



Universitetet
i Stavanger

FAKULTET FOR UTDANNINGSVITENSKAP OG HUMANIORA

MASTEROPPGAVE

Studieprogram: MUTMASD	Vårsemesteret, 2020
Masterutdanning i utdanningsvitenskap/ spesialpedagogikk Deltid	Åpen
Forfatter: Maria Toresen (signatur forfatter)
Veileder: Liv Jorunn Byrkjedal-Sørby	
Tittel på masteroppgaven: Klasseledelse og hvordan dette erfares av faglærere i barneskolen. Engelsk tittel: Classroom management and how subject teachers in elementary school experience this.	
Emneord: faglærer klasseledelse relasjoner autoritativ klasseledelse samarbeid	Antall ord: 32698 + vedlegg/annet: 36999 Stavanger, 11. juni, 2020

Forord

Etter seks år som deltidsstudent er jeg glad for å endelig ha kommet i mål med masteroppgaven! En stor takk til foreleserene på UiS og deres brennende engasjement for inkludering i skolen. Jeg har i løpet av disse årene utviklet meg som lærer. Utdanningen har gitt meg begreper, perspektiver, verktøy og ikke minst et brennende engasjement for å fremme en inkluderende praksis i skolen.

Å skrive denne avsluttende masteroppgaven har vært en krevende og lærerik prosess. Det hadde ikke vært mulig uten gode støttespillere.

En stor takk til dere fem faglærere som tok dere tid til intervju med meg, delte erfaringer fra deres lærerhverdag og muliggjorde dette prosjektet.

Grunnet et opphold i studiet vil jeg takke to veildere.

Takk til Grete Dalhaug Berg, som ga meg gode råd og tilbakemeldinger på forskningsdesign og de første utkastene. Takk til Liv Jorunn Byrkjedal-Sørby som overtok roret. Du loset meg igjennom et hektisk halvår, ga meg konstruktiv tilbakemelding og synliggjorde målet.

Jeg vil også rette en stor takk til tante Turid. I en periode uten veileder, og medstudenter som var ferdig med oppgaven, var du en uvurderlig støtte i arbeidet.

Med studier og fulltidssjabb har det siste halvåret vært travelt. Takk til familie og venner for at dere alle har vist forståelse og kommet med oppmuntrende ord i en intensiv periode. Jeg gleder meg til å se dere alle!

Helt til slutt vil jeg takke samboeren min Alex og vår lille datter Mio for kjærlighet, støtte og tålmodighet når kvelder, helger og ferier har gått med til masteroppgaven.

Stavanger, juni 2020

Maria Toresen

Sammendrag

Denne studien har undersøkt hvordan faglærere i barneskolen erfarer klasseledelse. Bakgrunnen for dette er at det finnes lite forskning om faglærere, samt antydninger om en sterkere fagspesialisering i barneskolen.

Fagmiljøet tar til orde for en kollektiv tilnærming til klasseledelse, tuftet på en skolekultur med felles normer og verdier. I dette er skoleledelse og samarbeid sentralt. Studien har søkt innsikt i hvordan faglærere erfarer samarbeid.

Ut ifra det grunnlaget ble følgende problemstilling formulert: *Hvordan erfarer faglærere i barneskolen klasseledelse?* Videre var siktemålet å knytte disse erfaringene til faglærerrollen.

I studien ble det benyttet kvalitative forskningsintervjuer for å innhente empiri. Utvalget bestod av fem faglærere med ulik erfaring fra forskjellige barneskoler.

Resultatene viser at det som faglærer kan være krevende å bli kjent med alle elevene. Blant annet er det utfordrende å lære navn når faglæreren underviser i mange klasser.

Funn fra studien peker også på at samarbeid er komplekst for faglærere, noe som gir grunnlag for å drøfte i hvor stor grad det er bevissthet rundt faglærerrollen i barneskolen.

Innholdsfortegnelse

1	Innledning	7
1.1	Bakgrunn for valg av tema	7
1.1.1	Fra allmennlærer til lærere med dypere faglig forankring	7
1.2	Studiens formål, problemstilling og forskningsspørsmål	9
1.3	Oppgavens struktur	10
2.	Teori	10
2.1	Faglærer	11
2.1.1	Timelærer eller faglærer?	11
2.1.2	Tidligere forskning på faglærere	12
2.2	Klasseledelse	15
2.2.1	Autoritativ klasseledelse	16
2.2.2	Relasjoner – varmeaksen	19
2.2.3	Struktur og regjelling - kontrollaksen	21
2.2.4	Felles forståelse for klasseledelse	22
2.3	Samarbeid	23
2.3.1	Individualisme	24
2.3.2	Balkanisering	25
2.3.3	Samarbeid og kollegialitet	26
2.3.4	Påtvunget kollegialitet	27
2.4	Elevkultur og klassen som sosialt system	27
3.	Metode	29
3.1	Vitenskapsteoretisk forankring	29
3.1.1	Fenomenologi	30
3.1.2	Hermeneutikk	31
3.1.3	Forforståelse	32
3.2	Forskningsdesign	32
3.2.1	Kvalitativ metode	32
3.2.2	Kvalitativt forskningsintervju	34
3.2.3	Intervjuguide	35
3.2.4	Utvalg og utvalgsprosedyre	36
3.2.5	Datainnsamling	39
3.2.6	Transkribering av intervjudata	41
3.2.7	Analyse og tolkning av intervjudata	41
3.2.8	Forskningsens reliabilitet	44
3.2.9	Forskningsens validitet	45
3.2.10	Overførbarhet	47
3.2.11	Feilkilder	47

3.2.12	Forskningens etiske overveininger	48
4.	Resultat.....	49
4.1	Faglærer	50
4.1.1	Faglærer / timelærer	50
4.1.2	Faglig engasjement og kompetanse	50
4.1.3	Ansvar og oppfølging	52
4.1.4	Mange elever og lite tid i hver klasse	52
4.1.5	Forflytning og tempo	53
4.1.6	Spesialrom	53
4.1.7	Lite kontinuitet	54
4.1.8	Tilpasning	55
4.2	Klasseledelse.....	55
4.2.1	Lederstil.....	55
4.2.2	Situasjonsbetinget klasseledelse	56
4.2.3	Struktur og regelledelse	57
4.2.4	Atferdskorrigerer	59
4.2.5	Faglig kompetanse.....	60
4.2.6	Endret elevatferd i møte med faglærer	60
4.2.7	Felles forståelse for klasseledelse	61
4.3	Relasjoner.....	62
4.3.1	God lærer-elev relasjon	62
4.3.2	Relasjoner er utfordrende	62
4.3.3	Etablere og opprettholde relasjoner	63
4.3.4	Lære navn	64
4.3.5	Relasjoners betydning for klasseledelse	64
4.4	Samarbeid	65
4.4.1	Alene	65
4.4.2	Samarbeid med andre faglærer	66
4.4.4	Samarbeid med kontaktlærer	68
4.4.5	Mangel på informasjon.....	70
5.	Drøfting	71
5.1	Faglærer	71
5.1.1	Faglærer eller timelærer?.....	71
5.1.2	Forflytning, uforutsigbarhet og spesialrom	73
5.1.3	Mindre ansvar	77
5.2	Klasseledelse.....	78
5.2.2	Struktur og regelledelse – kontrollaksen	82
5.2.3	Faglig kompetanse.....	84
5.2.4	Felles forståelse for klasseledelse.....	86

5.3 Elevkultur.....	88
5.4 Samarbeid	89
5.5 Skoleledelse	92
6. Avslutning	96
6.1 Videre forskning.....	97
6.2 Konklusjon.....	98
Referanser	100
Vedlegg	105

1 Innledning

Barneskolen har ikke like stor tradisjon for faglærersystem som ungdomsskolen (Ogden, 1998). Men, det finnes faglærere i barneskolen også. Denne rollen i forbindelse med klasseledelse er det sentrale temaet denne studien ønsker å belyse. Innledningsvis redegjøres det for:

- bakgrunn for valg av tema
- studiens formål
- problemstilling og forskningsspørsmål
- oppgavens struktur

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Mange lærere underviser i flere klasser og på flere trinn (Skaalvik & Skaalvik, 2013) og inngår i mange relasjoner, både med barn så vel som med voksne. Christensen (2013) skriver at lærere som tilbringer lite tid sammen med en klasse kan oppleve vansker med å etablere en felles kultur. Videre vil klassen utvikle ulike subkulturer knyttet til hvilken lærer de har (Fuglestad, 1993).

Hvordan det er å være klasseleder i flere klasser og å skulle bli kjent med mange elever er det lite forskningsbasert kunnskap rundt. Når forskning og litteratur fremhever betydningen av en kollektiv tilnærming til klasseledelse (Bergkastet, Dahl & Hansen, 2009; Furunes & Ertesvåg, 2015; Midhassel, 2011) eksisterer det også lite forskningsbasert kunnskap som sier noe om hvordan faglærere i barneskolen erfarer å samarbeide med flere trinn og ta del i kollektivt arbeid. Når videre god klasseledelse er svært betydningsfull for elevenes læringsutbytte (Marzano, Marzano & Pickering, 2003), grunngir det også valget av denne tematikken.

Foruten relevans for samtiden, utgjør også nye skolepolitiske føringer og fremtidens skole bakgrunnen for studien.

1.1.1 Fra allmennlærer til lærere med dypere faglig forankring

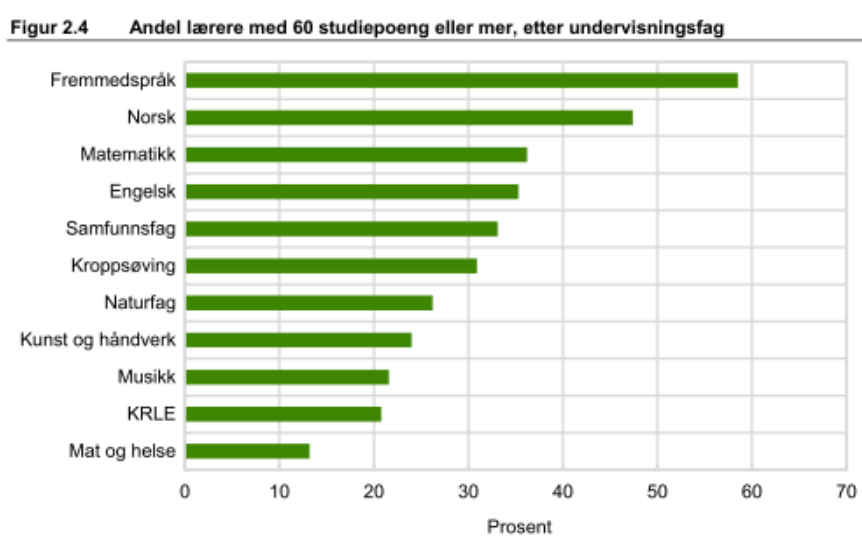
I rapporten «Om lærerrollen» (Dahl et al., 2016) beskriver en ekspertgruppe en lærerrolle i stadig utvikling, formet av politiske strømninger og en profesjonalisering av yrket.

Læreridealet beskrives som et skifte fra allmennlæreren, med en bred kunnskapskompetanse, til ideallæreren med dypere faglig forankring og spesialisering. Innføring av femårig master i lærerutdanningen, utdanning av lærerspesialister, etterutdanning av lærere samt nye kompetansekrav er noen av de senere føringene fra politisk hold (Kunnskapsdepartementet, 2014).

Lærerrollen, med dypere faglig forankring, må også ses i sammenheng med fagfornyelsen. I fornyelsen av kunnskapsløftet, «Fag – fordypning – forståelse» (Kunnskapsdepartementet, 2016) redegjør og begrunner kunnskapsdepartementet for utvikling av nye læreplaner. Det pekes på utfordringer i grunnopplæringen, der mange elever ikke har stort nok faglig utbytte, og slår fast at Norge skal ha høye ambisjoner som kunnskapsnasjon. Dette for å være konkurransedyktige i et stadig mer teknologisk og kunnskapsbasert samfunn. Målet er å ruste elevene for et kunnskapsintensivt arbeidsliv med høy teknologisk utvikling. Da er det et behov for gode fagkunnskaper, og her er lærerens faglige kompetanse sentral.

En annen ambisjon er å løfte de praktisk-estetiske fagene. Det presiseres at lærere må ha spesiell kompetanse for å undervise i disse fagene. Videre uttrykkes det som et mål og et godt prinsipp at lærerne har fordypning i fag de underviser i. Departementet skal også vurdere å innføre kompetansekrav for nye lærere for flere fag i grunnskolen, enn det er i dag.

I en rapport av Perlic (2019) gjort for Statistisk Sentralbyrå, viser kompetanseprofilen i grunnskolen at skolen har en vei å gå:



(Perlic, 2019, s. 15)

Som ledd for å nå disse målene er *Lærerloftet*, med flere strategier innført (Kunnskapsdepartementet, 2014). Masterutdanning, nye kompetansekrav og lærerspesialister er del av dette. Videre er den nasjonale satsningen *Kompetanse for kvalitet* med etterutdanning av lærere og skoleledere inkludert (Kunnskapsdepartementet, 2015). Norsk, matematikk, engelsk, norsk tegnspråk og samisk er prioriterte fag. Men, satsningen skal også bidra til å styrke kompetansen i alle skolefag, med mål om bedre læringsutbytte for elevene.

Med et helhetlig blikk på disse satsningene er det grunnlag for å hevde at det anes en tilnærming til faglærersystem i barneskolen. Det antas da at dette vil kunne ha innvirkning på lærer-elev relasjoner, som er tett knyttet til klasselederrollen (Nordahl, 2010; Walker, 2009). På bakgrunn av dette søkes det innsikt i hvordan faglærere i barneskolen erfarer klasseledelse, da det kan være viktig kunnskap i fremtidens skole.

1.2 Studiens formål, problemstilling og forskningsspørsmål

Formålet med denne studien er å danne et kunnskapsgrunnlag om hvordan faglærere i barneskolen erfarer klasseledelse. Dette fordi det er relevant i den videre utviklingen av skolen, samtidig som det er med på å belyse et aktuelt tema i samtiden. Mange lærere underviser på flere trinn og i mange klasserom. Hvordan faglærere erfarer klasseledelse er da aktuelt å vite noe om, uavhengig en tydeligere fagspesialisering i barneskolen. Følgende problemstilling og forskningsspørsmål ble formulert:

Problemstilling:

Hvordan erfarer faglærere i barneskolen klasseledelse?

Hvordan er dette knyttet til faglærerrollen?

Forskningsspørsmål:

- Hva er en faglærer?
- Hvilke aspekter ved faglærerrollen kan ha implikasjoner på klasseledelse?
- Hvordan erfarer faglærere å utøve klasseledelse i mange klasser?
- Hvordan opplever og erfarer faglærere relasjonen til elevene?
- Hvordan erfarer faglærere felles forståelse for klasseledelse?
- Hvordan erfarer faglærere samarbeid på flere trinn?

1.3 Oppgavens struktur

Teksten er delt inn i de seks hoveddeler. Innledningsvis ble det redegjort for bakgrunnen for studien, studiens formål og problemstilling.

I det teoretiske kapittelet redegjøres det for relevant teori og hvordan det er knyttet til studiens problemstilling.

I metodekapittelet blir forskningsdesign begrunnet og redegjort for. Dette innebærer også å vise til forskningsetiske refleksjoner og valg.

Resultatdel og drøftingsdel presenteres hver for seg. Dette fordi en bred problemstilling gjorde det hensiktsmessig å ha en slik oppdeling. Avslutningen består av forslag til videre relevant forskning og en konklusjon.

2. Teori

Herunder fremlegges det teoretiske rammeverket for studien.

Den første delen omhandler begrepet faglærer og tidligere forskning som kan knyttes til faglærere.

Deretter redegjøres det for autoritativ klasseledelse ved å henvise til Baumrind (1991) Nordahl (2010) og Walker (2009). Dette perspektivet muliggjør å både belyse og drøfte relasjoner og kontroll/autoritet, og anses da som et gunstig perspektiv for å studere klasseledelse i denne studien.

Elevkultur (Fuglestad, 1993) og klassen som sosialt system (Roland, 2000) følger deretter. En klasse vil ha et unikt samspillsmønster med den læreren de har, og teorien kan være med på å belyse faglæreres erfaringer som leder i mange klasser.

Den siste delen av teorikapittelet omhandler samarbeid. Dette fordi det antas at faglærere inngår i flere samarbeidskonstellasjoner som videre tenkes å kunne ha implikasjoner for en kollektiv tilnærming til klasseledelse. Hargreaves (1996) og Hargreaves og Fullan (2014) anses som relevant teori for å belyse dette.

2.1 Faglærer

2.1.1 Timelærer eller faglærer?

I utformingen av studien ble det tidlig stilt spørsmål til hvilken lærerstatus som brukes når læreren ikke er kontaktlærer. Det har vært usikkerhet knyttet til hvilket begrep som skulle brukes, som begrunnes nedenfor.

Timelærer og faglærer brukes vekselvis, både i det daglige muntlige språket så vel som i rapporter og dokumenter av mer formell karakter. Både timelærer og faglærer blir brukt i stillingsannonser når skoler utlyser ledige stillinger. Ved ett registrert tilfelle ble begge begrepene brukt. I oversikten over ansatte på skolers nettsider kan det i tillegg ses at begrepene faglærer, timelærer og lærer brukes når læreren ikke er kontaktlærer.

I en undersøkelse gjort av Skaalvik og Skaalvik (2013) ble utvalget blant annet beskrevet etter hvor mange trinn lærerne arbeidet på. Ordet *timelærer* brukes en gang i denne rapporten: ”Særlig unge lærere med liten praksiserfaring gruer seg til undervisning i klasser hvor de fungerer som timelærer” (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 32). Hva som menes med å fungere som timelærer blir ikke spesifisert.

I en annen rapport som studerte elevatferd og læringsmiljø (Ogden, 1998) brukes formuleringen *time/faglærer* og *time -eller faglærer* flere ganger: «På barnetrinnet var 73 % klassestyrere og 55 % fag eller timelærere» (Ogden, 1998, s. 24). Faglærere i denne studien var lærere med faglærerutdanning. Hva en *timelærer* er blir ikke spesifisert.

Søkes det etter *timelærer* på internett knyttes begrepet til lærere uten fast ansettelse: «lærer som ikke er (fast) ansatt i full stilling, men underviser et visst antall timer» («Timelærer», u.å).

Det finnes også flere veier til lærergjeringen. Dette er formulert i forskrift til opplæringsloven kapittel 14, hvor krav til kompetanse ved tilsetting av lærere er spesifisert (Forskrift til opplæringsloven, 2006, § 14-2). Med ulike krav til kompetanse innen fagområdet en skal undervise i, kan en kvalifisere seg for å bli ansatt i barneskolen gjennom: grunnskolelærerutdanning, faglærerutdanning, yrkesfaglærerutdanning, universitets eller høyskoleutdanning, førskole eller barnehagelærerutdanning og treårig lærerutdannelse for tospråklige lærere. Slik kan også bruk av begrepet faglærer peke mot en lærer som har faglærerutdanning.

I denne studien brukes begrepet *faglærer*, men det vil romme mer enn lærere med faglærerutdanning. Her forstås faglærer som en lærer uten kontaktlæreransvar, og som er kompetent til å undervise i de fagene han eller hun underviser i. Denne kompetansen kan enten være erfaringsbasert, formell eller en kombinasjon.

Begrepet ekskluderer da lærere som måtte undervise i fag de er usikre i, noe som skjer i skolen. Å bruke begrepet faglærer knyttet til eksempelvis en kunst- og håndverks lærer, uten formell kompetanse, som kanskje også er usikker i sin undervisning, og i verste fall ikke engang ønsker å undervise i faget, vil være direkte misvisende. Skaalvik & Skaalvik (2013) antar at det er krevende å undervise i mange fag uten utdanning. Dette knyttes til svake systematiske tendenser på lavere trivsel, engasjement, tilhørighet, negativ affekt, utmattelse og psykosomatiske plager.

At dette skjer i skolen er i og for seg problematisk. I relasjon til bakgrunnen for denne studien er lærerens kompetanse sentral. Den «usikre» læreren er derfor ikke et fokus i denne undersøkelsen og begrepet faglærer innebærer at læreren er faglig trygg.

2.1.2 Tidligere forskning på faglærere

Studier om faglærere og klasseledelse lite fremtredende i forskning. Det kan imidlertid ut ifra studier som knytter faglærersystem til sine funn gjøres noen antakelser om hvilke utfordringer faglærere i barneskolen måtte støte på i sin klasseledelse.

2.1.2.1 Relasjoner og organisering av opplæringen

Forskning har vist at det i overgang fra barneskole til ungdomsskole er en dalende skolemotivasjon hos unge. Blant annet i den tidligere nevnte studien av Ogden (1998), som fant at lærerne vurderte motivasjonsproblemer som det mest alvorlige blant elevene, og at dette særlig kom til uttrykk på ungdomstrinnet. Innadvendte og atferdshemmende læringsproblemer ble også sterkere uttalt på ungdomstrinnet. Ogden (1998) trekker i den forbindelse linjer til Eccles et. al (1993) som har studert endringer som skjer i læringsmiljøet når barneskoleelever går over til ungdomstrinn, og hvordan det har effekt på skolemotivasjon.

En synkende skolemotivasjon ses blant annet i sammenheng med sterkere faglærersystem og mindre personlige lærer-elev relasjoner.

Analyser av elevundersøkelsene fra 2018 (Wendelborg, Røe, Buland & Hygen, 2019) og 2017 (Wendelborg, Røe & Buland, 2018) viser at skolemotivasjonen synker gradvis fra 5. til 10. trinn. Videre synker også elevenes opplevelse av lærerstøtte gradvis fra 5. til 10. trinn. I en kommentar til Aftenposten (Mellingsæter, 2018) sier professor Einar M. Skaalvik at det ikke er så lett å si hva som er årsaken til dette, men at faglærersystemet kan være et bidrag. Han påpeker at: «Det er en delikat balansegang mellom lærere som har spisskompetanse i faget og lærere som har elever i mange nok timer til å bli kjent med dem.».

Drugli (2012) peker også på en bedre relasjonskvalitet mellom yngre elever og deres lærere. Dette ses blant annet i sammenheng med at elever i barneskolen har færre lærere, og at det på ungdomsskole er flere faglærere og ikke i like stor grad fokus på sosiale prosesser og relasjonsetablering. Vaaland og Ertesvåg (2013) fant at ungdomsskolelærere gjennomsnittelig rapporterte mindre kontroll enn barneskolelære. De skriver at en forklaring på dette kan være at det tradisjonelt er mindre fokus på å styrke lærer-elevrelasjoner på ungdomsskolen.

Furunes og Ertesvåg (2015) knytter også flere faglærere på ungdomskolen til hvorfor ungdomsskoleelever rapporterte lavere grad av akademisk støtte, emosjonell støtte og tilsyn.

Videre fant Riley (2009) at barneskolelærere var tryggere i sine relasjoner til elevene enn ungdomsskolelærere, og at en mulig forklaring på dette var at barneskolelærere tilbringer mer tid med elevene sine.

I Skaalvik og Skaalvik (2012) ble trinnmodellen sett på som en utfordring. En slik modell vil ofte i praksis bety at lærerne underviser i noen få fag på hele trinnet, og at elevene har flere lærere å forholde seg til. Dette sier Skaalvik og Skaalvik (2012) er et dilemma og videre at en må være:

særlig oppmerksomme på de følgene det kan få for relasjonen mellom lærer og elev når trinnmodellen brukes slik at lærerne underviser flere elevgrupper i de samme fagene. Denne organiseringen kan føre til at den enkelte lærer har hver elev i relativt få timer i uka, og til at elevene må forholde seg til flere lærere. En slik organisering av undervisningen gjør det mer krevende å bygge opp gode og trygge relasjoner mellom

lærer og elev. Men samtidig medfører denne organiseringen at lærere i størst mulig grad underviser i fag som de har god kompetanse i. (s. 88)

Det eksisterer noe forskning på faglærersystem og klasselærersystem i den amerikanske skolen, og de samme tendensene til spesialisering i barneskolen kan også skimtes her (Hill & Jones, 2018). Det sentrale i denne diskusjonen er hvorvidt det faglige går på bekostning av det relasjonelle, og hvilke kostnader det har med tanke på læringsutbytte.

Studier indikerer at å la elever og lærere blir godt kjent med hverandre har positiv effekt på læringsutbytte (Hill & Jones, 2018; Cistone & Shneyderman, 2004). Spesialiserte lærere som underviser flere elever knyttes også til lavere faglige resultater, økte adferdsproblemer og økt fravær (Fryer, 2018).

Oppsummert forteller disse studiene at det ikke er urimelig å anta at faglærere kan ha utfordringer med å skape en god lærer-elev relasjon til alle elevene. Mindre tid med elevene vil ha innvirkning på det relasjonelle, noe flere av henvisningene ovenfor er samstemte i. Når gode lærer-elev relasjoner er sentralt i god klasseledelse (Nordahl, 2010; Walker, 2009) er dette et viktig felt å utforske, med tanke på faglærere.

2.1.2.2 Elevatferd og læringsmiljø

I Ogden (1998) sin studie som omhandlet elevatferd og læringsmiljø deltok 3661 lærere. Her hadde 3 % av klassene bare en lærer, 71 % av klassene hadde mellom to og fem lærere og 22 % av klassene hadde seks eller flere lærere. Sistnevnte var mest utbredt på ungdomstrinnet.

Ogden (1998) fant at antall klasser lærerne underviste i og hvor mange timer de underviste i klassen ikke var en betydningsfull variabel i lærenes oppfatning av atferdsproblemer i klasserommet. Det var imidlertid svake tendenser til at lærere med klassestyrerfunksjon rapportere mindre utagerende adferd enn fag- og timelærere.

2.1.2.3 Læreres erfaringer

Skaalvik og Skaalvik (2013) gjengir i rapporten "*Lærerrollen sett fra lærerens ståsted*" forskning der søkelyset ble rettet mot lærernes opplevelse av arbeidet i skolen. Av 2569

lærere dokumenterte 27 % av lærerne at de underviste på to trinn, 16% på tre trinn og 9% på fire eller flere trinn. Studien fant svake tendenser på lavere trivsel, tilhørighet og mestringsforventninger desto flere trinn lærerne underviste på. Det ble videre ikke funnet noen sammenheng mellom antall trinn og utmattelse, psykosomatiske plager eller negativ affekt.

Det drøftes hvorvidt lærere opplever en økt arbeidsbelastning jo flere trinn de underviser på. Å undervise på flere trinn betyr at en har flere elever å forholde seg til, som kan være krevende. Men det kan også bety at en underviser i de samme fagene på ulike trinn, som på den annen side kan være arbeidsbesparende. Skaalvik og Skaalvik (2013) oppsummerer og skriver:

(...) antall trinn lærerne underviser på ikke ser ut til å være noen stor ekstra belastning. Denne konklusjonen er likevel noe usikker. Det skyldes at det er lærere på små skoler som underviser på flest trinn, og at disse lærerne trolig har færre elever i gruppene eller klassene enn lærere på større skoler. (s. 66)

Skaalvik og Skaalvik (2013) råder skolene å tilstrebe at lærere underviser i fag de er skolerte i. Dette vil imidlertid bety at lærere vil undervise i mange klasser, på flere trinn og har elevene i få timer, noe som vil gå på bekostning av lærer-elev relasjoner. En annen tilråding er da at skolene må være bevisst denne balansegangen. Lærere må fortrinnsvis undervise i fag de har kompetanse i, men de må også undervise såpass mange timer i klassen at de får mulighet til å bli kjent med elevene.

Med politiske målsettinger om høyt kunnskapsnivå hos lærere, kan det være utfordrende for skolene å finne en slik balansegang,

2.2 Klasseledelse

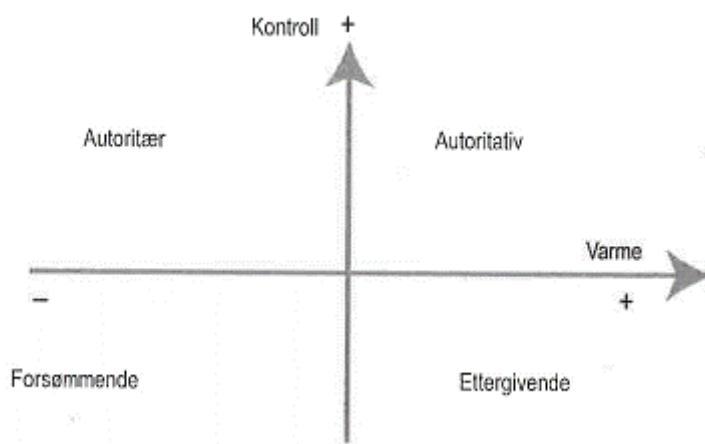
I denne studien forstås klasseledelse som det å skape gode læringsmiljøer som bidrar til faglig og sosial-emosjonell læring (Evertson & Weinstein, 2006). En faglærer som underviser i mange klasser vil måtte forholde seg til mange læringsmiljøer. Med få interaksjoner i klassen og mange kontaktlærere å samarbeide med angående læringsmiljøer, tenkes det at klasseledelse kan være krevende og komplekst for en faglærer.

Hva som kjennetegner god klasseledelse har historisk sett endret seg. Femti år tilbake i tid ble ytre kontroll og disiplineringsstrategier ansett som god praksis (Ogden, 2012). I dag er fokuset derimot rettet mot å skape gode relasjonelle fellesskap, og gode og positive relasjoner mellom lærere og elever vektlegges i de fleste tilnæringer til klasseledelse (Ogden, 2012). Ulike tilnæringer til klasseledelse kan forstås gjennom dimensjonene varme og kontroll, der en hensiktsmessig kombinasjon av disse fremheves som det mest gunstige (Nordahl, 2010; Walker, 2009).

2.2.1 Autoritativ klasseledelse

Teorien om ulike lærerstiler bygger på Baumrind (1991) sin teori om oppdragerstil, som senere har blitt overført til skolekontekst (Walker 2009).

Med sitt teoretiske rammeverk adresserte Baumrind en dikotomi som eksisterte i den tidligere forskningen om oppdragelse, som så på det å ha kontroll og det å vise omsorg og nærhet som atskilt. På samme måte har også modellen om lærerstil rokket ved antakelser om at lærere er enten eller, og har forent disse to dimensjonene (Walker, 2009). En lærer kan møte elevene både med omsorg og nærhet og høy grad av kontroll, som er kjernen i autoritativ klasseledelse.



