

Sammendrag

Temaet for denne masterstudien er klasseledelse. Formålet med studien er å finne ut hvordan en lærer og kollega, *Anne*, håndterer klasseledelse i en aldersblandet spesialklasse med 10 elever i aldersgruppen 11- 15 år, og hvordan hun reflekterer over sin klasseledelse. Problemstillingen som blir belyst i denne studien er følgende: *Hvordan håndterer Anne klasseledelse i en spesialklasse, og hvordan reflekterer hun over sin klasseledelse?*

Studien er en empirisk undersøkelse der jeg benyttet kvalitativ metode. For å besvare problemstillingen gjennomførte jeg en mikroetnografisk studie hvor jeg undersøkte en lærer, og hennes skoleklasse. Jeg samlet inn store deler av materiale gjennom deltakende observasjon av Anne i en periode på 8 uker. Etter feltoppholdet foretok jeg et intervju av henne. Jeg valgte å benytte både observasjon og intervju for å få et mest mulig helhetlig bilde av hennes klasseledelse, og for å forsøke å få et mest mulig sannferdig resultat.

Med utgangspunkt i analysen valgte jeg å dele funnene inn i tre kategorier som til sammen gir uttrykk for Anne sin måte å håndtere klasseledelse på. Den første kategorien valgte jeg å kalle *fokus på forutsigbarhet*. Denne kategorien handler om Annes ønske om å gjøre undervisningssituasjonene forutsigbare. Hun har en markert oppstart og avslutning på dagen. Anne har innarbeidet noen faste rutiner, har klare forventninger til den enkelte elev, og planlegger nøye elevenes plassering i klasserommet. Hun er i forkant av problemer for å forebygge at elevene er urolige. Den andre kategorien kalte jeg *fokus på regler*. Reglene som Anne har er formulert på en bestemt måte, de har blitt til i samarbeid med elevene, og hun har bevisst valgt få regler. I tillegg de skrevne reglene, har Anne noen uskrevne regler. Den tredje kategorien, *fokus på samspill med elevene*, belyser lærerens ønske om å ha en god relasjon til elevene. Hun synes å være opptatt av å bli kjent med ungdommene, og bruker mye tid til å prate med dem. Hun vektlegger å ha blick-kontakt, nikke bekreftende, smile, og prøve å «lese» det enkelte individ. Anne gir elevene positive tilbakemeldinger, oppmuntrer og motiverer dem. Med bakgrunn i analyse og tolkning av studiens empiri kom jeg frem til at Anne er en proaktiv klasseleder.

Anne har elever med utfordrende atferd. I diskusjonen kom det frem at Anne muligens må være mer proaktiv, rigid, streng og overtydelig i denne elevgruppen enn i den ordinære skolen for at elevene skal være rolige og at læringsmiljøet skal bli godt.

Forord

Det er 13 år siden jeg ble ferdigutdannet lærer. Å ta en masteroppgave i spesialpedagogikk som videreutdanning så mange år etterpå, har vært interessant på mange måter. Det har vært givende å kunne fordype seg i et tema som opptar og engasjerer meg i så høy grad. Forskningsprosessen har gitt meg ny kunnskap, og bedre innsikt og forståelse- både om temaet mitt og om forskningsarbeid. Jeg skal heller ikke legge skjul på at arbeidsprosessen også har vært krevende.

Først vil jeg rette en spesiell takk til «Anne», som var forskningsdeltakeren min for denne studien. Hun åpnet dørene til sin lærerverden, og lot meg få ta del i den. «Anne» har brukt av sin tid til å dele sine refleksjoner, tanker og opplevelser med genuin engasjement og entusiasme. Uten denne muligheten, ville ikke denne studien kunne la seg gjøre.

Videre vil jeg takke veilederen min, Torill Moen, for god støtte under hele arbeidsprosessen. Med sin lange erfaring og brede kompetanse på både temaet jeg valgte og på å skrive masteroppgaver, har jeg hele tiden vært trygg på at prosessen kom til å gå bra. Hun har vært svært dyktig faglig, gitt meg grundige tilbakemeldinger, og har hele tiden utfordret meg til å tenke nytt.

Til slutt vil jeg takke min familie for støtte, oppmuntring og gode faglige og ikke- faglige diskusjoner under studiene. Det hadde vært trist dersom jeg ikke kunne delt både gledene og frustrasjonene jeg har møtt under forskningsprosessen. En spesiell takk rettes til samboeren, Morten, som hele tiden har hatt trua på meg. Jeg har i lange tider gravd meg ned bak PC både sene kvelder og i helgene. Jeg har måtte forsake en del aktiviteter. Nå kan jeg komme sterkere tilbake.

Melhus, 18. april 2016

Ingunn Kvaløy

Innhold

KAPITTEL 1.....	1
Innledning.....	1
KAPITTEL 2.....	5
Teori.....	5
Proaktiv klasseledelse.....	5
Autorativ lærerstil.....	6
Regler og rutiner.....	8
Tydelige forventninger.....	10
Relasjonens betydning.....	11
KAPITTEL 3.....	15
Metode.....	15
Mikroetnografi.....	16
Datainnsamling i mikroetnografiske studier.....	16
Observasjon.....	16
Intervju.....	17
Analyse i mikroetnografiske studier.....	17
Egen forskningsprosess.....	18
Subjektivitet og selektivitet.....	18
Valg av forskningsdeltaker.....	19
Datainnsamlingen.....	20
Analyse av innsamlet data.....	22
Etiske vurderinger i mikroetnografiske studier.....	24
Studiens kvalitet.....	24
KAPITTEL 4.....	27
Studiens kontekst.....	27
Løkka skole.....	27
E- gruppa, 11- 15 år.....	28
Læreren.....	29

KAPITTEL 5.....	33
Resultat.....	33
Fokus på å være forutsigbarhet	33
<i>Empiri og analyse</i>	33
<i>Diskusjon av funnet</i>	37
Fokus på regler	37
<i>Empiri og analyse</i>	37
<i>Diskusjon av funnet</i>	41
Fokus på samspill	42
<i>Empiri og analyse</i>	42
<i>Diskusjon av funnet</i>	46
KAPITTEL 6.....	47
Avsluttende kommentar og diskusjon.....	47
REFERANSER OG VEDLEGG.....	51
Litteraturreferanser.....	51
Vedlegg 1: Prosjektgodkjenning fra NSD.....	54
Vedlegg 2: Informasjonsskriv og forespørsel til rektor.....	55
Vedlegg 3: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring fra foreldre.....	56
Vedlegg 4: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring lærer.....	57
Vedlegg 5: Eksempel på observasjonsnotater.....	58
Vedlegg 6: Intervjuguide.....	59
Vedlegg 7: Eksempel på timeplanen til elevene.....	61

KAPITTEL 1

Innledning

Klasseledelse har i de siste årene vært mye fokusert i offentlige dokumenter (Kunnskapsdepartementet, 2009, 2010, 2011) og i pedagogisk litteratur (se for eksempel Moen, 2011; Ogden, 2002, Nordahl, 2003, Nordahl et al., 2005; Pettersson & Bergkastet, 2009). Det blir særlig løftet frem at god klasseledelse vil forebygge og redusere problematferd. Problematferd vil kunne forstyrre undervisningen til læreren og dermed påvirke elevens læring. En lærer som har en tydelig klasseledelse vil kunne hindre at disiplinproblemer får blomstre opp og ødelegge klassemiljøet (Moen, 2011; Ogden, 2004; Roland, 2007; Nordahl et al., 2005). Måten læreren håndterer klasseledelse på vil også kunne påvirke elevenes skolefaglige prestasjoner. Det faglige læringsutbytte til elevene økes (Moen, 2011; Ogden, 2004; Roland, 2007; Nordahl et al., 2005; Nordahl, 2010; Skaalvik & Skaalvik, 2013).

Kunnskapsdepartementet (2010) har signalisert at klasseledelse er helt avgjørende både for å fremme elevenes sosiale og faglige læring. I læringsplakaten til Kunnskapsløftet- 06, blir det fremhevet at lærere skal være «tydelige ledere». Skolen skal sikre at det «fysiske og psykososiale læringsmiljøet fremmer helse, trivsel og læring» (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 32). God klasseledelse blir her sett på som viktig faktor for å fremme trivsel, trygghet og læring for den enkelte elev.

I stortingsmelding nr. 11 (2008-2009) *Læreren. Rollen og utdanningen* er «ledelse av læringsprosesser» presentert som en av syv kompetanseområder. Her står det at «læreren skal ha autoritet og kompetanse til å lede læringsarbeid i en mangfoldig sammensatt elevgruppe» (Kunnskapsdepartementet 2009, s. 15). I vår fellesskole er alle elevene ulike og unike. Vi har barn med forskjellig sosial bakgrunn, forutsetninger og etnisitet. Alle skal ha tilhørighet til samme fellesskap med like god kvalitet. I følge denne stortingsmeldingen stilles det visse krav til læreren. Læreren skal ha autoritet og lederkompetanse for å møte det mangfoldet av individer i skolen.

Elevene har krav på å delta i og oppleve en inkluderende og berikende skolekultur. En skoles kultur og holdninger kan både fremme og hemme et barns utvikling, både faglig, sosialt og personlig. Læringsmiljøet skal være utviklende og godt der elevene føler seg akseptert, verdsatt og godtatt (Kunnskapsdepartementet, 2011). Dersom læreren håndterer god klasseledelse vil han langt på vei kunne ivareta prinsippet om at hver enkelt elev har krav på å ta del i en

inkluderende skolekultur preget av likeverd og sosialt fellesskap (Moen, 2011).

I ny forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanningene for 1.-7. trinn og 5. -10, trinn, står det i § 2 under punktet «Læringsutbytte» at kandidaten skal ha «kunnskap om klasseledelse og klassemiljø og om utvikling av gode relasjoner til og mellom elever». (Kunnskapsdepartementet, 2010). Regjeringen har klar tale til nye studenter om at evne til god klasseledelse er helt avgjørende for å kunne utøve sin profesjon på en bra måte. Med bakgrunn i dette er det tydelig at departementet ønsker å fokusere på klasseledelse.

Klasseledelse handler om «lærerens kompetanse i å skape arbeidsro, fremme elevenes oppmerksomhet og motivere til innsats i timene» (Ogden, 2002b, s. 145). En lærer som håndterer klasseledelse på en bra måte har kompetanse til å gjennomføre god undervisning, lede læringsaktivitetene og legge til rette for et positivt læringsmiljø (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Nordahl (2010) vektlegger at klasseledelse handler om at læreren har tydelige forventninger, klare regler og positive relasjoner, slik at både den faglige og sosiale læringen fremmes. God klasseledelse kjennetegnes av at læreren mestrer å skjerme aktivitetene mot indre og ytre forstyrrelser, som i neste omgang gir elevene økt arbeidsinnsats, engasjement og prestasjoner (Nordahl, 2010). Gjennom å ha en hensiktsmessig utførelse av klasseledelse vil læreren skape trivsel og samhold i klassen, samt fremme elevenes sosiale kompetanse (Ogden, 2002b).

