



Universitetet  
i Stavanger

FAKULTET FOR UTDANNINGSVITENSKAP OG HUMANIORA

## MASTEROPPGÅVA

Studieprogram: Samlingsbasert master i  
Spesialpedagogikk

Vårsemesteret, 2023

Forfatter: Lea Haugsbø

Rettleiar: Dieuwer ten Braak

Tittel på masteroppgåva: Norske pedagogars forståing av klasseleiing – Ein systematisk hurtigoversikt med tematisk analyse

Engelsk tittel: Norwegian teachers understanding of classroom management – a systematic rapid review with thematic analysis

Emneord: Spesialpedagogikk, klasseleiing, klasseromsinteraksjonar, lærar, spesialpedagog, autoritative vokse, teaching through interactions, hurtigoversikt, rapid review, Norway

Talet på ord: 21 441

Talet på vedlegg: 0

Stavanger, 31 mai 2023

dato/år

## Forord

At eg no står ved målstreken etter seks år på studiebenken kjennast uverkeleg. Frå eg starta på barnevernpedagog studiet i 2017 til no, har eg vekse utruleg mykje både som akademikar og som person. Eg vil starta med å takka Arvid Lone, som på siste rettleiing på bacheloren fortalte meg at eg burde søka opptak til masterstudie, og som har bidradd med gode råd i innspurten av denne oppgåva.

Tema klasseleiing fanga mi interesse allereie fyrste året på studiet og det blei klart for meg at det var dette tema eg ville velgje å fordjupa meg i til masterposjektet. Den tidlege tanken var at klasseleiing må vera den mest sentrale kunnskapen å ha når ein arbeider i skulen. Spesialpedagogar skal samarbeide med lærarar og som uerfaren pedagog som vil inn i skulesystemet, var det inga tvil om at det var dette eg ville læra meir om.

Desse to åra og arbeidet med masteroppgåva det siste semesteret har vore ein krevjande, utfordrande og lærerik prosess. Eg er stolt og glad for at eg greidde å fullføra, og det står ein stor takk til eit fantastisk nettverk av gode menneskjer for det. Eg hadde ikkje klart det åleine.

Fyrst og fremst takk til rettleiar Dieuwer som har gitt gode og konstruktive tilbakemeldingar gjennom heile prosjektet, og som har bidradd til å halda motet oppe. Vidare takk til Amalie som også var god støtte i deler av masteroppgåvas arbeid.

Takk til universitetsbiblioteket for kurs, og til bibliotekar Evy for god starthjelp med litteratursøk og databasar.

Takk til gode veninner Ragnhild, Sunniva og Kjersti for timelange økter og pausar på biblioteket fylla med latter, delt frustrasjon, sjokolade, kaffi og middag.

Til sist takk til min kjære mor for god støtte som alltid og til min kjære Kjetil som har bidradd med å halde stressnivået til eit som sikrar produktivitet og til gode pausar.

God lesing!

Stavanger, mai 2023

Lea Haugsbø

## Samandrag

Målet med dette masterprosjektet er å bidra med kunnskap om korleis norske lærarar forstår klasseleiing. For å undersøkje dette ble det gjennomført en systematisk kunnskapsoppsummering, i form av hurtigoversikt, i samsvar med Preferred Reporting Items for Systematic Review and Meta-Analyses (PRISMA). Det vart søkt systematisk i databasane ERIC og Idunn etter kvalitative, fagfellevurderte artiklar, som resulterte i 184 treff. Tolv artiklar med totalt 450 informantar, vart valt ut basert på førehandsbestemte kvalifikasjonskriterium. Data på tvers av dei inkluderte studiane vart syntetisert med tematisk analyse. Sju tema kom ut av analysen: (a) *Klasseleiing* handlar om å leia og leggja til rette for læringsprosessar både fagleg og sosialt og det er (b) *sentralt i lærarrolla*. Vidare kom fylgjande underkomponentar frem av analysen som sentralt i lærarars forståing av klasseleiing: (b1) *Utfordringar* i lærarrolla, (c) gode *relasjonar*, (d) *regler, rutinar og struktur*, (d1) *felles forventingsfront*, samt at (e) *samarbeid* med kollegar, både formelt eller systematisert og uformelt eller relasjonelt, er viktig for å utvikle dugleikar og kunnskap om klasseleiing. Resultata frå dette prosjektet gjev praktiske implikasjonar for skular om at samarbeid er viktig å leggja til rette for, slik at lærarane kan utvikle og betre eigen klasseromspraksis. Samstundes bør kunnskap om klasseleiing bli eit tema i skular med vekt på interaksjonar. Dette for å bidra til operasjonisering av relasjonsaspektet for lærarar, spesialpedagogar og andre yrker som arbeider i skulen.

## Abstract

The objective of this master's thesis is to contribute to research on how Norwegian teachers understand classroom management. A systematic review was carried out to investigate this, in the form of a rapid review, following the guidelines provided by the Preferred Reporting Items for Systematic Review and Meta-Analyses (PRISMA). Systematic searches were made in the ERIC and Idunn databases for qualitative, peer-reviewed articles, resulting in 184 hits. Twelve articles, comprising a total of 450 participants, were selected based on predefined eligibility criteria. Data across the included articles were synthesized using thematic analysis. From this, seven themes were identified: (a) The goal of *Classroom management* is to facilitate curricular and social teaching processes and it is important in the (b) *role of a teacher*. Additionally, the following sub-themes were identified as significant to teachers' understanding of classroom management: (b1) *Challenges* in the teaching role, (c) good teacher-student *relations*, (d) *rules, routines, and structure*, (d1) *a shared understanding*, and that (e) *cooperation* between teachers is essential for developing classroom management competence. The results of this project provide practical implications for schools, highlighting the importance of facilitating cooperation so that the teachers can develop and conduct their classroom practice. Additionally, the inclusion of classroom management as a thematic focus in schools, with an emphasis on interactions, can contribute to the operationalization of the relationship aspect

## Innholdsliste

<b>1. Innleiing</b> .....	<b>1</b>
<b>1.1. Bakgrunn for val av tema</b> .....	<b>2</b>
<b>1.2. Presentasjon av problemstilling og omgrepsavklaring</b> .....	<b>3</b>
1.2.1. Klasseleiing .....	3
1.2.2. Forståing.....	5
<b>1.3. Formål med oppgåva</b> .....	<b>5</b>
<b>1.4. Avgrensingar i oppgåva</b> .....	<b>6</b>
<b>1.5. Vidare oppbygging av oppgåva</b> .....	<b>6</b>
<b>2. Tidlegare forskning</b> .....	<b>8</b>
<b>2.1. Lærarars forståing av klasseleiing</b> .....	<b>9</b>
2.1.1. Tidlegare masteroppgåver .....	9
<b>2.2. Lærer-elev relasjonar og klasseleiing</b> .....	<b>10</b>
<b>2.3. Klasseleiingsintervensjon i Noreg - CIESL-prosjektet</b> .....	<b>12</b>
<b>3. Teoretisk rammeverk</b> .....	<b>14</b>
<b>3.1. Klasseleiing i eit relasjonelt perspektiv</b> .....	<b>14</b>
3.1.1. Interaksjonar som byggjesteinar i relasjonen .....	16
3.1.2. Teaching Through Interactions .....	18
<b>3.2. Autoritative vaksne og klasseleiing</b> .....	<b>22</b>
<b>4. Design og Metode</b> .....	<b>25</b>
<b>4.1. Val av design og metode</b> .....	<b>25</b>
<b>4.2. Systematisk hurtigoversikt</b> .....	<b>26</b>

4.2.1.	Fasar i arbeidet .....	27
<b>4.3.</b>	<b>Proessen for dette prosjektet .....</b>	<b>30</b>
4.3.1.	Søkjestreng .....	30
4.3.2.	Kvalifikasjonskriterier .....	32
4.3.3.	Dataekstrahering.....	33
4.3.4.	Kvalitetsvurdering .....	34
4.3.5.	Analyse .....	34
<b>5.</b>	<b>Resultat .....</b>	<b>36</b>
<b>5.1.</b>	<b>Identifisering av studiar .....</b>	<b>36</b>
5.1.1.	Studiekarakteristikkar .....	37
<b>5.2.</b>	<b>Kvalitetsvurdering .....</b>	<b>39</b>
<b>5.3.</b>	<b>Tematisk analyse .....</b>	<b>40</b>
<b>6.</b>	<b>Drøfting.....</b>	<b>41</b>
<b>6.1.</b>	<b>Klasseleing .....</b>	<b>42</b>
6.1.1.	Sentralt i lærarrolla .....	43
6.1.2.	Relasjon .....	45
6.1.3.	Reglar, rutinar og struktur .....	49
6.1.4.	Samarbeid.....	53
<b>6.2.</b>	<b>Validitet og reliabilitet .....</b>	<b>56</b>
<b>7.</b>	<b>Avsluttande refleksjonar .....</b>	<b>58</b>
	<b>Litteraturliste .....</b>	<b>60</b>

## 1. Innleiing

I læreplanverket for 2020 står det at «Skolen skal legge til rette for læring for alle elever og stimulere den enkeltes motivasjon, lærelyst og tro på egen mestring» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 17). Denne delen av læreplanverket, undervising og tilpassa opplæring, er gjerne ein av dei som er særleg sentral for spesialpedagogar. Avsnittet held fram med å greia ut om korleis elevar møter skulen som forskjellige individ med forskjellige erfaringar og bagasje, og at det er skulens oppgåve å gje «[...] alle elever likeverdige muligheter til læring og utvikling, uavhengig av deres forutsetninger» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s.17). Å skulle møta denne mangfaldige gruppa med elevar er ein av dei største og vanskelegaste oppgåvene ein lærar eller spesialpedagog møter. Overordna del i læreplanverket (2020) peikar på at god klasseleiing er sentralt i møte med ei mangfaldig elevgruppe og at det «[...] bygger på innsikt i elevenes behov, varme relasjonar og profesjonell dømmekraft» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 17).

Ein kan ikkje kjøpa seg eller byggja skuler som er effektive og som bidreg til godt læringsutbytte for elevane (Hattie, 2009). Det er læraren som blir trekt frem som den sentrale faktoren og den som har mest påverknad på elevanes læringsutbytte (Hattie, 2009; Nordenbo, Larsen, Tifikci, Wendt & Østergaard, 2008). Det blir konkludert med at faktorar ved læraren som bidreg til læring hjå elevane er å inngå i og oppretthalda relasjonar til elevar, kompetanse i klasseleiing og undervisingsforløp og til å laga og overhalda reglar, samt at læraren har fagleg og fagdidaktisk kompetanse (Nordahl, 2012; Nordenbo et al., 2008). Andre lærardugleikar som blir trekt frem som har stor effekt på elevanes læringsutbytte er tilbakemeldingar til elevane, handtering av uro og bråk, leiing, tydelegheit og struktur, positiv og støttande relasjon og dialog, forklaring, repetisjon og oppsummering som det mest betydingsfulle (Hattie, 2009).

Når ein skal møta ein mangfaldig elevgruppe er spesialpedagogar sentrale i samarbeid med lærarar for å tilrettelegga for dei som treng det og bidra til godt læringsutbytte for alle elevane. Lærarens dugleikar og kunnskap i klasseleiing er heilt sentral for at skulen skal lukkast med å gje likeverdig og god opplæring til alle, og dette kan slik sjåast på som ein sentral kunnskap for spesialpedagogar å ha også. Tema for denne oppgåva er klasseleiing. I dette kapitlet blir bakgrunn for val av tema gjort greie for før presentasjon av oppgåvas problemstilling og avklaring av sentrale omgrep. Formål med oppgåva og avgrensingar som

er gjort for å spissa tema blir greia ut om, og til sist blir den vidare oppbygginga av oppgåva beskrive.

### 1.1. Bakgrunn for val av tema

Det er ikkje mangel på forskarar som peikar på at klasseleiing er ein avgjerande eigenskap for lærarar å meistre (til dømes: Evertson & Weinstein, 2006b; Nordahl, 2012; Ogden, 2012; Sabornie & Emmer, 2014; Sabornie & Espelage, 2022b, 2022a; Sølvik & Ertesvåg, 2020). Sabornie & Espelage (2022a) trekkjer fram at sjølv om det har vore forska på temaet lenge, så er dei same utfordringane framleis gjeldande. Særleg med fokus på at klasseleiing i samanheng med utdanning av lærarar er ein utfordring det er vanskeleg å løysa. Vidare at lærarar på alle nivå uttrykkjer kjensle av å vera utilstrekkeleg overfor elevar med utfordrande åtferd i klasserommet. Denne kjensla av å ikkje strekkja til blir også trekt fram som sentral når det kjem til lærar-burnout og stress. Det blir også trekt fram at jo større grad av utfordrande åtferd i klasserommet, desto viktigare er god klasseleiing på alle nivå. God klasseleiing gjer det lettare å vera lærar og å vera elev (Nordahl, 2012).

Gode dugleikar innan klasseleiing er særleg sentralt når ein skal arbeide med ein klasse, og for å sikra at elevane får eit godt læringsutbytte (Hattie, 2009; Nordenbo et al., 2008). Det er ikkje berre lærarar som bør ha kunnskap om klasseleiing, alle som arbeider i skulen bør ha denne kunnskapen. Dette for å kunne arbeide målretta, lage tydelege rammer for elevane og skulens arbeid, og for å trekkja i same retning. Vidare blir eit felles omgrepsapparat og ein felles forståing utvikla i samarbeid der ein kan gje kvarandre tilbakemeldingar, diskutera erfaringar som så kan bidra til å fremja felles profesjonell utvikling av praksis (Roland, 2021; Sølvik & Ertesvåg, 2020; Vaaland & Ertesvåg, 2020).

I dagens diskusjon om spesialpedagogikk er eit sentralt tema korleis skulepersonell skal finna og bruka ressursar som er tilgjengelege i klassen og bruka klassen som heilskap, i staden for å trekkja enkeltelevar ut av klasserommet og inn på grupperom. Spesialpedagogen skal samarbeide med kontakt- og faglærarar og ha eit meistringsfokus på læring med ein tanke om at alle elevar kan læra og utvikla seg om forholda er lagt til rette for det (Hart & Drummond, 2014). Hart & Drummond (2014) trekkjer mellom anna fram at eit skifte i synet på orsaka til lærevanskar er naudsynt; ein må inkludera læringsmiljø og kontekst i forståinga for å sikra eit likeverdig opplæringstilbod for alle elevar. Spesialpedagog og lærar skal altså i lag arbeida for å leggja læringsmiljøet til rette for at alle elevar skal oppleve opplæringa som meningsfull.



Kunnskap om klasseleiing er særst sentralt for ein spesialpedagog, som skal rådgje og støtta både lærarar og elevar i lærings- og utviklingsarbeidet. Det er gjort ein del forskning på temaet klasseleiing (Midthassel, 2006; Postholm, 2013; Wubbels, Brekelmand, den Brok, Wisjman, Mainhart & van Tartwijk, 2015). Det finnast også ein del forskning som har betydning for å understreka viktigheita av klasseleiing og tema sentralt for klasseleiing (Cornelius-White, 2007; Hattie, 2009; Nordenbo et al., 2008; Roorda, Koomen, Split & Oort, 2011; Sølvik & Ertesvåg, 2020), samt at det finnast minst tre handbøker som har til hensikt å samla forskning som har betydning for feltet klasseleiing (Evertson & Weinstein, 2006b; Sabornie & Emmer, 2014; Sabornie & Espelage, 2023a). Forsking som undersøker korleis lærarar forstår klasseleiing er det i midlertidig ikkje mykje av.

## 1.2. Presentasjon av problemstilling og omgrepsavklaring

For å imøtekomme behovet for meir kunnskap om korleis lærarar forstår klasseleiing er fylgjande problemstilling formulert:

Korleis forstår norske lærarar klasseleiing?

For å undersøka kva forståing eit større utval lærarar har om klasseleiing er det valde designet for denne oppgåva systematisk kunnskapsoversikt i form av hurtigoversikt. Design og metode blir beskrive nærmare i kapittelet om metode.

### 1.2.1. Klasseleiing

Klasseleiing har mange definisjonar, og felles for mange av dei er at dei er vide, samt omfattar ulike element (Sabornie & Emmer, 2014). I ein vid forståing, ser ein på klasseleiing som handlingane læraren utfører med mål om å skapa eit læringsmiljø som fremjar og legg til rette for sosial-emosjonell og fagleg læring (Evertson og Weinstein, 2006, s.4). Klasseleiing er ikkje eit mål i seg sjølv, men eit middel for å skapa og oppretthalda eit læringsmiljø som er optimalt for læring (Brophy, 2006). I eit slikt vidt perspektiv er fokuset på korleis lærarens handlingar påverkar den faglege og sosiale læringa til elevane gjennom tilrettelegging av læringsmiljøet (Sølvik & Ertesvåg, 2020). På den andre sida finn ein definisjonar som er meir avgrensa og fokuserer på handtering av elevåtferd, som legg vekt på strategiar og handlingar for å korrigera og førebyggja elevåtferd ein ikkje ynskjer i klasserommet (Sølvik & Ertesvåg, 2020).

Eit anna døme på ein relativt vid definisjon er Henley (2010), som beskriv klasseleiing som den mest sentrale lærardugleiken. Vidare at læraren gjennom å arbeide for elevanes sjølvregulerte læring med tida vil bruka mindre tid på å kontrollera åtferd, og slik får meir tid til produktive læringsaktivitetar. Brophy (1996) & Wilks (1996) definerer klasseleiing som planlegging av undervising med tanke på alt frå materiell, lengd og innhald, elevane sin deltaking og reglar. Vidare at det inkluderer avgjerd om korleis elevane sit i klasserommet og at det krevjar merksemd og sensitivitet frå læraren på elevane sin åtferd og behov (ref. i Bozkuş, 2021). Det blir understreka at effektiv klasseleiing bidreg til at fleire elevar opplev undervising som relevant, nyttig, at undervisingsmiljøet blir betre ved å forhindra problemåtferd og at prestasjonane aukar (Wilks, 1996). Målet med effektiv klasseleiing er å oppnå grunnleggjande mål med opplæringa gjennom å skapa eit godt, positivt og effektivt klasseroms- og læringsmiljø (Bozkuş, 2021).

Wubbels et al. (2015) og Pianta (2006) rekonseptualiserer klasseleiing til å omhandla relasjonar mellom lærar og elevar, og har ei relasjonell tilnærming til klasseleiing. Dei bekreftar og utdjupar definisjonen til Evertson & Weinstein (2006) til å omhandla alle lærarens handlingar, tankar og haldningar som kan knytast til å skapa det sosial-emosjonelle aspektet ved læringsmiljø. Vidare understrekar dei at desse handlingane berre blir nyttige i den grad elevane oppfattar dei.

Sentralt når ein ser klasseleiing i eit relasjonelt perspektiv er fokuset på interaksjonar mellom elevar og lærarar gjennom emosjonell støtte, klasseromsorganisering og læringsstøtte (Pianta, 2006; Wubbels et al., 2015). Denne forståinga av klasseleiing ligg nær slik ein forstår klasseleiing i norsk kontekst (Nordahl, 2012; Ogden, 2012; Sølvik & Ertesvåg, 2020), og bidreg gjennom fokuset på interaksjonar til større grad av operasjonalisering av omgrepet og kva praksis ein kan nytta for å konkret arbeide med utvikling og betring av klasseleiing i praksis (Sølvik & Ertesvåg, 2020). Klasseleiing i dette perspektivet omhandlar å skapa gode vilkår for både fagleg og sosial læring for elevane, og det er sentralt at læraren gjennom leiarskap kan utvikla positive læringsmiljø som både gjev motivasjon for læring, og der elevane får konsentrera seg. I dette er forståinga av lærarar som autoritative vaksne som på ein god måte balanserer interesse og omsorg med tydelege forventingar og grensesetjing særleg sentralt (Roland, 2021; Sølvik & Ertesvåg, 2020). Det er ei relasjonell forståing av klasseleiing som blir trekt frem i denne oppgåva. Det relasjonelle perspektivet på klasseleiing, og autoritative vaksne, blir nærmare beskrive i kapittel 3.

### 1.2.2. Forståing

Denne oppgåva ynskjer å undersøka lærarars forståing av klasseleiing. Forståing i denne oppgåvas kontekst omhandlar utsegn frå lærarar som eksplisitt seier noko om kva dei legg i klasseleiing. Det omhandlar også når lærarane beskriv sider ved eigen rolle eller eigen praksis som sett i lag med teorien omhandlar klasseleiing. Dette kan knytast til eksplisitt og taus kunnskap, som begge bidreg til å belysa kva forståing lærarane har av klasseleiing. Dette prosjektet hentar inn data frå artiklar som har kvalitative data frå lærarar som anten omhandlar deira erfaringar eller forståing av klasseleiing, men òg artiklar som med andre utgangspunkt og perspektiv omhandlar klasseleiing.

Klasseleiing omhandlar mellom anna åtferd, tankar og handlingar som bidreg til å leggja til rette for sosial og fagleg læring (Evertson & Weinstein, 2006a; Pianta, 2006; Wubbels et al., 2015). Læraranes beskrivingar av eigen praksis og kva som er sentralt i eigen rolle kan slik knytast til deira forståing av klasseleiing. Både den tause og den eksplisitte kunnskapen.

### 1.3. Formål med oppgåva

Studiens formål er å bidra med kunnskap om korleis lærarar forstår, og kva dei ser på som sentralt i klasseleiing. Dette skal gjerast ved å gjennomføra ein systematisk hurtigoversikt på temaet klasseleiing. Ein systematisk oversikt kan bidra med å samla forskinga og kunnskapen om eit tema som det allereie er forska på (Gough, Oliver & Thomas, 2017). Gough et al., (2017) trekkjer frem at undersøkingar av eksisterande forskning er ein måte å unngå inngripen i menneskjers liv, slik som gjerne ei kvalitativ undersøking gjer. Det er allereie ein del publiserte masteroppgåver som undersøker eit avgrensa utval av lærarar sitt perspektiv på klasseleiing (Alzayegh, 2020; Bozyel, 2016; Grydeland, 2011; I. M. Karstensen, 2014; M. M. Karstensen, 2013; Kvaløy, 2016; Muri, 2015; Myrdal, 2009; Toresen, 2020), men ein systematisk oversikt manglar. Ein oppsummering av masteroppgåver som har gjort dette, og anna relevant tidlegare forskning, blir presentert i neste kapittel. Ein systematisk kunnskapsoversikt vil kunne bidra med kunnskap ved å sjå på, og samla, funn frå det tidlegare studiar har funnet ut om lærarars forståing av klasseleiing, og det er dette som er formålet med oppgåva.

Tidlegare forskning på tema vil bli søkt etter gjennom ein søkestreng utarbeida i samarbeid med rettleiar, bibliotekar og kompetent fagperson på temaet klasseleiing. Fagfellevurderte

forskningsartiklar som kan bidra til å svare på forskingsspørsmålet vil bli utvalet som dannar grunnlaget for vidare analyse og drøfting.