(Nordahl, 2010, s. 154)

Modellen ovenfor illustrerer fire forskjellige typer lærerstiler, basert på i hvor stor grad læreren utøver kontroll og varme. De fleste lærere vil utøve forskjellige former for

klasseledelse, og bevege seg på de to aksene, alt etter hvilken situasjon de er skriver Nordahl (2010). Om situasjonsbetinget klasseledelse skriver Nordahl (2010):

Dette innebærer at lærere bør variere sin klasseledelse ut fra hvilket fag de underviser i, hvilke klasser de har, hvilke arbeidsmåter de anvender, tidspunktet på dagen, elevens atferd med mer. (...) Særlig vil miljøet og atferden i de ulike klassene læreren møter, være vesentlig for i hvilken grad ledelsen trenger å være strukturert og stram. (s. 153)

Slik forstått er det altså ikke en lederstil som passer til enhver situasjon. Klasseledelse kan ikke løsriveres fra den konteksten den utøves i (Doyle, 2009) og lederen må tilpasse seg. Når faglærere underviser i mange forskjellige elevgrupper antas det at de tilpasser ledelsen sin til de forskjellige klassene.

Autoritativ klasseledelse, som kombinerer tydelig grensesetting sammen med høy grad emosjonell støtte i form av omsorg og nærhet, hevdes å være en fordel (Nordahl, 2010). Men også innenfor en autoritativ stil er det rom for å tilpasse seg situasjoner med ulik posisjonering på kontroll og varme akse. Med en slik lederstil kan en fremstå som en tydelig voksenperson med kontroll, samtidig som en viser elevene at en bryr seg om dem. Dette har sammenheng med økt læringsutbytte (Walker, 2009).

For å forstå bedre hva autoritativ klasseledelse er kan det være nyttig å se på hva som karakteriserer de andre tilnærmingene; autoritær, ettergivende og forsømmende. Denne gjennomgangen bygger på Nordahl (2010, s. 154 - 156).

Autoritær klasseledelse utøves med høy grad av kontroll kombinert med lite varme, omsorg og nærhet. Timene vil ofte være preget av ro og disiplin, men elevene vil ikke nødvendigvis trives. I sin rene form kan dette innebære at læreren benytter seg av maktstrategier som spydigheter, sarkasme og latterliggjøring, som kan føre til at elevene frykter læreren. Kontroll som følge av frykt kan bidra til å utløse aggressiv atferd hos noen elever, som ikke nødvendigvis kommer til uttrykk i den autoritære lærerens timer, men på andre arenaer og i timer med andre lærere. Klasseledelse preget av mye varme og omsorg, og samtidig lite kontroll på klassen, benevnes som ettergivende klasseledelse. Intensjonen til læreren er god, men denne form for ledelse vil ikke nødvendigvis føre til arbeidsro og et positivt klima i klassen. Den manglende kontrollen kan føre til at noen elever føler seg utrygge, imens andre

elever kan prøve å utnytte situasjonen for å innfri egne ønsker og motiver. I neste omgang kan dette føre til aggressiv atferd den dagen voksne prøver å ta kontrollen tilbake.

Forsømmende brukes om lærerere, forhåpentlig få, som måtte utøve klasseledelse verken med varme eller kontroll. Denne formen for klasseledelse gir dårlige betingelser for læring og utvikling, og er ikke egnet for å møte barns grunnleggende behov for anerkjennelse. Ingen barn skal måtte oppleve dette presiserer Nordahl (2010).

Kontroll er da viktig både hos en autoritativ lærer og en autoritær lærer, og de kan gjerne befinne seg på det samme punktet på kontrollaksen. Lærerne kan ha de samme forventningene og det samme innholdet i eksempelvis en regel. Forskjellen kan være hvordan denne kontrollen formidles og håndheves. Med varme og omsorg, vil den autoritative læreren ha fokus på at reglene kanskje er utarbeidet sammen med elevene og at elevene forstår hvilken nytte reglene har. Forventningene er også tilpasset barnets modenhet. Videre vil den autoritative læreren ha fokus på at barnet internaliserer regelen, og hvordan det fører til bedre selvkontroll. Samtidig vil gode lærer-elev relasjoner gjøre at elevene vil ønske å høre etter. Walker (2009) sammenligner dette med radiosignal. En autoritativ stil har et tydelig signal, og et publikum som ønsker å lytte. En autoritær stil har også et tydelig signal, men lytterne har ikke i like stor grad lyst å skru seg inn på kanalen.

I en autoritativ lederstil vil altså relasjoner stå sentralt. Elever som opplever trivsel, trygghet, og tilhørighet til læreren er bedre rustet til å ha en god utvikling i skolen sier Drugli (2012), da de blant annet vil ta det læreren formidler på alvor. I forbindelse med denne studien er det da interessant å vite noe om hvordan faglærerne erfarer og jobber på «varme» aksen, når de har lite tid sammen med elevene, og videre dynamikken mellom varme og kontroll.

Selv om varme og kontroll i et autoritativt perspektiv ikke i praksis kan løsrives fra hverandre, vil det videre blir redegjort for dem stående for seg selv. Innenfor det autoritative perspektivet kan faglæreren bevege seg på de to aksene varme og kontroll. Hvordan faglæreren da erfarer relasjonene med elevene og jobber med disse kan si noe om hvordan faglæreren erfarer klasselederrollen. På samme måte kan faglærerens erfaring med regler, rutiner og struktur belyse klasselederrollen.

2.2.2 Relasjoner – varmeaksen

Fokus på gode relasjoner mellom elever og lærere i skolen er ikke ubegrunnede. Det er bredt dokumentert at gode lærer-elev relasjoner står i sammenheng med økt læring (Cornelius-White, 2007; Hattie, 2013; Nordenbo, Larsen, Tiftikci, Wendt & Østergaard, 2008). Det kan også legges til at Hattie (2013) fant at lærer-elev relasjoner har større effekt på elevenes læring enn lærerens fagkunnskaper. Gode lærer-elev relasjoner knyttes også til redusert problematferd i klasserommet (Marzano et al., 2003; Nordahl, 2000). Videre knyttes skoler med lav forekomst av problematferd til lærere med autoritativ lederstil og relasjonell tilnærming til klasseledelse (Nordahl, Mausethagen & Kostøl, 2009).

Som tidligere nevnt antas det som krevende for faglærere å etablere relasjoner til alle elevene. For å kunne knytte teori til faglærernes erfaringer er det relevant å gjøre rede for noen sentrale kjennetegn ved gode elev-lærer relasjoner.

2.2.2.1 Tillit

Å utvikle tillit er avgjørende for å skape og opprettholde en god relasjon. Tillit kommer ikke av seg selv, men krever at læreren ”holder avtaler, er forutsigbar og troverdig, at læreren lytter, imøtekommer sentrale behov hos eleven og er positivt innstilt til ham eller henne.” (Nordahl, 2010, s. 139).

Videre må elevene oppleve at de kan komme til læreren, snakke med læreren og få forståelse. Det forutsetter at læreren er en god lytter og forsøker å forstå elevene fra deres ståsted. Et viktig poeng er at tillit ikke kan kreves, men er noe en må gjøre seg fortjent til. Den kan videre være tidkrevende å bygge opp, men lett å rive ned skriver Nordahl (2010).

Relasjoner bygges og utvikles igjennom interaksjon (Nordahl, 2010), og med få interaksjoner kan det atas at faglærere vil kunne bruke mer tid på å bygge opp tillitsforhold. Med tanke på sårbare elever, eksempelvis elever med en utrygg tilknytning, tenkes det å kunne være ytterligere krevende.

2.2.2.2 Se den enkelte elev

Å se den enkelte elev vil også være viktig for tillitsforholdet, når det innebærer å imøtekomme elevens behov. Å se eleven innebærer at læreren må være sensitiv for det som utspiller seg i klasserommet (Nordahl, 2010). Dette er en ferdighet som krever både verbal og ikke verbal handling. Personlige kommentarer, ros og spørsmål som angår elevens verden er viktig. Men øyekontakt, humor, et klapp på skulderen kan være vel så viktig skriver Nordahl (2010).

En må verdsette og forstå barns og unges sosiale verden, og være genuint interessert i dette. En trenger ikke nødvendigvis være ishockey entusiast for å ønske lykke til før turneringen, og i etterkant spørre hvordan turneringen gikk. Men, interessen for barnet må være genuint og ikke på autopilot da det relasjonelle kan ikke kokes ned til bestemte teknikker og rutiner.

For en faglærer kan det da bli en stor oppgave å se den enkelte elev, og lære å kjenne deres «verden», når han eller hun kanskje underviser så mye som fire hundre elever.

2.2.2.3 Anerkjennelse

I gode lærer-elev-relasjoner er anerkjennelse sentralt (Drugli, 2012). Anerkjennelse er et grunnleggende menneskelig behov skriver Nordahl (2010), og er viktig for en positiv identitetsdannelse, da identitet formes i dialog med omgivelsene.

Lærere har stor betydning for elevenes selvforståelse, og må derfor være bevisst på dette skriver Drugli (2012). Hva en tenker og mener om eleven, og hvordan det daglige samspillet med eleven er, vil spille inn på denne forståelsen og identitetsdannelsen. For å føle seg verdsatt som menneske trenger elevene å bli anerkjent av sentrale voksenpersoner skriver Drugli (2012). Dette innebærer blant annet å legge til rette for at elevene kan oppleve mestring, og som de da kan anerkjennes for.

Å kjenne elevene faglig og emosjonelt er et sentralt aspekt ved klasseledelse, og Midthassel (2011) skriver: «Det stilles store krav til en god klasseleder. Hun må kjenne elevenes sosiale og emosjonelle situasjon for å kunne legge til rette for et læringsmiljø som er inkluderende og fremmer elevenes psykososiale utvikling i tillegg til faglig læring» (s. 75).

Skal læreren legge til rette for mestring må læreren vite at Anna har lav selvtillit i engelsk, og gruer seg til høytlesning. Videre må læreren vite at Lars strever med lesing, og nok synes sangteksten på tavlen er vanskelig å få med seg. Sårbarhet kombinert med et stressende stimuli kan føre til at elevene nytter seg av ugunstige stressmestringsstrategier (Lazarus, 2006). For å kunne møte dette, må en kjenne elevene. Det kan da være en utfordring å bli godt nok kjent med alle elevene, og vite hvor de er faglig, sosialt og emosjonelt. En god faglig kompetanse kan imidlertid være betydningsfullt i forbindelse med dette.

2.2.3 Struktur og regjeldelse - kontrollaksen

2.2.3.1 Struktur i undervisningen – faglig kompetanse

Så mye som dette handler om å være tydelig og forutsigbar, som ikke nødvendigvis er mer krevende for en faglærer, handler dette også om den faglige kompetansen. Det relasjonelle aspektet kan ikke løsrives fra det faglige og det er en forutsetning at læreren også har gode faglige kvalifikasjoner (Drugli, 2012). På bakgrunn av hva som kjennetegner gode lærer-elev relasjoner kan en anta at en faglig kompetent lærer, med evne til å engasjere, motivere og skape mestringsopplevelser hos elever, har bedre vekstbetingelser for relasjoner enn lærere uten denne egenskapen.

Med god faglig og didaktisk kompetanse kan faglæreren sørge for god struktur i sin undervisning, som er en viktig del av klasseledelse. Dette kan eksempelvis dreie seg om hvordan læreren formidler stoffet, hvilke læringsaktiviteter timen inneholder og hvordan dette organiseres (Ogden, 2012). Det handler også om å strukturere undervisningen slik at elevene motiveres, aktiveres og holdes oppmerksomme. Med gode fagkunnskaper og didaktisk kunnskap innenfor sitt fagområde kan det tenkes at faglærere har gode forutsetninger for nettopp dette. En musikk lærer uten kunnskap om rytme og harmoni eller fagdidaktikk knyttet til musikk, kan tenkes å ha vanskeligere for å strukturere samspill i instrumenter på en god måte. I forbindelse med denne studien er det da av interesse å få innsikt i hvordan faglig kompetanse er knyttet til klasseledelse.

2.2.3.2 Regelledelse

Kompetanse i regelledelse var også en av de tre kompetansene Nordenbo et al. (2008) fant som mest viktige for elevers læring og utvikling. Å innarbeide rutiner, være forutsigbar, komme til enighet om regler, håndtere utfordrende situasjoner og å uttrykke tydelige krav og positive forventninger til elevene er sentralt i god klasseledelse (Ogden, 2012).

Reglene bør være konkrete og få, og elevene bør få medvirke i å utforme dem. Læreren må ta seg tid til å drøfte og forklare reglene, og de bør fremstå som rimelige, da urimelige regler kan bli tema for konflikt (Ogden, 2012). Videre er det ikke nok å etablere regler. De må også håndheves. Ogden (1998) fant at flertallet av lærerne hadde en forståelse av at skolene hadde klare og tydelige regler. Men, halvparten av lærerne svarte nei på om det var rutine for å følge opp elever som brøt reglene. På disse skolene var det mer atferdsproblemer.

Faglæreres erfaringer med regler og rutiner er av interesse. Dersom det ikke er en kollektiv enighet på skolene for klasseledelse er det mulig en faglærer må tilpasse seg forskjellige sett av regler og rutiner knyttet til hver enkelt klasse, eller ha sine egne regler og rutiner. En kollektiv enighet rundt dette tenkes da å være viktig for en faglærer i hans eller hennes rolle som klasseleder.

2.2.4 Felles forståelse for klasseledelse

Relasjoner anses som en hjørnestein i god klasseledelse (Marzano et al., 2003). Når faglærere tilbringer lite tid sammen med elevene, kan en skolekultur med felles normer og verdigrunnlag være av stor betydning for hvordan faglærere utvikler gode lærer-elev relasjoner. Rutiner og regler må være innarbeidet og utøves likt av kollegiet. En slik felles plattform vil være med på å legge grobunn for å fremme positive lærer-elev-relasjoner skriver Drugli (2012).

En felles forståelse og ikke minst praktisering av klasseledelse i et kollegium fremheves også av Furunes og Ertesvåg (2015). De skriver at en forutsetning for at et kollegium skal dra i samme retning er en skolekultur med felles uttalte normer, visjoner og verdigrunnlag.

Bergkastet et al. (2009) påpeker også at elever ofte vil forholde seg til flere enn en lærer, og poengterer at det er ytterst viktig å gjøre et gjennomgående grundig arbeid for å utvikle felles

kjøreregler og klasseromsrutiner uavhengig av hvilken lærer som skal lede elevgruppen. For å få til dette er det nødvendig at lærere samarbeider, og at det er en god samarbeidskultur på skolen. Dette løftes også frem av Ertesvåg og Roland (2011) som skriver: «Når elevane møter same reaksjonar på brot på åtferdsnormer uavhengig av kva lærarar dei møter i timen eller friminuttet, verkar dette førebyggjande på uro og disiplinproblem» (s. 150).

Klasseledelse bør med andre ord ikke bare ses på som en individuell sak (Christensen, 2013; Midthassel, 2011; Furunes & Ertesvåg, 2015). Ved å tenke på klasseledelse som noe individuelt kan en få ulik praksis innad på skolen. Konsistens blant kollegaer er et kriterium for en effektiv skole, og utvikling krever at lærere blir bevisste sin tause kunnskap om klasseledelse (Midthassel, 2011). Når felles regler og rutiner er etablert, vil en bruke mindre tid på atferdskorrigerer, og mer tid på læringsarbeid.

Spurkeland (2011) skriver om den samlede lærerressursen som den viktigste for utvikling og forbedring av elevenes læring. Her poengterer han at samarbeidet mellom kontaktlærere og de andre lærerne som underviser i klassen er en viktig arena. En felles plattform, med felles pedagogisk tilnærming og en samordnet praksis på utfordringer er særst viktig. For å få til dette må det etableres et velfungerende klasselærerteam, der ett team forstås som de lærerne som er tilknyttet en klasse. Et sentralt spørsmål er da hvordan en organiserer et slikt samarbeid når faglærerne underviser i mange klasser og på flere trinn.

2.3 Samarbeid

En felles forståelse og et samkjørt kollegium ble løftet frem avslutningsvis i forrige delkapittel som sentralt innenfor klasseledelse. Sådan er også samarbeidsaspektet aktuelt i denne studien, da det kan belyse på hvilken måte faglærere tar del i en eventuell kollektiv læring rundt klasseledelse.

I grunnskolen er de fleste teamsamarbeid organisert etter trinn (Nicolaisen, Nyen & Olberg 2005) og mange faglærere vil da samarbeide med flere trinn. Det er derfor et mål å få innsikt i hvordan faglærere erfarer å delta på flere samarbeidsarenaer, og hvordan det samarbeides om klasseledelse på skolene. Teori om ulike samarbeidskulturer er derfor relevant.

2.3.1 Individualisme

Hargreaves (1996) og Hargreaves og Fullan (2014) skriver at læreryrket tradisjonelt sett har vært preget av isolasjon og individualisering i form av at lærere planlegger alene, underviser bak lukkede dører og i liten grad samarbeider med kollegaer. Denne individualiseringen ses som dypt forankret i skolekulturen. I en slik kultur går en glipp av det å lære av hverandre og lære sammen, som beskrives som et læringsfattig miljø (Hargreaves & Fullan, 2014).

Det kan virke som at Hargreaves de senere årene har blitt mer kritisk til individualisme. I boken fra 1996 går han ganske langt i å beskytte læreres rett til å være individualister. Individualisme, skriver han, er noe som i stor grad oppfattes som uønsket og noe som skal fordrives. Han argumenterer imidlertid for at individualisme må ses fra andre perspektiver og at vi må forsøke å forstå den (Hargreaves 1996, s. 180).

Hargreaves (1996) ser individualisme i sammenheng med skolens utvikling mot økte og til tider uoppnåelige krav, økt press og et arbeid som aldri slutter. Individualisme kan da ses som en prioritering og en strategi for å kunne håndtere den store arbeidsmengden.

Flinders (1988), som belyser flere drivere til isolasjon, peker på isolasjon som resultat av strukturer i institusjonen men også som en selvvalgt strategi lærere bruker for å imøtekomme alle kravene, og sikre god undervisning. Samarbeid er viktig for å utvikle skolen som organisasjon. Men, vi må forstå hvorfor individualismen oppstår skriver også Flinders (1988) Når samarbeidet går ut over den tiden lærere har til å planlegge egen undervisning, og det ikke kompenseres for dette, blir det en ekstra belastning. Hargreaves (1996) skriver at individualisme ikke bare må ses på som noe negativt og at det også må være «rom for sterke og fantasifulle lærere som arbeider bedre på egen hånd enn sammen med andre» (s. 191).

Hargreaves (1996) beskriver tre former for individualisme. Tvungen individualisme, strategisk individualisme og selvvalgt individualisme. I tvungen form er individualismen forankret i de organisatoriske rammene i institusjonen. Eksempelvis ved at lærere er fysisk avskilt på forskjellige rom. Strategisk individualisme er en tilpasningsstrategi der læreren handler kalkulert og aktivt skaper individualistiske arbeidsmønstre som er gunstige for å imøtekomme mål, krav og ansvar. Når individualismen er selvvalgt er det en preferert måte å arbeide på, alltid eller en del av tiden. Det har med personligheten til læreren å gjøre mer enn de organisatoriske rammene og arbeidspresset. Men, det er viktig å merke seg at grunnen til

individualisme kan være sammensatt. Det kan være en kombinasjon av institusjonelle begrensninger, arbeidsøkonomisering og personlige preferanser.

I forbindelse med faglærere tenkes det at individualisme kan komme til uttrykk av flere grunner. Faglæreren kan være den eneste på trinnet som underviser i sitt fag. Det kan da både være vanskelig å få de andre på trinnet med på et samarbeid i sitt fag, samt det kan være god «økonomi» i å planlegge alene.

2.3.2 Balkanisering

Når det dannes spesielle grupperinger som samarbeider innenfor skolen har dette fått navnet balkaniserte lærerkulturer (Hargreaves, 1996). At lærere organiserer seg i undergrupper er ikke alene et kjennetegnet ved balkaniserte kulturer. Hargreaves (1996) skriver at en slik kultur kjennetegnes ved at lærerne er delt inn i mindre separate undergrupper, som lærerne har sin identitet og lojalitet knyttet til. De som er innenfor en gruppe vil da samarbeide tettere, og kanskje omgås mer sosialt på lærerværelset. Noen ganger kan disse være konkurrerende undergrupper som «sloss» om ressurser og posisjoner. Grupperingene er med andre ord skarpt isolert fra hverandre, og en er sjeldent medlem i flere grupper. Den profesjonelle læringen og utviklingen skjer innenfor gruppen.

Videre er gruppene og medlemskapet stabile over tid. Innad i de forskjellige gruppene vil det danne seg egne antakelser, verdier og normer som medlemmene identifiserer seg med. Eksempelvis vil gjerne gruppen ha en felles forståelse for hva god undervisning er.

Til slutt er balkaniserte lærerkulturer preget av et politisk anstrøk. Med dette henviser Hargreaves (1996) til skolers mikropolitikk. Det er gjerne forskjellig status i gruppene, der noen grupper har mer makt enn andre. Eksempelvis ved at teoretiske fag kan ha høyere status enn praktiske og at lærere på høye klassetrinn kan ha høyere status enn lærere på lave klassetrinn. Disse gruppene fungerer som samlingssted for egeninteresser i det mikropolitiske spillet.

En skole preget av balkanisert kultur vil neppe gagne elevene, og i denne sammenhengen vil det kunne bli vanskelig å skape en felles forståelse for klasseledelse. I forbindelse med denne studien er det da interessant å se om faglærerne inngår i et tettere samarbeid med lærere som underviser i samme fag.

2.3.3 Samarbeid og kollegialitet

«Hvis en individualistisk kultur er en av de vanligste formene for kjetteri når det gjelder forandring i skolen, så er samarbeid den fremste ortodoksien» (Hargreaves 1996, s. 195).

Samarbeid og kollegialitet er ansett som viktig for å utvikle skolen. Men, samarbeid er et begrep som rommer mye. Det finnes mange ulike typer samarbeid, både formelt og uformelt. Fordi samarbeid og kollegialitet kan ha så mange forskjellige former sier Hargreaves (1996) at en skal være forsiktig med å betrakte alt som positivt. Det er eksempelvis forskjell på samarbeid pålagt fra ledelsen og samarbeid initiert av lærerne. Samarbeidskulturer sier Hargreaves (1996 s. 201-202) har visse kjennetegn.

De preges av *spontanitet* ved at de er initiert fra kollegiet selv. Ledelsen kan legge til rette, eksempelvis med timeplanlegging og være gode forbilder, men disse kulturene oppstår ikke gjennom direktiver fra ledelsen. De er frivillige og lærerne ser *nytteverdi* i samarbeidet.

Videre er samarbeidet *utviklingsorientert*. Deltakerne bestemmer selv hva det samarbeides om, og det er først og fremst for å utvikle egne initiativer, ikke gjennomføre andres målsettinger. Samarbeidskulturer er også *omfattende i tid og rom* ved at de i stor grad foregår utenom administrativt timeplanbestemt samarbeidstid. Samarbeidet består gjerne av hyppige uformelle møter. Når lærerne tilfeldigvis treffer hverandre i gangen og utveksler erfaringer eller sitter i samme kontorlandskap og drøfter foreldremøtet de skal ha samme kveld. Samarbeidskulturer kan videre ikke måles og kontrolleres da de er uforutsigbare og «vanskelige å fange i tid og rom, da de eksisterer i det uformelle rommet i livet på skolen» (Hargreaves & Fullan, 2014, s. 136).

Disse samarbeidskulturene kan imidlertid ha en noe bedagelig form. Dersom det eneste lærerne samarbeider om er deling av utstyr, undervisningsopplegg og planlegging av innhold i undervisningen, noe Hargreaves (1996) betegner som trygge aktiviteter, vil ikke det føre til endring og utvikling. For at det skal være utviklende for skolen må samarbeidet dreie seg om refleksjon over praksis, verdier og målsetninger, og lærere må tørre å utfordre hverandre (Hargreaves, 1996).

Det antas at faglærere ofte inngår i flere samarbeidsrelasjoner knyttet til ulike trinn og kontaktlærere. Det er da interessant å få innsikt både i det formelle og uformelle samarbeidet som faglærerne deltar i.

2.3.4 Påtvunget kollegialitet

Mye av Hargreaves sin bok fra 1996 bygger på forskning han gjorde på skoler der lærerne fikk avsatt en undervisningsfri time i uken. Disse 40 minuttene var øremerket samarbeid med kollegaer. Det viste seg imidlertid at mange lærere ikke samarbeidet, men i stedet fikk unnagjort annet individuelt arbeid.

Det finnes ingen god formel for når og hvor mye lærere skal samarbeid skriver Hargreaves (1996). Det viktigste er fleksibilitet og skjønn. Standardiserte ordninger for kollegasamarbeid vil neppe fungere da det er ulike og skiftende omstendigheter som preger en lærers arbeidshverdag skriver Hargreaves (1996). Han begrunner utsagnet med å blant annet henvise til læreres profesjonalitet. En profesjonell lærer vil utvise skjønn og gjøre selvstendige profesjonelle vurderinger til det beste for elevene sine. Det må være rom for skjønn og fleksibilitet, både av hensyn til praktiske årsaker og respekt for læreres profesjonalitet.

I stedet for å sette klare retningslinjer for selve tidsbruken sier Hargreaves (1996) at det kanskje ville være bedre å ha klare retningslinjer og forventinger til arbeidet som skal gjøres.

Når ledelsen ved en skole vil utvikle skolen og forsøke å få en mer samarbeidsorientert kultur er «*kunstig kollegialitet*» ofte en fallgruve (Hargreaves & Fullan, 2014). Det krever tid og tålmodighet for å skape en samarbeidsorientert kultur. Ledere foretrekker noe de kan kontrollerte, og da også en regulert form for samarbeid. Å bli pålagt samarbeid kan føre til misnøye og motstand fra lærerne. En slik form for samarbeid kan likevel være positivt i den forstand at det setter lærerne i kontakt med hverandre, og at det kan lage grobunn for en mer samarbeidsorientert kultur (Hargreaves & Fullan, 2014).

2.4 Elevkultur og klassen som sosialt system

Foruten samarbeidskulturen(e) lærerne er del av må faglæreren også forholde seg til et mangfold av elevkulturer. Kulturen i enhver klasse er unik og det vil danne seg mønster for samspill mellom klassen og hver enkelt lærer og elevene imellom. I denne prosessen vil det bli utviklet normer for handlingsmønstre (Fuglestad 1993). Eksempelvis hva som er *in*, hva som er *ut* og om det er akseptabelt å være skoleflink og like læreren.

I boken *Samspel og Motspel* skriver Fuglestad (1993) om kultur, kommunikasjon og relasjoner i skolen. Boken er basert på hans doktorgradsavhandling der han observerte en ungdomsskole i ett år. En klasse sett i fra lærerens synspunkt er noe som skal ledes. Men, fra elevenes side innebærer det noe ganske annet skriver Fuglestad (1993), og presiserer hvor viktig det er at læreren er bevisst sitt arbeid som kulturleder, som han skriver er en lite synlig og omtalt rolle i skolen.

Gjennom forhandlinger mellom lærer og elever om hvordan de skal samhandle, vil det danne seg en klasseromskultur, som igjen er skapt innenfor en felles skolekultur. Fuglestad (1993) kaller det en delkultur når elever i en bestemt klasse og med en bestemt lærer gjennomgår disse forhandlingene og danner klassekultur. Dette fellesskapet vil ha sine særegne trekk som skiller seg fra klasseromskulturen den samme klassen har med en annen lærer.

Fuglestad (1993) bruker begrepene motspill og samspill når han gjør rede for noen av de prosessene som foregår i klasserommet. Om motspill skriver han: «motspelet består i å bryte dei sosiale og språklege strukturane som undervisningsarbeidet forutset» (s. 163).

Dette kan også beskrives som læringshemmende atferd. Det kan eksempelvis være elever som vandrer rundt i klasserommet eller i korridorer, fikler med ting på pulten eller småprater med sidemannen når læreren underviser. Listen er lang, og med disse mer eller mindre spontane initiativene kan elevene i stor grad påvirke det som skjer i klasserommet skriver Fuglestad (1993).

En felles forståelse for klasseledelse vil trolig gjøre dette enklere for faglæreren å håndtere dette. Da vil elevene vite hva som forventes av dem, uavhengig hvilken lærer de har.

I boken *Elevkollektivet* skriver Erling Roland (2000) om klassen som et sosialt system, og det samspillet og de prosesser som utarter i klasserommet mellom lærer, elev og elevgruppen. Når en klasse og lærer møtes for første gang vil det være en uklar kultur. Dette beskriver Roland som en kritisk fase der elevgruppen befinner seg i et «sosialt vakuum». Med dette mener han at de sosiale mønstrene ikke har dannet seg enda og at normene er uklare. Det finnes da potensiale for både positive og negative handlinger. Handlingene vil raskt danne mønstre og videre bli til stabile strukturer, både gunstige og ugunstige. Her er det viktig at læreren har en god ledelse for å unngå at negative mønstre skapes og Roland (2000) skriver: «For læreren er det av betydning å kjenne grunntrekkene i den sosiale prosessen som nokså regelmessig

omformer et sosialt vakuum til faste mønstre» (s. 7). I denne prosessen er også relasjonen mellom lærere og elever viktig:

Prosesen med å byggja opp autoritet i forhold til ein klasse går gjennom forhandlingar. Det er ikkje slik at reglar for åtferd bare kan slåast fast av ein lærar. Reglane er sluttproduktet av subtile forhandlingar der usemje og motstand må overvinnast heile tida. Den relasjonen som lærar og elevar har i klasserommet er noko dei skaper saman. (Fuglestad, 1993, s.147)

I dette perspektivet fremstår faglærerens klasseledelse som en kompleks affære. Dette fordi faglæreren må etablere seg som leder i flere delkulturer og analysere og forstå det sosiale samspillet i flere klasser.

3. Metode

I dette kapittelet redegjøres og begrunnes de metodiske valgene gjort i denne studien. Dette innebærer å gi en grundig og spesifikk forklaring på hvordan de metodiske valgene er knyttet til studiens problemstilling, og hvordan de ulike delene i forskningsdesignet henger sammen.

3.1 Vitenskapsteoretisk forankring

Studien har en sosialkonstruktivistisk tilnærming. Ut ifra dette perspektivet vil: «kunnskap om den sosiale virkelighet alltid være tidsbegrenset, og det vil være umulig å lage absolutte lover som gjelder over lang tid» (Postholm & Jacobsen 2018, s. 49).

