



Universitetet
i Stavanger

DET HUMANISTISKE FAKULTET

MASTEROPPGAVE

Studieprogram:
Master i spesialpedagogikk

Vårsemesteret, 2013

Åpen

Forfatter: Maritha Meling Karstensen

.....
(signatur forfatter)

Veileder: Pål Roland, førsteamanuensis.

Tittel på masteroppgaven:

Hvordan praktiserer en dyktig lærer autoritativ klasseledelse?

Engelsk tittel:

How does a capable teacher practice authoritative classroom management?

Emneord: Autoritativ, klasseledelse, kontroll,
relasjon og kvalitativ metode.

Sidetall: 80
+ vedlegg/annet: 5

Stavanger, 14.05.2013.
dato/år

Forord

Denne masteroppgaven er en avslutning på to spennende år på masterstudiet i spesialpedagogikk ved Universitetet i Stavanger. Arbeidet har vært krevende, men heldigvis har oppturene vært flere enn nedturene. Lærdommen jeg tar med meg vil komme godt til nytte i jobben min som lærer. Jeg har fått verdifull kunnskap, som jeg ikke ville vært foruten.

Det autoritative perspektivet ble presentert tidlig i studien. Allerede da merket jeg hvordan modellen hele tiden lå i bakhodet, mens jeg befant meg i klasserommet som lærervikar. Dette ønsket jeg å undersøke nærmere! Nå har det autoritative perspektivet blitt utgangspunktet for min klasseledelsesstil, og jeg gleder meg til å utvikle meg enda mer.

Først og fremst vil jeg takke læreren som lot meg komme så tett på. Hun har vært svært samarbeidsvillig, og uten hennes velvilje hadde jeg neppe fått samlet inn så gode og fyldige data. Jeg følte meg inkludert fra første stund, og hun delte sine erfaringer og refleksjoner uten å nøle. Takk for tilliten!

Jeg vil takke min veileder Pål Roland ved Nasjonalt senter for læringsmiljø og atferdsforskning. Han har gjennom hele prosessen kommet med gode råd og konstruktive tilbakemeldinger. Jeg gikk alltid fra kontoret hans med en følelse av at veien videre var overkommelig, og at arbeidet mitt så langt var bra. Han var bestandig engasjert og det var viktig for motivasjonen min.

I tillegg vil jeg takke min arbeidsplass for å være fleksible og romslige i de mest hektiske periodene av prosjektet.

Til slutt vil jeg rette en oppmerksomhet til de som i hverdagen har vært avgjørende for motivasjonen min. Takk til mamma, som alltid har spurt hvordan det går og engasjert seg. Takk til samboeren min, som har hjulpet meg og vist at han har tro på meg. Takk til min lille firbeinte venn, Filbert, som har vært selskap på sene skrivekvelder.

Takk for at menneskene rundt meg hele tiden har vært forståelsesfulle og oppmuntrende.

Stavanger, 14.05.2013 -Maritha Meling Karstensen

Sammendrag

Denne masteroppgaven handler om hvordan en lærer, som er beskrevet som dyktig av rektor, praktiserer autoritativ klasseledelse.

Et godt læringsmiljø bidrar til gode prestasjoner faglig og sosialt, motiverte og velfungerende elever (Nordahl, 2010). Signaler fra Utdanningsdirektoratet sier oss at læringsmiljøet er et satsningsområde. Grunnen til dette er at undersøkelser viser til bråk og uro i norske klasserom, samt svakt faglig nivå sammenliknet med andre land. Læreren er den aller viktigste faktoren når det gjelder å skape et godt læringsmiljø med høyest mulig læringsutbytte for elevene.

Autoritativ klasseledelse synes å være den ideelle lederstilen for å skape et godt læringsmiljø. Opprinnelig handlet den om ulike oppdragelsesstiler og er utviklet av Baumrind (1991). Senere har det blitt overført til å gjelde lærerrollen (Wentzel, 2002). Denne klasseledelsesstilen handler om å kombinere kontroll og varme. En autoritativ lærer setter klare grenser og standarder, samt stiller krav til barna. Samtidig som læreren er en myndig og tydelig voksenperson, bryr han seg om elevene og respekterer dem (Roland, 2007, Roland, 2012, Nordahl, Sørli, Tveit & Manger, 2003 og Nordahl, 2010). En god relasjon til elevene er nødvendig for å kunne utøve god klasseledelse og en forutsetning for elevenes læring (Hattie, 2009 og Nordahl, 2010). Relasjoner handler om å svare elevene på en vennlig måte, vise respekt, interesse og omtanke (Ogden, 2012). Å drive relasjonsbygging for seg selv eller kun utøve god kontroll er ikke tilstrekkelig (Walker, 2009). God klasseledelse er en balansekunst (Ogden, 2012). Kombinasjonen av disse, altså hvordan læreren beveger seg dynamisk mellom faktorene, er vanskelig å mestre i praksis (Walker, 2009).

Studiens problemstilling er:

Hvordan praktiserer en dyktig lærer autoritativ klasseledelse?

Observasjonsstudie og intervju av en lærer som er beskrevet som en dyktig klasseleder av rektor.

Oppgaven er en empirisk undersøkelse der jeg har benyttet kvalitativ metode. Jeg har observert en lærer over tre uker, samt intervjuet henne. Jeg har tatt utgangspunkt i kategoriene kontroll, relasjon og kombinasjonen av disse, og systematisk sortert dataene i ulike underkategorier. Underkategoriene er tydelighet og struktur, regler og rutiner, korrigerende, faglig støtte, anerkjennelse, å se eleven, varm grensesetting og balansen mellom dimensjonene.

Hovedfunnene i min studie er at læreren mestrer å kombinere kontroll med varme. Hun er meget strukturert, sterk faglig, godt forberedt, ligger mye i forkant, korrigerer på en respektfull måte og har godt innarbeidede rutiner. Elevene hennes mottar anerkjennelse, hun gir støtte, omsorg og viser interesse for den enkelte. Det er god flyt og ro i klasserommet.

Videre forskning kunne vært interessant på større utvalg og gjerne ved bruk av kvantitativ metode i tillegg. Det har vært enormt lærerikt å studere en dyktig lærer ved hjelp av flere metoder, og dette kan muligens være en inspirasjon til andre mastergradsstudenter.

For en nyutdannet lærer vil denne oppgaven være meget nyttig og lærerik.

Innhold

1.0 INNLEDNING	1
1.1 Bakgrunn.....	1
1.2 Studiens formål.....	3
1.3 Problemstilling.....	3
1.4 Oppgavens struktur.....	4
2.0 TEORI	5
2.1 Klasseledelse.....	5
2.2 Hva er autoritativ klasseledelse?.....	6
2.2.1 Baumrinds modell.....	8
2.3 Kontroll.....	11
2.3.1 Tydelige forventninger.....	11
2.3.2 Regler og rutiner.....	12
2.3.3 Korrigering.....	14
2.4 Relasjonsbygging.....	16
2.4.1 Betydningen av en god relasjon.....	16
2.4.2 Hvordan kan læreren jobbe med relasjonsbygging?.....	18
2.4.3 «Banking time».....	21
2.5 Kombinasjonen.....	22
2.6 Hvilket utbytte gir autoritativ klasseledelse?.....	23
2.7 Å overføre det autoritative perspektivet til praksis.....	25
3.0 METODE	28
3.1 Kvalitativ forskningsmetode.....	28
3.1.1 Å kombinere observasjon og intervju.....	29
3.2 Observasjon.....	30
3.2.1 Hvorfor observasjon?.....	30
3.2.2 Gjennomføring av observasjonen.....	31

3.2.3 Å dokumentere observasjonene.....	34
3.3 Intervju.....	35
3.3.1 Hvorfor intervju?.....	36
3.3.2 Gjennomføring av intervjuet.....	36
3.3.3 Transkribering.....	38
3.4 Analyse og tolkning av data.....	39
3.5 Kvalitetssikring av observasjons- og intervjumaterialet.....	42
3.5.1 Validitetsvurdering.....	42
3.5.2 Reliabilitetsvurdering.....	44
3.5.3 Overførbarhetsvurdering.....	46
3.6 Mulige feilkilder.....	47
3.7 Etske vurderinger.....	47
4.0 RESULTAT.....	50
4.1 Kontroll.....	50
4.1.1 Tydelighet og struktur.....	50
4.1.2 Regler og rutiner.....	51
4.1.3 Korrigerings.....	53
4.2 Relasjon.....	55
4.2.1 Faglig støtte.....	55
4.2.2 Anerkjennelse.....	56
4.2.3 Å se eleven.....	57
4.3 Kombinasjonen.....	58
4.3.1 Varm grensesetting.....	58
4.3.2 Balanse.....	59
4.4 Resultat intervju.....	60
4.4.1 Kontroll.....	60
4.4.2 Relasjon.....	62
4.4.3 Kombinasjonen.....	65

5.0 DRØFTING	68
5.1 Kontroll.....	68
5.1.1 Tydelighet og struktur.....	68
5.1.2 Regler og rutiner.....	69
5.1.3 Korrigering.....	70
5.2 Relasjon.....	71
5.2.1 Faglig støtte.....	71
5.2.2 Anerkjennelse.....	72
5.2.3 Å se eleven.....	72
5.3 Kombinasjonen.....	74
5.3.1 Varm grensesetting.....	75
5.3.2 Balanse.....	75
5.3.3 utfordringer knyttet til det autoritative perspektivet.....	77
6.0 KONKLUSJON	79
REFERANSER	81
FIGURLISTE	84
VEDLEGG 1	85
VEDLEGG 2	86
VEDLEGG 3	87
VEDLEGG 4	89
VEDLEGG 5	91

1.0 Innledning

I dette kapitlet vil jeg forsøke å føre leseren inn i temaet ved å gi et innblikk i tidligere forskning. Dette vil bygge opp under at problemstillingen min er aktuell og verd å studere. Deretter vil jeg si noe om studiens formål, om min hensikt og motivasjon, før jeg presenterer problemstillingen. Avslutningsvis sier jeg noe om strukturen på oppgaven.

1.1 Bakgrunn

De siste årene har det vært økt fokusering på læringsmiljøet i skolen. I Stortingsmelding 22 (2010-2011) under «*Læringsmiljø og klasseledelse*» står det at et viktig mål er at alle elever opplever å ha et godt læringsmiljø. Dette begrunnes med at det er en godt dokumentert sammenheng mellom elevenes læringsmiljø og deres faglige prestasjoner. Positive relasjoner mellom elev og lærer og lærerens evne til å lede klasser, trekkes fram som noen av faktorene som er sentrale for et godt læringsmiljø. Videre står det at klasseledelse er et sentralt punkt i den nasjonale satsningen «*Bedre læringsmiljø*»: «*Et godt læringsmiljø kjennetegnes av at elevene opplever trygghet, anerkjennelse og tillit, at de er en del av et fellesskap, og at det er gode relasjoner mellom elever og lærere og elevene i mellom. Videre opplever elevene høye og realistiske forventninger med tydelige mål for faglig og sosial utvikling og læring, og lærerne gir klare og konstruktive tilbakemeldinger. Undervisningsøktene har en tydelig ledelse og struktur. Det er klare forventninger til atferd og arbeidsro.*» (Stortingsmelding 22 (2010-2011)). Med bakgrunn i dette virker det ganske tydelig at departementet vil prioritere satsning på klasseledelse, fordi klasseledelse er nøkkelen til et godt læringsmiljø.

I litteraturen om klasseledelse finner vi det samme, nemlig at klasseledelse er en svært sentral faktor når det gjelder læringsmiljø. Et godt læringsmiljø bidrar til gode prestasjoner faglig og sosialt, samt motiverte og velfungerende elever (Nordahl, 2010). God klasseledelse er i følge Roland og Vaaland (2011) nøkkelen til å utvikle positive sosiale mønstre i klassen, bedre disiplin og bedre konsentrasjon. I en stor studie utført av Hattie (2009) er læreren den aller viktigste faktoren når det gjelder elevenes læringsutbytte. Forhold som kan være interessante å trekke fram er relasjonen mellom lærer og elev, forventninger og støtte til elevene, lærerens evne til å lede klasser, direkte instruksjoner og anvendelse og håndhevelse av regler (Hattie, 2009). Klasseledelse påvirker hver elev direkte, samtidig som det indirekte former klassemiljøet (Roland & Vaaland, 2011).

Måten god klasseledelse beskrives på sammenfaller bra med kjennetegnene for autoritativ klasseledelse. Det autoritative perspektivet er utviklet med utgangspunkt i forskningen til Baumrind (1991). Hun utviklet en modell for ulike oppdragsstiler, som senere har blitt overført til å gjelde klasseledelse (Wentzel, 2002 og Hughes, 2002). Baumrind (1991) fant ut at barn fra autoritative hjem hadde best resultater faglig og sosialt. Nordahl (2010) trekker fram at en autoritativ lærer er i posisjon til å påvirke eleven positivt både når det gjelder faglig og sosial kompetanse. «*Autoritativ klasseledelse innebærer å gi elevene mye varme, slik at læreren har en god relasjon til eleven, samtidig som læreren har kontroll og struktur i situasjonen*» (Nordahl 2010:155). Basert på tidligere forskning kan vi se at autoritativ klasseledelse har god effekt i skolen, både på faglige og sosiale faktorer, det fremmer positiv atferd og hemmer negativ atferd (Ertesvåg, 2011, Hughes, 2002, Roland, 2007, Walker, 2009 og Wentzel, 2002). Walker (2009) fant ut at elevene i klasserom der det var høy grad av støtte og kontroll, var mer motiverte, hadde bedre selvfølelse og økte mest akademisk sett. Hughes (2002) trekker fram at læreren kan fungere som en «buffer» for elever med skolevansker.

Kombinasjonen av varme og kontroll er gunstig for å redusere og forebygge uønsket atferd. Aktivt arbeid med relasjonsbygging, samtidig som man utøver høy grad av kontroll, vil kunne forebygge negativ atferd (Roland, 2007). Når man viser støtte og varme blir ikke kontrollen så tyngende, det blir lettere for eleven å akseptere irettesettelsen (Roland & Vaaland, 2011).

Essensen i autoritativ klasseledelse er å kombinere kontroll og relasjonsbygging, noe som er utfordrende i praksis (Walker, 2009). Hvordan læreren balanserer mellom dimensjonene og kombinerer dem finnes i utallige varianter, og det kan i følge Walker (2009) være vanskelig å sette grenser på en omsorgsfull måte. Å være i balanse innebærer at man må styrke relasjonen, dersom man øker kontrollen. Sola (2012) fant ut i sitt mastergradsprosjekt at man lett kan skli over til å jobbe med bare én av aksene. Roland (2012) sitt doktorgradsarbeid konkluderer med at lærerne har større problemer med å implementere relasjonsbygging-faktoren enn kontroll-faktoren. Sommer (2003) mener at den autoritative modellen er for rendyrkende og ikke tar hensyn til kontekstuelle faktorer. Han hevder at virkeligheten er for komplisert til å kunne gjengis i en prototypisk modell, og at en voksenperson ikke er så stabil i sin oppdragerstil som det Baumrind (1991) gir uttrykk for. Dette er interessante funn og perspektiver, som jeg kommer til å ta med meg videre i oppgaven.

1.2 Studiens formål

Med bakgrunn i tidligere forskning som viser hvor effektiv den autoritative klasseledelsesstilen er og signalene fra myndighetene om satsningen på klasseledelse, er det et interessant og aktuelt område å se nærmere på. Teorien beskriver hvordan læreren kan utøve god kontroll, med struktur, rutiner, regler, tydelige forventninger og korrigerende. Videre framheves viktigheten av en god relasjon, og hvordan læreren kan anerkjenne eleven, vise respekt og interesse for dens livsverden. utfordringen blir å kombinere dette. Kombineringen av kontroll og varme er som nevnt kjernen i autoritativ klasseledelse, og derfor anser jeg det som nødvendig å se nærmere på. Autoritativ klasseledelse kan anses nøkkelen til å lykkes som lærer, dermed er det interessant både for meg som lærer og for andre tilknyttet skolesektoren.

Jeg ønsker å finne ut konkret hva slike dyktige lærere gjør. Jeg ønsker å få tak i kjernen på autoritativ klasseledelse, og bryte det ned til noe oppnåelig, forståelig og konkret. Mitt ønske er at en lærer som leser min masteroppgave skal kunne kjenne seg igjen, og oppleve det som noe nyttig og håndfast å ta med seg i sin skolehverdag. Studien kan forhåpentligvis føre til refleksjon hos lærere og er spesielt nyttig å lese for nyutdannede.

1.3 Problemstilling

Alle valg som tas gjennom prosessen må tas med utgangspunkt i problemstillingen (Johannessen, Tufte og Kristoffersen, 2010). Utvikling av problemstilling er ikke en isolert fase av prosjektet, men noe som skjer i tilknytning til tidligere forskning, lovverk, erfaringer og motivasjon (Lund & Haugen, 2006). Forskning starter med nysgjerrighet, det er noe vi ønsker å finne ut mer om (Johannessen et al., 2010). Jeg har helt fra starten av mastergradsstudiet vært nysgjerrig på autoritativ klasseledelse.

Lund og Haugen (2006) framhever viktigheten av å formulere en interessant problemstilling, for så å foreta metodiske grep for å besvare denne og deretter ende opp med relevante resultater. Denne tredelingen er kjernen i forskning (Lund & Haugen, 2006).

Min problemstilling er følgende:

«Hvordan praktiserer en dyktig lærer autoritativ klasseledelse?»

Observasjonsstudie og intervju av en lærer som er beskrevet som en dyktig klasseleder av rektor.

Fordi jeg anser autoritativ klasseledelse som nøkkelen til suksess, uansett type elev, vil jeg se på hvordan læreren forholder seg til alle elevene, ikke bare de utfordrende.

For å besvare problemstillingen har jeg tatt i bruk kvalitativ metode, henholdsvis observasjon og intervju. Jeg har observert én lærer, som rektor betegnet som dyktig, over tre uker samt intervjuet henne.

1.4 Oppgavens struktur

Oppgaven er strukturert på en måte som gjør den oversiktlig å lese. Innholdet består av hovedkapitlene innledning, teori, metode, resultater og drøfting. Disse er innledet med en introduksjon om hva hvert kapittel inneholder. Til slutt kommer en kort konklusjon som har til hensikt å svare på problemstillingen.

I teorikapittelet presenteres relevant teori. Jeg vil forsøke å gi en framstilling av hva autoritativ klasseledelse er og hvilket utbytte det gir. Jeg har sett på kontroll for seg selv og relasjon for seg selv, for deretter å se dem i kombinasjon. Målet har vært å få fram hva som ligger i de ulike begrepene og hvordan læreren kan praktisere det. Til slutt har jeg sett på hva som kan være utfordrende med overføringen fra teori til praksis.

I metodekapittelet vil jeg gjøre grundig rede for valg av metoder og begrunne valgene som er tatt i prosessen. Jeg vil beskrive generelt hva som kjennetegner kvalitativ metode; intervju og observasjon, samt si hva jeg har gjort i min studie. Hvordan datamaterialet systematisk er analysert vil bli gjort rede for. Jeg har gjort rede for kvalitetssikringen i studien, reflektert over de etiske sidene ved forskningen og oppgitt mulige feilkilder.

I resultatkapittelet presenterer jeg empirien som ble hentet inn ved hjelp av observasjon og intervju. Det er tatt med generelle trekk og spesifikke situasjoner. Resultatene fra observasjonen utgjør hovedtyngden, og er delt opp i ulike underkategorier tilhørende kontrollfaktoren, relasjonsfaktoren og kombinasjonen av disse. Til slutt har jeg tatt med noen sitater fra intervjuet som bekrefter, utdyper eller tydeliggjør resultatene fra observasjonen. Ønsket er å gi et helhetlig og grundig bilde av hvordan læreren arbeider.

I drøftingskapittelet drøfter jeg funnene presentert i resultatdelen opp mot teorien presentert i teorikapittelet. Observasjons- og intervjuresultatene har i stor grad underbygget hverandre, og vil derfor bli drøftet samlet under de ulike kategoriene. I tillegg kommer jeg med egne tanker og betraktninger, og noen refleksjoner rundt utfordringene med det autoritative perspektivet.

2.0 Teori

Jeg vil starte med å si noe om klasseledelse, og deretter hva jeg legger i begrepet autoritativ klasseledelse. Etterpå vil jeg ta for meg Baumrinds modell (1991). Deretter ønsker jeg å se på hver av de to faktorene for seg, det vil si kontroll og relasjon. Som det vil komme fram, er kombinasjonen av faktorene svært viktig. Videre vil jeg se på hvilket utbytte autoritativ klasseledelse gir. Til slutt kommer jeg til å ta opp utfordringer i forbindelse med å overføre perspektivet til praksis, med fokus på Sommers (2003) kritikk.

2.1 Klasseledelse:

Klasseledelse er den ledelsen som læreren utøver i møte med klassen, og innebærer at læreren har et ansvar for å lede undervisningen og det sosiale fellesskapet (Nordahl, 2010). Nordahl (2012) setter fokus på at man som lærer har blitt tildelt en ledelsesrolle man ikke kan flykte fra. Gjennom skolelovgivningen og Kunnskapsløftet er vi pålagt å tilrettelegge for elevenes utvikling og læring. Alle som på en eller annen måte forholder seg til skolen, har klare forventninger om at læreren utøver ledelse (Nordahl, 2012).

For å ta et tilbakeblikk, kan vi i følge Ogden (2012) se at klasseledelse tidligere dreide seg om disiplin og autoritet. Dagens lærere har beveget seg vekk fra den autoritære rollen der blind lydighet var idealet, til å ha mer elevvennlige og demokratiske holdninger (Ogden, 2012).

Ogden (2012) sier at det i stor grad handler om praktisk kompetanse; organisering, planlegging og å lede arbeidet. Dette trekker jeg fram med bakgrunn i at klasseledelse ofte er knyttet til diskusjonen om uro og bråk i klasserommet (Ogden, 2012). Han hevder at klasseledelse vel så mye er kompetanse i å fange elevenes oppmerksomhet og motivere til innsats. Meningsfylte og motiverende undervisning fungerer som et forebyggende tiltak. Elevene har mindre behov for å bråke og forstyrre, når de er engasjert i aktiviteter tilpasset deres forutsetninger (Ogden, 2012). Ogden (2012) oppsummerer at klasseledelse handler om å skape et aktivt læringsmiljø og arbeide forebyggende, fremfor å kontrollere problematferd.

Også Roland (2007) hevder at faglig fokus er en viktig del av klasseledelse. Å legge trykk på faglig læring bringer med seg mange fordeler både faglig og sosialt (Roland, 2007). En lærer som er engasjert i sitt fag og formidler at fagene er viktige og interessante motiverer elevene til innsats. Roland (2007) framhever at det ikke er lett for elevene å holde fokus på det faglige om det skorter på lærerens faglige og metodiske kompetanse.

Nordahl (2010) er tydelig på at klasseledelse alltid foregår i samhandling med elevene, og dermed er relasjonen til elevene en svært sentral faktor. Han trekker fram hvordan gode relasjoner kombinert med tydelige forventninger og klare regler bidrar til positiv utvikling faglig og sosialt.

Nordahl (2010) beskriver klasseledelse som at læreren framstår som en tydelig voksenperson. Med det mener han en person som representerer noe annet enn det elevene gjør. Samtidig som at læreren skal respektere elevene sine og ikke avvise deres meninger, skal han stå for noe eget. Dette prinsippet står sterkt hos Nordahl (2010), og han hevder at det er her nøkkelen til å lede som en autoritet, framfor å lede gjennom å være autoritær, ligger.

Håndtering av atferd er en viktig del av lærernes jobb, og dette er en stor utfordring for lærere over hele verden (Ertesvåg, 2011). Å skape et positivt læringsmiljø med gode relasjoner til elevene, har fått økt oppmerksomhet, både fra myndighetene, forskere og skoler selv. Det er et økende fokus på å forbedre læreres kompetanse når det gjelder håndtering av atferd (Ertesvåg, 2011). Gode klasseledere lykkes fordi de skaper et godt læringsmiljø. Dessuten vil en lærer med kontroll på klassen oppleve trygghet og ha et større overskudd til å drive god undervisning (Nordahl, 2010).

Nordahl, Sørli, Tveit og Manger (2005) snakker om proaktiv og reaktiv klasseledelse. Proaktiv klasseledelse dreier seg om å være i forkant, og dermed forebygge mange potensielle problemer eller situasjoner. En proaktiv lærer planlegger og gjør en aktiv innsats for å etablere et godt og engasjerende læringsmiljø. Ved å tenke gjennom hvilke problemer som kan oppstå på forhånd, slipper læreren «brannslukking» av konflikter. Oppsummert kan vi si at en proaktiv klasseleder forebygger uønsket atferd, mens en reaktiv klasseleder må ordne opp i etterkant (Nordahl et al., 2005).

I følge Nordahl (2010) dreier klasseledelse seg gjerne om en balansegang mellom det å ha struktur og kontrollere på ene siden, og på den andre siden; evnen til å vise varme og være nær eleven. Dette tar oss over på oppgavens kjerne, nemlig autoritativ klasseledelse.

2.2 Hva er autoritativ klasseledelse?

Opprinnelig handlet det autoritative perspektivet om oppdragelsesstiler (Baumrind, 1991). Senere har dette blitt overført til lærerrollen (Wentzel, 2002). Autoritativ klasseledelse handler om å kombinere kontroll og støtte. En autoritativ lærer setter grenser, klare standarder og stiller krav til barna. Læreren er en myndig og tydelig voksenperson som bryr seg om

elevene og respekterer dem (Roland, 2007, Roland, 2012 og Nordahl, 2010). Relasjonen mellom lærer og elev er en viktig faktor, uten en god relasjon til elevene kan man som lærer ikke utøve god klasseledelse (Nordahl, 2010). Autoritativ klasseledelse er grunnleggende for å forbedre klasseromspraksisen og øker lærerens evne til å håndtere problemer.

I skoleutviklingsprogrammet Respekt er autoritativ klasseledelse et sentralt prinsipp (Roland, 2011). Roland (2011) oppsummerer relasjonsbygging til å omhandle interaksjon med enkelteleven. Kontroll handler om grensesetting, langsiktig normbygging og forutsigbare opplegg (Roland, 2011).

Eleven får ha egne meninger og det demokratiske prinsippet står sterkt. Læreren setter grenser på en varm og støttende måte, og forklarer gjerne hvorfor reglene er som de er (Nordahl, 2010 og Roland, 2012). Standardene som settes må kontrolleres og frihetsgrader delegeres når elevene og klassen er klar for det (Roland, 2007). En autoritativ lærer vil ha muligheten til å påvirke eleven positivt, både når det gjelder akademisk og sosial kompetanse. Ved aktivt å arbeide med relasjonsbygging og samtidig utøve god kontroll, vil negativ atferd hos elevene kunne forebygges (Roland, 2012).

Noe jeg synes er verdt å legge merke til, er det Walker (2009) sier om at relasjon og kontroll kan sees på som to størrelser som må anses som en helhet. Det er kombinasjonen av de som er grunnlaget for utbyttet, noe oppgaven vil ta for seg senere. Å kun drive med relasjonsbygging, eller kun utøve god kontroll er ikke tilstrekkelig. Walker (2009) bruker radiosignal som en metafor: En autoritativ stil gir *bedre* radiosignal, fra lærer/forelder til elev/barn. I tillegg vil lytteren (eleven/barnet) «stille inn kanalen» («tune in»), fordi hun/han vil lytte.

Ogden (2012) sier videre at god klasseledelse er en balansekunst. Læreren må balansere mellom det å vise forståelse og sette grenser, mellom å stimulere og stille krav og mellom å strukturere og gi frihet. Dette har nær sammenheng med det autoritative perspektivet. Å vise forståelse kan knyttes til empati og dermed høre hjemme på relasjonsaksen. Å sette grenser hører til på kontrollaksen. Å strukturere og å gi frihet gir assosiasjoner til «... *when to lighten up and when to tighten up...*» (Walker, 2009:128). Jeg tolker dette som andre ord for det som det autoritative perspektivet betegner som varm grensesetting.

Nordahl (2012) benytter begrepet autoritet. Han sier at klasseledelse med tydelighet og struktur sammen med støttende relasjoner til elevene forutsetter autoritet. Tolker jeg Nordahl (2012) riktig mener han at hensiktsmessig klasseledelse bidrar til utvikling av autoritet. I

likhet med andre forskere jeg har presentert, snakker Nordahl (2012) også om den autoritative læreren som underviser elevene sine, ser dem og anerkjenner dem. En autoritativ lærer vil framstå som en autoritet (Nordahl, 2012).

Roland og Vaaland (2011) setter likhetstegn mellom myndig og autoritativ klasseledelse.

Sentrale kjennetegn ved myndig klasseledelse er:

- *Sette en standard i klassen*
- *Gi støtte til hver elev for å oppnå en slik standard*
- *Føre kontroll med skolearbeid og sosial atferd*
- *Gripe inn mot uønsket atferd*

(Roland & Vaaland, 2011:7).

Roland (2007) er tydelig på at tillit er en grunnleggende faktor når vi snakker om autoritativ ledelse. Han sier også at personer som oppnår autoritet gjerne er initiativrike personer. En initiativrik person vil ta initiativ til å bygge relasjoner og sette grenser.

