



Universitetet
i Stavanger

FAKULTET FOR UTDANNINGSVITENSKAP OG HUMANIORA

MASTEROPPGAVE

Studieprogram: MUTMAS- Master i utdanningsvitenskap- spesialpedagogikk	Vårsemesteret, 2018 Åpen
Forfatter: Anna Regine Nevland Hølland (signatur forfatter)
Veileder: Svein Erik Nergaard	
Tittel på masteroppgaven: Hvordan kan en lærer redusere og forbygge problematferd gjennom klasseledelse? Engelsk tittel: How can a teacher reduce and prevent problem behavior through class management?	
Emneord: Klasseledelse, autoritativ klasseledelse, problematferd og kvalitativ metode	Antall ord: 32742 + vedlegg/annet: 5 Stavanger, 05.06.2018 dato/år

Sammendrag

Formålet med studien min var å finne ut konkret hvordan en lærer som var beskrevet som dyktig av ledelsen på skolen praktiserte klasseledelse for å redusere og forebygge problematferd. God klasseledelse er helt sentral for å skape et positivt læringsmiljø, og for å redusere og forebygge problematferd. Den autoritative klasselederen synes å være den ideelle lærerstilen når det gjelder disse forholdene. Problematferd forekommer i nesten alle klasser, og god klasseledelse er med på å forebygge og redusere denne atferd. Med bakgrunn i dette er problemstillingen min:

” Hvordan kan en lærer redusere og forbygge problematferd gjennom klasseledelse?”

- ***En casestudie med en kontaktlærer som er beskrevet som dyktig av ledelsen på skolen.***

Teoridelen er delt inn i to hoveddeler, klasseledelse og problematferd. Ved bruk av relevant og anerkjent teori vil kjernen av klasseledelse, og da spesielt autoritativ klasseledelse beskrives. Problematferd og hvordan klasseledelse kan være med på å redusere og forebygge dette vil også beskrives.

For å undersøke problemstillingen har jeg brukt casestudiedesign på undersøkelsen og benyttet meg av kvalitativ metode. Jeg har observert læreren i to uker, samt intervjuet henne. På denne måten fikk jeg samle inn informasjon på ulike måter om hvordan læreren reduserte og forebygget problematferd gjennom klasseledelse. Jeg har tatt utgangspunkt i og systematisert dataene mine i underkategorier av hovedkategoriene som har vært anvendt i teorikapittelet og i utarbeidelsen av observasjon- og intervju-guiden. Hovedkategoriene er: **relasjon, kontroll, positivt læringsmiljø, god start, kombinasjonen av kontroll og relasjon, lærersamarbeid og håndtering av problematferd.**

Hovedfunnene i min studie er at læreren har tydelige forventninger til elevene, hun korrigerer på en diskret måte, er i forkant og er problemløsende. Læreren er godt forberedt, har god didaktisk og metodisk kompetanse, strukturert, mestrer støttende grensesetting og har godt innarbeide regler og rutiner. Elevene i hennes klasse mottar støtte og anerkjennelse, og læreren er motiverende, viser interesse for enkelt eleven og har god kontakt med alle. Læreren har en positiv væremåte med elevene, hun er raus med positive kommentarer og ros, bruker

varm stemme og viser engasjement og entusiasme. Starten av dagen og timene er preget av gode og innarbeidet rutiner. Hun mestrer å kombinere kontroll og struktur med varme og relasjon. Læreren har også et godt samarbeid med andre ansatte på skolen.

Innholdsfortegnelse

1.0 Innledning	7
1.1 Bakgrunn	7
1.2 Formål med studien	8
1.3 Problemstilling	9
1.4 Oppgavens struktur	9
2.0 Teori	11
2.1 Klasseledelse	11
2.1.1 Hva er klasseledelse?	11
2.1.2 Relasjon	12
2.1.3 Kontroll	16
2.1.4 Positivt læringsmiljø	20
2.1.5 En god start	21
2.1.6 Baumrinds modell	22
2.1.7 Kombinasjonen av kontroll og relasjon	25
2.1.8 Lærersamarbeid	26
2.2 Problematferd	27
2.2.1 Begrepsavklaring	28
2.2.2 Problematferd i barneskolen	29
2.2.3 Ulike former for problematferd	30
2.2.4 Håndtering av problematferd	32
2.2.5 Risikofaktorer i skolen	35
2.2.6 Beskyttelsesfaktorer i skolen	36
3.0 Metode	39
3.1 Kvalitativ forskningsmetode	39
3.2 Case- studie	40
3.2.1 Kombinasjonen av observasjon og intervju	41

3.3 Utvalg	41
3.4 Observasjon	42
3.4.1 Hvorfor observasjon?	43
3.4.2 Gjennomføring	44
3.4.3 Dokumentasjon	46
3.5 Forskningsintervju	47
3.5.1 Hvorfor forskningsintervju?	47
3.5.2 Gjennomføring	48
3.6 Analyse og tolkning av datamaterialet	51
3.7 Kvalitetssikring av studien	54
3.7.1 Reliabilitet	54
3.7.2 Validitet	56
3.7.3 Overførbarhet	59
3.8 Etiske vurderinger	60
4.0 Resultater og drøfting	62
4.1 Relasjon	62
4.1.1 Relasjonsbygging	62
4.1.2 Faglig støtte	65
4.1.3 Interesse for enkelteleven	66
4.2 Kontroll	68
4.2.1 Regler og rutiner	68
4.2.2. Forutsigbarhet og tydelige forventninger	71
4.2.3 Grensesetting	74
4.3 Positivt læringsmiljø	75
4.3.1 Positiv kommunikasjon	75
4.3.2 Lærerens påvirkning	77
4.4 En god start	78

4.5	Kombinasjonen av kontroll og relasjon	81
4.6	Håndtering av problematferd	83
4.6.1	Proaktiv	83
4.6.2	Konsistens	85
4.6.3	Effektiv korrigerings av negativ atferd.....	86
4.7	Læreren som en del av kollegiet.....	88
5.0	Konklusjon.....	90
Referanser	92
Vedlegg 2	101
Vedlegg 3	103
Vedlegg 4	105
Vedlegg 5	108

1.0 Innledning

I dette kapittelet vil jeg føre leseren inn i temaet ved å sette problemstilling min inn i en samfunnsmessig sammenheng og gi et innblikk i tidligere forskning. Dette vil være med på å vise at problemstillingen min er aktuell, og derfor verd å studere. Deretter vil jeg ta for meg studiens formål, og min motivasjon og hensikt før jeg videre presenterer min problemstillingen. Til slutt i dette kapittelet vil jeg si noe om hvordan oppgaven er strukturert.

1.1 Bakgrunn

Klasseledelse og problematferd er sentrale tema når det gjelder å skape et bedre læringsmiljø og bedre skolerestater. I stortingsmelding 22 (2010-2011) *Motivasjon- Mestring- Muligheter* understrekes det at et viktig mål i skolen er at alle elevene opplever et godt læringsmiljø. Dette begrunnes med at det er dokumentert sammenheng mellom et godt læringsmiljø og faglige presentasjoner. Positive relasjoner mellom lærer og elever og lærerens evne til å lede klassen er sentrale faktorer som er viktige for å skape et positivt læringsmiljø. Her kan man se at offentlige dokumenter har fokus på klasseledelse, siden klasseledelse er nøkkelen til et godt læringsmiljø.

Dette sammenfaller godt med hva teorien sier, nemlig at klasseledelse er en helt grunnleggende faktor når det gjelder å skape et positiv læringsmiljø. Et godt læringsmiljø vil bidra til motiverte og velfungerende elever, samt gode presentasjon faglig og sosialt (Nordahl, 2014). Roland og Vaaland (2011) påpeker at god klasseledelse er nøkkelen til å utvikle bedre konsentrasjon, bedre disiplin og et positivt mønstre i klassen. De sier videre at god klasseledelse både påvirker hver eleven direkte samtidig som det indirekte former et positivt læringsmiljø. Hattie (2009) gjennomførte en stor metaanalyse, og da kom det frem at det var læreren som var den viktigste faktorene når det gjaldt elevens læringsutbytte. Interessante forhold som trekkes frem er støtte og forventinger til elevene, anvendelse og håndhevelse av regler, lærerens evne til å lede klassen, relasjonen mellom lærer og elev og direkte instruksjoner.

Sørli og Ogden (2014) gjennomførte en studie der de sammenlignet læreres rapportering av problematferd hos elever på 1.- 7. trinn i to undersøkelser som ble gjennomført med ti års mellomrom. De to undersøkelsene ble gjennomført i 1998 og 2008. Resultatet viste at gjennomsnittsnivået av problematferd i barneskolen holdt seg relativt stabilt, men andelen av

omfanget av daglige innslag av problematferd i klasserommet var betydelig mindre i 2008 enn i 1998. Denne positive utviklingen gjaldt både elever som viste alvorlig og mindre alvorlig problematferd. Elevene rapporterer også at det er bedre arbeidsro nå enn før, noe som viser en positiv utvikling (Wendelborg, Røe & Caspersen, 2016). Til tross for den positive tendensen i utviklingen, konkluderes det med at det foresatt er flere skoler og elever som sliter med mye problematferd og at evidensbasert tiltak er nødvendig (Sørli & Ogden, 2014).

Nordahl et al. (2007) påpeker at god klasseledelse kan forebygge og redusere problematferd. Det er kombinasjonen av varme og kontroll som er best egnet til dette, altså den autoritative klasseledelsesstilen (Overland, 2007; Roland, 2015). Problematferd forekommer i nesten alle klasser (Ogden, 2015), og det er derfor utrolig viktig at læreren vet hvordan en skal arbeide for å redusere og forbygge denne atferden, slik at elevene læringsutbytte og trivsel på skolen blir bedre. Autoritativ klasseledelse er helt grunnleggende for å håndtere problematferd og forbedre klasseromspraksisen (Roland, 2015).

1.2 Formål med studien

Tidligere forskning viser at man kan redusere og forebygge problematferd gjennom effektiv klasseledelse, og da spesielt autoritativ klasseledelse (Arnesen, Meek- Hansen, Ogden & Sørli, 2014). Myndighetene viser til at klasseledelse er et viktig satsingsområde for å skape et godt læringsmiljø for alle. Selv om forskning viser at det er mindre problematferd nå enn før, påpeker Sørli og Ogden (2014) at det er viktig at lærere arbeider for å forebygge og redusere denne atferden. Med bakgrunn i dette synes jeg at det er et interessant og aktuelt område å se nærmere på i min masteroppgave. Klasseledelse og problematferd er to sentrale temaer som tett henger tett sammen, derfor ønsker jeg å se på disse to temaene i en sammenheng. I min masteroppgave ønsker å jeg å finne ut hvordan en lærer som er beskrevet som dyktig av ledelsen, forbygger og redusere problematferd gjennom klasseledelse. Jeg ønsker å få tak i kjernen av klasseledelse og problematferd, for å se på hvordan klasseledelse kan bidra til å forbygge og redusere problematferd. Når det gjelder klasseledelse vil jeg spesielt ha fokus på autoritativ klasseledelse. Nå er det allerede mye forskning og teori som omhandler viktigheten av god klasseledelse, og hva god klasseledelse er, derfor ønsker jeg å se nærmere på hvordan en lærer som er beskrevet som dyktig konkret praktiserer dette for å redusere og forebygge problematferd.

I min studie ønsker jeg å knytte teori og praksis sammen. Jeg ønsker at studien min kan bidra innenfor fagfeltet med at lesere kjenner seg igjen, og kan overføre kunnskapen fra min studie inn i skolehverdagen deres. Jeg håper at studien min kan føre til refleksjon om læreres praksis i klasserommet, og at den kan hjelpe med å skape bedre kunnskap om klasseledelse og problematferd.

1.3 Problemstilling

Utarbeidelsen av problemstillingen er ikke en isolert prosess, men skjer i tilknytning til tidligere erfaringer, motivasjon, forskning og lovverk (Lund & Haugen, 2006). Forskning starter med nysgjerrighet (Johannessen, Tuft & Kristoffersen, 2010). Selv har jeg helt fra starten av masterstudiet vært nysgjerrig på klasseledelse og problematferd, og da spesielt hvordan man kan redusere og forbygge denne atferden.

Problemstillingen min er:

” Hvordan kan en lærer redusere og forbygge problematferd gjennom klasseledelse?”

- *En casestudie av en kontaktlærer som er beskrevet som dyktig av ledelsen på skolen.*

For å besvare problemstillingen har jeg brukt kvalitativ metode, og benyttet meg av observasjon og intervju. Utvalget mitt bestod av en lærer som var beskrevet som dyktig av ledelsen på skolen. Denne læreren observerte jeg i to uker, og jeg gjennomførte et intervjuet med henne.

1.4 Oppgavens struktur

Oppgaven min består av fem hovedkapitler: innledning, teori, metode, resultater og drøfting og tilslutt konklusjon. Alle kapitlene starter med en introduksjon om hva kapitlet inneholder.

Teorikapitlet er todelt, og her vil teori som er relevant for problemstillingen min bli presentert. I den første delen vil jeg gi en beskrivelse av hva klasseledelse er, og fokus vil være relasjon, kontroll, positivt læringsmiljø, god start, kombinasjonen av kontroll og relasjon og lærersamarbeid. Målet var å få frem betydningen til de ulike begrepene, og hvordan læreren kan praktisere det. I den andre delen vil jeg først gi en begrepsavklaring på problematferd, og deretter fokusere på problematferd i skolen. Det neste punktet vil dreie seg

om ulike former for problematferd, og deretter vil fokus være hvordan læreren kan håndtere denne atferden. Risikofaktorer vil deretter bli presentert. Tilslutt vil klasseledelse beskrives som en beskyttelsesfaktor, og her vil autoritativ klasseledelse vektlegges.

I metodekapittelet vil jeg begrunne mitt valg av metode og fremgangsmåte, samt begrunne valg jeg har tatt gjennom hele forskningsprosessen. Kjennetegn på kvalitativmetode, casestudie, intervju og observasjon vil bli beskrevet, og jeg vil også si hvordan jeg har gjort det i min studie. Videre vil jeg gjøre rede for hvordan datamaterialet mitt har blitt tolket og analysert og hvordan jeg har kvalitetssikret studien. Tilslutt vil jeg reflektere og drøfte over etiske sider med studien.

I resultat og drøftings kapittelet vil jeg presentere og drøfte funnene mine. Denne delen vil være delt opp i underkategoriene som tilhører oppgavens syv hovedkategorier: **relasjon, kontroll, positivt læringsmiljø, god start, kombinasjonen av kontroll og relasjon, lærersamarbeid og håndtering av problematferd**. Her har jeg tatt med spesifikke situasjoner fra observasjonen og sitat fra intervjuet og drøftet det opp mot teori, i tillegg vil jeg komme med egne vurderinger og betraktninger.

2.0 Teori

I dette kapittelet vil jeg redegjøre for begreper og teori som er relevant i forhold til min problemstilling «*Hvordan kan en lærer redusere og forbygge problematferd gjennom klasseledelse?*». Gjennom dette kapitelet skapes det et teoretisk fundament som jeg videre vil anvende i min drøfting. Teorikapittelet vil bli delt inn i de to hoveddelene klasseledelse og problematferd. Disse to hoveddelene vil videre bli delt inn i flere underkapitler. Jeg vil begynne å si noe om klasseledelse, og deretter vil jeg ta for meg problematferd.

2.1 Klasseledelse

Jeg vil først begynne med en beskrivelse av klasseledelse. Deretter vil jeg ta for meg relasjon og kontroll som to viktige faktorer i klasseledelse. Videre vil positivt læringsmiljø og en god start beskrives for å gi et mer fullstendig bilde av klasseledelse. Deretter vil Baumrinds modell presenteres, og den autoritative lærerrollen som kombinerer relasjon med kontroll. Tilslutt vil lærersamarbeid bli presentert.

2.1.1 Hva er klasseledelse?

Klasseledelse er ledelsen læreren utøver i møte med klassen, dette innebærer at læreren har ansvaret for å lede undervisningen og det sosiale felleskapet (Nordahl, 2014). Et av hovedpoengene med klasseledelse er å skape et godt læringsmiljø for alle elevene (Ogden, 2015). I Marzano (Marzano, Marzano & Pickering, 2003) sin metaanalyse blir kvaliteten av læreres klasseledelse trukket frem som den viktigste påvirkningsfaktoren for elevens læringsutbytte.

Klasseledelse er vanskelig å identifisere og observere, og dette gjør at begrepet er utfordrende å definere presist og entydig (Nordahl, 2012). I oppgaven vil det bli presentert to måter å definere begrepet klasseledelse på. Nordahl (2012) definerer klasseledelse slik: «*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 s. 13). Ogden (2015) definerer klasseledelse påfølgende måte: «*Retningslinjer for å skape produktiv arbeidsro gjennom å fremme og skjerme undervisningen og læringsaktiviteten*» (Ogden, 2015 s. 129). I oppgaven har jeg valgt å ta utgangspunkt i begge disse to definisjonene, siden jeg vurderer dem som veldig like. Begge definisjonene tar utgangspunkt i at klasseledelse handler

om å skape, etablere og bevare arbeidsro, som videre bidrar til gode læringsmuligheter og et positivt læringsmiljø for alle elevene (Ogden, 2015; Nordahl, 2012). Nordahl (2012) påpeker også at klasseledelse handler om lærerens evne til å motivere elevene til arbeidsinnsats, dette har ikke Ogden (2015) direkte med i sin definisjon. Ogden (2015) sier derimot indirekte at elevens motivasjon til arbeidsinnsats er viktig siden det er sentralt for å skape produktiv arbeidsro. Disse definisjonen er i tråd med min problemstilling, som handler om hvordan læreren kan redusere og forbygge problematferd. En lærer som mestrer å forbygge og redusere problematferd skaper arbeidsro og gode læringsmuligheter i undervisningen, og det er dette jeg vil se hvordan læreren gjør.

Klasseledelse handler i stor grad om praktisk kompetanse, som å planlegge organiserer og lede arbeidet (Ogden, 2015). Videre understreker han at klasseledelse handler om å skape et aktivt læringsmiljø og arbeide forebyggende. Faglig fokus er en viktig del av klasseledelse (Ogden, 2015; Roland, 2015). Det gjelder å fange elevens oppmerksomhet og motivere dem til innsats, på denne måten er elevens fokus og interesse på undervisningen og det som skjer i klasserommet noe som fører til at de har mindre anledning til å forstyrre. Klasseledelse handler om å forebygge og redusere fremfor å kontrollere problematferd.

For at elevene ikke skal overta lederskapet i klasserommet er det viktig at læreren trer inn i rollen som leder. Læreren skal være en trygg voksenperson som har styringen i klassen, og en person som elevene kan forhold seg til og skape en positiv relasjon til (Nordahl, 2012). Det er læreren sin jobb å skape gode betingelser for sosial og faglig lærings i skolen (Nordahl, 2012).

Klasseledelse foregår hele tiden i en samhandling med elevene, dette viser at relasjonen mellom lærer og elev er en sentral del av klasseledelse. Kombinasjonen av gode relasjoner til alle elevene og klare forventninger og regler, vil bidra til et positivt læringsmiljø og positiv utvikling sosialt og faglig. Klasseledelse handler om å kombinere struktur og kontroll med relasjon og varme (Nordahl, 2014).

2.1.2 Relasjon

Relasjoner er en sentral del av klasseledelse. Alle elever utvikler forskjellig relasjon til læreren (Pianta, 1999), og kompleksiteten ved en lærer-elev relasjon er større en den først ser

ut som. Det kan være vanskelig å se hvor stor betydning en lærer- elev relasjon har, siden det ofte er det faglige som er i fokus i klasserommet (Ogden, 2012a).

En positiv lærer- elev relasjon beskrives som en hjørnestein i klasseledelse (Marzano, 2009). Relasjon handler om kommunikasjon med andre og mellommenneskelig samhandling (Nordahl, 2014). En positiv relasjon mellom lærer og elev handler om at læreren bryr seg om eleven, har forventninger til utvikling, samtidig som læreren viser interesse for den enkelte elev og han/hennes livssituasjon (Hattie, 2009). I dette kapittelet vil lærer- elev relasjons betydning og relasjonsbygging beskrives.

Lærer- elev- relasjonens betydning

Relasjonen mellom lærer og elev påvirker flere forhold med skolehverdagen, og det kan derfor ikke betraktes som noe isolert (Walker, 2009). En god relasjon er avgjørende for både undervisningen og samhandlingen i klassen (Bergkastet & Andersen, 2013). Lærerens evne til å inngå i positive relasjoner til elevene har betydning både for deres sosiale og faglige utbytte på skolen (Nordenbo, Søgaard, Tifitikci, Wendt & Østergaard, 2008; Hattie, 2009; Marzano, 2009; Sabol & Pianta, 2012). Å støtte elevene faglig og sosialt er grunnleggende for god undervisning (Walker, 2009). Faglig støtte handler om læreres anerkjennelse av engasjement og interesse for elevens læring og motivasjon i utdanningsløpet. Sosial støtte handler om å lære elevene å omgås sosialt med andre. Nordahl (2014) understreker også viktigheten med en positiv lærer- elev relasjon, og påpeker at det har betydning for hvordan elevene trives på skolen, hvordan de opplever undervisningen og graden av atferdsproblemer.

God relasjon mellom lærer og elev har stor betydning både for elevens læringsresultater (Hattie, 2009) og elevens atferd (Marzano, 2009). Forskning viser også at lærere som har god relasjon til elevene opplever lite støy, uro og bråk i undervisningssammenhenger. I tillegg til at elevene presenterer bedre og yter mer (Nordahl et al., 2007).

Positive relasjoner mellom lærer og elev vil også ha betydning for relasjonen mellom elevene. Når læreren modellerer et godt forbilde, vil det også hjelpe elevene til å være forbilder for hverandre (Alberti- Espenes, 2012). En lærer som respekterer elevene sine, vil bidra til bedre motivasjon og trivsel (Nordahl, 2014).

Nordahl (2014) bruker begrepet «å være i posisjon til eleven», dette innebærer at læreren har tilgang til eleven og dermed har mulighet til å stille krav. Når læreren har en god relasjon til

eleven i bunn er det større sjanse for at eleven innfrir forventningene lærere stiller og akseptere rutinene og reglene. Er ikke relasjonen mellom lærer og elev god, vil det være større utfordringer når det for eksempel stilles krav av læreren, for da har ikke elevene noe å miste (Nordahl, 2014).

Når man snakker om relasjon er begrepet «den signifikante andre» grunnleggende (Manger, 2010). Signifikant andre er personer som er veldig viktige for en person, og som blir viktig både for læring og utvikling. Det er viktig at læreren blir denne personen for elevene, slik at læreren blir en person elevene har tillit til og stoler på. En person de vet bryr seg, viser omsorg og respektere dem. Læreren må arbeide for å skape en god relasjon til eleven, slik at de kan bli en signifikant andre for dem siden læreren da kan ha en avgjørende betydning for enkelteleven (Nordahl, 2014).

Relasjonsbygging

Å skape et trygg relasjon til elevene, og reparere og forbedre relasjonsforhold som har dårlig kvalitet er lærerens ansvar (Drugli, 2015). Som lærer møter du mange forskjellige elever. Noen er kontaktsøkende til læreren selv, mens andre kan være mer tilbakeholde og avvisende. I arbeidet med relasjonsbygging er det læreren som skal ta initiativ, vise interesse og ta kontakt med elevene (Nordahl, 2014). De elevene som gjerne er mer tilbakeholde, og som det er vanskeligst å knytte relasjon til trenger det mest (Pianta, 1999). Det kan være vanskelig å bygge en god relasjon til elever med alvorlige atferdsvansker (Nordahl, Sørli, Tveit & Manger, 2003). Disse elevene aviser gjerne kontakt, årsaken til dette kan være på grunn av tidligere negative erfaringer med voksne. Når læreren griper inn kan disse elevene tolke det som en fiendtlig handling, noe som kan bli et hinder for relasjonsbyggingen. Vennlighet, respekt og tålmodighet fra lærerens side kan føre til relasjonen mellom lærer og elev gradvis blir bedre (Nordahl et al., 2003). Drugli (2015) bruker begrepet relasjonskompetanse. Hun sier at relasjonsbygging innebærer at læreren tar kontroll over egen atferd og kommunikasjon, slik at det fungerer til det beste for elevene. Læreren skal være bevisst på hvordan hun/han selv oppfører seg og reagere i samspill med elevene, og læreren må tilpasse kommunikasjonen og atferden til elevens behov for å skape en god relasjon til den enkelte.

God relasjon til eleven er ikke noe læreren har eller ikke har, det er noe som må arbeides med (Nordahl, 2014). Det er flere faktorer som påvirker hvordan læreren skal drive med relasjonsbygging, blant annet læreren selv, de ulike elevene og situasjonen. Men siden

relasjonsbygging må gjøres personlig er det ingen slavisk oppskrift læreren kan følge for å skape en positiv relasjon til den enkelte. Nordahl (2014) påpeker allikevel at det finnes noen vesentlige prinsipper, disse vil jeg videre se nærmere på.

At elevene opplever å bli likt av læreren er et helt elementært prinsipp ved relasjonsbygging. Lærer- elev forholdet er asymmetrisk, derfor er det viktig at læreren hele tiden arbeider med å etablere, opprettholde og videreutvikle relasjonene (Nordahl, 2014). Læreren må se alle elevene, og elevene må oppleve at de får faglig og sosial støtte av læreren (Roland & Vaaland, 2011). Relasjonsbygging er ikke isolert fra det faglige, og derfor må dette arbeidet rettes mot det faglige (Nordahl, 2014).

Et annet elementært prinsipp er tillit og anerkjennelse (Nordahl, 2014). Tillit går ut på at de to partene stoler på hverandre. Læreren må være imøtekommende, forutsigbar, holde avtaler overfor elevene, være lyttende, troverdig, forståelsesfull og rettferdig. Når læreren har disse kvalitetene vil det hjelpe for å oppnå tillit hos elevene (Nordahl, 2014). Tillit skaper et godt fundament for utvikling av positive relasjoner (Drugli, 2015). Anerkjennelse beskrives som et gjensidig og likeverdig forhold mellom partene i relasjonen (Drugli, 2015). Anerkjennelse er et grunnleggende behov for alle mennesker. Det innebærer takknemlighet, høflighet, bekreftelse, verdsetting og opplevelsen av å være ventet (Nordahl, 2014). Elevene må møte anerkjennelse for sin forståelse og sine følelser. Når læreren har en anerkjennende holdning ovenfor eleven, vil læreren bli en bedre lytter, lettere akseptere elevens syn, følelser og meninger og få en bedre forståelse av eleven (Drugli, 2015). Anerkjennelse er med på å sikre likeverdighet, respekt og tillit i relasjonen mellom lærer og elev (Manger, Lillejord, Nordahl & Helland, 2013).

Læreren må se hele eleven, både når det gjelder faglig og ikke faglig kommunikasjon må læreren være interessert i eleven og kunne sette seg inn i elevens situasjon (Nordahl, 2014). Å vise interesse for eleven handler om å kommentere, etterspørre, huske viktige hendelser i elevens liv og våge å være personlig. På denne måten verdsetter læreren elevens interesser og erfaringer, og eleven føler at han/hun blir sett for den de er og opplever at læreren er oppmerksom og interessert (Nordahl, 2014). Smil, klapp på skulderen og blikk-kontakt er non- verbal kommunikasjon som lærerne kan benytte for å anerkjenne eleven (Nordahl, 2014).

2.1.3 Kontroll

Kontroll er en annen viktig faktor i klasseledelse og er sentral for å skape et godt læringsmiljø. Et godt læringsmiljø etableres ved at læreren har tydelige forventninger til atferd, læring og arbeidsinnsats, setter konkrete mål for læring, har tydelige regler og rutiner og gir tydelige signaler (Nordahl, 2012). Kontroll har en nær relasjon til støtte og standarder. Det må være kjente standarder for rutiner og atferd, slik at klasseledelsen ikke er tilfeldig og uforutsigbar (Roland & Vaaland, 2011). En lærer med kontroll, er en konsekvent lærer. Dette kan gjerne forbindes med streng, men en lærer som er konsekvent er troverdig og trygg (Nordahl, 2014). Når reglene og rutinene følges skapes det læringsmiljø der læringsaktivitetene er i fokus, og elevene føler seg trygge til å delta (Bergkastet, Dahl & Hansen 2009). Læreren må kunne tilpasse sin grad av kontroll etter klasse, situasjon og undervisning, og må kunne gripe inn i situasjoner der det er behov for det (Nordahl, 2014). For å få et mest mulig fullstendig bilde av kontroll vil dette kapitlet bli delt inn i regler og rutiner, forutsigbarhet og tydelige forventninger og grensesetting.

Regler og rutiner

En av oppgavene læreren har er å etablere regler og rutiner i klassen. Regler og rutiner henger nøye sammen med forventninger til elevens innsats og atferd (Nordahl, 2014). Etablering av forventninger og regler til elevens atferd er en hjørnestein i arbeidet med å fremme et positivt læringsmiljø (Webster- Statton, 2005). De rutinene og reglene læreren innfører i klasserommet må repeteres og konsekvent følges opp. Dette krever tydelighet, overvåkenhet og tålmodighet av læreren (Bergkastet & Andersen, 2013). Regler handler om hva som er lov og ikke lov i klasserommet, mens rutiner beskriver hva elevene skal gjøre i bestemte aktiviteter og situasjoner (Ogden, 2015). Forskjellen er at reglene viser til standarder, mens rutiner omhandler hva som er forventet atferd i ulike situasjoner (Marzano, 2009).

Tveit (2012) trekker frem flere viktige grunner for å anvende regler i skolen, de skal blant annet bidra til å gi elevene forutsigbarhet og trygghet. Når det er tydelige regler i en klasse, og de følges vil det bidra til en lettere skolehverdag både for elevene og læreren (Bergkastet et al., 2009). Det er viktig at elevene blir møtt med de samme forventningene til ønsket atferd av alle som arbeider i skolen, altså at det er regelkonsistens (Tveit, 2012).

Det bør være få regler, og disse bør være formulert på en enkel og kort måte slik de er lette å forstå og administrere (Ogden, 2015). Reglene om ønsket atferd bør være positivt formulert, på denne måten appellerer reglene til elevens samarbeidsevne, ansvarsfølelse og empati (Ogden, 2012a). Det er viktig å involvere elevene i arbeidet med klassens regler, på denne måten utvikler de et eierskap til reglene og føler seg forpliktet til å følge dem (Marzano et al., 2003). Reglene må bli en integrert del av skolehverdagen, og ikke en liste på veggen (Bergkastet, 2009). Derfor er det viktig at reglene blir undervist systematisk og metodisk (Bergkastet og Andersen, 2013), og at regelbrudd får konsekvenser slik at elevene respekterer dem (Nordahl, 2014).