Denne forankringen har sammenheng med studiens problemstilling, og dens fokus på klasseledelse. Ledelse innebærer samhandling og interaksjon mellom mennesker, og er ikke et fysisk objekt som kan veies og måles innenfor en naturvitenskaplig tradisjon. Kunnskapen vi har om disse temaene anses ut ifra dette perspektivet som en konstruksjon av mening og forståelse, skapt i møte mellom mennesker, som har endret seg over tid og rom. Vår oppfattelse av klasseledelse er sådan ikke en bestemt og fast kunnskap, men noe som kan forstås ulikt i ulike kontekster, og som kan forstås ulikt av den som utøver den, og som endrer seg over tid.

Innenfor denne tilnærmingen kan ikke forskeren og det som studeres ses på som adskilt (Postholm & Jacobsen, 2018). Forståelsen vil konstrueres i en kontinuerlig interaksjon, i dette tilfellet, mellom intervjuperson og forsker. Videre vil den konstruerte forståelsen være en oppfatning av virkeligheten, og ikke den virkelige virkeligheten.

Denne oppfatningen, som danner forståelsen av virkeligheten, kan videre forandre seg, og danne nye forståelser av virkeligheten. Slikt er kunnskap stadig i endring og fornyelse (Postholm & Jacobsen, 2018). Det innebærer at forsker er bevisst forbindelsen mellom egen subjektivitet og det som studeres. Hvordan bevissthet rundt egen subjektivitet har blitt håndtert i denne studien redegjøres for senere i metodekapittelet.

3.1.1 Fenomenologi

Fenomenologien ble grunnlagt som filosofi av Edmund Husserl rundt år 1900 og har senere blitt videreutviklet til forskningsfeltet (Kvale & Brinkmann, 2015). Når det gjelder fenomenologi som kvalitativ forskning er det: «mer bestemt et begrep som peker på en interesse for å forstå sosiale fenomener ut ifra aktørenes egne perspektiver og beskrive verden slik den oppleves av informantene, ut fra den forståelse at den virkelige virkeligheten er den mennesker oppfatter» (Kvale & Brinkmann 2015, s. 45).

Utgangspunktet i en fenomenologisk tilnærming er at det vi studerer er verden slik den oppfattes av den enkelte (Postholm & Jacobsen, 2018). En søker å se det samme som dette mennesket ser og forsøker da å forstå andre mennesker på bakgrunn av deres opplevelser og erfaringer i deres livsverden (Dalen, 2011). I denne studien er det faglæreres livsverden og erfaringer knyttet til fenomenet klasseledelse som settes i sentrum for å oppnå innsikt og forståelse.

Dette innebærer at forsker må tilstrebe å legge sin forforståelse til side, og lytte til informantenes fortellinger. Videre vil fortolkning av mening med fenomenene som blir beskrevet være viktig (Kvale & Brinkmann, 2015).

3.1.2 Hermeneutikk

Intervjuene får sin form som tekst etter transkribering, som åpner opp for en hermeneutisk tilnærming. Ikke forstått som en spesifikk oppskrift å fortolke mening på, men som noen grunnleggende prinsipper som ligger bak fortolkningene i studien.

«Hermeneutikk er læren om fortolkning av tekster» skriver Kvale og Brinkmann (2015 s. 73). I dette ligger det at meningsfortolkningen ses i lys av den sammenhengen det som studeres er del av (Thagaard, 2013), og at det fokuseres på et dypere meningsinnhold enn det som umiddelbart blir oppfattet, når utsagnene tolkes (Dalen, 2011).

Et sentralt prinsipp innenfor hermeneutikken er den hermeneutiske sirkel, som innebærer en kontinuerlig prosess mellom å se deler og helhet (Kvale & Brinkmann, 2015). For å forstå helheten må vi fortolke de ulike delene, som videre settes i relasjon til helheten igjen. På denne måten får en stadig dypere forståelse av fenomenet. Denne sirkuleringen, med veksling mellom del og helhet, har ingen naturlig start eller slutt. Prosessen kalles da også gjerne den hermeneutiske spiral (Gilje & Grimen, 1993) som illustrerer at en går dypere og dypere inn i forståelsen.

De meningene som tolkes ut ifra en tekst vil alltid være forbundet med konteksten, og da er det sentralt å være bevisst på forskerens påvirkning i studien, da forskeren er en del av konteksten. I et hermeneutisk perspektiv bygger all forståelse på en forforståelse (Thagaard, 2013), og forskeren vil aldri kunne ha et nøytralt blikk på virkeligheten.

I søken om å få innblikk i faglærerens erfaring av klasseledelse, og dermed oppnå større forståelse for dette fenomenet, var det viktig å undersøke hvilke begreper og kategorier jeg som forsker selv hadde med meg inn i arbeidet.

Den hermeneutiske tradisjonen vektlegger at det finnes et fortolkningsmangfold. Det er ikke slik at det gjelder å komme frem til en riktig fortolkning, da det er nettopp de ulike fortolkningene som styrker og beriker intervjuforskningen (Kvale & Brinkmann, 2015).

Dette forutsetter en perspektivisk subjektivitet ved fortolkningsforskjeller. I dette ligger det at forskeren velger ulike perspektiver og stiller ulike spørsmål til teksten. Kontra en partisk subjektivitet der forskeren kun ser fortolkninger som støtter deres egne meninger og forforståelse (Kvale & Brinkmann 2015, s. 240).

Skilbrei (2019) skriver at forskeren bør ha strategier for å utforske egne erfaringer, meninger og preferanser. Dette for å unngå at fortolkningen av datamaterialet ikke blir forpreget av disse. På grunnlag av dette legges det frem hvordan forforståelsen har blitt håndtert i dette prosjektet.

3.1.3 Forforståelse

Dalen (2013) skriver at en bevissthet rundt forskerens forforståelse øker forskerens sensitivitet for å se muligheter for teoriutvikling i intervjuet. Videre er det å gjøre eksplisitt rede for tilknytning til det fenomenet som studeres knyttet til validitet (Dalen, 2013).

Dette blir også presisert av Maxwell (2013), som skriver: «Explaining your possible biases and how you will deal with these is a key task of your research proposal» (s. 124).

Med flere års erfaring som faglærer har det blitt gjort flere grep for å holde forforståelsen i sjakk. For det første, å bli denne bevisst fra start. Da intervjuguiden nærmet seg ferdigstilt ble det notert ned hva jeg selv ville ha svart på spørsmålene. Dette for ytterligere å få innsikt i subjektive antakelser. Ved å stille meg selv disse spørsmålene kom frem nye lag i forforståelsen jeg ikke hadde vært bevisst på før.

Følgene av dette var at det førte til en bevissthet i intervjuene om å forholde meg nøytral, da intervjupersonene sa ting som passet med min forforståelse. Det førte videre til en årvåkenhet som gjorde at jeg stoppet opp og reflekterte om det virkelig kunne være *dette* intervjupersonen mente, eller om jeg tolket det slik fordi det passet med mine antakelser. Det var med andre ord enklere å skille om det var min egen forforståelse som lå til grunn for tolkningene eller meningsinnholdet i datamaterialet.

3.2 Forskningsdesign

3.2.1 Kvalitativ metode

Det ble i denne studien ansett som mest hensiktsmessig å ha en kvalitativ tilnærming for å kunne svare på problemstilling og forskningsspørsmål. Hvorfor kvalitativ metode ble ansett som mer gunstig enn kvantitativ i dette prosjektet begrunnes nedenfor.

Problemstillingen, som retter seg mot å få innsikt i faglæreres erfaringer, fordrer en kvalitativ metode. Dette muliggjør å gå i dybden på fenomenet (Kleven, 2014) og kvalitative forskningsintervjuer kan gi et godt grunnlag for å forstå sosiale fenomener og å få innsikt i personers erfaringer, tanker og følelser (Thagaard, 2013). For kunne begrunne en kvalitativ metode, må det da også begrunnes for utformingen av problemstillingen, som tydelig legger føringer for en kvalitativ tilnærming.

Før problemstillingen var ferdig utformet var det et mål å belyse faglærere og klasseledelse. Hvilken kunnskap som eksisterte fra før var utslagsgivende for retningen problemstillingen tok, og da også den metodiske tilnærmingen. Etter litteratursøk, både i norsk og internasjonal sammenheng, lyktes det ikke å finne andre studier der faglærere og klasseledelse var hovedfokus. Lite forskning på temaet var da retningsgivende for å gå i dybden på fenomenet, og finne ut hvordan faglærere erfarer klasseledelse. En strategi som også støttes av Thagaard (2013). Når kunnskapsgrunnlaget rund tematikken for studien var magert, ville en kvalitativ tilnærming være gunstig, da dette gjorde det mulig å gå i dybden og belyse noe som tidligere ikke hadde vært tema for forskning.

Kvantitative metoder er egnet for å svare på spørsmål som retter seg mot utbredelse, fordelinger og statistiske sammenhenger (Skilbrei, 2019). Det er hovedsakelig talldata forskeren arbeider med i kvantitativ forskning (Thagaard, 2013). Det kunne ha blitt utformet et spørreskjema om klasseledelse, som ble sendt ut til et representativt utvalg faglærere, og kanskje kontaktlærere for et sammenligningsgrunnlag. Med en annen problemstilling vel og merke, ville dette også kunne gi kunnskap om faglærere og klasseledelse.

Da det imidlertid var lite kunnskap fra før var det uklart hva en kvantitativ metode skulle søke å finne kunnskap om. Det var til slutt ikke spørsmål rettet mot mengde, omfang og utbredelse denne studien ønsket å besvare, men meningsdimensjonen ved fenomenet. I dette lå det også et ønske om å oppnå større forståelse for hva en faglærer er, og hvordan faglærerrollen kunne knyttes til klasseledelse. Uten nærhet til deltakerne ville dette vanskelig la seg gjøre. En spørreundersøkelse uten fleksibilitet og mulighet for å stille oppfølgingsspørsmål, få innsikt i subjektive opplevelser samt følge intervjupersonenes fortellinger ville ikke gitt den samme muligheten til å utforske meningsdimensjonen ved fenomenet.

Det kan også nevnes at det ble vurdert om observasjon som metode, da med en annen vinkling på problemstillingen, kunne vært bedre egnet for å utforske dette fenomenet. En casestudie med kombinasjon av observasjon og intervju, der en fulgte en faglærer over lengre tid i flere klasserom og i forskjellige samarbeidskonstellasjoner kunne vært interessant for å belyse faglæreres klasseledelse. Da kunne en eksempelvis studert om faglæreren hadde ulike kommunikasjonsmønstre og ledelsesstrategier ovenfor ulike elevgrupper. På grunn av oppgavens omfang med tanke på tid og ressurser ble denne ideen lagt til sides.

Det har liten hensikt å stille disse metodene opp mot hverandre. Forskjellige metodetradisjoner kan hver for seg bidra med forskjellige kunnskapsdimensjoner (Aase & Fossåskaret, 2007). I og med at det var lite kunnskap på området var det ønskelig å gå i dybden og studere fenomenets karakter og innhold. Faglæreres erfaringer kunne gi en slik innsikt, og dermed ble kvalitativ metode ansett som best egnet for å kunne svare på problemstillingen.

Forskningsdesignet har tatt form etter inspirasjon fra Maxwell (2013) og den lineære presentasjonen av designet som følger, gjenspeiler prosessen på en noe feilaktig måte.

I utarbeidelsen av designet har de ulike elementene med problemstillingen i sentrum hele tiden blitt utviklet i relasjon til hverandre, for å forsøke å oppnå metodologisk koherens. Dette ved at de ulike delene i forskningsdesignet har god sammenheng og er godt integrerte i hverandre.

3.2.2 Kvalitativt forskningsintervju

Det ble benyttet et delvis strukturert kvalitativt forskningsintervju som ut ifra et fenomenologisk perspektiv «søker å innhente beskrivelser av intervjupersonens livsverden, og særlig fortolkninger av meningen med fenomenene som blir beskrevet» (Kvale & Brinkmann 2015, s. 46). Intervju ble ansett som en god fremgangsmåte for å innhente fylldige beskrivelser om hvordan faglærere erfarer klasseledelse.

Ut ifra den vitenskapsteoretiske tilnærmingen ses ikke informasjon som noe som skal hentes ut, bokstavelig talt. Det er i møte med forsker og intervjuperson at forståelsen blir konstruert, og intervju ses da på som aktiv kunnskapsproduksjon (Kvale & Brinkmann, 2015). På bakgrunn av det brukes ordet *intervjuperson* i studien, fremfor ordet *informant*.

Et semistrukturert intervju er fleksibelt. Det er verken en åpen samtale eller en lukket samtale låst til faste spørsmål i rekkefølge (Kvale & Brinkmann, 2015). Dette innebar at temaene ble fastlagt på forhånd, men ikke rekkefølgen (foruten helt i starten på intervjuet). Ved å ikke ha en bestemt rekkefølge ble det sikret informasjon i de temaene som ble ansett som viktige, samtidig som fleksibiliteten gjorde det mulig å følge intervjupersonens historie. Det åpnet også opp for at intervjupersonen kunne ta opp temaer som ikke var planlagt i forkant, og snakke om personlige opplevelser.

Når intervjupersonene kan være med på å forme hva som tas opp, kommer erfaringene og oppfatningene gjerne godt frem skriver Christoffersen og Johannessen (2012).

Ved at alle intervjupersonene ble intervjuet rundt de samme temaene, ble også en tematisk analyse muliggjort (Thagaard, 2013). Et semistrukturert intervju i denne studien står slik i relasjon til den etterfølgende analysen. Dersom det ikke var noen form for struktur ville det bli vanskelig i ettertid å gjøre en temasentrert analyse.

3.2.3 Intervjuguide

Problemstillingen ble omsatt til konkrete temaer og spørsmål i en intervjuguide (vedlegg 3). Dette var et kritisk punkt i forskningsprosessen, med tanke på at intervjuguiden ville legge føringer for hva som ble snakket om under intervjuene, og videre for all analyse, resultater og drøfting. Det vies derfor plass til dette, slik at prosessen blir gjennomiktig.

Som tidligere nevnt har ikke forskningsprosessen vært en lineær prosess, men en stadig tilbakevending til de ulike delene i forskningsdesignet, for å skape en integrert helhet mellom problemstilling, teori og metode. Intervjuguiden og de ulike temaene springer ut ifra problemstillingen og forskningsspørsmålene, og er videre knyttet til det teoretiske bakteppet for studien. Intervjuguiden ble utviklet igjennom å stadig se disse elementene i relasjon med hverandre, og ikke minst være bevisst egne forutinntatte forståelser. Egen erfaring kunne både være en styrke ved god kjennskap til feltet, og en svakhet ved at jeg mer eller mindre ubevisst ville dreie forskningen i retningen mot mine meninger og oppfatninger (Skilbrei, 2019).

Selv om intervjuet var semistrukturert ble de to første temaene allikevel fastlåst i starten av intervjuet, med et ønske om å snakke om faglærere og klasseledelse på en mer generell basis,

før intervjuet gikk dypere inn på de relasjonelle aspektene ved klasseledelse. Disse temaene ble også ansett som gunstige for å oppnå en god start på intervjuet.

Det første temaet som fulgte etter bakgrunnsspørsmålene var *timelærer eller faglærer*. I og med at begrepene timelærer og faglærer var diffuse, var det ønskelig å få frem intervjupersonenes refleksjoner rundt disse begrepene med mål om at dette kunne nyanseres.

Deretter ble temaet *klasseledelse* introdusert. Her ble det unnlatt å ha fokus på relasjoner. Dette fordi studien ønsket å fokusere på lærernes fortellinger, uten å føre dem i retning av at det måtte handle om det relasjonelle aspektet av klasseledelse. Kanskje kunne det komme frem interessante aspekter dersom vi for en liten stund ikke hadde søkelyset på det relasjonelle. I og med at forsker hadde en subjektiv antakelse om at gode relasjoner kunne være krevende å bygge som faglærer, var dette også et forsøk på å legge egen subjektivitet til sides. Siden intervjuet senere skulle peile seg inn på relasjoner mellom lærer og elever, ville dette temaet uansett bli dekket.

Dette støttes også av metodelitteraturen, som påpeker at det er viktig å stille åpne spørsmål når ett nytt tema introduseres. Slik får intervjupersonene mulighet til å danne mening, uten at det påvirkes i stor grad av forsker. Etter de åpne spørsmålene kan en heller stille mer spesifikke spørsmål. Det innebærer imidlertid at forskerens påvirkning av intervjuet blir større (Blossing, Roland & Sølvik, 2019). Om dette styrket studiens validitet er vanskelig å vurdere, da intervjupersonene var informerte via informert samtykke at det ville være fokus på lærer-elev-relasjoner.

En bred internasjonal forskning er relativt samstemte rundt noen temaer når det gjelder klasseledelse som bidrar til faglig og sosial utvikling. Den videre tematiseringen ble hentet fra Nordenbo et al. (2008). Med utgangspunkt i deres forskning ble det utledet tre temaer til intervjuguiden som vektla lærer-elev relasjoner, faglig kompetanse og rutiner, regjelling og struktur. Videre ønsket studien å innsikt erfaringene rundt samarbeidet lærerne var del av, og knytte dette opp mot klasseledelse. Et eget tema ble derfor viet til dette.

3.2.4 Utvalg og utvalgsprosedyre

Utvalget ble satt sammen med mål om å belyse problemstillingen «*Hvordan erfarer faglærere i barneskolen klasseledelse?*» Utvalget var strategisk fordi deltakerne hadde egenskaper

relevante for problemstillingen. Videre kan det karakteriseres som et tilgjengelighetsutvalg da fremgangsmåten for å velge ut deltakere var basert på tilgjengelighet (Thagaard, 2013).

Utvalget bestod av fem faglærere fra fem ulike skoler. Da den analytiske logikken innenfor kvalitativ forskning ikke baserer seg på et representativitetsprinsipp (Thagaard, 2013) ble dette ansett som å være egnet for å kunne besvare problemstillingen.

Med bakgrunn i at dette også er en masteroppgave, med lite ressurser og tid til rådighet, var det også en grunn til å begrense utvalget til fem intervjupersoner. Samtidig som det kunne gi et rikt datamateriale var det også overkommelig i sammenheng med studiens tidsramme og det å gjøre grundige analyser og tolkninger. Dette står slik i relasjon til de andre metodiske valgene. En fenomenologisk tilnærming innebærer å gå i dybden på intervjupersonenes opplevelser og erfaringer. Skulle studien hatt med flere intervjupersoner, kunne det innenfor tidsrammen gått på bekostning av kvaliteten på arbeidet.

Disse valgene støttes blant annet av Kvale og Brinkmann (2015), som også viser til en misoppfatning som går ut på at desto flere intervjuer, desto mer vitenskapelig. Det er fullt mulig å si noe interessant om klasseledelse med et få antall intervjupersoner. Det fremheves også av Postholm (2010) som skriver at en kan finne en felles essens ved å intervju få personer.

Alle intervjupersonene arbeidet i den samme kommunen. Dette fordi det ikke var relevant ut ifra den metodiske tilnærmingen å sammenligne resultater fra ulike kommuner. Dette er en storbykommune, der skolene er store, stort sett med to eller flere parallellklasser per årstrinn. Hadde studien blitt gjort i en kommune på bygden, med få elever i klassene, ville kanskje resultatet sett annerledes ut.

Videre var det et inklusjonskriteria at lærerne underviste i fire klasser eller fler, på to trinn eller fler, uten kontaktlæreransvar. Slik er det sider ved fenomenet som ikke blir belyst. Hvordan klasseledelse erfares når faglæreren eksempelvis underviser i to klasser og på ett trinn. Disse valgene begrunnes med et ønske om å få innsikt i hvordan faglærere erfarer å være leder i mange klasser og hvordan det erfares å samarbeide med flere trinn. *Mange* er ikke entydig, men fire klasser eller mer ble ansett som hensiktsmessig for å kunne gi innsikt i dette.

Det at intervjupersonene ikke skulle ha kontaktlæreransvar har en tydelig forbindelse til problemstillingen, da denne studien gjelder faglærere. Om faglærerne hadde

spesialundervisning ved siden av det å være faglærere, ble ikke satt som et eksklusjonskriterium. To av intervjupersonene hadde en slik funksjon.

Videre var det viktig å ha variasjon i utvalget for ikke å få en viss type læreres erfaringer med klasseledelse. Eksempelvis viser Wubbels, Brekelmans, den Brok og van Tartwijk (2006) til at nyutdannede lærere har mer problemer i å håndtere klasser, og at erfarne lærere har en tendens til å bli mer autoritære. Utvalget varierte derfor med hensyn til erfaring i skolen, type fag de underviste i og kjønn.

Det var bare en mannlig lærer med i studien. Sett i forhold til at det i grunnskolen er overvekt av kvinnelige lærere (SSB, 2019) kan det forklare at det var vanskelig å tilknytte seg mannlige intervjupersoner med de kriteriene som var satt.

Det hadde vært ønskelig med større variasjon knyttet til fag. De praktisk-estetiske fagene fikk en overvekt, og det er mulig at noen resultater vil være knyttet til disse fagenes natur. Det var også i de praktisk-estetiske fagene lærerne kun underviste i ett fag, og hadde flest klasser.

Ingen av lærerne arbeidet på de samme skolene, dette for å få fortellinger fra ulike skolekulturer.

3.2.4.1 Utvalgsprosedyre

Rekruttering og tilgang til intervjupersoner kan være vanskelig skriver Christoffersen og Johannesen (2012). Med visshet om at mange masterstudenter ønsker innpass i skolen, og at formelle henvendelser ikke alltid fører frem (Thagaard, 2013) ble det benyttet to strategier for å rekruttere intervjupersoner.

Den ene var å henvende meg rektor eller avdelingsleder ved aktuelle skoler. Det ble sendt en epost med forespørsel og det informerte samtykket som vedlegg. Det ble spurt om ledelsen kunne videreformidle forespørselen til aktuelle lærere og sende meg kontaktinformasjon etter at lærerne eventuelt hadde gitt positiv respons.

Det var varierende tilbakemeldinger på dette arbeidet. Noen skoler hadde ikke faglærere som fylte kriteriene. Andre ga tilbakemelding på at de hadde videresendt mailen til aktuelle lærere. Ved ett tilfelle gav rektor meg et navn og en epostadresse til en deltaker som hadde gitt sitt

samtykke til at jeg kunne ta kontakt. Den andre intervjupersonen tok selv kontakt med meg via epost.

Med denne strategien kom jeg i kontakt med fire faglærere. To av disse ble inkludert i studien. Den tredje faglæreren som meldte sin interesse hadde det samme faget som to andre intervjupersoner, som allerede hadde blitt intervjuet. Den fjerde faglæreren tok kontakt etter at fem intervjuer var overstått, og ble derfor ikke inkludert i studien.

Den andre utvalgsstrategien var å bruke personlige nettverk. Med mange bekjente som arbeider i skolen, hadde jeg allerede kontaktinformasjon til lærere som fylte kriteriene. Jeg tok da direkte kontakt og formidlet informert samtykke. Siden det da var bekjente som ble forespurt, ble det ekstra viktig å presisere at dette var frivillig, og ikke måtte føles som press. Det ble presisert i den første kontakten, og videre i dialogen som fulgte. Tre intervjupersoner ble knyttet til studien via denne strategien.

Om disse deltakerne hadde sagt ja til å være med i studien dersom de ikke var bekjente er vanskelig å vite. Det hadde vært hensiktsmessig om alle intervjupersonene var knyttet til den første utvalgsstrategien.

3.2.5 Datainnsamling

I tråd med anbefalinger fra metodelitteraturen, blant annet Dalen (2011), ble det planlagt å gjøre et pilotintervju to uker i forkant av intervjuene. På grunn av uforutsette hendelser lot dette imidlertid seg ikke gjøre før den første intervjuavtalen. Dette kan ha påvirket datamaterialet.

Da det første intervjuet skulle transkriberes ble det tydeliggjort hvorfor pilotintervju er viktig for en uerfaren forsker. Jeg var litt for engasjert i stedet for å være en aktiv lytter, som Kvale og Brinkmann (2015) anser som viktig. Videre var det sekvenser der intervjupersonen burde fått mer tid til å tenke, før jeg gikk videre til et nytt spørsmål. Kanskje gikk en glipp av verdifullt datamateriale her.

På tross av dette var det mange lange sekvenser i intervjuet der intervjupersonen forteller og utdyper, kombinert med relevante oppfølgingsspørsmål. Videre virket intervjuguiden til å fungere godt. Underveis bevegde vi oss frem og tilbake mellom de forskjellige temaene og

intervjupersonen tok initiativ til å snakke om temaer som stod lengre nede i intervjuguiden, noe som styrket kvaliteten på intervjuet ved at det ikke bare var forsker som la føringer for nye temaer.

Intervju er et håndverk skriver Kvale og Brinkmann (2015), og et håndverk tar tid å lære seg da det trengs både ferdigheter, kunnskap og erfaring. Det mest konstruktive å gjøre var å ta lærdom av dette første intervjuet. Det ble lyttet til flere ganger, markert i transkripsjonen hvor jeg antakelig påvirket for mye, og videre reflektert over rollen som intervjuer.

Fravær av pilotintervju har da implikasjoner på studien ved at det første intervjuet ikke var av så god kvalitet som det kunne vært. Ut ifra den vitenskapsteoretiske forankringen til studien, hvor forståelse konstrueres i interaksjon, ble det likevel valgt å ha med resultatene fra dette intervjuet. Dette fordi størsteparten av intervjuet ble vurdert til å ha god kvalitet, og ikke være for preget av forskers nærvær.

Intervjuene ble tatt opp på båndopptaker og plassert hensiktsmessig med tanke på god lyd kvalitet i forhold til akustikk, avstand og sensitivitet på mikrofon. Etter intervjuet ble det skrevet refleksjonsnotater, for å ikke glemme de umiddelbare tankene i møte med datamaterialet.

I intervjuforskning vil det være et asymmetrisk maktforhold mellom forsker og intervjuperson (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 52). Dette kan føre til at intervjupersonen eksempelvis holder tilbake informasjon og snakker utenom temaet. Det er flere forhold som imidlertid tenkes å kunne ha dempet denne asymmetrien. Forsker som selv er lærer, kvinne og relativt ung. I tillegg følger statusen student, der studenten står i et avhengighetsforhold til intervjupersonen fordi studenten har behov for innsikt i deres erfaringer. Disse forholdene kan tenkes å ha utjevnet dette asymmetriske maktforholdet.

I analyse og tolkningsarbeidet kom imidlertid denne maktposisjonen mer til uttrykk, og i så måte også det etiske ansvaret forskeren har. Da resultatene skulle drøftes og settes inn i en større kontekst kjentes det på et stort ansvar ovenfor intervjupersonene. Dette vedrørende de tolkninger som ble gjort, og faren for at intervjupersonene ikke ville kjenne seg igjen i tolkningene.

Det var god flyt i intervjuene, og lærdom fra det første intervjuet kom til nytte. Jeg var en bedre lytter, hentet opp tråden på tidligere ting intervjupersonen hadde sagt og stilte bedre

oppfølgingsspørsmål. Dette var ferdigheter som utviklet seg for hvert intervju. Jeg erfarte også at kunnskap på området med en forforståelse i sjakk bidrog til en god dynamikk. Under analysen og tolkningsprosessen ble jeg likevel oppmerksom på anledninger som ikke ble grepet, med tanke på å få mer utfyllende informasjon.

3.2.6 Transkribering av intervjudata

Jeg gjorde transkripsjonene selv, og ble på den måten godt kjent med datamaterialet. Transkriberingen av intervjuene ble gjort så snart det lot seg gjøre etter at intervjuet var ferdig. Dette for å ha intervjuet ferskt i minne. Dette var også en forberedelse på de forestående intervjuene, da det var mye å lære om intervjuhåndverket ved å transkribere. Transkriberingen ble gjort i et vanlig tekstbehandlingsprogram.

Kvale og Brinkmann (2015) sier det ikke er noen universell form for transkripsjoner, men en rekke valg som må tas. Den samme skriveprosedyren ble brukt, og det ble utviklet et eget system for å markere tenkepauser og i hvor stor grad småord som hmm og mmm ble tatt med.

Siden det skulle brukes temasentrert analyse, ble en del slike småord luket bort når det fremgikk tydelig at det ikke hadde noen betydning for meningsinnholdet.

Transkripsjonene ble skrevet på bokmål for å anonymisere dialekt. Noen typiske ord som blir brukt i den spesifikke dialekten, ble også omskrevet. Dette fordi bruk av dem kombinert med kontekstuelle beskrivelser ville kunne gi en ganske tydelig pekepinn på hvor i landet studien fant sted. Kombinert med andre data kunne dette være en trussel for anonymitet.

Noen få sitater ble i den ferdige rapporteringen omformulert til et mer korrekt språk på grunn av etiske hensyn (Kvale & Brinkmann, 2015).

3.2.7 Analyse og tolkning av intervjudata

Analyse er en prosess som ikke kan knyttes til et spesifikt tidspunkt i studien. Det vitenskapsteoretiske ståstedet, tidligere forskning og mine egne erfaringer og meninger danner til sammen denne studiens fortolkningsrammer som både er muliggjørende og begrensende alt etter hvordan de brukes. Som briller kan de gjøre at noen ting ses mer tydelig, og videre at

andre deler kan komme i bakgrunnen (Skilbrei, 2019). I dette ligger det at datamaterialet innenfor disse rammene kan forstås og tolkes på mange måter. Eksempelvis kan egen bakgrunn, forforståelse og forskningsmiljø spille inn på hvordan datamaterialet tolkes.

Analyse og tolkning startet allerede da temaet for studien ble valgt, og videre har det skjedd løpende under hele prosessen. Eksempelvis ved å velge ut teori og relevant forskning ble det gjort en tolkning innledningsvis om hva som ble ansett som relevant å knytte til fenomenet. Dette formet videre intervjuguiden. Videre ble det allerede i intervjusituasjonen dannet et vagt bilde om hva som kunne være det sentrale meningsinnholdet i det intervjupersonene fortalte, en prosess som også beskrives av Kvale og Brinkmann (2015).

Det ble skrevet mange notater underveis i arbeidet. Både rett etter intervjuene, men også under transkriberingen. Dette for å ikke gå glipp av umiddelbare spontane tanker i møte med datamaterialet. Denne lyttingen, skrivingen og tenkningen under transkriberingen er også en del av analyse og tolkningsarbeidet skriver Maxwell (2013). Transkripsjoner som ble lest på nytt, etter at de hadde ligget en stund, åpnet også opp for en dypere forståelse, da tekstene ble sett med nye briller preget av den retningen tolkningen av datamaterialet tok.

