

«De utrolige årene» - betydning for lærernes klasseledelse?

«Så kjente jeg når jeg gikk kurset, så var egentlig ikke «DUÅ» noe nytt. Det er jo egentlig det vi har fra før, satt i system. Sant? Det var ryddet opp litt i det.»

En kvalitativ studie av tre læreres opplevelser og erfaringer med «DUÅ»'s skole- og barnehageprogram og hvordan det har betydning for deres rolle som klasseleder.

Veileder: Heidun Oldervik

Biveileder: Arne Tveit

Mastergradsoppgave i spesialpedagogikk

Fakultet for samfunnsvitenskapelige og teknologiledelse

Norges teknisk- naturvitenskaplige universitet (NTNU)

Trondheim

og

Høgskolen i Nord-Trøndelag (HiNT)

2015

Av May Helen Kjeøy



Forord

Ett år har gått, og jeg har nå satt punktum for denne gang. Jeg har nå nådd mitt utdanningsmål, og forhåpentligvis dukker drømmejobben opp om ikke lenge. Har gjennom dette året vært borti et bredt spekter av følelser. Mest av alt glede, frustrasjon og oppgitthet. Selv om jeg naturlig nok har mistet noen hårstrå som en konsekvens av frustrasjon, må jeg også si at dette har vært interessant på mange måter.

Jeg valgte å skrive min masteroppgave om skole-og barnehageprogrammet i programserien til Carolyn Webster-Stratton, «De utrolige årene». Bakgrunnen for dette valget ligger i at jeg selv fikk innsikt i programmet gjennom flere av mine praksisperioder fra lærerskolen. Min interesse og nysgjerrighet ble vekket, og jeg fikk lyst til å vite mer om programmet. For å avgrense oppgaven valgte jeg å knytte programmet opp mot klasseledelse, naturlig nok fordi programmet har stor fokus på å styrke lærernes klasseledelse.

Jeg valgte intervju som datainnsamlingsmetode, og fikk tak i tre deltakere som var villig til å dele sine opplevelser og erfaringer med meg. Jeg ønsker å benytte anledningen til å takke mine tre deltakere for at de tok seg tid til å stille opp for meg og for gode og reflekterte svar. Uten dere hadde det ikke vært mulig å få gjennomført denne studien.

Videre ønsker jeg å takke min hovedveileder Heidun Oldervik for mange gode innspill, støtte og svar på spørsmål til enhver tid. Også takk til min biveileder Arne Tveit for innspill når det var nødvendig.

Til slutt vil jeg takke min samboer Kristian Pedersen, min familie og mine venner for god støtte og oppmuntring underveis i prosessen. Dere har vært viktige støttespillere for meg dette året.

Verdal 27.05.2015

May Helen Kjeøy

Sammendrag

Tittel:

«De utrolige årene»- betydning for klasseledelsen?

Problemstilling:

«Læreres opplevelser og erfaringer med «DUÅ»'s skole- og barnehageprogram og hvordan det har betydning for deres rolle som klasseleder.»

Omfang:

Dette er en 60-siders mastergradsoppgave i spesialpedagogikk, gjennomført på 20 uker.

Bakgrunn og formål:

Min nysgjerrighet og lyst til å få større innsikt i og kunnskap om skole- og barnehageprogrammet i programserien «De utrolige årene», utviklet av Carolyn Webster-Stratton, ligger til grunn for valg av studiens tema. Jeg valgte å vinkle temaet inn på klasseledelse, dette med tanke på at jeg selv har grunnskolelærerutdanning i grunn, men også på bakgrunn av at programmets fokus ligger i det å styrke lærernes klasseledelse. Formålet med oppgaven var at jeg skulle forsøke å få innsikt i lærernes egne opplevelser og erfaringer, med programmet som helhet, men også hvordan programmet har hatt betydning for lærernes klasseledelse.

Metode:

Jeg valgte å gjennomføre en kvalitativ studie med intervju som datainnsamlingsmetode. Dette fordi at jeg opplevde denne metoden passet best i forhold til min problemstilling. Studien er basert på en fenomenologisk tilnærming der jeg som forsker har vært ute etter å få innsikt i lærernes egne opplevelser og erfaringer rundt fenomenet. Det er jeg selv som har gjennomført og transkribert intervjuene, analysert og tolket datamaterialet for å komme frem funn som var relevante i forhold til min problemstilling. Utvalget til undersøkelsen er tre lærere som har gjennomført kurs i «De utrolige årene».

Resultater og konklusjon:

Jeg har i denne studien kommet frem til at alle mine tre deltakere opplever en viss grad av nytteverdi og tilfredshet med «DUÅ»'s skole- og barnehageprogram. De uttrykker at de har

oppnådd en større bevissthet og systematikk i deres jobb, og at de har fått flere strategier å benytte seg av i hverdagen. Med bevissthet uttrykker deltakerne at de både har blitt mer bevisst for hvordan de skal opptre som klasseledere, men også på hvordan, hvorfor og når de ulike strategiene bør/ikke bør brukes. På den måten vil jeg også si at programmet har betydning for lærernes klasseledelse. Jeg har også kommet frem til at programmets strategier kan ha stor betydning og innvirkning, både positivt og negativt på lærer-elev-relasjonene, og det kan dermed også ha positiv eller negativ innvirkning på elevene.

Hovedkonklusjonene i oppgaven er som følgende:

- Deltakerne opplever «DUÅ»-programmet som nyttig, til tross for de utfordringene et slikt program fører med seg og for at mange av programmets strategier var godt kjent fra før.
- «DUÅ»-strategiene kan ha stor innvirkning på lærer-elev-relasjonene.
- Deltakerne opplever at programmet har hatt betydning for deres egen klasseledelse.
- Fokus på klasseledelse basert på «DUÅ» kan ha både negativ og positiv innvirkning på elevene.

Innhold

Innledning	1
Klasseledelse	2
Ulik forståelse av begrepet klasseledelse.....	2
Klasseledelse- et historisk innblikk	3
Et annerledes blikk på begrepet klasseledelse.....	4
Hva kjennetegner god klasseledelse	6
Hvorfor viktig med god klasseledelse?.....	7
Strategier for å fremme god klasseledelse.....	9
Lærer-elev-relasjonen	10
De utrolige årene.....	11
Teori som programmet er bygget på	11
Generelt om «DUÅ»-programmet.....	12
Skole- og barnehageprogrammet	13
Lærepyramiden	14
Tidligere forskning.....	15
Oppsummering.....	17
Metode	20
Kvalitativ metode	20
Studiens tilnærming	21
Intervju som datainnsamlingsmetode.....	22
Forskerrollen	23
Utvalg	24
Presentasjon av utvalget	25
Kvalitet.....	26
Kvalitet i forskningen	26
Kvalitet i oppgaven	27
Transparens	27
Troverdighet	28
Overførbarhet.....	28
Oppgavens svakhet	29
Etikk	29
Analyseprosessen	30
Analyse av datamaterialet.....	30
Resultat og drøfting	32
Lærernes opplevelser og erfaringer med «DUÅ»-programmet som helhet.....	32

Drøfting.....	34
Relasjonsbygging	36
Oppmuntring og ros	37
Belønning.....	37
Ignorering og korrigerings.....	38
Konsekvenser	39
Drøfting.....	40
Lærernes erfaringer og opplevelser av hvordan «DUÅ»-programmet har betydning for deres rolle som klasseleder.	45
Lærers oppfattelse av begrepet klasseledelse	46
Drøfting.....	47
«DUÅ»-betydning for klasseledelsen	49
Drøfting.....	49
Konklusjon og avsluttende kommentarer	56
Implikasjoner for videre forskning	59
Litteraturliste	61
Internettsider og linker:	65
VEDLEGG 1: De ulike komponentene i DUÅ.....	66
VEDLEGG 2: Læringspyramiden.....	67
VEDLEGG 3: Intervjuguiden	68
VEDLEGG 4: Analyseprosessen fase 1	71
VEDLEGG 5: Utdrag av analyseprosessen fase 2 og 3	72
VEDLEGG 6: Informasjonsskriv	74
VEDLEGG 7: Frivillig samtykke	75

Innledning

I Stortingsmelding 19 (2010), *Tid til læring*, legges det stor vekt på læreres klasseledelse og tiltak som kan være med å bidra til å fremme en bedre skole- og klasseledelse. I samme stortingsmelding sies det at klasseledelse handler om oversikt og god disponering av tid, utnyttelse av rom og materiell, organisering av læringsarbeid og variasjon i læringsstrategier (Meld. St. 19 (2010)). I dagens skole brukes det flere ulike tiltak som skal være med på å bedre skole- og klasseledelsen. Vi har f.eks. PALS, som er et skoleomfattende tiltak som ønsker å fremme kultur for positiv atferd, sosial kompetanse og et godt læringsmiljø, gjennom å styrke klasseledelsen. Vi har også programserien til Carolyn Webster-Stratton, «De utrolige årene», som skal styrke lærerens kompetanse i klasseledelse gjennom sine programmer. (Nordahl, Gravrok, Knudsmoen, Larsen & Rørnes, 2006).

I en rapport fra tidsbrukutvalget fra 2009 viser det seg at mye av lærernes tid går med på konfliktløsning, og det å holde ro og orden i klassen. Kirsti Kalle Grøndahl, utvalgsleder for tidsstudien mener det er alt for lite tid til ledelse i den norske skolen, og at skolene bør igangsette tiltak som skal være med å styrke lærernes klasseledelse (Grøndahl, 2009).

Begge tiltakene overfor, er tiltak som blir anbefalt til bruk i skolen, i Kunnskapsdirektoratet og Sosial- og Helsedirektoratets rapport av Nordahl et.al (2006). I min studie ønsker jeg å gå nærmere inn på programserien «De utrolige årene» utviklet av Carolyn Webster-Stratton. Programserien har åtte utviklingsstøttede programmer som fremmer positivt samspill (www.dua.uit.no). I oppgaven har jeg valgt å fokusere på skole- og barnehageprogrammet i «DUÅ», med størst vekt på programmet som brukes i skolen. Dette programmet har som hovedfokus å forebygge og redusere problematferd, igjennom å styrke lærernes kompetanse i forebygging og håndtering av atferdsproblemer, deres kompetanse i klasseledelse, samt å fremme barns prososiale atferd og skolemodenhet (www.incredibleyears.com). Med min studie ønsker jeg å få en nærmere innsikt i læreres erfaringer og opplevelser av hvordan deltakelse i «DUÅ»-programmet har betydning for deres rolle som klasseleder. Jeg har også et ønske om å få innblikk i hvorvidt lærerne opplever at deltakelsen i «DUÅ»-programmet som nyttig og eventuelle fordeler og utfordringer med programmet. Forhåpentligvis kan denne studien bidra til en bedre forståelse av programmet, både for meg som gjennomfører studien, men også for de som leser denne oppgaven. Min problemstilling er:

«Læreres opplevelser og erfaringer med «DUÅ»'s skole- og barnehageprogram og hvordan det har betydning for deres rolle som klasseleder.»

Teorigjennomgang

Klasseledelse

Begrepet klasseledelse kommer opprinnelig fra USA og fra tradisjonen som kalles *classroom management* (Nordahl, 2012). I slike skolerelaterte temaer er det ofte flere ulike definisjoner og syn på hva som ligger i et begrep. I denne delen av oppgaven skal jeg gjøre rede for begrepet klasseledelse og presentere ulike definisjoner som kan være med på å beskrive ulike aspekter ved begrepet. Siden jeg ønsker å se på hvordan skole- og barnehageprogrammet til «DUÅ» har betydning for lærerens rolle som klasseleder, vil det være nødvendig å få et teoretisk innblikk i begrepet og dets betydning. Videre skal jeg se på hva som er med på å kjennetegne god klasseledelse og jeg skal se på hvorfor vi anser god klasseledelse som viktig i skolen, før jeg til slutt går litt nærmere inn på lærer-elev-relasjonen.

Ulik forståelse av begrepet klasseledelse

Ogden (2013) presenterer tre ulike definisjoner som framhever ulike spekter ved klasseledelse:

- «Klasseledelse er enhver handling som lærerne utfører for å skape et godt miljø som støtter og fremmer både skolefaglig og sosial-emosjonell læring.»
- «Klasseledelse defineres som at lærere og elever kommer til enighet om hvordan de skal samhandle sosialt og skolefaglig for over tid å skape et klima for innsats innenfor et sosialt mønster, og som til slutt leder til selvdisciplinerte elever.»
- «Klasseledelse kan defineres som det lærerne gjør for å sikre god orden og utnyttelse av tiden i timene.»

(Ogden, 2013, s 16-17)

Disse tre definisjonene legger vekt på at klasseledelse skal være læringsfremmende både faglig og sosialt. Lærerens praktiske kompetanse og evner til fremme en kultur for læring gjennom å organisere, planlegge og lede arbeidet har stor innvirkning på, i hvor stor grad det oppstår faglig og sosial læring i klassen. På samme tid er evnen til å skape gode relasjoner med elevene og utnytte tiden de har til rådighet, viktige egenskaper som er nødvendig i klasselederrollen (Ogden, 2013). I norsk forskningskultur og i styringsdokumenter om klasseledelse identifiseres det to sentrale perspektiver på klasseledelse. Det dominerende perspektivet er strukturperspektivet, som handler om læreren som sjef, og lærerens oppgave

til å etablere rutiner og skape ro og orden (Helstad & Øiestad, 2014). Strukturperspektivet er systemorientert og ofte knyttet til programmer som PALS og «De utrolige årene» som tar for seg klasseledelse på barnetrinnet (www.dua.uit.no; Ogden, 2013; Arnesen, Meek-Hansen, Ogden & Sørli 2014). Kulturperspektivet/ det pedagogiske verkstedet er den andre delen av klasseledelse, og knyttes til læringsmiljøet og til kommunikasjon og samspill i skolen. Her er lærerens oppgave å bygge et godt klassemiljø for å fremme trivsel og læring (Nordahl, 2012; Ogden, 2013).

Nordahl presenterer også ulike definisjoner på hva som ligger i begrepet klasseledelse:

- «Lærerens evne til å skape et positivt klima eller læringsmiljø.»
- «Lærerens evne til å etablere og bevare arbeidsro.»
- «Lærerens evne til å motivere elevene til arbeidsinnsats»

(Nordahl, 2012 s 13).

De tre definisjonene av klasseledelse like ovenfor viser ulike aspekter ved begrepet klasseledelse. Noen vil assosiere begrepet klasseledelse med det å skape ro og orden, mens andre vil assosiere begrepet med det å etablere et godt læringsmiljø og det å motivere elevene til arbeidsinnsats. Det er forskjellig hva som legges mest fokus på av de ulike aspektene ved klasseledelse, men målet om å skape gode betingelser for både sosial og faglig læring er felles (Nordahl, 2012; Arnesen et.al, 2014).

Klasseledelse- et historisk innblikk

Klasseledelse er ikke et nytt begrep, men interessen for temaet har blomstret opp de siste årene. Det kan være flere årsaker til økt interesse rundt temaet, som f.eks. at lærere forsøker å kopiere det andre lærere gjør, begrepet blir markedsført gjennom artikler og bøker og det kan være et forsøk på å endre lærerens elevrettende arbeid (Irgens, 2013). Tilbake i tid kan klasseledelse knyttes til behovet for disiplin i skolen. Disiplin har blitt ansett som en forutsetning for at læreren skal kunne undervise, og for at elevene skal kunne lære. Gjennom tiden har det blitt bruk ulike virkemidler for å skape ro i klassen. Hundre år tilbake i tid var fysisk straff og ydmykelser virkemiddel som ble brukt ofte i klasserommet. Etterhvert ble skolen mer human og fysisk straff ble etter hvert forbudt, og psykisk ydmykelser ble sett på som uheldig. Elevene ble etterhvert sett på som selvstendige individer, som skulle behandles med respekt. Når fysisk straff ble forbudt i skolen var det lærernes motivasjon som skulle opprettholde ro og orden (Nordahl, 2012). Jeg har inntrykk av at i dag er det lærernes klasseledelse som brukes som virkemiddel for å forebygge uro og for å skape ro i skolen.

Et annerledes blikk på begrepet klasseledelse

Øksnes og Sundsdal (2014a) mener at det å ta i bruk manualgitte metoder og programmer for å dempe og bekjempe urolige elever, er blitt en trend for lærere som ønsker å bli gode klasseledere. På samme tid argumenterer de for at forhold som skaper uro og bråk i skolen, ofte ikke kan løses gjennom instrumentelle valg alene (Øksnes & Sundsdal, 2014a). Jeg skal nå ta for meg et annerledes blikk på begrepet klasseledelse ved å presentere ulike syn på «DUÅ»-pedagogikk og moderne klasseledelse-pedagogikk. Jeg skal gi et innblikk i ulike synspunkter mot klasseledelse basert på instrumentelle teorier (Irgens, 2013), eller som Helstand og Øiestad (2014) presenterer det, en klasseledelsesform basert på strukturperspektivet. Det fordi at det er den typen klasseledelse som blir beskrevet av Ogden (2013) og Nordahl (2012) innledningsvis, og at det er det perspektivet som er mest utbredt i Norge i dag (Irgens, 2013). Jeg velger også her knytte inn «DUÅ»-programmet, siden det også baserer seg på en slik type ledelsesperspektiv.

Irgens (2013) presenterer to perspektiv på ledelse. Hovedperspektivet er ledelse basert på instrumentelle teorier, som bygger på instrumentelle teorier om ledelse, og har fokus på oversikt, orden, struktur og kontroll (Irgens, 2013). Dette perspektivet kommer fra den amerikanske «classroom management» tradisjonen, som legger vekt på atferdsregulering, eller disiplinering som de kalte det før (Briseid, 2013). Dette perspektivet blir kaldt strukturperspektivet av Helstand og Øiestad (2014), og er ofte knyttet til programmer som «DUÅ». Det andre perspektivet, motperspektivet, er ledelse basert på teorier om transformativ og distribuert ledelse. Motperspektivet har mer fokus på meningsskaping, fortolkning og relasjoner.

Irgens (2013) argumenterer for at god klasseledelse ikke kan implementeres, men må utvikles. Til det trengs teoretisk kunnskap fra fagområdet ledelse. Lærerne blir altså ikke gode klasseledere ved å kun implementere et program som skal bidra til at lærerens klasseledelse styrkes. Lærerne må ifølge Irgens, i tillegg tilegne seg kunnskap om ledelse igjennom utdanning og lesing av faglitteratur og ut fra deres kunnskaper utvikle en god klasseledelse over tid. Irgens nevner også at det ikke finnes en fasit for hvordan alle lærerne skal utøve klasseledelse, men at det må individualiseres. Det viktigste er at lærerne som skal fungere som ledere i en og samme gruppe, har et felles grunnlag, og at de er noenlunde enige i de mest sentrale forholdene som læringsmiljøet bygges rundt (Irgens, 2013).

Jeg skal nå kort gjøre rede for demokrati- og dannelsesbegrepet, dette fordi at flere av argumentene mot klasseledelse basert på instrumentelle teorier, går på det med danning og demokrati i skolen. Det vil dermed bli nødvendig å ha innsikt i begrepene. Demokrati kan tolkes både som statsform med folkestyre, som aktiv deltakelse, som rettigheter og rettsstat, og som et felles verdigrunnlag som står overfor de politiske konfliktene. Demokrati i skolen innebærer at demokratiske ideer som likhet, likeverdighet, solidaritet og sosiale ferdigheter i skolen skal fremmes (Møller & Presthus, 2006). Dannelse er det begrepet som brukes til å betegne menneskets livslange utviklingsprosess hvor vi utvider vår åndelige og kulturelle horisont, og hvor vi utvider praktiske ferdigheter og personlig og sosial kompetanse (Manger et.al, 2009). Opplæringsloven legger føringer for at skolen skal fremme demokrati og danning, ved å åpne opp for elevmedvirkning og medbestemmelse på ulike plan (Oppll, 1999-2000).

Øksnes og Sundsdal (2014b) er opptatt av hvordan moderne klasseledelse påvirker muligheten til å fremme barn og unges oppdragelse til demokrati i skolen. Gjennom å analysere sentral litteratur om klasseledelse, har de undersøkt om dagens klasseledelsesperspektiv fremmer demokrati eller tvert imot (Øksnes & Sundsdal, 2014b). Nordahl (2012), som jeg selv har brukt for å avklare begrepet klasseledelse, legger stor vekt på at klasserommet skal være et demokratisk felleskap med vekt på gjensidighet og dialog mellom lærer og elev (Nordahl, 2012). Med utgangspunkt i Nordahls teori om klasseledelse og med bakgrunn i John Deweys beskrivelse av demokratiet som livsform og moralsk ideal og Rancières tanke om at forstyrrelser i klasserommet er elevenes forsøk på å realisere det demokratiske idealet (alle mennesker er likestilt), hevder Øksnes og Sundsdal at regelbrudd og annen uro i skolen, gir uttrykk for en demokratisk praksis (Øksnes & Sundsdal, 2014b). Slik jeg forstår denne litteraturen er dagens klasseledelse med på å hindre oppdragelse til demokrati. Også Briseid (2013) uttrykker at deler av dagens klasseledelse er med på å hindre oppdragelse til demokrati, i form av at lærerne fokuserer mer på makt og kontroll enn frihet, selvstendighet, kritisk tenkning og selvbestemmelse. Ved en slik klasseromspraksis er det god grunn til å frykte at verdifulle sider knyttet til demokrati i norsk pedagogisk tradisjon, står i fare for å forsvinne (Øksnes & Sundsdal, 2014b).

Beck (2008) argumenterer mot pedagogikk basert på PALS og tilsvarende programmer. Han hevder at slike program blant annet at kjører myndighetsstyringa av skolen, i retning av dressur og sosialteknologi, der elevene gjøres til klienter. Dette minsker lærernes og

foreldrenes makt og innflytelse i skolen, og det motarbeider respekt for individet, som igjen fører til at grunnlaget for danning og god opplæring reduseres. Han gir også uttrykk for at dagens klasseledelse gir atferdseksperisen som allerede er en sterk profesjon i det norske samfunn, enda mer makt og penger. På samme tid mener han at forskning som er blitt gjort av programmene i Norge er alt for svak, og at det umulig kan generaliseres (Beck, 2008). Kritikken som Beck kommer med, ble skrevet til en pedagogisk debatt i 2008, som ble gjennomført ved Universitetet i Oslo. Debatten handler i hovedsak om PALS, men Beck nevner at kritikken også er ment på tilsvarende atferdsprogrammer.

Hva kjennetegner god klasseledelse

For å lykkes i jobben som profesjonsutøver i skolen i dag, er det å beherske klasseledelse en svært viktig forutsetning (Helstad & Øiestad, 2014). Både Nordahl, Ogden og Drugli er enige om at klasseledelse handler om å fremme faglig og sosial læring, skape et godt læringsmiljø, skape relasjoner med elevene og opprettholde ro og orden i undervisningssituasjonene (Nordahl, 2012; Ogden, 2013; Drugli, 2012). I Stortingsmelding 22, *Motivasjon- Mestring – Muligheter – Ungdomstrinnet*, er det sju punkter som er en forutsetning for å oppnå god klasseledelse:

1. Læreren har høy bevissthet om betydningen av relasjonen lærer- elev og tar ansvar for kvaliteten på denne relasjonen.
2. Læreren gir tydelige beskjeder og instruksjoner.
3. Læreren gir direkte instruksjoner om arbeidsinnsats, læringsmål og atferd.
4. Læreren har etablert et positivt klima og arbeidsro.
5. Læreren bruker aktivt kognitive strategier som støttende dialog, oppsummering, spørsmål, klargjøring og lignende.
6. Læreren legger vekt på elevenes læringsstrategier.
7. Undervisningen har en tydelig og god struktur. Læringsaktivitetene har markert start og avslutning.

(Meld. St. 22 (2010-2011)).

Lærere som klarer å etablere et godt læringsmiljø og arbeidsro og lærere som er tydelige, strukturerte og ser verdien av- og opprettholder gode relasjoner med sine elever, er gode ledere og dermed også gode lærere (Meld. St. 22 (2010-2011); Nordahl, 2012). Andre viktige faktorer som god klasseledelse innebærer er lærerens selvinnsikt og nysgjerrighet. For å kunne lede andre på en god måte, må du også kunne lede deg selv. Det vil si at lærerens evne

til å reflektere og vurdere egen praksis vil være viktig for å kunne bli en god klasseleder. På samme tid er lærerens nysgjerrighet i forhold til hvor elevene befinner seg faglig, sosialt og følelsesmessig avgjørende for å kunne bli en god leder for læring (Kristiansen, 2009).