Det er klasseledelse som er mitt fokus i denne masterstudien. Mer spesifikt er jeg opptatt av hvordan en lærer og kollega, *Anne*, håndterer klasseledelse i en aldersblandet spesialklasse på 10 elever i aldersgruppen 11- 15 år, og hvordan hun reflekterer over sin klasseledelse. Problemstillingen min er:

Hvordan håndterer Anne klasseledelse i en spesialklasse, og hvordan reflekterer hun over sin klasseledelse?

Problemstillingen åpner for flere forskningsspørsmål: Hvordan organiserer hun skoledagen? Hva gjør hun for å skape ro og orden i klassen? Hvilken betydning har relasjonen med elevene for muligheten til å utøve klasseledelse? Problemstillingen er viktig av flere grunner. Det er viktig å avdekke hvilke kunnskap læreren har. Ved å rette søkelyst på denne lærerens klasseledelse kan jeg få innsikt i hennes forståelse av fenomenet. Jeg får løftet frem hvordan læreren tenker, reflekterer og handler, og bakgrunnen for hennes handlinger. Gjennom dette kan jeg få ny kunnskap om hvordan jeg kan håndtere klasseledelse, og dermed vil jeg stå sterkere i å kunne forebygge problematferd i skolen. Ut i fra et spesialpedagogisk ståsted er det viktig å ha kompetanse og kunnskap om klasseledelse, slik at man kan veilede kontaktlærere, faglærere,

assistenter og alle som jobber med undervisning og tilrettelegging av læringsaktiviteter for elevene. Jeg vil da kunne sitte med verdifull kompetanse som mange andre får ta del i. Mange nyutdannede lærere hevder at noe av det som er mest utfordrende når de starter i sin yrkeskarriere er å kunne forebygge problematferd gjennom en hensiktsmessig utførelse av klasseledelse. Min studie kan forhåpentligvis hjelpe andre lærere som ønsker mer kunnskap om betydningen av å utøve god klasseledelse, og hvordan man kan håndtere klasseledelse i sin skolehverdag. Målet er at min forskning skal bli nyttig og interessant lesing, både for nyutdannede og andre som jobber med barn, og at jeg kan bidra til nye refleksjoner rundt dette temaet.

I kapittel 2 redegjøres for relevant teori innenfor temaet klasseledelse. Det teoretiske grunnlaget for analysearbeidet for kapittel fem, blir lagt frem her. Først blir det gjort rede for *proaktiv* klasseledelse og *autorativ* lærerstil. Deretter blir begrepene regler og rutiner presentert før jeg kommer inn på lærerens forventninger. Til slutt kommer relasjonens betydning i fokus. Når jeg i kapittel fem, prøver å forstå hvordan Anne håndterer klasseledelse, blir teorien som er lagt frem er et nødvendig verktøy for å få innsikt, kunnskap og forståelse.

I kapittel 3 begrunner jeg hvorfor jeg har valgt kvalitativ forskningstilnærming for å belyse mitt forskningsspørsmål. Jeg vil så gjøre rede for sentrale aspekt ved denne metoden, som er av verdi for denne studien. Det blir da presentert teori om kvalitativ metode og mikroetnografi. Deretter vil jeg si noe om min egen forskningsprosess, der hensikten er å gi et bilde av hvor jeg som forsker befinner meg når jeg prøver å sette meg inn i forskningsdeltakernes virkelighet. Videre skal jeg begrunne og legitimere valg av forskningsdeltaker før jeg forteller om hvordan datamaterialet ble til, og hvordan analyseprosessen foregikk. Til slutt ønsker jeg å belyse noen etiske vurderinger i forhold til min mikroetnografisk studie, samt si noe om studiens kvalitet.

I kapittel 4 blir studiens kontekst belyst. Konteksten for denne studien er *Løkka skole*, læreren Anne og E-gruppa. Datamaterialet i mikroetnografiske studier kan bare forsås ut fra den konteksten den er hentet fra (Postholm, 2005). Derfor ønsker jeg å gi et bilde av hvem og hvor datamaterialet er hentet fra. Målet er også å skape et mer levende bilde for leseren.

I kapittel 5 presenterer jeg mine forskningsfunn under overskriftene: «*fokus på forutsigbarhet*», «*fokus på regler*» og «*fokus på samspill med elevene*». Disse kategoriene gir et bilde av hvordan Anne håndterer sin klasseledelse. Under hver overskrift blir empirien lagt frem fra datainnsamlingen. Denne blir fortløpende analysert med utgangspunkt i teorien lagt fram i kapittel 2. Avslutningsvis i hver kategori har jeg valgt å lage underoverskriften «diskusjon av

funnet» hvor jeg reflekterer over de viktige funnene jeg har foretatt. I kapittel 6 gjør jeg en sammenfatning av funnene mine. Jeg vil også reflektere over noen spesialpedagogiske tanker jeg har gjort meg omkring mine resultater. Deretter vil jeg diskutere hvordan jeg kunne foretatt en videre forskning av Annes klasseledelse. Jeg vil også se kritisk min egen forskningsprosess.

KAPITTEL 2

Teori

Som nevnt innledningsvis handler klasseledelse om å skape ro i klassen, og fremme engasjement og motivasjon til å yte maksimalt (Ogden, 2001, 2002b; Nordahl, 2010). Samtidig skal god ledelse skape sosial kompetanse, prososial atferd og trivsel blant elevene. (Ogden, 2001, 2002b; Nordahl et al., 2005). Rollen som klasseledelse skal håndteres ved å inneha tydelige forventninger, være forutsigbar, ha klare regler og rutiner, samt etablere positive relasjoner (Bergkastet, 2010). Ledelse foregår alltid gjennom samhandling med elevene, derfor blir lærerens evne til å etablere relasjon viktig for muligheten til å utøve god ledelse (Nordahl, 2010). Relasjonskompetanse er derfor vesentlig å ha. Alle elevene har behov for en leder, men elevenes alder, modenhet og sosiale kompetanse vil være avgjørende faktorer for hvor stort behovet vil være (Ogden, 2004). Man kan skille mellom *strategisk* og *situasjonsbestemt* klasseledelse (Skaalvik & Skaalvik, 2013). En strategisk klasseledelse vil si å kunne planlegge, forberede og organisere undervisningen, mens en situasjonsbestemt klasseledelse blir sett på som lærerens daglige og direkte møte med elevene (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Å håndtere god klasseledelse er med utgangspunkt i denne innledningen svært krevende. Som Overland (2007) poengterer er lærerrollen både sammensatt og mangesidig. Det er mange ulike krav og forventninger som stilles til læreren dersom han skal lykkes med å håndtere rollen som klasseleder (Overland, 2007).

Proaktiv klasseledelse

I pedagogisk teori blir begrepet klasseledelse ofte omtalt til å ha betydning for elevenes faglige og sosiale læring (Roland, 2007; Nordahl et al., 2005). En proaktiv lærer vil være i forkant av problemene slik at han eller hun kan forebygge at de skjer. Proaktive klasseledere planlegger derfor grundig, og tar forhåndsregler slik at de klarer å håndtere hele klasseromskompleksiteten. Den proaktive læreren vil skape et læringsmiljø som engasjerer alle elevene samtidig som at alle får bekreftelse (Moen, 2011). En reaktiv klasseleder vil derimot ordne opp i problemene etter at de har oppstått. En slik lærer vil la seg styre av enkeltelevens innspill og prosesser som skjer i klasserommet fra time til time (Moen, 2011). Proaktiv klasseledelse er lærerens innsats for å skape et læringsmiljø som engasjerer og bekrefter alle elevene- også elever med store atferdsproblemer. Klasselederen er aktiv og er god til å planlegge både et sosialt og faglig læringsmiljø, og dermed hindrer at uønsket elevatferd oppstår (Nordahl et. al., 2005). Ogden (2013) er også tydelig på at en proaktiv lærer vil forebygge at små problemer blir til store konflikter.

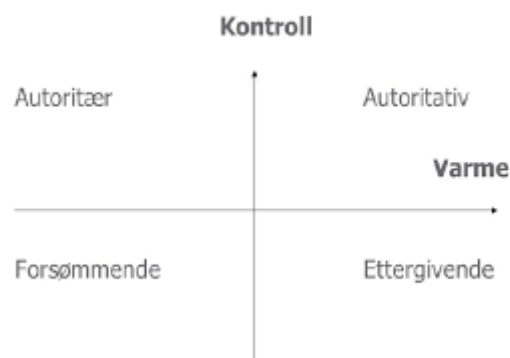
I følge Ogden (2002a) er en proaktiv klasseleder en som utvikler læringsmiljøet gjennom å planlegge det fysiske læringsmiljøet, iverksette innskoleringsaktiviteter, innarbeide regler og rutiner i klassen, gir klare beskjeder og bruker effektivt ros og oppmuntring. En proaktiv leder følger til enhver tid med på det som skjer i undervisningsrommet, samtidig med at elevene vet dette. Han er både observant, relasjonsorientert, og bruker oppmuntrende strategier fremfor anklagende strategier. Denne type leder er også opptatt av at elevene skal inneha sosiale ferdigheter. Ogden (2002a) har i sin forskning funnet ut at det er bare 2-3 prosent av elevene som har så store vansker at de trenger individuell og intensiv oppfølging. Resten vil kunne fungere adekvat dersom læreren mestrer å være proaktiv. Med andre ord vil man gjennom å være proaktiv redusere behovet for individuell hjelp for størsteparten av elevene. (Ogden, 2002a). I likhet med Nordahl et al. (2005) legger også Ogden (2004) svært stor vekt på at den proaktive læreren kjennetegnes ved å fremme elevenes sosiale ferdigheter. Han hevder at dersom elevene lærer å kontrollere sinnet og hevde egne meninger, vil det redusere konflikter i klassen. Nordahl (2012) forteller at det danske utdanningsforbundet i 2008 analyserte hele 6000 studier i forskjellige databaser i hele verden. Forskeren i Danmark fant 70 publiserte studier om hvilke lærerkompetanse som var viktigst for læring. Den første faktoren var evne til å inngå sosial relasjon til eleven. Den andre faktoren var evnen til å lede gjennom å utvikle og overholde regler. Lærerens faglige kompetanse var den tredje faktoren (Nordahl et al., 2005). I følge Bergkastet (2009) er den proaktive læreren tydelig i sin ledelse, snakker med rolig stemme, etablerer regler og rutiner, som forebygger at elevene tar dårlige valg. Å være proaktiv er den viktigste betingelsen for å forebygge problematferd.

