer oss over autoritativ klasseledelse.

2.2 Autoritativ klasseledelse.

Autoritativ klasseledelse handler om kombinasjonen mellom omsorg og støtte. Den autoritative læreren setter grenser, stiller krav og har tydelige standarder. Læreren er også en tydelig og myndig voksenperson som respekterer og bryr seg om elevene (Roland, 2012; Roland, 2007; Nordahl, 2010). Kombinasjonen mellom anerkjennelse og korrigerende står sentralt ved denne klasseledelsesstilen (Nordahl, 2012). Relasjonen lærer-elev spiller en viktig rolle, og uten en god relasjon vil læreren ikke kunne utøve god klasseledelse (Nordahl, 2010). Autoritativ klasseledelse er grunnleggende for å forbedre klasseromspraksisen.

I et autoritativt klasserom står demokratiet sterkt og elevene får ytre sine meninger. Læreren setter grenser på en støttende og varm måte, og begrunner reglene (Roland, 2012; Nordahl, 2010). Roland (2007) sier at standarden må settes og kontrolleres og frihetsgraden delegeres når klassen er klar. En autoritativ lærer har oppmerksomheten rettet mot læring og undervisningen (Manger m.fl., 2013), og vil kunne påvirke eleven positivt både sosialt og faglig (Hughes, 2002; Nordahl m.fl., 2003; Walker, 2009; Wentzel, 2002).

Walker (2009) sier at relasjon og kontroll kan bli sett på som to dimensjoner. Begge dimensjonene er essensielle i et større aspekt, altså det er kombinasjonen som gir effekt. Han bruker radiosignal som en metafor: En autoritativ stil vil gi bedre radiosignal, fra foreldre/lærer til barn/elev. Han sier at barnet/eleven vil da «stille inn kanalen» og lytte. Ogden (2012) beskriver god klasseledelse som en form for balansekunst, og læreren må

kunne balansere mellom å sette grenser og vise forståelse, samt mellom å stille krav og gi frihet. Beskrivelsen har nær sammenheng med det autoritative perspektivet. Å vise forståelse dreier seg om empati og kan knyttes til relasjonsaksen, mens å sette grenser hører til på kontrollaksen. Å gi frihet og strukturere gir assosiasjoner til «... *when to lighten up and when to tighten up* ...» (Walker, 2009:128). Min tolkning er at dette er andre ord for det som det autoritative perspektivet kaller varm grensesetting.

2.2.1 Autoritativ voksenrolle

Autoritativ voksenrolle kommer fra forskning om oppdragelsesstiler (Baumrind, 1991), men har i senere tid blitt overført til lærerrollen (Wentzel, 2002). Baumrind (1991) sin oppdragelsesmodell, beregnet for foreldre, ble utviklet mot slutten av 1960, og består av to dimensjoner: «responsiveness» og «demandingness». I min oppgave vil begrepene kontroll og relasjon anvendes. Dimensjonene ble brukt til å lage ulike kategorier som beskriver hvordan foreldre kombinerer kontroll og relasjon. Baumrind (1991) beskriver fire oppdragerstiler:

1) *Autoritativ*: Autoritative foreldre har klare standarder, men er allikevel støttende og omsorgsfulle. De er opptatt av at barna skal få styrket sin selvregulerende evne, fremfor å være opptatt av straff.

2. *Ettergivende*: Ettergivende foreldre er gode på relasjonsbygging, varme og skånsomhet, men i liten grad krevende, og uten regler og tydelig standard. Roland (2012) sier at en ettergivende lærer vil spesielt møte på utfordringer med utfordrende elever, på grunn av kontrollmangelen og elevens store frihetsgrad.

3. *Autoritær*: Autoritære foreldre er krevende og korrigerende med tydelig regelverk, og krever «blind lydighet», men det er mangel på støtte og varme. En autoritær lærer vil ifølge Roland (2012) kunne påvirke motivasjonen og trivselen til elevene i en negativ retning, spesielt ved utfordrende elever som er avhengig av en varm relasjon.

4. *Forsømmende*: Forsømmende foreldre har lav grad av både relasjon og kontroll. De er verken strukturert, grensesettende, overvåkende, støttende eller viser interesse for barnet sitt. Roland (2012) sier at en forsømmende lærer ikke vil lykkes i arbeidet sitt, og vil ha problemer med å arbeide konstruktivt.

Kombinasjonen mellom relasjon og kontroll varierer, men hun sier at den optimale oppdragerstilen er den autoritative som er langt ute på både kontroll- og relasjonsaksen i modellen. Det bekreftes av masterstudien gjennomført av Karstensen (2013) som understreker

at autoritativ klasseledelse synes å være den beste lederstilen for å kunne skape et godt læringsmiljø. Nordahl (2010) framhever at til ulike situasjoner vil alle lærere være i ulike posisjoner i denne modellen, og vil sjelden bare utøve én. (Se vedlegg 1: Figur 1. Det autoritative perspektivet. Roland, 2011).

2.3 Kontroll.

Kontroll er viktig for å utøve god klasseledelse (Roland & Vaaland, 2011). Et godt læringsmiljø etableres ved at læreren setter konkrete mål for læringen, har tydelige forventninger til atferd, arbeidsinnsats og læring, gir tydelige signaler, håndhever regler og instruerer (Nordahl, 2012). Kontroll står i et nært forhold til standard og støtte. For at klasseledelsen ikke skal være tilfeldig og uforutsigbar, må det være en kjent standard for rutiner og atferd å speile mot (Roland & Vaaland, 2011). En lærer med kontroll på klassen vil ha større overskudd til å drive god undervisning, og oppleve trygghet (Nordahl, 2010). En lærer med kontroll er konsekvent, som gjerne forbindes med å være streng. Men en konsekvent lærer er også trygg og troverdig (Bergkastet m.fl., 2009).

2.3.1 Tydelighet og forutsigbarhet

Kontroll handler blant annet om forutsigbarhet (Roland, 2011). Å være tydelig og ha struktur innebærer å være forutsigbar. For å skape forutsigbare rammer og trygghet kan læreren formidle forventninger i forkant av situasjoner (Bergkastet m.fl., 2010; Nordahl, 2010). Forutsigbarhet er selve fundamentet i forhold til å skape trygge og lærevillige elever. En måte å skape forutsigbarhet på er å gå igjennom neste time og skape en oversikt. Hvem elevene skal arbeide med, hva de skal gjøre og hvor de skal være (Johansen, 2011). Hattie (2009) beskriver det som en del av strukturen som er en viktig del av lærerens ledelse.

Det er flere måter å formidle tydelighet på. En kan være tydelig i forventninger og hva som er akseptabelt og ikke, noe som vil beskrives senere i oppgaven. Tydeligheten kommer også til uttrykk gjennom reaksjon. Det gunstige er da å gi anerkjennelse og ros til det positive, og gripe inn ovenfor det negative (Roland, 2007).

Læreren framstår som en tydelig voksenperson i beskrivelsen av klasseledelse. Altså som en person som representerer noe annet enn det elevene gjør, samtidig som han skal respektere elevene og verdsette deres meninger. Nøkkelen til å lede som en autoritet ligger her (Nordahl, 2010). Tydelige voksne må framstå som troverdige og varme pedagoger ovenfor elevene, og være et godt forbilde. Troverdigheten innebærer at læreren eksempelvis holder det en lover,

slik at elevene kan stole på at læreren alltid gjør det han lover. For eksempel ved «utdeling» av en positiv konsekvens (Johansen, 2011).

Beskjeder er et av lærerens viktigste verktøy i klasseledelse, det kan være instruksjoner, påminnelser, ren informasjon og korrigerende. De må være effektive og korte, unngå for mange beskjeder, som kan føre til at elevene ikke hører etter. Læreren må forsikre seg om at elevene er oppmerksomme. Eksempelvis et innøvd oppmerksomhetssignal (klapping, si noe, rytme eller lignende). Læreren bør sjekke om beskjeden er mottatt og forstått, eksempelvis ved å si «Rekk opp hånden de som forstod hva de skulle gjøre» (Bergkastet m.fl., 2009). Korte og konkrete beskjeder øker sjansen for at elevene forstår beskjeden (Ogden, 2012). Å være vennlig og bestemt i beskjeden, og fokusere på hva elevene *skal* gjøre vil øke sjansen for at eleven (e) følger beskjeden. Det er en fordel å fokusere på de som følger beskjeden, istedenfor å fokusere på de som ikke følger beskjeden (Bergkastet m.fl., 2009).

2.3.2 Regler og rutiner

En av lærerens mange oppgaver er å etablere regler og rutiner i klassen (Nordenbo m.fl., 2008). Regler og rutiner er ifølge Nordahl (2010) nært koblet til forventninger til elevenes innsats og atferd. Å etablere regler og forventninger til elevenes atferd er en hjørnestein i arbeidet med å fremme et positivt arbeidsmiljø (Ogden, 2004; Reynolds & Teddlie, 2000; Webster-Stratton, 2005). Regler dreier seg om hva som er lov og ikke lov i timen. Rutiner handler om hva elevene pleier å gjøre i ulike situasjoner, altså ting som rutinemessig gjentar seg i hverdagen (Bergkastet m.fl., 2009). Forskjellen er at regler uttrykker standarden for noe, mens rutiner dreier seg om forventet atferd i ulike situasjoner (Marzano m.fl., 2003).

For at klasseledelsen ikke skal være tilfeldig, må det være en kjent standard for rutiner og atferd å speile mot (Roland & Vaaland, 2011). Skolehverdagen består av flere faste rutiner, ting som skjer rutinemessig i hverdagen. Rutinene er blant annet inn og ut av friminutt, overganger og oppstart av timen. Som lærer vil det være viktig å planlegge og etablere faste rutiner for hvordan de ulike situasjonene skal foregå. Godt innarbeidede rutiner vil bidra til en lettere skolehverdag for alle parter, heve kvaliteten på læringsmiljøet, og minske sjansen for at elevene opplever uforutsigbarhet og føler seg utrygge. For at rutinene skal innarbeides best mulig, må de øves på, demonstreres og praktiseres (Bergkastet m.fl., 2009).

Tveit (2012) trekker frem viktige grunner for å anvende regler i skolen, blant annet skal de bidra til trygghet og forutsigbarhet for elevene. Når reglene i en klasse følges vil det bidra til en forenklet hverdag for alle parter (Bergkastet m.fl., 2009). Regler skal også bidra til å

utvikle sosiale ferdigheter hos elevene og bygge positive relasjoner. Videre er regler viktig for at elever og foresatte skal kjenne til hva som forventes på skolen. Her er regelkonsistens viktig, slik at de blir møtt med samme forventninger av ønsket atferd (Tveit, 2012).

Marzano m.fl. (2003) hevder at det er mer effektivt å ha få regler som håndheves, enn mange forskjellige regler for ulike kategorier. Reglene bør være positivt formulert for å formidle ønsket atferd (Ogden, 2012). Marzano m.fl. (2003) sier at de bør også etableres i samarbeid med elevene slik at de får et eierforhold til dem.

2.3.3 Støttende grensesetting

Støttende grensesetting handler om å hjelpe elevene til å forstå de gjeldende grensene, slik at de mestrer et komplisert samspill med andre. En forståelse av grensene og normene vil skape trygghet for elevene. Grensesetting kan være å forklare normer, gi beskjeder som eleven skal utføre, hjelpe eleven til å gjøre gode valg i vanskelige situasjoner eller til å løse problemer. Det kan også være å gripe inn ovenfor negativ atferd. I disse prosessene er det viktig å oppmuntre til god atferd, men også gi tydelig forklaring på hvorfor grensene settes. En vennlig tone og kroppsspråk er essensielt (Ertesvåg & Roland, 2013). Roland (2007) legger til at det er viktig at læreren opptrer nøytralt ved grensesetting, men varme og humor kan i noen tilfeller benyttes.

Det er lettere å gi ros enn å sette grenser, fordi grenser assosieres med kritikk og læreren er gjerne redd for at det vil møtes med motstand. Betydningen av relasjon spiller dermed en viktig rolle. Når forholdet til eleven er godt, vil det være lettere å sette grenser, fordi da vet eleven at læreren bryr seg. Det er og lettere for eleven å akseptere irettesettelse av en person som viser empati og varme (Roland, 2007). Hvis man ikke viser varme og støtte ved grensesetting, vil kontrollen bli utidig og tyngende. Relasjoner, rutiner og normer påvirker hverandre og faktorene er en forutsetning for hverandre (Roland & Vaaland, 2011). Når kontrollen utøves av omsorg til eleven, fremfor av hensyn til den voksne, vil det føre til at kontrollen blir verdsatt (Roland, 2007). Når støtten legges som grunnmur i bunnen av relasjonen blir kontrollen ifølge Roland og Vaaland (2011) bli en del av omsorgen.

2.4 Relasjonsbygging.

Relasjonsbygging er den ene av to dimensjoner i Baumrinds modell (1991) og er en hjørnestein i klasseledelse (Marzano m.fl., 2009). Alle elever utvikler ulike relasjoner med læreren (Pianta, 1999), og kompleksiteten som er rundt lærer-elev-relasjon er større enn hva

det først kan se ut som. Læreren bør vise en forståelse for hvilken verdi den gode relasjonen har (Ogden, 2012), og forstå at alle elever trenger et positivt forhold til læreren (Manger m.fl., 2013). Relasjoner handler om hva den andre i relasjonen betyr for deg, altså hva eleven betyr for læreren. Kjernen i en god relasjon dreier seg om det mellommenneskelige; samhandling og kommunikasjon med andre (Nordahl, 2010). Drugli (2012) bruker begrepet relasjonskompetanse. Hun sier at det: *«Innebærer at man er bevisst på hvordan man selv reagerer og oppfører seg i samspill med ulike elever, og at man kan tilpasse seg egen atferd til de ulike elevenes behov»* (Drugli, 2012:47).

2.4.1 Hvilken betydning har en god relasjon?

Relasjoner innebærer ulike sider, som å svare eleven vennlig, vise interesse, omtanke og respekt (Ogden, 2012). Det er en del av lærerens ansvar å skape en trygg relasjon til elevene som er preget av respekt og tillit (Bergkastet m.fl., 2010). Nordahl (2010) sier at de som har en god relasjon til hverandre, vil som regel ha tillit til hverandre. I følge Roland og Vaaland (2011) må de voksne gå foran som et godt eksempel og respektere elevene for at elevene skal vise respekt tilbake. Nordahl (2010) hevder at en lærer som respekterer elevene sine vil bidra til motivasjon og trivsel.

Relasjonsbygging påvirker ulike faktorer ved skolehverdagen, og kan ikke sees på som noe isolert (Walker, 2009). Kvaliteten på relasjonen lærer-elev er avgjørende i alle former for undervisning og kommunikasjon (Nordahl, 2010), og er spesielt viktig for elevenes læring (Hattie, 2009; Nordenbo m.fl., 2008). Pianta (1999) hevder at en god relasjon vil kunne påvirke den faglige kompetansen. For at relasjonen skal kunne bidra til faglig læring forklarer Nordahl (2010) at den må rettes mot fag, kunnskap og ferdigheter. Han sier at en støttende og oppmuntrende lærer også vil bidra til en faglig utvikling. Ved siden av det faglige vil lærer-elev relasjonen kunne påvirke elevenes sosiale kompetanse, som blant annet er hvordan du omgås medelevene (Pianta, 1999). Å støtte elevene faglig og sosialt er essensielt for å drive god undervisning (Walker, 2009). Roland og Vaaland (2011) sier at støtte kan være trøst, oppmerksomhet, praktisk hjelp eller oppmuntring.

Nordahl (2010) bruker begrepet «å være i posisjon til eleven». Det innebærer å ha tilgang til eleven, og kunne stille krav. Med en god relasjon i bunn vil læreren kunne stille forventninger til eleven, og sjansen for at eleven vil innfri forventningene og akseptere regler og rutiner øker. Uten et godt grunnlag for en god relasjon, vil eleven kunne motstå regler og rutiner.

Den signifikante andre spiller en sentral rolle ved relasjonens betydning (Manger, 2010). Signifikante andre er personer som er spesielt viktige for vår utvikling og læring. For hver elev kan læreren ha en avgjørende betydning (Nordahl, 2010).

2.4.2 Hvordan kan læreren arbeide med relasjonsbygging?

Noen elever er kontaktsøkende, mens andre ikke. En tydelig voksen søker kontakt med elevene, og venter ikke på at de skal ta kontakt. Et viktig trekk i arbeidet med relasjonsbygging som lærer er å ta initiativ, se den enkelte og vise interesse (Nordahl, 2010).

Nordahl (2010) er tydelig på at relasjoner er noe man må arbeide med. Allikevel finnes det ikke noen oppskrift, fordi det avhenger av situasjonen, læreren og elevene. Han sier at det allikevel finnes noen sentrale prinsipp, noe oppgaven nå skal se på.

Et helt grunnleggende prinsipp ved relasjonsbygging er at alle elevene skal oppleve å bli likt av læreren. Læreren må etablere, opprettholde og videreutvikle relasjonen, som er en naturlig følge av det asymmetriske forholdet mellom lærer-elev (Nordahl, 2010). Alle elevene må oppleve at læreren gir både faglig og sosial støtte (Roland & Vaaland, 2011). Nordahl (2010) sier at relasjonen bør rettes mot fag, fordi relasjonsbygging ikke skjer isolert fra det faglige.

Tillit er et grunnleggende prinsipp ved relasjonsbygging. Det innebærer å stole på hverandre (Nordahl, 2010), og ha tiltro til et annet menneskes pålitelighet (Hargreaves, 1996). Man kan gjøre seg fortjent til tillit, gjennom å oppføre seg tillit verdig. Det kan være at læreren holder avtaler, er forutsigbar, troverdig, lytter og er imøtekommende (Nordahl, 2010). Slik jeg forstår han, så er tilliten avgjørende i lærer-elev-relasjonen.

En lærer vil alltid være en betydningsfull voksen for elevene. Det er blant annet gjennom møtet med betydningsfulle voksne at elevene blir kjent med ulike sider av seg selv, og vil oppleve anerkjennelse eller avvisning. For å kunne skape et positivt bilde av seg selv, må de få oppleve anerkjennelse av blant annet læreren (Manger m.fl., 2013). Det er da essensielt at læreren kjenner elevene. Anerkjennelse er et grunnleggende behov for alle mennesker, det innebærer bekreftelse, takknemlighet, verdsetting, høflighet og opplevelse av å være ventet (Nordahl, 2010). Manger m.fl. (2013) oppsummerer med at anerkjennelse er med på å sikre tillit, likeverdighet og respekt i lærer-elev-relasjonen.

Roland og Vaaland (2011) sier at en god klasseleder ser alle elevene og signalisere at alle er betydningsfulle. Nordahl (2010) sier at en lærer som er sensitiv evner å se hele eleven. Både ved faglig og ikke-faglig kommunikasjon dreier det seg om å være grunnleggende interessert i

eleven, og kunne sette seg inn i elevens situasjon. Øyekontakt, klapp på skulderen, blick og smil er god ikke-verbal kommunikasjon. Gjennom ikke-verbal kommunikasjon vil læreren både anerkjenne og underkjenne eleven, og ubevisst «si» noe om elevene som kan styrke eller svekke tillitsforholdet.

Å vise interesse for elevene er også å huske viktige hendelser i elevenes liv for å skape en god relasjon. Det innebærer å etterspørre, kommentere og våge å være personlig. Det får eleven til å føle seg sett for den han er, og opplever læreren som interessert og oppmerksom. Det dreier seg om verdsettelse av elevens interesser og erfaringer (Nordahl, 2010). Omtanke vises ved generell oppmerksomhet (Roland, 2007). Roland (2011) beskriver en lærer som benytter seg av «small talk», og aktivt oppsøker elevene, både i friminutt og klasserom.

Ved elevenes opplevelse av mestring, spiller læreren en sentral rolle. Hvis innsats blir anerkjent, vil motivasjonen stige. Emosjonell støtte signaliserer at læreren tar medansvar for elevens mestring (Bergkastet m.fl., 2010). En støttende og oppmuntrende lærer vil bidra til å fremme den faglige utviklingen (Nordahl, 2010). Likeså ved positiv oppmerksomhet, som vil være ros, oppmuntring og belønning, som er gode bidrag til elevenes utvikling (Bergkastet m.fl., 2009). Ogden (2012) beskriver ros og anerkjennelse som noen av de sterkeste verktøyene en læreren har. Ros vil beskrives senere i oppgaven.

I tråd med det autoritative perspektivet påpeker Pianta (1999) viktigheten av at relasjonsbyggingen må være varm. Jo mer «kulde» man møter, jo mer varme må man gi.

2.5 Kombinasjonen.

Slik jeg tolker kombinasjonen mellom kontroll og relasjon, handler den om: «...*when to lighten up and when to tighten up...*» (Walker, 2009: 128). Kombinasjonen innebærer å bevege seg dynamisk mellom dimensjonene relasjon og kontroll, som beskrevet i Baumrind (1991) sin modell om oppdragelsesstiler. Walker (2009) trekker frem at balansen er veldig viktig, det er altså kombinasjonen som gir effekt. Hver av aksene i seg selv er ikke tilstrekkelig. Han hevder at kombinasjonen er utfordrende å gjennomføre i praksis. Det ikke er så vanskelig å være grensesettende i seg selv, men å være omsorgsfull og støttende i grensesettingen er derimot verre.

2.5.1 Balanse

Den ideelle praksisen som oppdrager har den autoritative læreren som skårer høyt på begge aksene (Overland, 2007), og balanserer mellom det å vise kontroll og struktur, varme og

nærhet til eleven (Nordahl, 2010). Går en ut på den ene akse, må en gjøre tilsvarende på den andre for å opprettholde en balanse (Baumrind, 1991). Et eksempel er hvis læreren må utøve kontroll ovenfor en elev, bør han «fylle på» relasjonsaksen etterpå, for å skape en god tone med eleven. Læreren beveger seg altså langt utpå kontrollaksen, og må dermed bevege seg like langt ut på relasjonsaksen for å komme i balanse. Etter en henvendelse er det lurt å finne en naturlig anledning til hyggelig kontakt (Roland & Vaaland, 2011).

Det kan være utfordrende å vise omsorg samtidig som en setter grenser. Det er allikevel ikke noen motsetning mellom å ha gode relasjoner til elevene og være en tydelig lærer. Som sitatet beskrev innledningsvis må læreren balansere mellom å sette grenser og gi etter. Det kan være vanskelig å vite når det er riktig å stramme inn og løse opp. Graden av varme og kontroll avhenger av eleven, arbeidsmåten og faget. Et viktig poeng er at selv om en gir eleven frihet, kan allikevel læreren ha kontroll i undervisningen (Nordahl, 2010). Dette forstår jeg som at lærerens kontroll ikke nødvendigvis reduseres ved å gi elevene frihet. Han sier at en lærer som er autoritativ vil kunne gripe inn og ta kontrollen hvis det blir nødvendig.

I Sola (2012) sin masteroppgave fant hun ut at det er vanskelig å omsette den autoritative modellen i praksis, fordi det ifølge Walker (2009) krever høy bevissthet over en lengre tid. Hun beskriver stress og tid som faktorer som kan være ødeleggende når en skal arbeide med å kombinere de to aksene, og bevege seg dynamisk mellom de. Man kan lett skli over til å kun jobbe med én av aksene.

2.6 God start.

En god start på dagen eller timen er en del av strukturen og innrammingen av undervisningstimer (Manger m.fl., 2013). En god start er med på å sette en tydelig standard for elevene (Roland & Vaaland, 2011). Slåttøy (2002) hevder at standarden som innarbeides fra første møtet mellom lærer og elev vil avgjøre hvordan timene blir.

Å sette standarden fra første time innebærer å være først i klasserommet (Roland & Vaaland, 2011). Det handler om å erobre rommet (Roland, 2007). Det er helt essensielt å skape en god start for å etablere læreren som en myndig leder. Videre er det viktig å være godt forberedt metodisk og faglig. Læreren bør stå i døren og ta imot hver elev ved å håndhilse (Roland & Vaaland, 2011), og ha blikk-kontakt (Drugli, 2012). Å hilse på elevene er en form for anerkjennelse (Manger m.fl., 2013). Gjennom å skaffe personlig kontakt med elevene på starten av dagen, vil det bryte anonymiteten som kommer av at et elevkollektiv beskytter. Kortvarig kontakt bidrar til at ingen elever kan «gjemme seg». Personlig kontakt fungerer

som relasjonsbygging, men også som en form for kontroll på grunn av at eleven merker at læreren har sett han (Roland, 2007).

Det er en fordel å starte timen i plenum ved å henvende seg til alle, være blid og hyggelig slik at en utstråler lyst til å undervise. En god start innebærer blant annet at læreren forteller hva elevene skal arbeide med. En god struktur videre er å skape gode overganger og avslutte timen felles ved å forberede til neste (Manger m.fl., 2013). Roland (2007) beskriver en markert avslutning som viktig for å definere timens slutt.

2.7 Positivt klima.

Et av hovedelementene i klasseledelse er å skape et positivt klima eller læringsmiljø (Nordahl, 2012). Nordahl (2010) hevder at gode klasseledere lykkes fordi de skaper et godt læringsmiljø. Å skape et positivt læringsmiljø med gode relasjoner til elevene, har fått mye oppmerksomhet fra myndighetene, forskere og skoler selv (Ertesvåg, 2011).

Et positivt klima, eller læringsmiljø, er et uttrykk for en inkluderende, trygg og vennlig kultur som forutsetter at det etableres og opprettholdes arbeidsro (Nordahl, 2012). Pianta m.fl. (2012) beskriver et positivt klima som emosjonelle forbindelser mellom lærer-elev, så vel som interaksjoner med jevnaldrende. Det er et uttrykk for varme, respekt og glede kommunisert gjennom verbal og ikke-verbal kommunikasjon. Positivt klima er en form for emosjonell støtte, og innebærer varme og støttende relasjoner. Det er flere elementer som kan bidra til et positivt klima, men jeg har med utgangspunkt i Pianta m.fl. (2012) valgt ut noen som oppgaven vil fokusere på. De hevder at arbeid med å skape et positivt klima vil øke sjansene betraktelig for å få noe positivt tilbake.

2.7.1 Positiv påvirkning - Entusiasme:

Entusiasme har positiv påvirkning på både elevene og læreren, og fører til at alle tar glede av klasseaktivitetene. Læreren kan vise entusiasme på forskjellige måter. Blant annet gjennom å se hver enkelt elev, og hilse på de ved bruk av navn. Entusiasme vises også i en klasse hvor læreren og elevene viser interesse og glede ved å være i klassen, både gjennom kroppsspråk og ord. Det kan være smil, latter og glede (Pianta m.fl. 2012). Det er en fordel at læreren er blid og hyggelig og utstråler en lyst til å være i klassen og undervise (Manger m.fl., 2013).

2.7.2 Positiv kommunikasjon - Positive kommentarer og ros:

Et positivt klima består av en kommunikasjon preget av en varm og rolig stemme, som er med å skape et språk som kommuniserer respekt. Et positivt klima består også av en positiv

kommunikasjon som kan bestå av at læreren interesserer seg for det elevene liker, eller kommer med positive kommentarer. Positive kommentarer kan være å kommentere bra ting som elevene gjør, eller responderer med positive kommentarer på elevenes innsats og deltakelse i klassen. Eksempelvis: «Nå jobber du veldig bra» eller «For en god idé. Hørte alle hva XXX sa?» (Pianta m.fl. 2012).

Ros er et av de sterkeste virkemidlene en lærer har (Ogden, 2012), og øker sjansene for at positiv atferd gjentas (Bergkastet m.fl., 2009). Å rose positiv atferd er mye mer effektivt enn å irettesette negativ atferd. Det er mest virksomt når rosen er spontan, oppriktig, begrunnet og gis når det er mer krevende aktiviteter enn vanlige rutiner (Ogden, 2012). Bergkastet m.fl. (2009) trekker frem viktigheten av at rosen er troverdig og konkret. Hun beskriver det som viktig å være bevisst på rosen sin funksjon, bruke den bevisst og lete etter noe å rose.