Hvorfor viktig med god klasseledelse?

I 2007-2008 ble det gjennomført en analyse av Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning bestilt fra det norske kunnskapsdepartementet (Nordenbo, Larsen, Tiftici, Wendt & Østergaard, 2008). Denne analysen skulle ta for seg funn fra effektstudier om klasseledelse, for å finne ut hvilken kompetanse hos en lærer som bidrar til læring hos barn og unge. Ut ifra 70 publiserte effektstudier, kom forskerne fram til tre grunnleggende faktorer hos en lærer som bidrar til læring:

1. Lærerne skal ha kompetanse/evne til å inngå i en sosial relasjon med enkelteleven.
2. Læreren skal ha kompetanse til å lede klassen og undervisningsarbeidet og ha kompetanse til å utvikle og overholde regler.
3. Læreren skal ha faglig og fagdidaktisk kompetanse som er nødvendig i undervisningen.

Alle de tre grunnleggende faktorene som bidrar til læring hos elevene er tydelig knyttet til klasseledelse (Nordahl, 2012; Ogden, 2013; Drugli, 2012). Nordensbo et.al sin analyse forteller oss at lærerens klasseledelse har stor innvirkning i elevenes læring (Nordenbo et.al, 2008).

Senere i 2009 gjorde Hattie en omfattende undersøkelse om hva som påvirker elevenes prestasjoner på skolen. Når jeg ser på Hatties oversikt over ulike faktorer som påvirker elevenes prestasjoner, og når jeg ser tilbake på hva både Nordahl, Ogden og Drugli legger i begrepet klasseledelse, viser det seg at det er flere faktorer som har med lærerens klasseledelse å gjøre som har stor effekt. For å oppsummere noen av disse faktorene har jeg laget en tabell nedenfor:

Klasseledelse:	Rangerings nr. fra Hatties effekttabell (der 1 har størst effekt og 138 minst)
Håndtere bråk og uro i klasserommet	6
Lærerens klarhet	8
Lærerens tilbakemeldinger	10
Lærer-elev-relasjon	11

(Hattie, 2009; Drugli, 2012; Nordahl, 2012).

Funnene fra Hatties forskning viser oss at lærerens klasseledelse påvirker elevenes læring i stor grad. Hatties funn styrker på samme tid Nordenbo et.al. sine funn, om at god klasseledelse i skolen er viktig for å fremme faglig og sosial læring. Hatties (2009) analyse blir ofte brukt i både artikler og bøker, der det er snakk om klasseledelse. Både i boka til Nordahl (2002), Adolfsen et.al. (2014) og Ogden (2013) blir analysen ovenfor brukt for å presisere viktigheten av god klasseledelse. Når slike funn presenteres og brukes vil det være viktig å ta studienes svakheter til etterretning. Imsen (2011) sier at Hatties analyse brukes som pedagogisk bibel og at den brukes ivrig av politikere og skoleledere til å fortelle lærerne hvordan de skal undervise. Selv mener hun at en slik analyse godt kan brukes, men ikke som en anvisning om hvordan lærerne skal utføre klasseledelse. Dette fordi at Hatties resultater er syntese av syntese, som har mistet alle sine nyanser om kontekst, alder, forutsetninger, kultur og fagdidaktiske dimensjoner, og at det dermed blir umulig å generalisere fra (Imsen, 2011). Også i en kronikk fra Aftenposten blir folkets bruk av Hatties funn kritisert. Sjøberg (2015) sier som Imsen at Hatties metaanalyse er en syntese av en syntese, som ikke er troverdig. Selv tyder jeg det som at Hatties resultater godt kan brukes når vi skal se tilbake på hvordan klasseledelse påvirker barns læring, men den bør ikke brukes som en oppskrift på hvordan lærere skal utføre sin klasseledelse.

Som tidligere nevnt handler mye av klasseledelse om å utvikle og overholde regler og skape arbeidsro (Nordahl, 2012; Ogden, 2013). I Opplæringsloven § 2-9 står det:

Kommunen skal gi forskrifter om ordensreglement for den enkelte grunnskolen. Reglementet skal gi reglar om rettane og pliktene til elevane så langt dei ikkje er fastsette i lov eller på annan måte. Reglementet skal innehalde reglar om åtfærd, reglar om kva tiltak som skal kunne brukast mot elevar som bryt reglementet og reglar om framgangsmåten når slike saker skal behandlast. Ordensreglementet skal gjerast kjent for elevane og foreldra.

Det er kommunen som har ansvar for å gi ordensreglement for grunnskolen, og det er skoleeiers ansvar for at kravene i opplæringsloven blir oppfylte (Oppl. 1999-2000, § 2-9 & § 13-10). Lærerens arbeid med regler i klassen, er lovpålagt. For at det som står i opplæringsloven skal overholdes kreves det lærere som lar elevene få være med å utvikle

egne regler som ligger innenfor kommunens forskrifter og lærere som er dyktig på å håndtere regelbrudd.

I følge Møller og Presthus (2006) påvirker ledelse både skolens strukturkvalitet, prosesskvalitet og resultatkvalitet. Resultatkvalitet er det overordnede målet, som påvirkes av skolens læringsarbeid, altså elevenes læringsutbytte (Manger, Lillejord, Nordahl, Helland, 2009). Med utgangspunkt i de ulike definisjonene for begrepet klasseledelse som presentert ovenfor har lærernes klasseledelse mye å si for elevenes læringsutbytte, og klasseledelse vil i den forstand bli viktig. Strukturkvalitet handler i hovedsak om hvordan skolens ressurser organiseres og fordeles ut ifra de rammene som finnes. Virksomheten skole har både lover, regler og planer å forholde seg til, samtidig som de må ta hensyn til ulike fysiske rammer. Ledelse påvirker hvordan skolens ressurser fordeles, samtidig som skolens strukturkvalitet påvirker skolens resultatkvalitet.

Ut ifra det foregående oppsummerer jeg begrunnelser for hvorfor god klasseledelse er viktig slik:

1. God klasseledelse gir ro og orden i klassen.
2. God klasseledelse bidrar til et godt læringsmiljø.
3. God klasseledelse fremmer faglig og sosial læring.
4. Lærerens ledelse har stor innvirkning i elevenes trivsel og utvikling.
5. God klasseledelse er nødvendig for at skoleeier skal kunne overholde opplæringslovens intensjoner og elevenes rettigheter.
6. God klasseledelse påvirker skolens prosesskvalitet, strukturkvalitet og resultatkvalitet.

Strategier for å fremme god klasseledelse

Det finnes mange ulike strategier som en lærer kan bruke for å styrke egen klasseledelse.

Ifølge Drugli (2012) er det å styrke lærer-elev- relasjonen viktig for å oppnå god klasseledelse. Lærer-elev- relasjoner utvikler seg lettest når læreren har gode rutiner, tydelige og positive forventninger til elevene og når klasseaktivitetene er tilpasset elevenes forutsetninger. Skal læreren styrke sine relasjoner med elevene må læreren vise respekt for enkelteleven, bli godt kjent med eleven som individ, gjøre undervisningen interessant, gi raske tilbakemeldinger og støtte til de elevene som trenger det. (Drugli, 2012).

Tidligere forskning på klasseledelse konkluderte med at positiv belønningsorientert påvirkning fra lærere har større effekt på elevene fremfor negativ og straffende læreatferd (Arnesen et. al., 2014). Det viser seg at atferd som får oppmerksomhet, ofte gjentar seg, selv

om oppmerksomheten er negativt rettet. Bruk av ros og oppmuntring viser seg å være effektive strategier som kan brukes for å styrke klasseledelsen. På den måten belønner man elevene som har gjort noe bra, i stedet for å korrigere elever som viser uønsket atferd. I en slik sammenheng er det viktig at læreren lærer seg å gi konkrete, positive tilbakemeldinger som bygger på kunnskap om eleven (Ogden, 2013; Tveit, 2012). Bruk av ros, oppmuntring og positiv oppmerksomhet i klasserommet kan fungere som motivator, forsterker og som relasjonsbygger, som igjen kan bidra til at lærerens rolle som klasseledelse styrkes (Tveit, 2012).

Ved å etablere god struktur og rutiner, og ha tydelig regelverk vil det også ha mye å si i rollen som klasseleder. Skolens regler og sanksjoner ved regelbrudd må være formidlet og klart for elevene. Gi tydelige beskjeder slik at det ikke er i tvil om hva som skal gjøres eller forventes, gi advarsler når beskjeder ikke når frem og i tilfeller der den uønskede atferden fortsetter må det gis konsekvenser (Utdanningsdirektoratet, 2012).

Andre strategier som kan være med på å styrke læreren som klasseleder er å fremme en proaktiv ledelse, der lærer forebygger og hindrer problematferd før den eskalerer (Ogden, 2013). Det å skape et inkluderende fellesskap med tillit og trygghet til hverandre, vise emosjonell og faglig støtte, ha tydelige forventninger til elevene og ikke minst bruke ulike metoder for å motivere til læring vil være viktige faktorer som kan bidra til å styrke klasseledelsen (Utdanningsdirektoratet, 2012).

I Marzano`s metaanalyse av 100 gjennomførte studier om klasseledelse, viste det seg at i klasser der læreren tar i bruk spesielle metoder for å bedre klasseledelsen hadde mindre antall forstyrrelser enn de lærerne som ikke benyttet seg av slike metoder (Marzano, Marzano & Pickering, 2003). Marzano`s analyse forteller oss på den måten at læreres deltakelse i program som skal bidra til å styrke klasseledelsen gjennom å bruke forskjellige implementeringsstrategier, er med på å redusere antall adferdsforstyrrelser.

Lærer-elev-relasjonen

Relasjoner til voksne er en viktig ressurs for barn og unge. De voksne er forbilder og rollemodeller for barn, og det er de som har ansvar for å lære barn og unge forskjellen mellom rett og galt. En positiv lærer-elev relasjon er rett og slett avgjørende for elevenes sosiale og faglige utvikling (Lillejord, Manger & Nordahl, 2010). Lærer-elev-relasjonen er en sentral faktor som bidrar til både å fremme elevenes trivsel og positive atferd, samt fremme motivasjon til å gjennomføre aktiviteter. Det å fremme gode relasjoner vil prege store deler av

en klasseleders hverdag, og det vil være med på å påvirke både eleven og lærerne i positiv forstand (Drugli, 2012). I Hatties metaanalyse som jeg nevnte ovenfor, blir lærer-elev-relasjonen rangert på plass nr. 11 over faktorer som påvirker elevenes læring. (Hattie, 2009).

Drugli (2012) nevner at sammenhengen mellom klasseledelse og positive lærer-elev-relasjoner er godt dokumentert gjennom forskning, og at god klasseledelse er med på å fremme positive relasjoner. Struktur på hverdagen, fysiske rammer, regler, gode beskjeder, evnen til å takle negativ atferd, forståelse og respekt for barnet som individ, lære elevene problemløsningsstrategier og anerkjennelse er faktorer som regnes å være med på å fremme positive lærer-elev-relasjoner. Også positive tilbakemeldinger i form av ros og oppmuntring og motivasjon er viktige indikatorer for positive relasjoner (Juhl, 2009; Drugli 2008; Drugli, 2012; Lillejord et.al, 2010).

De utrolige årene

I denne delen av oppgaven skal jeg presentere programserien til «De utrolige årene». Jeg skal begynne med å kort beskrive noen av teoriene programmet er bygget på. Videre skal jeg si litt om de åtte ulike utviklingsstøttede programmene som «De utrolige årene» tilbyr, før jeg går nærmere inn på skole- og barnehageprogrammet. Til slutt skal presentere funn fra tidligere forskning

[Teori som programmet er bygget på](#)

«De utrolige årene» er bygget på flere ulike teoretiske modeller. Programmet baserer seg på moderne utviklingspsykologi, tilknytningsteori, atferdsanalyse, nettverkskunnskap og kunnskap om gruppeprosesser, men det er i hovedsak Pattersons sosiale interaksjonsteori og Banduras sosiale læringsteori som danner grunnlaget for programmet (Mørch, 2007; Kjøbli, Drugli, Fossum og Askeland, 2012). For å avgrense kapitlet velger jeg å skrive kort om sosial interaksjonsteori, tilknytningsteori og sosial læringsteori.

Sosial læringsteori ble utviklet av den kanadiske psykologen Albert Bandura. Bandura er opptatt av at barns atferd læres gjennom direkte erfaring eller ved observering av anders oppførsel. Han mener at miljøet som barnet lever i, har stor betydning for hvilken atferd som utvikles hos barn (Bandura, 1971).

Pattersons sosiale interaksjonsteori, bygger på Banduras sosiale læringsteori, og fokuserer på betydningen som lærere og familie har i barn og unges sosialiseringssprosess, og hvordan barn og unge lærer seg antisosial atferd gjennom tidligere erfaringer i familien (Patterson, Reid og

Dishion, 1992; Patterson, Reid & Snyder 2002). Foreldrenes manglende oppdragelsesferdigheter blir ansett som den faktoren som påvirker barn og unges avvikende atferd mest. Denne teorien tar utgangspunkt i at barn og unges atferd, blir sterkt påvirket av foreldrene, enten det er positivt eller negativt. Selv om den avvikende atferden er lært, vil det være mulig å avlære og forebygge at atferden utvikler seg i en negativ retning, gjennom læringsbaserte tiltak (Ogden, 2009). I stedet for å bruke begrep som atferdsvansker, uønsket atferd, bruker Patterson begrepet avvikende atferd.

Tilknytningsteorien ble utviklet av den britiske psykiateren John Bowlby. Tilknytningsteori er en utviklingspsykologisk teori som forklarer hvordan barn knytter seg til sine foreldre og omsorgspersoner. Barn søker sine foreldre gjennom gråt, kroppsspråk og bevegelser. Ut fra hvordan foreldrene møter barnas behov på, utvikler de en individuell tilknytningsstil. Barn kan utvikle ulike former for trygg tilknytning og ulike former for utrygg utvikling, og deres tilknytningsform vil påvirke hvordan de knytter seg til mennesker videre i livet (Holmes, 1993). Bowlby fokuserer på foreldrenes betydning, for et barns evne til å knytte seg/bygge relasjoner til andre mennesker på.

Generelt om «DUÅ»-programmet

«De utrolige årene» er en programserie utviklet av den amerikanske professoren Carolyn Webster-Stratton, ved universitetet i Washington, Seattle (Fossum & Mørch, 2005). Programserien ble utviklet av Webster-Stratton og hennes team i begynnelsen av 1990, men det var først på 2000-tallet programserien kom til Norge (Tveit & Arnesen, 2007; Tveit, 2002). Programmets fokusområde er som nevnt innledningsvis å forebygge og redusere problematferd og programmet er rettet mot barn og unge i alderen 0-12 år, skole- og barnehageansatte og foreldre (Nordahl et.al., 2006; www.dua.uit.no). Programserien er delt opp i fem ulike foreldreprogram, to barneprogram og et skole-og barnehageprogram for ansatte i skole og barnehagen (VEDLEGG 1)

Det er fem foreldreprogram som er rettet mot ulike utviklingsstadier; babyprogrammet 0-1 år, småbarn-programmet 1-3 år, universalprogrammet 2-6 år, førskolealder-programmet 3-6 år og skolealder-programmet 6-12 år. I babyprogrammet kurses foreldrene i hvordan de kan observere og tolke barnets signaler, hvordan de kan sørge for psykisk, taktil og visuell stimulering og hvordan etablere trygg tilknytning. Småbarnsprogrammet er mer rettet mot hvordan foreldre kan bygge opp barnets selvfølelse gjennom ros og oppmuntring, hvordan lage gode rutiner, hvordan etablere god selvkontroll og hvordan styrke tilknytning/reparere utrygg tilknytning. Universalprogrammet inneholder temaene barnestyrt lek, sosial-,

emosjonell-, akademisk- og utholdenhetscoaching, emosjonell regulering og problemløsning, mens førskolealder-programmet tar sikte på å styrke foreldreferdigheter, for å igjen øke barns sosiale ferdigheter, emosjonelle regulering og motivasjon for læring. Det siste foreldreprogrammet er rettet mer direkte mot barn med atferdsvansker, der målet er å fremme barn og unges positive atferd, redusere upassende atferd og være støttende i utviklingen av akademiske ferdigheter (www.dua.uit.no; www.incredibleyears.com). I programserien for foreldre skilles det også mellom BASIC-foreldreprogrammet som er ment som forebygging, ADVANCE-foreldreprogrammet som har som mål å redusere problematferden og ACADEMIC-foreldreprogrammet som handler mer om foreldrenes involvering i barnets skolegang og deres samarbeid med skolen (Fossum & Mørch, 2005). Målet med de ulike foreldreprogrammene er å fremme foreldrenes kompetanse i forebygging og håndtering av atferdsvansker (Nordahl et.al., 2006).

Som nevnt har «De utrolige årene»'s programserie også programmer som er rettet mot barn: dinosurskole i smågrupper 3-8 år og dinosurskole i klasserommet/SFO/barnehagen 3-8 år. Dinosaurskolen i smågrupper er et behandlingsprogram rettet mot barn som viser begynnende og mer alvorlige atferds- og sosiale vansker. Dinosaurskole i klasserommet/SFO/barnehagen er mer et universalforebyggende program, der målet er å styrke barns sosiale kompetanse, styrke problemløsnings- og venneferdigheter, fremme frustrasjonsmestring og redusere negativt samspill og mobbing (www.dua.uit.no). Dinosaurskole-programmene bruker material og dukker fra dinosaurtemaet for å engasjere barna (www.incredibleyears.com). Målet med barneprogrammene er å styrke emosjonell og sosial kompetanse, selvbildet og opplevelsen av mestring, ved å trene på konfliktløsning, sinnemestring, selvkontroll og vise empati (Nordahl et.al, 2006; Fossum & Mørch, 2005). På samme tid er dinosurskolen også utviklet for å tilegne seg lese- og skriveferdigheter problematferd (Fossum & Mørch, 2005).

«DUÅ`s» skole- og barnehageprogram er rettet mot barn og unge i alderen 3-12 år. Programmet regnes som et universalforebyggende tiltak i barnehagen og skolen, der målet er å forebygge og behandle problematferd. Hele personalgruppen i barnehagen og skolen mottar opplæring i programmet (www.dua.uit.no). Det er dette programmet som jeg har valgt å fokusere på i min masteroppgave.

Skole- og barnehageprogrammet

Skole- og barnehageprogrammet er for ansatte som jobber med barn i alderen 3-8 år.

Grunnopplæringen i programmet innebærer 6 dager x 7 timer med kurs/workshop, med ca. en måneders mellomrom mellom kursene/workshopene. Mellom hver kursdag blir det lagt opp

til planarbeid og praktiske øvelser som skal gjennomføres i klasserommet/på skolen. Programmet kan også tilbys hos skoleansatte på mellomtrinnet, med ulike tilpasninger, selv om programmet i hovedsak er utviklet for ansatte som jobber med barn i alderen 3-8 år (www.dua.uit.no). Temaene som gjennomgås i programmet er hvordan øke barnas motivasjon gjennom ros, oppmuntring og belønning, relasjonsbygging, hvordan øke barns sosiale ferdigheter, problemløsning og sinnemestring. (Fossum & Mørch, 2005). De kortsiktige målene med skole- og barnehageprogrammer er å utvikle profesjonell klasse-/gruppeledelse og sette skole- og barnehageansatte i bedre stand til å takle negativ atferd, skape relasjoner, motivere til læring, forebygge uro og problemer og håndtere vanskelig atferd. Programmets langsiktige mål er ifølge «DUÅ»'s amerikanske nettside å forebygge problematferd, kriminalitet og rusmisbruk (www.incredibleyears.com).

Det er fem hovedtema som går igjennom i løpet av kursdagene/workshopene til «DUÅ»'s skole- og barnehageprogram (Arnesen & Tveit, 2007; Tveit, 2012).

1. Hvordan bygge positive relasjoner til barna – lek, ros, oppmuntring og positiv oppmerksomhet.
2. Hvordan motivere – bruk av ulike belønningsstrategier.
3. Hvordan fremme barnets sosiale og emosjonelle kompetanse.
4. Den proaktive læreren – håndtere, forebygge og redusere problematferd.
5. Hvordan lære barn og unge å håndtere følelser og sinne.

I programmet som tilbys i skolen, er det fokus på å styrke lærerens klasseledelse. Det blir lagt vekt på å øke lærernes ferdigheter i å bruke effektive strategier for å takle negativ atferd, strategier for å motivere og oppmuntre elever til læring, strategier for å fremme prososial atferd og skolemodenhet og strategier for å styrke lærer-elev og elev-elev- relasjoner (Fergusson, Horwood & Stanley, 2013; Fossum & Mørch, 2005). Det legges stor vekt på at barn og unge skal få positiv oppmerksomhet når det gjør noe bra, i stedet for negativ oppmerksomhet når de gjør noe uønsket (Webster-Stratton, 2005).

Lærepyramiden

Lærepyramiden illustrerer hvordan programmet er bygd opp, og hvordan delene i programmet bygger på hverandre (VEDLEGG 2). Den første delen av programmet går ut på hvordan man kan oppmuntre elevenes positive atferd, samt bygge opp elevenes selvtillit og selvrespekt, hvordan lære barn problemløsning og hvordan motivere til læring. Oppmuntring og ros,

belønning og proaktiv ledelse er eksempler som ligger nederst i pyramiden. Det er denne delen som skal legge et godt grunnlag for å skape gode relasjoner, og det er disse strategiene som kan brukes fritt (Webster-Stratton, 2005). Videre oppover i pyramiden kommer det strategier som læreren kan bruke i klasserommet, for å minske forstyrrelser og konfrontasjoner. Her kommer klare regler, grensesetting og atferdsplaner inn, og det er strategier som bør brukes mer forsiktig. I toppen av pyramiden ligger konsekvenser, og de brukes når ingen av de foregående strategiene fungerer. Eksempler på konsekvenser som kan brukes er tenkepause, ringe hjem og arbeidsoppgaver (Webster-Stratton, 2005). Til grunn for alt dette ligger den relasjonelle klasseledelsen. Programmets strategier er utviklet med formål om å gjøre lærerne i bedre stand til å skape gode relasjoner med barn.

Tidligere forskning

Det har blitt gjennomført en del forskning som omhandler «DUÅ»-programmene, spesielt med fokus på foreldreprogrammet og dets virkning. Jeg har valgt ut noen studier som omhandler skole- og barnehageprogrammet, siden det er det programmet som jeg legger mest vekt på i denne oppgaven. Det jeg ønsker med å se tilbake på tidligere forskning, er om deltakelse i programmet oppleves som nyttig for lærere og om deltakelsen på noen måte har betydning for lærerens rolle som klasseleder.

Før jeg presenterer funn fra tidligere forskning vil jeg presisere at funnene ikke alltid kan generaliseres, med tanke på at noen studier er gjennomført i andre land med et annet skolesystem og en annen kultur, noen studier er gjennomført av Webster-Stratton selv og div. andre svakheter som studiens metode kan gi. I og med at Webster-Stratton selv er programmets oppdriver, kan det ha påvirket resultatet i hennes forskning.

I 2010 presenterer Adolfsen, Fossum og Wang Jørgensen resultater fra en kvantitativ norsk studie. Studien gikk ut på å undersøke læreres tilfredshet og nytteverdi med kurs i klasseledelse, nærmere bestemt kurs i «DUÅ»'s skole- og barnehageprogram. Denne studien gir oss et innblikk i lærernes opplevelser av nytteverdien av programmet, og i tilfelle, hvilket tema de opplevde som mest nyttig. Resultatet av studien viser at lærere er svært fornøyde med kurset, og spesielt fornøyd med gruppediskusjonene, støtten de fikk fra andre deltakere underveis og informasjon fra kursets gruppeledere. Når det kommer til tema, var det temaene ros/oppmuntring og beskjeder/grensesetting som hadde størst nytteverdi hos lærerne, mens temaet pausetid hadde minst (Adolfsen, Fossum & Jørgensen, 2010). Denne studien viser at lærerne er godt fornøyd med kurset som helhet og temaene i kurset, og at deltakernes opplevelse av nytteverdi er stor (Adolfsen et.al, 2010). En svakhet med studien er at den er

basert på et lite utvalg, og det blir dermed problematisk å trekke slutninger i forhold til lærere generelt. Allikevel anbefaler Adolfsen et.al. programmet som et tiltak i norske skoler og barnehager (Adolfsen et.al., 2010).