Når læreren må irettesette elever, er det ifølge (Ogden, 2002b) viktig å følge prinsippet om å bruke laveste virksomme tiltaksnivå. Han sier at læreren på et tidspunkt alltid vil komme til å møte vanskelige klasser og elever. Klasserommet egner seg dårlig for å håndtere konfrontasjoner og konflikter (Ogden, 2013). I tillegg er det ofte bare noen få elever som er involvert i konflikten, mens resten av klassen er tilskuere. Da er hans anbefalinger å gjøre så lite som mulig for å gjenopprette arbeidsro og godt klassemiljø. Da forhindrer man maktkamp som bare én av partene kan vinne. Han sier videre at konfrontasjonsprinsippet har liten støtte i forskning. En måte er å ta med eleven ut for å prate med han. Målet er å bruke en metode som ikke gir negative ringvirkninger på klassemiljøet og relasjonen mellom lærer og elev (Ogden 2002b).

Autorativ lærerstil

Forskning viser at en lærer som viser *autorativ* klasseledelse ser ut til å ha god effekt i skolen

(Roland, 2007; Nordahl et al., 2005). En autorativ lærer vil fremstå som en autoritet for barn unge. På denne ene siden vil denne læreren ha evne til å styre, ha struktur og tydelighet i undervisning og ledelse, og inneha kontroll på hva ungene foretar seg. På den andre siden vil en autorativ lærer ha evne til å etablere og opprettholde en varm og støttende relasjon og kontakt med barnet. Den autorative læreren klarer å undervise og veilede elevene, samtidig som han ser elevene gjennom å vise anerkjennelse. Denne lærerstilen kjennetegnes derfor av å ha mye varme og mye kontroll (Nordahl et al., 2005; Nordahl, 2012).



Figur 1: Oppdragerstil (Nordahl, et. al., 2005, s. 218)

Modellen er inspirert av Baumrinds (1971) som snakker om *parenting styles* når han hevder at dersom foreldrene viser barna sine varme og samtidig mestrer å ha god kontroll, vil barna oppnå bedre selvtillit og selvkontroll enn ettergivende eller autoritære foreldre. Baumrinds (1971) kaller denne foreldrestilen for autoritativ, og vil fremme trivsel og sosialisering for barna. Læreplanene våre har to hovedsiktemål, som den autorative læreren forplikter seg å følge opp. Det er faglige kunnskaper og sosiale ferdigheter. Den autorative læreren klarer nettopp å fokusere på begge hovedmålene. Han vil ha positiv innflytelse både på barnets skolefaglig kompetanse og sosiale atferd (Roland, 2007; Nordahl et al., 2005). Roland (2007) hevder at autoritativ klasseledelse handler om å ikke være autoritær, men å fremstå som klassens tydelige leder gjennom å sette de viktigste standardene, kontrollere at de holdes og gjennom å gi omsorg til hver enkelt elev. Han mener at læreren kan delegere frihetsansvar først når eleven og klassen er klar for det. Den autoritative læreren viser innlevelse og respekterer hver enkelt elev. Samtidig er han tydelig, oppmuntrer til positiv atferd, og viser at negativ atferd ikke tolereres.

Forskning viser at denne lærerstilen reduserer omfanget av mobbing betraktelig (Roland, 2007). En *autoritær* lærer bruker derimot makt og posisjon for å opprettholde kontroll, har overvekt av stramhet i seg, og viser mer kulde ovenfor elevene. Denne lærerstilen vil kunne bidra til økt aggresjon og opposisjon, og følelse av undertrykking for elevene (Nordahl et al., 2005).

Overland (2007) er tydelig på at den autoritative læreren unngår å komme inn i eskalerende situasjoner fordi lærerens reaksjoner er forutsigbare. Den autoritative lederen fremstår som tydelig og klar, og reglene følges på en måte som elevene aksepterer. Samtidig skal læreren ha en positiv og nær relasjon til elevene, men det er nødvendig med en viss distanse. Han har kontroll på følelsene, og mestrer derfor å tilpasse sitt temperament og kan vise ettergivenhet når situasjonen krever det (Overland, 2007). I veiledningen om forebygging av alvorlige atferdsvansker, for skoleeiere og skoleledere som Nordahl, et al., (2005) laget, står det at den beste lærerstilen er når læreren mestre balansegangen mellom å vise mye omsorg på den ene siden og sette tydelige grenser på den andre siden. Dette er i tråd med ideen om den autoritativ læreren (Nordahl et al., 2005).

Regler og rutiner

Innledningsvis hevdet jeg at å utarbeide regler og rutiner er et sentralt aspekt for å håndtere klasselederrollen (Bergkastet, 2010). Tydelige regler viser hva elevene kan og ikke kan gjøre i timene. På den ene siden formidler reglene viktig informasjon. På den andre siden forplikter det læreren til å følge opp dersom de ikke holdes (Ogden, 2002a, 2004). Regler og rutiner er det viktigste grunnlaget for å etablere et godt læringsmiljø. Regler, rutiner og forventninger i skolen skaper forutsigbarhet for elevene. Alle elevene trenger å ha det forutsigbart (Bergkastet, 2009). Anne er lærer for en spesialklasse med elever som har atferdsproblemer. Man kan derfor tenke seg at forutsigbarhet gjennom regler er spesielt viktig for Annes elever. Regler og rutiner bidrar til at elevene får skjermet læringsaktivitetene, som skal bidra til både faglig og sosial utvikling. Dersom reglene følges skapes det et klima hvor det er aktiviteten som står i fokus, og elevene føler det er trygt og godt å delta i disse (Bergkastet, 2009). Forskning viser at mangel på forutsigbarhet, klarhet og strukturert øker forekomsten av problematferd betraktelig. Etablering av et sett felles regler og konsekvent håndhevelse av disse reglene viser seg å være en svært viktig strategi for å fremme ønsket kompetanse og øke sosial kompetanse (Nordahl et al., 2005). I følge Kunnskapsløftet (2006) har alle elevene krav på gode faglige og sosiale læringsvilkår. En forutsetning for å skape dette, er at det etableres tydelige regler og forventninger til positiv atferd som alle voksne på skolen står bak (Bergkastet, 2009).

Ogden (2004) poengterer viktigheten av at det skal brukes mye tid på å forklare reglene, og de må øves og regelmessig repeteres på lik linje som annet undervisningsstoff. Hvis regelen er å stå på en bestemt måte i kø, må det trenes mange ganger på å stå i en slik kø. Læreren bør ha et signal for når alle skal følge med og når elevene vil si noe. Reglene skal være lette å forstå slik at det ikke oppstår misforståelser og være enkle å håndheve. Av den grunn bør det ikke være for mange. Det bør helst ikke være flere enn fem i klasserommet (Ogden, 2004). Bergkastet (2010) hevder at det bør formuleres tre til seks «vi skal-regler», som dekker områdene arbeidsro, sosialt samvær og orden (Bergkastet, 2010). Også Nordahl et al., (2005) er tydelig på at antall regler ikke skal være for høyt. De har funnet ut at det er svært vanlig at skoler forventer at elevene skal følge hele 100- 150 regler. Problemet er ofte at man ikke vet hvilke som gjelder til enhver tid, og at de varierer fra lærer til lærer, og dag til dag. Dette gjør det uforutsigbart for elevene (Nordahl et al., 2005).

Overland (2007) nevner fem sentrale krav læreren bør følge når man skal lage regler i klassen. Regelen skal for det første angi ønsket atferd. Dette vil si at man formulerer regelen på en positiv måte. Regelen skal vise hva man skal, ikke hva man ikke skal. Regelen skal for det andre være klar og entydig. Det bør derfor brukes ord som alle elevene forstår, og ikke gi rom for forskjellige tolkninger. Det skal ikke herske tvil om når en regel er brutt. Det må derfor diskuteres hvor grensen går, slik at det er tydelig hva som aksepteres og ikke. Regelen bør for det tredje skrives ned, gjerne på plakat. Da kan det ikke argumenteres for at den finnes. Den siste viktige kravet er at elevene må ha nok kompetanse til å kunne følge regelen. Læreren må altså først lære eleven regelen slik at han har forutsetning til å mestre den (Overland, 2007).

Resultater av en studie foretatt av Ogden (2004) viser at de aller fleste lærere har klare og tydelige regler for hva som er lov og ikke lov. Å følge opp regelbrudd var det derimot kun cirka halvparten som gjorde. Det viste seg også at det var større atferdsproblemer i klasser hvor ikke reglene ble håndhevet (Ogden, 2004). Også Overland (2007) poengterer at det går et klart skille mellom å utarbeide regler og det å mestre å gi konsekvenser dersom reglene blir brutt. Hvis læreren svikter med å håndheve reglene, og gi konsekvenser ved regelbrudd, blir effekten sterkt redusert. Det er viktig at reglene håndheves på en rolig måte. Selv om læreren blir sint, bør læreren kontrollere sinne ved å bruke rolig stemme (Overland, 2007). Det er viktig at elevene er med på å lage reglene, og er med på å bestemme hvilke konsekvenser det skal få dersom man bryter dem. Da vil de bli lettere å forstå for elevene, samtidig som at elevene får en følelse av medbestemmelse, og at det er deres regler (Skaalvik & Skaalvik, 2013).

Rutiner i klassen er nær beslektet med regler. Ogden (2002a) definerer rutiner som «handlingsmønstre som stadig går igjen og som innarbeides for ikke å ta for mye tid eller skape uro» (s. 26). Rutinene er til hjelp både for lærere og elever slik at man kan manøvrere seg lettere i hverdagen. Rutiner bør regulere hva elevene skal gjøre når de kommer inn til time, stille opp, be om lov til å gå ut, be om hjelp og hvordan ting skal deles ut. Rutiner er med på å forebygge uro og forsinkelser (Ogden, 2002a).

Bergkastet (2010) poengterer viktigheten av at klassen har rutiner i forhold til oppstart av dag og timer, overgang i timer og mellom timer, avslutning av timer og av dagen, og til sist forventninger til sosial atferd på arenaer som gang, garderobe, friminutt og skoleturer (Bergkastet, 2010). Bergkastet et al., (2009) mener at det er hensiktsmessig å ha spesifikke rutiner knyttet opp mot de ulike situasjonene i løpet av dagen. Slike situasjoner kan være innmarsj og forflytning fra friminutt der elevene for eksempel først stiller opp i bestemt kø, går rett inn på signal, henger fra seg jakken og stiller opp i rekka, går stille inn og setter seg på stolen. I lyttesituasjoner kan rutinene være at elevene skal bruke innestemme, se på lærer og være stille og rekke opp hånda når de vil prate. I individuelt arbeid kan rutinen være at elevene finne frem det de trenger, sitter på plassen sin når de jobber, og bruke hviskestemme. Når det er spisepause, skal alle ta opp maten, ha hendene i fanget, være stille og se på lærer, rydd pulten og gå ut når de får beskjed. Ved avslutning av aktiviteter kan elevene pakke sammen pennalet sitt, sette ark, bøker og perm på plass, sjekk gulvet rundt pulten sin og se på lærer. Når det er avslutning på dagen bør elevene sette opp stolen, ta sekken på ryggen, stå stille og se på lærer og gå når du får beskjed om det. Slike innarbeide rutiner er svært viktig fordi de skaper oversikt og trygghet for elevene (Bergkastet et al., 2009). Nesten alle elevene til Anne har atferdsproblemer. Derfor er det rimelig å tro at disse kravene kan være ekstra krevende for Annes elever.