#### 1.4. Avgrensingar i oppgåva

For å avgrensa oppgåvas problemstilling og tematikk er fokuset på lærarar i Noreg og deira forståing av temaet og omgrepet klasseleiing. Klasseleiing er eit komplekst tema om eit komplekst yrke. Å skulle undersøkje klasseleiing og lærarars forståing av det er omfattande, og for å avgrensa dette er ramma for denne oppgåvas forståing av klasseleiing eit relasjonelt perspektiv med vekt på klasseromsinteraksjonar. Allereie i 2006 vart det understreka at positive relasjonar mellom lærar og elev er kjernen i effektiv klasseleiing (Evertson & Weinstein, 2006a), og dette ligg også nære slik ein forstår klasseleiing i norsk kontekst (Ertesvåg, 2012; Nordahl, 2012; Ogden, 2012).

Det teoretiske rammeverket er avgrensa til å omhandla rammeverk som bidreg til operasjonalisering av klasseleiing i eit relasjonelt perspektiv. Dette ved å trekkja frem Wubbels et al., (2015) sin modell som beskriv interaksjonar som byggjesteinar i relasjonar. Vidare er rammeverket Teaching Through Interactions (Pianta & Hamre, 2007) og dets underkomponentar beskrive. Dette blir trekt frem som eit godt testa rammeverk for å operasjonalisera klasseleiing i eit relasjonelt perspektiv. Andre teoriar som ligg til grunn i ei relasjonell forståing av klasseleiing blir kort gjort greie for, men det er ikkje via stor plass til. Desse er bioøkologisk utviklingsmodell, tilknytning og foreldrestilar. Teorien om autoritative vaksne blir trekt frem for å peika på sentrale sider ved lærarrolla og ytterlegare bidra til operasjonalisering av klasseleiing og relasjonsaspektet ved den relasjonelle forståinga av klasseleiing.

#### 1.5. Vidare oppbygging av oppgåva

Oppgåva består av sju hovudkapittel. I dette kapittelet vart bakgrunn for val av tema gjort greie for, presentasjon av problemstilling, avklaring av sentrale omgrep og formål med oppgåva vart beskrive, i tillegg til avgrensingar i oppgåva.

I *kapittel 2* blir tidlegare forskning vist til. Fyrst i kapittelet blir ein kort presentasjon av utviklinga av klasseleiing som forskingsfelt beskrive. Vidare blir konklusjonar frå artiklar og tidlegare masteroppgåver med liknande problemstilling som denne oppgåva presentert.

Deretter blir forskning som undersøker lærar-elev relasjonar og det relasjonelle aspektet ved klasseleiing visa til. Dette for å støtta opp om oppgåvas relasjonelle perspektiv på klasseleiing, og for å visa til at dette har fått større plass i forskinga i nyare tid. Til sist i kapitlet blir ein norsk intervensjon knytt til klasseleiing kort vist til og sentrale funn frå studien blir oppsummert. Dette for å visa til sentrale funn i norsk kontekst.

*Kapittel 3* omhandlar det teoretiske rammeverket for oppgåva. Fyrst blir klasseleiing ytterlegare gjort greie for. Her blir teoriar som ligg til grunn i ei relasjonell forståing av klasseleiing kort peika på, før ein modell, eit rammeverk og ein teori som bidreg til å operasjonalisera relasjonelle sider ved klasseleiing blir beskrive.

*Kapittel 4* inneheld utgreiing om val av design og metode samt kva ein systematisk hurtigoversikt er og vanlege fasar for arbeidet med hurtigoversiktar. Kapitlet held fram med å beskrive prosessen for dette prosjektet gjennom punkta søkjestreng, kvalifikasjonskriterium, dataekstrahering, kvalitetsvurdering og analyse. Kapitlet inneheld beskrivingar av metodiske val og grunngjeving for desse.

*Kapittel 5* visar til resultat av endeleg søk, kvalitetsvurdering og av analyse. Kapitlet inneheld også beskrivingar av karakteristikkar ved inkluderte studiar. Resultat frå analyse blir drøfta opp mot teori i *kapittel 6*. Avgrensingar ved prosjektet blir drøfta før avsluttande refleksjonar i *kapittel 7*.

## 2. Tidlegare forskning

Brophy (2006) beskriv at klasseleiing alltid har vore eit sentralt tema for lærarar generelt, men grunna mangel på identitet som sjølvstendig tema for utdanningsforskning vart ikkje mykje forskning og teori produsert før 1950. Systematisk forskning på tema starta ikkje før i 1950, og den generelle konklusjonen var at positiv løn-orienterte teknikkar var å føretrekkja framfor negative teknikkar med straff, samt at autoritativ leiing med god balanse av varme og krav ble trekt frem som ynskjeleg (Brophy, 2006). Behavioristiske perspektiv og økologiske perspektiv var to kjelder til kunnskap som gjorde seg gjeldande med tanke på teknikkar for klasseleiing og læraråtferd (Brophy, 2006).

Behavioristiske perspektiv på klasseleiing omhandla korleis læraren gjennom stimuli, forsterking, tilbakemelding og mangel på dette eller ignorering kan påverka elevane sin åtferd (Brophy, 2006). Dette vart utvida til breiare teknikkar for å handtera klasserommet.

Økologiske perspektiv er inspirert av Bronfenbrenner (Bronfenbrenner, 1979; Bronfenbrenner & Ceci, 1994; Brophy, 2006), som kallar klasserommet eit komplekst sosialt system der mykje skjer på same tid (Brophy, 2006). Vidare korleis barnet gjensidig påverkar og blir påverka av personar, miljøet og samfunnet det er i, og korleis individet passer inn i det miljøet det er i gjennom tilpassingar til krav miljøet stiller og motsett (Brophy, 2006).

Oppsummeringar av forskning på temaet klasseleiing i nyare tid konkluderer med at interessa for tema klasseleiing har vore aukande, men at forskinga ikkje har vore stabil over heile verda (Bozkuş, 2021). Bozkuş (2021) presenterer i sin systematiske gjennomgang på temaet klasseleiing ein oversikt over alle studiar som omhandlar klasseleiing i Web of Science. Bozkuş (2021) trekkjer frem at arbeidet kan bidra med eit breiare bilete på forskinga si utvikling på temaet. Ut frå det Bozkuş (2021) visar til kan det konkluderast med at klasseleiing og lærarars forståing av klasseleiing ikkje har blitt undersøkt i stor grad tidlegare.

Vidare i dette kapittelet blir forskning som er sentral for denne oppgåvas problemstilling presentert. Dette er forskning som ser på lærarars forståing av klasseleiing, samt forskning som omhandlar, og argumenterer for viktigheita av affektive lærar-elev relasjonar. Fyrst blir to artiklar som undersøker lærarars forståing av klasseleiing vist til. Vidare blir tidlegare masteroppgåver på tematikken gjort greie for, før forskning på lærar-elev relasjonar knytt til klasseleiing blir trekt frem. Til sist blir ein norsk klasseleiingsintervensjon om klasseleiing beskrive og sentrale funn oppsummert.

## 2.1. Lærarars forståing av klasseleiing

Postholm (2013) konkluderer med at lærarane ser på relasjonar som det viktigaste i alle samanhengar når det gjeld klasseleiing. Vidare at felles forventingsfront og gode relasjonar mellom lærarane er sentralt for å kunne møte elevane på ein god måte. Viktigheita av felles strukturar, rutinar og reglar blir også peika på av lærarane, samt at elevane får presentert ei grunngeving for aktivitetar så dei kan motiverast til læringsarbeid, finna mening i og forstå relevansen med det.

Midthassel (2006a) viser til punkter i ein handbok utarbeida for delt forståing av klasseleiing mellom lærarar som tok del i eit prosjekt med fokus på utvikling av klasseleiingsdugleikar. Handboka vart utarbeida gjennom lærarrefleksjonar og viser slik til lærarars forståing av klasseleiing. Oppsummert viser handboka at klasseleiing omhandlar: At læraren er tydeleg, relasjonar mellom lærar og elev, mellom elevane og mellom lærarane, reglar og rutinar, strukturering av det fysiske miljøet og av undervisinga, føreseielegheit, evaluering og samarbeid med foreldre (Midthassel, 2006).

### 2.1.1. Tidlegare masteroppgåver

For å avdekke «hol» i litteraturen vart masteroppgåver på temaet klasseleiing også undersøkt. Søk på Oria etter masteroppgåver med søkjeorda: «Klasseledelse ELLER Klasseleiing» gav 166 funn. Tittel og samandrag vart lese gjennom, og ni vart plukka ut som særleg relevante. Desse ni omhandla lærars perspektiv eller forståing av klasseleiing.

Det er ei masteroppgåve som har tekst som hovudmateriale. Tema og problemstillinga for denne er kva som kjenneteiknar undervisinga og læraren som gjev kompetente elevar (Myrdal, 2009). Ei oppgåve ser på kva ein enkelt dyktig pedagog tenkjer om kva god klasseleiing er (Alzayegh, 2020), mens ei annan studie ser på fleire pedagogars oppleving av god klasseleiing (Bozyel, 2016). Ei oppgåve undersøker korleis fleire faglærarar i barneskule erfarer klasseleiing (Toresen, 2020). Tre oppgåver studerer korleis ein pedagog praktiserer klasseleiing (I. M. Karstensen, 2014, 2014; M. M. Karstensen, 2013; Kvaløy, 2016), mens ei anna oppgåve undersøker korleis fleire pedagogar i ein klasse praktiserer klasseleiing (Grydeland, 2011). Ei siste oppgåve ser på korleis lærarar arbeider med klasseleiing for å gje tilpassa og inkluderande opplæring til elevar med undervisingsforstyrrende åtferd (Muri, 2015).

Myrdal (2009) konkluderer med at læraren som gjev kompetente elevar kjenner seg sjølv, har kunnskapar om klasseleiing, er dyktig til å byggja relasjonar og til å bruka skjønn og fleksibilitet i både planlegging og gjennomføring av undervisinga. Dei tre oppgåvene som undersøker ein eller fleire pedagogars forståing og erfaring av klasseleiing fokuserer på ulike ting. Alzayegh (2020) finn at pedagogen tenkjer at relasjon er grunnlaget i klasseleiing, samt at føreseielegheit, trygge rammer, godt fagleg opplegg og tydeleg kommunikasjon er sentralt i klasseleiing. Bozyel (2016) konkluderer med at klasseleiing er vanskeleg, samt at mangel på praksisnær kunnskap om relasjonsbygging og dårleg samarbeid og kommunikasjon med skuleleiinga er med på å hemma utøvinga av god klasseleiing. Thoresen (2020) trekkjer fram at faglærarar finn det utfordrande å bli kjende med alle elevane grunna lite tid. Vidare at faglærarar ser fagleg kompetanse som sentralt i deira klasseleiing for å byggja både relasjonar og kontroll som skal til for å etablera seg som ein autoritativ leiar i klasserommet.

Dei tre masteroppgåvene som ser på korleis ein pedagog utøver klasseleiing er ganske samstemte i funna sine (I. M. Karstensen, 2014; M. M. Karstensen, 2013; Kvaløy, 2016). Alle tre finn at struktur, føreseielegheit, reglar, å ha fagleg kompetanse, koma førebudd, vera fleksibel og byggja relasjon til alle elevane er sentralt i utøvinga av klasseleiing. Grydeland (2011) som undersøker fleire lærarar i ein klasse sin klasseleiing, finn at lærarane praktiserer ulikt når det kjem til reglar, struktur og arbeidsro. Ho finn at lærarane ikkje nyttar evidensbaserte og anbefalte metodar for klasseleiing, og at det er mangel på medverknad og tydelege mål for læringa. Muri (2015) fokuserer på lærarars arbeid med klasseleiing for å skapa inkluderande og tilpassa opplæring for elevar som viser undervisingsforstyrrende åtferd, og kjem fram til liknande funn som Karstensen I. (2014) og Karstensen M. (2013) som legg vekt på føreseielegheit, relasjon, klare forventingar og dialog.

Det er altså ein del ulike vinklingar på masteroppgåvene, der nokon søkjer å undersøka ein pedagogs forståing av klasseleiing, søkjer andre å beskriva korleis god klasseleiing blir utøva av forskjellige lærarar eller pedagogar. Ein studie ser på kjenneteikn ved lærarar som gjev kompetente elevar, men det er inga systematisk kunnskapsoversikt som undersøker lærarars beskrivingar eller refleksjonar rundt kva klasseleiing inneber.

## 2.2. Lærar-elev relasjonar og klasseleiing

Forskning har vist til at læraråtferd har effekt på elevresultatar, og at kvaliteten på lærar-elev-relasjonar samt affektive variablar hjå læraren knytt til empati og varme, er assosiert med



positive elevresultatar og relasjonar (Cornelius-White, 2007; Roorda et al., 2011). Roorda et al., (2011) undersøker gjennom ein metaanalytisk tilnærming samanhengar mellom den affektive dimensjonen til lærar-elev-relasjonar og elevanes engasjement og prestasjonar i skulen.

Roorda et al. (2011) konkluderer med at affektive lærar-elev-relasjonar har stor påverknad for elevar, også eldre elevar og ungdom, samt at det er særleg viktig med affektive relasjonar for elevar med lærevanskar eller som på andre måtar er i ein risikogruppe for låge akademiske prestasjonar (til dømes vanskelegstilt økonomi, foreldre med låg utdanning). Vidare understrekar forfattarane at det er fleire faktorar ved læraren som også påverkar elevanes engasjement og prestasjonar. Særleg blir kvalitet på undervisinga og instruksjon, autonomistøtte og struktur trekt frem. Likevel beskriv dei at fokus på affektive lærar-elev-relasjonar er ein plass å byrja for å fremja suksess på skulen.

Pianta (2006) undersøker korleis relasjon er ein nøkkelfaktor for analyser når ein skal forstå verdien av klasseroms-settinga. Det blir konkludert med at det å konseptualisera klasseleiing i eit relasjonelt perspektiv bidreg til å romma komplekse sider ved klasserommet og klasseromsinteraksjonar. Desse omhandlar sosiale, psykiske og emosjonelle prosessar som finn stad i klasserommet, og korleis desse påverkar relasjonen mellom lærar og elev. Vidare at ein ved å fokusera klasseleiing rundt relasjonar kan bidra til meir nyttige måtar å planleggja og gjennomføre ein klasseromspraksis som kan bidra til støttande, produktive og læringsfremjande relasjonar mellom lærar og elev.

Forskinga til Wubbels et al. (2015) byggjer vidare på Pianta (2006) og undersøker empirisk forskning som direkte kan knytast til lærar-elev relasjonar og klasseleiing. Relasjonar og sosial og emosjonell kompetanse er sentralt og viktig for klasseleiing i eit relasjonelt perspektiv. Dei konkluderer med at få studiar fokuserer på gjensidigheit i relasjonane, noko som er ein føresetnad når ein forstår klasseleiing i eit relasjonelt perspektiv, og byggjer på bioøkologisk systemtenkning. Vidare at få studiar ser på samanhengen mellom interaksjonar på mikro- og makronivå.

I den nyaste utgåva av *Handbook of Classroom Management*, som samlar forskning på tema klasseleiing sidan førre utgåve i 2014, er det tydeleg at relasjonar og eit sosialt perspektiv på klasseleiing er sentralt (Sabornie & Espelage, 2023a). Her er heile bokas del IV via til viktigheita av å byggja sterke relasjonar mellom rollene som har ein sterk påverknad for

effektiv klasseleiing, som elevar, lærarar, foreldre og kollegar. Vidare blir inkludering og likestilling lagt vekt på. Også interaksjonar har stort fokus der heile del V av boka er via til klasseleiing og interaksjonar til ulike elevgrupper (Sabornie & Espelage, 2023a). Her blir også spesialpedagogar trekt frem i samanheng med lærarar for å arbeide med klasseleiing for å betre kunne leggja til rette for elevar med funksjonsnedsettingar, utfordrande åtferd eller andre utfordringar og vanskeområder.

### 2.3. Klasseleiingsintervensjon i Noreg - CIESL-prosjektet

Classroom Interaction for Enhanced Student Learning-prosjektet (CIESL) er eit omfattande prosjekt som har bidradd med forskning på tema klasseleiing i norsk kontekst. Prosjektet vart leia av Læringsmiljøsentret ved Universitetet i Stavanger (UiS), og har klasseromsinteraksjonar som tematisk hovudområde. CIESL studien er ein «mixed methodes» studie, og inkluderer lærarar og elevar ved 14 skular i tre ulike fylker, som hadde klasseleiing som eit av sine utviklingsområde i prosjekt ungdomstrinn i utvikling (Sølvik & Ertesvåg, 2020). Ei samanlikningsgruppe på lærarar og elevar frå åtte skular vart også inkludert.

Hovudmålet med prosjektet var å «[...] utvikle ny kunnskap om korleis lærarar i praksis bruker forskningsbasert kunnskap om klasseromsinteraksjonar, og undersøkje kva faktorar i skulen som organisasjon som kan påverke lærarane sine føresetnader for å ta i bruk denne kunnskapen» (Sølvik & Ertesvåg, 2020, s. 13). Målet var å utvida forståinga om korleis lærarar tek i bruk kunnskapen om lærar-elev relasjonar i klasserommet, og korleis dei vidareutviklar denne kunnskapen. Vidare korleis desse relasjonane fremjar utvikling og læring hjå elevane (Sølvik & Ertesvåg, 2020). Altså hadde dei eit relasjonelt perspektiv på klasseleiing ved å fokusera på interaksjonar, relasjonar og styrking av undervisingskvalitet i samanheng med klasseleiing.

Resultata frå prosjektet «indikerer at kvaliteten på undervisinga, forstått som læringsfremjande interaksjonar mellom lærar og elevar i klasserommet, varierer» (Sølvik & Ertesvåg, 2020, s. 24). Forfattarane trekkjer frem at variasjonen kan vera så stor at den trugar idealet om at alle skal få likeverdig opplæring, og at forskjellen er større mellom klasserom enn mellom skuler. Vidare at nye tilnærmingar som kan medverka til å styrka kvaliteten på undervisinga mot likeverdig opplæring for alle er sentralt å drøfta i denne samanhengen.

Artiklar publisert i CIESL prosjektet, fann at lærarars forbetring innan klasseromsinteraksjonar i stor grad er avhengig av eigen eller kollegaers kunnskapar om klasseleiing og interaksjonar i klasserommet (Solheim, Ertesvåg & Berg, 2018). Forfattarane konkluderer med at lærarane har mykje kunnskap om, og dugleikar i klasseleiing og trekkjer fram at refleksjon er ein føresetnad for lærarars læring og utvikling av praksis knytt til klasseromsinteraksjonar. Liknande funn finn ein hjå Solheim, Roland & Ertesvåg (2018) som også trekkjer fram det å dela erfaringar og refleksjon som sentralt i å utvikla eigen klasseromspraksis. Lærarane opplevde at det er skuleleiinga sitt ansvar å organisera systematisk samarbeid. Vidare at tid, systematisk arbeid og skuleleiinga er sentral for å fremja arbeidet med å utvikla klasseromspraksis.

### 3. Teoretisk rammeverk

I dette kapitlet blir det teoretiske rammeverket som er sentralt i forståinga av klasseleiing i eit relasjonelt perspektiv gjort greie for. Fyrst i kapitlet blir klasseleiing i eit relasjonelt perspektiv ytterlegare beskrive. Her blir teoriar som ligg til grunn for denne forståinga gjort kort greie for. Dette er teoriar som Bronfenbrenner sin bioøkologiske utviklingsmodell, tilknytning og Baumrinds teori om foreldrestilar. Vidare blir modellen om interaksjon som byggjesteinar i relasjon beskrive og det teoretiske rammeverket Teaching Trough Interactions. Teoriar og modellar kan bidra til å operasjonalisera og konkretisera arbeidet med klasseleiing og relasjonar i praksis. Til sist i kapitlet blir teorien om autoritative vaksne, og den sin sentrale plass i klasseleiing vist til.

#### 3.1. Klasseleiing i eit relasjonelt perspektiv

Som beskrive innleiingsvis omhandlar klasseleiing handlingar med mål om å leggja til rette for eit læringsmiljø som fremjar sosial-emosjonell og fagleg læring og utvikling (Evertson og Weinstein, 2006). Uavhengig av teoretisk ståstad, er relasjonar mellom lærar og elev, og mellom elevar sentralt i forståinga av klasseleiing (Ogden, 2012; Sølvi & Ertesvåg, 2020). Med eit relasjonelt perspektiv på klasseleiing legg ein vekt på interaksjonar i klasserommet og relasjonar mellom lærarar og elevar (Pianta, 2006; Wubbels et al., 2015).

Relasjonar påverkar interessa for å bruka tid i lag, respekt overfor kvarandre og korleis ein behandlar kvarandre. Det vil difor alltid vera sentralt med fokus på relasjonen mellom lærar og elev. Relasjonen mellom lærar og elev, og mellom elevar påverkar både åtferd og utvikling i klasserommet, og klasseromsforskning viser på kva måtar kvaliteten på relasjonen mellom lærar og elev heng saman med det affektive og kognitive utbytet til elevane (Cornelius-White, 2007; Roorda et al., 2011; Sølvi & Ertesvåg, 2020). Til grunn for forståinga av klasseleiing i eit relasjonelt perspektiv ligg teoriar om menneskeleg utvikling (Bronfenbrenner, 1979) og teoriar om tilknytning og foreldrestilar (Baumrind, 2013; Bowlby, 1999).

Menneskeleg åtferd og utvikling skjer i eit samspel mellom individ og miljø, og blir av Bronfenbrenner (1979) delt inn i ulike system; mikro-, meso-, ekso- og makrosystemet. Mikrosystemet visar til dei arenaer barnet opptre til dagleg og der ansikt til ansikt interaksjonar finn stad. Døme på desse er skulen og klassen, fritidsaktivitet, heim og andre familiearenaer. Mesonivå visar til korleis mikrosystem påverkar kvarandre gjensidig ved at

det som skjer i eitt mikrosystem kan påverka eit anna. Dømer er at familiesituasjonen påverkar barnets åtferd på skulen, eller at interaksjonar som har skjedd på skulen får påverknad på fotballtrening. Eksosystemet omhandlar mikrosystem der barnet aldri eller sjeldan er ein del av, men som påverkar barnet indirekte. Dømer på eksosystem er mor sin arbeidsplass, eller lærarens familie. Det siste systemet er makrosystemet som visar til samfunnet rundt, nasjonale system og kulturelle normer. (Bronfenbrenner, 1979; Bronfenbrenner & Ceci, 1994).