2.8 Håndtering av atferd.

Håndtering av atferd er en viktig del av en lærers jobb, og er en stor utfordring i skolen. Det er økende fokus på å forbedre læreres kompetanse ved håndtering av atferd (Ertesvåg, 2011).

God atferd hos elevene gir best utgangspunkt for gode læringsmuligheter (Pianta m.fl., 2012).

Håndtering av atferd er en del av klasseromsorganiseringen, som innebærer prosesser knyttet til organisering og ledelse av elever, atferd, tid og oppmerksomhet i klasserommet (Emmer & Strough, 2001). Hvor godt lærerne oppmuntrer til positiv atferd, samt forebygger og omdirigerer dårlig oppførsel har mye å si for håndtering av atferd (Pianta m.fl., 2012). Det er flere viktige faktorer som bidrar til håndtering av atferd, men jeg har med utgangspunkt i Pianta m.fl. (2012) valgt ut noen som oppgaven vil fokusere på.

2.8.1 Klare forventninger - Konsistens:

Alle lærere har ulike forventninger til klassen og elevene når det gjelder prestasjoner og atferd. Å uttrykke klare forventninger til elevene er med på å sette en klar standard for hvilken atferd og arbeidsinnsats som forventes (Hattie, 2009). Ogden (2012) hevder at forventningene bør formidles så ofte som mulig. Målet er ifølge Bergkastet m.fl. (2010) at alle elevene skal være klar over hva læreren forventer, slik at det dannes forutsigbare rammer og trygghet. For noen elever er det vanskelig å vite hva som forventes, og læreren må dermed formidle hva som er akseptabelt og ikke (Roland, 2007). Å gi tydelige instruksjoner om læringsmål, forventet atferd og innsats er en stor del av det å være en god klasseleder (Bergkastet m.fl.,

2010). I følge Roland (2007) signaliserer en tydelig standard at læreren forventer positiv sosial atferd og effektivitet i skolearbeidet.

Klare forventninger innebærer at regler og rutiner er tydelige og konsistente for alle parter i klasserommet, og håndheves på en forutsigbar og konsistent måte (Pianta m.fl. 2012). Det er viktig at læreren viser samme holdninger ved ulike aktiviteter på ulike arenaer. Det innebærer at læreren må ha de samme klare forventningene til enhver tid. Det er også viktig at det er konsistens mellom det læreren sier, og det læreren gjør (Roland, 2007). En måte å være konsistens på er å ikke la elevene få snakke uten å rekke opp hånden. Da må det gjelde for alle elevene, til enhver tid for å opprettholde konsistensen (Pianta m.fl., 2012).

2.8.2 Proaktiv - Overvåkende:

En proaktiv tilnærming innebærer å ligge i forkant, altså hva en kan gjøre i forkant av eventuelle situasjoner (Bergkastet m.fl., 2009). En proaktiv lærer er alltid et steg foran problemene i klasserommet for å kunne forebygge atferd (Pianta m.fl., 2012). Læreren gjør også en aktiv innsats for å skape et godt og engasjerende læringsmiljø (Manger m.fl., 2013). En reaktiv tilnærming dreier seg derimot om hvordan læreren reagerer når situasjonen allerede har oppstått. En lærer kan være proaktiv gjennom å etablere regler og rutiner, være en tydelig leder og gi oppmerksomhet til det positive (Bergkastet m.fl., 2009).

En måte å være proaktiv på er å være overvåkende og se alle elevene og arenaene i klasserommet. En proaktiv læreren vil være observant på indikatorer på uønsket atferd, og gå inn for å forebygge. For å få oversikten og forhindre at uønsket atferd utvikles, vil læreren bevege seg rundt i klasserommet. Læreren vil kunne overvåke både når han underviser hele klassen samlet, men også ved arbeid i små grupper/individuell. Da vil læreren overvåke resten av klasserommet, selv om hovedfokuset er på den ene eleven/gruppen (Pianta m.fl., 2012).

2.8.3 Effektiv korreksjon av negativ atferd - Problemløsende:

Korrigerer innebærer mer enn å stoppe negativ atferd. Når man korrigerer er det viktig å vise at man vil hjelpe eleven tilbake på rett spor (Bergkastet m.fl., 2009). Det er viktig å skille mellom det eleven gjør og det eleven er. Det handler om å verdsette eleven, men ikke akseptere handlingene. Å kombinere korrigerer med anerkjennelse er særdeles viktig, og samsvarer godt med det autoritative perspektivet. (Nordahl, 2010)

Bergkastet m.fl. (2009) er opptatt av at korrigeringen bør skje på en respektfull måte som modellerer respekt for den som blir korrigeret. Det er med hensyn til at andre elever er

tilskuere til korrigeringen, og vil kunne lære av det som blir sagt og gjort. Korrigeringen bør skje på diskret måte som unngår at den uønskede atferden får oppmerksomhet. Hun bruker begrepet «minst mulig reaksjonstid» som handler om å korrigere på en måte som skaper minst mulig forstyrrelser. Ogden (2012) bruker begrepet «Rett tiltak til rett tid» som dreier seg om tidlig avdekking og en rask reaksjon.

Demping er en enkel og effektiv korrigeringsmetode som er godt egnet ved sosial uro. Det dreier seg om å korrigere på mest mulig diskret måte ved at én elev får henvendelsen. Virkemidler er blikkontakt, bevegelse mot eleven og fysisk nærhet. Konfrontering er et sterkere virkemiddel, og er mer synlig ovenfor klassen. En framgangsmåte er å stoppe undervisningen, si elevens navn, få blikkontakt, bevege seg mot eleven og stanse, før en fortsetter undervisningen (Roland & Vaaland, 2011).

Det er effektivt å gi en vennlig og bestemt beskjed nær eleven, for å så gå vekk og gi han rom til å reflektere (Bergkastet m.fl., 2009). Blikkontakt er spesielt effektivt. Hvis en får blikkontakt kan det være nok i seg selv (Roland & Vaaland, 2011). For å være problemløsende ved korrigering fokuserer læreren på løsninger, og bruker raske og effektive strategier for å korrigere uønsket atferd. Det er viktig at læreren legger frem hva som er problemet for eleven, og hjelper han med å velge best mulig løsning. Å gi eleven handlingsalternativer og fokusere på ønsket atferd er helt essensielt. Eksempelvis kan det være «*Jeg ser at du ikke sitter ved pulten din. Kan jeg hjelpe deg med å komme i gang med arbeidet?*». En effektiv strategi vil her være å få eleven i gang med arbeidet, for å så sjekke hvordan arbeidet går etter en liten stund (Pianta m.fl., 2012).

2.9 Problematferd

Det andre avsnittet, med temaet problematferd, begynner med en begrepsavklaring av et sammensatt og normativt begrep med fokus på skolen. Det er mange varianter og overlappende definisjoner som gjør det viktig å bringe en klarhet i begrepsbruken i denne oppgaven. Deretter vil det komme teori som fokuserer problematferd i relasjon til klasse og skolehverdagen, i tråd med oppgavens problemstilling. Her framstilles temaer som forekomst, lærings og utviklingshemmende atferd og utagerende atferd. Det neste punktet dreier seg om risikofaktorer i skolen. Videre beskrives klasseledelse som beskyttelsesfaktor i skolen; hvordan klasseledelse kan forebygge og redusere problematferd. Et tema som vektlegges mest i denne delen er autoritativ lærerrolle, med underkategoriene kontroll og relasjon som er sentrale læringsmiljøfaktorer.

2.10 Begrepsavklaring.

Atferdsvansker, atferdsproblemer og problematferd kan oppleves som synonyme begreper, og en møter på avgrensings- og definisjonsproblemer (Nordahl m.fl., 2005). Begrepsbruken synes å være noe tilfeldig, og begrepene brukes ifølge Sørli (2000) om hverandre.

Atferdsproblemer og problematferd er svært overlappende begreper, og dreier seg om uønsket atferd og brudd på gjeldende normer og regler i skolen (Overland, 2007). Jeg vil i denne oppgaven forholde meg til ett begrep og bruke problematferd.

Problematferd blir uttrykt og definert på ulike måter. Grunnen er at det som oppfattes som problematferd avhenger i stor grad av fagfelt, miljø, den tid, den situasjon og kontekst atferden opptrer i. Samt hva som anses som normal atferd på de ulike alderstrinn (Nordahl m.fl., 2005). Jeg har valgt å bruke én definisjon på atferdsproblemer, ettersom begrepene er såpass komplekse og overlappende. I Ogden (2009) anvendes problematferd som tittel på boken, og begrepene brukes om hverandre. Definisjonen er oppdatert og relevant for oppgaven min. Han definerer atferdsproblemer på følgende måte: *«Atferdsproblemer i skolen er elevatferd som bryter med skolens regler, normer og forventninger. Atferden hemmer undervisnings- og læringsaktiviteter og dermed også elevenes læring og utvikling, og den vanskeliggjør positiv samhandling med andre»* (Ogden, 2009:18).

Ogden (2009) beskriver det som viktig å trekke et skille mellom enkel, moderat og alvorlig problematferd. Alvorlig problematferd omtales ofte som atferdsforstyrrelser eller som antisosial atferd. En atferdsforstyrrelse er en psykiatrisk diagnose som beskriver et gjentagende og vedvarende mønster av utfordrende og aggressiv atferd. Alvorlig problematferd er vanskelig å håndtere i skolen, ettersom atferden vanligvis er et sammensatt problem. Ettersom alvorlig problematferd *kun* utgjør 2-5 % av elevkullet vil det ikke vektlegges i oppgaven. Disse kalles ofte «2 % elever».

2.11 Problematferd i skolen.

Problematferd er et vanlig fenomen i skolen, og uro, bråk, avbrytelser, regelbrudd og opposisjon kan korrigeres av lærere ved hjelp av enkle midler. Det er viktig med fokus på denne uønskede atferden, fordi den er uforenelig med et godt læringsmiljø. Mange små problemer kan føre til et stort problem for læreren, som skal skape ro og orden i undervisningen (Ogden, 1998). For å ta fatt i atferden, og ikke eleven selv, er det viktig å ikke

benevne elevene som «elever med problematferd», men heller «elev som viser problematferd». En slik tilnærming vil være mindre stigmatiserende (Slåttøy, 2002).

Problematferd i skolen kommer til uttrykk på mange ulike måter. Felles for elever som viser problematferd er at de ikke innfrir skolens krav til atferd. Det kan være elever som er høyrøstede, uhøflige og grove i munnen, stille, fnisete eller elever med konsentrasjonsproblemer. Det kan også være elever som erter eller har et ekstra oppmerksomhetsbehov, og gjør alt de kan for å få denne oppmerksomheten (Ogden, 2009)

Problematisk atferd er noe som forekommer blant alle elever fra tid til annen, uavhengig av kjønn, alder, familiebakgrunn, kognitive forutsetninger, bosted og skoletilknytning (Sørli & Nordahl, 1998). Nordahl m.fl. (2005) trekker frem at ulike perioder av livet kan bestå av problematisk atferd og er dermed naturlig. Sørli og Nordahl (1998) sier at mye av det som blir oppfattet som problematferd, er å betrakte som normalatferd. Hvis problematferden derimot er omfattende og utviklende, hemmer elevens utvikling eller er til plage for andre, bør atferden rettes oppmerksomhet mot (Nordahl m.fl., 2005).

Forekomsten, eller omfanget, er vanskelig å fastslå på grunn av den varierende bruken av definisjoner, informanter og kartleggingsmetoder. Studier viser at problematferd kan identifiseres hos 7-12 % av elever mellom 10 og 17 år, i norske og danske skoler (Nordahl m.fl., 2005). I en studie gjennomført av Sørli og Nordahl (1998) konkluderes det ut ifra lærervurderinger at 11 prosent av 4.-7. klassinger viser problematferd. Ut ifra elevenes egen selvrappotering vises det derimot at cirka 50 prosent av 4. klassinger opplyser at de viser problematferd som «av og til» eller «hyppig», og 60 prosent av 7. klassinger det samme. Samme studie viser at to av tre problemdefinerte elever i skolen er gutter, og at disse oftere viser utadvendte former for problematferd enn jenter. Cederblad (1996) presiserer at gutter viser mer problematferd enn jenter før puberteten, mens jenter viser mer i ungdomsalderen.

Én måte å se på problematferd på er å bruke «et flerdimensjonalt problematferdsbegrep» (Slåttøy, 2002). Sørli & Nordahl (1998) gjennomførte en studie av problematferd i skolen i siste halvdel av 1990-tallet. De deler problematferd i fire hovedkategorier: Lærings- og undervisningshemmende atferd, utagerende atferd, sosial isolasjon og antisosial atferd. En slik inndeling setter et skille mellom problematferd og alvorlig problematferd (Slåttøy, 2002). Inndelingen er dermed relevant for min studie som fokuserer på problematferd. Nordahl m.fl. (2005) sier i klar tale at inndelingen ikke alltid er helt klar, og at elever ikke konsekvent viser den ene eller den andre atferden, men gjerne en kombinasjon.

For å kunne dekke begrepet utfordrende klasse på best mulig måte, vil oppgaven beskrive de to vanligste formene for problematferd; lærings- og undervisningshemmende atferd og utagerende atferd.

Lærings- og undervisningshemmende atferd:

Det vanligst problemet i skolen er lærings- og undervisningshemmende atferd (Sørli, 2000; Ogden, 1998), og kjennetegner de fleste skoler og undervisningsgrupper. Det er uønsket atferd på klassenivå, og innebærer at læreren har vansker med å holde kontroll i undervisningen. Det omhandler altså læreres problemer med vanlige elever, men har også innvirkning på elever som er mer utfordrende i atferden (Ogden, 2009). Den uønskede atferden forekommer først og fremst i undervisningssituasjoner, og er sterk knyttet til skolekonteksten. Det innebærer at omfanget avhenger av kvaliteten på de faglige og sosiale læringsbetingelsene i klassen (Nordahl m.fl., 2005). Ogden (2009) hevder at en slik atferd kan sies å være et resultat av skolen som sosial situasjon. Han definerer atferden på følgende måte: «*Læringshemmende atferd er uro, bråk og avbrytelser som gjensidig forsterkende atferd blant flere elever, og som fører til manglende arbeidsro eller arbeidsinnsats, og dermed til et dårlig læringsmiljø*» (Ogden, 2009:17). Lærings- og undervisningshemmende atferd kan betraktes som disiplinvansker (Nordahl m.fl., 2005), eller bråk og uro (Ogden, 2009). Slåttøy (2002) definerer disiplinvansker på følgende måte: «*Disiplin står for tilpassing til eit reglement, og udisiplinert atferd er det som bryt reglementet*» (Slåttøy, 2002:16).

Eksempler på lærings- og undervisningshemmende atferd er bråk, mas, uro, avbrytelser, protester (Ogden, 2009), drømme seg bort i timen, bli lett distraheret og forstyrret i timen. En slik atferd rommer både utagerende atferd, i form av bråk og uro, og innagerende atferd, i form av å ikke følge med i timen (Nordahl m.fl., 2005). Den uønskede atferden kan ifølge Ogden (2009) føre til et høyt konflikt- og støynivå, svak faglig fremdrift og negative lærer-elev-relasjoner. Isolert sett gir en slik atferd liten grunn til bekymring, men det kan allikevel skape dårlige læringsbetingelser i klassen.

Klasseromsrelatert problematferd har en like høy forekomst blant jentene som guttene, og like mye blant skolesvake som skoleflinke elever. Forekomsten av «mentalt fravær» har en økende tendens ved stigende klassetrinn, mens den typiske forstyrrende klasseromsatferden er relativt stabil (Nordahl m.fl., 2005). Lærings- og undervisningshemmende atferd har ifølge Ogden (1998) gjennomgående høyere forekomst ved store enn små skoler. Sørli (1998a) påpeker at

de fleste elever som enten skårer lavt eller moderat på lærings- og undervisningshemmende atferd, viser sjelden andre former for problematferd.

Utagerende atferd:

Utagerende atferd er ifølge Nordahl m.fl. (2005) den andre vanligste formen for problematferd og forekommer mer enn innagerende atferd. Utagerende atferd omtales vanligvis som en atferdsvanske (Holland, 2013). Atferden innebærer å bli sint, svare voksne hvis de blir irettesatt eller utøve fysiske eller verbale angrep på andre mennesker (Nordahl m.fl., 2005). Det kan også være å slå, lugge, sparke eller nekte å følge ulike regler. Blant ungdommer kan det også innebære vold og kriminalitet. Utagerende atferd skaper ofte utfordringer for omgivelsene (Holland, 2013), og de fleste lærerne vil oppleve atferden som ødeleggende for undervisningen (Overland, 2007). Han er tydelig på at det er en atferd som er vanskelig å endre.

Omfanget av utagerende atferd er størst på småtrinnet, som for eksempel lugging, sparking og slag, det har en synkende tendens med stigende klassetrinn. Verbal utagering har derimot en stigende tendens fram til slutten av ungdomsskolen, for å deretter synke. Utagerende atferd forekommer mest blant gutter, og skillet blir sterkere jo eldre elevene er (Nordahl m.fl., 2005). Forholdet mellom gutter og jenter som rapporterer en slik atferd er ca 2:1 (Overland, 2007). Nordahl m.fl. (2005) trekker frem at en slik atferd er like vanlig på små som store skoler.

2.12 Risikofaktorer i skolen.

Hva er det som er årsaken til at elever utvikler problematferd? For å kunne forebygge og redusere problematferd vil det være nødvendig å kjenne til forhold som øker sannsynligheten for utvikling av problematferd (Nordahl m.fl., 2005). Drugli, (2008) definerer risikofaktorer på følgende måte: «*Risikofaktorer er faktorer som vil kunne øke sjansen for å utvikle problematferd, og en negativ utvikling*» (Drugli, 2008:13).

Hvis et tiltak både bidrar til redusert risiko og økt beskyttelse, antas det å være mindre sannsynlig for at problematferd oppstår senere. Det understøttes blant annet av internasjonal tiltaksforskning (Sørli, 2000). Risikofaktorer er et *faresignal eller en forløpsindikator for atferdsproblemer* (Nordahl m.fl., 2005: 81) Det støttes av Overland (2007) som hevder at når en risikofaktor er tilstede, øker risikoen for at elever utvikler problematferd. Nordahl m.fl. (2005) sier i klar tale at det allikevel ikke er slik at en eksponering for risiko automatisk

skaper en skjevutvikling. Virkningen av risikofaktorer vil variere fra elev til elev, men noen forskere mener at det er sammensetningen av faktorene som er utslagene på utviklingen av negativ atferd, mer enn antall risikofaktorer (Drugli, 2008). Nordahl m.fl (2005) konkluderer derimot med at en elev er mer utsatt for å utvikle problematferd, jo flere risikofaktorer som påvirker eleven.

Nordahl m.fl. (2005) deler risikofaktorer inn i individuelle og kontekstuelle risikofaktorer, med ulike underkategorier. Ogden (2009) deler inn i individuelle risikofaktorer, risiko i familien, skolen og nærmiljøet. I tråd med problemstillingen vil jeg kun beskrive risikofaktorer i skolen, som er en kontekstuell risikofaktor. Risikofaktorer i skolen er spesielt knyttet til skolen som sosial kontekst, og klassen som sosial samhandlingsarena (Sørli & Nordahl, 1998). Risikofaktorer i skolen er et konfliktpreget og ikke-støttende klassemiljø, dårlige lærer-elev-relasjoner, lite struktur, svak lærerkompetanse, lite motiverende lærestoff og arbeidsformer, få og dårlige tiltak for forebygging og håndtering av problematferd, uklare regler og inkonsistent regelhåndhevelse (Ogden, 2001; Sørli, 2000).

2.13 Klasseledelse som beskyttelsesfaktor i en utfordrende klasse.

I tråd med Ogden (2009) og Nordahl m.fl. (2005) sin inndeling av risikofaktorer, vil jeg i dette avsnittet beskrive skolen som beskyttelsesfaktor, som er en kontekstuell beskyttelsesfaktor. Fokuset vil være på klasseledelse som beskyttelsesfaktor i skolen, og hvordan klasseledelse kan forebygge og redusere problematferd i skolen. I tråd med Ogden (1992) vil forebyggende tiltak redusere problematferden. Beskyttelsesfaktorer er forhold som bryter eller reduserer en negativ atferdsutvikling hos risikoutsatte elever (Nordahl m.fl., 2005). De definerer begrepet på følgende måte: «... *Beskyttende faktorer fremmer kompetanse og positiv utvikling, og kan dermed ha en problemforebyggende innvirkning og moderere eller kompensere for negative innvirkninger på risikofaktorer*» (Nordahl m.fl., 2005:81-82).

Forskning rundt hva som kan være forskjellen mellom skoler med lav og høy forekomst av problematferd, bekrefter at det å være en tydelig leder og utøve god klasseledelse, virker forebyggende og reduserende på problematferd. Lærerens personlig egnethet og kompetanse som leder og veileder for elever, kommer spesielt til syne ved arbeid med problematferd (Nordahl m.fl., 2005). Det bekreftes også i en undersøkelse gjennomført i Norge av Nordahl m.fl. (2009), hvor tre skoler med høy grad av problematferd, og tre skoler med lav grad av problematferd ble undersøkt. Resultatene viste at i skolene med lav grad av problematferd var det god klasseledelse, godt læringsutbytte og elevene viste god motivasjon og arbeidsinnsats.

Forskning viser at utvikling og opprettholdelse av gode klasse- og læringsmiljøer vil virke forebyggende og reduserende mot problematferd (Sørli 2000; Nordahl m.fl. 2005).

Bergkastet m.fl. (2009) hevder at et godt klassemiljø bidrar til et godt læringsmiljø og motsatt. Sørli (2001) sier at slike skoler kjennetegnes blant annet av positive og trygge klassemiljøer, håndtering av problematferd og investering i både det sosiale og faglige. Klasseledelse handler om å skape et godt læringsmiljø og jobbe forebyggende mot problematferd (Ogden, 2012).

Autoritativ lærerrolle:

Den ideelle praksisen som oppdrager har den autoritative læreren som skårer høyt på relasjons- og kontrolldimensjonen (Overland, 2007). Det er den klasseledelsesstilen som er best egnet for å forebygge og redusere problematferd (Bear, 1998; Overland, 2007; Roland, 2007). Utfordrende klasser vil ifølge Roland (2011) sette store krav til læreren, både i arbeidet med relasjon og kontroll. Ved å aktivt arbeide med relasjonsbygging, samt utøve god kontroll, vil uønsket atferd kunne forebygges og reduseres (Roland, 2012; Roland, 2007).

Kontroll:

To norske undersøkelser viser at forutsigbarhet, klarhet og konsistens i skolens bruk av regler henger signifikant sammen med omfang av problematferd (Sørli & Nordahl, 1998; Lindberg & Ogden, 2001). Etablering av felles regler og konsekvent håndhevelse av disse, har vist seg å være en god strategi for å fremme sosial kompetanse og ønsket atferd (Todd m.fl., 1998), samt forebygge og redusere problematferd i skolen (Overland, 2007). Ogden (2002) beskriver regler som fokuserer på ønsket atferd og er positivt formulerte som hensiktsmessig. Reglene må også være klare og entydige, ellers vil elever som viser problematferd kunne prøve å sette reglene og lærerens håndhevelse ut av spill (Overland, 2007). Elever som viser problematferd er mer sårbare for uklare regler og hvordan de skal oppføre seg. De uttrykker også selv at de er usikre på hvilke regler som gjelder til enhver tid (Sørli, 1998b). Overland (2007) presiserer viktigheten av å kun utarbeides et fåtalls regler, fordi det vil kunne oppstå problemer med å håndheve regler hvis det innføres mer enn tre nye regler om gangen.

For at klasseledelsen ikke skal være tilfeldig, må det være en kjent standard for rutiner og atferd å speile mot, som bidrar til å forebygge og redusere uønsket atferd. Det er især viktig at rutinene er godt innarbeidet, slik at læreren merker økt trygghet og sikker ledelse. God forberedelse, både faglig og metodisk, vil også bidra til trygghet og en god struktur. Struktur og gode rutiner vil kunne forebygge og redusere problematferd (Roland & Vaaland, 2011),

fordi manglende struktur ofte er årsaken til uro og bråk i undervisningen (Doyle, 2006; Manger m.fl., 2013).

Klasseledelse handler i stor grad om praktisk kompetanse; planlegging, organisering og å lede arbeidet. Klasseledelse dreier seg vel så mye om å motivere til innsats og fange elevenes oppmerksomhet. Når læreren klarer å engasjere elevene i klasseromsaktivitetene, vil de ha mindre behov for å forstyrre og bråke. Meningsfylt og motiverende undervisning vil fungere som et forebyggende og reduserende tiltak (Ogden, 2012). Nordahl m.fl. (2005) hevder også at faglig sterke lærere vil kunne forebygge og redusere problematferd.

Det er essensielt å vise støtte og varme ved grensesetting. Kontroll oppleves gjerne som en del av omsorgen, hvis det ligger en god relasjon i bunn (Roland & Vaaland, 2011). Det er lettere for elevene å bli irettesatt av en lærer som viser varme og empati, og at kontrollen da verdsettes. Derfor virker dette særdeles forebyggende og reduserende mot uønsket atferd (Roland, 2007).

Ved å effektivt forebygge og redusere problematferd i skolen, er det viktig at læreren er proaktiv. En proaktiv klasseleder er i forkant og forebygger uønsket atferd (Nordahl m.fl., 2005).

Systematisk start av timen er viktig for å hindre at urolig atferd starter, eller utvikler seg (Slåttøy, 2002). En undersøkelse gjort av Allday og Pakurar (2007) viser at når læreren håndhilser på elevene på vei inn til klasserommet hjelper det elever som viser problematferd til å konsentrere seg, og unngår at de forstyrrer starten av timen. Det innebærer struktur og kontroll, men også relasjonsbygging, som er neste punkt.

Relasjoner:

Nære og varme relasjoner mellom lærer-elev, vil kunne være en beskyttelsesfaktor for eleven (Drugli & Nordahl, 2010). Dahl (2007) har skrevet en mastergradsoppgave om sammenhengen mellom lærings- og undervisningshemmende atferd, og opplevelsen elevene har av sentrale læringsmiljøfaktorer, da hovedsakelig klasseledelse og relasjoner. Funnene beskriver at elever som viser problematferd har i større grad dårligere relasjon til lærerne. Å utvikle gode relasjoner mellom lærer og elev er dermed av stor betydning, for å kunne forebygge og redusere problematferd. Nordahl m.fl. (2005) sier at det er viktig å vurdere hva en relasjon til eleven innebærer, og hvordan relasjoner utvikles. Pianta (1999) sier i klar tekst

at det er de elevene som det er mest utfordrende å knytte relasjoner til, som trenger det mest. Det kan være utfordrende for læreren.

Det er vist nære sammenhenger mellom lærerens klasselederstil, dens relasjoner til elevene og elevrapportert problematferd i skolen (Bru m.fl., 2002). Voksne som har en god relasjon til elevene sine, synes å vise mindre problematferd (Nordahl m.fl., 2005). Marzano (2007) sier at relasjonen lærer-elev har betydning for elevers atferd, som støttes av Pianta (1999), som sier at en god relasjon er fordelaktig i forhold til atferd.

Elever som viser problematferd får sjelden ros og oppmuntring, men får som regel negative tilbakemeldinger og korreksjoner. Prososiale strategier som ros, oppmuntring og belønning virker forebyggende og reduserende på uønsket atferd (Nordahl m.fl., 2005). Det er av stor betydning å fokusere på ønsket atferd for å forebygge og redusere problematferd i klassen (Webster-Stratton, 2005). Atferd som gis oppmerksomhet vil forsterkes og gjentas. Det kan gjerne være vanskelig å rose elever som viser problematferd, men det betyr ikke at de ikke trenger det like mye som andre. Elever som er usikre på de voksnes respons, eller som har dårlig konsentrasjon har et ekstra behov for tilbakemelding og trenger ros og motivasjon til å nå faglige og sosiale mål (Nordahl m.fl., 2005).