2.2.1 Baumrinds modell.

Mot slutten av 1960 startet Baumrind med å utvikle en enkel oppdragelsesmodell beregnet for foreldre. Dette ble den mest innflytelsesrike modellen internasjonalt for oppdragelsestiler og dens konsekvenser for barn (Sommer, 2003). Baumrind (1991) snakker om at foreldre balanserer mellom to dimensjoner, «demandingness» og «responsiveness». Jeg har valgt å bruke begrepene kontroll og relasjon. Disse dimensjonene brukte Baumrind (1991) til å lage kategorier som beskriver hvordan foreldre kombinerer omsorg med grensesetting. Baumrind (1991) beskriver fire prototypiske oppdragerstiler:

1) Autoritativ

Autoritative foreldre er både krevende og responderende. De krever kontroll og setter klare grenser og standarder, men samtidig evner de å være støttende og omsorgsfulle. Autoritative foreldre ønsker å skalere krav ut fra barnets kapasitet og modenhet, samt styrke dets selvregulerende evne, framfor å være opptatt av straff. De ønsker at barnet skal bli selvsikkert, samarbeidsvillig og ansvarlig. En autoritativ voksen viser varme ovenfor barnet og er sensitiv ovenfor dets behov. Reglene som blir satt blir gjerne diskutert og forklart. Forventninger til atferd blir tydelig formidlet til barnet. Forholdet til barnet er preget av aspekt og respekt, og barnet følges tett opp. Barn fra autoritative hjem viste høy selvkontroll, gode

sosiale ferdigheter, samarbeidsvillighet og de var prestasjonsorienterte. Dessuten viser de mindre problematferd og er mindre involvert i rusmisbruk i ungdomsårene (Baumrind, 1991).

2) Ettergivende

Ettergivende foreldre har stor grad av relasjonsbygging. De er varme, skånsomme og omsorgsfulle. De krever derimot lite av barnet, stiller lave krav til selvregulering og er konflikttskye. Med andre ord, graden av kontroll er lav. Når det blir nødvendig å sette grenser kan en ettergivende forelder slite. En slik oppdragerstil gir barnet stor frihet, fordi den voksne unnlater regler. Uten kontroll vil den voksne ha begrenset mulighet til å påvirke og forme barnet i ønsket retning (Baumrind, 1991). Baumrind (1991) fant ut at barn i ettergivende hjem ofte hadde lav selvkontroll og selvtillit. I større grad enn barn i autoritative hjem opplevde disse barna frustrasjon i forbindelse med det faglige og sosiale relasjoner.

En ettergivende lærer kan være god på det relasjonelle, men få problemer i møte med krevende elever på grunn av manglende kontroll (Roland, 2012). I slike klasserom er det gjerne ikke et positivt læringsmiljø, elevene er utrygge på grunn av manglende rammer og noen utnytter situasjonen (Nordahl, 2010).

3) Autoritær

Autoritære foreldre er krevende og opptatt av «blind lydighet», det vil si at beskjedene deres skal følges uten forklaring. De følger strengt med på hva barnet gjør, har et klart sett med regler og konsekvenser dersom reglene blir brutt. Måten kravene blir satt på er gjerne korrigerende og dirigerende, i motsetning til den mer demokratiske stilen i autoritative hjem. Rutiner, regler og lydighet er bra, men det negative med denne oppdragerstilen er mangelen av støtte og varme (Baumrind, 1991). Barn oppdratt i autoritære hjem hadde høyere nivå av aggresjon (gutter) og lite uavhengighet (jenter). Dessuten av de svakere sosialt og faglig enn barna i autoritære hjem (Baumrind, 1991).

Autoritære lærere vil kunne påvirke elevenes motivasjon og trivsel i en negativ retning. Især krevende elever kan være avhengig av en god relasjon og støtte for å fungere (Roland, 2012). Selv om en autoritær lærer gjerne har ro og lite disiplinproblemer i sin klasse trives ikke nødvendigvis elevene (Nordahl, 2010). I ytterste konsekvens kan en lærer som er langt ute på kontrollaksen, men ikke viser varme, utøve sin kontroll ved å benytte maktstrategier som latterliggjøring, sarkasme og spydigheter ovenfor elevene. Da blir det mer et spørsmål om

frykt for læreren, framfor respekt. Nordahl (2010) trekker fram at dette kan bidra til mer aggressivitet blant elevene, som typisk kommer fram i andre situasjoner med andre lærere.

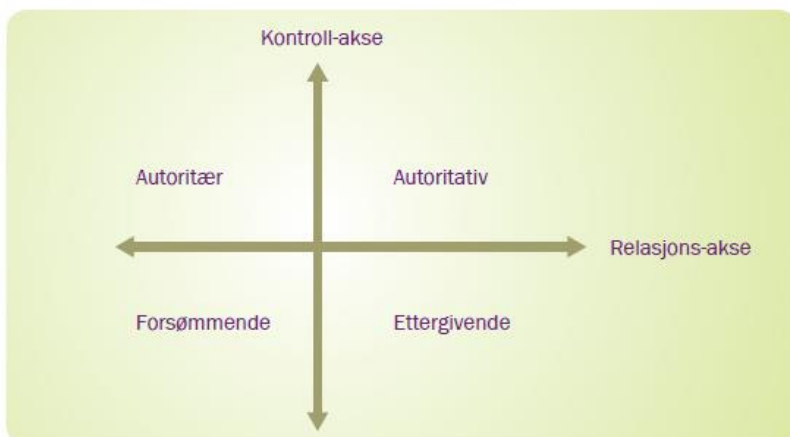
4) Forsømmende

Forsømmende foreldre har lite kontroll og lav grad av varm relasjon til barnet sitt. De er verken støttende og viser interesse for barnet, samtidig som det er null struktur og grenser. De kan i følge Baumrind (1991) til og med være avvisende. Denne oppdragerstilen forbindes gjerne med omsorgssvikt. Ikke overraskende var barn fra forsømmende hjem de som viste dårligst resultater. Barna viste en negativ utvikling med lav selvfølelse, høyt aggresjonsnivå og impulsiv atferd (Baumrind, 1991).

Det sier seg selv at en forsømmende lærer ikke vil lykkes i sitt arbeid. I forbindelse med alle typer elever, men især krevende, vil en lærerstil med uklare eller manglende grenser kombinert med svak relasjonsbygging ha problemer med å arbeide konstruktivt (Roland, 2012). Nordahl (2010) er tydelig på at å være en utydelig voksen som samtidig ikke viser varme og nærhet til elevene er en svært uheldig kombinasjon.

Som vi ser varierer graden av kontroll og relasjonsbygging. Den ideelle oppdragelsesstilen er den autoritative, der konsekvente krav er etablert, samtidig som man viser varme og er sensitiv ovenfor barnets behov. Dette begrunnes med at Baumrind (1991) fant ut at barn fra autoritative hjem hadde de beste resultatene på atferdsmessige og psykologiske målinger.

Baumrinds (1991) teori kan illustreres ved hjelp av en modell, der den ene akse er kontroll og den andre relasjon. For å være en autoritativ voksen må man være langt ute på begge disse aksene, det vil si kombinere varme og kontroll. Avhengig av situasjonen vi befinner oss i som lærer vil vi være i ulike posisjoner i figuren (Nordahl, 2010).



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

2.3 Kontroll

Regler og forventninger er grunnlaget for å etablere et godt læringsmiljø. Når reglene følges skapes det et læringsklima der læringsaktivitetene er i fokus, og der elevene føler seg trygge til å delta (Bergkastet, 2009). For at klasseledelsen ikke skal være tilfeldig og uforutsigbar hevder Roland og Vaaland (2011) må det være en kjent standard for rutiner og atferd. Kontroll står i følge Roland og Vaaland (2011) i et nært forhold til standard. For å kunne utføre kontroll må man ha en standard å speile mot (Roland & Vaaland, 2011).

2.3.1 Tydelige forventninger

Å formidle forventninger i forkant av situasjoner, er et grep læreren kan ta for å gi forutsigbare rammer og skape trygghet (Bergkastet, Amundsen og Skjæret, 2010 og Nordahl, 2010). Alle lærere har forventninger til klassen og enkeltelever, både når det gjelder atferd og prestasjoner. Å uttrykke forventningene tydelig er det som skal til for å sette en standard for hvilken atferd og arbeidsinnsats som forventes (Hattie, 2009).

Målet er at elevene skal være klar over hvilke regler som gjelder og hva læreren forventer. Læreren må gi tydelig beskjed, og sjekke om beskjeden er mottatt og forstått (Bergkastet et al., 2010). For mange elever er lærerens tydelige forventninger en forutsetning for deres motivasjon og læring (Nordahl, 2010). Det kan være vanskelig for noen elever å vite hvilke forventninger som gjelder til enhver tid. Den voksne må formidle til elevene hva som er bra og hva som ikke aksepteres (Roland, 2007). Dessuten må det tilrettelegges slik at elevene har forutsetning for å mestre det de har fått tydelig beskjed om (Bergkastet et al., 2010). Det kan være så enkelt som å sette av *tid* til rydding hvis beskjeden er at elevene skal rydde. Bergkastet et al. (2010) framhever at særlig elever som sliter med konsentrasjonsproblemer, oppmerksomhet eller impuls kontroll har behov for en tydelig og klar leder.

Å gi direkte instruksjon om læringsmål, forventet atferd og innsats er en del av det å være en god klasseleder, i følge Bergkastet et al. (2010). Dette støttes av Ogden (2012), som snakker om hvor viktig det er at læreren så ofte som mulig formidler sine forventninger til elevene klart og tydelig. Forventninger henger i følge Ogden (2012) sammen med selvoppfyllende profeti. Elever som får oppgaver på passe nivå vil lettere holde på med ønsket læringsaktivitet og arbeide motivert (Nordahl, 2010). Å ha klare definerte mål som elevene er kjent med, er et av kjennetegnene på god klasseledelse (Roland & Vaaland, 2011).

Beskjeder kan være instruksjoner, ren informasjon, påminnelser og korrigerende (Bergkastet, 2009). I løpet av en dag gir en lærer svært mange beskjeder, beskjeder er et av lærerens viktigste verktøy i klasseledelse. Bergkastet (2009) setter fokus på hvordan man kan minke antall beskjeder som blir gitt, og hvordan man kan øke sjansen for at beskjeden blir fulgt. Beskjedene må være effektive, det vil si unngå for mange beskjeder og mas. Må beskjedene gis ofte og gjentas, har de en tendens til å bli negative og kritiske, og elevene «kobler ut» (Bergkastet, 2009). Dette støttes av Roland (2007) som framhever viktigheten av å gi en melding raskt, også ferdig med det. Fordelen med dette er at læreren viser myndighet og evne til å ta en beslutning, samt at han formidler at dette er ikke en forhandlingssak (Roland, 2007).

For det første må læreren sikre seg at elevene er oppmerksomme. En rutine kan være et avtalt oppmerksomhetssignal (sier noe, klapper en rytme, lydsignal eller lignende) som elevene har øvd inn. Bergkastet (2009) tipser også om å fokusere på de som følger beskjeden, istedenfor å kjeffe på de som ikke gjør det.

For det andre må beskjeden være forståelig for eleven. Korte og konkrete beskjeder minker faren for tolkningsproblemer (Ogden, 2012). Til slutt tipser Bergkastet (2009) om å sjekke om beskjeden er forstått, eksempelvis «Rekk opp en hånd hvis du vet hva du skal gjøre».

For det tredje bør beskjeden presenteres på en måte som gjør at eleven velger å følge den. Etterspør aktivitet fra eleven, gi beskjed om hva du ønsker at eleven skal gjøre. Å være vennlig og bestemt når man gir beskjeder, øker sjansen for at eleven ønsker å gjøre det du ber om, istedenfor at motstand skapes (Bergkastet, 2009).

Roland (2007) legger fram hvor viktig det er å adressere beskjeden til enkelteleven framfor klassen. Han foreslår å gi diskrete tegn, for eksempel bevege seg mot eleven, søke blikkontakt og plassere seg nærme eleven (Roland, 2007).

2.3.2 Regler og rutiner.

Regler og rutiner henger sammen med forventninger til elevenes atferd og innsats. Regler handler kort sagt om hva som er lov og ikke lov i timen. Å sette regler innebærer at læreren forplikter seg til å følge opp om reglene brytes. Læreren må kunne si ifra om han opplever at beskjeder og normer ikke blir fulgt (Nordahl, 2010). Marzano, Marzano og Pickering (2003) trekker fram at forskjellen mellom regler og rutiner er at regler uttrykker standarden for noe og rutiner handler om forventet atferd i ulike situasjoner.

Ogden (2012) påpeker at regler gjerne blir et minefelt dersom elevene opplever dem som urimelige. Bergkastet (2009) trekker fram viktigheten av elevmedvirkning. Vi bør etterstrebe at elevene får bidra når regler utformes og forventninger settes. Elevene må lære rutinen for å leve opp til standarden (reglene) og Marzano et al. (2003) er tydelig på at elevene skal få være med på å utforme dem.

Rutiner handler som nevnt om hva elevene pleier å gjøre i ulike situasjoner, det vil si ting som gjentar seg rutinemessig i hverdagen (Bergkastet, 2009 og Ogden, 2012). Godt innarbeidede rutiner gjør skolehverdagen lettere for alle parter (Bergkastet, 2009 og Ogden, 2012). Rutiner kan regulere hva som skal skje når elevene skal hente bøkene i hyllen, når de kommer inn i timen, hvordan spisepausen organiseres og så videre. For at rutinene skal fungere og innarbeides, må de øves på, demonstreres og praktiseres (Bergkastet, 2009 og Ogden, 2012). Rutiner må innarbeides i elevgruppen, slik at ulike aktiviteter ikke tar unødvendig tid eller blir forstyrret av uro (Bergkastet, 2009 og Ogden, 2012).

Især i forbindelse med overganger og skifte av aktiviteter er rutiner viktige å ha. Det gjelder å innarbeide rutiner for å sikre at disse overgangene går så smertefritt som mulig. Forutsigbare og innøvde rutiner vil minke faren for at elevene føler seg utrygge og opplever uforutsigbarhet (Bergkastet, 2009).

Marzano et al. (2003) trekker fram at ulike klasser har behov for ulike regler, men at det er typisk å ha kategorier som overganger, gruppearbeid og lærerstyrte aktiviteter, for å nevne noen. Han legger vekt på at det ikke er nødvendig eller hensiktsmessig å ha egne regler for disse ulike kategorier. Tvert imot, vil et færre antall regler være nyttig og lettere å håndheve (Marzano et al., 2003). Tolker jeg Marzano et al. (2003) riktig, er det lurt å ha et begrenset antall regler, selv om det varierer litt hva som forventes i ulike situasjon. For eksempel under gruppearbeid er det lov til å snakke litt, mens under en prøve eller stillelesing skal det være rolig. Reglene bør være positivt formulert, det vil si at læreren formidler ønsket atferd framfor uønsket (Ogden, 2012). For at reglene skal fungere må de bli integrert som en naturlig del av skolehverdagen, ikke bare noen punkter på en liste på veggen (Bergkastet, 2009).

En lærer med kontroll er konsekvent. Noen elever opplever gjerne konsekvent som et synonym til streng, men en konsekvent lærer er samtidig trygg og troverdig. Bergkastet et al. (2010) bruker ikke begrepet autoritativ klasseledelse, men vi ser den nære sammenhengen.

Roland og Vaaland (2011) sier at standarden alltid skal settes fra første time. Noen av de viktige punktene som trekkes fram er å være godt forberedt faglig og metodisk, at læreren er først i klasserommet og at det er lurt å stå i døra og håndhilse på hver elev. Roland (2007) beskriver det som å erobre klasserommet. Roland (2007) er tydelig på at det er viktig å sette et faglig fokus og at læreren skal vise seg som klassens faglige og sosiale leder. Et godt virkemiddel er å bruke en visuell markør, for eksempel tavla eller lysark. Fordelen med dette er at klassens oppmerksomhet samles, interesse vekkes og læreren har gode muligheter til å sette klassen på sporet for videre arbeid. Den visuelle markøren bidrar til felles oppmerksomhet og trekker energien vekk fra irrelevant kommunikasjon (Roland, 2007).

Roland (2007) hevder at ett prinsipp med å skaffe seg personlig kontakt med elevene i starten av dagen, er å bryte anonymiteten som kommer av at elevkollektivet beskytter. Kortvarig, men personlig kontakt med så mange elever som mulig, gjør det mindre lett for elevene å «gjemme seg» (Roland, 2007). Slik sett kan vi se at personlig kontakt både fungerer som relasjonsbygging, men også som en form for kontroll. Tolker jeg Roland (2007) rett, kan det fungere forebyggende mot mobbing når elevene merker at læreren har sett dem.

Avslutningen er også viktig (Roland, 2007). Læreren bør ta oppmerksomheten noen minutter før skoleklokken ringer, og med dette sikre seg en markert avslutning. Fordelen med dette er at læreren definerer når timen er slutt, og elevene bringes tilbake til fellesskapet rundt læreren (Roland, 2007).

2.3.3 Korrigering.

Et viktig grunnprinsipp er at læreren sin reaksjon på regelbrudd må være forutsigbar og konsekvente (Ogden, 2012). Grenser handler i stor grad om å markere hva som ikke godtas (Roland, 2007). Både når det gjelder det sosiale og faglige skal eleven få tydelig beskjed om hva som kreves, og læreren må våge å gi beskjed når kravene ikke tilfredsstilles. Roland (2007) trekker fram at grensesetting kan være ubehagelig. Han hevder at det er lettere å gi ros enn å sette grenser. Grenser gir gjerne assosiasjoner til kritikk og noe negativt, og læreren er gjerne redd for å møte motstand. Når forholdet til eleven er godt, er det lettere å sette grenser, fordi da vet eleven at du bryr deg om vedkommende. Roland (2007) sier at det er viktig å opptre nøytralt, og i noen tilfeller kan varme og humor benyttes.

Ogden (2012) er tydelig på at forskning viser at dersom reglene skal fungere må regelbrudd får konsekvenser. Dersom reglene blir fulgt skal det få positive konsekvenser, mens det

kommer negative konsekvenser om de brytes. Positive konsekvenser kan i følge Ogden (2012) være å oppmuntre til positiv atferd og gi støtte når eleven følger reglene, er hjelpsomme og vennlige. Negative konsekvenser kan være å ta igjen det forsømte i friminuttet, erstatte ødelagte eiendeler, at læreren kontakter foresatte og så videre. Som lærer bør man også være varsom ovenfor å overdrive bruken av negative reaksjoner. Det kan bidra til en negativ relasjon, samt miste virkningen (Ogden, 2012). Bergkastet (2009) er også opptatt av at negative konsekvenser ikke alltid er lurt, især i situasjoner der eleven blir bedt om å gjøre noe han ikke er i stand til å mestre. Læreren bør være sensitiv ovenfor hvorvidt regelbruddet er et rop om hjelp når noe er vanskelig.

Korrigerer handler om mer enn å stoppe negativ atferd (Bergkastet, 2009). I tråd med det autoritative perspektivet, skal vi signalisere at vi ønsker å hjelpe eleven tilbake på sporet. Nordahl (2010) trekker fram viktigheten av å skille mellom det eleven er og det eleven gjør. Eksempelvis er det forskjell på å si «Du er alltid bråkete» og «Det bråket du driver med nå finner jeg meg ikke i». Det handler i følge Nordahl (2010) om å verdsette eleven, men ikke akseptere handlingene hans. Å kombinere korreksjon med anerkjennelse er viktig (Nordahl, 2010), noe som samsvarer bra med det autoritative perspektivet.

Bergkastet (2009) er opptatt av å korrigere på en respektfull måte. Hun hevder at korrigerer bør skje slik at den ikke forstyrrer de andre elevene, og oppmerksomheten trekkes mot den uønskete atferden. Når det oppstår uro eller bråk bør læreren følge prinsippet om lavest virksomme tiltaksnivå for å opprettholde roen, forhindre eskalering og få klassen tilbake på rett spor. Bergkastet (2009) bruker begrepet «minste mulige reaksjon» for å beskrive at korrigeringen bør foregå slik at det skaper minst mulig forstyrrelser. «Rett tiltak til rett tid» handler om tidlig avdekking og rask reaksjon (Ogden, 2012). Ogden (2012) legger til at det handler om å øke elevenes oppmerksomhet og faglige innsats, fremfor ren atferdskorrigerer.

Demping er en enkel, diskret, skånsom og effektiv måte å håndtere sosial uro på. Det handler om at læreren ikke ønsker å gjøre et stort nummer utav det, som hele klassen får med seg. I stedet får én elev henvendelsen. Sentrale virkemidler er blikkontakt, rolig bevegelse mot eleven, samtidig som en fortsetter undervisningen (Roland & Vaaland, 2011).

Bergkastet (2009) sier at korrigerer bør foregå nær eleven, slik at han slipper å tape ansikt foran de andre elevene. Etter at beskjeden er gitt, bør læreren gå vekk slik at eleven får rom til å velge. En vennlig og bestemt tone øker sjansen for at eleven velger riktig (Bergkastet, 2009). Roland og Vaaland (2011) framhever det effektfulle ved blikkontakt. Om man søker

blikket til eleven og oppnår det, er det gjerne et sterkt nok tegn. Å gå rolig bort og stå nær eleven noen sekunder kan være en forsterking, dersom en ikke oppnår blikkontakt. Når elever faller ut kan demping, som er en skånsom og mild henvendelse, være godt egnet (Roland & Vaaland, 2011).

Konfrontering er et sterkere virkemiddel enn demping. Mens demping kjennetegnes av at det ikke er synlig ovenfor resten av klassen, vil konfrontering være synlig. Det innebærer en større fallhøyde. Å stoppe undervisningen, si elevens navn, søke blikkontakt, bevege seg mot eleven, stanse nær og stå der noen sekunder, for så å fortsette undervisningen er i følge Roland og Vaaland (2011) framgangsmåten. For å begrense fallhøyden til læreren, er det lurt å henvende seg basert på tegn og ikke ord. Roland og Vaaland (2011) trekker fram at ordbruk fra læreren har en tendens til å skape motargumenter og forhandlinger.

Bergkastet (2009) sier at et alternativ i forbindelse med korrigerende er å ignorere problematferd og istedenfor engasjere de andre elevene. Når elevens motiv er å få oppmerksomhet fra læreren er dette virkningsfullt. Man må være raskt ute med positiv oppmerksomhet når eleven viser ønsket atferd.

Avslutningsvis vil jeg dra fram at å ha god kontroll med klare standarder, regler og rutiner ikke betyr at elevene skal fratras frihet (Roland 2007). Frihet og autonomi er viktige prinsipper i det autoritative perspektivet. Delegering av ansvar når elevene er klare for det kan være positivt (Roland, 2007).

2.4 Relasjonsbygging

Som jeg tidligere har sett på er relasjonsbygging én av to akser i modellen basert på Baumrind (1991). Alle barn utvikler forskjellige relasjoner med læreren (Pianta, 1999) og kompleksiteten ved en lærer-elev-relasjon er større enn hva det ser ut som ved første øyekast. I klasserommet er ofte det faglige i fokus, og dermed kan det være vanskelig å se betydningen av en god lærer-elev-relasjon (Ogden, 2012). Relasjonen mellom lærer og elev er svært viktig for elevenes læring (Hattie, 2009 og Nordahl, 2010).

2.4.1 Betydningen av en god relasjon:

Å skape en trygg relasjon til elevene preget av tillit og respekt, er en del av lærerens ansvar (Bergkastet et al., 2010). Læreren bør vise forståelse av hvor verdifullt det er å bli kjent med elevene og etablere positive relasjoner med dem (Ogden, 2012). For at undervisningen og

kommunikasjonen skal fungere, er en god lærer-elev-relasjon et nødvendig fundament (Nordahl, 2010 og Ogden, 2012). Nordahl (2010) hevder at elever blir motivert og inspirert av lærere som respekterer dem, samt at de trives bedre på skolen.

Lærer-elev-relasjonen påvirker elevenes sosiale kompetanse, blant annet hvordan de omgås klassekameratene sine. En god relasjon med læreren vil i følge Pianta (1999) også kunne påvirke den faglige kompetansen. Ut fra dette kan vi se at relasjonsbygging mellom lærer og elev ikke er noe isolert, men noe som påvirker andre sentrale faktorer ved skolehverdagen. Å støtte elevene er en nødvendig bit av helheten for å kunne drive god undervisning (Walker, 2009).

Pianta (1999) setter fokus på at læreren, i likhet med foreldrene, har en enorm påvirkning på barnets utvikling, både når det gjelder sosial og akademisk kompetanse. Slik jeg tolker Pianta (1999) hevder han at det finnes bevis på at foreldrenes relasjon til barnet gir en infrastruktur når det gjelder utviklingen av de nevnte kompetansene. Lærers relasjon med barnet vil dermed bygge videre på denne infrastrukturen og være med på å utvide den. Å utvikle seg og å lære er essensen i skolehverdagen. Samhandlingen som foregår mellom lærer og elev er en viktig kontekst for nettopp dette (Pianta, 1999).

Relasjoner handler blant annet om å svare eleven på en vennlig måte, vise respekt, interesse og omtanke (Ogden, 2012). Relasjoner handler i følge Nordahl (2010) om hva den du har relasjon til betyr for deg, altså hva betyr eleven for læreren? Kjernen i en god relasjon handler om det mellommenneskelige, det å samhandle og kommunisere med andre. En lærer som er god på relasjonsbygging forstår elevene og kjenner til deres interesser (Nordahl, 2010).

For at relasjonen skal bidra til læring bør den også være rettet mot fag og kunnskap. En oppmuntrende og støttende lærer vil fremme den faglige utviklingen. Læreren vil kunne bidra til en positiv identitetsutvikling og autonomiutvikling (Nordahl, 2010).

Nordahl (2002, ref. i Nordahl, 2010) har gjort interessant forskning når det gjelder sammenhengen mellom lærer-elev-relasjonen og andre sentrale faktorer i skolen. Elever som har et godt forhold til læreren sin vurderte undervisningen som engasjerende, strukturert og variert. Vi kan altså se en antydning til at relasjonen til læreren spiller en vel så viktig rolle som måten han faktisk underviser på.

I tillegg fant Nordahl (2002, ref. i Nordahl, 2010) ut at sammenhengen mellom elevenes syn på skolen og deres relasjon til læreren var tydelig. Elevene som opplevde at læreren brydde

seg om dem, likte seg bedre på skolen. Nordahl (2010) oppsummerer med at relasjonen mellom lærer-elev har betydelig sammenheng med hvordan elevene opplever undervisningen, trives på skolen og graden av atferdsproblemer. Dette viser oss hvor viktig det er at læreren aktivt jobber med å etablere og vedlikeholde relasjoner til elevene sine (Nordahl, 2010).

Pianta (1999) snakker om hvordan positive relasjoner med læreren kan kompensere for sviktende og dårlige relasjoner i oppveksten til barnet. Slik jeg tolker dette, betyr det i praksis at læreren må være ekstra påpasselig med relasjonsbygging med elever som ikke har så positive hjemmeforhold.

Når vi snakker om relasjonsbygging er begrepet «den signifikante andre» sentralt. Nordahl (2010) beskriver dette som personer som er særlig viktig for oss og vår utvikling. Slik jeg tolker det, bør læreren være en signifikant andre for eleven. Læreren bør være så nære eleven at dette er mulig. For enkelteleven kan læreren ha avgjørende betydning (Nordahl, 2010).

Nordahl (2010) bruker begrepet «å være i posisjon til eleven». Med det mener han at læreren har tilgang til eleven, og vil dermed ha muligheten til å stille krav. Her ser vi hvordan relasjon og kontroll går hånd i hånd, der den ene er en forutsetning for den andre. Med en god relasjon som grunnlag, er læreren i stand til å stille rimelige forventninger til eleven, og sjansen for at eleven innfrir forventningene øker. En lærer som ikke er i posisjon vil ha større problemer med å komme til enighet med eleven, fordi eleven har ingenting å miste på ikke å innfri forventningene, fordi vedkommende ikke har en relasjon til læreren (Nordahl, 2010).

Roland og Vaaland (2011) framhever at en god klasseleder gir støtte. Støtte kan være oppmuntring, praktisk hjelp, trøst og oppmerksomhet (Roland & Vaaland, 2011). Læreren må vise eleven både sosial og faglig støtte (Roland, et al. 2007)

2.4.2 Hvordan kan læreren jobbe med relasjonsbygging?

Elever er forskjellige. Noen søker til læreren, er selv interessert og kontaktsøkende. Andre kan være avvisende og virke lite mottakelige i forbindelse med tilnærming. I klar tekst sier Pianta (1999) at det er de elevene som er vanskeligst å knytte relasjoner til, som trenger det mest. Dette kan by på utfordringer for læreren. Nordahl et al. (2003) bekrefter at å etablere gode relasjoner med elever med alvorlige atferdsvansker kan være problematisk, på grunn av at de avviser kontakten. Årsaken kan være at de har negative erfaringer med voksne, noe som blir et hinder for relasjonsbyggingen. Når læreren griper inn tolker de det gjerne som en

fiendtlig handling. Nordahl et al. (2003) framhever at ved å vise tålmodighet, vennlighet og respekt kan relasjonen gradvis bli bedre.

Gode relasjoner er ikke bare noe man har eller ikke har. Nordahl (2010) er tydelig på at dette må jobbes med som alt annet. Det finnes ingen oppskrift på hvordan en arbeider med å etablere gode relasjoner, fordi det avhenger av blant annet situasjonen, læreren selv og de ulike elevene hun møter. Relasjoner er alltid situasjonsavhengige, men det finnes noen sentrale prinsipper som kan være verdt å ta en kikk på (Nordahl, 2010).