Sentralt i teori om tilknytning er at mennesket utviklar seg best, og lærer best, når det opplever seg som trygt og når integritet og verdi er ivaretatt (Bowlby, 1999). Vidare er det sentralt at barn blir meir i stand til å ta risiko når dei utforskar verda og blir meir sjølvgåande, når vaksne gjev emosjonell støtte og eit trygt, føreseieleg og konsekvent miljø. Tilknytningsteorien beskriv korleis barn knyter seg til nære omsorgspersonar, og ein skil mellom trygg tilknytning og ulike variantar av mindre trygg og utrygg tilknytning. Det er ein trygg tilknytning hjå barnet som er ynskjeleg. Tilknytningsteorien blir også kopla til teori om foreldrestilar og kva barn treng for å få optimal utvikling (Baumrind, 2013). Denne tilknytninga frå barndommen lagar indre arbeidsmodellar for korleis ein møter menneskjer resten av livet (Bowlby, 1973). Trygge vaksne i skulen kan påverka denne indre arbeidsmodellen, sjølv om tilknytninga til dei signifikante nære primære omsorgspersonane (til dømes foreldre) ikkje er trygg, eller forsterka relasjonen om den er trygg.

Det er ein lærar sin oppgåve å bli kjende med, byggja relasjonar til og leggja til rette for læring for elevane (Bru, 2019; Raundalen & Schultz, 2006). Bru (2019) trekkjer fram at å få kunnskap om forhold som påverkar elevane si evne til å læra er viktig. Dette omhandlar kva som påverkar evna til å læra i positiv og negativ retning for å kunne leggja til rette for vanskar eller bruka elevane sine styrkar i undervisinga. Relasjon står sentralt i å bli kjende med kva som påverkar elevane sine evner til å læra, men å operasjonalisera relasjonsomgrepet blir beskrive som ei utfordring for lærarar (Roland, 2021).

I ei relasjonell forståing av klasseleing ligg klasseromsinteraksjonar til grunn som det primære utgangspunktet for elevane si utvikling og læring (Hamre, Pianta, Downer, DeCoster, Mashburn, Jones, Brown, Cappella, Atkins, Rivers, Bracett & Hamagami, 2013; Pianta, 2006; Sølvik & Ertesvåg, 2020; Wubbels et al., 2015). Når ein ser på undervisingskvalitet med fokus på interaksjonar som skjer i klasserommet, gjev det også moglegheit til å utvikla praksis på ein målretta, systematisk og konkret måte. Det gjev også moglegheit til å operasjonalisera

relasjonsomgrepet til mindre delar ein kan arbeide med i praksis (Roland, 2021; Sølvi& Ertesvåg, 2020). Vidare blir det enklare å beskriva og analysera praksis.

Wubbels et al. (2015) forstår lærar-elev relasjonar som den betydinga elevar og lærarar legg i sine interaksjonar med kvarandre, og at ein dermed kan anta at relasjonane oppstår og har sitt utspring i desse interaksjonane. Forskarane visar til Bronfenbrenner sin bioøkologiske teori, som understrekar at det er interaksjonar og relasjonar på mikro-nivået (person til person interaksjonar på viktige arenaer som til dømes heim, skule, barnehage) som er byggjesteinar og drivkraft for sosial utvikling (Bronfenbrenner & Morris, 1998; Roland, 2021; Sølvi& Ertesvåg, 2020 & Wubbels et al., 2015). Vidare blir det understreka at slike interaksjonar har gjensidig påverknad på individ; det er aldri berre ein som påverkar den andre, lærarar og elevar påverkar kvarandre gjensidig i samspel og i relasjon.

### 3.1.1. Interaksjonar som byggjesteinar i relasjonen

I ei relasjonell forståing av klasseleiing, forstår ein lærarens åtferd ut frå interaksjonar (Wubbels et al., 2015). Wubbels et. al., (2015) beskriv lærar-elev relasjonen gjennom ein modell som visar til korleis interaksjonar og relasjon heng saman. Modellen er byggja opp av tre hovudsirkklar; ein stor som omhandlar miljøet, og to mindre i miljøet som visar til interaksjonar mellom lærar og elev, og lærarens relasjon til dei andre elevane.

*Den fyrste* av dei to mindre sirklane visar til at interaksjonane mellom elevar og lærarar er gjensidige. Interaksjonane er påverka av både lærarens og elevane's åtferd, individuelle eigenskapar og det dei elles har med seg av erfaringar. Desse interaksjonane er både møtepunkt i kvardagen, møtepunkt som har skjedd og møtepunkt som vil skje frem i tid. Dei er byggjesteinar i det som blir relasjonen mellom elev og lærar. Interaksjonar i skulekonteksten kan til dømes vera ulike interaksjonar i klasserommet, eller på skulen utanfor klasserommet som i gangen eller i friminutta. Interaksjonar omhandlar også møter på andre arenaer. Dømer på dette kan vera om læraren møter eleven på veg til skulen eller på matbutikken (Roland, 2021; Sølvi& Ertesvåg, 2020; Wubbels et al., 2015).

Kvaliteten på interaksjonane vil leggja føringar for, og påverka neste interaksjon (Sølvi& Ertesvåg, 2020; Wubbels et al., 2015). Til dømes om eleven møter læraren sin på butikken og opplever dette møtet som ein hyggeleg interaksjon, vil dette påverka korleis eleven møter læraren på skulen dagen etter. Ein kan forstå relasjonen mellom lærar og elev som ei

generalisert meningsdanning basert på tidlegare interaksjonar som over tid stabiliserer seg og blir til gjentakande mønster (Wubbels et al., 2015).

Klasserominteraksjonar er komplekse og handlar om meir enn berre relasjonar til kvar enkelt elev. Det omhandlar også lærarens relasjon til klassen som heilskap, og at også desse er gjensidige (Wubbels et al., 2015). I *den andre* av modellens to mindre sirkelar blir det tydeleg at lærarens relasjonar til dei andre elevane påverkar interaksjonen hen har med kvar enkelt elev. Læraren skal leggja til rette for ein utviklande og positiv relasjon, leggja til rette for interaksjonskvaliteten, vurderer og evaluera overfor kvar enkelt elev, men også til klassen som heilskap (Sølvik & Ertesvåg, 2020).

*Den ytste sirkelen* visar til at interaksjonane, åtferda og relasjonane må bli forstått innanfor den kontekst eller det miljøet dei skjer i (Sølvik & Ertesvåg, 2020). Kontekst spelar ein rolle uavhengig av kvar ein er, og det vil alltid påverke og setje rammer for interaksjonane. (Roland, 2021; Sølvik & Ertesvåg, 2020; Wubbels et al., 2015). Interaksjonane blir påverka av at dei skjer i skulen som system, rollane og ansvaret ein har i dette systemet og miljøet systemet er prega av. Maktforholdet mellom elevar og lærarar både er, og skal vera ujamnt (Sølvik & Ertesvåg, 2020). Læraren er ein profesjonell yrkesutøvar, og elevane kan ikkje velje læraren sin, ei kan heller læraren velje elevane sine. Læraren har eit anna ansvarsområde enn elevane både etisk og profesjonelt, og dette påverkar interaksjonane. I tillegg påverkar miljøet kva mening ein legg til interaksjonen (Roland, 2021; Sølvik & Ertesvåg, 2020; Wubbels et al., 2015). Til dømes vil ein elev oppleve det å svare feil på eit spørsmål forskjellig i eit miljø der feil blir sett på som ein moglegheit til vekst og læring og er ynskja, enn i eit miljø der feil blir sett på som noko negativt ein bør unngå.

Det er altså ikkje nok at læraren berre legg til rette for positive og trygge interaksjonar. Enkeltelevar kan ha med seg dårlege erfaringar frå samspel med vaksne eller ha andre utfordringar med seg som påverkar interaksjonen og slik relasjonen negativt (Sølvik & Ertesvåg, 2020). Det er likevel lærarens ansvar å leggje til rette for positive interaksjonar og relasjonar, og for å bli kjende med kvar enkelt elev, men som Sølvik & Ertesvåg (2020) trekkjer frem er endring av interaksjonen inga garanti for at relasjonen vil bli positiv.

### 3.1.2. Teaching Through Interactions

Sølvik & Ertesvåg (2020) trekkjer fram at vide definisjonar av klasseleiing, som er beskrive i innleiinga, inneheld lite spesifikk informasjon om korleis læraren kan arbeide for å fremja elevane si læring i praksis. Teaching Trough Interactions (TTI) (Pianta & Hamre, 2007) blir trekt fram som eit rammeverk som kan bidra til operasjonalisering av klasseleiing i eit relasjonelt perspektiv i praktisk undervising på ein måte som fremjar læring hjå elevane (Sølvik & Ertesvåg, 2020). Vidare at rammeverket forstår lærarens leiarskap i klassen i lys av klasseromsinteraksjonar. TTI er eit teoretisk rammeverk som bidreg med omgrep for å beskriva, analysera og gje anbefalingar for arbeidet i klasserommet, og bidreg med å identifisera element som er sentrale for undervisingskvalitet (Vaaland & Ertesvåg, 2020). Det teoretiske rammeverket er det Pianta & Hamre (2007) som har utvikla. Eigenskapar ved interaksjonar mellom lærar og elev blir i TTI plassert innan dei tre domena emosjonell støtte, klasseromsorganisering og læringsstøtte.

Sølvik & Ertesvåg (2020) trekkjer fram at «[...] rammeverket er eit av dei best dokumenterte teoretiske grunnlaga for å forstå og utvikle pedagogisk praksis» (s.22). Vidare at det er sentralt i forståinga at interaksjonar mellom lærar og elev er ein karakteristikk ved klasserommet og ikkje ved læraren eller elevane. Interaksjonane er såleis avgrensa i tid og stad, og det er slik mogeleg å observera og arbeide konkret med å operasjonalisera utviklingsfremjande relasjonar (Sølvik & Ertesvåg, 2020).

Vaaland & Ertesvåg (2020) trekkjer fram viktigheita av å ha eit godt omgrepsapparat om det som skjer i klasserommet for å kunne planleggja undervising og arbeide for god klasseleiing. I det komplekse klasserommet er ein avhengig av å kunne formulera praksis i samanheng med planlegging av undervisinga, samt å ha eit analytisk forhold til det som skjer i klasserommet. For å grunngje praksis er det òg høgare krav til eit godt omgrepsapparat. Ikkje minst er eit godt omgrepsapparat eit naudsynt grunnlag for profesjonell utvikling for pedagogar. Det er ikkje berre den enkelte pedagog og lærar som bør ha eit godt omgrepsapparat. Om heile kollegiet eig ei felles forståing, kan ein trekkja i same retning, diskutera erfaringar og bidra til felles profesjonell utvikling (Vaaland & Ertesvåg, 2020).

I TTI blir lærar-elev-interaksjonar operasjonalisert og konkretisert gjennom omgrepa emosjonell støtte, klasseromsorganisering og læringsstøtte. *Emosjonell støtte* omhandlar positivt og negativt klima, lærarsensitivitet, omsyn til elevperspektivet og kontroll.



*Klasseromsorganisering* omhandlar åtferdshandtering, organisering av instruering og læring, produktivitet og grad av kaos. *Læringsstøtte* omhandlar konseptutvikling, kvalitet på tilbakemeldingar, språkmodellering og variasjon og rikdom i instruksjonsmetodar (Hamre et al., 2013). *Elevengasjement* er også ein dimensjon i TTI, og blir forstått som eit resultat av interaksjonar i dei tre andre domena. Elevengasjement fangar opp i kva grad elevane er fokusert og tek del i læringsaktivitetene læraren legg til rette for. Hamre et al., (2013) trekk frem elevengasjement som særleg sentralt, fordi læring er avhengig av at elevane er aktive og merksame i timen.

### *Emosjonell støtte*

Ein positiv lærar-elev relasjon med høg grad av emosjonell støtte kan bidra til at eleven brukar sin merksemd på læring i staden for å vera usikker og utrygg i relasjonen (Vaaland & Ertesvåg, 2020). Hamre et al., (2013) visar til at domenet for emosjonell støtte lener seg på til dømes teori om tilknytning (Bowlby, 1999) og sjølvbestemmingsteori (Connell & Wellborn, 1991 ref. i Hamre et al., 2013) som peikar på at barn si motivasjon og læring blir fremja når dei får støtte av vaksne på deira behov, får oppleva at dei er kompetente, positiv tilknytning til andre og at deira autonomi og behov for å vera sjølvstendige blir respektert.

Klasserom der det er god emosjonell støtte er klasserom der elevanes behov blir møtt, samt at elevane opplever lærestoff og undervising som relevant (Pianta, Hamre & Allen, 2012; Vaaland & Ertesvåg, 2020). Ein føresetnad er lærarens sensitivitet overfor enkeltelevar, men også for gruppas behov. Læraren må oppfatte signal og gje passande respons, tilpassa lærestoffet og møta elevane der dei er (Vaaland & Ertesvåg, 2020). Emosjonell støtte inneheld tre dimensjonar: Positivt klima, lærarsensitivitet og anerkjenning av elevens livsverden (Hamre et al., 2013).

*Positivt klima* omhandlar relasjonen og kontakten mellom lærar og elev, og mellom elevane. Positivt klima blir mellom anna utvikla når læraren går rundt i klasserommet, hjelper elevane der dei treng det, inviterer til små samtaler og møter elevane der dei er. Vidare kan eit positivt klima bli fremja av å sjå på feil som moglegheiter til vekst og læring. Læraren bør visa interesse for elevane som heile menneskjer og ikkje berre som skuleelevar (Vaaland & Ertesvåg, 2020). *Lærarsensitivitet* peikar på kva grad læraren registrerer og responderer på faglege, emosjonelle, sosiale, utviklingsmessige og åtferdsmessig behov hjå enkeltelevar. Lærarsensitiviteten er sentral for kvaliteten på lærar-elev interaksjonar. *Verdsetjing av*

*elevanes perspektiv* omhandlar i kva grad læraren evner å fanga opp elevane sine behov og leggja til rette for dette (Pianta, Hamre & Mintz, 2012; Vaaland & Ertesvåg, 2020).

### *Klasseromsorganisering*

Sentralt i klasseromsorganisering er lærarens styring av tid og organisering av undervising, samt handtering av elevanes åtferd og merksemd (Vaaland & Ertesvåg, 2020). Vaaland & Ertesvåg (2020) trekkjer frem at sjølvreguleringsteori supplerer denne delen av TTI.

Sjølvregulering visar til evner til å tilpassa og kontrollera åtferd, tankar og emosjonar for å tilpassa seg sosialt, nå sine mål, men omhandlar også ufrivillige responsar kroppen visar for å regulera seg (Størksen, 2018a, 2018b; Tharaldsen & Stallard, 2019; Zelazo, Blair & Willoughby, 2016). Sjølvregulering er ein kjernekomponent i utvikling av sosial kompetanse i lag med evne til sjølvhevdning, samarbeid, empati og ansvarlegheit (Størksen, 2018a, 2018b). Ein skil gjerne mellom sjølvregulering som omhandlar alle måtar kroppen regulerer seg på, og eksekutive funksjonar, som visar til dei bevisste måtane ein regulerer seg gjennom å styra merksemda, arbeidsminnet og ha impuls kontroll (Zelazo et al., 2016).

Klasseromsorganisering omhandlar vidare tydelege rammer, forventingar, og moglegheit for arbeidsro, struktur og orden. Også dette domenet inneheld tre dimensjonar: Åtferdsleiing, produktivitet og negativt klima.

*Åtferdsleiing* beskriv lærarens bruk av oppmuntrande metodar til ynskja åtferd, men også førebyggjande og korrigerande metodar mot uønskt åtferd. Her spelar tydelege forventingar ein sentral rolle, slik at elevane veit kva som er venta av dei. *Produktivitet* peikar på lærarens styring av tid og rutinar for å bruka tida effektivt til læring og undervising (Pianta et al., 2012; Vaaland & Ertesvåg, 2020). Dette omhandlar også lærarens planlegging og at hen er godt førebudd til timen med tanke på både materiell, utstyr og innhald (Vaaland & Ertesvåg, 2020). *Negativt klima* viser til situasjonar prega av irritasjon, kjeft, sinne eller aggresjon. Altså til situasjonar ein ynskjer å unngå. Eit negativt klima kan også omhandla kontroll gjennom straff, truslar, mobbing, fysisk makt og liknande. Elevar er meir trygge til å prøva og feile i klasserom utan negativt klima, fordi dei veit at dei vaksne, og kanskje dei andre elevane, vil hjelpa dei om dei treng det (Bolwby, 1969). Ein beskriv gjerne fråvær av negativt klima heller enn i kor stor grad klima er negativt (Roland, 2021; Vaaland & Ertesvåg, 2020).

## *Læringsstøtte*

Tredje og siste domene omhandlar interaksjonar som kan leggja til rette for fagleg læring, samt at det blir understreka at læringsaktivitetene skal vera slik at elevane kan forstå innhaldet og overføra det til ulike situasjonar (Hamre et al., 2013; Vaaland & Ertesvåg, 2020). Dette domenet lener seg på teori om elevane si språklege og kognitive utvikling. I dette domenet blir det differensiert mellom generell- og fagspesifikk læringsstøtte. Den generelle læringsstøtta er støtte som gjer seg gjeldande på tvers av skulefag, mens fagspesifikk læringsstøtte omhandlar til dømes spesifikke metodar for læring av gongetabellen, land i Europa eller annan fagleg kunnskap som spesifikt knyt seg til eitt fag. Dette domenet inneheld fem dimensjonar: Læringsformat, innhaldsforståing, analyse og utforsking, tilbakemeldingskvalitet og undervisingsdialog.

*Læringsformat* omhandlar å få mest mogeleg ut av elevane si merksemd og innsats inn mot det som skal lærast, samt hjelpa elevane i å halda merksemda gjennom timen eller økta (Vaaland & Ertesvåg, 2020). Læraren kan støtta dette ved å ha tydelege læringsmål for timen slik at elevane veit kva som er målet og kva som skal arbeidast med. Variasjon i arbeidsmåte blir også trekt frem som ein måte å arbeide med læringsformatet på, i lag med utfordring av elevane sine idear og samtale (Vaaland & Ertesvåg, 2020). *Innhaldsforståing* omhandlar både det som skal lærast og måten ein arbeid med å forstå det på (Vaaland & Ertesvåg, 2020). Sentralt i innhaldsforståing er at læraren arbeider for at elevane forstår sentrale omgrep og at forståinga blir trekt inn i andre samanhengar for djupnelæring.

*Analyse og utforsking* peikar mot elevanes engasjement, tenking og i kva grad dei er med på å identifisera, analysera og utforska problem (Vaaland & Ertesvåg, 2020). Læraren kan støtta dette ved å stilla opne spørsmål, leggja til rette for dialog og utforsking i samarbeid og metakognisjon. Eigenevaluering blir også trekt fram som ein sentral arbeidsmåte for å utvikla metakognitive prosessar.

Lærarens tilbakemeldingar og feedback på elevanes arbeid og læring er sentralt i *tilbakemeldingskvalitet*. Høg kvalitet på tilbakemeldingar bidreg til å styrka elevanes motivasjon og læring. Undervisingsdialog omhandlar målretta og innhaldsfokusert diskusjon mellom elevar og lærar. Det visar til samtaler der ein byggjer vidare på det andre har fortalt og binder saman synspunkt for ein djupare, breiare forståing av innhaldet i samtalen (Vaaland & Ertesvåg, 2020). Det er meir enn berre ein samtale i klasserommet, der læraren stillar

spørsmål og elevane svarer. *Undervisingsdialog* er prega av fellesskap og balanse mellom elevmedverknad og lærarpåverknad, og viser til lærarens evne til å føra dialogar i klasserommet i lag med klassen.

### 3.2. Autoritative vaksne og klasseleiing

Sentralt for klasseleiing er lærarens evne til å vera ein «warm demander» (Evertson & Weinstein, 2006a). Dette knyt Evertson & Weinstein (2006a) vidare opp mot det å vera ein autoritativ vaksen, som er ein verdskjend teori om oppdragarrolla (Roland, 2021; Sommer, 2014). Den autoritative vaksenrolla har sitt opphav i forskning på foreldrerolla (Baumrind, 2013; Evertson & Weinstein, 2006b; Roland, 2021), og har seinare blitt knytt til det å vera ein vaksen når ein arbeider med barn i roller som profesjonell omsorgsperson. Dette er til dømes lærarar, barnevernpedagogar, miljøarbeidarar, barnehagelærarar og liknande. Lærarar som lukkast med å balansera omsorg og interesse, med tydelege forventingar til elevane blir omtala som autoritative vaksne (Sølvik & Ertesvåg, 2020).

Kort kan ein oppsummera at autoritative vaksne på ein god måte balanserer dimensjonane varme/relasjonskvalitet og krav/grenser (Baumrind, 2013; Brophy, 2006; Evertson & Weinstein, 2006b; Roland, 2021). Baumrind (2013) understrekar at autoritative vaksne ikkje plasserer seg midt mellom ytterpunktane som er kjærleik og kontroll, men har integrert begge sider som ein del av sin vaksenstil med høg grad av begge dimensjonar. Roland (2021) trekkjer frem at det er krevjande å arbeide med dette i praksis, både fordi krav og relasjonar er komplekse dimensjonar det ikkje finnast ein fasit for korleis ein skal utøva og balansera, men også fordi det synast vanskeleg å operasjonalisera relasjonsdimensjonen og vita korleis ein skal arbeide med det i praksis.

Modellen til Baumrind, omhandlar opphavelig fire ulike foreldrestilar: Autoritær, ettergivande, forsømmande og autoritativ (Baumrind, 2013; Roland, 2021). Autoritær stil er karakterisert med psykologisk kontroll, høg grad av grensesetting og avvising. Ettergivande stil er karakterisert med høg grad av friheit og varme, men med låg grad på kontroldimensjonen der grensesetjing og normer blir sett tilfeldig eller med låg grad av konsistens. Forsømmande stil er kjenneteikna med låg grad av relasjon og låg grad av krav og forventingar. Av dei fire stilane er det den autoritative som ser ut til å fremja sosial og emosjonell utvikling, prososial åtferd og sosial kompetanse best. Denne foreldrestilen er prega

av ein optimal kombinasjon mellom varme og krav/forventingar, som også bidreg til førebygging av negativ åtferd (Baumrind, 2013; Roland, 2021).

I 2013 vart modellen utvida med tre stilar: demokratisk, direkte og god nok stil, som likner den autoritative stilen, men blir plassert i ein mellomposisjon mellom denne og dei tre andre ytterpunkta som ikkje gjev optimal utvikling (Baumrind, 2013; Roland, 2021). Demokratisk stil har høg grad av relasjonskvalitet og middels kvalitet på grenser og krav. Direkte stil har høg grad av krav og grenser og middels kvalitet på relasjon, mens god nok stil har middels kvalitet på begge aksane. Det er glidande overgangar mellom dei ulike stilane, og med dei tre nye tilleggane er mellomposisjonane i større grad vist omsyn til (Roland, 2021).