Positive følelser er spesielt viktig ovenfor elever som viser problematferd. Disse positive følelsene vil kunne stå i fare for å slokne, ettersom problematferden gjør det vanskelig, eller skaper problemer, for læreren. Mangel på positive følelser kan bidra til at problematferden opprettholdes (Overland, 2007).

Emosjonell støtte er viktig for positiv atferd i klasserommet (Bru m.fl., 2002). Nordahl m.fl. (2005) sier at emosjonell- og skolefaglig støtte til elevene er med å forklare mye av variasjonen i elevenes atferd.

Elever som viser problematferd vil mest sannsynlig være mer lojale ovenfor en lærer som de liker og har tillit til, noe som synliggjør viktigheten av tillit i en relasjon. Problematferden forebygges og reduseres også når elevene behandles med respekt, og man unngår å krenke dem (Roland & Vaaland, 2011). Nordahl m.fl. (2003) hevder at man kan styrke relasjonen gjennom å tilbringe hyggelig tid sammen med eleven for å bli kjent, noe som spesielt vil bære frukt i forhold elever som viser uønsket atferd. Relasjonen til elever som viser problematferd vil også bli bedre ved at læreren ser eleven, viser tålmodighet og vennlighet.

3.0 Metode

I metodekapittelet vil jeg beskrive hva som kjennetegner kvalitativ metode, samt fordeler ved å kombinere to metoder. Det har blitt gjort i min studie ved å kombinere hovedmetoden observasjon med intervju. Videre vil jeg si noe om valget av observasjon, gjennomføringen og hvordan man dokumenterer observasjoner. Oppgaven vil så beskrive intervju som metode, valget av intervju og gjennomføringen av intervjuprosessen. Deretter vil jeg beskrive hvordan dataene ble analysert på en systematisk måte, og min posisjon i forskerrollen, som innebærer forholdet mellom subjektivitet og objektivitet. Etterpå beskriver jeg hvordan datamaterialet er blitt kvalitetssikret med tanke på validitet, overførbarhet og reliabilitet. Avslutningsvis beskrives etiske sider ved studien, og eventuelle feilkilder.

Forskning handler om å oppnå sikker viten, og omfatter ulike formål. Det kan være å teste om eksisterende kunnskap fremdeles er gyldig, søke eller oppdage etter ny viten, beskrive eller kartlegge et temaområde, forstå eller forklare et fenomen og så videre (Lund & Haugen, 2006).

Metode betyr å følge en bestemt vei mot mål (Johannessen m.fl., 2010), og hvilken framgangsmåte en benytter seg av (Lund & Haugen, 2006). Det dreier seg om å samle inn, analysere og tolke all dataen, som er sentralt i empirisk forskning. De viktigste kjennetegnene ved empirisk forskning er systematikk, grundighet og en åpenhet. Metodelæren er hvordan vi kan gå fram for å få frem informasjon om virkeligheten, og undersøke om våre antakelser er i en overensstemmelse med virkeligheten eller ikke (Johannessen m.fl., 2010). Dataene vi samler inn og analyserer er ikke virkeligheten, men gjenspeiler og representerer den.

Metodedelen vil bestå av generelle teoretiske innspill, men vil også relateres til mitt prosjekt. Dette anbefales av Rødne (2009) etter en gjennomgang av metodedeler i master- og doktorgradsprosjekt.

3.1 Kvalitativ forskningsmetode.

Innenfor samfunnsvitenskapelig metodelære er det vanlig å skille mellom kvalitativ og kvantitativ metode. Ved kvantitativ metode forholder man seg til data i form av kategoriserte fenomener, med vekt på opptelling og utbredelse av fenomenene. Eksempelvis gjennom spørreundersøkelser. Kvalitativ tilnærming sier noe om kvaliteter og spesielle kjennetegn eller egenskaper ved fenomenet som studeres, og er spesielt hensiktsmessig når fenomener som ikke er særlig kjent skal studeres. Likeså når vi undersøker fenomener som en ønsker å få en

grundigere forståelse for. Kvalitative metoder forholder seg til data i form av lyd, bilde og tekst, og legger vekt på fortolkningen (Johannessen m.fl., 2010). Ved kvalitativ metode er det vanligst å benytte seg av observasjon eller intervju (Postholm, 2010).

Et særtrekk ved kvalitativ metode er at forskeren forholder seg nær informantene, og mer subjektivt til informantenes opplevelse. Det innebærer at kvalitativ forskning skaper en bedre forutsetning for en dybdeforståelse av de aktuelle fenomenene (Lund & Haugen, 2006) og en helhetsforståelse (Johannessen m.fl., 2010). Forskeren ønsker å danne seg et helhetlig bilde av deltakernes perspektiv når det gjelder et bestemt forskningsfokus (Postholm, 2010).

Utvalget vil dermed bestå av et begrenset antall informanter, og fokuset vil være på meningen og en forståelse av fenomenet (Robson, 2011). Målet ved kvalitative studier er å forstå «den andre» (Denzin & Lincoln, 2005). Forskeren fremstilles som det viktigste forskningsinstrumentet i kvalitativ forskning, ettersom forskeren må innta en fortolkende rolle gjennom hele forskningsprosessen (Postholm, 2010).

Robson (2011) trekker frem at konteksten spiller en sentral rolle, og en må forstå fenomenet i dens setting. Settingen er vanligvis naturlig. Denzin & Lincoln (1994/2000) beskriver kvalitativ forskning som en situert aktivitet, som innebærer at forskeren er på forskningsfeltet, noe som gjør at virkeligheten blir synlig. Kvalitativ forskning beskrives som en undersøkelse av sosiale prosesser i deres naturlige setting.

Valg av metode bestemmes av problemstillingen (Johannessen m.fl., 2010). I min studie var målet å finne ut hvordan en dyktig lærer praktiserer klasseledelse i en utfordrende klasse. Jeg ønsket en dyptgående innsikt i hva den læreren gjør som er bra. Ettersom kvalitativ metode er best for å få en dybdeforståelse (Lund & Haugen, 2006), var det best for meg å velge denne metoden.

3.1.1 Kombinasjon av to metoder; observasjon og intervju

For at validiteten skal bli best mulig, må man planlegge metodevalg (Lund & Haugen, 2006). Hovedmetoden min er observasjon, hvor jeg supplerer med intervju. Rødne (2009) sier at det er vanlig å bruke observasjon som et tilleggsverktøy sammen med kvalitativt intervju.

Johannessen m.fl. (2010) trekker frem at kvalitative intervjuer og observasjon kan brukes som supplerende metoder, for å få svar på problemstillinger eller for å se det fra en annen synsvinkel. Kombinasjon av ulike metoder kaller de for triangulering. I følge Denzin og Lincoln (2005) har intervju og observasjon en utfyllende effekt på hverandre.

Det er flere fordeler ved å kombinere disse to forskningsmetodene. Man kan dra nytte av at de to metodene gir grunnlag for ulike typer data. En kan sjekke om de gjør det de sier, og omvendt. Intervju kan brukes for å validere observasjonsmaterialet, og intervjuet kan konfrontere observasjonene. Ved å observere før intervjuet gir det et godt grunnlag for å stille hensiktsmessige spørsmål, fordi du kjenner informanten og feltet (Fangen, 2010). Postholm (2010) påpeker at hensikten med kvalitative studier er å forstå kompleksiteten på feltet.

3.2 Observasjon som metode.

Observasjon betegnes i dagligtalen som å iaktta, se, oppdage eller følge med. Observasjon er noe som skjer bevisst og ubevisst hele tiden ved hjelp av sansene våre. Målet ved observasjon i forskning er å tilegne oss ny kunnskap. Observasjonen settes da i system, fordi det går fra tilfeldig sansing til systematisk tilegning av ny kunnskap (Johannessen m.fl., 2010).

Observasjon handler om å avdekke, kartlegge og registrere hva mennesker gjør i forskjellige situasjoner, hvordan samhandlingen foregår, hva slags sosialt og emosjonelt klima som er i en gruppe og så videre. I observasjon ser observatøren hva andre gjør, og det handler om å registrere atferd (Lund & Haugen, 2006). Det å observere hva andre mennesker gjør, kan ifølge Johannessen m.fl. (2010) være en viktig kilde. Å observere et fenomen direkte kan være viktig for å forstå kompleksiteten i ulike situasjoner.

Forskeren som observerer kalles observatøren. Rollen innebærer å beskrive hverdagslige hendelser på en så grundig måte som mulig, samt forsøke å forstå dem. Observatøren utfører observasjonen i felten. Settingen er der observasjonen konkret gjennomføres (Johannessen m.fl., 2010).

3.2.1 Hvorfor observasjon?

Observasjon er tids- og ressurskrevende, men egner seg som metode når forskeren ønsker direkte tilgang til det som undersøkes (Johannessen m.fl., 2010). Robson (2011) beskriver fordeler ved observasjon, og trekker frem at en får et direkte innblikk og får se det ekte livet i den virkelige verden gjennom førstehåndserfaringer. Fangen (2010) beskriver at man kommer nærmere folks virkelighet og får personlig kunnskap om dem. I min studie anså jeg det som naturlig å velge observasjon. Slike direkte erfaringer vil bedre min forståelse og fortolkning av feltet, og jeg vil studere hvordan det faktisk gjøres, ikke hvordan det sies at det gjøres.

Observasjon er tidskrevende, men for å besvare forskningsspørsmålet best mulig anså jeg det som verdt tidsbruken

Observasjon gir tilgang til informasjon som det kan være vanskelig å finne fram til gjennom andre metoder. I flere sammenhenger er den eneste måten å skaffe seg gyldig kunnskap på å være til stede i en setting, ettersom kunnskap ikke alltid er formulerbar (Johannessen m.fl., 2010). «*Det er ikke sikkert at det vi sier vi gjør, er det vi faktisk gjør*» (Johannessen m.fl., 2010:119). Fangen (2010) trekker frem at du kan prøve ut det de sier mot det de faktisk gjør i ulike situasjoner. En situasjon eller en interaksjon gir forskeren informasjon på ulike nivå, både i forhold til det som kan observeres direkte, samt forskerens fortolkning av å være i selve settingen. Johannessen m.fl. (2010) presiserer at forskeren kan gjøre sine refleksjoner gjennom hele forskningsprosessen, ved å være plassert i den naturlige settingen. Forskeren bruker seg selv som filter når dataene fortolkes og fungerer dermed som et menneskelig instrument. Fangen (2010) bekrefter det ved å si at refleksjon og selvransakelse er viktige sider ved feltarbeid. Grunnen er at forskerens inntrykk og følelser kan bli bruk som en del av datamaterialet, og vil prege forskerens forståelse av fenomenet som studeres.

Datainnsamlingen ved observasjon gjennomføres av forskeren selv (Johannessen m.fl., 2010). Mennesket har noen unike egenskaper som gjør det godt egnet til å samle inn data gjennom observasjon (Guba & Lincoln 1981; Lincoln & Guba, 1985). Sensitivitet innebærer at forskeren er i stand til å se etter underliggende budskap. Det hender at informantene «sier ting uten å si det», ofte ved hjelp av kroppsspråk (Johannessen m.fl., 2010). Informasjon på ulike nivå vil innhentes hvis underliggende budskap fanges opp.

Data fra observasjon er rike i form av at de skaper et sammensatt bilde av menneskene som studeres over tid. Når man observerer noen over tid, vil det være lettere å få et helhetlig bilde av fenomenet, som igjen vil skape gode forutsetninger for tolkninger (Fangen, 2010). Johannessen m.fl. (2010) hevder at mennesket som instrument også handler om å skape et helhetlig perspektiv. Forskeren ser sammenhenger underveis, selv om hovedanalysen foregår i ettertid. Disse sammenhengene fungerer som knagger for den videre analysen. Fenomenene og konteksten rundt eksisterer i en helhet, og forskeren kan oppfatte kompleks informasjon.

3.2.2 Gjennomføring av observasjonen

Å anvende observasjon som metode innebærer at forskeren skal gå inn i, være til stede i og forlate felten. Å observere hverdagen i klasserommet er en naturlig setting, altså ikke arrangert. Naturlig setting betyr at det gir like mye mening ut fra sine omgivelser som ut fra fenomenet selv. Fenomenet kan ikke separeres fra den sammenhengen som det er blitt erfart i (Johannessen m.fl., 2010). I mitt tilfelle vil klasseledelse ikke kunne oppleves separat, men vil

foregå i et samspill med noe. Lund og Haugen (2006) kaller det for naturlig observasjon eller feltobservasjon, fordi observasjonen finner sted i informantens naturlige miljø, for eksempel klasserommet.

Studien min innebar å studere én lærer. Det er altså den ene læreren som er mitt observasjonsobjekt, selv om jeg observerte hele settingen, klasserommet. Begrunnelsen for å studere én lærer i ulike timer, fremfor å studere flere lærere, er fordi jeg ønsket et dypdykk i hvordan den ene læreren arbeidet med sin klasseledelse. Det gir meg mye informasjon om et begrenset antall personer, som kjennetegner kvalitativ metode (Postholm, 2010). Ved å observere enkelttimer eller flere lærere, tror jeg ikke det ville gitt meg et like helhetlig bilde av klasseledelse og hvordan læreren arbeider.

Det første steget er å få tilgang til felten. I første omgang tok jeg kontakt med skolens ledelse ved en skole i Stavanger, som da fungerte som min døråpner (Johannessen m.fl., 2010), eller portvakt (Fangen, 2010). Jeg presenterte problemstillingen min og hva studien gikk ut på, og spurte om det var noe skolen var interessert i å være med på. Ledelsen svarte positivt på det. Jeg spurte hvem som var en av de dyktigste lærerne i en utfordrende klasse, og forklarte at jeg ønsket å observere og intervjuer denne læreren. Ledelsen tok først kontakt med den aktuelle læreren, og deretter tok jeg kontakt med læreren. I første omgang ble avtalen gjort muntlig, deretter skriftlig ved en senere anledning, hvor læreren mottok informasjonsskriv og samtykkeerklæring. Vi ble så enige om at jeg skulle observere de fleste undervisningstimene over en tre ukers periode. Hun forberedte meg ved å forklare hva de ulike timene inneholdt. Timene varierte mellom å være i hel og halv klasse, samt spisetimer.

I studien min anvendes deltakende observasjon. Fangen (2010) bruker begrepet synonymt med feltarbeid. Metoden innebærer å være «ute i felten» blant deltagerne i naturlige situasjoner. Hun sier at det dreier seg om en balansegang mellom å delta i folks samhandling, samtidig som en skal studere og observere dem.

I min studie fungerte jeg som en tolærer i settingen, noe som opplevdes som en naturlig rolle å tre inn i. Ved å anvende deltakende observasjon, får man en nærhet til det som skal observeres (Johannessen m.fl., 2010). Fangen (2010) trekker frem at forskeren må finne sin posisjon på balansevippen mellom distanse og deltakelse. Det ene ytterpunktet er å «bli en av de innfødte», hvor en blir da så deltakende at en ikke fokuserer på å observere. I følge Johannessen m.fl. (2010) er det én fare ved å gå inn som deltakende observatør. For å unngå dette prøvde jeg til tider å holde meg litt i bakgrunnen og fokusere på det jeg skulle observere,

selv om jeg var engasjert og ville delta. Fangen (2010) er tydelig på at idealet ikke er fullstendig deltakelse, men forskeren må finne den graden av deltakelse som er mest tjenlig i studien.

Balansegangen mellom å være observatør og deltakende lærer var spesielt krevende i starten. I etterkant evner jeg å se at i perioder var jeg langt ute på skalaen, i form av å kun delta eller kun observere. Det er vanlig å variere rollen sin og sitt engasjement mellom å være tilstedeværende observatør og observerende deltaker (Johannessen m.fl., 2010). Etter hvert lærte jeg meg å finne en balanse som fungerte både for meg og informanten. Det var nyttig å holde en viss distanse for å kunne operere med en åpen holdning, og kunne se på situasjonene med et blikk utenfra. Det er én av flere utfordringer ved å være deltakende i felten, nemlig å veksle mellom utsiden og innsiden. Altså å forstå og erfare fra innsiden, men beskrive det som en på utsiden. Her er begrepet perspektivtaking helt sentralt. Man skal være tett på informantene, samtidig som man må kunne tre ut og tolke det utenfra, noe som er krevende (Fangen, 2010).

Johannessen m.fl. (2010) trekker frem at deltakende observasjon både kan være åpen og skjult. Fullstendig åpenhet ovenfor dem som studeres innebærer at alle i feltet vet at de blir observert, noe jeg gjorde i min studie. I forkant av observasjonen fikk læreren og foreldrene informasjonsskriv og samtykkeerklæring. I tillegg presenterte jeg meg for elevene, og forklarte på en enkel og forståelig måte hvorfor jeg var der, og at jeg skulle se på hvordan læreren arbeidet. I tillegg ble det informert på skolen, blant de ansatte, at jeg skulle være på skolen i tre uker i forbindelse med masteroppgaven.

Det siste steget i forskningsprosessen innebærer å trekke seg ut fra felten. Når det er riktig å trekke seg ut, drøftes av både Johannessen m.fl. (2010) og Fangen (2010). Johannessen m.fl. (2010) trekker frem ulike årsaker til når en skal trekke seg ut fra felten. Noen ganger tar forskningsprosessen slutt på grunn av masteroppgaven skal fullføres innen en viss dato, som er tilfelle ved min studie, hvor studien hadde en tidsfrist. I samråd med veilederen min, ble vi enige om at tre uker ville være nok til å få kjennskap til hvordan læreren praktiserer klasseledelse i en utfordrende klasse. I mange tilfeller kan forskeren oppleve et metningspunkt. Da opplever en at en ikke får så mye mer og ny informasjon ved å bli lengre, og føler en har sett og hørt alt fra før. Det er da på tide å avslutte (Fangen, 2010). I uke tre opplevde jeg å ikke få noe ny informasjon, og at det som tidligere hadde blitt notert ble bekreftet.

3.2.3 Dokumentere observasjonene

Observasjonsnotatene danner grunnlaget for fortolkningene senere, og feltnotatene må dermed gjøres parallelt med observasjonen. For at en skal analysere og tolke dataene på en tilfredsstillende måte, må de registreres. Det mest vanlige er å skrive ned det som skjer underveis eller etter observasjonen (Johannessen m.fl., 2010), noe som jeg gjorde. De sier at lyd- og filmopptak også er mulig, noe jeg unnlot i min studie ettersom det lett kan oppleves som ubehagelig og overvåkende for læreren som observeres.

Å holde oppmerksomhetsfokus kan være utfordrende. Fangen (2010) sier at faren ofte er at forskeren prøve å skrive ned alt, noe som i etterkant vil være en byrde når en skal analysere materialet systematisk. Det er dermed viktig å ha noen holdepunkter for hva en skal se etter, som er med på å styre blikket. Hun sier at det vanligste er å ha noen hovedtemaer i tankene som styrer oppmerksomheten. Jeg forstår henne dithen at en skal holde fast ved forskningsspørsmålet og de ulike temaene eller kategorier en har utarbeidet, og være bevisst på hva slags data en trenger for å finne svar på det.

For å holde fokus ble observasjonsguide brukt som et hjelpemiddel. Observasjonsguiden inneholdt et skjema med forhåndsbestemte kategorier. Under hver kategori var det noen underkategorier med stikkord og tips til hva jeg kunne se etter. Selv om disse kategoriene ble brukt, prøvde jeg allikevel å tilnærme meg felten på en fleksibel og åpen måte.

Observasjonsguiden fungerte som en strukturerende guide uten at jeg ble låst til de forhåndsbestemte kategoriene. Selv om en har definert fokus på forhånd, bør en også bevare en åpenhet som går utover forskningsspørsmålet og observasjonsguiden (Fangen, 2010).

Johannessen m.fl. (2010) trekker frem viktigheten av å gjøre feltnotatene parallelt med observasjonen. Jeg noterte delvis på observasjonsguiden og delvis ustrukturert på et annet ark. Under observasjonen var det ikke alltid tid til å finne den riktige kategorien for det som ble notert, og det var dermed mer hensiktsmessig å skrive det ned på et annet ark og heller kategorisere etterpå. Men jeg prøvde fortrinnsvis å kategorisere der og da inn i guiden. Under observasjonen skrev jeg ned replikker og konkrete hendelser og situasjoner, og en mer helhetlig og generell oppfattelse med forskjellige fortolkninger etterpå. Ved å lese gjennom notatene og fylle inn etterpå, så jeg nye meninger og fant nye betydninger i det jeg observerte. Fangen (2010) legger fram dette som én av fordelene ved observasjonsnotater.

Tiden etter observasjonen er kritisk fordi det er da forskeren husker best det som er blitt observert. Forskeren bør gå gjennom notatene og gjøre nødvendige utfyllinger umiddelbart (Johannessen m.fl., 2010). Jeg gjorde det rett etter timen. Noen av dagene observerte jeg flere timer etter hverandre, og benyttet meg da av friminuttene til dette for å unngå at det «hopet» seg opp. Notatene ble notert manuelt i en skriveblokk for å holde det samlet og oversiktlig.

I tråd med Johannessen m.fl. (2010) daterte jeg feltnotatene, beskrev hvor observasjonen fant sted, hvem som var til stede og den fysiske settingen og lignende. For å la leseren tre inn i situasjonen og forstå hva som skjedde, er det helt essensielt at notatene er grundige og godt beskrivende (Fangen, 2010). Jeg var bevisst på å lage kategorier som kunne fange opp generelle trekk, men allikevel unngå å bruke for generaliserende og brede kategorier. Det er en balansegang mellom å være detaljert og generell. Blir man for detaljert vil en risikere å sitte igjen med en haug med notater som ikke er relevant eller nyttig for problemstillingen. Fangen (2010) anbefaler konkrete og direkte kategorier.

Jeg prøvde konsekvent å være beskrivende og objektiv ved notering. Forskeren skal gi en beskrivelse av det som skjedde, snarere enn å gi en vurdering av det (Fangen, 2010). Objektivitet innebærer å vise til de faktiske funn, og er en forutsetning for tillit (Rødne, 2009).

3.3 Intervju som metode.

«Hvis du vil vite hvordan folk oppfatter verden og livet sitt, hvorfor ikke spørre dem» (Kvale & Brinkmann, 2009:19). Intervju er en metode som er fleksibel og tilpasningsdyktig for å finne ut av ting (Robson, 2011). Målet for forskeren er å forstå feltet, og dermed vil intervju være en god metode for å utvikle denne forståelsen (Postholm, 2010). Det kvalitative forskningsintervjuet søker en forståelse av verden sett fra intervjupersonens side (Kvale & Brinkmann, 2009). Johannessen m.fl. (2010) beskriver det som å få fram beskrivelse av informantens hverdagsverden for å kunne tolke betydningen av fenomenene som blir beskrevet.

Intervju fungerer som en samtale med struktur mellom forsker og informant, hvor forskeren stiller spørsmål til informanten (Kvale & Brinkmann, 2009). Strukturen innebærer rollefordelingen mellom deltakerne i intervjuet, hvor intervjuet er mer en dialog enn rene spørsmål og svareanser (Johannessen m.fl., 2010). Kvale og Brinkmann (2009) beskriver forskningsintervju som en profesjonell samtale, fordi forskningsintervjuet går mer i dybden enn en hverdagsamtale, og er preget av struktur og et formål.

Jeg velger å bruke begrepet intervju, for enkelhets skyld, men det vil alltid være forskningsintervju det siktes til.

3.3.1 Hvorfor intervju?

Med utgangspunkt i Rødne (2009) sin doktorgradsavhandling drøftes det lite om hvorfor man har valgt metoden intervju. Jeg vil derfor begrunne det.

Metode betyr «veien til målet» (Kvale & Brinkmann, 2009). Hvordan kan intervju bidra til å besvare problemstillingen min? Gjennom observasjonen fikk jeg oppleve og se hvordan den dyktige læreren praktiserte klasseledelse i en utfordrende klasse. Mens ved intervjuet ble noe av det jeg observerte utdypet. Intervjuet lot læreren få mulighet til å forklare sine valg og komme med refleksjoner, lot meg spørre om forskjellige forhold som var utfordrende å avdekke ved hjelp av kun observasjon, og få bekrefte det jeg hadde sett.

Det er flere grunner for å velge intervju som metode. Lærers kunnskaper og erfaringer rundt klasseledelse i en utfordrende klasse fikk komme frem gjennom intervjuet, som var nyttig for problemstillingen min. Intervju kan bidra til å besvare forskningsspørsmålet i en viss grad, men det er allikevel begrenset hvor mye informant vil klare å uttrykke seg muntlig. Dermed fungerer intervju godt som en supplerende metode, og ikke som hovedmetode alene. Å bruke intervju som supplerende metode kan bidra til å få svar på problemstillingen, eller for å se den fra en annen synsvinkel. Sosiale fenomener er komplekse, og intervjuet gjør det mulig å få fram kompleksitet, nyanser og flere synsvinkler (Johannessen m.fl., 2010).

Under og etter observasjonen skrev jeg ned spørsmål som dukket opp, som ble et utgangspunkt for intervjuet, som anbefales av Postholm (2010). Johannessen m.fl. (2010) sier at man kan skreddersy hvert intervju til informantens situasjon. På grunn av observasjonen i forkant av intervjuet, gav det meg mulighet til å stille hensiktsmessige spørsmål.

3.3.2 Gjennomføring av intervjuet

Med utgangspunkt i Kvale og Brinkmann (2009) sine syv stadier ved en intervjuundersøkelse, vil oppgaven beskrive hvordan det har blitt gjort i min studie. De syv stadiene beskriver en lineær prosess som er med på å skape en systematisk planlegging av en intervjuundersøkelse. Jo bedre forberedt man er før intervjuet, jo høyere vil kvaliteten av det som produseres i intervjusamspillet være, og desto lettere vil etterbehandlingen av intervjuet være. De syv stadiene er: *tematisering, planlegging, intervjuing, transkribering, analysering, verifisering*

og rapportering. Med hensyn til omfanget av metodekapittelet vil alle stadiene beskrives, men noen utdypes mer enn andre.

1. Tematisering

Det første stadiet er tematisering, som viser til formulering av forskningsspørsmålet og en teoretisk avklaring av det undersøkte temaet. Stadiet bestemmer hvordan et kvalitativt intervju skal gjennomføres. Jeg klarla undersøkelsens hvorfor og hva, før hvordan. *Hvorfor*, innebærer en klargjøring av formålet med studien, som i mitt tilfelle var å gjennomføre et kvalitativt intervju for å forstå sider ved intervjupersonens dagligliv fra hennes perspektiv. *Hva*, innebærer innhentelse av kunnskap om emnene som skal undersøkes. I min studie innebar det forskningsspørsmålet, samt en teoretisk og begrepsmessig forståelse. Det er viktig for å skape grunnlag for tilføyelse av ny kunnskap, og for å kunne stille relevante spørsmål. *Hvordan*, innebærer å innhente kunnskap om ulike intervju- og analyseringsteknikker, og velge hvilke man skal bruke. Det kalles å designe intervjuundersøkelsen, som er å planlegge undersøkelsens prosedyre, teknikker og velge metoder. Metoden vil styre intervjuforberedelsene, og det er viktig å tenke gjennom hvordan intervjuet skal analyseres før det utføres. Jeg designet intervjuundersøkelsen slik: Kvalitativt individuelt intervju med en dyktig lærer i en utfordrende klasse (samme informant som i observasjonen), semistrukturert intervju, transkribere intervjuet og kode og kategorisere. Med utgangspunkt i Postholm & Jacobsen (2011), har jeg valgt ansikt til ansikt dialog. Mer detaljer rundt dette stadiet beskrives videre i oppgaven.