Et grunnleggende prinsipp i arbeidet med relasjonsbygging er at eleven skal oppleve at læreren liker han/henne. Det er lærerens ansvar å etablere en god relasjon til eleven, samt vedlikeholde denne, fordi det er asymmetri i et lærer-elev-forhold (Nordahl, 2010). En god klasseleder ser alle elevene, ikke bare de som bråker mest eller er mest karismatiske. Alle elevene i klassen skal merke at læreren gir faglig og sosial støtte (Roland & Vaaland, 2011).

Et annet grunnleggende prinsipp er tillit, det vil si at partene stoler på hverandre (Bergkastet et al., 2010 og Nordahl, 2010). For en lærer innebærer dette at hun holder avtaler, er troverdig, forutsigbar og imøtekommende. Tillit kommer ikke automatisk, dette er noe læreren må gjøre seg fortjent til gjennom måten hun framstår på. Dersom eleven opplever læreren som rettferdig og pålitelig, er sjansen stor for at tillitsforholdet kan gro. Bergkastet et al. (2010) sier at du som leder for klassen er avhengig av å vinne tillit hos dem som skal ledes.

«Å se den enkelte elev» er et sentralt punkt når vi snakker om relasjonsbygging. Sensitivitet er et begrep som kan brukes til å beskrive en elevsentrert lærer som ser hele barnet. I både faglig og ikke-faglig kommunikasjon handler det om å være interessert i eleven og evne å sette seg inn i elevens situasjon (Nordahl, 2010). Øyeblikk, smil og klapp på skulderen er ikke-verbale grep en kan benytte. Kommunikasjon er nemlig mye mer enn det verbale (Nordahl, 2010). Å anerkjenne eleven kan handle om blikk, så vel som ord.

Behovet for anerkjennelse er grunnleggende for alle mennesker (Nordahl, 2010). Om læreren skal kunne være i stand til å gi anerkjennelse til elevene på en måte som bidrar positivt til deres identitet, må han kjenne eleven. Anerkjennelse handler også om høflighet og takknemlighet, noe som i følge Nordahl (2010) bør ligge dypt forankret i alle lærere.

Å huske viktige hendelser i elevens liv, etterspørre, kommentere og våge å være personlig er andre ting som er viktige for å skape den gode relasjonen. Kommentarer og spørsmål gjør at eleven føler seg sett som den han eller hun er, og læreren oppleves som en person som

virkelig er interessert og følger med. Det handler om verdsettelse av elevens erfaringer, interesser og oppfatninger i skolehverdagen. At elevene får snakke med læreren om det som interesserer dem legger et godt fundament for videre dialog (Nordahl, 2010).

«Kommentarer, spørsmål, blikkontakt og et klapp på skulderen handler ikke nødvendigvis om bruk av mye tid. Det handler mer om å være oppmerksom, delaktig og interessert i elevene og ikke minst om å utnytte tiden vi allerede har» (Nordahl 2010: 141).

Dette sitatet tar jeg med, fordi jeg synes de er viktig å få fram at relasjonsbygging aldri skal overses og nedprioriteres med argumentet «vi har ikke tid». Som Nordahl (2010) påpeker, er et fellesskap der vi ikke har tid til å kommunisere ikke et sosialt fellesskap. Å håndhilse på alle elevene om morgenen, kan være ett grep som tar lite tid og krefter (Nordahl, 2010).

Omtanke vises ved generell oppmerksomhet, og denne myke siden ved en autoritet skaper tillit (Roland, 2007). Roland (2011) beskriver en lærer som aktivt oppsøker eleven i klasserommet eller friminuttet, og hyppig benytter seg av «small talk». Han trekker fram viktigheten av å være genuint interessert i eleven (Roland, 2011).

Læreren spiller også en stor rolle når det kommer til elevenes opplevelse av mestring. Elevene får motivasjon når innsatsen deres blir anerkjent og belønt (Bergkastet et al., 2010). Ved å gi emosjonell støtte viser læreren at han eller hun tar medansvar for elevens mestring (Bergkastet et al., 2010). Ros og anerkjennelse er et av de kraftigste virkemidlene man som lærer har (Ogden, 2012). Å rose elever for positiv atferd er mer effektivt enn å irettesette negativ atferd (Ogden, 2012). Observasjonsstudier viser i følge Ogden (2012) at det roses for lite i de fleste klasserom. Ros er ikke virksom når elevene gjennomskuer at den brukes for å oppnå kontroll, eller er overdrevet. Det mest virksomme er når rosen er konkret, begrunnet og gis når det gjelder mer krevende aktiviteter enn vanlige rutiner. Spontan og oppriktig ros er det beste (Ogden, 2012). Ros øker sjansen for gjentakelse av positiv atferd (Bergkastet, 2009). Bergkastet (2009) framhever også viktigheten av at rosen er konkret og troverdig. Man bør alltid være bevisst på rosen sin funksjon, bruke den bevisst og lete etter framgang, innsats og gode egenskaper å rose (Bergkastet, 2009)

I tråd med det autoritative perspektivet legger Pianta (1999) vekt på at relasjonsbyggingen må være varm. Noe billedlig kan man si jo mer «kulde» vi møter, jo mer varme må vi gi. Selv om Pianta (1999) framhever dette med varme relasjoner til de vanskeligste elevene, sier han også at en støttende relasjon fra lærer til elev er viktig for alle elevene. Både når det er snakk om skoleprestasjoner, atferd og sosial kompetanse er en god lærer-elev-relasjon fordelaktig

(Pianta, 1999 og Hughes, 2002). Dette støtter godt opp under argumentasjonen min for å se på hvordan læreren forholder seg til alle elevene i klassen, ikke bare de utfordrende.

2.4.3 «Banking time».

«Banking time» er et sentralt begrep i forbindelse med relasjonsbygging. Slik jeg tolker Pianta (1999) er «banking time» en teknikk som først ble brukt for å forbedre forelder-barn-relasjonen. Prinsippene for «banking time» er så brakt til skolen. «Banking time» er 5-15 minutter alenetid med eleven på hans eller hennes premisser, helst daglig. Begrepet henspiller på at man fyller opp med positive erfaringer i «banken», som man kan dra nytte av i konflikter eller lignende. I utfordrende situasjoner vil en positiv lærer-elev-relasjon bidra til at man lettere får løst utfordringen, samt at relasjonen kan tåle det den blir utsatt for, uten å snu til en negativ tilstand (Pianta, 1999). Læreren bygger opp en «kapital» (gode relasjoner) for å ha noe å gå på i forbindelse med «uttak» (grensesetting). Enkelt sagt; relasjonsbygging er investering! Ogden (2012) bygger opp under dette ved å påpeke at det må være en klar overvekt av positive henvendelser og reaksjoner, slik at korrigerende ikke belaster relasjonen.

Nordahl (2010) er inne på noe som gir meg assosiasjoner til «banking time», uten at han bruker begrepet. Å verdsette enkelteleven, bruke humor, gi av seg selv og opptre troverdig er noen viktige faktorer for å komme i posisjon til eleven. Nordahl (2010) påpeker at læreren må få mulighet til å bli kjent med eleven for å komme i posisjon. I noen tilfeller ville det vært gunstig å være alene med eleven i positive situasjoner (Nordahl, 2010). Selv om han ikke kaller dette «banking time» kjennetegnes det av det samme, nemlig det å tilbringe hyggelig tid sammen for å bli kjent og styrke relasjonen. Nordahl et al. (2003) trekker fram at især elever med alvorlige atferdsvansker har godt av dette.

«Banking time» har en klar sammenheng med aksene i det autoritative perspektivet-modellen. «Banking time» er en teknikk for å komme høyt på relasjonsaksen. Ved hjelp av dette vil barnet lettere kunne akseptere når du setter grenser og går høyt på kontrollaksen.

Om jeg tolker Pianta (1999) rett, mener han at «banking time» i skolen er forbeholdt de vanskeligste elevene. Roland (2011) bekrefter dette, han framhever at denne formen for relasjonsarbeid er en god investering i forhold til aggressive elever. Endring i relasjonelle faktorer vil føre til endring i atferd (Bergkastet et al., 2010). Nordahl (2010) hevder at positiv alenetid med eleven kan muliggjøres om man omdisponerer ressurser i skolen noen timer.

2.5 Kombinasjonen:

Kombinasjonen av kontroll og relasjon handler, slik jeg tolker det om «... *when to lighten up and when to tighten up...*» (Walker, 2009:128). Walker (2009) framhever balansen mellom lærerkontroll og relasjonsbygging som veldig viktig. Det er kombinasjonen av disse, hvordan læreren beveger dynamisk seg mellom faktorene, som er det vanskeligste å mestre. Kontroll og relasjon for seg selv, er ikke tilstrekkelig. Walker (2009) legger ikke skjul på at kombinasjonen er svært vanskelig å gjennomføre i praksis. Å sette grenser er ikke så vanskelig, men å sette grenser på en omsorgsfull måte er verre (Walker, 2009).

Skal vi se tilbake til det autoritative perspektivets opprinnelse, påpekte også Baumrind (1991) at en god oppdragelsesstil handler om balanse mellom dimensjonene kontroll og relasjon.

Skal man øke den eneaksen, må man øke den andre. Jeg tenker at et eksempel fra skolehverdagen kan være at dersom læreren må utøve kontroll ovenfor en elev, for eksempel i forbindelse med konflikthåndtering, bør han «fille på» relasjonsaksen etterpå. Helt billedlig kan vi si at læreren beveget seg langt ut på kontrollaksen, og må dermed bevege seg tilsvarende langt ut på relasjonsaksen for å komme i balanse. Etter en henvendelse er det viktig at eleven merker at læreren ikke er sur. Læreren kan gjerne lete etter en naturlig anledning til hyggelig kontakt etterpå (Roland & Vaaland, 2011).

Hvis man ikke viser støtte og varme blir kontrollen utidig og tyngende (Roland & Vaaland, 2011). Roland og Vaaland (2011) påpeker at relasjoner, rutiner og normer påvirker hverandre, som elementer i en grunnmur. Slik jeg tolker dette blir faktorene en forutsetning for hverandre. Når støtte ligger i bunnen av relasjonen, blir kontroll gjerne oppfattet som en del av omsorgen (Roland & Vaaland, 2011). Kontrollen utøves ikke av hensyn til den voksne selv, men av omsorg til barnet, noe som fører til at kontrollen blir verdsatt (Roland et al., 2007). Det påpekes at det er lettere å ta imot og akseptere irettesettelse og hjelp fra en person som viser varme og empati. Derfor virker dette sterkt forebyggende mot uønsket atferd (Roland et al., 2007).

I sitt «Respekt»-hefte om problematferd i skolen konsentrerer Roland (2011) seg om håndtering av aggressive elever. Et av hans hovedprinsipp i håndteringen av disse elevene, er å utøve autoritativ klasseledelse. Han påpeker viktigheten av å jobbe langt ute på kontrollaksen. Intensiv grensesetting, struktur og forutsigbarhet er viktige stikkord. I likhet med Nordahl (2010), snakker Roland (2011) om å bruke relasjonsbygging for å komme i posisjon til grensesetting. Aggressive elever stiller høye krav til lærerens evne til å utøve

kontroll og relasjonsbygging. Elever med disiplinproblemer er vanligvis mer lojale ovenfor en lærer som de liker og har tillit til (Roland & Vaaland, 2011).

Å vise omsorg samtidig som en setter grenser, kan være utfordrende for læreren. Nordahl (2010) trekker fram at det ikke er noen motsetning mellom det å være en tydelig voksenperson og å ha gode relasjoner til elevene. Læreren må balansere mellom å skape struktur og gi elevene frihet. Når skal man sette grenser og stramme inn tøylene? Når skal man gi etter? Disse spørsmålene finnes det neppe noen fasitsvar på, men de er likevel viktige å diskutere. Nordahl (2010) hevder at graden av varme og hvor sterk kontroll som behøves avhenger av både eleven, faget og arbeidsmåte. Han trekker fram et sentralt poeng; selv om elevene har frihet og det demokratiske prinsippet råder, kan læreren ha kontroll i undervisningen. Dette tolker jeg som at selv om elevene får være med på å bestemme, reduserer ikke det nødvendigvis lærerens kontroll. En autoritativ lærer vil gripe inn, ta kontrollen og styringen om det blir nødvendig (Nordahl, 2010).

Rolands (2012) doktorgradsavhandling konkluderer med at lærerne har større problemer med å implementere relasjonsbygging-faktoren enn kontroll-faktoren. Dette er interessant, og gir oss et hint om at å kombinere varme og kontroll er lettere sagt enn gjort. Sola (2012) fant ut i sitt mastergradsprosjekt at den autoritative modellen var vanskelig å omsette til praksis, blant annet fordi det krever høy bevissthet over lengre tid (Walker 2009). Hun fant ut at stress og tid kan være ødeleggende faktorer når det gjelder arbeidet med å jobbe parallelt med aksene, det vil si kombinere dem og bevege seg dynamisk mellom dem. Man kan lett skli over til å jobbe med bare én av aksene (Sola 2012). Som vi har sett støttes dette av Walker (2009). Jeg vil senere gå inn på hva Sommer (2003) sier om dette komplekse samspillet.

2.6 Hvilket utbytte gir autoritativ klasseledelse?

I de foregående underkapitlene har det vært uunngåelig å sveipe innom hvorfor autoritativ klasseledelse er hensiktsmessig. Her vil jeg dog forsøke å samle det jeg anser som kjernen.

Jeg har allerede presentert mye av essensen i Baumrinds (1991) forskning. Barna som vokste opp i autoritative hjem hadde best resultater både på faglige og sosiale faktorer, hadde best selvkontroll og var prestasjonsorienterte. Nordahl et al. (2003) er tydelige på at en autoritativ lærer har mulighet til å påvirke elevene positivt når det gjelder faglig og sosial kompetanse, samt atferd. Det er i følge Wentzel (2002) godt dokumentert at en god lærer-elev-relasjon påvirker barnets akademiske og sosiale utvikling på en positiv måte.

Hughes (2002) er opptatt av å få fram at en sterk relasjon mellom lærer og elev fungerer som en slags buffer for barn med skolevansker. Tidlig positiv lærer-elev relasjon er spesielt viktig for elevene som kommer til skolen med lav akademisk og lav sosial kompetanse (Hamre & Pianta, 2001, ref. i Walker, 2009). En god relasjon vil ha positiv effekt på de akademiske prestasjonene, i tillegg til at den beskytter barnet mot negativ påvirkning fra jevnaldrende. En autoritativ lærer vil bidra til å gi barnet høyere selvtillit (Hughes, 2002). I sin studie så han på om det er impulser fra medelever eller skolen som påvirker barnet mest. Det svært interessante er at han fant ut at lærerens ledelsesstil og klasseromspraksis overstyrte impulser fra jevnaldrende, både faglige og sosiale. Hughes (2002) konkluderer med at autoritativ klasseledelse gir bedre akademiske resultater og positive sosiale forhold til medelever, samt høyere selvtillit. Funnene fra Hughes (2002) studie viser oss hvor viktig og betydningsfull lærerens ledelsesstil faktisk er. Autoritativ lærerstil er fordelaktig for alle typer elever, men basert på Hughes (2002) vil det især for de som er svake faglig bety mye.

Walker (2009) beskriver hvordan en varm relasjon mellom lærer og elev, preget av forpliktelse til elevens atferd og læring, kan påvirke prestasjoner og sosial tilpasning hos eleven. I sin studie så Walker (2009) systematisk på hvordan lærere praktiserte ulike lærerstiler. Hun så på tre lærere som representerte ulike stiler: Én autoritativ, én autoritær og én ettergivende. Elevene i klasserommet med den autoritative læreren var mer engasjerte, hadde bedre selvfølelse, viste mest motivasjon og økte mest akademisk sett. Høy grad av kontroll og god støtte med positive tilbakemeldinger var noen av kjennetegnene i klasserommet. Elevene i klasserommet med den autoritære læreren viste lavest grad av motivasjon, mens elevene i klasserommet med den ettergivende læreren viste lavest grad av prestasjon.

Wentzel (2002) undersøkte om god oppdragerstil i hjemmet kan overføres til en god lærerstil. Jeg har allerede nevnt at de to dimensjonene kontroll og relasjon først var tiltenkt å gjelde ulike oppdragerstiler (Baumrind, 1991), men senere overført til skolen (Wentzel, 2002). Fokuset i studien var undervisningsstiler og student justering i ungdomskolen. Ved å benytte informasjon fra hele 452 sjetteklassinger, fant hun ut store forskjeller i motivasjon, atferd og prestasjon. Wentzel (2002) konkluderer med at høye forventninger har stor betydning for elevens mål og interesser. Motsatt vil dårlig respons fra lærere påvirker skoleprestasjoner og atferd negativt. Vi ser altså at læreren har stor påvirkning på elevens kompetanse og utvikling. Ulike undervisningsstiler kan være med på å forklare de store variasjonene når det gjelder motivasjon, prestasjon og sosial atferd. En lærer som arbeider ut fra det autoritative

perspektivet vil dermed kunne påvirke eleven på en positiv måte. Å stille høye forventninger til elevene synes å være en viktig faktor. Dessuten er det sentralt at eleven oppfatter læreren som rettferdig og konsekvent. Wentzel (2002) konkluderer med at dimensjonene kontroll og relasjon påvirker eleven til en positiv skoletilpasning.

Når regler fungerer i en klasse blir hverdagen mye enklere og bedre, både for elever og lærer. Den regelstyrte atferden forebygger uro og fremmer et godt miljø (Ogden, 2012). En lærer med autoritet vil dessuten være i stand til å styre tidsbruken bedre enn en som ikke har det (Nordahl, 2012). Nordahl (2012) ser på autoritativ klasseledelse som noe som gir en tidsgevinst, og som frigjør tid til læring.

Autoritativ klasseledelse kan redusere mobbing (Roland, 2007). Dette begrunnes med at læreren ledelsesstil påvirker mobberne både direkte og indirekte. Klasseledelse har direkte betydning for omfanget av mobbing. Indirekte vil et positivt læringsmiljø være en buffer mot mobbing i seg selv. En lærer som er tydelig og myndig vil kunne formidle at mobbing ikke aksepteres, noe som kan stoppe potensielle mobbere. I tillegg vil varmen og støtten de potensielle plagerne får fra læreren kunne skape lojalitet (Roland, 2007). En autoritativ lærer kommer i posisjon til eleven, noe som er nyttig når mobbesaker skal løses. Kort sagt hevder Roland (2007) at en autoritativ lærer vil ha større gjennomslagskraft i mobbehåndtering, samt at lederstilen i seg selv fungerer forebyggende.

Roland og Vaaland (2011) sier noe om hvordan konsentrasjonen økes når læreren setter en tydelig standard for rutiner, relasjoner og normer, slik at elevene vet hva de skal forholde seg til. I tillegg legger de fram hvordan respektfull støtte og kontroll fører til at elevene føler at læreren bryr seg og følger med (Roland & Vaaland, 2011).

2.7 Å overføre det autoritative perspektivet til praksis.

Walker (2009) sier at til tross for stor enighet om at læring handler om å møte både elevenes intellektuelle og sosiale behov, er dette vanskelig å gjennomføre i praksis. Hun viser blant annet til en longitudinell studie i USA, der 2,500 elever ble fulgt i tre år, og fokuset var på interaksjonen mellom den sosiale og den akademiske dimensjonen. Kort sagt fant Pianta (2007, ref. i Walker, 2009) ut blant annet at kun 7% av elevene opplevde konsekvent *både* god undervisning og et sunt miljø emosjonelt sett. Selv om et klasserom var intellektuelt sett stimulerende, var det ikke nødvendigvis slik at elevenes emosjonelle og sosiale behov ble møtt (Pianta 2007, ref. i Walker, 2009).

Jeg har tidligere presentert Baumrind (1991) sin modell over de fire ulike oppdragsstilene. Det er viktig å få fram at dette er modeller av virkeligheten. Baumrind (1991) fanger opp generelle tendenser med disse kategoriene, men Sommer (2003) kritiserer henne for å være for rendyrkende og prototypisk. Slik jeg tolker Sommer (2003) mener han at kategoriene er gode å ha som et utgangspunkt, men at det hele må nyanseres. Modellen er for det første for generell og kontekstfri, og den tar for det andre lite hensyn til en rekke relevante faktorer (Smetana, 1994, ref. i Sommer, 2003). Hva som påvirker foreldrenes oppdragerstil er mye mer komplekst enn hva Baumrinds modell får fram. Jeg tenker at poenget til Sommer (2003) er at oppdragelse i virkeligheten er såpass komplekst og faktoravhengig at det blir for enkelt å lage fire kategorier med visse kjennetegn.

Når vi leser Baumrind får vi inntrykk av at den voksne reagerer på samme typiske måte i alle situasjoner (Sommer, 2003). For eksempel vil en som er ettergivende alltid være det, mens en autoritativ voksen alltid vil balansere mellom kontroll og varme. Det er lett å tenke seg til at virkeligheten neppe er så simpel. Sommer (2003) setter søkelyset på at valg av det han kaller disiplinær strategi avhenger av hvilken situasjon man er i, og måten barnet går over grensen. Selv om man egentlig er en autoritativ voksenperson, kan stressende situasjoner gjøre at man blir ettergivende eller kanskje autoritær. Sommer (2003) sin kritikk av Baumrind kategoriske modell gir oss et hint av at en lærer, uansett hvor god og autoritativ han er, kan bevege seg mellom ulike stiler på grunn av ulike situasjoner. Foreldre og lærere er langt mindre stabile i sin oppdragerstil enn det Baumrind gir uttrykk for. Situasjoner her og nå framkaller ulike reaksjoner hos den voksne (Sommer, 2003). Nordahl (2010) trekker også fram at få eller ingen lærere vil være i stand til å utøve én av klasseledelsesformene til enhver tid.

Tross Baumrind (1991) sin anerkjennelse og innflytelse har hun i følge Sommer (2003) ikke undersøkt hvordan oppdragelsen påvirker av situasjonsfaktoren. Hun tar ikke med den voksne sin intuitive vurdering av hva som er best å gjøre her og nå. En lærer må ta utallige valg i løpet av skoledagen, og det kan tenkes at mange av disse er intuitive «her og nå»-avgjørelser. Sommer (2003) påpeker likevel at voksenpersonens langsiktige mål med barnet spiller en stor rolle med tanke på oppdragelsen. Selv om man gjerne velger strategi påvirket av «her og nå»-situasjonen, tolker jeg det slik at det viktigste er at man jevnt over er en autoritativ voksen.

Sommer (2003) er opptatt av å få fram at poenget hans er ikke å framstille den voksne som hjelpeløst styrt av «her og nå»-situasjonen, men å nyansere Baumrinds (1991) kategorier. De

er gjenkjennelige og viser generelle mønstre, men Sommer (2003) hevder vi bør være forsiktige med å anvende dem som stereotypiske karakteristika av barn-voksen-relasjonen.

Noe annet Baumrind får kritikk for er at hun tilsynelatende oppfatter påvirkningen fra den voksne som en avgjørende enkeltårsak når det gjelder kompetanseutvikling. Baumrind (1991) sin forskning viser en viss korrelasjon mellom oppdragelse og barnets psykologiske utvikling. Barnets personlighet kan også påvirke reaksjonene hos den voksne (Sommer, 2003). I et klasserom med mange elever, kan det lett tenkes at læreren reagerer ulikt på elever, nettopp fordi de er forskjellige.

Som vi ser er det komplisert å vite hva man konkret skal gjøre i ulike situasjoner. Det finnes uendelig mange muligheter å kombinere relasjon og kontroll på, og det er en vanskelig oppgave for læreren å vite hva han skal gjøre når, og i hvilke situasjoner (Roland, 2012). Modellen til Baumrind (1991) blir således et svært forenklet bilde av den kompliserte virkeligheten.

3.0 Metode

I dette kapittelet vil jeg starte med å si noe om hva som kjennetegner kvalitativ metode, og hvilke fordeler som ligger i å kombinere observasjon og intervju. Deretter vil jeg si noe om hvorfor jeg valgte observasjon, og hvordan prosessen foregikk. Etterpå tar jeg for meg hvorfor jeg valgte intervju, og hvordan intervjuprosessen ble gjennomført. Jeg vil så ta for meg hvordan dataene på systematisk vis er analysert, og hvordan datamaterialet er kvalitetssikret med tanke på validitet, reliabilitet og overførbarhet. Til slutt trekker jeg fram etiske sider ved studien og eventuelle feilkilder.

Forskning handler om å oppnå sikker viten. Det finnes mange typer viten og mange framgangsmåter for å komme fram til viten. Forskning kan ha ulike formål, for eksempel å søke etter ny viten, teste om eksisterende kunnskap fremdeles er gyldig, beskrive eller kartlegge et temaområde eller forklare og forstå fenomener (Lund & Haugen, 2006).

Metode handler om hvilken framgangsmåte du benytter deg av (Lund & Haugen, 2006). Metodologi gjelder hele perspektivet forskeren har i møte med temaet han forsker på (Rødne, 2009). Samfunnsvitenskapelig metode handler om hvordan vi kan få fram informasjon om den sosiale virkeligheten, folks hverdagsvirkelighet. Vi må samle inn, analysere og tolke data. Dataene er ikke selve virkeligheten, men representasjoner og en gjenspeiling av den.

3.1 Kvalitativ forskningsmetode

I samfunnsvitenskapelig metode skiller vi mellom kvantitativ og kvalitativ metode. Kvantitativ metode er for eksempel spørreundersøkelser og forbindes gjerne med data som kan tallfestes, struktur og lite fleksibilitet. Kvalitativ metode er mer fleksibel og åpen og handler om data i form av tekst (Johannessen et al., 2010). I følge Postholm (2010) er det vanligst å benytte seg av intervju eller observasjon.

Kvalitativ metode er vanskelig å definere, fordi den ikke går ut fra en entydig teori eller paradigme (Denzin & Lincoln, 2005). Stikkord i forbindelse med kvalitativ forskning er helhetsforståelse, å gå i dybden og nærhet til den/dem som studeres (Johannessen et al., 2010). Kvalitativ forskning innebærer å framheve prosesser og meninger, som ikke kan måles kvantitativt (Denzin & Lincoln, 2005). Denzin og Lincoln (2005) hevder at kvalitative studier ble skapt med utgangspunkt i ønsket om å forstå «den andre». Lund og Haugen (2006) mener at et særtrekk ved kvalitativ forskning er at forskeren forholder seg subjektiv og innfølede til

informantens opplevelse. Et annet særtrekk er at det vanligvis benyttes et lite utvalg informanter i kvalitativ forskning, som en konsekvens av den sterke dybdefokuseringen (Lund & Haugen, 2006).

Postholm (2010) setter søkelyset på at selv om kvalitativ forskning er mindre strukturert enn kvantitativ forskning stilles store og varierte krav til den kvalitative forskeren. Forskeren er det viktigste forskningsinstrumentet i kvalitativ forskning (Postholm, 2010).

Johannessen et al. (2010) er tydelig på at problemstillingen bestemmer valg av metode. Mitt mål var å finne ut hvordan en dyktig lærer praktiserer autoritativ klasseledelse. Jeg ønsket en dyptgående innsikt i hva akkurat den lærer gjør som er bra. I kvalitativ forskning har man bedre mulighet til å oppnå en dybdeforståelse av det aktuelle fenomenet enn i kvantitativ metode (Lund & Haugen, 2006). Dermed var det best for meg å velge kvalitativ metode.

3.1.1 Å kombinere observasjon og intervju

Å planlegge metodevalg er viktig for at validiteten skal bli best mulig (Lund & Haugen, 2006). Min hovedmetode er observasjon, og intervju fungerer som supplement. Rødne (2009) hevder at det er vanlig å benytte observasjon som et tilleggsverktøy sammen med kvalitativt intervju. Fangen (2010) bekrefter at det er relativt vanlig å kombinere deltakende observasjon med kvalitativt intervju. Denzin og Lincoln (2005) legger vekt på at intervju og observasjon har en utfyllende effekt på hverandre.

Jeg ser flere fordeler med å kombinere disse forskningsmetodene. Som Fangen (2010) påpeker, kan jeg dra nytte av at de to ulike metodene gir grunnlag for forskjellige typer data. Du kan sjekke om de sier det de gjør, eller omvendt. Intervju kan brukes for å validere observasjonsmaterialet og man kan bruke intervjuet til å konfrontere observasjonene (Fangen, 2010). Å observere før intervjuet gir et godt grunnlag for å stille hensiktsmessige spørsmål, fordi du kjenner feltet og informanten (Fangen, 2010). Som Postholm (2010) påpeker er hensikten med kvalitative studier å forstå kompleksiteten på feltet.

I sin doktorgradsavhandling fant Rødne (2009) blant annet ut at en typisk tendens er at det blir skrevet for generelt om metodedelen. Mange skriver lite om hvordan faktisk de gjør det og refleksjonene rundt metodevalgene. Med bakgrunn i dette har jeg valgt å skrive generelt om kvalitativ metode, observasjon og intervju, men jeg har forsøkt å legge fokuset på hva jeg har gjort i min studie.

3.2 Observasjon

Johannessen et al. (2010) sier at data fra observasjon vanligvis er detaljerte beskrivelser av atferd eller handlinger, menneskelige aktiviteter og samhandling. Å observere hva mennesker gjør, framfor å la dem si hva de gjør, kan være en viktig kilde. Johannessen et al. (2010) hevder også at å observere et fenomen direkte kan være nyttig for å forstå kompleksiteten i situasjoner. Fangen (2010) sier at én av fordelene med observasjon er at du som forsker kan beskrive hva folk sier og gjør uten at det er strukturert av forskeren.