Rutiner handler som nevnt om hva elevene skal gjøre i bestemte aktiviteter og situasjoner, det vil si ting som gjentar seg rutinemessig i hverdagen (Bergkastet, 2009; Ogden, 2012a). Godt innarbeide rutiner skaper en lettere skolehverdag for alle (Bergkastet, 2009; Ogden, 2012a). Rutinene skal regulere hva som skal skje i ulike situasjoner, for eksempel når elevene kommer inn i timen, når de skal hente bøkene sine og så videre. For at rutinene skal fungere må de øves på, innarbeides, praktiseres og demonstreres (Bergkastet, 2009; Ogden, 2012a). Når rutinene er innarbeidet i elevgruppen, vil ikke ulike aktiviteter ta unødvendig med tid, og det blir mindre uro og forstyrrelser. For at det ikke skal oppstå konflikter, er rutiner spesielt viktig i forbindelse med aktivitetsskifte og overganger. Rutinene vil også føre til en lettere og mer forutsigbar skolehverdag, og gi elevene en bedre trygghetsfølelse (Bergkastet, 2009).

Mangel på klarhet, konsistens og forutsigbarhet i skolens bruk av regler og rutiner har sammenheng med problematferd (Nordahl et al., 2007). Derfor er det viktig at reglene og rutinene er tydelige slik elevene vet hva de har å forholde seg til, og at regelbrudd fører til konsekvenser. Læreren må sammen med elevene utvikle regler og rutiner i begynnelsen av skoleåret, slik at de innarbeides tidlig (Marzano, 2011).

Forutsigbarhet og tydelige forventninger

Å formidle forventninger og beskjeder i forkant av situasjoner er viktig for at læreren skal skape forutsigbarhet og trygghet (Bergkastet, Amundsen & Skjæret, 2010; Nordahl, 2014). Forutsigbarhet er helt grunnleggende i forhold til å skape trygghet i klasserommet og lærevillige elever. For å skape forutsigbarhet kan lærere blant annet på forhånd kort gå gjennom neste time og resten av dagen slik at elevene får en oversikt. Det er viktig at læreren

informere elevene om hvem de skal arbeide med, hvor de skal være og hva de skal gjøre (Johansen, 2011). Forutsigbarhet er en del av struktur og klasseledelse (Hattie, 2009). Læreren har forventninger til elevene både når det gjelder faglige presentasjoner og atferd. Å formidle forventningene tydelig og i forkant er viktig for å sette standarder for hvilken arbeidsinnsats og atferd som forventes (Hattie, 2009).

Læreren har ofte mindre forventninger og stiller mindre krav til elever som har atferdsproblemer og/eller sliter faglig (Ogden, 2015). Denne forskjellsbehandlingen kan ofte påvirke disse elevens atferd og faglige presentasjoner negativt. Læreren bør ha fokus på hva som forventes av hele klassen, slik at elevene enkeltvis og i felleskap strekker seg mot et felles mål (Good & Brophy, 2008). Når læreren setter høye, men realistiske mål og har realistiske forventninger kan det få elever til å gjøre sitt beste både når det gjelder faglige presentasjoner og atferd (Ogden, 2015).

Målet med forutsigbarhet og tydelige forventninger er at elevene skal være klar over hva læreren forventer og hvilke regler som gjelder. Læreren må tydelig gi elevene instruksjoner om forventet atferd, læringsmål og innsats, og sjekke med elevene om beskjedene er forstått og mottatt (Bergkastet et al., 2010). For mange elever, spesielt elever med atferdsproblemer kan det være vanskelig å vite hvilke forventninger som gjelder til enhver tid, derfor er det viktig at den voksne tydelig formidler i forkant av situasjonen hva som er akseptert og hva som ikke er (Roland, 2015). Klare og definerte mål om atferd og læring er et kjennetegn på god klasseledelse (Bergkastet et al., 2010; Roland & Vaaland, 2011; Ogden, 2012a).

I løpet av en dag gir læreren mange beskjeder til elevene, og beskjeder er et av lærerens viktigste verktøy. Det er mange måter å gi beskjeder på, det kan være påminnelser, instruksjoner, korrigerende eller ren informasjon (Bergkastet, 2009). Beskjedene bør være korte og effektive (Bergkastet 2009; Roland, 2015). På denne måten kan læreren minke antall beskjeder, øke sjansen for at beskjedene blir mottatt av eleven og formidle til elevene at dette ikke er en forhandlingssak.

Når læreren formidler forventninger og beskjeder er det viktig at de forsikrer seg om at de har elevens oppmerksomhet. Dette kan blant annet gjøres med et innøvd oppmerksomhetssignal, for eksempel rytme, klapping eller noe lignende. Etterpå må lærer sjekke om beskjeden er mottatt av elevene, for eksempel ved at elevene som forstod det rekker opp hånden eller viser

tommel opp (Bergkastet et al., 2009). Videre er det viktig å ha fokus på de elevene som følger forventningene og beskjeden som er gitt (Bergkastet et al., 2009).

Grensesetting

Lærerens reaksjon på regelbrudd må være konsekvente og forutsigbare (Ogden, 2015).

Grenser handler i stor grad om å markere hva som er akseptabelt, og hva som ikke er (Roland, 2015). Elevene skal få tydelig beskjed om hva som forventes både når det gjelder det faglige og atferdsmessige, og når kravene lærere setter ikke blir tilfredsstilt må lærere gi beskjed og sette grenser. Å sette grenser kan ofte være ubehagelig, og det assosieres ofte med kritikk. Læreren kan gjerne være redd for å møte motstand, og derfor er det lettere å gi ros enn å sette grenser (Roland, 2015). Når læreren har et godt forhold til eleven, og eleven vet at lærere støtter han/henne, er det lettere å sette grenser. Derfor er det viktig med støttende grensesetting, slik at eleven vet at grensene settes for å hjelpe vedkommende (Roland, 2015). Grensesetting og korreksjon som bygger på en god relasjon er med på å forebygge og redusere problematferd (Roland, 2015).

Støttende grensesetning hjelper elevene til å forstå de gjeldende grensene, og ved at læreren er i forkant av situasjonen viser læreren at de er der for å hjelpe eleven i å ta gode valg.

Grensesetting kan være å gi beskjeder som eleven skal utføre, forklare normer og regler, løse problemer eller hjelpe eleven å ta gode valg i vanskelige situasjoner. Det innebærer også å gripe inn i negativ atferd. Når læreren skal sette grenser er det viktig å oppmuntre til positiv atferd samtidig som elevene får en god forklaring på hvorfor grensen settes. I slike situasjoner er en vennlig tone og kroppsspråk grunnleggende (Ertesvåg & Roland, 2013). En forståelse for grensene, normene og reglene, vil skape en trygghet for elevene (Ogden, 2015). Relasjon er en plattform for grensesetting (Roland & Størksen, 2011). Når kontrollen og grensesettingen blir utført med omsorg ovenfor eleven, vil det føre til at grensesettingen og kontrollen blir verdsatt (Roland, 2015). Klare grenser vil gi elevene en følelse av trygghet og forutsigbarhet (Ogden, 2015). For da vet de hva læreren godtar, og hvilken atferd som ikke er akseptabel og blir stoppet.

2.1.4 Positivt læringsmiljø

Et av hovedelementene i klasseledelse er at læreren skaper et positivt læringsmiljø (Nordahl, 2012). Et positivt læringsmiljø legger vekt på at alle elevene erfarer omsorg og gode relasjoner både fra medelevene og læreren (Pianta, Hamre & Allen, 2012). For at læreren skal lykkes som klasseleder er et positivt læringsmiljø grunnleggende (Nordahl, 2014).

Trygghet, vennlighet og inkluderende kultur uttrykkes i et positivt læringsmiljø (Nordahl, 2012). Positivt læringsmiljø er en emosjonell forbindelse mellom elev- elev og lærer- elev. Det handler om verbal og ikke- verbal kommunikasjon som uttrykker respekt, glede og varme (Pianta et al., 2012). Positivt læringsmiljø innebærer gode, varme og støttende relasjoner, og kan ses på som en form for emosjonell støtte. Det er flere faktorer som kan bidra til et positivt læringsmiljø, men jeg har tatt utgangspunkt i Pianta et al., 2012 og dermed valgt ut faktorene positiv kommunikasjon og påvirkning- entusiasme.

Positiv kommunikasjon

Et positivt læringsmiljø innebærer at kommunikasjonen i klasserommet er rolig og varm. Gjennom rolig og varm stemme skapes det et språk som kommuniserer respekt. At lærere kommer med positive kommentarer eller viser interesse for eleven er også positiv kommunikasjon. Positive kommentarer kan være å kommentere elevens deltakelse eller innsats i klasserommet eller påpeke positive ting eleven gjør. Det kan for eksempel være «*Det var en god ide! Hørte dere andre hva xxx sa?*» eller «*Jeg liker måten du har løst denne oppgaven på fordi....*» (Pianta et al., 2012).

Ros er et av de viktigste virkemidlene læreren har (Ogden, 2015). Den beste rosen er spontan, konkret og begrunnet. Å rose elevene for positiv atferd gir mer effekt enn å irettesette negativ atferd (Ogden, 2015). Ros øker sjansen for at elevene gjentar den positive atferden (Bergkastet et al., 2009). Læreren må være bevisst på funksjonen til rosen, bruke den bevisst og finne noe konkret å rose elevene for (Bergkastet et al., 2009). Ogden (2015) påpeker viktigheten av et positivt kroppsspråk, stemmeleie og ansiktsuttrykk når læreren gir positive tilbakemeldinger eller ros.

Påvirkning- entusiasme

Det er sentralt at læreren viser entusiasme i klasserommet. Bruk av entusiasme vil både påvirke elevene og læreren positivt, og vil føre til at alle tar glede av undervisningen og aktivitetene som forgår i klasserommet. Det er flere forskjellige måter læreren kan vise entusiasme på. Blant annet kan læreren vise dette gjennom å hilse på elevene ved å bruke navn og se den enkelte elev. Entusiasme vises også i et klasserom der elevene og læreren viser glede og interesse både gjennom ord og kroppsspråk for å være i klassen. Det kan for eksempel være latter, glede og smil (Pianta et al., 2012). Det er sentralt at læreren er hyggelig og blid, samtidig som læreren tydelig viser at han/hun har lyst til å være i klassen sammen med elevene å undervise (Manger et al., 2013).

2.1.5 En god start

Oppstart av timene og dagen anses ofte som et kritisk punkt for å etablere kontakt med elevene og for å få deres oppmerksomhet (Ogden, 2015). Bråk og uro oppstår ofte i starten av timen, på begynnelsen av dagene eller etter et friminutt. I disse situasjonene er det viktig at læreren er presis og ikke begynner å snakke før det er ro i klassen. En god start på timene eller dagen er viktig for at undervisningstimen blir innrammet og strukturert slik elevene har klare standarder og rammer å forholde seg til (Alenkær, 2011; Drugli, 2015; Manger et al., 2013; Roland & Vaaland, 2011). Standardene som settes i begynnelsen av timene er avgjørende for hvordan timen blir (Ogden, 2015)

Å sette en tydelig standard i begynnelsen innebærer at læreren må være først i klasserommet (Roland & Vaaland, 2011). Læreren må være godt forberedt både faglig og metodisk, og mål og forventninger til elevene må komme tydelig frem (Nordenbo et al., 2008). En god start på timen er grunnleggende for å etablere læreren som en tydelig og myndig leder. Læreren bør ta mot og hilse på elevene på morgenen (Ogden, 2015; Roland & Vaaland, 2011). I en undersøkelse av Allday og Pakurar (2007) fant de ut at når læreren håndhilser på elevene når de er på vei inn i klasserommet hjelper det elevene som viser problematferd i å konsentrere seg og denne starten gjør også at elevene ikke forstyrrer begynnelsen av timen.

Når læreren hilser på elevene på morgenen er det viktig at læreren får blikk- kontakt med den enkelte (Drugli, 2015). Drugli (2015) påpeker også at bruk av navn i denne situasjonen forsterker kontakten mellom lærer og elev. Gjennom personlig kontakt med elevene på

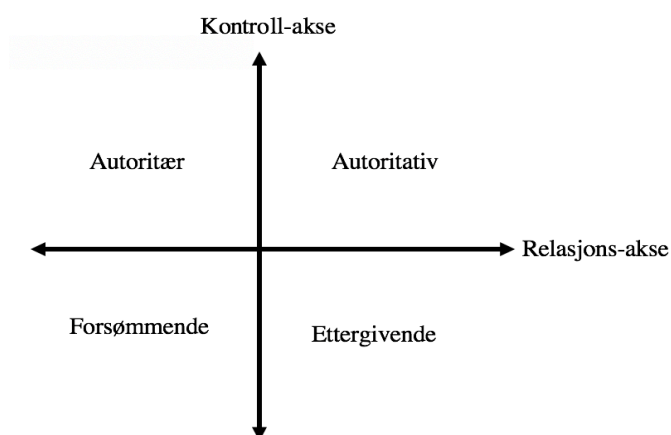
begynnelsen av dagen brytes anonymiteten (Drugli, 2015), og alle elevene blir sett og anerkjent (Manger et al., 2013). Personlig kontakt fungerer derfor både som relasjonsbygging og som en form av kontroll (Roland, 2015).

Oppstart av timen i plenum er en fordel, da henvender læreren seg til alle. Det er viktig at læreren er hyggelig og blid, slik at læreren viser at han/hun har lyst å undervise. Videre er det viktig å skape god struktur for overganger og avslutning. Timene bør også avsluttes i plenum, og elevene bør forberedes til neste time (Manger et al., 2013). En markert avslutning er sentralt for å presisere at timen er slutt (Roland, 2015).

2.1.6 Baumrinds modell

Baumrind (1991) sin forskning på oppdragelsesstiler var rettet mot foreldre. På slutten av 1960 tallet utviklet Baumrind (1991) en modell som illustrerte hvordan foreldre kombinerte de to dimensjonene kontroll og relasjon. Ulike kombinasjoner av de to dimensjonene førte til fire forskjellige typer oppdragelsesstiler: Autoritativ, ettergivende, forsømmende og autoritær. Forskningen til Baumrind (1991) ble i senere tid tatt i bruk på lærerrollen og det er her den er mest anvendt (Wentzel, 2002),

De ulike kombinasjonene av de to dimensjonene kontroll og relasjon er illustrert i en modell (figur 1), den ene aksene representerer kontroll og den andre relasjon. Modellen illustrer hva som blir effekten av de ulike kombinasjonene av kontroll og relasjon i klasseledelse (Roland, 2011).



Figur 1: Ulike kombinasjoner av kontroll og relasjon, figur etter Baumrind (1991)

Autoritativ

Autoritative lærere har klare standarder og setter klare grenser, samtidig som de er støttende og omsorgsfulle. Lærerne setter krav ut fra elevens modenhet og kapasitet, samt styrker barnets selvregulerende evne framfor å være opptatt av straff. Reglene som blir satt blir gjerne forklart og diskutert. Walker (2009) hevder at kombinasjonen av kontroll/krav og varme og støttende relasjoner vil oppnå positiv innflytelse, også for de med problematferd. En autoritativ lærer er en som respekterer, anerkjenner og ser eleven (Nordahl, 2012). Autoritativ klasseledelse vil bli videre utdypet i punkt 2.1.7.

Ettergivende

Ettergivende lærere har stor grad av relasjonsbygging, skånsomhet, varme og omsorg. Derimot krever de lite av elevene sine, og har mangel på regler og tydelige standarder. Med andre ord kan man si at disse lærerne har høy grad av relasjonsbygging, men graden av kontroll er lav. Uten krav eller grenser vil eleven ha stor grad av frihet. Dette vil begrense mulighet til forme, lede og påvirke elevene i positiv retning, og læreren vil ha vansker med å oppnå tilstrekkelig kontroll (Walker, 2009).

En ettergivende lærer vil spesielt få problemer i møte med krevende elever, på grunn av elevens store frihet og kontrollmangel (Roland, 2012). Når læreren er ettergivende vil det være mangel på rammer og forventninger, dette kan gjøre elevene utrygge og føre til et negativt læringsmiljø (Nordahl, 2012).

Autoritær

Autoritære lærere har stor grad av kontroll, men har liten eller ingen varme ovenfor elevene. Disse lærerne er krevende og korrigerende. De er opptatt av «blind lydighet», som vil si at elevene skal følge beskjedene uten noen forklaring. Kravene blir gjerne satt på en dirigerende og korrigerende måte.

En autoritær lærer kan påvirke trivselen og motivasjonen til elevene i en negativ retning, spesielt krevende elever som er avhengige av en varm relasjon og støtte (Roland, 2012). For å oppnå kontroll kan den autoritære læreren benytte seg av maktstrategier, som ironi, spydighet og latterliggjøring (Nordahl, 2012). Kontrollen oppstår fordi elevene er redde for læreren, ikke fordi de respekterer dem. Dette kan være med å øke aggresjon og motstand hos elevene,

og denne elevatferden kommer typisk frem i andre situasjon enn der den autoritære læreren er tilstede (Nordahl, 2012).

Forsømmende

Forsømmende lærere har lav grad av både relasjon og kontroll. De har lite strukturer og grenser, og de er verken støttende eller viser interesse for elevene. Som det sier seg selv vil ikke en forsømmende lærer lykkes med arbeidet sitt. I forbindelse med alle typer elever, men især med de krevende, vil en lærerstil med svak relasjonsbygging og manglende eller uklare grenser ha store problemer med å arbeide konstruktivt (Roland, 2012). Elevene vil ikke få den nødvendige anerkjennelsen, varmen, forutsigbarheten og strukturen de trenger, og dette vil føre til et negativt grunnlag for både utvikling og læring (Nordahl, 2012).

Som vi ser er det kombinasjonen av varme og kontroll som varierer i de ulike lærerstilene. Baumrind (1991) påpeker at den ideelle voksenstilen er den autoritative, der krav og regler er etablert, samtidig som barnet får omsorg og varme. Det er også denne voksenstilen som er anbefalt for lærere (Walker, 2009). Men som lærer er det også et annet perspektiv på klasseledelse som er viktig og det er elevens perspektiv, siden det er elevene som mottar klasseledelsen som læreren utøver. Det er sentralt at elevene blir sett på i et aktørperspektiv, der elevene får være med å styre sin egen hverdag med det de opplever som meningsfylt (Nordahl, 2012). Derfor er det viktig at læreren hører og ser den enkelte elev, slik at de kan vite hvilke klasseledelse som er best egentlig for dem og hva den enkelte trenger. For at elevene skal bli hørt er det viktig at de får en forståelse av det gjennom samtaler, oppfølging og at læreren viser interesse for dem (Nordahl, 2014). Eleven må selv oppleve klasseledelsen som rettferdig og positiv, og vite at det læreren gjør er for å hjelpe dem. Dette fører til at læreren må variere sin klasselederstil, ut fra hvilken situasjon elevene og læreren befinner seg i (Nordahl, 2014). Selv om læreren i hovedsak skal befinne seg i den autoritative perspektivet, kan dette føre til at læreren i noen situasjoner må bevege seg ut av dette og inn i en annen klasselederstil. På denne måten kan læreren treffe eleven der den er, og hjelpe eleven videre gjennom klasseledelse.

2.1.7 Kombinasjonen av kontroll og relasjon

En god relasjon og kontroll/krav er to sentrale faktorer i klasseledelse, men kontroll eller relasjon hver for seg er ikke tilstrekkelige, Det er kombinasjonen av disse som er avgjørende, og det handler om hvordan læreren beveger seg dynamisk mellom disse to faktorene (Walker, 2009). Dette fører oss til den ideelle praksisen, altså den autoritative klasselederen som skårer høyt både på relasjons- og kontrolldimensjonen (Overland, 2007). Dever & Karabenick (2011) påpeker at kombinasjonen mellom relasjon og kontroll er helt grunnleggende for å lykkes i arbeidet med barn.

En autoritativ lærer har klare standarder, kontrollerer at standardene holdes, stiller krav til elevene og setter grenser. Læreren er en tydelig og myndig voksenperson som respekterer elevene, bryr seg om dem og viser omsorg (Roland, 2015; Roland, Øverland & Byrkjedal-Sørby, 2016; Nordahl, 2014). I denne klasseledelsesstilen står relasjonen mellom lærer og elev sentralt, uten en god relasjon vil ikke læreren kunne utøve god klasseledelse (Nordahl, 2014). Kombinasjonen mellom korrigerende og anerkjennelse har en sentral rolle i autoritativ klasseledelse (Nordahl, 2012). Autoritativ klasseledelse er helt grunnleggende for å kunne forbedre klasseromspraksisen, og øke lærerens evne til å håndtere problematferd (Overland, 2007; Roland et al., 2016).

I det autoritative klasserommet står det demokratiske prinsippet sterk, elevene skal få ha egne meninger og ytre sine meninger. Læreren må sette grenser på en støttende og varm måte, og begrunne hvorfor reglene er slik som de er (Roland, 2012; Nordahl, 2014). Standarder læreren setter må kontrolleres, og frihetsgraden må delegeres når klassen er klar for det (Roland, 2015). En autoritativ lærer har mulighet til å påvirke elevene positivt både når det gjelder sosial og akademisk kompetanse. Ved at læreren aktivt arbeider med relasjonsbygging og samtidig utøver god kontroll kan problematferd hos elevene reduseres og forebygges (Roland, 2012). Denne klasseledelsesstilen er med på å forbygge bråk ved å være proaktiv og i forkant, og den hindrer at problematferd eskalerer (Arnesen et al., 2014).

Walker (2009) påpeker i samsvar med et autoritativt perspektiv at det er kombinasjonen av kontroll og relasjon som gir mest effekt. For å understreke viktigheten med balanse mellom disse to dimensjonene bruker han radiosignal som en metafor. En autoritativ stil gir bedre radiosignal fra lærer til elev. Når læreren er autoritativ vil også eleven «stille inn kanalen» og

lytte. Ogden (2012a) og Marzano (2009) understreker også at god klasseledelse er en balansekunst. Læreren må balansere mellom å sette grenser og vise forståelse, mellom å gi frihet og stille krav.

Læreren må skape en balanse mellom struktur og frihet. Slik jeg tolker kombinasjonen av relasjon og kontroll handler det om at læreren må vite «... *when to lighten up and when to tighten up...*» (Walker, 2009, s.128). Sitatet av Walker (2009) handler om å balansere mellom å sette grenser og gi etter. Graden av relasjon og kontroll avhenger av arbeidsmåte, elevene og faget (Nordahl, 2014). Han påker også at selv om læreren gir elevene frihet, kan læreren ha kontroll. Dette tolker jeg som at lærerens kontroll ikke nødvendigvis reduseres selv om elevene får være med å bestemme. En autoritativ lærer vil gripe inn hvis det er nødvendig, og ta styringen og kontrollen.

2.1.8 Lærersamarbeid

Tidligere var det vanlig at læreren lukket døren til klasserommet og gjennomførte undervisningen uten at noen helt visste hva som foregikk der. Undervisningen ble sett på som den enkelte lærer sin oppgave, og noe læreren løste alene. I dag derimot ser man viktigheten og verdien av lærersamarbeidet, og ser på samarbeidet som veien for å iverksette endringer og utvikle lærerarbeidet (Hauge, 2008; Lillejord, Manger & Nordahl, 2010). Det kollektive ansvaret for skolens oppgaver har blitt mye tydeligere, og tanken om den gode skole som en lærende organisasjon har vokst frem (Jenssen & Roald, 2015).

Lærersamarbeid er et vidt begrep som kan defineres og tolkes på flere ulike måter. Munthe og Postholm (2012) definerer begrepet slik: . «*Lærersamarbeid er to eller flere lærere, alle med eget ansvar og autonomi, enige om å arbeide sammen for å gjøre deres egen praksis bedre*» (Munthe & Postholm, 2012, s. 149). I definisjonen kan man se at læreres frivillighet og intensjon om å sammen gjøre sin praksis bedre fremheves. Hvordan lærersamarbeidet fungerer på skoler påvirkes av blant annet skolekoden, som er forskjellig fra skole til skole (Jenssen & Roald, 2015). Skolekoden omfatter grunnleggende normer, verdier og maktforhold som på ulike måter styrer det sosiale felleskapet (Hargreaves, 2004). Som nyansatt kan du merke at kulturen «sitter i veggen» som usynlige forventninger til hvordan en skal utføre arbeidet, hvordan en bør forholde seg til ledelsen, hvordan en bør møte ulike typer elevatferd og hvilke arbeidsmetoder som anses som gode (Jenssen & Roald, 2015). Ulike

skolekoder kan føre til ulike typer lærersamarbeid. Hargreaves (1996) kaller de to ytterpunktene for lærersamarbeid for samarbeidskultur versus påtvunget kollegialitet. I samarbeidskultur ønsker og vil lærerne samarbeide med hverandre. En slik samarbeidskultur er ikke lederstyrt eller timeplanfestet, men springer ut av behovet for å komme frem til nye løsninger eller for å nå et bestemt mål. Påtvunget kollegialitet er på flere måter det motsatte av samarbeidskultur. Det er påtvunget og timeplanfestet, tema for samarbeidet er ofte bestemt på forhånd og av noen andre enn læreren selv.

Godt lærersamarbeid har vist seg å ha en positiv effekt på elevens måloppnåelse, innsats, følelse av tilhørighet, relasjon til læreren, utholdenhet og bruk av adekvate læringsstrategier (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Denne forskningen viser at det er en sammenheng mellom skolekulturen og samarbeidet på skolen og lærerens væremåte og handling i klasserommet. I en undersøkelse av Nordahl, Mausethagen og Kostøl (2009) som undersøkte forskjeller og likheter mellom skoler med høy og lav forekomst av problematferd, fant de ut at et fellestrekk mellom skolene med lav forekomst av problematferd var at både lærerne og ledelsen så viktigheten av arbeide med en felles skolekultur, og ha et godt samarbeid mellom hverandre. Man kan med dette si at en felles skolekultur og et positivt lærersamarbeid er med på å forbygge og redusere problematferd. Samarbeidet og relasjonen mellom lærerne gjenspeiles i klasserommet. Et godt lærersamarbeid fører i mange sammenhenger også til et godt klassemiljø og god klasseledelse.

2.2 Problematferd

I dette avsnittet som omhandler temaet problematferd vil jeg begynne med en begrepsavklaring av dette sammensatte begrepet. Det er flere varianter og overlappende definisjoner på problematferd, derfor er det viktig å ha en klarhet i begrepsbruken i denne oppgaven. Deretter vil jeg fokusere på problematferd i relasjon til skolehverdagen, og se på forekomsten av problematferd. Det neste punktet dreier seg om ulike former for problematferd, og her vil jeg komme inn på undervisnings- og læringshemmende atferd, norm- og regelbrytende atferd og alvorlige atferdsproblemer. Videre beskrives håndtering av problematferd, og da er fokuset på faktorene proaktiv, konsistens og effektiv korleksjon av problematferd. Deretter beskrives risikofaktorene i skolen. Til slutt beskrives klasseledelse som en beskyttelsesfaktor i skolene, og i tråd med problemstillingen vil fokuset være hvordan

klasseledelse kan forebygge og redusere problematferd. I denne delen vil autoritativ klasseleder sammen med underkategoriene relasjon og kontroll vektlegges.

2.2.1 Begrepsavklaring

Begrepet problematferd er et uklart begrepet som kan forstås på flere forskjellige måter. Begrepet er vidt og man møter avgrensings- og definisjonsproblemer, og det dekker atferd som har varierende alvorlighetsgrad. Det kan omfatte vansker som ikke er knyttet til en diagnose, og vansker som er knyttet til en diagnose. I tillegg benytter også faglitteraturen flere ulike begreper på problematferd, de ulike begrepene brukes relativt tilfeldig og om hverandre (Nordahl et al., 2007). Dette er begreper som aggressiv atferd, innadvendt vansker, tilpasningsvansker, relasjonsvansker, utagerende atferd, antisosialatferd, samspillvansker, emosjonelle vansker, atferdsvansker og lignende (Hauge, 2008; Nordahl et al., 2007; Ogden, 2015).

Hva som oppfattes som problematferd avhenger i stor grad av miljø, tid, fagfelt, kontekst og situasjonen atferden oppstår i. Hva som anses som normal atferd på de ulike alderstrinnene avgjør også hva som oppfattes som problematferd (Nordahl et al., 2007). For eksempel er det vanlig at en toåring jevnlig får raserianfall og har en sterk vilje (Drugli, 2008). Hvis en femteklassing derimot hadde hatt denne oppførselen kunne man sett på det som problematferd.

I min oppgave har jeg valgt å bruke definisjonen til Ogden (2012b) «*Atferdsproblemer i skolen er elevatferd som bryter med skolens regler, normer og forventninger. Atferden hemmer undervisnings- og læringsaktiviteter og dermed også elevens læring og utvikling, og den vanskeliggjør positiv samhandling med andre*» (Ogden, 2012b, s. 18). I definisjonen er det ingen klar avgrensing for hva slags atferd som anses som problematferd, og både innagerende (internalisert) og utagerende (eksternalisert) atferd faller inn under denne definisjonen. Men atferdene er hemmende for elevens utvikling og læring, og hindre positiv samhandling med andre.

I definisjonen til Ogden (2012b) ligger det en forståelse av problematferd som manglende samsvar mellom skolen forventninger og krav, og barnets vilje eller evne til å møte dem. Problematferd hos elevene trenger ikke å komme på grunn av mangler hos individet, men kan

komme av ugunstige reaksjoner til betingelser i miljøet. Det meste av problematferd i skolen kan derfor være en reaksjon på miljøet elevene møter (Ogden, 2015).

2.2.2 Problematferd i barneskolen

Problematferd er et vanlig fenomen i barneskolen, og det er viktig at læreren har fokus på denne atferden. Uro, bråk, regelbrudd, avbrytelser og opposisjon kan læreren korrigere ved hjelp av enkle midler. Men hvis læreren ikke har fokus på den uønskete atferden kan alle de små problemene føre til store problemer. Det kan skapes uro, bråk og uorden i undervisningen. Noen som kan føre til mer uønsket atferd og et dårligere læringsmiljø (Ogden, 2015). Det er atferden læreren skal ta tak i, og ikke eleven selv. Da er det viktig å ikke benevne elevene som elever med problematferd, men heller elever som viser problematferd. En slik tilnærming av læreren er mindre stigmatiserende (Slåttøy, 2002).