2. Planlegging

Det andre stadiet er planleggingsfasen. Jeg hadde hele tiden fokus på hvordan jeg kunne skaffe relevant kunnskap, og tok hele tiden hensyn til eventuelle moralske implikasjoner ettersom intervju er en moralsk undersøkelse. Det kan være å innhente samtykke fra informant(en) før en går i gang med arbeidet, noe jeg gjorde. Detaljer rundt intervjuet, som ble planlagt på dette stadiet, beskrives under intervjuing.

3. Intervjuing

Tematisering og planlegging munner ut i det tredje stadiet, som er selve gjennomføringen av intervjuet. Intervjuet dreide seg om klasseledelse i en utfordrende klasse, der de fem kategoriene som utkrystalliserte seg etter observasjonen, ble brukt for å strukturere

spørsmålene: Kontroll, relasjon, kombinasjonen, god start, positivt klima og håndtering av atferd.

Når man benytter seg av semistrukturert intervjuguide (se vedlegg 3) har man en liste over temaer eller generelle spørsmål som skal gjennomgås i løpet av intervjuet. Samtidig har man en åpenhet når det kommer til formulering av spørsmål og endringer i rekkefølgen. Ved å bruke en slik guide kan man også stille oppfølgingsspørsmål ved behov. Spørsmålene må holdes enkle og korte, noe jeg gjorde. I min intervjuguide forsikret jeg meg om at det var en hensikt bak alle spørsmålene. Noen av spørsmålene var generelle, mens andre var knyttet til det jeg hadde sett i observasjonen, og hadde et behov for å utdype. I tråd med Robson (2011) sin anbefaling om å formulere spørsmålene på en klar og ikke-truende måte, gjorde jeg det.

En intervjuguide er som et manuskript. For å unngå at intervjuet har en ansent stemning, tror jeg det er viktig å løsrive seg i en viss grad for å virke naturlig. Under intervjuet ble hovedsakelig spørsmålene som jeg hadde satt opp fulgt, men de som hadde blitt besvart gjennom tidligere spørsmål hoppet jeg over. Andre ganger var det nyttig og naturlig med oppfølgingsspørsmål. Balansen mellom å bevege meg fritt samtidig som intervjuguiden ble brukt, fungerte bra.

Under intervjuet ble lydopptaker brukt, som er den vanligste metoden for å registrere intervju på med henblikk på dokumentasjon og analyse i etterkant. Andre metoder er videoopptak, notatskriving og bruk av hukommelsen. Fordelen med lydopptak er at man kan fokusere på selve intervjuet. For å ikke bli distraheret unnlot jeg å notere underveis, og skrev heller ned tanker og refleksjoner rett etterpå. For å forsikre meg om at lydopptakeren tok opp lyden, gjorde jeg flere tester i forkant, samt sjekket underveis at den fortsatt tok opp lyd. Man risikerer at lydopptaket ikke blir gjort på grunn av menneskelig feil eller teknisk svikt.

Intervjuet ble gjennomført på én klokke på et uforstyrret og forhåndsreservert rom. Tidspunktet for intervjuet var et par dager etter siste observasjonsdag.

De første minuttene av intervjuet er viktig. Fordelen med intervjuet var at kontakten allerede var skapt på forhånd, noe som skapte en avslappet stemning. Jeg var fokusert på at intervjuet skulle fungere som en samtale, noe jeg også opplevde at informanten ønsket. Det anbefales å introdusere intervjuet med en brifing. Jeg informerte hvordan intervjuet skulle foregå, og hvilke kategorier som ville gjennomgås, hvor lenge det skulle vare, og hva som var formålet med studien, altså hva hun gjør som er bra. Jeg forklarte også at jeg brukte lydopptaker, og at

det ville bli slettet i etterkant. Det er lurt å minne informanten på dette før intervjuet. Læreren i min studie kjente til det gjennom informasjonsskrivet.

En typisk felle å gå i er at intervjueren lytter for lite og snakker for mye. Robson (2011) sier at det er viktig at man signaliserer at man er tilfreds med intervjusituasjonen. Under intervjuet var jeg bevisst på å være engasjert, imøtekommende, lyttende, forståelsesfull og interessert i det informanten fortalte, og vise et avslappet kroppsspråk. I starten av intervjuet sa jeg at observasjonen hadde vært interessant og lærerik, som er i tråd med viktigheten av å være åpen, følsom og vennlig under intervjuet. Når jeg var ferdig med alle spørsmålene lot jeg ordet være fritt og spurte om hun hadde noe mer å tilføre. Hun kom med relevant tilleggsinformasjon

Likt som intervjuet startet med en brifing, bør det avsluttes med en «debrifing». Informanten fikk sjansen til å komme med noe mer om hun ønsket det, og det ble koselig «small talk» som skapte en naturlig avslutning på intervjuet. Jeg takket for intervjuet, og sa at jeg hadde fått hørt mye nyttig. Hun kommenterte at det også hadde vært nyttig for henne å reflektere rundt emnene, noe som gav meg inntrykk av at intervjuet gav henne noe tilbake, noe som var viktig for meg.

4. Transkribering

Det fjerde stadiet er transkribering. Det innebærer å klargjøre intervjumaterialet for analyse, som altså er transformering fra en form til en annen, altså fra tale til skrift. Intervjuet ble transkribert og ga 20 sider med tekst.

Det er ulike valg og vurderinger som må tas, samt prinsipielle og praktiske problemer. Transkripsjon av intervjusamtalen til skriftlig form fører til at stemmeleie, intonasjon og åndedrett går tapt, som ellers er en del av kommunikasjonen under intervjuet hvor personene fysisk er tilstede. Transkripsjoner er altså svekkende, dekontekstualiserte gjengivelser av en direkte intervjusamtale.

Én av fordelene ved å transkribere intervjuet er at det blir mer strukturert og oversiktlig, som gjør materialet bedre egnet for en analyse. Jeg valgte å transkribere selv, fordi jeg anså jobben som et steg nærmere materialet. Transkriberingen ble foretatt direkte etter intervjuet, noe som var nyttig. Da var alt ferskt i minnet og jeg kunne supplere med notater og tanker. Allerede på dette stadiet begynte jeg å se sammenhenger, og fikk tanker som var nyttige til det kommende analysearbeidet. Jeg erfarte også mye om min egen intervjustil, for eksempel når jeg stilte

tydelige og gode spørsmål, og når jeg formulerte meg på en litt mer kronglete måte. Kort sagt var det mye læring av å transkribere selv, spesielt som uerfaren intervjuer.

Det er noen standardvalg som må tas, selv om det ikke finnes noen universell kode eller form for transkripsjon av intervju. Det handler om transkripsjonen skal uttales ordrett, ord for ord med alle gjentakelser og med registrering av alle «eh»-er, pauser og lignende, eller skal det omformes til en mer formell, skriftlig stil. Transkripsjonen min er gjort ordrett, men «eh»-er, pauser og lignende er ikke tatt med. Det begrunnes med at målet med intervjuet var en bekreftelse og utdypelse av observasjonen, og jeg anså det dermed ikke som nødvendig å transkribere på et så detaljert nivå.

5. Analysering

Det femte stadiet er analysering. Med utgangspunkt i studiens formål og emneområde, og i samsvar med intervjumaterialets natur, skal det i denne fasen bestemmes hvilken analysemetode som er best egnet for intervjuene. Jeg har valgt å kode og kategorisere for hånd. Analyseringen vil utdypes under analyse og tolkning av data.

6. Verifisering

Verifisering er det sjette stadiet i intervjuundersøkelse. Stadiet innebærer å undersøke intervjufunnenes generaliserbarhet, pålitelighet og validitet. Det innebærer resultatenes pålitelighet og om intervjustudie undersøker det den er ment å skulle undersøke.

Verifiseringen vil utdypes under kvalitetssikring av materialet.

7. Rapportering

Det siste og syvende stadiet er rapportering. Studien min resulterte i en masteroppgave. Helt fra starten av har jeg arbeidet mot sluttrapporten med utgangspunkt i at det skal resultere i en lesbar rapport med veldokumenterte og interessante funn.

3.4 Analyse og tolkning av data.

I dette avsnittet vil det fokuseres på hvorfor og hvordan analyseringen og tolkingen har blitt gjort i forhold til intervjuet og observasjonen.

Innsamlet data må analyseres og tolkes. I følge Johannessen m.fl. (2010) består dette arbeidet av å bearbeide teksten og tolke dataene. Postholm (2010) beskriver det som en prosess hvor forskeren får mening ut fra dataene sine gjennom å plukke datamaterialet fra hverandre, og

analysere. Det transkriberte intervjuet og observasjonsnotatene mine utgjorde det skriftlige grunnlaget for analysearbeidet. Analysen kommer enda mer i fokus etter at materialet er innhentet, og hoveddelen bunner ut i resultat- og drøftingsdelene. Prosessen foregår derimot fra første stund i feltarbeidet. Hun beskriver analysering som en dynamiske prosesser, og ikke en lineær og avgrenset prosess.

Som nevnt innledningsvis er forskeren det viktigste forskningsinstrumentet, noe som også gjelder for analysearbeidet som vil preges av forskerens perspektiver (Postholm, 2010).

Koding og kategorisering innebærer å systematisere dataene som er innsamlet (Kvale & Brinkmann, 2009). Postholm (2010) skiller mellom deskriptive og teoretiske analyser.

Deskriptive analyser: Deskriptive analyser defineres til å omfatte «*Analyseprosesser som strukturerer datamaterialet*» (Postholm, 2010:86). Det bidrar til å gjøre datamaterialet mer forståelig og oversiktlig, og funnene blir lettere å få presentert (Postholm, 2010).

For å gjøre datamaterialet mer håndterlig og redusere det, ble det transkriberte intervjuet og observasjonsnotatene systematisert i forskjellige deler. Det benevnes som åpen koding når forskeren går igjennom datamaterialet nøye og setter ulike navn på fenomener (Postholm, 2010). I tråd med hennes anbefalinger gjennomgikk jeg observasjonsnotatene og det transkriberte intervjuet svært grundig, og satte merkelapper på de forskjellige delene. Jeg skrev stikkord i høyre marg på datamaterialet som fortalte hva dette var. De ulike merkelappene ble delt inn i de ulike kategoriene som gjennomsyrrer hele oppgaven for å skape struktur: kontroll, relasjon, kombinasjonen, god start, positivt klima og håndtering av atferd. I følge Postholm (2010) er denne prosessen nødvendig for å redusere antall enheter i det videre arbeid. Grupper av begreper som dekket det samme ble samlet, altså kategorisering (Postholm, 2010). Begrepene har en logisk sammenheng med materialet som de representerer.

Observasjonsnotatene systematiserte jeg ved å lage underkategorier tilhørende hovedkategoriene. Med utgangspunkt i teoridelen og observasjons- og intervjuguiden, valgte jeg ut dekkende begrep for underkategoriene. Hovedsakelig ble underkategoriene som brukes i intervju- og observasjonsguiden brukt. Dette arbeidet var for meg svært nyttig, ettersom det skapte en klarhet i hva jeg hadde observert.

Dataene fra intervjuet deltes inn i kategoriene. Ettersom det var relativt lite som skulle med i resultatdelen, fant jeg det uhensiktsmessig å dele opp i underkategorier.

I følge Postholm (2010) må man velge ut hvilke eksempler som skal brukes for å illustrere de ulike kategoriene etter at datamaterialet er sortert. Jeg valgte de beskrivelsene som best illustrerte hvordan læreren arbeidet med klasseledelsen i en utfordrende klasse. Mens ved intervjuet valgte jeg sitater som ble tatt med som illustrasjoner på mønstre (Lund & Haugen, 2006). Stake (1995) sier at søken etter mening innebærer å finne forskjellige mønstre. Altså å finne uttalelser og handlinger som ligner på hverandre, og som henger sammen. Postholm (2010) beskriver at når man samler disse innenfor en og samme kategori benevnes det som kategorisk opphopning hvor datadelene understøtter hverandre.

Å dele opp et fullstendig materiale hevder Postholm (2010) kan virke kunstig. For min studie var det helt nødvendig for å få system og oversikt i materialet, men det er også viktig å bringe delene sammen igjen, som ifølge henne er neste steg i analyseprosessen. Jeg har vært opptatt av å tolke generelle tendenser og konkrete situasjoner og hendelser, som er i tråd med hva kvalitativ forskning dreier seg om, nemlig helhet, forståelse og dybde.

Teoretiske analyser: Når fokuset skifter mot det tolkende, behøver vi teori (Fuglestad, 2007).

Teoretiske analyser defineres som «*Forskeren tar i bruk substantiv teori for å analysere deler av et materiale*» (Postholm, 2010:86). Det vil si at teoriene og erfaringene forskeren har tilegnet seg, fungerer sammen som briller når materialet skal analyseres. Selv om forskeren ideelt sett skal legge til side sine individuelle, subjektive teorier, vil teorien alltid være tilstede og prege forskningen. Med det menes at man må være seg bevisst, og at selv om vi skal møte feltet med åpent sinn, må man ikke legge vekk all forforståelse. Subjektiviteten skal ikke legges til side for at studien skal bli så objektiv som mulig, men heller komme frem (Postholm, 2010). Det er viktig å tenke gjennom hvordan bakgrunnen til forskeren kan påvirke studien (Wadel, 1991). I min studie hadde jeg med meg et sett av verdier og en forforståelse inn i observasjonen og intervjuet.

Teori er viktig for forskningsarbeidet, og spesielt analysearbeidet. Det anbefales å lese teori før og under hele forskningsprosessen. Teori hjelper forskeren til å gi forskningsarbeidet retning, samtidig som teori danner utgangspunkt for teoretisk analyse (Postholm, 2010). I min studie ble teori eksempelvis brukt til å bestemme hvilke begrep underkategoriene skulle få. Jeg har også analysert ved hjelp av teori, og brukt teori for å støtte opp under analysene mine. Fuglestad (2007) sier at teori kan være en hjelp til å reflektere over pedagogisk praksis på en annen måte enn beskrivende framstillinger kan.

Teori er spesielt viktig ved klasseromsforskning når forskeren selv er lærer, som i mitt tilfelle. Med det mener Postholm (2010) at læreren trenger «sterke briller» for å kunne se noe under observasjonen når man er på hjemmebane. I min studie har derfor teori blitt brukt på en systematisk måte. Hun viser til begrepet hermeneutisk spiral, som innebærer at data og teori øver en stadig påvirkning på hverandre, innsamlet data vil styre valget av litteratur til lesning videre.

3.5 Kvalitetssikring av materialet.

Det finnes forskjellige grep for å gjøre studien så grundig og troverdig som mulig (Postholm, 2010). I dette avsnittet vil det fokuseres på hvordan og hvorfor kvalitetssikring har blitt gjort i forhold til begge metodene.

3.5.1 Validitetsvurdering

«Validitet defineres som hvor godt, eller relevant, data representerer det fenomenet som skal undersøkes» (Johannessen m.fl., 2010:408). For at noe skal kunne betraktes som kunnskap, må det ha oppfylt bestemte kvalitetskrav. Det innebærer relevante slutninger og deres validitet. Kvalitetskravene er knyttet til problemstillingen og generelt formål, og til metoder og resultater (Lund & Haugen, 2006). Kvalitativ forskning skal ikke vurderes med utgangspunkt i samme krav som kvantitativ forskning. Det betyr ikke at kvalitativ forskning skal vurderes under kvantitativ forskning, selv om kvantitativ forskning er mer strukturert og kontrollert (Fangen, 2010).

Data er en representasjon av virkeligheten, så hvor godt representerer dataene mine fenomenet jeg studerer? I følge Kvale og Brinkmann (2009) dreier validitet i samfunnsforskning seg om hvorvidt en metode er egnet til å undersøke det den skal undersøke. De bruker også begrepet gyldighet som handler om kvaliteten på forskningsarbeidet. For at validiteten skal bli best mulig, må metodevalgene grundig planlegges (Lund & Haugen, 2006).

Har jeg så funnet ut hvordan en dyktig lærer praktiserer klasseledelse i en utfordrende klasse? Spørsmålet er altså om jeg ved hjelp av metodene observasjon og intervju har fått undersøkt det jeg skulle? Har funnene beskrevet fenomenet som skulle utforskes (Fangen, 2010)? Svaret mitt er ja! For å argumentere for svaret vil jeg bruke validitetssystemet som er presentert av Lund og Haugen (2006). Validitetssystemet er utviklet av Campell og medarbeidere (Cook & Campell 1979; Shadish, Cook & Campell, 2002). Validitetssystemet er konstruert med henblikk på kvantitativ forskning, men systemet vil også være relevant for kvalitativ

forskning. Validitetssystemet er allment akseptert og anvendt i ordinær empirisk forskning i blant annet psykologi, pedagogikk (Lund & Haugen, 2006). Validitetssystemet opererer med fire typer validitet.

Statistisk validitet: Statistisk validitet reformuleres til resultatvaliditet av Lund og Haugen (2006). Det handler om at resultatet er systematisk og ikke tilfeldig eller slumpmessig. Det er også markert av en viss størrelsesorden. Både observasjonen og intervjuet ble gjennomført på en systematisk måte ved bruk av semistrukturert observasjons- og intervjuguide.

Observasjonen og intervjuet ble gjennomført etter beste evne ut ifra bestemte kategorier som jeg på forhånd definerte ut ifra anerkjent teori. Empirien min har en viss størrelsesorden. I løpet av hver time skrev jeg observasjonsnotater på to til fire A4-sider, som til sammen utgjorde 65-70 sider. Transkripsjonen av intervjuet kom på 20 sider.

Indre validitet: Indre validitet dreier seg i hvilken grad man kan trekke kausale slutninger, altså årsakssammenhenger (Johannessen m.fl., 2010). Jeg søkte ikke etter kausale slutninger i mitt prosjekt, ettersom problemstillingen min er beskrivende.

Begrepsvaliditet: Begrepsvaliditet handler om samsvaret mellom begrepene som anvendes og de operasjonaliserte faktorene som representerer begrepene, altså en begrepslutning (Lund & Haugen, 2006). Operasjonalisering er prosessen fra det generelle til det konkrete, hvor en gjør relevant begrep målbart (Johannessen m.fl., 2010). Denne prosessen ble gjort i tråd med anbefalingene i metodelitteraturen. Klasseledelse er et internasjonalt anerkjent begrep i teorien, og ved intervjuet og observasjonen var jeg ute etter bestemte punkt som er sentrale i teorien om klasseledelse.

Ytre validitet: Ytre validitet handler, ifølge Lunde og Haugen (2006), om i hvilken grad det er sikkerhet når det er snakk om generalisering. Fokuset ligger ikke på å finne ulike områder som kan dra nytte av kunnskapen, og ikke å finne allmenngyldige regler i kvalitativ forskning. Funnene i min studie vil ikke kunne generaliseres, men de kan være nyttige for andre i lignende situasjoner, noe som vil beskrives senere i oppgaven.

Roland (2012) trekker frem kontroll som en viktig del av kvalitetssikring av datamaterialet. Det vil si å sjekke funnene og tolkningene med et kritisk blikk. Informantdialog beskriver han som en måte å gjøre det på, noe som ble gjort i min studie. Det innebærer at en tilbakefører funnene og tolkningene til informanten for å sjekke om det er noe de kjenner seg igjen i og/eller har noen utfyllende kommentarer. Responsen var positiv, og hun kom med noen

ekstra punkter som jeg kunne ha med i oppgaven. Hun kommuniserte at hun opplevde at jeg gjengav et riktig bilde av hennes klasseledelse. Jeg mener at denne gjenkjenneligheten styrker studiens validitet.

Kvale og Brinkmann (2009) hevder at kombinasjonen mellom intervju og observasjon, som i mitt tilfelle, vil styrke validiteten. Intervjuet var med på å underbygge mye av det jeg hadde sett, og ga meg mulighet for å spørre rundt det jeg hadde sett for å kunne vurdere det opp mot observasjonen. Det jeg observerte ble stort sett bekreftet i intervjuet.

På en annen side så er det ulike elementer som kan bidra til å svekke validiteten i kvalitative studier. Eksempelvis at det er mennesket som er instrumentet i observasjon og intervju. I det ligger det alle mennesker har forskjellig erfaring som gjør at de tolker og analyserer ulikt. Selv om forskere studerer samme felt, vil de kunne se forskjellige ting og dermed få ulike resultater. Kvale og Brinkmann (2009) beskriver intervjuing som et personlig håndverk hvor kvaliteten på intervjuet avhenger av forskeren sin dyktighet. En innveining mot intervju er at metoden er for personavhengig. Et forskningsintervju er avhengig av relasjonen mellom informant og intervjuer. Jeg hadde allerede etablert en kontakt med informanten som bidro til en god relasjon. Under intervjuet var jeg påpasselig på hvordan jeg som person påvirker intervjuet. Måten jeg stilte spørsmål på og opptrådte så ut for å gi ærlige og gode svar.

Lund og Haugen (2006) fremhever at det ikke er snakk om validitet eller ikke-validitet, men et spørsmål om grad. Kort sagt har studien min god begrepsvaliditet, et relativt stort omfang av empiri, arbeidet er gjennomført systematisk, det er brukt anerkjent litteratur som er av nyere dato, resultatene er til sendt tilbake til informanten for gjennomlesning og eventuelle kommentarer, og jeg har reflektert over mine valg.

3.5.2 Reliabilitetsvurdering

Dataenes pålitelighet, altså reliabilitet, er et grunnleggende spørsmål i forskningen (Johannessen m.fl., 2010). «*Reliabilitet knytter seg til nøyaktigheten av undersøkelsens data, hvilke data som brukes, den måten de samles inn på, og hvordan de bearbeides*» (Johannessen m.fl., 2010:40). Reliabilitet har med forskningsresultatene troverdighet og konsistens å gjøre (Kvale & Brinkmann, 2009).

Reliabiliteten er kritisk i kvantitative tester (Johannessen m.fl., 2010), og det er lettere å sikre reliabiliteten i kvantitative enn kvalitative studier (Postholm, 2010). Ved å anvende kvalitativ observasjon og intervju er det vanskelig å kunne sikre en høy reliabilitet. Fordi hvis to

personer hadde brukt samme observasjons- og intervjuguide, ville resultatene blitt ulike (Fangen, 2010). Det er i tråd med hva Johannessen m.fl. (2010) sier om at det vil det være vanskelig for en forsker å kopiere en annen kvalitativ forsker sin forskning. De sier at forskeren bruker seg selv som instrument, og enhver person har ulik erfaringsbakgrunn og tolker ulikt. Samtidig er observasjon og intervju verdiladet og kontekstavhengige. Fangen (2010) sier at måleinstrumentene ikke kan sies å gi de samme resultatene hvis man gjennomfører nye og flere målinger. Hun påpeker at det ikke er målet, og at det er umulig for en annen observatør å se og tolke det på samme måte som en annen. Reliabiliteten i dens originale betydning er så og si umulig å vurdere i kvalitativ forskning.

Det vil hjelpe leseren å vurdere reliabiliteten hvis man gjør rede for prosessen og gjør den transparent. Det vil bidra til god tilgang til hva deltagerne sa, uten å måtte stole blindt på dataanalytikerens hukommelse (Fangen, 2010). I oppgaven min er prosessen og valgene som er blitt foretatt beskrevet, som bidrar til økt pålitelighet. For at vedkommende skal kunne følge og forstå framgangsmåten i min studie, er det blitt forsøkt å la prosessen være mest mulig transparent. I tråd med Fangen (2010) sitt råd har oppgaven drøftet hvordan observasjonene kan bli forstått i lys av teorien.

For å styrke påliteligheten er det blitt forsøkt å påvirke læreren i minst mulig grad. Det vil bidra til å få se den ekte og naturlige virkeligheten, noe jeg ønsket. I intervjuet prøvde jeg å ikke spørre på en ledende måte, eller påvirke lærerens svar. Ved å ikke stille ledende spørsmål opplevde jeg å få et innblikk i lærerens erfaringer og tanker. For å unngå at hun ga de svarene hun trodde jeg ville ha, ble det blant annet unngått stikkord i spørsmålsformuleringen som kan lede informanten til å svare på en bestemt måte (Robson, 2011). Det er allikevel umulig å ikke påvirke (Fangen, 2010), men ved å observere over en lengre periode vil det være vanskelig for informanten å «spille skuespill» over tid.

Man kan stille seg spørsmål til hvorvidt transkripsjonen av intervjuet blir gjengitt på riktig måte. For å forsikre meg om at det som ble sagt ble nedskrevet ordrett og riktig, hørte jeg gjennom lydopptaket flere ganger i forskjellig hastigheter. Med tanke på at transkriberingen ble gjennomført like etter intervjuet, husket jeg det meste som ble sagt. På grunn av godt forarbeid med å teste lyd kvaliteten ble opptaket godt, og ingenting var utydelig eller måtte utelates. Hadde det vært en annen person som transkriberte det samme intervjuet som meg, ville det neppe vært identiske transkripsjoner, men jeg velger allikevel å si at min transkripsjon er i stor grad en gjengivelse av slik intervjuet var.

Det oppgaven vil trekke frem som en mulig svakhet ved påliteligheten, er at det kun var meg som intervjuet og observerte, hvor en ideelt sett kunne vært flere forskere. Men på grunn av omfanget på studien og tidsbegrensinger var det ikke aktuelt.

Reliabiliteten kan også vurderes i forhold til feltnotatene. Selv om to personer får i oppgave om å skrive ned det samme, er det sannsynlig at de to skriver ned ulike ting. Den viktigste vurderingen er din selvkritiske vurdering av om du fikk med deg det viktigste, og om beskrivelsen av det som skjedde er god nok (Fangen, 2010). Jeg var nøye med hva jeg skulle se etter, og observasjonsnotatene var dekkende og fylldige nok til å foreta en tolkning. Jeg ivaretok Fangen (2010) sitt råd om å holde beskrivelsene mest mulig rene med konkrete gjengivelser av det jeg så. Altså uten å bruke mye adverb og adjektiv som vurderer hva de ulike gjorde. I tråd med hva hun sier leste jeg gjennom notatene mine et par ganger etter hver økt, samt på slutten av dagen.

3.5.3 Overførbarhetsvurdering

Som nevnt vil funnene min ikke kunne generaliseres, altså konkludere med at resultatene i utvalget også gjelder populasjonen (Johannessen m.fl., 2010). Kvalitativ forskning dreier seg ikke om generalisering, og spesielt siden studien kun hadde én informant. Det er derimot ikke negativt, ettersom studiens hensikt ikke var å få resultater som kan generaliseres. Kvale og Brinkmann (2009) argumenterer med at hvis det er konsekvente krav om at samfunnsvitenskapelig forskning skal generaliseres, antar vi at vitenskapelig kunnskap må gjelde alle mennesker til alle steder, situasjoner og tidspunkt, og være universell. I min studie må det derfor ikke stilles spørsmål hvorvidt resultatene fra intervjuet og observasjonen kan generaliseres på globalt nivå.

Ved kvalitative undersøkelser snakker man om overføring av kunnskap fremfor generalisering. Generalisering assosieres med kvantitativ forskning. En undersøkelses overførbarhet handler om hvorvidt kunnskapen kan være nyttige på andre områder enn det som studeres (Johannessen m.fl., 2010). Kunnskapen kan overføres til andre i lignende situasjoner ifølge Kvale og Brinkmann (2009). For eksempel andre lærere. Fangen (2010) bruker eksternt validitet som et annet begrep for overførbarhet.

Begrepet analytisk generalisering beskrives av Kvale og Brinkmann (2009). Begrepet involverer at funnene fra min studie kan bli brukt som rettleiding for andre situasjoner, selv om resultatene mine kan ikke generaliseres til å gjelde for alle lærere og skoler i Norge. Selv

om det ikke er direkte overførbar praksis fra et klasserom til et annet, kan allikevel læreren kjenne seg igjen og knytte paralleller til teksten.

Lesergeneralisering innebærer at leseren selv vurderer graden av relevans for en selv (Johannessen m.fl., 2010). Ett av målene for denne studien var at andre lærere skal dra nytte av å lese oppgaven. Jeg tror at studien min kan øke kunnskapen rundt klasseledelse og utfordrende atferd, og gi et bilde av hvordan det kan arbeides med.