Relasjonskvalitet står sentralt som ein av dei to dimensjonane hjå autoritative vaksne, det blir lagt vekt på at relasjonell varme er avgjerande for å leggja til rette for god tilpassing. Baumrind nyttar omgrepet «responsiveness» knytt til dette (Baumrind, 2013; Roland, 2021). Responderande vaksne blir beskrive som sensitive, opne i kommunikasjon, aksepterande, tek barnets perspektiv og gjev fridom til barnet under ansvar (Roland, 2021). Roland (2021) trekkjer frem frå ein eigen studie at lærarar synast det er vanskeleg å operasjonalisera relasjonsdimensjonen i arbeidet som lærar (P. Roland, 2012 vist til i Roland, 2021, s. 28). Han trekkjer også frem Wubbels et al., (2015) interaksjon-relasjonsmodell og det teoretiske rammeverket TTI som nyttig for å operasjonalisera relasjonsomgrepet.

Krav, grensar og kontroll er den andre dimensjonen som står sentralt hjå autoritative vaksne. Baumrind (2013) skil mellom konfronterande grensesetjing og negativ grensesetjing, der fyrstnemnde er målretta, venleg, roleg og innstilla med krav som er tilpassa etter kor modent barnet er, mens sistnemnde i større grad er prega av straff, manipulering og tvang. Autoritativ grensesetjing har eit empatisk utgangspunkt og det blir vist omsyn til barnas perspektiv når ein utformar regler og etablerer grenser (Baumrind, 2013; Roland, 2021). Vidare at når grensesetjing er kopla mot ein autoritativ vaksenrolle ligg relasjon og varme til grunn, og ein kan snakka om å komma i posisjon til grensesetting. Respekt, relasjon, barnets medverknad og tilpassing etter kor modent barnet er blir beskrive som sentrale prinsipp for ein autoritativ grensesetting (Baumrind, 2013; Roland, 2021).

Modellen har i seinare tid fått stor plass innan pedagogikken og pedagogiske samanhengar både i skule og barnehage (Baumrind, 2013; Roland, 2021). I pedagogiske samanhengar er det fokus på at pedagogane har kunnskap om modellen, for å integrera denne i rolla som

pedagog, lærar, miljøterapeut og andre som har ein profesjonell omsorgsrolle, samt fokus på refleksjon, felles forståing i personalgruppa, samla innsats, førebygging og bruk av fagleg skjønn (Roland, 2021; Sommer, 2014).

Roland (2021) understrekar at eit viktig element i den pedagogiske forståinga av det å vera ein autoritativ vaksen, omhandlar korleis ein kan arbeide for å skapa eit kollektivt autoritativt klima i skulen og/eller barnehagen. Eit autoritativt og positivt klima i skulen som heilskap omhandlar ein felles forståing for vaksenrolla, samt å skapa gode relasjonar på alle nivå og gjennomføra reglar på ein rettferdig måte (Roland, 2021). Vidare at barn og unge vil utvikla seg positivt på fleire viktige livsområder om pedagogar og foreldre i samarbeid kan trekkja i ein autoritativ retning. I skulen er ein også avhengig av trygge og føreseielege rammer som ein skaper gjennom å vera autoritative vaksne i møte med barn, og teorien er slik sær sentralt.

Nordahl (2012) trekkjer frem at utøving av klasseleiing skjer gjennom dugleikar og bestemte tilnærmingar, og at ein god klasseleiar som skapar og bidreg til ein positiv læringskultur meistrar denne balansen mellom struktur og tydelegheit på den eine sida, og anerkjennande og støttande relasjonar til elevane på den andre. Slik førebyggjer gode klasseleiarar åtferdsproblem, dårleg læringsutbyte og låg arbeidsinnsats med å skapa eit miljø og relasjonar der uheldige situasjonar sjeldan oppstår (Nordahl, 2012).

## 4. Design og Metode

Designet som er nytta inn mot problemstillinga i denne masteroppgåva er systematisk kunnskapsoppsummering i form av hurtigoversikt med metasyntese i form av tematisk analyse. Sjølve arbeidet med ein kunnskapsoppsummering kan sjåast på som ein eigen metode, samt at tematisk analysemetode som er brukt i arbeidet med denne hurtigoversikten definerast som kvalitativ metode (Munthe, Gilje, Bergene, Keles, Braak, Ruud, Furenes & Wollscheid, 2022; Thomas & Harden, 2008).

«En metode er en fremgangsmåte, et middel til å løse problemer og komme fram til ny kunnskap. Et hvilket som helst middel som tjener formålet, hører med i arsenalet av metoder» (Vilhelm Aubert, sitert i Dalland, 2017). Metoden kan fortelja noko om korleis ein finn fram til kunnskap, samt at den kan beskrivast som verktøyet ein nyttar inn mot det ein vil undersøkje (Dalland, 2017). Metoden omhandlar vidare korleis ein samlar inn informasjon eller data, og korleis ein analyserer dei. Ein kan nytta kvalitativ eller kvantitativ metode, eller mixed-methodes.

I dette avsnittet blir fyrst bakgrunn for val av metode presentert, før systematisk kunnskapsoppsummering i form av hurtigoversikt, og fasane i arbeidet blir gjort greie for. Presentasjon av analysemetoden tematisk analyse inngår i dette. Vidare blir prosessen for dette prosjektet greia ut om gjennom presentasjon av søkjestreng og kvalifikasjonskriterium, beskrivingar av prosessen med dataekstrahering og kvalitetsvurdering og til sist utgreiing om den tematiske analysen. Transparens er ein viktig del av ein hurtigoversikt (Munthe et al., 2022) og bidreg til metodisk kvalitet ved at metodiske val blir synlege. Dette er særleg av betydning når prosjektet er gjort av ein student åleine.

### 4.1. Val av design og metode

Problemstillinga for dette masterposjektet er *korleis forstår norske lærarar klasseleiing?* Som med andre design og metodar er det forskingsspørsmålet som er den avgjerande faktoren for kva metode ein nyttar på bakgrunn av kva type empiri som skal med, kvalitativ eller kvantitativ (Munthe et al., 2022) og korleis den skal analyserast.

Kvalitativ metode søkjer å undersøkje sosiale prosessar, erfaringar og opplevingar slik dei er for individet (Berg & Munthe-Kaas, 2013). Dette gjerast til dømes gjennom intervju,

observasjon eller logg med opne spørsmål som inviterer til refleksjon. Svaralternativa er ikkje faste, og forskaren er fleksibel og gjerne til stades sjølv i feltet det forskast på eller i (Berg & Munthe-Kaas, 2013; Dalland, 2017; Kvale & Brinkmann, 2015; Pettersen, 2016; Thagaard, 2018). Kvalitative metodar egner seg godt til å svara på spørsmål som «korleis forstår...» og «korleis opplever...» (Berg & Munthe-Kaas, 2013).

Målet med dette prosjektet er å undersøkje lærarars forståing av klasseleing, og dette har allereie ein del masteroppgåver gjort (jf. kapittel 2.1.1.). Ein kvalitativt orientert hurtigoversikt gjev også moglegheit til å undersøkje læraranes erfaringar. Systematiske oversikter med kvalitativ orientering kan gje meir presise svar enn enkeltstudiar på spørsmål om «kvifor» eller «korleis», og dei har ofte som mål å resultera i meir generaliserande teori enn enkeltstudiar og slik i større grad gjera kvalitative resultat relevant for til dømes politikarar (Berg & Munthe-Kaas, 2013). Ynskje om å undersøkje «lærarars» forståing passer slik betre med ein systematisk hurtigoversikt enn ved å gjennomføra intervju av ein handfull lærarar.

Hurtigoversikt vart vald på bakgrunn av at masterposjektet har ein tidsramme på ca. fem månader. Ein fullverdig systematisk oversikt ville vore for omfattande med tanke på tidsramma. Målet med ein systematisk kunnskapsoppsummering er å få tak i «kva me veit no» for å kunne byggje vidare på tidlegare kunnskap utan å gjennomføra same forskning fleire gongar (Munthe et al., 2022). Munthe (et al., 2022) beskriv arbeidet med systematisk kunnskapsoppsummering som ein systematisk, kreativ og vitskapleg metode ein gjennomfører for å finna ny kunnskap. Vidare at resultatet blir gjort offentleg, og at prosessen skal vera transparent. Analysemetoden som er brukt for å analysere data frå empirien i denne systematiske oppsummeringen er kvalitativ tematisk analyse (Thomas & Harden, 2008). Dette på bakgrunn av at det er ein ofte brukt metode for å syntetisera kvalitativt forskning.

## 4.2. Systematisk hurtigoversikt

Arbeidet med å gjera ein systematisk kunnskapsoppsummering kan sjåast på som ein litterær metode. Litterære metodar søkjer å undersøkje, kartleggja og/eller byggja vidare på kunnskap som allereie eksisterer i bøker, tidlegare forskning, teori og andre skriftlege kjelder, utan å gjennomføra same forskning fleire gongar (Aveyard, 2019; Berg & Munthe-Kaas, 2013; Dalland, 2017; Munthe et al., 2022; Pettersen, 2016). Her finst det mange moglegheiter, til dømes kan litterære metodar omhandla oversiktar over eksisterande forskning på eit tema (slik



som Bozkuş, 2021), oversikt og syntese over kvalitativ forskning, oversikt og syntese over kvantitativ forskning, eller syntese og oversikt over forskning som nyttar ein blanding av kvalitativ og kvantitativ metode. Dei ulike måtane skil seg særleg gjennom å orientera seg rundt ulik litteratur og analysemetodar, samt at dei kan ha ulike formål (Dalland, 2017).

Hurtigoversikt er ein variant av systematiske kunnskapsoversikter som er mindre omfattande og tidkrevjande enn ein fullstendig systematisk kunnskapsoversikt (Munthe et al., 2022). Andre avgrensingar er at ein ikkje søker i alle databasar, men gjerne berre ein eller to. Munthe (et al., 2022) trekkjer frem at det er viktig å vera merksam på at desse avgrensingane kan føra til skeivheiter i utval, og slik bidra til reduksjon av den metodiske kvaliteten og dermed også av resultatane. Av den grunn er det difor av særleg betydning at forskaren er transparent i val og vurderingar som er gjort undervegs i prosessen.

Metodiske avgrensingar for dette prosjektet omhandlar mellom anna at det søkt i to databasar, Idunn og ERIC, og ikkje alle. Idunn vart vald for å finna norske artiklar i ein norsk kontekst, mens ERIC vart vald for å finna artiklar frå norsk kontekst skrive på engelsk. Ein metodisk avgrensing er også å inkludera berre fagfelleverderte artiklar og ikkje all forskning og grå-litteratur. Masteroppgåver med liknande problemstilling er likevel trekt frem og kort beskrive i den tidlegare forskinga. For fasane dataekstrahering, kvalitetsvurdering og analyse er det vanleg at fleire forskarar samarbeider, mens det for dette prosjektet er ein student som har gjennomført åleine med tanke på tidsramma og mangel på ressursar. Dette med unntak av fyrste runde i screening på tittel og samandrag, som vart gjort i lag med ein medstudent.

#### 4.2.1. Fasar i arbeidet

Kjenneteiknet ved systematiske kunnskapsoppsummeringar er, uavhengig av om det er ein hurtigoversikt og kva type empiri ein inkluderer, at forskaren er open og synleggjer val som er tatt i prosessen. Munthe (et al., 2022) trekkjer frem at vala som blir gjort i prosessen kan beskrivast gjennom fylgjande fasar: Planleggings- og søkefase, identifiseringsfase, ekstraherings-/kodefase, kvalitetsvurderingsfase og analysefase. Fasane presenterast lineært, men i realiteten, slik Munthe (et al., 2022) beskriv det, er det mange rundar med desse prosessane, særleg når det gjeld kvalitativt orienterte kunnskapsoppsummeringar.

*Planleggingsfasen* er den som resulterer i formulering av forskingsspørsmålet og eit design for studien (Munthe et al., 2022). Vidare inneber planleggingsfasen arbeid med søkestreng,

finna frem til sentrale termar og omgrep, samt kva type empiri ein skal henta inn og kvar ein skal finna empirien. Planleggingsfasen er over når det endelege søket er gjennomført og ein går vidare til identifiseringsfasen.

*Identifiseringsfasen* omhandlar arbeidet med å lesa gjennom og «screeene» alle studiar frå det endelege søket (Munthe et al., 2022). I fyrste runde, «screeener» ein ved å lesa gjennom tittel og samandrag på alle treff frå det endelege søket og vurderer om studien skal inkluderast eller ikkje. Vidare screener ein dei inkluderte artiklane frå runde ein på fulltekst og vurderer igjen om studien skal inkluderast i det endelege utvalet eller ikkje. Det er vanleg at to forskarar gjer desse fasane individuelt for å sjekka om begge vel ut dei same artiklane. Inter-rater-reliabilitet peikar på i kva grad det er samsvar mellom dei to forskaranes utveljing. Ein gjer dette for å sikra at det ikkje er den eine forskarens vilkårlege utveljing, samt at ein ikkje går glipp av viktige studiar, men at det er ein form for systematikk og transparens i arbeidet som samsvarar med inklusjons- og eksklusjonskriterium. Det er ønskeleg med høy inter-rater-reliabilitet mellom forskarar.

*Ekstraherings- eller kodefasen* er fasen der ein arbeider med å lesa artiklane frå førre fase nøye og henta ut og koda data som kan bidra til å svara på forskingsspørsmålet (Munthe et al., 2022). Å avklara kva som skal telja som funn eller data, det som skal ekstraherast og kodast, er ein sentral del i denne fasen. Å vurderer kva som skal reknast som funn eller data når ein syntetiserer kvalitativ forskning kan vera ein stor utfordring (Thomas & Harden, 2008). Det kan vera forskjellige måtar å rapportera funn, beskriva funna og henta ut kvalitative data, som gjer definisjonen av kva som skal telja som data særleg utfordrande. Thomas & Harden (2008) peikar på at ein til dømes kan trekkja ut nøkkeltema og sitat, men at denne prosessen ikkje er like rett fram som i kvantitativ forskning. Denne fasen overlappar til dels med analysefasen og inneheld fyrste fase i tematisk analyse, fri linje for linje koding (Thomas & Harden, 2008).

Noyes & Lewin (2011) trekkjer frem to måtar, eller kriterium for, å henta ut data frå kvalitativ forskning til litteraturoversiktar. Den fyrste gjennom å henta ut data frå primærforskning når dette er illustrert gjennom sitat. Det blir trekt frem at tidsskriftartikkellengde og skrivestil kan bidra til forskjellar i representasjonen av sitat. Viktige tema og sitat kan slik gå tapt i prosessen. Gjennom det andre kriteriet hentar ein ut data frå alt som kan bidra til å svara på problemstillinga, uavhengig av om det er vist gjennom sitat eller ikkje (Noyes & Lewin,

2011). Gjennom denne måten å henta ut data kan ein inkludera meir, men det gjer det også vanskelegare å vurdera gyldigheita av dei tema som blir presentert.

I *kvalitetsvurderingsfasen* vurderer ein den metodiske kvaliteten på kvar enkelt artikkel som er inkludert i datagrunnlaget ut frå gitte kriterium (Berg & Munthe-Kaas, 2013; Munthe et al., 2022). Munthe (er al., 2022) trekkjer frem at relevansen til denne fasen er ulike med tanke på kva hensikta med studien er. Om hensikta med studien er å samla all forskning på eit område er gjerne ikkje kvalitetsvurderinga like sentral, men dersom hensikta er å utarbeide ein kunnskapsoversikt som skal nyttast ved viktige avgjerd, til dømes oversiktar som omhandlar evaluering av tiltak, er kvalitetsvurderinga meir sentral.

Thomas & Harden (2008) peiker på at ein form for kvalitetsvurdering er viktig då dei fann at studiar av låg kvalitet ikkje kunne bidra med like mykje datamateriale som høgt-scorande studiar. I deira vurdering stod det sentralt i kva grad studiane kunne svare på problemstillinga deira. Thomas & Harden (2008) visar også til kvalitetsvurderingsstadiumet som sentralt i arbeidet med ein tradisjonell systematisk gjennomgang, med formål om å ekskludera studiar som ikkje gjev pålitelege svar til forskingsspørsmålet.

I *analysefasen* er det analysen på den systematiske kunnskapsoversikten som står i fokus (Munthe et al., 2022). Thomas & Harden (2008) viser til tematisk analyse som ein sentral, og ofte brukt, metode for å syntetisera kvalitativ forskning. Syntetiseringa blir beskrive gjennom tre til dels overlappande steg: linje-for-linje koding av funn; organisering av den frie kodinga og konstruksjon av beskrivande tema; og utvikling av analytiske tema (Thomas & Harden, 2008). Linje for linje koding består i å lesa og koda artikkane nøye før ein i steg to og tre løfter dei frie kodane til eit nytt nivå ved å utvikla beskrivande og analyserande tema gjennom syntetisering (Thomas & Harden, 2008). Eitt av hovudtrekka ved å syntetisera kvalitativ forskning er å «oversetja» konsept frå ein studie til ein annan (Britten, Campbell, Pope, Donovan, Morgan & Pill, 2002). Arbeidet med konstruksjon av beskrivande tema omhandlar i stor grad å oversetja konsept frå den frie kodinga til tema som kan gjelda på tvers av studiane, før ein gjennom analytiske tema utformar påstandar som direkte kan belysa problemstillinga (Thomas & Harden, 2008).

### 4.3. Prosessen for dette prosjektet

Gjennom arbeidet med denne systematiske kunnskapsoppsummeringa er PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic reviews & Meta Analysis) nytta. Dette er ein sjekklister over det som er viktig å ha med i ein systematisk kunnskapsoversikt (Moher, Liberati, Tetzlaff & Altman, 2009). Målet med PRISMA er å hjelpe forfatarar til god rapportering i ein systematisk oversikt, men det er ikkje eit kvalitetsvurderingsverktøy (Moher et al., 2009). PRISMA bidreg med, og støttar seg til, viktige av at systematiske oversikter er transparente i prosessen. PRISMA gjev spesifikke verktøy til arbeidet med transparens gjennom til dømes «flow diagram» som bidreg til synleggjering av prosessen frå endeleg søk til det endelige utvalet av artiklar i datagrunnlaget, og sjekklister for kva som bør vera med i ein systematisk oversikt (Moher et al., 2009). Verktøy som aukar oppgåvas transparens bidreg til betre rapportering og styrkar slik oppgåvas metodiske kvalitet.

For dette prosjektet starta planleggingsfasen konkret med å forma ei prosjektbeskriving for å avgrensa og landa val av tema, design og analysemetode. Utforskande testsøk i masteroppgåver og tidlegare forskning vart gjort for å avdekke «hol» i litteraturen, og som allereie peika på under kapittelet om tidlegare forskning, er det inga hurtigoversikter som undersøker lærarars forståing av omgrepet klasseleiing.

#### 4.3.1. Søkjestreng

Då tema klasseleiing og fokus på lærarars forståing vart bestemt, starta arbeidet med søkjestrengen. Ein god søkjestrategi er viktig når ein gjennomfører ein systematisk hurtigoversikt. Samarbeid med bibliotekar og ekspert på tema stod sentralt. Databasane vart vald i samråd med bibliotekar og rettleiar. I arbeidet med søkjestreng vart litteratur om systematiske hurtigoversiktar lese, samt at råd og rettleiing frå biblioteket ved UiS vart nytta. Vidare vart det søkt råd hjå Sigrun Ertesvåg, som er ekspert på feltet klasseleiing, for å sikra at sentrale søkjeord og synonym knytt til tema klasseleiing vart inkludert for å byggja opp søkestrengen.

Søkestreng er utarbeida med PICO rammeverk som utgangspunkt på norsk og engelsk. PICO rammeverket er ein måte å beskriva og spesifisera deler av problemstillinga for å søkja etter litteratur og byggja opp ein søkjestreng (Liberati, Altman, Tetzlaff, Mulrow, Gøtzsche, Ioannidis, Clarke, Devereaux, Kleijnen & Moher, 2009). Den er spesielt egna for kvalitative

studiar. P står for «population» (populasjon) og visar til kva for ein avgrensa gruppe i befolkninga som skal undersøkjast. I dette prosjektet er det lærarar som er populasjonen. I står for «phenomenon of interest» (interesse) og visar til kva som undersøkjast. I dette tilfellet er det klasseleing som skal undersøkjast. C står for «context» (kontekst) og er for dette prosjektet lærarar i Noreg sin forståing som blir undersøkt. Noreg vart ikkje spesifisert i søkjestrengen for å unngå at studiar som ikkje nemner Noreg i tittel, samandrag eller nøkkelord, men som er gjort i Noreg, ble ekskludert i denne runden. Søkjetema og synonym er orda som byggjer opp søkjestrengen og som vart nytta i sjølve søket i databasane. Artiklar vart søkt etter gjennom søkjestring, og endeleg søk vart gjennomført 23.01.23 i databasane Idunn og ERIC. Dette beskriv avsluttinga av planleggingsfasen.

PICo	Beskriving	Søkjetema og synonym
<b>Populasjon</b>	Lærarar	<b>Idunn:</b> Pedagog* OR Lærer* OR Spesialpedagog* OR Underviser OR Undervisar
		<b>ERIC:</b> Pedagogue OR Teacher OR Educator OR instructor
<b>Interesse</b>	Klasseleing	<b>Idunn:</b> Klasseledelse OR Klasseleing OR Klasseromsledelse OR Klasseromsleing OR Klasseromsinteraksjon
		<b>ERIC:</b> (Classroom management) OR (Teacher strategies) OR (Classroom Techniques) OR (Classroom strategy)
<b>Kontekst</b>	Noreg	

*Figur 1: Søkestreng*

### 4.3.2. Kvalifikasjonskriterier

Identifiseringsfasen starta etter endeleg søk og alle treff frå søket vart screena på tittel og samandrag basert på inklusjons- og eksklusjonskriterium. Screening på tittel og samandrag vart gjort av meg og av ein annan student individuelt. Eit møte vart gjennomført for å drøfta eventuelle forskjellar i screeninga. Oversikt over alle treff og prosessen frem mot endeleg utval er visa til i FLOW diagrammet i figur 2 i resultat-kapittelet. Følgjande kriterium er vald ut for å sikra at det endelege utvalet artiklar kan bidra med å belysa problemstillinga.