I løpet av 2010-2011 samlet Fergusson, Horwood og Stanley offisielle registrerte data samlet fra 237 lærere før, underveis og etter deres deltakelse i «DUÅ»-programmet.

Analyserapporten ble utgitt i tidskriftet *New Zealand Journal of Psychology* i 2013, og sier oss noe om effekten/nytten av skole- og barnehageprogrammet til «DUÅ», og om programmet har betydning for læreres klasseledelse. Rapporten viser oss at lærer øker bruk av, og ser nytteverdien av positive strategier i klasserommet betydelig etter «DUÅ»-deltakelse. På samme tid viser rapporten også til en moderat forbedring i læreres generelle klasseledelse, hvordan de skal håndtere uønsket atferd og at samarbeidet med foreldre ble bedre (Fergusson, Horwood & Stanley, 2013). 95% av studiens utvalg var fornøyd med programmets helhet og 90% av utvalget hadde stor nytte av læringsstrategiene og de spesifikke pedagogiske teknikkene som lærerne blir kurset i gjennom programmet. Studiens utvalg var også fornøyd med deres gruppeledere. Fergusson, Horwood & Stanleys (2013) funn tyder på at skole- og barnehageprogrammet har nådd målet om å øke læreres kompetanse i klasseledelse. I likhet med andre studier, har også denne studien svakheter som må tas i betraktning. Lærerne kan muligens ha vært farget av sin deltakelse i programmet, noe som igjen kan påvirke lærernes tilbakemeldinger. Studien er basert på et før/etter design, i stedet for å se på lærere som har og ikke har deltatt, kontrollgruppe (Fergusson et.al., 2013).

I en undersøkelse utført av Webster-Stratton, Reid og Stoolmiller i 2008 gjorde de en evaluering av effekten av skole- og barnehageprogrammet kombinert med Dinosauruskolen i klasserommet. Resultatet av undersøkelsen viste at lærere som hadde deltatt på kurs i «De utrolige årene» reduserte den harde og kritiske undervisningsstilen, og fikk en mer varmere og konsekvent undervisningsstil. Sosial og emosjonell kompetanse ble i større grad vektlagt i undervisninga og at samarbeidet med elevenes foreldre ble bedre (Webster-Stratton, Reid og Stoolmiller, 2008). I likhet med Adolfsen et.al. (2010) og Fergusson et.al. (2013) sine studier, uttrykte lærerne sin deltakelse i «DUÅ» som svært nyttig (Webster-Stratton et.al., 2008). Webster-Stratton, Reid og Stoolmiller konkluderte med at effekten av bruk av DUÅ's skole- og barnehageprogram sammen med dinosauruskolen i klasserommet var alt fra moderat til høy, noe som indikerer at effekten er varierende, men positiv (Webster-Statton et.al., 2008).

I 2011 gjorde Tore Schanke en kvalitativ undersøkelse av 10 læreres erfaring med deltakelsen i «De utrolige årene»'s skole- og barnehageprogram. Denne oppgaven ligger på masternivå,

men jeg velger allikevel å presentere hans funn, da de er relevante i forhold til min oppgave. Han ønsket å finne ut om hvor fornøyde lærerne er med deltakelsen, og hvordan de opplever at deltakelsen har påvirket dem og deres arbeid med barn som viser atferdsvansker. Sckankes funn indikerer at lærerne er svært fornøyd med deltakelsen i «DUÅ»'s skole- og barnehageprogram og at de har et godt utbytte av kurset. Forskningsdeltakerne mener selv at de har blitt mer positive og bevisste som lærere, og at de nå har flere redskaper og strategier å benytte seg av når det gjelder forebygging og håndtering av atferdsvansker (Sckanke, 2011).

Ut fra funn fra tidligere forskning, både fra Norge, New Zealand og USA oppfatter jeg deltakelse i «DUÅ»'s skole- og barnehageprogram har stor nytteverdi for lærere og at programmet er med på å styrke deres klasseledelse. Om det er selve programmet, eller om det er muligheten til å reflektere over vanskelige situasjoner med andre som er mest nyttig i seg selv, er vanskelig å si. Selv oppfatter jeg at mange av programmets lærer-strategier allerede er godt kjent for lærere, men at det handler om å sette ting i et system.

Oppsummering

Før jeg går videre på metodekapitlet i oppgaven, skal jeg kort oppsummere den teoretiske delen. Jeg har til nå gjennomgått ulike aspekter og syn på begrepet klasseledelse. Det viser seg at det finnes flere ulike definisjoner på klasseledelse og det er ulike syn på hva som ligger i begrepet. Allikevel oppdaget jeg at det er flere hovedpunkt som dukker opp i stort sett all litteratur jeg har lest om klasseledelse. Både relasjonsbygging, evnen til å skape ro og orden, skape et godt læringsmiljø, regler og rutiner og proaktiv ledelse gjentar seg ofte, og blir ansett som viktige faktorer når det er snakk om klasseledelse. Jeg har også presentert noen argumenter mot dagens moderne klasseledelse. Det går i hovedsak ut på at dagens moderne klasseledelse har alt for stort fokus på atferdsregulering, noe som ifølge Øksnes og Sundsdal, Irgens, Beck og Briseid kan være med på å hindre/reducere muligheten for oppdragelse til danning og demokrati i skolen. Det kritiske blikket på klasseledelse er mest rettet mot klasseledelse basert på instrumentelle teorier, som også er den formen som ifølge Irgens brukes mest i dag. Det andre perspektivet på klasseledelse som jeg presenterer er motperspektivet, som baserer seg mer på teorier om transformativ og distribuert ledelse. De to ulike perspektivene på ledelse vil bli sentrale videre i oppgaven.

Når jeg videre skal undersøke om «DUÅ»'s skole- og barnehageprogram påvirker lærernes klasseledelse, vil jeg bruke faktorene overfor for å dele opp begrepet. Jeg har også valgt å ha

med litt om hva som kjennetegner god klasseledelse, hvorfor det anses som viktig med god klasseledelse og til slutt strategier for å fremme god klasseledelse.

Med utgangspunkt i Hatties (2009) og Nordenbo et.al. (2008) sine studier, er det tydelig at klasseledelse påvirker barns læring, og at god klasseledelse i den forstand vil være en viktig faktor for å fremme faglig og sosial læring. De faktorene som kjennetegner god klasseledelse er å være tydelig, etablere en god struktur, verdsette lærer-elev relasjon, etablere et godt læringsmiljø. Det å observere egen praksis og få kollegaveiledning kan også være nyttige metoder å benytte seg av, hvis man ønsker å videreutvikle sin rolle som klasseleder.

Nordahl (2012), Ogden (2013), Arnesen et.al. (2014) og Drugli (2012) er andrehåndskildene som jeg har benyttet meg av mest når jeg har greid ut om begrepet klasseledelse. Det på bakgrunn av at forfatterne er godt kjent fra før, og på grunn av at de alle har gitt ut rimelig fersk litteratur rundt temaet. Nordahl er professor i pedagogikk ved Høyskolen i Hedmark, Ogden jobber som professor ved Psykologisk institutt ved Universitetet i Oslo, Drugli jobber som førsteamanuensis ved Regionsenter for barn og unges psykiske helse ved NTNU og Arnesen arbeider ved Atferdssentret- Norsk senter for studier av problematferd og innovativ praksis. Både Nordahl, Ogden, Arnesen og Drugli er godt kjente innen feltet pedagogikk og/eller psykologi og har skrevet en rekke bøker og artikler. Jeg har også benyttet meg av en del artikler fra tidsskrift som andrehåndskilder. Som førstehåndskilder har jeg brukt Hattie (2011), Nordenbo et.al. (2008), Marzano et.al (2003), Bandura (1971) og Patterson et.al. (1992;2002;1982).

Videre i teorigjennomgangen har jeg kort gjort rede for de åtte ulike utviklingsstøttene programmene i Carolyn Webster-Strattons programserie, «De utrolige årene». Jeg har valgt å gå litt nærmere inn på skole- og barnehageprogrammet, siden det er det programmet som har mest relevans i min oppgave. «DUÅ»'s skole- og barnehageprogram er lagt opp slik at ansatte i skolen og i barnehagen skal styrke sin gruppe/klasseledelse, gjennom å implementere ulike strategier. Ved å styrke lærerens/barnehagelærerens ledelse, skal det igjen være med på å redusere og forebygge problematferd i skolen og i barnehagen.

Tidligere forskning på «DUÅ»'s skole- og barnehageprogram viser at lærere har stor nytte av sin deltakelse i programmet (Adolfson et.al., 2010; Fergusson et.al., 2013; Webster-Stratton et.al., 2008; Schanke, 2011). Som tidligere nevnt må studienes svakheter alltid tas i betraktning når man presenterer slike funn, da svakhetene kan påvirke resultatene og kan gjøre det vanskelig å generalisere funnene over til andre.

For å finne ut mer om «DUÅ» har jeg valgt å bruke deres amerikanske og norske hjemmeside for å få informasjon om programmene (www.incredibleyears.com; www.dua.uit.no) og jeg har brukt lærebøkene som Webster-Stratton selv har utgitt. Man må være ekstra kritisk når internettkilder benyttes, men velger å tro på at informasjonen som står om programmene er riktig. Tidligere forskning har jeg også funnet på artikkelbasen som ligger ute på den amerikanske nettsiden, men jeg har også funnet noen norske studier ved hjelp av Bibsys og tidsskrift.

Metode

I denne delen av oppgaven skal jeg gjøre rede for mine metodiske valg, jeg skal beskrive hva som kjennetegner oppgavens metode og jeg skal ta for meg fremgangsmåten jeg har brukt.

Jeg begynner med å presentere oppgavens metode og datainnsamlingsmetode før jeg går nærmere inn på studiens tilnærming og min rolle som forsker. Til slutt skal jeg se nærmere på hva jeg som forsker har gjort for å sikre kvalitet i forskningen og i oppgaven, og jeg skal legge frem noen synspunkter på det etiske perspektivet.

Kvalitativ metode

I min oppgave har jeg valgt å benytte meg av kvalitativ forskningsmetode. Det som kjennetegner denne metoden er at man først og fremst går i dybden på et lite og begrenset felt, geografisk sett og med tanke på antall i utvalget (Guðmundsdóttir, 2011). Utvalget av forskningsdeltakere i kvalitativ forskning kan være en pedagog eller en elev, en liten gruppe med pedagoger eller elever, eller det kan være en klasse eller en skole. I en slik type forskning forsøker forsker å få frem og belyse forskningsdeltakernes perspektiv på og forestillinger om deler av sitt liv, der hensikten er å oppnå forståelse av ulike sosiale fenomener (Thagaard, 2013). Jeg ønsker med min forskning å finne mine deltakeres erfaringer og opplevelser med «DUÅ»-programmet og hvordan det har betydning for deres rolle som klasseledere. Med det gikk jeg i dybden på et lite og begrenset felt, for å oppnå en forståelse av et sosialt fenomen.

Kvalitativ metode skiller seg ut ved at man går i dybden på et felt og metoden vektlegger betydning. På samme tid er metoden preget av en nærhet til forskningsdeltakerne (Thagaard, 2013). Fleksibilitet er en annen ting som kjennetegner kvalitativ metode, der opplegget kan endres og tilpasses nye erfaringer som forsker får underveis. Dette krever at forsker må være åpen for slike endringer (Thagaard, 2013). I mitt tilfelle har jeg både endret intervjuguide og arbeidsstrategier ettersom nye erfaringer dukket opp. Forsker kan også velge mellom å gjennomføre teoristyrte eller ikke teoristyrte forskning. I mitt tilfelle ble intervjuguiden styrt av forforståelsen og teoretisk lesing. I den forbindelse vil mine funn til en viss grad bli påvirket av teori.

Bakgrunn for valg av studiens metode ligger i studiens problemstilling. Problemstillinga mi la føringer for hvilke metode som egnet seg best. Det jeg ønsket med min masteroppgave, var å få litt mer innsikt i lærernes opplevelser og erfaringer med å bruke «De utrolige årene» og hvordan det har betydning for deres rolle som klasseleder, av den grunn fant jeg ut at

kvalitativ metode med intervju som datainnsamlingsmetode var den fremgangsmåten som egnet seg best.

Studiens tilnærming

Kvalitativ forskning anvender flere ulike tilnærminger i analysen av det innsamlende materialet. Felles for de alle er at de har en fortolkende tilnærming til dataene (Dalen, 2011). Den fenomenologiske tilnærmingen er en av typene som man kan benytte seg av i kvalitativ forskningsmetode. Arbeidet til Edmund Husserl er utgangspunktet for den fenomenologiske tradisjonen. Husserl mente at en måte å få frem forståelse på, går gjennom en beskrivelse og analyse av måten vi konstruerer vår oppfatning av verden på (Dalen, 2011). Et fenomenologisk perspektiv fokuserer på personers livsverden. Det er åpent for at de som blir intervjuet kan komme med sine erfaringer, beskrivelser og opplevelser rundt det fenomenet som studeres (Kvale, 1999). Spradley (1979) beskriver den fenomenologiske måten å tilnærme seg intervjuet på slik:

Jeg ønsker å forstå verden fra ditt ståsted. Jeg vil vite det du vet, på din måte. Jeg ønsker å forstå betydningen av dine opplevelser, være i ditt sted, føle det du føler, og forklare ting slik du forklarer dem. Vil du være læreren min og hjelpe meg med det?

(Kvale, 1999 s. 73)

Ved å benytte seg av en fenomenologisk tilnærming forsøker forsker «å se det samme» som de som intervjues, og for å klare det må forsker sette seg inn i dette menneskets situasjon (Dalen, 2011). Menneskets subjektive opplevelse står sentralt i fenomenologien, der vi er ute etter å få tak i forskningsdeltakerens perspektiv (Nilssen, 2012).

Postholm (2010) deler den fenomenologiske tilnærminga grovt opp i sosial-fenomenologisk tilnærming og psykologisk-fenomenologisk tilnærming. Med en sosial-fenomenologisk tilnærming undersøker forskeren grupper av individer og hvordan de bevisst utvikler mening i en sosial interaksjon. Med en psykologisk-fenomenologisk tilnærming fokuserer man mer på individet, og man ønsker å få tak i enkeltmenneskets opplevelser og hvordan fenomenet oppleves av flere enkeltindivider (Postholm, 2010). Med min studie ønsket jeg å få en innsikt i hvordan lærere opplever og erfarer at deres deltakelse i «DUÅ»-programmet har betydning for deres rolle som klasseleder. Jeg ble først kjent med programmet selv i min første praksisperiode på lærerskolen, slik at jeg allerede var godt kjent med programmet før jeg gjennomførte undersøkelsen. I forkant av intervjuene leste jeg om «DUÅ»-programmene og

om klasseledelse, både teori og forskning, slik at jeg fikk en mulighet til å sette meg inn i forskningsdeltakernes situasjon. I min oppgave ønsket jeg å få frem flere enkeltindividers perspektiv på fenomenet, og dermed ble en fenomenologisk tilnærming, basert på psykologisk fenomenologi en inspirasjonskilde i studiens tilnærming.

Intervju som datainnsamlingsmetode

Jeg har valgt å benytte meg av en fenomenologisk tilnærming med intervju som datainnsamlingsmetode i min oppgave. Dette med tanke på studiens problemstilling og ønske om å få et innblikk i lærernes erfaringer og opplevelser med rundt temaet. Formålet med intervju er å få fylldig og omfattende informasjon om hvordan andre mennesker opplever sin livssituasjon og hvilke synspunkter og perspektiver de har på temaet som studeres. Det gir et godt grunnlag for å få innsikt i deltakernes erfaringer, opplevelser, tanker og følelser (Thagaard, 2013).

Jeg har valgt å bruke intervju alene som datainnsamlingsmetode. Jeg kunne ha valgt å observere i tillegg, men med tanke på tid og omfang, ønsket jeg å benytte tiden jeg har til rådighet til å sikre kvalitet i det arbeidet som blir gjort på andre måter. Det å benytte seg kun av intervju har sine begrensninger, men med en god intervjuguide skal intervju i utgangpunktet være nok til å få gode data.

Det finnes flere måter å gjennomføre et intervju på. Man kan velge å gjennomføre et strukturert intervju der alle spørsmålene er laget på forhånd, ofte med tilhørende svarkategorier, eller man kan velge å gjennomføre et ustrukturert intervju der bare hovedtema er satt på forhånd (Postholm, 2010; Thagaard, 2013). Selv valgte jeg å gjennomføre et halvstrukturert intervju eller et semistrukturert intervju som det også kalles. Det innebærer at forsker på forhånd setter opp tema som hun eller han ønsker at forskningsdeltakere skal reflektere over. Forskeren får altså deltakeren til å fortelle sine fortellinger, temaene er fastsatt på forhånd, men rekkefølge bestemmes underveis (Thagaard, 2013). Et halvstrukturert intervju gir også mulighet for å nye tema kan dukke opp underveis, og deltakerne får mulighet til å komme med sine fortellinger. Intervjuguiden (VEDLEGG 3) jeg utarbeidet er i seg selv detaljert og strukturert, men måten jeg benyttet meg av guiden på blir regnet som halvstrukturert. Dette med tanke på at rekkefølgen på spørsmålene ble i noen tilfeller endret underveis, noen spørsmål var allerede besvart når vi kom dit og nye spørsmål dukker opp. Jeg brukte guiden og spørsmålene mer som en huskeliste for meg selv.

Hovedårsaken for at jeg valgte å benytte meg av et halvstrukturert intervju ligger i metodens fleksibilitet. Jeg ønsket å definere tema og noen spørsmål i forkant, men igjen være fleksibel i tilfelle andre relevante tema dukket opp underveis i intervjuet. Jeg utarbeidet dermed en intervjuguide med flere hovedtema med tilhørende relevante spørsmål. Guiden utviklet jeg med utgangspunkt i traktprinsippet, med en rolig og «snill» start (Dalen, 2011). Jeg begynte med en introduksjon av meg selv og prosjektet, og noen spørsmål om deltakernes bakgrunn og erfaringer, før jeg gikk løs på intervjuets hovedtema. Jeg avsluttet med å uttrykke min takknemlighet til deltakerne som stilte opp, de fikk tilbud om å lytte igjennom opptaket og vi fikk pratet litt om andre ting.

I forkant av intervjuene var jeg litt nervøs og redd for at jeg skulle sette mine deltakere i en ukomfortabel situasjon. Dette var en ukjent situasjon, både for meg selv og mine deltakere, og det var mye jeg måtte huske underveis. Alt i alt, synes jeg selv at intervjusituasjonene gikk bedre enn forventet, og jeg fikk gode og reflekterte svar på mine spørsmål. Hver deltaker fikk tilbud om tenkepause underveis i intervjuene.

Er selv veldig fornøyd med gjennomføringen av intervjuene. Jeg følte selv at jeg klarte å skape en trygg situasjon, noe deltakerne selv bekreftet i samtale etter endt intervju.

Forskerrollen

I kvalitativ forskning er forskeren selv det viktigste forskningsinstrumentet. Vi samler inn data selv, har en nærhet til forskningsdeltakerne og vi gjennomfører analyse og tolkning av datamaterialet (Nilssen, 2012). Forskeren vil på forhånd ha sine oppfatninger og meninger om fenomenet som studeres (Dalen, 2011). Det er viktig at forsker selv er klar over sin egen forforståelse, og hvordan den kan påvirke analysen og fortolkningen av datamaterialet. Det blir dermed viktig at jeg redegjør for egen forforståelse, slik at leseren får en mulighet til å vurdere kritisk i hvilken grad slike forhold kan påvirke tolkningen av resultatene, da det ikke er mulig å legge egen forforståelse bort fullt og helt (Dalen, 2011) Jeg skal nå gjøre rede for mine erfaringer og opplevelser rundt fenomenet, som kan være med å påvirke oppgaven.

Bakgrunn for valg av tema ligger i mine praksiserfaringer fra lærerskolen. Allerede i første praksisperiode ble jeg og mine medstudenter introdusert for «DUÅ»-programmet. Sammen med praksisgruppa mi fikk jeg være med på en kort periode av implementeringen av skole- og barnehageprogrammet i skolen. Jeg opplevde selv programmets strategier som nyttig og fungerende, og det vekket min interesse og nysgjerrighet. Jeg ble også sendt i praksis på flere

skoler som hadde tatt i bruk programmet, og fikk av mine engasjerte praksislærere påfyll av både teori og strategier. Jeg visste allerede ved oppstart av semestret høsten 2014 at det var dette jeg ville forske på i mitt masterprosjekt. Jeg valgte å spesifisere oppgaven opp mot klasseledelse på bakgrunn av at programmet er utviklet for å styrke læreres klasseledelse og fordi jeg personlig anser klasseledelse som svært viktig i skolen.

Underveis i studien har jeg prøvd å være bevisst på å skille egen forståelse av fenomenet fra mine forskningsdeltakeres forståelse og opplevelser. Min forforståelse vil være preget av tidligere erfaringer og holdninger til programmet, samt teori som har blitt lest underveis. Som nevnt har jeg en positiv opplevelse av «DUÅ»'s skole- og barnehageprogram, noe som i en viss grad kan være med på å påvirke tolkninga av datamaterialet. Når det er sakt har jeg ikke delt mine opplevelser med forskningsdeltakeren, og på samme tid forsøkt å utvikle en nøytral intervjuguide. Ut i fra mine erfaringer både fra praksis og som vikar ute på skolen og ut fra teori og forskning rundt både «DUÅ» og klasseledelse har jeg fått inntrykk av at det er delte meninger om hvorvidt «DUÅ» er et tiltak som bør brukes for å styrke klasseledelsen eller ikke.

Utvalg

Studiens utvalg kan velges ved å benytte seg av ulike strategier i kvalitativ forskning. Forsker kan velge å bruke teoretisk utvelging, kriterieutvelging, strategisk utvelging, tilgjengelighetsutvelging, hensiktsmessig utvelging og snøballmetoden. I følge Thagaard (2013) baserer stort sett all kvalitativ forskning seg på strategisk utvelging, det vil si at vi velger deltakere som passer i forhold til problemstillinga og teorien som forsker har arbeidet med (Thagaard, 2013). Samtidig som jeg valgte deltakere som var relevante i forhold til problemstilling og teori, hadde jeg i forkant noen kriterier som jeg ønsket at mitt utvalg skulle oppfylle. Jeg ønsket tre lærere som har gjennomgått kurs i «DUÅ»'s skole- og barnehageprogram, og jeg ønsket at de skulle jobbe som kontaktlærere eller som faglærer på småtrinnet. Det ville være en fordel at lærere hadde rukket å arbeide med å bruke strategiene over en årsperiode.

Det var vanskeligere å finne deltakere enn det jeg hadde forventet. Jeg begynte tidlig i høstsemestret med å sende mail til skoleledere ved aktuelle skoler, der jeg presenterte prosjektet og spurte om de kunne hjelpe meg med å finne aktuelle deltakere som passet mine kriterier. Noen av de aktuelle skolene var allerede i gang med andre prosjekt, og måtte dermed si nei, mens andre presenterte prosjektet til sine ansatte uten hell. Denne strategien fungerte

ikke i mitt tilfelle, så da tok jeg direkte kontakt med en lærer som jeg visste brukte «DUÅ». Samme lærer sa seg villig til å bli med på et intervju, og hjalp meg med å få deltaker nr. 2 på laget. Som deltaker nr. 3 kontaktet jeg en rektor via mail, som virket positiv til prosjektet mitt tidligere, men som uten hell fikk med seg noen av sine ansatte. Sistnevnte sa seg villig til å fortelle litt om hvordan hun som rektor/lærer opplever programmet. Selv om deltaker nr. 3 ikke passer mine kriterier fullt og helt, stiller jeg det intervjuet i likhet med de to andre.

Min utvalgsstrategi kan minne litt om den metoden som Thagaard (2013) kaller snøballmetoden. Snøballmetoden er tilgjengelighetsutvalg, der man først kontakter noen personer som har de egenskapene eller kvalifikasjonene vi er ute etter, og ber om de kan hjelpe oss med å finne flere som passer under kriteriene. En utfordring med å benytte seg av en slik utvalgsstrategi er at man ofte får deltakere som er knyttet til samme miljø (Thagaard, 2013). De to lærerne jeg har med som deltakere i studien er knyttet til samme miljø, og vil dermed naturligvis dele noen erfaringer og opplevelser rundt temaet. Selv om dette kan anses å bli en svakhet i oppgaven, valgte jeg å bruke begge to, da jeg på daværende tidspunkt enda ikke hadde lyktes i å skaffe flere deltakere fra et annet miljø. I stedet bruker jeg en rektor/lærer som jobber på en annen skole og i et annet miljø, for å styrke forskningens kvalitet.