3.6 Mulige feilkilder.

Under observasjonen var det umulig å la være å påvirke. Selv om jeg prøvde å la situasjonen være naturlig, var læreren klar over studiens formål og man kan stille spørsmål til om hun opptrådte like naturlig som vanlig. Det kan også tenkes at hun gjerne ble ekstra bevisst over sin klasselederstil. Ettersom observasjonen var over såpass lang tid og læreren ble observert i forskjellige situasjoner, gav det meg en følelse av at det jeg så var ekte.

Man kan stille spørsmål til hvor lett det er å ha et blikk utenfra når man engasjerer seg følelsesmessig? Fangen (2010) presiserer at det er viktig å ha en nærhet til felten og samtidig trekke seg tilbake for å analysere objektivt. Postholm (2010) beskriver det som viktig at funnene er et resultat av forskningen, og ikke forskerens subjektive holdninger. Etter hvert ble jeg godt kjent med læreren, noe som kan ha bidratt til at jeg ble mindre distansert og objektiv. Altså at jeg så det mer fra innsiden av. Det kan ha bidratt til jeg kan ha overtolket det jeg så, fordi jeg ble for bevisst på hva jeg skulle se etter. Objektivitet ble etterstrebet, men det kan allikevel tenkes at jeg så mer enn det egentlig var i enkelte situasjoner. Robson (2011) trekker frem at objektivitet ikke kan garanteres når man forsker. Når det kommer til intervjuet kan det hende at noen av spørsmålene var for ledende, selv om jeg i ytterste grad prøvde å unngå det. Eller at spørsmålene var for lange og ikke tydelige nok. Jeg har aldri gjennomført et intervju før, og selv om jeg jobbet mye og grundig med utformingen av intervjuguiden, ville nok en mer erfaren intervjuer vært enda tydeligere.

3.7 Ethiske vurderinger.

Etikk dreier seg om prinsipper, regler og retningslinjer for vurdering hvorvidt en handling er rett eller galt (Johannessen m.fl., 2010). Forskningsprosessen skal gjennomføres på en måte som sikrer selvbestemmelse, frihet og integritet, unngår smerte og skade og respekterer privatliv (Lund & Haugen, 2006). Ethiske vurderinger er ifølge Robson (2011) noe som forekommer gjennom hele forskningsprosessen.

I studien min forskes det kun på én voksen som gjør de etiske problemstillingene og vurderingene færre, enn hvis det hadde vært forskning på elever. Forskningsetiske retningslinjer er strengere for barn (Johannessen m.fl., 2010).

Etiske vurderinger må foretas når forskningen direkte berører mennesker (Johannessen m.fl., 2010). I min studie var jeg tett innpå informanten min, og måtte av den grunn være bevisst på etikk gjennom hele forskningsprosessen. Observasjon kan virke påtrengende, fordi en observerer i så mange situasjoner og får tilgang til intime opplysninger om dem. Det at du får tilgang til det private betyr at du må behandle informasjonen med varsomhet (Fangen, 2010). I dette ligger også forskerens plikt til å respektere informantens privatliv. Folk skal ha rett til å bestemme hvem som «slippes inn» i livet sitt, og hvilken informasjon som «slippes ut» (Johannessen m.fl., 2010).

Vet informanten hva hun begir seg ut på? Det spørsmålet stiller Robson (2011). Jeg var bevisst på å gi informanten tilstrekkelig informasjon gjennom hele prosessen, slik at hun var klar over hovedhensikten med studien. Jeg oppga hovedtemaene og problemstillingen, men lot være å oppgi punktvis hva jeg skulle se etter for å unngå at det lett kunne blitt ubehagelig og kunstig for læreren. Begrunnelsen for valget er i tråd med hva Johannessen m.fl. (2010) sier om at en detaljert beskrivelse av hensikten med studien vil kunne påvirke folks oppførsel. De hevder at en skisserende beskrivelse av hensikten behøver ikke å være etisk betenkelig.

Læreren og de foresatte til elevene i klassene som ble observert, mottok informasjonsskriv og samtykkeskjema. Deltakelse skal være et frivillig, uttrykkelig og informert samtykke. Informert samtykke innebærer å informere den/dem som skal studeres, om prosjektets formål (Lund & Haugen, 2006). I forkant av dette fikk jeg en muntlig bekreftelse på at læreren ønsket å delta. Det sentrale prinsipp er at deltakelse er frivillig, noe som står klart og tydelig i informasjonsskrivet og samtykkeerklæringen som læreren fikk. I det ligger det at hun når som helst kan trekke seg fra studien uten begrunnelse, og uten at det skal føre til negative konsekvenser (Johannessen m.fl., 2010).

Fangen (2010) trekker frem at ifølge forskningsetiske retningslinjer skal resultatene tilbakeføres i en forståelig form til de menneskene som har blitt studert. I min studie ble resultatene tilbakeført til læreren som ble studert, slik at hun kunne få lese gjennom og si ifra om hun følte det var feil gjengitt, misforstått, eller om det var noe hun ikke ønsket skulle publiseres. Læreren var positiv til hvordan hun ble gjengitt, og kom med noen ekstra punkter som jeg kunne ha med i oppgaven.

Robson (2011) stiller spørsmålet om informanten vil bli beskyttet i rapporten? Det er et forskningsetisk prinsipp at det ikke skal være mulig å identifisere hvilke personer som har deltatt i undersøkelsen (Johannessen m.fl., 2010). Informantene har krav på at alle opplysninger de gir om personlige forhold skal bli anonymisert. Bak dette kravet ligger behovet for vern om privatlivets fred og frihet (Lund & Haugen, 2006). Robson (2011) er tydelig på at informantens konfidensialitet må ivaretas. Konfidensialitet er spesielt viktig ved små utvalg (Lund & Haugen, 2006), og siden det kun er én informant i min studie er dette punktet spesielt kritisk. Informasjon som på noen som helst måte kunne avslørt hvem som ble observert ble unngått. Jeg har vært veldig bevisst på å ikke oppgi noe som kan avsløre personen. Læreren benevnes som «hun» og «læreren», og elevnavn, klassetrinn og lignende er anonymisert med XXXXX. Det er ifølge Kvale og Brinkmann (2009) viktig å beskytte konfidensialiteten til intervjupersonen og til de personene som blir nevnt i intervjuet. I intervjuet mitt kommer læreren med flere elevksemples og konkrete situasjoner. Kvale og Brinkmann (2009) trekker frem viktigheten av å lagre lydopptakene, transkripsjonene og observasjonene trygt, og slette dem etter bruk. Alt på PC ble oppbevart med passordbeskyttelse, og manuelle notater var nedlåst.

I et intervju er det forskeren som definerer og kontrollerer samtalen. I følge Kvale og Brinkmann (2009) beskrives det som at et intervju ikke er en konversasjon mellom likeverdige parter. For å ikke skade informantene på noen måte, var jeg opptatt av å behandle informantene med respekt, og unngå ubehag. Det kan være etisk betenkelig hvis informantene utsettes for noe ubehag. Det kan stride imot etikken i forskning hvis informantene utsettes for svært nærgående og intime spørsmål eller at informantene opplever at han har sagt for mye. Jeg var påpasselig med å ikke stille spørsmål som kunne være ubehagelige å svare på.

Gjennom prosessen har jeg brukt retningslinjene fra NESH (Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora). Jeg meldte prosjektet mitt til NSD (Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS) og fikk det godkjent. All data er anonymisert, oppbevart beskyttet og alt blir slettet ved prosjektets slutt juni 2014.

4.0 Resultater

I dette kapittelet vil de viktigste funnene bli presentert. Ønsket er å beskrive generelle tendenser og eksemplifisere gjennom å gjengi konkrete hendelser eller utsagn. Funnene fra observasjon og intervju vil bli presentert med utgangspunkt i de seks kategoriene som gjennomsyrrer hele oppgaven: kontroll, relasjon, kombinasjonen, god start, positivt klima og håndtering av atferd. Ettersom observasjonen er mest omfattende, vil det her også anvendes underkategoriene. Hver underkategori vil bli innledet med hovedfunn, som skrives i kursiv, for deretter utdypelse og eksemplifisering. I intervjudelen vil hver kategori innledes med hovedfunn, som skrives i kursiv, deretter trekkes det frem ulike sitater med anførselstegn. Sitatene brukes for å utdype, samt bekrefte funnene i observasjonsdelen.

4.1 Kontroll.

4.1.1 Tydelighet og struktur

Undervisningen er preget av tydelighet, struktur og forutsigbarhet. Timene er spennende, faglig fokuserte, godt gjennomførte og ser ut for å gli av seg selv. Hennes gode forberedelser og faglige tyngde er en del av den vellykkede klasseledelsen. Læreren fremstår som troverdig gjennom å holde det hun lover, for eksempel ved utdeling av positiv konsekvens. Hun er også troverdig gjennom å følge opp om elevene følger gitt beskjed. Læreren gir korte og tydelige beskjeder på en forutsigbar måte. Beskjedene er positivt formulerte, og hun fokuserer på hva de skal gjøre fremfor hva de ikke skal gjøre.

Læreren er tidlig i klasserommet og bruker tiden på å rydde, legge klart det de skal arbeide med, skrive på tavlen hva de skal gjøre i timen, skru på Smartboarden og lignende. I forkant av timene går hun gjennom elevenes hyller for å lage system og legge løse ark i permer. Hun har et system med markert skille mellom to forskjellige permer, og eleven vet tydelig hvilken perm som tilhører hvilket fag. Elevene faller til ro om morgenene, og læreren gjennomgår dagen som skaper struktur og forutsigbarhet.

Hun bruker mye Smartboarden og visualiserer hva elevene skal gjøre. Elevene får delta og komme frem én og én for å dra bilder, ord og uttrykk. Når de er ferdig med det de skal gjøre, har hun alltid en videre plan for å holde elevene aktive.

Elevene får tydelig beskjed om hva de skal gjøre, hva de skal ta med seg og hvor de skal gå, i blant annet overgangssituasjoner: «Ta med dere grønn perm og gå rolig frem i lyttekroken og

sett dere annenhver gutt og jente». For å forberede elevene til avslutningen av timen gir hun beskjed i forkant: «Nå er det fem minutter igjen av timen, så nå må dere rydde sammen».

4.1.2 Regler og rutiner

Elevene virker trygge på metodene og standardene som er for de ulike aktivitetene, noe som tyder på at læreren har arbeidet godt med å innarbeide rutinene for å opprettholde en god struktur. Jeg bemerket meg at elevene virker godt kjent med reglene og rutinene, og hun repeterer dem i naturlige settinger. Reglene som eksisterer henger synlig plassert for elevene i klasserommet, og er positivt formulert. Hun håndhever tydelig disse reglene. Hun er opptatt av hva elevene skal gjøre og hva de skal oppnå, fremfor hva de ikke skal gjøre.

Én av rutinene er når læreren legger armene i kors, i såkalt lyttestilling, eller når hun klapper rytmen, elevene gjentar, som er en innlært oppmerksomhetsrutine som betyr «Nå skal vi lytte til læreren og være rolige». Det har god effekt på elevene. Noen ganger må hun markere rutinen, og repeterer: «Nå har jeg armene i lyttestilling, som betyr at du skal lukke munnen, se frem og høre etter». Når elevene har stasjonsundervisning bemerker jeg meg: «Her er det godt innarbeidede rutiner!». Elevene virker fortrolige med denne rutinen og vet hvordan den fungerer, noe som gjør at overgangssituasjonene mellom stasjonene glir bra. Det er utrolig god arbeidsro i stasjonsundervisningen. Oppstarten av dagen har også en fast og kjent rutine med «secret person» som får hjelpe til med dato, måned, årstid.

Noen av reglene som henger foran i klasserommet er: «Huske å rekke opp hånden», «Husk å bruk innestemme» og «Husk å være høflig». Regelen «Stå fint i kø» henger strategisk over vasken hvor de står i kø for å vaske hender. Hun minner elevene på reglene, og kommenterer når elevene følger reglene: «Flott at du husket å rekke opp hånden nå!».

4.1.3 Støttende grensesetting

Læreren har en god relasjon til elevene og evner å vise omsorg, støtte og respekt i forbindelse med grensesetting. Grensesettingen blir gjort med en vennlig tone, og fungerer som en omsorgsfull korrigerende med vennlig kroppsspråk og blikkontakt. Hun får eleven med på et lag, slik at hun ikke vender eleven mot seg. Hun kjenner elevene godt, og tilpasser dermed grensesettingen til hver enkelt. Læreren er også opptatt av å fostre elevenes selvstendighet, samtidig som hun er støttende og stiller krav til elevenes selvstendighet. Læreren har avtaler med flere elever som innebærer hvordan de skal oppføre seg. Sammen med eleven trener hun på det avtalen innebærer, og minner de på den ved behov.

To elever snakker høyt under selvstendig arbeid i stasjonsundervisningen. Læreren går bort til elevene, setter seg ned i samme høyde, skaffer øyekontakt og sier: «Dere to snakker veldig høyt sammen. Klarer dere å arbeide rolig? Hvis det er noe dere ikke er enige om, så må dere prøve å løse det og la begge få være med». Elevene ser ut for å ta imot beskjeden, og virker ikke sure.

Et annet eksempel er i en time hvor læreren stiller et spørsmål, og en elev roper ute svaret. Da sier læreren: «Veldig kjekt at du synes det er så gøy med matte. Men du må huske å rekke opp hånden hvis du skal få svare». Uten å avvise elever som avsporer, får hun dem på en respektfull måte inn på riktig spor: «Det kan du forklare mer om senere, for nå var det ikke helt det vi skulle snakke om».

Jeg opplever læreren som en som sjeldent, eller aldri kjefter. Et eksempel er når læreren leser bok i spisetiden og hun ser at en elev faller litt ut, eller holder på med noe annet. Da går hun rolig bort til eleven, legger en hånd på skulderen mens hun fortsette å lese. Eleven skjønner da med en gang hva læreren vil. I etterkant går hun bort til eleven og hvisker: «Husk hva du må trene på».

4.2 Relasjon.

4.2.1 Anerkjennelse

Læreren evner å anerkjenne elevene gjennom bruk av ord og kroppsspråk, og elevene blir behandlet med respekt og høflighet. Hun er i godt humør, smiler, viser entusiasme og er munter i møte med elevene, som ser ut for å ha en smittende effekt på elevene. Læreren virker interessert i elevenes meninger og anerkjenner elevene gjennom å lytte til dem og bruke deres forslag i undervisningen.

For å anerkjenne elevene holder hun rundt dem, gir et klapp på skulderen eller sier: «Så kjekt å se deg!». Når hun står foran og underviser viser hun «tommel-opp»-tegn til ulike elever, og nikker bekreftende hvis de for eksempel rekker opp hånden og svarer på et spørsmål.

Hun lar dem komme med forslag, og er interessert i hva de mener om måten å arbeide på: «Hvordan synes dere det er å samarbeide med læringsvennen deres?». Hun bruker ofte frasen «Hva tenker/synes du om...?». Hun er tålmodig og lyttende når elevene svarer. Hun bruker elevenes forslag når de skal lage en «Forsoningsblomst» i den ene timen. Det er en blomst med ulike måter man kan bli venner på. Hun lar elevene få komme frem til tavlen med ulike

forslag, og respondere engasjert og positivt: «Kjempegodt forslag!». Forsoningsblomsten ble plassert i klasserommet og inneholder eksempelvis «Si unnskyld» og «Gi en klem».

4.2.2 Faglig støtte

Læreren er motiverende, oppmuntrende og inspirerende. Hun evner å engasjere elevene, vekke nysgjerrigheten i dem, og er god på å fange opp alle elevene. Hun formidler en aksepterende holdning, og gir rom for feil. Det stilles allikevel krav til alle elevene med utgangspunkt i deres forutsetninger, og hun er tydelig på hva hver enkelt må jobbe mer med. Læreren gir gode tilbakemeldinger og støtter elevene på en måte som ikke resten av klassen får med seg. I timene er hun tilstede hele tiden og hjelper alle elevene.

I den ene timen har de om måling i matematikken, og hun er oppmuntrende og engasjert. Hun stiller undrende spørsmål og vekker elevenes interesse før hun starter å forklare hva de skal gjøre: «Hva tror dere at vi skal gjøre i denne timen?» og «Hva vil det si å måle?» Hun bruker ofte fraser som «Kom igjen!» og «Jeg vet du klarer det». Jeg opplever at elevene motiveres.

Jeg har bemerket meg at læreren aldri sier «Feil», men bruker heller andre formuleringer for å være støttende hvis elever strever. Hun tar tak i det som er riktig, og spinner videre på det. Hun bruker også ofte frasen «Det er lov å svare feil».

Når elevene arbeider individuelt bruker læreren tid på å sette seg ned, spesielt med de elevene som strever. Hun hjelper de gjerne med å lese engelsk, og oversette til norsk. Når de har stasjonsundervisning, og det er halv klasse, benytter læreren tiden til å hjelpe én og én elev.

4.2.3 Kontakt med elevene

Jeg opplever henne som en lærer med god kontakt med elevene sine. Hun er ikke redd for å vise fysisk omsorg, og klapper gjerne elevene på ryggen eller holder rundt dem. Hun setter seg ofte ned i deres høyde for å få øyekontakt og en bedre kommunikasjon, og henvender seg til dem med navn. Læreren virker interessert i elevene, og husker viktige ting i elevenes liv. Slik jeg opplever læreren kjenner hun elevene godt, og er en godt orientert lærer. Jeg sitter igjen med en opplevelse av at det ikke er noen som får betydelig mer oppmerksomhet enn andre, men at hun har et blikk for alle og bruker tid på å fremheve hver enkelt. Hun anvender «small talk», og prater med dem om ikke-faglige ting for å gjøre seg tilgjengelig.

Læreren husker hvis elevene har fortalt noe spesielt: «Husker du den gangen når du fortalte...», og uthever når de har bursdag hvor eleven verdsettes ekstra. Hun kommenterer også hvis en elev har vært hos tannlegen, syk eller lignende: «Så kjekt å se deg igjen!».

Selv om det er noen elever som er mer aktive muntlig, prøver hun også å få med de stille: «Har du XXXXX lyst å få svare?». I halv gruppe opplever jeg at hun får ekstra god kontakt, og de elevene som gjerne ikke snakker så mye i full klasse, får komme til ordet. I halv klasse benytter hun tiden til å fremheve alle elevene, for eksempel å vise frem leksene deres.

Hun snakker med elevene i garderoben og spisingen, og lar de få fortelle og involverer seg. Flere av elevene benytter seg av muligheten til å fortelle ting, og læreren kommuniserer at «Jeg har tid til deg og er interessert».

4.3 Kombinasjonen.

4.3.1 Balanse

Læreren viser evne til å balansere dimensjonene relasjon og kontroll, og ser ikke ut til å være lengre ute på den ene aksen enn den andre. Hun viser at hun kan gå langt ut på begge aksene hvis nødvendig. Læreren mestrer balansen mellom omsorg og støtte, krav og forventninger. Hun kommuniserer «Jeg bryr meg om deg», selv om hun tydelig setter grenser. Hun varierer mellom å løse opp og stramme inn, og viser god evne til å ta en slik vurdering. I noen situasjoner har hun strenge krav til elevene, og vil ha det helt stille, mens andre ganger slakker hun litt mer opp, og gir rom for eksempelvis samarbeid. Læreren definerer graden av frihet, og går inn og styrer ved behov. Læreren er tydelig på at frie tøyler ikke skal misbrukes.

En time er det noe uro og ukonsentrerte elever. Læreren er utholdende og beholder roen og den støttende tonen. Hun har tydelige krav og forventninger til elevene, både atferd og faglig, og gir tydelige beskjeder. Samtidig har hun en god relasjon til elevene og utøver varme. Læreren viser at hun kan gå langt ut på begge aksene. Hun er ikke redd for å konfrontere elevene på grunn av manglende innsats eller fokus, og kan si med en støttende tone: «Hvis du ikke får dette arbeidet ferdig i løpet av timen, må du ta det med deg hjem».

Hun er tydelig ovenfor elevene hvilke krav hun stiller til de ulike situasjonene. For eksempel under individuelt arbeid er læreren tydelig med standarden og gir beskjed til elevene: «Du skal ikke snakke nå som vi skal jobbe én og én». Læreren har en god følelse for når det er greit å «slakke opp tøylen» og når «tøylen må strammes». Når de blant annet har Zippy-

time, og det er halv klasse, slakker hun litt mer opp. I den ene Zippy-timen får de øve på å fremføre et rollespill, og får dermed snakke sammen og utfolde seg i rollespillet. Men hun er tydelig på når hun strammer inn, og aktiviteten er over: «Nå er rollespillet over, og da vil jeg at alle skal sette seg på plassen og være helt stille slik at vi kan avslutte aktiviteten».

4.4 God start.

Den gode starten er strukturert, og er preget av gode rutiner som elevene ser ut for å kjenne til. Læreren er først i klasserommet og er godt forberedt til elevene skal komme. Når elevene skal inn står læreren i døren og tar imot elevene ved å håndhilse på hver enkelt. Hun starter timen i plenum og går raskt til innholdet i timen. Hun avslutter ved å oppsummere timen, og forbereder til neste time. Jeg merker tydelig hvilken god effekt dette har, og hvor stille og rolig det er i klasserommet fra første stund.

Smartboarden er skrudd på, og planen for dagen er skrevet på tavlen. Når det ringer inn stiller elevene seg på en rekke ute på gangen, og får ikke komme inn før læreren åpner døren.

Læreren står i døren og tar imot én og én elev ved å håndhilse og sier «God morgen, XXXXX», og skaper tydelig øyekontakt. Hun minner dem på å «skru av lyden». Uten å snakke går læreren tydelig fram i klasserommet med gitaren og starter å synge og spille, som får elevene til å se frem, samtidig som det samler de.

Etter sang går hun direkte over på «secret person», som innebærer at én elev får komme frem og hjelpe til med dag, dato og vær på tavlen. Ved dato er det en fast rutine med drøfting av dagens tall. Læreren går så nøye igjennom dagen, og forklarer hva de skal gjøre i alle timene, og fremhever hvis det er noen spesielt ved dagen. Deretter ønsker hun velkommen til timen, og starter den alltid i plenum: «Velkommen til musikk». Gjennomgang av timen skjer på en grundig, men effektiv, måte som gjør at de kommer raskt i gang med innholdet i timen.

Læreren avslutter timen med felles oppmerksomhet, gjerne med noen bevegelser. Det settes av god nok tid til å få avslutte, samle inn og rydde på plass. Hun står tydelig fremme og krever ro slik at hun kan oppsummere. Avslutningen innebærer også forberedelse av neste

4.5 Positivt klima.

4.5.1 Entusiasme

Lærerens væremåte med elevene er positiv, og hun utstråler et godt humør. Hun er blid og imøtekommende med elevene, og smiler mye. Entusiasme og engasjement blir vist ovenfor det

elevene skal gjøre, som ser ut til å ha en smittende effekt. Uavhengig av time og tema, forklarer hun på en spennende måte som får undervisningen til å virke interessant. Hun bruker mye humor i undervisningen, som ser ut til å ha en positiv effekt på klimaet. Læreren viser en glede av å være til stede, som skaper en god stemning og atmosfære i klasserommet. Gjennom hele kroppsspråket kommuniserer læreren «Jeg liker denne klassen, og jeg liker å være i dette klasserommet sammen med dere».

I eksempelvis matematikktimen formidler hun regneglede med sin væremåte, og i norsktimen formidler hun engasjert hvis de eksempelvis skal lære en ny bokstav: «I dag skal vi lære en ny og spennende bokstav». Hun formidler entusiasme: «Nå kan dere glede dere til hva vi skal gjøre i denne timen!». I spisetimen leser hun en bok. Hun bruker fortellerstemme, kroppsspråket og leser med stor innlevelse. Jeg bemerker meg at elevene følger nøye med, og hun klarer å fange oppmerksomheten.

Humoren kommer til uttrykk blant annet i den ene norsktimen: «Er det tre ekstra sjokolader jeg vil ha, eller tre ekstra bokstaver?». Elevene ler godt av dette.

På starten av dagen skrur hun av lyset, og spiller rolig gitar. Jeg opplever at det skaper en god stemning, som også er med på å roe elevene. Spesielt når det er halv klasse, samler hun elevene fremme i lyttekroken og har et imøtekommende kroppsspråk som kommuniserer «Nå skal vi ha det kjekt!».

4.5.2 Positiv kommunikasjon - Positive kommentarer og ros

I kommunikasjonen er hun smilende, oppmuntrende og positiv. Hun henvender seg til elevene på en positiv måte, og er ikke sur eller irritert på dem. Kommunikasjonen er preget av at læreren har en varm og rolig stemme, som jeg opplever har dempende og beroligende effekt på elevene. Hun bruker flittig positive kommentarer, og når elevene gjør bra ting, viser en god innsats eller deltakelse, roser hun. Jeg opplever at hun både roser når elevene følger rutiner, men også ved mer krevende aktiviteter. Hun har fokus på å rose elevene fremfor å irettesette negativ atferd. Læreren gir positive og konkrete tilbakemeldinger, og viser en evne til å begrunne rosen.

Selv om støynivået og småsnakket øker i perioder, beholder hun roen, og snakker roligere og roligere slik at de skal høre henne. Den varme og rolige stemme opplever jeg har en veldig god effekt, fordi elevene roer seg og blir nysgjerrige på hva hun sier. De klarer ikke å høre det når de småsnakker, som resulterer i at de blir helt rolige og demper seg slik at de kan høre

læreren. Hun kan gjerne si: «Hører dere hva jeg sier nå?». Ved henvendelse til elevene snakker hun med rolig stemme, og elevene responderer med samme stemme.

Når elevene går inn og ut av klasserommet benytter hun sjansen til å gi elevene positive kommentarer: «Så kjekt å se deg» og «Der kom du også, så fint å se deg».

Hun roser elevenes innsats: «I denne timen synes jeg dere har jobbet utrolig godt», deltakelse: «Så kjekt å se at du rakk opp hånden og svarte på spørsmålet i timen. Da ble jeg glad» og bra ting som elevene gjør: «I denne timen synes jeg dere var flinke å hjelpe hverandre». Rosen blir formidlet på en konkret og positiv måte: «Nå leste du alle ordene rett!» og begrunnes: «Kjempebra at du klarte å komme inn i klasserommet uten å lage lyd. Det er viktig for at vi skal få det stille og rolig i klasserommet».

Læreren viser god evne til å rose nye arbeidsmåter. I den ene timen skal de leke butikk og si ulike ord på engelsk, som er helt nytt for elevene. I slutten av timen bruker hun tid på å rose klassen for det gode arbeidet. Læreren viser også interesse for elevenes arbeid, og viser ofte elevarbeid foran klassen og roser: «Se så flott XXXXX har gjort det i denne oppgaven».

4.6. Håndtering av atferd.

4.6.1 Klare forventninger - Konsistens

Læreren er tydelig med hvilke forventninger hun har til fag og atferd. Hun har god struktur på, og er tydelig på hva som skal gjøres og hva tid det skal gjøres. I forkant av arbeidsøkter og situasjoner presiserer hun for klassen og enkeltelever hvilke forventninger hun har, som skaper forutsigbarhet. Forventningene repeteres både for enkeltelever og hele klassen. Det ser ut for at elevene til enhver tid vet hva som forventes. Hun har tydelig fokus på hvilke forventninger hun har til hva de skal gjøre, fremfor hva de ikke skal gjøre. Det er konsistens i forventningene gjennom at hun viser samme holdninger, og formidler samme forventninger til alle elevene i enhver situasjon. Forventningene håndheves på en konsistent måte. Det er også konsistens mellom det læreren sier og gjør.