Det har vært en kontinuerlig prosess hvor forståelse har utviklet seg, noe som gjenspeiler den hermeneutiske spiralen (Kvale & Brinkmann, 2015).

Videre vil dette delkapittelet omfatte den delen av prosessen som fant sted etter at intervjuene var gjennomført, den *egentlige kvalitative analysen* som Kvale og Brinkmann (2015) kaller det.

3.2.7.1 Temasentrert analyse

«Hensikten med fenomenologiske studier er å finne essensen eller den sentrale underliggende meningen av en opplevelse eller en erfaring» (Postholm, 2010, s. 99).

For å forsøke å finne frem til en sentral underliggende mening av faglæreres erfaringer med klasseledelse ble det benyttet en temasentrert analytisk tilnærming. Dette fordi det var informasjonen rundt temaene som ble vektlagt, og ikke personene, som ville ledet an til en personsentrert analyse (Thagaard, 2013). Videre ble alle intervjupersonene stilt de samme spørsmålene utledet fra sentrale temaer operasjonalisert i intervjuguiden, som også grunngir en temasentrert analyse, og muligheter til å sammenligne innholdet i de fem intervjuene.

3.2.7.2 Koding og kategorisering

I en temasentrert analyse er koding og kategorisering vesentlig, og det finnes mange fremgangsmåter som kan benyttes. Postholm (2010) og Maxwell (2013) presiserer at forskjellige analysemetoder ikke må forstås som oppskrifter forskeren må forholde seg til. Det viktigste er å vise selvstendighet og kreativitet i bruk av de rammene disse retningslinjene gir (Postholm, 2010). Det som til syvende og sist er avgjørende, er om en med de kodene en utvikler kan møte problemstillingen på en hensiktsmessig måte.

Etter at intervjuene var transkriberte startet arbeidet med å finne sentrale temaer og meningsbærende elementer i datamaterialet som var relevant for problemstillingen. Transkripsjonene ble lagt inn i programmet Nvivo for videre bearbeiding. Koding er en forberedelse for analyse skriver Kvale og Brinkmann (2015), og denne kodingen ble gjort ved å markere avsnitt i datamaterialet og lage noder, som det heter i Nvivo, det samme som koder.

Kodene ble valgt med tanke på at de skulle gjenspeile det sentrale meningsinnholdet i tekstavsnittet. I starten var denne prosessen hovedsakelig datastyrt ved det ikke var utviklet koder på forhånd, men ble utviklet gjennom tolkning av datamaterialet (Kvale & Brinkmann, 2015). Disse kodene var i stor grad empirinære, ved at de ble kodet med begreper intervjupersonene selv brukte. Eksempelvis kunne det være «mange elever». Etter hvert i prosessen ble det det også utviklet teoretiske koder, som hadde sitt utgangspunkt i teori knyttet til studien, samt nye innslag av teori. Eksempelvis begrepet «atferdskorrigerer», som ikke var et ord intervjupersonene brukte selv. Prosessen var således både induktiv og deduktiv (Thagaard, 2013).

Kodene ble videre samlet i kategorier. Disse kategoriene var også teoristyrte og begrepsstyrte. Eksempelvis hadde *situasjonsbetinget klasseledelse* sitt utgangspunkt i det teoretiske rammeverket, og *lære navn* sitt utgangspunkt i intervjupersonenes begreper.

Til slutt ble de ulike kategoriene plassert innunder sentrale temaer som fremgikk fra det teoretiske bakteppe for studien og som intervjuguiden bygget på. Studiens vide problemstilling gjorde at dette ble sett på som mest hensiktsmessig for å få oversikt over datamaterialet. Når temaene var vide rommet de også uventede funn. Det er disse temaene med flere underkategorier som presenteres i resultatdelen som er; faglærer, klasseledelse, relasjoner og samarbeid.

Prosessen har vært dynamisk i forholdt til å utforske meningsinnhold i empirien og se dette i lys av teoretiske begreper. Empirien dannet grunnlag for å utvikle ny teori, samtidig som etablert teori var et utgangspunkt for forskningen og ble knyttet til empiri for å oppnå forståelse for meningsinnholdet. Eksempelvis kunne datamaterialet danne ny teori om faglærerrolle og autoritet. Samtidig kunne etablert teori om elevkultur og klassen som sosialt system være med på å belyse faglærernes erfaringer fra klasserommet.

3.2.7.3 Fortolkning av mening

«Mens koding bryter ned en tekst i mindre enheter, kan meningstolkning utvide den opprinnelige teksten ved å legge til hermeneutiske lag som muliggjør forståelse» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 230). Neste steg i analysen var å vektlegge fortolkning av mening. En del av dette ble allerede gjort da kodene ble plassert i kategorier. Meningsfortolkningen kan slik ikke knyttes til et eksakt tidspunkt.

Lange tekstutsnitt knyttet til kodene var gunstige i dette arbeidet. Det muliggjorde å se uttalelsen til intervjupersonen i en større kontekst. At intervjupersonene fikk fiktive navn var også en strategi i dette. Dette i tro om at det var lettere å holde orden på datamaterialet i kanskje den aller viktigste programvaren; hodet. Videre var strategien i denne prosessen å studere og stille ulike spørsmål til det som var likt, det som var unikt og skilte seg ut, samt det som var ulikt for intervjupersonene.

3.2.8 Forskningens reliabilitet

Reliabilitet knyttes til ”spørsmålet om en kritisk vurdering av prosjektet gir inntrykk av at forskningen er utført på en pålitelig og tillitsvekkende måte” (Thagaard, 2013, s. 201).

Når reliabilitet er knyttet til kvalitativ forskning vurderes dette med hensyn til troverdighet (Corbin & Strauss referert i Thaggard, 2013, s. 201). Det skilles mellom *intern* og *ekstern* reliabilitet (Seale, referert i Thagaard, 2013). Ekstern reliabilitet er knyttet til spørsmålet om studien kan gjentas og resultatene reproduseres, ved at en annen forsker bruker den samme metoden i en annen situasjon.

Denne studien benytter seg av semistrukturert og fleksibelt intervju, samt står på et vitenskapsteoretisk grunnlag som tilsier at kunnskapen konstrueres mellom forsker og intervjuperson. Den eksterne reliabiliteten vil derfor ikke være relevant her. Dette støttes også av Thagaard (2013) som skriver at spørsmål om repliserbarhet er knyttet til en positivistisk forskningslogikk, hvor relasjon mellom forsker og den som studeres ikke tenkes å påvirke resultatene.

Den interne reliabiliteten er knyttet til å vise gjennomskiktighet i forskningsprosessen (Silverman, referert i Thagaard, 2013, s. 202). Igjennom hele redegjørelsen av forskningsprosessen har det vært tilstrebet å være så konkret og spesifikk som mulig for å oppnå en slik gjennomskiktighet. Eksempelvis vedrørende utvikling av intervjuguide og utvalgsstrategi. Igjennom hele rapporteringen har valg blitt begrunnet, og det har blitt vist til svakheter ved studien.

3.2.9 Forskningens validitet

Validitet dreier seg om hvor sikkert er det at den valgte forskningsmetoden finner svar på det den har som mål å finne svar på. Det kan eksempelvis dreie seg om utvalget er egnet for å belyse problemstillingen, eller om tolkningene anses som gyldige eller ikke (Thagaard, 2013; Postholm, 2010).

I ethvert forskningsprosjekt vil det være forhold som kan svekke validiteten. Maxwell (2013) presiserer at dette er validitetstrusler forskeren må være oppmerksom på og håndtere under hele forskningsprosessen. Det vil være for sent å behandle validitetsspørsmål etter at man er ferdig med intervjuene og analysen. Heller ikke alle validitetstrusler kan håndteres. Det viktigste er ikke nødvendigvis å eliminere disse truslene, men anerkjenne at de er der, belyse dem og gjøre rede for hvilken påvirkning dette kan ha hatt på studien (Maxwell, 2013).

Nedenfor vil det redegjøres for hvilke validitetstrusler det har vært bevissthet rundt i denne studien, samt hvordan de har blitt håndtert eller tenkes å ha kunnet påvirket resultatene.

Det første steget for å forsøke å styrke validiteten var å behandle disse spørsmålene tidlig i forskningsprosessen, samt være bevisst underveis i alle valg som ble tatt. Eksempelvis da intervjuguiden skulle operasjonaliseres eller hvilke utvalgsriterier som skulle gjelde. Det

handlet om å hele tiden tenke kvalitet i forskningsdesignet, og vurdere hvilke implikasjoner det ene eller andre valget kunne ha.

Flere av disse validitetstruslene kunne knyttes til forsker, med kombinasjon av en nær tilknytning til feltet og lite forskerererfaring. Det ble ansett som en trussel at datainnsamlingen, analysen og tolkningen kunne bli for sterkt påvirket av min forforståelse, teorier og verdier. En fare knyttet til å være for oppmerksom og sensitiv for visse uttalelser i datamaterialet, og ubevisst kode dette inn i kategorier som passet mine forforståelser og antakelser. For det andre kunne jeg påvirke intervjupersonene, både under selve intervjuet og i utarbeidelse av tema og spørsmål til intervjuguiden.

Denne trusselen ble håndtert ved å være særs bevisst på egen forforståelse igjennom hele forskningsprosessen. Ved å ha en bevisstgjøring av dette i forkant av intervjuene, analysen og tolkningen gjorde det meg oppmerksom på min subjektivitet i møte med datamaterialet. At arbeidet også ble veiledet av en erfaren forsker ses også som ledd i håndteringen av dette.

I gjengivelsen av resultatene blir det brukt lange utsnitt fra teksten, slik at det tydeliggjøres hva tolkningene bygger på. Også i drøftingsdelen blir det tidvis brukt sitater for å tydeliggjøre grunnlaget for tolkninger.

Måten disse truslene har blitt håndtert, er videre forsøkt redegjort for underveis som forskningsdesignet har blitt lagt frem. Eksempelvis ble en overvekt av faglærere med praktisk-estetiske fag nevnt. Det ville blitt for mye repetisjon å nevne alle validitetstrusler og håndteringen av dette når det ligger implisitt i forskningsdesignet, som allerede er redegjort for. Noen tiltak er også ganske selvsagte. Eksempelvis det å bruke båndopptaker i intervjuet og sikre god lyd, slik at intervjupersonenes utsagn ble tilgjengelig for analyse og tolkning.

I hvert eneste delkapittel er det redegjort og begrunnet for de metodiske valgene, og hvordan de står i relasjon med hverandre. Validitetsspørsmålene kan slik følges som en rød tråd underveis i denne oppgaven. Slik er det også et forsøk på vise gjennomsiktighet, som også fremmes som en god strategi for å styrke validiteten (Silverman, 2011). Det oppfordres derfor til refleksiv og kritisk lesing, slik at leseren selv også kan vurdere om valgene gjort i studien møter vitenskapskriteriene i kvalitativ intervjuforskning.

Til slutt nevnes det at det ble gjort et grep inspirert av member-checks (Lincoln & Guba referert i Maxwell, 2013). Det ble imidlertid ikke gjort systematisk som Maxwell (2013)

anbefaler. Intervjupersonene fikk anledning til å lese igjennom resultatdelen og komme med tilbakemelding om det var utsagn de ikke kjente seg igjen i. Det kom ingen tilbakemeldinger fra intervjupersonene.

3.2.10 Overførbarhet

Overførbarhet dreier seg om den forståelsen for hvordan faglærere erfarer klasseledelse utviklet igjennom denne studien også kan gjelde i andre situasjoner (Thagaard, 2013).

Det har aldri vært denne studiens målsetning å generalisere resultatene, og det hadde heller ikke vært kompatibelt med de metodiske valgene gjort for studien. Målet har vært å få innsikt og forståelse for fenomenet klasseledelse og hvordan det erfares av faglærere.

Studien tenkes allikevel å kunne gi nyttige perspektiver til andre enn de fem faglærerne som var med i studien. Dette benevnes av Postholm (2010) som naturalistisk generalisering. Det handler om at lesere av forskningsteksten kan kjenne seg igjen i studien, og oppleve den som nyttig, og videre vurdere kvaliteten på teksten. Studien kan slik bidra til en bevisstgjøring rundt faglærerrollen i barneskolen.

Analysen har hatt fokus på aktørnivå for å forstå fenomener ut ifra deres perspektiver. Dette er i tråd med den fenomenologiske tilnærmingen. Samtidig kommer det også frem strukturer i organisasjonen som kan knyttes til intervjupersonenes erfaringer. Om disse strukturene er til stede på andre skoler grunngrir også studien hvorfor disse strukturene og faglærerrollen, er viktig å være oppmerksom på.

3.2.11 Feilkilder

Noe som kan ha påvirket resultatene i studien er at det i intervjuene i større grad ble fokusert på felles regler og rutiner og ikke så mye skolens normer og verdier. Dette må også ses i lys av at intervjuguiden brukte ordene «felles standard» som muligens genererte svar om regler og rutiner. Et enda bedre teoretisk arbeid i operasjonalisering av intervjuguide kunne ha gitt flere og mer varierte data.

3.2.12 Forskningens etiske overveininger

I forskningsprosessen er det viktig å være bevisst på de etiske aspektene kontinuerlig (Maxwell, 2013). Dette har vært tilstrebet også i denne prosessen, i alt fra valg av problemstilling til den ferdige publiserte oppgaven. Noen etiske betraktninger har allerede kommet frem tidligere i metodedelen.

En første avveining var om dette var relevant å forske på. Selv om det er en studentoppgave, har også samfunnet investert midler i denne studien. Videre bør en studie kunne tilføre ny og relevant kunnskap. Lærere skal ikke bruke tiden sin på å la seg intervju for ingenting. Innledningsvis ble dette redegjort for hvorfor dette kunne være et viktig bidrag til skoleforskningen.

Det har også blitt reflektert over egne holdninger og verdier som kan ha påvirket studien. Dette i tråd med forskningsetiske retningslinjer (Den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora [NESH], 2016).

Et generelt prinsipp er at forskeren har ansvar for å unngå skade og urimelig belastning for personer som deltar i forskningen (NESH, 2016). Det ble vurdert at studien ikke var sensitiv i den forstand at den kunne være belastende for de som deltok.

I tolkningsarbeidet ble det også gjort etiske refleksjoner som knyttet seg til om tolkninger var gyldige, og om fremstillingen av dem i teksten dannet et riktig bilde av det som kom frem i intervjuene. Refleksjoner rundt dette gjorde at fremstillingen noen steder ble endret, da drøfting av noen resultater gjorde at andre ting kom i bakgrunnen. Kanskje ville ikke den ene intervjupersonen kjenne seg igjen i det som ble vektlagt. Da ble det viktig å få frem et større bilde.

I tråd med de forskningsetiske retningslinjene om tilbakeføring av forskningsresultater, ble intervjupersonene forespurt en måned før innlevering om de ønsket å lese resultatene, og komme med tilbakemeldinger om de hadde det. Det ble avtalt med alle intervjupersonene at den ferdige studien skulle sendes til dem.

Før utvalgsprosessen startet ble prosjektet meldt inn til Norsk senter for forskningsdata (NSD) da prosjektet involverte innhenting av personopplysninger. Godkjenningen av dette ligger vedlagt (vedlegg 1). Informert samtykke (vedlegg 2) i tråd med NESH (2016) sine retningslinjer om å være fritt, informert og uttrykkelig, ble formidlet til intervjupersonene i

den første kontakten. Betydningen av informert samtykke ble også repetert og formidlet før intervjuet startet, og skrevet under av intervjupersonene.

All informasjon ble behandlet konfidensielt i tråd med NESH (2016) sine etiske retningslinjer. Dette ved å ikke formidle informasjon som kunne identifisere intervjupersonene. Dette innebar anonymisering som bruk av fiktive navn og ikke nevne navn på kommune og skoler. Videre innebar det også å være bevisst på at beskrivelser av kontekst, person og handlinger sammenlagt kunne true anonymitet. I denne fremstillingen er det da tatt slike hensyn, blant annet ved at data som ikke hadde betydning for meningsinnholdet i noen tilfeller ikke ble spesifisert, for å unngå at en kombinasjon av data ville true anonymitet.

Videre ble data knyttet til noen vanskelige hendelser behandlet med varsomhet. Det ble ikke knyttet til ett spesifikt fiktivt navn. Det ble heller ikke brukt lange sitater som ellers preger fremstillingen.

4. Resultat

I dette kapittelet presenteres resultatene fra intervjustudien. Fem faglærere i barneskolen ble intervjuet med mål om å få innsikt i hvordan faglærere erfarer klasseledelse. Felles for dem var at de hadde fire eller flere klasser de underviste i og to eller flere trinn de samarbeidet med. Funnene presenteres som temaer med ulike underkategorier som ble utviklet i analysen. Utsnitt fra datamaterialet presenteres med innrykk i teksten og i kursiv, for å tydeliggjøre hva som er intervjupersonenes utsagn.

Her presenteres utvalget med fiktive navn for å ivareta anonymitet:

- Odin: Faglærer i musikk, seks trinn, 17 klasser og 7 års erfaring i skolen.
Tone: Faglærer i engelsk og KRLE, to trinn, 4 klasser og 8 års erfaring i skolen.
Pia: Faglærer i kunst og håndverk, seks trinn, 15 klasser og 2 års erfaring i skolen.
Elin: Faglærer i norsk og matematikk, to trinn, 4 klasser, 18 års erfaring i skolen.
Helene: Faglærer i kunst og håndverk, fem trinn, 10 klasser, 1 ½ års erfaring i skolen

4.1 Faglærer

4.1.1 Faglærer / timelærer

Fire intervjupersoner beskrev seg som faglærer og ikke timelærer. Den femte intervjupersonen sa hun følte seg som timelærer dette året da hun underviste i noen fag som ikke var «hennes» fag, men brukte ordet *faglærer* om noen spurte. Tre av lærerne underviste i ett fag, og det var dette faget de hadde sin utdanning innenfor. Pia sier følgende:

«Fordi det...altså jeg tenker at timelærer da kan du jo være på mer ting også, trenger ikke bare ett fag. Jeg har ett fag som jeg underviser i. Jeg er på en måte faglærer da. Ja.»

De to andre lærerne som underviste i flere fag, derunder fag de ikke hadde fordypning i, var noe mer betenkte på hvilket begrep de brukte. Elin sier:

«Ja jeg..vet ikke helt forskjell...altså vet ikke helt forskjellen på begrepene egentlig. Men jeg føler jo at en...en faglærer er jo mer eeh...mer fokus på fagene du underviser i. Ikke at du bare skal fylle en timeplan med enkelttimer. Men at du er engasjert i de fagene du underviser i.»

Tone reflekterer også over spørsmålet og svarer:

«Eeh....jeg har alltid sett på meg selv som faglærer..men ..eeh..eeh...men akkurat den stillingen jeg er i nå så er jeg faktisk litt usikker på hva jeg ville kalt meg selv, siden hovedfagene mine alltid har vært engelsk og krle. Men nå er jeg jo involvert i litt flere fag. Så kanskje timelærer nå. I akkurat den stillingen jeg er i nå.»

Med et oppfølgingsspørsmål knyttet til dette kommer det frem at hun tenker at en er faglærer når en underviser i de fagene en har utdanning i.

4.1.2 Faglig engasjement og kompetanse

Jevnt over uttrykker lærerne at de er faglig engasjerte og den faglige kompetansen uttrykkes når de forteller om undervisning og tilpasset opplæring. Odin som underviser i musikk

forteller om hvordan han har fått i gang en ukentlig fellessamling på skolen og hvordan han bruker tid i fritimer og etter undervisning på elever som ønsker å spille i band.

Pia beskriver det som krevende men gøy å undervise i mange klasser. Det krever en del planlegging, men det er gøy.

Tone beskriver at hun brenner for fagene hun har fordypning i. På spørsmål om hvordan hun liker å undervise og ønsker å undervise i disse fagene sier hun:

« Både og...ja, hehe, jeg, jeg brenner jo veldig for engelsk og det merker jeg jo at mitt engasjement der smitter nok sikkert litt over eeh... og slike ting, og jeg...og KRLE også synes jeg er helt supert fag å undervise i. Så er det fag jeg ikke er sånn veldig...føler ikke det er min...sterkeste fag da som jeg også underviser i ja. Ja klart det har litt å si, ja.»

Dette sier hun i forbindelse med klasseledelse, og at det har litt å si om hun er faglig engasjert eller ei.

Helene uttrykker også at hun trives med å undervise i faget:

«Jeg synes at faglig er det superkjekt. Jeg brenner jo for faget, så jeg synes at det er...og jeg trives veldig godt på sløydsalen. Eehm...så faglig synes jeg det er veldig kjekt. Når det kommer til klasseledelse og relasjoner og slike ting, så er det jo en utfordring»

Når det gjelder tilpasset opplæring er alle lærerne svært bevisste på dette. Det kan være krevende, men de har alle gode eksempler på hvordan de tilpasser undervisningen. Odin forteller fra musikkundervisningen:

«(...)altså hvis vi skal lage musikk da på et dataprogram, så...ja så gjør de jo det etter den evnen de har på en måte. De som er steinbra forstår mye. De kjører på. Og de som ikke forstår alt, de..ja, de får lov til å bruke lengre tid, og, og begynne, begynne enkelt, og ta det derfra. Eehm....Også med, ja, ukulele også, for eksempel hvis vi spiller ukuleler. Så er det..noen kan spille mange akkorder, mens noen kan egentlig bare holde den C-en også låter det helt greit..på en måte. Ja. Så det kommer veldig an på hva man jobber med.(...)»

4.1.3 Ansvar og oppfølging

Det er varierende hvor mye kontakt lærerne har med foreldre. Noen av lærerne har så å si ingen kontakt, mens andre lærere har mer. Tre av lærerne forteller om mer kontakt med foreldre når klasser eller enkeltelever har en krevende atferd.

Tone har ganske mye foreldrekontakt på det ene trinnet, og spesielt i en klasse for å avlaste kontaktlæreren. I de andre klassene har hun ikke kontakt med foreldrene.

Helene tar kontakt med foreldre som en strategi i klasseledelse. Her innebærer kontakten melding med hjem som skal returneres med signatur. Hun beskriver dette som et effektivt tiltak for å få bukt med uro i noen klasser.

Elin har tidligere vært kontaktlærer og beskriver dette som mer belastende enn å være faglærer, spesielt da med tanke på kontakt med foreldre. Som faglærer opplever hun ikke dette som belastende. Nå har hun ikke så mye kontakt med foreldregruppen.

Pia sier i forbindelse med foreldrekontakt:

Nesten i..nei. Egentlig ikke. Utenom det når de har presenterer deg that`s it nesten. Eller hvis det har skjedd en hendelse i mine timer så klart kontakter jeg dem også. Men som oftest så går jeg via kontaktlæreren.

Videre trekkes elevsamtaler og foreldremøter frem av Helene:

«Jeg har jo på en måte det samme ansvaret, men jeg har jo ikke sjans til å følge opp på samme måten. Eeh.. også er det jo ikke jeg som har kontakten med de hjemme, og jeg er heller ikke med på elevsamtaler eller foreldremøter eller noe slikt. Så jeg er på en måte egentlig bare...bare en faglærer»

Det å følge opp elever som strever sosialt eller emosjonelt oppleves av flere som vanskelig, når de har lite tid sammen med klassen. Tett oppfølging ses også mer på som kontaktlærers ansvar.

4.1.4 Mange elever og lite tid i hver klasse

Felles for faglærerne er at de har mange elever og lite tid i hver klasse. Dette er noe de selv uttrykker, og som fører med seg en del utfordringer hovedsakelig knyttet til relasjoner. Disse funnene vil bli presentert under relasjoner og klasseledelse. Under denne overskriften var

hensikten å poengtere at lærerne selv opplever at de har mange elever og mange klasser å forholde seg til, og at det genererer noen utfordringer.

4.1.5 Forflytning og tempo

Flertallet av lærerne trekker frem forflytning og tempo i rollen som faglærer. På spørsmål om noe oppleves som krevende med å være faglærer sier Elin at:

«Ja...det er...det er jo det at du skal være på veldig mange forskjellige steder til hver en tid, så du løper...mye..(...)»

Dette beskrives også av Pia som er faglærer i kunst og håndverk:

«Det er mye tilrettelegging og bruker mer tid på ett..ja eller litt andre arbeidsoppgaver egentlig. Forberede timen, finne frem, mye å finne frem, det er mye løping opp og ned, og etterpå er det en del . Men jeg har jo ikke...jeg, jeg sitter ikke å retter ting, utenom på..når jeg gir karakter. Det er ikke så mye slikt arbeid egentlig.»

Tone bruker ordet tempo når hun reflekterer over det å være faglærer. Om hvilke egenskaper og kompetanse som oppleves som viktig for å kunne lede mange klasser sier hun:

«(...) Eh..jeg vil jo si det er litt sånn tempo over det er litt sånn...litt annet sånn ...fysisk flytter du deg jo mye mer frem og tilbake. Nytt klasserom, ny..du kan liksom ikke legge ting i fra deg og slikt. Du må ha det med deg.»

4.1.6 Spesialrom

Odin og Helene har mesteparten av sin undervisning i spesialrom, og nevner ikke forflytning og tempo som de andre intervjupersonene. Det er imidlertid resultater knyttet til bruk av spesialrom. At det er mye utstyr og verktøy trekkes frem, samt at det ikke er elevenes vanlige klasserom. Helene sier:

«(...) Og at klassens regler...når de går ut fra klasserommet sitt så gjelder fremdeles klassereglene, så at du skal behandle med respekt og alt dette her...fremdeles inn i

sløydsalen da. Fordi om jeg er en annen lærer i et annet klasserom så betyr jo ikke det at her er det fritt frem.»

Odin forteller at klasser han har hatt i flere år har forstått reglene på musikkrommet, men at det kan være litt utfordrende med de yngste elevene:

«(...) Eehm... så ja, men nei, jeg synes, jeg synes det er mest utfordrende med de yngste trinnene. For det er for de å bli tatt ut av sitt klasserom, inn til et nytt spennende rom, sant den ene timen i uken. Sant. Og føle at her kan vi gjøre hva vi vil. Også kan de ikke det.»

4.1.7 Lite kontinuitet

Tre av lærerne trekker frem lite kontinuitet som et aspekt ved å være faglærer. Det gjelder lite kontinuitet i dagen samt lite kontinuitet i det faglige forløpet over tid. Når det snakkes om utfordringer knyttet til å være faglærer sier Pia:

« (...) Ofte så blir det tatt av mine timer, føler jeg, at de bruker av mine timer til andre ting ofte de samme dagene. Nå har vi for eksempel julegudstjeneste faller på en fredag, matematikkdagen faller på en fredag, omtrent fire ganger. Så vi har et prosjekt som vi har åtte ganger, så har fire av de gangene gått bort.. (på den ene klassen liksom?) Ja, på det trinnet. Så det er jo ganske sånn.. blir litt sårbar når vi har ting som vi skal komme i mål med . Og vi har nye grupper som skal.. som rullerer. Det hender vi ikke kommer i mål.»

Tone trekker frem kontinuitet i dagen som en forskjell fra faglærer til kontaktlærer:

«Jaja, helt klart. Helt klart gjør jeg det. Kontaktlæreren er de som kjenner elevene best åååå..eehm...og også..har mer...oftest da mer timer i klassen med..med de. Og har litt mer kontinuitet i dagen sin gjerne ved at de er mer i en..en klasse..så..ja.»

Under hva som er krevende eller utfordrende med å være faglærer sier også Tone:

«Eeh..helt klart. Strukturen i eget hode. Å gå fra det ene til det...noe helt annet også eeh...omstille seg eeh..hele veien. Du kan liksom...du kommer..du kan liksom ikke

fortsette fra forrige time slik som i hvert fall kontaktlærer å la ting overlapse. Du må liksom gjøre deg ferdig før du skal videre til ny klasse.(...)»

I tillegg forteller Tone at hun som faglærer ikke alltid har kontroll på hvordan en dag blir. For plutselig skulle klassen på tur, og det visste ikke hun. Da blir en «kastet litt rundt» og så må en plutselig gjøre noe helt annet.

4.1.8 Tilpasning

Flere av lærerne forteller om hvordan de tilpasser ledelsen etter hvilken klasse de er i. Dette vil gjennomgås nærmere under klasseledelse. Helene nevner også at det er et stor faglig sprik fra 2. til 7. klasse, og at hun hele tiden må tilpasse seg faglig.

Tone trekker frem evnen til å tilpasse seg når det gjelder hvilke egenskaper og kompetanse hun opplever som viktig for å lede mange klasser:

«(...) Du må liksom på en måte tilpasse deg litt regler som følger med den klassen. Det følger jo på en måte litt regler med klassen. Eeh..rutiner som ikke er helt like selvfølgelig overalt. Så du må jo på en måte innfinne deg..tilpasse deg de..ja..til..tilpasningsdyktig.»

4.2 Klasseledelse

4.2.1 Lederstil

Faglærerne med kortest erfaring i skolen påpeker at de er ferske i yrket, og ikke helt vet om de har anlagt en stil enda.

Odin sier at han varierer sin lederstil etter hvilken klasse han er i:

«(...) Det varierer. Eeh...på noen klasser...noen klasser så må jeg være veldig mye tydeligere med enn andre. Mens noen klasser kan jeg av og til bare valse rett inn i klasserommet, og jeg bare sier «hei hei», og..og så sier jeg «Yes <klapp> da begynner vi». Og så er det liksom...så er alt klart.»

Tone beskriver seg selv som streng når hun må, men at hun foretrekker å gi elevene frihet og ansvar. At elevene kan få velge litt hvor de vil sitte, åpen dialog, samarbeid og gruppearbeid. Men denne stilen sier hun av og til ikke fungerer med klasser som er vant med stram struktur:

«(...) men jeg ser eh.. min stil er... jeg, jeg liker veldig godt slik, litt slik frihet.. å gi det og litt frihet og gi elevene ansvar. Eehm.. i stedet for å være så streng.. og det er klart når eh det kommer en klasse hvor de er vant med veldig streng struktur sant, så må jo.. så er ikke det så lett..fordi at hvis du gir dem frihet da så blir det full full feirings (...))»