Å observere er et hverdagsord som kan bety se, følge med eller oppdage. Observasjon er en del av menneskets natur, det er noe vi ved hjelp av sansene våre gjør hele tiden, bevisst og ubevisst. I forskningen tar vi derimot begrepet et steg videre. Observasjon er ikke lengre tilfeldig sansing, men systematisk tilegning av ny kunnskap (Johannessen et al., 2010).

Forskeren som observerer kalles gjerne observatør, og rollen innebærer å beskrive dagligdagse hendelser så grundig som mulig, samt forsøke å forstå dem. Ved å erfare, se og lytte registrerer observatøren sine iakttagelser (Johannessen et al., 2010). Observatøren utfører observasjonen i det vi på fagspråket kaller felten. Settingen er det konkrete stedet hvor observasjonen finner sted.

3.2.1 Hvorfor observasjon?

Johannessen et al. (2010) trekker fram at observasjon er en gunstig metode når man ønsker direkte tilgang til det man skal studere. Med deltakende observasjon kommer forskeren nærmere inn på menneskene han studerer enn med andre forskningsmetoder (Fangen, 2010). En klar fordel med observasjon er at du sikrer deg informasjon som deltagere ikke vil snakke om i et intervju (Fangen, 2010). Robson (2002) anbefaler å studere fenomener i praksis. Jeg ønsker å studere hvordan klasseledelse praktiseres, og derfor var observasjon et naturlig valg. Formålet er å finne ut hvordan det faktisk gjøres, ikke hvordan det sies at det gjøres. Metoden er tidskrevende, men for å kunne finne et best mulig svar på forskningsspørsmålet mitt anså jeg det som verdt tidsbruken.

Å observere gir deg mulighet til kunnskap gjennom førstehånds erfaringer (Fangen, 2010). Fangen (2010) hevder at slike erfaringer bringer deg nærmere virkeligheten og kunnskapen du får om den blir mer personlig.

Kunnskap er ikke alltid formulerbar (Johannessen et al., 2010). Dette er et svært viktig poeng, og et av hovedargumentene mine for å velge observasjon som metode. «*Det er ikke sikkert at det vi sier at vi gjør, er det vi faktisk gjør*» (Johannessen et al., 2010:119). Å observere en setting kan gi meg informasjon på flere nivå. En av årsakene til dette er at jeg som forsker kan reflektere gjennom hele prosessen, fordi jeg er plassert i den naturlige settingen. Forskeren kan gjøre verdifulle refleksjoner der og da, og når dataene fortolkes i ettertid (Johannessen et al., 2010). Fangen (2010) synes å være enig i dette, hun påpeker refleksjon og selvransakelse som viktige sider ved observasjonsarbeidet. Inntrykkene og følelsene kan brukes som en del av datamaterialet (Fangen, 2010). Fuglestad (2007) hevder at feltarbeid har en emosjonell dimensjon.

Når man benytter observasjon som metode gjennomføres datainnsamlingen av forskeren selv, og han eller hun blir dermed et filter som dataene må passere. Med andre ord; mennesket er instrumentet. Johannessen et al. (2010) trekker fram at menneskets unike egenskaper, gjør at det egner seg til å samle inn data ved hjelp av observasjon. Menneskets sensitivitet gjør at det kan fange opp kroppsspråk til den eller de som observeres. Mye informasjon kan ligge i det som ikke sies, men vises (Johannessen et al., 2010). Dette bidrar til at informasjon på flere nivå kan hentes inn.

Et annet viktig poeng er at mennesket er i stand til å se fenomener i et helhetlig perspektiv. Sammenhenger som åpenbarer seg underveis kan fanges opp, selv om den ordentlige analysen foregår i ettertid. En forsker kan oppfatte kompleks informasjon og evne å se denne i lys av konteksten (Johannessen et al., 2010). Når man observerer noen over lengre tid er det lettere å få et helhetlig bilde av fenomenet, noe som gir et bedre utgangspunkt for tolkninger (Fangen, 2010). I tillegg påpeker Fangen (2010) at observasjon kan gjøre deg følsom for de mindre åpenbare sidene ved det du studerer.

Kort sagt kan observasjon gi tilgang på informasjon som ville vært vanskelig og fått fram ved hjelp av annen metode.

3.2.2 Gjennomføring av observasjonen

Observasjon innebærer i følge Johannessen et al. (2010) å gå inn i, være til stede i og forlate felten. Å observere hverdagen i klasserommet er det Johannessen et al. (2010) kaller en naturlig setting. Lund og Haugen (2006) kaller det naturlig observasjon eller feltobservasjon, fordi det finner sted i informantens naturlige miljø. Fenomenet som skal studeres, gir like mye

mening ut fra sine omgivelser som ut fra fenomenet selv (Johannessen et al., 2010).

Klasseledelse kan umulig observeres som noe separat, det foregår i aller høyeste grad i samspill med noe.

I min studie har jeg valgt å studere én lærer. Selv om jeg observerer hele settingen (klasserommet), er det læreren som aktør som er mitt avgrensa observasjonsobjekt. Årsaken til at jeg valgte å observere én lærer i relativt mange timer, istedenfor å observere flere lærere, er at jeg etterstrebet å få et dypdykk i hvordan akkurat den læreren jobber. Jeg tenker at autoritativ klasseledelse må forstås helhetlig, og jeg tror ikke å observere enkelttimer ville gitt meg samme innblikk i hvordan læreren jobber. I tråd med det som kjennetegner kvalitative metoder, ønsket jeg å få mye informasjon om et begrenset antall personer (Postholm, 2010).

Å få tilgang til felten er et steg i forskningsprosessen. I mitt tilfelle henvendte jeg meg direkte til rektor ved en skole i Stavanger. Rektor ble derfor den Johannessen et al. (2010) kaller for døråpner og Fangen (2010) betegner som portvakt. Jeg la fram problemstillingen min og spurte om dette var noe skolen kunne være interessert i å være med på. Rektor gav meg positiv respons på forespørselen. Jeg spurte om hvem som er en av de dyktigste lærerne på skolen. Den læreren som rektor kom fram til ble så kontaktet, først av rektor, så av meg. I første omgang hadde vi en muntlig avtale, ved en senere anledning mottok læreren informasjonsskriv og samtykkeskjema. Vi ble enige om å observere omtrent halvparten av undervisningstidene hver uke over en tre ukers periode. Noen av timene var vanlige klasseromstimer, mens andre timer var med en liten gruppe elever. Jeg kom i samråd med læreren fram til hvilke timer som ville være mest nyttige for meg å delta som observatør i.

Når det kommer til min egen deltakelse i felten, vil jeg definere den til å være observerende deltaker. Fangen (2010) bruker begrepet deltakende observasjon, slik jeg tolker henne er dette synonymt med feltarbeid, det vil si å være ute i felten blant deltakerne i situasjonen slik som er naturlig for dem. Hun legger ikke noen føringer hvorvidt observasjonen er skjult eller åpen i dette begrepet, men sier at deltakende observasjon kan sees på som en skala som går fra å kun observere til å kun delta.

Fangen (2010) setter søkelyset på kombinasjonen mellom deltagelse og observasjon. Jeg deltok som tolærer i settingen jeg observerte, noe som var en naturlig rolle å tre inn i. Fuglestad (2007) drøfter rundt dette med å utvikle sin rolle i felten, at å være på besøk kan være rart og skape en motstand. I mitt tilfelle følte ikke jeg meg som noe truende «fremmedelement» verken for læreren eller elevene. Ved å være deltakende fikk jeg nærhet til

felten og situasjonene jeg ønsket å observere (Johannessen et al., 2010). Johannessen et al. (2010) trekker fram at det er visse farer med å gå inn som deltakende observatør. Den ene er at det er lett å bli så deltakende at å konsentrere seg om observasjonene kommer i andre rekke. Fangen (2010) beskriver dette som å «bli en av de innfødte». Dette var jeg oppmerksom på da jeg gjennomførte observasjonen. Samtidig som jeg gjerne ville delta og hjelpe til, prøvde jeg til tider å holde meg litt tilbake for å få konsentrert meg om det jeg skulle observere.

Balansegangen mellom å delta som lærer og være observatør var litt krevende i starten. Ved å være i en klasse over tid blir man naturlig nok engasjert, så å forsøke å holde litt avstand var nyttig for å ha en åpen holdning til feltet og se situasjonene utenfra. Johannessen et al. (2010) sier at det kan være vanlig å variere rollen sin. En forsker kan variere sitt engasjement mellom å være observerende deltaker og tilstedeværende observatør. Det er i følge Fangen (2010) ikke et spørsmål om enten-eller (deltakelse eller ikke deltakelse).

Én av utfordringene med å opptre som deltakende i felten, er vekslingen mellom innsiden og utsiden (Fangen, 2010). Man erfarer og forstår fra innsiden, men skal kunne beskrive det på en måte som «outsidere» skjønner. Jeg tolker Fangen (2010) dithen at å være så tett på informanten(e), samtidig som en må evne å tre ut og tolke det man så utenfra, er krevende. Et ord for å beskrive dette kan være ulik perspektivtaking.

I min studie opererte jeg med fullstendig åpenhet. Dette innebærer at alle i felten vet at de blir observert (Johannessen et al., 2010). Læreren og foreldrene til elevene fikk informasjonsskriv med samtykkeerklæring. I tillegg presenterte jeg meg og forklarte på en forståelig måte for elevene at jeg var der for å se på hvordan læreren jobbet.

Johannessen et al. (2010) og Fangen (2010) drøfter når det er riktig å trekke seg ut fra felten. I mitt tilfelle hadde jeg satt en egen tidsfrist, på bakgrunn av at masteroppgaven skal fullføres innen en viss dato. I samarbeid med veileder anslo vi at tre uker ville være nok til å få ordentlig kjennskap til lærerens måte å arbeide med klasseledelse på. Dersom mønstre blir bekreftet og man merker at det er ikke så mye ny informasjon å hente, er det på tide å avslutte. I uke tre oppdaget jeg at jeg ikke fikk hentet inn så mye ny informasjon, men at det jeg allerede hadde notert meg ble bekreftet og jeg opplevde at jeg kom til det Fangen (2010) kaller et metningspunkt.

3.2.3 Å dokumentere observasjonene

Observasjonsnotatene utgjør datamaterialet, og derfor er det viktig at de er gode (Fangen, 2010). For å kunne analysere og tolke dataene på tilfredsstillende måte må dataene registreres. Det er vanlig å skrive ned det som skjer under eller etter observasjonen. Johannessen et al. (2010) nevner også at lyd- og filmopptak er mulig, men dette utelukket jeg på bakgrunn av at det ikke følte nødvendig og at det lett kunne oppleves som overvåkende og ubehagelig for læreren jeg skulle observere.

Å holde fokus på det man skal holde fokus på er lettere sagt enn gjort i observasjonsstudier. Johannessen et al. (2010) legger fram at det kan være lett å gå seg vill, fordi alt virker som interessante observasjoner. Fangen (2010) legger fram at faren er ofte at man prøver å rapportere alt, noe som blir en byrde når du senere skal analysere materialet systematisk. Det er viktig å holde fast på forskningsspørsmålet og være bevisst på hva slags data man behøver for å finne svar på det.

Et hjelpemiddel for å holde fokus ble for meg observasjonsguiden, et skjema med forhåndsbestemte kategorier. Selv om jeg opererte med disse kategoriene, forsøkte jeg å nærme meg felten på en åpen måte og med fleksibilitet. Jeg var ikke låst i kategoriene jeg hadde sett meg ut, men de fungerte som en strukturerende guide for meg. Jeg visste hva jeg skulle se etter, men var villig til å endre litt fokus dersom noe uforutsett skulle vise seg å være av nærmere interesse.

Jeg noterte delvis direkte på observasjonsguiden og delvis ustrukturert på et annet ark. Der og da var det ikke alltid tid til å tenke på hvor det jeg observerte hørte hjemme, derfor var det tidvis mer hensiktsmessig å skrive det raskt ned, og heller kategorisere det etterpå. Jeg noterte konkrete hendelser og replikker under observasjonen, og en mer generell og helhetlig oppfattelse med fortolkninger etterpå. Johannessen et al. (2010) er tydelig på at feltnotater alltid må gjøres parallelt med observasjonen, man må aldri vente med å notere. Fangen (2010) trekker fram at én av fordelene med gode observasjonsnotater, er at du kan lese gjennom de flere ganger og dermed se nye meninger og finne nye betydninger i det du observerte.

Tiden etter observasjonen er kritisk, fordi det er da forskeren husker best det han har observert (Johannessen et al., 2010). De dagene jeg observerte flere timer etter hverandre, brukte jeg friminuttene framfor å ta alt i slutten av dagen. Jeg noterte alt manuelt, og passet på at notatene ikke lå synlige for andre enn meg.

Alle feltnotatene mine ble datert (dato og time) og jeg noterte hvor det skjedde, hvilket fag det var og antall elever (når det var mindre grupper). Fangen (2010) sier at notatene må være beskrivende og grundige, for at leseren skal kunne tillate leseren å tre inn i situasjonen og forstå hva som skjedde der. Samtidig som jeg forsøkte å fange opp de generelle trekkene, var jeg oppmerksom på ikke å bruke for brede og generaliserende kategorier. Fangen (2010) anbefaler direkte og konkrete kategorier. Likevel må det sies at det er en balansegang her. Blir man for detaljert, sitter du igjen med endeløse notater som er lite nyttige. Jeg vil oppsummere det til at en må være grundig, men samtidig selektiv. Alt er ikke interessant for problemstillingen.

Jeg forsøkte å holde meg mest mulig objektiv og beskrivende når jeg noterte. Rødne (2009) trekker fram at det å være objektiv er for mange en forutsetning for tillit. Objektivitet handler om å vise til faktiske funn (Rødne, 2009). Fangen (2010) hevder at gode beskrivelser forklarer hva som skjedde, snarere enn vurderinger av hva som skjedde.

3.3 Intervju

Rødne (2009) sier at tendensen er at mer eller mindre hele metodekapittelet handler om møtet mellom forskeren og informanten. Derimot drøftes det for lite hvorfor man har valgt intervju som metode. Med bakgrunn i dette skal jeg forsøke å begrunne dette, framfor å ta med alle detaljene om selve intervjusituasjonen.

En kvalitativ forsker har som mål å forstå felten, og intervju kan hjelpe til å utvikle denne forståelsen (Postholm, 2010). «*Hvis du vil vite hvordan folk oppfatter verden og livet sitt, hvorfor ikke spørre dem?*» (Kvale & Brinkmann, 2009:19). Intervju er en fleksibel og tilpassningsvennlig metode, som en kan benytte for å få tak i mye viktig informasjon (Robson, 2002). Et intervju går ut på at forskeren stiller spørsmål og lytter til hva folk selv forteller om livsverdenen sin. Forskningsintervjuet bygger på samtale om dagliglivet, men intervju er noe mer enn en samtale. Robson (2002) hevder at det er noen elementer som skiller intervjuet fra å være en vanlig samtale: I et intervju har man et formål, en bevisst hensikt, nemlig å få tak i informasjon om det man studerer. Kvale og Brinkmann (2009) kaller forskningsintervjuet en profesjonell samtale. For enkelthets skyld bruker jeg ordet intervju, men det vil alltid være forskningsintervju jeg sikter til. Forskningsintervjuet går dypere inn i temaet enn en spontan hverdagsamtale (Kvale & Brinkmann, 2009). Hensikten er å få fram beskrivelser av hverdagsverdenen til informanten (Johannessen et al., 2010).

I interaksjonen mellom intervjuer og intervjuobjekt konstrueres kunnskap i samspill. Intervju bærer gjerne preg av dialog, snarere enn spørsmål-svar (Johannessen et al., 2010).

Rollefordelingen i intervjuet er sentral. Partene er ikke likestilte, fordi intervjueren stiller spørsmål og kontrollerer situasjonen.

3.3.1 Hvorfor intervju?

Metode betyr i følge Kvale og Brinkmann (2009) «veien til målet». Hvordan kan intervju bidra til at jeg finner svar på mitt forskningsspørsmål? Mens jeg i observasjonen fikk se og oppleve hvordan læreren utførte klasseledelse, kan intervjuet bidra som supplement.

Hensikten med intervjuet var å få utdypet noe av det jeg observerte, få spørre om forhold som ikke var lette å avdekke ved hjelp av kun observasjon, la læreren få mulighet til å forklare sine valg, la hennes refleksjoner bidra til forståelse og ikke minst få bekreftet det jeg hadde sett.

Postholm (2010) anbefaler å notere ned spørsmål under observasjonen, som kan være et utgangspunkt for intervjuet, noe som jeg gjorde. Observasjonen skapte sånn sett spørsmål.

Johannessen et al. (2010) nevner en rekke fordeler med å velge intervju som metode. Ved å snakke, lytte og stille spørsmål får man blant annet tak i menneskers kunnskap og erfaringer. Hva slags kunnskap læreren jeg observerte har om klasseledelse og hvilke erfaringer hun har, var nyttig å finne ut for problemstillingen min. Intervju kan avdekke noe av dette, men det er begrenset hvor mye informanten husker og klarer å uttrykke muntlig. Derfor er det bra at intervjuet fungerer som supplement og ikke eneste metode. Johannessen et al. (2010) nevner at intervju kan fungere som supplerende metode, når man ønsker å se forskningsspørsmålet fra et annet perspektiv. En annen fordel med å benytte intervju er at jeg som forsker kan skreddersy intervjuet til informantens situasjon. På grunn av observasjonen i forkant hadde jeg god mulighet til å spørre om forhold jeg hadde observert og ønsket å vite mer om. Som Johannessen et al. (2010) sier er sosiale fenomener komplekse, og jeg anså å benytte intervju som supplerende metode som nyttig for å komme til bunns i problemstillingen.

3.3.2 Gjennomføring av intervjuet

Intervjuet dreide seg naturlig nok om autoritativ klasseledelse, der kategoriene som utkrystalliserte seg etter observasjonen ble brukt som utgangspunkt for å strukturere spørsmålene: Tydelighet og struktur, regler og rutiner, korrigerende, faglig støtte, anerkjennelse, å se eleven, varm grensesetting og balanse.

Jeg brukte en semistrukturert intervjuguide (se vedlegg). Når man benytter denne typen intervjuguide, har man en rekke temaer som skal dekkes, forslag til spørsmål og samtidig en åpenhet når det gjelder endringer i rekkefølgen, formulering av spørsmål. Man kan også stille oppfølgingsspørsmål og bevege seg litt ut forbi den planlagte «løypa» (Kvale & Brinkmann, 2009). Noen av spørsmålene var generelle, mens andre direkte knyttet til det jeg hadde sett og ønsket å utdype. Jeg var bevisst på hva som var hensikten med hvert enkelt spørsmål. I tråd med Kvale og Brinkmanns (2009) anbefaling prøvde jeg å holde spørsmålene korte og enkle. Robson (2002) anbefaler å formulere spørsmålene på en klar og ikke-truende måte.

En intervjuguide er som et manuskript (Kvale & Brinkmann, 2009), men jeg tenker at det er viktig å løsrive seg litt fra det og opptre naturlig, for ikke å skape en anspent stemning. Jeg fulgte i hovedsak spørsmålene jeg hadde satt opp, men i noen tilfeller var det naturlig å hoppe over spørsmål, fordi de allerede hadde blitt besvart. Andre ganger var det naturlig og nyttig å stille oppfølgingsspørsmål. Jeg følte balansen mellom å forholde seg til intervjuguiden, og bevege seg litt fritt og spontant fungerte bra.

Kvale og Brinkmann (2009) setter lys på viktigheten av de første minuttene i intervjuet. I mitt tilfelle var kontakten skapt på forhånd, noe som bidro til en avslappet stemning. Jeg etterstrebet at intervjuet skulle oppleves som en samtale, framfor et høytidelig intervju. Kvale og Brinkmann (2009) oppfordrer til å introdusere intervjuet med en brifing. Jeg informerte i starten av intervjuet hvordan det skulle foregå, hva slags kategorier jeg skulle innom, hvor lenge det skulle foregå og minnet om at formålet med studien er å se på hva hun gjør som er bra. Jeg opplyste om at jeg brukte lydopptaker, men at dette ville bli slettet etter bruk. Alt dette visste informanten på forhånd på grunn av informasjonsskrivet, men i tråd med Kvale og Brinkmann (2009) er det lurt å minne om det før intervjuet starter.

Under intervjuet var jeg bevisst på å vise at jeg lyttet aktivt, forstår og er interessert i det informanten sier. En typisk felle å gå i er at intervjueren snakker for mye og lytter for lite (Robson, 2002). Jeg forsøkte å ha et avslappet, imøtekommende og engasjert kroppsspråk. Robson (2002) trekker fram at det er viktig å vise at du er tilfreds med intervjusituasjonen og ikke signaliserer at du kjeder deg eller er nervøs. Før jeg startet med de planlagte spørsmålene, sa jeg at observasjonen hadde vært interessant og jeg hadde sett mye bra. Kvale og Brinkmann (2009) påpeker viktigheten av å være vennlig, følsom og åpen under intervjuet.

Når de planlagte spørsmålene mine var gjennomgått, lot jeg informanten snakke litt fritt og vise meg materiale. Dette hadde hun på forhånd ytret et ønske om. Hun viste meg blant annet forelesningsnotater som hun baserer sin klasseledelse på.

På samme måte som man starter intervjuet med en brifing, bør man avslutte med en «debrifing» (Kvale & Brinkmann, 2009). Intervjuet ble avrundet på en naturlig måte, informanten fikk sjansen til å komme med noe mer om hun ønsket og det ble litt hyggelig «small talk». Jeg takket for intervjuet og bekreftet at jeg hadde fått sett og hørt mye nyttig. Jeg tror og håper informanten min hadde en god følelse etter intervjuet, noe som var viktig for meg. Hun kommenterte at det var nyttig for hennes egen del å reflektere rundt emnet, og inntrykket mitt er at hun opplevde at intervjuet gav henne noe tilbake.

Som anbefalt av Postholm (2010), ble intervjuet gjennomført på et forhåndsreservert og uforstyrret rom på skolen. Tidspunktet for intervjuet var én uke etter at observasjonen var fullført.

I mitt intervju benyttet jeg meg av lydopptaker. Dette er i følge Kvale og Brinkmann (2009) den vanligste måten å registrere intervjuet på, med henblikk på dokumentasjon og analyse senere. Andre metoder kan være videoopptak, notatskriving og bruk av hukommelsen (Kvale & Brinkmann, 2009). Fordelen med lydopptak er at jeg som intervjuer kan konsentrere meg om selve intervjuet. Med tanke på at dette var mitt første intervju og det er lett å bli distraheret, droppet jeg å notere underveis, men heller skrive ned tanker og lignende rett etterpå.

Kvale og Brinkmann (2009) nevner at på grunn av teknisk svikt eller menneskelig feil, kan man risikere at lydopptaket ikke blir gjort. Jeg gjorde flere tester med lydopptakeren, sjekket at den var ladet og sjekket underveis at den fremdeles tok opp lyden. Jeg forsikret meg om at lydopptakeren gav tilfredsstillende lyd kvalitet og at det ikke var bakgrunnsstøy.

3.3.3 Transkribering

Å transkribere betyr å transformere, det vil si skifte fra en form til en annen. Samtalen mellom personene blir gjort om til skriftlig form, det vil si en transformasjon fra talespråk til skriftspråk (Kvale & Brinkmann, 2009). Det er en rekke valg og vurderinger som må gjøres, samt praktiske og prinsipielle problemer. I selve intervjuet er personene fysisk til stede og dermed er stemmeleie, intonasjon og kroppsspråk en del av kommunikasjonen. Når man skriftliggjør denne kommunikasjonen, mister man en del av den, og dermed kan man i følge Kvale og Brinkmann (2009) si at transkripsjon er en svekkende gjengivelse av intervjuet.

Når man transkriberer intervjuet blir det mer strukturert og er bedre egnet for analyse (Kvale & Brinkmann, 2009). Jeg valgte å transkribere selv, fordi jeg anså jobben som et steg i å komme nærmere materialet. Transkriberingen ble foretatt dagen etter intervjuet, noe som var nyttig, fordi da var alt ferskt i minne og jeg kunne supplere med tanker og notater. Allerede på dette stadiet fikk jeg tanker og så sammenhenger som var nyttige til analysearbeidet. Jeg lærte dessuten mye om egen intervjustil, for eksempel når jeg stilte gode og tydelige spørsmål, og når jeg formulerte meg litt mer kronglete og informanten ble usikker på hva det ble spurt om. Som uerfaren intervjuer var det læringsrikt å transkribere selv.

I følge Kvale og Brinkmann (2009) er det ingen universell form for transkribering av forskningsintervjuer. Likevel må man ta et valg; skal uttalelsene transkriberes ordrett, med alle «eh»-er, pauser og lignende? Eller skal det omformes til en mer formell stil? Siden målet mitt med intervjuet var utdypelse og bekreftelse av observasjonen, anså jeg det ikke som nødvendig å transkribere på et veldig detaljert nivå. Transkripsjonen er gjort ordrett, men pauser, intonasjoner, «eh»-er er ikke tatt med.

3.4 Analyse og tolkning av data

Data som er samlet inn må analyseres og tolkes. I kvalitativ metode består dette arbeidet i å bearbeide tekst og tolke dataene (Johannessen et al., 2010). Det transkriberte intervjuet og observasjonsnotater er det skriftlige grunnlaget for analysearbeidet. Dataanalyse handler om å få mening ut av dataene sine, og innebærer at datamaterialet blir plukket fra hverandre og deretter blir analysert (Postholm, 2010). Som Fangen (2010) påpeker er ikke analysejobben noe som foregår isolert fra datainnsamlingen, men foregår fra første stund i feltarbeidet. Hoveddelen av analysearbeidet bunner ut i resultat- og drøftingsdelen, men arbeidet og refleksjonen har pågått fra første stund.

Koding og kategorisering handler om å systematisere dataene en har samlet inn (Kvale & Brinkmann, 2009). Postholm (2010) skiller mellom deskriptive analyser og teoretiske analyser.

Deskriptive analyser: Deskriptive analyser definerer Postholm (2010) til å omfatte analyseprosesser som strukturerer datamaterialet. Dette gjør at datamaterialet blir oversiktlig, forståelig og funnene blir lettere å presentere (Postholm, 2010).

For å redusere datamaterialet og gjøre det mer håndterlig, systematiserte jeg observasjonsnotatene og det transkriberte intervjuet. Materialet blir samlet, for deretter å bli

delt inn i ulike deler (Postholm, 2010). Postholm (2010) kaller det åpen koding når forskeren gjennomgår datamaterialet nøye og setter navn på fenomener. Jeg gjennomgikk grundig observasjonsnotatene og det transkriberte intervjuet med hensikt om å sette merkelapp på de ulike delene. Merkelappene grupperte jeg i kategoriene som gradvis utkrystalliserte seg i prosessen. Som Postholm (2010) trekker fram, er dette nødvendig for å redusere antall enheter å jobbe videre med. Jeg samlet altså grupper av begreper som dekket det samme, det vil si kategorisering (Postholm, 2010). Begrepene har en logisk sammenheng med materialet det representerer.

Jeg systematiserte observasjonsnotatene ved å lage underkategorier tilhørende hovedkategoriene kontroll, relasjon og kombinasjonen av disse. Jeg tok utgangspunkt i teorien om autoritativ klasseledelse og observasjonsguiden, og valgte ut dekkende begrep. Dette var nyttig for å få en klarhet i hva jeg faktisk hadde observert.

Dataene fra intervjuet ble kategorisert i de tre hovedkategoriene kontroll, relasjon og kombinasjonen av disse, med bakgrunn i at relativt lite av det skulle med i resultatdelen. Det følte uhensiktsmessig å dele det opp i underkategorier.

Da jeg valgte ut begrep til kategoriene, ble jeg inspirert av studien til Ertesvåg (2011). Hun benyttet i sin kvantitative studie «items» tilhørende varme og kontroll, som var utviklet sammen eksperter på autoritativ klasseledelse. Disse var å jobbe aktivt med å skape god relasjon til elevene, vise interesse for hver enkelt, rose og vise at du bryr deg. På kontrolliden benyttet Ertesvåg (2011) «items»-ene å etablere rutiner og regler for hvordan elevene skal oppføre seg i aktivitetsbytter, i undervisningssituasjoner og i individuelt arbeid, samt å følge med på elevens oppførsel. «Items»-ene Ertesvåg (2011) benyttet, har vært i bakhodet som en inspirasjon både under innsamlingen og systematiseringen av data.

Etter at datamaterialet er sortert, må en velge ut hvilke eksempler som skal brukes som illustrasjoner på de ulike kategoriene (Postholm, 2010). Jeg valgte ut beskrivelser som best mulig kunne illustrere hvordan læreren jobbet. Når det gjelder intervjuet valgte jeg ut treffende sitater som ble tatt med som illustrasjon på mønstre (Lund & Haugen, 2006).

Postholm (2010) refererer til Stake (1995) som sier at søken etter mening handler om å finne mønstre. Det vil si å finne handlinger og uttalelser som ligner på hverandre. Når disse samles innenfor en og samme kategori kalles det kategorisk opphopning. Disse dataene representerer et ensartet materiale og datadelene understøtter hverandre (Postholm, 2010).

Postholm (2010) setter søkelyset på at å dele opp et fullstendig materiale i deler kan virke kunstig. Det var nødvendig for å få system i materialet mitt, men i likhet med det Postholm (2010) skriver, er neste steg i analyseprosessen å bringe de ulike delene sammen igjen. Basert på at kvalitativ forskning dreier seg om helhetlig forståelse og dybde, har jeg vært opptatt av å tolke de generelle tendensene, samt konkrete situasjoner og hendelser. Å forstå de ulike delene bedre kan i følge Postholm (2010) bidra til en dypere og mer helhetlig forståelse.