Det er flere ulike måter problematferd i skolen kan komme til uttrykk på, men det som er felles for de elevene som viser problematferd er at de ikke innfrir skolens forventninger og krav til atferd. Det kan være elever som er grove i munnen, uhøflige, har et stort behov for oppmerksomhet, høyrøstede, sinte, umotiverte, eller elever som hele tiden er i opposisjon til læreren eller andre medelever (Ogden, 2015).

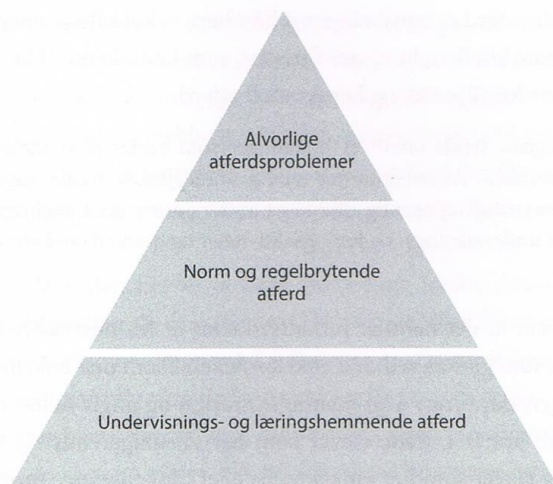
Det er problematisk å avgjør forekomsten eller omfanget av problematferd i skolen, på grunn av den varierende bruken av definisjoner, kartleggingsmetoder og informanter. Ifølge Ogden (2015) indikere flere nordiske undersøkelser at ca 10% av elevene viser atferdsvansker, eller befinner seg i risikoen for å utvikle slike problemer. Videre påpeker han at omtrent 2-5% av elevene viser alvorlige atferdsvansker.

Studien jeg viste til innledningsvis av Sørli og Ogden (2014) viste at omfanget av daglige innslag av problematferd i klasserommet var mindre. Men til tross for denne positive utviklingen konkluderte de med at det enda var mye problematferd og evidensbaserte tiltak var nødvendige. Wendelborg et al. (2016) påpeker også at det er bedre arbeidsro i klasserommet. Seks av ti elever mener det er god arbeidsro, noe som viser en positiv utvikling fra 2010 da det bare var litt under halvparten som opplevde arbeidsro. Wendelborg et al. (2016) påpeker også at elevene er mest fornøyde med arbeidsroen og arbeidsinnsatsen på barnetrinnet. At arbeidsroen har blitt bedre støtter også PISA- resultatene. I 2015 mente 25 prosent av elevene at det var uro og bråk i alle eller de fleste naturfagstimene, noe som er en

nedgang fra 2003 der andelen som mente det var uro og bråk var 41 prosent (Kjærnsli & Rohatgi, 2016).

2.2.3 Ulike former for problematferd

I Norge er det vanlig å skille mellom tre eller fire forskjellige former for problematferd (Nordahl et al., 2007; Ogden, 2015; Overland, 2007;). De ulike forskerne begrepsfester kategoriene forskjellige, men innholdet i de ulike kategoriene er omtrent lik. Med utgangspunkt i Ogden (2015) kan problematferd deles inn i *undervisning- og læringshemmende atferd*, *norm- og regelbrytende atferd* og *alvorlige atferdsproblemer*. Disse formene for problematferd er delt inn etter alvorlighetsgrad (figur 2). Ogden (2015) setter altså et skille mellom enkel, moderat og alvorlige atferdsproblemer. Slik figuren illustrerer innebærer de tre kategoriene økende alvorlighetsgrad og minkende forekomst. Det er ikke slik at elever konsekvent viser den ene eller andre type problematferd, noe viser gjerne en kombinasjon (Nordahl et al., 2007).



Figur 2: Problematferd i skolen etter alvorlighetsgrad (Ogden, 2015, s. 16)

Undervisning- og læringshemmende atferd

Undervisning- og læringshemmende atferd er den mest vanlige formen for problematferd i skolen. Eksempler på undervisning- og læringshemmende atferd er uro, bråk, lett distraheret og forstyrret i timene, drømme seg bort, urolighet, avbrytelser, protester og forstyrrelser. Slik

man se rommer det både innagerende- og utagerende atferd (Nordahl et al., 2007). De aller fleste elevene viser varierende grad av undervisning- og læringshemmende atferd i løpet av sin skolegang. Denne typen atferd kan læreren korrigere ved hjelp av enkle midler (Ogden, 2015). Isolert sett vil denne typen problematferd ikke være grunn til bekymring. Derimot kan atferden føre til problemer hvis de små utfordringene skaper så mye bråk og uro at læreren har vanskelig med å undervise og elevene vanskeligheter med å lære. Atferden kan gi høyt støy- og konfliktnivå, negative lærer- elev relasjoner og svak faglig fremdrift (Ogden, 2015).

Norm- og regelbrytende atferd

Norm- og regelbrytende atferd karakteriseres som problematferd av moderat alvorlighet. Denne atferden innebærer elever som blir fort sinte, svarer voksne tilbake hvis de blir irettesatt, hærverk, tyveri, trusler, rus, skulking, nekter å følge ulike regler og verbale eller fysiske angrep på andre (Nordahl et al., 2007; Ogden, 2015). Denne atferden er utfordrende for skolen, er ødeleggende for undervisningen og vanskelig å endre (Ogden, 2015).

Omfanget av fysisk norm- og regelbrytende atferd er størst på barnetrinnet og synker med stigende klassetrinn. Dette kan for eksempel være sparking, slag og lugging. Verbal utagering har derimot en økende tendens, og har sitt toppunkt på slutten av ungdomsskolen, før den avtar på videregående (Nordahl et al., 2007).

Alvorlige atferdsproblemer

Alvorlige atferdsproblemer omtales som fiendtlighet og gjentatt fysisk aggressiv atferd. Elevene som viser atferdsproblemer innenfor denne kategorien utviser store avvik fra akseptert atferd og normer. Alvorlige atferdsproblemer kjennetegnes med at elevene er sinte, ofte slåss, kranglete og mer intense enn andre. De nekter som regel å samarbeide med voksne, og er konstant i opposisjon til autoriteter (Ogden, 2015) Barn og unge som viser alvorlige atferdsproblemer er ikke en homogen gruppe, men kan utføre handlinger som overgrep, innbrudd, ran, omfattende mobbing, vold, omfattende skulking, trakassering og misbruk av rusmidler (Nordahl et al., 2007).

Denne gruppen elever kan ha lite empati for andre og/eller ha svake sosiale ferdigheter. Svake sosiale ferdigheter sammen med aggressiv atferd kan føre til at disse elevene blir avvist av læreren og andre medelever (Ogden, 2015). Alvorlige atferdsproblemer er som regel et sammensatt problem, og derfor ofte vanskelig å håndtere i skolen.

2.2.4 Håndtering av problematferd

Håndtering av problematferd er en utfordring i skolen, og en viktig del av lærerens arbeid. Siden positiv atferd hos elevene er det beste utgangspunktet for læring og utvikling (Pianta et al., 2012), er det viktig at læreren har den kompetansen som trengs for stoppe uønsket atferd. Læreren må også hele tiden arbeide med å forbedre sin kompetanse innenfor dette området (Ertesvåg, 2011).

For å oppnå positiv atferd er det viktig at læreren oppmuntrer til denne atferden, samt reduserer og forebygger problematferd (Pianta et al., 2012). Det er flere sentrale og viktige faktorer som medvirker til håndtering av problematferd, men jeg har med utgangspunkt i Pianta et al. (2012) valgt ut faktorene *proaktiv, konsistens og effektiv korreksjon av problematferd*.

Proaktiv

En proaktiv klasseledelse handler om at læreren er i forkant av situasjonen, og på denne måten forebygger problematferden før den viser seg (Pianta et al., 2012). Læreren korrigerer eller forebygger begynnende problematferd på måter som forstyrrer undervisningen eller læringsaktivitet minst mulig (Ogden, 2015). Læreren arbeider også aktivt for å skape et engasjerende og godt læringsmiljø (Manger et al., 2013). Det er flere undersøkelser som viser at det er lettere å forebygge uro enn å stoppe den (Ogden, 2015). Derfor er det viktig at læreren er proaktiv istedenfor å være reaktiv. En reaktiv lærer reagerer når situasjonen har oppstått, og det kan da være vanskeligere å stoppe problematferden uten at det skapes mer forstyrrelser og uro i klasserommet. Etablerte regler og rutiner, tydelige forventninger, gi oppmerksomhet til positiv atferd og være en tydelig leder er en del av det forebyggende arbeidet, og er med på å bestemme om læreren handler proaktiv eller reaktivt. (Ogden, 2015). For å forebygge og redusere problematferd er det helt sentralt at læreren er proaktiv (Nordahl et al., 2007)

For å være proaktiv er det viktig at læreren er overvåkende og beveger seg aktivt rundt i klasserommet. På denne måten kan læreren se alle arenaene og elevene, og kan forhindre at problematferd utvikles. Det handler om at læreren er observant på tidlige signaler på problematferd og er i forkant, slik at konflikten, situasjonen eller utageringen kan stoppes raskt og umiddelbart (Ogden, 2015). Lærerne må overvåke hele klassen både når elevene

arbeider i grupper, individuelt og når hele klassen undervises samlet. Når læreren hjelper en enkeltelev må læreren overvåke resten av klassen selv om hovedfokuset vil være på den enkelte (Pianta et al., 2012).

Konsistens

Som nevnt tidligere er det utrolig viktig med forutsigbarhet og tydelige forventninger til elevene. Med at læreren tydelig formidler forventninger om atferd og faglige presentasjoner er elevene klar over hva som forventes av dem, og det skapes trygghet og forutsigbare rammer (Bergkastet et al., 2010). Elever som viser problematferd sliter gjerne med å vite hva som er akseptert og forventet i de ulike situasjonene, derfor er det sentralt at læreren tydelige formidler dette (Roland, 2015).

Klare forventninger innebærer at rutiner og regler er konsistente og tydelige for alle partene i klasserommet, samtidig som reglene og rutinene følges opp på en forutsigbar og konsistent måte (Pianta et al., 2012). Læren må vise de samme holdningene i ulike aktiviteter og arenaer, noe som innebærer at læreren hele tiden må ha de samme klare forventningene til elevene. Det er også sentralt at det er konsistens mellom det læreren sier og det læreren gjør (Roland, 2015). Å være konsistent innebærer for eksempel å ikke la elevene snakke uten å rekke opp hånden. For å opprettholde konsistensen må dette gjelde for enhver tid og for alle elevene (Pianta et al., 2012).

Effektiv korreksjon av problematferd

Atferdskorrigerer handler om ulike tiltak for å redusere uønsket atferd og stimulere positiv atferd (Ogden, 2015). Ved korreksjon er det viktig å signalisere til eleven at man bare vil hjelpe han/hun (Bergkastet et al., 2009). Det er handlingen som ikke er akseptert, derfor er det viktig å skille mellom hvem eleven er og hva han/hun gjør. Eleven skal verdsettes, men handlingen skal ikke aksepteres. Det er veldig viktig å kombinere korrigerer med anerkjennelse, noe som også samsvarer med det autoritative perspektivet (Nordahl, 2014).

Roland (2011) understreker at et av hovedprinsippene for å håndtere elever som viser problematferd er å ha en balanse mellom varme og kontroll. Disse elevene stiller høye krav til læreren både når det kommer til å lærerens evne å utøve kontroll og relasjonsbygging. Han påpeker at læreren må bruke relasjonsbygging for å komme i posisjon til grensesetting. Når

læreren har en god relasjon til elevene, vil elevene ha tillit til læreren. Dette vil vanligvis føre til at eleven er mer lojal ovenfor læreren, noe som gjør at korreksjon, grensetting og kontroll blir lettere (Roland & Vaaland, 2011).

Siden måten læreren korrigerer eleven på vil påvirke utviklingen av lærer- elev relasjonen er det viktig at det gjøres på en tydelig og respektfull måte (Nordahl, 2012). Korrigeringen bør skje diskret slik at den uønskede atferden ikke får mer oppmerksomhet enn nødvendig.

Bergkastedet et al. (2009) bruker begrepet «minst mulig reaksjonstid», som handler om at korrigeringen skal skape minst mulig forstyrrelser. Ogden (2015) bruker begrepet «rett tiltak til rett tid» dette innebærer å avdekke problematferden tidlig og gi atferden en raskt og tydelig reaksjon.

Overdreven bruk av negative reaksjoner kan føre til at det mister sin virkning og til en negativ lærer- elev relasjon. Når lærerens fokus er på det positive eleven gjør, vil eleven lettere forstå at korrigerende er for å hjelpe (Ogden, 2015). Derfor er det viktig med en overvekt av positive tilbakemeldinger. Dette er med på å skape en positiv lærer- elev relasjon, noe som forebygger feiltolkninger med tilsnakk og korrigerende. Da oppfattes tilsnakk og korrigerende som det det er, altså en oppfordring til å dempe atferden sin eller til å øke arbeidsinnsatsen.

En enkel og effektiv korrigeringsmetode som egner seg godt til sosial uro er demping. Det handler om å korrigere mest mulig diskret, ved at eleven som bryter reglene får en henvendelse. Blikkontakt, fysisk nærhet og bevege seg mot eleven er virkemidler som kan brukes demping. En fremgangsmåte er å stoppe opp i undervisningen, si elevens navn, få blikk-kontakt og bevege seg mot eleven. Deretter forsetter læreren undervisningen (Roland & Vaaland, 2011).

En annen effektiv metode er å gi eleven som viser uønsket atferd en bestemt og vennlig beskjed. Deretter trekker læreren seg bort og gir eleven rom til å reflektere over det (Bergkastedet et al., 2009). Blikk-kontakt i seg selv er veldig effektivt, og i noen tilfeller kan dette være nok (Roland & Vaaland, 2011). Gjennom blikk-kontakt vet eleven at læreren ser han/hun og at atferden som eleven utførte ikke er akseptert. Når læreren er problemløsende ved korrigerende av uønsket atferd fokuserer læreren på løsninger, og bruker effektive og raske strategier for å korrigere atferden. Det er viktig at læreren forteller problemet til eleven, hjelper eleven til å finne en god løsning og gir eleven handlingsalternativ (Pianta et al., 2012;

Ogden, 2015). Det kan for eksempel være «*Jeg kan se at du ikke sitter ved pulten din nå, kan jeg hjelpe deg med å komme i gang med oppgavene dere skal gjøre?*» eller «*Per ikke avbryt når Stine snakker, rekk opp hånden og vent på din tur*». Ved å korrigere atferden på denne måten vet elevene at atferden ikke er akseptert av læreren samtidig som elevene får et alternativ.

For å stoppe problematferd der elevene truer, plager, angriper andre eller ødelegger inventar, er det viktig gripe inn fortrest mulig. Målsetningen er å stoppe problematferden raskest mulig, begrense negative ringvirkninger og forbygge at eleven gjentar handlingen (Ogden, 2015).

Det er oftest best å gripe inn når situasjonen er i ferd å utvikle seg. Læreren må se etter signaler, som for eksempel at elevene knuffer med hverandre eller at lydnivået stiger når to elever diskuterer. For å stoppe atferden kan læreren gi en kort og autoritativ beskjed, ta elevene det gjelder ut fra klasserommet å snakke med dem eller be klassen forlate rommet slik at bare læreren og elevene det gjelder er igjen (Ogden, 2015). Hva som er best løsning avhenger av hvor alvorlig situasjonen er og hvilke valgmuligheter læreren har.

2.2.5 Risikofaktorer i skolen

For å kunne redusere og forebygge problematferd er det sentralt å kjenne til forhold og faktorer som øker sannsynligheten for problematferd (Nordahl et al., 2007). Risikofaktorer blir av Drugli (2008) definert slik «*Risikofaktorer er faktorer som vil kunne øke sjansen for å utvikle problematferd, og en negativ utvikling*» (Drugli, 2008, s.13).

En risikofaktor for en bestemt atferd er ikke i seg selv årsaken, men kan øke risikoen for å utvikle problematferd (Ogden, 2015). Risikofaktorer er en forløpsindikator eller faresignal for problematferd (Nordahl et al., 2007; Overland., 2007). Virkningen av risikofaktorene varierer fra elev til elev, og det er ikke slik at barn som er utsatt for risikofaktorer automatisk får en skjevutvikling (Nordahl et al., 2007). Forskerne er delvis uenige om hvordan risikofaktorene påvirker utviklingen. Drugli (2008) mener at det er sammensetningen av risikofaktorer som påvirker utviklingen av problematferd, og at sammensetningen har større betydning for skjevutviklingen enn antall risikofaktorer. Nordahl et al. (2007) hevder derimot at det er antall risikofaktorer som har betydning for skjevutviklingen. Jo flere risikofaktorer som påvirker eleven, jo større sjanse er det for at eleven utvikler problematferd.

Ogden (2015) deler risikofaktorene inn i individuell, familie, skole og nærmiljøet. Nordahl et al. (2005) deler inn i individuelle og kontekstuelle risikofaktorer, som han videre deler inn i ulike underkategorier. I tråd med min problemstilling vil jeg fokusere på risikofaktorer i skolen, som er kontekstuelle risikofaktorer. Risikofaktorer i skolen er nært knyttet til klassen som sosial samhandlingsarena og skolen som sosial kontekst (Sørli & Nordahl, 1998). Risikofaktorer i skolen er negative lærer- elev relasjoner, uklare og/eller forhøye forventninger til elevers atferd, lite struktur, konfliktpreget og ikke- støttende klassemiljø, konflikter og uenigheter i lærerkollegiet, lite motiverende arbeidsformer og lærestoff, svak lærerkompetanse, få og dårlige tiltak for forebygging og håndtering av problematferd, uklare regler og inkonsistent oppfølging av reglene (Ogden, 2015, Sørli, 2000)

2.2.6 Beskyttelsesfaktorer i skolen

Med utgangspunkt i Ogden (2015) og Nordahl et al. (2007) sin inndeling av risikofaktorer, vil jeg i dette avsnittet beskrive skolen som en kontekstuell beskyttelsesfaktor. I tråd med min masteroppgave vil fokus være på klasseledelse som en beskyttende faktor i skolen, og hvordan klasseledelse kan forebygge og redusere problematferd. Forebyggende tiltak reduserer problematferd (Ogden, 1992). Beskyttende faktorer kan motvirke eller nøytralisere den negative effekten av risikofaktorer (Nordahl et al., 2007; Ogden, 2015). Begrepet defineres slik «... *Beskyttende faktorer fremmer kompetanse og positiv utvikling, og kan dermed ha en problemforebyggende innvirkning og moderere eller kompensere for negative innvirkninger av risikofaktorer*» (Nordahl et al., 2007, s. 82).

Forskning på hva som kan være forskjellen mellom skoler med høy og lav forekomst av problematferd, bekrefter at en tydelig leder som utøver god klasseledelse forebygger og reduserer problematferd. Andre egenskaper hos læreren som er viktige i arbeidet med problematferd er personlig egenhet og kompetanse som veileder og leder for elevene (Nordahl et al., 2007). I en undersøkelse i Norge av Nordahl et al. (2009) ble tre skoler med lav forekomst av problematferd og tre skoler med høy forekomst av problematferd undersøkt. I studien kom det frem at det var klasseledelse som hadde den største betydningen for forekomsten av problematferd. Tydelige og god klasseledelse var både med på å forebygge og redusere problematferd. På skolene som hadde lav forekomst av problematferd var det god klasseledelse, godt læringsutbytte og elevene viste god arbeidsinnsats og motivasjon. Med dette kan man se at problematferd ikke bare er en utfordring for læreren og

klassekameratene, men at problematferd har en klar sammenheng med elevenes arbeidsinnsats, motivasjon og læringsutbytte i skolen.

For å redusere og forebygge problematferd viser forskning at utviklingen og opprettholdelsen av et godt læringsmiljø er sentralt (Sørli, 2000; Nordahl et al., 2007). Sørli (2000) påpeker at skoler som har lav forekomst av problematferd kjennetegnes blant annet av trygge og positive læringsmiljø, god håndtering av problematferd og fokus på god faglig og sosial utvikling. Klasseledelse omhandler om å arbeide for å forebygge problematferd og skape et godt læringsmiljø for alle elevene (Ogden, 2015).

En god relasjon sin betydning for å forebygge og redusere problematferd

Nære, varme og positive lærer- elev relasjoner kan være en beskyttende faktor for elevene (Drugli & Nordahl, 2010). Elver som viser problematferd har ofte en negativ relasjon til læreren (Drugli, 2015). For å forebygge og redusere problematferd har en positiv lærer-elev relasjon en stor betydning.

Det er en nær sammenheng mellom lærerens relasjon til elevene, klasselederstil og hvor mye problematferd elevene rapporterer i skolen (Bru, Stephens & Torsheim, 2002). Lærere som har en positiv relasjon til alle elevene sine, har også mindre problematferd i klassen (Nordahl et al., 2007). En positiv relasjon mellom lærer og elev er en fordel i forhold til atferden elevene viser (Pianta, 1999; Marzano, 2009).

Elever som viser problematferd får ofte negative tilbakemeldinger og korreksjoner i stedet for positive tilbakemeldinger, ros og oppmuntring. Belønninger, ros og oppmuntringer er med på å forebygge og redusere problematferd (Nordahl et al., 2007; Webster- Stratton, 2005), og fokus på den positive atferden kan derfor ses på som en beskyttelsesfaktor. Det er atferden læreren gir oppmerksomhet som forsterkes og gjentas.

Elever som viser problematferd er som regel mer lojale overfor en lærer de har tillit til og liker. Dette viser viktigheten av tillit i relasjonen. Gjennom å behandle elevene med respekt og unngå å krenke dem vil problematferden reduseres og forebygges (Roland & Vaaland, 2011). For å styrke relasjonen til elever som viser problematferd er det viktig å tilbringe tid og bli kjent med dem (Nordahl et al., 2003). Tillit og respekt i lærer- elev relasjonen er derfor en beskyttelsesfaktor når det kommer til problematferd.

Positive følelser ovenfor elever som viser problematferd er utrolig viktig. Problematferden kan gjøre det vanskelig og kan skape problemer for å opprettholde de positive følelsene i lærer- elev relasjonen. Mangel på de positive følelsene kan føre til at problematferden opprettholdes, noe som indikerer viktigheten i å fokusere på det positive elevene gjør (Overland, 2007).

Regler, rutiner, motivasjon og en god start sin betydning for å redusere og forebygge problematferd

En undersøkelse av Lindberg og Ogden (2001) viser at klarhet, konsistens og forutsigbarhet i skolens bruk av regler har en nær sammenheng med forekomsten av problematferd. For å forebygge og redusere problematferd har etablering av regler og konsistens oppfølging av dem vist seg å være en god strategi (Todd, Horner, Sugai & Sprauge, 1998; Overland, 2007), og det kan derfor ses på som en beskyttelsesfaktor. Reglene må være formulert på en måte som gjør at de er entydige, slik at elevene som viser problematferd ikke kan vri på dem og sette dem ut av spill (Overland, 2007). For elever som viser problematferd er det også viktig at det er få og tydelige regler, slik de får en bedre forståelse av reglene og hvilke atferd som er akseptert i ulike situasjoner. En lærer som har tydelige regler vil være en beskyttelsesfaktor for elevene som viser problematferd. Standarder for rutiner og atferd, struktur og trygghet vil kunne være med å redusere og forebygge problematferd i klasserommet (Roland & Vaaland, 2011). Mangel på disse sentrale faktorene vil ofte føre til bråk og uro i undervisningssituasjonen (Manger et al., 2013).

Det er sentralt at læreren fanger elevenes oppmerksomhet og motiverer til innsats. Ved å engasjere alle elevene i undervisningen eller klasseroms aktiviteten vil elevene ha mindre anledning til å forstyrre og bråke. En faglig sterk lærer som har en motiverende, engasjerende og meningsfylt undervisning vil være med å redusere og forebygge problematferd (Ogden, 2015; Nordahl et al., 2007) og fungere som en beskyttelsesfaktor for elevene.

Gjennom en systematisk og god start på dagen og timene vil problematferd reduseres og forebygges. En god start er med å hindre at problematferd starter, og/ eller utvikler seg (Slåttøy, 2002), og fungere derfor som en beskyttelsesfaktor.

3.0 Metode

Forskning handler om å skaffe seg sikker og ny viten og kunnskap. Alle påstandene i forskning må bygge på god dokumentasjon. Ved å bruke ulike fremgangsmåter samles det inn informasjon som best mulig kan beskrive den virkelige verden på en troverdig måte. Kritisk, logisk og konsistent tenking er grunnmuren i forskning. Dette gjelder enten man har som formål å oppdage ny viten, finne ut om eksisterende kunnskap fremdeles er gyldig, kartlegge et temaområde eller beskrive et fenomen (Lund & Haugen, 2006).

Metode er en fremgangsmåte, og betyr å følge en bestemt vei mot målet (Johannessen et al., 2010). Det handler om å samle inn, analysere og tolke data. De viktigste kjennetegnene på empirisk forskning er grundighet, åpenhet og systematikk (Johannessen et al., 2010). Dataene som blir samlet inn og analysert er ikke virkeligheten, men skal representere og gjenspeile den.

I dette kapitlet vil jeg beskrive kjennetegn med kvalitativ metode, samt hva som kjennetegner case- studie og hvilke fordeler som ligger i å kombinere observasjon og intervju. Etterpå beskrives utvalget i studien min. Deretter vil jeg si noe om observasjon som metode, hvorfor jeg valgte denne metoden og hvordan jeg gjennomførte og dokumenterte observasjonen. Videre vil jeg beskrive intervju som metode, hvorfor jeg valgte intervju og gjennomføringen av intervjuprosessen. Deretter vil jeg beskrive analyseprosessen, hvordan dataene ble analysert og systematisert. Etterpå beskrives det hvordan datamaterialet er kvalitetssikret, da med tanke på reliabilitet, validitet og overførbarhet. Til slutt vil jeg ta for meg etiske vurderinger ved studien.

3.1 Kvalitativ forskningsmetode

Innenfor samfunnsvitenskapelig metodelære er det vanlig å skille mellom to hovedtilnærminger til forskning, kvantitativ og kvalitative metode. Disse to forskningstilnærmingene har betydningsfulle ulikheter, både med tanke på hvordan forskningen gjennomføres, datainnsamling og tolkning av resultater (Kvale & Birkmann, 2015; Thagaard, 2013). Ved kvantitativ metode forholder man seg data i form av kategoriserte fenomen, og har vekt på utbredelse og antall (Thagaard, 2013). Kvalitativ metode derimot sier noe om kvaliteter og spesielle kjennetegn eller egenskaper ved fenomenet som forskes på. Denne metoden er hensiktsmessig når man skal studere fenomener som ikke er særlig kjent,

eller når man ønsker å få en grundig forståelse av fenomenet. Kvalitativ metode går mer i dybden og vektlegger betydning og mening (Thagaard, 2013).

Et av særtrekkene med kvalitativ forskning er at du forholder deg nært til informantene som studeres, samtidig som du skal være objektiv til informantens opplevelser og handlinger. Dette fører til at kvalitativ forskning skaper en god forutsetning for dybdeforståelse (Lund & Hauge, 2006) og helhetsforståelse (Johannessen et al., 2010) av fenomenet som studeres. Målet er å danne et helhetlig bilde av fenomenet ut fra deltakeres perspektiv, du skal forstå «den andre» sine handlinger og meninger (Denzin & Lincoln, 2005). Det benyttes ofte et begrenset antall deltakere i kvalitative studier siden fokuset er dybde- og helhetsforståelse (Thagaard, 2013).

Forskningens problemsstilling eller tema bestemmer valg av metodisk tilnærming (Johannessen et al., 2010). Metoden som velges skal være relevant til forskningsspørsmålet, og hjelpe å gi det beste svaret. Mitt mål med studien var å finne ut hvordan en lærer som er beskrevet som dyktig av ledelsen reduserer og forbygger problematferd gjennom klasseledelse. Jeg har valgt å rette oppmerksomheten mot den utvalgte læreren, og observere lærerens klasseledelse samt å få del i hennes meninger og forståelser av temaet. På bakgrunn av dette har jeg valgt en kvalitativ studie.

3.2 Case- studie

Opgavens forskningsdesign er case-studie. Case-studie kjennetegnes ved undersøkelsesopplegg som er rettet mot å studere mye informasjon om få caser eller enheter, og at det gis mest mulig inngående beskrivelse av casen/casene som studeres (Thagaard, 2013; Johannesen et al., 2010). En kan enten studere en avgrenset enhet eller flere avgrensede enheter (Creswell, 2013). Enhetene eller casene studien fokuserer på kan være personer, organisasjoner eller grupper. Målet med en slik studie er å oppnå rikholdig og dyp informasjon om enheten eller enhetene som studien fokuserer på (Thagaard, 2013; Johannesen et al., 2010). I en slik studie er det vanlig å bruke flere metoder for å samle inn data, dette kan for eksempel være observasjon, deltakende observasjon og intervju. Yin (2014) påpeker at case- studie egner seg best når forskeren ønsker å svare på hvorfor eller hvordan og når forskeren har liten eller ingen kontroll over hendelsen som studeres.

Yin (2014) skiller mellom to forskjellige typer case- studier. En case- studie kan være ett case eller en sammensetning av flere caser. For å besvare forskningsspørsmålet i min oppgave har jeg brukt et enkelt case- studie med flere metoder. Jeg har benyttet meg av observasjon og intervju for å få mye og detaljrike data om casen. I denne oppgaven har jeg valgt å benytte case- studie for å forske på hvordan en lærer gjennom klasseledelse kan redusere og forebygge problematferd. Jeg vil altså ha svar på et hvordan spørsmål, noe case- studie er godt egnet til (Yin, 2014).

3.2.1 Kombinasjonen av observasjon og intervju

Et planlagt metodevalg er helt sentralt for å oppnå høyest mulig validitet (Lunde & Haugen, 2006). I min studie har jeg valgt observasjon som hovedmetode, og brukt intervju som en supplerende metode. Kombinasjonen av kvalitativ intervju og observasjon som metode kan gi dypere forståelse av fenomenet som studeres, og kan hjelpe forskeren til å se fenomenet fra flere synsvinkler (Johannessen et al., 2010). Kombinasjonen av ulike metoder kalles for triangulering, og Denzin og Lincoln (2005) påpeker at observasjon og intervju har en utfyllende effekt på hverandre.