#### Inklusjonskriterium

- Fagfelleverderte artiklar
- Studiar med lærarar som informantar
- Kvalitative studiar
- Studiar som omhandlar klasseleiing
- Norske / Norsk kontekst

#### Eksklusjonskriterium

- Ikkje fagfelleverderte artiklar og grålitteratur
- Studiar med andre metodar enn kvalitativ metode
- Studiar som ikkje omhandlar klasseleiing
- Studiar som ikkje har lærarar som informantar
- Artiklar som ikkje er i norsk kontekst, eller som er gjort i andre land

Kvalifikasjonskriteriuma er vald ut for å sikra at artiklane som enda i det endelege utvalet var artiklar som er fagfelleverderte. Vidare at dei har lærarar som hovudinformantar eller som del av sine informantar for å kunne bidra til å belysa læraranes forståing, samt at studiane er kvalitative eller inneheld kvalitative resultat frå informantgruppa (lærarane). Kvalitativ metode søkjar å undersøkje informantanes perspektiv (Dalland, 2017; Kvale & Brinkmann, 2015; Postholm, 2017; Thagaard, 2018; Tjora, 2017) som samsvarer med problemstillinga. Sentralt i problemstillinga er tema klasseleiing, og studiane må omhandla dette tema for å bli inkludert, samt at dei må vera gjort i norsk kontekst.

### 4.3.3. Dataekstrahering

Då dei endelege artiklane var vald ut starta ekstraherings- og kodefasen. Dataekstrahering vart gjort ved å lasta alle artiklane opp i Nvivo. Dei tre stega for tematisk analyse, fri linje for linje koding, beskrivande tema, analytiske tema (Thomas & Harden, 2008) vart gjort der.

Artiklane som er inkludert frå det endelege søket er ulike i problemstilling og har difor ulikt datagrunnlag. Den opprinnelege planen var å henta ut sitat frå lærarar i studiar som omhandla deira forståing rundt tema klasseleiing. Undervegs i arbeidet med sortering av artiklar vart det tydeleg at det ikkje var mange studiar som undersøkte lærarars forståing av klasseleiing spesifikt, og dermed få artiklar som rapporterte slike spesifikke sitat om lærarars perspektiv på, og forståing av kva klasseleiing inneber. Ein av artiklane i datagrunnlaget for denne oppgåva utforskar spesifikt lærarars forståing av klasseleiing og ein annan har også resultat som i stor grad omhandlar lærarars forståing, mens dei andre artiklane inneheld tema som kan bidra til å belysa lærarars forståing av klasseleiing utan at det er spesifisert i problemstillinga. Vidare at dei i ulik grad viser til sitat frå lærarane. Det vart difor konkludert med at dataekstrahering for tema utover sitat ville bidra til å belysa problemstillinga på best måte. Det vart då bestemt å inkludere forskarane sine beskrivingar av læraranes utsegn og sitat frå lærarinformantane som funn.

Thomas & Harden (2008) understrekar viktigheita av å nytta eit dataekstraheringsverktøy i arbeidet med å dekonstruera kvar artikkel, samt til syntetisering og rekonstruering av dei beskrivande tema til analytiske tema. Dei utvalde artiklane vart lasta opp i Nvivo for arbeidet med dataekstraheringa, og kvar studie vart fritt koda for seg. Fri linje for linje koding vart gjort ved å lesa alle artiklane nøye og koda fritt direkte sitat og forskaranes deskriptive beskrivingar av lærarinformantane sine forteljingar. Her vart alle sitat og deskriptive beskrivingar som kunne tenkjast å bidra til å svara på problemstillinga koda.

Ein del av arbeidet med dataekstrahering omhandlar også å få oversikt over kva teoretisk ramme og tidlegare forskning som ligg til grunn og som vart beskrive i kvar artikkel. Kva ein finn er påverka av kva briller ein leiter med og kva forforståing ein har. Den teoretiske og empiriske ramma til artiklane påverkar måten dei har stilla spørsmål på, problemstillinga og slik kva ein finn. Sentral teori og sentral tidlegare forskning blei trekt inn i det empiriske og teoretiske rammeverket for dette prosjektet. Empiri og teori nemnd i fleire av artiklane vart sett på som særleg sentral.

#### 4.3.4. Kvalitetsvurdering

Kvalitetsvurdering er ein sentral fase i arbeidet med ein systematisk gjennomgang, og har som formål å synleggjera studiar som ikkje gjev pålitelege svar til forskingsspørsmålet. Til denne masteroppgåva vart det søkt råd hjå Kunnskapssenter for Utdanning ved Universitetet i Stavanger, som kunne anbefala sjekklista frå Critical Appraisal Skills Programme (*CASP- Qualitative-Checklist-2018\_fillable\_form.pdf*, u.å.) som eit godt verktøy for kvalitetsvurdering. I neste steg vart kvar artikkel vurdert ut frå sjekklista og gitt ein samla vurdering i form av låg, middels eller høg kvalitet og relevans.

#### 4.3.5. Analyse

Analysemetoden som er nytta i denne oppgåva er tematisk analyse. Lik Thomas & Harden (2008) vart datagrunnlaget for dette prosjektet rekna som all tekst under overskriftene «funn» eller «resultat». «Funna» er, som beskrive tidlegare, både sitat frå lærarar som er intervjuar i dei ulike studiane, men også forskarane sine deskriptive beskrivingar av læraranes utsegn og perspektiv. Læraranes utsegn i artiklane, og forskarane sine deskriptive beskrivingar av lærarutsegn kaster på ulike måtar ljøs over problemstillinga. Samanliknar ein med ein intervjustudie, kan eit perspektiv på artiklane sine ulike vinklingar til klasseleing vera at problemstillingane fungerer som ulike spørsmål i ein intervjuguide. I analyse blir det forskarens oppgåve å syntetisera og trekka linjer mellom læraranes forståing.

Etter linje for linje koding, eller dataekstrahering, starta bearbeiding av dei frie kodane til beskrivande tema. Thomas & Harden (2008) understrekar at utarbeiding av beskrivande og analytiske tema er den delen av den tematiske analysen som er vanskelegast å beskriva og gjera transparent. Her vart det trekt linjer mellom dei frie kodane frå dei ulike studiane til beskrivande tema som kunne gjelda på tvers av studiane. Nvivo og tankekart vart nytta for å oppretta nye beskrivande tema ut frå den frie kodinga.

I tredje og siste steg i den tematiske syntesen, løfter ein dei beskrivande tema gjennom ein ny runde med bearbeiding. Dette munnar ut i analytiske tema som beskriv kjernen i funna, og som direkte belyser problemstillinga (Thomas & Harden, 2008). Dette kan til dømes gjerast lik som Thomas & Harden (2008) gjennom drøfting av datamateriale knytt til dei beskrivande tema i ein forskargruppe, og formulera analytiske tema som påstandar som svarar på problemstillinga. Avgrensa ressursar, med tanke på tidsramme, gjorde at analyse vart gjort



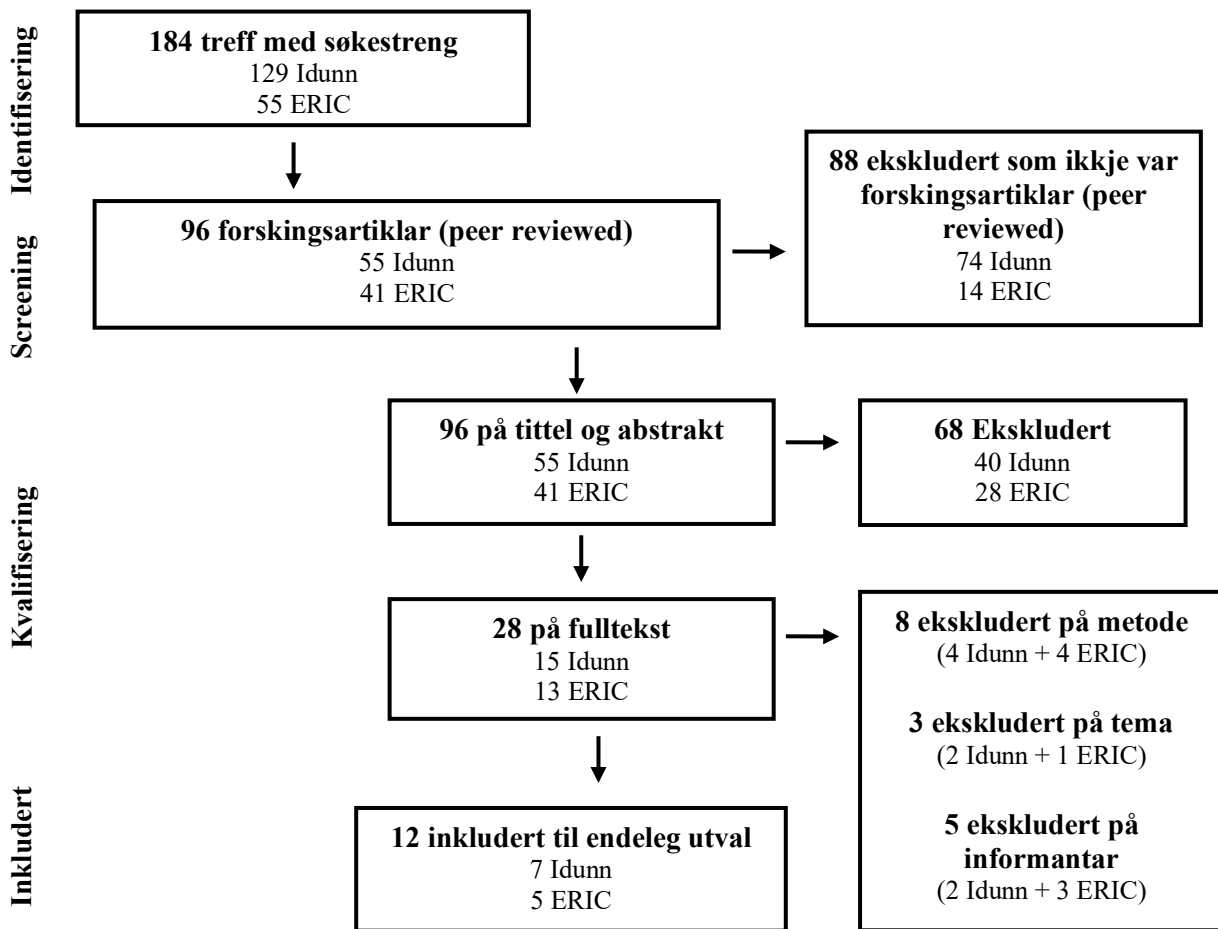
åleine. Dei beskrivande tema vart gjennomgått på ny gjennom tankekart og fargekoding for å synleggjera og løfta perspektiv frå dei ulike studiane. Dette resulterte i påstandar som kunne gjelda ut frå fleire artiklar. Dei beskrivande og analytiske tema for denne oppgåva er beskrive nærmare i kapittelet om resultat.

## 5. Resultat

I dette kapitlet blir resultat av stega i prosessen presentert. Kapitlet inneheld resultat av identifisering av studiar, samt karakteristikkar ved dei inkluderte studiane, resultat av kvalitetsvurdering og til sist resultat av tematisk analyse med beskrivande og analytiske tema.

### 5.1. Identifisering av studiar

Det systematiske søket gav totalt 184 treff i dei to databasane; 129 i Idunn og 55 i ERIC. Etter at 88 artiklar som ikkje var fagfellevurdert vart fjerna stod 96 att; 55 i Idunn og 41 i ERIC. Tittel og samandrag på desse vart lasta opp i eit Excel dokument for screening. Resultatet av møtet med medstudenten, som også hadde screena alle artiklane på tittel og samandrag, var høg inter-rater reliabilitet. Begge var einige om alle studiane som vart inkludert. Fyrste runde med screening på tittel og samandrag resulterte i at 68 vart ekskludert basert på kvalifiseringskriterium; anna land enn Noreg (7); anna metode enn kvalitativ (24); ikkje lærarar som informantar eller feil tema (37). Etter fyrste runde med screening var 28 artiklar screena på fulltekst der 16 vart ekskludert basert på kvalifikasjonskriterium; ekskludert på metode (8); ekskludert på tema (3); ekskludert på informantar (5). Resultatet av det endelege søket er eit datagrunnlag på 12 artiklar. Figur 2 viser flow diagram over identifiseringsprosessen.



Figur 2: Flow diagram over identifiseringsprosessen

### 5.1.1. Studiekarakteristikkar

Dei 12 artiklane passer alle med kvalifiseringskriteria. Alle er kvalitative i metoden, men det er variasjonar på metode for innsamling av data, tal på informantar og problemstilling. Ein studie undersøker lærars perspektiv på kva klasseleiing er (Postholm, 2013), ein artikkel undersøker det relasjonelle aspektet ved lærarrolla (Mausethagen & Kostøl, 2010), tre artiklar undersøker på ulike måtar lærarars perspektiv på eigen kompetanse og kunnskap (Christensen & Godø, 2021; Damsgaard & Heggen, 2010; Fauskanger, 2017), to artiklar inneheld data om lærarars perspektiv rundt effekten av eit tiltak som har påverka klasseleiing (Byrkjedal-Sørby & Tharaldsen, 2021; Fritze, Haugsbakk & Nordkvelle, 2017), ein artikkel kaster lys på om klasseleiing påverkar ikkje-akademisk bruk av skule-pc i klasserommet (Moltudal, Krumsvik, Jones, Eikeland & Johnson et al., 2019b), to artiklar undersøker lærars erfaringar og forståing av klasseleiing etter ein intervensjon med fokus på utvikling av dugleikar i, og kunnskapar om klasseleiing (Midthassel, 2006; Midthassel & Bru, 2001) og to

artiklar undersøker lærerars læring knytt til klasseleing (Solheim, Ertesvåg, et al., 2018; Solheim, Roland, et al., 2018).

Forfatter	År	Tittel	Innhenting av data	Tal på lærer	Yrkeserfaring
Damsgaard H. & Heggen K.	2010	Læreres vurdering av egen utdanning og videre kvalifisering i yrket	Intervju	10	2-6 år
Mausethagen S & Kostøl A.	2010	Det relasjonelle aspektet ved lærerrollen	Intervju	4	-
Postholm M. B.	2013	Klasseledelse i ungdomsskolen – Fire læreres meninger og opplevelser	Intervju	4	7, 13, 15 og 33 år
Fauskanger J.	2017	Kunnskap nødvendig for effektiv matematikundervisning - slik lærere selv ser det	Opne spørsmål, fokusgruppe-intervju.	30 - 28	Ulik erfaring
Fritze Y. Haugsbakk G. & Nordkvelle Y. T.	2017	Digitale forstyrrelser i skolen	Fokusgruppe-intervju	5	-
Christensen H. & Godø H. T.	2021	Tverrprofesjonelt samarbeid i skolen: Lærers forståelse av egen kjernekompetanse	Fokusgruppe-intervju	6	-
Byrkjedal-Sørby L. J. & Tharaldsen K. B.	2021	Orden og atferd i videregående skole: – er karakterer hensiktsmessige?	Fokusgruppe-intervju	6	-
Midthassel U. V & Bru E.	2001	Predictors and Gains of Teacher Involvement in an Improvement Project on Classroom Management. Experiences from a Norwegian Project in Two Compulsory Schools.	Spørjeskjema og intervju	42 (spørjeskjema) 17 (intervju)	0-2 år (4), 3-6 år (6), 6+ år (7)
Solheim, Ertesvåg & Dalhaug Berg	2018	Creating a Shared Understanding of Classroom Management	Log, intervju, observasjon	81	3-34 år
Molltodal et al.	2019	Teachers' Perceptions of Their Collective and Individual Learning Regarding Classroom Interaction	Intervju	15 (intervju)	-
Midthassel	2006	How Teachers Can Improve Their Classroom Interaction with Students: New Findings from Teachers Themselves	Log notat, intervju	17 (intervju) 69 (log)	0-2 år (4) 3-6 år (6) 6+ år (7)
Solheim, Roland & Ertesvåg	2018	The Relationship between Teachers' Perceived Classroom Management Abilities and Their Professional Digital Competence: Experiences from Upper Secondary Classrooms. A Qualitative Driven Mixed Method Study	Fokusgruppe-intervju, log	76 (log) 49 (intervju)	-

Figur 3: Studiekarakteristikkar

## 5.2. Kvalitetsvurdering

Kvalitetsvurderinga resulterte i at 10 av 12 artiklar fekk scoren høg (Byrkjedal-Sørby & Tharaldsen, 2021; Christensen & Godø, 2021; Fauskanger, 2017; Mausehagen & Kostøl, 2010; Postholm, 2013; Solheim, Ertesvåg, et al., 2018), og dei resteraden to fekk scoren middels (Damsgaard & Heggen, 2010; Fritze et al., 2017). Ingen artiklar vart ekskludert basert på denne vurderinga. Oversikt over kvalitetsvurderinga ligg i figur 5 under.

Hovudgrunnen til vurderinga middels var manglande rapportering knytt til spørsmål som omhandlar beskrivingar om forholdet mellom forskar og deltakar har blitt vurdert, manglande beskrivingar av etiske perspektiv eller vurderingar, og beskrivingar om dataanalyse (spørsmål 6,7 og 8). Låg vurdering er score mellom ein-fire, middels vurdering har ein score mellom fem-sju, mens høg har ein score på åtte-ti. Scoren er rekna ut frå om ein kan svara ja (+), can't tell (0) eller nei (-) på spørsmål stilla i kvalitetsvurderingsskjema.

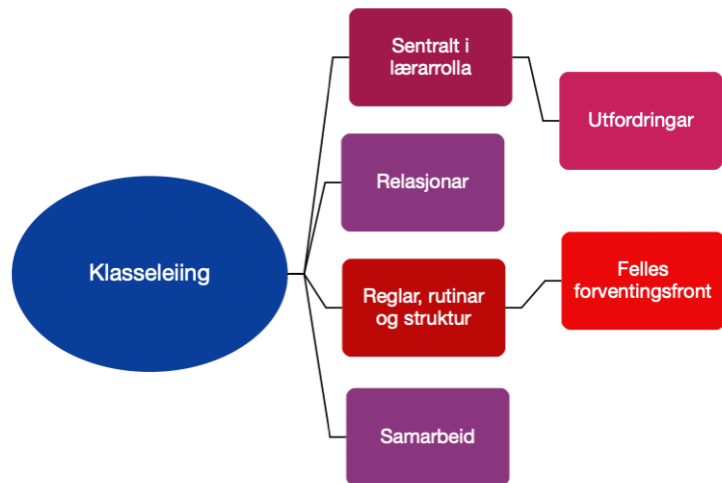
<b>+= Yes</b>	<b>0 = Can't tell.</b>	<b>- = No</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>8</b>	<b>9</b>	<b>10</b>	<b>11</b>	<b>12</b>
<i>1. Was there a clear statement of the aims of the research?</i>			+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
<i>2. Is a qualitative methodology appropriate?</i>			+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
<i>3. Was the research design appropriate to address the aims of the research?</i>			+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
<i>4. Was the recruitment strategy appropriate to the aims of the research?</i>			0	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
<i>5. Was the data collected in a way that addressed the research issue?</i>			+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
<i>6. Has the relationship between researcher and participants been adequately considered?</i>			-	+	0	0	0	0	+	+	0	0	0	+
<i>7. Have ethical issues been taken into consideration?</i>			-	-	+	0	0	+	+	0	+	+	0	+
<i>8. Was the data analysis sufficiently rigorous?</i>			0	+	+	+	0	+	+	0	+	+	+	+
<i>9. Is there a clear statement of findings?</i>			+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
<i>10. Is the research valuable?</i>			+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
<b>SUM</b>			<b>6</b>	<b>9</b>	<b>9</b>	<b>8</b>	<b>7</b>	<b>9</b>	<b>10</b>	<b>8</b>	<b>9</b>	<b>9</b>	<b>8</b>	<b>10</b>

1. Damsgård & Heggen 2010	Middels	5. Fritze, Haugsbakk & Nordkvelle 2017	Middels	9. Solheim, Ertesvåg & Dalhaug Berg 2018	<u>Høg</u>
2. Mausehagen & Kostøl 2010	<u>Høg</u>	6. Christensen & Godø 2021	<u>Høg</u>	10. Moltudal et. al. 2019	<u>Høg</u>
3. Postholm 2013	<u>Høg</u>	7. Byrkjedal-Sørby & Tharaldsen 2021	<u>Høg</u>	11. Midthassel 2006	<u>Høg</u>
4. Fauskanger 2017	<u>Høg</u>	8. Midthassel & Bru 2001	<u>Høg</u>	12. Solheim, Roland & Ertesvåg 2018	<u>Høg</u>

Figur 4: Kvalitetsvurdering av artiklar

### 5.3. Tematisk analyse

Tematisk analyse vart nytta for å identifisera sentrale tema på tvers av studiane basert på sitat og deskriptive beskrivingar som kunne bidra til å kasta lys over lærarars forståing av klasseleiing. Resultat av steg ein og to var fylgjande beskrivande tema: (a) klasseleiing, (b) sentralt i lærarrolla, (b1) utfordringar, (c) relasjonar, (d) reglar, rutinar og struktur, (d1) felles forventingsfront og (e) samarbeid.



Figur 5: Oversikt over beskrivande tema

Steg tre resulterte i analytiske tema knytt til kvart av dei beskrivande tema: (a) Klasseleiing er viktig og sentralt i lærarrolla, og handlar om å leia og leggja til rette for læringsprosessar, både fagleg og sosialt. Vidare er fylgjande underkomponentar (b-e) sentralt i lærarane forståing av klasseleiing, og innhaldet i dei bidreg også til å kaste ljøs over forståinga: (b) *Lærarrolla* som handlar om å vera: Kunnskapsformidlar, rettleiar og ein autoritativ vaksen med kunnskap om faget, elevar, læreplan, læremidlar og undervising, men også om planlegging, gjennomføring og vurdering. (b1) *Utfordringar* i lærarrolla er tid, mangel på kunnskap og samarbeid og det å møte den mangfaldige elevgruppa. (c) *Gode relasjonar* handlar om lærarens tilrettelegging for relasjon til og mellom elevar, til foreldre og andre lærarar, om tillit, respekt, varme, tid, kommunikasjon og å leggje til rette for optimale læringsføresetnader for alle elevar. (d) *Regler, rutinar og struktur* omhandlar planlegging, fokus på overgangar, forventingsavklåring, organisering av det fysiske miljøet så det kan stimulera til konsentrasjon og sosial kontakt og felles forventingsfront. (d1) *Felles forventingsfront* er sentralt når det kjem til reglar, rutinar og struktur og handlar om at lærarane arbeider saman med å definera felles regler, lik handtering blir vektlagt, felles forståing blir diskutert i fellesskap og at ein snakkar med elevane om kva forventingar lærarane har. (e) *Samarbeid* med kollegar, både formelt eller systematisert og uformelt eller relasjonelt, er viktig for å utvikle dugleikar og kunnskap om klasseleiing.