Tydelige forventninger

Skaalvik & Skaalvik (2013) hevder at en av de aller viktigste aspektene ved for å håndtere klasseledelse på en god måte er å gi elevene tydelige signaler om hva han eller hun forventer. Dette gjelder både forventninger til oppførsel, faglig arbeid og arbeidsinnsats. Dersom man gir klare forventninger om hvilke atferd som godtas, blir terskelen for uønsket atferd høyere (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Det kan være vanskelig for enkelte elever å vite hvilke forventninger som gjelder til enhver tid. Læreren må derfor tydelig markere hva som forventes og aksepteres (Roland, 2007). Nordahl (2010) sier at lærere som gir eksplisitt uttrykk for hvilke forventninger som stilles til elevene, setter en klar standard for hvilken atferd og arbeidsinnsats

som forventes i klasserommet. Dette vil øke prososial atferd (Nordahl, 2010). Som sagt i første kapittel er det ifølge Kunnskapsdepartementet (2009), et krav at klasselederen skal være tydelig. For å kunne ivareta dette kravet er det en forutsetning at læreren har tydelig struktur og klare forventninger. Elevene skal til enhver tid vite hva de skal jobbe med, når de skal jobbe med de ulike oppgavene og når det skal være ferdig. En måte å skape tydelige forventninger på er å lage arbeidsplan og lekseplan med oversikt over hva elevene skal jobbe med over en periode på en dag, en uke eller to uker. Tydelige forventninger skaper trygghet gjennom at de vet hva som forventes. Det kan gi elevene mulighet til å planlegge og strukturere sine egne oppgaver, og vil dermed redusere risikoen for uønsket atferd (Skaalvik & Skaalvik, 2013).

For at forventningene skal gi positiv effekt er det viktig at forutsetningene er realistiske, altså basert på det de har forutsetning for å mestre. Dette er viktig for alle elevene, men det er særlig viktig for Annes elever, som har kognitive og emosjonelle vansker. Dersom elevene får eksplisitte forventninger, kan elever få motivasjon til å innfri dem. Det er viktig at forventningene ikke er for høye, da vil elevene fort gir opp. For lave forventninger vil føre til at elevene kjeder seg, og det vil igjen frigi tid og energi til å lage uro. Forventningene må derfor være litt utfordrende, slik at elevene er nødt til å bruke sine ressurser, men slik at de mestrer det (Nordahl, 2010).

Relasjonens betydning

Relasjon er latinsk og betyr «forhold mellom to eller flere personer som gjensidig påvirker hverandre» (Moen, 2012, s. 127). Relasjonen kan utvikle seg til å være god eller den kan framstå som problematisk og utfordrende (Moen, 2012). Innledningsvis i dette kapittelet uttrykte jeg at ledelse alltid foregår gjennom samhandling med elevene. Derfor blir lærerens evne til å etablere relasjon viktig for muligheten til å utøve god ledelse (Nordahl, 2010). Relasjonskompetanse blir dermed viktig å inneha. Relasjonskompetanse er «ferdigheter, evner, kunnskaper og holdninger som etablerer, utvikler, vedlikeholder og reparerer relasjoner mellom mennesker» (Spurkeland, 2011, s. 27). Spurkeland (2011) er klar i sin tale når han hevder at lærer- elevrelasjonen er selve kjernerelasjonen i forhold til skolens virksomhet, og bør derfor få økt oppmerksomhet i norsk skole. Tillitsfulle relasjoner er det beste utgangspunktet for at læring skal skje (Spurkeland, 2011).

Nordahl et al., (2005) fant ut i sine undersøkelser at elever blir mer motivert og inspirert av lærere som respekterer dem, og som vektlegger å ha en god relasjon til dem. Elever som har et godt forhold til læreren, trives bedre på skolen. Forskning viser at det er en klar sammenheng

mellom elev- lærer- relasjonen og omfanget av problematferd. Dersom læreren har god relasjon til eleven, vil omfanget av atferdsproblemer reduseres (Nordahl et al., 2005; Nordahl, 2004, 2010; Overland, 2007; Ogden, 2009). I skolesammenheng vil relasjonen mellom lærer og elev være asymmetrisk. Det er læreren som i kraft av sin stilling og posisjon, har ansvaret for at denne relasjonen blir god (Moen, 2012).

I Opplæringsloven § 1-1 står det at skolen skal møte elevene med tillit og respekt og likeverd (Opplæringsloven, 1998). Denne formålsparagrafen gir dermed klare føringer og sterke signaler for hvordan relasjonen mellom lærer og elev skal være. Roland (2007) er tydelig på at læreren skal se, høre, støtte og ta den enkelte individet på alvor slik at eleven opplever å bli forstått. Han vektlegger også at læreren kan vise varme og litt humor i møte med eleven (Roland, 2007). Når eleven opplever å bli behandlet med respekt og anerkjennelse av en signifikant voksen, vil barnet få indre arbeidsmodeller for hvordan han selv skal opptre og oppføre seg mot andre i skolehverdagen, (Olsen & Traavik, 2013).

Overland (2007) mener det er noen fundamentale betingelser som må være til stede for å kunne etablere en god relasjon. For det første må læreren skape *tillit* til eleven. Tillit er ikke noe man får fordi man er lærer, det er noe som en må gjøre seg fortjent til gjennom handlinger som utøves. Tillit er noe som kan ta lang tid å opparbeide seg, men kan ødelegges raskt. Den andre betingelsen som må være til stede er *respekt*. Respekt er en forutsetning for å kunne bli sett på som en autoritet. I en relasjon vil læreren få respekt ved å vise respekt. Den tredje betingelsen for å skape god relasjon er at læreren viser *rettferdighet*. Alle skal behandles likeverdig. Det betyr ikke at alle skal behandles likt, men at ingen skal bli favorittelever, og at det kan snakkes om hvorfor det gjøres forskjell. En forutsetning for å klare å etablere de betingelsene ovenfor er at læreren viser at han er opptatt av og interessert i eleven (Overland, 2007). Spurkeland (2011) er kjent for sine 14 dimensjoner på relasjonskompetanse. Disse dimensjonene er menneskeinteresse, tillit, dialogferdigheter individ, tilbakemeldinger, dialogferdigheter gruppe, relasjonsbygging, synlighet, motivasjon, konflikthåndtering, emosjonell modenhet, humor, prestasjonshjelp og resultatorientering. Disse faktorene er svært viktig å ha meg seg når læreren møter eleven.

Ogden (2009) fremhever særlig fire sentrale aspekt for å etablere en god relasjon til elevene. Det første er å bruke mye tid på å *bli godt kjent med elevene*. Det andre aspektet er å *la elevene bli kjent med læreren*. Læreren kan invitere til kontakt ved å fortelle litt om seg selv, hvem hun er, og hvor hun kommer fra. Gjennom å by på seg selv, kan man få mer tilbake. Det tredje aspektet er å *lære om elevenes interesser* og det som opptar dem. Hvis læreren spør og

kommenterer viktige hendelser, som når de har deltatt i sport eller andre aktiviteter, vil elevene oppleve at læreren bryr seg og er oppriktig engasjert (Ogden, 2009). Det fjerde aspektet er at læreren kan vise at han *bryr seg om dem*. Læreren kan formidle at han er opptatt av at de skal ha det bra. Ofte er detaljene viktige. Forskning viser at når lærere håndhilser på elevene om morgenen og henvender seg direkte til dem i timene, blir elever med atferdsvansker bedre konsentrert og mer rolig i begynnelsen av timen (Ogden, 2009). Nordahl et al., (2005) mener det er viktig at læreren vise at han ser eleven med hele seg. Hun kan bruke øyekontakt, humor, klapp på skulderen og komme med personlige kommentarer til eleven (Nordahl et al., 2005).

KAPITTEL 3

Metode

Det er forskningsspørsmålet som bestemmer hvilken metode man skal bruke (Postholm, 2005). Mitt forskningsspørsmål er kvalitativt formulert fordi jeg ønsker å løfte frem og få forståelse for lærerens perspektiv på klasseledelse. Gjennom å velge kvalitativ forskning kan jeg studere hva læreren gjør, hvilke virkemidler hun bruker og hvordan hun opptrer når hun utfører sin klasseledelse, men også få innsikt i lærerens subjektive refleksjoner, meninger og tanker om hvordan hun håndterer sin klasseledelse (Thagaard, 2013; Postholm, 2005). Den kvalitative forskningen tar for seg et lite, relativt ensartet geografisk begrenset felt, for eksempel en klasse, skole, lærer eller elev, hvor man går i dybden i dette feltet (Moen & Karlsdøttir, 2011). I mitt tilfelle handler studien om en lærer.

Den viktigste oppgaven til forskeren som oppholder seg i klasserommet er å gjøre det usynlige synlig og problematisere det. På denne måten kan vi få ny forståelse slik at vi stadig kan utvikle og bedre vår praksis (Moen & Karlsdøttir, 2011). Siden datamaterialet består av observasjoner, ytringer og meninger, står tolkning sentralt. Hermeneutikken er derfor viktig. Vi prøver å forstå gjennom fortolkning. Siden jeg tolker en virkelighet som allerede er fortolket av læreren, vil dobbel hermeneutikk være gjeldende i min studie (Thagaard, 2013). Målet mitt er å gi et mest mulig troverdig bilde av hvordan læreren håndterer og reflekterer over lærerrollen. Jeg skal derimot ikke avdekke en sann virkelighet. I følge den ontologiske forutsetningen finnes det ikke en sann og objektiv virkelighet. Det eksisterer mange virkeligheter. Virkeligheten er menneskeskapt, komplekst, og i stadig utvikling og endring. Den er dynamisk. Dette innebærer at jeg ikke kan få svaret, men flere svar (Nilssen, 2012; Postholm, 2005). Menneskene opptrer på en måte i møte med et menneske, og vil opptre annerledes i møte med et annet menneske. Samtidig er man i stadig utvikling. Derfor kan ikke forskeren få et sant og objektivt svar (Postholm, 2005).