Presentasjon av utvalget

Jeg skal nå kort presentere studiens utvalg. Jeg har gitt de fiktive navn, for å sikre anonymitet. Lise var den første som ble intervjuet. Hun er utdannet allmennlærer og har jobbet ca. 20 år i skolen. I løpet av sin karriere har Lise undervist nesten 100% hele tiden, og har bred erfaring med klasseledelse. Lise ble kurset i «DUÅ» for ca. 2 år siden, og er dermed i sitt andre implementeringsår. Lise og hennes kollegaer jobber systematisk med temaene i «DUÅ» og har ofte en dialog på hvordan de som skole bruker programmet og hvordan hver enkelt lærer på skolen bruker programmet opp mot egne klasser.

Anne er studiens andre deltaker. Hun er også utdannet adjunkt og har jobbet i skolen i over 20 år. Anne ble kurset i «DUÅ» samtidig som Lise for 2 år siden, og er også i sitt andre implementeringsår. Lise og Anne jobber på samme skole og vil dermed ha noen felles opplevelser og erfaringer rundt temaet.

Kari er studiens tredje deltaker. Hun er også utdannet allmennlærer, med fordypning i speislapegagogikk. Hun har jobbet i skolen siden hun fullførte studiene, da både som lærer og

som rektor. Kari deltok på «DUÅ»-kurs for ca. 5 år siden, og er dermed godt i gang med implementeringen.

Felles for både Lise, Anne og Kari er at de alle har vært igjennom «DUÅ»-kurset og at kurset var obligatorisk for alle tre deltakerne. Lise og Anne jobber som kontaktlærere på samme skole, mens Kari jobber som rektor/faglærer på en annen skole. Jeg vil si at alle tre har bred kunnskap innen klasseledelse igjennom årevis med undervisning.

Kvalitet

Jeg skal nå gjøre rede for hva jeg som forsker har gjort for å styrke kvaliteten i de ulike prosessene. I kvantitativ forskning står begrepene validitet og reliabilitet sterkt når det er snakk om kvalitet. Enkelte refererer også til disse begrepene i kvalitativ forskning. Reliabilitet refererer til spørsmålet om en annen forsker ville fått samme resultat ved å bruke samme metode, og validitet handler om gyldigheten av tolkningene som blir gjort (Thagaard, 2013). Det er en viss uenighet om begrepene passer til kvalitativ forskning, da forskeren selv i stor grad påvirker dataen de får. Med tanke på ulik forforståelse og personlighet, vil det bli vanskelig for flere forskere å oppnå samme resultat. I stedet for å bruke begrepene validitet og reliabilitet, bruker jeg begrep som transparens og troverdighet/pålitelighet når jeg nå skal gjøre rede for oppgavens kvalitet.

[Kvalitet i forskningen](#)

I kvalitativ forskning har forskeren selv stor betydning for hvor god kvalitet det blir på data som samles inn, det fordi en slik forskningsprosess innebærer nær kontakt mellom forsker og forskningsdeltakerne (Thagaard, 2013). Det er en rekke metoder man kan benytte seg av for å sikre kvaliteten i forskinga. Forskerrefleksivitet, der forsker reflekterer over svakheter og styrker knyttet til den måten man har samlet data på, ser verdien i forskinga og ser hvordan selv og andre faktorer påvirker forskinga (Dalen, 2011). Gjennomføre prøveintervju, bruke god tid på å lage intervjuguide, legge forforståelsen på hylla, forskerens egenskaper og ikke minst ta de etiske perspektivene i betraktning, kan også være metoder å benytte for å sikre gode data.

Jeg begynte med å forme et førsteutkast av intervjuguiden før jul, slik at jeg fortest mulig kunne sende inn en søknad til NSD (personvernombudet) for å få godkjent prosjektet og guiden tidsnok. I god tid før intervjuet skulle gjennomføres tok jeg igjen frem intervjuguiden for å tilpasse den. Det ble gjort noen få endringer på guiden, siden jeg da hadde fått lest en del ny teori. Når jeg jobbet med intervjuguiden ønsket jeg å forsikre meg om at temaene og

spørsmålene passet problemstillinga, ingen spørsmål skulle være ledende, det skulle være åpne, klare og forståelige spørsmål som ikke krevde noen spesiell form for teoretisk kunnskap. For å sikre at intervjuguiden holdt mine kriterier gjennomførte jeg et prøveintervju sammen med en medstudent, der jeg på samme tid fikk testet at opptaksutstyr fungerte og jeg fikk selv gjøre meg noen erfaringer med intervjusituasjonen. Etter gjennomført prøveintervju ble det igjen gjort noen få endringer, basert på tilbakemeldinger jeg fikk fra medstudenten underveis i prøveintervjuet.

Forskerens egenskaper kan påvirke intervjusituasjonen og de data man får. For å sikre kvalitet i data, må vi sikre kvalitet i forskeren. Underveis i prosessen har jeg alltid hatt i bakhode de egenskapene som anses som viktig i kvalitativ forskning. Det å være lyttende, forståelsesfull, skape trygghet og tillit, og vise respekt, er noe av det en forsker må tenke på underveis.

For å sikre kvalitet i forskninga gav jeg tilbud om pauser underveis i intervjuet og jeg forsøkte å gi deltakerne tilfredsstillende tid til å svare på spørsmålene som ble stilt. Det er vanskelig for meg å evaluere hvordan mine deltakere opplevde intervjusituasjonen, men alle deltakerne uttrykte i etterkant av intervjuet at de selv syntes det var en uvant, men grei situasjon. De uttrykte også at dette var et spennende tema, og at de selv var fornøyd med å bidra til at ny forskning kan gjøres på området. Når intervjuene var ferdig, tok jeg meg tid til en uformell prat med deltakere. Jeg ønsket å bli litt bedre kjent med hver av deltakerne.

De erfaringene jeg sitter igjen med etter intervjuene er at tilstrekkelig med informasjon om studien, til deltakerne er viktig. Lærerne gir mye av seg selv i en slik situasjon, og jeg ser dermed viktigheten i at de får mulighet til å forberede seg hvis de selv ønsket det. En annen ting er det å vise forståelse for hva deltakerne sier, uten å selv dra inn for mye av egen forforståelse. Det er vanskelig, men nødvendig for å ikke påvirke funnene. Selv opplevde jeg at man kommer lang med en god og gjennomtenkt intervjuguide og ikke minst høflighet.

Kvalitet i oppgaven

Transparens

For å sikre transparens i oppgaven har jeg latt meg bli inspirert verifiseringsprosedyren «tykke beskrivelser». Ved å gi en grundig og detaljert beskrivelse av forskningsstrategier og analysemetoder, åpner forsker opp for at forskningsprosessen kan vurderes trinn for trinn, vi gjør forskningsrapporten transparens/gjennomsiktig. I følge Geertz (1973) skal en tekst basert på kvalitativ forskning være både beskrivende og inneholde fortolkninger av fenomenet som studeres (Geertz, 1973). Målet med metodekapitlet er at jeg skal gi leserne en beskrivelse av

forskningsstrategier og analysemetoder som jeg har benyttet meg av. Jeg ønsker at leserne skal få mulighet til å vurdere arbeidet som har blitt gjort i alle de ulike prosessene, slik at de får mulighet til å være kritisk og ikke minst selv vurdere i hvor stor grad utfordringer i prosessen og egen forforståelse er med på å påvirke studiens resultat.

Troverdighet

I stedet for å bruke begrepet reliabilitet, bruker jeg begrepet troverdighet, eller begrepet pålitelighet som også brukes i denne sammenhengen (Kvale & Brinkmann, 2009; Nilssen, 2012). Målet for den kvalitative forskeren er å forsikre leseren om at bildet som blir gitt, ikke er feilaktig eller en forvrenging av den faktiske sannheten. Forskeren må bevise overfor leserne at funnene er troverdige og konsistent ift datamaterialet som ble samlet inn (Nilssen, 2012).

For å sikre troverdighet har blitt inspirert av verifiseringsprosedyren «member-checking». Jeg lagde en oppsummering av intervjuet, som jeg tok med tilbake til deltakerne. I den oppsummeringa gjorde jeg kort rede for min forståelse av deltakernes opplevelser og erfaringer, og de fikk mulighet til å komme med innvendinger. På den måten tar man funnene tilbake til kilden, slik at kilden kan avgjøre nøyaktigheten og troverdigheten i beretningen (Nilssen, 2012). Ved å ta med oppsummeringer av intervjuene eller transkripsjoner tilbake kan vi forhindre faktafeil og de får en mulighet til å kommentere tolkningene som de selv ikke er enige i. I Følge Nilssen (2012) er dette en prosedyre som skal bidra til å styrke troverdigheten.

Andre strategier jeg har benyttet meg av for å sikre troverdigheten er å bruke lydbåndopptak i intervjusituasjonene. Dette gir ifølge Thagaard (2013) et bedre grunnlag for å utvikle data som er mer uavhengig av forskerens oppfatning, da man har alt som sies i intervju lydrett på bånd (Thagaard, 2013). Dette gav meg muligheten til å referere til direkte sitat fra deltakerne, når jeg skulle presentere mine funn.

Overførbarhet

Overførbarhet refererer til om studiens resultat kan overføres til andre intervjupersoner og situasjoner (Kvale & Brinkmann, 2010). For å sikre overførbarhet i kvalitativ forskning må man vurdere om tolkninga som ble utviklet i studien, også kan være relevante i andre sammenhenger. Jeg kan ikke si at mine deltakeres opplevelser og erfaringer med «DUÅ»-programmet og klasseledelse gjelder for alle andre lærere som bruker «DUÅ», men jeg kan anta at mine deltakere har erfaringer og opplevelser som også kan være gjeldene for andre lærer i samme situasjon. Postholm (2010) omtaler dette som naturalistisk generalisering.

Oppgavens svakhet

Det vil alltid være faktorer som man vil se på som svakheter i kvalitativ forskning, uansett hvor erfaren forskeren selv er. Jeg ønsker kort å presisere hva jeg selv anser som svakheter i min oppgave, for å vise leserne at jeg selv er klar over at studien har faktorer som kan påvirke resultatet. Først og fremst er jeg en uerfaren forsker, og har tidligere lite erfaring med gjennomføring av intervju. Dette gjorde det litt vanskelig å henge med i intervjusituasjonen, og kanskje er det viktige momenter som jeg har oversett underveis. Allikevel har masterløpets metodekurs gitt meg god kunnskap om hvordan kvalitativ forskning skal foregå, noe som har gjort meg betraktelig bedre rustet enn det jeg var.

Som nevnt tidligere er to av lærerne jeg intervjuet fra samme miljø, noe som gjør at de deler en del erfaringer og opplevelser. Ideelt sett, hadde kanskje studiens troverdighet blitt styrket om jeg hadde hatt deltakere fra ulike miljøer. Det har seg slik at tid og tilgjengelighet har satt sine begrensinger i studien.

Som nevnt har jeg positive erfaringer ved bruk av «DUÅ», og dermed kan min forforståelse også påvirke studiens resultat, selv om jeg har forsøkt å holde meg nøytral under hele prosessen. På samme tid kan mine erfaringer være med å styrke oppgaven, da jeg allerede fra før visste mye om programmet.

Til slutt vil jeg presisere at resultatet i oppgaven er basert på intervjuene med mine deltakere. Deltakerne svarer på det jeg ønsker de skal svare på, ut fra de spørsmålene og temaene jeg har formulert på intervjuguiden. Intervjuguiden vil i den forstand ha medvirkning i studiens resultat. Selv anser jeg mine funn som troverdig og pålitelig, noe jeg må takke mine reflekterte deltakere for.

Etikk

Som kvalitativ forsker vil man møte på en rekke etiske prinsipper som må tas i betraktning i forskningsarbeidet. Anonymitet og konfidensialitet er viktig, ingen av deltakerne skal kunne gjenkjennes og data som blir samlet skal behandles med konfidensialitet (Dalen, 2011). For å sikre anonymitet valgte jeg å referere til mine deltakere gjennom å bruke fiktive navn. Data som ble samlet inn ble lagret på egen passordbeskyttet PC, kun tilgjengelig for meg. Selv om jeg ikke var ute etter sensitive opplysninger valgte jeg å søke inn prosjektet til NSD, for å sikre at jeg ikke overtrampet noen etiske prinsipper på veien.

Det å gi tilstrekkelig med informasjon til deltakerne er også viktig (Dalen, 2011). Deltakerne må få informasjon om hva det forskes på, hvorfor og hvordan, og ikke minst, de må få

informasjon om hvordan datamaterialet skal brukes og hvordan det skal behandles. Jeg valgte å lage et skriv til deltakerne, der de fikk informasjon om studien (VEDLEGG 6). De fikk også mulighet til å gi tilbakemelding på mail, dersom det var noe informasjon som var savnet. En annen ting er at deltakelsen i studien må være frivillig, og de må få mulighet til å trekke seg underveis, uten å måtte gi begrunnelse for det. For å sikre meg at deltakerne hadde fått nok informasjon, og at deltakeren var med på studien frivillig, fikk jeg hver av deltakerne til å skrive under på frivillig samtykke (VEDLEGG 7). De som ønsket fikk også mulighet til å se gjennom intervjuguiden i forkant.

Analyseprosessen

Når intervjuene var gjennomført brukte jeg mye tid på å transkribere og bli kjent med materialet jeg hadde fått. Jeg ønsket å få best mulig innsikt i materialet før jeg skulle sette i gang med analysing- og tolkningsprosessen. Det å transkribere intervjuet selv er tidskrevende, men til stor fordel da man blir godt kjent med materialet (Nilssen, 2012). Jeg fikk underveis mulighet til å skrive ned tanker om materialet og notere ned forslag til koder. I mitt tilfelle var det innholdet i datamaterialet som ble utgangspunktet for analyse, altså det mine informanter fortalte i intervjuet. Jeg valgte å benytte meg av koding og kategorisering for å organisere og analysere datamaterialet. Denne typen analyse består av fire hovedsteg, og jeg har etter beste evne forsøkt å følge disse stegene. I det første steget er det å bli kjent med materialet i fokus, for å finne de sentrale temaene og luke ut irrelevant informasjon. Neste fase går på systematisk koding av datamaterialet. I denne prosessen gikk jeg systematisk gjennom materialet, for å sortere og finne tekstdeler som knytter seg til samme tema. I det tredje steget, var fokuset på å redusere datamaterialet og finne kategorier som er mer abstrakte enn kodene. Det fjerde og siste steget gikk ut på å sette datamaterialet sammen igjen, slik at nye begrep og beskrivelser kunne dukke opp.

[Analyse av datamaterialet](#)

Jeg begynte analyseprosessen med å lese igjennom det transkriberte datamaterialet og notere stikkord underveis, fase 1 (VEDLEGG 4). Jeg fikk da bli godt kjent med datamaterialet, fikk fjernet informasjon som jeg anså som irrelevant, og jeg fikk dannet et inntrykk av hvilke temaer som var sentrale. Neste fase gikk ut på å gå enda dypere inn i materialet, for å systematisk kode relevante utsagn. For å få god oversikt lagde jeg tabeller der jeg noterte alle de relevante utsagnene og kodet de, fase 2 (VEDLEGG 5). Dette var en arbeidskrevende prosess, men også nødvendig for å få oversikt over eget datamateriale.

Videre i analyseprosessen sorterte jeg kodene for å finne kategorier. Jeg lagde nye tabeller, der jeg samlet de kodene som jeg selv mente ville passe sammen under en og samme kategori, fase 3 (VEDLEGG 5). Det som først slo meg var lærernes oppfattelse av begrepet klasseledelse, lærernes opplevelse av «DUÅ»-programmet og programmets strategier og «DUÅ»-betydning for klasseledelsen. Jeg opplevde at disse strategiene ble veldig styrt av intervjuguiden, så jeg gikk dermed tilbake til materialet for et nytt overblikk. Jeg fant da ut lærernes opplevelse av «DUÅ»-programmet kunne bli værende som en innføringskategori. Denne kategorien ville bli relevant for å gi et innblikk i deltakernes egne opplevelser og erfaringer med programmet. Den neste kategorien ble relasjonsbygging, med underkategoriene oppmuntring og ros, belønning, ignorering og korrigerende og konsekvenser. Jeg valgte å dele opp begrepet klasseledelse inn i relasjonsbygging siden dette var noe som gjennomgikk i mine data. Å ta grundig for meg hver og en av strategiene ville ha blitt for omfattende, så jeg valgte å plassere noen av «DUÅ»-programmets strategier som underkategorier, der jeg selv fikk inntrykk av at de passet inn. Til slutt kommer hovedkategorien lærernes erfaringer og opplevelser av hvordan «DUÅ»-programmet har betydning for deres rolle som klasseleder. Jeg valgte å dele opp denne kategorien i to underkategorier: lærernes oppfattelse av begrepet klasseledelse og «DUÅ»- betydning for klasseledelsen?

Kategoriene vil på en måte være teoristyrte, siden intervjuguiden til en viss grad er utformet etter jeg hadde begynt å sette med inn i «DUÅ»-programmet og lese om klasseledelse generelt. Allikevel var jeg underveis i analyseprosessen åpen for motforestillinger og det uventede, og jeg gikk gjennom materialet for å lete etter punkter som skilte seg ut. Til slutt kom jeg frem til at det var kategoriene ovenfor som skilte seg ut i datamaterialet og som passet best med tanke på studiens tema.

Resultat og drøfting

I denne delen av oppgaven skal jeg med utgangspunkt i kategoriene som ble presentert i delkapitlet «analyse av mitt datamaterialet», i metodekapitlet like ovenfor, presentere funn fra min forskning. Deretter skal jeg drøfte funnene opp imot relevant teori og litteratur, jeg skal altså benytte teorien som ble presentert i teoridelen fra tidligere i oppgaven. Jeg skal altså presentere mine funn, og deretter drøfte relevante problemstillinger opp mot mine funn.

Jeg presenterer og drøfter kategoriene hver for seg, for å få en oversiktlig og ryddig presentasjon av mine funn. Jeg har også valgt å ta presentasjonen av funnene og drøftinga sammen, for å slippe å gjenta meg selv for mye. Til slutt kommer jeg med noen avsluttende kommentarer og konklusjoner, for å gi et helhetlig bilde av resultatet.

Når kategoriene skal presenteres har jeg valgt å ta med et utvalg av sitat fra det transkriberte datamaterialet. Dette fordi jeg ønsker å belyse hvordan jeg kom frem til hver kategori, og for at deres stemme i størst mulig grad skal fremheves i oppgaven. Jeg nummererer hvert sitat, slik at jeg enklere kan trekke inn og referere til deltakerne i drøftinga. I sitatene viser jeg til ord med mer trykk på gjennom å bruke store bokstaver, og jeg har gjort noen av sitatene enklere å forstå ved å plote inn noen ord i klammer.

Vi skal nå få nærmere innsikt i hvilke opplevelser og erfaringer Lise, Anne og Kari har gjort seg med «DUÅ»-programmet og hvordan det har hatt betydning for egen klasseledelse.

Lærernes opplevelser og erfaringer med «DUÅ»-programmet som helhet

Denne kategorien inneholder lærernes opplevelse av «DUÅ»-programmet som helhet og de erfaringene de selv har gjort seg med bruken av programmet. Hvilke erfaringer har de med bruken av programmet? Opplever de programmet som nyttig? Hvilke fordeler og ulemper/utfordringer fører bruken av programmet med seg?

Målet med programmet er å utvikle profesjonell klasseledelse, ved å gjøre lærerne i bedre stand til å skape positive relasjoner til barn, bringe barn i læringsposisjon, forebygge uro og problemer og håndtere atferdsproblemer når de har oppstått. Dette gjøres gjennom å gi dem innføring i ulike strategier (www.dua.uit.no). I hvor stor grad deltakerne er enige i at «DUÅ»-programmet styrker klasseledelsen, og i tilfelle på hvilken måte det styrker klasseledelsen skal jeg komme tilbake til senere i oppgaven. Jeg skal nå se nærmere på hvordan deltakerne opplever «DUÅ»-programmet som helhet.

To av deltakerne har brukt programmet som lærere i ca. 2 år, mens en har brukt det i ca. 5 år, og de har på den tiden fått dannet seg sine egne meninger, opplevelser og erfaringer med det. Deltakerne gir uttrykk for at «DUÅ» ikke var så mye nytt, men at de allikevel er godt fornøyd med programmet som helhet. Dette fordi at de fikk mulighet til å friske opp kompetansen på området, og fordi at de etter hvert ble mer bevisst på bruken av strategiene.

Lise (1): Men egentlig så kjente jeg at når jeg gikk kurset, så var egentlig ikke «DUÅ» noe nytt. Det er jo egentlig det vi har fra før, satt i system.

Anne (2): Synes det er et godt program. Følte ikke at det var så mye mer nytt, men jeg hadde veldig godt av å få det oppfrisket og få jobbet med de ulike delene imellom leksjonene.

Kari(3): Ja, det gjør jeg. Både og. Det er jo nyttig. Det som er positivt med det er jo at vi får, vi får noen felles rammer å reflektere i rundt, når vi diskuterer både elever og saker vi arbeider med da.

Deltakerne uttrykker også at de synes «DUÅ»-programmet er interessant og at de har fått flere verktøy og strategier å bruke i hverdagen. En av deltakerne beskriver programmet som et gjennomtenkt program som kan brukes på alle, og at det er et godt verktøy å ha som lærer, spesielt når man underviser i første klasse.

Anne (4): Spesielt etter at jeg tok over første klassen nå, så har det [«DUÅ»] blitt veldig nyttig da, jeg bruker det mye.

Alt i alt får jeg inntrykk av at deltakerne har en positiv opplevelse og positive erfaringer med «DUÅ»'s skole- og barnehageprogram. Selv om det ikke var så mye nytt, ser de nytteverdien av å bruke det, da de selv mener de har blitt mer bevisst, fått satt ting i system og det at skolen har fått noen felles rammer å arbeide etter.

Deltakerne nevner flere fordeler og ulemper/utfordringer som følger med det å bruke «DUÅ». En felles plattform/ et felles system å jobbe ut ifra, få ting satt i system, tips og ideer for hvordan strategiene kan brukes er det de anser for fordeler ved å benytte seg av «DUÅ»-programmet.

Lise (5): Det er det med å få ting satt i system, få noen nye ideer, øve seg litt, prøve å skifte litt tankemønster selv på noen områder og bli mer bevisst.

Anne (6): Fordelen er jo det at de fører til bedre klasseledelse rundt omkring. Og at jeg personlig har blitt mer bevisst på å bruke strategiene, mer enn før da.

Kari (7): Det er mye fordeler med det at vi har et felles system da.

Det som deltakerne uttrykker som utfordrende med programmet er først og fremst det med tid. Det at man skal delta på mange heldager med kurs, med mye mellomarbeid og utprøving imellom kursdagen og ikke minst det å ta seg tid til å arbeide med implementeringen i ettertid. En av deltakerne opplever også at deler av programmet er litt «enklere sagt enn gjort», og at

det må tilpasses en del for å kunne brukes på mellomtrinnet. Lise nevner at ikke alle strategiene egner seg alltid, og at man bestandig være bevisst på når man bruker hva.

Kari (8): Men vi driver med å tilpasse det hele tiden. Det blir jo en del arbeid med det for de som skal bruke det på et høyere trinn da. For de må jo lage seg noe selv hver gang da. De må jo gjøre om det til noe litt mer modent da.

Lise (9): Jeg synes kanskje at noen av metodene ikke, de passer jo ikke alltid. Man må være oppmerksom på hvilke metoder man bruker når. Selv om de er bra, skal du vite når du kan bruke dem... Opp mot elever med, som har tilknytningsvansker, som er tilknytningsskadd f.eks. Så er jo ikke det noe gunstig [ignorering].