## 6. Drøfting

Læraren er sentral for elevanes læring, og dugleikar i og kunnskap om klasseleiing er sentralt for læraren og andre som arbeider i skulen å ha (Hattie, 2009; Nordenbo et al., 2008; Sølvik & Ertesvåg, 2020; Vaaland & Ertesvåg, 2020). Systematiske søk i to databasar etter kvalitative artiklar om klasseleiing i Norge med lærarar som informantar, resulterte i 12 artiklar som på ulike måtar bidreg til å svara på oppgåvas problemstilling; korleis forstår norske lærarar klasseleiing? To av artiklane peikar eksplisitt på lærarars forståing av klasseleiing, og har det som problemstilling, eller deler av sin problemstilling at det er det dei vil undersøkje. Dei andre artiklane har andre problemstillingar, men undersøker også klasseleiing med lærarar som informantar. Gjennom tematisk analyse blei det trekt linjer frå utsegn og deskriptive beskrivingar frå dei ulike artiklane som resulterte i sju beskrivande tema; klasseleiing, relasjonar, reglar, rutinar og struktur, felles forventingsfront, sentralt i lærarrolla, utfordringar og samarbeid.

Dette kapittelet er bygga opp etter dei beskrivande tema, og søker å drøfta og visa til innhaldet i dei analytiske tema, samtidig som det blir drøfta opp mot teori og tidlegare forskning. Den fyrste delen omhandlar lærarars forståing av klasseleiing overordna. Her blir lærarars utsegn som direkte kan knytast til forståing av klasseleiing trekt frem, og fokuset er på å trekkja linjer mellom teori og læraranes forståingar. Det er samanhengar mellom alle delane, sjølv om dei er lista opp lineært er det forsøkt å trekka linjer mellom dei.

Dei neste underkapitla omhandlar drøfting av korleis underkomponentane, som blir vist til i læraranes forståing av klasseleiing gjennom dei beskrivande og analytiske tema, heng saman med presentert teori og tidlegare forskning. Fyrst på kva måtar klasseleiing er sentralt i lærarrolla. Undervegs vil utfordringar lærarane trekkjer frem bli peika på kort, utan at dette blir gått særleg inn på då dette ikkje er ein del av problemstillinga. Likevel kan det bidra til å kasta lys på lærarars forståing av klasseleiing og eigen rolle gjennom kva dei ser på som utfordrande. Under kapittelet om relasjon er fokuset på korleis lærarane forstår relasjon, og kva dei trekkjer frem når dei beskriv relasjonelle sider ved eigen rolle og klasseleiing. Vidare korleis teorien trekkjer frem at relasjon og klasseleiing heng saman,

og det blir drøfta i kor stor grad lærarane ser denne samanhengen i det dei beskriv. Vidare blir lærarars utsegn om reglar, rutinar og struktur sett i samheng med dimensjonen om krav i den autoritative vaksenrolla, samt sentrale dimensjonar og domene i TTI. Lærarane trekkjer frem felles forventingsfront som sentralt i utøvinga av reglar, rutinar og struktur, og dette blir drøfta som underkapittel. Til sist blir læraranes utsegn og beskrivingar knytt til samarbeid og klasseleiing drøfta, før refleksjon over oppgåvas validitet og reliabilitet avsluttar dette kapittelet.

## 6.1. Klasseleiing

Resultat frå analyse visar at ein definisjon på klasseleiing som kan vera felles for lærarane oppsummert er at klasseleiing handlar om å leia og leggja til rette for læringsprosessar, både fagleg og sosialt. Dette samsvarar i stor grad med definisjonen ein finn hjå Evertson & Weinstein (2006) som også trekkjer frem at klasseleiing omhandlar tilrettelegging av læringsmiljøet for å fremja sosial, emosjonell og fagleg læring.

Lærarar frå artikkelen til Postholm (2013) trekkjer frem at klasseleiing omhandlar å leia og leggja til rette for læringsprosessar, men fleire lærarar beskriv på andre måtar at leiing av læringsprosessar er sentralt gjennom; å kunne formidla og å kunne læra bort (Damsgaard & Heggen, 2010); å leggja til rette, tilpassa undervisinga og undervisingsrom til elevane og handtera det uføresette (Christensen & Godø, 2021; Midthassel & Bru, 2001); å skapa ro for arbeid, vera trygg for elevane, ha struktur og skapa føreseielegheit og rom for å prøve og feile (Christensen & Godø, 2021; Midthassel, 2006; Midthassel & Bru, 2001; Postholm, 2013). På ulike måtar kan ein sjå at dette omhandlar å leggja til rette for at gode utviklingsfremjande læringsprosessar skal kunne finna stad. Til dømes er tilpassing av undervisingsrom, eller plassering, særleg sentralt for elevar med funksjonsnedsettingar. Om elevar med dårleg syn eller høyrsløse sit bakarst i klasserommet, kan det tenkjast at dei ikkje har same moglegheiter til å ta del i læringsprosessar. Det same blir tilfellet for ein elev med lærevanskar om ikkje undervisinga blir tilpassa vanskanane. Utan eit roleg miljø der ein føler seg trygg, vil det også bli vanskelegare for elevane å ha overskot til å konsentrera seg om læringa.

Teorien trekkjer også frem at det er sentralt at læraren gjennom klasseleiing skal leggja til rette for læringsprosessar. Læraren kan gjera dette til dømes gjennom å byggja ein trygg og positiv relasjon til elevane og til klassen (Nordahl, 2012; Ogden, 2012; Pianta, 2006; Sølvik & Ertesvåg, 2020; Wubbels et al., 2015) og gjennom utforming av reglar, rutinar og struktur



(Hamre et al., 2013; Nordahl, 2012; Ogden, 2012; Vaaland & Ertesvåg, 2020). Her kan ein trekkja linjer til den autoritative vaksenrolla som viser til vaksne som på ein god måte balanserer relasjon med krav og grensesetting (Roland, 2021). Ein lærarrolle som er autoritativ kan slik sjåast på som relevant for utøving av klasseleiing.

Det blir også trekt frem av mange av lærarane at klasseleiing er ein heilt sentral del av lærarrolla (Christensen & Godø, 2021; Damsgaard & Heggen, 2010; Midthassel, 2006; Midthassel & Bru, 2001). Ein kan då stilla spørsmål til kva lærarane trekkjer frem som sentralt i eigen rolle, og om det er samsvar eller likskapar mellom slik lærarane beskriv eigen rolle og det teorien og den tidlegare forskinga trekkjer frem som sentralt i klasseleiing.

### 6.1.1. Sentralt i lærarrolla

At klasseleiing er sentralt i lærarrolla, kjem til uttrykk både gjennom utsegn som spesifikt trekkjer frem klasseleiing som ein kjernekomponent i det å vera lærar (Christensen & Godø, 2021), men også gjennom utsegn frå lærarar som til dømes «classroom management is what I do all the time» (Midthassel & Bru, 2001, s. 235), eller at lærarane definerer det å vera lærar som å halda på med klasseleiing (Damsgaard & Heggen, 2010). At klasseleiing er ein heilt sentral del av lærarrolla blir bekrefta av teori og tidlegare forskning (til dømes: Evertson & Weinstein, 2006b; Hattie, 2009; Nordahl, 2012; Nordenbo et al., 2008; Ogden, 2012; Sabornie & Emmer, 2014; Sabornie & Espelage, 2022). Også blant dei tidlegare masteroppgåvene finn Myrdal (2009) at læraren som gjev kompetente elevar mellom anna har kunnskap i klasseleiing. Læreplanverket trekkjer også frem at klasseleiing er sentralt for å møte den mangfaldige elevgruppa (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Det er fleire av lærarane som peikar på at kunnskap til å leia ein klasse, til å læra frå seg og å leggja til rette for læring er meir sentralt enn den spesifikke fagkunnskapen (Damsgaard & Heggen, 2010; Fauskanger, 2017; Mausethagen & Kostøl, 2010; Postholm, 2013). I TTI blir viktigheita av å kunne det i domenet for læringsstøtte trekt frem at læringsaktivitetene skal vera slik at elevane kan forstå innhaldet og at dei skal kunne overføra det til ulike situasjonar (Hamre et al., 2013; Vaaland & Ertesvåg, 2020). Klasseleiing i dette domenet omhandlar generell og fagspesifikk læringsstøtte. Ein kan sjå samanhengar mellom læraranes vektlegging på at generell læringsstøtte er meir sentralt enn den spesifikke fagkunnskapen, men gjennom læringsstøtte blir begge relevant. Spesifikk fagkunnskap er viktig for å kunne arbeide med fagspesifikk læringsstøtte.

At klasseleiing er sentralt for ein lærar, som har som hovudoppgåve å arbeide med klasser og undervising, blir som vist trekt frem av ein del lærarar frå datamaterialet og av forskarar. Vidare at både den generelle kunnskapen og den fagspesifikke er viktig, men det er likevel ikkje tydeleg kva klasseleiing omhandlar i praksis.

Når lærarane oppsummert legg stor vekt på at klasseleiing er ein heilt sentral del av lærarrolla, kan ein stilla spørsmål ved om det er sider lærarane peikar på som sentrale i lærarrolla som også er sentrale for klasseleiing, og korleis dette samsvarar med teori. Resultat frå analysen visar at det å vera lærar omhandlar å vera ein kunnskapsformidlar, rettleiar og ein autoritativ vaksen med kunnskap om faget, om elevar, om læreplan, om læremidlar og undervising, men også om planlegging, gjennomføring og vurdering. Lærarar fortel også at det er mange forskjellige oppgåver som inngår i lærarrolla, og at det ikkje finnast ein enkel stillingsbeskriving som avgrensar desse oppgåvene (Christensen & Godø, 2021).

Evertson & Weinstein (2006a) visar til at dei handlingar læraren gjer og den kunnskapen læraren har også bidreg til tilrettelegging av læringsmiljø som fremjar utvikling fagleg og sosialt, og slik er ein del av klasseleiingsomgrepet. På bakgrunn av dette kan ein tenkja at lærarars forståing og beskrivingar av eigen rolle er med på å kasta ljøs over kva klasseleiing inneber for dei aktuelle lærarane. Det er gjerne ikkje ein uttala kunnskap dei har om klasseleiing, men ein taus kunnskap om kva det å vera lærar inneber og som sett opp mot teorien samsvarar med klasseleiingsomgrepet.

Å vera ein autoritativ vaksen står sentralt i det teorien beskriv som ein god klasseleiar (Evertson & Weinstein, 2006a; Roland, 2021; Sølvik & Ertesvåg, 2020). Gode klasseleiarar har relasjonskvalitet i fokus, men veit at tydelege grenser og rammer for åtferd i klasserommet også står sentralt. Gode klasseleiarar førebur seg til undervising og har tydelege forventingar og rutinar, samtidig som hen er oppteken av kvar enkelt elev, og elevgruppa som heilskap, deira interesser og behov. Konklusjonar frå tidlegare masteroppgåver som undersøker lærarars perspektiv på klasseleiing, visar også til at det er sentralt at læraren er ein autoritativ vaksen (Toresen, 2020).

Lærarane trekkjer også frem beskrivingar som kan minne om det å vera ein autoritativ vaksen når dei beskriv klasseleiing. Kjernetema som omhandlar klasseleiing beskrive av lærarane i Midthassel (2006) sin studie er mellom anna relasjonar og reglar og rutinar. Andre lærarar trekkjer frem at ein god klasseleiar er ein trygg og tydeleg vaksenperson (Christensen &

Godø, 2021; Mausestagen & Kostøl, 2010). Nokon lærarar viser til at å vera klasseleiarar handlar om å vera både menneske og sjef (Postholm, 2013), eller det å vera pedagog mot det å vera kunnskapsrik eller fagperson (Damsgaard & Heggen, 2010). Ut frå dette blir det tydeleg at mange av lærarane viser til desse to dimensjonane relasjon/varme og krav/grensesetting, noko som kan tyde på at lærarane er seg bevisste at kombinasjonen av desse står sentralt i god klasseleiing, og at det er samanheng mellom å vera ein autoritativ vaksen og lærarrolla.

### 6.1.2. Relasjon

Det er ei relasjonell forståing av klasseleiing som ligg til grunn i denne oppgåva (Pianta, 2006; Wubbels et al., 2015). Ut frå læraranes beskrivingar om kva dei ser på som sentralt i klasseleiing, og beskrivingar av kva som er sentralt i eigen rolle, kan ein trekka linjer til denne relasjonelle forståinga som Pianta (2006) og Wubbels et al., (2015) trekkjer frem. Resultat av analysen viser at relasjon handlar om lærarens tilrettelegging for relasjon til og mellom elevar, til foreldre og andre lærarar, om tillit, respekt, varme, tid, kommunikasjon og å leggje til rette for optimale læringsføresetnader for alle elevar. Det blir også eksplisitt uttrykka av fleire lærarar at relasjonar er sentralt når det kjem til klasseleiing (Christensen & Godø, 2021; Mausestagen & Kostøl, 2010; Postholm, 2013; Solheim, Ertesvåg, et al., 2018; Solheim, Roland, et al., 2018).

Tidlegare forskning understrekar at ein god relasjon mellom lærar og elevar påverkar elevars prestasjonar og deira engasjement på skulen (Roorda et al., 2011). Vidare at relasjon til læraren påverkar elevar i alle aldrar, og er særleg viktige og av betydning for elevar med lærevanskar eller som på andre måtar har utfordringar eller står i ei risikogruppe. Alle dei tidlegare masteroppgåvene trekkjer også frem at det er sentralt å byggja ein relasjon til elevane (Alzayegh, 2020; Bozyel, 2016; Grydeland, 2011; I. M. Karstensen, 2014; M. M. Karstensen, 2013; Kvaløy, 2016; Muri, 2015; Myrdal, 2009; Toresen, 2020).

Å fokusera på lærar-elev relasjonar blir beskrive som ein plass å byrja for å fremja suksess på skulen (Roorda et al., 2011). Bozyel (2016) viser i sin konklusjon mellom anna til at lærarar synast klasseleiing er vanskeleg og at manglar på praksisnær kunnskap om relasjonsbygging bidreg til å hemma læraranes utøving av klasseleiing. Roland (2021) peikar også på at det er krevjande å omsetja arbeidet med relasjonar til praksis mellom anna fordi det ikkje finnast noko fasit på korleis ein gjer det. Frå erfaringar som miljøterapeut er det tydeleg at arbeid med å byggja relasjonar til barn og unge ein har ein profesjonell omsorgsrolle for, er krevjande og

forskjellig frå kvar interaksjon, og kvart menneske. Når det i tidlegare forskning og teori blir vist til at det er utfordrande å operasjonalisera relasjonsaspektet ved lærarrolla, blir det vanskelegare å fremja suksess på skulen.

Nokon av lærarane understreka at tryggleik må liggja til grunn for at elevane skal læra noko, og ein annan lærar beskriv det som sin hovudoppgåve å arbeide for at elevane har det bra på skulen (Mausethagen & Kostøl, 2010). Mausethagen & Kostøl (2010) beskriv at alle deira lærarar trekkjer frem omsorg i beskrivingar av eigen rolle, og beskriv at gode lærar-elev relasjonar blir vurdert som ein del av det å vera profesjonell. I læraranes beskrivingar av relasjon og klasseleiing er det lite spesifikt som visar til korleis ein kan arbeide med dette i praksis. Det som blir trekt frem er å gå innom alle elevane i løpet av ein dag, til dømes kan ein stå i døra kvar morgon, spørja elevane kven dei saknar i staden for å registrera stille kven som er borte den dagen, fokusera på det positive og genuint bry seg om elevane og korleis dei har det.

Modellar, teoriar og rammeverk kan bidra til å operasjonalisera relasjonsomgrepet slik at det blir tydelegare korleis ein kan arbeide med å utvikla positive og læringsfremjande relasjonar i praksis (Roland, 2021; Sølvi & Ertesvåg, 2020; Vaaland & Ertesvåg, 2020). Både interaksjon-relasjonsmodellen til Wubbels et al., (2015) og rammeverket Teaching Trough Interactions Hamre et al., (2013) bidreg til å operasjonalisera relasjonsdimensjonen i klasseleiing, men også beskrivingar om det å vera ein autoritativ vaksen (Baumrind, 2013).

I interaksjon-relasjonsmodellen blir det tydeleg korleis elevane og læraranes eigenskapar og åtferd påverkar interaksjonen som igjen påverkar og er byggjesteinar for relasjonen dei i mellom (Wubbels et al., 2015). Inspirert av bioøkologisk systemtenkning blir det understreka at deltakarane i interaksjonen påverkar kvarandre gjensidig, altså er ikkje relasjonen berre avhengig av læraren, sjølv om hen har eit særskild ansvar for å leggje til rette for positive interaksjonar og slik positive relasjonar til elevane. Sølvi & Ertesvåg (2020) understrekar også at interaksjonar er ein karakteristikk ved klasserommet, altså er desse interaksjonane avgrensa til ein stad og i tid, som gjer det mogeleg å arbeida konkret med. Dette bidreg til ytterlegare operasjonalisering gjennom å understreka at interaksjonane finn stad ein spesifikk plass og til ein spesifikk tid – i og når ein er i klasserommet.

Ser ein på læraranes beskrivingar av korleis ein konkret kan arbeide i praksis for å utvikla positive relasjonar med elevane, og ser dette i samanheng med Wubbels et al., (2015) sin

modell, kan ein sjå at det lærarane trekkjer frem omhandlar å leggja til rette for interaksjonar. Vidare å fokusera på det positive og at elevane skal sjå kvarandre, som igjen påverkar elevane sine interaksjonar med kvarandre. Når læraren spør kven dei saknar ein dag nokon elevar ikkje er på skulen, blir kanskje desse elevane møtt med ei større gjensynsglede når dei igjen kjem på skulen, eller kanskje ein «snap» eller melding på telefonen som etterlyser dei. At elevane får oppleva at klassekameratar saknar dei er også ein interaksjon som gjerne påverkar kjensla av å vera ein del av ein fellesskap som er viktig for at læringsmiljøet i klassen skal bli godt.

Lærarane trekkjer frem at når det kjem til relasjonar i skulen omhandlar dette lærarens relasjon til elevane, til andre lærarar, til elevane sine foreldre og relasjonar mellom elevane (Midthassel, 2006; Postholm, 2013). I interaksjon-relasjonsmodellen ser ein korleis miljøet påverkar interaksjonane og slik relasjonane (Wubbels et al., 2015). Relasjonane som er mellom elevane og relasjonane læraren har til kvar enkelt elev er ein faktor i dette miljøet som legg føringar for interaksjonane som skjer i klasserommet. Vidare vil relasjonen lærarane har til kvarandre også påverka miljøet. Er det eit godt samhald, samarbeid og god positiv kommunikasjon og relasjon mellom lærarane, påverkar dette korleis elevane er overfor kvarandre. Det blir i lærarars refleksjonar trekt frem at lærarar er modellar for elevane, og godt kollegaskap mellom lærarane fremjar gjerne positive relasjonar mellom elevane og relasjonane mellom lærar og elevar (Midthassel, 2006).

Rammeverket TTI bidreg også til å operasjonalisera klasseleiing i eit relasjonelt perspektiv med vekt på klasseromsinteraksjonar og skal bidra med å identifisera element som er sentrale for undervisingskvalitet (Hamre et al., 2013; Sølvik & Ertesvåg, 2020; Vaaland & Ertesvåg, 2020). Særleg domenet om emosjonell støtte understrekar viktigheita av ein positiv lærar-elev relasjon som bidreg til at eleven kan bruka si merksemd på læring heller enn å vera usikker og utrygg (Hamre et al., 2013; Vaaland & Ertesvåg, 2020). Domenet for emosjonell støtte blir ytterlegare operasjonalisert gjennom positivt klima, lærarsensitivitet og verdsetjing av elevane sitt perspektiv (Vaaland & Ertesvåg, 2020).

Av det konkrete arbeidet med relasjon som lærarane trekkjer frem kan ein også trekkja linjer her til dei tre dimensjonane for emosjonell støtte. Lærarane søkjer å byggja eit positivt klima gjennom å leggja til rette for positive interaksjonar mellom seg og elevane, og mellom elevane, samt at det å fokusera på det positive i samtaler vil bidra til dette. Lærarane trekkjer vidare frem at dei vil vera trygge vaksne for elevane, og må slik vera sensitive i møte med dei.

Læraren bør vera sensitiv overfor elevens faglege, emosjonelle, sosiale, utviklingsmessige og åtferdsmessige behov (Vaaland & Ertesvåg, 2020). Det krevjar høg grad av sosial kompetanse å vera sensitiv overfor elevane og plukka opp signal om korleis dei har det. Nokre av lærarane trekkjer også frem at sosial kompetanse er den mest sentrale kompetansen dei har som lærarar (Christensen & Godø, 2021). Som i interaksjon-relasjonsmodellen er interaksjonane gjensidige, og det er sentralt at læraren ikkje berre skal vera sensitiv overfor elevane, men også inviterer og engasjerer elevane til medverknad og til å sjølv ytra sine egne behov. Gjennom å arbeide for ein trygg relasjon vil det truleg vera lågare terskel for at elevane faktisk ytrar egne behov, men ved at læraren også legg vekt på sosial utvikling av til dømes sjølvregulering hjå elevane, vil dei også i større grad kunne regulera seg sjølv.

Ein del av domenet for klasseromsorganisering, omhandlar handtering av elevåtferd (Vaaland & Ertesvåg, 2020). Når lærarane legg til rette for utvikling av positive relasjonar, til og mellom elevane, og lærarane blir betre kjende med elevane og elevane med kvarandre, blir handtering av åtferd truleg enklare. Når ein kjenner eit menneske blir det enklare å forstå kvifor ein oppfører seg slik som ein gjer, og til å tenkja at negativ eller utfordrande åtferd truleg har ein grunn bak seg og at det ikkje berre er eleven som er vanskeleg. Andre sider ved klasseromsorganisering som kan knytast til relasjon er åtferdsleiing og negativt klima. Åtferdsleiing handlar om korleis ein handterer elevanes åtferd og uføresette situasjonar, men også om grensesetjing og korrigerer av uønskt åtferd. Med ein positiv og god relasjon vil læraren kjenna elevane betre og møta det på ein annan måte enn om hen ikkje har positive relasjonar. Roland (2021) understrekar at ein fokuserer på fråvær av negativt klima, heller enn i kor stor grad klima er negativt. Gjennom det som er visa til vil gode relasjonar truleg bidra til å førebyggja eit negativt klima.

Vidare trekkjer lærarane frå Postholm (2013) frem at om læraren evner å byggja og oppretthalda gode relasjonar til elevane sine, at noko av gevinsten vil vera meir ro i klassen, mindre mobbing og betre læringsmiljø. Tidlegare forskning visar også til at affektive lærar-elev relasjonar er særleg viktige for elevar som er i risikogrupper for låge akademiske prestasjonar, og at gode relasjonar kan virka førebyggjande (Roorda et al., 2011). Likevel trekkjer mange lærarar frem at mangel på tid er ein utfordring (Moltudal et al., 2019; Solheim, Roland, et al., 2018). Gode relasjonar bidreg til at tillit, respekt og god kommunikasjon kan stå sterkare mellom lærar og elev, og slik til at det blir mindre uro i klassen, og at den uro som oppstår kan handterast på ein god måte.