Jeg vil påpeke at jeg ser flere fordeler med å kombinere disse to forskningsmetodene. Bruken av disse metodene gir grunnlaget for ulike type data (Fange, 2010). Gjennom denne kombinasjonen kan jeg sammenligne det læreren sier med det hun gjør, eller omvendt. Intervjuet kan også brukes til å både validere og konfrontere observasjonsmaterialet mitt. Ved å observere først blir jeg kjent med informanten og felte jeg studerer, og dette er med på å danne et godt grunnlag for intervjuet (Fangen, 2010). Postholm (2010) understreker at hensikten med kvalitative studier er å forstå kompleksiteten til fenomenet som studeres, jeg tror at kombinasjonen av disse to metodene kan hjelpe meg å få en dypere forståelse av fenomenet som jeg skal studere og kompleksiteten til det.

3.3 Utvalg

I min studie var utvalget en lærer, og denne læreren observerte og intervjuet jeg. Grunnen til at jeg valgt en læreren isteden for flere var på grunn av observasjonen. Når utvalget mitt bare var en lærer fikk jeg mulighet til å observere denne lærere i flere timer gjennom to uker fremfor å observere flere lærer i færre timer hver. Dette gjorde jeg fordi jeg ønsket å få en grundig innsikt i hvordan denne læreren arbeidet med klasseledelse for å redusere og forbygge

problematferd. Observasjon av en lærer over lengre tid kunne også gi meg en bedre dybde- og helhetsforståelse av temaet jeg skulle studere. Selv tror jeg ikke at observasjon av enkelttimer ville gitt meg et like helhetlig perspektiv og det samme innblikket i klasseledelse og hvordan læreren arbeidet. Gjennom observasjon og intervju av en lærer får jeg mye informasjon om et begrenset antall personer, noe som kjennetegner kvalitativ metode (Thagaard, 2013).

Det første steget i forskningsprosessen er å få tilgang til felte. For å få tilgang til felte henvendte jeg meg direkte til ledelsen på en barneskole. Ledelsen fungerte som min portvakt (Fangen, 2010) eller døråpner (Johannessen et al., 2010). Jeg presenterte problemstillingen min, fortalte hva studien min gikk ut på og spurte om de var interesserte i å delta. Ledelsen gav meg et positivt svar. Jeg sa jeg var interessert i en dyktig lærer, som arbeidet i en klasse der jeg kunne se hvordan denne læreren arbeidet for å redusere og forebygge problematferd. Jeg forklarte også at jeg ønsket å intervju og observere denne lærere. I første omgang tok ledelsen kontakt med den aktuelle læreren, og deretter tok jeg kontakt. Jeg gjorde først en muntlig avtale med læreren, senere fikk læreren informasjonsskriv og samtykkeerklæring (vedlegg 1), og avtalen ble gjort skriftlig. Jeg delte også ut samtykkeerklæring til foreldrene til elevene i klassen jeg skulle observere (vedlegg 2). Sammen med læreren som jeg skulle observere ble vi enige om hvilke timer som ville være mest nyttige for meg å observere i de to ukene. Observasjonen ble gjennomført mens elevene hadde klasseromstimer, undervisning i halv klasse og spisetimer. På forhånd hadde jeg utarbeidet en observasjonsguide (vedlegg 3) og intervjuguide (vedlegg 4), slik at jeg kunne systematisere dataene.

3.4 Observasjon

Observasjon betegnes i dagligtalen som å se, iaktta, følge med eller oppdage. Observasjon skjer hele tiden bevisst eller ubevisst gjennom våre sanser. Når man bruker observasjon for å forske, går det fra tilfeldig sansing til systematisk tilegnelse av ny kunnskap (Johannessen et al., 2010). Observasjon handler om å kartlegge, avdekke og registrere hva mennesker gjør i ulike situasjoner, hvordan kommunikasjonen og samhandlingen foregår, hvilke sosiale og emosjonelle klima som er i gruppen og så videre (Lund & Hauge, 2006).

Når man observerer er det viktig å være objektiv og konsentrere seg over det som faktisk skjer (Thagaard, 2013). Som forsker er det også viktig å være oppmerksom på at observasjon aldri er helt objektivt, for hvis to personer hadde observert samme situasjon hadde det uansett blitt

beskrevet ulikt. Observasjonen vil alltid bli oppfattet gjennom forskerens fagfilter, og derfor vil den aldri være teorifri (Ringdal, 2009). I tillegg vil observasjonen bli påvirket av forskeres fordommer, følelser og verdier.

Forskeren som observerer kalles observatør. Rollen som observatør innebærer å beskrive hverdagslige hendelser så grundig og godt som mulig. Observatøren registrer sine iakttakelser gjennom å erfare, lytte og se (Johannessen et al., 2010).

For å registrere data kan en benytte seg av flere metoder, de mest vanlige er feltnotater, lydopptak og filmopptak (Thagaard, 2013). Siden personene som bli observert kan føle at lyd- og videopptak er ubehagelige og overvåkende valgte jeg å benytte meg av feltnotater for å påvirke situasjonen og personene minst mulig.

3.4.1 Hvorfor observasjon?

Selv om observasjon er ressurs- og tidskrevende metode, ansees det som den mest gunstige metoden når forskeren ønsker direkte tilgang til felte som skal undersøkes. Observasjon gjør at man kommer nærmere personers virkelighet, og får personlig kunnskap (Fange, 2010). Forskeren får et direkte innblikk, og får se det ekte livet i den virkelige verden gjennom førstehåndserfaringer (Robson, 2011). Gjennom observasjon sikrer forskeren seg også informasjon om forhold deltakerne ikke vil snakke om (Fangen, 2010). Kunnskap og kompetanse er ikke alltid formulerbar, og derfor anses observasjon som den eneste metoden å skaffe seg gyldig kunnskap på i flere sammenhenger. «*Det er ikke sikkert at det vi sier vi gjør, er det vi faktisk gjør*» (Johannessen et al., 2010, s. 119). Derfor synes jeg at observasjon var et naturlig valg i min studie, siden formålet var å se hvordan en lærer faktisk praktiserte klasseledelse, og ikke hvordan det sies at det gjøres. Observasjon kunne også gi meg detaljrike beskrivelser av menneskelige handlinger, atferd, samhandling og aktiviteter (Johannessen et al., 2010).

Ved bruk av observasjon som metode er det forskeren selv som gjennomfører datainnsamlingen. Forskeren anses da som et filter som data må passere gjennom, med andre ord kan man si at mennesket blir et instrument. Sensitiviteten mennesket har gjør at de kan fange opp det underliggende budskapet, for eksempel gjennom kroppsspråk. Mye av informasjonen kan ligge i det som vises, men ikke direkte sies (Johannessen et al., 2010). Konteksten og fenomener som studeres eksisterer i en helhet, gjennom observasjon kan

forskeren forstå og få tilgang til kompleksiteten i ulike situasjonene (Johannes et al., 2010). Dette gjør at jeg som forsker kan få tilgang til informasjon på flere nivå og skape meg et sammensatt og helhetlig bilde av det jeg studerer. Noe som fører til at det er lettere å se sammenhenger og reflektere underveis, som videre gir et godt utgangspunkt for analysen og fortolkningen som skal foregå i ettertid (Fangen, 2010; Johannessen et al., 2010). Inntrykk og følelser blir en del av forskeres forståelse av felte.

3.4.2 Gjennomføring

Observasjon som metode innebærer å gå inn i, være til stede i og forlate felte. Observasjon av hverdagen i klasserommet er det man kaller en naturlig setting, noe som innebærer at fenomenet som studeres ikke kan skilles fra sammenhengen som det blir erfart i (Johannessen, et al., 2010). I min studie betyr det at klasseledelsen ikke kan ses på separat, men må erfares i det samspillet den foregår i. Lund og Haugen (2006) kaller det feltobservasjon eller naturlig observasjon, siden observasjonen foregår i informantens sitt naturlige miljø.

Med observasjon som metode kunne jeg velge mellom fullstendig deltakende, deltakende observasjon eller fullstendig observasjon (Thagaard, 2013). Dette går ut på om jeg ville delta i den situasjonen som jeg skulle observere, eller om jeg ville stå på sidelinjen. (Thagaard, 2013). Siden de som observeres bevisst eller ubevisst kan endre sin atferd (Thagaard, 2013) valgte jeg å stå på sidelinjen og bruke fullstendig observasjon for å påvirke observasjonssituasjonen minst mulig.

Når jeg benyttet meg av fullstendig observasjon hadde jeg hele oppmerksomheten på selve observasjonen. Jeg stod på sidelinjen og konsentrerte meg om hva jeg så og hørte. Når du er deltaker er det en fare for å bli så deltakende at selve observasjonen kommer i andre rekke (Fangen, 2010). Dette problemet unngikk jeg med å være på sidelinjen. Det kan være krevende å være tett på informantene samtidig som man må tolke det utenfra (Fangen, 2010). Ved bruk av fullstendig observasjon hadde jeg hele tiden en distanse til jeg observerte, noe som gjorde at det var lettere å ha en åpen holdning og være objektiv.

Å holde fokus på det som skal observeres kan være utfordrende. Når man observerer kan alt virke interessant, noe som kan føre til at man lett kan gå seg vill (Johannessen et al., 2010; Fange, 2010). Dette kan være en byrde i etterkant når en skal systematisere og analysere

materialet. Derfor er det utrolig viktig å holde fast på forskningsspørsmålet/problemstillingen og observasjonsguiden, slik at en er bevisst på hvilken data som trengs for å finne svar.

For å holde fokus gjennom hele observasjonstiden brukte jeg observasjonsguide. I observasjonsguiden hadde jeg forhåndsbestemte kategorier, og under hver kategori hadde jeg underkategorier og stikkord for hva jeg skulle se etter når jeg observerte. I utarbeidelsen av kategoriene mine var jeg bevisst på å ikke lage kategorier som var brede og generaliserende, men helle kategorier som kunne fange opp generelle trekk (Fangen, 2010). Fangen (2010) påpeker at det er en balansegangen her, notatene må ikke bli for generelle eller for detaljerte. De må være grundige, men forskeren må også være selektiv. Hvis ikke kan du sitte igjen med endeløse notater som ikke er interessante for problemstillingen. De forhåndsbestemte kategoriene virket som en strukturerende guid uten at jeg ble låst til dem, slik at jeg kunne tilnærme meg felte på en fleksibel og åpen måte.

Gjennom observasjonen skrives feltnotater (Thagaard, 2013). Skrivning av feltnotater kan være forstyrrende både for den som er observatør og de som blir observert. Derfor er det viktig å gi god informasjon om hva som skal observeres til de som observeres. Observasjon kan både være skjult og åpen (Johannessen et al., 2010). I min studie valgte jeg å fullstendig åpenhet, som innebærer at alle i feltet vet at de blir observert. Jeg hadde som nevnt både informert læreren, elevene og foresatte til elevene. Når jeg skulle begynne observasjonen presenterte jeg meg også for de ansatte på skolen og sa at jeg skulle være der i to uker for å observere i forbindelse med masteroppgaven. Når jeg startet observasjonen forklarte jeg også muntlig til elevene hvorfor jeg var der. Selv om elevene hadde fått informasjon om min rolle både av kontaktlæreren og meg, var det noen elever som spurte om jeg kunne hjelpe dem og noen spurte hva jeg skrev ned. Jeg forklarte derfor på nytt hva min rolle og oppgave var. Etter en liten stund forstod elevene min rolle, og underveis i observasjonen virket det som elevene ikke tenkte på at jeg var der i hele tatt. Dette gjorde at det var lettere å notere mens jeg observerte. Observasjonsnotatene skrev jeg så detaljrike som mulig for å huske hva som hadde skjedd og slik at jeg i ettertid kunne gjenskape situasjonen. På denne måten var det lettere å gå tilbake og tolke og analysere dataene mine i ettertid.

Det siste steget i observasjonsprosessen er å trekke seg ut fra felte. Når det er riktig å trekke seg ut drøftes av både Fangen (2010) og Johannessen et al. (2010). Siden masteroppgaven min skulle fullføres innen en gitt dato, ble jeg enig med veilederen på forhånd at jeg skulle

observerer i to uker. I de siste timene jeg observerte merket jeg at det ikke var så mye mer informasjon å hente og det jeg hadde sett ble bekreftet, og dette kaller Fange (2010) et metningspunkt. Som jeg antok på forhånd var to uker tilstrekkelig.

3.4.3 Dokumentasjon

For å kunne analysere og tolke datamaterialet på en tilfredsstillende måte må dataene registreres. Som jeg allerede har nevnt var det feltnotater som utgjorde datamaterialet i min observasjonen, og det var derfor viktig at disse var utfyllende og gode (Fangen, 2010).

Johannessen et al. (2010) påpeker viktigheten med å skrive feltnotatene parallelt med selve observasjonen, og dette gjorde jeg. Mens jeg observerte skrev jeg ned det jeg så og hørte. Dette gjorde jeg delvis på selve observasjonsguiden og delvis ustrukturert på et annet ark. De observasjonsnotatene jeg med en gang visste hvor hørte hjemme skrev jeg direkte inn på observasjonsguiden, for eksempel hvordan læreren startet dagen eller timene. De notatene jeg ikke visste hvor skulle skrev jeg inn på et annet ark. Grunnen til dette var for å være objektiv under observasjonen og ikke tolke situasjonen mens jeg observerte.

Under observasjonen skrev jeg ned konkrete hendelser og replikker, og disse ble som sagt for det meste kategorisert etterpå. Når jeg i ettertid leste gjennom, kategoriserte og fylte inn så jeg nye meninger og betydninger i notatene mine (Fangen, 2010). Dette var videre med å hjelpe meg i analysearbeidet. I dette arbeidet var jeg veldig oppmerksom på å skrive de konkrete hendelsene og fortolkningene hver for seg. På denne måten var det lettere for å meg i senere tid å vite hva som var selve observasjonen, og hva som var fortolkninger og oppfattelser.

Rett etter observasjonen er tiden kritisk, for det er da forskeren best husker det som har blitt observert. Derfor er det viktig at forskeres så raskt som mulig gjør de utfyllingene som trengs (Johannessen et al., 2010). Dette gjorde jeg rett etter timen jeg hadde observert, slik at jeg på denne måten kunne få så detaljrike og god dokumentasjon som mulig. Noen dager observerte jeg læreren i flere timer etter hverandre, da benyttet jeg meg av friminuttene til å gjøre dette på. På denne måten unngikk jeg at alt «hopet» seg opp til slutten av dagen. Alle notatene ble notert for hånd i en skrivebok, denne skriveboken passet jeg på at ikke lå synlig og ikke var tilgjengelige for andre enn meg.

I tråd med Johannessen et al. (2010) skrev jeg i alle feltnotatene mine hvor observasjonen fant sted, når det fant sted (dato og time), hvilke fag det var og antall elever. For at jeg senere skulle kunne tre inn i situasjonen og forstå hva som skjedde er det helt grunnleggende at notatene er beskrivende og grundige (Thagaard, 2013)

Som nevnt prøvde jeg konsekvent å være mest mulig objektiv og beskrivende når jeg dokumenterte observasjonen. Å være objektiv innebærer å legge følelse og verdier til sides, og vise til faktiske funn (Rødne, 2009). Rødne (2009) påpeker også at å være objektiv er en forutsetning for tillit. Derfor er det viktig at du holder deg til det som faktisk skjer i stedet for å vurdere det du ser skjer (Thagaard, 2013).

3.5 Forskningsintervju

Intervju er den dominerende metoden innenfor kvalitativ forskning (Ryen, 2002). Gjennom intervju kan forskeren få fyldig og omfattende informasjon om hvordan mennesker opplever sin livssituasjon, og hvilke meninger, synspunkter og perspektiver de har på temaene som tas opp i intervjuet (Thagaard, 2013; Robson, 2011; Kvale & Brinkmann, 2015). Det kvalitative forskningsintervjuet søker en forståelse av verden sett fra intervjupersonens øyne (Kvale & Brinkmann, 2015), der målet for forskeren er å forstå felte som undersøkes.

Det er i interaksjonen og samspillet mellom intervjuer og informant kunnskapen konstrueres. Intervjuet bør bære preg av dialog, i stedene for spørsmål- svar struktur (Johannessen et al., 2010). Som forsker er det viktig å være klare over rollefordelinger i intervjuet. Det er intervjueren som stiller spørsmålene og på denne måten kontrollerer situasjonen. Derfor er det viktig at forskeren skaper trygghet og lytter til hva informanten sier (Kvale & Brinkmann, 2015).

3.5.1 Hvorfor forskningsintervju?

Gjennom intervjuet fikk jeg spørre om forhold som det ikke var lett å avdekke gjennom observasjonen, utype noe av det jeg hadde observert, gi læreren en mulighet til å forklare valgene sine, la lærerens refleksjon bidra til en bedre forståelse og få bekreftelser eller korrigeringer på det jeg mente jeg hadde sett. Intervjuet kan gi mye informasjon om informants kompetanse, kunnskap og erfaringer (Thagaard, 2013; Robson, 2011; Kvale &

Brinkman, 2015), dette følte jeg at jeg fikk. Denne informasjonen var nyttig og viktig for å svare på problemstillingen min.

Intervjuet ga en del tilleggsinformasjon, men intervjuet i seg selv ville ikke vært nok for å svare på problemstillingen. Johannessen et al., (2010) understreker at sosiale fenomener er komplekse, intervjuet gjorde det mulig å få frem kompleksiteten, nyansene og flere synsvinkler som belyser problemstillingen min.

3.5.2 Gjennomføring

Kvale og Brinkmann (2015) deler intervjuundersøkelsen inn i syv faser, med utgangspunkt i disse fasene vil jeg beskrive hvordan jeg gjennomførte intervjuet i min studie. De syv fasene er *tematisering, planlegging, intervjuing, transkribering, analysering, verifisering og rapportering*. Analysering og verifisering vil ikke beskrives, siden jeg kommer til å utdype disse punktene senere i oppgaven min under analyse og tolkning av datamaterialet og kvalitetssikring av studien.

Tematisering

Den første fasen i intervjuundersøkelsen er tematisering, her må formålet med undersøkelsen beskrives. Dette stadiet bestemmer hvordan forskningsintervjuet skal gjennomføres. Jeg kartla undersøkelsens hva og hvorfor spørsmål før jeg stilte meg spørsmålet om hvordan. *Hvorfor* spørsmålet handler om å klargjøre formålet med studien. I mitt tilfelle var det å gjennomføre et kvalitativt forskningsintervju for å innhente kunnskap og forstå klasseledelse og problematferd ut fra intervjupersonens perspektiv. *Hva* spørsmålet innebærer å hente inn forhåndskunnskap om emne/emnene som skal undersøkes. I min studie innebar det å formulere en problemstilling, samt en begrepsmessig og teoretisk forståelse. *Hvordan* spørsmålet handler om å innhente kunnskap om ulike teorier og intervju- og analyseringsteknikker, og bestemme seg for hvilke man skal benytte.

Planlegging

Den andre fasen i intervjuundersøkelsen er planlegging. Før jeg intervjuet tok jeg hensyn til alle de syv fasene i intervjuundersøkelse. Jeg hadde mye fokus på å skaffe meg relevant kunnskap og kompetanse, slik jeg med større sikkerhet visste at jeg gjennom intervjuet innhentet den kunnskapen jeg ønsket. Siden intervju er en moralsk undersøkelse, måtte jeg ta

hensyn til at moral kunne bli et tema. Jeg innhentet samtykke og informerte informanten om retningslinjer. Mer beskrivelser og detaljer rundt intervjuet som ble planlagt på dette stadiet vil fremstilles under intervjuing.

Intervjuing

Den tredje fasen i intervjuundersøkelsen er intervjuing, som er selve gjennomføringen av intervjuet. Ut i fra teoridelen og observasjonen var det syv kategorier som strukturerte intervjuet og spørsmålene. De syv kategoriene var *kontroll, kombinasjonen av kontroll og relasjon, en god start, positivt læringsmiljø, håndtering av problematferd og lærersamarbeid*.

Jeg valgte å benytte meg av en semistrukturert intervjuguide som besto av en liste av tema og generelle spørsmål. Ved bruk av semistrukturert intervjuguide hadde jeg mulighet til å endre spørsmålenes rekkefølge og formulering. Jeg hadde også mulighet til å stille oppfølgingsspørsmål, dette var spørsmål som jeg både hadde tenkt på etter observasjonen og spørsmål som var naturlige i øyeblikket.

Under intervjuet benyttet jeg meg av lydopptak, for dette er den mest vanlige metoden til å registrere et intervju med tanke på analyse og dokumentasjon i ettertid. For at både jeg og informanten skulle bli minst mulig distraheret skrev jeg ned refleksjoner og tanker etter intervjuet. Før selve intervjuet gjorde jeg flere tester på lydopptakeren for å forsikre meg over at den tok opp lyden. Intervjuet ble gjennomført i et rom som var reservert på forhånd, der man ikke ble forstyrret av andre. Intervjuet varte en klokke time, og forgikk noen dager etter siste dag jeg observerte.

De første minuttene i et intervju er med på å bestemme om informanten tør å åpne seg og føler trygghet i intervjusituasjonen. Fordelen med intervjuet var at jeg allerede hadde skapt en relasjon til informanten og dette var med på å skape en avslappet stemning. Jeg var fokusert på at intervjuet skulle foregå som en samtale. Anbefalingene sier at man bør starte intervjuet med en liten briefing, og dette valgte jeg å gjøre. Jeg minnet informanten på hennes rettigheter, gikk gjennom den informasjonen som stod på informasjonsskrivet og fortalte at observasjonen hadde vært lærerik og interessant.

Det er viktig å signalisere til informanten at man er tilfredsstilt i intervjusituasjonen og lytter til det den sier (Robson, 2011). Gjennom hele intervjuet var jeg bevisst på å være

imøtekommende, lyttende, engasjert, forståelsesfull, interessert i det informanten fortalte og vise et avslappende kroppsspråk.

Jeg startet intervjuet med et åpent spørsmål. Dette gjorde at det første spørsmålet ble ufarlig, og informanten fikk fortelle fritt hva hun synes var viktig i arbeidet med problematferd. En slik start gjorde at jeg fikk spontane og rike beskrivelser av læreren. I slutten av intervjuet avsluttet jeg med å spørre om det var noe mer hun ville tilføye, noe som førte til at jeg fikk relevant tilleggsinformasjon.

Likt som intervjuet starter med en brifing, bør det også avsluttes med en debrifing.

Informanten fikk da muligheten til å komme med noen mer hvis hun ønsker det. Dette ble en naturlig avslutning på intervjuet. Jeg takket så mye for intervjuet, og sa at det hadde vært lærerikt og nyttig for meg. Informanten kommenterte at det også hadde vært lærerikt og nyttig for henne å reflektere rundt disse emnene.

Transkribering

Den fjerde fasen i intervjuundersøkelsen er transkribering. Denne fasen innebærer å klargjøre intervjumaterialet for analyse. Det betyr at man må transformere materialet fra en form til en annen, i dette tilfelle fra tale til skriftlig form. Jeg benyttet meg av Nvivo for å transkriberer intervjuet, og transkripsjonen førte til 9 dataskrevne sider.

Det er ikke ukomplisert å transkribere, og det oppstår praktiske og prinsipielle problemer i denne fasen. Transkripsjonen av intervjuet fra muntlig til skriftlig form gjør at faktorer som ellers er en del av kommunikasjonen går tapt, for eksempel intonasjon, stemmeleie og åndedrett. Gjennom transkripsjonen blir intervjuet abstrahert og fiksert i skriftlig form, noe som fører til at transkripsjonen blir en svekket og dekontekstualisert gjengivelse av intervjusamtalen.

Transkripsjonen gjorde at intervjumaterialet ble oversiktlig, strukturert og bedre egnet til analyse. Transkripsjonen gjennomførte jeg rett etter intervjuet, siden jeg da hadde intervjuet ferskt i minnet. På denne måten kunne jeg supplere med tanker og notater jeg hadde. Allerede gjennom denne fasen av intervjuundersøkelsen begynte jeg å se sammenhenger og fikk tanker som var nyttige for analysearbeidet. Jeg lærte og erfarte også mye om egen intervjustil og det var en lærerik prosess.

Det er ingen universell form eller kode for transkribering, derfor var det noen standervalg jeg som forsker måtte ta. Siden målet med intervjuet mitt var å utdype og bekrefte observasjonen, anså jeg det ikke som nødvendig å transkribere på et detalj nivå. Jeg transkriberte ordrett, men valgte å ikke ta med pauser, «eh»- er og lignende.

Rapportering

Den syvende og siste fasen i intervjuundersøkelsen er rapportering. Denne fasen går ut på at undersøkelsesfunnene og metodebruken formidles i en form som overholder de vitenskapelige kriteriene, samt tar hensyn til etiske sider med undersøkelsen. Min studie resulterer i en masteroppgave, der de vitenskapelige kriteriene overholdes og etiske sider med studien drøftes og tas hensyn til. Gjennom hele prosessen har jeg arbeidet mot en sluttrapport som skal være lesbar, og der mine funn skal være veldokumentert og interessante.

3.6 Analyse og tolkning av datamaterialet

Denne delen av oppgaven vil handle om hvorfor og hvordan tolkningen og analyseringen av datamaterialet både fra observasjonen og intervjuet har blitt gjort.

Datamaterialet som er samlet inn må analyseres og tolkes. I kvalitativ metode går dette arbeidet ut på bearbeide teksten, tolke dataene og utvikle en forståelse av datamaterialet (Thagaard, 2013). I min undersøkelse var både observasjonsnotatene og det transkriberte intervjuet det skriftlige grunnlaget for tolkningen og analysearbeidet. Dataanalyse er en prosess der forskeren plukker datamaterialet fra hverandre og analyserer det for å få mening ut av dataene (Postholm, 2010). En beskrivelse av de ulike trinnene i analyseprosessen er viktig for at studien skal bli transparent, slik at det kommer tydelig frem for leseren hvordan prosjektet har blitt utført (Kvale & Brinkmann, 2015). Analysearbeidet foregår ikke isolert fra datamaterialet, men er en dynamisk prosess som allerede begynner i feltarbeidet (Fange, 2010; Thagaard, 2013).

Koding og kategorisering handler om at forskeren systematiserer dataene som er samlet inn (Kvale & Brinkmann, 2015). En grundig koding og kategorisering av datamaterialet tvinger forskeren til å bli kjent med detaljene, og gir en oversikt over materialet som er hensiktsmessig og nyttig. I mitt analysearbeidet valgte jeg å bruke det Postholm (2010) kaller for deskriptive og teoretiske analyser, og det Thagaard (2013) kaller for deskriptive og

tolkende analyser. Innholdet i de de de to fasene i analysen er det samme, men de er ikke begrepsfestet på samme måte.

Deskriptive analyser

Postholm (2010) definerer deskriptive analyser som «*Analyseprosesser som strukturerer datamaterialet*» (Postholm, 2010, s. 86). Dette fører til at datamaterialet blir mer oversiktlig og forståelig, og funnene blir lettere å presentere.

Jeg startet med å systematisere det transkriberte intervjuet og observasjonsnotatene, på denne måten ble datamaterialet mer håndterlig og redusert. Deretter er det viktig med åpen koding, dette innebærer at forskeren nøye går gjennom datamaterialet og setter navn på de ulike fenomenene (Postholm, 2010). Jeg gikk grundig gjennom observasjonsnotatene og det transkriberte intervjuet, og grupperte de ulike delene inn i kategorier. Jeg benyttet meg av NVivo for å transkribere, kategorisere og kode intervjuet mitt. Observasjonsnotatene hadde jeg skrevet for hånd, og her skrev jeg inn i høyre marg hvilke kategori de hørte hjemme i. Siden jeg kategoriserte mye av observasjonsnotatene samme dagen som jeg utførte observasjonen var mye av dette materialet allerede kategorisert. Jeg leste nøye gjennom det jeg allerede hadde kodet, for å se om det var noen endringer jeg burde gjøre. Når jeg kodet observasjonsnotatene og det transkriberte intervjuet benyttet jeg de kategoriene som har vært anvendt i teorikapitlet og i utarbeidingen av observasjons- og intervjuguide: kontroll, relasjon, kombinasjonen av kontroll og relasjon, en god start, positivt læringsmiljø og håndtering av problematferd. I intervjuet hadde jeg med en ekstra kategori og det var lærersamarbeid. Denne prosessen er helt nødvendig for å redusere antall enheter som det skal arbeides videre med og gruppere begreper som dekker det samme (Postholm, 2010). Begrepene til de ulike kategoriene har en logisk sammenheng med datamaterialet som det presenterte. Jeg valgte å ha kategoriene i observasjonsnotatene og kategoriene i det transkriberte intervjuet separert for å ha en god oversikt.

Siden datamaterialet av observasjonen var mye større enn datamaterialet jeg hadde fått inn av intervjuet valgte jeg å videre systematisere og kategorisere observasjonsmaterialet i underkategorier tilhørende hovedkategoriene. For å utarbeide underkategoriene tok jeg utgangspunkt i teoridelen, observasjons- og intervjuguiden, og brukte i hovedsak de begrepene som ble brukt i guidene. På denne måten fikk jeg et dekkende begrep på de ulike

underkategoriene. Dette arbeidet så jeg på som veldig nyttig, siden det hjalp meg og nyansere observasjonsnotatene og skapte en større klarhet i det jeg hadde observert.

Etter at jeg hadde kategorisert hele datamaterialet, begynte jeg å finne ut hvilke eksempler som kunne brukes for å illustrere de ulike kategoriene (Postholm, 2010). Jeg begynte med å gå nøye gjennom observasjonsnotatene for å finne beskrivelser som på best mulig måte kunne beskrive hvordan læreren arbeidet gjennom klasseledelse for å redusere og forbygge problematferd. Etterpå gjorde jeg det samme med det transkriberte intervjuet. I intervjuet valgte jeg ut sitater som jeg kunne ta med som illustrasjoner på ulike mønstre (Lund & Haugen, 2006). Med å finne sitater og beskrivelser som passet til de ulike kategoriene fant jeg handlinger og uttalelser som lignet på og støttet opp hverandre. Postholm (2010) kaller det for kategoriske opphopninger der de ulike datadelene understøtter hverandre.

Det kan virke kunstig å dele opp et fullstendig materiale (Postholm, 2010). For å få et godt system og en god oversikt i datamaterialet mitt synes jeg imidlertid at det var helt nødvendig å dele det opp. Men slik som Postholm (2010) understreker er det også viktig å bringe de ulike delene av datamaterialet sammen igjen, dette er ifølge henne det neste steget i analyseprosessen. Til nå i analyseprosessene har jeg vært opptatt av å tolke konkrete situasjoner og hendelser samt generelle tendenser. Dette er i overensstemmelse med hva kvalitativ forskning handler om, nemlig dybde, helhet og forståelse.