Hun forteller også hva som skjer når hun anlegger samme stil som kontaktlærer:

«Selv om jeg på en måte kjører samme stramme linje så er det noe annet med meg når det k.. og det jeg vet også med andre personer..så eeh..så kanskje de ikke har den relasjonen til.. over tid så klart så ja det er sant akkurat det lurere jeg også på så jeg vil vite svaret på studiet ditt <latter> for noen har bare den kontrollen i klassen og veldig ofte er jo det kontaktlærer..ellers så hadde det gjerne ikke gått. Eeh..men det er vanskelig for andre å komme inn å prøve å kjøre samme stil og samme linjer og.. uten å få samme liksom respekten av klassen eller samme tilbake igjen..(...))»

Elin beskriver seg selv som streng og omsorgsfull:

«Eh ja..jeg tror jeg er streng men omsorgsfull. Eh..elevene vet hva som forventes, men så synes jeg det er veldig okey å vise omsorg i tillegg. Så det er viktig å høre på dem. De må komme med..med meningene sine og ting de lurere på og slikt. Eeh..så..ja. Jeg tror jeg er orden men omsorgsfull. Og det er det inntrykket jeg har fått av andre elever som jeg er blitt ferdige med. Som har gått ut som har kommet tilbake. Da har de sagt det at jeg var streng men snill. Så det tror jeg kan være greit å kombinere.»

4.2.2 Situasjonsbetinget klasseledelse

Fire av lærerne forteller at de i stor grad tilpasser ledelsen etter hvilken klasse de er i. Noen klasser krever stram styring, mens en i andre klasser kan ha en litt løsere stil. Dette kan ha med klassen i seg selv, eller undervisningens innhold. Odin sier:

«Og...så tenker jeg at i musikken så er det jo, det kommer jo an på hva vi gjør og ikke sant. Det er ganske stor forskjell hvis man sitter og skal spille ukulele med en hel klasse, eller om vi synger, vi skal lære en ny sang i et kor, eller om vi skal holde å med data. Eehm...så det er å finne de rette på en måte innfallsvinklene.»

På spørsmål om hvordan det oppleves å være leder i mange klasser snakker Tone om å omstille seg fra klasse til klasse:

«Det går seg til..jeg synes det tar litt lengre tid å komme inn i eeh.å få den..eeh hva skal jeg si, den relasjonen med hver klasse tar litt lengre tid når du er kortere perioder i klassen og når du går fra en klasse til en annen så må du omstille deg. For i en..det som fungerer i en klasse fungerer ikke i en annen klasse..og det samme..at om du planlegger noe i en klasse og så er ikke det nødvendigvis..så lar ikke det seg nødvendigvis gjennomføre i en annen klasse så eehm..(...)»

Pia nevner det å være fleksibel ved flere anledninger når det snakkes om klasseledelse, og beskriver hvordan hun bruker seg selv på forskjellige måter i klasserommet. På spørsmål om hva som ligger i begrepet god klasseledelse for henne sier hun:

«Eeh...ja.. det er et godt spørsmål. Det er jo å ha... å være fleksibel. Å ha kontroll men samtidig være fleksibel. Eeh... være til stedet. Altså det er mye.. det komm.. det er litt varierende vil jeg si alt ettersom, siden jeg arbeider både på ungdomsskolen og på mellomtrinnet så er det ganske mye forskjell i måten jeg merker jeg bruker meg selv i klasserommet. På mellomtrinnet så er det jo mye mer korrigering på atferd. Det trenger du ikke så mye på ungdomsskolen. Eh..men god klasseledelse. Tydelig, trygg vil jeg si. Ja fleksibel har jeg sagt. Du må kunne være faglig trygg i det du skal gjøre tenker jeg for å kunne være fleksibel. Du må liksom vite hva du driver med. (...)»

4.2.3 Struktur og regelleidelse

Lærerne forteller om felles regler på skolen, sine egne regler, regler for spesialrom og om kontaktlærere som har sitt sett med regler.

4.2.3.1 Regler og rutiner som følger klassen

Alle lærerne forteller om regler og rutiner som kontaktlærer har etablert i klassen. Ingen av dem nevner dette som en utfordring. Tidligere ble det trukket frem et sitat fra Tone som forteller om det å tilpasse seg regler og rutiner som følger med klassen. Odin trekker også frem dette:

«De har jo ofte sine sånne rutiner, på hvordan de gjøre oppstarten, eller eeh..et eller annet system med noen streker på tavlen hvis de gjør sånn og sånn, eller på slutten av timen så pleier vi å gjøre sånn. Altså det er mange som har eeh..ja sine egne greier da, som på en måte liksom, enten så må du velge å bli med på det, men det er mye å huske på..»

Med 17 klasser blir det mye å huske på og Odin sier videre at:

«Ja så jeg kjører stort sett bare mine egne regler på en måte. Prøver å lage tydelige regler for musikkrommet.»

Pia forteller om hvordan hun noen ganger følger regler og rutiner som kontaktlærer har etablert:

(...)...men det kommer litt an på om den klassen trenger det. Da følger jeg de rutinene som kontaktlærer har gitt meg. Hvis de ikke har kommet noe, hvis ikke jeg har hørt noe så er det jeg selv som bestemmer. Men jeg..vi vet jo fellesreglene på skolen uansett, mobil og tyggis og ja..»

Helene forteller at klassens regler kan være noe forskjellige, men bygge på de samme prinsippene. Hun forteller også om ulike måter klasser gjør ting på:

«Det er jo også en...altså...jeg vet ikke om det er en utfordring i den...men det er noen som driver og viser peace tegn til meg og så er jeg bare sånn...tenker jeg...hva...hva vil du? (...)»

4.2.3.2 Private regler og rutiner

Fire av lærerne forteller om hvordan de har regler og rutiner som gjelder i deres timer, og ikke nødvendigvis for resten av skolen:

«(...)Altså ja..det er jo noen ting hvor jeg tenk..eeh..det er ikke anbefalt at elever låner nøkler, det gjør mine elever, fordi jeg gir de den tilliten og tenker at det må jeg kunne vurdere om hva som er greit på de tingene.(...)»

4.2.3.3 Regler på spesialrom

De av lærerne som bruker spesialrom har regler for disse rommene. Pia sier:

«Eeh, kommer an på om jeg er i verkstedet. Der er det mye mer regler enn når vi er i klasserommet, mye HMS. Det er noe av det som jeg går først igjennom når jeg får en ny gruppe. Hva som er lov der på verkstedet, og hva som ikke er lov. (...)»

4.2.4 Atferdskorrigerings

Fire av lærerne forteller om atferdskorrigerings som fjerning av goder, negative konsekvenser og belønning. Tone forteller om hvordan hun bruker belønning som strategi for å få kontroll:

«(...)hvis det er det at de får en belønning eller ett eller annet at de på en måte ikke straffer meg med å være urolige men at de straffer seg selv. Det er det jeg prøver, hvis jeg skal prøve å få kontroll på klassen. (...) »

Odin forteller om fjerning av goder:

«Det er litt slik at dersom jeg, en er en lærer, 25 elever, og vi skal spill..lære ukulele. Øøøh... så er det, eller sånn. De som spiller nå og ikke skal, de mister ukulelen i 10 minutter. Også er det sykt kjipt, også gjør de ikke det igjen.»

4.2.5 Faglig kompetanse

Samtlige lærere sier at faglig kompetanse er viktig forutsetning for god klasseledelse. I forbindelse med hvilke egenskaper og kompetanse faglærererne opplever som viktige for å kunne lede mange klasser sier Pia:

«Varm og tålmodig og du må jo kunne faget ditt nok til at, at du er trygg, at du vet hva du holder på med. Det synes ganske godt dersom du ikke har forberedt deg. Ja. Mmm.»

Det er også mange eksempler på hvordan den faglige kompetansen kommer til uttrykk i klasseledelse. Elin sier:

«(...)...jeg liker ofte å...å ha aktiviteter der de kan bruke kroppen sin så de slipper å sitte i ro ved pulten hele tiden. Hadde hentediktat på femte trinn der de skulle holde på med disse s-lydene og k-lydene og dette her. Det syntes de jo var kjekt, å være i bevegelse. (...)»

4.2.6 Endret elevatferd i møte med faglærer

Flere av lærerne forteller at elevene endrer atferd i møte med dem eller spesialrom. Dette vises i flere av de tidligere sitatene. Blant annet elever som tror de samme reglene ikke gjelder i spesialrom. Tidligere kunne det også leses om Tone som fortalte at lederstilen hennes ikke alltid fungerte i de klassene som var vant med stram styring. Hun trekker flere ganger frem hvordan kontaktlæreren kan ha kontroll på klassen:

«(...) det er den ene klassen som jeg tenker på der er det slik. Det er faktisk to på trinnet som er slik hvor kontaktlæreren har liksom kontroll og med en gang det kommer andre inn så er det..testing og utfordrende..eeh..(...)»

Hun ser det også fra den positive siden, om hvordan elever kan få en annen rolle hos henne:

«(...)noen ganger tror jeg det er litt befriende.. at det kommer inn en faglærer som ikke er der så ofte. For det...de har nok med seg en del..eeh..kanskje ikke vet at jeg vet så mye på en måte om de sant.. at de føler at de kan eeh.. at de har en rolle som de på en måte ikke helt har med seg hos meg (...)»

Pia forteller at elevene deles i grupper på tvers av klasser i kunst og håndverk, og knytter dette til elevroller:

«siden jeg har grupper på tvers av klassene, på trinnet, så er det ganske mye der også med elevrollene mot hverandre... som spiller inn. Eehm..kanskje litt mer utrygge i de klassene der, enn når de bare er i sin klasse. Så da får vi jo en annen type relasjon der også...»

4.2.7 Felles forståelse for klasseledelse

Tre av faglærerne nevner noen felles regler og en «mal» for en god time. Eksempelvis hilse i døren og ha på rolig musikk når elevene går inn. Tone sier:

«Ja....de har jo en slik plan på hvordan en skal starte da..timen og avslutte timen. Starte med mål og plan for timen og hvordan du skal avrunde timen og eh.. så det er en slik generell mal for hvordan ti..oppskrift på en time, det er det.»

Helene sier hun følger det så godt det lar seg gjøre, men at hun vet det er ganske mange som ikke gjør det. Elin opplever at det på sin skole ikke er etablert en felles standard.

Det er på Pia og Odin sin skole at det kommer tydeligst frem at ledelsen har hatt fokus på dette. På Pia sin skole har de like klasseregler og disse blir gjennomgått hvert år.

Odin forteller at rektoren på hans skole har vært veldig opptatt av dette, og at de har hatt om klasseledelse flere uker på fellestid. Han bringer selv dette opp i intervjuet når temaet er klasseledelse, og nevner dette fokuset flere ganger i løpet av intervjuet:

«Jeg tenker, jeg tenker at det kan være lurt å... ha en sånn felles forståelse på skolen om hvordan vi gjør det her på en måte. Også kan man selyfølgelig variere litt i forhold til situasjoner og slik, men at..vi har hatt, vi har jobbet mye om det felles på skolen. Rektor er veldig opptatt av det at vi skal ha, eehm....ja, det skal ikke være en stor overraskelse for elevene å komme til en faglærer, når de har vært hos kontaktlærer. Altså...»

4.3 Relasjoner

4.3.1 God lærer-elev relasjon

Lærerne trekker frem gjensidig respekt, tillit, trygghet og å se elevene når de beskriver gode lærer-elev relasjoner. Tone sier:

«En god lærer-elev relasjon. Det må være at.. du kan lese eleven som lærer...ehm..at du kan.... og motsatt så må jo eleven virkelig være.. ha respekt, tillit og..ehm...til læreren. Og være trygg på læreren.. uten tvil. Øhm....ja.....god lærer-elevrelasjon.... Ehm.....ja, det ser jeg. Eleven må være trygg på læreren, og ha tillit til læreren og ha respekt. Visst det er.. respekt følger kanskje med de andre men, ja. Og selvfølgelig det må være gjensidig. Altså, man må ha respekt for eleven også.. og ja, evnen til å lese tror jeg for det er.. ikke alltid.. det er ikke ofte egentlig de klarer å sette ord på alt (...))»

4.3.2 Relasjoner er utfordrende

Kvaliteten på relasjonene varierer og tar lengre tid å bygge opp sier samtlige faglærere. Flere av dem sier de kjenner elevene bedre i de klassene de har hatt i flere år. Videre er klasseledelse enklere i disse klassene.

Faglærerne opplever at de har mange elever, og lite tid i hver klasse. Det innebærer at det er utfordrende å bli kjent med alle elevene. Elin sier:

«Ja, også er det jo det..det med å få kontakt med så mange elever. For nå skal jeg jo bli kjent med et helt trinn på..skal kunne navn på åtti barn på det ene trinnet, pluss jeg er på et annet trinn så jeg skal kunne alle de navnene der, og bli kjent og få en relasjon til de. Så det..det er mange barn å forholde seg til, og det å bli godt kjent og få de relasjonene med de det er...det er ikke alle du ser like godt og det synes jo jeg er litt vondt for du har lyst å se alle.»

Helene uttrykker også at det er vanskelig å skape relasjoner:

«(...) det er vanskelig å skape den relasjonen for det at jeg kun er med en klasse i to timer...i uken. Og av og til på ett trinn også så har vi tredeling. Så da kan det gå tre

uker mellom hver gang jeg ser en gruppe. Så da å lære seg alle navn...og hvem de forskjellige er og hvilke utfordringer de forskjellige gjerne har, det tar jo ekstremt lang tid.»

Hun reflekterer også om det hadde vært lettere med færre klasser:

«Jeg synes det er en utfordring nettopp fordi at.....jeg ikke klarer å skape den relasjonen jeg gjerne skulle ha hatt. Jeg tenker at jeg heller kanskje skulle ha...ehm...vært faglærer på...færre eeh..klasser. Der jeg kunne vært mer til stedet. Det at det kanskje hadde hjulpet (...).»

Med noen elever kan det være spesielt vanskelig å etablere relasjoner. Odin sier:

«Jeg aner ikke hva jeg skal gjøre. Nei. Og de timene har jeg prøvd..spør jeg gjerne om kontaktlæreren kan være med, eller, under oppstarten av timen eller litt slikt, så det er..komme i gang. Men ja, noen er.. og det er vanskelig, kanskje litt ekstra vanskelig gjerne som faglærer. Når du har den ene timen i uken.»

4.3.3 Etablere og opprettholde relasjoner

Lærerne er bevisste på å etablere og opprettholde gode relasjoner. Gjennomgående blir det fremhevet å vise interesse for eleven, snakke med dem og finne ut hva de liker å gjøre. Elin sier:

«Det er.....eh.....snakke med dem. Samtale. Ha tid til dem. Spørre hva de...hva som opptar dem. Det kan være... nå har jo jeg bibliotektid. Da har vi mye tid på biblioteket der vi snakker om hvilke bøker de liker, hva de liker å lese, hva som opptar dem der. Treffer dem ofte i friminuttet når vi har vakt. Snakker med dem der, ser hvem de leker med, ser hvem de går med. Eeh...ja. Ofte det»

Tone nevner også friminutter som en mulighet til å bygge relasjoner. Både når hun har vakt og om det kommer noen og vil snakke med henne når hun egentlig skulle hatt pause. Hun forteller også om å være bevisst på å se hver enkelt elev i timen. Enten ved at hun sier noe til eleven, eller at eleven sier noe i klassen.

Odin trekker frem fellessamlingen han leder han hver uke, hvor det alltid er et «ukens trinn» som er med som ansvarlige:

«(...) Og igjennom den samlingen der, så har jeg på en måte fått blitt kjent med veldig mange elever på andre måter enn man gjør i klasserommet. Og de blir kjent med meg, de ser meg jo lede samlingen hver fredag, eeh... dratt i gang en slik lyd og lys gruppe ikke sant som er sånn tekniker gjeng jeg har ansvaret for. Finne litt sånne andre arenaer på skolen der man kan bli kjent med elevene, og få litt mer tid med dem på en måte. Så det har vært litt sånn, det har vært en kjempegod ting for min del. Som jeg merker, det har hjulpet på i klasserommet, fordi at vi får .. en blir enda bedre kjent da.»

4.3.4 Lære navn

Det å ha mange elever gjør at det er utfordrende å bli kjent med alle sammen. Å lære alle navnene trekkes frem som en utfordring hos fire av lærerne. Pia sier:

«Det kan være vanskelig å lære seg navn fordi jeg har veldig mange elevene. Og det synes jeg egentlig er pinlig. Eeh.. jeg bruker mye tid på å prøve å lære navnene (...)»

4.3.5 Relasjoners betydning for klasseledelse

«Alfa omega» er ord som går igjen hos flertallet av lærerne. Det er stor enighet om at gode lærer-elev relasjoner er en forutsetning for god klasseledelse. Elin forteller konkret om hvordan samspillet med elevene er forskjellig alt etter relasjoner:

«Ulike relasjoner i forhold til hvilken klasse jeg er i. Eh... den klassen som jeg er mest i, der jeg har matematikk og bibliotekstime og det.. de kjenner jeg jo bedre, og da er det jo lettere å finne på gøyale ting for de kjenner meg og jeg kjenner de og jeg vet hvor jeg har de. Og der er vi kommet der at ett blikk holder, så vet de hva vi forventer, eller jeg kan gi dem noen små tegn der de innordner seg. Eh...i de andre klassene er jeg bare inne en time i uken. Der kjenner jo ikke de meg så godt og jeg kjenner ikke de så godt, så de kjenner ikke måten jeg er på og underviser på. Og da...da blir det vanskeligere. Og hvis det er et navn som jeg ikke husker da så er det også

vanskeligere å si «kan du være så snill og gå å sette deg» og da må jeg gå bort og så...ja.»

Odin forteller også om hvordan relasjonene har noe å si for klasseledelse:

«(...) Så det er kanskje en av de største utfordringene, å liksom prøve å bli kjent med, altså så godt som det lar seg gjør på en måte. For jeg merker jo de klassene, der jeg på en måte føler jeg kjenner mange av elevene, der er det en annen ro i klasserommet, enn det er, gjerne med de nye andre klassingene som jeg har fått nå da sant, som er litt usikre på meg, og jeg kjenner ikke helt de enda sant. Det tar ganske lang tid da før liksom at det setter seg.»

4.4 Samarbeid

4.4.1 Alene

Alle lærerne utenom Tone forteller at de planlegger undervisningen stort sett alene. Det er ulike følelser rundt dette. Odin er den eneste som er faglærer i musikk på sin skole, og uttrykker at det er positivt at han kan få trekke seg bort fra fellestid og saker som ikke angår ham, slik at han kan få jobbet med sitt fag:

«Men eeh....nei, det fungerer egentlig kjempebra. Jeg setter meg ned på begynnelsen av....eller jeg planlegger egentlig mest på begynnelsen av året. Liksom sånn, eller på, på planleggingsdagene og, eller i sånn fellestid hvis det er ting som ikke angår meg. Noe som har med matte, eller sånn, så setter jeg meg og liksom....prøver å lage en sånn cirka årsoversikt bare sånn grovt, også planlegger jeg selve timene skikkelig, pleier å se på det kvelden før, tenker jeg, gjør slik og slik og slik.»

Videre sier Odin:

Det er .. ledelsen også. Det er liksom. Hvis det er ting som ikke er, det er ikke nødvendig, altså så går du og gjør noe annet fornuftig. Det er ikke vits at du sitter der og...»

Helene planlegger også mest alene:

(...)Men eh..men altså jeg tar jo ansvar for...jeg lager en årsplan og så plotter jeg inn mitt navn og de jeg samarbeider med. Så fyller vi ut og så møtes vi av og til og så planlegger vi frem hva vi skal gjøre, ut ifra kompetansemålene. Men det er veldig mange som ikke jobber ut ifra kompetansemålene...da...har det på en måte blitt liksom litt min rolle, siden jeg er hun faglæreren i kunst og håndverk, at jeg på en måte må...ja nå trenger vi noe på arkitektur, eller nå trenger vi noe med tre, eller leire er et kompetansemål. Nå må vi liksom...prøve å få med oss alt. Men det er veldig lite...det er ikke noe samarbeid med....du skulle vi gjort noe kult og laget masker? Jeg kan finne det. Sånn..det er ikke noe....(...)

Tone uttrykker at hun har et tett samarbeid med de andre lærerne, og at for henne som faglærer er dette samarbeidet helt *supert*. Her er de flere som underviser i samme fag, og hun har godt utbytte av dette samarbeidet.

4.4.2 Samarbeid med andre faglærer

Det fortelles om lite strukturert samarbeid i faggrupper initiert av skoleledelsen. Pia forteller at ledelsen legger til rette ved at hun og de andre kunst og håndverkslærerne av og til kan gå fra trinnmøter for å samarbeide. På Elin sin skole er det opp til lærerne selv å dele gode opplegg, og hun gir uttrykk for et ønske om mer organisert samarbeid i faggrupper. Heller ikke på Helene sin skole er det organisert samarbeid med faglærere. Hun må ofte ta initiativ til dette selv. Odin har ingen faglærere i musikk å samarbeide med.

Tone deler fag med de hun er på trinn med, og nevner da trinntid som en måte ledelsen legger til rette for samarbeid. Hun nevner også det at de sitter sammen på samme arbeidsrom. Utover det har det vært noe samarbeid ved at faglærere har satt seg sammen når nye fagplaner har vært på agendaen.

4.4.3 Samarbeid på trinn

Når det gjelder trinnsamarbeid er det forskjellige strukturer knyttet til dette. Det refereres til samtlige intervjupersoner for å vise denne variasjonen i datamaterialet.

Elin sier:

«Samarbeidet nå når jeg er på to trinn synes jeg er ganske..det er ikke så lett alltid. Det er veldig hyggelige folk..det har ingenting med det å gjøre. Eeh..de er åpent og samarbeider og alt mulig, men jeg løper litt her og litt der og overalt, og da...føler jeg jeg kommer ikke innenfor på noen steder egentlig, fordi at jeg er på forskjellige steder, så har avdelingsleder vært innom der og sagt noe og da var ikke jeg der, da var jeg oppe...så mister jeg noe informasjon der....eeh...så det har ingenting å si med kollegaene...er veldig hyggelige og er veldig klare for å samarbeide..men når du skal dele deg opp på forskjellige steder og...opplegg for enkeltvedtak som jeg er alene om i tillegg, så...så faller du litt ut av...av disse her samarbeidsgruppene..eller de teamene.»

Elin sier senere at trinnsamarbeidet i seg selv ikke er belastende. De samarbeider godt om emner og temaer og snakker om elever og forsøker å oppnå en felles forståelse for dem.

Helene uttrykker at det er utfordrende å skulle være på alle trinnmøtene:

«Ja altså eh..da kan jeg jo bare si det er jo fryktelig dårlig samarbeidskultur på denne skolen <ler> ...dessverre. Eehm...og vi har bedt ledelsen om flere team møter, for det trengs. Men utfordringen for meg er jo at jeg er jo på alle trinn utenom første og tredje. Så for å få med seg alle trinnmøtene, det går jo nesten ikke opp (...).»

Helene forteller senere at trinnmøtene på hennes skole har sklidd ut:

«Altså vi har kalt det for trinnmøte men det er jo noe som har sklidd ut her. Så det eksisterer jo per dags dato ikke. Eeh...men det er klart at...for her er det jo bare a og b klasser, og de sitter jo ved siden av hverandre. De kontaktlærerne. Så hvis de da sant....de kan jo bare prate med hverandre når som helst nesten.»

Odin som er på seks forskjellige trinn går på trinnmøte etter behov:

«Jeg hører ikke. Jeg hører ikke til noe trinn. Eeh.. Så jeg slipper alle trinnmøtene. Så det er jo fint. Også...men eeh...vi har sånn fellestid på tirsdager der alle møtes. Men eeh...stort sett så....så ja snakker jeg ikke så veldig mye med, altså, eller jo jeg snakker jo mye med alle sånn sett, men... gjerne mye mer i forkant av viss vi har et prosjekt ikke sant. Nå hadde sjette klasse et slikt skuespill, dramagreier forrige uke,

holdt på noen uker med det. Da var jeg mye på sjette trinn, jobbet mye med de. På tredje klasse går jeg i gang med en slik julegudstjeneste greie, da er jeg mye med de. Eeh....så jeg snakker jo alltid med mange lærere. Men, det har ikke noen slike faster tider som er avsatt for min del til å snakke med de.»

Pia er i likhet med Odin på mange trinn. De har trinnmøte en gang i uken og Pia kan velge om hun vil være med på mellomtrinnet eller ungdomsskoletrinnet. Som regel er hun med på mellomtrinnet siden det er der hun har mest undervisning. Videre er møtet delt opp i to deler. Først er den en fellesdel med hele mellomtrinnet. Deretter går lærerne til hvert sitt trinn og har møte. Da velger Pia ett trinn hun blir med. Det skrives et referatdokument fra alle møtene slik at Pia kan lese dette i etterkant. På spørsmål om hun synes samarbeidstiden er belastende eller avlastende sier Pia:

«Eeh..... Jeg føler ofte at ...jeg ikke...hvis ikke jeg har noe spesielt som jeg trenger å vite om.. så føler jeg ofte at jeg..jeg...eeh..egentlig ikke hadde trengt å vært så mye på de møtene. Og da spør jeg ofte inspektør om jeg kan få lov til å slippe fordi jeg har annet arbeid å gjøre, og da får jeg ofte lov til det.»

Tone uttrykker at trinnsamarbeid er veldig positivt for hennes del. Det trinnet hun er mest på samarbeider hun tett med:

«Ja vi sitter sammen..jeg skal gå der etterpå nå og samarbeider veldig godt i.. i fag. Vi kjører jo felles ukeplan, så å si felles, bare at det er forskjellige tider. Stasjoner og oppgaver og altså...også har vi snakket om at vi også skal være litt flinkere til å ta litt utenom faglig også på en måte.»

4.4.4 Samarbeid med kontaktlærer

Flere av lærerne nevner trinntid som arena for å få samarbeidet med kontaktlærere. Det at de sitter på samme arbeidsrom dras også frem som positivt hos flere av lærerne.

Utover dette er det varierende hvordan faglærerne samarbeider med kontaktlærere.

Flere nevner tettere samarbeid ved behov. Dersom det for eksempel er en krevende klasse er det mer samarbeid. Mye av dette samarbeidet er uformelt.

Tone jobber veldig tett med en kontaktlærer. Her har hun også overtatt en del av kontaktlæreransvaret. Et godt samarbeid med kontaktlærer ser hun på som viktig for klasseledelse:

«(...) jeg tror også det er veldig viktig og som faglærer å samarbeide godt med..med kontaktlærer. Både før..etter..og vite hva har klassen vært igjennom. Har de nettopp hatt en to timers...altså har de sittet og jobbet i to timer med ett eller annet prosjektarbeid eller har hatt en prøve også kommer du inn og skal liksom kjøre litt samme tingene for eksempel. Eller har de vært ute og vært..altså..det er jo greit å samarbeide om både om hva de har gjort den dagen og også generelt ha et godt samarbeid. Det tror jeg er alfa omega for å ha god klasseledelse hvis du er faglærer. Det..det er det ikke tvil om at det er viktig. Og også...også..i etterkant. Å få at du på en måte at de som utfordrer at ting som er ufungerende..at det blir ført videre at de vet at vi kommuniserer og snakker sammen som også... at vi også kjører samme eeh rutiner og samme eh.. reaksjoner tenker jeg»

På 7. trinn underviser Tone kun i en klasse. Hun forteller om et godt samarbeid der hun pleier å gå innom deres trinntid samt de snakker sammen når de tilfeldigvis møtes. Kontaktlæreren er også med som ekstra ressurs i den ene timen Tone har i denne klassen. Dette trekkes også frem som en arena de får snakket litt sammen.

Odin forteller at han har god dialog med alle kontaktlærerne og at alle spør hvordan det går i musikken. Han går innom trinnmøte dersom han har behov for ta opp noe.

Flere av intervjupersonene forteller også at de gir beskjed til kontaktlærer dersom det har skjedd noe i deres timer som kontaktlæreren bør vite. Elin sier:

«Jeg får jo med meg litt i forhold til det sosiale og slikt, men ikke mye, da gir jeg beskjed til kontaktlærer hva som hadde..hva som har skjedd. Og så sitter hun med hele pakken liksom. Slik at hun har nok mer oversikt over totalen hos eleven enn..enn timelærer.»

4.4.5 Mangel på informasjon

Mangel på informasjon er noe tre av lærerne nevner. Elin sin opplevelse av å falle ut av trinnsamarbeid og gå glipp av informasjon har tidligere blitt nevnt.

Hun forteller også om en gang hun ble glemt ut, og trinnet skulle ha et viktig møte angående en klasse for å få til en felles tilnærming til klasseledelse:

«(...) Så det er jo litt det der med faglærer, og glemmer meg ut. Eeh...så jeg var ikke med en del av det (...)»

Helene forteller også om hvordan mangel på informasjon forekommer:

«(...)Men det er ganske frustrerende når de for eksempel har hatt møte på ett trinn nå da, der det er ganske mye uro. Så vet jeg at de har fått nye klasseregler, blant annet om at de ikke får lov å gå på do i timene. Men det er slike ting som jeg ikke får beskjed om. Det er bare slikt som jeg hører, og så må jeg spørre, er det tilfelle? Åja ja, jeg har glemt å gi beskjed til deg. Så du blir liksom ikke...eeh..jeg opplever jo at man blir jo ikke direkte involvert...så jeg tenker jo at de kunne blitt flinkere til å samle alle. Men igjen når det kommer til samarbeidet sånn....så samarbeider jeg jo ikke egentlig....med kontaktlærerne sånn voldsomt. Med mindre vi bestemmer oss for å gjøre noe tverrfaglig, men det er jo veldig sjelden. Dessverre.

I: Rundt...hvis det er elevsaker og slikt, ting som skjer...

H: Ja...eh...da er det fifty fifty sjanse om jeg får beskjed.»

Tone forteller også at det kan være vanskelig å få med seg all informasjon:

«(...)du har jo ikke alltid kontrollen på hva...for eksempel av og til så har jeg planer så visste ikke jeg at de skulle på tur den dagen. Også blir du kastet litt rundt.. også må du plutselig gjøre noe helt annet. (...)»

5. Drøfting

I dette kapittelet drøftes funn i lys av det teoretiske rammeverket for studien. Her er også innslag av ny teori som ble relevant å trekke inn på bakgrunn av funnene. Målet er å kunne svare på studiens problemstilling og forskningsspørsmål, som det her vises til igjen:

Hvordan erfarer faglærere i barneskolen klasseledelse?

Hvordan er dette knyttet til faglærerrollen?