Det relasjonelle aspektet ved å leggja til rette for gode læringsprosessar står sentralt i ei relasjonell forståing av klasseleiing og blir lagt stor vekt på av lærarane, i tidlegare forskning og i det teoretiske rammeverket. Relasjonsaspektet kan ikkje stå åleine når det er snakk om klasseleiing, og for at klasseleiinga skal vera effektiv står relasjonar og tryggleik i lag med reglar, rutinar og struktur. Dette blir særleg trekt frem gjennom perspektivet på lærarar som autoritative vaksne, ved at det er denne stilen som best bidreg til positiv utvikling hjå barn og trygge relasjonar.

### 6.1.3. Reglar, rutinar og struktur

Reglar, rutinar og struktur er ein stor del av miljøet og av ramma for interaksjonane som skjer i eit klasserom, og gjennom interaksjon-relasjonsmodellen blir dette tydeleg (Wubbels et al., 2015). Også i rammeverket TTI visar domenet klasseromsorganisering til sider ved klasserommet og strukturelle sider ved undervisinga som påverkar elevanes læring (Hamre et al., 2013; Vaaland & Ertesvåg, 2020). Undervisinga er ein viktig del av klasseromspraksisen, og ein sentral del av skulens oppdrag er å bidra til at alle elevar får moglegheiter til læring og utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2020). Døme på rammer kan vera ordensreglement. Eit resultat frå analysen er at lærarane trekkjer fram reglar, rutinar og struktur som sentralt i klasseleiing, og vidare at det omhandlar planlegging, fokus på overgangar, forventingsavklåring, organisering av det fysiske miljøet så det kan stimulera til konsentrasjon, og sosial kontakt og felles forventingsfront.

Reglar, rutinar og struktur står tydeleg sentralt i rammeverket TTI (Hamre et al., 2013; Vaaland & Ertesvåg, 2020). Dette blir særleg tydeleg gjennom domena klasseromsorganisering og læringsstøtte. Klasseromsorganisering gjennom dimensjonane produktivitet og negativt klima, og læringsstøtte gjennom planlegging og gjennomføring mot korleis ein skal greie å engasjera elevane og få dei med i undervisinga og sikra deira forståing. At struktur er sentralt blir også peika på i forskning på lærar-elev relasjonar (Roorda et al., 2011). Pianta (2006) trekkjer også frem at gode relasjonar som utgangspunkt for planlegging og gjennomføring av klasseromspraksis bidreg til produktive, støttande og læringsfremjande relasjonar. Med relasjonar i botn kan ein utforma reglar og organisera klasserommet på måtar som «treff» elevane meir enn om ein ikkje har relasjon som utgangspunkt.

Lærarane trekkjer frem at reglar og rutinar er viktig for at elevane skal vita kva som er forventa (Midthassel, 2006; Postholm, 2013; Solheim, Ertesvåg, et al., 2018). Vidare peiker

fleire lærarar på viktigheita av å leggja fokus på tydeleg oppstart og avslutting på timane (Fauskanger, 2017; Midthassel, 2006; Postholm, 2013). Gjennom eit sitat frå ein av lærarane frå Postholm (2013) sin studie blir det også tydeleg korleis effekten av gode reglar, strukturar og tydeleg forventingsavklåring mellom lærar og elev bidreg til meir ro i klasserommet og tid til effektiv undervising:

«Jeg trengte ikke å bruke et sekund etter det første halvåret i 8 på å få ro, på disiplin, å være en god klasseleder på den måten. Jeg kunne fokusere på det faglige i to og et halvt år. Og det er stor forskjell på om elevene får undervisning i 45 minutter eller om dem får det i 30 minutter altså. Det er et kvarter hver time. Det er mye du får gjort på det kvarteret» (s. 135)

Lærarar og elevar påverkar kvarandre gjensidig i interaksjon og relasjon (Wubbels et al., 2015), og forventingar går også begge vegar. Den autoritative læraren har forventingar til elevane og kommuniserer desse tydeleg. Forventingsavklåring omhandlar ikkje berre lærarens forventingar til elevane, men også kva elevane kan forventa av læraren (Postholm, 2013). Forventingar og forventingsavklåring står sentralt i domenet for klasseromsorganisering gjennom åtferdsleiing og i den autoritative vaksenrolla (Roland, 2021; Vaaland & Ertesvåg, 2020).

Ein kan stilla spørsmål til kven sitt ansvar det er å sørgja for at reglar og rutinar for oppførsel blir følgt. Nokre lærarar beskriv at det er elevane sjølv som er ansvarleg for å fylgja reglane og rammene læraren set, mens andre lærarar stillar spørsmål til eigen planlegging og handheving av reglar, og om endring av desse ville ha bidradd til at elevane i større grad ble engasjert i undervisinga eller følgde reglar som bidreg til ro i klasserommet (Postholm, 2013; Solheim, Ertesvåg, et al., 2018). Dette viser seg gjennom uttrykk som «Så hvis det er for urolig for det jeg har tenkt å gjøre, så er det noe jeg har gjort feil, ikke elevene» (Postholm, 2013, s. 133) og:

«Maybe I prepared “boring” material for this lesson? Maybe I should have started with “a case” and then connected our discussion to the theme of the lesson? [...] Maybe those students who did not understand what we were talking about would have become more engaged?» (Solheim, Ertesvåg, et al., 2018, s. 524).



Sistnemnde sitat omhandlar læringsstøtte i artikkelen, knytt til at læringsaktivitetane skal bli gjennomført slik at elevane forstår det, men ein kan også trekkja linjer til at dette omhandlar lærarens refleksjon til eigen planlegging og gjennomføring av undervising, som igjen omhandlar strukturen på timen og korleis dette blir gjennomført. Her er det også tydeleg at lærarane er refleksiv og stillar spørsmål til eige gjennomføring. Ein kan trekkja trådar til den autoritative vaksenrolla der det er sentralt at grenser blir sett ut frå kor modent barnet er (Baumrind, 2013; Roland, 2021).

Det er lærarens ansvar å leggja til rette for at læringsmiljøet er utviklingsfremjande både fagleg og sosialt. Gjennom tilrettelegging for positive interaksjonar kan læraren også fremja gode relasjonar til og mellom elevar og lærarar, som igjen vil bidra til respekt og tillit mellom lærarar og elevar (Roland, 2021; Roorda et al., 2011; Sølvik & Ertesvåg, 2020; Wubbels et al., 2015). Elevengasjement er eit domene i TTI, samt at verdsetjing av elevens perspektiv står sentralt i domenet for emosjonell støtte (Hamre et al., 2013; Vaaland & Ertesvåg, 2020). Å inkludera eleven til å ha påverknad på eigen skulekvardag, til dømes gjennom utforminga av reglar og rammer for korleis ein skal ha det i klasserommet, er døme på ein interaksjon læraren kan invitera elevar med på for å gje eleven medbestemming.

### *Felles forventingsfront*

Når lærarane beskriv reglar, rutinar og struktur blir felles forventingsfront trekt frem som særleg sentralt. Dette omhandlar, frå resultat av analysen, at lærarane arbeider i lag og samarbeider om felles reglar og rutinar, vektlegging av lik handtering, at ein får høve til diskusjonar og refleksjonar i fellesskap.

Felles forventingsfront og eit felles omgrepsapparat når det kjem til å praktisera klasseleing som fremjar elevanes faglege og sosiale utvikling blir også trekt frem i teorien og den tidlegare forskinga (Vaaland & Ertesvåg, 2020). Særleg understrekar Vaaland & Ertesvåg (2020) viktigheita av eit godt omgrepsapparat for planlegging og gjennomføring av effektiv undervising og god klasseleing. Vidare at det er sentralt at kollegiet, særleg lærarar som er i ein klasse, har ei felles forståing slik at ein kan trekkja i same retning og støtta kvarandre i utviklinga av ein betre praksis gjennom deling av erfaringar og refleksjon.

Det er lærarane frå Postholm (2013) som eksplisitt beskriv felles forventingsfront, men fleire lærarar kjem med utsegn som kan knytast til dette. Til dømes: «then we will be able to

systemise our knowledge and commit each other to it» (Midthassel & Bru, 2001, s. 235) og «flere lærere understreket i den forbindelsen viktigheten av klasseledelse og en konsekvent håndhevelse av reglene» (Fritze et al., 2017, s. 205). Med ein felles forventning om kva reglar som gjeld og korleis ein skal setja grenser, blir grensesetjinga gjerne meir konsekvent hjå lærarane og ikkje berre hjå den enkelte lærar. På bakgrunn av dette kan ein trekkja linjer til det Roland (2021) omtalar som eit autoritativt klima.

Tre artiklar frå datagrunnlaget skil seg frå dei andre ved at desse undersøker erfaringar lærarar har med; ein felles regel om å fjerna karakter i orden og åtferd (Byrkjedal-Sørby & Tharaldsen, 2021); reglar knytt til mobilbruk på skulen (Fritze et al., 2017); og erfaringar med klasseleing i teknologirike klasserom knytt til bruk av skule-pc (Moltudal et al., 2019). Ein kan sjå dette i samanheng med korleis reglar, rutinar og struktur påverkar læringsmiljøet. Det er særleg samsvar mellom utsegn som lærarane beskriv i to av desse tre artiklane (Byrkjedal-Sørby & Tharaldsen, 2021; Fritze et al., 2017). I begge artiklane trekkjer lærarane frem at felles forståing og lik handtering av reglane er sentralt for den positive effekten dei har opplevd, vidare at forventingsavklåring til elevane også var av betydning. Lærarane frå Moltudal et al., (2019) er einige om at låg grad av klasseleing, eller dårleg klasseleing påverkar ikkje-akademisk bruk av skule-pc, og at god klasseleing og gode rammer for bruk av PC er essensielt for at elevane skal bruka PC til dei oppgåver som den er tiltenkt. Altså står felles forståing og lik handtering også sentralt når det kjem til handtering av utfordringa det er med ikkje-akademisk bruk av skule-PC. Lærarane understrekar at det er sentralt at læraren har ein grad av digital kompetanse, slik at hen kan setja reglar som er mogeleg å fylgja og som passer til bruken av pc.

Frå datamaterialet knyt lærarane felles forventingsfront som sentralt i utforming og handheving av reglar, men felles forventingsfront og ein felles forståing er også sentralt for den generelle forståinga av klasseleing og andre sider ved det. Vaaland & Ertesvåg (2020) understrekar at ein felles forståing og samarbeid, med moglegheiter for å gje kvarandre tilbakemeldingar, og til diskusjon av erfaringar kan bidra til felles profesjonell utvikling av praksis (Roland, 2021; Sølvi & Ertesvåg, 2020; Vaaland & Ertesvåg, 2020).

Roland (2021) peiker også på at det skal vera eit autoritativt klima, her kan ein også trekkja samanhengar til felles forventingsfront, men også til relasjon. Eit autoritativt klima møter elevar, andre lærarar, samarbeidspartar og foreldre med varme og krav og har ein felles forståing for kva ansvarsområde dei forskjellige har. Lærarane trekkjer frem at det i møte med

foreldre er godt å ha felles forventingsfront og at det å møta dei på lik måte har effekt. Dei trekkjer frem at samspelet mellom lærarane også betyr mykje for samarbeid med foreldra. Lærarane beskriv at dei planleggjar desse møta i lag og har ein felles strategi om at det er det positive dei skal fokusera på i møte med foreldra (Postholm, 2013). Kanskje bidreg også ein felles forståing og felles forventingsfront til at lærarane i større grad veit kva som er venta av dei i eigen rolle og frå kollegaer, og at dette kan bidra til å gje lærarane den føreseielegeheita og tryggleiken som lærarane strevar etter å gje elevane gjennom relasjon, reglar, rutinar og struktur?

#### 6.1.4. Samarbeid

Når det no er drøfta kor viktig og sentralt klasseleiing er for lærarar og for utøving av god og utviklingsfremjande praksis i møte med elevane, kan ein stille spørsmål til korleis lærarar utviklar seg og sin praksis. Ut frå analysen blei det tydeleg at fleire lærarar trekkjer frem det å læra av kvarandre gjennom refleksjon og diskusjon er sentralt når det kjem til klasseleiing. Ein del av ein felles forventingsfront er felles forståing, og samarbeid står sentralt i arbeidet med å utvikla dette. Resultat frå analysen visar at fleire lærarar trekkjer frem at samarbeid med kollegar, både formelt eller systematisert og uformelt eller relasjonelt, er viktig for å utvikle dugleikar og kunnskap om klasseleiing. Med formelt samarbeid meinast samarbeid som er systematisert i skulens arbeidsmåtar som kjem frå leiinga og som inkluderer alle, mens uformelt samarbeid omhandlar diskusjonar i lunsjen, i gangen eller som ikkje inkluderer alle fordi det ikkje er sett i system. Som peika på innleiingsvis skal spesialpedagogar samarbeide med anna personale/yrkesgrupper på skulen, og lærarane trekkjer frem samarbeid som sentralt i klasseleiing.

At samarbeid formelt er viktig for lærarane for å både utvikla dugleikar i klasseleiing og for å få ein felles forståing og ein felles forventingsfront blir uttrykt gjennom til dømes: «vi har sagt fra at vi trenger sånne samtaler, å få samtalene på dagsorden, å komme med ideer og fortelle at det fungerte kjempegodt, så det burde du prøve. Å dele på det man har» (Damsgaard & Heggen, 2010, s. 37). Den formelle sida ved samarbeidet kjem til uttrykk ved at lærarane ynskjer å få desse samtalane på dagsordenen, altså som noko meir enn tilfeldig lunsjprat.

Lærarar frå Christensen & Godø (2021), som undersøker lærarars forståing av eigen kjernekompetanse i møte med andre profesjonar for tverrfagleg samarbeid, trekkjer frem at samarbeid med andre profesjonar opplevast som positivt når ein er tydeleg på kvarandre sitt

ansvar og anerkjenner kvarandre sin kompetanse. Vidare at dei ser effekten av slikt samarbeid på elevane, men at samarbeidet tek tid. Her kan ein trekkja linjer til det Roland (2021) beskriv om autoritative positive klima som omhandlar nettopp dette, at ein er tydeleg på kvarandre sitt området og kva ein kan forventast av kvarande, og at denne forventinga er tydeleg mellom dei tilsette på skulen, og ut mot elevane.

Lærarane trekkjer fram at dei lærer av kvarandre og ser på det som viktig å få moglegheit til samarbeid og refleksjon over praksis, men også at dei treng tid til det. Fleire trekkjer fram at mangel på tid er ein stor utfordring (Christensen & Godø, 2021; Damsgaard & Heggen, 2010; Moltudal et al., 2019; Postholm, 2013; Solheim, Roland, et al., 2018). På den andre sida finn ein lærarar som til dømes hjå Postholm (2013) som trekkjer fram at effekten av reglar og rutinar bidrog til at det vart meir tid i undervisinga til faktisk undervising, og at elevane hadde utbytte av dette. Det at tida ikkje strekkjer til kjem tydeleg til uttrykk gjennom til dømes:

«... i fagplanene ser det ut som vi skal jobbe 45 minutters økt med matte, men det blir det aldri. Det er alltid et eller annet som skjer [som gjør] at du ikke kommer gjennom det du skal, så – når jeg gikk igjennom dagen i går så ble jeg nesten flau over hvor lite det var» (Christensen & Godø, 2021, s. 24).

Desse lærarane som opplever at dei får utnytta undervisingstida forskjellig kjem frå forskjellige studiar, men i praksis og i dagleglivet finn ein gjerne slike forskjellar på same skule. At lærarar som opplever at dei får utnytta undervisingstida godt får samarbeide og utveksla erfaringar med lærarar som opplever det motsette er sentralt for at lærarane skal kunne utvikla sin eigen praksis, som også Vaaland og Ertesvåg (2020) og Roland (2021) peiker på. Det er viktig at rom for å drøfta og reflektera blir sett i system i skulen slik at alle tilsette med ulike profesjonar i skulen kan få denne moglegheita, slik at ikkje samarbeidet er avhengig av om ein på eige initiativ har fått ein god relasjon til kollegaer. Systematisert samarbeid bidreg også gjerne til at ein kan utarbeide eit autoritativt klima på skulen med ein felles forventingsfront og felles forståing for korleis ein skal arbeide med klasseleiing overfor elevane.

Uformelt samarbeid blir også trekt fram av lærarane som viktig og sentralt for å kunne bli trygg som lærar og utvikla eigen klasseromspraksis, og at det er viktig å ha gode kollegaer ein kan rådføra seg med. På nokon skuler blir dette uformelle samarbeidet beskrive som tilfeldig i lunsjen, mens det på andre blir beskrive at det ikkje oppstår slik uformell erfaringsutveksling

(Damsgaard & Heggen, 2010; Solheim, Roland, et al., 2018). Dette samarbeidet kan ein knyta til relasjonar mellom lærarane, men også til i kor stor grad det er eit autoritativt klima på skulen. Som Roland (2021) trekkjer frem, omhandlar eit autoritativt klima også relasjonar mellom lærarane. Om lærarane står i eit trygt og godt kollegium vil det truleg vera lågare terskel for å reflektera i lag over utfordringar dei møter på i sine klasserom og kunne gje kvarandre konstruktive tilbakemeldingar. At lærarane trekkjer frem denne typen samarbeid kan sjåast på som samsvar mellom funn og teori, men denne samanhengen er ikkje eksplisitt uttala hjå lærarane.

Lik som forventingar lærarane gjev i møte med elevane med reglar, rutinar og struktur og vektlegging av å byggja ein trygg relasjon gjennom å vera ein autoritativ vaksen påverkar elevane og deira læringsmiljø, påverkar føringar frå leiinga om felles forståing og samarbeid satt i system læraranes arbeidsmiljø. Fleire trekkjer frem at mangel på systematisert samarbeid som ein utfordring ved det å vera lærar. Gjennom dette blir det tydeleg korleis formelt samarbeid, felles forståing og at også lærarane treng å bli møtt med gode relasjonar og rammer som avklårar forventingar, heng saman med det uformelle samarbeidet. Om det er ein felles forståing for at lærarar og andre profesjonar i skulen skal samarbeide om klasseleiing, som omhandlar reglar og rutinar for alle og relasjonar, kjem desse samtalanane om praksis gjerne meir frem i dei uformelle møta mellom kollegar.

Frå analysen er det ikkje synleg at lærarane trekkjer frem samarbeid med elevane når det kjem til utforming av reglar, eller korleis elevane også påverkar dei interaksjonane som skjer i klasserommet. Teorien, til dømes gjennom Wubbels et al., (2015) modell, er veldig tydeleg på at elevar og lærarar påverkar kvarandre gjensidig i interaksjonar. Vidare understrekar teorien om autoritative vaksne at autoritativ grensesetjing inkluderer barns perspektiv og barns autonomi. Også i rammeverket TTI står elevars perspektiv og deltaking sentralt gjennom domenet elevengasjement (Vaaland & Ertesvåg, 2020). Grydeland (2011) finn i sin studie at lærarane ikkje nyttar evidensbaserte metodar for klasseleiing og at det er mangel på medverknad. Dette kan tyda på at utfordringa om at kunnskap og forskning om klasseleiing ikkje når ut til lærarane, framleis er gjeldande. Samarbeid med eleven og verdsetjing av elevanes perspektiv står sentralt i teorien, og blir trekt frem i tidlegare forskning, men hjå lærarane frå dei inkluderte artiklane er dette mindre synleg.

## 6.2. Validitet og reliabilitet

I kva grad resultat og drøfting i denne masteroppgåva er gyldige (validitet) og truverdige (reliabilitet) heng saman med styrkar, svakheiter og avgrensingar i oppgåva. Den opprinnelege planen var å finna frem til forskning som undersøker norske pedagogars forståing av klasseleiing, på bakgrunn av at alle pedagogar i skulen burde ha denne kompetansen. Etter søk i databasane var det ikkje artiklar å finna som omhandla pedagogars forståing, berre lærarar. Som visa til er klasseleiing ein sentral del av lærarrolla, og alle som arbeider i skulen bør ha kunnskapar og dugleikar innan klasseleiing. I denne studien kjem det ikkje frem kva forståing andre yrkesgrupper har om tema, og det er difor ikkje synleg korleis til dømes spesialpedagogar ser på dette kompetanseområdet. For nokon elevar er spesialpedagogen den læraren dei har mest kontakt med. Kunnskap om klasseleiing og å vera ein autoritativ vaksen er like sentralt for spesialpedagogen som skal leggja til rette for enkeltelevar, eller grupper med elevar, i klassen som heilskap og individuelt.

Ein annan svakheit ved studien kan vera at ikkje alle dei inkluderte studiane undersøker lærarars forståing av klasseleiing spesifikt. Som beskrive tidlegare bidreg studiane likevel til å kasta ljós på læraranes forståing gjennom måtar dei beskriv klasseleiing, eigen praksis og eigen rolle, men det kan påverka at viktige perspektiv gjerne ikkje kjem fram. Til dømes om perspektivet på elevsamarbeid. Kanskje hadde dette vore beskrive i større grad av lærarar om studiane var meir like i problemstilling. At det er samsvar og likskapar mellom funn på tvers av studiar og med teori på trass av forskjellig utgangspunkt, kan likevel vera ein styrke og bidra til større grad av validitet og reliabilitet.

Det kan vera ein svakheit at prosjektet er gjort av ein student, og analysen er gjort åleine og syntetiseringa slik berre kjem frå eit perspektiv. Som Thomas & Harden (2008) beskriv er det utfordrande å skulla beskriva analyseprosessen transparent. Særleg den tematiske analysen er noko ein gjerne gjer to eller flerie forskarar i lag, men i dette prosjektet er det gjort av ein person. Analysen er avhengig av kva briller ein ser med og den forforståinga ein har. Dette har betydning for studieresultatets reliabilitet, men må sjåast i lys av avgrensingar som kjem med ein hurtigoversikt.

Datagrunnlaget for dette prosjektet er både sitat frå lærarar i kvalitative artiklar, men også artikkelforfattarane sine deskriptive beskrivingar av lærarutsegn. Ein del av funna for dette prosjektet er andre forskarars tolking, som eg igjen har analysert og syntetisert på tvers av

artiklar. Ein kan stilla spørsmål til i kor stor grad tolkinga av andre si tolking av utsegn er reliable og valide. Reliabilitet og validitet for kvar av dei inkluderte studiane har også betyding for kunnskapsoversikten i sin heilskap. Kvalitetsvurdering er difor gjort, og dette kan bidra som ein styrke ved at ingen av artiklane fekk scoren «låg».