Drøfting

Jeg ønsker nå å få tak i, om deltakerne opplever deltakelse i, og bruk av «DUÅ»-programmet som nyttig, og om det er et redskap som brukes i skolehverdagen. Slik jeg forstår det oppleves programmet som nyttig i den forstand at de nå har fått flere strategier å bruke i hverdagen, og at de har fått mer kunnskap om hvordan de ulike strategiene kan brukes (3, 4). Tveit (2002) nevner i sin artikkel at «DUÅ» ikke representerer så veldig mye nytt, men at det er bygd opp en systematikk som skal gjøre det enklere å ta i bruk og enklere å se sammenhengen mellom strategiene. Mine deltakerne presiserer også i løpet av intervjuet at det meste var godt kjent for dem fra før av, men at de i etterkant ble mer bevisst på bruken av strategiene (1, 2, 5, 6). I den forstand tyder det på at det kan være positivt å satse på et slikt program, selv om de også uttrykker at det det fører med seg en del utfordringer.

Tid, forandring, tilpasning og være bevisst nok i det daglige arbeidet er det deltakerne opplever som utfordrende med å ta i bruk «DUÅ» (8, 9). Det skal brukes tid på å implementere strategiene, og det blir lagt vekt på at lærerne skal prøve ut de strategiene både i tiden mellom kursdagene og i implementeringsarbeidet etter kurset. Det krever forandring og endring av tankemønstre, og det kan være vanskelig å bryte med «gamle vaner».

Som tidligere nevnt er «DUÅ»-programmets hovedmål å sette ansatte i skolen/barnehagen i stand til å skape gode relasjoner, bringe barn i læringsposisjon og forebygge uro og problemer og til slutt bli i bedre stand til å håndtere utfordrende atferd. Dette skal skje igjennom å implementere strategier for god klasseledelse, for å da styrke lærernes klasseledelse. Ikke alle er enige i at program der lærerne skal implementere strategier for å styrke egen klasseledelse nødvendigvis har god innvirkning, spesielt ikke program hvor et managemtorientert ledelsesideal dominerer (Irgens, 2013; Beck, 2008; Briseid, 2013; Øksnes & Sundsdal, 2014a; 2014b) Allikevel gir deltakerne mine uttrykk for programmet har positiv innvirkning i skolen og at de opplever det som et nyttig verktøy å bruke.

Kari nevner at felles rammer og metoder i skolen gir ansatte i skolen en større forståelse for hverandre. Kari gir et godt eksempel på dette, rettet mot strategien ignorering. Ute i skolegården kan man møte på situasjoner der en elev prøver å få oppmerksomhet av en lærer, men at læreren overser elevens atferd helt. Etter «DUÅ» ble innført får jeg inntrykk av at det har det blitt lettere å forstå hva andre lærere gjør og ikke minst hvorfor, som i dette tilfelle var at en lærer ignorerer en atferd hos en elev, akkurat fordi de ønsker å eliminere denne typen atferd hos denne eleven. En ting er det at lærerne selv opplever at de blir enklere å forstå hverandre, men også andre ansatte i skolen og barnehagen er med på kurset, og blir også dermed inkludert.

Opplever deltakerne programmet som nyttig? På den ene siden så uttrykte både Lise, Anne og Kari at mye av programmet og programmets strategier var godt kjent fra før og at ikke alle delene ved programmet passet alle elevene (1, 2, 8, 9). Lise og Anne uttrykker også at det er utfordrende å være bevisst nok i det daglige arbeidet og at det krever mye å forandre egne tankemønster og metoder. På den andre siden er de også godt fornøyd med å få oppfrisket og en ny gjennomgang av de ulike strategiene og hvordan de kan brukes i praksis, og det at programmet gir en mulighet til danne seg et bedre system og en bedre bevissthet rundt bruken av de ulike strategiene (1, 2, 5, 6, 7). For meg virker det som om programmet har gitt deltakerne en større bevissthet rundt bruken av de ulike «DUÅ»-strategiene, selv om Lise opplever at det ikke er lett å være nok bevisst til enhver tid. På samme tid opplever de «DUÅ» som nyttig i og med at det gir mulighet for å få satt ting litt mer i system, samtidig som de har fått noen felles rammer og strategier å jobbe ut fra. Selv om bruk av «DUÅ» krever mye av en lærer, sitter jeg igjen med inntrykket av at deltakerne ser på programmet som et nyttig redskap å benytte seg av. Også tidligere forskning viser at lærere opplever «DUÅ»-programmet som et nyttig redskap (Adolfson et.al., 2010; Fergusson et.al., 2013; Webster-Stratton et.al, 2008; Sckanke, 2011).

Jeg sitter igjen med et inntrykk av at lærerne er godt fornøyd med programmet som helhet, tross utfordringene det fører med seg. De uttrykker at alle elever kan hente noe ut av programmet og at de godt kan anbefale programmet til andre lærere. Jeg skal videre i oppgaven gå litt nærmere inn på hvordan «DUÅ»-programmets strategier påvirker det relasjonelle arbeidet i skolen. Som tidligere nevnt ligger det relasjonelle i grunn under hver strategi, og det blir dermed nødvendig å ha fokus på det i det daglige arbeidet. Til slutt presenterer jeg lærernes oppfattelse av begrepet klasseledelse og går nærmere inn på hvordan «DUÅ» har betydning for lærerens rolle som klasseleder. Jeg vil gjøre oppmerksom på hvilke

utfordringer og hva som kan være viktig å bemerke seg ved bruk av et atferdsregulerende program, med hovedfokus i hvordan det påvirker den relasjonelle delen av klasseledelse og de to ulike perspektivene av klasseledelse.

Relasjonsbygging

Begrepene relasjonsbygging og relasjoner blir ofte nevnt i sammenheng med klasseledelse, det fordi gode relasjoner anses å være nødvendig for at en lærer skal kunne utøve god klasseledelse (Drugli, 2012). Relasjonsbygging/relasjoner er også begrep som stadig blir nevnt av alle mine tre deltakerne, både når de snakket om klasseledelse, men også når det var snakk om «DUÅ»-programmet og programmets strategier. Relasjonsbygging er noe programmet legger stor vekt på, og som tidligere nevnt er et av målene til skole- og barnehageprogrammet til «DUÅ» det å gjøre lærere i bedre stand til å skape positive relasjoner til barn. Alle strategiene i «DUÅ»-programmet har det relasjonelle i bunn, og for at en lærer skal kunne utøve god klasseledelse er det ifølge Drugli (2012) nødvendig med gode lærer-elev-relasjoner. Dermed blir dette et sentralt og aktuelt tema i forhold til min problemstilling, der jeg er ute etter hvordan «DUÅ»-programmet har betydning for lærernes rolle som klasseleder. Jeg har valgt å dele inn denne kategorien inn i de «DUÅ»-strategiene som jeg har inntrykk av at har størst betydning for det relasjonelle; oppmuntring og ros, belønning, ignorering og korrigerende og konsekvenser.

Underveis i intervjuene uttrykker deltakerne at relasjonsbygging er noe de alle bruker veldig mye tid på, men at de også gjorde det før programmet ble innført.

Lise (10): Det med relasjonsbygging jobber vi med hele tiden, på et eller annet nivået. Nå har jo jeg hatt klassen min på det fjerde året, jeg har de samme elevene, så vi har jo kommet ganske langt med det. Men man må være på hele tiden da.

Anne (11): I første klasse så er relasjonsbygging veldig viktig. De kommer ny på skolen, bli trygg og, bli trygg på meg og trygg på hverandre. Relasjonsbygging voksen-elever, elever-elever.

Kari (12): Det er jo det med relasjonsbygging, veldig fokus på det. Det har vi bestandig hatt, der er ikke noe som kom med «DUÅ».

Deltakerne uttrykker at gode relasjoner må være i bunn for at resten av arbeidet skal fungere, og at de driver med relasjonsbygging på flere plan. De har ulike metoder og strategier som de benytter seg av i hverdagen, for å etablere og opprettholde gode relasjoner. Anne som jobber som lærer i første klasse, kommer med flere eksempel på hvordan hun driver med relasjonsbygging:

Anne (13): Vi har en fast turdag, og da drives det mye med relasjonsbygging. Vi går en par kilometer frem og tilbake. Prøver å gå sammen med dem, noen vil holde hender og snakke om ting de er opptatt av.

Anne (14): Da det blir lek da, da kan du sette deg ned sammen med dem og få kontakt på en annen måte.

Oppmuntring og ros

Under kategorien relasjonsbygging har jeg valgt å presentere oppmuntring og ros, som viser seg å være en viktig indikator på en god relasjon mellom lærer og elev, ifølge en undersøkelse fra Børnerådet og Dansk Center for Undervisningsmiljø (Juhl, 2009). Oppmuntring og ros er også en av strategiene som «DUÅ» har fokus på i sitt skole- og barnehageprogram.

Deltakerne uttrykker at dette er en strategi som brukes mye i skolehverdagen, og at det brukes for å motivere elevene og skape relasjoner.

Kari (15): Ros og oppmuntring blir nok brukt i en stor grad.

Anne (16): Relasjonsbygging er så viktig... og ros er jo også viktig i dette programmet. [Med det] så får du bygd opp ungene med selvtillit... og gode relasjoner.

Lise (17): Hvis jeg skal rangere dem så er oppmuntring og ros ganske stor, og proaktiv.

Webster-Stratton (2007) selv sier at ros og oppmuntring faktisk kan løse barn gjennom de mange små trinnene mot å mestre nye ferdigheter. Det som er i midlertidig viktig å huske når det kommer til oppmuntring og ros, er at man først og fremst gir ros som er troverdig. Det er ikke alltid det nytter å si «så flink du er», man må være mer spesifikk og beskrivende for at rosen skal nå frem hos elevene. I «DUÅ»-programmet legges det vekt på å gi ros og positiv oppmerksomhet for typer av oppførsel som man ønsker å fremme og at man gir rosen umiddelbart og gjerne i anders nærvær (Webster-Stratton, 2007). Mine deltakerne uttrykker at de bruker oppmuntring og ros til å fremme ønsket atferd hos elevene.

Anne (18): Oppmuntring og ros, ta de på fersken når de gjør noe bra. Rose ønsket atferd.

Lise (19): Oppmuntring og ros er jo den positive måten å få ting til å skje på.

Belønning

Belønning brukes ofte for å motivere elevene til læring og det brukes til å fremme ønsket atferd gjennom å gi håndfaste og konkrete markeringer (Webster-Stratton, 2005). Jeg får inntrykk av at dette er en strategi som brukes en del i skolen, både til grupper og til enkeltelever. Belønning blir som sagt brukt til motivering, og kan enkelt ses i sammenheng med flere av de ulike definisjonene på klasseledelse, siden flere av definisjonene går på det å motivere til læring (Ogden, 2013; Nordahl, 2012). På samme tid får jeg inntrykk av at belønning også er en strategi som er med på å skape gode relasjoner, og har derfor også valgt å presentere denne strategien under kategorien relasjonsbygging. Belønning er også en

strategi som legges vekt på i «DUÅ»-programmet, og som man ifølge lærepyramiden ovenfor kan bruke fritt. Det som er viktig å huske ved bruk av denne strategien er først og fremst finne en passende og håndfast belønning som ikke krever alt for store ressurser. En annen ting er at man må være tydelig på hva som fører til belønning og man må hele tiden være konsekvent på bruken (Webster-Stratton, 2007).

Deltakerne uttrykker at de bruker belønning både gruppevis og på enkeltelever for å motivere.

Lise (20): Belønning kjører vi også, både i forhold til grupper og enkeltelever.... Det er nok noen som trenger litt belønning for å få nok motivasjon til å ønske å gjøre noe.

Selv om jeg får inntrykk av at dette er en strategi som alle mine deltakere bruker ofte, er et også noe som sier meg at man bør være mer bevisst i bruken av belønning. Anne sier i intervjuet noe om at man fort kan «bruke opp» belønning, hvis man bruker det alt for mye. Hun sier også at det er viktig å huske at det er den indre motivasjonen som er det viktigste.

Anne (21): Belønning ja, få et bevisst forhold til belønning. Bruker du belønning hele tiden, så bruker du det opp, tror jeg.

Deltakerne nevner ulike eksempler på hvordan de bruker belønning. Noen belønningsformer går på enkeltelever, mens andre går generelt på hele gruppa. Dette kan være et system som brukes kun på skolen, men Kari nevner at de også i noen tilfeller har belønningssystem på skolen som er i samarbeid med heimen.

Kari (22): en elev som sliter med å sitte i ro i klasserommet da, sliter med å holde ut en time.... Han kan ha et belønningssystem der han får bestemme en aktivitet på slutten av dagen, for klassen. Så da får han vel stjerner da, i et belønningsskjema.

Kari (23): Det er også foreldre som ønsker å ha et belønningssystem i samarbeid med skolen.

Anne (24): Noen ganger bruker jeg belønning, at vi skal gjøre noe i gymsalen på mandager for eksempel.

Ignorering og korrigerering

I følge Webster-Stratton (2007) kan upassende atferd som sutring, erting, krangling, banning og raseri ofte elimineres ved bruk av ignorering. Når der forekommer atferd som ikke kan ignoreres, brukes korrigerering. Dette er strategier som ligger høyere opp i pyramiden enn de strategiene som nevnt ovenfor, noe som igjen forteller oss at bruken må begrenses på noen områder. Årsaken til at dette temaet kommer under denne kategorien er på bakgrunn av at jeg får tydelig inntrykk av at man må vite hva man driver med når disse strategiene skal benyttes, og at feil og hyppig bruk av ignorering og korrigerering kan skade eller forhindre at gode relasjoner oppstår.

Deltakerne uttrykker at de benytter seg av både ignorering og korrigering, og at det er en strategi som anses å være nødvendig. Korrigering blir ikke nevnt i lik stor grad som ignorering under intervjuene, og jeg vil dermed legge mest vekt på ignorering.

Lise (25): Og det med ignorering og korrigering er jo nødvendig. Du kan ikke, du klarer ikke å rose fremt, så du må nok innom det også.

Anne (26): Ignorering har jeg fått prøvd meg mye på med denne gjengen her. Hvertfall på en elev det har fungert godt på, han er ofte ute etter oppmerksomhet og ignorering har fungert veldig bra. Og når han gjør noe bra da, DA ser jeg han.

Lise bemerker at man bør tenke nøye igjennom det med ignorering, med tanke på at det er en strategi som ikke alltid passer hos alle elevene. Hun kommer med et eksempel der at de hadde prøvd ut ignorering på en elev med tilknytningsvansker, og at de sammen med en annen instans hadde kommet fram til at ignorering ikke var en gunstig strategi å bruke på barn med slike vansker.

Lise (27): Så man skal vite hva man holder på med. For vi prøvde jo ut, vi prøvde det med ignorering. Og så snakket vi om det, for vi synes ikke det fungerte helt, så vi drøftet det i ei gruppe med, ja og da, kommer ikke på hvilke instans det var, men de sa at dette ikke var metoden å bruke på barn som er tilknytningsskadd da.

Webster-Stratton selv nevner også at man må ha en bevisst og konsekvent bruk av ignorering, dette fordi at det er ikke all type oppførsel som bør ignoreres. Det jeg finner interessant er at jeg ikke finner noe utdypende om tilfeller der slike strategier ikke burde benyttes.

Konsekvenser

Bruk av konsekvenser kan også ses i sammenheng med relasjoner, da det for noen kan oppleves som ydmykende og truende, som igjen kan være indikatorer for en negativ relasjon (Lillejord et. al, 2010). Bruk av konsekvenser er også en strategi som «DUÅ»-programmet fokuserer på, men som ligger på toppen av lærepyramiden, og som dermed bør brukes selektivt. Det som er viktig å huske ved bruk av konsekvenser at det først og fremst er mulig å gjennomføre den, fortest mulig, og at elevene er selv klar over den i forkant (Webster-Stratton, 2005). Lærerne uttrykker at konsekvenser brukes når de foregående strategiene ikke fungerer.

Anne (28): Konsekvenser kommer jo lengre opp i pyramiden. Når resten ikke fungerer, har jeg brukt det også ja. Det får konsekvenser når det skjer gang på gang, MEN de skal vite om den på forhånd da.

Lise (29): Konsekvenser må ting også ha, ellers så, lærer de litt lite da også.

Kari uttrykker at tydelige konsekvenser blir bare mer og mer viktig desto høyere opp i trinnene vi kommer. Hun bemerker også at ansatte bør være enige om hvilke konsekvenser som kommer for hva, og på samme tid nevner hun det er viktig at konsekvensene må

gjennomføres uansett. Selv har hun vært med på å gjennomføre konsekvenser som hun egentlig ikke hadde lyst til å gjennomføre.

Anne (30): Men det er litt med det at når vi har sagt at: hvis ikke dette blir bedre, så skjer det og det. Da må vi gjennomføre det og da. Det er noen ganger vi har måttet gjennomføre ting som, ja, som vi ikke har lyst til å gjennomføre da.

Drøfting

Jeg får inntrykk av at oppmuntring og ros, belønning, ignorering og korrigerende og konsekvenser er strategier som har størst betydning for lærer-elev-relasjonen. Jeg ser også en sammenheng mellom disse strategiene og det teoretiske aspektet både rundt begrepet klasseledelse og begrepet relasjonsbygging/relasjoner. Alle nevnte strategier skal på en eller annen måte regulere atferden til elevene til det positive. Ved å bruke oppmuntring og ros får elevene positiv oppmerksomhet, noe som igjen ofte fører til at elevene gjentar den positive atferden. Belønning brukes når ros og oppmuntring ikke når igjennom, og man bruker som sagt konkrete markeringer for å fremme positiv atferd og for å motivere til læring. Ignorering og korrigerende brukes for å eliminere uønsket atferd, og konsekvenser brukes når de foregående strategiene ikke fungerer for å vise at den type atferd ikke aksepteres.

Patterson (2002) viser til at fokuset på å forsterke barns positive atferd vil ha størst effekt, noe som også gjenspeiler seg i lærepyramiden som «DUÅ» benytter seg av. I lærepyramiden er bruk av ros og oppmuntring, motivasjon, problemløsning strategier som kan brukes fritt, mens ignorering, korrigerende, konsekvenser er strategier som må brukes mer selektivt (Webster-Stratton, 2005). Deltakerne uttrykker som nevnt at oppmuntring og ros er den strategien de benytter seg mest av, men at også belønning, ignorering og korrigerende blir bruk i stor grad (15, 16, 17, 20, 21, 25, 26). Selv om jeg får inntrykk av at dette er strategier som er mye brukt hverdagen, nevner de alle tre på et eller annet tidspunkt i intervjuet at man må ha en bevisst og målrettet bruk av strategiene, og at man må vite hva man holder på med (27). Lise uttrykker at feil bruk av strategiene kan få negative følger for elevene, spesielt med tanke på strategien ignorering mot elever med tilknytningsvansker (9). Hun og de andre deltakerne uttrykker at alle strategiene ikke nødvendigvis passer for alle elevene. Dette tolker jeg dithen at i enkelte tilfeller kan «feil» bruk av strategiene få negative konsekvenser, og ønsker dermed å se nærmere på hvordan strategiene kan påvirke det relasjonelle i skolen.

Webster-Stratton (2005) referer til egen og andres forskning som viser til at lærere gir tre til femten ganger mer oppmerksomhet til uønsket atferd, selv om det viser seg å være mer virkningsfullt å gi oppmerksomhet til positiv atferd (Webster-Stratton, 2005; Patterson, 2002).

Ros er som nevnt noe som kan brukes fritt, men det vil være viktig å gi ros som er spesifikk og troverdig. Feil bruk av ros kan føre til at elevene ikke tror på det læreren sier, som igjen kan være skadelig for relasjonene. Overdreven ros som ikke er konkret og troverdig blir raskt gjennomskuet av elevene, og elevene kan tolke en slik type ros som et tegn på udugelighet (Lillejord et al, 2010). På en annen side så vil konsekvent bruk av ros og oppmuntring bidra til å skape gode relasjoner. Det kan være med på å bygge opp barns selvrespekt og bidra til et tillitsfullt forhold mellom elev og lærer (Webster-Stratton, 2005).

Belønning er også en strategi som brukes for å fremme barns positive atferd, og for å motivere til læring (20). Som Anne nevnte i intervjuet opplever hun at belønning er noe som man må være litt forsiktig med, for å ikke «bruke det opp» (21). For at belønning skal være hensiktsmessig må den være konkret og håndfast, og lærer må være oppmerksom og konsekvent på å gi belønning hver gang elevene gjennomfører det som de skal belønnes for (Drugli, 2008). Usystematisk bruk av belønning vil over tid være lite hensiktsmessig, og elevene vil også her gjennomskue lærernes belønningssystem. Jeg får inntrykk av at feil bruk av belønning kan også være med på å skade relasjonen, da det over tid kan gå utover elevenes tillit til lærerne. Men igjen kan et godt belønningssystem være en god pådriver for motivasjon til læring og det kan være med på å fremme positiv atferd hos elevene. Anne nevner i intervjuet at hun opplever at det er den indre motivasjonen som teller.

Er det slik at det er den indre motivasjonen som teller? Belønningssystemer påvirker nok i større grad den ytre motivasjonen, det gir eleven lyst til å gjennomføre en oppgave eller vise en type atferd fordi han/hun får positive kommentarer og belønning for det, ikke fordi han/hun har en interesse for det. Det er ofte et omdiskutert tema om det å bruke strategier for å fremme ytre motivasjon bør brukes i skolen. Noen forskere mener at ytre motivasjon i form av belønning ofte kan virke mot sin hensikt, mens andre mener at både indre og ytre belønning øker motivasjonen hos de fleste. (Lepper, Greene & Nisbett, 1973; Manger et.al, 2009). Ifølge Wiener (1990) har belønning med fokus på å endre elevenes atferd mindre effekt enn belønninger som gir informasjon om atferd (Wiener, 1990 i Manger, et.al, 2009).

Belønningsformen i «DUÅ»-programmet har som sagt fokus på det å regulere elevenes atferd, og kan av den grunn ha en mindre effekt enn andre belønningsformer. Allikevel uttrykker deltakerne at belønning og belønningssystem er nødvendig for å fremme motivasjon hos elevene, selv om det i hovedsak påvirker elevenes ytre motivasjon (20,22). Dette kan være fordi at ytre belønning i form av valg av aktiviteter, stjerner i boka og andre markeringer oppleves som effektivt. Om det er den indre motivasjonen som teller er vanskelig å si. Det

kan hevdes at det er elevenes lyst og interesse som fremmer motivasjon for læring i størst grad, men jeg får også inntrykk av at ytre belønning vil være nødvendig for å fremme motivasjon i skolen.

Ignorering og korrigerer brukes for å eliminere uønsket atferd, og har av den grunn et litt annet fokus enn oppmuntring og ros, og belønning. Allikevel er målet å eliminere den uønskede atferden, for å fremme ønsket atferd (Webster-Stratton, 2005). Lise nevnte som sagt at de hadde prøvd ut ignorering på en elev med tilknytningsvansker, og at de sammen med en annen instans hadde konkludert at dette ikke var en gunstig strategi å benytte seg av på slike elever (27). Tilknytningsteorien er utviklet av Bowlby og Ainsworth og er som tidligere nevnt en av teoriene som «DUÅ»-programmet basert på. Den handler i hovedsak om det emosjonelle båndet som vi knytter oss mennesker imellom (Drugli, 2012). For at tilknytnings skal oppstå i skolen kreves det at læreren er sensitiv og responsiv overfor eleven. En lærer vil møte elever med tilknytningsvansker i stort sett alle klasser, og det kan være elever som hyler etter oppmerksomhet og det kan være elever som unngår oppmerksomhet. Slik jeg forstår det kan det å ignorere og korrigere barn med tilknytningsvansker være veldig ødeleggende, både for videre utvikling av tilknytning og for lærer-elev-relasjonen. Drugli sier at:

Hvis læreren ikke bevisst reflekterer over de ulike prosessene som foregår mellom vedkommende selv og disse elevene, vil læreren kunne komme til å utvise uhensiktsmessige kommunikasjonsstrategier som mye kontroll, sinne, avvisning ovenfor dem, noe som igjen fører til økt sjans for at det utvikles en negativ relasjon også mellom lærer og elev.

(Drugli, 2012, s. 29)

Ignorering og korrigerer strategier som må brukes selektivt. Webster-Stratton selv sier mye om hvilke type atferd som kan ignoreres og hvilke type atferd som kan korrigeres. Det jeg savner er litt om hvilke «type» barn man ikke bør benytte disse strategiene på, og hvilke konsekvenser det kan få ved feil bruk av strategiene. Ut fra det mener jeg at man må være litt forsiktig med bruk av ignorering og korrigerer, spesielt hos barn med tilknytningvansker og hos høysensitive barn, noe som også Lise uttrykker i intervjuet. Selv om ignorering og korrigerer blir sett på som en strategi som man må være forsiktig med, påpeker alle deltakerne at det kan være både nødvendig og effektivt, siden alt ikke kan roses/belønnes frem (25, 26).