Teoretiske analyser

Postholm (2010) definerer teoretiske analyser som «*Forskeren tar i bruk substantiv teori for å analysere deler av et materiale*» (Postholm, 2010, s. 86). Forskeren er instrumentet i kvalitativ forskning (Postholm, 2010), og det betyr at teori og erfaringer jeg som forsker har tilegnet meg i forskningsprosessen fungerer som briller når jeg skal analysere datamaterialet. Selv om forskeren ideelt sett skal legge til side sine subjektive og individuelle teorier, vil alltid denne teorien være tilstede og sette et preg på forskningen derfor er det viktig å være bevisst (Postholm, 2010). Som forsker tenkte jeg hele tiden over hvordan min bakgrunn, forforståelse og verdier kunne påvirke studien. Derfor har jeg konsekvent bare skrevet ned det jeg så og hørte når jeg observerte, og heller skrevet ned tanker og lignende etterpå for seg selv.

I hele forskningsprosessen er teorien en sentral del, og det er spesielt viktig i analyseprosessen. Teorien har et viktig funksjon både når det gjelder å sette en retning for forskningsarbeidet og for å danne et utgangspunkt for den teoretiske analysen (Postholm, 2010). I min studie ble teorien for eksempel brukt når jeg bestemte meg for hvilke begrep hoved- og underkategoriene skulle få. Teorien har også vært en viktig del av analysen min, den har både vært med å støttet opp og utvikle forståelse for funnene mine. Teorien hjelper forskeren til å reflektere over pedagogisk praksis på en helt annen måte enn beskrivende fremstillinger kan gjøre (Fuglestad, 2007). Jeg opplevde at teorien hjalp meg å se funnene i et nytt lys som gjorde at jeg reflektere over dem på en ny måte.

Gjennom hele forskningsprosessen har jeg systematisk brukt teori. Det er viktig å lese teori både før og under forskningsprosessen (Postholm, 2010), og dette har jeg gjort. Når jeg begynte å samle inn data merket jeg at dataene styrte mye valget av hvilke teori jeg skulle lese, dette kalles hermeneutisk spiral (Postholm, 2010). Hermeneutisk spiral beskriver hvordan data og teori hele tiden er i et samspill og påvirker hverandre.

Konteksten handlingen skjer i er viktig. Fortolkningen av hva en handling betyr må alltid ses i lys av konteksten den gjennomføres i (Postholm, 2010; Fangen, 2010). Derfor har jeg hele tiden vært oppmerksom på å beskrive konteksten rundt handlingene som skjedde i klasserommet, slik at jeg på denne måte kan bruke konteksten for å forstå handlingen.

3.7 Kvalitetssikring av studien

Det er mange ulike oppfatninger når det gjelder datakvaliteten i kvalitativ forskning, og det er forskjellige grep som benyttes for å gjøre studien så grundig og troverdig som mulig (Postholm, 2010). I dette avsnittet rettes fokuset på hvordan og hvorfor kvalitetssikringen har blitt gjort i forhold til både intervju- og observasjonsmaterialet.

3.7.1 Reliabilitet

Studiens pålitelighet, altså reliabilitet kan knyttes til spørsmålet om en kritisk vurdering av om studien gir inntrykk av at forskningen er utført på en tillitvekkende og pålitelig måte (Thagaard, 2013). Det er viktig å gjøre rede for fremgangsmåten i studien, reflektere over konteksten for innsamling av data og belyse hvordan relasjonen til informantene kan påvirke dataene som er samlet inn (Thagaard, 2013; Johannessen et al., 2010). «*Reliabilitet knytter*

seg til nøyaktigheten av undersøkelsens data, hvilke data som brukes, den måten de samles inn på, og hvordan de bearbeides» (Johannessen et al., 2010, s. 40).

Reliabilitet er kritisk i kvalitative studier (Johannessen et al., 2010), og det er lettere å sikre god reliabilitet i kvantitative studier enn kvalitative studier (Postholm, 2010). Siden forskeren bruker seg selv som instrument er det vanskelig å sikre høy reliabilitet i kvalitativ observasjon og intervju. Enhver person har egne erfaringer, og dette gjør at resultatene vil bli forskjellige selv om en ny måling gjennomføres med samme måleinstrument. (Johannessen et al., 2010; Fange, 2010). Fangen (2010) påpeker videre at det heller ikke er målet. Det er vanskelig å vurdere reliabilitet i sin originale betydning i kvalitative studier, men det er lettere for leseren å vurdere reliabiliteten hvis det kommer tydelig frem hvordan hele forskningsprosessen har foregått.

I min oppgave har jeg beskrevet og gjort hele forskningsprosessen så transparent som mulig. Dette gjør det lettere for leseren å følge og forstå studien og det er med på å øke reliabiliteten til studien min. I tråd med Fangen (2010) har jeg også valgt å ta med beskrivelser fra observasjonen og sitater fra intervjuet i oppgaven min. På denne måten får leseren tilgang til datamaterialet mitt, og kan dermed se hva som er utgangspunktet for mine tolkninger. Det er viktig at forskeren hele tiden reflekterer over hvordan subjektive elementer påvirker dataene og resultatene (Thagaard, 2013). For å påvirke dataene og resultatene mine minst mulig har jeg skrevet feltnotatene mine så objektivt som mulig og reaksjoner og tanker jeg hadde rundt observasjonen skrev jeg for seg selv. Jeg har også prøvd å skrive konkrete gjengivelser av det jeg så uten å benytte meg av så mye adjektiv og adverb som vurderte hva læreren gjorde (Fangen, 2010). Jeg valgte også å kategorisere observasjonsmaterialet etter observasjonen slik at jeg ikke skulle tolke situasjonen imens jeg observerte. Jeg har også drøftet hvordan observasjonen kan bli forstått i lys av teori (Fangen, 2010), og dette førte til at jeg ble mer objektiv til dataene.

For å styrke reliabilitet til studien min har jeg forsøkt å påvirke læreren og elevene minst mulig. Jeg har valgt å stå på sidelinjen og observere for å påvirke minst mulig, men det er umulig å ikke påvirke i det hele tatt (Fangen, 2010). Observasjonen av læreren varte også over en lengre periode, noe jeg tror førte til at min tilstedeværelse påvirket informantene mindre og mindre. I intervjuet med læreren var jeg også oppmerksom på å forsøke å påvirke læreres svar minst mulig, og dette innebar blant annet at jeg jeg ikke stilte ledende spørsmål. Ved å stille åpne spørsmål i stedet for ledende opplevde jeg å få innblikk i lærerens tanker og erfaringer,

heller enn at læreren svarte det hun trodde jeg ville høre. Jeg unngikk også stikkord i spørsmålsformuleringen som kunne lede læreren til å svare på en bestemt måte (Robson, 2002).

Når jeg det gjelder transkriberingen av intervjuet, kan det stettes spørsmålsteget ved om transkripsjonen gjengir intervjuet på en riktig måte. For å forsikre meg om at det som læreren sa ble gjengitt på en mest mulig korrekt og ordrett måte gjennomførte jeg transkriberingen like etter intervjuet. Dette gjorde at jeg husket det som hadde blitt sagt. På forhånd av intervjuet hadde jeg testet lyd kvaliteten flere ganger, dette gjorde at hele intervjuet hadde en god lyd kvalitet. Hadde det vært flere personer enn meg som transkriberte intervjuet, ville ikke transkripsjonen vært identisk. Allikevel velger jeg å si at transkripsjonen min i stor grad gjengir intervjuet slik det var.

En mulig svakhet jeg vil trekke frem i forbindelse med reliabiliteten er at det kun var jeg som intervjuet og observerte læreren. Ideelt sett kunne vi vært to eller flere forsker som gjorde dette. Men siden det var min masteroppgave, og på grunn av omfanget og tidsbegrensningene til studien var det ikke aktuelt.

3.7.2 Validitet

Validitet er knyttet til tolkning av data, og handler om gyldigheten til de tolkningene forskeren har kommet frem til (Thagaard, 2013). For å vurdere validiteten til forskningen kan man stille seg spørsmålet om resultatene til undersøkelsen representerer den virkeligheten som er undersøkt (Silverman, 2011). Johannessen et al. (2010) definerer validitet slik «*Validitet defineres som hvor godt, eller relevant data representerer det fenomenet som skal undersøkes*» (Johannessen et al., 2010 s. 408). For at forskningen skal kunne betraktes som kunnskap, må bestemte kvalitetskrav være oppfylt. Dette dreier seg om relevante slutninger og tolkninger og deres validitet. Kvalitativ forskning skal ikke vurderes ut fra de samme kravene som kvantitativ forskning siden kvantitativ forskning er mer strukturert, kontrollert og objektiv (Fangen, 2010).

Validering handler om hvorvidt metoden som brukes i undersøkelsen er egent til å undersøke det som skal studeres (Kvale & Brinkmann, 2015). Begrepet gyldighet er et annet begrep for validitet. Det handler om forskningsarbeidets kvalitet, og skal styre alle fasene i

forskningsprosjektet (Kvale & Brinkmann, 2015). For å få høyest mulig validitet er det viktig at metodevalgene er grundig begrunnet (Lunde & Haugen, 2006).

I min studie må jeg spørre meg selv om jeg ved hjelp av metodene observasjon og intervju har undersøkt det jeg skulle? Har jeg funnet ut hvordan en lærer som er beskrevet som dyktig av ledelsen reduserer og forebygger problematferd? Beskriver funnene mine fenomenet som jeg skulle utforske? (Fangen, 2010). På disse spørsmålene svarer jeg «ja», og jeg vil nå argumentere for det.

Det første jeg vil ta for meg er begrepsvaliditeten i studien min. Begrepsvaliditet handler om samsvaret mellom de begrepene som anvendes og de operasjonaliserte faktorene som representerer dem (Lund & Hauge, 2006). Operasjonalisering er en prosess som dreier seg om å gå fra det generelle til det konkrete, i denne prosessen gjøres de begrepene som skal undersøkes målbare (Johannessen et al., 2010). Både når jeg observerte og intervjuet læreren i min studie var jeg ute etter noen bestemte forhold. Disse forholdene valgte jeg ut siden de er sentrale i teorien når det gjelder problematferd og klasseledelse. Forholdene var generelle, men jeg fant ulike faktorer som representerte dem. På denne måten ble forholdene jeg skulle studere målbare. Faktorene gjorde at jeg hadde konkrete ting å se etter og spørre læreren om.

Statisk validitet blir av Lund og Hauge (2006) reformulert til resultatvaliditet. Dette innebærer at resultatene i forskningen skal være systematiske og ikke tilfeldige. Statisk validitet handler også om at det skal være en viss størrelsesorden. Jeg gjennomførte observasjonen og intervjuet mitt systematisk ved hjelp av en semistrukturert intervju- og observasjonsguide. Jeg intervjuet og observerte etter beste evne ut ifra forhåndsbestemte kategorier som jeg hadde definert utfra anerkjent litteratur. Empiren min hadde også en viss størrelsesorden. Jeg skrev to til fire A4-sider med observasjonsnotater hver dag jeg observerte, og det utgjorde tilslutt omtrent 35 A4-sider. Transkripsjonen av intervjuet ble 9 dataskrevne sider.

En annen ting jeg vil ta med som har vært med å styrke validiteten i min studie, er kombinasjonen av intervju og observasjon (Thagaard, 2013; Kvale & Brinkmann, 2015). Intervjuet gav meg muligheten til å få bekreftelser eller korrigeringer på det jeg mente jeg hadde sett i observasjonen, og det gav meg muligheten til å vurdere det læreren sa opp mot observasjonen. Gjennom intervjuet opplevet jeg at mye av det jeg hadde observert ble bekreftet. Denzin & Lincoln (2005) påpeker at kombinasjonen av de to metodene jeg har

benyttet gir en høyere validitet i forhold til hvis jeg bare hadde benyttet meg av en av metodene.

Kontroll trekkes frem av Roland (2012) som en sentral del av kvalitetssikring av datamaterialet. Dette innebærer at tolkningen og funnene blir sjekket med et kritisk blikk. En av metodene som en kan benytte seg av for å gjøre dette er informantdialog. Informantdialog handler om at funnene og tolkningen blir tilbakeført til informanten, slik at informantens selv kan komme med utfyllende kommentarer og se om han/hun kjenner seg igjen i det. Dette gjorde jeg i min studie, jeg leverte resultatdelen tilbake til læreren, slik at hun kunne lese gjennom og komme med eventuelle kommentarer eller tilbakemeldinger. Jeg fikk positiv respons av min informant, hun synets at jeg gjengav et riktig bilde av hennes klasseledelse og hvordan hun arbeidet for å redusere og forebygge problematferd. Læreren gjenkjennelighet til min studies resultater synes jeg er med på å styrke validiteten.

I studien min er det også noen elementer som fører til at validiteten svekkes. I begge metodene jeg benyttet er mennesket instrumentet. Siden alle mennesker har ulike erfaringer fører det til tolkningen og analyseringen vil bli ulikt ut i fra hvem som gjør det. Dette innebærer at forskning av samme felt kan føre til ulike resultater. En innvending mot intervju er at metoden er personavhengig, det er et personlig håndverk som er avhengig av forskerens dyktighet (Kvale & Brinkmann, 2015). Et forskningsintervju mellom personer er helt avhengig av relasjonen mellom informanten og personen som intervjuer. Jeg hadde allerede observert læreren og etablert kontakt med henne, dette bidro til en god relasjon. Siden vi allerede hadde en relasjon i bunn førte det til læreren var med åpen under intervjuet. Jeg følte at jeg fikk gode og ærlige svar. En god relasjon til informanten kan også være en fare (Thagaard, 2013). Relasjon er asymmetrisk siden forskeren skal skrive om deltakeren etterpå, derfor er det viktig at forskeren har en balanse mellom nærhet og definerte grenser i forhold til informanten. Selv om jeg hadde en god relasjon til læreren synes jeg at min rolle som forsker var klargjort, og læreren visste hvorfor jeg var der.

Når det gjelder forskning er det ikke snakk om å den er valid eller ikke, men det er et spørsmål om grad (Thagaard, 2013). Jeg vil si at studien min har en god validitet, arbeidet er gjennomført systematisk, empirien er av et relativt stort omfang, teorien som er brukt er relevant, resultatene ble sendt tilbake til informanten og jeg har gjennom hele prosessen reflektert over valgene mine.

3.7.3 Overførbarhet

I min studie er det bare en informant, og dette fører til at utvalget ikke er representativt og derfor kan ikke resultatene mine generaliseres til populasjonen (Maxwell, 2008). Det er nødvendigvis ikke negativt, for hensikten med min studie var ikke at å få resultater som skulle gjelde hele populasjonen. Maxwell (2008) påpeker at kvalitative studier kan gi en dypere forståelse av et fenomen og/ eller en ny teori. Denne forståelsen eller teorien kan overføres og utvides til andre tilfeller. Derfor snakkes det heller om overførbarhet istedenfor generalisering når det gjelder kvalitative studier. Overførbarheten til studien er knyttet til at den forståelsen som forskeren fant ut innenfor en undersøkelse også kan ha relevans i tilsvarende situasjoner (Thagaard, 2013), for eksempel for andre lærere. På denne måten kan kvalitative studier bidra til en ny teori om et fenomen og/eller en ny forståelse. I min studie var hensikten å skape en dypere forståelse for klasseledelse og problematferd, og hvordan en gjennom klasseledelse kunne forebygge og redusere denne atferden.

For å skape en bedre forståelse eller en ny teori om et fenomen gjennom kvalitativ forskning er det viktig at forskningen baserer seg på tolkningen av dataenes meningsinnhold (Thagaard, 2013). Det må være nær sammenheng mellom funnene og dataene den bygger på. I min studie har jeg brukt dataene for å skape en dypere forståelse av fenomenet jeg studerte. Dataene mine danner grunnlaget for resultatene i min studie, og alle resultatene som blir presentert blir utdypet og eksemplifisert gjennom sitat fra intervjuet eller beskrivelser fra observasjonen. På denne måten er det nær sammenheng mellom funnene og dataene, som gjør at resultatene kan overføres til sammenlignbare kontekster.

Overførbarhet kan knyttes til gjenkjennelse (Thagaard, 2013). Leserens gjenkjennelse har betydning for studiens overførbarhet. Leseren må ha kjennskap til fenomenet som har blitt studert og kjenne seg igjen i tolkningene forskeren har gjort. Dette kalles lesergeneralisering, og innebærer at leseren selv vurderer hvilke relevans studien har (Johannessen et al., 2010). Et av målene for min studie var at andre lærere kunne ha nytte av å lese oppgaven. Jeg tror at studien min kan gi andre lærere bedre kunnskap om klasseledelse og problematferd, og en innsikt i hvordan en som læreren kan arbeide for å redusere og forebygge denne atferden.

3.8 Etiske vurderinger

Det er flere forskningsetiske sider forskeren må ta hensyn til gjennom hele forskningsprosessen for å arbeide ut fra en grunnleggende respekt for menneskeverdet. Dette innebærer at forskningen sikrer frihet og selvbestemmelse, respekterer familieliv og privatliv, verner om personlig integritet og sikrer mot unødvendige skader og belastninger (NESH, 2016).

Utvalget i studie min er en lærer, men siden studien forgikk i en interaksjon mellom voksne og barn må jeg ta hensyn til de etiske vurderingene og problemstillingen dette fører til. Forskningsetiske retningslinjer for barn er strengere (NESH, 2016). Barn som deltar i forskning har særlig krav på beskyttelse. Jeg hentet ikke inn informasjon fra barna direkte, men siden det var interaksjonen mellom lærer og elev jeg studerte mottok både læreren og foresatte til elevene informasjonsskriv og samtykkeskjema.

All informasjon om deltakerne skal bli behandlet konfidensielt (NESH, 2016). Det skal ikke være mulig å identifisere personen som har vært med i studien (Johannessen et al., 2010). All informasjon som kunne identifisere læreren og elevene ble unngått, og jeg sørget for at ingen navn kom frem. Læreren benevnes som «læreren» eller «hun» i oppgaven min, og klasstrinn, elevnavn, skolenavn, by og lignende ble anonymisert med XXXX.

Læreren gikk nødvendig og tilstrekkelig informasjon om studien og var klar over hva hovedhensikten med studien var. Men det er hele tiden et dilemma om hvor mye informasjon informantene skal få. Læreren i min studie visste både hva problemstillingen min var og hovedtemaene jeg skulle se etter i observasjonen. Derimot lot jeg være å oppgi punktvis hva jeg skulle se etter, siden detaljrike beskrivelser kan påvirke informantens opptreden (Johannessen et al., 2010). Johannessen et al. (2010) påpeker at omtrentlig beskrivelse av hensikten ikke trenger å være etiske uheldig, og at dette i de fleste tilfellene er nok informasjon for informantene.

Ifølge forskningsetiske retningslinjer er forskeren forpliktet til å tilbakeføre resultatene til informanten i en forståelig form. I min studie overleverte jeg resultatene til læreren, slik at hun hadde mulighet til å komme med tilbakemeldinger og si hvis noe av det jeg hadde

gjengitt var misforstått, feil eller om det var noe hun ikke ønsket skulle bli publisert. Jeg fikk positiv tilbakemelding av læreren, og hun var fornøyd med hvordan det var gjengitt.

Gjennom hele forskningsprosessen brukte jeg forskningsetiske retningslinjer fra samfunnskunnskap, jus og humaniora (NESH). Prosjektet mitt ble godkjent av Norsk senter for forskningsdata (NSD), og det godkjente meldeskjema ligger ved som vedlegg (vedlegg 5). Dataene min er anonymisert, oppbevart beskyttet og alt blir slettet med prosjektets slutt i juni 2018.

4.0 Resultater og drøfting

I dette kapittelet vil de viktigste funnene fra observasjonen og intervjuet presenteres og drøftes. Grunnen til at jeg valgte å presentere resultatene og drøftingen sammen var for at det tydelig skulle komme frem at dataene mine danner grunnlaget for resultatene mine. Gjennom systematisk analyse av både observasjonen og intervjuet er ønsket mitt å beskrive generelle tendenser og gi eksempler ved å gjengi beskrivelser og konkrete hendelser fra observasjonen og utsagn fra intervjuet. Resultatene fra observasjonen og intervjuet vil drøftes sammen for å få tydelig frem om de ulike funnene underbygger, motsier eller viser ulike nyanser. Funnene mine vil drøftes opp mot aktuell teori, og jeg vil tillegg komme med egne betraktninger, tanker og tips til forbedring. Resultatene og drøftingen fra observasjonen og intervjuet blir presentert med utgangspunkt i hovedkategoriene og underkategoriene som har vært anvendt i teorikapittelet og i utarbeiding av observasjon- og intervjuguide.

4.1 Relasjon

4.1.1 Relasjonsbygging

Gjennom observasjonen så jeg tydelig at læreren hadde en god relasjon til eleven sine, noe som beskriver som hjørnesteinen i god klasseledelse (Marzano, 2009). Observasjonen bekreftes i intervjuet der læreren beskriver relasjonsbygging som helt avgjørende. Læreren sa:

For det aller første synes jeg at relasjonsbygging er nummer en! Jeg mener det det er her alt starter, og en god relasjon må være i bunn for at alt annet med klasseledelse skal fungere. Relasjon er grunnlaget for samhandling, og er en forutsetning for god kommunikasjon med den enkelte.

Slik som læreren påpekte påvirker relasjonen mellom lærer og elev flere forhold med skolehverdagen (Walker, 2009). Det er både avgjørende for samhandling og undervisning (Bergkastet & Andersen, 2013) samtidig som det er med på å redusere og forebygge problematferd (Nordahl et al., 2007).

Et elementært prinsipp for å skape en god relasjon til den enkelte elev er anerkjennelse og tillit (Nordahl, 2014). Læreren anerkjente elevene både gjennom ord og kroppsspråk, og behandlet elevene med høflighet og respekt (Nordahl, 2014). Når elevene snakket til læreren

bekreftet hun dem med ord og kroppsspråk. Hun ga gjerne elevene en klapp på skulderen eller ryggen. Hun benyttet seg også blant annet av smil, nikk og tommel opp. Hun viste også med hele kroppen at hun var interessert i det de skulle fortelle. Dette gir meg inntrykket av at hun hadde en god kontakt med elevene. Læreren var også høflig i måten hun henvendte seg til og svarte elevene. For eksempel sa hun «*Vær så god*» når hun delte ut bøker og lignende. Måten hun omgikk elevene på viste også respekt. Hun avbrøt ikke elevene når de snakket, og hun ga dem god tid til å tenke når hun stilte dem et spørsmål. Dette kom for eksempel godt frem når læreren hadde undervisning i plenum. Når læreren stilte et spørsmål til klassen fikk elevene god tid til å tenke, og læreren lot sjeldent den første som rekket opp hånden svare før resten av elevene fikk tenke seg om. I mange tilfeller lot hun også elevene diskutere spørsmålet med den de satt på siden av, slik at alle fikk tid til å tenke over spørsmålet og snakke med noen om det. Etter de hadde snakket sammen spurte læreren gjerne alle de ulike parene om hva de hadde snakket om. På denne måten fikk alle elevene mulighet å komme med et svar.

I en time var en eleven usikker, og mumlet forsiktig «*Jeg tror det er feil*», da svarte læreren støttende «*Det er helt greit å gjøre feil*». Læreren fremstod som lyttende, imøtekommende, forståelsesfull og rettferdig, noe som er med på å skape tillit hos elevene (Nordahl, 2014). Ogden (2012a) påpeker at tillit er sentralt i lærer- elev relasjonen, inntrykket mitt var at elevene i klassen hadde tillit til læreren. Elver som viser problematferd vil mest sannsynlig være mer lojale til lærere de liker og har tillit til (Roland & Vaaland, 2011).

Måten hun kommuniserte og omgikk elevene på var også med å skape anerkjennelse, hun var høflig, bekræftende, takknemlig og det så ut som om elevene opplevde å være ventet når de kom på skolen. Dette er viktige prinsipper for at elevene skal føle seg anerkjent (Nordahl, 2014). En god relasjon innebærer å vise respekt, interesse, omtanke og svare vennlig (Ogden, 2012a). I min studie signaliserte læreren at hun likte alle elevene. Hun var opptatt av å skape tillit, og anerkjenne dem personlig og faglig. I intervjuet bekrefter hun også at hun hadde fokus på å anerkjenne elevene, hun sa «*Jeg er opptatt av å bruke blikk, nikking og annet kroppsspråk til elevene for å signalisere at jeg ser, hører og lytter til dem. Videre liker jeg å henvende meg med navn til elevene og fortelle dem hva de er flinke til*».

Læreren virket interessert i elevenes meninger og ideer. I observasjonen har jeg hyppig notert at læreren sier «*Hva tenker du om...?*». Hun spør også hva de mente og syntes. «*Hvordan var*

det å lage tegneserie?» og «Jeg er interessert i vite hva dere tenke om...?». Tankene og ideene elevene kom med ble verdsatt, og stadig sa læreren anerkjennende «XXX det var en god forklaring!». Det er viktig at elevens meninger blir respektert og verdsatt av læreren, og ikke avvist (Nordahl, 2014). Når innsatsen til elevene blir anerkjent bidrar det til motivasjon (Bergkastet et al., 2010). Læreren i min studie ga elevene konkrete og positive tilbakemeldinger: «Slik du forklarte det var kjempe bra, det er akkurat slik det er lurt å tenke i matematikk».

Det kan være mer problematisk å bygge relasjon til elever som viser problematferd (Nordahl, et al., 2003). Det er som regel elevene som det er vanskeligst å knytte relasjon til som trenger det mest (Pianta, 1991). Når jeg spurte læreren om hva hun tenker om relasjon og elever som viser problematferd svarte hun:

Jeg vil først understreke at jeg synes en god relasjon til alle elever er viktig. Elever som viser problematferd må jeg mange ganger arbeide ekstra med, jeg synes det er viktig at det kommer frem at jeg liker dem og at det er atferden deres som ikke er godtatt. Jeg har hele tiden fokuset på å det positive de gjør, og prøver å gi mye positive tilbakemeldinger. Jeg er også opptatt av å se alle elevene hver dag, det er derfor jeg tar imot de når de kommer inn. Da har jeg mulighet å se alle i øyene og gi alle en positiv kommentar. Det kan være ting som å kommentere en ny genser, eller gi dem ros for at de har stått rolig i køen.

At læreren sa at hun hadde fokus på det positive elevene gjorde kom også tydelig frem i observasjonen. Elevene som viste problematferd fikk mye positive tilbakemeldinger som «Så flott du rekket opp hånden», «XX veldig bra at du allerede sitter klar med boken». I andre tilfeller der disse elevene ikke gjorde det de skulle prøvde læreren å kommentere noe positivt til elevene som fulgte beskjeden i stedet for å kommentere noe negativt til de som ikke gjorde det. I mange tilfeller hadde dette en god effekt. Læreren bør ha fokus på det positive elevene gjør, for positive kommentarer er med på å forebygge og redusere problematferd (Nordahl et al., 2007). Dette synes jeg læreren virkelig gjorde.

Et elementært prinsipp med relasjonsbygging er at eleven opplever å bli likt av læreren (Nordahl, 2014). Læreren sa i intervjuet at hun var opptatt av å signalisere til elevene at hun likte dem. Hun var også opptatt av å skille atferden fra elevene, og påpekte at det var atferden som ikke var godtatt. Det er viktig at læreren tar tak i atferden og ikke eleven, og at man

benevner disse elevene med elever som viser problematferd (Sløttøy, 2002). Gjennom hele intervjuet merket jeg at læreren gjorde dette, og i observasjonen kunne jeg også tydelig se at hun skilte mellom eleven og han/hennes atferd.

I intervjuet fortalte læreren at på tur, i de praktisk-estetiske fagene og felles opplevelser egnet seg godt til relasjonsbygging. Da hadde hun god tid til alle elevene, hun var tilgjengelig og ble kjent med elevene på en annen arena. I intervjuet snakket vi også om fordeler med en god relasjon, og da kom hun inn på et annet perspektiv på relasjonsbygging. Hun sa blant annet *«En av fordelene er jo at jo bedre relasjon du har til elevene, jo lettere er det å lede dem»*. Her kan man se at læreren presiserer at en god relasjon er viktig for kontroll. Når læreren har god relasjon til elevene er det større sjans for at elevene innfrir forventninger og aksepterer rutiner og regler (Nordahl, 2014). Jeg tenker at dette er en viktig side med relasjonsbygging, men samtidig skal du ikke bruke relasjonsbygging som kun et middel til kontroll. I observasjonen så jeg hvordan læreren viste omsorg til elevene, og dette viste godt egenverdien relasjonen har i seg selv. Lærerne fortalte også entusiastisk om elevene sine i intervjuet, og det var lett å se at de betydde mye for henne og at hun var glad i dem. Det er viktig at læreren har en forståelse for relasjonens verdi (Ogden, 2012a).

4.1.2 Faglig støtte

Læreren var opptatt av å støtte alle elevene, hun var opptatt av å se alle og det arbeidet de gjorde. I timene var læreren tilstede hele tiden og støttet elevene i deres arbeid. Hun ga rom for feil, og stilte krav til alle elevene. Hun var tydelig på hva den enkelte måtte jobbe med, og ga gode tilbakemeldinger og støtte til den enkelte. Når jeg i intervjuet spurte henne om hun kunne si noe om relasjoner mellom lærere og elev, ble det bekreftet at hun synes at faglig støtte var viktig for å skape en god relasjon til elevene. Hun sa *«Jeg er også opptatt av at alle elevene sitt arbeid blir sett, og at jeg støtte dem faglig. Kommentaren skal ikke bare være bra, men noe konkret elev kan foreholde seg til. Det er jeg veldig opptatt av»*. Relasjonsbygging er ikke isolert fra det faglige, og dette arbeidet skal derfor rettes mot det faglige (Nordahl, 2014). Både gjennom observasjonene og intervjuet opplevde jeg at læreren brukte faglig støtte som en sentral del av relasjonsbyggingen. Faglig støtte gir bedre relasjon, samtidig som god relasjon gir bedre faglig støtte. Her kan man se at flere forhold påvirker hverandre.