- Hva er en faglærer?
- Hvilke aspekter ved faglærerrollen kan ha implikasjoner på klasseledelse?
- Hvordan erfarer faglærere å utøve klasseledelse i mange klasser?
- Hvordan opplever og erfarer faglærere relasjonen til elevene?
- Hvordan erfarer faglærere felles forståelse for klasseledelse?
- Hvordan erfarer faglærerne samarbeid på flere trinn?

Kapittelet er inndelt i seks temaer med underkategorier. Disse seks temaene er: Faglærer, klasseledelse, elevkultur, samarbeid og skoleledelse.

5.1 Faglærer

Herunder vil begrepene faglærer og timelærer trekkes frem igjen og drøftes i lys av intervjupersonenes uttalelser. Dette er relevant fordi begrepet «faglærer» brukes i problemstillingen, og som det er redegjort for i teoridelen er ikke begrepet entydig. Videre vil også karakteristikker som intervjupersonene knytter til det å være faglærer ses i sammenheng med klasseledelse.

5.1.1 Faglærer eller timelærer?

På samme måte som begrepene er uklare i det offentlige rom kom det også frem i datamaterialet. For lærerne med faglærerutdanning falt det seg naturlig å identifisere seg selv som faglærer. De underviste i det faget de hadde sin faglærerutdanning i.

Ut ifra det intervjupersonene forteller indikeres det at en timelærer underviser i flere fag og ikke har den faglige kompetansen, formell eller uformell, samt engasjement i fagene. Dette

kan for eksempel være den type stilling som Odin forteller om før han ble «musikkmannen» på skolen. Mange fag, på mange trinn, mange klasser, uten formell faglig kompetanse eller erfaring. Om Odin følte seg usikker i denne rollen kom ikke frem i intervjuet. Men, han opplevde det som stressende og kaotisk.

Lærerne i denne studien er engasjerte i fagene de underviser i, og det var ingen som gav sterkt uttrykk for misnøye, eller å ikke mestre det faglige.

Tone og Elin uttrykte litt usikkerhet rundt begrepene. De underviste i noen fag de ikke hadde fordypning i. Tone følte seg da mer som en timelærer dette året da hun ikke bare underviste i «sine fag». Allikevel sier hun faglærer når folk spør. Muligens fordi dette fremstår som et mer håndfast begrep med noe mer tyngde i. Det var allikevel ikke knyttet sterk usikkerhet ved dette for Tone sitt vedkommende, foruten at hun var litt mer engasjert i «*mine fag*». Uttalelsen belyser imidlertid forskningsspørsmålet. Når Tone underviser i fag som ikke er «*mine fag*» knyttet hun det til å være timelærer.

Elin så på seg selv som faglærer. Dette begrunnet hun med en timeplan der hun hadde noen få fag hun fokuserte på og var engasjert i, og som videre ikke var tilfeldig. Elin har allmennlærerutdanning, som tidligere kvalifiserte til å undervise i alle fag på barneskolen, samt lang erfaring i skolen. Hun har undervist i bredden før, og fremstår som veldig sikker i rollen. Dette kan ses i lys av Munthe (2001) som fant at lærere mellom 31 og 50 år var mer sikre enn lærere med kortere og lengre erfaring. Et fokus, engasjement og ikke en tilfeldig timeplanlegging knyttes da til det å være faglærer. Det er interessant at Elin bruker ordet *timelærer* flere ganger i intervjuet. Det gjenspeiler at disse begrepene er noe diffuse.

Datamaterialet gir ikke grunnlag for å konkludere rundt disse begrepene. Det indikerer imidlertid at en timelærer i barneskolen er en lærer som har mer eller mindre tilfeldige fag for å få en timeplankabal til å gå opp. En faglærer derimot har ett faglig fokus. Det innebærer ikke nødvendigvis faglærerutdanning. Det er en intensjon og tanke bak, og læreren er faglig trygg og har kompetanse. Det kan da tenkes at en faglærer vil ha bedre forutsetninger for å få til god klasseledelse, enn om læreren ikke hadde denne tryggheten. Den faglige tryggheten til faglæreren tenkes å spille inn på klasseledelsen ved at læreren evner å tilpasse undervisningen, motivere og engasjere elevene, strukturere undervisningen på en god måte og ha ulike strategier i læringsarbeidet.

I lys av disse funnene, samt redegjørelsen for en lite konsekvent begrepsbruk i teorikapittelet, er det grunnlag for å hevde at det å være *faglærer* er en lite omtalt rolle i skolen. Videre, dersom *timelærer* innebærer det intervjupersonene skisserer, er det muligens en lærerrolle fremtidens skole ikke vil ha rom for, hvor lærerens fagkunnskaper står sentralt.

5.1.2 Forflytning, uforutsigbarhet og spesialrom

Forflytning

Flere av faglærerne forflytter seg mellom klasserom og tar med seg utstyr. Tempo brukes av noen for å beskrive dette. Tempo er imidlertid ikke noe som er ensbetydende med å være faglærer. Tidligere studier har vist at læreryrket er preget av stress, tempo og tidspress. Hargreaves (1996) tar til orde for at det er en jobb som aldri blir helt ferdig. Toalettbesøk og matpakke kommer ofte i andre rekke på grunn av tidspresset (Skaalvik & Skaalvik, 2012).

Men, det er mulig tempoet faglærerne beskriver, med bytte av klasserom, har implikasjoner på klasseledelse. Dersom en elev eksempelvis har en utfordrende atferd i timen, kan det være vanskelig å følge dette opp når faglæreren skal haste videre til neste klasserom, ta med seg læringsmateriell og klargjøre for neste time. Å ha en samtale med eleven kunne vært gunstig, men da kan det gå på bekostning av neste time.

Forflytning fra rom til rom innebærer også at faglæreren må forholde seg til forskjellige fysiske miljøer. Ingen av intervjupersonene nevner dette som en utfordring, foruten forflyttingen mellom dem. Men det er verdt å merke seg at også det fysiske miljøet er relatert til klasseledelse, da læreren kan påvirke elevene gjennom hvordan rommet innredes og brukes (Ogden, 2012).

Et annet aspekt ved dette er eierskapet til rommet. Faglærerne som hadde hovedvekten av sin undervisning i spesialrom betegnet spesialrommet som «mitt klasserom». Når faglæreren kommer til klasserommet til elevene kan det tenkes at elevene vil «eie» rommet i møte med faglæreren. Denne antagelsen støttes av Fuglestad (1993) som skriver at klasserom i barneskolen ofte er utsmykket med elevarbeider. Dette sier han bidrar til at klassene gjør rommet til «sitt rom». Det er elevenes territorium, noe som muligens kan være et hinder for autoriteten til faglæreren.

Spesialrom

Likeens kan også spesialrom innebære noen litt andre utfordringer. To av intervjupersonene forteller at elevene har en ide om at de vanlige reglene ikke gjelder i spesialrom.

Fuglestad (1993) bruker termen *materielle strukturer* når han skriver om de fysiske rammene rundt menneskers handlinger. De materielle strukturene styrer menneskers handlinger igjennom muligheter og grenser. Det er dette Ogden (2012) også er inne på når han sier at klasserommets utforming kan påvirke elevenes handlinger. Eksempel på dette kan være at elevene sitter hver for seg, eller som grupper. Begge utformingene muliggjør og setter grenser for forskjellige handlinger.

Når da elevene kommer til et annet klasserom, med materielle strukturer som ikke er de samme som i «deres» klasserommet, kan det by på nye muligheter og grenser, og videre føre til en annen atferd. Dette kan konkretiseres med et sitat fra Odin:

«jeg tenker at de kontaktlærerne på en måte.. som de, akkurat som de eier sin klasse. Eller de er på en måte en.. en gjeng sant. De har..jeg har ikke, jeg har jo ikke musikk i klasserommet. Jeg har musikk i musikkrommet. Eehm...så det er..jeg føler jo elevene.. virker på en måte tryggere og slikt når de er i sitt klasserom, med sin lærer. I hvert fall når de..i hvert fall de yngste klassene. Ee..sånn 2,3,4 klasse.»

Odin forteller at han ikke har faste plasser i musikkrommet og hvordan dette er nytt for dem. Noen elever har da kappløp for å sikre de beste plassene. Dette kan da ses i lys av at det er en ny materiell struktur, som muliggjør andre handlinger. Dersom elevene hadde faste plasser ville ikke «kappgang» hatt noen hensikt, og den strukturen ville satt en grense for handlingen «kappgang». Videre fortelles det om spennende utstyr som det frister å utforske i dette rommet.

En annen organisering er det også i en sløydsal, gymsal, tekstilrom og skolekjøkken. Elevene kan være vant med å rette blikket mot kateter og tavle, imens det i disse rommene ofte ikke er et slikt tydelig og etablert samlingspunkt. Et stort åpent gulv i en gymsal muliggjør fysisk utfoldelse (som jo er meningen), og sløydsalen andre type handlinger med spennende utstyr. Helene forteller om dette:

«(...)Også er det noen slike.. veldig kjekke slike sveivehåndtak på pultene som lager ekstremt mye lyd..de er det ikke lov å røre med mindre du skal røre de. Og det er helt utrolig hvor gøy det er å holde på med de, i alle settinger (...)»

Spesialrommene kan slik stille store krav til faglærerens evne til å skape rutiner og strukturer inne på spesialrommene, og i timene. Dette kan videre tenkes å ta tid å etablere, når spesialrom stort sett er knyttet til de praktisk estetiske fagene, som har få undervisningstimer i uken.

Dette kan utdypes videre igjennom de praktiske estetiske fagenes innhold. I disse fagene er det ofte andre former for kommunikasjon og samhandling enn i de teoretiske, som også kan ses på som en materiell struktur. Fagene er mer praktiske og fysiske og skaper med det også andre grenser og muligheter for elevene. En disiplinerende ordning ved å sitte på stolen sin vil ikke gi mening i en gymsal, på samme måte som en «stilletime» ikke vil gi mening når det skal synges og spilles på instrumenter.

Erfaringene til intervjupersonene peker således på at undervisning i spesialrom har noen implikasjoner på klasseledelse. Dette fordi de materielle strukturene elevene møter er annerledes enn hva de har i sitt klasserom. Dette vil kunne muliggjøre andre type handlinger, både negative og positive, noe som vil kreve en meget tydelig klasseledelse.

Dette funnet kan imidlertid ikke kun knyttes til faglærere. Det kan vel så gjerne være kontaktlæreren som underviser i spesialrom. Da tre av fem lærere i studien var faglærere i praktisk-estetiske fag, ble det likevel ansett som viktig å inkludere dette funnet i drøftingen.

Videre er det enten forflytning mellom klasserom, bruk av spesialrom, eller en kombinasjon av dette som knyttes til faglærere.

Kontinuitet

At læreryrket er uforutsigbart er også en kjensgjerning. Omstilling og endring er en del av det å være lærer (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Noen forhold virker imidlertid å kunne knyttes til det å være faglærer, og er et interessant funn da det kan ses i sammenheng med klasseledelse.

Det pekes på mindre kontinuitet i dagen og i faglige forløp. Noen av faglærerne forteller at det å ikke kunne la timer overlappes den neste, og forlenge en god arbeidsøkt etter friminuttet innebærer begrensninger. Elin fortalte i den forbindelse at en gjerne fikk en bedre avslutning

og arbeidsøkt som kontaktlærer. På den måten kan dette knyttes til klasseledelse da en god arbeidsøkt må være noe av målsetningen for klasseledelse når den per definisjon blant annet skal fremme faglig læring og utvikling (Evertson & Weistein, 2006). Tone nevner også at det er en utfordring i forbindelse med klasseledelse å ikke alltid vite hva elevene har gjort før på dagen, og i uken.

Pia forteller hvordan det tas fra hennes timer fordi elevene skal på andre aktiviteter, flere uker på rad, slik at hun blir forhindret i å gjennomføre undervisningsopplegg. Dette kan betraktes fra flere synsvinkler. For det første kan faget ha en lav status hos de andre lærerne, ved at det ikke er så nøye om elevene mister kunst og håndverk fire uker på rad. En lav status i praktisk-estetiske fag trekkes blant annet frem av Bamfjord (2011). Om fagets status blir undergravd kan dette gi signaler til elevene om at faget ikke er så viktig. Christensen (2013) skriver at det kan være lettere å lede arbeidet i fag som blir tatt mer på alvor av foresatte og elever. Det kan også tenkes å gjelde fag som blir tatt på alvor i skolekulturen.

For det andre kan det være utfordringer ved å skulle samarbeide med mange trinn (noe som vil bli drøftet i sin helhet senere). Hadde faglæreren i dette tilfellet vært til stede når disse beslutningene ble tatt, hadde hun hatt mulighet til å komme med sine synspunkter, og kanskje påvirket beslutningene i en annen retning. Det kan også tenkes at det er en kombinasjon av begge disse forholdene.

Det sender et signal til elevene at faget ikke er så viktig når timene blir tatt bort uke etter uke. Samtidig skaper det en krevende arbeidssituasjon for læreren, med lite kontinuitet i det faglige forløpet. Pia beskriver dette som sårbart, og at de ikke alltid kommer i mål med produktet. Det kan tenkes å gå på bekostning av elevenes motivasjon og arbeidsinnsats, som kan få konsekvenser når arbeidet skal ledes. God undervisning er knyttet til klasseledelse, og her virker det til å være bakenforliggende strukturer og verdier som hindrer læreren i å gjennomføre et godt opplegg hun har planlagt. Det er kanskje ikke uten grunn at det å være fleksibel, evne til å tilpasse og omstille seg blir trukket frem som viktige egenskaper i faglærerrollen.

Disse erfaringene antyder at det å være faglærer innebærer mindre fleksibilitet i selve undervisningen. En god økt kan ikke forlenges og faglæreren kan ikke flytte på timer.

5.1.3 Mindre ansvar

Elin har tidligere vært kontaktlærer, og beskriver faglærerrollen som mye mindre belastende. Dette relateres til mindre ansvar knyttet til oppfølging, dokumentasjon og foreldresamarbeid. Men, det kan også være strevsomt å være faglærer sier Pia:

« .. jeg tror ikke de som ikke er faglærere, de tror jeg ikke vet hvor mye altså sånn, bruker mye tid på å forberede. Jeg får jo ikke den..jeg får ikke tid til å forberede meg før, slik som, altså sånn, hente ting. Jeg må jo hente mye når jeg er i klasserommet.. det er mye fra verkstedene som jeg tar opp og ned.»

Det er mye *de* ikke vet. Utsagnet signaliserer en forskjell på kontaktlærerrollen og faglærerrollen, og en kan undre seg om det eksisterer en allmenn oppfatning om at kontaktlærerrollen er mer belastende og viktig, som videre gjør faglærere mindre anerkjent. Helene sitt utsagn «*bare en faglærer*», som også ble ytret i forbindelse med ansvar, antyder også en forskjell.

Naturligvis kan ikke faglæreren ha det samme ansvaret for elevene når han eller hun har opp imot fire hundre elever. Kontaktlæreren har også et særlig ansvar hjemlet i opplæringsloven for sosialpedagogiske gjøremål (Opplæringslova, 1998, § 8-2). Men, et *særlig ansvar* tilsier at det også er andre sitt ansvar, bare ikke i like stor grad. Hvilket ansvar faglæreren har for sosialpedagogiske gjøremål er imidlertid ikke spesifisert noe sted. Da blir det opp til hver enkelt lærer og skole å definere hva dette innebærer.

I relasjon til klasseledelse tenkes det at mindre formalisert ansvar kan spille inn på klasselederrollen. Kontaktlæreren står i en annen posisjon ovenfor elevene i form av rollen som kontaktlærer, og det ansvaret og pliktene som følger med dette arbeidet, som eksempelvis foreldresamarbeidet. Med dette ser det ut til å følge en form for autoritet. Helene fortalte hvordan hun hadde startet å ta kontakt med foreldrene:

«(...) For det er en annen ting jeg også opplever som faglærer, det er at de tror ikke at jeg har samme rettighetene som kontaktlæreren. De tror ikke jeg kan sende melding med hjem, de tror ikke at jeg kan ringe hjem, de tror ikke at jeg har lov å gi dem lekser, slike ting.(...)»

Utsagnet peker på at elevene ikke ser dette som legitimt. Dette er videre forbundet med autoritet da legitimitet er en forutsetning for autoritet (Roland, 2000). Kanskje dette også kan

knyttet til Tones erfaring med å ikke oppleve samme autoritet i klasserommet, selv om hun anlegger samme stil som kontaktlæreren. Videre virker dette til å være knyttet til en byråkratisk autoritet (Weber, referert i Vaaland, 2016). Innehaveren av denne type autoritet representerer et etablissement, i dette tilfellet skolen som institusjon, som legitimerer det å gi ordre, straff og belønning (Vaaland, 2016). Sitatet ovenfor tyder på at faglæreren i dette tilfellet ikke var innehaver av en byråkratisk autoritet.

Flere faglærere forteller også at de gir beskjed til kontaktlæreren dersom det har vært en negativ hendelse i timen. Da blir det kontaktlærerens ansvar å reagere, noe som også er med på å legitimere kontaktlærerens autoritet.

Sentralt i teori om roller ligger plikter, rettigheter og forventninger (Goffman, 1992). Det ser ut til at dette ikke er like tydelig uttalt for faglærerrollen. Som drøftet ovenfor vil det kunne ha implikasjoner på klasseledelse, da funnene tyder på at det er forskjellig autoritet knyttet til kontaktlærerrolle og faglærerrolle.

5.2 Klasseledelse

Lærerne er forskjellige, og det er ikke grunnlag for å si at det er en spesiell type lederstil som kjennetegner de fem lærerne foruten at de forteller om å tilpasse seg. De er opptatt av trygghet, relasjoner, respekt og å være tydelige.

Fire av faglærerne i studien beskriver at de i stor grad tilpasser ledelsen etter hvilken klasse og fag de har. Dette kan betegnes som situasjonsbetinget klasseledelse (Nordahl, 2010). Det er interessant at læreren med lengst erfaring i skolen ikke i like stor grad forteller om å tilpasse ledelsen. Hun er imidlertid veldig tydelig på sin klasselederstil som innebærer å være streng og ha høye forventninger, men samtidig vise omsorg.

5.2.1 Relasjoner – Varmeaksen

Faglærernes forståelse av gode lærer-elev relasjoner samsvarer med hva faglitteratur sier kjennetegner dette (Nordahl, 2010; Drugli, 2012). De vektlegger gjensidig respekt, tillit,

trygghet og det å se og vise interesse for elevene. Det er ingenting som tilsier at faglærere i studien har andre formeninger om hva gode lærer-elev relasjoner innebærer.

Et viktig funn er imidlertid at alle faglærerne erfarer at klasseledelse er enklere når relasjonene er på plass. Tre av intervjupersonene brukte de eksakte ordene «*alfa omega*» vedrørende relasjoners betydning for klasseledelse. Det er bred enighet om at det er lettere å lede klassen når de kjenner elevene.

Videre er det et interessant funn at deres ideal ikke alltid er mulig å få til i praksis når de har mange klasser og elever. Lærerne er samstemte i at det er utfordrende å skulle bli kjent med mange elever. De har lite tid sammen som gjør at det tar lengre tid å bli kjent.

Funnet bekrefter også Skaalvik og Skaalvik (2012) sine antakelser om at det er mer krevende å bygge opp gode og trygge relasjoner når en lærer har elevene få timer i uken. Likeens gir det oss en pekepinn på utfordringer som kan oppstå ved en tydeligere fagspesialisering i barneskolen da funnene kan ses i sammenheng med Eccles et. al (1993) som fant sammenheng mellom faglærersystem og mindre personlige lærer-elev relasjoner.

Se den enkelte elev

Flere av faglærerne sier det er vanskelig å lære alle navnene. Drugli (2012) skriver at det å bruke navn vil forsterke kontakten mellom lærer og elev, og gjøre at eleven føler seg sett. En tilrådning til skoler kan her være å ha en skolebok med klassebilder og navn, som kan gi større muligheter for faglærere å lære navn.

Når det å lære navnene til elevene kan være en utfordring i seg selv, kan det tenkes at det er enda mer krevende å skulle bli kjent med alle elevenes sosiale og emosjonelle sider.

Hargreaves (1996) skriver om hvordan omsorgsforpliktelse står sterkt i barneskolen, og kan være en kilde til skyldfølelse. Videre peker tidligere forskning på at forholdet til elever er høyt rangert hos lærere, og har stor betydning for trivsel i arbeidet (Shann, referert i Skaalvik & Skaalvik, 2012).

Hos noen av intervjupersonene kan en ane en litt dårlig samvittighet fordi det er vanskelig å se alle elevene, slik de ønsker. I møte med sårbare barn kan dette være spesielt vanskelig. Flere intervjupersoner uttrykker maktesløshet i forbindelse med dette. Det kan føles litt vondt, å ikke se hver enkelt elev, sier en av intervjupersonene.

Det er et viktig funn. Ikke nødvendigvis at det er vanskelig å bli kjent med alle elevene, som var en antakelse som ble formulert innledningsvis. Men det at det kan være mye følelser involvert i dette. Et stort ansvar hviler på læreres skuldre. Med et verdigrunnlag i skolen der gode relasjoner til hver enkelt elev står sentralt, er det forståelig at noen faglærere kan oppleve dette som vanskelig, når disse forventningene viser seg å kunne være krevende å innfri.

Det er grunnlag for å etterlyse mer kunnskap på dette området. Det er noe annet når relasjoner skal etableres med kanskje så mye som 400 elever, og det virker til å være lite forskningsbasert kunnskap som kan gi råd til lærere som måtte befinne seg i en slik posisjon.

Et annet alvorlig funn er knyttet til to av intervjupersonene. Det kan være vanskelig å bli kjent med de sosiale og emosjonelle sidene til elevene, og dette kan få alvorlige konsekvenser. Det fortelles at det er vanskelig å vite hvor grensene til elever med problematisk atferd går når en ikke kjenner eleven så godt. Den ene læreren forteller om en fysisk episode med en elev, og videre sier en annen intervjuperson:

«(...) og jeg vet at det kan smelle dersom jeg gjør det eller det, men jeg vet ikke helt hvor grensene går fordi jeg ikke kjenner elevene godt nok..så synes jeg det er ganske utfordrende (...)»

Ingen lærere skal måtte være i en slik posisjon der følelsen av trygghet er truet. I klasser med elever som viser alvorlig utagerende atferd er det skoleledelsens ansvar å påse at alle er trygge, både lærere og elever.

Et annet viktig funn er at de fleste av faglærerne forteller om ulike strategier for å etablere og opprettholde relasjoner. De er svært bevisste og reflekterte rundt den posisjonen de er i, forsøker å gjøre noe med det og tar ansvar for relasjonene. Denne innstillingen og verdigrunnlaget er i seg selv viktig i møte med elevene. Det viser at de setter relasjonene til elevene høyt når de bruker friminutt, fritimer og pauser for å snakke med elever. Tone presiserer dette tydelig som en strategi i klasseledelse. Hun er bevisst på å oppnå autoritet ved å bli kjent med elevene, og ikke ved å være autoritær:

«Å ja, kjempeviktig. Kjempeviktig. Alfa omega.. ja. Kjempeviktig. Og det er derfor jeg bruker mye tid på det også, mer tid enn jeg har egentlig. Fordi at uten tvil har det mye

å si. Du kan sikkert true deg til stillhet og at de jobber.. men eh..ja, jeg vet ikke hvor mye læring det blir i lengden.»

Det har nå kommet frem at klasseledelse *er* lettere når faglæreren kjenner elevene og at det *er* vanskelig å bli kjent med alle. Et oppløftende funn er imidlertid at faglærerne sier de blir kjent med elevene etter hvert. Flere av faglærerne i studien har hatt klasser over flere år, og sier at med tid og tålmodighet blir de kjent. På bakgrunn av disse funnene er det betimelig å gi en generell tilråding til skoleledere å planlegge med hensyn til dette, da de organisatoriske rammevilkårene kan påvirke hvor godt faglærere blir kjent med elevene.

Det vil være formålstjenlig at faglærere følger klasser over flere år, og ikke blir tilfeldig plassert. Faglæreren må få anledning til å bli kjent med klassene og bygge relasjoner over tid, og elevene må få anledning til å bli trygg på lærerne sine. Dette kan også innebære å legge til rette for at læreren har flere timer i samme klasse, når det er mulig.

Tillit

Gjennomgående nevner faglærerne tillit som en viktig del av en god lærer-elev relasjon. Et sentralt funn i studien er at faglærerne forteller at det er vanskelig å bli kjent med alle elevene fordi de har lite tid sammen. Når det å bygge opp tillitsforhold er tidkrevende og bygges på og igjennom interaksjon (Nordahl, 2010) er det mulig faglærere vil bruke lenger tid på å utvikle et tillitsforhold til elevene.

Roland (2000) skriver at det å ha autoritet er det samme som å ha tillit. Autoritet må ikke forveksles med det å være autoritær, og det å ha makt vil ikke nødvendigvis innebære at en har autoritet (Roland, 2000). Å ha autoritet innebærer at makten er legitim og at en følger autoriteten av fri vilje. Vaaland (2016) tar til orde for at læreautoritet har beveget seg fra en formell til en mer personlig autoritet, og påpeker hvordan også gode relasjoner er knyttet til autoritet. Dette er det også spor av i datamaterialet, når Elin forteller om hvordan gode relasjoner gjør at elevene aksepterer å bli satt krav til:

« (...) Og som kontaktlærer også så har du et helt annet forhold til elevene. Du klarer å...har du relasjoner så har du mye mer mulighet til å pushe de mer enn hva de gjerne er vant med, fordi du har en slik en ryggsekk med deg holdt jeg på å si, der du putter oppi gode ting, gode ting du har gjort og da på en måte aksepterer de mer å bli

*eeh...satt krav til på et slags vis enn hvis du ikke har...kjenner elevene så godt.
Forstod du hva jeg mente?»*

Tidligere i drøftingen ble autoriteten til faglæreren knyttet til mindre ansvar for de sosialpedagogiske gjøremålene. Kombinert med utfordringer i å bli kjent, og da skape et tillitsforhold, kan det da tenkes at en faglærer vil ha et større arbeid i å bli en autoritetsfigur i de mange klassene han eller hun underviser i.

5.2.2 Struktur og regelledelse – kontrollaksen

Freiberg og Lamb (2009) knytter ytre kontroll til classroom management tradisjon som de mener er tuftet på behavioristiske prinsipper. Selv om litteratur om klasseledelse i stor grad har beveget seg bort fra behavioristiske metoder kan vi fortsatt finne den, i litt ny drakt.

Atferdskorrigerer sier Ogden (2012) er bruk av negative eller positive konsekvenser for å redusere uønsket atferd og fremme positiv atferd. Flere av faglærerne forteller om atferdskorrigerer, noe som ikke nødvendigvis er unikt for faglærere. Her kan vi huske på Odin som fortalte om kontaktlærere som hadde «*et system med noen streker på tavlen*».

Positive og negative konsekvenser blir beskrevet, og det er interessant at den ene intervjupersonen forteller om fjerning av goder med et drag av usikkerhet. Dette kan muligens bunne i at bruk av negative konsekvenser og autoritet er et kontroversielt tema i skolen, som sjeldent blir åpent drøftet (Ogden, 2012). Dette påpekes også av Roland (2000) som skriver at autoritet har vært et tabubelagt begrep i skolen.

Vaaland og Ertesvåg (2013) fant ikke forskjell i kontaktlæreres og faglæreres oppfatning av hvorvidt de hadde kontroll i klasserommet. Faglærerne i studien til Vaaland og Ertesvåg (2013) rapporterte imidlertid ut ifra den klassen de hadde flest timer i uken.

Funn fra den foreliggende studien tyder på at klasseledelse er enklere i klasser faglæreren har hatt tid til å bli kjent med og har flere timer i. Videre er det funn som peker på mindre kontroll som kan knyttes til det å ikke kjenne elevene godt. Dette ble allikevel ikke like sterkt uttrykt som utfordringene på relasjonsaksen. Videre kan dette være knyttet til erfaring.

De to lærerne med kortest erfaring i skolen forteller om en noe mer krevende tilværelse, og knytter selv dette til å være ny i yrket. At nyutdannede står foran en læringskurve når det gjelder klasseledelse støttes blant annet av Wubbles et.al (2006) og Vaaland og Ertesvåg (2013).

Funnene indikerer da at det å være faglærer kan ha implikasjoner på kontrollaksen. Det er likevel ikke et godt nok grunnlag for å slå fast om en faglærer utøver eller har mer eller mindre kontroll i klasserommet. Det sentrale er kanskje heller å drøfte hvordan kontrollen kan oppfattes av elevene og hvorvidt den oppleves som legitim, når faglæreren ikke kjenner elevene så godt.

I et autoritativt perspektiv er dimensjonene kontroll og relasjoner i et dynamisk samspill med hverandre, og det er kombinasjonen av disse som vil kunne skape optimale læringsmiljøer (Walker, 2009). Om ikke relasjonene er tilstrekkelig nære nok er det grunn til å tro at noen elever vil oppfatte regler, krav og forventinger som direktiver. Signalet er tydelig, men det kan være usikkert om elevene skrur seg inn på kanalen, om vi skal bruke Walker (2009) sin metafor. Dette støttes også av Aronson (referert i Roland, 2011) som skriver at grensesetting kan få større gehør når relasjonene er gode. Elin påpeker nettopp dette når hun sier at elevene ikke alltid aksepterer krav, og knytter dette til mindre nære relasjoner. Å ikke akseptere krav kan også forstås som at kravene ikke er legitime, som knyttes til autoritet (Roland, 2000).

Et interessant funn er at regelledelse ser ut til å kunne være noe mer komplisert for en faglærer. Faglærerne forteller at skolene i mer eller mindre grad har noen felles standarder og at disse følges i forskjellig grad. Utover dette har kontaktlærere ofte egne regler og rutiner innarbeidet i klassen. Dersom hver enkelt klasse har forskjellige regler og rutiner etablert med kontaktlæreren, kan det bli mye å huske på for faglæreren. Da gjelder det å enten tilpasse seg og følge det som er etablert, eller ha egne regler og rutiner. Funnene tyder på at det utover noen felles regler på skolen, eksisterer mye privatpraktiserende regler og rutiner. Da vil gjerne ikke klasseledelsen fremstå som kollektiv, og det kan bli uklart for elevene hva som gjelder når, som ikke er forebyggende for uro og disiplinproblemer (Ertesvåg & Roland, 2011).

Det er imidlertid ingen av faglærerne som beskriver dette som særlig problematisk, noe som er et interessant funn i seg selv. Det indikerer at det i skolekulturen kanskje ikke er så stor bevissthet rundt dette.