Forskningsprosessen er ikke lineær. Man går frem og tilbake mellom å lage problemstilling, bruke teori, velge metode og analysere. Det er derfor viktig å hele tiden være bevisst hva man gjør og ha et reflektert forhold til hvorfor man gjør det man gjør (Thagaard, 2013). Det stiller store og varierte krav til den kvalitative forskeren. Det finnes ingen fast oppskrift, bare gode råd og ideer man kan følge (Nilssen, 2012). Forskeren må derfor selv påføre strukturen og systematikken gjennom å begrunne alle valg man tar og alle valg man velger bort, samt å reflektere over disse (Postholm, 2005). Forskeren må gjøre bevisste, reflekterte og grundige

vurderinger og beslutninger i hele forskningsprosessen. På grunn av at den kvalitative forskningen er såpass lite strukturert, må studien være gjennomskinnelig og transparent. Det vil si at man skal redegjøre for alle valg i alle faser (Thagaard, 2013; Nilssen 2012). Det er flere tilnærminger til kvalitativ forskning. Min forskning er en mikroetnografisk studie.

Mikroetnografi

I etnografiske studier kan man skille mellom makro- og mikrostudier. Forskningsspørsmålet og forskerens fokus er avgjørende for hvilket nivå man velger (Postholm, 2005). Mikroetnografi er «et nærstudium av en liten sosial enhet eller en identifiserbar aktivitet innenfor den sosiale enheten» (Postholm, 2005, s. 48). Mikroetniske studier er av mindre omfang og kortere varighet enn makroetniske studier. En analyseenhet i mikroetnografiske undersøkelser kan omhandle en gruppe elever, en lærer, et lærerteam, skoleklasse eller bedrift. Analyseenheten må være så stor at man kan forstå hvordan helheten og analyseenheten fungerer sammen (Postholm, 2005). Hvis forskeren studerer hvordan en lærer utøver sin praksis i klasserommet, kan handlingene til læreren, samt hennes tanker og refleksjoner, bare forstås i sammenheng med konteksten de utføres i (Postholm, 2005).

Datainnsamling i mikroetnografiske studier

Observasjon

Observasjon er vanlig i mikroetnografiske studier. Feltoppholdet kan vare fra noen uker til flere måneder. Forskeren oppholder seg i forskningsfeltet helt til dataene som samles inn ikke tilfører forskningen noe nytt (Thagaard, 2013; Postholm, 2005). Observasjon som datainnsamlingsmetode strekker seg fra fullstendig deltakende på en den ene siden til fullstendig observerende på den andre siden (Postholm, 2005). All observasjon er likevel deltakende. Dersom man foretar fullstendig observasjon, hvor man sitter på sidelinjen og iakttar, vil man likevel være deltakende fordi man er i settingen, og kan derfor påvirke aktørene i klassen (Thagaard, 2013; Postholm, 2005).

Observasjonens hensikt er å registrere observerbare atferd. Man forsøker å registrere så mye som mulig av det som skjer, og for øvrig så detaljert som mulig for å få et helhetlig bilde av fenomenet man studerer (Kleven, 2014). Bakgrunnen for at observasjon passer i studien er at jeg ønsker å få innsikt i klasseledelse (Thagaard, 2013). Siden jeg ønsker å studere hvordan læreren håndterer klasseledelse, kan jeg få denne kunnskapen best gjennom å observere hva læreren gjør. Jeg kan også registrere hvilke metoder og virkemidler hun bruker. Intervju kan avdekke noe av dette, men det vil være vanskelig for informantene å klare å huske og å uttrykke

alt. Dessuten vil måten læreren praktiserer sin klasseledelse, bare forstås ut ifra konteksten den befinner seg i (Thagaard, 2013; Postholm, 2005; Moen & Karlsdóttir, 2011). Ved at jeg observerer læreren kan jeg få forståelse for denne konteksten. En fordel ved å velge observasjoner er at man kan få informasjon som ikke deltakerne nødvendigvis vil snakke om i et intervju. Samtidig vil observasjon gi mulighet til å sikre seg førstehånds erfaringer, som er spesielt verdifulle (Fangen, 2010). Datainnsamlingen stiller krav til forskerens ressurser ved at forskeren må være disiplinert, utholdende (Moen & Karlsdóttir, 2011).

Intervju

Intervju er en datainnsamlingsmetode der forskeren gjennom spørsmål og samtale prøver å få innsikt i intervjupersonenes erfaringer, tanker, følelser, men også deres opplevelser, kunnskaper, meninger og oppfatninger (Thagaard, 2013). I følge Kvale (2001) er «formålet med det kvalitative forskningsintervjuet å innhente beskrivelser av intervjupersonens livsverden» (s. 38). Målet er å få fyldig og omfattende informasjon om hvordan andre mennesker opplever sin livssituasjon (Thagaard, 2013). Siden andre del av forskningsspørsmålet mitt handler om å få tak i hvordan læreren reflekterer over sin klasseledelse, passer det å velge intervju. Jeg kan da få innsikt i hennes refleksjoner, meninger og opplevelser omkring fenomenet. Mens jeg i observasjonene får kunnskap om hvordan læreren håndterer klasseledelse, kan intervjuet både brukes til å få hennes refleksjoner, samt fungere som supplement, som gjennomføres etter observasjonene.

Intervju har to ytterpunkter. På den ene siden har man ustrukturert intervju hvor informanten får prate fritt og åpent om sine livserfaringer. Spørsmålene er da lite definerte. På den andre siden har man det strukturerte intervjuet som er på grensen til et spørreskjema, hvor spørsmålene er klare og forhåndsdefinerte (Kleven, 2014; Postholm, 2005). Midt i mellom disse ytterpunktene ligger semistrukturert eller halvstrukturert intervju, som er mest vanlig i kvalitativ forskning. Denne typen kjennetegnes av at spørsmål og temaer er tydelig definerte, men dersom informanter sier noe som er tematisk viktig, vil forskeren forfølge dette videre (Postholm, 2005).

Analyse i mikroetnografiske studier

Analyse innebærer å redusere datamengden gjennom å kode materialet for å komme frem til et resultat. Forskeren prøver gjennom koding og kategorisering å finne sammenhenger og identifisere mønster (Thagaard, 2013). Å finne disse mønstrene spiller en avgjørende rolle i tolkningsprosessen (Moen & Karlsdóttir, 2011). Nilssen (2012) poengterer viktigheten av at før

man starter på den formelle analysen, må man lese transkripsjonene mange ganger slik at man blir godt kjent med datamaterialet før man starter med analysen. Forskeren må prøve å trenge gjennom materialet, dvele ved det, og stille analytiske spørsmål til seg selv.

Forskeren kan starte med åpen koding. Ideen kommer fra Glaser Strass, som utviklet «grounded thory». Tanken er at man skal prøve å legge sin egen bagasje og forforståelse til side, og møte materialet med åpent sinn og åpen holdning (Dalen, 2011; Nilsen, 2012). Dette er en induktiv tilnærming hvor man tar utgangspunkt i datamaterialet, og utvikler nye teoretiske ideer (Dalen, 2011; Nilsen, 2012). En deduktiv metode innebærer at man tar utgangspunkt i teorien, og prøver å forklare hva som skjer i datamaterialet (Nilssen, 2012). En abuktiv tilnærming er en blanding av en ren deduktiv og induktiv metode. Denne metoden gir rom for at datamaterialet kan utvikle nye teoretiske ideer, samtidig som at teori og tidligere forskning spiller en viktig rolle (Thagaard, 2013).

Nilssen (2012) poengterer viktigheten av å prøve ut mange forskjellige måter å kategorisere datamaterialet på. Sorteringen bør skje gjennom flere prosesser og omganger. Man kan gjerne tegne modeller, tegninger, figurer og tabeller som verktøy for å finne sammenhengene. Forskeren må gå frem og tilbake, sideveier og omveier, og være åpen for at det finnes mange muligheter i materialet. Man kan gjerne diskutere materialet sitt med noen fra andre fagmiljøer for å få andre perspektiver (Nilssen, 2012). I praksis kan analysen deles opp i en deskriptiv og en tolkende fase. Først har man en deskriptiv eller beskrivende fase. Da bruker forskeren et beskrivende språk, og finner ut hva datamaterialet handler om, hva deltakerne sier og gjør og hvordan det skjer. I den neste fasen har man en tolkende fase hvor man går dypere enn det som er direkte uttalt. Forskeren prøver da å redegjøre for betydningen av hendelsene, hvorfor hendelsene skjer, og hva det kan være uttrykk for (Thagaard, 2013). Nilssen (2012) poengterer at det i tolkningsprosessen skal være en konstant dialog og interaksjon mellom forskeren, datamaterialet og teorien (Nilssen, 2012). Det er viktig at det er en kontinuerlig prosess med refleksjon og tolkning over det innsamlede materialet, og hvor man trekker inn tidligere forskning og teori (Postholm, 2005).

Egen forskningsprosess

Subjektivitet og selektivitet

Jeg som forsker er det viktigste instrumentet i min studie fordi det er jeg som samler inn datamaterialet, velger fremgangsmåtene, foretar analyse- og tolkningene (Moen & Karlsdøttir, 2011; Postholm, 2005; Thagaard, 2013). I hele denne prosessen ser jeg noe fordi jeg har på meg

noen briller. Den måten jeg persiperer på er avhengig av mine erfaringer og opplevelser. Når jeg møter informanten, har jeg med meg forestillinger, tankesett og forforståelse om fenomenet fra før. Jeg som forsker vil alltid være farget av min forforståelse og faglige bakgrunn (Thagaard, 2013). Dette innebærer at mine intellektuelle, følelsesmessige og fysiske ressurser blir svært viktige. Min utdanning og yrkeskarriere vil derfor være en del av prosessen. Den skulte bagasje som holdninger, verdier og forskningsfilosofi vil prege måten jeg tolker på (Thagaard, 2013; Moen & Karlsdóttir, 2011). Jeg har et teoretisk rammeverk som er linsa jeg ser verden gjennom. Det teoretiske rammeverket bestemmer hva som pirrer nysgjerrigheten, hvilke spørsmål jeg stiller og hvilken retning studien min tar. Jeg vil stille ulike spørsmål avhengig av mitt teoretiske fundament. Teorigrunnlaget mitt bestemmer altså hvordan jeg går inn og studerer læreren (Moen & Karlsdóttir, 2011).

Tidlig da jeg tok etterutdanning i spesialpedagogikk ble vi presentert for systemtiltak og individrettede tiltak for elevens læring og utvikling. Det var stort fokus på hva læreren kunne gjøre som leder for skape mest mulig kvalitet i skolen. Jeg fikk med en gang gjennom utdanningen øynene opp for hvor viktig systemtiltak gjennom god klasseledelse var. Dette ble bare mer og mer forsterket etter hvert som jeg begynte å jobbe som lærer etter endt videreutdanning. Jeg har jobbet som lærer i ulike klasser. Gjennom mine erfaringene observerte jeg hvor forskjellige mine kollegas klasseledelse egentlig var. Jeg så at noen lærere mestret å skape et positivt læringsmiljø. Jeg oppdaget at de gjorde små grep som førte til at klassen fungerte. Jeg erfarte også det motsatte. Det var tydelig at læreren hadde mye «makt» i forhold til å legge til rette for gode vilkår for læring og utvikling til elevene. Gjennom disse erfaringene ble temaet klasseledelse viktig for meg. På grunn av at jeg har opplevd og sett på nært hold hva jeg synes er god og dårlig ledelse, og på bakgrunn av at jeg har reflektert og lest mye omkring dette temaet de siste årene, ble det helt tydelig at jeg måtte skrive om fenomenet klasseledelse.