Læreren fremstår som meget dyktig, hun kunne fagene hun underviste i og hadde god metodisk og didaktisk kompetanse. Hun var oppmuntrende når de arbeidet med fag, og sa ofte «Prøv!» og «Dette vet jeg du klarer». Elevene fikk god tid, og læreren var tålmodig. «Bruk god tid på dette regnestykket, kan du se om det er noe du har glemt?». Før læreren forklarte hva hun skulle gjøre stilte hun ofte undrende spørsmål som var med på motivere elevene. «Hva tror dere vi skal gjøre denne timen?» og «Hva vil det si å addere?». Hun var flink til å motivere elevene til innsats gjennom å anerkjenne arbeidet de gjorde og vekke interessen deres. For å anerkjenne elevene sitt arbeid pleide hun ofte å vise det frem til resten av klassen. Jeg så at hun varierte i hvem sitt arbeid som ble vist frem, og du kunne tydelig se at elevene ble stolte når læreren gjorde dette. Elevene får motivasjon når innsatsen blir anerkjent (Bergkastet et al., 2010).

Når elevene kom med løsningsforslag sa aldri læreren at det var feil, men hun brukte andre formuleringer for samtidig å være støttende. Hun tok tak i det riktige eleven sa og bygget videre på det. Læreren tok seg også god tid til å hjelpe elevene individuelt, spesielt de elevene som strevde. Hun ga dem støtte og konkret praktisk hjelp. I matematikktimene fant hun for eksempel frem konkreter til elevene som strevde i matematikk. Som det også bekreftes i intervjuet kommenterte læreren konkret hva som var bra, og det gjør at rosen virket ekte og oppriktig (Bergkastet, 2009; Ogden, 2012a).

4.1.3 Interesse for enkelteleven

Både i observasjonen og intervjuet kom det tydelig frem at læreren hadde en god kontakt med den enkelte elev, hun var opptatt av den enkelte og kjente de. I observasjonen opplevde jeg læreren som en som hadde kontakt med elevene sine. Hun var ikke redd for å vise fysisk omsorg, hun holdt gjerne rundt dem eller klappet dem på skulderen. Når hun kommuniserte med elevene satt hun seg ofte ned i deres høyde for å få blikk-kontakt og hun brukte alltid navn når hun henvendte seg til dem. Blikk, øyenkontakt, smil og klapp på skulderen er virkningsfull kommunikasjon (Nordahl, 2014)

Det virket som om læreren var interessert i elevene og deres liv. Hun husket ting som elevene hadde fortalt og spurte dem om det. «Husker du når du fortalte meg om...», og hun spurte elever om ting hun visste hadde skjedd i deres liv «Hvordan gikk fotballkampen i går?». Når en elev hadde bursdag ble han/ hun verdsatt ekstra. Når elevene hadde vært bort, for eksempel

vært hos tannlegen eller vært syk kommenterte hun det. *«Der var du, så kjekt å se deg igjen!»*. Det er viktig at læreren ser den enkelte elev, viser interesse og tar initiativ til kontakt, dette er sentrale trekk ved relasjonsbygging (Nordahl, 2014). Læreren i min studie beskrev dette som en god teknikk for å skape en god relasjon til den enkelte elev. Når jeg spurte om hun kunne gi noen eksempler på hvordan hun viste interesse og søker kontakt med elevene sa hun blant annet: *«Jeg synes det er kjempe viktig å se elevene i hverdagen, at jeg snakker med dem, bekrefter de og er tilgjengelig. At jeg husker ting som elevene har fortalt og spør dem om dette synes jeg er helt sentralt, for da viser jeg at jeg bryr meg og hører etter på dem»*.

Det er viktig at læreren etterspør, kommenterer og husker viktige hendelser i elevens liv for å skape en god relasjon (Nordahl, 2014). I observasjonen kunne jeg tydelig se at lærere var god til dette og benytter sjansene som var. Læreren satte av tid til «small talk», hun gjorde seg tilgjengelig for elevene i spisesituasjonen, garderoben og friminuttene. Disse situasjonen brukte hun til å snakke med elevene om ikke-faglige ting, noe som også ble bekreftet i intervjuet. I undervisningen tok hun utgangspunkt i og refererte til elevens livsverden og interesser. I en matematikk time når de hadde om lengde og bredde tok hun utgangspunkt i en fotballbane, og i en annen time når de kom inn på Italia henvendte hun seg til en elev hun visste hadde vært der i sommer. På denne måten forsøkte læreren å fremheve elevene og verdsette deres interesser og kunnskaper.

Noen av elevene var mer aktive enn andre, men hun prøvde å få med seg elevene som var stille også. *«XXX har du lyst til å svare?»*. I intervjuet kom det også tydelig frem at hun prøvde å få med seg alle, og tenkte mye over hvordan hun skulle aktivisere de stille elevene. Hun sa også at hun hele tiden prøvde å være oppmerksom på de slik at hun gikk like mye bort til de i løpet av dag som alle andre selv om de som regel ikke krevde så mye. Det læreren sa i intervjuet om dette var ikke helt i overenstemmelse med det jeg så i observasjonen. Når det var hel klasse var det mange ganger læreren ikke gikk borte til elevene som krevde mindre. Det var mange elever som trengte mye hjelp eller som bråkte hvis læreren ikke gikk bort til dem, og dette gjorde nok at hun ikke hadde tid til å gå bort til alle i alle timene. Når det var halv klasse derimot brukte hun ekstra tid på elevene som ellers var stille. Denne tiden brukte hun på å fremheve disse elevene, blant annet gjennom å vise leksene deres eller oppgaver de hadde gjennomført godt i timen. Selv om observasjonen ikke var i overenstemmelse med det læreren sa i intervjuet, vil jeg si at alle elevene fikk oppmerksomhet. Elevene som var stille og krevde lite fikk mindre oppmerksomhet når det var hel klasse, men dette kompenserte læreren

for med å gi dem ekstra oppmerksomhet når de var i en mindre gruppe. Hovedinntrykket mitt var at læreren tydelig prøvde å se alle elevene og gi alle like mye oppmerksomhet. Både verbalt og ikke verbalt viste hun at hun var interessert i dem. Dette er sentralt i relasjon mellom lærer og elev (Nordahl, 2014).

4.2 Kontroll

4.2.1 Regler og rutiner

Bergkastet (2009) og Ogden (2015) uttrykker viktigheten med å innarbeide regler og rutiner, og påpeker at dette fører til en lettere skolehverdag både for læreren og elevene. Gjennom observasjonen virket det som regler og rutiner var godt innarbeidet i klasserommet. Elevene virket trygge på standardene og metodene for ulike aktiviteter, noe som tydet på at læreren hadde arbeidet med å innarbeide rutiner. I Intervjuet fikk jeg bekreftelse på at læreren hadde arbeidet med å innarbeide regler og gode rutiner helt fra starten av. Jeg spurte læreren om hvordan hun hadde gjort dette og hun svarte:

Vi har jobbet med dette helt fra starten av. Vi måtte snakke veldig tydelig om hvordan elevene skulle skifte aktiviteter og gå fra en aktivitet til en annen uten å snakke. Vi har også øvd mye på klappe-signalet og frys. Slik at alle elevene vet hva som forventes av dem når jeg bruker et av disse signalene. Reglene har vi laget i sammen, og jeg har brukt reglene fra første stund. Reglene og rutinene har vi også gått gjennom mye, og jeg har brukt mye tid for å vise hvordan det skal gjøres. Jeg er også opptatt av at elevene skal følge de.

Noen av rutinene læreren har, som også nevnes i intervjuet er at læreren klapper en rytme som elevene skal gjenta eller sier «frys» som betyr at elevene skal stoppe helt opp og se opp på læreren. Dette er innarbeide oppmerksomhetsrutiner, som tydelig signaliserer at elevene skal lytte til det læreren sier og vær rolige. Det er viktig at rutiner handler om at elevene vet hva de skal gjør i ulike situasjoner og aktiviteter (Ogden, 2012a; Bergkastet, 2009). I observasjonen kunne jeg se at elevene visste hva oppmerksomhetsrutinene betydde og hva som var forventet av dem, og i de fleste situasjoner ble det helt stille når læreren benyttet seg av disse signalene. I noen situasjoner var det noen elever som småsnakket, og da markerte og repeterte læreren

rutinene for elevene «*Nå har jeg sagt frys, og det betyr at alle skal lukke munnen, se frem og høre etter på det jeg skal si*». Gjennom observasjonen og intervjuet kom det tydelig frem at læreren repeterte og konsekvent følger opp rutinene, noe som er hel grunnleggende for at de skal ha virkning (Bergkastet & Andersen, 2013). Rutinene må praktiseres, innarbeides og demonstreres (Ogden, 2012a; Bergkastet, 2009). Jeg kunne tydelig se at læreren har gjort og enda gjør dette, noe som også ble bekreftet i intervjuet.

Det var godt innarbeidet rutiner gjennom skoledagen. Starten av dagen og timene var preget av faste og gode rutiner. I spisetiden var det en situasjon som ikke var preget av gode rutiner. Når det ringte til mat på skolen begynte elevene med å vaske hendene, og det ble fort mye lyd i klasserommet. I denne situasjonen var det tydelig at det ikke var innarbeidet rutiner, og med en gang det var mangel på rutiner kunne jeg tydelig se at det ble mer uro og bråk. Læreren kunne hat tydeligere rutiner rundt hvem som vasket hendene først, og hvordan elevene skulle vente på tur. Mangel på rutiner og standarder fører til at blir uro og bråk (Manger et al., 2013), og det kunne jeg tydelig se i denne situasjonen. Med en gang de satte seg ved pultene igjen begynte læreren å klappe en rytme, jeg kunne merke at det brukte lengre tid en vanlig før eleven kom til ro. Dette var nok på grunn mangel på rutiner i situasjonen før. Etter noen klapp og gjerne en repetisjon av oppmerksomhetsrutinene ble det stille i rommet igjen. Resten av spisetiden var godt strukturert. Læreren leste først litt for elevene og den siste tiden brukte hun til å gå rundt å snakke med de enkelte. De gode rutinene rundt dette gjorde at resten av spisingen var preget av en rolig og positiv stemning. Når det ringte ut stormet ikke elevene ut av klasserommet, men læreren ga en tydelig beskjed om hvilken rekke som skulle gå først. I spisetiden kunne jeg tydelig se forskjellen på situasjoner som var preget av rutiner og situasjoner som ikke var preget av dette, og den store forskjellen det utgjorde. Når det ikke var tydelige rutiner så du godt at eleven ikke visste hvilke forventinger om atferd som gjaldt, og mangelen på standarder førte fort til uro og bråk (Manger et al., 2013).

Når elevene hadde stasjonsundervisning kom det tydelig frem at det var godt innarbeidet rutiner. Stasjonsarbeid innebar at elevene var delt opp i faste grupper, og arbeidet med ulike oppgaver som enten var lærerstyrt eller individuelt arbeid. Gjennom observasjonen kunne jeg tydelig se at elevene visste hvordan disse timene fungerte og hva som var forventet av dem. Overgangene mellom de ulike situasjonene var nesten lydløse, og det var utrolig god arbeidsro i disse timene selv om læreren var opptatt med en av gruppene. Når det er godt

innarbeidet rutiner i elevgruppen vil ikke aktivitetsskifte ta unødvendig med tid (Bergkastet, 2009), dette kom tydelig frem i denne situasjonen. Skifte av aktivitetene og overgangene gikk smertefritt, uten noen form av bråk og uro. Rutiner fører til mer forutsigbar skolehverdag og gir elevene en bedre trygghetsfølelse (Bergkastet, 2009). Dette kom tydelig frem, det var forutsigbart for alle elevene hvilke atferd som var forventet av dem og det så ut som om dette ga alle elevene en trygghetsfølelse, som gjorde at de var tygge på seg selv og det de skulle gjøre.

Regler i skolen skal blant annet bidra til forutsigbarhet og trygghet (Tveit, 2012). Læreren jeg observerte hadde tydelige regler i klassen, noe som var med på å skape en bedre skolehverdag for alle partene (Bergkastet et al., 2009). Reglene bør formuleres på en positiv måte, og være korte og enkle (Ogden, 2015). I klasserommet hang det fem regler:

- Jeg kan rekke opp hånden
- Jeg kan følge beskjeder fra voksne
- Jeg kan vente på tur
- Jeg lytter når andre snakker
- Jeg stenger ingen utenfor

Reglene var korte og enkle, og i stedet for å bruke «Jeg skal ikke...» var de positivt formulert med at «Jeg kan...». Læreren minnet elevene på reglene når de ikke fulgte dem, og kommenterte når de fulgte reglene «*Så flott at du husket å rekke opp hånden*». Reglene hang synlig for alle elevene, og læreren repeterte dem i naturlige settinger og henvendte seg ofte til dem når noen glemte seg. I en situasjon når en elev fortalte noe til læreren avbrøt en annen elev. Da henvendte læreren seg til reglene og mens hun pekte opp på de sa hun: «*XXX du må huske på å lytte når andre snakker*». I klasserommet bør det være tydelige regler for hvilken atferd som er forventet i ulike situasjoner (Marzano et al., 2003), og det var det her.

Lærerne nevnte i intervjuet at hun hadde lagt reglene sammen med elevene. Marzano et al. (2003) påpeker at dette er viktig for at elevene skal utvikle eierskap til reglene og føle seg forpliktet til å følge dem. I klassen fulgte læreren konsekvent reglene og når elevene ikke fulgte dem fikk de ulike konsekvenser. Elevene som snakket uten å rekke opp hånden ble stoppet og måtte rekke opp hånden for å si det de skulle si. Når elevene kom snakkende inn i klasserommet etter et friminutt måtte de gå ut i gangen og komme inn på nytt. Hvis elevene skulle stille seg i en rekke og en elev snek måtte denne eleven stille seg bakerst. For at

elevene skal respektere reglene i klasserommet må regelbrudd få konsekvenser (Nordahl, 2014).

Elever som viser problematferd er sårbare for uklare regler, og dette kan føre til at de er usikre på hvordan de skal oppføre seg (Overland, 2007). Det er derfor viktig å ha få regler som er klare og entydige slik at læreren har mulighet å håndheve dem, og slik at elevene som viser problematferd ikke kan sette reglene ut av spill. Læreren i min observasjon hadde enkle og korte regler, og hennes bruk av reglene og rutinene var tydelig med på å redusere og forebygge problematferd.

I intervjuet fikk jeg også bekreftet at læreren så betydningen av regler og rutiner, hun var også klar over den store betydningen det hadde for elever som viste problematferd. Hun sa dette:

Reglene og rutinene skaper en god trygghet for elevene som viser problematferd. De vet hva som for forventes av dem i ulike situasjoner, og det vet også hva som skjer hvis de ikke følger dem. At alle har felles regler gjør også at alle får en følelse av felleskap og tilhørighet, og de vet at reglene og rutinene gjelder alle i alle situasjoner. At vi har tydelige regler og rutiner gjør også at elevene som viser problematferd vet hvor de har meg, og jeg føler at dette er med på å skape tillit mellom oss.

4.2.2. Forutsigbarhet og tydelige forventninger

Læreren i min studie var god på å skape forutsigbarhet. God forutsigbarhet er med på å skape trygghet (Bergkastet et al., 2010; Nordahl, 2010). Den gode strukturen startet allerede fra morgenen av da læreren var først i klasserommet. Læreren brukte tid på å rydde, legge klart det det hun skulle bruke i timen, legge klart det elevene skulle arbeide med, skrev ned på tavlen hva som skulle skje og skrudde på smartboarden. Punkt på tavla og god struktur over hva som skulle skje er et gjennomgående kjennetegn på alle timene hennes. Tydelig gjennomgang av dagen skapte struktur og forutsigbarhet. På denne måten formidlet læreren beskjeder og forventninger i forkant av situasjonen, noe som skapte forutsigbare rammer og trygget (Bergkastet et al., 2010; Nordahl, 2014). I intervjuet kom det også frem at hun var opptatt av å skape forutsigbarhet, struktur og trygghet. Hun sa:

Det første jeg tenker på er den strukturelle støtten vi har, jeg har arbeidet for å skape faste rammer og rutiner. For eksempel en fast start på dagen og timene, og en fast gjennomgang av dagen. Dette gjør at elevene er forberedte på hva som skal skje i løpet av dagen og timene og det gir dem en trygghetsfølelse

I begynnelsen av timen ble det formidlet tydelige forventninger til elevene, både atferdsmessige og faglige. Målene for undervisningstimen var tydelig for elevene, og det virket som elevene var klar over hva som var forventet av dem. Klart definerte mål som er tydelige for elevene er et av kjennetegnene på god klasseledelse (Roland & Vaaland, 2011). Når elevene skulle begynne å arbeide stilte læreren tydelige forventninger til dem i plenum. Hun sa hvordan de skulle arbeide, om de kunne samarbeide med noen eller om det var individuelt arbeid. Hvilken atferd som var forventet kom også tydelig frem, skulle det være helt stille, hadde de lov å småsnakke eller om det var en aktivitet med mer frie rammer. Læreren informerte også om faglige krav, hun forklarte hva de skulle lære og hva de skulle arbeide med i timen. I klassen hadde de må-oppgaver. Disse oppgavene måtte bli ferdige gjennom timen, hvis de ikke ble ferdige med disse måtte de sitte inne i friminuttet eller ta de med seg hjem. Å stille forventninger i plenum er viktig (Good & Brohy, 2008). På denne måten har læreren de samme forventningene og kravene til alle elevene, og elevene som viser problematferd blir ikke forskjellsbehandlet med at det stilles mindre forventninger til dem, noe som kan være en fare (Ogden, 2015). På denne måten kan elevene enkeltvis og i felleskap strekke seg mot et felles mål. Med høye og realistiske mål og forventninger kan elevene yte sitt beste både når det kommer til atferd og faglige presentasjoner (Ogden, 2015). Det er også viktig å tilpasse forventningen til den enkelte noen ganger, dette opplevde jeg ikke at læreren i min studie gjorde. I de fleste timene ble alle elevene ferdig med må-oppgavene, derfor tror jeg at må-oppgavene var tilpasset til elevene som var faglig svake eller elevene som viste problematferd. Men læreren kunne gjerne ha tilpasset må-oppgavene til den enkelte? For det er jo en fare for at elevene som raskt ble ferdig med disse oppgavene ikke gjorde en like god innsats videre i timen.

At læreren tydelig informerer elevene om hvem de skal arbeide med, hvor de skal være og hva de skal gjøre et sentralt (Johansen, 2011). Dette gjorde læreren i min studie. «*Ta med norskboken, og sett deg ved pulten din*». I slutten av timen forbereder hun også elevene «*Nå er det bare fem minutter igjen av timen, så nå må dere rydde sammen det dere holder på med*». I intervjuet ble det også bekreftet at hun var opptatt av dette.

For mange beskjeder kan føre til at elevene ikke hører etter (Roland, 2015). Læreren i min studie gav relativt få beskjeder og beskjedene var tydelige. Dette førte til at elevene visste hva de skulle gjøre. Hun forsikret seg også om at elevene var oppmerksomme når de fikk beskjeden. Oppmerksomhetsrutiner er viktig (Bergkastet et al., 2009), og dette benyttet læreren i min studie seg av. Hun brukte «frys» og hadde en fast klappe rytme, noe som ifølge min observasjon fungerte utrolig bra. I mange tilfeller ba hun også elever om å lukke igjen boken eller legge ned blyanten før hun ga en beskjed, slik at elevenes oppmerksomhet var på læreren. Det er også sentralt at læreren vet at elevene har mottatt beskjeden (Bergkastet et al., 2009). Dette gjorde læren i min studie, hun sa for eksempel «*Rekk opp hånden hvis du forstod oppgaven*» eller «*Rekk opp hånden når du er klar på side 45*». Videre er det viktig å fokusere på de elevene som følger beskjeden istedenfor de som ikke gjør det (Bergkastet et al., 2009). Læreren i min studie hadde dette fokuset, i stedet for å si «*XXX nå må du ta frem boken*» henvendte hun seg heller til de elevene som har gjort det de fikk beskjed om. Dette merket jeg var en effektiv måte, og elevene som ikke hadde fulgt beskjeden var som regel raske med å gjøre det da. I løpet av observasjonen fikk jeg inntrykket av at hun hadde elevene med seg når hun ga beskjeder, og formidlet forventinger og mål. I intervjuet ble dette bekreftet, hun sa at hun brukte ulike teknikker for å forsikre seg over at alle fulgte med og mottok beskjeden.

Gjennom observasjonen kunne jeg se at læreren hadde tydelige forventinger til elevene, og skapte god forutsigbarhet, og det ble også bekreftet i intervjuet at hun var opptatt av dette. Mangel på struktur kan skape bråk og uro som videre kan føre til et dårlig læringsutbytte (Manger et al., 2013). I to norske undersøkelser kom det frem at mangel på forutsigbarhet henger nøye sammen med forekomsten av problematferd (Sørli & Nordahl, 1998; Lindberg & Ogden, 2001). I studien min kunne jeg tydelig se at forutsigbarheten, de tydelige forventningene og beskjedene førte til lite uro og problematferd.

Jeg opplevde at undervisningskvaliteten besto av flere faktorer som var viktig for å redusere og forebygge problematferd og for å skape et godt læringsmiljø for alle. Hennes metodiske og didaktiske kompetanse var en av de. En faglig sterk lærer kan forebygge og redusere problematferd (Nordahl et al., 2007). Læreren i min studie var godt forberedt til timene og den faglige formidlingen var god. Det var en klar oversikt over hva elevene skulle gjøre i timene, og målet var klart definert i starten av hver time. Elevene virker hele tiden sikre på hva de skulle gjøre, og det var sjeldent læreren fikk spørsmålet «*Hva skal jeg gjøre?*». I timene var det fargerike presentasjoner, og mye visuelt og spennende som foregikk. Elevene

deltok aktivt med blant annet å gjøre oppgaver felles på smartboarden. Jeg vil si at hovedinntrykket mitt var at timene var spennende for elevene og godt gjennomført. Læreren hadde et faglig trykk fra første stund, og elevene var aktive og virket ivrige. Faget ble formidlet på engasjerende måte og elevene var engasjerte i det som foregikk, noe som gjør at elevene har mindre anledning til å forstyrre og bråke (Ogden, 2012a). Derfor vil jeg si at den meningsfulle og motiverende undervisningen fungerte som et forebyggende tiltak. Selv om Baumrinds (1991) modell ikke i utgangspunktet omfatter det faglige aspektet, vil jeg argumentere for at det er vesentlig med hensyn til kontroll. Kvaliteten på det faglige var en forutsetning for at læreren lyktes med kontrollen. Læreren i min studie hadde god struktur og var tydelig, noe som førte til at undervisningen ble forutsigbar og elevene hele tiden visste hvilke forventningene som gjaldt. Derfor anser jeg hennes faglige kompetanse som en av hovedgrunnen til at undervisningen var så godt planlagt, strukturert og forutsigbar.

4.2.3 Grensesetting

Støttende grensesetting er helt grunnleggende for at elevene skal vite at grensene settes for å hjelpe dem (Roland, 2015). Læreren i min studie hadde god relasjon til elevene, og du kunne tydelig se at hun viste støtte, respekt og omsorg i forbindelse med grensesetting. I et tilfelle var det to elever som snakket høyt når de skulle arbeide med en oppgave. Læreren gikk bort til elevene det gjaldt, satt seg ned i samme høyde og fikk blikk-kontakt med dem. Deretter sa læreren: «*Dere to snakker veldig høyt sammen nå. Hvis dere skal fortsette å arbeide sammen må dere arbeide roligere. Er dere uenige om noe må dere løse det slik at begge får være med*». Elevene tok imot beskjeden. Når læreren setter grenser er det viktig med en vennlig tone og kroppsspråk (Ertesvåg & Roland, 2013), og dette hadde læreren i min studie. I intervjuet kommer det også tydelig frem at læreren er opptatt av støttende grensesetting. På spørsmålet om hva hun legger i begrepet god grensesetting, sa hun:

Jeg er opptatt av å gi elevene alternative handlingsalternativ i stedet for å si hva de ikke har lov til og forklare de hvorfor jeg setter grensen. Dette gjør jeg når jeg ser en grense har blitt nådd, er på vei til å bli nådd eller når den er brutt. Jeg prøver å komme inn så tidlig som mulig, slik at jeg kan snakke med elevene når de er på vei til å nå grensen. Jeg er også opptatt av å forklare konsekvensene hvis den uønskete atferden forsetter eller gjentar seg.

En annen situasjon jeg observerte var at en elev tøyset og snakke mye og høyt når de skulle drive med individuelt arbeid, læreren gikk først bort og ga eleven en beskjed om at han måtte lukke munne og gjøre det han hadde fått beskjed om. Eleven fortsatte å bråke, og da førte læreren han ut på gangen. Der fikk eleven to valg «*For å komme inn igjen må du lukke munnen, for nå forstyrrer du de andre. Hvis du ikke kan gjøre det må du stå her til du er ferdig*». Her forklarte læreren hvorfor grensen er satt og ga eleven et handlingsalternativ. Det er sentralt å gi eleven handlingsalternativ, for da vet elevene at atferden ikke er akseptert samtidig som de får et alternativ (Ogden, 2015).

I annen time stiler læreren et spørsmål, og en av elevene ropte svarte ut. Da pekte læreren opp på reglene i klasserommet samtidig som hun svarte eleven. «*Veldig kjekt at du er ivrig og synes at matematikk er gøy, men du må huske å rekke opp hånden når du skal svare*». Her kan du også tydelig se at læreren ga eleven et handlingsalternativ, og henvendte til reglene i klasserommet som viste hvorfor hun satte grensen.

Når det ligger en god relasjon i bunn oppleves gjerne kontroll som en del av omsorgen (Roland, 2015). Det er lettere for elevene å akseptere grenser når læreren viser empati og varme, og det er da kontrollen verdsettes. Grensesetting med en god relasjon i bunn er derfor utrolig viktig for å forebygge og redusere problematferd (Roland, 2015). Inntrykket i min studie er at læreren satt grenser på støttende og respektfull måte som elevene respekterte og forstod. I intervjuet bekrefter også læreren at hun vil være tydelig på en varm måte. Det kom også tydelig frem i intervjuet at læreren synes det var viktig å vise elevene som viste problematferd at hun likte dem. Det handler om å skille mellom hva eleven gjør og hvem eleven er. Evnen læreren hadde til å kombinere grensesetting og anerkjennelse kom tydelige frem i observasjonen, noe som er en viktig side ved autoritativ klasseledelse (Nordahl, 2014).

4.3 Positivt læringsmiljø

4.3.1 Positiv kommunikasjon

Et positivt læringsmiljø innebærer at kommunikasjonen i klasserommet er varm og rolig (Pianta et al., 2012). I min studie opplevde jeg at læreren henvendte seg til alle elevene på en positiv måte, og at læreren brukte en rolig og varm stemme. Dette opplevde jeg hadde en beroligende og dempende effekt på elevene. Læreren var også positiv, oppmuntrende og

smilende når hun kommuniserte med elevene. I noen av timene jeg observerte kunne man merke at støynivået i klasserommet økte og at elevene småsnakket mer og mer. I disse situasjonene beholdt læreren roen, og brukte en rolig og varm stemme. Elevene ble roligere og nysgjerrig på hva hun sa. Resultatet ble at elevene slutte å småsnakke, slik at de kunne høre hva læreren sa. Hun sa gjerne «Hører dere meg nå?». Når læreren henvendte seg til elevene brukte hun rolig stemme, noe som førte til at elevene responderte med samme stemme. Et eksempel på dette var når en elev var sint, læreren satte seg ned og fikk blikkontakt med eleven og snakket rolig til han. I begynnelsen svarte eleven læreren høyt, men læreren fortsatte å bruke en rolig og varm stemme og dette smittet etter hvert over på eleven. Eleven ble roligere, noe som førte til at læreren og eleven kunne ha en samtale om det som hadde skjedd.

I intervjuet sa læreren: «*Når du gir elevene ros, positive kommentarer, skaper entusiasme og så videre, så vil dette gjøre at elevene trives, koser seg og synes at det er kjekt å være på skolen. Dette er jo veldig viktig både for trivsel, miljøet i klassen og arbeidsinnsats*». Positiv kommunikasjon og kommentarer er med på å bidra til et positivt læringsmiljø (Pianta et al., 2012), noe lærer tydelig påpekte i intervjuet. Positiv kommunikasjon innebærer blant annet å respondere med positive kommentarer og kommentere bra ting elevene gjør (Pianta et al., 2012), dette samsvarer med det jeg så i observasjonen. At læreren viser interesse for elevene og kommenterer elevens deltakelse og innsats er også en del av positiv kommunikasjon (Pianta et al., 2012). I min studie opplevde jeg at læreren var interessert i den enkelte, trakk frem elevenes interesser i undervisningen og roste dem både i plenum og individuelt.

Læreren var dyktig på å gi ros til elevene. Hun roste elevenes deltakelse: «*Så kjekt at du var så ivrig i timen og rakk opp hånden og svarte*». Innsats ble også kommentert positivt: «*I denne timen synes jeg at du har jobbet veldig bra, se alt du har fått til*». Bra ting elevene gjorde ble også kommentert; «*I denne timen synes jeg at dere var utrolig flinke til å hjelpe hverandre med oppgavene*». Læreren formidlet rosen på en positiv og konkret måte «*Så bra du har skrevet, du har husket punktum og stor bokstav i alle setningene*» og hun begrunnet ofte rosen hun ga «*Veldig bra at du kom inn i klasserommet helt stille! Det er viktig for at vi skal få et rolig og stille klasserom*». Rosen var troverdig, spontan og oppriktig, og dette er avgjørende (Ogden, 2015). I intervjuet beskrev læreren ros som en god teknikk. Hun sa blant annet «*Jeg er veldig opptatt av å rose elevene, jeg prøver heller å rose for positiv ting i stedet for å gi negative kommentarer. Jeg er veldig nøyen med å rose god arbeidsinnsats og når*

elevene gjør bra ting». Læreren har fokus på å kommentere når noe er positivt og/eller bra, noe som er helt grunnleggende (Bergkastet et al., 2009).

Å gi ros for positiv atferd i stedet for å irettesette negativ atferd gir mest effekt (Ogden, 2015). Atferd som gis positiv oppmerksomhet vil gjentas og forsterkes (Nordahl et al., 2007), og dette gjør at ros, belønninger og oppmuntring er med på å forebygge og redusere problematferd (Webster- Stratton, 2005).