Avgrensingar ved hurtigoversikt som design og metode er beskrive i metodekapittelet. Døme på ein avgrensing er at resultata for denne studien er spesifikke for Noreg, og treng difor ikkje å vera valide/kan ikkje generaliserast til andre land utan vidare. Tid er også ein typisk avgrensing ved metoden og designet, og undervegs i arbeidet vart eit nytt relevant søkjeord oppdaga, men seint i prosessen. Om meir tid hadde vore ein tilgjengeleg ressurs ville til dømes «teaching quality» vore inkludert som søkjeord. Dette blir i teorien beskrive som sentralt, men vart oversett og ikkje oppdaga. Dette kan påverka validiteten. Ein anna avgrensing er at det systematiske søket ikkje er gjort i alle databasar, og slik ikkje tek for seg all forskning. Det kan difor vera skjevheiter i utvalet og at studiane slik ikkje representerer all forskinga og alle perspektiva som finnast. Som beskrive over kan likevel samsvar i funn vera ein styrke grunna artiklanes forskjellige fokusområde.

Prosjektet kan bidra med en vid oversikt over korleis norske lærarar forstår klasseleiing. Tolv artiklar frå det norske forskingsfeltet om tema klasseleiing er analysert og syntetisert for å finna frem til fellestrekk ved norske lærarars forståing av klasseleiing. Ein stor del av den norske kvalitative forskinga på feltet er gjort greie for. Det er gjort systematisk søk i to databasar og prosessen med søk, identifisering og analyse er gjort så transparent som mogeleg. Det var høg inter-rater reliabilitet mellom min vurdering for inkludering av studiar og medstudentens, som gjorde uavhengige vurdering på tittel og abstrakt. Dette bidreg til å styrka validiteten og reliabiliteten.

## 7. Avsluttande refleksjonar

Formålet med dette prosjektet var å undersøkje korleis lærarar i Norske skoler forstår klasseleiing. Oppsummert kan ein trekkja konklusjonar basert på det som er visa til at lærarar frå datamaterialet forstår klasseleiing som det å leggja til rette for læringsprosessar, både fagleg og sosialt, gjennom å leggja til rette for positive interaksjonar og relasjonar til, og mellom elevane, til foreldre og til kollegaer. Lærarane beskriv at det er mange forskjellige oppgåver som inngår i lærarrolla, og at det ikkje finnast ein stillingsbeskriving som avgrensar ein lærars oppgåver. Lærarane for dette prosjektet ser klasseleiing som sentralt i lærarrolla, og gjennom beskrivingar lærarane nyttar om eigen rolle, trekkjer dei frem sider som også er sentralt for klasseleiing i eit relasjonelt perspektiv.

Læraranes forståing av klasseleiing er tilsynelatande i stor grad i samsvar med dei teoretiske rammeverka som er vist til i denne oppgåva, og med perspektiv presentert frå den tidlegare forskinga. Det er også tydeleg at interaksjon-relasjonsmodellen og rammeverket TTI i stor grad bidreg til å operasjonalisera praksis, og at det kan bidra til å knyta forståinga av lærarrolla til forskingsbasert kunnskap. Det er altså høg grad av samsvar mellom funn og det teoretiske rammeverket for dette prosjektet.

Felles forventingsfront blir trekt frem som sentralt i arbeidet med reglar og struktur i fylgje teori og lærarane, men teorien vektlegg også viktigheita av ei felles forståing for arbeidet generelt. Felles forståing kan utviklast gjennom samarbeid, som også lærarane peikar på. Vidare at lærarane ynskjer slikt samarbeid og ser effekten av det, men at det er tidkrevjande.

Lærarens handlingar og kunnskapar er også ein del av klasseleiing i fylgje teorien (Evertson og Weinstein, 2006a). Ut frå det som kjem frem av datamaterialet er det ikkje tydeleg om denne kunnskapen (når lærarane beskriv eigen rolle) blir knyta til klasseleiing av lærarane. Kanskje er det ein form for taus kunnskap som påverkar klasseleiinga. Treng lærarar meir uttala kunnskap om klasseleiing for å knyte det til eigen rolle? Lærarane trekkjer frem at mangel på systematisert samarbeid er ein utfordring, kan dette tyde på at skulen ikkje har fokus på klasseleiing, autoritativt klima og felles forståing for dette? Kanskje er det mangel på systematisert samarbeid for felles forståing og felles kunnskapsgrunnlag som bidreg til at læraranes forståing av klasseleiing er implisitt heller enn eksplisitt?



Evertson & Weinstein (2006b) understreka allereie i 2006 at ein utfordring med klasseleiing er at kunnskapen ikkje kjem ut til skulane. Lærarane gjer allereie mykje bra som samsvarer med det teorien beskriv som viktig og riktig, men lærarane kjenner på utfordringane likevel. Kan mangel på eksplisitt kunnskap om klasseleiing vera ein av grunnane til denne kjensla av å ikkje strekkja til?

Korleis kan ein få denne kunnskapen ut der den trengs? Samarbeid er sentralt og mangel på samarbeid og utveksling av kva som funkar, og ikkje funkar, mellom lærarane kan gjerne vera ein mogeleg grunn til utfordringane. Lærarane trekkjer frem at samarbeid tek tid, men også at dei merkar at det er nyttig. Dei trekkjer også frem at mangel på systematisert samarbeid er ein utfordring. Ein kan stilla spørsmål til om lærarane har fått for mange oppgåver. Vidare legg teorien vekt på at samarbeid med eleven er viktig, mens lærarane ikkje i like stor grad beskriv dette. Blir lærarens utfordringar mindre om elevane i større grad blir inkludert i avgjerd som omhandlar dei?

Kva om alle i skulen arbeider med klasseleiing i eit relasjonelt perspektiv, men at dei ulike profesjonane har ulike ekspertområder innanfor dei ulike domena? Til dømes barnevernpedagog/miljøterapeutar/spesialpedagogar som kan meir om relasjon og utsette grupper, samarbeide med lærar som kan mykje om fag, didaktikk og undervisningsmetoder. Det hadde vore interessant ved ein seinare anledning å forska vidare på korleis tverprofesjonelt samarbeid i skulen går føre seg, kva effektar det har og i kor stor grad skuler i Noreg har fokus på dette.

Resultata frå dette prosjektet gjev praktiske implikasjonar for skuler om at samarbeid er viktig å leggja til rette for, slik at lærarane kan utvikla og betre eigen klasseromspraksis. Samt at kunnskap om klasseleiing bør bli eit tema i skuler med vekt på interaksjonar for å bidra til operasjonalisering av relasjonsaspektet for lærarar, spesialpedagogar og andre yrker som arbeider i skulen. Sabornie & Espelage (2022a) trekkjer frem at det er, og har lenge vore, ein utfordring å få kunnskap om klasseleiing ut til lærarane anten i utdanning og i skuler. Lærarars forståing av klasseleiing blir i dette prosjektet knytt til både taus og eksplisitt kunnskap. Kunnskapen er gjerne taus som ein konsekvens av at denne utfordringa framleis er gjeldande. Det kan då vera sentralt å arbeide for å gje større plass til klasseleiing i eit relasjonelt perspektiv, både i utdanning av lærarar og spesialpedagogar, men også i praksis i skulene.

## Litteraturliste

- Alzayegh, H. S. (2020). Klasseledelse og relasjonsarbeid: Lærerperspektiv på klasseledelse [Master thesis]. I 79. <https://mfopen.mf.no/mf-xmlui/handle/11250/2675624>
- Aveyard, H. (2019). *Doing a literature review in health and social care. A Practical Guide*. (4th edition). Open University Press.
- Baumrind, D. (2013). Authoritative parenting revisited: History and current status. I *Authoritative parenting: Synthesizing nurturance and discipline for optimal child development* (s. 11–34). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/13948-002>
- Berg, R. C., & Munthe-Kaas, H. (2013). Systematiske oversikter og kvalitativ forskning. *Norsk Epidemiologi*, 23(2), Artikkel 2. <https://doi.org/10.5324/nje.v23i2.1634>
- Bowlby, J. (1999). *Attachment and loss* (2nd ed). Basic Books.
- Bozkuş, K. (2021). A Systematic Review of Studies on Classroom Management from 1980 to 2019. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 13(4), 433–441. <https://doi.org/10.26822/iejee.2021.202>
- Bozyel, B. (2016). En studie av klasseledelse: Med vekt på lærerens stemme [Master thesis, Høgskolen i Lillehammer]. I 88. <https://brage.inn.no/inn-xmlui/handle/11250/2426734>
- Britten, N., Campbell, R., Pope, C., Donovan, J., Morgan, M., & Pill, R. (2002). Using meta ethnography to synthesise qualitative research: A worked example. *Journal of Health Services Research & Policy*, 7(4), 209–215.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development. Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U., & Ceci, S. J. (1994). *Nature-nurture reconceptualized: A bio-ecological model*. 101(4), 568–586.
- Brophy, J. (2006). History of Research on Classroom Management. I C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Red.), *Handbook of Classroom Management. Research, Practice, and*

*Contemporary Issues* (s. 17–43). Lawrence Erlbaum Associates Inc.

Bru, E. (2019). Stress og mestring i skolen—En forståelsesmodell. I E. Bru (Red.), *Stress og mestring i skolen* (s. 18–46). Fagbokforlaget.

Byrkjedal-Sørby, L. J., & Tharaldsen, K. B. (2021). Orden og atferd i videregående skole: – Er karakterer hensiktsmessige? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, *105*(2), 156–171.  
<https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2021-02-05>

*CASP-Qualitative-Checklist-2018\_fillable\_form.pdf*. (u.å.). Henta 29. mars 2023, frå  
[https://casp-uk.net/images/checklist/documents/CASP-Qualitative-Studies-Checklist/CASP-Qualitative-Checklist-2018\\_fillable\\_form.pdf](https://casp-uk.net/images/checklist/documents/CASP-Qualitative-Studies-Checklist/CASP-Qualitative-Checklist-2018_fillable_form.pdf)

Christensen, H., & Godø, H. T. (2021). Tverrprofesjonelt samarbeid i skolen: Lærerenes forståelse av egen kjernekompetanse. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, *105*(1), 17–28.  
<https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2021-01-03>

Cornelius-White, J. (2007). Learner-Centered Teacher-Student Relationships Are Effective: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, *77*(1), 113–143.

Dalland, O. (2017). *Metode og oppgaveskriving* (6. utgave). Gyldendal.

Damsgaard, H. L., & Heggen, K. (2010). Læreres vurdering av egen utdanning og videre kvalifisering i yrket. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, *94*(1), 28–40.  
<https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2010-01-04>

Ertesvåg, S. K. (2012). *Leiing av endringsarbeid i skulen*. Gyldendal Akademisk.

Evertson, C. M., & Weinstein, C. S. (2006a). 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. 3–16). Lawrence Erlbaum Associates Inc.

Evertson, C. M., & Weinstein, C. S. (Red.). (2006b). *Handbook of Classroom Management. Research, Practice, and Contemporary Issues*. Lawrence Erlbaum Associates Inc.

Fauskanger, J. (2017). Kunnskap nødvendig for effektiv matematikkundervisning—Slik lærere selv ser det. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, *101*(1), 45–56.

<https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2017-01-05>

Fritze, Y., Haugsbakk, G., & Nordkvelle, Y. T. (2017). Digitale forstyrrelser i skolen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 101(3), 201–212. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2017-03-02>

Gough, D., Oliver, S., & Thomas, J. (2017). Introducing systematic reviews. I D. Gough, S. Oliver, & J. Thomas (Red.), *An introduction to systematic reviews* (2nd edition). SAGE.

Grydeland, E. (2011). *Klasseledelse: Med fokus på en tydelig ledelse av undervisningen og elevenes atferd*. [Master thesis]. <https://bravo.hivolda.no/hivolda-xmlui/handle/11250/153882>

Hamre, B. K., Pianta, R. C., Downer, J. T., DeCoster, J., Mashburn, A. J., Jones, S. M., Brown, J. L., Cappella, E., Atkins, M., Rivers, S. E., Brackett, M. A., & Hamagami, A. (2013). Teaching through Interactions: Testing a Developmental Framework of Teacher Effectiveness in over 4,000 Classrooms. *The Elementary School Journal*, 113(4), 461–487. <https://doi.org/10.1086/669616>

Hart, S., & Drummond, M. (2014). Learning without limits: Constructing a pedagogy free from determinist beliefs about ability. I L. Florian (Red.), *The SAGE handbook of special education* (Second edition, s. 440–458). SAGE.

Hattie, J. (2009). *Visible Learning. A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. Routledge.

Karstensen, I. M. (2014). *Hvordan praktiserer en dyktig lærer klasseledelse i en utfordrende klasse?* [Master thesis, University of Stavanger, Norway]. <https://uis.brage.unit.no/uis-xmlui/handle/11250/196720>

Karstensen, M. M. (2013). *Hvordan praktiserer en dyktig lærer autoritativ klasseledelse?* [Master thesis, University of Stavanger, Norway]. <https://uis.brage.unit.no/uis-xmlui/handle/11250/185788>

Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utgåve). Gyldendal Akademisk.

Kvaløy, I. (2016). *Det gjelder å være proaktiv: En mikroetnografisk studie av en lærers klasseledelse i en spesialskole* [Master thesis, NTNU]. <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu->

xmlui/handle/11250/2421241

Liberati, A., Altman, D. G., Tetzlaff, J., Mulrow, C., Gøtzsche, P. C., Ioannidis, J. P. A., Clarke, M., Devereaux, P. J., Kleijnen, J., & Moher, D. (2009). The PRISMA Statement for Reporting Systematic Reviews and Meta-Analyses of Studies That Evaluate Health Care Interventions: Explanation and Elaboration. *PLOS Medicine*, 6(7), e1000100. <https://doi.org/10.1371/journal.pmed.1000100>

Mausethagen, S., & Kostøl, A. (2010). Det relasjonelle aspektet ved lærerrollen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 94(3), 231–243. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2010-03-05>

Midthassel, U. V. (2006). Creating a Shared Understanding of Classroom Management. *Educational Management Administration & Leadership*, 34(3), 365–383. <https://doi.org/10.1177/1741143206065270>

Midthassel, U. V., & Bru, E. (2001). Predictors and Gains of Teacher Involvement in an Improvement Project on Classroom Management. Experiences from a Norwegian project in two compulsory schools. *Educational Psychology*, 21(3), 229–242. <https://doi.org/10.1080/01443410120065441>

Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., & Altman, D. G. (2009). Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses: The PRISMA Statement. *PLoS Medicine*, 6(7), e1000097. <https://doi.org/10.1371/journal.pmed.1000097>

Moltudal, S., Krumsvik, R. J., Jones, L. Ø., Eikeland, O.-J., & Johnson, B. (2019). The relationship between teachers' perceived classroom management abilities and their professional digital competence: Experiences from upper secondary classrooms. A qualitative driven mixed method study. *Designs for Learning*. <https://doi.org/10.16993/dfl.128>

Munthe, E., Gilje, T. M., Bergene, A. C., Keles, S., Braak, D. ten, Ruud, E., Furenes, M. I., & Wollscheid, S. (2022). Systematisk kunnskapsoppsummering utdanningssektoren. *Norsk Pedagogisk tidsskrift*, 106, 131–144. <https://doi.org/10.18261/npt.106.2.5>

Muri, H. (2015). *Klasseledelse og undervisningsforstyrrende atferd. Hvordan arbeider lærere gjennom klasseledelse for å sikre elever med undervisningsforstyrrende atferd inkluderende og tilpasset opplæring* [Master thesis, UiT Norges arktiske universitet].

<https://munin.uit.no/handle/10037/7984>

Myrdal, N. K. H. (2009). *Hva kjennetegner dyktige lærere?: Undervisning som fremmer kompetanse* [Master thesis]. <https://www.duo.uio.no/handle/10852/31217>

Nordahl, T. (2012). *Dette vet vi om: Klasseledelse*. Gyldendal Akademisk. <https://www.ark.no/boker/Thomas-Nordahl-Klasseledelse-9788205528482>

Nordenbo, S. E., Larsen, M. S., Tiftikçi, N., Wendt, R. E., & Østergaard, S. (2008). *Lærerkompetanser og elevers læring i førskole og skole*. Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning.

Noyes, J., & Lewin, S. (2011). Extracting qualitative evidence. I J. Noyes, A. Booth, K. Hannes, A. Harden, J. Harris, S. Lewin, & C. Lockwood (Red.), *Supplementary Guidance for Inclusion of Qualitative Research in Cochrane Systematic Reviews of Interventions*. (Version 1, s. Chapter 5). Cochrane Collaboration Qualitative Methods Group. <http://cqrmg.cochrane.org/supplemental-handbook-guidance>

Ogden, T. (2012). *Klasseledelse. Praksis, teori og forskning*. Gyldendal akademisk. [https://www.adlibris.com/no/bok/klasseledelse-9788205444201?gclid=CjwKCAjwo7iiBhAEEiwAsIxQEXz3dsdu3GHSfR9U9lhOkNrOTjQAjOoyU97PKwsPzHn9vlyldEUBtRoCvJsQAvD\\_BwE](https://www.adlibris.com/no/bok/klasseledelse-9788205444201?gclid=CjwKCAjwo7iiBhAEEiwAsIxQEXz3dsdu3GHSfR9U9lhOkNrOTjQAjOoyU97PKwsPzHn9vlyldEUBtRoCvJsQAvD_BwE)

Pettersen, R. C. (2016). *Oppgaveskrivingens ABC. Veileder og førstehjelp for bachelorstudenter* (2. utgave). Universitetsforlaget.

Pianta, R. C. (2006). Classroom Management and Relationships Between Children and Teachers: Implications for Research and Practice. I C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Red.), *Handbook of Classroom Management. Research, Practice, and Contemporary Issues* (s. 685–706). Lawrence Erlbaum Associates Inc.

Pianta, R. C., & Hamre, B. K. (2007). Learning opportunities in preschool and early elementary classrooms. I R. C. Pianta, M. J. Cox, & K. L. Snow (Red.), *School Readiness and the Transition to Kindergarten in the Era of Accountability* (s. 49–84). Paul H. Brookes Publishing Co.

Pianta, R. C., Hamre, B. K., & Allen, J. P. (2012). Teacher-Student Relationships and

Engagement: Conceptualizing, Measuring, and Improving the Capacity of Classroom Interactions. I S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Red.), *Handbook of Research on Student Engagement* (s. 365–386). Springer New York.

<http://ebookcentral.proquest.com/lib/uisbib/detail.action?docID=884351>

Postholm, M. B. (2013). Klasseledelse i ungdomsskolen – Fire læreres meninger og opplevelser. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 97(2), 127–140. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2013-02-05>

Postholm, M. B. (2017). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. (2. Utgave). Universitetsforlaget.

Raundalen, M., & Schultz, J.-H. (2006). *Krisepedagogikk. Hjelp til barn og ungdom i krise*. Universitetsforlaget.

Roland, P. (2021). *Den autoritative voksenrollen i barnehage og skole. Relasjonskvalitet, utfordrende atferd, mobbing og sosial emosjonell læring*. Cappelen Damm Akademisk.

Roorda, D. L., Koomen, H. M. Y., Spilt, J. L., & Oort, F. J. (2011). The Influence of Affective Teacher-Student Relationships on Students' School Engagement and Achievement: A Meta-Analytic Approach. *Review of Educational Research*, 81(4), 493–529.

Sabornie, E. J., & Emmer, E. T. (Red.). (2014). *Handbook of Classroom Management* (2. edition). Routledge.

Sabornie, E. J., & Espelage, D. L. (Red.). (2023a). *Handbook of Classroom Management* (3. edition). Routledge.

Sabornie, E. J., & Espelage, D. L. (2023b). Introduction to the Third Edition. I E. J. Sabornie & D. L. Espelage (Red.), *Handbook of Classroom Management* (3. edition, s. 1–12). Routledge.

Solheim, K., Ertesvåg, S. K., & Berg, G. D. (2018). How teachers can improve their classroom interaction with students: New findings from teachers themselves. *Journal of Educational Change*, 19(4), 511–538. <https://doi.org/10.1007/s10833-018-9333-4>

Solheim, K., Roland, P., & Ertesvåg, S. K. (2018). Teachers' perceptions of their collective

and individual learning regarding classroom interaction. *Educational Research*, 60(4), 459–477. <https://doi.org/10.1080/00131881.2018.1533790>

Sommer, D. (2014). *Barndomspsykologi. Små barn i en ny tid* (2. utgave). Fagbokforlaget.

Størksen, I. (2018a). Selvregulering. I V. Glaser, I. Størksen, & M. B. Drugli (Red.), *Utvikling, lek og læring. Forskning og praksis* (2. utgave, s. 189–202). Fagbokforlaget.

Størksen, I. (2018b). Sosial utvikling. I V. Glaser, I. Størksen, & M. B. Drugli (Red.), *Utvikling, lek og læring i barnehagen. Forskning og praksis* (2. utgave, s. 79–105). Fagbokforlaget.

Sølvik, R. M., & Ertesvåg, S. K. (2020). Leiarskap og interaksjonar i klasserommet. Eit innleiande kapittel. I R. M. Sølvik & S. K. Ertesvåg (Red.), *Ledelse i klasserommet—Undervisningskvalitet fra teori til praksis* (s. 13–34). Cappelen Damm Akademisk.

Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitative metoder* (5. utgave). Fagbokforlaget.

Tharaldsen, K. B., & Stallard, P. (2019). Universelle tiltak for å styrke elevenes motstandskraft og stressmestring. I E. Bru & P. Roland (Red.), *Stress og mestring i skolen* (s. 73–96). Fagbokforlaget.

Thomas, J., & Harden, A. (2008). Methods for the thematic synthesis of qualitative research in systematic reviews. *BMC Medical Research Methodology*, 8(1), 45. <https://doi.org/10.1186/1471-2288-8-45>

Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. utgave). Gyldendal Akademisk.

Toresen, M. (2020). Klasseledelse og hvordan dette erfares av faglærere i barneskolen [Master thesis, University of Stavanger, Norway]. I *III*. <https://uis.brage.unit.no/uis-xmlui/handle/11250/2683966>

Utdanningsdirektoratet. (2020). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Regjeringen.no. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>

Vaaland, G. S., & Ertesvåg, S. K. (2020). Komplekse klasseromsprosesser—Et



begrepsapparat for treffsikker beskrivelse av klasserommet. I R. M. Sølvik & S. K. Ertesvåg (Red.), *Ledelse i klasserommet—Undervisningskvalitet fra teori til praksis* (s. 35–58). Cappelen damm akademisk.

Wubbels, T., Brekelmans, M., den Brok, P., Wijsman, L., Mainhart, T., & van Tartwijk, J. (2015). Teacher-student relationships and classroom management. I E. T. Emmer & E. J. Sabornie (Red.), *Handbook of classroom management* (2nd edition). Routledge.

Zelazo, P. D., Blair, C. B., & Willoughby, M. T. (2016). *Executive Function: Implications for Education* (NCER 2017-2000.). National Center for Education Research.