Konsekvenser blir brukt i situasjoner der den negative atferden forsetter til tross for konsekvent bruk av de foregående strategiene i lærepyramiden. Deltakerne nevner at

konsekvenser brukes en del, men at man må også her være bevisst i bruken. Som Kari sier, så har hun flere ganger vært med på å gjennomføre konsekvenser som hun egentlig ikke hadde lyst til å gjennomføre. Anne nevner også at elevene skal vite om konsekvensene på forhånd, det skal ikke komme som et sjokk på dem når konsekvensen kommer. Hvis konsekvenser skal brukes må man med andre ord være veldig konsekvent. Bruk av konsekvenser kan gå utover elevens tillit til læreren, spesielt i tilfeller der det kun er noen utvalgte elever som får negative konsekvenser, gang på gang. Med tanke på hvor viktig tillit er i en relasjon vil en urettferdig bruk av konsekvenser få negative følger for lærer-elev-relasjonen. Tillit kan fungere som lim i en relasjon, ved at den bidrar til å bygge broer mellom ulikheter og gjøre dialog mulig (Drugli, 2012). Noen barn vil også kunne som tidligere nevnt oppleve å bli ydmyket, pinlig berørt eller truet av konsekvensene. For å forhindre kan det være nyttig å gjøre elevene oppmerksomme på konsekvensen (Webster-Stratton, 2005), som også Anne påpeker i intervjuet. Det kan være utfordrende for en klasseleder å bruke konsekvenser, med tanke på at alltid må være bevisst i hvordan det brukes og hvilke negative følger det kan få i tilfeller der det benyttes «feil».

Kan man ødelegge relasjonen og hindre at gode relasjoner oppstår ved «feil» bruk av oppmuntring og ros, belønning, ignorering og korrigerende og konsekvenser? Jeg får inntrykk av at man kan det, hvis man ikke er systematisk og bevisst nok. Anne nevner i intervjuet at det er både fordeler og ulemper med «DUÅ»-strategiene, og at det er viktig å ta til etterretning. Lise er også klar på det at det er viktig å være bevisst og gjennomtenkt når strategiene benyttes. Fra Drugli's (2012) egne intervjustudier kommer det frem at avvisning og kjefting kan være faktorer som er med på å påvirke lærer-elev-relasjonen i negativ retning. Lillejord et.al (2010) beskriver ignorering og korrigerende som indikatorer på en negativ relasjon, noe som forsterker det som jeg tidligere nevnte at «feil» bruk av strategiene ignorering og korrigerende kan være ødeleggende for lærer-elev-relasjonen. Mistillit er også en faktor som regnes å påvirke lærer-elev-relasjonen i negativ retning (Drugli, 2012). Mistillit kan forekomme når man bruker lite troverdig ros og ikke følger elevenes belønningssystem systematisk. Det viser seg også at ytre motivasjon i form av belønningssystem kan virke mot sin hensikt i tilfeller der det belønnes for å redusere uønsket atferd. Når det kommer til konsekvenser så kan feil bruk oppleves som både ydmykende, pinlig og truende for enkelte elever, noe som igjen kan skade elevenes tillit til deg som klasseleder.

På den måten kan det hevdes at «feil» bruk av strategiene kan være skadelig for lærer-elev-relasjonene. Det vi må huske er at dersom man har en god og systematisk bruk av ros og

belønning, vil det være indikatorer for en positiv lærer-elev-relasjon. Her ser vi viktigheten i å være bevisst i bruken av strategiene, som mine deltakere sier (27). Når det er snakk om bevissthet mener jeg ikke at hver eneste handling skal være gjennomtenkt og planlagt, men det tyder på at det å være konsekvent og reflektert over bruken av strategiene er med på å bidra til at gode relasjoner oppstår. Ut ifra det deltakerne sier så tar de med seg det i «DUÅ»-programmet som de opplever som nyttig og bra, og bruker det i skolehverdagen. På den måten kommer de med egne tilpasninger og strategiene blir ikke brukt slavisk, selv om de har et bevisst forhold til dem.

Alle strategiene overfor brukes til å fremme barns positive atferd, og vil i den forstand være med på å påvirke relasjonene mellom lærer- og elev. Relasjonsbygging er en stor del av lærernes klasseledelse, jeg har her hatt mest fokus på lærer-elev-relasjonen, men som Kari sier så har også lærerne stor innvirkning i hvordan elevene skaper relasjoner med hverandre. Det viser seg at bruk av både oppmuntring og ros, belønning, ignorering og korrigerende og konsekvenser kan påvirke lærernes relasjon til elevene både i positiv og negativ forstand, alt ettersom hvor bevisst og konsekvent man bruker strategiene. «DUÅ»-programmet har klare instruksjoner på hva man må være oppmerksom på i bruken av de ulike strategiene. På bakgrunn av dette synes jeg det er viktig å være oppmerksom på de negative følgene som bruken kan føre med seg, fordi dette vil gjøre oss mer enda mer bevisst. Alt dette forsterker det som Lise sier, at man virkelig vite hva man driver med.

Det er som sagt stort fokus på strategier som skal fremme positiv atferd og hindre/eliminere uønsket atferd. Programserien til Webster-Stratton blir beskrevet som et atferdsregulerende program som er utviklet for å forebygge og håndtere problematferd. Selv om programserien og strategiene i hovedsak er rettet mot barn og unge med atferdsvansker, skal det også fungere som et universalforebyggende tiltak for alle elevene (www.dua.uit.no). Deltakerne uttrykker at de er enige i at «DUÅ» er et tiltak som favner alle elevene, men at noen av strategiene passer best opp mot elever med atferdsvansker. Anne nevner at hun opplever at det er programmets fokus på relasjonsbygging og ros som er med på å gjøre «DUÅ» til et tiltak for alle elever, og ikke bare de som har eller står i fare for å utvikle atferdsvansker. Jeg får inntrykk av at hun selv vektlegger at gode relasjoner ligger i bunnen, og at et slikt fokus gjør det enklere å drive god klasseledelse. Kari beskriver at man som voksen blir mer forutsigbar ved å bruke «DUÅ»'s strategier, og at programmet på den måten er med på å være et tiltak for alle elever. Samtidig nevner hun at det med å lære elevene problemløsningsstrategier kan fungere som forebyggende, i den forstand at de lærer seg å løse problemer seg imellom.

Deltakerne uttrykker flere ganger at det er nødvendig med gode relasjoner i bunn, og at elevene da blir i bedre stand til å takle konsekvensene som kommer.

Selv får jeg inntrykk av at det blir enklere å benytte seg av strategiene lengre opp i lærepyramiden når gode relasjoner allerede er tilstede. Drugli (2012) beskriver som tidligere nevnt at høy grad av nærhet, støtte, omsorg, åpenhet, involvering og respekt partene imellom kjennetegner en god lærer-elev-relasjon, og at slike relasjoner er med på å skape trivsel og et godt læringsmiljø i skolen. Ros og oppmuntring er den strategien som brukes i hovedsak til å skape gode relasjoner, og ikke bare for å regulere elevenes atferd. Jeg har ovenfor konkludert med at en usystematisk og ubevisst bruk av strategiene kan være skadelig på lærer-elev-relasjonen, men kan en systematisk og god bruk av strategiene bidra til at gode relasjoner bygges? Jeg har tidligere nevnt at ros er en viktig indikator for gode relasjoner. Med andre ord kan oppmuntring og ros fremme tillit mellom lærer og elev, noe som vil i stor grad være med på å stryke relasjonene. Annerkjennelse vil også fremmes ved bruk av ros og oppmuntring. Man gir tilbakemeldinger til elevene, og gir dem på den måten en følelse av å bli akseptert, tolerert og forstått som også regnes som viktige indikatorer for en positiv relasjon (Drugli, 2011; Lillejord et.al, 2010). Annerkjennelse er også en sentral brikke i lærer-elev-relasjonen som kan bli styrket i bruk av oppmuntring og ros. Deltakerne virker godt fornøyd med «DUÅ»-programmets fokus på relasjonsbygging.

Når det kommer til ignorering og korrigerende og konsekvenser, vil jeg nok ikke si at bruken i den forstand fører til positive relasjoner, men det er med på å fremme positiv atferd, som igjen kan være med på å påvirke relasjonene i positiv forstand. Både Lise, Anne og Kari nevner at de har blitt mer bevisst på relasjonsbygging, både opp imot enkeltelever og grupper. Dersom man benytter seg av programmets strategier systematisk og bevisst kan det hevdes at de er med på å fremme positive relasjoner.

Lærernes erfaringer og opplevelser av hvordan «DUÅ»-programmet har betydning for deres rolle som klasseleder.

Jeg har valgt å dele opp denne kategorien i to deler. Første del går på hvordan lærerne oppfatter begrepet klasseledelse. Noe som vil være relevant når vi videre skal se på hvordan «DUÅ»-programmet har betydning for lærernes rolle som klasseleder. Andre delen er: «DUÅ»- betydning for klasseledelse, her skal jeg gå se nærmere på hvordan programmet har betydning for klasseledelsen.

Lærers oppfattelse av begrepet klasseledelse

Denne underkategorien inneholder lærernes oppfattelse av begrepet klasseledelse. Hva legger de i begrepet? Hva mener de er god klasseledelse? Hvilke egenskaper er viktig at en klasseleder har? Og hvilke utfordringer møter de i klasselederrollen? Som nevnt i teorikapitlet finnes det mange ulike definisjoner på klasseledelse. I definisjonene som jeg har presentert tidligere i oppgaven går det å motivere til læring, skape et godt miljø og etablere og bevare ro og orden igjen. Mye av det deltakerne forteller tyder på at de oppfatter begrepets betydning på en lignende måte.

Kari (31): Det jeg tenker på da, i forbindelse med klasseledelse, det er relasjoner. Til elever og mellom elevene..... Og det å lage en slags kultur da, et miljø i klassen sin, som er POSITIVT.

Anne (32): Ja, tanker som faller meg inn da, uten å ha lest meg opp på det på forhånd, så er det liksom det å være tydelig, tydelighet..... Og vite hvor du skal, målbevissthet. Motivering, skape trygghet hos barna, sosialisere dem, skape både trygghet og tilhørighet gjennom regler og rutiner.

Lise (33): Da tenker jeg at, det er en som klarer å se hele gruppa si. Både individene og gruppa sammen. Og som får gruppa til å bli trygg og til å trives, og til å få opp lysten til å jobbe og utvikle seg og gjøre sitt beste.

Deltakerne gir uttrykk for at klasseledelse handler mye om relasjonsbygging, etablere et godt klassemiljø, skape trygghet og motivasjon for læring gjennom det å være tydelig, etablere regler og rutiner og være forutsigbar. Mye av det deltakerne sier om klasseledelse, blir også skrevet om i faglitteraturen som jeg har brukt i oppgaven.

Når deltakerne senere snakker om hva de legger i god klasseledelse uttrykker de at gode relasjoner er noe av det viktigste at er til stede for å kunne være en god klasseleder, men også viktig at de som klasseledere jobber med i hverdagen.

Lise (34): Jeg synes det er viktig å, ja skape gode relasjoner med ungene, og ja, at de blir trygg og at de har tillit til meg.

Andre ting som nevnes i sammenheng med god klasseledelse er det å se alle, skape motivasjon, trygghet og trivsel, være målbevisst, ha en strukturert og systematisk bruk av regler og rutiner og ikke minst det å være tydelig og proaktiv. Alt dette er ting som går igjen i Stortingsmelding 22, *Motivasjon- mestring- muligheter – ungdomstrinnet*, i de sju punktene som der ble nevnt som en forutsetning for å oppnå god klasseledelse.

Anne (35): Ja, for å summere opp, [hva jeg legger i god klasseledelse] proaktiv, tydelig, målbevisst og det å være en relasjonsbygger.

Kari (36): Ja, så har vi lagt vekt på rutiner og regler, og forskjellige ting som går igjen i alle klassene da.

Når det kommer til viktige egenskaper som en klasseleder bør ha, uttrykker deltakerne at det viktigste er å være proaktiv, bevisst, tydelig, omsorgsfull, og det at man har gode ferdigheter og god kunnskap i det som skal formidles.

Lise (37): Være tydelig, og så må man ha omsorg, og så må man ha kunnskap og ferdigheter i det som man formidler.

Alle tre deltakerne har lang erfaring med klasseledelse, og opplever at deres rolle har sine utfordringer. Deltakerne opplever at det å få tid til hvert enkelt elev, det å drive tilpasset opplæring og oppdragelse, og det å finne arbeidsmetoder som passer hver elev som utfordrende i sin jobb.

Lise (38): Det som jeg synes er den største utfordringa, det er at jeg føler jeg ikke har nok tid til hver enkelt elev.

Anne (39): Der er vel det å klare å holde oversikt over alle når du har store klasser, når de er mange. Og det å drive tilpasset opplæring.

Kari (40): Det er bestandig noen, noen få som sliter med å innrette seg det, det som læreren legger opp til da.

Drøfting

Det som deltakerne forteller ovenfor, tyder på at det er stor samsvar mellom deltakernes oppfatning av begrepet klasseledelse og det teoretiske aspektet rundt begrepet. Det nevnes både relasjonsbygging, positivt miljø, tydelighet, motivering, regler og rutiner, omsorg og målbevissthet (31, 32, 33, 34, 35, 36, 37), som kan ses i sammenheng med Ogden (2013) og Nordahls (2012) ulike definisjoner på klasseledelse. Det kan se ut som at alle tre deltakerne er opptatt av relasjonsbygging, akkurat fordi at gode relasjoner er nødvendig for å oppnå et trygt og godt læringsmiljø, tillit og motivasjon (31, 34, 35). I oppgavens teorikapittel har jeg presentert et alternativt syn på klasseledelse. Der argumenteres det mot å bruke manualgitte programmer som skal legge føringer på klasseledelsen og at god klasseledelse ikke kan implementeres, men må utvikles (Øksnes & Sundsdal, 2014; Irgens, 2013). Jeg skal nå forsøke å få innsikt i hvordan deltakerne oppfatter begrepet klasseledelse.

Som nevnt tidligere er mye av klasseledernes fokus på det å holde ro og orden i klasserommet og det å drive oppdragelse. En av mine deltakere opplever at behovet for å drive oppdragelse i klasserommet har økt mye i løpet av de 20 åra som hun selv har jobbet som lærer. Behovet for å drive oppdragelse i dagens skole større, og dermed blir behovet for nye klasseledelsesstrategier også større. Øksnes og Sundsdal (2014) har satt søkelys på i hvilken grad dagens moderne klasseledelse påvirker muligheten til å fremme barn og ungs oppdragelse til demokrati. De hevder at dagens klasseledelse, med stor fokus på det å holde ro

og orden, er med å på å hindre oppdragelse til demokrati i skolen. Som Øksnes og Sundsdal (2014) selv hevder, så kan regelbrudd og annen uro i skolen være uttrykk for demokrati i praksis. Men skal man som klasseleder skal godta regelbrudd og uro i skolen fordi at det gir uttrykk for demokrati i praksis? På den ene siden bør man være åpen for at alle elever er forskjellige og har ulike måter og uttrykke seg på. På den andre siden er gode rutiner, tydelige regler og krav til elevene og elevenes atferd nødvendig. Etter å ha satt meg inn i demokratibegrepet og dets betydning i skolen, vil jeg si at mye handler om elevenes mulighet til medbestemmelse og medvirkning i hverdagen. Selv om autoritet er en stor del av klasseledelsen i dag, kan det hevdes at lærerne åpner opp for medbestemmelse og medvirkning på andre måter. En av deltakerne forteller at hun gjerne har med elevene selv på å utvikle klasseromsregler, og at reglene som utvikles er dynamisk.

Med en slik praksis er elevene selv deltakende i arbeidet med reglene, og sjansen for at de holdes, er større når de selv har vært med på å bestemme dem. Alle deltakerne nevner at tydelige regler, rutiner og krav til elevene blir vektlagt, fordi der er med på å skape trygghet (32, 36). Når det er sagt, forstår jeg ut ifra det deltakerne sier, at det er nødvendig med et slikt fokus. Anne legger vekt på det og være tydelig og målbevisst, og mener at regler og rutiner i den sammenheng er et god hjelpemiddel. Kari nevner også at de har mye fokus på det med regler og rutiner, og det å ha tydelige genser til sine elever (36). De kan tyde på at de anser dette som en viktig del i sin rolle som klasseleder.

Som nevnt tidligere i oppgaven har interessen for temaet klasseledelse blomstret de siste årene, og det har blitt svært vanlig å ta i bruk manualgitte program som skal bidra til at klasseledelsen styrkes (Irgens, 2013). Med utgangspunkt i det deltakerne sier om begrepet klasseledelse og de strategiene som vektlegges i «DUÅ»'s skole- og barnehageprogram, sammen med det teoretiske aspektet rundt begrepet, får jeg et tydelig inntrykk av at det er en klar sammenheng mellom «DUÅ»-strategiene og klasseledelse. Strategiene går på det å bygge relasjoner med elevene, bruke proaktive strategier for å skape forutsigbarhet og struktur, bruke ros og oppmuntring for å fremme positiv atferd, bruke ignorering, korrigerende og konsekvenser for å eliminere/hindre uønsket atferd og belønning som motivasjon. (Webster-Stratton, 2005). Hvis vi ser det i sammenheng med definisjonene av klasseledelse som jeg presenterte i teorikapitlet får jeg inntrykk av strategiene går på lærernes evne til å skape et positivt klima eller læringsmiljø, etablere og bevare arbeidsro og motivasjon, fremme skolefaglig og sosial-emosjonell læring. (Ogden, 2013; Nordahl, 2012).

«DUÅ»-betydning for klasseledelsen

I denne underkategorien skal jeg presentere lærernes erfaringer og opplevelser for hvordan «DUÅ»-programmet har hatt betydning for deres rolle som klasseleder. Opplever lærerne selv at «DUÅ»-programmet har betydning for deres klasseledelse? I så fall, på hvilken måte? Opplever de at klasseledelsen har endret seg etter at «DUÅ» ble innført? Som nevnt flere ganger tidligere er målet med «DUÅ»'s skole- og barnehageprogram å fremme bedre klasseledelse. Jeg får inntrykk av at programmet har hatt betydning for deltakerne og deres klasseledelse, selv om mye av opplegget var godt kjent fra før.

Lise (42): Det har jo det, jeg tenker jo på det. Tenker på de tingene vi har vært igjennom på kurset OG jeg har brukt deler av det BEVISST for å oppnå ting i klassen.

Kari (42): Det som har hatt mest betydning, det er jo at man har både blitt mer selvkritisk og fått mer, blitt mer BEVISST da, det man gjør på klasserommet. Og kanskje planlegger enda mer hvordan en skal være klasseleder.

Deltakerne uttrykker at «DUÅ»-programmet er med å forme deler av deres klasseledelse, og at de bevisst bruker deler av programmet i sitt arbeid. Jeg har fått inntrykk av at de fleste strategiene som «DUÅ»'s skole- og barnehageprogram fokuserer på, allerede var i bruk før programmet ble innført, men at de nå har en mer bevisst, målrettet og strukturert bruk av strategiene. Flere ting som nevnes i intervjuene er, på samme tid som at de har fått flere verktøy og strategier å spille på, har de også blitt mer bevisst på hvordan de ulike strategiene kan brukes.

Lise (43): Ja, det er jo som jeg sa, som jeg har sagt tidligere, at det var jo egentlig ikke så mange nye ting... det er bare, det er bare at det er satt i et system, det er mer oversiktlig.

Anne (44): Blitt mer bevisst, bruker flere strategier enn det jeg gjorde tidligere da. Og er mer bevisst på at alle disse strategiene har mange fordeler, men de kan ha ulemper også. Det er noen du kan bruke mer enn andre. Og det viser jo pyramiden også, i og med at det er en spiss på toppen, noen det skal være mindre av. Det er ikke så sikkert jeg hadde et så bevisst forhold til det før, tenker jeg.

Kari (45): Blitt mer tydelig da, og har fått større forståelse for hverandre.

Deltakerne uttrykker at klasseledelsen har endret seg, i den forstand at bevisstheten har blitt større, de har flere strategier å bruke i hverdagen og at hele skolen har like hovedlinjer og et likt system å jobbe ut ifra, som igjen fører til en større forståelse for hverandre. Alle tre deltakerne sier seg enige i at «DUÅ» er godt og nyttig verktøy å bruke for å bedre klasseledelsen, selv om det også fører med seg noen utfordringer.

Drøfting

Irgens (2013) argumenterer i sin artikkel for at god klasseledelse ikke kan implementeres, men må utvikles gjennom å tilegne seg kunnskap fra fagområdet ledelse. Han hevder også at det ikke finnes en bestemt oppskrift for hvordan man som lærer kan utøve god klasseledelse,

men at det er individuelt fra lærer til lærer (Irgens, 2013). Dette fordi at egne erfaringer, lokale forhold som skolekultur, tradisjoner og rutiner, og ikke minst egen forforståelse vil være med å påvirke nye ideer som skal settes til liv. Når «DUÅ»-strategiene skal implementeres i skolen vil det altså bidra til at tidligere kunnskaper og erfaringer blir systematisert. Webster-Stratton har med «DUÅ»-programmet utviklet flere ulike strategier som lærerne over tid skal implementere, dette for å styrke klasseledelsen. Målet med denne studien er å få et innblikk i «DUÅ»-programmet og dets strategier, og hvilken betydning det har for lærernes klasseledelse. Jeg ønsker også å få et innblikk i hvordan «DUÅ»-klasseledelse har innvirkning hos elevene. Dette fordi at flere argumenterer for at en slik type ledelse hindrer oppdragelse til demokrati i skolen.

Det inntrykket jeg sitter igjen med etter min forskning er at «DUÅ» har betydning for lærerens klasseledelse, men at det er vanskelig å si noe om i hvor stor grad det er med på å påvirke dem og hvordan. Det vi vet er at god klasseledelse har stor betydning og innvirkning for elevenes trivsel og læring, og at det er noe som både Lise, Anne og Kari vektlegger i sin jobb som klasseleder. Deltakerne opplever som tidligere nevnt at de blant annet har blitt mer bevisst i sin rolle som klasseleder og på bruken av de ulike strategiene, og at de har fått flere strategier å benytte seg av i hverdagen. På den måten har «DUÅ» betydning for deres klasseledelse (43, 44, 45). Jeg tolker dette dithen at programmet har hatt en positiv innvirkning på mine deltakeres klasseledelse. Det jeg ønsker å se nærmere på hvilken innvirkning den typen klasseledelse «DUÅ»-programmet er utviklet for å styrke, har hos elevene. For selv om mine deltakere er samstemte i at programmet har hatt betydning for deres rolle som klasseleder i positivt forstand, opplever jeg at det er en del uenigheter om hvilken innvirkning «DUÅ»-basert klasseledelse har hos elevene. I teorigjennomgangen gav jeg en kort presentasjon av to ulike klasseledelses-perspektiver. Hovedperspektivet baserer seg på instrumentelle ledelsesteorier og har som nevnt fokuset på oversikt, kontroll, orden og struktur, mens klasseledelse basert på teorier fra motperspektivet har mer fokus på meningsskaping, fortolkning og relasjoner (Irgens, 2013). Man kan godt plassere «DUÅ»-programmets måte å påvirke klasseledelsen på under hovedperspektivet, eller strukturperspektivet som Helstand og Øiestad (2014) beskriver. Dette fordi strategiene er ment for å bidra til å regulere/kontrollere elevenes atferd for å skape ro og orden, men også fordi at programmet er utviklet i USA der den amerikanske «classroom management»-kulturen står sterkt.