Et positiv læringsmiljø består av kommunikasjon som er preget av varme, rolig og støttende stemmer som kommuniserer respekt (Pianta et al., 2012). I observasjonen så jeg tydelig at læreren bevisst brukte en slik stemme for å roe ned elevene, noe hun også bekreftet i intervjuet at hun var opptatt av. Det førte til at det ble fortere ro i klasserommet. Jeg opplevde at stemmebruken til læreren og måten hun roste elevene på var noen av flere suksessfaktorer i måten hun praktiserte god klasseledelse på.

4.3.2 Lærerens påvirkning

I intervjuet sa læreren at hun hadde fokus på å bruke entusiasme for å skape en positiv påvirkning. Hun sa:

Jeg prøver hele tiden å engasjere elevene, få de med og vise interesse og engasjement for faget. Jeg sier for eksempel «I dag blir det den en kjekk dag, for vi skal lære mye nytt! Nå skal vi starte med eventyr, og det er veldig kjekt». Jeg sier også «Tenk dette kunne dere ikke før, men nå kan dere det!». Når jeg sier ting som dette blir elevene engasjert og motivert, og de vokser og føler de mestrer når de forstår at de har lært noe nytt. Jeg vil også si at entusiasme bidrar til arbeidsinnsats.

Entusiasme er smittende på eleven (Pianta et al., 2012), noe som læreren påpekte hun ofte brukte for å få med seg elevene. Det læreren sa i intervjuet samsvarer med det jeg har sett i observasjonen, hun forklarte på en engasjerende og entusiastisk måte, og dette fikk undervisningen til å virke interessant og vekket elevens oppmerksomhet.

I observasjonen så jeg at læreren utstrålte et godt humør, var blid, imøtekommende, smilte mye og væremåten hennes med eleven var positiv. Uavhengig av time og tema viste hun

engasjement og entusiasme ovenfor det elevene skulle arbeide med, noe du tydelig kunne se smittet. Hun forklarte også på en spennende måte, noe som gjorde at undervisningen ble interessant. For eksempel i norsktimene formidlet hun skriveglede med sin væremåte, og i matematikktimene formidlet hun engasjert hvis de for eksempel skulle lære et nytt tall «*I dag skal vi lære et nytt og spennende tall*». I timene formidlet hun entusiasme «*Jeg gleder meg kjempe mye til det vi skal gjøre i norsktimen*». I spisetiden kunne du også se hvordan læreren fanget elevens oppmerksomhet. Når hun leste bøker brukte hun fortellerstemme, kroppsspråket og leste med stor innlevelse. Det er sentralt at læreren er hyggelig, blid og tydelig kommuniserer at hun har lyst til å være i klassen (Manger et al., 2013). I min studie synes jeg at lærere tydelig gjorde dette, hun kommuniserte med hele kroppsspråket at hun likte klassen, og likte å være i klassen. Læreren var også blid og hyggelig, noe som er sentralt for å skape et godt læringsmiljø (Manger et al., 2013). Entusiasme vises i et klasserom der læreren viser glede og interesse for å være der (Pianta et al., 2012). Dette bidrar til å skape en god atmosfære og stemning i klasserommet, noe jeg synes læreren fikk til.

I observasjonen kunne jeg se at læreren brukte mye humor med elevene. Humoren kom til uttrykk blant annet i en matematikktime «*Er det tre kaker jeg vil ha, eller tre tall?*». Elevene lo godt. I intervjuet blir det bekreftet at hun bevisst bruker humor for å skape et god atmosfære og stemning i klasserommet «*Jeg har fokus på å skape humor og gode opplevelser for alle elevene. Jeg tuller med elevene, med at jeg eksempelvis sier noe feil. Dette synes elevene er morsomt og ler godt*». Latter er en måte å skape entusiasme i klasserommet på (Pianta et al., 2012).

4.4 En god start

En god start er en viktig del av innrammingen og strukturen av undervisningstimene (Manger et al., 2013). I observasjonen kunne jeg tydelig merke at læreren hadde en godt strukturert start på dagen og timene. Starten var sterkt preget av tydelige rutiner som det så ut til at alle elevene kjente til. Som observatør kunne jeg tydelig se at en god struktur på dagen/timene førte til at elevene var rolige fra første stund, og at det tydelig hadde god effekt. Viktigheten av en god start ble også tydelig bekreftet av læreren gjennom intervjuet.

Å sette standarder fra første timen og fra første stund foresetter at læreren er først i klasserommet (Roland & Vaaland, 2011). Læren jeg observerte var som regel i klasserommet

før selve timen startet. På denne måten lå fagmaterialet læreren skulle bruke i timen klart, smartboarden var skrudd på og en plan for dagen var skrevet tydelig på tavlen. Læreren må være godt forberedt både metodisk, faglig og mentalt (Nordenbo et al., 2008), dette var læreren i min studie. I intervjuet blir også dette bekreftet, læreren sa:

Selv synes jeg det er utrolig viktig å være tidlig inne i klasserommet, slik jeg kan gjøre meg klar og legge til rette materialet som skal brukes. På denne måten er jeg helt klar til å starte undervisningen når elevene kommer. Når jeg er først i klasserommet får jeg selv en mental forberedelse og oversikt.

På starten av dagen stilte elevene seg i en rekke når det ringte inn til første time. Læreren bør stå i døren og hilse på den enkelt elev (Ogden, 2015; Roland & Vaaland, 2011), dette gjorde læreren i min studie. Hun hilste på den enkelte ved å si god morgen/hei og navnet. Ogden (2015) og Roland og Vaaland (2011) anbefaler at læreren skal håndhilse på elevene, men dette gjorde ikke læreren i min observasjon. At læreren får blikk- kontakt med elevene, og bruket navnet deres er med på forsterke kontakten mellom lærer og elev (Drugli, 2015). Selv om læreren i min studie ikke håndhilste synes jeg at måten hun tok imot elevene på var god, og det skapte en rolig start der elevenes oppmerksomhet helt fra første øyeblikk var på læreren. Elevene som viste problematferd i noen tilfeller var rolige i starten av timen, og jeg kunne tydelig se at måten læreren tok elevene imot på var med på å skape en rolig start på dagen der alle elevene i klassen var konsentrerte. Observasjonen blir bekreftet i intervjuet der læreren påpekte at å være tydelig og klar fra første stund var med på å forebygge og redusere problematferd. Når læreren tok imot elevene fikk hun personlig kontakt med alle. Personlig kontakt på starten av dagen gjør at anonymiteten brytes (Drugli, 2015). Jeg kunne tydelig se at hilsningen på elevene både var relasjonsbyggende med alle elevene samtidig som det var en form for kontroll. Elevene som snakket når de stod i rekken ble minnet på at «lyden skulle skrues av» når de gikk inn i klasserommet. Når læreren hadde tatt imot alle elevene gikk læreren tydelig frem i klasserommet og skrudde på en sang som allerede var funnet frem på smartboarden. Dette gjorde at alle elevene så fremover, og læreren fanget oppmerksomheten til elevene.

Læreren hadde aldri inspeksjon på morgen, dette gjorde at hun alltid hadde mulighet til å være i klasserommet før elevene på starten av dagen. I de andre timene var hun som regel først i klasserommet, men noen ganger når hun hadde inspeksjon kom elevene inn før henne. I disse

tilfelle kunne jeg se at starten ikke var like god som den ellers var. Noen elever bråkte mer når de kom inn i klasserommet, og brukte lengre tid til å sette seg på plassen sin. Når læreren kom inn i klasserommet var det mer uro, og læreren brukte lengre tid på å få oppmerksomheten til elevene. Da hadde ikke læreren mulighet til å ta imot elevene, og dette førte til at mange snakket når de gikk inn i klasserommet. Jeg så at læreren tydelig prøvde å arbeide med elevene med dette, og flere ganger observerte jeg at elever som bråket og snakket mye måtte gå ut i garderoben igjen når læreren kom. Elevene måtte da komme inn i klasserommet på nytt, men denne gangen helt stille. Selv når læreren hadde inspeksjon hadde hun klart alt hun skulle bruke i timen, dette hadde hun tatt med seg inn timen før, noe som gjorde at hun var raskt i klasserommet selv når hun hadde hatt inspeksjon. Læringsmålene var det eneste som ikke var klart, men disse skrev hun på smartboarden mens hun sa de til elevene.

Læreren hadde en tydelig og systematisk start av timen og dagen, noe som er med på å hindre at problematferd starter eller utvikler seg (Slåttøy, 2002). Starten av dagen begynte alltid på samme måte. En av elevene ble trukket ut til å komme frem for å finne ut hvilken dag, dato og hva slags vær det var. Etter dette gikk læreren tydelig gjennom planen for dagen.

Gjennomgangen dagen ble gjort på en grundig men effektiv måte, noe som førte til at de fort kom fort i gang med det faglige innholdet i timen. Deretter startet hun opp med faget de skulle ha i den timen, og dette ble alltid gjort i plenum. Det er viktig at læreren viser at hun har lyst til å være der og utstråler en lyst til å undervise når hun henvender seg til elevene i plenum (Manger et al., 2013). Dette kunne jeg tydelig se at læreren gjorde. Når læreren begynte på faget de skulle ha den timen fikk hun grundig gjennom læringsmål forklarte hva de skulle gjøre. Hun skrev opp punkter på smartboarden for å strukturere timen for elevene. Det er viktig at mål og forventninger tydelig kommer frem i starten av timen (Nordenbo et al., 2008), og det gjorde det.

Læreren avsluttet timen i plenum, hun repeterte læringsmålene og oppsummerte hva de hadde lært. Måten hun repeterte læringsmålene på varierte. Noen ganger stilte hun spørsmål til elevene i plenum, mens andre ganger fikk elevene en liten individuell oppgave de skulle gjøre. Et eksempel på en slik oppgave i matematikken var at læreren skrev opp et addisjonsstykke på smartboarden. Elevene hadde fått utdelt vær sin post-it lapp, og der skulle de regne ut oppgaven. Disse oppgavene tok læreren inn og dette gjorde at hun fort fikk et overblikk over hvem som kunne det de holdt på med og hvem som strevde.

Det er viktig at læreren ikke begynner å snakke før det er ro i klassen (Ogden, 2015). Før læreren avsluttet stod hun tydelig fremme slik at alle elevene så henne, og hun krevde ro og oppmerksomheten fra elevene. Det ble alltid satt av god tid til avslutningen slik at alle elevene fikk tid til å rydde bort det de holdt på med. Timene bør avsluttes i plenum og elevene bør bli forberedt til neste time (Manger et al., 2013). Dette gjorde læreren, hun forberedte elevene til neste time med å si hvilke fag de skulle ha og kort om hva de skulle gjøre. Når det var to timer rett etter hverandre uten friminutt imellom avsluttet de alltid den ene timen med en liten aktivitet. Dette var som regel sang og musikk, noe som førte til en markert avslutning. Det var tydelig at elevene visste at etter aktivitet skulle de starte på noe nytt. Det er viktig at timen avsluttes med en markert avslutning for at læreren på denne måten presiserer at timen er slutt (Roland, 2015).

Den gode starten er strukturert, og er preget av rutiner som det virket som om alle elevene kjente til. Eleven stilte seg for eksempel i en rekke, og visste at det skulle være stille før de gikk inn i klasserommet. Standardene som settes på starten er avgjørende for hvordan timene blir (Ogden, 2015). Den gode starten læreren i min studie hadde vil jeg si var avgjørende for at elevene helt fra starten av var oppmerksomme og fulgte med i undervisningen. Gode rutiner og struktur vil bidra til å redusere og forebygge problematferd (Roland & Vaaland, 2011).

4.5 Kombinasjonen av kontroll og relasjon

Walker (2009) påpeker at det er kombinasjonen mellom kontroll/krav og en god relasjon som er avgjørende. Den ideelle praksisen er den autoritative læreren som skårer høyt både på relasjons- og kontrolldimensjonen (Overland, 2007). En autoritativ lærer balanserer mellom kontroll, krav og struktur, og varme, omsorg og nærhet til elevene (Roland, 2015). I min studie får jeg inntrykket av at læreren mestrer denne balansen. Roland (2015) hevder at autoritativ klasseledelse best kan redusere og forebygge problematferd i skolen.

Som nevnt tolket jeg at kombinasjonen mellom relasjon og kontroll handlet om ««...*when to lighten up and when to tighten up...*» (Walker, 2009, s.128). Kombinasjonen handler om å bevege seg dynamisk mellom kontroll og relasjon. Denne balansen kan være vanskelig å gjennomføre i praksis. Det er ikke vanskelig å sette grenser, men det kan være vanskelig å sette grenser på en omsorgsfull måte (Walker, 2009). Inntrykket mitt er at læreren mestrer dette. Når læreren satt grenser hadde hun en ro over seg og signaliserte til elevene at hun

brydde seg. En time var det en elev som er urolig og ukonstruert. Læreren var rolig og utholdende, samtidig som hun beholdt den støttende tonene. Hun stilte tydelige krav til eleven både atferdsmessig og faglig, og ga eleven en tydelig beskjed. Samtidig som hun utøvde varme og hadde en god relasjon til eleven. Hun var ikke redd for å konfrontere elven på grunn av manglende fokus eller innsats, og når hun gjorde dette brukte hun en støttende tone og kroppsspråk. Slik som Nordahl (2014) anbefaler stiller læreren krav, setter grenser og kontrollerer at standarder holdes samtidig som hun signaliserer at hun respekterer og bryr seg om eleven. I løpet av observasjonen registrerte jeg at læreren sjeldent eller aldri kjeftet. Et eksempel på varme var når læreren gikk gjennom en tekst i plenum. Hun så at noen elever falt litt ut, og da gikk hun rolig bort til eleven det gjaldt og la hånden på skulderen uten å avbryte undervisningen. Dette var i de fleste tilfeller nok for at eleven skulle skjønne hva læreren ville. Senere gikk læreren bort til eleven/elevene det gjaldt og sa «*Husk hva vi har snakket, og hva som er målet ditt*».

I intervjuet signaliserte hun også at det var viktig å balansere kontroll og relasjon. Hun sa:

Det er viktig å ha en god relasjon til elevene i bunn. For da kan du sette grenser uten å ødelegge relasjonen. Jeg vil si at disse to faktorene går over i hverandre. Men selvfølgelig er det viktig å tenke over hvordan en setter grenser. Jeg tenker at det er viktig å irrettesette elevene på en måte de forstår det. Selv er jeg veldig opptatt av å være rolig og ikke bruke en høy stemme. Jeg prøver å snakke lavt til dem samtidig som jeg prøver å ha kontrollen. Etter korrigerer er jeg også opptatt av å «fylle» på relasjonen, gjerne ha en hyggelig prat med eleven senere samme dag eller dagen etter.

Etter korrigerer er det lurt å finne naturlige anledninger til hyggelig kontakt med eleven som har blitt korrigert (Roland & Vaaland, 2011).

Læreren definerte elevens grad av frihet og varierte mellom å stramme inn og løse opp. I noen situasjoner hadde hun strenge krav til elevene, for eksempel når det var individuelt arbeid. Da satte hun tydelige standarder og ga beskjed til elevene «*Nå skal dere arbeide alene, og da må munnen være lukket*». I andre situasjoner løsnet hun opp, og ga for eksempel rom for samarbeid og at elevene kunne velge hvem de skulle samarbeide med. I intervjuet påpekte hun at hun ønsket å være fleksibel i takt med situasjonen, og hvor mye hun løsnet opp ofte var avhengig av om hun hadde halv eller hel klasse. Hun påpekte også at siden hun hadde unge

elever var det større behov for klar ledelse og stramme tøylar. I de timene når det var halv klasse løsnet hun litt mer opp. I en av timene jeg observerte skulle de fremføre et rollespill, da var tøylene mer løse. Elevene fikk utfolde seg og snakke sammen. Når aktiviteten var over var læreren tydelig igjen og strammet inn. *«Rollespille er over, så da må alle sette seg ned på plassen sin og lukke munnen».*

Nordahl (2014) påpeker at det er vanskelig å vite når en skal løsne opp og stramme inn. I intervjuet sa læreren *«Når jeg ser at opplegget ikke blir slik jeg hadde tenkt eller at elevene faller av, stopper jeg og tenker at jeg må finne på noe annet. Dette kan for eksempel være en sang. Jeg synes det er viktig at jeg ser og hører etter på elevene mine, og «sense» dem».* Her kom det frem at læreren var bevisst over når det var riktig å gjøre hva. Graden av varme og kontroll er avhengig av elevene, faget og arbeidsmåte (Nordahl, 2014). Læreren skal kunne gripe inn selv om elevene arbeider fritt, noe jeg observerte læreren i min studie gjorde. I en timen hadde elevene noen praktiske oppgaver, de fikk velge selv hvem de skulle arbeide med og det var ganske fritt. Elevene fikk snakke og utfolde seg. En av elevene tøyset og bråket mye. Læreren ga han en klar beskjed: *«Hvis du skal være med på dette må du gjøre de oppgavene dere har fått beskjed om. Hvis ikke får du noen andre oppgaver å arbeide med».* Eleven fortsatte å tøyse og bråke, og da måtte han gå å sette seg på plassen sin med en individuell oppgave. Her kommer det tydelig frem at læreren griper inn i situasjoner der elevene arbeider fritt.

4.6 Håndtering av problematferd

4.6.1 Proaktiv

En proaktiv klasseledelse handler om at læreren er i forkant av situasjonen (Ogden, 2015). Ved at læreren er proaktiv og i forkant kan problematferd forebygges og reduseres effektivt (Pianta et al., 2012). En måte å være proaktiv på er å være overvåkende (Pianta et al., 2012). Det handler om at læreren er observant på indikatorer på problematferd, og griper inn i forkant for å forebygge. Jeg opplever læreren i min studie som observant og overvåkende. Uavhengig av antall elever ser det ut som læreren har en god oversikt. Når læreren underviste stod hun foran samtidig som hun beveget seg rundt i klassen, og dette gjorde at hun hadde en god oversikt over klasserommet. Når elevene arbeidet var læreren aktiv, hun gikk rundt og var innom elevene. Selv når læreren hjalp en elev eller grupper hadde hun et overvåkende blikk

på resten av klassen. Dette er en egenskap hos en proaktiv lærer (Pianta et al., 2012). Læreren er også proaktiv gjennom etablerte regler og rutiner, tydelige forventinger og fokus på den positive atferd til elevene, noe som er viktig for å opptre som en proaktiv lærer (Ogden, 2015). Hun bekreftet også i intervjuet at hun var opptatt av å bevege seg rundt, og ha en god oversikt over elevene slik at hun kunne fange opp signalene tidlig og gripe inn raskest mulig. Dette sa hun var helt avgjørende for å forebygge og redusere problematferd.

Jeg anser læreren i min studie som en orientert lærer som vet hvilke situasjoner som kan føre til problematferd og hun var derfor et steg foran denne atferden. Hun hadde en god evne til å være i forkant av situasjoner og dette gjorde at hun unngikk mange problemer. For eksempel i en overgangssituasjon kunne jeg tydelig se at læreren var i forkant. Elevene var delt i halv klasse, når timen sluttet skulle resten av klassen komme inn i klasserommet. Før elevene fikk komme inn roet læreren først ned elevene som allerede var i klasserommet, og deretter gikk hun ut på gangen til elevene som skulle komme inn. Hun fikk elevene helt rolige og forklarte i forkant hvordan elevene skulle gå inn «*Nå skal dere gå inn i klasserommet en og en, og alle skal «skrue lyden helt av». Jeg vil se at alle er klare før vi går inn*». Det er tydelig at læreren vet at slike situasjoner er utfordrende, og derfor griper hun heller inn i forkant av situasjonen.

Etter et friminutt når læreren tok elevene imot i garderober kom det inn to elever man tydelig kunne se var i konflikt med hverandre. Læreren satt elevene ned hver for seg, tok med seg resten av klassen inn og sa at de skulle ta opp hylleboken og lese. Deretter gikk læreren tilbake til de to elevene, og i denne situasjonen kom det tydelig frem at det er lettere å forebygge uro enn å stoppe den (Ogden, 2015). Læreren brukte lengre tid på denne konflikten enn det jeg hadde observert hun hadde brukt tidligere når hun kom inn i situasjonen før konflikten hadde kommet så langt.

Læreren i min studie pleide ofte å forespeile elevene sine, hun kunne for eksempel si «*Hva er viktig nå når vi skal se denne forestillingen?*». Hun henvendte seg enten direkte til enkelte elever eller til hele klassen. På denne måten forberedte hun elevene og fikk dem til å være med å reflektere over den kommende situasjonen. I intervjuet kom det også frem at hun var opptatt av dette, hun sa blant annet «*Det er viktig i forkant å forespeile elevene for ting før de kommer i situasjonen. «Hva er viktig når...»*»

4.6.2 Konsistens

Klare forventninger innebærer at regler og rutiner er konsistente og tydelige for alle, og at de håndheves på en konsistent og forutsigbar måte (Pinata et al., 2012). Det er viktig at læreren er konsistent i forventningene (Roland, 2015). Dette var læreren i min studie, hun viste samme holdninger og formidlet samme forventninger til alle elevene i ulike situasjoner. For å opprettholde konsistensen er det sentralt at regler og forventninger gjelder for enhver tid og for alle elevene (Pianta et al., 2012). Regler og forventninger de hadde i klasserommet gjaldt for enhver tid og for alle elevene, noe som tydelig var med på å opprettholde konsistensen.

Et eksempel på at forventningene og reglene ble håndhevet på konsistent måte var at jeg ikke registrerte en eneste gang at læreren lot elevene snakke uten å rekke opp hånden. I intervjuet når jeg spurte læreren om hvordan hun fulgte opp regler og forventninger på en konsistent måte bekreftet hun at det var noe hun var opptatt av:

Reglene og forventningene vi har i klasserommet er jeg opptatt av å følge opp, jeg minner elevene på disse og hvis de ikke følger dem fører det til ulike konsekvenser for dem. Jeg lar også elevene være med å reflektere over de, slik at de også forstår hvorfor det er viktig at vi har dem og hvorfor det er viktig at alle følger dem. Jeg kan for eksempel spør elevene om hvorfor det er viktig at alle rekker opp hånden.

Her kan man også tydelig se at læreren trekker elevene inn, slik at de sammen er enige om hvorfor det er viktig at de har regler i klasserommet og forventninger til hverandre.

Elever som viser problematferd sliter gjerne med å vite hvordan de skal oppføre seg, og hva som forventes av dem i ulike situasjoner (Roland, 2015). Derfor er det viktig at læreren formidler sine forventninger klart og tydelig, i forkant og så ofte som mulig (Ogden, 2012a). Jeg synes læreren i min studie tydelig gjorde dette, og jeg kunne tydelig se at det var med på å redusere og forebygge problematferd. I intervjuet kom det også tydelig frem at læreren synes at tydelige og konsistente forventninger hadde en viktig betydning for problematferd. En dag skulle elevene på en forestilling på skolen. På starten av dagen fortalte læreren elevene om dette og sammen med elevene gikk hun nøye gjennom hvilken atferd som var forventet. Rett før forestillingen repeterte hun dette, og sa at hvis noen ikke greide å oppføre seg ble de tatt ut og måtte sitte i klasserommet å gjøre noe annet. En av elevene lagte uro og tøyset når det var forestilling, denne eleven ble tatt ut av forestillingen og måtte sitte å lese i hylleboken til

forestillingen var over. Her kan man tydelig se at læreren formidler tydelige forventninger til elevene i forkant. Forventingene blir også fulget opp på en konsistens måte.

Det er sentralt at det er konsistens mellom det læreren sier og gjør (Roland, 2015). Dette synes jeg læreren i min studie hadde. Læreren formidlet tydelig hvilke forventninger hun hadde til atferd. Hun hadde en god struktur, og var tydelig på hva som skulle gjøres og når det skulle gjøres. Mangel på struktur er ofte årsaken til bråk og uro i undervisningen (Doyle, 2006). I forkant av situasjoner og arbeidsøkter formidlet hun for klassen og enkeltelever hvilke forventninger hun hadde, noe som er med på å skape forutsigbarhet (Nordahl, 2014) og setter klare standarder for elevene (Hattie, 2009). De forventningene og reglene læreren formidlet ble alltid fulget opp, og dette viste godt konsistens mellom det læreren sa og gjorde. I noen timer kunne hun si at hvis elevene arbeidet godt skulle de få en belønning på slutten av timen. Arbeidet elevene gjorde den timen fikk de en belønning, hvis de derimot ikke gjorde det tok læreren bort belønningen. Dette kunne for eksempel være at de fikk gå litt tidligere ut til friminutt. Sa læreren at de skulle arbeidet individuelt og ikke snakke med hverandre, fulgte læreren tydelig opp disse forventningene til elevene. Et eksempel som godt illustrerer at det er konsistens mellom det læreren sier og gjør, var i den ene timen når en elev ikke gjorde det han/hun skulle. Læreren gikk bort til eleven og ga eleven en tydelig beskjed «*Hvis du ikke gjør det du skal, må du ta med oppgavene hjem. I løpet av timen forventer jeg at du minst gjør disse oppgavene*». I slutten av timen hadde ikke eleven gjort det, da la læreren oppgavene i sekken, og sa at det var lekser til neste dag. Neste dag fulgte læreren dette opp, og sjekket om eleven hadde gjort det hjemme.

4.6.3 Effektiv korrigerende av negativ atferd

Læreren i min studie hadde en god evne til å korrigerende negativ atferd uten å avbryte undervisningen. Bergkasted et al. (2009) bruker begrepet «minst mulig reaksjonstid», noe som samsvarer godt med det læreren praktiserte. Hun benyttet seg av hvisking, blick, kroppsspråk og signaler, og dette var i de fleste tilfelle nok til å stoppe den uønskede atferden. I noen timer opplevde jeg at noen elever ropte ut uten å rekke opp hånden. Læreren fikk øyekontakt med eleven og viste et rekk-opp-hånden-signal, uten å si noe eller å avbryte undervisningen. Når elever begynte å gjøre andre ting mens hun underviste gikk hun bort til dem og la en hånd på skulderen, og i noen tilfeller hvisket hun en liten beskjed til dem. I en time når de jobbet var det en elev som var urolig. Læreren gikk bort til eleven samtidig som hun skapte blick-kontakt, og uten å forstyrre de andre elevene hvisket hun en beskjed: «*Nå må du skru ned*

lyden, og arbeide med oppgavene». Det handler om at å korrigere mest mulig diskre, fysisk nærhet, blikk-kontakt og bevegelse mot eleven har god effekt (Roland & Vaaland, 2001). Det virket som læreren i min studie var bevisst på dette. Jeg vil si at lærerens kroppsspråk fungerte som det som i litteraturen betegnes som demping.

I intervjuet fortalte læreren at hun vandret mye rundt, slik at hun mest mulig kunne korrigere en og en uten at det skulle forstyrre de andre elevene. Det læreren sa i intervjuet samsvarte med det jeg så i observasjonen, og korrigeringen foregikk på en respektfull og diskre måte. Hun henvendte seg sjeldent til elever med navn foran klassen når hun skulle korrigere. Det er viktig at korrigeringen foregår på en respektfull måte og at læreren modellerer respekt til den som blir korrigert (Nordahl, 2012). Dette er viktig for de andre elevene som gjerne er tilskuere og vil kunne lære av det som blir gjort og sagt. For å stoppe negativ atferd kan læreren stoppe undervisningen og henvende seg til eleven direkte med navn og blikk, og deretter fortsette undervisningen (Roland & Vaaland, 2001). Læreren i min studie brukte sjeldent dette, og påpekte i intervjuet at hun prøvde å unngå det. Selv om det står i litteraturen at dette kan være en god måte, vil jeg si at måten læreren i min studie korrigerer negativ atferd på var effektiv, og det førte til at det ble lite avbrytelser i undervisningen. Ogden (2015) benytter begrepet «rett tiltak til rett tid», noe jeg synes læreren i min studie gjorde.

Læreren gir effektive og korte beskjeder på en bestemt og vennlig måte. I intervjuet kommer det også frem at hun bevisst snakket med elevene i etterkant av beskjeden for å bevisstgjøre de og si hvorfor. Hun var også opptatt av å la elevene være med på å finne forslag til hvordan de selv kunne forbedre det. En bestemt og vennlig beskjed er mest effektiv, og etter beskjedene er gitt er det sentralt å trekke seg bort fra eleven og gi rom for refleksjon (Bergkastet et al., 2009). Det er viktig at læreren har fokus på løsninger, slik at de er problemløsende med korrigerer, og at de bruker effektive og raske strategier for å korrigere den negative atferd (Pianta et al., 2012). Gjennom observasjonene observerte jeg at læreren flere ganger lot elevene tenke over hvorfor de hadde blitt korrigert og hvordan de kunne endre atferden sin. Elevene kom ofte med gode ideer og var problemløsende, og det så ut til at elevene forstod hvorfor læreren korrigerer dem.

4.7 Læreren som en del av kollegiet

Observasjonen omfatter ikke læreren samarbeid med andre. Funnene som blir presentert her er kun fra intervjuet.

Læreren frivillighet og intensjon om å sammen gjøre sin praksis bedre er sentralt i lærersamarbeid (Munthe & Postholm, 2012). Hvordan lærersamarbeid fungerer på skolen påvirkes av blant annet skolekode, som er forskjellig fra skole til skole (Jensen & Roald, 2015). I intervjuet fremhevet læreren at hun så på samarbeidet på skolen som bra. Hun snakket og reflekterte ofte med andre lærere om situasjoner i egen klasse. Problematferd og hvordan en på en best mulig måte kan stoppe dette trakk hun frem som et tema hun ofte hadde diskutert med andre. Hun påpekte at gjennom refleksjon av egen praksis sammen med andre ble hun mer kritisk til sine egne metoder, og fikk ideer om andre metoder hun kunne benytte seg av. Måten læreren i intervjuet snakket om samarbeidet med andre lærere samsvarer med frivillighet og intensjon om å sammen gjøre sin praksis bedre. I observasjonen kunne jeg se at læreren er god til å korrigere problematferd, og en av grunnene til dette kan være det gode samarbeide de har på skolen. Hun påpekte at hun alltid hadde noen hun kunne gå å snakke med, og at de samarbeidet mye på skolen. En felles skolekultur og et positiv lærersamarbeid er med på å redusere og forebygge problematferd (Nordahl et al., 2009).

I intervjuet kom det tydelig frem at læreren hele tiden var i dialog og hadde et godt samarbeid med de andre ansatte på skolen. De andre voksne som var på trinnet eller som hadde kontakt med elevene, snakket hun mye med. Hvis hun hadde inngått avtaler med elevene, eller hvis hun arbeidet ekstra med en elev når det gjaldt en regel informerte hun alltid de andre voksne som var i kontakt med eleven det gjaldt. På denne måten møter elevene de samme forventningene til ønsket atferd av alle som arbeider i skolen, man kan si at elevene opplever en regelkonsistens (Tveit, 2012).