Læreren er tydelig på hvilke forventninger hun har til de ulike situasjonene og arbeidsmetodene. I forkant av individuelt arbeid kan hun si: «I denne timen forventer jeg at du sitter på plassen din, er stille og arbeider alene». I spisetimen er hun tydelig på at alle skal sitte på plassen sin, spise maten og være stille mens hun leser. Når de skal ut i garderoben minner hun elevene på hvordan man skal oppføre seg i garderoben. Hun presiserer også

forventninger for enkeltelever: «Neste gang jeg kommer ned til deg, vil jeg se at du i alle fall har gjort x-antall oppgaver».

Når elevene sitter i lytttekroken får ingen elever snakke uten å rekke opp en, som er et eksempel på at forventningene håndheves på en konsistent måte.

En elev bruker lang tid med å komme i gang med en oppgave som er gitt. Læreren går bort til eleven: «Hvis du ikke får opp farten nå, så må du få med deg oppgavene hjem. Jeg forventer at du gjør minst så og så mye». Eleven får ikke gjort det læreren forventer, og læreren legger oppgaven i sekken, og forklarer til eleven at det nå er lekse til nesta dag. Neste dag sjekker læreren at leksen er blitt gjort. Det er konsistens mellom det læreren sier og gjør.

4.6.2 Proaktiv – Overvåkende

Jeg opplever læreren som proaktiv gjennom å være overvåkende og observant, med et blikk for alle elevene og arenaene i klasserommet. Inntrykket mitt er at hun har en god oversikt over det som skjer. Læreren er observant på indikatorer på negativ atferd, og går inn for å forebygge med en gang. Jeg anser henne som en orientert lærer som vet hvilke situasjoner som kan være utfordrende, og er dermed et steg foran problemene i klasserommet. Hun evner å være i forkant av situasjoner og unngår dermed mange problemer. Læreren er også i forkant gjennom å speile elevene for hva som er viktig å huske på i ulike situasjoner. Det forbereder elevene til situasjonen. Læreren er proaktiv gjennom å ha etablerte regler og rutiner, være en tydelig leder og gi oppmerksomhet til det positive.

På grunn av det høye elevtallet, som gjør at det ikke er plass til alle samlet i lytttekroken, må elevene sitte på pulten sin når det er hel klasse. Når det er halv klasse får de derimot sitte i lytttekroken. Læreren ser ut for å være overvåkende, og har en god oversikt uavhengig av antall elever og hvor de sitter. Når læreren underviser står hun foran og har oversikten over klasserommet, men beveger seg også rundt i rommet. Når elevene arbeider, går hun mye rundt i klasserommet og er innom alle elevene. Selv om hun hjelper én elev eller gruppe, har hun allikevel et overvåkende blikk på de andre elevene.

Jeg bemerket meg i observasjonen at overgangssituasjoner kan by på utfordringer. I én av timene hvor jeg observerte halv klasse, la jeg merke til hvordan læreren tydelig var i forkant. Ved timens slutt skal den andre halvdelen av klassen komme inn i klasserommet. Læreren roer først ned elevene i klasserommet, og går deretter ut på gangen til de andre elevene som

skal inn. Hun får de helt rolige, og forklarer hvordan de skal gå inn: «Nå skal dere gå inn i klasserommet. Måten vi skal gjøre det på er å gå inn én og én elev, og «skru av lyden». Nå vil jeg se at alle er klar». Det er tydelig at læreren vet at en slik situasjon kan være utfordrende.

For å speile elevene før en situasjon kan læreren eksempelvis si: «Hva er viktig når du nå skal være ute i friminuttet?». Hun henvender seg enten til hele klassen, eller diskret til enkeltelever som forbereder de, og får de til å reflektere over den kommende situasjonen.

Læreren er positivt fokusert: «Hvis du klarer det, er du veldig flink», og fremhever hvis en elevene har gjort noe bra: «Supert, nå så jeg at dere klarte å gå fint ut i garderoben». Hun gir oppmerksomhet til det positive fremfor det negative.

4.6.3 Effektiv korreksjon av negativ atferd - Problemløsende

Læreren korrigerer på en dempende og diskret måte, og korrigerer sjeldent foran klassen. Hun bruker fortrinnsvis kroppsspråket gjennom signaler og blikkontakt, som skaper flyt og faglig fokus i undervisningen. Hvissing blir også praktisert for å minst mulig forstyrre de andre elevene. Læreren er effektiv ved korreksjon av negativ atferd, i form av å være problemløsende. Jeg har bemerket meg at hun forklarer kort og tydelig hvorfor hun korrigerer. Hun gir eleven alternative handlingsmønstre, og får eleven til å reflektere. Læreren er påpasselig med å rose når eleven endrer til positiv atferd.

I den ene timen roper en elev ut noe uten å rekke opp hånden. Uten å si noe eller avbryte, viser hun rekke-opp-hånden-signal og skaper blikkontakt med eleven. Når en elev «faller litt ut» er en hånd på skulderen nok til å få igjen oppmerksomheten. Samtlige tar beskjeden uten å protestere. I den ene timen prøver læreren å få kontakt med elev som oppfører seg urolig og går bort til eleven, skaper blikkontakt og hvisker uten å forstyrre de andre elevene: «Prøv å jobb helt uten lyd nå».

I én av spisetimene hvor jeg observerte, la jeg merke til hvordan læreren tydelig var problemløsende i korrigeringen. Elevene står i kø for å vaske hender, og den ene eleven begynner å dunke borti de andre. Læreren er kjapp med å gå bort og ta eleven ut av køen. Hun følger han bort på plassen: «Dette må jeg gjøre når du ikke klarer å stå fint i køen. For at du skal få stå i køen, vil jeg at du ikke dunker borti de andre og konsentrerer deg om deg selv». Når eleven følger beskjeden viser læreren «tommel –opp»-tegn. Flere ganger lar hun også elevene få tenke selv over hvorfor hun korrigerer dem, og hvordan han kan endre den

uønskede atferden: «Hva kan du gjøre for å løse dette?». Elevene kommer med gode forslag og er problemløsende, og de ser ut til å forstå hvorfor hun korrigerer dem.

4.7 Resultat intervju

Resultatene fra intervjuet er systematisert etter hovedkategoriene: kontroll, relasjon, kombinasjonen, god start, positivt klima og håndtering av atferd. Hovedfunnene vil beskrives i kursiv under hver kategori, og sitater fra intervjuet presenteres med anførselstegn.

4.7.1 Kontroll.

Hovedfunnene er at læreren er godt forberedt, og er opptatt av tydelighet og struktur. Det bidrar til gode overganger i undervisningen. Læreren er også opptatt av å være i forkant og forberede elevene, noe som skaper forutsigbarhet. Det kommer også frem av intervjuet at hun er opptatt av å visualisere læringsmålene for elevene. Læreren trekker frem i intervjuet at regler og rutiner skaper en vi-følelse, og at hun bruker tid på å repetere disse. Læreren sier at hun ønsker å være tydelig på en støttende måte, som styrker relasjonene. Hun er også opptatt av alternative handlingsmønstre. Det kommer også frem i intervjuet at hun gjør avtaler med elevene for å få de til å reflektere over egen atferd.

På spørsmålet om hva hun gjør for å være tydelig, strukturert og forutsigbar i en utfordrende klasse svarer læreren:

«Ja, det første jeg tenker på da er den strukturelle støtten som vi har, med faste rutiner og rammer. For eksempel fast start på dagen og fast gjennomgang av dagsplanen så de er forberedt på det. Tydelighet og i forhold til å få elevenes oppmerksomhet. Så å få alle til å se frem, eventuelt gjenta beskjeder hvis jeg ser at noen ikke helt ser der hvor de skulle. Og jeg er forutsigbar gjennom å være tydelig i forklaringene og oppgavene i forkant. Forutsigbar og mot slutten av timer: «Nå er det fem minutter igjen». Tydelighet og struktur og i forhold til gode overganger, for eksempel mellom å legge oppgaver i perm, gå rolig ut rekke for rekke».

Jeg spør henne hvilken betydning regler og rutiner har i en utfordrende klasse, og hun svarer:

«Det skaper en veldig god trygghet. Og det gir en følelse av fellesskap og tilhørighet. Og at de vet veldig godt hvor de har meg. Jeg føler og at jeg skaper en tillit mellom oss».

På spørsmålet om hva hun legger i begrepet støttende grensesetting svarer læreren:

«Jeg er opptatt av at når jeg ser en grense er blitt nådd, eller er på vei til å bli nådd, eller brutt, så det å snakke med eleven og gi han alternative handlingsmønstre istedenfor å si hva de ikke har lov til: «Hva kunne du gjort i den situasjonen istedenfor?». Og det å forklare de hvorfor den grensen settes. Og at jeg forklarer de konsekvensene hvis uønsket atferd skjer».

4.7.2 Relasjon.

I intervjuet kommer det frem at læreren virker opptatt av å bygge gode relasjoner, og beskriver relasjonsbygging som grunnmuren i klasseledelse. Hennes elevsyn er positivt, og hun er opptatt av å anerkjenne hver enkelt elev. Hun er opptatt av å se alle, både de rolige og de mer utfordrende. Læreren er oppmuntrende, inspirerende og motiverende og gir god faglig støtte, som hun tror har betydning for relasjonen. Hun beskriver en god kontakt med elevene som en positiv vekselvirkning med gevinst for begge parter. Læreren trekker frem at hun opplever at det å se elevene og vise at hun bryr seg er en av de beste teknikkene i forhold til relasjonsbygging. Læreren presiserer viktigheten av å investere i en sosial kapital, som spesielt gir gevinst i forhold til de utfordrende elevene.

Jeg spør læreren hvilken betydning det har å bygge gode relasjoner til elevene:

«Ja, for det første så synes jeg det med relasjonsbygging er nummer én. Altså der starter du. Det ser jeg at gir et veldig godt grunnlag for senere samhandling. Det er en forutsetning for en god kommunikasjon med de».

Jeg spør henne videre hvordan hun er opptatt av å anerkjenne elevene. Læreren svarer:

«Mye blikk, nikking og mimikker. Jeg er opptatt av å si deres navn og si: «Det er du flink til!», og gi de bekreftelser».

Læreren får så spørsmålet om hun opplever at det er ekstra viktig å ha en god relasjon til utfordrende elever:

«Nei, ikke viktigere, men det skal gjerne mer til for at de opplever å bli likt av læreren, på grunn av at de er litt vanskelige i sin atferd. Men jeg er opptatt av å se alle. Derfor har jeg den

daglige håndhilsningen ved døren. Og vi satser på det med håndtrykk. Jeg bøyer meg ned mot de, kikker på de med øyekontakt, og en positiv kommentar, slik at de føler seg sett».

Jeg spør henne om hun tror det er viktig å se elevene og ha en god kontakt, noe hun umiddelbart svarer ja til. Jeg spør også om hvordan hun søker kontakt med elevene og ser de:

«Det er kjempeviktig å se elevene i hverdagen, og bekrefte de, og vise at jeg er tilgjengelig. Det er derfor jeg er så mye uti garderoben med de, og har små dialoger med de hele veien. Spesielt på tur. Der får jeg en egen kontakt med de, og blir kjent med de. Og det at jeg viser interesse, lytter, viser innsikt og forståelse. Og det å huske ting som elevene har fortalt til meg, da viser jeg at jeg bryr meg og hører etter. Også gjerne fysisk tilnærming uten at det skal være ubehagelig».

Jeg spør henne deretter om hvilke fordeler det gir henne som klasseleder å ha god kontakt med elevene:

«Jo, fordelene er jo at jo bedre relasjon du har, jo lettere er det å lede dem og. De føler seg verdsatt og de gir deg trygghet, og ønsker å gi best mulig tilbake. Det er sånn vekselvirkning».

Hun legger til noen interessante tanker om sosial kapital:

«I forhold til relasjonsbygging og kontakt med elevene har lærerne snakket mye om det med å investere i og bygge seg opp en sosial kapital sammen med eleven. Jeg synes at det er spesielt, da ovenfor vanskelige elever, da vil en sosial kapitalinvestering bære frukt. Så det er jo og så viktig for de elevene som strever litt at de opplever at lærere liker meg. Og jeg sier alltid: «Jeg liker deg som person, det har ingenting med deg som person å gjøre, men de handlingene du utfører er ikke alltid like bra». Men de trenger så veldig ekstra av dette her».

4.7.3 Kombinasjonen.

Læreren er fleksibel, og behersker kombinasjonen på en god måte. Hun virker bevisst på at det beste er å være i flytsonen mellom kontroll og relasjon, og veksler mellom å løse opp og stramme inn. Læreren viser god evne til å vurdere når det er riktig å løse opp, og når det er viktig å stille krav. Hun forteller at alder og gruppestørrelse spiller inn på hvordan en balanserer mellom å ha stramme og slakke tøyler.

På spørsmålet om hvordan hun klarer å kombinere kontroll og relasjon, svarer hun umiddelbart: «Frie tøyler versus kontroll». Hun eksemplifiserer hvordan hun arbeider med å balansere mellom å stramme tøylenes og slippe de:

«Jeg tenker at jeg er fleksibel i takt med situasjonen, og er ganske kort og bestemt. Jeg slipper mer opp i halv klasse, i den forstand at elevene får komme med noen valg. Flexibiliteten har mye å si om jeg har stor eller liten gruppe».

Jeg spør henne om alderen spiller inn på hvorvidt en strammer tøylenes og slipper de. Hennes tanker rundt dette var:

«Det at jo yngre de er jo mer behov har de for stramme tøyler og klar ledelse. Fordi de har hatt kortere tid til å tilpasse seg arbeidsvaner, og mange umodne og vimsete og uselvstendige i forhold til skolen og jobbing».

Hun trekker også frem noe som vitner om sensitivitet:

«Men ser jeg at opplegget bar ikke så greit av sted, så tenker jeg at nå må jeg stoppe, nå må jeg finne på noe annet, for eksempel en sang. Jeg må jo «sense» de litt».

4.7.4 God start.

Læreren er opptatt av å være godt forberedt og ha en god oversikt før elevene kommer inn i klassen. Når elevene kommer inn er det en klar markering av når timen begynner. Hun påpeker at en god start skaper en bedre forutsetning for resten av timen og det videre forløpet. Det kommer også frem i intervjuet at hun opplever at man må være veldig klar og tydelig med en gang i en utfordrende klasse for å skape en god start.

Læreren får spørsmålet om hva hun legger i en god start og hvilken betydning det har:

«Det viktig for meg å være tidlig i rommet og legge til rette materiellet, at alt er klart. Jeg får en mental forberedelse og oversikt av å være en god stund nedi klasserommet. Jeg ser i alle fall at en god start skaper en bedre forutsetning for en god time og det videre forløpet.».

Jeg spør henne om hun opplever at det er ekstra viktig å få en god start i en utfordrende klasse, og hun svarer bekreftende:

«Ja, eller jeg føler jeg må være veldig, kan man si «på hogget»?! Og det gjelder nok generelt, men jo mer en er i forkant, til mer en er forberedt praktisk og mentalt, til lettere klarer en å takle slike klasser».

4.7.5 Positivt klima.

Det kommer frem av intervjuet at læreren er opptatt av å formidle entusiasme for å skape engasjement, arbeidsinnsats og motivasjon. Hun bruker flittig gitaren og synger for å samle de, og for å få oppmerksomhet uten å komme med kommandoer. Læreren spiller også ofte på humor for å skape en god stemning. Læreren er bevisst rosens funksjon, og er flittig med å gi positive tilbakemeldinger og kommentarer. Hun presiserer at ros er en veldig god teknikk. Hun bruker bevisst en varm og rolig stemme for å roe elevene.

På spørsmålet om hun bruker entusiasme for å skape en positiv påvirkning, svarer hun bekreftende ja. Videre spør jeg henne om hvordan hun bruker entusiasme:

«At jeg sier for eksempel: «I dag skal bli en kjekk dag, dere skal få lære mye nytt. For nå skal vi starte med måling i matematikk, og det er spennende». Også bruker jeg ofte og en liten teknikk: «Vet dere hva, før så kunne de ikke en gang dette, da lærte de ikke dette før i X. klasse. Men nå kan dere det i X.klasse». Når jeg fokuserer på slike ting, så vokser de på det».

Jeg stiller spørsmål om hun kan eksemplifisere hvordan hun skaper en god stemning og atmosfære i klasserommet:

«Humor og gode opplevelser. Også spiller jeg mye gitar for de og synger. Jeg tuller mye med de, «skoyer». At jeg finner på noe jeg sier, at jeg vet jeg for eksempel sier helt feil og sånn, så synes de det er veldig morsomt og ler».

Hun får spørsmålet om hva hun opplever at positive kommentarer, ros og positiv kommunikasjon har å si for et positivt klima. Hun legger til noen tanker:

«At når du skaper entusiasme, gir ros og så videre, så vil det være med på å gjøre at de synes det er kjekt å være her, koser seg og trives, og det spiller jo inn på arbeidsinnsatsen».

Hun kommer også inn på hvordan hun bruker ros og positive kommentarer:

«Det at jeg roser god arbeidsinnsats, det er jeg veldig nøyen på. Når ting er bra gir jeg god tilbakemelding. Og det er noen av de som er så sarte og beskjedne. Vi har noen som knapt tør å hevde seg i gruppen. De er jeg veldig opptatt av at, «Bra!» ».

4.7.6 Håndtering av atferd.

Hovedfunnene er at læreren håndhever klasserommets forventninger på en konsistent måte, blant annet gjennom å repetere regler. Hun formidler forventningene i forkant, og evner å fange opp tidlige signaler som bidrar til å forebygge uønskede situasjoner. Det gjør hun ved å være overvåkende. Hun er også proaktiv gjennom å speile og forberede elevene for situasjoner. I korrigeringen er hun problemløsende og bruker effektive strategier, som korte beskjeder. Læreren sammenligner problemløsende korrigering med støttende grensesetting. Hun er opptatt av å sette støttende grenser, og gi alternative handlingsmønstre. Læreren er opptatt av å korrigere mest mulig diskret, som griper minst mulig inn i og forstyrrer arbeidet.

På spørsmålet om hvordan hun formidler klasserommets forventninger på en forutsigbar måte, svarer læreren:

«Jeg forklarer forventningene i forkant av timen. Jeg sier for eksempel at de skal snakke med læringsvennen den første timen. «Hva er det da viktig å tenke på når vi skal snakke med læringsvennen?». Jo, at begge skal få snakke».

Jeg spør videre hvordan hun håndhever klasserommets forventninger på en konsistent måte:

«Da tenker jeg det med regler og sånn som vi har. Så minner jeg de på disse, og får de til å reflektere i forhold til de: «Hvorfor er det viktig at vi må rekke opp hånden?» » .

Jeg spør hvilken betydning hun føler det har å ligge i forkant og være tidlig inne i situasjoner, og hun svarer:

«Det å være i forkant, å fange opp tidlige signaler forebygger mye i forhold til konflikter. Det er jo sånn som jeg er blitt trent på, og vet hvilke situasjoner som kan være utfordrende. Så jeg er overvåkende og er aktiv med å gå rundt i klasserommet».

Hun eksemplifiserer:

«Når vi kommer fra turen, så står alle med døren, og vi holder dem samlet. Også sier jeg sånn: «Nå når vi kommer inn i klasserommet, eller garderoben, så vil jeg at alle henger opp klærne, setter skoene fint og det er undervisning inne, så dere må være stille». Da er jeg i forkant».

Hun legger til viktigheten av å være proaktiv gjennom å forberede elevene for situasjoner:

«Det å være proaktiv og forberede de før situasjoner og hva som er viktig å tenke på før den situasjonen, hvordan vi skal oppføre oss i den situasjonen. Gi de en sosial kompetanse slik at de er rustet til å møte motgang. Men det og så være sånn i forkant og speile de for ting før en kommer oppi situasjonen: «Hva er viktig?» ».

Det siste spørsmålet innebar hvordan hun er effektiv ved håndtering av atferd, i form av å være problemløsende:

«Det med effektive oppfordringer, korte beskjeder og øyekontakt, og det med å bruke «Se på meg». Men hvis du gjentar oppfordringer mer enn to ganger og det enda ikke skjer noe, da er jeg mer opptatt av at vi må snakke sammen på tomannshånd».

Hun legger til:

«Jeg har tenkt på det i forhold til konsekvens, å være konsekvent. Konsekvensene må være adekvate og fornuftige. En vil helst ikke frata elevene goder, men heller prøve å få de til å samarbeide og være i dialog med en. Altså forklare hva en forventer neste gang. Hvis jeg bruker konsekvenser gir jeg alltid beskjed om det i forkant.»

Jeg kommenterer at jeg har lagt merke til hvor diskret og effektiv hun er i korrigeringen:

«Jaja, mest mulig diskret i klassen. Veldig korte og konsise beskjeder, også i etterkant snakke med de for å bevisstgjøre de på, og la de være med på forslag til hvordan kan du forbedre dette. Altså at jeg i minst mulig grad henvender meg med navn eller roper. Så jeg vandrer mye rundt i klassen og forklarer og korrigerer mest mulig en og en».

5.0 Drøfting

Kapittelet om drøfting er strukturert etter de samme seks kategoriene som gjennomsyrrer hele oppgaven: kontroll, relasjon, kombinasjonen, god start, positivt klima og håndtering av atferd. På grunn av oppgavens omfang vil kun hovedkategoriene anvendes, og ikke underkategorier. Underkategoriene som anvendes i resultatkapittelet vil allikevel være med på å strukturere innholdet i hovedkategoriene. Ordlyden i kategoriene vil være i tråd med empirien, for å indikere hva som skal drøftes. Resultatene fra observasjonen og intervjuet vil bli drøftet sammen, fordi de i stor grad underbygger hverandre. Noen av funnene mine vil drøftes opp mot aktuell teori. I tillegg vil jeg supplere med egne tanker og betraktninger.

5.1 Læreren utøvet god kontroll på en respektfull måte.

Læreren evner å utøve god kontroll, som ifølge Roland og Vaaland (2011) er helt essensielt for å utøve god klasseledelse. En autoritativ lærer har klare standarder, stiller krav og setter grenser (Roland, 2007). Kontroll handler blant annet om forutsigbarhet (Roland, 2011).

Å være tydelig og ha struktur innebærer å være forutsigbar (Bergkastet m.fl. 2010; Nordahl, 2010). Læreren i min studie er dyktig på å skape forutsigbarhet, noe jeg observerte samt fikk bekreftet i intervjuet. Forutsigbarhet skaper trygghet (Nordahl, 2010; Bergkastet m.fl., 2010). Hun er tydelig og strukturert, og timene er godt planlagt som gjør at de ser ut for å gli av seg selv. I intervjuet forteller hun at hun er opptatt av struktur for å få til gode overganger i undervisningen. Manglende struktur kan føre til uro og dårlig læringsutbytte (Manger m.fl., 2013). Hver morgen går læreren gjennom dagen, og forklarer i hver time hva som skal skje. Hun sier selv i intervjuet at hun er bevisst på å være i forkant og forberede elevene for å skape forutsigbarhet, som er en strukturell støtte. To norske undersøkelser viser at mangel på forutsigbarhet henger signifikant sammen med høy forekomst av problematferd, og motsatt (Sørli & Nordahl, 1998; Lindberg & Ogden, 2001).

I utgangspunktet hadde jeg ikke planlagt å se så mye på den faglige delen av klasseledelse, men innså etter hvert at det var umulig å se bort fra. Jeg opplever at undervisningskvaliteten består av flere faktorer som til sammen er en forutsetning for å lede en utfordrende klasse og skape et godt læringsmiljø. Det faglige er en av faktorene. Hennes faglige tyngde og evne til å fange opp alle elevene var enestående god. Faglig sterke lærere vil kunne forebygge og redusere problematferd (Nordahl m.fl., 2005). Hun er godt forberedt, og har alltid en plan «B». Jeg opplever at lærerens gode forberedelser er en av hennes absolutte største

suksessfaktorer i hennes måte å praktisere klasseledelsen på. I tillegg evnet hun å formidle faget på en engasjerende måte. Det sammenfaller med hva Ogden (2012) sier om at elever får mindre behov for å forstyrre og bråke hvis de er engasjert i aktivitetene. Læreren i min studie evner å holde elevene engasjert i det faglige, og unngår dermed mye uønsket atferd.

Meningsfylt og motiverende undervisning vil fungere som et forebyggende og reduserende tiltak (Ogden, 2012). Selv om det faglige aspektet ikke sies noe om i Baumrind (1991) sin modell, vil jeg allikevel argumentere for at det faglige er en sentral del av kontrollaksen. Jeg ser på det faglige som en forutsetning for å lykkes med kontrollen. Læreren i min studie var strukturert og tydelig, og jeg anser den faglige kompetansen hennes som én av grunnene til det. Kan det tenkes at Baumrind (1991) sin modell kunne blitt videreutviklet med en tredje faglig dimensjon?

Mange beskjeder kan bli masete og føre til at elevene ikke hører etter (Bergkastet m.fl., 2009). Læreren i min studie gir tydelige og korte beskjeder, og elevene vet hva de skal gjøre. Før beskjeden gis forsikrer hun seg om at alle elevene følger med, gir beskjeden og følger opp om alle forstod hva de skulle gjøre. Bergkastet m.fl. (2009) foreslår oppmerksomhetsrutiner, noe hun har. Eksempelvis lyttestilling eller klapperutine, som ut ifra observasjonen fungerte. I samsvar med Bergkastet m.fl. (2009) sitt råd, har læreren fokus på de som følger beskjeden.

Kontroll står i et nært forhold til standard og støtte. For at klasseledelsen ikke skal være tilfeldig, må det være en kjent standard for rutiner og atferd å speile mot. Det bidrar til å forebygge og redusere problematferd (Roland & Vaaland, 2011). Elevene virker trygge på metodene og standardene for de ulike aktivitetene. Det tyder på at læreren har arbeidet godt med å innarbeide rutinene for å opprettholde en god struktur. Forutsigbare og innøvde rutiner vil minke faren for at elevene opplever uforutsigbarhet og utrygghet (Bergkastet m.fl., 2009).

Når reglene i en klasse følges, vil det bidra til en forenklet hverdag for alle parter (Bergkastet m.fl., 2009). Klassen har felles regler som henger synlig plassert i klasserommet. Hun sier også i intervjuet at hun bruker tid på å repetere reglene og rutinene, noe som samsvarer med hva jeg så i observasjonen.

I klassen er det kun noen fåtalls regler, men de som eksisterer er klare, entydige og de håndheves. Det er viktig ettersom elever som viser problematferd er mer sårbare for uklare regler og hvordan de skal oppføre seg (Sørli, 1998b). Det kan oppstå problemer med å håndheve regler i en utfordrende klasse hvis det innføres og eksisterer mange regler. Hvis reglene ikke er klare og entydige, vil elever som viser problematferd kunne sette reglene ut av

spill. Håndhevelse av regler er viktig for å kunne forebygge eller redusere uønsket atferd (Overland, 2007). Reglene i klasserommet er positivt formulert, som Ogden (2012) også skriver i sin litteratur.

I resultatdelen har jeg trukket frem episoder hvor læreren viser støttende grensesetting. Grensesettingen blir gjort med en vennlig tone og kroppsspråk, som er i tråd med hva Ertesvåg og Roland (2013) anbefaler. Hun viser omsorg og støtte og er tydelig på kravene. Hun oppmuntrer til god atferd, men gir også tydelig forklaring på hvorfor grensene blir satt, som sammenfaller bra med hva Ertesvåg og Roland (2013) anbefaler. Det er tydelig hvor god kjennskap og relasjon læreren har til elevene, og hun tilpasser dermed grensesettingen ut ifra hver elev. Hun bekrefter det i intervjuet at hun ønsker å være tydelig på en varm måte.

Kontroll oppleves gjerne som en del av omsorgen, hvis det ligger en god relasjon i bunn (Roland & Vaaland, 2011). Det er lettere for elevene å bli irettesatt av en lærer som viser varme og empati, og at kontrollen da verdsettes. Eleven vil da skjønne at læreren bryr seg. Derfor virker dette særdeles forebyggende og reduserende mot uønsket atferd (Roland, 2007). Han trekker frem at grensesetting kan oppleves ubehagelig, og det er dermed viktig å kjenne elevene og ha en god relasjon. Inntrykket mitt er at læreren i min studie setter grenser på en respektfull og støttende måte som elevene aksepterte og forstod.