Jeg kan se sammenhengen mellom «DUÅ»-strategiene og klasseledelse. Ikke bare fordi at det det henger sammen med de ulike teoretiske definisjonene på begrepet, men også fordi det er en klar sammenheng mellom deltakernes syn på det som ligger i begrepet klasseledelse og hvordan og hvorfor de benytter strategiene. Alt handler om det å bli en bedre klasseleder igjennom å lære seg strategier som skal fremme relasjonsbygging, positiv atferd og håndtere uro. Strategiene baserer seg i stor grad på å regulere atferden hos elevene, gjennom oppmuntring og ros, ignorering og korrigerende, og belønning. En klasseledelse som baserer seg på «DUÅ»-strategiene, vil dermed være en ledelsesform basert på hovedperspektivet, der hovedfokuset ligger på det med å skaffe oversikt, kontroll, orden og struktur. Når jeg sier at jeg opplever uenigheter i om «DUÅ»-klasseledelse har positiv innvirkning hos elevene refererer jeg til de kritiske aspektene ved dagens klasseledelse, som jeg kort presenterte i teorigjennomgangen. Både Irgens (2013), Øksnes og Sundsdal (2014), Beck (2008) og Briseid (2013) uttrykker at en slik type pedagogikk er med på å hindre oppdagelse til demokrati og danning i skolen. Hvordan kan det være slik?

Øksnes og Sundsdal (2014) gir uttrykk for at dagens moderne klasseledelse er med på å hindre oppdragelse til demokrati, og at det er alt for stort fokus på å holde ro og orden. Også Irgens (2013) argumenterer for at klasseledelse basert på instrumentelle teorier ikke åpner opp for medansvar og medvirkning, og at det i den forstand er med på å hindre en demokratisk oppdragelse i skolen. Men hva ligger i begrepet danning og demokrati? Jeg forstår det som om at det handler om at elevene skal utvikle seg til å bli selvstendige medborgere, igjennom å få mulighet til medbestemmelse og medvirkning. Elevene skal bli sett, hørt og tatt hensyn til, med de skal også lære seg å ta hensyn til andre. Som Irgens (2013) påpeker i sin artikkel holder det ikke at lærerne underviser om danning og demokrati, men det må læres og utvikles igjennom praksis. Det vil si at argumentene mot klasseledelse basert på «DUÅ», handler om at elevene ikke får mulighet til medvirkning og medbestemmelse i skolen, slik at de utvikler selvstendighet, solidaritet, forståelse for likeverdighet, og sosiale ferdigheter.

Lærerne benytter seg av «DUÅ»-strategiene for å fremme den atferden som de selv ønsker at elevene skal ha, de regulerer og kontrollerer elevenes atferd. På den måten oppnår lærerne kontroll over elevenes atferd og det reduserer elevenes mulighet til medvirkning i skolehverdagen. Irgens (2013) sier noe om at en instrumentell klasseledelse som ikke gir mulighet for medvirkning og medansvar kan være i strid med opplæringsloven, siden det der pålegges at lærerne skal bidra til at demokratisk forståelse og medvirkning (Irgens, 2013). I kapittel 11 og §9a-5 i Opplæringsloven ligger det føringer for elevmedvirkning i skolen. Ikke

bare skal skolen ha et elevråd der de får mulighet til å ta opp saker som angår skolemiljøet, men de skal også engasjeres og bidra med planlegging og gjennomføring av det systematiske arbeidet for helse og trygghet (Oppl.,1999-2000). En klasseleder som ikke legger opp til medvirkning i skolen vil i den forstand, som også Irgens (2013) sier, bryte med Opplæringslovens forskrifter.

Også Beck (2008) kritiserer PALS og tilsvarende atferdsregulerende program («DUÅ») for å motarbeide grunnlaget for danning og opplæring i skolen. Han mener at slike program er med på å styre myndighetsstyringa i skolen i retning av dressur og sosialteknologi, og at en slik type pedagogikk motarbeider respekt for individet i skolen (Beck, 2008). Han sier også at slike program fokuserer alt for mye på ytre belønning og materielle goder, som vi tidligere var innom i kategorien *relasjonsbygging*. Beck hevder at dette vil føre til at elevene manipulerer lærernes bruk av strategiene for å få ekstra belønning. Dette kan igjen føre til en usann forståelse for hvordan samfunnet virker, og et feilaktig syn på hvilke verdier som er viktige i livet. Som tidligere påpekt sier Anne at hun bruker belønningssystem i klassen, men at hun er forsiktig med å ikke bruke det alt for mye (26). Hun presiserer også at det til syvende og sist er den indre motivasjonen som teller i det lange løp, og at belønningene kan være f. eks. en tur i gymsalen, som ikke krever så alt for mye ressurser (36, 29). Mitt inntrykk er at lærerne bruker sunn fornuft, egen kunnskap og forståelse, og tidligere erfaringer for å deretter tilpasse strategiene etter behov.

Opplæringsloven § 1-1 legger føringer for at opplæringa i skolen skal fremme demokrati og danning (Oppl.,1999-2000). Elevene skal føres inn i fag og kultur, og på samme tid utvikle frihet, selvstendighet og selvbestemmelse. Årsaken til at dette blir et tema i min masteroppgave er akkurat fordi «DUÅ»-programmet og dets strategier legger føringer for en klasseledelse som omhandler disiplinering, eller som de i disse dager kaller det, atferdsregulering. Briseid (2013) nevner i sin artikkel en slik pedagogikk ofte kan oppleves som motpoler for å fremme danning og demokrati i skolen. Fokuset på kontroll, orden, struktur og oversikt overkjører elevenes mulighet til medbestemmelse og medvirkning i skolehverdagen. Selv om mine deltakerne bevisst bruker strategiene i «DUÅ»-programmet i sin hverdag, får jeg inntrykk av at de brukes mer for å bygge relasjoner med elevene, enn for å oppnå kontroll over elevenes atferd. Så lenge at relasjonsbygging brukes som mål, og ikke som et middel for å oppnå kontroll og at klasselederen møter eleven som et menneske, vil det være med å danne et godt grunnlag for å fremme danning og demokrati i skolen.

Så kan man spørre; hindrer «DUÅ»-programmet medvirkning? Selv om mine deltakere opplever «DUÅ»-programmet og dets strategier som nyttige i klasselederrollen, får jeg inntrykk av at strategiene brukes for å skape gode relasjoner, selv om de også selvfølgelig ønsker å fremme positiv atferd hos sine elever. Anne nevner at hun bruker tydelige regler og rutiner som et hjelpemiddel som klasseleder, men at reglene er dynamiske. Sammen med sine kollegaer og elever vurderes reglene underveis, elevene får selv være med på å utvikle reglene og de får være med på å bestemme om det er regler som ikke lengre trengs eller som bør byttes ut. Det samme med belønning, noen ganger legger de til rette for at elevene selv får være med å bestemme hva som f. eks. er ukas belønning. På den måten åpner hun opp for demokratisk medvirkning, selv om hun benytter seg av «DUÅ» og en klasseledelsesform som i tilfeller kan oppleves i strid mot oppdragelse til demokrati. Det trenger ikke nødvendigvis å bety at klasseledelse basert på «DUÅ» ikke åpner for elevmedvirkning og medbestemmelse i skolen. Det kan tyde på at lærerne åpner opp for elevmedvirkning og oppdragelse til demokrati, ved å tilpasse strategiene. Anne presiserer i intervjuet at sosialisering er noe hun bruker mye tid på, Kari nevner at de har mye fokus på å bygge gode elev-elev-relasjoner, noe jeg selv vil mene, åpner opp for dannelse i skolen. Som Lise sier, så trekker hun ut det hun synes er bra med programmet, og bruker det.

Selv om «DUÅ»-programmet baserer seg i all hovedsak på atferdsregulerende strategier og at bruk av programmets strategier vil føre til en instrumentell ledelse, gjør de egne tilpasninger slik at de åpner opp for medvirkning og medbestemmelse i skolehverdagen, altså det kan tyde på at de åpner opp for oppdragelse til demokrati og danning i skolen. Jeg refererer igjen til det Lise sier om at man virkelig må vite hva man driver med, når man benytter seg av de ulike strategiene (27). På samme tid nevner hun at hun selv ikke er en slavisk bruker av programmet, det fordi at hun selv har jobbet som lærer i mange år, og har i løpet av karrieren opparbeidet seg egne strategier som fungerer for henne. Noe som igjen styrker det Irgens (2013) sier om at klasseledelse må tilpasses hver enkelt lærer, og at tidligere kunnskap og erfaringer med på å påvirke når nye ideer skal settes ut. Også Kari nevner at de på deres skole har fra før «DUÅ» ble innført i skolen metoder som fungerer godt for dem, og at de i den forstand fortsatt velger å bruke de metodene, selv om de ikke er helt etter boka («DUÅ»). Irgens (2013) nevner også at det vil være nødvendig at lærerne som møter de samme elevene har et felles grunnlag for utøvelse av klasseledelse, men en noenlunde enighet i de mest sentrale forholdene som læringsmiljøet bygges rundt. For meg virker det som om at det er akkurat det lærerne gjør. De bruker «DUÅ» som et felles grunnlag som de diskuterer og

reflekterer rundt når utfordringer oppstår, og så gjør de egne tilpasninger når det kommer til bruk av strategiene i klasserommet.

Det kommer tydelig frem at både Beck (2008), Øsknes og Sundsdal (2014a; 2014b), Irgens (2013) og Briseid (2013) har sine motforestillinger når det kommer til klasseledelse basert på instrumentelle teorier. Men som Irgens (2013) sier:

Da er det ikke først og fremst spørsmål om hvorvidt teorier fra det ene eller det andre perspektivet er de riktige. Det gjelder å utvikle en bevissthet som gjør at en ikke blir fanget av et perspektiv som blir presentert som det eneste rette.

(Irgens, 2013 s. 63)

Det vil si at det gjelder å være åpen og bevisst på at begge perspektivene har sine fordeler og at de kan suppleres for å gi en enda mer reflektert praksis.

Når det er sagt, så er det ikke bare lærernes klasseledelsesperspektiv som er med på å påvirke hvorvidt klasseledelse basert på «DUÅ»-programmet har betydning for lærerne og elevene. Også lærernes lærerstil vil kunne ha betydning når det kommer til både lærernes og elevenes påvirkning. En lærer med en veldig autoritær lærerstil er fra før av opptatt av kontroll, noe som kan påvirke denne lærernes klasseledelse. En slik lærerstil viser ingen varme eller interesse for elevene, noe som igjen vil påvirke lærer-elev-relasjonene. Programmets strategier vil da kunne bli benyttet kun i form av å anskaffe kontroll, noe som kan føre til en negativ innvirkning for elevene. Det er den autorative lærerstilen som anses som den mest ideelle, det fordi lærerne har evnen til å balansere mellom varme og kontroll (Lillejord et.al., 2010). Alle deltakerne uttrykker at de er opptatt av både tydelighet i form av regler, rutiner og krav til elevene, men også det relasjonelle. Av den grunn vil jeg påstå at de alle har en autorativ lærerstil, som bidrar til at fokuset på kontroll reduseres og mulighetene for elevmedvirkning og medbestemmelse blir større.

Deltakerne gir også uttrykk for at de åpner opp for medbestemmelse og medvirkning ved som tidligere nevnt å la barna være med å bestemme reglement, belønninger og konsekvenser. Alle tre nevner at prøver å ha en bevisst og målrettet bruk av strategiene, og at noen av strategiene ikke alltid fungerer. Jeg tolker det i form av at de ofte reflekterer rundt strategibruken, både før og etter, og at de lærer gjennom å prøve og feile, og at de på den måten tilpasser strategiene etter eget og elevenes behov.

For meg virker det som om at lærere alltid har hatt egne metoder og egne måter å være klasseledere på, til tross for at «DUÅ» har klare oppskrifter på hvordan og hvorfor strategiene skal brukes. Selv om mine lærere opplever at «DUÅ»-programmet har hatt betydning for deres rolle som klasseleder og at de bruker en del av programmets strategier, uttrykker de også de har egne metoder som de benytter seg av som klasseleder, og at de gjør nødvendige tilpasninger når det trengs. Mitt inntrykk er at de på andre måter åpner opp for å være gode forbilder for sine elever, der medbestemmelse og medvirkning får en plass.

Demokratisk ledelse forstås som en prosesskvalitet i skolen, men den må ses i sammenheng med skolens strukturkvalitet (Møller & Presthus, 2006). Strukturkvalitet er de rammene som virksomheten skole har å forholde seg til, som f.eks. lover, regler, planer, ressurser, bygning, utstyr og materiell. Det vil si at demokratisk ledelse blant annet må vurderes i lys av de resultatene som skolen oppnår, siden resultatene også blir påvirket av skolens strukturkvalitet. En klasseledelse basert på instrumentelle teorier med fokus på struktur, kontroll og orden blir dermed et bidrag til strukturkvalitet i skolen, det fordi ledelsen påvirker hvordan skolens ressurser fordeles og organiseres. Av den grunn vil struktur i skolen bli nødvendig.

Jeg har i denne drøftingsdelen kommet frem til at «DUÅ»-programmet har betydning for lærernes rolle som klasseleder. Jeg ble også opptatt av hvordan lærerne og elevene blir påvirket av «DUÅ»-klasseledelse. Jeg kommer frem til at det er flere faktorer som spiller inn. Det har betydning at man som lærer har kunnskap om og er bevisst de ulike perspektivene for ledelse. Selv om «DUÅ» i hovedsak baserer seg på instrumentelle teorier kan det også knyttes opp mot motperspektivet som også legger vekt på relasjoner. Jeg mener at programmet kan være med på å bidra til at gode relasjoner bygges og opprettholdes, med tanke på at flere av strategiene kan anses å være indikatorer for positive relasjoner. Når «DUÅ»-programmet bidrar til at relasjonene styrkes og når lærerne får flere verktøy å benytte for å forebygge og håndtere problematferd og fremme positiv atferd, vil det få innvirkning på lærernes klasseledelse (Lillejord et.al, 2010; Drugli, 2012).

Konklusjon og avsluttende kommentarer

Jeg har i denne oppgaven hatt fokus på skole- og barnehageprogrammet i Carolyn Webster-Strattons programserie «De utrolige årene». Jeg har igjennom å intervju tre forskjellige lærere som har blitt kurset i «DUÅ»'s skole- og barnehageprogram forsøkt å få innsikt i deres egne opplevelser og erfaringer med deltakelse og bruk av programmet. Det er derfor lærernes opplevelser og erfaringer som har dannet grunnlaget i denne oppgaven. «DUÅ»'s skole- og barnehageprogram er et program som i hovedsak er utviklet for å forebygge og redusere atferdsvansker i skolen og i barnehagen. I denne oppgaven har jeg i hovedsak fokusert på hvordan programmet oppleves i skolen, med utgangspunkt i hvordan programmet har hatt betydning for lærernes rolle som klasseleder. Jeg har gjennomført en kvalitativ studie, med intervju som datainnsamlingsmetode. Studien er basert på en fenomenologisk tilnærming der jeg som forsker har vært ute etter å få innsikt i lærernes egne opplevelser og erfaringer rundt fenomenet. Følgende problemstilling har vært oppgavens rammeverk:

«Læreres opplevelser og erfaringer med «DUÅ»'s skole- og barnehageprogram og hvordan det har betydning for deres rolle som klasseleder.»

Etter å ha lest og analysert mitt datamaterialet kom jeg frem til tre kategorier. Den første kategorien ble «lærernes opplevelser og erfaringer med «DUÅ»-programmet som helhet. I denne kategorien presenterte jeg hvordan lærerne opplever «DUÅ» og hvilke erfaringer de har gjort seg med bruken av programmet. Jeg var også ute etter om deltakerne opplevde «DUÅ» som et nyttig program, og hvilke fordeler og utfordringer de opplever at slikt program fører meg seg. Denne kategorien ble en naturlig åpning i resultat- og drøftingskapitlet, og gir leserne innblikk i hvordan deltakerne opplever programmet som helhet. Deltakerne uttrykte at mye av «DUÅ» var godt kjent fra før, og at programmet førte meg seg en del utfordringer som blant annet tid til å implementere, forandre mye på seg selv og tilpasninger. Allikevel kom jeg frem til at mine deltakere er godt fornøyd med programmet, og at det oppleves som et nyttig redskap å benytte som klasseleder. Dette fordi at det ble en større systematikk og bevissthet i det daglige arbeidet, men også fordi de fikk ansatte i skolen fikk noen felles rammer å jobbe ut ifra, og diskutere og reflektere i rundt når utfordringer oppstår. Jeg fikk også inntrykk av at kurset/programmet gav dem mulighet til oppfriske «gamle» og utvikle nye strategier og en større bevissthet i forhold til når strategiene bør eller ikke bør brukes, og at kurset/programmet i den forstand ble oppfattet som nyttig.

Den andre kategorien i denne studien ble «relasjonsbygging». Denne kategorien bygger på viktigheten av gode lærer-elev-relasjoner for å kunne utøve god klasseledelse og motsatt, men også «DUÅ»-programmets og dets strategiers fokus på det relasjonelle. Her valgte jeg å knytte inn de «DUÅ»-strategiene jeg anser har størst betydning for lærer-elev-relasjonen: Oppmuntring og ros, belønning, ignorering og korrigerende, og konsekvenser. Jeg kom frem til at alle de nevnte strategiene ble ofte brukt i hverdagen, men det var en enighet i at oppmuntring og ros, ignorering og korrigerende og belønning er de strategiene som de benytter mest av. Strategiene blir brukt for å bidra til at gode relasjoner dannes og opprettholdes, men også for å fremme positiv atferd. Felles for alle strategiene ovenfor er at de på sin måte er med på påvirke det relasjonelle forholdet mellom lærer og elev, i positiv eller negativ retning ut fra hvordan og når man benytter seg av strategiene. Deltakerne uttrykte at det var noen strategiene man burde være ekstra forsiktig med. Belønning kan brukes for mye, og miste sin effekt, og ignorering kan være skadelig, spesielt for elever med tilknytningsvansker. Under denne kategorien reiste jeg noen interessante diskusjoner om hvorvidt en «feil» og «uriktig» bruk av strategiene kan påvirke lærer-elev-relasjonen i negativ forstand. Svaret jeg kom frem til var ja, en usystematisk og ubevisst bruk av strategiene kan være skadelig for lærer-elev-relasjonen i den forstand at det kan gå utover lærernes troverdighet og elevens tillit til læreren. Når det er sagt, så ble det også ganske klart at en systematisk og bevisst bruk av strategiene er med på å bidra til at gode relasjoner oppstår og opprettholdes.

Den siste kategorien ble «Lærernes erfaringer og opplevelser av hvordan «DUÅ»-programmet har betydning for deres rolle som klasseleder». Der skulle jeg ut ifra mine data konkludere om hvorvidt «DUÅ»-programmet har betydning for lærernes rolle som klasseledelse, og på hvilken måte. Jeg valgte her å dele opp kategorien i to underkategorier: «Lærernes oppfattelse av begrepet klasseledelse» og «DUÅ-betydning for klasseledelsen?». Jeg valgte å innlede kategorien med lærernes forståelse av begrepet klasseledelse, ved å legge frem hvordan de selv legger i begrepet, hva de mener er god klasseledelse, hvilke egenskaper som er viktig at en klasseleder har og hvilke utfordringer de møter som klasseledere. Her kom jeg frem til at mye av det deltakerne sa om klasseledelse stemmer godt overens med de ulike definisjonene som la frem i teorigjennomgangen. Relasjoner, tydelighet, regler, rutiner og krav, målbevissthet, skape trygghet og tillit og motivering er noe av det lærerne legger i begrepet klasseledelse, deres forståelse av god klasseledelse og viktige egenskaper som vektlegges hos en klasseleder. Mye av dette har også en sammenheng med det som «DUÅ»-strategiene er

utviklet for å fremme, som f.eks. belønning=motivasjon og oppmuntring og ros= trygghet og tillit.

I underkategorien «DUÅ- betydning for klasseledelse» gikk jeg litt nærmere inn på hvordan deltakerne opplever at programmet har hatt betydning for deres klasseledelse. Jeg har allerede konkludert med at studiens deltakere opplever programmet som helhet, som nyttig. Men har det hatt betydning for klasseledelsen? Ja, til en viss grad. Jeg kom frem til at deltakerne blir påvirket av programmet. Dette kan jeg konkludere med fordi at deres gjenskapte og nye kunnskap rundt bruken av de ulike strategiene har ført til en større bevissthet i det daglige arbeidet. Lærerne uttrykker at de i etterkant ble mer bevisst på hvordan de ulike strategiene kan brukes og når de bør/ikke bør brukes. Jeg kan også si at programmet har betydning i positiv forstand, med utgangspunkt i det deltakerne sier om akkurat det å være mer bevisst i hverdagen. Det som er vanskelig for meg å si er i hvor stor grad programmet har betydning for mine deltakeres klasseledelse. Både Lise, Anne og Kari påpeker flere ganger i intervjuet at mye av det «DUÅ» har fokus på, hadde også stor betydning for de før programmet ble innført, og det kan på den måten tyde på at det er ikke programmets strategiene i seg selv som har størst betydning for deltakernes klasseledelse, men det er programmets systematikk.

I det siste underkapitlet drøftet jeg hvorvidt «DUÅ»-programmet og programmets fokus på å regulere atferd er med på å hindre oppdragelse til demokrati i skolen. Denne diskusjonen aktuell da jeg i teorikapitlet presenterte et jeg alternativt syn på dagens moderne klasseledelse, som igjen i stor grad baserer seg på den amerikanske «classroom management»-tradisjonen og en ledelsesform basert på instrumentelle teorier. Både Øksnes og Sundsdal (2014a;2014b), Irgens (2013), Beck (2008) og Briseid (2013) er tydelige på at en klasseledelse basert på instrumentelle teorier, som f.eks. den typen klasseledelse som «DUÅ» legger opp til, er hindrer i oppdragelse til danning og demokrati.

Her kommer jeg frem til at et helt og holdent fokus på at det kun er et perspektiv om gjelder, kan hindre oppdragelse til danning og demokrati i skolen, fordi det ikke åpner opp for elevmedvirkning og medbestemmelse i skolen og fordi fokuset på å kontroll, orden og struktur overkjører alt annet. Når det kommer til denne studiens deltakere, kom det tydelig frem at selv om de benytter seg daglig av «DUÅ»-strategiene, der å regulere atferd er i fokus, åpner de på andre måter opp for oppdragelse til demokrati i skolen. De åpner opp for elevmedvirkning og medbestemmelse igjennom å tilpasse strategiene slik at elevene får være med å bestemme f. eks. belønning og konsekvenser. Når det er sagt er det også flere faktorer som ligger i oppdragelse for danning og demokrati i skolen. På samme tid som de skal få

mulighet til å være med å bestemme det som omhandler en selv, bli hørt, sett og tatt hensyn til, skal også elevene lære seg å ta hensyn til andre individer og grupper i samfunnet. Det vil si at lærerne kan legge opp til demokrati og danning i skolen igjennom å være gode forbilder, som ser, hører og tar hensyn til hver enkelt elev. På den måten lærer elevene hvordan de skal forholde seg til sine medborgere.

Noe som også må tas til etterretning er at det er ikke bare ledelsesperspektivet som klasselederen baserer seg på som betyr noe, men også hvilken lærerstil hver enkelt lærer har. Jeg får inntrykk av at mine deltakere har en autoritativ lærerstil der det å bygge relasjoner og knytte emosjonelle bånd med elevene har stort fokus, men de er også opptatt av tydelighet i form av regler, rutiner og krav til sine elever. Jeg kan ikke fastslå at det er «DUÅ»-programmet som har bidratt til at deltakerne har utviklet en slik lærerstil, eller om deres lærerstil har blitt påvirket av programmet, men det kan tyde på at deres lærerstil toner ned programmets fokus på kontroll og struktur.

Jeg ble i drøftingsdelen opptatt av klasseledelse basert på instrumentelle teorier og hvordan det kunne påvirke lærerne, men også hvordan det påvirket elevene med tanke på oppdragelse til demokrati i skolen. Jeg kom til slutt frem til at det er nødvendig med en slik klasseledelsespedagogikk med tanke på at demokratisk ledelse også må vurderes i lys av de resultatene som skolen oppnår. Jeg kom også frem til at klasseledelse basert på «DUÅ»-programmet kan påvirke elevenes mulighet til oppdragelse til demokrati og danning i skolen, men at programmets fokus på relasjonsbygging og lærernes tilpasninger åpner opp for oppdragelse til demokrati på andre måter. Det er mange faktorer som spiller inn.

Jeg har forsøkt å få frem mine deltakeres opplevelser og erfaringer. Ut fra det, får jeg inntrykk av at «DUÅ» fortjener en plass i skolen. Ikke som en enerådende bruksanvisning for god klasseledelse, men som et mulig verktøy å benytte seg av som klasseleder.