Teoretiske analyser: Postholm (2010) sier at teoretiske analyser innebærer at forskeren benytter seg av teori for å analysere materialet. Fuglestad (2007) hevder at når fokuset skifter mot det tolkende, må vi ta i bruk teori. Forskeren er instrumentet i kvalitativ forskning, og det innebærer at analysen farges av de personlige erfaringene forskeren har (Postholm, 2010). Teorien som forskeren tilegner seg, fungerer sammen med de personlige erfaringene som briller under observasjonen. Postholm (2010) sier at selv om forskeren ideelt sett skal legge fra seg sine subjektive og individuelle teorier, vil de alltid være tilstede og påvirke forskningen. Selv om vi skal møte feltet med åpent sinn, betyr ikke det at vi skal legge bort all forforståelse, men heller være den bevisst (Postholm, 2010). Wadel (1991) trekker fram viktigheten av å tenke gjennom hvordan bakgrunnen til forskeren kan påvirke studien. Jeg har med meg et sett av verdier inn i observasjonen og intervjuet.

Teori er en viktig del av forskningsarbeidet, og ikke minst i analyseprosessen. Postholm (2010) hevder at teori gir forskningsarbeidet en retning, samtidig som det er et viktig utgangspunkt for analysen. I mitt arbeid har jeg tatt utgangspunkt i teori da jeg for eksempel bestemte hvilke begrep kategoriene skulle få, og jeg har analysert ved hjelp av teori. Jeg har benyttet teori for å utvikle forståelsen av funnene mine. Teori kan hjelpe oss til å reflektere over pedagogisk praksis på en annen måte enn beskrivende framstillinger kan gjøre (Fuglestad, 2007). Dessuten har jeg brukt teori for å støtte opp under analysene mine.

Spesielt når forskningsarenaen er klasserommet er teori nødvendig for å danne fokus (Postholm, 2010). Postholm (2010) trekker fram at når forskeren selv er lærer, som i mitt tilfelle, er det især viktig med teori. Når læreren er på hjemmebane behøves «sterke briller» for å klare å se noe under observasjonen. Derfor har jeg systematisk brukt teori i studien min. Postholm (2010) henviser til begrepet hermeneutisk spiral for å beskrive at data og teori stadig påvirker hverandre, innsamlet data styrer valget av videre lesing av litteratur. Postholm (2010) anbefaler å lese teori før og under hele forskningsprosessen. Wadel (1991) beskriver prosessen som en runddans mellom teori, metode og data.

Fangen (2010) er opptatt av at fortolkninger av hva en handling betyr må skje i lys av konteksten. I analysen min har jeg derfor vært opptatt av å beskrive konteksten, for eksempel når ting skjedde. «*Dersom forskeren retter fokus mot en lærers praksis i klasserommet, må de handlingene som gjøres og de tankene hun eller han har, forstås i sammenheng med konteksten de utføres i*» (Postholm, 2010:49).

3.5 Kvalitetssikring av observasjons- og intervjumaterialet

Forskeren kan gjøre ulike grep for å gjøre studien så troverdig og grundig som mulig (Postholm, 2010).

3.5.1 Validitetsvurdering

For at noe skal kunne bli betraktet som kunnskap, må bestemte kvalitetskrav oppfylles. Det dreier seg om relevante slutninger og deres validitet (Lund & Haugen, 2006). Fangen (2010) påpeker at kvalitativ forskning ikke skal vurderes ut fra de samme krav som kvantitativ forskning. Kvantitativ forskning er mer objektiv, strukturert og kontrollert enn kvalitativ, men det betyr ikke at kvalitativ forskning skal nedvurderes (Fangen, 2010).

Jeg nevnte innledningsvis at data ikke er virkeligheten, men representasjoner av den. Spørsmålet blir da; hvor godt representerer dataene mine fenomenet jeg studerer? Validering handler om hvorvidt metoden er egnet til å undersøke det den skal undersøke (Kvale & Brinkmann, 2009) Et annet ord for validitet er gyldighet. Det handler om kvaliteten på forskningsarbeidet, og det skal gjennomsyre alle fasene i prosjektet (Kvale & Brinkmann, 2009). Metodevalgene må planlegges slik at validiteten blir best mulig (Lund & Haugen, 2006).

I mitt tilfelle må jeg spørre meg selv: Har jeg ved hjelp av observasjon og intervju som metode undersøkt det jeg skulle? Har jeg funnet ut av hvordan en lærer praktiserer autoritativ klasseledelse ved å gjøre som jeg gjorde? Har funnene mine kartlagt fenomenet jeg skulle utforske (Fangen, 2010)?

Jeg vil svare «ja» på dette, og ved hjelp av validitetssystemet presentert av Lund og Haugen (2006) forsøke å argumentere for det. Validitetssystemet er basert på arbeidet til Cook og Campbell fra 1979 og Shadish, Cook og Campbell fra 2002. I utgangspunktet er det utformet med henblikk på kvantitativ forskning, men i følge Lund og Haugen (2006) kan det også

benyttes på kvalitativ forskning. Dette er et allment akseptert og anvendt validitetssystem i fagområder som pedagogikk og psykologi (Lund & Haugen, 2006).

I validitetssystemet beskrives fire typer validitet.

Statisk validitet: I utgangspunktet er dette begrepet brukt i kvantitativ forskning. Lund og Haugen (2006) reformulerer begrepet til resultatvaliditet. Det handler om hvorvidt resultatet i forskningen er systematisk og ikke slumpmessig og tilfeldig. Dessuten handler det om det er av en viss størrelsesorden. Både observasjonen og intervjuet ble gjennomført systematisk med semistrukturert observasjons- og intervjuguide. Jeg observerte og intervjuet så godt jeg kunne utfra bestemte kategorier som jeg definerte med utgangspunkt i anerkjent litteratur

Empirien min har et visst omfang, jeg fulgte læreren over tre uker og fikk god innsikt i hennes praksis. Observasjonsnotatene mine hadde et omfang på omtrent en til to A4-sider med notater for hver time jeg observerte, det vil si omtrent 40 sider. Transkripsjonen av intervjuet utgjorde i underkant av 20 sider.

Indre validitet: Indre validitet handler om i hvilken grad man kan trekke kausale slutninger i forskningen. I mitt prosjekt søkte jeg ikke etter kausale slutninger, fordi problemstillingen min var av mer beskrivende karakter.

Begrepsvaliditet: Begrepsvaliditet handler om samsvaret mellom begrepene som er brukt og de operasjonaliserte faktorene som representerer begrepene (Lund & Haugen, 2006). Både i observasjonen og intervjuet var jeg ute etter bestemte punkt, som i følge teorien er sentrale når det kommer til autoritativ klasseledelse. Autoritativ klasseledelse er et internasjonalt anerkjent begrep i teorien. Operasjonaliseringen er utført i tråd med anbefalingene i metodelitteraturen jeg har benyttet meg av. Fangen (2010) kaller denne formen for validitet for intern validitet.

Ytre validitet: I følge Lund og Haugen (2006) viser ytre validitet i hvilken grad det er sikkerhet når det kommer til generalisering. Innen kvalitativ forskning er ikke fokuset på å finne allmenngyldige regler, men heller på å finne områder en kan ha nytte av kunnskapen. Funnene i studien min kan ikke generaliseres, men resultatene og kunnskapen kan være nyttig for andre i lignende situasjoner. Dette kommer jeg tilbake til.

Jeg vil også argumentere for at kombinasjonen av observasjon og intervju styrker validiteten i studiet mitt (Fangen, 2010). Det jeg observerte ble i stor grad bekreftet i intervjuet. Intervjuet

gav meg mulighet til å spørre om ting jeg hadde sett og vurdere det opp mot observasjonene. Denzin og Lincoln (2005) mener at kombinasjonen av observasjon og intervju kan bidra til at datamaterialet blir mer valid, sammenliknet med hvis jeg kun observerte eller kun intervjuet.

I følge Roland (2012) handler også kvalitetssikring av datamaterialet om å utføre en kontroll. Dette innebærer å kritisk sjekke funnene og tolkningene av funnene. Her kan for eksempel informantdialog benyttes, det vil si at forskeren oppsøker informanten og legger fram funn og tolkninger, for å sjekke om de kjenner seg igjen i dem og/eller har utfyllende kommentarer (Roland, 2012). I min studie leverte jeg hele resultatdelen til informanten, slik at hun kunne lese gjennom den og gi en tilbakemelding på om hun følte dette var noe hun kjente seg igjen i. Responsen jeg fikk var utelukkende positiv, hun hadde ingen innvendinger å komme med, og hun kommuniserte at hun syntes jeg gjengav et korrekt bilde av hennes klasseledelse. Denne gjenkjenneligheten mener jeg styrker studiens validitet.

Noe som kan svekke validiteten i kvalitative studier er at i både observasjonen og intervjuet er mennesket instrumentet. Mennesker har ulik erfaring, kan tolke begivenheter ulikt og ha ulik grad av analytisk evne. Forskere som studerer samme felt kan se ulike ting og dermed komme fram til ulike resultat. Intervjuing er personlig håndverk, og kvaliteten vil dermed avhenge av forskeren sin dyktighet (Kvale & Brinkmann, 2009). I følge Kvale og Brinkmann (2009) er en standardinnvending mot intervju som metode, at den er for personavhengig. Et forskningsintervju er avhengig av den personlige relasjonen mellom intervjuer og informant. Jeg hadde allerede etablert kontakt med informanten min og hadde dermed en god relasjon på forhånd. Under intervjuet var jeg oppmerksom på hvordan jeg som person påvirker intervjuet. Måten jeg opptrådte på og stilte spørsmål syntes å få fram gode og ærlige svar.

Som Lund og Haugen (2006) påpeker er validitet et spørsmål om grad, og vi kan aldri oppnå perfekt validitet i empirisk forskning. Jeg vil konkludere med at studien har en god begrepsvaliditet, har et relativt omfang av empiri, arbeidet er gjort systematisk, resultatene er tilbakeført til informanten og jeg har reflektert over valgene mine. Litteraturen jeg har brukt er anerkjent og av nyere dato.

3.5.2 Reliabilitetsvurdering

Johannessen et al. (2010) hevder at et grunnleggende spørsmål i forskning er dataenes pålitelighet, det vil si reliabilitet. Det har med forskningsresultatene konsistens og

troverdighet å gjøre (Kvale & Brinkmann, 2009). Lund og Haugen (2006) mener at reliabilitet handler om hvor konsistente funnene er, og i hvilken grad forskningen er nøyaktig utført.

Det er lettere å sikre reliabiliteten i kvantitative studier enn kvalitative (Postholm, 2005). Ved å bruke kvalitativ observasjon og intervju er det vanskelig å sikre høy reliabilitet. Dersom en annen person hadde brukt samme observasjons- og intervjuguide som meg, hadde ikke resultatene vært de samme. Vi kan altså ikke si at måleinstrumentene gir de samme resultatene om man gjennomfører flere målinger. Fangen (2010) påpeker at dette heller ikke kan være målet. Hun hevder at reliabilitet i dens originale betydning er så godt som umulig å vurdere i kvalitativ forskning. Derimot kan leseren lettere kunne vurdere reliabiliteten dersom du gjør rede for hvordan prosessen har foregått.

I oppgaven min har jeg beskrevet prosessen og valgene jeg har tatt på en grundig måte, noe som øker påliteligheten. Jeg har forsøkt å la prosessen være så transparent som mulig for leseren, slik at vedkommende kan følge og forstå framgangsmåten i studien min. I tråd med Fangens (2010) råd har jeg drøftet hvordan observasjonene kan forstås i lys av teorien.

Jeg har dessuten forsøkt å styrke påliteligheten ved minst mulig å påvirke læreren jeg observerte. Som nevnt ønsket jeg å få se mest mulig av den ekte og naturlige virkeligheten. I intervjuet var jeg oppmerksom på å ikke påvirke lærerens svar. Det innebærer blant annet å ikke stille ledende spørsmål. Kvale og Brinkmann (2009) nevner at ledende spørsmål kan være fordelaktig om man ønsker å sjekke informantens reliabilitet, men i mitt tilfelle var ikke det målet. Ved ikke å stille ledende spørsmål opplevde jeg å få innblikk i lærerens tankesett og erfaringer, ikke å få svarene hun trodde jeg ville høre. Robson (2002) er tydelig på at man skal unngå stikkord i spørsmålsformuleringen som leder informanten til å svare på en spesiell måte. Jeg øvde meg på forhånd på spørsmålene, og forsøkte å lage en avslappende stemning. Som Fangen (2010) påpeker er det umulig å ikke påvirke i det hele tatt. Fordelen med observasjon er at det er vanskelig for informanten å «spille skuespill» over så lang tid.

I forbindelse med transkribering av intervjuet kan man sette spørsmålstegn ved om transkripsjonen gjengir intervjuet på riktig måte. Jeg hørte gjennom lydopptaket flere ganger for å forsikre meg om at det som ble sagt ble gjengitt mest mulig ordrett og korrekt. Dessuten transkriberte jeg dagen etter selve intervjuet og derfor husket jeg stort sett hva som ble sagt. Ingenting var utydelig eller måtte utelates. Hadde vi vært to personer som hadde transkribert det samme intervjuet, hadde neppe transkripsjonene vært identiske, men jeg velger å si at jeg i stor grad har gjengitt intervjuet slik som det faktisk var.

Fangen (2010) setter lys på at reliabiliteten kan vurderes i forbindelse med feltnotater, så vel som transkripsjoner. Wadel (1991) sier at «brillene» man har på i observasjonen er selektive, og det må jeg være bevisst. Variasjonene i hva to deltakende observatører i samme situasjon ville skrevet ned, er sannsynligvis mye større enn forskjellen i transkripsjonen av intervju (Fangen, 2010). Fangen (2010) mener at den viktigste vurderingen er din egne selvkritiske vurdering om du fikk med det viktigste. Jeg var påpasselig med å være bevisst på hva jeg skulle se etter, og observasjonsnotatene mine var fyldige og dekkende nok til å tolke ut fra. Med bakgrunn i Fangens (2010) råd holdt jeg beskrivelsene «rene» uten mye adjektiv og adverb, kombinert med konkrete gjengivelser av det jeg så. Etter Postholms (2010) anbefaling leste jeg alltid gjennom notatene etter dagens observasjoner.

En mulig svakhet i forbindelse med påliteligheten, er at det er kun jeg som observerte og intervjuet. Ideelt sett kunne vi vært to eller flere forskere om dette, men på grunn av tidsmessige begrensninger og omfanget på studien var ikke dette aktuelt.

3.5.3 Overførbarhetsvurdering

Som nevnt kan ikke funnene mine generaliseres. Kvalitativ forskning handler ikke om generalisering og især siden jeg har kun én informant kan jeg ikke si noe om dette. Dette er dog ikke negativt, fordi formålet mitt med studien var ikke å få resultater som kan generaliseres. Kvale og Brinkmann (2009) argumenterer med at dersom det er konsekvente krav om at samfunnsvitenskapelig forskning skal kunne generaliseres, antar vi at vitenskapelig kunnskap må være universell og gjelde alle mennesker til alle steder, i alle situasjoner og tidspunkter. I mitt tilfelle må jeg derfor ikke spørre om resultatene mine fra observasjonen og intervjuet kan generaliseres globalt. Kan derimot kunnskapen og forståelsen som jeg fikk ut av studien være gjeldende i andre situasjoner?

Kunnskapen kan i følge Kvale og Brinkmann (2009) overføres til andre i lignende situasjoner, for eksempel andre lærere. I stedetfor å bruke ordet generalisering, som gir assosiasjoner til kvantitativ forskning, kan ordet overførbarhet være dekkende (Johannessen et al., 2010). Fangen (2010) sier at et annet begrep for overførbarhet er ekstern validitet.

Kvale og Brinkmann (2009) bruker begrepet analytisk generalisering. I dette ligger det at selv om resultatene mine ikke kan generaliseres til å gjelde for alle skoler eller lærere i Norge, kan funnene brukes som en form for rettleiding for liknende situasjoner. Postholm (2010) sier at

selv om det ikke er snakk om en direkte overføring av praksis fra ett klasserom til et annet, kan læreren kjenne seg igjen og oppleve teksten som en parallell til sine egne erfaringer.

Johannessen et al. (2010) bruker begrepet lesergeneralisering, det vil si at leseren selv vurderer om dette er noe som kan være relevant for han. Et av målene med denne studien er nettopp at andre lærere, især nyutdannede, skal ha nytte av å lese min oppgave. Jeg tror mitt forskningsprosjekt kan være med på å øke kunnskapen om autoritativ klasseledelse, samt gi et bilde av hvordan det kan gjøres i praksis. Klasseledelse er et relevant tema for alle som arbeider i skolesektoren.

Denzin og Lincoln (2005) hevder at fyldige beskrivelser av felten er viktig for å legge til rette for denne overføringsverdien skal finne sted.

3.6 Mulige feilkilder

Det var umulig å la være å påvirke når jeg var inne og observerte. Jeg forsøkte å la situasjonen være naturlig, men læreren var klar over formålet mitt og det kan tenkes at hun ikke opptrådte like naturlig som vanligvis. Jeg tenker også at det er en mulighet for at hun ble veldig bevisst på egen klasseledelsesstil og forsøkte å leve opp til idealet. I og med at jeg observerte over så lang tid og så læreren i ulike situasjoner, fikk jeg en følelse av at det jeg så var ekte, men det er likevel verdt å nevne som en mulig feilkilde.

Man kan spørre seg hvor lett det er å se noe utenfra når man er følelsesmessig engasjert? Forskeren må evne å ha nærhet til felten og samtidig trekke seg tilbake og analysere objektivt det han ser (Fangen, 2010). Jeg ble etter hvert godt kjent med læreren, noe som kan ha gjort meg mindre objektiv og distansert. Jeg kan ha overtolket ting jeg så, fordi jeg var så bevisst på hva jeg skulle se etter. Som sagt etterstrebet jeg objektivitet, men det kan tenkes at jeg i noen situasjoner så mer enn det egentlig var. Når det kommer til intervju kan det hende at noen av spørsmålene jeg stilte var lange og ikke tydelige nok. Selv om jeg jobbet grundig med utformingen av intervjuguiden, har jeg aldri gjennomført et intervju før og en mer erfaren intervjuer ville nok vært enda tydeligere.

3.7 Etiske vurderinger

Forskning bør foregå slik at grunnleggende menneskerettigheter ivaretas. Det stilles konkrete krav til hvordan forskningsprosessen skal gjennomføres, for å sikre selvbestemmelse og frihet, sikre integritet, verne privatlivet og beskytte mot skade (Lund & Haugen, 2006). I følge

Johannessen et al. (2010) er etikk prinsipper, regler og retningslinjer man forholder seg til for å kunne vurdere om noe er rett eller galt. Etikk skal gjennomsyre hele forskningsprosessen.

Når forskning berører mennesker direkte er etikk en sentral problemstilling. Min studie berører helt klart andre mennesker, og derfor må jeg tenke etikk gjennom hele prosessen. Fangen (2010) påpeker at observasjon kan virke påtrengende, fordi du er så tett på og observerer dem i mange situasjoner. At jeg får tilgang til så mye privat innebærer at jeg må behandle informasjonen jeg får varsomt.

Gjennom hele prosessen etterstrebet jeg å gi nødvendig informasjon til læreren jeg skulle observere, slik at hun skulle vite hva som skulle foregå. Læreren jeg observerte var klar over hovedhensikten med studien. Jeg lot være å oppgi punktvis hva jeg kom til å se etter, men oppgav problemstilling og hovedtemaer. Å gi en svært detaljert beskrivelse av hensikten kan påvirke folks opptreden (Johannessen et al., 2010). Jeg fryktet at det lett kunne blitt kunstig, unaturlig og muligens ubehagelig for læreren, dersom hun visste nøyaktig hva jeg så etter. Lund og Haugen (2006) påpeker at for detaljert informasjon om formålet kan ødelegge hensikten med studien, fordi informantene opptrer unaturlig. Johannessen et al. (2010) mener at å gi en omtrentlig beskrivelse av hensikten ikke trenger være etisk betenkelig.

Læreren mottok informasjonsskriv og samtykkeskjema. Det skal være et frivillig, uttrykkelig og informert samtykke (Lund & Haugen, 2006). Informert samtykke handler om å informere den/dem du skal studere og om prosjektets hensikt (Fangen, 2010). I forkant av dette fikk jeg en muntlig bekreftelse på at hun var interessert og ønsket å delta. Foresatte til elevene i klassen jeg observerte i, mottok også et informasjonsskriv og samtykkeskjema.

Fangen (2010) hevder at resultatene av studien bør tilbakeføres til menneskene du har studert. I følge de forskningsetiske retningslinjene har forskeren en forpliktelse til å tilbakeføre resultatene i en forståelig form. I min studie overleverte jeg de bearbejdede resultatene til læreren jeg studerte, slik at hun fikk mulighet til å si fra om det var noe hun følte var feil gjengitt, misforstått, eller rett og slett noe hun ikke ønsket skulle bli publisert. Hun hadde ingen innvendinger, og signaliserte at hun var fornøyd med hvordan det ble gjengitt.

Johannessen et al. (2010) hevder at et forskningsetisk prinsipp er at det ikke skal være mulig å identifisere hvilke personer som har vært med i undersøkelsen. Årsaken til dette er behovet for frihet og vern om privatlivets fred (Lund & Haugen, 2006). Fangen (2010) er tydelig på at informantens konfidensialitet må ivaretas. Siden jeg hadde kun én informant er dette punktet

særlig kritisk. Jeg har sørget for at ingen navn kommer fram og jeg har unnlatt å ta med informasjon som på noen måte kunne avslørt hvem jeg observerte. Jeg har vært bevisst på ikke å oppgi noe som kan tilbakeføres til personen. Læreren betegnes med «læreren» eller «hun» i oppgaven. Klassestrinn, elevnavn og lignende har jeg anonymisert med XXXXX. Kvale og Brinkmann (2009) er tydelig på at det er viktig å beskytte konfidensialiteten til intervjupersonen og til personene som nevnes i intervjuet. I mitt intervju nevnte læreren flere elevksempler. Derfor er det viktig å lagre observasjonsnotatene, lydopptakene og transkripsjonene trygt, og slette dem når de ikke skal brukes mer (Kvale & Brinkmann, 2009). Jeg holdt manuelle notater nedlåst og alt på PC ble oppbevart beskyttet med passord.

Kvale og Brinkmann (2009) påpeker at intervju ikke er en konversasjon mellom likeverdige parter. Det er forskeren som definerer og kontrollerer samtalen. Dette var jeg bevisst på å håndtere slik at det ikke skadet informanten på noen måte. Dersom informanten under intervju utsettes for ubehag kan det være etisk betenkelig. Hvis informanten blir utsatt for intime og svært nærgående spørsmål, føler han eller hun har dummet seg ut eller sagt for mye, kan dette stride mot de etiske prinsippene i forskning. Et stikkord er å behandle informanten med respekt. Jeg har vært oppmerksom på å ikke stille spørsmål som er ubehagelige å svare på. Målet var at informanten skulle sitte igjen med en god følelse etter å ha deltatt i prosjektet.

I min studie forsker jeg kun på en voksen. Dette gjør de etiske problemstillingene færre, enn dersom jeg hadde involvert forskning på elever. I følge Johannessen et al. (2010) er de forskningsetiske retningslinjene for barn strengere.

Sentrale prinsipp er at deltakelsen skal være frivillig. Dette står tydelig oppgitt i informasjonsskrivet og samtykkeerklæringen som læreren fikk. Vedkommende kan trekke seg når som helst uten begrunnelse og uten at det skal få negative konsekvenser.

Gjennom hele prosessen har jeg fulgt retningslinjene fra NESH (Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora).

Jeg meldte prosjektet mitt til NSD (Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS) og fikk det godkjent. All data anonymisert, oppbevart beskyttet og alt slettes ved prosjektets slutt juni 2013.

4.0 Resultat

I dette kapittelet vil jeg presentere de viktigste funnene. Gjennom systematisk analyse av datamaterialet fra observasjonen og intervjuet er ønsket å beskrive generelle tendenser og å eksemplifisere ved å gjengi konkrete hendelser. Jeg vil presentere sitater fra intervjuet for å utdype og bekrefte observasjonen. Funnene fra observasjonen og intervjuet blir presentert med utgangspunkt i de samme hovedkategoriene: kontroll, relasjon og kombinasjonen av disse. Observasjonsdelen er mest omfattende og vil derfor bli delt inn i underkategorier i tillegg. Hver underkategori innledes med hovedfunnene skrevet i kursiv, for deretter å utdypes og eksemplifiseres. I intervjudelen presenterer jeg først sitater og deretter en kort oppsummering av hva jeg sitter igjen med etter hver hovedkategori.

4.1 Kontroll.

4.1.1 Tydelighet og struktur.

Læreren er tydelig, strukturert og forutsigbar. Hennes faglige kompetanse, gode forberedelser og evne til å ligge i forkant er en betydelig del av den vellykkete klasseledelsen.

Etter at elevene faller til ro om morgenen går læreren gjennom dagen. Framme henger det en oversikt med tekst og symboler over alt som skal skje den dagen. Læreren gjennomgår muntlig hvilke fag de skal ha, kort om hva som er temaet de ulike timene, og hva slags aktiviteter som står på planen. Eventuelle andre beskjeder blir også gitt. Dersom noe spesielt skal skje, tar læreren seg tid til å forklare dette og elevene får komme med spørsmål.

Læreren er tydelig på hva som skal gjøres og det er struktur på hva som skal gjøres og når det skal gjøres. Inntrykket mitt er at klassen er godt kjent med de ulike arbeidsmetodene læreren benytter. Det er faste rutiner for hvordan lesingen foregår, hvordan diktaten skjer og så videre. For eksempel arbeides det fast med noe som kalles nasjonaltekst én gang i uka, da er elevene kjent med at de korleser rekkevis og arbeider med oppgaver til teksten. Elevene virker trygge på metodene og standarden som gjelder for ulike aktiviteter, noe som sier meg at læreren har arbeidet godt med å få inn rutine.

Elevene får tydelig beskjed om hva de skal ta med seg, hva de skal legge hvor og hvor de skal gå i overganger: «Nå tar dere gul perm og går rolig ut på engelsk». I overgangen fra smågrupper til klasserommet får elevene beskjed; «Gå rolig inn i klasserommet og vask hendene». Om nødvendig gir hun en påminnelse av reglene som gjelder.

Før beskjeder gis forsikrer hun seg om at alle elevene er med. Én metode som går igjen er at hun sier til klassen «Rekk opp hånden når du har lest det» og «Hånden opp når du er klar med side 16». Læreren gir en beskjed og følger opp at alle elevene gjør det de skal. Elevene får ikke mulighet til å bli passive. Når noe skal gjennomgås muntlig benytter læreren seg hyppig av å si «Jeg vil se øynene dine». Hun ber også gjerne elevene legge ned blyanten eller lukke boka før beskjeder gis.

Da jeg observerte en liten gruppe som jobber med matematikk, la jeg merke til hvor god struktur læreren har på disse timene. Hun skriver alltid opp på tavlen hvordan timen skal være. Aktivitetene blir nummerert og hun skriver opp klokkeslett for hvor lenge hver aktivitet skal vare. På slutten er det alltid noe gøy, gjerne et mattespill. Elevene gleder seg til dette, arbeider godt og læreren henviser til planen hvis noen maser om når spillingen skal være. Under spillingen er det munter stemning og alle smiler. Andre måter læreren samler klassen på mot slutten, er å ha en avsluttende aktivitet som alle deltar på. For eksempel at alle plukker ut et ord de har lært i dag, kommer fram på tavlen og setter strek under det, også forklarer det.

Det er mye elevaktivitet i timene hennes. Hun har bestandig forberedt timene grundig og den faglige formidlingen er enestående god. Det er punktviss oversikt over hva som skal gjøres i timen, skjemaer, innbydende og fargerike presentasjoner. Målene for økten eller perioden er klart definert og tilgjengelig for elevene. Det er mye visuelt og spennende som foregår. Elevene får delta og dra bilder, ord og uttrykk på Smartboarden. Alt i alt er timene svært godt planlagt, spennende og gjennomførte. Når elevene er ferdige med arbeidet, har hun alltid en plan for hva som skal gjøres. De settes raskt i gang med arbeidet og svært sjeldent får læreren spørsmålet «Hva skal vi gjøre?». Læreren holder elevene aktive, det er et faglig trykk fra første stund og elevene er ivrige.

4.1.2 Regler og rutiner.

Læreren har arbeidet godt med å innarbeide regler og rutiner. Tilsynelatende «går ting av seg selv». Hun har gode rutiner for ulike aktiviteter, for eksempel starten og avslutningen av dagen. Reglene er positivt formulert og visualisert. Standarden virker kjent for elevene.

Morgenrutinene i klassen innebærer at læreren alltid er på plass før elevene. Døren er lukket, slik at læreren i ro og fred kan finne fram alt hun skal. Smartboard-tavlen blir skrudd på og plan for dagen gjort klar. Når det ringer inn stiller alle elevene seg opp på gangen. Den ene

læreren stiller seg i døren og håndhilser på hver enkelt elev. Rolig musikk blir spilt når elevene kom inn én etter én og lyset er slått av.

Når elevene arbeider i såkalte stasjoner slår det meg: «Her er godt innarbeidede rutiner!». Stasjoner innebærer at elevene er delt opp faste grupper. Noen av stasjonene er lærerstyrte, mens andre er individuelt arbeid. Elevene vet godt hvordan disse timene fungerer.