Valg av forskningsdeltaker

Utvalget man velger må være tilstrekkelig for å gi et helhetlig bilde av fenomenet man studerer. Det må også være tilstrekkelig for å kunne svare på problemstillingen (Postholm, 2005). Siden mitt forskningsspørsmål handlet om klasseledelse, måtte jeg finne en lærer som hadde kunnskap om temaet, og var villig til å bli med. Først tenkte jeg å velge en lærer i den ordinære grunnskolen. Jeg prøvde å følge Thagaard (2013) råd om å gå bredt ut, og oppsøke flere forskjellige steder før jeg bestemte meg for den endelige forskningsdeltakeren. Allerede i oktober- 2015 kontaktet derfor to forskjellige lærere på to ulike skoler, som jeg studerte på lærerhøgskolen sammen med for 16 år siden. Jeg hadde hørt at disse to var dyktige i å håndtere

klasseledelse. Jeg var da aktiv, ivrig og engasjert, og prøvde å selge meg inn ved å si at det hadde vært flott om de ble med for å utvikle mer kunnskap om temaet. Begge svarte ja umiddelbart. Jeg bestemte meg for den ene av dem, og fikk godkjenning både fra rektor og elevenes foreldre og foresatte i desember-2015. Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste ble også kontaktet på dette tidspunktet. Parallelt med denne prosessen fikk jeg jobb ved skolen som jeg i denne studien kaller Løkka. Dette er en spesialskole med 6 forskjellige grupper med 10 elever i hver gruppe. Jeg begynte i denne jobben 4. januar-2016. Å arbeide på denne skolen syntes jeg var veldig spennende. Vi er tre lærere i denne gruppen. Anne er kontaktlærer for hele gruppa. Jeg observerte tidlig at hun virket hardtarbeidende og tok klasselederrollen alvorlig. Samtidig virket hun oppriktig interessert i å dele sine meninger og opplevelser om hvordan hun håndterer elevene som klasseleder. Derfor spurte jeg Anne om hun ville bli med i forskningsprosjektet mitt. Da hun svarte ja, begynte jeg prosessen på nytt med å få samtykke fra de ulike partene. Jeg sendte da informasjonsskriv til rektoren (Vedlegg nr. 2). Hun syntes studien min virket spennende, og godkjente vilkårene for den med en gang. Deretter sendte jeg ut samtykkeskjema til foreldrene, som godkjente studien min (Vedlegg nr. 3). Samtidig skrev Anne under samtykkeskjemaet (Vedlegg nr. 4). Da alt var klart, ga jeg beskjed til de to andre deltakerne som hadde sagt seg villig til å delta om endringene i planene mine.

Datainnsamlingen

Jeg samlet inn store deler av datamaterialet gjennom deltakende observasjon. Siden jeg selv var på jobb mens jeg observerte, fungerte jeg som tolærer. Noen ganger fikk jeg muligheten til å sitte på sidelinjen for å kunne skaffe meg mest mulig oversikt over læreren og elevene, hvor jeg kunne notere. Andre ganger var jeg delaktig i aktiviteten som elevene gjorde, og hjalp elevene. Da jeg begynte å arbeide i gruppe E 4. januar var jeg bevisst på å prøve å få en god relasjon til elevene. Jeg ble fort kjent med elevene, og jeg følte at de ble trygge på meg. Dette ga meg en god fordel. Elevene opplevde ikke at det kom en utenforstående for å observere dem. Jeg kunne registrere hva som foregikk, og det virket ikke som elevene ble påvirket av min oppgave siden jeg selv var lærer der. Da jeg bestemte meg for at det var i denne gruppa jeg ønsket å observere i forhold til mi masteroppgave, fortalte jeg dette til elevene. Som Nilssen (2012) og Postholm (2005) sier er det svært viktig at alle deltakerne er trygge på hvilken rolle og hva min hensikt er. Da jeg informerte elevene om at jeg ønsket å studere hva læreren gjorde i klassen, sa jeg at elevene måtte gjerne komme til meg med spørsmål. På denne måten ble alle parter trygget på hva min intensjon var, og situasjonen ble ikke så farlig for elevene (Nilssen, 2012; Postholm, 2005).

Jeg observerte Anne hver dag i 8 uker. Jeg skrev kontinuerlig notater underveis. Først skrev jeg ned deskriptive notater hvor jeg beskrev alt jeg så. Etterpå noterte jeg mine egne tolkninger og tanker i tråd med Thagaard (2013) og Postholm (2005) sine anbefalinger. Dato og tidspunkt ble også dokumentert. Når jeg observerte skrev jeg systematisk logg i tråd med Nilssen (2012) anbefalinger. Jeg hadde mange tanker og refleksjoner som jeg ville få ned på papiret før de ble glemt. Noen ganger skrev jeg ned refleksjonene etter økta. Dersom jeg ikke fikk anledning til det på grunn av inspeksjon eller av andre grunner, måtte jeg gjøre notatene etter skoledagen var ferdig. Forskningsdeltakerne fikk fiktive navn med en gang jeg tok notater. Etterhvert laget jeg en tabell hvor jeg skilte mellom aktivitet, tanker og eventuell teori som verktøy for å finne sammenhengene (Vedlegg nr. 5). Observasjonsnotatene ble på 5 sider. Jeg hadde også en loggbok hvor jeg skrev ned tanker, refleksjoner, spørsmål etter observasjonene og samtalene mellom læreren og meg. Loggboka ble på 3 sider.

Etter at jeg hadde gjennomført 8 uker med observasjoner, foretok jeg et intervju med læreren. Jeg valgte å gjennomføre semistrukturert intervju (Vedlegg nr. 6) fordi det var viktig at temaene og spørsmålene var tydelig definerte omkring emnet klasseledelse, og forhold ved det jeg hadde observert. Jeg var bevisst på at jeg ønsket å gjennomføre intervjuet etter observasjonene av ulike årsaker. Jeg fikk et godt grunnlag for å stille viktige spørsmål fordi jeg kjente både informanten og feltet godt. Som Postholm (2005) bemerker, skal den kvalitative forskeren prøve å få forståelse for kompleksiteten i det han studerer. Siden jeg gjennomførte observasjonene i forkant fikk jeg god tid til å tenke over hva jeg ville vite mer om og om forhold jeg hadde observert. I observasjonene kunne jeg studere og oppleve hvordan læreren håndterte sin klasseledelse. Gjennom intervjuet i etterkant fikk jeg utdypet noe av det jeg observert. Jeg fikk også oppklart og stilt spørsmål omkring forhold som ikke var så lett å avdekke under observasjonene. Læreren forklarte sine valg, samtidig som at hennes refleksjoner ga meg dypere forståelse for hvorfor hun handlet som hun gjorde. Jeg fikk også bekreftet det jeg hadde sett. Intervjuet ble tatt opp på lydbånd, og transkribert rett etterpå. Det transkriberte intervjuet ble 12 sider. Jeg anonymiserte materialet under transkripsjonene.

For å sikre at jeg kunne gi et mest mulig troverdig bildet av fenomenet jeg studerte, var jeg bevisst på at jeg ønsket det Postholm (2005), Dalen (2011) og Nilssen (2012) poengterer, nemlig å få «tykke beskrivelser», det vil si fyldig, tette og rike beskrivelser. Jeg tenkte derfor nøye over hvilke spørsmål jeg stilte og måten jeg stilte dem på. Blant annet valgte jeg å stille åpne spørsmål for å få informanten til å prate mest mulig. Spørsmålene var klare og utvetydige for å unngå misforståelser. For å få mest mulig troverdig data, prøvde jeg å ikke stille ledende

spørsmål. Jeg var også bevisst på å bruke hva- og hvordan-spørsmål, samt spørsmål som åpnet for at informanten kunne ha egne oppfatninger (Dalen, 2011; Thagaard, 2013). Jeg hadde også et eget ark ved siden av intervjuguiden med bare oppfølgingsspørsmål, som jeg brukte. For å sikre mest mulig tykke beskrivelser var jeg også bevisst på å bruke «traktprinsippet». Jeg startet rolig med «smalltalk». I og med at jeg kjente læreren, hadde jeg allerede en god relasjon til henne. Likevel var jeg tydelig på å avklare de ytre rammene en gang til, om konfidensialitet, og at hun kunne trekke seg (Dalen, 2011). Midt i intervjuet la jeg de vanskeligste spørsmålene, mens slutten handlet om mer generelle forhold. Jeg prøvde å lytte aktivt og intenst, og vise genuin og oppriktig interesse og positivitet med hele mitt kroppsspråk i tråd med Kvale (1997) og Thagaard (2013) anbefalinger.

Jeg reflektere nøye og lenge over hvilke hjelpemidler jeg ønsket å benytte meg av under observasjonen og intervjuet for å få flest mulig detaljerte og fyldige beskrivelser. Både videoopptak og feltnotater kunne brukes, og det er både fordeler og ulemper knyttet til dem begge. Dersom man benytter seg av feltmetodikk, kan man fange det som skjer i øyeblikket (Thagaard, 2013). Fordelen er at da trenger man ikke andre hjelpemidler enn blokk og papir, og det blir i så liten grad som mulig synlig at man observerer. Det negative er at det å ta feltnotater er en krevende prosess. Å få med seg hva som skjer i en situasjon er noe man blir bedre på etter hvert som man trener på det. I starten vil det derfor være vanskeligere. Jeg som er i nybegynnerfasen kan oppleve at jeg ikke klarer å fange inn hele kompleksiteten i situasjonen. Det er også fordeler og ulemper ved å benytte videokamera. Fordelen vil være at et videoopptak kan man fange kompleksiteten i hendelsene (Thagaard, 2013). Man kan få svært levende bilder. I situasjonen man observerer skjer det ekstremt mye på samme tid. Det er kun videokameraet som vil kunne få med alle de små og nyanserte detaljene. En annen fordel er at man kan spole frem og tilbake. Et negativt aspekt er at en opptaker kan virke forstyrrende på deltakerne, settingen blir fort kunstig, og dette kan påvirke deltakerne til å handle annerledes fordi opptakeren er så synlig (Thagaard, 2013). På bakgrunn av refleksjoner rundt de nevnte fordelene og ulempene falt valget til slutt på bruk av feltmetodikk.