5.2.3 Faglig kompetanse

Lærerne i studien uttrykker i stor grad at de brenner for fagene de underviser i og at deres engasjement og faglige kompetanse er en viktig forutsetning for god klasseledelse. Videre kan det argumenteres for at den faglige kompetansen lærerne besitter både fremmer gode relasjoner og kontroll, og at det er nettopp her faglæreren har sin styrke som klasseleder.

En trygg fagkompetent lærer som evner å motivere og engasjere elevgruppen vil også være relasjonsbyggende. Relasjoner er ikke noe som forgår utenom undervisning skriver Drugli (2012), men som hele tiden og er vevd inn i skolens virksomhet. Lærere med faglig og didaktisk kompetanse innen sitt fag tenkes å ha gode forutsetninger for å gi akademisk støtte, som innebærer å legge til rette for læringsmuligheter slik at elevene kan utnytte sitt læringspotensial (Vygotskij, referert i Furunes & Ertesvåg, 2015).

Struktur i undervisningen fremheves også av Roland (2000) som skriver at det gir gode betingelser for det sosiale livet i klassen: «Et sikkert kjennetegn på en dyktig lærer er at han eller hun har evne til å skape faglig struktur» (Roland, 2000 s. 33).

Dette kommer til uttrykk i datamaterialet, og er et viktig funn. I intervjuene er det flere eksempler på hvordan faglærerne sin kompetanse og evne til å tilpasse undervisningen er nært knyttet til god klasseledelse. Oppgaver som blir modifiserte når elever ikke er engasjerte, løpediktat når klassen er veldig aktiv, ukentlig fellessamling på skolen med høy grad av elevmedvirkning for å nevne noe. Lærerne er løsrevet lærebøkene og bruker de metodene de ser som best egnet i møte med klassene. Om det ikke nødvendigvis er relasjonen til den enkelte elev som bygges når læreren underviser elevgruppen, er det store muligheter til å bygge relasjon til *klassen* som Fuglestad (1993) trekker frem.

Fuglestad (1993) skriver om klasseromskontroll og ser på dette som relasjonsarbeid. Videre tar Fuglestad (1993) til orde for at det er relasjonen mellom læreren og *gruppen* av elever som er avgjørende for kontroll i klasserommet, og skriver: «Det mest fundamentale i læreren sin arbeidssituasjon er altså rolla i forhold til den samla klassen» (s. 87).

Samtidig som den faglige kompetansen kan fremme positive relasjoner mellom lærer og elever, kan den da også være vesentlig for kontroll. Eksempelvis er evnen til å strukturere undervisningen og oversikt over faglige mål knyttet til kontroll.

Videre kan den faglige kompetansen fremme autoritet hos faglæreren. Kunnskapen i seg selv gir ikke makt, men når elevene ønsker å tilegne seg denne kunnskapen oppstår et makt-avhengighetsforhold (Fuglestad, 1993). Roland (2000) knytter også faglig struktur til styrket tillit og autoritet. Et eksempel på det motsatte, når den faglige kompetansen og tryggheten ikke er der, kom frem i intervjuet med Odin:

«Ja fordi det hadde jeg sånn, første året. Før vi fikk stablet på beina at jeg hadde alle i musikk. Så hadde jeg jo gym, og engelsk, og KRLE og musikk og. Det var liksom. Det var kaos. Det var et ork sant, å skulle sette seg inn i masse fagplaner, og plutselig skal du, ja, skrive på lekseplanen til det trinnet, og sende noe hjem med det trinnet, også er det. Nei da var det helt sånn...jaaa...bare kaos. Nå er jeg liksom bare musikkmannen på skolen, og fokuserer bare på det.»

Videre kan vi følge Odins fortelling, etter at han ble «musikkmannen» og samtidig belyse den faglige kompetanses betydning for både relasjoner og kontroll.

Han forteller at arbeidet med fellessamlinger på skolen har virket positivt inn på relasjonene med elevene, da han har blitt kjent med elevene på andre arenaer. Videre er elevmedvirkning svært sentralt, da det ukentlig er et trinn som har ansvar. Elevene har forskjellige oppgaver som for eksempel en «teknikergjeng». Arbeidet med fellessamlingene skaper også et fellesskap med musikk læreren. Samlingene har blitt en del av skolens ritualer og identitet, og elevene gjør noe betydningsfullt sammen med læreren sin.

Samtidig kan det tenkes at dette arbeidet, som er avhengig av hans faglige kompetanse, også kan være med på å bygge opp hans autoritet, slik som Fuglestad (1993) er inne på. Ved å stå offentlig på scenen hver fredag er han *synlig* for elevene, også for 1.klassingene som han etterhvert skal undervise. Han er den som har fagkunnskaper vedrørende det musikalske og det scenetekniske, som er kunnskap elevene kan ønske å ta del i. At elevene ønsker dette gjenspeiles ved at Odin hjelper elever som ønsker å spille i band, og bruker tid utenom undervisning på dette. Selv sier Odin dette om faglig kompetanse i tilknytning til klasseledelse:

«(...)Det og på en måte være faglig kompetent i det faget du har, det hjelper også veldig på. Fordi at...ja, elevene på en måte skjønner at, ja han er flink, han kan dette her, han kan dette faget. Enn, eeh.. dersom jeg er borte og det blir satt inn vikar i

musikk som ikke liker å ha mu...altså så så sklir det jo helt ut. Så det blir noe helt annet. Så det er selvfølgelig kanskje en av de viktigste tingene, at en faglærer har den faglige kompetansen. For det er det jo ikke alltid.»

I ett tilfelle fortelles det også om hvordan den faglige kompetansen kan bli en hindring i å bygge relasjoner. Dette nevnes kun av en lærer, men er likevel et interessant funn. Helene beskriver faget som kjekt og spennende, men synes det å bli kjent med elevene, og da også klasseledelse, kan være vanskelig.

For å bli kjent med elevene i den ene klassen hadde hun et opplegg der elevene skulle lage en presentasjon og fortelle om seg selv. Helene lagde også en tilsvarende presentasjon. Hun forteller at dette gikk litt på bekostning av undervisningstiden, men at hun og elevene etter dette opplegget ble bedre kjent med hverandre, og at det bedret situasjonen i klassen. Helene har høy fagkunnskap og høye ambisjoner som hun i dette tilfellet opplevde å måtte sette litt til sides. Senere i intervjuet reflekteres det over dette:

«(...) Så jeg setter nok ganske høye krav til meg selv. Så jeg tenker vel egentlig at...en kanskje ikke bør ha så veldig høye krav alltid. Å heller bare senke skuldrene og gjerne ta deg tid til å faktisk bare være litt sånn til stede. Ta deg tid til å bli kjent og.....ja. Det er ingen som dør av å ikke fullføre det kompetansemålet, eller...ja.»

Det er muligens et viktig poeng i denne erfaringen. På samme måte som kontaktlærere setter av tid til sosiale aktiviteter i klassen, må faglærere også kunne tillate seg, samt ha tillatelse, til å ha fokus på relasjoner. Med den kunnskapen vi har om relasjoners betydning for klasseledelse og elevers læring og utvikling, burde det være aksept for at faglærere med god samvittighet kan bruke tid på å bli kjent og tidvis legge faglige ambisjoner til side til fordel for relasjonene. Helene opplevde at situasjonen i klassen ble forbedret. Det kan da ses som en god strategi i klasseledelse, hvor hensikten er å skape gode læringsmiljøer som fremmer faglig og sosial læring (Evertson & Weinstein, 2006).

5.2.4 Felles forståelse for klasseledelse

Dersom en felles forståelse for klasseledelse forstås som et knippe regler som skal gjelde for hele skolen og en felles mal for hvordan en starter og avslutter timer, da har de fleste skolene ut ifra det intervjupersonene forteller en felles standard. Om det er en kollektiv kultur der

lærerne følger disse er en annen ting. Fortellinger om kontaktlærere som har sine regler og rutiner, regler og rutiner som ikke har oppslutning i personalet og lærere som gjør ting litt på sin måte, vitner om det motsatte.

Videre kan en felles forståelse for klasseledelse på en skole forstås som mer enn regler og rutiner. Skaalvik og Skaalvik (2012) skriver at: «Kollektiv kultur er mer enn regler for elevatferd. Kollektiv kultur handler om felles normer og verdier» (s. 77).

Det skimtes et nokså ensidig fokus på det strukturelle planet fra skoleledelsen sin side når faglærerne forteller hvordan de erfarer at skolen har en felles standard for klasseledelse. Det er lite av datamaterialet som dreier seg direkte om felles normer og verdier.

På en skole virker imidlertid en felles forståelse for klasseledelse til å være godt innarbeidet. Dette fordi intervjupersonen ved flere anledninger sier at rektor ved skolen har vært svært opptatt av klasseledelse, og at dette har blitt arbeidet med i ukesvis på fellestid. På spørsmål om hva som sitter igjen av dette arbeidet blir det sagt:

«Ja jeg tror det er...det handler jo om, sant, å få...få alle ansatte til å jobbe på samme måte, på et vis ikke sant. Slik at elevene føler seg trygge uansett hvem det er med. Eehm...»

Det er ikke det å ha like regler og rutiner som først og fremst nevnes, men at elevene skal føle seg trygge. Det kan tyde på at denne skolen har gått utover det å drøfte hvilke regler og rutiner de skal ha, og snakket om verdiene som ligger til grunn for å ha felles regler og rutiner. *Elevene skal føle seg trygge.*

Rektors involvering er her til stede og samarbeidskulturen fremstår også som god ut i fra det Odin forteller. Begge disse faktorene er sentrale i arbeidet med å skape en kollektiv klasseledelse (Furunes & Ertesvåg, 2015).

Furunes og Ertesvåg (2015) løfter frem hvor viktig en kollektiv tilnærming til klasseledelse er og ser på klasseledelse ut ifra et systemperspektiv (Roland, 2000). En skole er en kompleks organisasjon der det vil være mange klasseromssystemer som gjensidig påvirker hverandre. Furunes og Ertesvåg (2015) poengterer i den forbindelse hvor viktig det er å utvikle en kollektiv tilnærming til klasseledelse i stedet for å ha en privatpraktiserende klasseledelse. For faglæreren som tar del i mange klasseromssystemer tenkes dette da å være særs viktig.

I dette er samarbeid svært sentralt. Et viktig funn i studien er at det er utfordrende for faglærere å inngå i samarbeid med flere trinn. Å etablere felles regler og rutiner, og en felles forståelse for klasseledelse må også ses i lys av dette. Tråden hentes opp igjen når samarbeid senere skal drøftes.

5.3 Elevkultur

Odin forteller at elever som strever litt sosialt gjerne har det litt ekstra kjekt i musikktime. Han forklarer det med at det er et annet rom og en annen setting, og at det viser seg at eleven var flink på trommer eller noe lignende. Videre forteller Tone at det for noen elever kan være litt befriende at det kommer en faglærer inn, fordi elevene kan få en annen rolle i møte med henne. Hun føler ofte at hun har en litt ekstra god relasjon med elever som utfordrer.

Flere av lærerne forteller om endrede elevroller og elevatferd i møte med dem som en annen enn kontaktlæreren. Ut ifra hva Fuglestad (1993) har skrevet om elevkultur kan dette forstås ved at det vil dannes et mønster for samspill med hver enkelt lærer, som han kaller delkultur. Delkulturen en lærer har med elevene vil fortone seg annerledes enn den delkulturen elevene har med en annen lærer.

Roland (2000) beskriver dette som et sosiale systemer. Et slikt system er komplekst og dynamisk, og de ulike sosiale systemene (klassene) vil påvirke hverandre gjensidig. En lærer må være sensitiv for det samspillet som foregår mellom elevene, som er mange ting samtidig. Furunes og Ertesvåg (2015) skriver i den forbindelse at det er viktig å forstå og analysere denne dynamikken og videre mestre denne for å mestre klasseledelse.

Klasseledelse kan da bli en kompleks affære for faglærere når de tar del i mange sosiale systemer. Oppgaven med å analysere og forstå dynamikken i flere sosiale systemer, og etablere seg som leder, fremstår som meget krevende for en faglærer når klasseledelse ses i dette perspektivet. Det kom tidligere frem at det var utfordrende å bli kjent med alle elevene, noe som muligens er en forutsetning for å forstå dynamikken i klasserommet. Om negative mønstre får fotfeste kan det videre ta lang tid å snu, når læreren kan ha så lite som en time i uken med klassen. Det forteller Pia om når intervjuet dreier seg om det er noen elever det er vanskelig å bygge relasjoner med:

«Ja, hvis de har tenkt at du er dum i fra starten av. Hvis det har skjedd noe for eksempel første eller andre timen, de har reagert på noe, så kan det ofte henge veldig lenge igjen. Vanskelig å..å få snudd det om.»

Et sentralt begrep både hos Fuglestad (1993) og Roland (2000) er det «vakuum» som eksisterer når lærer og elever møtes første gang. Samhandlingsmønstre er ikke etablert, og et vakuum vil eksistere frem til dette er etablert. Odin forteller at det som regel går seg til over tid, når 2.klassingene synes musikkrommet er spennende og entrer rommet med en «*her kan vi gjøre hva vi vil*» holdning. Funn fra studien tyder på at det tar lengre tid før de sosiale strukturene setter seg, og lengre tid for en faglærer å etablere seg som leder.

Kultur kan endres hele tiden, men det er spesielt i oppstarten av skoleåret den har stort potensial for å formes skriver Vaaland (2011). På samme måte som det viktig at kontaktlærere i starten av et skoleår er bevisste i oppstarten av året må også faglærerne være veldig bevisste på hvordan de legger opp de første timene med klassen, og muligens ta høyde for at denne prosessen vil ta litt lengre tid som følge av færre interaksjoner.

Videre vil igjen en kollektiv forventningsfront fra et samlet kollegium trolig være viktig i denne prosessen. Vaaland (2011) skriver både om anbefalinger som hver enkelt lærer bør gjøre i oppstarten av året, men også skolen som fellesskap. Eksempelvis at skolen skal fremstå som et ryddig og ordentlig sted og voksne som arbeider som *ett* lag.

5.4 Samarbeid

Når en kollektiv tilnærming til klasseledelse kan ses som svært betydningsfullt i forbindelse med faglæreres klasseledelse, er det relevant å se nærmere på funn som tyder på at samarbeid ikke alltid fortøner seg like enkelt for en faglærer. Videre er dette aktuelt fordi en kollektiv tilnærming til klasseledelse er avhengig av et godt samarbeid (Furunes & Ertesvåg, 2015).

Først skal det presiseres at de aller fleste faglærerne i studien har positive erfaringer med samarbeid, både med trinn og kontaktlærer. Det er imidlertid noen interessante funn som kommer frem i datamaterialet, som peker på noen utfordringer ved å skulle samarbeide med flere trinn.

De fleste faglærerne i studien forteller at de stort sett planlegger undervisningen sin alene, noe som kjennetegner individualisme (Hargreaves, 1996). Dette virker til å kunne knyttes til flere forhold. Struktur i organisasjonen, å være den eneste som underviser i faget på trinnet, innhold i trinnsamarbeid som oppleves som lite relevant, effektivitet ved å planlegge alene og en faglig trygghet som muligens ikke genererer et stort behov for å samarbeide om fag. Det virker til å være en kombinasjon av tvungen, strategisk og selvvalgt individualisme (Hargreaves, 1996). Den eneste som forteller om tett samarbeid, også rundt planlegging av undervisning, er Tone. Det er verdt å merke seg at hun er den eneste av intervjupersonene som forteller om en tett tilhørighet til *ett* trinn.

Videre kan individualismen som utpeker seg ses i lys av funn som indikerer at det er krevende å få til et velfungerende trinnsamarbeid når lærerne er tilknyttet mange trinn. Elin og Helene forteller om å falle utenfor trinnsamarbeid og gå glipp av informasjon. Pia forteller at samarbeid er belastende når samarbeidet ikke føles relevant og hun har andre ting å gjøre. Dette kan karakteriseres som påtvunget kollegialitet (Hargreaves, 1996).

I en evaluering av forsøk med alternative arbeidstidsordninger i skolen fant også Bungum, Dahl, Gullikstad, Molden og Rasmussen (2002) at samarbeid på flere team kompliserte arbeidsdagen og førte til ekstraarbeid for lærere. De skriver at: «Faglærere i kroppsøving, kunst og håndverk og lignende som ikke hadde andre fag, falt som regel mellom teamene og var vanskelig å organisere til felles planlegging. Dette var et problem i alle skoleslag» (Bungum et.al, 2002, s. 101).

Når samarbeidsstrukturen da for flere faglærere ikke ser ut til å fungere optimalt er det grunn til å tro at en felles forståelse klasseledelse også kan være vanskelig å få til når det er avhengig av et godt samarbeid (Furunes & Ertesvåg, 2015).

Trinnsamarbeid for faglærerne fortoner seg vidt forskjellig fra skole til skole som også er et interessant funn. Odin er ikke fast med på trinnsamarbeid men deltar ved behov. Elin deler tiden sin mellom to trinn. Tone er mesteparten av tiden på det ene trinnet, men går kort innom det andre trinnet for å få med seg informasjon om klasser og elever. Pia velger hvilket trinnmøte hun skal delta i.

Et svært alvorlig funn er at det på Helene sin skole i liten grad eksisterer organisert samarbeid. Hun forteller at det er en dårlig samarbeidskultur på skolen. Her sitter kontaktlærerne side om

side og kan samarbeide når som helst, men det virker ikke til å være så enkelt for andre å få innpass. Det hele kan minne om en balkanisert kultur (Hargreaves, 1996), der kontaktlærerne på samme trinn er en egen gruppe. En lite synlig ledelse og manglende struktur og gjør det da vanskelig for Helene å delta i samarbeid. Skal det skje noe samarbeid må hun ofte initiere dette selv, og hun opplever seg ikke som direkte involvert. Dette bærer preg av å være en påtvungen individualisme forankret i de organisatoriske rammene (Hargreaves, 1996). Helene sier også at dette ikke bare gjelder henne, men mange faglærere på skolen.

Samlet sett vitner alle disse forskjellige erfaringene om at samarbeid med flere trinn for faglærere kan være komplisert, og at skolen som organisasjon ikke i tilstrekkelig grad er faglærerrollen bevisst.

Samarbeid er elementært i en felles forståelse for klasseledelse (Furunes & Ertesvåg, 2015). Når intervjuet dreier seg om skolen har en felles standard for klasseledelse nevner Tone at skolen har en plan for god start og avslutninger av timer. Det som imidlertid er interessant er hvordan hun beskriver et godt samarbeid med kontaktlærere for å ha god klasseledelse:

«Det tror jeg er alfa omega for å ha god klasseledelse hvis du er faglærer. Det..det er det ikke tvil om at det er viktig. Og også i etterkant. Å få at du på en måte at de som utfordrer at ting som er ufungerende...at det blir ført videre at de vet at vi kommuniserer og snakker sammen som også... at vi også kjører samme rutiner og samme reaksjoner tenker jeg.»

Tone never at en god dialog fra time til time med den ene kontaktlæreren gjør at de tilpasser undervisningen sin slik at elevene får variasjon i arbeidsmetoder i løpet av dagen. Hun trekker også frem felles regler og reaksjoner, og det faktum at elevene vet at lærerne snakker sammen. Hun sier at det nok ikke hadde fungert så godt i denne klassen om det ikke hadde vært for dette tette samarbeidet. Dette vitner om en felles forståelse, og at Tone er del av det som Spurkeland (2011) kaller et velfungerende klasselærerteam, som blant annet innebærer samordnet praksis på utfordringer. Et sentralt spørsmål er da i hvilken stor grad faglærere kan være del av et klasselærerteam når de er involverte i mange klasser, og om en klarer å være like involvert i alle klasselærerteamene.

Alle lærerne forteller om samarbeid med kontaktlærere, men ikke like omfattende som Tone koblet opp mot klasseledelse. Dette kan ses i lys av at Tone er den eneste av

intervjupersonene som har en tett tilhørighet til ett trinn, selv om hun underviser på to. Videre kan dette konkretiseres med et utsagn fra Elin som forteller om hvordan det var å være faglærer på ett trinn året før:

«(...)Da var jeg mer engasjert på det ene trinnet enn når jeg var på flere trinn. Eh..da hadde jeg kontroll på alle elevene (...)

Slikt er dette et viktig funn, da det tyder på at tilhørighet til flere trinn og mange klasser kan gjøre det utfordrende å inngå i et klasselærerteam med en felles forståelse.

Foruten formelt trinnsamarbeid foregår det mye uformelt samarbeid hos alle lærerne. Dette fremstår som minst like viktig, om ikke mer, fordi det er på den måten flere av faglærerne opprettholder informasjonsflyt. Alle lærerne forteller om hvordan de går innom, oppom, hit og dit og snakker med andre lærere etter behov. Noen av faglærerne virker imidlertid til å ta mye av ansvaret for denne informasjonsflyten, noe som burde gå begge veier.

Et uventet funn er at samarbeid i faggrupper er lite utstrakt, verken uformelt eller formelt. Dette er antakeligvis mer etablert på ungdomsskolen. Når samarbeid allerede fremstår som komplisert for faglæreren er tiden muligens knapp til å skulle delta i enda flere samarbeidskonstellasjoner. Om faglærere i barneskolen verken har anledning til å samarbeide om fag på trinn, eller i faggrupper blir mye opp til den enkelte lærer. Dette kan innebære en stor handlings- og metodefrihet, men det kan også innebære å være i en sårbar posisjon. Det er god grunn til å stille seg spørrende til om de samarbeidsstrukturene som preger barneskolen er optimale for å imøtekomme en fagspesialisering i skolen.

5.5 Skoleledelse

Siden fortellingene til flere av intervjupersonene peker på mangelfull informasjon og det å falle utenfor samarbeid, er det nyttig å se på dette i et skoleledelsesperspektiv. Det må ses på som ledelsens ansvar at alle lærerne på skolen får ta del i viktig informasjon og meningsfullt samarbeid. Det virker til å være strukturer i organisasjonen som setter en stopper for dette.

Funnene i studien gir grunn til å påpeke at skoleledelsen må være mer bevisste hvordan de organiserer lærere i team og samarbeid. Her antas det å ikke være en *mal* som vil fungere på

alle skoler. Både hvilket fag det undervises i, hvor mange trinn faglæreren underviser på, og hvor mange timer faglæreren underviser på det aktuelle trinnet kan spille inn.

Underviser faglæreren på to trinn er det muligens overkommelig å delta på to møter. Men, det innebærer at det samarbeidet som er relevant for faglæreren gjøres når faglæreren er tilstede og det samarbeidet som ikke er relevant gjøres når faglæreren er fraværende.

Det kan se ut som at skolen til Odin har løst dette på en måte som fungerer. Han er innoom trinntid ved behov og når det er tverrfaglige prosjekter. Han er på seks trinn, noe som gjør det vanskelig å delta på alle møtene. Allikevel fortelles det om et godt samarbeid, som er relevant for ham. Når klassene skal ha en forestilling, julegudstjeneste eller ha ansvaret for fellessamlingen en uke, samarbeider han tett med dette trinnet. Er det noe utenom dette tar han kontakt med det aktuelle trinnet eller kontaktlæreren. Skoleledelsen viser skjønn og fleksibilitet, noe Hargreaves (1996) tar til orde for som viktig. Det vitner om en ledelse som har forstått hans rolle, og gir ham tillit til å utøve den. Odin tar sin profesjonelle beslutning om hvor han skal være, og ser ut til å fungere.

Pia er på like mange trinn og her ligger det en forventning om at hun deltar på trinntid når hun må spørre om lov for å gå fra møter når innholdet er lite relevant. I stedet for å måtte spørre om lov hver gang kan en sensitiv leder fange dette opp og gi Pia fleksibilitet og tillit til å styre dette selv. Her kunne ledelsen ha lagt til rette for en struktur der det som angår alle tas opp først, og gitt tydelig uttrykk for at det er legitimt å forlate møtet når det ikke lenger er relevant. En *tillit* til lærerens profesjonalitet. Positivt er det at det blir skrevet referater fra alle trinnmøtene, slik at Pia kan lese dette i etterkant. Ingen andre av intervjupersonene forteller om en slik praksis. Hun forteller også at hun mottar informasjon dersom det har skjedd noe som hun også bør vite noe om. Det virker med andre ord til å være noen rutiner innarbeidet på denne skolen for å sikre informasjonsflyt.

På Helene sin skole må ledelsen først og fremst ta ansvar for at det i det hele tatt foregår samarbeid og arbeide for å fremme en god samarbeidskultur. Det kan tyde på at ledelsen har gitt for mye frihet og tillit, uten at den er innrammet av felles normer og verdier. Det er svært alvorlig når den dårlige samarbeidskulturen Helene forteller om fører til mangel på informasjon, å ikke være direkte involvert, vansker med å engasjere lærere i tverrfaglig samarbeid og samarbeid med andre faglærere. Å være nyutdannet lærer under disse

forholdene tenkes å måtte være krevende. Når Helene også gir uttrykk for at klasseledelse kan være utfordrende kan dette også ses i lys av skolekulturen hun befinner seg i.

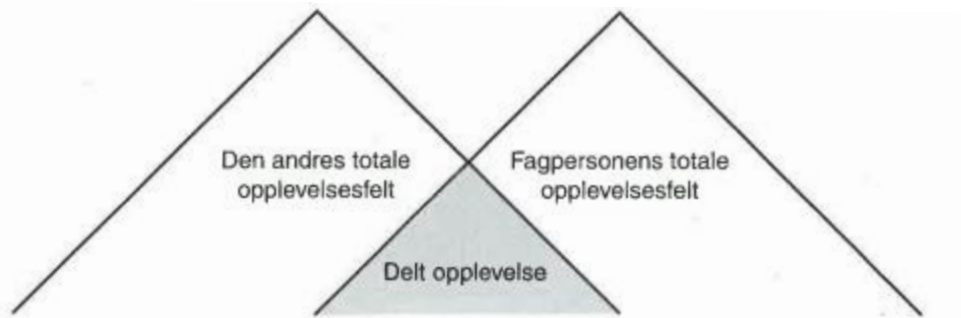
Skaalvik og Skaalvik (2013) skriver at det er nødvendig å skolere lærere i teamarbeid, på bakgrunn av at mange lærere i deres studie opplevde samarbeid som problematisk. Funnene fra denne studien vitner om det samme. Det bør etableres en felles forståelse på skolene for hva trinnsamarbeid skal inneholde og hvordan faglærer på en god måte kan delta i samarbeidet. Skoleledelsen må videre være bevisst faglærerrollen og de trinnene de setter sammen. Lærerkollegiet må bevisstgjøres ansvar for informasjonsflyt og relevant innhold i møtene. Det kan sikres informasjonsflyt ved at viktige ting som blir tatt opp på trinnsamarbeid blir skriftliggjort, og formidlet til faglærere, gjerne som et referat som er praksis på Pia sin skole. Videre kan skoleledelsen i sammen med lærerne utvikle en bedre agenda og klarere struktur for møtene.

En kan stille seg spørrende til modellen med trinnsamarbeid en gang i uken. Fungerer dette godt, og finnes det eventuelt alternativer som ville fungere bedre. Modellen virker til å være en nokså fastgrodd samarbeidsstruktur på barneskolene, som fungerer best for lærere som underviser på ett trinn. Hargreaves (1996) skriver at «Alle kulturer hviler på strukturer av et eller annet slag, og hvis strukturene sperrer for mye kan det være nødvendig å modifisere dem så bedre kulturer kan få vekstmuligheter» (s. 213).

Når det i datamaterialet finnes beskrivelser av påtvunget individualisme og kollegialitet (Hargreaves, 1996) og å ikke være direkte involvert er det god grunn til å anbefale å sette denne strukturen under lupen. Skulle det videre bli en tilnærming til faglærersystem i barneskolen aktualiseres dette enda mer. Det kommer helt tydelig frem at dette kan ha implikasjoner på klasseledelse, når det fører til at faglæreren ikke mottar viktig informasjon.

Disse funnene poengterer også hvor viktig det er at skolene har en *felles* tilnærming til klasseledelse. Felles forståelse bygger på intersubjektivitet, hvor opplevelser og erfaringer er delt eller gjort felles (Røkenes og Hanssen, 2006). I modellen nedenfor er det fagperson og klient som er i fokus. Men det kan vel så gjerne gjelde intersubjektivitet mellom lærere. I den delte opplevelsen ligger den felles forståelsen. Når intersubjektivitet innebærer å meddele opplevelser og gjøre dette felles, krever det dialog (Røkenes & Hanssen, 2006). Når

faglæreren inngår i mange samarbeidsrelasjoner vil det innebære mange intersubjektive møter for å oppnå en felles forståelse for klasseledelse, dersom dette ikke eksisterer på skolenivå. Størrelsen på feltene i modellen vil variere skriver Røkenes og Hanssen (2006). Dersom klasseledelse er privatpraktiserende er det på grunnlag av funn rundt samarbeid rimelig å anta at det for en faglærer kan være krevende å ta del i en felles forståelse dersom den eksisterer i den enkelte klasse eller på det enkelte trinn.



(Røkenes & Hanssen, 2006 s. 44)

Som tidligere nevnt tyder funnene på at ledelsen på flere skoler har en smal oppfatning av hva felles forståelse for klasseledelse er. At ledelsen er opptatt av at timene skal ha struktur, er vel og bra, og et godt pedagogisk prinsipp. Men en felles standard kan være mye mer enn en mal for en god time og regler for eksempelvis mobil og tyggegummi. Det strukturelle som handler om kontroll er kanskje enklere å manifestere i skrevne og uttalte regler og anbefalinger. Men, den andre aksene i et autoritativt perspektiv er vel så viktig, og muligens mer krevende å skape en felles forståelse rundt. Denne antakelsen stemmer overens med hva Roland (2012) fant i sin studie om implementering av Respekt programmet. Et kollektivt arbeid på kontrollaksen var mer fremtredende enn et kollektivt arbeid på relasjonsaksen. Arbeid med relasjoner var mer knyttet til individuelle innspill. Funn fra denne studien viser også at faglærerne arbeider individuelt med å bygge relasjoner.

Dersom klasseledelse handler om å skape gode læringsmiljøer som legger til rette for faglig og sosial læring (Evertson & Weinstein, 2006), som kan ivaretas igjennom en autoritativ tilnærming (Walker, 2009) kan en felles standard innebære mye mer. Eksempelvis ved kjennskap til og en kollektiv oppslutning om et autoritativt perspektiv, felles normer og verdier knyttet til tilpasset opplæring og inkluderende praksis.