Overgangene mellom stasjonene går for det meste uten lyd. Det er oppsiktsvekkende hvor rolig klassen jobber, selv når læreren er opptatt med gruppen framme. Læreren gir elevene beskjed om å skrive før fargelegging. Selv om læreren sitter framme og ikke går og sjekker, observerer jeg at samtlige følger beskjeden.

I klasserommet er det mange plakater: Rettskrivingsregler, fokusområder i ulike fag, sosialt mål, regler mot mobbing, fem råd når du skal lese høyt, eventyrregler og så videre. Inntrykket mitt er: «Her skjer masse inspirerende læring og her er det struktur på ting!». Det henger for eksempel høytlesingsregler, som læreren henviser til når elever leser for lavt eller glemmer betoning. Hvis elever lager støy i forbindelse med stasjonsbytter henviser også læreren til reglene. Klassen har fire klasseromsregler:

1) Jeg kan rekke opp hånden. 2) Jeg kan vente på tur. 3) Jeg stenger ingen utenfor. 4) Alle har lov å bestemme.

I rommet som blir benyttet til timer for tospråklige elever i mindre grupper er det også fokus på regler. Det henger åtte positivt formulerte regler på veggen. De er formulert som «Husk å...» istedenfor «Ikke...». I tillegg til disse faste reglene, praktiserer læreren å skrive det sosiale målet gruppene arbeider med på tavlen. Eksempelvis «Jeg kan gå rolig inn». Dette setter læreren fokus på, og kommenterer de elevene som klarer å nå målet. Det er mer fokus på hva elevene skal gjøre og hvilke mål de skal oppnå, fremfor hva de ikke skal gjøre.

Rutinene i forbindelse med disse timene er tydelige og virker godt kjent for elevene. De minste elevene blir hentet av læreren, og elevene blir alltid stilt opp på rekke før de går inn én etter én. Elevene får klar beskjed om hvor de skal sitte. Lærer ønsker elevene velkommen. På slutten benytter læreren seg av en rutine som innebærer at alle elevene stiller seg på en rekke og får et faglig spørsmål før de går til klasserommet. Dette er små og relativt enkle spørsmål knyttet til temaet for timen. For eksempel «Hvilken type ord er...?», «Hva er areal?» og «Hva er et husdyr?». Elevene er tydeligvis vant med dette, stemningen er rolig og læreren får

kontakt med hver enkel. Inntrykket mitt er at denne avslutningsrutinen gir en positiv og markert avslutning, der læreren får kontakt med alle elevene.

I spisetiden er strukturen og rutinene på plass, i likhet med når undervisningen pågår. Det blir litt høylytt når elevene skal vaske hendene. Læreren er rask med å benytte seg av en innøvd klapperytme. Læreren klapper rytmen, elevene gjentar, og dette er en innlært oppmerksomhetsrutine som betyr: «Nå er vi rolige og lytter til læreren». Læreren bruker også «Kongen befaler» for å skape ro mens elevene faller på plass under spisingen. Leken har overraskende god effekt på elevene. Fokuset kommer over på læreren og det blir kjapt rolig. Elevene sitter fint på pulten og venter på at alle blir klare. Læreren korrigerer elever som ikke sitter fint med å si: «Sitt fint med magen inntil pulten». Imens elevene spiser leser læreren opp elevtekster. Ingen elever maser om andre ting og de rekker opp hånden som i alle andre timer. Etter å ha lest elevtekster, benytter læreren sjansen til å snakke med elevene, gi beskjeder og gå rundt og småsnakke. Under hele spisingen er stemningen rolig og elevene har fokuset på det som foregår framme. Når klokken ringer stormer ikke elevene ut, men læreren beholder kontrollen og lar én og én rekke gå ut.

Timene avsluttes med å si at det var en kjekk time og ros av elevene. Det settes av god nok tid til å avslutte, samle inn og rydde på plass. Elevene stiller seg bak stolen. Læreren klapper rytmen for å få elevenes oppmerksomhet og ro. Læreren spør «Opp med hånden de som har hatt en kjekk dag i dag». Deretter sier hun takk for i dag til én og én rekke. Ingen elever får gå ut til friminutt eller hjem før læreren har fått ro og gitt beskjed om det.

4.1.3 Korrigering.

Læreren korrigerer på en svært dempende og diskret måte. Hun bruker for det meste kroppsspråket som for eksempel blikkontakt og signaler. Dette fører til at undervisningen ikke brytes, og at ikke alle elevene får med seg korrigeringen. Hun gir korte og tydelige beskjeder, og fokuserer på de som følger beskjeden og overser av og til de som ikke gjør det.

Noe av det første som slo meg da jeg startet å observere læreren, er hennes evne til å korrigere elever uten å ødelegge flyten og det faglige fokuset. Flere ganger har jeg notert meg hvordan hun uten å bruke ord korrigerer elever. Ved hjelp av kroppsspråk demper hun uro. For eksempel snakker en elev mens en annen leser, da legger læreren hånden på eleven. Når en annen elev «faller litt ut» er en hånd på ryggen nok til å få oppmerksomheten igjen. En elev tar en lapp i pannen, læreren tar den bort uten å si noe eller avbryte samtalen. En elev som

sitter urolig på benken, geleider læreren til en annen plass uten å bryte undervisningen. Vannflasken eller pennalet som blir tullet med tar læreren vekk uten å si noe. Samtlige tar korreksjonen uten protester. Om morgenen når elevene kom inn er læreren helt rolig. Hun bruker ingen stemme, men korrigerer kun ved hjelp av hvisking, kroppsspråk og blikkontakt.

Jeg observerer at læreren forsøker å få kontakt med en elev som oppfører seg urolig. Hun forsøker å få øyekontakt, viser deretter «demp deg»-signal, og til slutt en hånd på skulderen. I de aller fleste tilfellene er «demp deg»-signalet nok til å stoppe den uønskete atferden. For eksempel når en elev tuller veldig når han kommer inn og prøver å løpe vekk. Læreren går rolig bort, snakker rolig med et dempende kroppsspråk og sier «Nå er det plass til deg der framme». Deretter setter hun seg ved siden av han, og eleven ser ut til å roe seg. Et annet tilfelle er når en elev velter en stol, og tar den opp bare ved at læreren ser på han.

Flere ganger observerer jeg at læreren beveger seg rolig mot elever som faller ut av arbeidet. Hun stiller krav til at det skal jobbes. I undervisningen spør hun gjerne elever som ser ut til å ikke følge med spørsmål, for å få dem på sporet igjen. Er en elev urolig, bruker ikke læreren å kjeft, men heller roe vedkommende ned.

Læreren bruker også signaler. For eksempel viser med kroppsspråket: «Legg hendene i fanget». I stedet for å minne om «rekk opp hånden» med ord, viser hun «rekk opp hånden». I stedet for å si hvilken bok elevene skal finne fram, holder hun boka opp når de kommer inn i klasserommet. To elever småsnakker litt sammen under diktatprøven. Læreren får kontakt med dem og «hysj-tegnet» er nok til at de stopper.

Læreren korrigerer svært sjeldent elever foran klassen. Hun går heller bort til dem og hvisker beskjeden. «Prøv om du kan jobbe uten lyd» og «Du har ikke lov å tegne nå». Hun legger gjerne hånden på ryggen til eleven og viser et varmt kroppsspråk.

Læreren bruker aktivt reglene som klassen har utarbeidet og som henger i klassen. Dersom en elev glemmer seg ut og snakker uten å rekke opp hånden, minner hun om regelen. En gjennomgående tendens er at læreren har et positivt fokus på hvem som følger beskjeden. «Jeg ser at xxxxx har lest det», «Nå ser jeg at alle på vindusrekken er klar!», «Nå ser jeg noen er kjempeflinke og følger beskjeden» og «Jeg hører ingen lyd fra dørrekken».

I tilfeller der noen av elevene ikke gjør som de skal, gir læreren korte og konkrete beskjeder: «Da venter jeg til xxxxx-gruppa finner plassen raskt og rolig», «Da stopper vi med

kommenteringen. Glidelåsen på også lytter du» og «Nei, foran» (elev satt seg bevisst feil sted). Elevene tar beskjeden uten noe om og men, og arbeidet fortsetter.

I noen tilfeller benyttet læreren strategien å «overse» eleven. Eksempelvis når en elev glemmer å rekke opp hånden og sier svaret, «overser» læreren dette og minner generelt om «Rekk opp hånden hvis du vet det!». I smågruppen er én av elevene urolig og klarer ikke å sitte rolig på stolen. Resten av gruppen klarer å konsentrere seg til tross for dette, og dermed anser læreren det som mer ødeleggende for konsentrasjonen å konfrontere han, enn å overse det. Dette vitner om sensitivitet ovenfor «når er det riktig å gjøre hva». I uformell muntlig samtale med læreren kommer det fram at «overseelse» av små uroligheter gjerne er bevisst, fordi å alltid ta konflikten der og da forstyrrer andre.

4.2 Relasjon.

4.2.1 Faglig støtte.

Læreren er meget inspirerende, motiverende og oppmuntrende. Hun gir gode tilbakemeldinger og støtter elevene på en måte som ikke resten av klassen får med seg.

Læreren slår meg som en lærer som er meget dyktig faglig sett. Hun er god på å fange elevene sine. Én måte hun gjør det på er at hun vekker nysgjerrigheten i dem. Når de førleser sammen, er hun oppmuntrende og engasjert. Hun spør undrende spørsmål og vekker elevenes interesse, før de starter å lese. Når hun stiller spørsmål gir hun elevene tid til å tenke.

Læreren er oppmuntrende når elevene arbeider med fag: «Prøv!», «Kom igjen, dette kan dere!», «Vis meg hva dere kan!» og «Dette stykket her vet jeg at du kan» (peker). Hun viser tålmodighet «Bruk god tid til å se på ordet, tenk at du ikke har hastverk, men skal lese alle endelser nøyaktig».

I løpet av perioden jeg observerte læreren sier hun aldri «Det er feil». I tilfeller der elever strever, støtter hun dem til å svare riktig. «Kan du sjekke det ordet en gang til?». Læreren tar tak i det som er riktig og bygger videre på det «Det er sant det du sier, men nå blir det litt mer sånn...», eller sier: «Det var et fint forslag». Hun formidler også en aksepterende holdning ved å uttrykke og si: «Det er helt greit å ikke være sikker» og «Så flott at du spør!».

Tilbakemeldingene læreren gir elevene er av kvalitativ art. Tendensen er at hun trekker fram det positive og gir konkret ros for det, også legger hun til det eleven bør arbeide videre med. «Du leser høyt og tydelig. Det du kan øve deg på er å variere tonefallet». Istedenfor å gi

negativ og kritisk tilbakemelding, er hun oppmuntrende og støttende. Når elevene ikke gjør som læreren forventer utfra deres forutsetninger, er hun tydelig på det.

Den faglige støtten skjer gjerne på en personlig måte som ikke hele klassen får med seg. Med det tenker jeg at læreren støtter eleven og hjelper vedkommende, uten at det er åpenlyst for alle. For eksempel mimer svaret, hvisker i øret, peker eller lignende. Spesielt når eleven står framme ved tavlen gir læreren støtte så ikke eleven føler at han eller hun dummer seg ut foran klassen. Hvis eleven glemmer noe, lar læreren vedkommende rette opp i det selv «Nå glemte du noe kjempeviktig!». Eleven får betenkningstid og kommer fram til hva han glemte.

Læreren er tett på elevene på flere måter. Hun står gjerne ved eleven som trenger det mest og viser støtte og konkret praktisk hjelp (for eksempel hjelper med å følge teksten med fingeren). Når elevene skal arbeide individuelt, tar læreren seg tid til å sette seg ned med elever som strever. Hun tar seg tid til den enkelte. Når klassen er halv, benytter læreren sjansen til å sette seg ned med én og én elev og lese. Hun involverer seg med eleven, gir forslag og hjelp. Hun er 100% tilstede hele tiden, går rundt og skryter, oppmuntrer og engasjerer.

4.2.2 Anerkjennelse.

Læreren væremåte i møte med elevene er utelukkende positiv. Hun anerkjenner dem ved hjelp av ord og kroppsspråk og er raus med rosen. Kommunikasjonen er preget av høflighet og respekt. Hun virker interessert i elevenes meninger.

Læreren har godt humør. Hun er munter i møtet med elevene og er svært engasjert i det hun gjør. I norskfaget formidler hun leseglede med sin væremåte. Hun formidler entusiasme: «Nå er jeg spent på hva du har skrevet!». I kommunikasjonen er hun oppmuntrende, smilende og positiv: «Kjempeflott, da fortsetter vi!».

Når eleven snakker er læreren god til å bekrefte med ord og kroppsspråk. Hun klapper gjerne elevene sine på hodet eller ryggen, og er ikke redd for å vise fysisk omsorg. Elevene anerkjennes blant annet ved at hun smiler masse til dem, nikker og viser tommel opp. Dette gir meg en følelse av at hun har god kontakt med elevene sine. Når elevene snakker, viser hun med hele seg at hun er interessert.

I møtet med elevene sine, opptrer læreren med høflighet. Når hun skal lese opp elevtekster spør hun eleven om det er greit. Hun har et rolig og vennlig kroppsspråk. Læreren henvender seg til elevene og svarer dem med høflighet. «Vær så god» er en hyppig brukt frase når hun

deler ut bøker eller lignende. Måten hun omgås elevene vitner om respekt. Læreren avbryter ikke elevene når de snakker og det er rom for å gjøre feil. En elev var usikker og mumlet «Jeg tror jeg har feil». Lærer sier støttende: «Det er greit å gjøre feil».

Læreren virker interessert i elevenes meninger. Hun spør dem om hva de mener om den og den måten å arbeide på. «Hva tenker dere om å få sjekklister når dere skriver?», «Hvordan var det å skrive eventyr?» og «Nå er jeg interessert i hva dere tenker om...». Jeg har hyppig notert meg at læreren sier «Hva tenker du om...?». Når elevene svarer lytter hun tålmodig og engasjert. Elevene oppfordres stadig til selvstendig tenking og vekkes opp. Stadig sier læreren anerkjennende: «Det var en veldig god forklaring». Hun verdsetter elevenes tanker og idéer.

Læreren er god på å gi konkret ros. Jeg har flere ganger notert meg hvordan hun gir svært konkrete og positive tilbakemeldinger. «Du leste alle ordene rett!» og «Det du sa der var bra, fordi det er akkurat sånn vi skal tenke i matematikk».

4.2.3 Å se eleven.

Læreren virker interessert i enkelteleven og benytter «small talk» som en del i relasjonsbyggingen. Hun kommenterer ikke-faglige ting, og benytter anledninger som spisingen til å prate med elevene. Oppmerksomheten blir fordelt, hun ser alle. Hun virker genuint interessert i elevenes livsverden og er opptatt av å framheve dem.

Læreren er opptatt av å se alle elevene i klassen sin. Jeg får ikke inntrykk av at noen elever får betydelig mer oppmerksomhet enn andre. Naturlig nok er det noen elever som er mer aktive enn andre muntlig, men læreren er aktiv med å oppmuntre samtlige til å delta. Læreren passer på å la alle få slippe til. Hun har blikk for den enkelte, og passer på at ikke de mest frampå elevene får dominere. For å forsøke å få alle med, ser hun på alle elevene og skaffer seg blikkontakt. I gruppene med tospråklige elever var det flere som sjeldent eller aldri tok ordet i full klasse. I timene med læreren jeg observerte deltok samtlige muntlig.

I spisetiden benytter læreren sjansen til å prate med elevene. Hun spør dem hva de skal gjøre i midttimen: «Rekk opp hånden de som skal være med på fotball». Når elevene er i gangen og kler på seg, er læreren også der og involverer seg med dem. Hun småsnakker og passer på at alle kommer seg ut. Spisetiden benyttes som en mulighet til å få snakke med elevene. Læreren er tilgjengelig om noen vil komme og snakke. Flere elever benytter muligheten til å komme og fortelle ting. Læreren tar seg tid og kommuniserer: «Jeg har tid til deg og er interessert».

I undervisningen sin tar læreren ofte utgangspunkt i elevenes interesser og deres livsverden. For eksempel å måle omkrets av en fotballbane. Mitt inntrykk er at hun forsøker å treffe dem der de er. Hun eksemplifiserer fra deres hverdag: «Husker dere når dere framførte om høytiden deres, da viste dere god selvtillit». Når et av ordbank-ordene er «jakt» spør læreren en av elevene som har foreldre som driver med det. Når buddhismen er temaet henvender læreren seg til en elev og sier: «Du, xxxxx, har vært i buddhistisk tempel i Thailand, vet du hva dette er?». Med utgangspunkt i det faglige, forsøker læreren å framheve elevene og verdsette deres kunnskap og interesser.

Læreren kommenterer også ikke-faglige ting ved elevene. En dag har en elev ny frisyre, noe læreren komplimenterer: «Så fin du var med pannelugg!». En annen gang kommer en elev og forteller at han har skøytet i helgen, og læreren spør interessert. Når de snakker om steinalderen, forteller en elev at han har vært i Vistehåla. Læreren responderer engasjert.

Ved spesielle anledninger, for eksempel bursdager, blir elevene verdsatt. Klassen har rutiner for hvordan de markerer bursdager og læreren gav en varm og personlig bursdagshilsen til eleven som fylte året da jeg var der.

4.3 Kombinasjonen.

4.3.1 Varm grensesetting

Læreren klarer å vise omsorg, støtte og respekt i forbindelse med grensesetting. Måten hun setter grenser på venter ikke eleven mot henne, men kommuniserer at de spiller på lag. Hun kjenner elevene godt, tilpasser grensesettingen og stiller krav til deres selvstendighet.

Et par av elevene kommer ikke i gang med det selvstendige arbeidet i en av timene med stasjoner. Læreren går bort til elevene, skaffer øyekontakt og et klapp på skulderen mens hun ber dem komme i gang. Jeg observerer at dette blir gjort med en god tone. Det er en omsorgsfull korrigerende med vennlig kroppsspråk og blikkontakt, fremfor kjefting.

Et annet eksempel på omsorgsfull korrigerende er når en elev roper ut svaret og lærer sier: «Veldig kjekt at du synes det er så kjekt med matte, men dessverre glemte du å ta opp hånden din». Hun avviser ikke elever som avsporer, men får dem på en respektfull måte inn på riktig spor: «Dette får vi høre mer om senere, fordi akkurat nå var det dette vi skulle snakke om».

En elev som løper inne i klasserommet får beskjeden «stopp!» av læreren. Eleven fortsetter. Læreren tar tak i han, og eleven blir litt sint. Læreren forholder seg rolig og står nærme eleven

og hvisker. Hun holder armen omsorgsfullt på ryggen og forklarer hvorfor hun stoppet han. Eleven roer seg.

I en av timene med smågrupper virker en elev frustrert under en matematikkprøve. Læreren opptrer svært varmt og støttende. Hun blir stående støttende ved siden av han, og dra fram det han har mestret tidligere. «Jeg vil at du skal vise mer av hva du kan», oppmuntrer hun ham til når eleven ikke vil fullføre prøven. Hun formidler at prøven er til for at hun best mulig skal kunne hjelpe han. Læreren viser sensitivitet ved ikke å presse han for mye, men heller trekke seg litt tilbake, men fremdeles være støttende. Hun viser at hun ikke er sur på han, og når eleven spør om å få en linjal benytter hun sjansen til å være hyggelig: «Jeg kan være med deg å finne en linjal, kom!». I uformell samtale etter timen bekrefter læreren at hun gikk litt til og fra for ikke å komme i konflikt med eleven. Hun kjenner eleven og vet hvor mye hun kan presse før eleven «låser» seg.

Læreren er opptatt av å fostre elevenes selvstendighet. Hun er støttende, men stiller samtidig krav til deres selvstendighet. Hvis en elev ikke vet hvilken side han skal på, ber læreren ham slå opp der leksa var, istedenfor å gi han svaret gratis. Hvis elevene spør «Hva skal vi gjøre?» lar hun dem tenke selv, og i nesten alle tilfeller fant de ut av det på egenhånd. Dersom elevene glemmer noe, lar læreren dem tenke selv «Hva skulle du gjøre etter at du hadde lest?».

Jeg registrerer at dette er en lærer som kjefter sjeldent eller aldri. Et eksempel på varme er når læreren gjennomgår en tekst, også ser hun at en av elevene faller litt ut. Hun går bare rolig bort til han, mens hun fortsetter undervisningen og legger en hånd på skulderen. Dette er nok til at eleven skjønner hva læreren vil. Senere går hun bort og hvisker: «Husk hva vi snakket om, og hva som er målet ditt».

4.3.2 Balanse

Læreren balanserer mellom varme og kontroll, hvordan hun veksler mellom å stramme inn og løse opp. Hun viser en god evne til å vurdere når det er riktig å løse litt opp, og når det er viktig å stille strenge krav.

Læreren viser at hun kan gå høyt på begge aksene når det er nødvendig. En time er det en del uro med ukonsentrerte elever. Læreren er utholdende og står på kravene sine, samtidig som hun beholder den støttende tonen. Hun er ikke redd for å konfrontere elever på grunn av manglende fokus eller innsats. Det gis bestemte og tydelige beskjeder og hun har høye

forventninger til elevene faglig og atferdsmessig, samtidig som hun utøver varme. Læreren klarer å kommunisere «Jeg bryr meg om deg», selv om hun setter grenser.

Læreren veksler mellom å stramme og slakke tøylene. I noen situasjoner stiller hun strenge krav til elevene og vil ha det helt stille, mens andre ganger er det litt friere. Hun er tydelig på hva som er tillatt i den aktuelle situasjonen, ved for eksempel å si: «Nå er det individuelt arbeid» eller «Nå kan dere få sette dere litt sammen». Det er alltid læreren som bestemmer graden av frihet. For eksempel under diktat er hun tydelig med standarden og gir beskjed til elevene: «Du trenger ikke kommentere nå» og «Ingen spørsmål nå». Læreren har en god følelse for når det er greit å la elevene snakke litt, og når «tøylene må strammes». I en time der det er halv klasse og to lærere tillater læreren klassen mer frihet. Elevene får sitte hvor de vil og snakke lavt i samarbeid.

Læreren er tydelig på at friere tøyler ikke skal misbrukes. Et godt eksempel er når læreren henvender seg til to av elevene som for anledningen får sitte sammen og jobbe: «Hvis dere ikke jobber med fag, må du gå tilbake på plassen sin. Ikke misbruk sjansen!». Elevene får sitte framme på gulvet i smågruppen, men dersom det blir tull, får de beskjed om å sette seg opp igjen. Hun går inn og styrer når det trengs.

Min generelle oppfatning fra observasjonen er at læreren evner å holde klassen sin i balanse. Ting går som de skal, læreren ligger mye i forkant og unngår dermed mange problemer. Hun har en god relasjon i bunn og mestrer balansen mellom krav, forventninger, omsorg og støtte.

4.4 Resultat intervju

Resultatene fra intervjuet er systematisert ut fra hovedkategoriene kontroll, relasjon og kombinasjonen av disse. Etter hver kategori vil jeg oppsummere hovedinnholdet i sitatene.

4.4 1 Kontroll

På spørsmålet om hvorfor grensesetting er en så viktig faktor når det kommer til god klasseledelse svarer læreren:

«Jeg tenker at barn trenger trygge rammer, fordi rammer skaper trygghet og de vet hva de skal forholde seg til og de vet hva som er forventet. Dette her med forutsigbarhet, det har vi jobbet mye med, både dette med plan for dagen og at du gjennomgår alle ting, sånn at mest mulig er forutsigbart. I alle klasser er det noen som strever, og da er det en av de tingene som du får råd om; at du må være mest mulig i forkant.»

Læreren eksemplifiserer når jeg spør henne om hvordan hun arbeider:

«Som sagt så prøver jeg å forberede dem på situasjoner som du vet kan være vanskelige. La oss si det er en som strever med for eksempel å gå på en storsamling i gymsalen. Da er det det at du forbereder, snakker om det og er nøyaktig på hva som skal skje, så godt som du kan i forkant. Tenke gjennom hvor du plasserer den enkelte.»

Hun sier videre at:

«Nå som jeg har X.klasse kjenner jeg den enkelte så godt at jeg vet så godt hva jeg skal slå ned på, og hva jeg ikke skal. Du tar alltid et valg når du ser den enkelte elev. Mye må du bare overse på enkelte. Du bruker kroppsspråk, sender de et blikk. Det kan av og til være nok. Ofte med hånden sånn (viser vent-signal), fordi de vil gjerne si noe med en gang. Du må bare prøve å bruke hele deg. Hvis du stadig sier navn og avbryter, så får du så mange stopp.»

Hun legger til noen tanker om hvilke timer det er mest utfordrende med grensesetting:

«Det viser seg at det er ofte noen som strever i friere situasjoner. Gjerne de praktisk-estetiske fagene. Én ting er når du har de i vanlige timer, for eksempel norsk, matte og sånne timer, men straks de kommer i kunst og håndverk, gym og musikk... Det kan høres ut som lette timer, men det er ofte vanskelig. Der må en være veldig gjennomtenkt og forberede.»

Jeg spør henne hva hun gjør for å korrigere uønsket atferd:

«Du må jo være observant og ta det med én gang du ser det. Men så må du tenke; skal dette bare skje med at du går ned til vedkommende og prøver å finne ut av det? Eller er det såpass høyløst at du må ta det ut på gangen, snakke med de der og da? Du vil ikke at de skal utbasunere seg for resten av klassen, på en måte å vise sin fortvilelse.»

På spørsmålet om hva som skjer når elevene bryter grensene svarer læreren:

«Jeg sier ikke hva han ikke skal gjøre, men heller hva han skal gjøre. Det hender jo at de blir ført ut på gangen. De får to valg. «Nå må du lukke munnen igjen og stoppe å snakke, for du forstyrrer undervisningen. Da kan du komme inn igjen. Hvis ikke må du stå til du er ferdig». På en måte å la de tenke litt gjennom det. Du får de på en måte til å se at det er deres valg.»

Jeg spør henne hvordan hun har arbeidet med rutiner, og henviser til at jeg er imponert over hvor innarbeidet rutinene virker. Læreren bekrefter at hun har arbeidet mye med det:

«Vi har jobbet med det helt fra starten. Vi måtte snakke veldig tydelig om hvordan de skal skifte, vi klappet i hendene, vi reiste oss opp, klappet i hendene og «vær så god neste». Og dette her med at de skal gå fra stasjon til stasjon, uten å snakke.»

Læreren forteller meg om del valg som er tatt i forbindelse med stasjonsorganiseringen:

«Vi lukte vekk en del vansker rett og slett. For det er jo veldig med hvordan du organiserer.»

«Alt er avveid. Det må jobbes med. De glemmer fort og du må ha et trykk på det. Alltid!»

Til slutt spør jeg læreren om hvilken rolle hun tror det spiller at hun bestandig er så godt forberedt:

«Ja, det tror jeg har alt å si! Når en lærer kan skape motivasjon og engasjement for faget. På en måte å gire dem litt opp! Det å skape entusiasme for faget, tror jeg har mye å si.»

Hun legger til at hun bruker mye tid på forberedelse:

«For eksempel de svake som ikke kan skrive så godt, de er med i samtalen muntlig, det er en arena for dem. Jeg har alltid visualisert. Det å vise ting, ta med ting. Jeg tror det er veldig viktig med forberedelse.»

Jeg kommenterer at jeg er imponert over alt det fine som henger i klasserommet:

«Ja, faktisk alle tema har jeg laminert opp. Elevene merker hvis du ikke er så forberedt. De første 5 minuttene må være veldig gjennomtenkt; Hva vil jeg? Jeg står der når timen begynner, jeg kommer aldri inn etter elevene, du har skrevet opp hva de skal gjøre og er i forkant. Forberedelse skaper engasjement, iver og lyst og du får dra flere med deg.»

Oppsummert vil jeg si at læreren virker å være opptatt av trygge rammer, innarbeidede rutiner og struktur, samt være i forkant, noe som skaper forutsigbarhet og trygghet for elevene. Hun påpeker at friere situasjoner og fag er utfordrende, noe som støtter påstanden om at struktur og forutsigbarhet er viktig for kontrollen. Alle valgene hun tar med tanke på forberedelse og organisering virker veldig gjennomtenkte. Hun kroppsspråk til å korrigere respektfullt uten at flyten brytes. Hennes faglige engasjement kommer også fram i intervjuet.

4.4.2 Relasjon

Jeg spurte læreren hvilken betydning gode relasjoner til elevene har:

«Det tror jeg har veldig mye å bety. Det å skape gode relasjoner og på en måte... Å bygge seg opp en sosial kapital. At du blir kjent med dem, spør etter. Vi begynner om morgenen, dette her med å hilse på dem, du kan kommentere: «Så fin du var på håret» og «Har du fått ny genser i dag?». Du får småsnakket litt med dem, du får møte dem med et blikk.»

Hun legger til:

«Vi har fellesopplevelser: «Husker du når vi var der?». Mange sånne ting for å bygge opp. Har de bursdag så får de bildet sitt opp på tavlen også synger vi litt. Det er der du må begynne, og det tar jo litt tid fra X.klasse og oppover. Men at du får den nærheten.»

Jeg spør henne videre om hun tror faglig støtte har betydning for relasjonen, noe hun umiddelbart svarer ja til. Hun legger til noen tanker om det:

«Noen ganger tenker du: «Oi, har jeg fått kommentert hans arbeid i dag?» Sant, mange krever jo. Men så tenker du «nei, nå vil jeg høre fra han». Bare å få gått ned og bekreftet. Samtidig så skal det være en kommentar, ikke bare «bra».»