[Implikasjoner for videre forskning](#)

Denne studien har bidratt til at jeg har økt min innsikt i «De utrolige årene», og ikke minst større kunnskap om begrepet klasseledelse. Allikevel føler jeg at det er flere ting det hadde vært interessant å gått dypere inn i. Det ligger til rette mange muligheter for eventuell videre forskning, både på programmet, men også på dagens moderne klasseledelse. Det hadde vært interessant å se på sammenhengen mellom de ulike komponentene i programmet. En av deltakerne nevnte at hun opplevde at programmet hadde en større virkning på elever som hadde foreldre med foreldrekurs. Det kan også hende at programmets virkning blir større når

barn fra barnehagen har vært med på dinosaursskolen? Når det gjelder klasseledelse hadde det vært interessant å få nærmere innsikt i hvordan lærerne opplever at dagens moderne klasseledelse påvirker danning og demokrati i skolen.

Litteraturliste

Adolfson, F, Fossum, S., & Wang Jørgensen, F. (2010). Lærerens tilfredshet og nytteverdi med kurs i klasseledelse. *Skolepsykologi*, (3), (13)-22.

Arnesen, B & Tveit, A. (2007). Webster-Strattons lærerprogram- implementering i skole og barnehage i to kommuner. *Spesialpedagogikk*, (9), (20)- 29. Hentet fra http://www.mka.no/publikasjoner/webster-stratton_0907.pdf den 01.02.15.

Arnesen, A., Meek-Hansen, W., Ogden, T. & Sørli, M-A. (2014). *Positiv læringsstøtte: Hele skolen med*. Oslo: Universitetsforlaget.

Bandura, A. (1971). *Social learning theory*. New York: General Learning Press.

Beck, W., C. (2008). *En kritikk av atferdsprogrammet PALS i skolen*. UiO. Hentet fra <http://folk.uio.no/cbeck/Kritikk%20av%20PALS%20i%20skolen.pdf> den 01.02.15.

Briseid, L. G. (2013) Klasseledelse i et danningperspektiv. I H. Christensen & I. Ulleberg (Red.), *Klasseledelse, fag og danning* (s. 21-39). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode –en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.

Drugli, M. B. (2008). *Barn som vekker bekymring*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Drugli, M. B. (2012). *Relasjon lærer-elev: avgjørende for elevens trivsel*. Oslo: Cappelen Damm.

Fergusson, M., D., Horwood, J & Stanley, L. (2013) A Preliminary Evaluation of the Incredible Years. *New Zealand Journal of Psychology*, (2), (51) - 56. Hentet fra: <http://67.199.123.90/library/items/A-preliminary-evaluation-of-the-IY-teacher-programme-2013.pdf> den 14.01.15.

Fossum, S & Mørch, W-T. (2005). “De utrolige årene”: Webster-Strattons foreldre- barn- og lærerbaserte metode for behandling av små barn med atferdsforstyrrelser. I L. Schjelderup, C. Omre & E. Marthinsen (Red.), *Nye metoder i et moderne barnevern* (s. 152-172). Bergen: Fagbokforlaget.

Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures*. Basis books: New York.

Grøndahl, K., K. (2009). Rapport fra tidsbrukutvalget. Hentet fra https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/grunnskole/tidsbrukutvalget/rapp_ort_tidsbrukutvalget.pdf.

Guðmundsdóttir, S. (2011). Den kvalitative forskningsprosessen. I T. Moen & R. Karlsdóttir (Red.), *Sentrale aspekter ved kvalitativ forskning* (s. 15-33). Trondheim: Tapir Akademiske Forlag.

Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge.

Helstad, K. & Øiestad, A., P. (2014). Klasseledelse- verktøy for ledelse og læring. *Bedre Skole*, (4), (34)- 39.

Holmes, J. (1993). *John Bowlby and Attachment Theory*. New York: Routledge.

Imsen, G. (2011). Hattie-feberen i norsk skolepolitikk. *Bedre Skole*, (4), (18)- 25. https://www.utdanningsforbundet.no/upload/Tidsskrifter/Bedre%20Skole/BS_nr_4_11/BS_04_11_Imsen.pdf

Irgens, J., E. (2013). Utvikling av ledelsesformer i skolen. I G. Engvik, T. A. Hestbek, T. L. Hoel & M. B. Postholm (Red.), *Klasseledelse- for elevenes læring*. (s. 41-67). Trondheim: Akademika forlag.

Juhl, O. (2009). Relationer mellom lærere og elever- en undersøgelse i 7. klasse. København: Børnerådet og Dansk Center for Undervisningsmiljø.

Kjøbli, J., Drugli, M-B., Fossum, S. & Askeland, E. (2012). Evidensbasert foreldretrening: Hvordan kan forskning bidra til at flere barn med atferdsvansker får bedre hjelp? *Psykologtidsskriftet*, (2), (145)- 149.

Kristiansen, K., M. (2009). Noen anbefalinger for god klasseledelse. *Bedre Skole*, (4), (44)- 50.

Kvale, S. (1999). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2019). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Lepper, M.R., Greene, D. & Nisbett, R. E. (1973). Underdeminding Children`s Intrinsic Interest with Extrinsic Rewards: A test of the «Overjustification» Hypethesis. *Journal of Personality and Social Psychology*, (28), s. (129)-137.

Lillejord, S., Manger, T. & Nordahl, T. (2010). *Livet i skolen 2: Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: Lærerprofesjonalitet*. Bergen: Fagbokforlaget.

Manger, T., Lillejord, S., Nordahl, T. & Helland, T. (2009). *Livet i skolen 1: Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap*. Bergen: Fagbokforlaget.

Marzano, J., R., Marzano, S., J. & Pickering, D. (2003). *Classroom management that works: Research- Based Strategies for Every Teacher*. USA: Association for Supervision & Curriculum Development (ASCD).

Meld. St. 19 (2009-2010). *Tid til læring - oppfølging av Tidsbrukutvalgets rapport*. (Oslo): Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/nb/dokumenter/Meld-St-19-20092010/id608020/?docId=STM200920100019000DDDEPIS&q=&navchap=1&ch=2> den 22.01.15.

Meld. St. 22(2010-2011). *Motivasjon- mestring- muligheter- ungdomstrinnet*. (Oslo): Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/nb/dokumenter/meld-st-22-2010--2011/id641251/?docId=STM201020110022000DDDEPIS&ch=1&q=> den 22.01.15.

Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier: Den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget.

Møller, J. & Presthus, A. M. (2006) *Ledelse til demokratisk praksis*. I J. Møller & O. L. Fuglestad (Red), *Ledelse i anerkjente skoler*. (s. 216-219). Oslo: Universitetsforlaget.

Nordahl, T. (2012). *Dette vet vi om klasseledelse*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Nordahl, T, Gravrok, Ø., Knudsmoen, H., Larsen, T., B. & M., Rørnes (Red.). (2006). *Forebyggende instanser i skolen*. Hentet fra <http://evalueringsportalen.no/evaluering/forebyggende-innsatser-i-skolen-rapport-fra-forskergrupper-oppnevnt-av-utdanningsdirektoratet-og-sosial-og-helsedirektoratet-om-problematferd%252C-rusforebyggende-arbeid%252C-laereren-som-leder-og-implementeringsstrategier/Rapport%20Forebyggende%20innsatser.pdf/@@inline>.

- Nordenbo, S. E., Larsen, M. S., Tiftici, N, Wendt, R. E. & Østergaard, S. (2008). *Lærekompetær og elevenes læring i førskole og skole*. Hentet fra <http://www.odense.dk/subsites3/en%20ny%20folkeskole/topmenu/bli-inspireret--hvad-goer-andre/~media/SUBSITES%20OG%20WEBLIGHT/SUBSITES/DSS/PDF-filer/Lrerkompetencer%20og%20elevers%20lring%20i%20frskole%20og%20skole.ashx>.
- Ogden, T. (2013). *Klasseledelse: Praksis, teori og forskning*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Ogden, T. (2009): *Sosial kompetanse og problematferd i skolen*. Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Opplæringsloven (1999-2000). Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>.
- Patterson, G. R., Reid, J. B. & Dishion, T. J. (1992). *Antisocial boys*. Eugene, Oregon: Castalia Publishing Company.
- Patterson, Gerald R., Reid, J. B. & Snyder, J. (2002). *Antisocial Behavior in Children and Adolescents. A developmental Analysis and Model for Intervention*. Washington DC, American Psychological Association.
- Patterson, G. R. (1982). *A social learning approach: Coercive family process. (vol. 3)*. Eugene, OR: Castalia Publishing Company.
- Postholm, B., M. (2010). *Kvalitativ metode: En innføring med fenomenologi, etnografi og kausstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Sckanke, T. (2011). *DUÅs skole- og barnehageprogram. En studie av 10 læreres erfaring med deltakelsen*. Institutt for voksnes læring og rådgivningsvitenskap, Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse. Norges teknisk-naturvitenskaplige universitet (NTNU).
- Sjøberg, S. (2015). Kronikk: Skoleforskning som børs og katedral. *Aftenposten*, tilgjengelig på: <http://www.aftenposten.no/meninger/kronikker/Kronikk-Skoleforskning-som-bors-og-katedral-7984003.html> [Lest 18.04.15].
- Skjervheim, H. (1995). Deltakar og tilskodar og andre esseys. Oslo: Pensumtjenesten.
- Skjervheim, H. (2002). Det instrumentalistiske mistaget. I H. Skjervheim (Red.) *Mennesket* (s. 130- 137). Oslo: Universitetsforlaget.

Thagaard, T. (2013). *Systematikk og systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.

Tveit, A. (2002). Små barn med atferdsvansker- Webster-Strattons lærerprogram. *Spesialpedagogikk*, (10), (16-18). Hentet fra <http://www.mka.no/publikasjoner/artikkel%20om%20Webster.pdf> den 01.02.15.

Tveit, A. (2012). Dette vet vi om anerkjennelse, ros og regler i klasserommet. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Utdanningsdirektoratet. (2012). *Klasseledelse*. Hentet fra <http://www.udir.no/Upload/Laringsmiljo/Klasseledelse%202/Klasseledelse.pdf?epslanguage=no>.

Webster-Stratton, C. (2005). *Hvordan fremme sosial og emosjonell kompetanse hos barn*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Webster-Stratton, C, Reid, J & Stoolmiller, M. (2008). *Preventing conduct problems and improving school readiness: evaluation of the Incredible Years Teacher and Child Training Problems in high-risk schools*. Hentet fra: http://67.199.123.90/library/items/preventing-conduct-problems-improving-school-readiness_08.pdf den 14.01.15

Webster- Stratton, C. (2007). *De utrolige årene: en foreldreveileder*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Øksnes, M & Sundsdal, E. (2014a). *Klasseledelsens blindflekker – om uro, klasseledelse og nyenkel pedagogikk*. Oslo: Norsk pedagogisk forlag.

Øksnes, M. & Sundsdal, E. (2014b). Disiplinert demokrati. I C. R. Haugen & T. A. Hestbek (Red.), *Politikk, pedagogikk og etikk: Demokratiske utfordringer og muligheter i norsk skole* (s. 250-259). Oslo: Universitetsforlaget.

Internett sider og linker:

www.dua.uit.no

www.incredibleyears.com

VEDLEGG 1: De ulike komponentene i DUÅ



(www.dua.uit.no)

VEDLEGG 2: Læringspyramiden



VEDLEGG 3: Intervjuguiden

Introduksjon av meg selv:

Hvem er jeg og hva er min utdanningsbakgrunn?

Hvorfor har jeg valgt akkurat dette temaet i mitt masterprosjekt?

Hva skal jeg stille spørsmål om?

Praktisk informasjon: om lydopptak, hvordan data skal oppbevares, hvordan jeg skal bruke data, hvordan jeg skal sikre anonymitet, informasjon om taushetsplikt.

Min problemstilling:

«Tre læreres erfaringer om hvordan DUÅ's skole- og barnehageprogram har betydning for læreren som klasseleder»

Utdanning og erfaring:

1. Kan du fortelle meg litt om din utdanningsbakgrunn og jobberfaring?
2. Hvorfor valgte du den utdanninga?
3. Hvor lenge har du jobbet som lærer?

Klasseledelse:

4. Kan du beskrive hva du legger i begrepet klasseledelse?
5. Hva opplever du som utfordrende i din jobb som klasseleder?
6. Hvordan arbeider du som klasseleder?
 - Hva legger du vekt på?
7. Hva tenker du når jeg sier «god klasseledelse»?
8. Kan du beskrive hva du mener er med på å kjennetegne god klasseledelse?
9. Hvilke egenskaper synes du er viktig at en klasseleder har?

Deltakelse på skole- og barnehageprogrammet til DUÅ:

10. Hvilke erfaringer har du med bruk av DUÅ?
11. Kan du si litt om hva du selv synes om DUÅs skole- og barnehageprogram som helhet?
12. Opplever du deltakelsen og bruken av DUÅ som nyttig?
 - Hvorfor/hvorfor ikke?
13. Hvilke fordeler og/eller ulemper opplever du at bruk av DUÅ-programmet fører med seg?
14. I den tiden du har jobbet med DUÅ, er det noe du har opplevd som utfordrende?
15. Hva fikk deg til å delta på dette kurset?
 - Tilbud?
 - Pålagt?

- Eget initiativ?
16. Når deltok du på kurset?

DUÅ-programmets strategier:

17. Benytter du deg av noen av programmets strategier i undervisninga?
18. Er det noen av strategiene du bruker mer enn andre?
- Hvilke?
 - Hvorfor?
19. Hvordan praktiserer du de ulike implementeringsstrategiene i dine daglige møter med elevene?
20. Har du en bevisst og målrettet bruk av strategiene?

Dersom ikke: Opplever du at strategiene blir brukt ubevisst? Automatikk.

DUÅ- betydning for klasseledelsen:

21. Synes du at deltakelse og bruk av DUÅ-programmet har betydning for deg som klasseleder?
- På hvilken måte?
22. Opplever du at din jobb som klasseleder har endret seg etter DUÅ ble innført i skolen?
- Hvordan?

DUÅ-programmet skal være et universalforebyggende tiltak der målet utvikle profesjonell klasseledelse, og dermed sette ansatte i skolen/barnehagen i stand til å skape positive relasjoner til barn, bringe barn i læringsposisjon, forebygge uro og problemer og håndtere atferdsproblemer når de har oppstått.

23. Er du enig i at DUÅ-programmet er et forebyggende tiltak for alle elever?
- I så fall, på hvilken måte?
24. Er du enig i at DUÅ-programmet er med på å utvikle profesjonell klasseledelse?
- Noen påstander:
25. DUÅ gjør deg som klasseleder i stand til å skape relasjoner?
- Enig/uenig?
 - På hvilken måte?
26. DUÅ gjør deg som klasseleder i stand til å bringe barn i læringsposisjon
- Enig/uenig?
 - På hvilken måte?
27. Du gjør deg som klasseleder i stand til å forebygge uro og problemer og håndtere atferdsproblemer?
- Enig/ uenig?
 - På hvilken måte?
28. Thomas Nordahl, Gravrok, Knudsmoen, Larsen og Rørnes anbefaler skoler å bruke DUÅ som et forebyggende tiltak til skoler i sin rapport «Forebyggende innsatser i skolen», ville du ut i fra dine opplevelser/erfaringer gjort det samme?

Nordahl, T., Gravrok, Ø., Knudsmoen, H., Larsen, T, B., M., Rørnes, K.(Red). *Forebyggende innsatser i skolen*. Hentet fra <http://evalueringsportalen.no/evaluering/forebyggende-innsatser-i-skolen-rapport-fra-forskergrupper-oppnevnt-av-utdanningsdirektoratet-og-sosial-og-helsedirektoratet-om-problematferd%252C-rusforebyggende-arbeid%252C-laereren-som-leder-og-implementeringsstrategier/Rapport%20Forebyggende%20innsatser.pdf/@@inline>

Tilleggsspørsmål:

Ønsker du å lytte igjennom opptaket?

Noe du vil fjerne?

Er det noe mer du ønsker å legge til?

Kan jeg ta kontakt hvis det dukker opp flere relevante spørsmål?

Si litt om veien videre.

VEDLEGG 4: Analyseprosessen fase 1

Stikkord underveis:	Transkibering:
DUÅs strategier Bruker alle	D2: jeg har satt kryss på alle sammen. Jeg bruker jo alle. F: mhm. D2: noen bruker jeg mer. Kanskje du er interessert i å..? F: ja, gjerne det.
Relasjonsbygging viktig Trygghet	D2: eeh, i første klasse så er relasjonsbygging veldig viktig. Kommer ny på skolen, bli trygg å... trygg på meg og trygg på hverandre, relasjonsbygging voksen-unger, elever-elever.. F: mhm..
Proaktiv- bruker mye	D2: ja, proaktiv har vi snakket mye om. Viktig. Oppmuntring og ros, ta de på fersken når de gjør noe bra. Rose ønsket atferd.
Oppmuntring og ros- brukes mye	F: mhm. D2: belønning, ja, få et bevisst forhold i forhold til belønning, så tror jeg at bruker du belønning hele tiden, så bruker du opp det.
Belønning- til en viss grad.	F: ja.
Indre/ytre motivasjon	D2: så husk på at det er den indre motivasjonen som er viktigst, ihvertfall når man begynner på skolen. F: ja.
Ignorering- bruker mye	D2: ignorering har jeg fått prøvd meg mye på, med denne gjengen her. F: jaha. D2: hvertfall en elev det har fungert på, han er ofte ute etter oppmerksomhet og... F: ja. D2: ignorerings har fungert veldig bra. Og når han gjør noe bra da, da ser jeg han. F: ja.
Konsekvenser- brukes når strategiene ros, oppmuntring, ignorering osv. ikke fungerer.	D2: ja, konsekvenser kommer jo lengre opp i pyramiden når resten ikke fungerer, så har jeg brukt det også ja. Det får konsekvenser når det skjer gang på gang og, men de skal vite om den på forhånd da. F: ja. D2: skal ikke komme som et sjokk. F: skjønner.
Tenkepause- lite brukt, men er i ferd med å prøve det ut på noen elever.	D2: tenkepause har jeg brukt veldig lite. Har vurdert det, snakket med foreldre med det på kontakt møter nå nettopp om, om de er enig i at jeg kan bruke det. F: mhm D2: Hvis det er nødvendig på et par elever. F: jah. D2: det var dem. Og da går det på bannskap.

VEDLEGG 5: Utdrag av analyseprosessen fase 2 og 3

Sitat	Koder	Kategori
D1: Jeg skulle gjerne ha hatt mer tid til å se hver og en. Nest mest det er når det er elever som går dårlig sammen.	Se alle Dårlige relasjoner	Relasjoner
D1: Øøh, og jeg synes det er viktig å, ja skape gode relasjoner med ungene, og ja, bli trygg og at de har tillit til meg.	Gode relasjoner Tillit	--«--
D1: Være tydelig, også må man ha omsorg, og så må man ha kunnskap og ferdigheter i det man formidler.	Tydelighet Omsorg	--«--
D1: Være mer bevisst og ja, det er mange gode tips tenker jeg, til måter man kan gjøre ting på, med fokus på relasjonsbygging.	Relasjonsbygging	--«--
D1: Det med relasjonsbygging jobber vi med hele tiden.	Relasjonsbygging	--«--
D1: Ja, altså det med relasjonsbygging er jo det man bruker aller mest tid på.	Relasjonsbygging	--«--
D1: Jeg tror nok det med relasjoner må ligge i bunn, ellers så fungerer jo ingen ting. Og det er jo mange, så det er mange du skal ha relasjoner til. Ja, og foreldre også.	Relasjoner	--«--
D1: Og oppmuntring og ros er den positive måten å få ting til å skje på.	Oppmuntring og ros	--«--
D1: Mmmh, du blir bevisst på hvor viktig relasjonsbygging er og du får mange gode tips om hvordan du kan bygge relasjoner, både i klassen og opp mot enkeltelever.	Relasjonsbygging	--«--
D2: Det handler jo om relasjonsbygging, det er jo viktig uansett.	Relasjonsbygging	--«--
D2: Fordi relasjonsbygging er så viktig, og det å drive det. Pluss at de blir sett da, og ros	Relasjonsbygging Ros	--«--

er jo også viktig i dette programmet.		
D2: Du får bygd opp ungene med selvtillit i forhold til ros og gode relasjoner.	Ros Relasjoner	--«--
D2: Gjennom DUÅ har man fokus på relasjoner, og det er kjempeviktig.	Relasjoner	--«--
D2: Ekstra viktig med relasjonsbygging tenker jeg. Når du har det i bunn, tåler de at du er litt streng også.	Relasjonsbygging	--«--
D2: Du har et godt forhold til dem, de er trygg på deg.	Trygghet	--«--
D2: Eeh, i første klasse er relasjonsbygging veldig viktig. Kommer ny på skolen, bli trygg... bli trygg på meg og hverandre, relasjonsbygging voksne-unger, elever-elever.	Relasjonsbygging Trygghet	--«--
D2: Da det blir lek da, da og kan du sette deg ned sammen med dem, og få kontakt på en annen måte.	Kontakt	--«--
D3: Det jeg tenker på da, i forbindelse med klasseledelse, det er relasjoner. Til elevene og mellom elevene.	Relasjoner lærer-elev og elev-elev	--«--
D3 Først og fremst må man være omsorgsfull. Fordi at elevene må kjenne at vi bryr oss om dem.	Omsorgsfull	--«--
D3: det er det at det er gode relasjoner mellom lærerne og elevene, men så er det det at lærerne bygger gode relasjoner mellom elevene.	Gode relasjoner	--«--
D3: Relasjonsbygging brukes i stor grad.	Relasjonsbygging	--«--
D3: Ros og oppmuntring og så relasjonsbygging er nok det som brukes mest ja.	Relasjonsbygging	--«--
D3: Det er jo en ting vi har fokus på, f.eks. da, når det er friminutt så går lærerne å snakker med elevene og ja, og så har vi kjempefokus på at vi bestandig skal si hei.	Kontakt	--«--

VEDLEGG 6: Informasjonsskriv

Informasjon til lærerne

Hei, mitt navn er May Helen Kjeøy og jeg er masterstudent ved NTNU i Tr.heim. Er fortiden godt i gang med min masteroppgave i spesialpedagogikk som skal leveres 1. mai 2015. Med min studie ønsker jeg å få et innblikk i læreres erfaringer og opplevelser om hvordan «DUÅ»-programmet har betydning for læreren som klasseleder. For å få data til studien er planen å forta et intervju med tre forskjellige lærere som er kurset i skole- og barnehageprogrammet til DUÅ, for å få deres individuelle opplevelser og erfaringer.

I den forbindelse spør jeg om noen av dere er villig til å delta i mitt masterprosjekt?

Deltakelse i mitt prosjekt innebærer at du er villig til å gjennomføre et intervju med klasseledelse og «DUÅ» som tema.

Intervjuet som skal gjennomføres vil ta ca. en time og det vil ikke kreve noen bestemt form for teoretisk kunnskap eller forberedelser. Det vil bli gjennomført i januar/februar 2015, alt etter når det passer for deg. Spørsmålene i intervjuet skal godkjennes av NSD (personvernombudet for forskning) og skoleleder, og du får selv bestemme hvilke spørsmål du ønsker å svare på underveis.

Underveis i intervjuet vil jeg benytte meg av båndopptaker, og du vil få mulighet til å lytte til opptaket i etterkant. Intervjuet skal transkriberes, analyseres og tolkes av meg og når det er gjort vil du også få tilbud om å lese igjennom materialet.

Prosjektet gjennomføres i henhold til norsk lovgivning for personopplysninger og deltakelse og opplysninger vil bli behandlet med konfidensialitet og anonymitet. Ingen deltakere eller skoler vil kunne bli gjenkjent i oppgaven.

Til slutt vil jeg si at jeg som forsker skal legge til rette for at deltakelse i mitt prosjekt ikke skal kreve alt for mye tid.

Mine veiledere er Heidun Oldervik og Arne Tveit, de er med på å veilede meg igjennom denne prosessen.

Håper noen er interessert i å delta i mitt prosjekt. Dersom du ønsker mer informasjon ta gjerne kontakt på e-post: mayhelen89@hotmail.com eller tlf: 92855943.

VEDLEGG 7: Frivillig samtykke

Samtykke til deltakelse i studien

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Jeg samtykker til å delta i intervju

Jeg samtykker til at opplysninger om meg kan innhentes fra klasselærer/fastlege/register

Jeg samtykker til at personopplysninger kan publiseres/ lagres etter prosjektslutt]