De to ytterpunktene for lærersamarbeid er samarbeidskultur versus påtvunget kollegialitet. Inntrykket mitt etter intervjuet var at de hadde en samarbeidskultur. Læreren i min studie sa at de ansatte på skolen samarbeidet mye med hverandre, alle hadde noen å gå til for å reflektere, få råd og hjelp. Hun trakk også frem ledelsen på skolen, og sa at den hadde arbeidet mye for at det skulle være et godt samarbeid. Ledelsen hadde snakket mye med de ansatte om samarbeid, de hadde både fortalt om viktigheten og rådet alle til bruke hverandre. En

samarbeidskultur kjennetegnes med at samarbeidet ikke først og fremst er lederstyrt eller timeplanfestet, men springer ut av behovet for å komme frem til nye løsninger eller for å nå et bestemt mål (Hargreaves, 1996). Læreren sa at de også hadde timeplanfestet samarbeid på skolen, dette var team og fellestid. Fellestiden var styrt av ledelsen på skolen, men alle de ansatte kunne komme med ideer om hva de skulle bruke denne tiden til. Selv om de hadde timeplanfestet samarbeid påpekte hun at det meste av samarbeidet på skolen ikke var det. De gikk til hverandre når de hadde behovet for å komme frem til nye løsninger, få veiledning eller diskutere/ reflektere over egen praksis. Så selv om det var timeplanfestet samarbeid vil jeg vurdere samarbeidet på skolen som en samarbeidskultur.

Slik som læreren forteller om lærersamarbeidet i intervjuet får jeg inntrykket av at ledelsen på skolen så viktigheten av arbeide med en felles skolekultur, og ha et godt samarbeid. Det er sammenheng mellom skolekultur og samarbeide på skolen og læreres væremåte og handling i klasserommet (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Godt lærersamarbeid har vist seg å ha en positiv effekt på elevene, blant annet når det kommer til måloppnåelse, innsats, følelse av tilhørighet og relasjon til læreren. Et godt samarbeid på skolen gjenspeiles altså i klasserommet. Derfor får jeg inntrykket av at det gode samarbeide mellom de ansatte på skolen er en av grunnene til at læreren i min studie har god kompetanse innen klasseledelse, noe som er med på å skape et godt læringsmiljø og forebygge og redusere problematferd.

5.0 Konklusjon

I denne oppgaven har jeg belyst følgende problemstilling:

Hvordan kan en lærer redusere og forbygge problematferd gjennom klasseledelse?

Konklusjonene er strukturert etter de kategoriene som har vært anvendt i teori- resultat- og drøftingskapittelet og i utarbeidingen av observasjons- og intervjuguiden: *relasjon, kontroll, positivt læringsmiljø, god start, kombinasjonen av kontroll og relasjon, lærersamarbeid og håndtering av problematferd*. Med bakgrunn i teori og empiri har jeg funnet følgende:

Læreren har en god relasjon til enkelte. Hun har et positivt elevsyn, er inspirerende, motiverende og oppmuntrende. Læreren viser elevene respekt, verdsetter og anerkjenner dem. Både sosialt og faglig støtte hun elevene, og hun fremstår som forståelsesfull og sensitiv. Hun er raus med omsorg og ros. Inntrykket mitt er at hun kjenner alle elevene, ser den enkelte elev og har god kontakt med alle elevene.

Når det gjelder kontroll er læreren strukturert, og jeg får inntrykket av læreren har arbeidet godt for å innarbeide regler og rutiner. Hun er godt forberedt til timene, både metodisk og didaktisk. Elevens skolehverdag er forutsigbar og tydelig. Hun formidler beskjeder og tydelige forventninger til elevene i forkant av situasjonen.

Læreren utstråler et godt humør ovenfor elevene, og er imøtekommende og positiv. Hun bruker en rolig og varm stemme med elevene, og viser engasjement og entusiasme. Fokuset til læreren er på det positive elevene gjør, og hun gir mye ros og positive kommentarer.

Starten av timene og dagene er strukturert og preget av tydelige og gode rutiner som det ser ut til at elevene kjenner til. Læreren tar imot alle elevene, får blikk-kontakt med dem og hilser på de. Hun starterter alltid dagen og timen i plenum, og kommer raskt til timens innhold. På slutten oppsummerer hun timen og forbereder elevene til neste time.

Mitt inntrykk er at læreren har en god evne til å kombinere varme og kontroll. Hun setter grenser på en varm måte, og viser en god evne til å vurdere i hvilke situasjoner hun skal løse opp og stramme inn.

Reglene og forventningene til elevene blir håndhevet av læreren på en konsistent måte. Læreren er proaktiv med at hun er overvåkende og i forkant. Hun korrigerer elevene på en diskrete og rolig måte, ofte ved hjelp av kroppsspråket. Elevene får reflektere over hvorfor de har blitt korrigert og hva de selv kan gjøre. Læreren er også opptatt av å gi elevene handlingsalternativer, og er problemløsende når hun korrigerer.

Gjennom intervjuet får jeg inntrykk av at lærersamarbeidet på skolen er positivt. Hun diskuterer og reflekterer mye med kollegaer, og jeg får inntrykket av at lærersamarbeidet er preget av frivillighet og intensjonen om å gjøre egen praksis bedre. Den gode dialogen og samarbeidet med de andre ansatte på skolen gjør også at elevene opplever regelkonsistens.

Totalinntrykket mitt er at læreren utøver høy grad av autoritativ klasseledelse. Hennes arbeid er i tråd med norsk og internasjonal forskning om klasseledelse, blant annet Baumrind (1991), Hattie (2009), Nordahl (2012), Roland (2015) og Walker (2009). Ifølge observasjonen min vil jeg si at denne klasselederstilen hadde en positiv effekt på elevene. Elevene var oppmerksomme, fokuserte, konsentrerte og arbeidet godt. Det var god stemning i klassen og jeg fikk inntrykket av at elevene likte læreren godt.

Å observere og intervjuet en dyktig lærer har vært lærerikt for meg, og det har vært spesielt interessant å se koblingen mellom teori og praksis. Bruken av to metoder har vært spennende, samtidig som det har bidratt til dybde. Dataene fra de ulike metodene har utfylt, underbygget og nyansert hverandre, noe som jeg synes ført til at jeg har fått et grundig svar på problemstillingen min. En utfordring i studien har vært at mye av dataene min bekrefter teorien, og det var lite å være kritisk til. Jeg har observert en dyktig lærer, og gjennom observasjonen kom det frem at hun hadde få svake sider. Dette har ført til at mye av resultatene min bekrefter det positive, og jeg er lite kritisk til lærerens klasseledelse. Jeg har nyansert og utypet de forholdene som gjerne ikke var like positive hele tiden, og prøvd å være kritisk til noen forhold som kunne blitt gjort annerledes.

Referanser

- Alberti-Espenes, J. (2012). *Krenkelse i skolen-mobbingens bakteppe*. (1.utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Allday, R.A. & Pakurar, K. (2007). Effects of Teacher Greetings on Student On-task Behavior. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 40, 317-320.
- Alenkær, R. (2011). Klasseledelse i et inkluderende perspektiv. I E. Jensen & O. Løv (Red.), *Klasseledelse. Nyere forståelse av handlemuligheter* (s. 202-217). København: Akademisk forlag.
- Arnesen, A., Meek-Hansen, W., Ogden, T., & Sørli, M.-A. (2014). *Positiv læringsstøtte, hele skolen med!* Oslo: Universitetsforlaget.
- 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.
- Bergkastet, I. (2009). *Elevenes læringsmiljø - lærerens muligheter: En praktisk håndbok i relasjonsorientert klasseledelse*. Universitetsforlaget.
- Bergkastet, I. Dahl, L. & Hansen, K.A. (2009). *Elevenes læringsmiljø - lærerens muligheter: En praktisk håndbok i relasjonsorientert klasseledelse*. Oslo: Universitetsforlaget
- Bergkastet, I., Amundsen, H. & Skjæret S.B. (2010). *Uro i skolen, hva gjør vi?* Oslo: PedLex.
- Bergkastet, I. & Andersen, S. (2013). *Klasseledelse. Varme og tydelighet*. Oslo: Pedlex Norsk Skoleinformasjon.
- 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.

- Creswell, J. (2013). *Qualitative inquiry and Research Design. Choosing among Five Traditions*. Oslo: Sage.
- Denzin, N.K., & Lincoln, Y.S. (2005). *The Sage Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, Calif.: Sage Publications, Inc.
- Dever, B. V. & Karabenick, S. A. (2011). Is authoritative teaching beneficial for all students? A multi-level model of the effects of teaching style on interest and achievement. *School Psychology Quarterly*, 26, 131–144.
- Drugli, M. B. (2008). *Atferdsvansker hos barn. Evidensbasert kunnskap og praksis*. Oslo: Cappelen Damm.
- 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. (2015). *Relasjonen lærer og elev - avgjørende for elevenes læring og trivsel*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- 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.
- Good, T.L. & Brophy, J.E. (2008). *Looking in Classrooms*. (10. utgave). Boston: Allyn & Bacon.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of Over 800 Meta- Analyses Relating to Achievement*. London: Routledge.

- Hauge, P. (2008). *Klasseromforskning: Kunnskapsstatus og konsekvenser for lærerrollen og lærerutdanning*. Rapport nr. 21. Volda: Høgskulen i Volda.
- Hargreaves, A. (1996). *Lærerarbeid og skolekultur: Læreryrkets forandring i en postmoderne tidsalder*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Hargreaves, A. (2004). *Læring og undervisning i kunnskapssamfunnet: utdanning i en utrygg tid*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Jensen, E., & Roald, K. (2015). Skolen som organisasjon og arbeidsfellesskap. I M.-B. Postholm, P. Haug, E. Munthe, & R. Krumsvik (Red.) *Lærere i skolen som organisasjon*. Kristiansand: Cappelen Damm Høgskoleforlaget.
- Johannessen, A., Tufte 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.
- Kjærnsli M. & Rohatgi A. (2016). Læringsmiljøet i skolen. I M. Kjærnsli & F. Jensen (Red.) *På stø kurs. Norske elevers kompetanse i naturfag, matematikk og lesing i PISA 2015*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015) *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal.
- Lillejord, S., Manger, T., & Nordahl, T. (2010), *Livet i skolen 2. Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap. Lærerprofesjonalitet*. Bergen: Fagbundforlaget.
- 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, T. (2006). *Forskningsprosessen*. Oslo: Akademika.
- 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., Marzano, J.S., & Pickering, D.J. (2003). *Classroom Management that works. Research-based strategies for every teacher*. Alexandria USA: ASCD.
- Marzano, R.J. (2009). *Classroom Management That Works; Research Based Strategies for Every Teacher*, New Jersey: Pearson Education Inc.
- Marzano, R.J. (2011). Classroom Management: Whose Job Is It? *Educational Leadership*, 69 (2), 85-86.
- Maxwell, J.A. (2008). Designing a Qualitative Study. I L. Bickman & D.J. Rog (Red). *The SAGE Handbook of Applied Social Research Methods*. London: Sage.
- Munthe, E., & Postholm, M. (2012). Læreres profesjonelle læring i skolen. I M.-B. Postholm, P. Haug, E. Munthe, & R. Krumsvik (Red.) *Lærere i skolen som organisasjon*. Kristiansand: Cappelen Damm Høgskoleforlaget.
- NESH publikasjon (2016) Forskningsetiske retningslinjer for samfunnskunnskap, jus og humaniora. Hentet fra: <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/>
- 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., Sørli, M-A., Manger, T. og Tveit, A. (2007): *Atferdsproblemer blant barn og unge: Teoretiske og praktiske tilnærminger*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Nordahl, T., A. Mausestaden & A. Kostøl (2009). *Skoler med stor og liten forekomst av atferdsproblemer*. Rapport nr. 3/2009. Elverum: Høgskolen i Hedmark.
- Nordahl, T. (2012). *Dette vet vi om Klasseledelse*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Nordahl, T. (2014). *Eleven som aktør: Fokus på elevens læring og handlinger i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Nordenbo, S.E., Søgaard, M.L., Tifitikci, 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
- Ogden, T. (1992). *Atferds pedagogikk i teori og praksis. Om arbeid med problematferd i skolen*. Universitetsforlaget.
- Ogden, T. (2012a). *Klasseledelse, praksis, teori og forskning*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Ogden, T. (2012b). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Ogden, T. (2015). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge*. 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. & Allen, J. P. (2012). Teacher-student relationships and engagement: Conceptualizing, measuring, and improving the capacity of classroom interactions *Handbook of research on student engagement* (s. 365-386): Springer.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasesstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ringdal, K. (2009). *Enhet og mangfold*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS
- Robson, C. (2011). *Real World Research. A resource for Social Scientist and Practitioner-Researcher* (2.utgave). Oxford: Blackwell Publishers.
- Roland, E. & Vaaland G.S. (2011). *Respekt. Klasseledelse og atferdsvansker*. Stavanger: Statlig pedagogisk kompetansesenter, Universitetet i Stavanger, Det humanistiske fakultet, Senter for atferdsforskning.

- Roland, E. (2015). *Mobbings psykologi*. Oslo: Universitetsforlaget
- 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
- Roland, P., Størksen, I. (2011) Alle barn på jorden har den samme rett. Den autoritative voksenrollen. Senter for atferds forskning og Foreningen "Være sammen".
- 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., Øverland, K., & Byrkjedal- Sørby, L., J. (2016). Alvorlige atferdsvansker- forskning og tiltak relatert til skolekonteksten. I E. Bru, E.C. Idsøe & K. Øverland (Red.), *Psykisk helse i skolen* (s. 156-176). Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Ryen, A. (2002). *Det kvalitative intervjuet. Fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Bergen: Fagbokforlaget.
- 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.
- Sabol, T. J. & Pianta, R. C. (2012). *Recent trends in research on teacher-child relationships*. *Attachment and Human Development*, 14:3, 213-231, DOI: 10.1080/14616734.2012.672262
- Silverman, D. (2011). *Interpreting Qualitative Data*. London: Sage.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2013). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget
- Slåttøy, A. (2002). *Problematferd i klasserommet – En lærerveiledning*. Cappelen Damm Akademisk: Oslo.

- Stortingsmelding nr. 22 (2010-2011). Motivasjon-mestring-muligheter. Læringsmiljø og klasseledelse. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-22-2010--2011/id641251/>
- 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.
- Sørli, M.A. (2000). *Alvorlige atferdsproblemer i skolen: Lovende metoder og tiltak*. Praksis forlag: Oslo.
- Sørli, A-M., & Ogden, T. (2014). Mindre problematferd i grunnskolen? Lærervurderinger i et 10-års perspektiv. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 98(3), 190-202.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse - En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- 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.
- Walker, J. M. T. (2009). *Authoritative classroom management: How control and nurturance together. Theory into practice*. No 48. P 122 – 129. The Ohio State University.
- Webster-Stratton, C. (2005). *Hvordan fremme sosial og emosjonell kompetanse hos barn?* Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Wendelborg, C., Røe, M. & Caspersen J. (2016). *Elevundersøkelsen 2015 NTNU Samfunnsforskning, Mangfold og inkludering*, Trondheim.
- Yin, R. K. (2014). *Case study research: design and methods*. Los Angeles, Calif: Sage.

Vedlegg 1

Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

Jeg er masterstudent ved Universitetet i Stavanger, hvor jeg studerer spesialpedagogikk. For tiden arbeider jeg med den avsluttende masteroppgaven. Temaet for oppgaven er klasseledelse og problematferd. Jeg ønsker å finne ut hvordan en lærer som ledelsen beskriver som dyktig reduserer og forbygger problematferd gjennom klasseledelse. I denne forbindelse henvendte jeg meg til ledelsen på skolen, og etterspurte en dyktig klasseleder. Ledelsen valgte ut deg, og spurte om du var interessert i å delta. Siden du var interessert i å delta, kommer her et informasjonsskriv og samtykkeerklæring

Prosjektets formål er å observere hvordan en lærer som er beskrevet som dyktig av ledelsen reduserer og forbygger problematferd. Det innebærer å se på hvordan lærere utøver kontroll og relasjon, samt hvordan læreren kombinerer disse. Jeg vil også se på hvordan læreren mestrer håndtering av problematferd, en god start og positivt læringsmiljø.

Jeg vil benytte meg av observasjon som hovedmetode, og vil som avtalt observere deg i uke 8 og 9. I observasjonen vil jeg stå på sidelinjen og benytte meg derfor av fullstendig observasjon. Observasjonsnotatene vil jeg i hovedsak gjøres mens jeg observerer.

I tillegg ønsker jeg å supplere observasjonen med intervju. Intervjuet kommer til å ha form av en samtale rundt de overnevnte kategoriene (positivt klassesklima, en god start, håndtering av problematferd, kontroll, relasjon og kombinasjon av kontroll og relasjon). Intervjuet vil ca vare i en klokke time, og her vil jeg benytte meg av lydopptak. Opptaket vil jeg anvende i etterkant for å transkribere intervjuet. Lydopptaket vil bli oppbevart på forsvarlig vis av meg, og vil bli slettet når prosjektet avsluttes i juni 2018. All data som blir samlet inn vil bli anonymisert og behandlet konfidensielt.

Det er frivillig å delta i studien, og du kan trekke ditt samtykke hvor tid som helst uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil all data som er samlet inn bli slettet.

Prosjektet godkjent av NSD, Norsk senter for forskningsdata.

Dersom du har noen spørsmål til studien kan du ta kontakt med meg eller min veileder, førstelektor Svein Erik Nergaard som arbeider ved læringsmiljøsentret.

Vennlig hilsen

Anna Regine Hølland

Epost: regine-1994@hotmail.no

Tlf: 91195298

Veileder: Svein Erik Nergaard

Epost: svein.nergaard@uis.no

Samtykkeerklæring vedrørende deltakelse i observasjon og intervju

Jeg samtykker i at Anna Regine Hølland kan observere i min undervisning i klasse xx og gjøre et intervju med meg i forbindelse med hennes masterprosjekt som omhandler klasseledelse og problematferd. I denne forbindelse har jeg fått skriftlig informasjon om prosjektet, anonymitet og vet at jeg kan trekke meg hvor tid som helst uten begrunnelse.

Dato : ____ . ____ 2018.

Signatur:

Vedlegg 2

Til foresatte til elever i X. klasse ved XXXX skole.

Jeg er masterstudent ved Universitetet i Stavanger, hvor jeg studerer spesialpedagogikk. For tiden arbeider jeg med den avsluttende masteroppgaven. I denne forbindelse vil jeg observere klasseledelse. Jeg vil se hvordan en lærer som er beskrevet som dyktig av ledelsen på skolen redusere og forbygger problematferd gjennom klasseledelse. Læreren i deres/ ditt barns klasse har allerede samtykket til delta i studien. Observasjonen vil foregå over to uker, og vil foregå i uke 8 og 9.

I min drøfting og framstilling av observasjonsresultatene vil alle opplysninger bli anonymisert. Det vil ikke komme fram hvem elevene er, hvilken skole de går på eller hvilken by de kommer fra. Når prosjektet avsluttes i juni 2018, vil observasjonsnotatene slettes.

Jeg ber med dette om samtykke til å observere i klassen hvor deres/ditt barn går. Det er læreren og de valg læreren gjør, som skal observeres.

Hvis du/dere samtykker i dette, ber jeg om at du/dere skriver under på svarslippen nederst på siden og returnerer det til kontaktlærer innen ____ - ____ 2018.

Har du noen spørsmål kan du kontakte meg på telefon 91195298, eller sende e-post til regine-1994@hotmail.no. Du kan også kontakte min veileder førstelektor Svein Erik Nergaard som jobber ved Læringsmiljøsentret på e-post svein.nergaard@uis.no

For at jeg skal få gjennomført min undersøkelse er jeg avhengig av at alle samtykker og sender inn et positivt svar.

Studien er godkjent av NSD, Norsk senter for forskningsdata.

Med vennlig hilsen

Anna Regine Hølland

Masterstudent ved Universitetet i Stavanger

Svarslipp med samtykkeerklæring.

Jeg har mottatt informasjon om studien, og gir samtykke til at Anna Regine Hølland kan være i klassen til mitt barn og observere læreren.

Elevens navn: _____

Underskrift av foresatte: _____

Vedlegg 3

Observasjonsguide

En god start

- Er læreren først i klasserommet?
- Hvordan tar læreren elevene imot på begynnelsen av dagen? Og etter friminutt?
- Hvordan avsluttes timen? Oppsummeres det? Blir elevene forberedt til neste time?
- Formidler læreren hva som skal skje i timen? Hvordan formidles det?
- Formidles det mål for timen? Hvordan blir de formidlet?
- Er det tydelig markering for start og slutt av timene?

Kontroll

- Regler, rutiner: Hvordan forholder læreren og elevene seg til reglene og rutinene? Hvordan håndterer læreren reglene i klassen? Er reglene synlige/opphengt i klasserommet? Hvordan repeteres reglene? Hva gjør læreren når reglene blir brudd? Hvordan gir læreren positive tilbakemeldinger til elever som følger reglene?
- Forutsigbarhet og tydelige forventninger: Hvordan formidler læreren beskjeder og forventninger til elevene? Hvordan er timene strukturert? Hvordan er læreren forutsigbar? Er læreren forberedt til timene?
- Grensesetting: Hvordan og når setter læreren grenser? Ser elevene ut til å vite hvor grensene går?

Relasjon

- Relasjonsbygging: Hvordan arbeider læreren for å bygge relasjoner til elevene?
- Interesse for enkelteleven: Hvordan viser læreren interesse for alle elevene og gir læreren alle elevene oppmerksomhet? Hvordan viser læreren interesse for elevenes hverdag?
- Faglig støtte: Hvordan gir læreren elevene faglige støtte? Hvordan gir læreren tilbakemeldinger og praktisk hjelp til elevene? Hvordan viser læreren støtte og forståelse når elevene strever?

Kombinasjonen av kontroll og relasjon

- Når gir læreren elevene frihet og når strammer læreren inn?
- Hvordan er læreren når han/hun setter grenser og korrigerer atferd? Viser læreren elevene respekt?

Positivt læringsmiljø

- Kommunikasjon: Hvordan er kommunikasjonen i klasserommet? Gir læreren positive tilbakemeldinger og ros til elevene? Hvordan er stemmebruken til læreren?
- Lærerens påvirkning: Viser læreren entusiasme? Hvilken væremåte har læreren med elevene? Hvordan formidler læreren nytt lærestoff til elevene?

Håndtering av problematferd

- Konsistens: Hvordan formidler læreren krav og forventninger om atferd til elevene? Følges reglene opp på en konsistent måte? Er det konsistens mellom det læreren sier og gjør?
- Proaktiv: Hvordan er læreren overvåkende? Når reagere læreren på uønsket atferd? Hvordan plasserer læreren seg i klasserommet? Har læreren overblikk over alle elevene?
- Effektiv korrigerende av atferd: Hvordan korrigerer læreren uønsket atferd? Er læreren problemløsende?

Vedlegg 4

Intervjuguide

1. Hva tenker du er det viktigste du gjør som lærer for å forebygge og redusere problematferd?

En god start

1. Hva legger du i begrepet en god start?
2. Hvilken betydning synes du en god start på timen og dagen har?
3. Kan du si noe om en god start og dens betydning for problematferd?

Kontroll

Regler og rutiner

1. Kan du si noe om regler og rutiner sin betydning for å redusere og forebygge problematferd?
2. Hvordan har du arbeidet for å innarbeide rutiner og regler i klassen?

Forutsigbarhet og tydelige forventinger

1. Hva tenker du om forutsigbarhet og tydelighet og betydning det har for problematferd?
2. Hva gjør du for å være forutsigbar og tydelig for alle elevene?
3. Kan du nevne noen eksempler på situasjon du synes det er ekstra viktig å være forutsigbar og tydelig?

Grensesetting

1. Hva legger du i begrepet god grensetting?
2. Hva er vanskelig og når er det vanskelig med grensesetting?
3. Kan du si noe om grensetting og betydning det har for problematferd?

Relasjon

Relasjonsbygging

1. Kan du si noe om relasjoner mellom lærer og elev?
2. Hva tenker du om relasjoner og elever som viser problematferd?
3. Kan du gi noen eksempler på hvordan du arbeider for å bygge en god relasjon til elever som har problematferd?
4. Hvilken fordeler er det for deg som lærer å ha en god relasjon med alle elevene?

Interesse for enkeltelev

1. Kan du gi noen eksempler på hvordan du viser interesse og søker kontakt med elevene dine?
2. Hvilken betydning synes du god kontakt med elevene har?

Kombinasjonen av kontroll og relasjon

1. Kan du si noe om sammenhengen mellom det å sette grenser og det å bygge gode relasjoner?
2. Kan du si noe om utfordringene du opplever kombinasjonen mellom grensesetting og bygge eller ta vare på relasjoner har?

Positivt læringsmiljø

Kommunikasjon

1. Hvilken betydning opplever du at ros og positive kommentarer har for å redusere og forbygge problematferd?

Lærerens påvirkning

1. Hvordan skaper du en god atmosfære og stemning i klasserommet?

Håndtering av problematferd

Konsistens

1. Hvilken betydning mener du å følge opp reglene på en konsistent måte har for problematferd?
2. Kan du si noe om tydelige forventninger og betydningen det har for problematferd?

3. Hvordan formidler du forventninger til elevene på en forutsigbar måte?
4. Hvordan følger du opp reglene og forventningene på en konsistent måte?

Proaktiv

1. Hvilken betydning opplever du det har å komme inn tidlig i utfordrende situasjoner for å redusere og forhindre problematferd?
2. Hvordan arbeider du for å være overvåkende i klassen?

Effektiv korrigerende av negativ atferd

1. Hvilke utfordringer synes du det er når det gjelder å korrigere negativ atferd hos elever med problematferd?
2. Hvilken måte synes du egner seg best for å korrigere negativ atferd?
3. Hvordan er du problemløsende ved korrigerende av negativ atferd?

Lærersamarbeid

1. Hvordan opplever og vurderer du lærersamarbeidet på skolen?
2. Hvor tid oppsøker du andre kollegaer?
3. Hvordan er din praksis med hensyn til samarbeid i forhold til de fleste andre?

Vedlegg 5



Svein Erik Nergaard

4036 STAVANGER

Vår dato: 17.01.2018

Vår ref: 57746 / 3 / LAR

Deres dato:

Deres ref:

Vurdering fra NSD Personvernombudet for forskning § 31

Personvernombudet for forskning viser til meldeskjema mottatt 13.12.2017 for prosjektet:

57746	<i>Hvordan kan en lærer redusere og forbygge problematferd gjennom klasseledelse? -En casestudie av en kontaktlærer som er beskrevet som dyktig av ledelsen på skolen.</i>
Behandlingsansvarlig	Universitetet i Stavanger, ved institusjonens øverste leder
Daglig ansvarlig	Svein Erik Nergaard
Student	Anna Regine Nevland Holland

Vurdering

Etter gjennomgang av opplysningene i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon finner vi at prosjektet er meldepliktig og at personopplysningene som blir samlet inn i dette prosjektet er regulert av personopplysningsloven § 31. På den neste siden er vår vurdering av prosjektopplegget slik det er meldt til oss. Du kan nå gå i gang med å behandle personopplysninger.

Vilkår for vår anbefaling

Vår anbefaling forutsetter at du gjennomfører prosjektet i tråd med:

- opplysningene gitt i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon
- vår prosjektvurdering, se side 2
- eventuell korrespondanse med oss

Vi forutsetter at du ikke innhenter sensitive personopplysninger.

Meld fra hvis du gjør vesentlige endringer i prosjektet

Dersom prosjektet endrer seg, kan det være nødvendig å sende inn endringsmelding. På våre nettsider finner du svar på hvilke [endringer](#) du må melde, samt endringskjema.

Opplysninger om prosjektet blir lagt ut på våre nettsider og i Meldingsarkivet

Vi har lagt ut opplysninger om prosjektet på nettsidene våre. Alle våre institusjoner har også tilgang til egne prosjekter i [Meldingsarkivet](#).

Vi tar kontakt om status for behandling av personopplysninger ved prosjektslutt

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

Ved prosjektslutt 12.06.2018 vil vi ta kontakt for å avklare status for behandlingen av personopplysninger.

Se våre nettsider eller ta kontakt dersom du har spørsmål. Vi ønsker lykke til med prosjektet!

Marianne Høgetveit Myhren

Lasse André Raa

Kontaktperson: Lasse André Raa tlf: 55 58 20 59 / Lasse.Raa@nsd.no

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Anna Regine Nevland Hølland, regine-1994@hotmail.no

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 57746

OBSERVASJON AV UNDERVISNING

Personvernombudet legger til grunn at det ikke registreres personopplysninger om elevene. Elevenes foreldre får likevel informasjon om forskningsprosjektet og om at forsker vil være til stede i undervisningen.

TAUSHETSPLIKT

Personvernombudet bemerker at lærers taushetsplikt vil være til hinder for at vedkommende kan omtale identifiserbare enkeltelever i intervjuer. Læreren bør i forkant av intervjuet minnes om sin taushetsplikt samt hvordan relativt få bakgrunnsopplysninger kan være identifiserende i et lite utvalg.

INFORMASJON OG SAMTYKKE

Du/dere har opplyst i meldeskjema at utvalget vil motta skriftlig og muntlig informasjon om prosjektet, og samtykke skriftlig til å delta. Vår vurdering er at informasjonsskrivet til utvalget er godt utformet.

DATASIKKERHET

Personvernombudet forutsetter at du/dere behandler alle data i tråd med Universitetet i Stavanger sine retningslinjer for datahåndtering og informasjonssikkerhet. Vi legger til grunn at bruk av privat datamaskin er i samsvar med institusjonens retningslinjer.

PROSJEKTSLUTT

Prosjektslutt er oppgitt til 12.06.2018. Det fremgår av meldeskjema/informasjonsskriv at du/dere vil anonymisere datamaterialet ved prosjektslutt.

Anonymisering innebærer vanligvis å:

- slette direkte identifiserbare opplysninger som navn, fødselsnummer, koblingsnøkkel
- slette eller omskrive/gruppere indirekte identifiserbare opplysninger som bosted/arbeidssted, alder, kjønn
- slette lydopptak

For en utdypende beskrivelse av anonymisering av personopplysninger, se Datatilsynets veileder:

<https://www.datatilsynet.no/globalassets/global/regelverk-skjema/veiledere/anonymisering-veileder-041115.pdf>