Læreren får så spørsmålet om det er spesielle situasjoner som egner seg for relasjonsbygging:

«Ja, jeg tror de praktisk-estetiske fagene er veldig gode. Da møter du de på en helt annen arena. Det er koselig, du kan sitte og prate på en annen måte. Nå savner jeg det litt med denne gjengen (læreren har ikke disse fagene i år). Det merker jeg litt! Nå fikk jeg være med en tur sist fredag, og det var veldig koselig. Du møter de og ser de. Det er gode sider, du får se de på en annen måte og du kan si «Jeg så du var så god på det» og «Jeg så du likte godt det!». Samtidig så kan du også se det inne i det daglige, jeg må bare være opptatt av det.»

På oppfølgingsspørsmål om det er hektisk å få tid svarer læreren bekreftende at hun har arbeidet på skolen lenge og merker forskjellen:

«Tidligere når de begynte i 1.klasse lekte de og holdt på, frilek var som en arena der du kunne snakke med dem. Nå er alt satt ned i Kunnskapsløftet, du har veldig mye faglig pes på deg. Alt skal observeres, dokumenteres. Jeg føler nok på det. Men man får prøve å nytte de stundene som er da...»

Jeg spør henne deretter om relasjonsbygging kan være utfordrende. Læreren svarer:

«Ja, det kan det være absolutt. Første året mitt var jeg som vikar og ble hevet ut i ungdomsskolen. Der var det en elev, han var bare ute etter å ta meg, jeg var helt nyutdannet

og jeg kjente at jeg kunne ikke like denne her. Men etterhvert tenkte jeg; dette er ikke bra, denne holdningen kan jeg ikke ha. Det høres kanskje litt fromt ut, men etter det tror jeg at jeg har vært bevisst på at... Det er mange typer elever, men det er alltid noe godt med den enkelte, de er unike og jeg tror kanskje at jeg kan snu meg rundt og tenke «Det er en ny dag» neste dag. At du ikke drar med deg ting.»

Læreren legger til at unger gjerne er på en annen måte på tomannshånd enn i klassen.

På spørsmålet mitt om det er noen elevkategorier som er ekstra viktige å ha en god relasjon til, kommer læreren med interessante tanker. Hun forteller at de som får mest oppmerksomhet gjerne er de som strever og kanskje har en diagnose. Hun legger også til:

«Samtidig, vi må ikke glemme de som sitter stille og rolig og gjør alt det de skal, følger alle beskjeder, jobber godt. Det prøver jeg óg å tenke på. For de andre, de stjeler oss uansett. Så da er det den som ikke krever noe. Derfor er det en god ting at du alltid får hilst på dem, får komme nære dem på stasjonene og at jeg kan ta ut den enkelte og veilede dem.»

Jeg spør henne så om hvilke fordeler hun tenker at relasjonene gir henne som klasseleder:

«Det virker inn på det sosiale klimaet i klassen. Men også faglig! Jeg tror du kan dra det mer faglig hvis du klarer å skape et godt klassemiljø.»

Avslutningsvis spør jeg henne hva hun tenker om å se eleven:

«Ja, da må jeg se han rent fysisk på morgenen med at jeg hilser på han. Samtidig så må jeg prøve å se han der han er når han jobber. De ulike kompetansene hører jo sammen, den sosiale kompetansen, den faglige kompetansen og det emosjonelle.»

Hun kommer igjen innpå hvor viktig det er å se de stille elevene:

«Jeg prøver å se den enkelte. Jeg tror kanskje det vanskeligste er, når jeg tenker etter, det med den som følger alle beskjeder og sitter og jobber og gjør det han skal. Å se den hver uke! Det er noen i denne klassen som jeg tenker: «Oi, så lite du krever!» Da prøver vi å få dra de fram. Bare det å vise opp ting de har gjort. At du sier navnet og at de får en positiv tilbakemelding tenker jeg er viktig. Både de som strever og den stille eleven. Du kan alltid finne noe godt!»

Oppsummert vil jeg si at læreren virker opptatt av å bygge relasjoner og investere i sosial kapital. Hun trekker fram fellesopplevelser og kommentering av ikke-faglige ting. På den

faglige fronten er hun veldig bevisst rosens funksjon, og er opptatt av å se alle, også de rolige. Hun reflekterer over at å møte elevene på en annen arena er verdifullt for relasjonen. Hennes elevsyn er positivt, hun er opptatt av det gode i alle og å anerkjenne den enkelte.

4.4.3 Kombinasjonen

På spørsmålet om hva hun tenker om varm grensesetting svarer læreren følgende:

«Da tenker jeg at jeg må ha komt så nær dem, at de forstår at jeg er glad i dem, jeg syns de er flotte elever, på tross av at du nå gjorde noe galt. Det sier jeg til dem: «Hør, jeg syns at dere er så kjempeflotte gutter og dere er flinke til mange ting, men akkurat den tingen du gjorde der...» At de ikke skal gå med den følelsen: «hun liker ikke meg, fordi jeg gjorde noe galt.»»

Når jeg spør henne om sammenhengen mellom grensesetting og relasjonsbygging beskriver hun et eksempel der en elev hadde slått en i friminuttet og læreren måtte ta han ut og snakke.

«Du opplever at selv om han har blitt satt grenser for, så ødela ikke det den gode relasjonen. Så de kan vel gå over i hverandre. Men det er klart; da må du irettesette på en måte sånn at de forstår det. Jeg tenker dette her med at man ikke har høy stemme, det kan jeg si er sjeldent jeg bruker. Prøver å snakke lavt til dem, prøver å ha kontroll. Det er ikke alltid lett, men det går an tenker jeg. Men du må kjenne eleven da. Det er ikke godt hvis du har nye elever.»

Jeg følger opp med et spørsmål om det er lettere å sette grenser når man har en god relasjon, noe læreren umiddelbart svarer ja til. Hun sier at det gjerne kan være vondt for elevene der og da, men at de kommer seg utav det. Som et eksempel legger hun fram en episode der hun avslørte en elev i juks. Likevel rammet det ikke relasjonen negativt:

«Jeg tenker at vi kanskje fikk et bedre forhold, fordi hun forstod at jeg ville henne vel og hun strålte i dag. Men jeg følte likevel at jeg måtte gå til henne og si at når vi har snakket om det er vi ferdige med det. Det prøver jeg og å si: «Jeg tenker ikke på det». At de skal vite det.»

Et annet spørsmål jeg stilte læreren var angående utfordringer som ligger i å kombinere grensesetting og relasjonsbygging. Hun trekker fram at det er vanskelig å vite hva en skal slå ned på, og hvordan en skal bevare den gode relasjonen oppi det hele.

Når jeg spør henne om den ene faktoren er lettere å praktisere enn den andre svarer læreren:

«De bør nok gå hånd i hånd. For det er klart, å være tydelig, det ønsker jeg jo å være. Samtidig så må det jo være med varme.»

Jeg spør henne hva hun tenker om å balansere mellom å stramme tøylene og slippe dem:

«Det er viktig! Vi har jo et sosiokulturelt læringssyn, og det synes jeg er viktig og bra. De skal ikke sitte der en og en og bare få jobbe med oppgaver og ikke få snakke. De skal kunne få utnytte hverandre i samarbeid og de lærer jo best ved å forklare til hverandre.»

Hun trekker fram eksempler som jeg også så i observasjonen:

«Noen ganger forventer vi at det skjer rolig. Noen ganger slakker du det ned, det ordner seg litt selv, de får velge litt hvem de vil jobbe med og at de setter seg gjerne på en måte som jeg kanskje ikke hadde komt på. Så velger de da, og da slakker du litt på det.»

Hun trekker også fram noe som vitner om sensitivitet:

«Jeg merker veldig på det, nå er grensen nådd. Det handler óg om erfaring, dersom jeg ser at det jeg har planlagt ikke går, så kutter jeg ut. Da gjør vi det i morgen. Jeg må snu på flisen altså. Jeg prøver å sense det, at nå... Selv om vi ikke har komt så langt, så må vi bytte. Det tror jeg er veldig viktig. Det er unger, det er ikke noen datamaskiner vi har med å gjøre. Og at du på en måte føler det litt på pulsen.»

Jeg spør læreren om hva hun tenker det betyr at hun behandler elevene sine med respekt:

«Vi vil jo at de skal vise høflighet til oss, og da må jeg vise det samme til dem. De skal føle at de blir tatt på alvor. De skal føle at de er verdifulle som de er, og at vi har et greit språk.»

Avslutningsvis spør jeg et spørsmål angående noe som læreren antydte tidligere i intervjuet.

Jeg spør henne om forskjellen på å være i full klasse der hun er kontaktlærer, og å ha smågruppene med de tospråklige elevene. Hennes erfaringer og tanker rundt dette var:

«På gruppen med tospråklige elever ser du det veldig godt egentlig, at da må du føle deg fram. X.klassingene der er helt nye for meg. Og de som går i X.klasse, de møter jeg bare der.»

«Det var en litt rar opplevelse. Du skulle tro det, at når du har en liten gruppe... Men for meg har det vært vanskeligere. Du har andre elever og jeg kjenner dem ikke i den grad. Så jeg synes det er vanskeligere med grensesetting der, enn hva det rett og slett er inne i klassen. For det er det, når du har hatt dem såpass lenge, de forholder seg til deg på en annen måte og det tror jeg... Det er på grunn av relasjonen, jeg er på en måte deres.»

Læreren legger til at ting går bedre på gruppene med de tospråklige elevene nå:

«Men ting går bedre, jeg ser bare de som var i X.klasse i fjor, de som på en måte ikke ville inn engang. De kommer inn og setter seg ned og jobber. De roper veldig til meg i skolegården og spør: «Når skal vi ha det?». Så det er liksom den første brobyggingen. Men du ser jo hvor viktig det er med relasjon. Jeg tror det går på nærhet og å ha kjennskap til den enkelte.»

På slutten forteller læreren meg litt om hva hun bygger sin praksis på. Læreren bruker begrepet flytsonen, og viser meg en modell som illustrerer hvordan klasseledelse er en balansegang mellom krav, forventninger, læringstrykk, grenser og atferdsledelse, og relatering, støtte og tilpasning.

«Det her er den flytsonen jeg ønsker å være i. Det er en balansegang. Det at jeg kjenner de, stiller krav og høye forventninger, samtidig som du gir dem utfordringer.»

Hun trekker også fram dette med å bygge den sosiale kapitalen:

«Dette er grunnlaget for mitt daglige arbeid, å bygge den sosiale kapitalen. Dette er noe jeg prøver å legge vekt på. Spesielt de som har få erfaringer hjemmefra. Jeg har hatt klasser der de ikke har vært på skøyter, men da var de der med oss.»

Hun legger til:

«Du har jo og hørt om de som sier «Jammen, kan ikke du være mammaen min?» og «Kan jeg være med deg hjem i dag?». Det er jo ganske så sterkt. Da tenker du at hvertfall her på skolen skal de få gode opplevelser.»

Oppsummert kommer fram at læreren evner å sette grenser på en varm måte. Hennes eksempler viser at måten hun setter grenser på ikke ødelegger relasjonen, men styrker den. Læreren er god på å «sense» når de er riktig å gjøre hva, dette mener hun kommer av erfaring og kjennskapet til elevene. Hennes opplevelse av at det er lettere å være i full klasse med elevene hun kjenner godt, kontra smågruppene med elever hun bare møter av og til, underbygger påstanden om at relasjon er en forutsetning for grensesetning. I denne delen av intervjuet kommer det tydelig fram hvor viktig relasjonen faktisk er. Læreren virker bevisst på at å være i flytsonen mellom kontroll og varme er det beste.

5.0 Drøfting

Kapittelet om drøfting er strukturert etter de samme kategoriene som benyttet i resultatkapittelet. Observasjons- og intervjuresultatene har i stor grad underbygget hverandre, og vil derfor bli drøftet samlet. Jeg vil drøfte noen av funnene mine opp mot aktuell teori. I tillegg vil jeg komme med egne betraktninger og tanker. Noen utfordringer ved praktisering av det autoritative perspektivet vil bli presentert og drøftet.

5.1 Kontroll

En autoritativ lærer har klare standarder, setter grenser og stiller krav (Roland, 2007). Kontroll handler om blant annet forutsigbare opplegg (Roland, 2011).

5.1.1 Tydelighet og struktur:

Læreren er veldig god på å skape forutsigbarhet, noe jeg observerte og fikk bekreftet i intervjuet. Bergkastet et al. (2010) og Nordahl (2010) sier noe om hvordan dette skaper trygghet. Hun starter hver morgen med å gå gjennom dagen. Punkt på tavlen med struktur for hva som skal skje når, var et gjennomgående kjennetegn på timene hennes. Læreren sier selv at hun har jobbet mye med å være forutsigbar, fordi det skaper rammer og trygghet, især for elever som strever.

Hun er dessuten tydelig med forventningene, både atferdsmessig og faglig. Målene for økten er tydelig for elevene, og det virker som om de til en hver tid er klar over hva som forventes. Roland og Vaaland (2011) sier at klare definerte mål som elevene er kjent med, er et av kjennetegnene på god klasseledelse.

Bergkastet (2009) sier noe om hvordan mange beskjeder lett kan bli masete og føre til at elevene ikke hører etter. Læreren jeg observerte gav relativt få beskjeder. Beskjedene hun gir er tydelige, og elevene vet hva de skal gjøre. Hun forsikrer seg om at elevene er oppmerksomme når beskjeden gis. Bergkastet (2009) foreslår oppmerksomhetsrutiner, noe som læreren har. Hun har en fast klapperytme, som i følge observasjonen min, funker utmerket. I samsvar med Bergkastets (2009) råd, fokuserer hun på de som følger beskjeden, framfor de som ikke gjør det. En annen måte hun forsikrer seg oppmerksomhet på, er å si «Rekk opp hånden når...». Inntrykket mitt er at hun har elevene med seg.

Ogden (2012) hevder at klasseledelse i stor grad handler om å fange elevenes oppmerksomhet og ha motiverende og inspirerende undervisning. I utgangspunktet hadde jeg ikke planlagt å se så mye på den faglige biten av klasseledelse. Ganske tidlig i observasjonen innså jeg at det var umulig å se bort fra det faglige. Læreren sin faglige styrke og hennes måte å fange elevene på, ved hjelp av det Roland (2007) kaller visuelle markører, var enestående god. Det gikk opp for meg hvor viktig den faglige fokuseringen var. Hun var alltid meget godt forberedt, formidlet faget på en måte som engasjerte elevene og jeg tenkte flere ganger: «Elevene rekker jo ikke å tulle!». Det faglige trykket fra første stund, anser jeg som et viktig punkt i hennes klasseledelse. Som Ogden (2012) sier får elevene mindre behov for å bråke og forstyrre når de er engasjert i aktiviteter. Roland (2007) er også opptatt av at trykk på faglig læring fører med seg fordeler faglig og sosialt. Gjennom observasjonen fikk jeg virkelig erfare hvor viktig lærerens metodiske og faglige kompetanse er for læringsmiljøet. Hun klarer å holde elevene engasjert i det faglige, og unngår derfor mange atferdsproblemer. Nordahl (2010) hevder at gode klasseledere lykkes, fordi de klarer å skape et godt læringsmiljø. Han legger også til at en lærer som har kontroll på klassen, har større overskudd til å drive god undervisning. Dette samsvarer bra med det jeg observerte. Sjeldent har jeg opplevd et så rolig klasserom med et så stort faglig trykk og så mange elever som gjør det de skal. Det sier meg at læreren har vært tydelig, flink til å treffe elevene med oppgaver og de er vant med måten å jobbe på.

Baumrind (1991) sier ikke noe om det faglige aspektet, fordi hennes modell var ment for ulike oppdragsstiler. Likevel vil jeg argumentere for at det faglige er en sentral del av kontrollaksen. Slik jeg ser det er det faglige en forutsetning for å kunne lykkes med kontroll. Læreren i min studie lykkes med å være tydelig og strukturert, og jeg anser hennes faglige kompetanse som én av grunnene til det.

5.1.2 Regler og rutiner

Som nevnt i resultatdelen går ting tilsynelatende av seg selv. Læreren forteller i intervju at hun har arbeidet med å innarbeide gode rutiner helt fra starten av. Bergkastet (2009) og Ogden (2012) sier at godt innarbeidede rutiner gjør skolehverdagen lettere for alle parter. Hun forteller om valg som er nøye overveid, hun slår meg som en lærer som er gjennomtenkt.

Hun er alltid på plass før elevene om morgenen. Roland og Vaaland (2011) er opptatt av at standarden settes fra første time, noe denne læreren absolutt gjør. Hun erobrer klasserommet ved å være tilstede før elevene og være godt forberedt. Klassens oppmerksomhet samles ved at hun bruker en visuell markør, oftest noe framme på Smartboarden. Roland (2007)

framhever hvor nyttig dette er, for å vekke interessen og få elevene på sporet. I tillegg blir alle elevene håndhilst på, læreren får sett den enkelte.

Rutinene på de ulike aktivitetene virker innarbeidet. I stasjonsundervisningen går byttene fint, og læreren bekrefter i intervjuet at klassen har arbeidet mye med å øve seg på dette, og at organiseringen er gjennomtenkt. I spisetiden beholder læreren kontrollen, og det er en gjennomgående struktur. Forutsigbare og innøvde rutiner minker faren for at elevene føler seg utrygge og opplever uforutsigbarhet (Bergkastet, 2009).

Læreren avslutter alltid timen med felles oppmerksomhet. I timene med smågrupper av tospråklige elever fungerte rutinen der alle fikk et faglig spørsmål før de gikk tilbake til klasserommet utmerket. Roland (2007) framhever viktigheten av at læreren definerer når timen er slutt. Læren fikk samlet og markert avslutningen.

Klassen har felles regler, og læreren henviser til dem om noen glemmer seg ut. Marzano et al. (2003) sier at det bør være regler som sier noe om forventet atferd i ulike situasjoner. Reglene er dessuten positivt formulert, noe som i følge Ogden (2012) er viktig.

5.1.3 Korrigering

Lærerens evne til å korrigere uten å bryte flyten var interessant. Bergkastet (2009) bruker begrepet «minste mulige reaksjon», noe som samsvarer bra med det læreren praktiserer. Hun bruker kroppsspråk, blikk og signaler. I de aller fleste tilfellene er det nok til å stoppe den uønskete atferden. Roland og Vaaland (2011) framhever hvor effektivt blikkontakt er, noe som læreren virker å være bevisst. Som hun selv sier i intervjuet; hun bruker hele seg. Dessuten får hun raskt elevene tilbake på det faglige, noe som Ogden (2012) framhever som viktig. Han sier at å få elevenes oppmerksomhet tilbake på det faglige, fremfor ren atferdskorrigering er nyttig. Hennes kroppsspråk fungerer som det som i litteraturen betegnes som demping. I følge Roland og Vaaland (2011) er sentrale virkemidler rolig bevegelse mot eleven, samtidig som en fortsetter undervisningen. Jeg la merke til hvor effektiv denne måten å håndtere uro på var. Korrigeringen skjedde på en så diskret og skånsom måte, at resten av klassen ikke fikk det med seg. Som Bergkastet (2009) sier bidrar dette til at eleven slipper å tape ansikt. Også når elever faller ut kan demping være godt egnet (Roland & Vaaland, 2011).

I løpet av observasjonen min var det svært sjeldent læreren kjeftet på elevene. Hun unngikk i stor grad mange potensielle problemer ved å være i forkant. Nordahl et al. (2005) snakker om

å forebygge uønsket atferd, altså være en proaktiv lærer. Hun klarer å stoppe eventuell uro før det eskalerer. Læreren selv beskriver det som å luke bort vansker.

Helt i starten av observasjonen min hadde jeg et inntrykk av at dette var en klasse som «aldri gjorde noe gale» og som knapt trengte korrigerende. Etter en stund ble det klart for meg at læreren faktisk gjorde mye, men det var såpass diskret at det var vanskelig å legge merke til i starten. Jeg tenker at dersom læreren ikke hadde vært så i forkant, dempende og så sensitiv ovenfor «rett tiltak til rett tid» (Ogden, 2012), så kunne undervisningen hennes båret preg av stadige avbrytelser. Roland og Vaaland (2011) sier at det er lurt å henvende seg ved hjelp av tegn, framfor ord. Dersom man konfronterer eleven med ord, er fallhøyden for læreren større, samt at det lettere skaper motargumenter hos eleven. Måten denne læreren korrigerer på, gjør at elevene skjønner at hun vil deres beste og hun får dem ikke mot seg. Hun forteller i intervjuet at hun ikke vil at eleven skal utbasunere seg foran hele klassen, så dersom konfronterende er nødvendig tar hun eleven på tomannshånd.

Noen ganger anså læreren det som riktig å «overse» eleven. Hun viste sensitivitet ovenfor når det var riktig å gå til og fra. Bergkastet (2009) sier at ignorering kan være virkningsfullt. Hun framhever også at det kan være virkningsfullt å gi en vennlig, men bestemt beskjed, for så å gå vekk og la eleven få rom til å velge. Dette benyttet læreren seg av.

5.2 Relasjon

Litteraturen framhever at gode relasjoner fører til bedre læring (Hattie, 2009 og Nordahl, 2010) og bedre faglig kompetanse (Pianta, 1999). Nordahl (2010) sier at lærer-elev relasjonen har betydning for hvordan elevene opplever undervisningen, og for motivasjonen.

5.2.1 Faglig støtte

Læreren opptrer generelt sett på en veldig støttende måte og er flink til å motivere elevene. Bergkastet et al. (2010) sier at elevene får motivasjon når innsatsen deres blir anerkjent. Læreren er dyktig til å gi tilbakemeldinger og ros. Hun sier ikke bare «bra», men sier konkret hva som er bra, og hvordan eleven kan utvikle seg videre. Rosen virker ekte og oppriktig, noe som Ogden (2012) og Bergkastet (2009) framhever som essensielt. Ogden (2012) legger vekt på at ros er mer effektivt enn irettesettelse av uønsket atferd. Læreren virker bevisst på rosens funksjon, hun leter etter framgang, innsats og gode egenskaper å rose (Bergkastet, 2009). Når elevene ikke gjør som forventet, er hun tydelig på det og forventer innsats.

Læreren er opptatt av å gi støtte til alle elevene. I intervjuet blir dette bekreftet ved at hun påpeker at hun tenker på at hun vil se alle sitt arbeid, ikke bare de som krever oppmerksomhet. Roland og Vaaland (2011) sier at støtte blant annet kan være praktisk hjelp. Læreren har gode metoder for å hjelpe elevene sine, for eksempel «følge teksten med fingeren». Hun er nær dem som trenger støtten mest, og jeg tenker at faglig støtte er en viktig del av relasjonsbiten. Som Nordahl (2010) sier bør relasjonen også være rettet mot fag, relasjonsbygging er ikke noe som skjer isolert fra det faglige. I mine øyne bruker læreren det faglige som en plattform for relasjonsbygging. En oppmuntrende og støttende lærer vil fremme den faglige utviklingen (Nordahl, 2010). I intervjuet legger læreren vekt på at den sosiale kompetansen og den faglige kompetansen henger sammen med det emosjonelle. Hun mener at «å se eleven» handler mye om å se han når han jobber.

5.2.2 Anerkjennelse

I følge Nordahl (2010) er behovet for anerkjennelse grunnleggende hos alle mennesker. Det er sentralt at eleven opplever at læreren liker han eller hun. For å kunne gi anerkjennelse som bidrar positivt til deres identitet, må læreren kjenne eleven. Læreren i min studie er dyktig på å anerkjenne sine elever. Hun opptrer med høflighet, og sier selv i intervjuet at hun behandler eleven respektfullt, slik at de skal føle at de blir tatt på alvor. Nordahl (2010) er tydelig på at høflighet og takknemlighet er viktig. Ogden (2012) sier at relasjoner handler om å svare eleven på en vennlig måte, vise respekt, omtanke og interesse. Nordahl (2010) hevder at elevene blir inspirert og motivert, samt trives bedre på skolen, når læreren respekterer dem. Læreren signaliserer at hun liker elevene sine, og hun virker opptatt av å anerkjenne dem både personlig og faglig. Hun klapper dem gjerne på ryggen, viser «tommel opp»-tegn og smiler masse. I spisetiden benytter hun sjansen til å lese opp eventyr elevene har skrevet, og både hun og medelevene gir ros til hverandres tekster.

Det virker som om læreren er interessert i elevenes meninger. Som nevnt i resultatdelen er «Hva tenker du om...?» et hyppig brukt spørsmål. Hun viser en åpen og respektfull holdning til elevene sine. Læreren skal ikke avvise elevenes meninger, men respektere dem og verdsette dem (Nordahl, 2010). Som jeg tidligere har sett på innebærer autoritativ klasseledelse det demokratiske prinsippet «å være åpen for diskusjon».

5.2.3 Å se eleven

Både i observasjonen og intervjuet kommer det fram at læreren er opptatt av den enkelte. Hun har hatt klassen over tid, og kjenner godt elevene. Nordahl (2010) framhever at

kommunikasjon er mer enn bare ord. Å se eleven handler om å vise med hele seg, verbalt og ikke-verbalt, at en er interessert og bryr seg. Læreren er flink til å ha et imøtekommende og varmt kroppsspråk. Når elevene forteller noe lytter hun interessert. Som Nordahl (2010) sier er øyeblikk, blikk, klapp på skulderen og smil virkningsfull kommunikasjon.

For å skape en god relasjon er det viktig å kommentere, huske viktige ting i elevens liv og etterspørre (Nordahl, 2010). Læreren er god på dette, hun benytter sjansene som er. For eksempel i spisetiden prater hun med elevene, og i undervisningen tar hun gjerne utgangspunkt i, og refererer til, elevenes interesser og livsverden

I intervjuet trekker hun fram at de praktisk-estetiske fagene og for eksempel tur egner seg for relasjonsbygging. Da får hun sett dem på en annen arena. Mitt inntrykk er at læreren prøver så godt hun kan å arbeide med relasjonsbiten i hverdagen. Læreren beskriver selv at det handler om å bygge seg opp sosial kapital, og dette tar meg over på Piantas (1999) «banking time». Kunne det vært nyttig for lærere å ha mer tid satt av til relasjonsbygging? Læreren i min studie forteller at hun i år ikke har praktisk-estetiske fag, og kjenner litt på at hun savner den biten å kunne være med elevene i andre settinger. I intervjuet kommer det fram at felles opplevelser er noe av det læreren anser som viktigst i relasjonsbyggingen. Jeg tenker at det handler om å prioritere tid til slike aktiviteter, når man ser hvor nyttig det er.

Skal man benytte seg av «banking time» som intervensjon, slik Pianta (1999) presenterer teknikken, er den systematisk, ressurs- og tidkrevende. Selv om man ikke følger «banking time» som intervensjon i sin originale form, kan det å være alene med eleven, vise interesse og fokusere på noe helt annet enn det faglige, være fruktbart. Ogden (2012) er tydelig på at ikke all elevkontakt bør dreie seg om det faglige. Som en inngangsport til personlig kontakt er det å vise interesse for eleven og det han eller hun er opptatt av viktig. Læreren bør også vise at han bryr seg om eleven. Et godt grunnlag for videre kommunikasjon er at han kjenner eleven sin på et mer personlig plan. I intervjuet reflekterer læreren rundt det at elever som kanskje er vanskelige å like i en klasseromssituasjon er annerledes på tomannshånd. Dette er i mine øyne et tankekors, og et argument for å sette av tid til relasjonsbygging. I følge litteraturen har især de vanskeligste elevene behov for dette (Pianta, 1999 og Roland, 2011).

En sentral side ved læreren sin klasseledelse var hennes evne til å se alle elevene i klassen. Jeg la merke til hvor flink hun var til å fordele oppmerksomheten og løfte fram elevene. I intervjuet ble dette ekstra tydelig. Hun virker meget bevisst på at det kan være vanskelig å se de stille elevene. Jeg tenker at mange lærere lett lar seg rive med av de som krever

oppmerksomhet, enten fordi det er de som lettest blir sett, eller fordi de tenker at de må få oppmerksomhet for å ikke lage uro. Denne læreren evner å forebygge at urolige elever «popper opp», men samtidig så er hun opptatt av å se elevene som bestandig gjør som de skal, uavhengig av oppmerksomheten de får. Dette i seg selv mener jeg vitner om en omsorgsfull og oppmerksom lærer. I løpet av observasjonen og intervjuet tenkte jeg flere ganger: «I hennes klasse er det godt å være elev». Hun signaliserer at alle er betydningsfulle for henne. Roland og Vaaland (2011) er tydelige på at en god klasseleder ser alle elevene, og alle skal oppleve faglig og sosial støtte.

Et annet perspektiv på relasjonsbygging, som jeg anser som interessant å dra inn, er fokuset på at relasjon er nødvendig for kontroll. Som Nordahl (2010) sier kan man ikke utøve god klasseledelse uten en god relasjon. Jeg tenker at dette er én viktig side av relasjonsbygging. Likevel tenker jeg at relasjonsbygging ikke kun bør være et middel for å oppnå et mål (kontroll). Opplevelsen min av lærerens omsorg til elevene sine, fikk meg til å tenke på hvordan relasjonene i seg selv har sin egenverdi. I intervjuet forteller hun entusiastisk om elevene sine, og det er lett å se hvor glad hun er i dem og hvor mye de betyr for henne. Hun forteller om elever som har fått gode opplevelser på skolen og elever som spør om ikke hun kan være mammaen deres. Pianta (1999) sier at positive relasjoner med læreren kan kompensere for sviktende relasjoner i hjemmet. Læreren i studien min virker oppmerksom på at elever som ikke har så positive hjemmeforhold, og gjerne har manglende erfaringer og opplevelser, kan få det på skolen. Hughes (2002) sier noe om at læreren er en slags «buffer» for barn med skolevansker. Ogden (2012) er inne på at læreren bør vise forståelse for hvor verdifull den gode relasjonen er.