Videre tenkes det at en felles tilnærming til klasseledelse, basert på en kollektiv kultur med felles normer og verdigrunnlag, vil fremme autoriteten til alle som arbeider på skolen. Dette ved at skolens personal fremstår som et samlet kollegium med legitim autoritet i kraft av at de står samlet.

Intervjupersonen, som underviste i *flest* klasser, forteller om et slikt kollektivt arbeid. Da kan det også reflekteres over det faktum at han verken nevnte mangel på informasjon, å stå på utsiden av samarbeidet eller at samarbeidet ikke angår ham, som en utfordring. Det er ikke grunnlag for å slå fast en sammenheng her. Men, det er interessant når dataene tyder på at ledelsen på denne skolen er bevisste på å stå frem som et samlet kollegium samtidig som dataene indikerer at de er bevisst faglærerens rolle.

Denne drøftingsdelen avsluttes med et sitat fra datamaterialet som gjenspeiler hvordan normer og verdier kan ha innvirkning på faglærerens klasseledelse, og hvordan én lærers samspill med elevene kan påvirke samspillet elevene har med en annen lærer:

«Det som er interessant da!! Synes jeg da. Og det, det..for nå har jeg på en måte vært på den samme skolen i syv år. Og det jeg har sett er at, det har sikkert ingenting med dette her å gjøre, men, ja, kanskje allikevel. De klassene som har sunget mye med sin kontaktlærer fra de var små av, de er alltid lettere å ha med å gjøre. Det er et helt annet miljø i klassene, et helt annet sånt klassesamhold. Det er særlig en lærer som bare... hun synger veldig mye med de. Og de elevene er, de oppleves som mye tryggere enn andre elever, altså, og det samholdet i klassen er noe helt annet. Så hver gang jeg får, får på en måte, ha musikk med de klassene som kommer fra den kontaktlæreren som synger mye, de klassene kan jeg gjøre hva som helst med.»

6. Avslutning

Avslutningsvis blir det foreslått områder for videre forskning relatert til denne undersøkelsen. Til slutt trekkes det en konklusjon, hvor hovedfunn blir oppsummert og problemstillingen besvares.

6.1 Videre forskning

Denne studien har gått bredt ut med en vid problemstilling og forskningsspørsmål. Både faglærerrolle, klasseledelse og kollektiv tilnærming, relasjoner, samarbeid og skoleledelse er vide temaer i seg selv. I og med at det var lite forskning på dette temaet fra før ble det valgt å ha en bred tilnærming. Dette førte til mye data, om mange temaer. Flere av disse temaene tenkes å ha mer ved seg enn det som kom frem i studien, og studien har også generert nye spørsmål som ses som relevante for videre forskning.

Foruten en bevisstgjøring av faglærerrollen på skolenivå, indikerer studien at det også er behov for bevisstgjøring i fagmiljøet. Det er mange relasjoner i en skole skriver Spurkeland (2011). Sterke gode samhandlingsrelasjoner, og mindre sterke. Han skiller mellom primærrelasjoner og sekundærrelasjoner. Det finnes mye litteratur og forskning om klasseledelse og relasjoner i skolen, men heller lite fokus på sekundærrelasjonene. Forskning på disse og implikasjoner på faglig og sosial læring anses som et viktig felt å utforske.

Studien tar ikke for seg elevperspektivet. Hvordan elevene opplever relasjonene til faglærere kunne være interessant å vite noe om. To av intervjupersonene uttrykte at ikke alle elever har behov for en så tett kontakt med dem som faglærere. Videre reflekterte en lærer over at elevene kanskje kjenner læreren bedre enn læreren kjenner elevene. For imens faglæreren kan ha 200 elever å forholde seg til, har eleven kanskje 3-4 lærere å forholde seg til.

Faglærerens autoritet ble trukket frem i drøftingen, og det ble gjort noen antakelser om at en byråkratisk og personlig autoritet var vanskeligere for en faglærer å oppnå. En studie som mer inngående belyser faglærerrollens autoritet, og benytter seg av et teoretisk rammeverk som er egnet til å belyse dette i dybden, kunne være relevant for videre forskning.

Temaet samarbeidsstrukturer og deltakelse anses også som relevant. Studien peker på at faglærere i stor grad planlegger alene og i liten grad inngår i organisert samarbeid med andre faglærere. Å utvikle seg som faglærer er da i stor grad avhengig av den enkeltes faglærers personlige engasjement, og ikke et profesjonsfellesskap.

Dette tyder på at skolen har en vei å gå når det gjelder å tilrettelegge og organisere virksomheten for faglærere i barneskolen. Mer dyptgående undersøkelser om faglæreres deltakelse og kollektive læring i profesjonsfellesskap tenkes derfor å være relevant. Hvordan kan faglæreren lære i organisasjonen, og hvordan kan organisasjonen lære av faglæreren.

Til slutt; faglærerrollen. Hva innebærer denne rollen i skolen? Faglærer/timelærer ble noe nyansert i studien. Men, det er fortsatt usikkerhet rundt begrepene. Når utviklingen i skolen ser ut til å gå mot en fagspesialisering kan det være viktig å ha en tankesmie og rolleavklaring rundt faglærerrollen, og hvordan en på best mulig måte kan drive en skole med flere faglærere.

6.2 Konklusjon

Målsettingen med denne studien har vært å kunne svare på problemstillingen:

Hvordan erfarer faglærere i barneskolen klasseledelse?

Hvordan er dette knyttet til faglærerrollen?

Hensikten var å belyse temaet klasseledelse fra et faglærerperspektiv som tilsynelatende ikke tidligere har vært forsket på. Et tema som også ble ansett som relevant ut ifra antydning til tydeligere fagspesialisering i barneskolen. Kvalitative forskningsintervjuer med fem faglærere har gitt innsikt i hvordan faglærere erfarer klasseledelse. Dette har gjort det mulig å svare på problemstillingen, og komme med en konklusjon.

I fenomenologien forsøker en å forstå sosiale fenomener ut ifra perspektivene til aktørene (Kvale & Brinkmann, 2015). Et hovedfunn er at faglærerne erfarer det som utfordrende å bli godt kjent med alle elevene og kjenne til hele deres sosiale og emosjonelle situasjon. Mindre nære lærer-elev relasjoner som følge av lite tid sammen med elevene har også støtte i litteratur (Drugli, 2012; Furunes & Ertesvåg, 2015; Riley, 2009).

I et autoritativt perspektiv er det kombinasjonen og det dynamiske samspillet mellom varme og kontroll som er betydningsfullt for å skape gode læringsmiljøer (Walker, 2009). Studien gir grunnlag for å anta at denne dynamikken kan være mer krevende å realisere for en faglærer. Det kan være mer utfordrende og tidkrevende for en faglærer å komme i rett posisjon på varme-aksen, som også spiller inn på kontroll-aksen. Funnt fra studien viser at elever kan motsette seg krav og grensesetting når relasjonene ikke er sterke nok.

Det tyder da på at en faglærer vil måtte bruke lenger tid for å etablere seg som en autoritativ leder i klasserommet og at det kan ta lengre tid å omdanne et sosialt «vakuum» til faste mønstre (Roland, 2000).

Et annet hovedfunn er at faglærere erfarer faglig kompetanse som sentralt i deres klasseledelse. Studien belyser hvordan faglig kompetanse kan fremme både relasjoner og kontroll. Når de fleste faglærerne også planlegger undervisningen sin alene, blir den enkeltes faglige kompetanse en kjernekomponent i klasseledelse.

Å samarbeide med flere trinn kan være krevende, og funnene indikerer at barneskolen er lite bevisst faglærerrollen. Funnene knyttet til samarbeid tyder på at det for faglærere kan være vanskelig å ta del i en felles forståelse for klasseledelse knyttet til klasser og trinn. Dette fremhever hvor viktig det er å ha en felles forståelse på skolenivå, fremmet av en tydelig ledelse og tuftet på en kollektiv kultur med felles normer og verdier.

Samtidig belyser også studien hvordan ledelse og skolekultur har betydning for om spesialiserte kunnskaper blir anerkjent og gjenstand for kollektiv læring i organisasjonen. Faglærere er eksperter, og ofte ildsjeler, i sitt fag. De besitter en kunnskap og erfaring som har et stort potensial for kollektiv læring og utvikling. Dette benytter skolene seg av i varierende grad.

Dersom bedre kvalitet i skolen er målet med de ulike satsningene fra regjeringen, deriblant også lærerspesialister, belyser denne studien at det ikke bare er den faglige kunnskapen og ekspertisen til lærerne dette hviler på. Studien peker på at skoleledelse, skolekultur og organisering også i stor grad vil være avgjørende for hvordan lærere med fagspesifikk kunnskap kan være med på å utvikle skolen.

Referanser

- Aase, T. H., & Fossåskaret, E. (2007). *Skapte virkeligheter: Om produksjon og tolkning av kvalitative data*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bamford, A. (2012). *Arts and cultural education in Norway 2010/2011*. Bodø: Nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæringen.
- 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., Dahl, L., & Hansen, K. A. (2009). *Elevenes læringsmiljø - lærerens muligheter*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Blossing, U., Roland, P., & Sølvi, R. M. (2019). Capturing sense-made school practice: The activities of the interviewer. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 63(7), 1007-1021. <https://doi.org/10.1080/00313831.2018.1476404>
- Bungum, B., Dahl, T., Gullikstad, B., Molden, T. H., & Rasmussen, B. (2002). *Tid til en kollektiv og attraktiv skole: Evaluering av sentralt initierte forsøk med alternative arbeidstidsordninger i skoleverket*. Trondheim: SINTEF Teknologiledelse IFIM.
- Christensen, H. (2013). Organisasjonskultur og klasseledelse. I H. Christensen, & I. Ulleberg (Red.), *Klasseledelse, fag og danning* (s. 59-69). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Christoffersen, L., & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt.
- Cistone, P., & Shneyderman, A. (2004). Looping: An empirical evaluation. *International Journal of Educational Policy, Research, & Practice*, 5(1), 47-61.
- Cornelius-White, J. (2007). Learner-centered teacher-student relationships are effective: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 77(1), 113-143.
- Dahl, T., Askling, B., Heggen, K., Kulbrandstad, L. I., Lauvdal, T., Qvortrup, L., . . . Thue, F. W. (2016). *Om lærerrollen: Et kunnskapsgrunnlag*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Dalen, M. (2013). *Intervju som forskningsmetode - en kvalitativ tilnærming* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH). (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, jus og teologi*. Hentet fra <https://www.etikkom.no/forskningsetiskeretningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/>
- Doyle, W. (2009). Situated Practice: A reflection on person-centered classroom management. *Theory Into Practice*, 48(2), 156-159. <https://doi.org/10.1080/00405840902776525>
- Drugli, M. (2012). *Relasjonen lærer og elev: Avgjørende for elevenes læring og trivsel*. Oslo: Cappelen Damm.

- Eccles, J. S., Midgley, C., Wigfield, A., Buchanan, C. M., Reuman, D., Flanagan, C., & Mac Iver, D. (1993). Development during adolescence: The impact of stage-environment fit on young adolescents' experiences in schools and in families. *American psychologist*, 48(2), 90-101.
- Ertesvåg, S. K., & Roland, P. (2011). Leiing i skuleomfattande tiltak. I U. V. Midthassel, E. Bru, & E. Roland (Red.), *Tidlig intervensjon og systemrettet arbeid for et godt læringsmiljø* (s. 147-161). Oslo: Universitetsforlaget.
- Evertson, C. M., & Weinstein, C. (2006). Classroom management as a field of inquiry. I C. M. Evertson, & C. S. Weinstein (Red.), *Handbook of classroom management: Research, practice and contemporary issues* (s. 3-15). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Flinders, D. J. (1988). Teacher isolation and the new reform. *Journal of curriculum and supervision*, 4(1), 17-29.
- Forskrift til opplæringsloven. (2006). Forskrift til opplæringsloven (FOR-2006-06-23-724). Hentet fra <https://lovdata.no/forskrift/2006-06-23-724>
- Freiberg, J. H., & Lamb, S. M. (2009). Dimensions of person-centered classroom management. *Theory Into Practice*, 48(2), 99-105. <https://doi.org/10.1080/00405840902776228>
- Fryer, R. G. (2018). The pupil factory: Specialization and the production of human capital in schools. *American economics review*, 108(3), 616-656. <https://doi.org/10.1257/aer.20161495>
- Fuglestad, O. L. (1993). *Samspel og motspel: Kultur, kommunikasjon og relasjonar i skulen*. Oslo: Det norske samlaget.
- Furunes, I. M., & Ertesvåg, S. K. (2015). Ledelse, samarbeid og elevstøtte i skolen. I P. Roland, & E. Westergård (Red.), *Implementering. Å omsette teorier, aktiviteter og strukturer i praksis* (s. 119-133). Oslo: Universitetsforlaget.
- Goffman, E. (1992). *Vårt rollespill til daglig: En studie i hverdagslivets dramatikk*. (K. Risvik, & K. Risvik, Overs.) Oslo: Pax Forlag.
- Hargreaves, A. (1996). *Lærerarbeid og skolekultur: Læreryrkets forandring i en postmoderne tidsalder*. (K. M. Thorbjørnsen, Overs.) Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2014). *Arbeidskultur for bedre læring i alle skoler: Hva er nødvendig lærerkapital?* (S. Sandengen, Overs.) Oslo: Kommuneforlaget.
- Hattie, J. (2013). *Synlig læring: Et sammendrag av mer enn 800 metaanalyser av skoleprestasjoner*. (I. C. Goveia, Overs.) Oslo: Cappelen Damm.
- Hill, A. J., & Jones, D. B. (2018). A teacher who knows me: The academic benefits of repeat student-teacher matches. *Economics of Education Review*, 2018(64), 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2018.03.004>

- Kleven, T. A. (2014). Forskning og forskningsresultater. I T. A. Kleven (Red.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: En hjelp til kritisk tolkning og vurdering* (2. utg., s. 9-24). Bergen: Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2014). *Lærerløftet: På lag for kunnskapsskolen* (plan/strategi). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/Larerloftet/id2001933/>
- Kunnskapsdepartementet. (2015). *Kompetanse for kvalitet: Strategi for videreutdanning for lærere og skoleledere frem mot 2025*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/kompetanse-for-kvalitet/id2439181/>
- Kunnskapsdepartementet. (2016). *Fag - Fordypning - Forståelse: En fornyelse av kunnskapsløftet*. (St.meld nr. 28 (2015-2016)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/?ch=1>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). (M. T. Anderssen, & J. Rygge, Overs.) Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lazarus, R. S. (2006). *Stress og følelser: En ny syntese*. (M. Visby, Overs.) København: Akademisk Forlag.
- Marzano, R. J., Marzano, J. S., & Pickering, D. J. (2003). *Classroom management that works: Research-based strategies for every teacher*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Maxwell, J. A. (2013). *Qualitative research design: an interactive approach* (3. utg.). Los Angeles: Sage.
- Mellingsæter, H. (2018, 28. mars). Elevene har svart: slik synker motivasjon, trivsel og støtte fra lærerne: Professor Einar M. Skaalvik har fire forklaringer på hvorfor elevenes motivasjon synker når de blir eldre. *Aftenposten*. Hentet fra <https://www.aftenposten.no/>
- Midthassel, U. V. (2011). Utvikling av håndbok i klasseledelse - en skoleomfattende sak. I U. V. Midthassel, E. Bru, S. K. Ertesvåg, & E. Roland (Red.), *Tidlig intervensjon og systemrettet arbeid for et godt læringsmiljø* (s. 73-85). Oslo: Universitetsforlaget.
- Munthe, E. (2001). Professional uncertainty/certainty: How (un)certain are teachers, what are they (un)certain about , and how is (un)certainty related to age, experience, gender, qualifications and school type? *Eropean Journal of Teacher Education*, 24(3), 355-368. <https://doi.org/10.1080/02619760220128905>
- Nicolaisen, H., Nyen, T., & Olberg, D. (2005). *Lærernes arbeidstid: Evaluering av avtale om arbeidstid for undervisningspersonalet i skoleverket 2004–2006*. (FAFO Rapport 508). Hentet fra <https://fafo.no/zoo-publikasjoner/fafo-rapporter/item/laerernes-arbeidstid>
- Nordahl, T., Mausestagen, S., & Kostøl, A. (2009). *Skoler med stor og liten forekomst av atferdsproblemer*. (Rapport 3/2009). Høgskolen i Hedmark.
- Nordahl, T. (2000). *En skole - to verdener: Et teoretisk og empirisk arbeid om problematferd og mistilpasning i et elev- og lærerperspektiv*. (NOVA rapport 11/00). Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.

- Nordahl, T. (2010). *Eleven som aktør: Fokus på elevens læring og handlinger i skolen* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordenbo, S. E., Sørgaard, M. L., Tiftikci, N., Wendt, R. E., & Østergaard, S. (2008). *Lærerkompetanser og elevers læring i førskole og skole: Et systematisk review utført for Kunnskapsdepartementet, Oslo*. I: Evidensbasen. København: Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning, DOU, Aarhus Universitet.
- Ogden, T. (1998). *Elevatferd og læringsmiljø: Læreres erfaringer med og syn på elevatferd*. Oslo: Kirke-, utdanings- og forskningsdepartementet.
- Ogden, T. (2012). *Klasseledelse: Praksis, teori og forskning*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Perlic, B. (2019). *Lærerkompetanse i grunnskolen: Hovedresultater 2018/2019*. (Statistisk Sentralbyrå 2019/18). Hentet fra <https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/laererkompetanse-i-grunnskolen--390746>
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B., & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Riley, P. (2009). An adult attachment perspective on the student–teacher relationship & classroom management difficulties. *Teaching and teacher education*, 25(5), 626-635.
- Roland, P. (2011). *Problematferd i skolen: Hvordan kan pedagoger håndtere aggressiv atferd?* Senter for atferdsforskning, Universitetet i Stavanger. Hentet fra https://laringsmiljosenteret.uis.no/getfile.php/13137069/L%C3%A6ringsmilj%C3%B8senteret/Pdf/Respekt_temahefte_Problematferd.pdf
- Roland, E. (2000). *Elevkollektivet* (2. utg.). Stavanger: Rebell Forlag.
- Roland, P. (2012). *Implementering av skoleutviklingsprogrammet Respekt*. (Doktoravhandling). Universitetet i Stavanger, Stavanger.
- Røkenes, O. H., & Hanssen, P. H. (2006). *Bære eller briste: Kommunikasjon og relasjon i arbeid med mennesker* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Silverman, D. (2011). *Interpreting qualitative data: A guide to the principles of qualitative research*. London: Sage.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2012). *Skolen som arbeidsplass: Trivsel, mestring og utfordringer*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2013). *Lærerrollen sett fra lærernes ståsted*. NTNU. Trondheim: Samfunnsforskning AS. Hentet fra <https://samforsk.no/SiteAssets/Sider/publikasjoner/Kvantitativ%20rapport%20WEB.pdf>

- Skilbrei, M.-L. (2019). *Kvalitative metoder: Planlegging, gjennomføring og etisk refleksjon*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Spurkeland, J. (2011). *Relasjonspedagogikk: Samhandling og resultater i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Statistisk sentralbyrå. (2019, 3. juli). *Ansatte i barnehage og skole*. Hentet fra <https://www.ssb.no/utdanning/statistikker/utdansatte>
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode* (4. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Timelærer. (u.å.). I *Det Norske akademis ordbok*. Hentet 30. mai 2020 fra <https://naob.no/ordbok/timel%C3%A6rer>
- Vaaland, G. S. (2011). God start - utvikling av klassen som sosialt system. I U. V. Midthassel, E. Bru, S. K. Ertesvåg, & E. Roland (Red.), *Tidlig intervensjon og systemrettet arbeid for et godt læringsmiljø* (s. 18-33). Oslo: Universitetsforlaget.
- Vaaland, G. S. (2016). *Pupil aggressiveness, teacher authority, and disruptive classroom behaviour* (Doktoravhandling, Universitetet i Stavanger). Hentet fra <https://uis.brage.unit.no/uis-xmlui/handle/11250/2425272>
- Vaaland, G. S., & Ertesvåg, S. K. (2013). *Leading or losing? Lost in the classroom*. Stavanger: Læringsmiljøsentret, Universitetet i Stavanger. Hentet fra <https://laringsmiljosenteret.uis.no/getfile.php/13132662/L%C3%A6ringsmilj%C3%B8senteret/Pdf/Klasseledelse/leading-losing-classroom%281%29.pdf>
- Walker, J. M. (2009). Authoritative classroom management: How control and nurturance work together. *Theory Into Practice*, 48(2), 122-129.
- Wendelborg, C., Røe, M., Buland, T., & Hygen, B. (2019). *Elevundersøkelsen 2018: Analyse av elevundersøkelsen og foreldreundersøkelsen*. Trondheim: NTNU Samfunnsforskning. Hentet fra https://samforsk.no/Publikasjoner/2019/Elevunders%C3%B8kelsen%202018_Analyse%20av%20Elevunders%C3%B8kelse%20og%20Foreldreunders%C3%B8kelsen.pdf
- Wendelborg, C., Røe, M., & Buland, T. (2018). *Elevundersøkelsen 2017: Analyse av elevundersøkelse, foreldreundersøkelsen og lærerundersøkelsen*. Trondheim: NTNU Samfunnsforskning. Hentet fra <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2018/elevundersokelsen-2017-hovedrapport.pdf>
- Wubbels, T., Brekelmans, M., den Brok, P., & van Tartwijk, J. (2006). An interpersonal perspective on classroom management in secondary classrooms in the Netherlands. I C. M. Evertson, & C. S. Weinstein (Red.), *Handbook of classroom management: Research, practice and contemporary issues* (s. 161-1191). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum.

Vedlegg

Vedlegg 1 Godkjenning fra NSD

1.6.2020

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Hvordan opplever og erfarer timelærere i barneskolen klasselederrollen?

Referansenummer

522178

Registrert

03.10.2019 av Maria Toresen - M.Toresen@stud.uis.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Stavanger / Fakultet for utdanningsvitenskap og humaniora / Nasjonalt senter for læringsmiljø og atferdsforskning

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Liv Jorunn Byrkjedal-Sørby, liv.j.byrkjedal-sorby@uis.no, tlf: 51832938

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Maria Toresen, toresen.maria@gmail.com, tlf: 97702023

Prosjektperiode

16.08.2019 - 01.06.2020

Status

08.11.2019 - Vurdert

Vurdering (1)

08.11.2019 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet 8.11.2019 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

Vi gjør oppmerksom på at bruk av private enheter til behandling av personopplysninger må være i tråd med din institusjons retningslinjer for behandling av personopplysninger på private enheter.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

<https://meldeskjema.nsd.no/vurdering/5d68f52d-d59a-4c24-b286-38505d31ff47>

1/3

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:
https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 1.6.2020.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Lisa Lie Bjordal
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

Vil du delta i forskningsprosjektet

” Hvordan opplever og erfarer faglærere/timelærere i barneskolen klasselederrollen? ”

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å belyse klasseledelse, når den utøves i mange klasser. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Klasseledelse er en viktig del av det å være lærer. Det eksisterer mye forskning på klasseledelse, men ikke fra perspektivet til de lærerne som underviser i mange klasser. Hvordan lærere erfarer og opplever å være leder for mange klasser er fokus for denne studien. Dette anses som viktig å vite noe om i en skole der lærere i større grad spesialiserer seg enn tidligere. Studien har en relasjonell tilnærming til klasseledelse, som innebærer at lærer-elev-relasjoner i forhold til klasseledelse, er av særlig interesse.

I tillegg til tematikken klasseledelse tar studien også opp samarbeidsaspektet ved å undervise i mange klasser. Dette fordi klasseledelse også her ses på som noe kollektivt, og ikke bare individuelt. Temaer som studien tar opp er eksempelvis hvordan lærerne opplever å samarbeide på flere trinn, og om lærerne erfarer at det er kollektiv enighet om regler og rutiner på skolen og i klassene.

Dette er en masteroppgave som skrives ved Universitetet i Stavanger. Problemstillingen for denne studien er: «Hvordan opplever og erfarer timelærere i barneskolen klasselederrollen?»

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Stavanger er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du blir spurt om å delta fordi du underviser i flere klasser dette skoleåret. I tillegg underviser du på barnetrinnet, og du underviser i fire klasser og på to trinn eller mer. Dette er kriteriene for lærerne som er med i studien.

Hva innebærer det for deg å delta?

Dette er en studie med intervju som metode. Det vil bli brukt båndopptaker for å lydfeste intervjuet. Disse lydopptakene vil etterpå transkriberes (skrives som tekst), og sammen med de andre intervjuene danne grunnlaget for analyse. Lydopptaket og transkripsjonene vil bli slettet når studien er ferdig.

Jeg vil i hovedsak spørre deg om dine erfaringer og opplevelser med klasseledelse i flere klasser, og da også inn under dette, komme inn på lærer-elev-relasjoner. Spørsmål kan være hvordan du opplever å være leder i mange klasser og hvordan du opplever relasjonene med elevene.

Basert på et prøveintervju estimerer jeg at intervjuet vil ta omtrent 40 minutter å gjennomføre. Tidspunkt og sted for å gjøre intervjuet tilpasses dine ønsker og behov.

Det vil i intervjuet ikke være fokus på enkeltelever. Om du allikevel skulle nevne episoder som inneholder detaljer som kan identifisere andre, vil dette ikke komme med i transkripsjonen.

De eneste som har tilgang til intervjuene og transkripsjonene er jeg og min veileder.

Underveis i arbeidet gis du anledning til å gi tilbakemelding om du kjenner deg igjen i mine beskrivelser og tolkninger.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene jeg har fortalt om i dette skrevet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Jeg og min veileder Liv Jorunn Byrkjedal Sørby ved Universitetet i Stavanger vil ha tilgang til intervjudataene.
- Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data.
- I den publiserte oppgaven vil all informasjon være anonymisert. Du vil ikke kunne gjenkjennes.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 11.06.20. Alle lydopptak og transkripsjoner slettes etter dette.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Stavanger har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Universitetet i Stavanger v/Maria Toresen (student): toresen.maria@gmail.com tlf: 97 70 20 23
eller
Universitetet i Stavanger v/ Liv Jorunn Byrkjedal-Sørby (veileder): liv.j.byrkjedal-sorby@uis.no tlf: 51 83 29 38
- Vårt personvernombud: personvernombud@uis.no,
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Liv Jorunn Byrkjedal-Sørby
Prosjektansvarlig
(veileder)

Maria Toresen
(student)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Hvordan opplever og erfarer timelærere i barneskolen klasselederrollen?» og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju
- Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 11.06.20

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3 Intervjuguide

Introduksjon

- Takk for at du ville delta og presentasjon av meg
- Formål med studien
- Bruk av båndopptaker
- Sikre anonymitet

Informasjon

- Hvor mange klasser underviser du i?
- Hvor mange timer underviser du i hver klasse?
- Hvilken utdannelse har du?
- Hvilke fag underviser du i?
- Hvor lenge har du arbeidet som lærer?
- Hvor lenge har du arbeidet på denne skolen?

Faglærer / timelærer

- vil du beskrive deg som timelærer eller faglærer?
- Ser du noen forskjeller på faglærerrollen kontra kontaktlærerrollen?
- Er det noe du opplever som utfordrende/krevende med å være faglærer?
- Har du noen tanker om arbeidsbelastningen til timelæreren kontra kontaktlæreren?
- Hvor mye kontakt har du med foreldregruppen?

Klasseledelse

- Hvordan opplever du å undervise i mange klasser?
- Hva ligger i begrepet god klasseledelse for deg?
- Er det forskjell i å utøve klasseledelse når en er kontaktlærer kontra faglærer?
 - o Hvordan går du frem i en klasse som utfordrer deg?
- Hvilke forutsetninger er til stede når klasseledelsen din fungerer godt?
 - hvorfor fungerer det godt i noen klasser?
 - Er det noe med din ledelse, med klassen, samspillet dere imellom, med lærersamarbeidet som gjør at det fungerer godt?
- Hvordan vil du beskrive din lederstil? / din klasseledelse?
 - Varierer du denne lederstilen etter hvilken klasse du er i?
- Hvilke egenskaper og kompetanse som lærer opplever du som viktig for å lede mange klasser?

Lærer-elev relasjoner

- Hvordan vil du beskrive en god lærer-elev-relasjon?

- Hvordan opplever du relasjonene til dine elever?
 - Tror du elevene opplever disse relasjonene som meningsfulle?
 - Hvor godt kjenner du de enkelte elevene?
 - Hvordan opplever du tillitsforholdet til elevene?
- Hvordan arbeider du for å etablere og opprettholde gode relasjoner til elevene dine?
- Er det noen elever du opplever det som vanskelig å bygge gode relasjoner med?
 - Hva skal i så fall til?
- Hvordan opplever du å følge opp elever som strever sosialt og/eller emosjonelt?
- Er det forskjell i den relasjonen de har til kontaktlærer og den relasjonen de har til deg?
- Har du noen tanker om relasjoners betydning i forbindelse med klasseledelse?

Faglig

- Hvordan planlegger du undervisningen din?
 - Alene? I samarbeid med andre?
- Hvordan opplever du å undervise i de fagene du underviser i?
 - Fag du ønsker å undervise i eller er pålagt etc? Sikker/usikker?
- Hvordan opplever du å tilpasse undervisningen?
- Hvordan følger du opp elever som strever sosialt og faglig?

Rutiner/ regelleidelse/struktur

- Har du eksempler på noen rutiner, regler eller strukturer du benytter deg av i undervisningen?
- o Er dette forskjellig fra hvilke klasser / fag du har?

Skolekultur og samarbeid

- Hvordan samarbeider du med de ulike kontaktlærerne?
- Hvordan legger skolen til rette for at fagere kan arbeide sammen med kontaktlæreren?
- Kan du fortelle litt om trinnsamarbeid?
 - Oppfølging:
 - Teamarbeid
 - Belastende eller avlastende?
 - Samarbeider dere om fag?
 - Snakker dere mye om elevene sammen? Har dere en felles forståelse for elevene?
 - Snakker dere om klasseledelse?
 - Snakker dere om rutiner, regler og konsekvenser for uønsket adferd?
- På hvilken måte legger skolen til rette for at dere som underviser i samme fag kan utveksle erfaringer?
- Har skolen felles standarder når det gjelder klasseledelse?
- Hvilke regler og rutiner er i så fall dette?
 - Blir disse reglene og rutinene fulgt?

Avslutning

- Har du noe å tilføye?
- Takk for at du tok deg tid til å være med i studien