Analyse av innsamlet data

Da jeg møtte Anne den første dagen, fortalte hun meg litt om gruppa, og hva hun mente var viktig for å håndtere klasseledelse på en god måte. Jeg la merke til at den første setningen hun sa var «her gjelder det å være proaktiv». Allerede da fikk jeg et inntrykk av var denne læreren var opptatt av. Jeg hadde da fått en forforståelse om Anne sin klasseledelse, og det er rimelig å tro at dette ble førende da begynte å observere henne. Likevel var jeg fast bestemt på å følge

Nilssen (2012) råd om at når jeg begynte med observasjonene, ville jeg stille med åpent sinn og åpen holdning. Jeg begynte med en gang å notere handlingene i rommet, og jeg skrev ned dialogene jeg og Anne hadde, og refleksjonene som jeg stadig kom opp med. Refleksjonene var antagelser om mønstre jeg så, men jeg begynte også å knytte teoretiske begreper til det jeg så. Analysen var derfor i gang med en gang jeg startet observasjonene. Disse mønstrene fikk jeg bekreftet eller avkreftet da jeg snakket med Anne i intervjuet.

Kleven (2014) peker på at det er en fordel dersom man lar ulike datainnsamlingsmetoder supplere hverandre. I forskning ønsker man at flere kilder sier det samme. Da kan man kryssjekke om utsagnene virkelig stemmer (Kjeldstadli, 1999; Postholm, 2005). Det vil alltid være en viss usikkerhet om læreren har evnen eller viljen til å gi ærlige svar i intervjuet. Siden jeg kombinerte metodene intervju og observasjon, stod jeg sterkere i å finne ut av dette (Kleven, 2014). Da kunne jeg undersøke om det var samsvar mellom det læreren sa og det hun gjorde. Jeg fikk da et mer helhetlig bilde hvor jeg kunne fange opp både opplevelsene, erfaringene og meningene til læreren, samt konteksten rundt. Etnografisk forskning fordrer derfor at man både gjennomfører intervju og observasjon (Postholm, 2005; Kleven, 2014).

Etter at jeg hadde gjennomført intervjuet med Anne, hørte jeg igjennom lydopptaket flere ganger for å forsikre meg om at jeg gjenga det som ble sagt helt korrekt. Det ble transkribert umiddelbart etter intervjuet. Ingenting var utydelig eller måtte utelates. Jeg prøvde å følge Thagaard (2013) sitt råd om å lese igjennom materiale mange ganger. Jeg forsøkte å tvinge igjennom det og dvele ved det. Dette var en aktiv prosess hvor jeg forsøkte å «bryte ned» datamateriale for å prøve å finne mønstre som gikk igjen. Jeg begynte å sette koder på uttalelsene til Anne. Så samlet jeg sammen kodene som naturlig hørte sammen til en kategori. Først la jeg merke til at Anne var opptatt av å være forutsigbar. Det kom til uttrykk gjennom alle de forskjellige rutine og reglene jeg observerte at Anne hadde. Jeg kom fram til kodene «rutiner», «tydelighet», «forventninger», som jeg samlet sammen til kategorien «fokus på forutsigbarhet». Anne virket hele tiden interessert i å se og imøtekomme den enkelte elev. Dette syntes jeg gjennomsyret hele måten hun ledet klassen på. Det var eleven som var i sentrum, og Anne gjorde mye for å ta hensyn til eleven. Jeg kom fram til kodene «anerkjennende», «ser eleven» og «tid på eleven». Disse kodene samlet jeg sammen til kategorien «fokus på samspill med elevene». Så begynte jeg med den teoretiske analyseringen av empiri og intervjuet. Da jeg var ferdig, hadde jeg en følelse av at noe manglet. Jeg syntes ikke jeg hadde fått formidlet Anne sin måte å håndtere sin klasseledelse godt nok på. Jeg satt igjen med mange sider notater, replikker og refleksjoner, som jeg ikke hadde fått plassert i noen passende kategori enda. Jeg

ga oppgaven min en liten pause på noen dager. Etter en pause fortsatte jeg å grave enda dypere i tråd med Nilssen (2012) anbefalinger. Jeg fant ut at jeg hadde mange koder som handlet om skrevne og uskrevne regler, samt Mortens poengsystem. Jeg bestemte meg for at den tredje kategorien måtte bli «fokus på regler». De endelige kategoriene ble «*fokus på forutsigbarhet*», «*fokus på regler*» og «*fokus på samspill med elevene*».

I henhold til Postholm (2004) ville jeg at det skulle bli en konstant dialog og interaksjon mellom meg som forsker, datamaterialet og teorien. Det ble en kontinuerlig prosess med refleksjon og tolkning over det innsamlede dataene, og hvor jeg gikk til teorien og til tidligere forskning. Jeg vekslet mellom induksjon og deduksjon i min forskningsprosess. Den var induktiv fordi jeg forsøkte å legge forforståelsen til side, stille med åpne øyne og la materiale tale for seg, når jeg observerte Anne. Jeg jobbet også deduktivt fordi teorien jeg leste om underveis eller hadde kunnskap om, hjalp meg til å utvikle den forståelsen jeg fikk av Anne sin måte å håndtere klasseledelse. Teorien jeg leste bestemte også hvilke retning spørsmålene gikk når jeg begynte å se etter mønster.

Etiske vurderinger i mikroetnografiske studier

En forutsetning for å sikre god kvalitet er at man følger de forskningsetiske prinsippene (NESH). Det er mange etiske spørsmål som dukker opp innenfor mikroetnografiske studier. Alle de involverte må informeres grundig om studiens bakgrunn, hensikt og innhold (Thagaard, 2013; Postholm, 2005). Norsk Samfunnsvitenskapelig datatjeneste ble kontaktet rett etter at læreren og rektoren hadde sagt ja (Vedlegg 1). Jeg var bevisst på å gi både rektor, lærer og foreldrene informasjon om studien før de godkjente vilkårene. Informasjon og forespørsel ble sendt til rektor. Jeg fikk godkjenning umiddelbart (Vedlegg 2). Så fikk jeg skriftlig samtykke fra foreldrene og foresatte (Vedlegg 3). Samtidig skrev læreren under på informert og fritt samtykkeskjema (Vedlegg 4). Jeg informerte henne om konfidensialitet, og at hun når som helst kunne trekke seg uten å oppgi grunn (NESH, 2006). Jeg var bevisst på at jeg prøvde å hele tiden skape en god relasjon til læreren, og informere henne så godt som mulig under hele prosessen for å trygge og berolige informantene, slik at ikke hun skulle ta noe skade eller få mange ekstra belastninger ved å delta i studien (Dalen, 2011; Thagaard, 2013).

Studiens kvalitet

For å sikre god kvalitet er det ifølge Postholm (2005) en stor fordel å oppholde seg i feltet selv. Det har jeg gjort, og det hever studiens kvalitet. Observasjon har gitt meg mulighet til å sikre meg førstehånds erfaringer, som er spesielt verdifulle (Fangen, 2010). Lange feltopphold er det beste. Jeg oppholdt meg hver eneste dag sammen med Anne og klassen i 8 uker. Jeg var selv

være vitne til hva hun sa og gjorde. Jeg registrerte hvilke metoder og virkemidler hun brukte på nært hold. Jeg kunne få med alt som skjedde så detaljert som mulig, slik at jeg kunne sikre meg et helhetlig bilde av fenomenet jeg studerte. Opplevelsen som en lærer har kan ifølge Moen & Karlsdøttir (2011) og Thagaard (2013) bare forstås ut i fra konteksten den befinner seg i. Gjennom observasjon var det mulig å få tak på studiens kontekst. På denne måten kunne jeg sikre at jeg fikk det Postholm, (2005), Nilssen (2012) og Dalen (2011) er svært opptatt av, nemlig å få så «tykke beskrivelser» som overhode mulig slik at jeg kunne beskrive fenomenet jeg studerte mest mulig sannferdig. Jeg tror jeg har fått avdekket informasjon om min informant gjennom observasjonen, som jeg ikke hadde fått bare gjennom intervju.

I forskning ønsker man at flere kilder sier det samme. Da kan man kryssjekke om utsagnene virkelig stemmer (Kjeldstadli, 1999; Postholm, 2005). Det vil alltid være en viss usikkerhet til om lærerne har evnen og viljen til å gi ærlige svar dersom jeg bare hadde fortatt intervju. Ved at jeg kombinerte metodene intervju og observasjon, stod jeg sterkere i å finne ut av dette (Kleven, 2014). Jeg brukte dermed triangulering for å sikre kvalitet i studien. Jeg kunne undersøke om det var samsvar mellom det læreren gjorde og det hun sa. Jeg fikk da utdypet det jeg observerte, og oppklart og stilt spørsmål omkring hennes klasseledelse. Jeg fikk både bekreftet det jeg hadde sett samtidig som at jeg fikk en dypere forståelse for bakgrunnen for at hun handlet som hun gjorde.

For å bidra til økt kvalitet er det viktig at studien er gjort på en pålitelig måte. Pålitelighet er knyttet til om studien er transparent ved at alle valg begrunnes og gjøres kjent for leseren. Det er også viktig at man har med relevante vedlegg (Postholm, 2005). Jeg har prøvd å innfri kriteriet for pålitelighet ved å redegjøre for, og begrunne alle valg i alle faser, slik at det er mulig for andre å etterfølge forskningsprosessen fra begynnelsen til slutt. Jeg har gjort rede for analyseprosessen, kategoriene og hvordan de er kommet frem. Jeg har redegjort for valg av informant, og hvilket forhold jeg har til henne. Jeg har også med et eget kapittel hvor jeg forteller om studiens kontekst for at leseren kan danne seg et bedre bilde av hvor og av hvem datamaterialet handler om.

At jeg foretok member- checking i tråd med Postholm (2005), Nilssen (2012) og Dalen (2011), styrker kvaliteten på min studie. Member- checking innebærer at informanten leser igjennom beskrivelsene og tolkningene av hun eller ham for å få svar på om informanten kjenner seg igjen i uttalelsene. Etter at jeg var ferdig med analyseringen og de valgte kategoriene, sendte jeg hele oppgaven til Anne. Hun uttrykte at hun var enig i mine tolkninger og konklusjoner av hennes måte å håndtere klasseledelse på.

Et sentralt trekk for å sikre god kvalitet er at forskeren oppholder seg i feltet helt til dataene som samles inn ikke tilfører forskningen noe nytt (Thagaard, 2013; Postholm, 2005). Jeg merket at på slutten av observasjonsperioden gikk de samme mønstrene igjen. Jeg fikk bekreftet mine antakelser om Annes klasseledelse, og det kom mindre ny informasjon om hennes handlingsmønstre mot slutten av observasjonstiden. Etter 8 uker følte jeg at jeg hadde opphold meg lenge nok til at jeg hadde et stort og fyldig datamateriale. Jeg opplevde det Fangen (2010) kaller et metningspunkt. Siden jeg jobber med Anne nå etter at observasjonsperioden er slutt, har jeg kunnet sjekke om jeg følte informasjonen jeg noterte om henne, stemte i etterkant.