Mitt helhetsinntrykk er at læreren har skapt et positivt læringsmiljø der hun har gode relasjoner til elevene sine. Ertesvåg (2011) hevder at gode klasseledere lykkes fordi de skaper et godt læringsmiljø.

5.3 Kombinasjonen

Autoritativ klasseledelse handler om å balansere mellom det å ha kontroll og struktur, og det å vise varme og være nær eleven (Nordahl, 2010). Roland (2007) hevder at negativ atferd vil kunne forebygges hvis man aktivt arbeider med relasjonsbygging og samtidig utøver god kontroll. Autoritativ klasseledelse gir bedre faglige resultater, høyere selvtillit og positive sosiale forhold til medelever (Hughes, 2002).

5.3.1 Varm grensesetting

I resultatdelen har jeg beskrevet flere episoder der læreren viser varm grensesetting. I intervjuet trekker hun fram eksempler som viser at grensesettingen kan styrke relasjonen, om den gjøres på riktig måte. Hun henvender seg bestandig til elevene med en god tone og et vennlig og dempende kroppsspråk. Når en elev er frustrert er hun nær han, går litt til og fra, viser omsorg og støtte, samtidig som hun er klar på kravene. Det er tydelig at hun kjenner elevene sine så godt at hun vet hvor mye hun kan presse dem, og hvilke krav som er rimelige å stille. Dette blir bekreftet i intervju; hun ønsker å være tydelig, men med varme.

Det kan godt tenkes at enkelte elever hadde utagert, istedenfor å roe seg, dersom hun satt grenser på en annen måte. Som Roland og Vaaland (2011) påpeker, oppleves gjerne kontroll som en del av omsorgen dersom det ligger en god relasjon i bunn. Det er lettere å ta en grense fra en som viser empati og varme (Roland et al., 2007). Da skjønner eleven at du bryr deg om vedkommende (Roland, 2007). I løpet av ukene jeg observerte så jeg aldri at elever utagerte på grunn av grensesettingen til læreren. Roland (2007) sier at grensesetting kan være ubehagelig, og trekker fram viktigheten av å kjenne eleven og ha et godt forhold til han eller hun. Mitt inntrykk er at hun klarer å sette grensene på en varm og respektfull måte som eleven forstod og aksepterte. Hun bruker for eksempel sjeldent høy stemme.

I intervjuet påpeker læreren viktigheten av å skille mellom det eleven gjør og det eleven er. Nordahl (2010) framhever dette som et viktig prinsipp. Det henger sammen med verdsettelse av den eleven er. Læreren kombinerer anerkjennelse med korrigerende, noe som er sentralt når det kommer til autoritativ klasseledelse (Nordahl, 2010).

Noe annet interessant som ikke var så lett å få øye på gjennom observasjonen, men som ble tatt opp i intervjuet, var hvordan episoder med grensesetting kan styrke relasjonen, framfor å svekke den. Som læreren selv sier; eleven forstod at hun ville henne vel, og følelsen etterpå var at de faktisk fikk et bedre forhold.

5.3.2 Balanse

Walker (2009:11) sitt uttrykk «... *when to lighten up and when to tighten up...*» blir her meget relevant. Det handler om hvordan læreren dynamisk beveger seg mellom faktorene kontroll og relasjon (Walker, 2009). Baumrind (1991) sier også at det handler om balansen mellom dimensjonene. Kontroll for seg selv og relasjon for seg selv, er ikke tilstrekkelig (Walker, 2009). Hovedkjernen i studien min blir derfor å finne ut hvordan læreren praktiserer denne

balansen. Som Walker (2009) sier er den vanskelig å gjennomføre i praksis. Walker (2009) påpeker at det ikke er vanskelig å sette grenser, men å gjøre det på en omsorgsfull måte. Inntrykket mitt er at læreren behersker dette. Hun har en ro over seg, kombinert med at hun kjenner elevene sine god og signaliserer at hun vil dem vel. Hun virker også klar over at det kan være gunstig å «fylle på» relasjonsaksen, dersom hun har hatt en konflikt med en elev. Som Roland og Vaaland (2011) tipser om, er det lurt å lete etter en naturlig anledning til hyggelig kontakt etter en korreksjon eller lignende. Slik jeg tolker det, handler det om å øke begge aksene for å komme i balanse.

Læreren vekslet mellom å stramme inn tøylene og slippe dem. I noen situasjoner fikk elevene ta selvstendige valg, for eksempel hvor de ville sitte, og litt prating var tillatt. I andre situasjoner krevde læreren fullstendig ro.

Nordahl (2010) sier at det kan være vanskelig å vite når det er riktig å stramme inn og løse opp. I løpet av studien min fant jeg ikke noe klart svar på dette. Jeg ble derimot bevisst på at det neppe finnes noen fasitsvar, men at en kan komme langt med å være en sensitiv og bevisst lærer. I intervjuet kommer det fram at læreren merker lett når grensen er nådd: *«Du må på en måte føle det litt på pulsen»*. Nordahl (2010) sier at graden av varme og hvor sterk kontroll som behøves avhenger av elevene, faget og arbeidsmåte. Det er derfor vanskelig å si noe konkret om hvor sterk kontroll man bør ha, og når det er riktig å slakke litt av. En betraktning Nordahl (2010) presenterer er hvor vidt læreren har kontrollen i de ulike situasjonene. Selv om elevene arbeider fritt, skal læreren kunne gripe inn og ta styringen ved behov (Nordahl, 2010). Jeg observerte at læreren lot elevene være med på å bestemme, uten at det gikk utover kontrollen.

Jeg tenker også at balanse handler om at relasjonen er en forutsetning for kontroll. Læreren oppgav selv i intervjuet forskjellen på når hun underviste i sin egen klasse, og når hun hadde smågrupper med tospråklige elever fra andre trinn. Som presentert i resultatdelen, opplevde læreren det som mer utfordrende i smågruppene, til tross for at de var så få. Hun begrunner det med at hun ikke kjenner dem så godt, og at grensesetting dermed er vanskeligere. Elevene i hennes egen klasse hadde hun et annet forhold til, de kjente hverandre og var trygge på hverandre. Dette samsvarer bra med teorien, blant annet det Nordahl (2010) sier om at lærere kan ikke utøve god klasseledelse uten en god relasjon til elevene.

5.3.3 utfordringer knyttet til det autoritative perspektivet

Jeg gjør meg noen tanker i forbindelse med at det er vanskelig å konkretisere hvordan en skal balansere mellom aksene. Som læreren sier i intervjuet handler det gjerne om erfaring.

Læreren i studien min var god på å «sense» når det var riktig å gjøre hva, samt at hun hadde hatt klassen fra starten av og kjenner dem godt. Hva med nyutdannede lærere? Lærere som starter opp med en helt ukjent klasse? Hvor lett er det å balansere mellom aksene, når det er lite konkret hva man egentlig skal gjøre?

Jeg opplevde det som vanskelig å finne konkret ut hvordan en dyktig lærer balanserer mellom dimensjonene, fordi det er så komplisert. Inntrykket mitt var som sagt at læreren var i balanse og mestret dette kompliserte samspillet, men å finne konkret ut når det er riktig å gjøre hva var vanskelig. Barn er forskjellige, og selv om man er en god lærer som arbeider ut fra det autoritative perspektivet kan balansegangen være utfordrende. Å overføre teori til praksis kan være lettere sagt enn gjort, noe som støttes i litteraturen:

Roland (2012) fant ut at det er vanskeligere å implementere relasjonsfaktoren enn kontrollfaktoren. Pianta (2007, ref. i Walker, 2009) fant ut at bare 7% av elevene konsekvent opplevde god undervisning og et sunt emosjonelt miljø. Med andre ord, et klasserom kan være intellektuelt stimulerende, selv om ikke elevenes emosjonelle og sosiale behov blir møtt. Dette sier noe om hvor vanskelig overføringen til praksis faktisk er. Sola (2012) fant ut at den autoritative modellen var vanskelig å omsette fra teori til praksis. Dette ble begrunnet ut fra Walkers (2009) poeng om at det krever så høy bevissthet over lengre tid. Stress og tid kan være faktorer som ødelegger for å kunne jobbe parallelt med aksene. Som Sola (2012) trekker fram, er det lett å ende opp med å bare jobbe med én av aksene. Jeg tenker at autoritativ klasseledelse er et ideal å strekke seg etter, men å implementere det i hverdagen kan være utfordrende. I studien min opplevde jeg at det er lettere å se relasjon for seg selv og kontroll for seg selv, noe som kan tyde på at teorien er vanskelig å praktisere. Jeg stiller meg spørrende til om det er konkretisert nok i teorien. Jeg ser nyttigheten av å dele det opp i mindre og konkrete deler, så overgangen fra teorien til praksis er lettere.

Sommer (2003) sier mye som samsvarer med mine erfaringer etter denne studien. Han legger vekt på at det autoritative perspektivet er en forenklet modell av virkeligheten. Kategoriene kan være et utgangspunkt, men det må nyanseres (Sommer, 2003). Som Sommer (2003) trekker fram er kategoriene kontekstfrie. Jeg tenker at i et klasserom er det uhorvelig mange relevante faktorer å ta hensyn til når man skal drive klasseledelse, for eksempel elevene og

faget. Jeg merket at læreren oppførte seg litt annerledes i full klasse som hun kjente godt, i forhold til smågruppene med elever hun ikke kjente så godt. Hun varierte litt med hvor hun plasserte seg i den autoritative modellen. Som Nordahl (2010) påpeker befinner vi oss på ulike steder, avhengig av situasjonen. Sommer (2003) trekker fram er ikke virkeligheten så simpel at den voksne alltid reagerer på samme måte, uavhengig av situasjonen. Med andre ord, en autoritativ lærer vil ikke alltid balansere mellom kontroll og varme. Noen ganger kan læreren være ettergivende eller autoritær, fordi det er riktig der og da. Jeg tenker at en må tenke helhetlig og tolke klasseledelsesstilen i konteksten den foregår. Sommer (2003) trekker fram at det er voksenspersonens langsiktige mål med barnet som er det sentrale. Jeg observerte læreren såpass lenge at jeg kan oppsummere hennes lederstil til å være autoritativ. Det er dermed ikke gitt at hun alltid er det, slik som den autoritative modellen til Baumrind (1991) gjerne hentyder. Baumrind (1991) gir uttrykk for at foreldre (overført til lærere) er mer stabile i sin oppdragerstil enn de egentlig er (Sommer, 2003).

I tillegg vil jeg trekke fram Sommers (2003) poeng om at Baumrind (1991) ikke tar med den voksne sin intuitive «her og nå»-vurdering. Et av hovedfunnene mine var nettopp læreren sin evne til å «sense» hva som var riktig i de ulike situasjonene. En lærers hverdag kjennetegnes av utallige valg, og ofte stressende situasjoner. I min studie opplevde jeg at læreren tok «her og nå»-valg med positive utfall, men det kan tenkes at andre lærere vil streve med å ta valg i stressende situasjoner. Igjen kan jeg trekke fram at balansen mellom kontroll og relasjon, og valgene som må tas med bakgrunn i dette idealet, kan være utfordrende.

Avslutningsvis vil jeg si at studien min har gitt meg mye. Det har vært utrolig lærerikt som nyutdannet å være så tett på en dyktig lærer. Jeg har sett og hørt mye jeg kommer til å bruke selv i mitt arbeid som lærer. Med dagens økende fokus på klasseledelse, tenker jeg at dette er noe alle lærere burde gjort. Responsen fra feltet og egen arbeidsplass har vært «Dette burde alle gjøre!». Jeg kaster ut en tanke om hvor vidt autoritativ klasseledelse burde få mer fokus i lærerutdanningen. Av lærere jeg har pratet med gjennom prosjektperioden, hadde overraskende få i det hele tatt hørt om autoritativ klasseledelse. Når teorien framhever hvor mye positivt en slik klasselederstil fører med seg, tenker jeg at det er noe som burde ligget som en plattform for alle lærere. En autoritativ lærer påvirker eleven positivt både faglig og sosialt (Hughes, 2002, Nordahl et al., 2003, Walker, 2009, Wentzel, 2002).

6.0 Konklusjon

I denne oppgaven har jeg forsøkt å besvare følgende problemstilling:

Hvordan praktiserer en dyktig lærer autoritativ klasseledelse?

Det jeg fant var at læreren er strukturert, godt forberedt, meget sterk faglig og formidler faget på en inspirerende måte. Læreren er mild og har en ro over seg, og når hun korrigerer foregår det ofte med kroppsspråk uten at flyten brytes. Inntrykket er at hun har arbeidet godt med å få inn rutiner, og skoledagen er forutsigbar og tydelig for elevene.

I tillegg har hun relasjonsbiten på plass. Jeg bet meg merke i hvor varmt hun omtalte elevene sine, og hvor godt hun kjenner og ser den enkelte. Hun anerkjenner og verdsetter elevenes kvaliteter. Læreren er raus med ros og omsorg og hun opptrer høflig og respektfullt. Både faglig og sosialt mottar elevene støtte, og hun framstår som sensitiv og forståelsesfull.

Læreren ligger mye i forkant, og unngår derfor mange potensielle problemer. Ting går for det meste som de skal, det er en behagelig ro i klasserommet og læreren virker å balansere godt mellom kontroll- og relasjonsaksen. Hun klarer å sette grenser på en varm måte.

Totalinntrykket mitt er en lærer som evner å kombinere varme og kontroll.

Læreren utøver høy grad av autoritativ klasseledelse. Hun arbeider i tråd med norsk og internasjonal forskning om klasseledelse, blant annet Baumrind (1991), Bergkastet (2009), Hattie (2009), Hughes (2002), Marzano et al. (2003), Nordahl (2012), Ogden (2012) og Walker (2009). I følge observasjonen min hadde dette positiv effekt på elevnivå. Elevene arbeider godt, er konsentrerte, liker læreren og det er god stemning.

Det var lettere å se relasjon for seg selv og kontroll for seg selv, enn å se kombinasjonen. Jeg ser nyttheten av å dele kombinasjonsfaktoren opp i mindre og mer konkrete deler. Som Walker (2009) påpeker er det kombinasjonen som er det sentrale. Modellen til Baumrind (1991) gir et forenklet bilde av virkeligheten, og bør benyttes kun som et utgangspunkt. Det finnes uendelig mange muligheter å kombinere kontroll og relasjon på, og det kan være utfordrende å omsette teorien om autoritativ klasseledelse til praksis (Roland, 2012). Læreren i min studie virker å mestre denne vanskelige kombinasjonen.

Det har for meg personlig vært meget lærerikt å observere en så flink lærer. Jeg hevder at det nesten burde vært obligatorisk for alle nyutdannede lærere å gjøre det samme.

Det har vært spennende å benytte to metoder, jeg opplever at det gav meg dybde og perspektiv på problemstillingen. Det er en overensstemmelse mellom observasjonen og intervjuet. Problemstillingen min har blitt grundig besvart, fordi dataene fra de to metodene har underbygget og utfyllt hverandre. Basert på mitt inntrykk er det uvanlig å benytte flere metoder i masteroppgaven. Jeg tenker at min studie muligens kan være en inspirasjon til å la flere gjøre det samme.

Autoritativ klasseledelse er et spennende og aktuelt forskningsfelt. Videre forskning på et større utvalg eller å benytte kvantitativ metode kunne vært interessant. I løpet av denne studien har jeg opplevd forskning på dyktige lærere som meget nyttig.

Referanser

Baumrind, D. (1991). Parenting Styles and Adolescent Development. I R.M. Lerner, A.C. Petersen & J. Brooks-Gunn (red.), *Encyclopedia of Adolescence* (s.746-758). New York: Garland.

Bergkastet, I., Amundsen H., & Skjæret S. B. (2010). *Uro i skolen, hva gjør vi?* PedLex.

Bergkastet, I. (2009). *Elevenes læringsmiljø - lærerens muligheter: En praktisk håndbok i relasjonsorientert klasseledelse*. Universitetsforlaget.

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2005). *The Sage handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, Calif.: Sage.

Ertesvåg, S.K. (2011). Measuring Authoritative Teaching. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*. 27(1) 51-61.

Fangen, K. (2010). *Deltagende observasjon*. Bergen: Fagbokforlaget.

Fuglestad, O.L. (2007). *Tett på praksis: innføring i pedagogisk feltforskning*. Bergen: Fagbokforlaget.

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

Hughes, J.N. (2002). Authoritative Teaching: Tipping the Balance in Favor of School versus Peer Effects. *Journal of School Psychology*, 40(6), 485-492.

Johannessen A., Tuft P.A., & Kristoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Abstrakt forlag.

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Lund, T. & Haugen, R. (2006). *Forskningsprosessen*. Oslo: Unipub.

Marzano R.J., Marzano, J.S., & Pickering, D.J. (2003). *Classroom Management that works*. Research-based strategies for every teacher. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.

- Nordahl, T. (2010). *Eleven som aktør: fokus på elevens læring og handlinger i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T., Sørli, M.A., Tveit, A. & Manger, T. (2003). *Alvorlige atferdsvansker. Effektiv forebygging og mestring i skolen. Veileder for skolen*. Oslo: Læringscenteret.
- Nordahl, T., Sørli, M.A., Tveit, A. & Manger, T. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge*. Fagbokforlaget.
- Nordahl, T. (2012). *Dette vet vi om klasseledelse*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Ogden, T. (2012). *Klasseledelse praksis, teori og forskning*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Pianta, R.C. (1999), *Enhancing relationships between children and teachers*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Robson, C. (2002). *Real World Research. A resource for Social Scientists and Practitioner-Researchers* (2. utg.). Oxford: Blackwell Publishers.
- Roland, E. (2007). *Mobbingsens psykologi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Roland, E. & Vaaland G.S. (2011). *Respekt. Klasseledelse og atferdsvansker*. Stavanger: Statlig pedagogisk kompetansesenter, Universitetet i Stavanger, Det humanistiske fakultet, Senter for atferdsforskning.
- Roland, P. (2011). *Respekt. Problematferd I skolen. Hvordan kan pedagoger håndtere aggressive atferd?* Stavanger: Statlig pedagogisk kompetansesenter, Universitetet i Stavanger, Det humanistiske fakultet, Senter for atferdsforskning.
- Roland, P. (2012). *Implementering av skoleutviklingsprogrammet Respekt*. Universitetet i Stavanger, Det humanistiske fakultet, Senter for atferdsforskning. Doktorgradsavhandling ved UiS nr. 156- april 2012.
- Rødne, T. (2009). *Kriterier for det vitenskapelige ved kvalitativ orientert samfunnsforskning: ein studie med grunnlag i kvalitativt orientert hovudfagsoppgåver og doktorgradsavhandlingar ved norske universitet*. Dr.philos-avhandling, Tromsø: Universitetet i Tromsø.

Sola, M. (2012). «Hva er sentrale utfordringer knyttet til implementering av det autoritative perspektivet?». Masteroppgave, Universitetet i Stavanger.

Sommer, D. (2003). *Barnpsykologi- Udvikling i en forandret verden* (2. utg.). København: Hans Reitzels forlag.

Stortingsmelding nr. 22 (2010-2011). Motivasjon-mestring-muligheter. Læringsmiljø og klasseledelse. <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2010-2011/meld-st-22-2010--2011/7.html?id=641313>

Wadel, C. (1991). *Feltarbeid i egen kultur- en innføring i kvalitativt orientert samfunnsforskning*, Seek forlag, Flekkefjord

Walker, J.M.T. (2009). Authoritative Classroom Management: How to Control and Nurture Work Together. *Theory Into Practice*, 48(2), 122-129.

Wentzel, K.R. (2002). Are Effective Teachers Like Good Parents? Teaching Styles and Student Adjustment in Early Adolescence. *Child Development*, 73(1), 287-301.

Figurliste

Figur 1: Det autoritative perspektivet. Roland, 2011

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

VEDLEGG 1

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Hald Høyenes gate 29
N-5027 Bergen
Norge
Tel +47-55 56 21 17
Fax +47-55 58 95 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org nr 985 221 884

Pål Roland
Senter for atferdsforskning
Universitetet i Stavanger
Rektor N. Pedersensgt. 39
4036 STAVANGER

Vår dato: 03.01.2013 Vår ref: 32527 / 3 / UT Deres dato: Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 23.12.2012. Meldingen gjelder prosjektet:

32527	<i>Hvordan praktiserer en dyktig lærer autoritative klarmødelier?</i>
Behandlingsansvarlig	Universitetet i Stavanger, ved instituttets første leder
Daglig ansvarlig	Pål Roland
Student	Maritha Meling Karstenen

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 51. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i melde skjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

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

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 21.06.2013, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.


Vennlig hilsen


Vigdis Namevedt Kvalheim


Lis Tenold

✓ Lis Tenold tlf: 55 58 33 77
Vedlegg: Prosjektvurdering
Kopie: Maritha Meling Karstenen, Eiganesveien 127, 4009 STAVANGER

Ansvarligkontor / Desk / Office
OSD / NSD Universitetet i Oslo, Postboks 105, Blindern, 0316 Oslo. Tel +47 22 80 52 11. nsd@nsd.uio.no
TRONDHEIM NSD: Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7801 Trondheim. Tel +47 72 50 10 03. tnsd@ntnu.no
TRONDHEIM NSD: Universitetet i Tromsø, 9007 Tromsø. Tel +47 77 64 43 36. nsd@hivt.no

Personvernombudet for forskning 

Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 32527

Det gis skriftlig informasjon og innhentes skriftlig samtykke. Personvernombudet finner skrevet godt utformet.

Innsamlede opplysninger registreres på privat pc. Personvernombudet legger til grunn at bruk av privat pc er i tråd med Universitetet i Stavanger sine rutiner for datasikkerhet.

Det vil ikke bli samlet inn og registrert opplysninger om identifiserbare tredje personer (her ment elever i klassen til læreren).

Innsamlede opplysninger anonymiseres og lydbandopptak makuleres ved prosjektslutt, senest 21.06.2013. Med anonymisering innebærer at navnelister slettes/makuleres, og ev. kategorisere eller slette indirekte personidentifiserbare opplysninger. Ved publisering vil ingen enkeltpersoner kunne gjenkjennes

VEDLEGG 2

Observasjonsguide

Kontroll

- Grensesetting: På hvilken måte setter læreren grenser? Hvordan korrigeres uønsket atferd?
- Struktur og standard: Hvordan er timen organisert? Er det etablerte rutiner og en tydelig standard?
- Tydelighet og forventninger: Er læreren tydelig når hun gir beskjeder? Er lærerens krav og forventninger til elevene tydelig?

Relasjon

- Faglig støtte: Hvordan gir læreren elevene faglig støtte? Gir læreren praktisk hjelp, gode tilbakemeldinger, viser forståelse og støtte når eleven strever?
- Sosial støtte: Hvordan gir læreren elevene sosial støtte? Hvordan opptrer læreren når en elev er bekymret?
- Vise interesse for enkelteleven: Snakker læreren med elevene sine om ikke-faglige ting? Viser hun interesse for deres hverdag?

Kombinasjonen av kontroll og relasjon

- Når strammer læreren inn, og når løser hun opp?
- Er læreren høyere på den ene akse enn den andre?
- Klarer læreren å vise omsorg, støtte og respekt i forbindelse med grensesetting?

VEDLEGG 3

Intervjuguide

Kontroll:

- 1) Hvorfor tror du grensesetting er en så viktig faktor når det kommer til god klasseledelse?
- 2) Hva mener du er god grensesetting?
- 3) Kan du gi noen eksempler på hvordan du jobber med grensesetting?
- 4) I hvilke situasjoner opplever du det er viktig å være forutsigbar og tydelig?
- 5) Hva syns du er den beste måten å korrigere uønsket atferd på?
- 6) Opplever du det som utfordrende å sette grenser?
- 7) Hva gjør du om elevene bryter grensene?
- 8) Hvordan har du jobbet med å innarbeide rutiner og regler?
- 9) Hvilken rolle tror du det spiller at du bestandig er godt forberedt til timene dine?

Relasjonsbygging:

- 1) Hvilken betydning har det å bygge gode relasjoner til elevene?
- 2) Hva mener du er god relasjonsbygging til elevene dine?
- 3) Kan du gi noen eksempler på hvordan du jobber med relasjonsbygging?
- 4) Er det spesielle situasjoner du mener er godt egnet for relasjonsbygging?
- 5) Opplever du relasjonsbygging som utfordrende?
- 6) Er det noen elevkategorier du tenker er ekstra viktige å ha en god relasjon til?
- 7) Hvordan bygger du relasjon til elever som opptrer avvisende?
- 8) Hvilke fordeler gir det deg som klasseleder å ha en god relasjon med elevene?

Kombinasjonen av kontroll og relasjonsbygging:

- 1) Hva tenker du om varm grensesetting?
- 2) I hvilken grad opplever du at det er en sammenheng mellom det å sette grenser og det å bygge gode relasjoner?
- 3) Hvilke utfordringer opplever du ligger i å kombinere det å sette grenser og det å bygge gode relasjoner?
- 4) Hvilken betydning opplever du at grensesetting har for relasjonsbygging?
- 5) Hvilken betydning opplever du at relasjonsbygging har for grensesetting?
- 6) Er det en av faktorene du syns er lettere å praktisere enn den andre?
- 7) Hvorfor tror du det er viktig å behandle elevene dine med respekt?
- 8) Hva tenker du om å balansere mellom å «stramme inn tøylene» og «gi friere tøylar»?

VEDLEGG 4

Informasjonsskriv og samtykkeerklæring vedrørende deltakelse i observasjon og intervju.

Jeg skal skrive masteroppgave ved Universitetet i Stavanger. I den forbindelse henvendte jeg meg til rektor angående lærere ved skolen som utøver god kvalitet. Både hun og jeg har snakket med deg angående dette, og fordi du virket interessert til å delta i prosjektet, kommer her et informasjonsskriv og samtykkeerklæring.

Prosjektets formål er å observere hvordan en dyktig lærer praktiserer autoritativ klasseledelse. Det innebærer å se på hvordan læreren utøver kontroll og relasjonsbygging, samt kombinerer disse.

Jeg ser for meg å observere over en periode på tre uker rundt februar 2013. I etterkant av timene kommer jeg til å ta observasjonsnotater. Jeg vil fungere som en tolærer-ressurs de timene jeg er inne.

I tillegg ønsker jeg å innhente data gjennom intervju. Dette kommer til å ta form som en samtale rundt emnene kontroll, relasjon og kombinasjonen av disse. Gjennomføringen av intervjuet er beregnet å ta ca. en klokke. Det vil bli brukt båndopptaker av intervjuet som anvendes i etterkant for å transkribere intervjuet. Opptaket vil bli oppbevart på forsvarlig vis av meg. Lydopptaket fra intervjuet vil bli slettet, og det skriftlige datamaterialet vil bli anonymisert når oppgaven leveres i mai 2013.

All data som blir samlet inn blir behandlet konfidensielt. Du vil være anonym i masteroppgaven.

Du kan når som helst trekke deg fra studien uten å måtte begrunne det. All data som er samlet inn om deg vil da bli slettet.

Prosjektet er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Dersom du har noen spørsmål, er du velkommen til å ta kontakt med meg eller min veileder, I amanuensis, Pål Roland ved Senter for atferdsforskning

Vennlig hilsen

Maritha Meling Karstensen
E- post: mm.karstensen@stud.uis.no
Tlf.: 951 44 585
Veileder: Pål Roland
E-post: pal.roland@uis.no

Samtykkeerklæring vedrørende deltakelse i observasjon og intervju.

Jeg samtykker herved til å delta i observasjon og intervju med Maritha Meling Karstensen i forbindelse med hennes masterprosjekt som omhandler klasseledelse. Jeg har fått skriftlig informasjon om prosjektet, anonymitet og at jeg kan trekke meg som deltaker når som helst.

Stavanger _____.____2013.

Signatur.

VEDLEGG 5

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

I forbindelse med masteroppgaven min i spesialpedagogikk ved Universitetet i Stavanger, vil jeg observere klasseledelse. Oppgaven tar for seg hvordan en dyktig lærer praktiserer klasseledelse. I etterkant av timene vil jeg skrive observasjonsnotater.

I drøftingen min av observasjonsresultatene vil det ikke komme fram hvilken skole elevene går på, eller hvem de er. Ved prosjektslutt tilintetgjøres observasjonsnotatene.

Den endelige datoen for oppstart av observasjonen er ikke bestemt, men det blir over en tre ukers periode rundt februar 2013. Jeg vil da fungere som tolærer i timene jeg er inne som observatør.

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

Dersom dette er i orden, ber jeg om underskrift på skjemaet, og at det returneres til kontaktlærer innen _____._____2013.

Skulle du ha noen spørsmål kan du ta kontakt med meg på 95 14 45 85 eller sende en e-post til mm.karstensen@stud.uis.no. Du kan også kontakte min veileder, 1. amanuensis Pål Roland ved Senter for atferdsforskning på tlf. 51 83 29 44.

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

Med vennlig hilsen

Maritha Meling Karstensen

Masterstudent ved Universitetet i Stavanger

Svarslipp med samtykkeerklæring.

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

Navn på barnet: _____

Underskrift av foresatte: _____