I intervjuet presiserer læreren viktigheten av å vise eleven at selv om han viser uønsket atferd, så liker hun eleven. Det handler om å skille mellom hvem eleven er, og hva eleven gjør. Det dreier seg om verdsettelse av eleven. Hun evner å kombinere korrigerende og anerkjennelse, som er en viktig side ved autoritativ klasseledelse (Nordahl, 2010).

5.2 Læreren bygger gode relasjoner til elevene.

Læreren har en god relasjon til elevene sine, som ifølge Marzano (2009) er en hjørnestein i god klasseledelse. Det bekreftes i intervjuet hvor læreren beskriver relasjonsbygging som grunnmuren i klasseledelse. Voksne som har en god relasjon til elevene sine, synes å vise mindre problematferd (Nordahl m.fl., 2005).

For å kunne skape et positivt bilde av seg selv, må eleven få oppleve anerkjennelse av blant annet læreren (Manger m.fl., 2013). Det er sentralt at elevene opplever om læreren liker han (Nordahl, 2010). Det kommer frem i intervjuet at læreren fokuserer på anerkjennelse, noe som også kom frem i observasjonen. Hun er høflig og takknemlig, som anbefalt av Nordahl (2010). I intervjuet bekrefter hun å være opptatt av å være hyggelig mot elevene, og vise at

hun tar dem på alvor gjennom å være respektfull. Ogden (2012) sier at relasjoner innebærer å svare vennlig, vise respekt, interesse og omtanke. Læreren i min studie signaliserer at hun liker alle elevene. Hun virker opptatt av å anerkjenne dem faglig og personlig.

Jeg opplever at læreren er interessert i elevenes meninger og anerkjenner elevene gjennom å lytte til dem og bruke deres forslag i undervisningen. Hun viser en åpen og respekterende holdning til elevene. Nordahl (2010) sier at læreren skal verdsette elevenes meninger.

Når innsats blir anerkjent bidrar det til motivasjon (Bergkastet m.fl., 2010). Læreren i min studie evner å motivere og engasjere elevene. Hun gir gode tilbakemeldinger, og er tydelig på hva elevene må arbeide mer med. Det stilles krav til alle elevene med utgangspunkt i deres forutsetninger, og hun forventer innsats.

Læreren er opptatt av å gi støtte til elevene. I intervjuet blir det bekreftet ved at hun påpeker at hun er opptatt av å se alle og deres arbeid, og anser faglig støtte som en viktig del av relasjonen. En støttende og oppmuntrende lærer vil bidra til å fremme den faglige utviklingen (Nordahl, 2010). Støtte kan blant annet være praktisk hjelp (Roland & Vaaland, 2011). Hun hjelper elevene med å eksempelvis holde fingren under ordet de skal lese. Jeg opplever at læreren bruker det faglige som en plattform for relasjonsbyggingen. Min oppfattelse er at faglig støtte er en viktig del av relasjonsbyggingen. Nordahl (2010) sier at relasjonen bør være rettet mot fag, fordi relasjonsbygging ikke skjer isolert fra det faglige. Nordahl m.fl. (2005) sier at skolefaglig og emosjonell støtte til elevene er med å forklare mye av variasjonen i elevenes atferd. Læreren i min studie viser emosjonell støtte blant annet gjennom å trøste eleven hvis han er lei seg.

Det kom frem både i observasjonen og intervjuet at læreren har en god kontakt med elevene, kjenner de og er opptatt av den enkelte. Nordahl (2010) sier at et trekk ved relasjonsbygging er at læreren tar initiativ til kontakt, ser den enkelte og viser at man er interessert. I intervjuet beskrives hun dette trekket som en av de beste teknikkene i forhold til relasjonsbygging.

Jeg sitter igjen med en følelse av at alle elevene får oppmerksomhet, og hun bruker tid på å fremheve hver enkelt. I intervjuet ble det enda tydeligere. Jeg mener det vitner om en oppmerksom og omsorgsfull lærer. Hun signaliserer at alle er betydningsfulle for henne, som peker i retning av hva Roland og Vaaland (2011) sier. Å se eleven handler om å vise både verbalt og ikke-verbalt, at man er interessert, lytter og bryr seg (Nordahl, 2010). Læreren i min studie er dyktig på å ha et imøtekommende og varmt kroppsspråk. Hun setter seg ofte ned

i deres høyde og lytter interessert når elevene forteller. Som Nordahl (2010) sier benytter hun seg av øyekontakt, smil, humor og klapp på skulderen. Hun ser også alle elevene gjennom å ha den daglige håndhilsningen. Gjennom ikke-verbal kommunikasjon vil læreren ubevisst «si» noe om elevene som kan styrke eller svekke tillitsforholdet (Nordahl, 2010). Han beskriver tilliten som avgjørende i lærer-elev-relasjonen. Inntrykket mitt er at elevene har tillit til henne. Roland og Vaaland (2011) hevder at elever som viser problematferd vil mest sannsynlig være mer lojale ovenfor en lærer som de liker og har tillit til.

For å skape en god relasjon er det viktig å huske spesielle hendelser i elevens liv, kommentere og etterspørre slik at eleven føler seg sett (Nordahl, 2010). Hun anvender «small talk», og prater med dem om ikke-faglige ting for å gjøre seg tilgjengelig i spisingen, garderoben og friminuttet. Hun oppsøker aktivt elevene, som anbefales av Roland (2011).

I intervjuet trekker læreren frem hvordan eksempelvis tur egner seg for relasjonsbygging. Hun er mer tilgjengelig, og blir kjent med elevene på en annen arena. Jeg opplever at læreren på best mulig måte prøver å arbeide med relasjonsbygging i hverdagen. Hun beskriver det som sosial kapital, som bærer frukt, spesielt ved de utfordrende elevene. Ville det vært nyttig å avsatt tid til relasjonsbygging? I intervjuet kommer det frem at felles opplevelser, som nevnt tur, gir godt grunnlag for relasjonsbygging. Jeg tenker da at det dreier seg om å prioritere tid til slike aktiviteter, når en ser nytten ved det.

Hun presiserer i intervjuet at fordelen med den gode kontakten er at det er lettere å lede dem. Det tar oppgaven over på et annet perspektiv på relasjonsbygging, som jeg anser som interessant. Det er fokuset på at relasjon er nødvendig for kontroll. Jeg tenker at det er én side ved relasjonsbygging, men det er allikevel viktig å ikke bruke relasjonsbygging kun som et middel for å oppnå kontroll. Måten læreren i min studie viste omsorg til elevene sine på, fikk meg inn på tanken om hvilken egenverdi relasjonene har i seg selv. Hun er engasjert og glad i elevene sine, og forteller entusiastisk om de i intervjuet. Ogden (2012) er inne på at læreren bør vise en forståelse for relasjonens verdi. Jeg tror at det vil gagne nyutdannede lærere å tenke gjennom verdien av en god relasjon, for å kunne praktisere en god klasseledelse.

5.3 Den krevende balansen mellom relasjon og kontroll.

Walker (2009) trekker frem at balansen mellom lærerkontroll og relasjonsbygging er viktig, det er altså kombinasjonen som gir effekt. Den ideelle praksisen som oppdrager har den autoritative læreren som skårer høyt på relasjons- og kontrolldimensjonen (Overland, 2007),

og balanserer mellom å vise kontroll og struktur, og varme og nærhet til eleven (Nordahl, 2010). Mitt inntrykk er at læreren mestrer denne balansen. Overland (2007) hevder at autoritativ klasseledelse er den oppdragerstilen som best korrigerer problematferd i skolen.

Jeg tolker som nevnt kombinasjonen mellom kontroll og relasjon som at den handler om: «...when to lighten up and when to tighten up...» (Walker, 2009:128). Kombinasjonen innebærer å bevege seg dynamisk mellom dimensjonene relasjon og kontroll, som beskrevet ved Baumrind (1991) sin modell om oppdragsstiler. Hver av aksene i seg selv er ikke tilstrekkelig, og kombinasjonen er vanskelig å gjennomføre i praksis. Det er ikke vanskelig å sette grenser, men å sette grenser på en omsorgsfull måte er derimot vanskelig (Walker, 2009). Inntrykket mitt er at læreren i min studie mestrer det. Hun har en ro over seg samtidig som hun signaliserer: «Jeg bryr meg om deg». Hun presiserer i intervjuet at hun er opptatt av å være i flytsonen. Det ser også ut for at hun er bevisst på at hun må fylle på relasjonsaksen hvis hun har hatt en konflikt med en elev. Det er lurt å finne en naturlig anledning til hyggelig kontakt etter en konflikt eller korrigering (Roland & Vaaland, 2011).

Læreren definerer graden av frihet og varierer mellom å løse opp og stramme inn. I noen situasjoner har hun strenge krav til elevene, og vil ha det stille. Andre ganger løser hun opp, og gir rom for eksempelvis samarbeid. I intervjuet kommer det frem at hun er fleksibel i takt med situasjonen, som ofte er avhengig av om hun har hel eller halv klasse. Hun trekker også frem at jo yngre elevene er, jo mer behov har de for stramme tøylar og klar ledelse.

Det kan være vanskelig å vite når det er riktig å stramme inn og løse opp (Nordahl, 2010). I løpet av studien kom jeg ikke frem til noe svar, og forstod at det ikke finnes noe fasitsvar. Jeg ble bevisst på at man kan komme langt med å være sensitiv og bevisst som lærer. Det kommer frem av intervjuet at læreren evner å oppfatte hva tid det er riktig å gjøre hva, og at hun må «sense» elevene litt. Nordahl (2010) presiserer at graden av varme og kontroll avhenger av faget, arbeidsmåte og elevene. Det er derfor vanskelig å kunne si noe om graden av varme og kontroll. Han presenterer en betraktning om hvor vidt læreren har kontrollen i de ulike situasjonene. Læreren skal kunne gripe inn og ta styringen selv om elevene arbeider fritt. Jeg observerte at læreren lot elevene være med i bestemmelsene uten å gi fra seg kontrollen.

5.4 God start på dagen og timene.

I løpet av observasjonen ble jeg bevisst på hvor mye en god start på dagen og timene hadde å si. Viktigheten av en god start fikk jeg bekreftet i intervjuet. En god start er en del av

strukturen og innrammingen av undervisningstimer (Manger m.fl., 2013), og setter en tydelig standard for elevene. Å sette standarden fra første time innebærer å være først i klasserommet (Roland & Vaaland, 2011). Læreren i min studie er en stund nede i klasserommet før timen starter og elevene kommer inn, og forbereder seg faglig, metodisk og mentalt, som er i tråd med hva Roland og Vaaland (2011) anbefaler. Det bekreftes i intervjuet, hvor hun sier at hun får en oversikt og ro av å være først i rommet som har betydning for det videre forløpet.

Den gode starten er strukturert, og er preget av gode rutiner som elevene ser ut for å kjenne til. Eksempelvis at de skal stille seg på en rekke med døren og «skru av lyden» før de får komme inn. Rutiner som blir innarbeidet fra starten av, vil avgjøre hvordan timene blir (Slåttøy, 2002). Roland og Vaaland (2011) hevder at struktur og gode rutiner vil bidra til å forebygge og redusere problematferd. Læreren presiserer i intervjuet at hun opplever at man må være veldig klar og tydelig med en gang i en utfordrende klasse for å skape en god start. Det samsvarer med hva jeg observerte.

Hun står i døren og tar imot elevene ved å håndhilse på dem, som anbefales av Roland og Vaaland (2011). Drugli (2012) trekker frem blikkkontakt ved hilsningen som viktig, noe læreren gjør. En undersøkelse gjort av Allday og Pakurar (2007) viser at når læreren håndhilser på elevene på vei inn til klasserommet hjelper det elever som viser problematferd til å konsentrere seg, og unngår at de forstyrrer starten av timen.

Systematisk start av timen er viktig for å hindre at urolig atferd starter, eller utvikler seg (Slåttøy, 2002). Læreren i min studie starter timen i plenum og går raskt og effektivt til innholdet. Hun henvender seg til alle og utstråler en lyst til å undervise, som Manger m.fl. (2013) trekker fram som viktig. Hun forklarer nøye hva elevene skal arbeide med, og er strukturert i form av å skrive det opp som punkter på Smartboarden, som sammenfaller med hva Manger m.fl. (2013) sier.

En god struktur videre er å skape gode overganger og avslutte timen felles ved å forberede til neste (Manger m.fl., 2013). Læreren i min studie er opptatt av å ha felles oppmerksomhet for å avslutte timen og forberede til neste, og avslutter ikke før hun har fått ønsket ro.

5.5 Læreren skaper et positivt klima.

Et av hovedelementene i klasseledelse er å skape et positivt klima eller læringsmiljø. Nordahl (2010) hevder at gode klasseledere lykkes fordi de skaper et godt læringsmiljø. Et positivt

klima er et uttrykk for en inkluderende, trygg og vennlig kultur (Nordahl, 2012). Det er en form for emosjonell støtte, og innebærer varme og støttende relasjoner (Pianta m.fl., 2012).

I intervjuet sier læreren at hun bruker entusiasme for å skape en positiv påvirkning. Det samsvarer med det Pianta m.fl. (2012) hevder, at entusiasme virker smittende på elevene. Læreren legger til i intervjuet at entusiasme bidrar til engasjement, arbeidsinnsats og motivasjon, noe som samsvarer med hva jeg så i observasjonen. Det var gjennomgående i observasjonen hvordan hun forklarer på en entusiastisk og engasjert måte, som får undervisningen til å virke interessant.

Læreren utstråler godt humør, smiler og er blid og imøtekommende med alle elevene. Hun kommuniserer med hele kroppsspråket «Jeg liker denne klassen, og jeg liker å være i dette klasserommet med dere». Manger m.fl. (2013) sier at det er en fordel å være blid og hyggelig, slik at en utstråler en lyst til å være i klassen. Det bekreftes av Pianta m.fl. (2012) som sier at entusiasme vises i en klasse hvor læreren viser interesse og glede av å være der. Det vil bidra til å skape en god stemning og atmosfære i klasserommet. Læreren i min studie bruker mye humor, som jeg opplever har en positiv effekt på atmosfæren og klimaet. Det bekreftes i intervjuet, hvor hun trekker frem at hun liker å «skoye» med de. Hun hilser på elevene ved å bruke navn, som samsvarer med Pianta m.fl. (2012) sine eksempler på å vise entusiasme

Læreren har en positiv kommunikasjon med elevene, er smilende, oppmuntrende og positiv. Hun henvender seg til elevene på en positiv måte. Hun trekker frem i intervjuet at positive kommentarer og kommunikasjon bidrar til et positivt klima. Positiv kommunikasjon innebærer å kommentere bra ting som elevene gjør og respondere med positive kommentarer (Pianta m.fl., 2012), noe som samsvarer med hva jeg så i observasjonen at læreren gjør. De legger til at positiv kommunikasjon også kan bestå av at læreren viser interesse for det elevene liker. Jeg opplever læreren i min studie som interessert, og hun roser blant annet elevens arbeid i plenum og trekker inn elevenes interesser i undervisningen.

Læreren er dyktig på å gi ros. Hun er konkret i bruken: «Nå leste du alle ordene riktig», og sier *hva* som er bra. Hun er også tydelig på hvordan eleven kan utvikle seg. Rosen er spontan, oppriktig og troverdig. Ogden (2012) og Bergkastet m.fl. (2009) trekker frem dette som essensielle faktorer. Læreren beskriver ros som en god teknikk i intervjuet. Hun virker bevisst over rosens funksjon, og leter etter bra ting som elevene gjør, god innsats og deltakelse, slik at hun kan rose de. Det kommer også frem i intervjuet at hun gir god tilbakemelding når ting er bra, som er i tråd med hva Bergkastet m.fl. (2009) sier. Mitt inntrykk er at hun roser elevene

når de følger rutinen, men også når det er mer krevende aktiviteter, som sammenfaller med det Ogden (2012) anbefaler.

Nordahl m.fl. (2005) trekker frem at atferd som gir positiv oppmerksomhet, vil forsterkes og gjentas. Det er av stor betydning å fokusere på ønsket atferd for å forebygge og redusere problematferd i klassen (Webster-Stratton, 2005; Ogden, 2002). Elever som viser problematferd får ifølge Nordahl m.fl. (2005) mindre ros og positive kommentarer. Han legger til at disse elevene trenger ros og motivasjon for å kunne nå sosiale og faglige mål.

Et positivt klima består av en kommunikasjon preget av en varm, støttende og rolig stemme som kommuniserer respekt (Pianta m.fl., 2012). I intervjuet sier læreren at hun bevisst bruker en varm og rolig stemme for å roe elevene. Det samsvarer med hva jeg så i observasjonen, hvor jeg opplever at det skaper fortere ro. Jeg opplever stemmebruken som én av lærerens flere suksessfaktorer i måten hun praktiserer god klasseledelse på.

5.6 God proaktiv håndtering av atferd.

Håndtering av atferd er en viktig del av lærerens jobb (Ertesvåg, 2011). Håndtering av atferd handler om hvor godt læreren evner å oppmuntre til positiv atferd, samtidig som han forebygger og korrigerer negativ atferd (Pianta m.fl., 2012). Læreren i min studie behersker å håndtere atferd på en god måte, og har fokus på positiv atferd.

Å gi tydelige instruksjoner om læringsmål, forventet atferd og innsats er en stor del av det å være en god klasseleder (Bergkastet m.fl., 2010). Hattie (2009) sier at klare forventninger setter en klar standard for elevene. Læreren i min studie er tydelig med forventningene, både faglig og atferdsmessig. I observasjonen fikk jeg inntrykk av at læreren har god struktur på hva som skal gjøres og hva tid det skal gjøres. I følge Doyle (2006) er manglende struktur ofte årsaken til uro og bråk i undervisningen.

Målet er at elevene skal være klar over hva som forventes, slik at det dannes forutsigbare rammer og trygghet (Bergkastet m.fl., 2010). Målene for de ulike øktene er tydelige for elevene, og forventningene formidles i forkant av arbeidsøkter. Det ser ut for at elevene til enhver tid vet hva som forventes.

Roland (2007) sier at for noen elever er det vanskelig å vite hva som forventes. Elever som viser problematferd er mer sårbare ovenfor hvordan de skal oppføre seg (Sørli, 1998b).

Læreren må dermed formidle forventninger klart og tydelig så ofte som mulig (Ogden, 2012), noe læreren i min studie evner å gjøre.

Klare forventninger innebærer at regler og rutiner er konsistente for alle parter i klasserommet, og at de blir håndhevet på en konsistent måte (Pianta m.fl., 2012). Læreren i min studie viser samme holdninger, og formidler samme forventninger til alle elevene ved ulike aktiviteter og arenaer, som anbefales av Roland (2007). Han sier at det også er viktig at det er konsistens mellom det læreren sier og gjør.

En proaktiv tilnærming handler om hva en kan gjøre i forkant av eventuelle situasjoner (Bergkastet m.fl., 2009). Man kan effektivt forebygge og redusere problematferd i skolen ved at læreren er proaktiv og i forkant (Pianta m.fl., 2012; Nordahl m.fl., 2005). I intervjuet beskriver læreren at hun forebygger konflikter ved å være i forkant. Jeg la merke til i observasjonen at læreren unngikk flere potensielle problemer ved å være i forkant. Jeg fikk inntrykk av at hun vet hvilke situasjoner som kan være utfordrende, og er dermed tydelig i forkant og forbereder elevene. Det bekreftes i intervjuet hvor hun sier at det er viktig å fange opp tidlige signaler, og at hun vet hvilke situasjoner som kan være utfordrende.

Pianta m.fl. (2012) sier at en måte å være proaktiv på er å være overvåkende. Læreren er da observant på indikatorer på problematferd, og går inn for å forebygge. Jeg opplever læreren i min studie som overvåkende og observant, med et blikk for alle elevene og arenaene i klasserommet. Hun beveger seg rundt i klasserommet og er innom alle elevene, noe hun bekrefter i intervjuet. Pianta m.fl. (2012) sier at læreren får da oversikt, og kan forhindre at problematferd utvikles. Læreren i min studie overvåker både når hun underviser, men også når elevene arbeider. Selv om hun hjelper én elev eller gruppe, har hun allikevel et blikk på de andre elevene. I følge Pianta m.fl. (2012) er det egenskaper hos en proaktiv lærer. Hun er også proaktiv gjennom å etablere regler og rutiner, være en tydelig leder og gi oppmerksomhet til det positive, som anbefales av Bergkastet m.fl. (2009).

Lærerens gode evne til å korrigere uten å bryte undervisningsflyten var interessant. Bergkastet m.fl. (2009) anvender begrepet «minst mulig reaksjon», som samsvarer godt med det læreren i min studie praktiserte. Hun bruker kroppsspråk, hvisking, blikk og signaler som i de fleste tilfeller er nok for å stoppe uønsket atferd. Hun forteller i intervjuet at hun vandrer mye rundt, og korrigerer mest mulig en og en. Roland og Vaaland (2011) presiserer hvor effektivt blikkontakt er, noe læreren i min studie virker å være bevisst. Lærerens kroppsspråk fungerer

som det som i litteraturen betegnes som demping. Korrigeringen hennes skjer på en diskret og respektfull måte, og sjeldent foran klassen. Bergkastet m.fl. (2009) sier at man bør korrigere på en respektfull måte som modellerer respekt for den som blir korrigert, fordi de andre elevene er tilskuere og vil kunne lære av det som blir gjort og sagt.

I starten av observasjonen opplevde jeg klassen som rolige, og som sjeldent behøvde korrigering. Etter hvert ble det klart for meg at læreren korrigerer mye, men det var såpass diskret at det var vanskelig å oppdage i starten. Jeg tenker at hvis læreren ikke hadde vært så sensitiv og dempende i forhold til «rett tiltak til rett tid» (Ogden, 2012), kunne undervisningen vært preget av avbrytelser.

Læreren i min studie gir korte og effektive beskjeder på en vennlig og bestemt måte. I intervjuet kommer det frem at hun snakker med eleven i etterkant av beskjeden for å bevisstgjøre eleven, og la han komme med forslag til forbedring. Det støttes av Bergkastet m.fl. (2009) som sier at det er effektivt å gi en vennlig og bestemt beskjed, for å så gå vekk fra eleven og gi han rom til å reflektere. Pianta m.fl. (2012) sier at en lærer er problemløsende med korrigering ved å fokusere på løsninger, og bruke raske og effektive strategier for å korrigere negativ atferd. Han legger til at læreren må legge frem hva som er problemet for eleven. Læreren i min studie forklarte kort og tydelig hvorfor hun korrigerer, og gav eleven alternative handlingsmønstre. Jeg opplevde at det fikk eleven til å reflektere.

Avslutningsvis vil jeg trekke frem at studien har gitt meg mye. Det har vært veldig lærerikt for meg som nyutdannet å være så tett innpå en dyktig lærer. Jeg har både fått hørt og sett mye som jeg kommer til å få bruk for i mitt arbeid som lærer. Jeg mener at dette er noe som alle lærere burde gjøre, med tanke på det økende fokuset på klasseledelse. Det burde vært mer fokus på klasseledelse, og da spesielt autoritativ klasseledelse i lærerutdanningen. Når teorien trekker frem hvor mye positivt en slik klasselederstil bringer med seg, tenker jeg at det er noe som burde ligge som en grunnleggende plattform for alle lærere. En autoritativ lærer påvirker eleven positivt både sosialt og faglig (Hughes, 2002; Nordahl m.fl., 2003; Walker, 2009; Wentzel, 2002). Et annet aspekt jeg vil trekke frem er hvor godt teori og praksis samsvarer i denne studien. Den gode koplingen mellom teori og praksis vil bidra til å gi meg en dypere forståelse for læreryrket. Solstad (2010) sier at det er en forutsetning å ha et helhetlig perspektiv på sammenhengen mellom teori og praksis, for å utvikle lærerkompetansen.

6.0 Konklusjon

Jeg har i denne oppgaven belyst følgende problemstilling:

Hvordan praktiserer en dyktig lærer klasseledelse i en utfordrende klasse?

Konklusjonen struktureres etter de gjennomgående kategoriene for oppgavene som er: kontroll, relasjon, kombinasjonen, god start, positivt klima og håndtering av atferd. Med bakgrunn i empiri og teori har jeg funnet følgende:

Når det gjelder kontroll er læreren godt forberedt, strukturert, sterk faglig og formidler faget på en motiverende og spennende måte. Hun har fokus på hva elevene skal gjøre og gir korte, tydelige beskjeder. Inntrykket er at hun har arbeidet godt med å innarbeide regler og rutiner, og skoledagen er tydelig og forutsigbar for elevene. Totalinntrykket mitt er at læreren klarer å kombinere varme og kontroll gjennom å sette grenser på en varm og omsorgsfull måte, som styrker relasjonene.

Læreren har helt klart relasjonsdelen på plass, og hennes elevsyn er positivt. Hun anerkjenner og verdsetter elevene, samt viser dem respekt. Læreren er motiverende, oppmuntrende og inspirerende. Både faglig og sosialt støtter hun elevene, og formidler en aksepterende holdning. Inntrykket mitt er at hun har god kontakt med elevene, kjenner og ser alle. Hun viser tydelig at hun bryr seg.

Det er kombinasjonen som er det sentrale (Walker, 2009), og læreren virker å balansere godt mellom relasjons- og kontrollaksen. Hun varierer mellom å løse opp og stramme inn, og viser en god evne til å ta en slik vurdering.

Oppstarten av dagen og timene er strukturert og preget av gode rutiner som elevene ser ut til å kjenne til. Læreren håndhilser på alle elevene i døren, og går raskt til timens innhold i plenum. Hun oppsummerer timen ved å forberede til neste time.

Lærerens væremåte med elevene er positiv og imøtekommende, og hun utstråler et godt humør. Hun viser entusiasme og engasjement ovenfor elevene, og bruker humor for å skape en god stemning. Læreren er raus med rosen og positive kommentarer, som preger den positive kommunikasjonen. Hun bruker en varm og rolig stemme som demper elevene.

Når det gjelder håndtering av atferd er læreren tydelig med hvilke forventninger hun har faglig og atferdsmessig. De blir formidlet på en forutsigbar måte. Forventningene håndheves

på en konsistent måte. Læreren ligger mye i forkant og er overvåkende, og unngår dermed mange potensielle problemer. Når hun korrigerer skjer det på en rolig og diskret måte ved hjelp av kroppsspråk, som ikke avbryter undervisningen. Hun er problemløsende i korrigeringen, og er opptatt av å gi elevene handlingsalternativer.

Læreren utøver autoritativ klasseledelse, og arbeider i tråd med internasjonal og norsk forskning om klasseledelse. Blant annet Bergkastet (2009), Baumrind (1991), Hattie (2009), Marzano m.fl. (2009), Nordahl (2012), Ogden (2012), Walker (2009), Pianta m.fl., (2012) Manger m.fl. (2013), Roland, 2007, Roland og Vaaland (2011), Roland (2012) og Walker (2009). I følge observasjonen hadde dette positiv effekt på elevnivå. Elevene er fokuserte, arbeider godt, liker læreren og det er god stemning i klasserommet.

God klasseledelse ser ut for å ha kvalitet på flere områder samtidig. Jeg opplever at undervisningskvaliteten består av flere faktorer som til sammen utgjør en forutsetning for å lede en utfordrende klasse. Det faglige er en av disse faktorene, noe som læreren etter min vurdering mestrer. Totalinntrykket mitt er at god klasseledelse, og da spesielt autoritativ klasseledelse, er en forutsetning for å og skape et godt læringsmiljø samt forebygge og redusere problematferd. Som Ogden (2012) sier handler klasseledelse om å skape et godt læringsmiljø og jobbe forebyggende mot problematferd. Forebyggende tiltak vil redusere problematferden (Ogden, 1992).

Det har vært svært lærerikt for meg som er nyutdannet å observere en dyktig lærer. Jeg mener at det burde vært obligatorisk å gjennomføre for alle nyutdannede lærere. Spesielt interessant har koblingen mellom teori og praksis vært.

Det har vært spennende å bruke to metoder. Studien har bidratt til å gi meg dybde og ulike perspektiv på problemstillingen, noe som jo er hovedessensen i kvalitative studier. Dataene fra observasjonen og intervjuet underbygger og utfyller hverandre, og problemstillingen min har dermed blitt besvart grundig. Mitt inntrykk er at det er uvanlig å benytte flere metoder i masteroppgaven. Min studie kan gjerne være en inspirasjon til at andre gjør det samme.

Klasseledelse i en utfordrende klasse er et aktuelt og spennende forskningsfelt. Det kunne vært interessant med videre forskning på et større utvalg eller å bruke kvantitativ metode. Et eksempel på videre forskning kunne vært å gått mer i dybden på de forskjellige faktorene som er nevnt ovenfor. En spesielt interessant faktor, som har blitt tydelig i denne studien, er hvordan gode undervisningsopplegg påvirker problematferd på en positiv måte.

Referanser

- Allday, R.A. & Pakurar, K. (2007). Effects of Teacher Greetings on Student On-task Behavior. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 40, 317-320.
- Au, K.H. & Carroll, J.H. (1996). Current research on classroom instruction: Goals, teachers' actions and assessment, I D.L. Speece & B.K. Keogh (red): *Research on classroom ecologies: Implications for inclusion of children with learning disabilities*. Mahwah New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Baumrind, D. (1991). Parenting Styles and Adolescent Development. I R.M. Lerner, A.C. Petersen & J. Brooks-Gunn (red.), *Encyclopedia of Adolescence* (s.746-758). New York: Garland.
- Bear, G.G. (1998). School discipline in the United States. Prevention, correction and longterm social development. *School Psychology Review*, 27, 14-32.
- Bergkastet, I., Amundsen, H. & Skjæret S.B. (2010). *Uro i skolen, hva gjør vi?* Oslo: PedLex.
- Bergkastet, I. Dahl, L. & Hansen, K.A. (2009). *Elevenes læringsmiljø - lærerens muligheter: En praktisk håndbok i relasjonsorientert klasseledelse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bru, E., Stephens, P. & Torsheim, T. (2002). Student's perceptions of class management and reports of their own misbehavior. *Journal of School Psychology*, 4 (40), 287-307.
- Cederland, M. (1996). Fifty Years of Epidemiologic Studies in Child and Adolescent Psychiatry in Sweden. *Nordic Journal of Psychiatry*, 36, 55-66.
- Cooper, D.H. & Valli, L.R. (1996). Designing classrooms for inclusion: Beyond Management. I Speece, D.L & Keogh, B.K. (red). *Research on classroom ecologies: Implications for inclusion of children with learning disabilities*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers. (143-163).
- Dahl, H. (2007). «*Relasjoner og klasseledelse: en studie av sammenhengen mellom lærings- og undervisningshemmende atferd og elevers opplevelse av sentrale faktorer i læringsmiljøet*». (Mastergradsavhandling, Universitetet i Oslo). Oslo: Universitetet i Oslo.

- Denzin, N.K., & Lincoln, Y.S. (1994/2000). Introduction. I N.K. Denzin og Y.S. Lincoln, (red.), *The Sage Handbook of Qualitative Research* (1-18, 1-28). Thousand Oaks, Calif.: Sage Publications, Inc.
- Denzin, N.K., & Lincoln, Y.S. (2005). *The Sage Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, Calif.: Sage Publications, Inc.
- Doyle, W. (2006): Ecological Approches to Classroom Management. I: C.M Evertson & C.S. Weinstein, C.S. (red.): *Handbook of Classroom Management* (97-126). USA: Lawrence Erlbaum Associates.
- Drugli, M. B. (2008). *Atferdsvansker hos barn: Evidensbasert kunnskap og praksis*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Drugli, M. B. & Nordahl, T. (2010). *Læreren og eleven*. I Lillejord, S., Manger, T. & Nordahl, T.: *Livet i skolen 2. Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: Lærerprofesjonalitet*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Drugli, M.B. (2012). *Relasjonen lærer og elev – avgjørende for elevenes læring og trivsel*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Emmer, E.T. & Strough, L. (2001). *Classroom management: A critical part of educational psychology, with implications for teacher education*. *Educational Psychologist*, 36 (2), 103-188.
- Ertesvåg, S.K. (2011). Measuring Authoritative Teaching. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*. 27 (1) 51-61.
- Ertesvåg, S.K. & Roland, P. (2013). *Ledelse av endringsarbeid i barnehagen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Fangen, K. (2010). *Deltagende observasjon*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Fuglestad, O.L. (2007). *Tett på praksis: innføring i pedagogisk feltforskning*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y.S. (1981). *Effective evaluation*. San Fransisco: Jossey-Bass Publishers.
- Hargreaves, A. (1996). *Lærerarbeid og skolekultur*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.

- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of Over 800 Meta- Analyses Relating to Achievement*. London: Routledge.
- Holland, H. (2013). *Varig atferdsendring hos barn- krever varig atferdsendring hos voksne*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Hughes, J.N. (2002). Authoritative Teaching: Tipping the Balance in Favor of School versus Peer Effects. *Journal of School Psychology*, 40 (6), 485-492.
- Johannessen, A., Tuft P.A., Kristoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Johansen, K. R. (2011). *Klasseledelse og gruppeledelse – hvordan kan man forebygge og løse atferdsvansker i barnehagen, grunnskolen og den videregående skolen*. Oslo: Kolofon.
- Karstensen, M.M. (2013). «*Hvordan praktiserer en dyktig lærer autoritativ klasseledelse?*». (Mastergradsavhandling, Universitetet i Stavanger). Stavanger: Universitetet i Stavanger.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2.utgave). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lincoln, Y.S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Lindberg, E. & Ogden, T. (2001). Elevatferd og læringsmiljø 2000. En oppfølgingsundersøkelse av elevatferd og læringsmiljø i Grunnskolen. Publikasjon 2, LS 2001. Oslo, Læringscenteret.
- Lund, T. & Haugen, R. (2006). *Forskningsprosessen*. Oslo: Unipub.
- Manger, T. (2010). *Det ved vi om – motivation og mestring*. Fredrikshavn: Dafolo.
- Manger, T., Lillejord, S., Nordahl, T., & Helland, T. (2013). *Livet i skolen 1. Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Marzano, R.J. (2007). *Classroom Management that Works. Research-Based Strategies for Every Teacher*. Alexandria USA: ASCD.
- Marzano R.J., Marzano, J.S., & Pickering, D.J. (2003). *Classroom Management that works. Research-based strategies for every teacher*. Alexandria USA: ASCD.

- Marzano R.J., Marzano, J.S., & Pickering, D.J. (2009). *Classroom Management that works. Research-based strategies for every teacher*. New Jersey: Pearson Education.
- Nordahl, T. (2012). *Dette vet vi om Klasseledelse*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Nordahl, T. (2010). *Eleven som aktør: Fokus på elevens læring og handlinger i skolen* (2. utgave). Oslo: Universitetsforlaget
- Nordahl, T., Sørli, M.A., Manger, T. & Tveit, A. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge: Teoretiske og praktiske tilnærminger*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Nordahl, T., Sørli, M.A., Tveit, A., & Manger, T. (2003). *Alvorlige atferdsvansker. Effektiv forebygging og mestring i skolen. Veileder for skolen*. Oslo: Læringscenteret.
- Nordahl, T., A. Mausethagen & A. Kostøl (2009). *Skoler med stor og liten forekomst av atferdsproblemer*. Rapport nr. 3/2009. Elverum: Høgskolen i Hedmark.
- Nordenbo, S.E., Søgaard, M.L., Ttifikci, N., Wendt R.E. & Østergaard, S. (2008):
Lærerkompetencer og elevers læring i førskole og skole – et systematisk review utført for Kunnskapsdepartementet, Oslo. I: Evidensbasen. København: Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning, DPU, Aarhus Universitet.
- NOU, 2003: 16 (2003). I første rekke. Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle: 6 Lærerrollen. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet. Hentet fra:
<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/nouer/2003/nou-2003-16.html?id=147077>
- Ogden, T. (1992). *Atferdspedagogikk i teori og praksis. Om arbeid med problematferd i skolen*. Universitetsforlaget.
- Ogden, T. (1998). *Elevatferd og Læringsmiljø: Læreres erfaringer med og syn på elevatferd og læringsmiljø i grunnskolen*. Rapport. Oslo: KUF, Statens trykksakekspedisjon.
- Ogden, T. (2012). *Klasseledelse, praksis, teori og forskning*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Ogden, T. (2002). *Klasse- og undervisningsledelse*. Oslo: Bedre skole.
- Ogden, T. (2004). *Kvalitetsskolen*. Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Ogden, T. (2001). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

- Ogden, T. (2009). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen*. (2 utgave) Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Overland, T. (2007). *Skolen og de utfordrende elevene - Om forebygging og reduksjon av problematferd*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Pianta, R.C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Pianta, R.C., Hamre, B.K. & Mintz, S. (2012). *Classroom Assessment Scoring System. Secondary Manual*. Baltimore, MD: Brookes Publishing Co.
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2011). *Læreren med forskerblick – Innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Reynolds, D. & Teddlie, C. (2000): The Future Agenda For School Effectiveness Research. I Teddlie, C. & Reynolds, D. (2000): *The International Handbook of School Effectiveness Research*. (322-343). London: Falmer Press.
- Robson, C. (2011). *Real World Research. A resource for Social Scientist and Practitioner-Researcher* (2.utgave). Oxford: Blackwell Publishers.
- Roland, E. (2007). *Mobbingens psykologi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Roland, E. (1999). *School Influences on Bullying*. Stavanger: Rebell forlag.
- Roland, E. & Vaaland G.S. (2011). *Respekt. Klasseledelse og atferdsvansker*. Stavanger: Statlig pedagogisk kompetansesenter, Universitetet i Stavanger, Det humanistiske fakultet, Senter for atferdsforskning.
- Roland, P. (2012). *Implementering av skoleutviklingsprogrammet Respekt*. Universitetet i Stavanger, Det humanistiske fakultet, Senter for atferdsforskning. Doktorgradsavhandling ved UiS nr. 156- april 2012.
- Roland, P. (2011). *Respekt. Problematferd I skolen. Hvordan kan pedagoger håndtere aggressive atferd?* Stavanger: Statlig pedagogisk kompetansesenter, Universitetet i Stavanger, Det humanistiske fakultet, Senter for atferdsforskning.

- Rødne, T. (2009). *Kriterier for det vitenskapelige ved kvalitativ orientert samfunnsforskning: ein studie med grunnlag i kvalitativt orientert hovudfagsoppgåver og doktorgradsoppgåver ved norske universitet*. (Dr.philos-avhandling, Universitetet i Tromsø). Tromsø: Universitetet i Tromsø.
- Slåttøy, A. (2002). *Problematferd i klasserommet – En lærerveiledning*. Cappelen Damm Akademisk: Oslo.
- Sola, M. (2012). «*Hva er sentrale utfordringer knyttet til implementering av det autoritative perspektivet?*». (Mastergradsavhandling, Universitetet i Stavanger). Stavanger: Universitetet i Stavanger.
- Solstad, A. G. (2010). *Praksisnær teori og teorinær praksis – den nødvendige relasjonen*. Norsk pedagogisk tidsskrift. Nr.3/2010, s.203-218.
- Stake, R.E. (1995). *The Art of Case Study Research*. Thousand Oaks, Calif.: Sage Publications, Inc.
- Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004). Kultur for læring. Likeverdig og inkluderende opplæring. <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/20032004/stmeld-nr-030-2003-2004-/8.html?id=404514>
- Stortingsmelding nr. 22 (2010-2011). Motivasjon-mestring-muligheter. Læringsmiljø og klasseledelse. <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2010-2011/meld-st-22-2010--2011/7.html?id=641313>
- Sørli, M.A. (2000). *Alvorlige atferdsproblemer i skolen: Lovende metoder og tiltak*. Praksis forlag: Oslo.
- Sørli, M.A. (1998a). *Liv og leven i skolen. Omfang og utslag av problematferd. Delrapport 1 fra forskningsprosjektet «Skole og samspillsvansker»*. Rapport 12b/98. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Sørli, M.A. (1998b). *Mestring og tilkorkomming i skolen. Fokus på elevers skolefaglige kompetanse, sosiale kompetanse og selvoppfatning. Delrapport 2 fra forskningsprosjektet «Skole og samspillsvansker»*. Rapport 12c/98. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.

- Sørli, M.A. & Nordahl, T. (1998). *Problematferd i skolen: Hovedfunn, forklaringer og pedagogiske implikasjoner. Hovedrapport fra forskningsprosjektet «Skole og samspillsvansker»*. Rapport 12a/98. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Todd, A.W., Horner, R.H., Sugai, G. & Sprauge, J.R. (1998). *Effective Behavior Support: Strengthening school-wide systems through a team-based approach*. Eugene, OR: University of Oregon, College of Education.
- Tveit, A. (2012). *Dette vet vi om anerkjennelse, ros og regler i klasserommet*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Wadel, C. (1991). *Feltarbeid i egen kultur - en innføring i kvalitativt orientert samfunnsforskning*. Flekkefjord: Seek forlag.
- Walker, J.M.T. (2009). Authoritative Classroom Management: How to Control and Nurture Work Together. *Theory Into Practice*, 48 (2), 122-129.
- Webster-Stratton, C. (2005). *Hvordan fremme sosial og emosjonell kompetanse hos barn?* Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Wentzel, K.R. (2002). Are Effective Teachers Like Good Parents? Teaching Styles and Student Adjustment in Early Adolescence. *Child Development*, 73(1), 287-301.

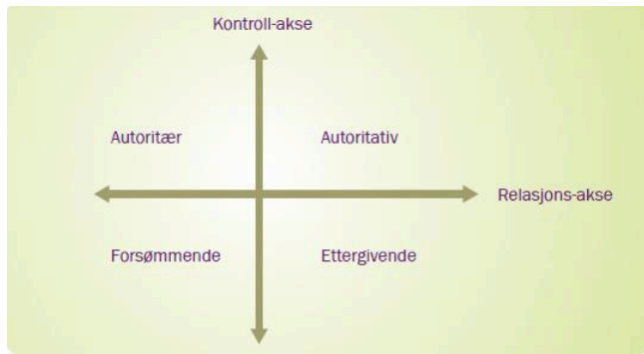
Figurliste

Figur 1: Det autoritative perspektivet. Roland, 2011.

Kopiert fra Respektheftet på nettet (problematferd i skolen, hvordan kan pedagoger håndtere aggressiv atferd).

VEDLEGG 1

Figur 1. Det autoritative perspektivet (Roland, 2011).



Figur 1. Det autoritative perspektivet (Roland, 2011).

VEDLEGG 2

Observasjonsguide

Iselin Meling Karstensen

Mastergradsoppgave i Spesialpedagogikk, 2013-2014. Universitetet i Stavanger.

1. Kontroll.

Tydelighet og forutsigbarhet:

1. Formidler hun beskjedene på en tydelig måte? Er læreren forutsigbar og godt forberedt? Er hun en tydelig leder? Hvordan er timene strukturert og organisert?
2. Er det etablerte regler, rutiner og standarder? Arbeides det med å opprettholde dem?

Støttende grensesetting:

1. Hvordan setter læreren støttende grenser?

2. Relasjon.

Relasjonsbygging:

1. Hvordan arbeider læreren med relasjonsbygging til elevene?
2. Hvordan anerkjenner læreren elevene? Viser hun respekt og høflighet?

Faglig støtte:

1. Hvordan gir læreren faglig støtte? Viser hun forståelse og støtte når eleven strever? Gir hun praktisk hjelp og gode tilbakemeldinger?

Kontakt med elevene:

1. Hvordan søker læreren kontakt med elevene? Viser læreren interesse for alle elevene, og gir de oppmerksomhet?

3. Kombinasjonen:

Balanse:

1. Når løser læreren opp, og når strammer hun inn?
2. Er læreren lengre ut på den ene enn den andre aksen?
3. Evner læreren å vise respekt, støtte og respekt i forbindelse med grensesetting?

4. God start.

1. Være først i klasserommet.
2. Stå i døren og ta imot alle elevene ved å håndhilse på dem. Starter timen i plenum, samt går raskt til innholdet i timen.
3. Avslutt ved å oppsummere timen, og forberede til neste time.

5. Positivt klima.

Positiv påvirkning:

1. Hvordan viser læreren entusiasme? Hvordan er lærerens væremåte med elevene?

Positiv kommunikasjon:

1. Gir læreren elevene positive kommentarer og ros? Er kommunikasjonen positiv? Har læreren en varm og rolig stemmebruk?

6. Håndtering av atferd.

Klare forventninger:

1. Er lærerens forventninger og krav tydelige for elevene? Formidles forventningene på en forutsigbar måte? Håndheves de på en konsistent måte?

Proaktiv:

1. Hvordan er læreren overvåkende? Beveger læreren seg rundt i klasserommet? Er læreren proaktiv?

Effektiv korreksjon av negativ atferd:

1. Hvordan korrigeres uønsket atferd?

2. Hvordan er læreren problemløsende ved korreksjon av negativ atferd?

VEDLEGG 3

Intervjuguide

Iselin Meling Karstensen

Mastergradsoppgave i Spesialpedagogikk, 2013-2014. Universitetet i Stavanger.

1. Kontroll.

Tydighet og forutsigbarhet:

1. Hva gjør du for å være tydelig og forutsigbar i en utfordrende klasse?
2. Kan du gi noen eksempler på situasjoner der det er viktig å være tydelig og forutsigbar i en klasse med problematferd?
3. Hvilken betydning opplever du at regler og rutiner har i en utfordrende klasse?

Støttende grensesetting:

1. Hva legger du i begrepet støttende grensesetting?
2. Kan du gi eksempler på hvordan du arbeider med støttende grensesetting i en utfordrende klasse?

2. Relasjon.

Relasjonsbygging:

1. Hvilken betydning har det å bygge gode relasjoner til elevene?
2. Hvordan er du opptatt av å anerkjenne elevene?
3. Kan du gi noen eksempler på hvordan du arbeider med relasjonsbygging i en klasse med problematferd?
4. Opplever du det som ekstra viktig å ha en god relasjon til elevene i en utfordrende klasse?

Faglig støtte:

1. Tror du faglig støtte har betydning for relasjonen?

Kontakt med elevene:

1. Kan du gi noen eksempler på hvordan du søker kontakt med elevene?
2. Hvilke fordeler gir det deg som klasseleder å ha god kontakt med elevene?

3. Kombinasjonen:

Balanse:

1. Hva tenker du om å kunne balansere mellom å «gi frie tøylar» og «stramme inn tøylene»?

4. God start.

1. Hva legger du i en god start?
2. Hvilken betydning har en god start?
3. Opplever du det som ekstra viktig med en god start i en utfordrende klasse?

5. Positivt klima.

Positiv påvirkning:

1. Kan du gi eksempler på hvordan du bruker entusiasme for å skape positiv påvirkning i en utfordrende klasse?
2. Kan du gi noen eksempler på hvordan du skaper en god stemning og atmosfære i klasserommet?

Positiv kommunikasjon:

1. Hvilken betydning opplever du at positive kommentarer har for et positivt klima i en utfordrende klasse?
2. Kan du gi eksempler på situasjoner hvor det er viktig å ha en varm og rolig stemme?

6. Håndtering av atferd.

Klare forventninger:

1. Kan du gi eksempler på hvordan du formidler klasserommets forventninger på en forutsigbar måte?
2. Hvordan håndhever du klasserommets forventninger på en konsistent måte?

3. Hvilken rolle opplever du at klare forventninger, har for håndtering av atferd i en utfordrende klasse?

Proaktiv:

1. Kan du gi eksempler på hvordan du er overvåkende i klassen?

2. Hvilken betydning mener du det har å komme tidlig inn i utfordrende situasjoner?

Effektiv korreksjon av negativ atferd:

1. Hva synes du er best mulig måte å korrigere uønsket atferd på?

2. Kan du gi eksempler på hvordan du er problemløsende ved korreksjon av negativ atferd?

3. Hvilke utfordringer opplever du ligger i det å være problemløsende ved korreksjon av negativ atferd i en utfordrende klasse?

VEDLEGG 4

Informasjonsskriv og samtykkeerklæring vedrørende deltakelse i observasjon og intervju.

«Hvordan praktiserer en dyktig lærer klasseledelse i en utfordrende klasse?»

Jeg skal skrive en mastergradsoppgave ved Universitetet i Stavanger. Jeg henvendte meg til ledelsen på skolen, og etterspurte en dyktig lærer i en utfordrende klasse. Ledelsen valgte ut deg, og spurte om du var interessert i å være med. Fordi du virket interessert i å bli med i prosjektet mitt, kommer det her et informasjonsskriv og samtykkeerklæring.

Problemstillingen jeg skal analysere er: *Hvordan praktiserer en dyktig lærer klasseledelse i en utfordrende klasse?* Det innebærer å se på hvordan læreren utøver kontroll og relasjon, og kombinasjonen av de to. Jeg vil også se på hvordan læreren mestrer en god start, positivt klima og håndtering av atferd.

Jeg vil bruke observasjon som hovedmetode. Jeg ser for meg å observere i tre uker rundt februar 2014. I observasjonen vil jeg fungere som en tolærer-ressurs, og hovedsakelig gjøre observasjonsnotater i etterkant av timene.

I tillegg ønsker jeg å supplere med intervju. Intervjuet vil fungere som en samtale rundt de overnevnte kategoriene (kontroll, relasjon, kombinasjonen, god start, positivt klima og håndtering av atferd), og vil vare i ca. én. klokke time. Jeg vil benytte meg av båndopptaker av intervjuet som jeg anvender i etterkant for å kunne transkribere intervjuet. Opptaket som vil bli gjort, vil bli oppbevart på forsvarlig vis av meg. Lydopptaket fra intervjuet blir slettet, og det skriftlige datamaterialet blir anonymisert når jeg leverer oppgaven min i mai 2014. All data som jeg samler inn vil bli behandlet konfidensielt.

Prosjektet består av frivillig deltakelse, og du kan dermed trekke deg fra studien uten å måtte begrunne det. Hvis du ønsker å trekke deg, vil all data som er samlet inn om deg, bli slettet.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med meg eller min veileder, 1 amanuensis Pål Roland ved Nasjonalt senter for læringsmiljø og atferdsforskning.

Vennlig hilsen

Iselin Meling Karstensen
E-post: im.karstensen@stud.uis.no
Tlf.: 901 76 830
Veileder: Pål Roland
E-post: pal.roland@uis.no

Samtykkeerklæring vedrørende deltakelse i observasjon og intervju:

Jeg gir herved mitt samtykke til å delta i observasjon og intervju med Iselin Meling Karstensen i forbindelse med mastergradsprosjektet hennes som handler om klasseledelse i en utfordrende klasse. Jeg har i denne forbindelsen fått skriftlig informasjon om prosjektet, anonymitet og at jeg når som helst kan trekke meg uten begrunnelse.

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

Stavanger ____ . ____ 2014.

Signatur.

VEDLEGG 5

Til foreldre/foresatte til elever i X. klasse ved XXX skole.

I forbindelse med min mastergradsoppgave i spesialpedagogikk ved Universitetet i Stavanger, vil jeg observere klasseledelse i en utfordrende klasse. Oppgaven innebærer hvordan en dyktig lærer praktiserer klasseledelse i en utfordrende klasse. Jeg vil i etterkant av timene skrive observasjonsnotater.

I drøftingen min av de ulike observasjonsnotatene vil det verken komme frem hvem elevene er, eller hvilken skole de går på. Når prosjektet er ferdig, vil alle observasjonsnotatene tilintetgjøres.

Observasjonen vil foregå over en tre ukers periode rundt februar 2014, noe mer bestemt dato er ikke endelig satt. I de timene jeg er inne som observatør vil jeg fungere som en tolærer.

Jeg ber ved dette om samtykke til å få være inne som observatør i klasse til deres barn.

Dersom det er i orden, ber jeg om en underskrift på skjemaet, og at dette returneres til kontaktlæreren innen __. __ 2014.

Skulle det være noe du lurer på kan du kontakte meg på 90 17 68 30 eller sende e-post til im.karstensen@stud.uis.no. Du kan også ta kontakt med veileder, 1.amanuensis Pål Roland ved Nasjonalt senter for læringsmiljø og atferdsforskning på tlf. 51 83 29 44.

Studien er oppmeldt til Personvernombudet for forskning, Norsk Samfunnsvitenskapelig datatjeneste A/S.

Med vennlig hilsen

Iselin Meling Karstensen

Mastergradsstudent ved Universitetet i Stavanger

Svarslipp med samtykkeerklæring.

Jeg har mottatt informasjon om studien som skal gjennomføres, og gir herved samtykke til at Iselin Meling Karstensen kan være med i klassen til mitt barn og observere læreren.

Navn på barnet: _____

Underskrift av foresatte: _____

VEDLEGG 6

Vedlegg 2

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hørfagens gate 29
N-5007 Bergen
Norske
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

Pål Roland
Nasjonalt senter for læringsmidje og arbeidsforskning Universitetet i Stavanger
4036 STAVANGER

Vår dato: 20.01.2014 Vår ref: 36832/ 2 /IMR Deres dato: Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 23.12.2013. Meldingen gjelder prosjektet:

36832	<i>Howdan håndterer en dyktig lærer sin klasseledelse i en utfordrende klasse?</i>
Behandlingsansvarlig	Universitetet i Stavanger, ved institusjonens øverste leder
Daglig ansvarlig	Pål Roland
Student	Iselin Meling Karstensen

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

Personve mombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i melde skjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helse registerloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

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/ope rsonvem/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personve mombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personve mombudet vil ved prosjektets avslutning, 21.06.2014, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Vigdís Namtvedt Kvalheim

Linn-Merethe Rød

Kontakt person: Linn-Merethe Rød tlf: 55 58 89 11

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Iselin Meling Karstensen iselin.meling@hotmail.com

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@uo.no
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7891 Trondheim. Tel: +47 73 59 19 07. kyrra.svarval@svt.ntnu.no
TROMSØ: NSD, SVT, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47 77 64 43 36. ndmna@svt.no



Personvernombudet legger til grunn at studien i sin helhet er klarert med skolens ledelse.

Ifølge prosjektmeldingen skal det innhentes muntlig og skriftlig samtykke fra lærerne basert på muntlig og skriftlig informasjon om prosjektet og behandling av personopplysninger. Personvernombudet finner informasjonsskrivet tilfredsstillende utformet i henhold til personopplysningslovens vilkår.

Lærerne skal i intervjuene ikke skal uttale seg om identifiserbare enkeltelever, jf. telefonsamtale med prosjektleder av 16.01.14. Det anbefales at prosjektleder minner utvalget om dette, i forkant av hvert intervju.

Videre skal det ikke registreres personopplysninger om elevene ved observasjon i klasserommet. Denne delen av prosjektet omfattes dermed ikke av meldeplikten etter personopplysningsloven. Det gis informasjon til foreldrene og innhentes samtykke til klasseromsobservasjon. I skrevet til foreldrene må teksten endres til: "I observasjonsnotatene vil det verken komme frem hvem elevene er, eller hvilken skole de går på".

Innsamlede opplysninger registreres på privat pc. Personvernombudet legger til grunn at veileder og student setter seg inn i og etterfølger Universitetet i Stavanger sine interne rutiner for datasikkerhet, spesielt med tanke på bruk av privat pc til oppbevaring av personidentifiserende data.

Prosjektet skal avsluttes 21.06.2014 og innsamlede opplysninger skal da anonymiseres og lydopptak slettes. Anonymisering innebærer at direkte personidentifiserende opplysninger som navn/koblingsnøkkel slettes, og at indirekte personidentifiserende opplysninger (sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. yrke, alder, kjønn) fjernes eller grovkategoriseres slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes i materialet.