KAPITTEL 4

Studiens kontekst

Jeg ønsket med min studie å få større innsikt og kunnskap om en lærers håndtering av klasseledelse. For å kunne få svar på forskningsspørsmålet mitt, valgte jeg klasserommet som arena for å innhente datamaterialet fordi det er her lærerens klasseledelse kommer til uttrykk. I

I kapittel 2 poengterte jeg at i mikroetnografiske studier hvor man prøver å få forståelse for lærerens handlinger og refleksjoner, må disse handlingene alltid sees i sammenheng med konteksten den utføres i (Postholm, 2005). Da blir det lettere å forstå lærerens handlinger. På bakgrunn av dette ønsker jeg i dette kapitlet å redegjøre for studiens kontekst, altså Løkka skole, E-gruppa, og læreren Anne.

Løkka skole

Løkka skole er en todelt skole som ligger i utkanten av en middels stor, norsk by. Den er en 1.-7. skole med ca 400 elever. I tillegg har skolen 6 spesialgrupper med ca 10 elever i hver gruppe fra 1.- 10. trinn. Det er her jeg jobber, og har foretatt mine observasjoner. Gruppene er aldersblandet, men delvis delt slik at elever fra barnetrinnet og ungdomstrinnet går i egne grupper. Elevene i disse gruppene har store og sammensatte hjelpebehov. Gruppene er organisert slik at gruppe A har størst behov for tilrettelagt undervisning, mens gruppe F er mest selvstendig. Skolen har lang og bred erfaring med å tilby elevene et godt opplæringstilbud.

Skolens visjon er at et godt læringsmiljø er viktig for elevenes læring, og læring skal skje i fellesskap. Spesialgruppene på Løkka skole får et helhetlig opplæringstilbud med utgangspunkt i tilpasset opplæring og spesialundervisning gjennom faglig, sosial og kulturell inkludering. Skolen legger vekt på at eleven skal delta i et inkluderende skolemiljø. Elevene som kommer til Løkka skole har ofte ikke hatt gode opplevelser i et gruppefellesskap på sin nærskole. Derfor er målet at når eleven kommer til Løkka skole, skal han eller hun oppleve å være i et fellesskap der eleven føler tilhørighet. Målet er å skape gode relasjoner og vennskap i klassen, og gi elevene sosial kompetanse som de kan bruke i skole og fritid. Aktivitet og deltakelse vektlegges, både i et individ- og i et samfunnsperspektiv. Alle elever tilhører en bestemt gruppe, men elevene kan deles i nye grupper i løpet av uka, alt etter hvilke tilbud de skal delta i. Alle elevene har hver sin kontaktlærer. I tillegg er det en lærer som har kontaktlæreransvaret for hele gruppen. Det varierer hvor mange ansatte som er knyttet til hver gruppe. Det er cirka to lærere og minst to assistenter til stedet i gruppa hele tiden. Skolen har både musikkterapeuter,

logopeder, helsesportpedagoger, ergoterapeuter og vernepleiere som brukes i gruppa etter behov.

Løkka skole er med i skoleutviklingsprogrammet RESPEKT.¹ Det har som mål å fremme prososial atferd ved å øke kvaliteten på det sosiale læringsmiljøet i klassen og på skolen, og redusere problematferd. Noen av planleggings-dagene har blitt brukt til at lærerne har tilegnet seg ny kunnskap på dette området og til å finne ut hvordan de skal sette dette ut i praksis.

Skolen har fokus på at lærerne skal utvikle sin pedagogiske praksis. Det siste året har temaet klasseledelse vært på dagsordenen. Det har særlig blitt drevet med utviklingsarbeid i forhold til lærer- elevrelasjonen. Hver uke har lærerne fellestid. 9 av ukene har det vært fokusert på teori og refleksjon knyttet til lærer- elevrelasjonen. Planleggingsdagene har også blitt brukt til dette. En av planleggingsdagene har også jeg fått være med på. Vi hadde blant annet besøk av en veileder i Marte Meo². Veilederen viste videoklipp av en lærers klasseledelse. Videoklippen ble analysert i detalj av oss ansatte. Ellers brukes mye av fellestiden på at lærerne fra de ulike spesialgruppene presenterer beste praksis for hverandre. Ansatte deler både det som fungerer av materialet og verktøy, og det er rom for å si hva man ikke lykkes med. Etter den relativt korte stunden jeg har vært på Løkka skole, har jeg et inntrykk av at det er en delekultur ved skolen.

E- gruppa, 11- 15 år

Gruppe E på Løkka skole har 10 elever. 4 av disse elevene er to skoledager i uka på nærskolen sin, mens resten av elevene går på Løkka skole hver dag. E-gruppa preges av forskjellighet og mangfold. Alle elevene har kognitive funksjonsnedsettelse med innlæringsvansker. I tillegg har 9 av 10 sosiale- og emosjonelle vansker. En av elevene i gruppe E har også fysiske funksjonsnedsettelse. Alle elevene i klassen har behov for et tilrettelagt læringsmiljø. Likevel prøver man å undervise mest mulig i samlet gruppe, og minst mulig en- til en. Gruppa består av 3 jenter og 7 gutter. Skolen har en egen avdeling for spesialgruppene. Gruppe E har sin undervisning i et vanlig klasserom med smartboard og tre PC'er. Elevene sitter sammen to og

¹ RESPEKT er et skoleutviklingsprogram som opprinnelig ble utviklet av Senter for atferdsforskning (SAF). RESPEKT er et omfattende program som er rettet mot tiltak på systemnivå i stedet for på elevnivå. Programmet involverer elever, foreldre og hele skolepersonalet med mål om å øke kvaliteten på skolen på individnivå, klassenivå, samt skolenivå. Målet er å redusere omfanget av atferdsproblemer som disiplinproblemer, konsentrasjonsvansker, mobbing, skulk og vold (Mørch, 2010).

² Marte Meo er en veiledningsmetode, som er laget av nederlandsk Maria Aarts. Metoden blir primært brukt til å utvikle relasjonen mellom lærer og elev. Læreren selv definerer hva han ønsker å bli bedre på i samspillet mellom eleven eller elevene. Fordelen med Marte Meo er at det brukes videoopptak av den relevante situasjonen. Man lager da stillbilder, som blir grundig analysert skritt for skritt i samarbeid mellom veileder og læreren (Marte Meo foreningen, 2016).

to. Det er to elever som sitter alene ved vinduet. Ved siden av klasserommet er det et stort og et lite grupperom. Opplæringstilbudet til elevene i gruppe E avviker fra det ordinære opplæringstilbudet i samtlige fag. Elevene har en fast timeplan hver uke med ungdomsgruppe, språkgruppe, jente- og guttegruppe, friluftsliv, svømming, kroppsøving, kunst og håndverk, samt mat og helse (vedlegg 7). Gruppen har faste, daglige samlinger med undervisning som ivaretar både felles faglige utfordringer og det sosiale fellesskapet. Trine, som vi møter i denne studien startet ved Løkka skole høsten 2015. Trine er ei aktiv jente, nysgjerrig og interessert i å lære. Hun kan også være sta og rigid. Trine har diagnosen F90.9 Hyperkinetisk forstyrrelse (ADHD). Hun har også diagnosen F83 Blandet utviklingsforstyrrelse i spesifikke ferdigheter. Diagnosen berører spesielt innlæring, språk og motorikk. Hun ligger på 2.-3.klassestadiet i fagene matematikk og norsk. Hun kan utfordre de voksne ved for eksempel å spørre: «Hva er vitsen med morgensamling?» *Morten*, som er 15 år, og har gått på Løkka skole i 3 år. Han har diagnosen F90.0 Hyperkinetisk forstyrrelse (ADHD). Morten utfordrer de voksne hele tiden. Han kan gjerne tilnærme seg medelevene gjennom å skape konflikter. Han har en spesialpedagog eller assistent ved sin side i samtlige friminutt. Dette er for å forhindre at han kommer opp i problemer. Morten synes ikke å være motivert for å jobbe så mye med fagene. Derfor har Morten mange praktiske fag. Han har også praktiske arbeidsoppgaver som å hjelpe vaktmesteren. Morten kan jobbe med teoretiske fag i korte økter med belønning i etterkant. Belønningen er som oftest datatid på eget rom hvor han kan være alene. Morten går på medisinen Ritalin. Han har i den siste tiden økt medisindosen.

Læreren

Anne er 35 år gammel, og kontaktlærer for hele gruppe E. Hun har jobbet på Løkka skole siden hun ble ferdigutdannet allmennlærer for 9 år siden. Først jobbet hun et år som tilkallingsvikar både i den ordinære skolen og i spesialgruppene. Deretter fikk hun ulike vikariat i de neste fem årene før hun fikk fast jobb for tre år siden. Hun har vært kontaktlærer i de tre siste årene. Anne kjenner bydelen som skolen ligger i godt. Hun bor ikke så langt unna skolen. Anne er en av tre lærere i gruppe E. Det er hun som er kontaktlæreren, og som derfor har det overordnede ansvaret for gruppa. Anne forteller i en uformell samtale at hun forstod fort at hun ønsket å jobbe som spesialpedagog i spesialklassene. Hun sier:

Jeg kunne ikke tenke meg å være lærer eller kontaktlærer i klassene. Jeg hadde nok ikke vært lærer hvis jeg skulle hatt klasser. I spesialgruppene kan jeg komme nærmere elevene. Jeg får tettere kontakt med den enkelte. Og jeg liker å fokusere på både hverdagsferdigheter og sosiale ferdigheter. Gjennom å være lærer i gruppene er det mye fokus på både omsorgsbiten og på det faglige. Jeg liker den blandingen her

godt. Det er selvfølgelig fokus på omsorg i skolen også, men kanskje enda mer i spesialgruppene (logg, 0804, s. 3).

Anne forteller altså at hun forstod fort at hun ønsket å jobbe i gruppene. Hun antyder her hva som er spesielt viktig for spesialgruppene; det er å lære elevene sosiale ferdigheter, og at disse elevene trenger mye omsorg, kanskje mer omsorg enn elever i den normale skolen. Ytringa viser oss også at dette er områder Anne liker å vektlegge i sitt arbeid.

At Anne prioriterer at elevene skal lære sosiale ferdigheter kommer til syne gjennom at gruppa har ulike spilleøkter med andre grupper. I disse øktene spiller elevene ulike brettspill sammen. Dette har skjedd tre ganger i løpet av observasjonsperioden min (Obs. 2002 s. 2, 2702, s. 2, 0303, s. 4). Om spilletimene sier Anne: «Det er viktig for å fremme det sosiale læringsmiljøet. Vi prøver å legge til rette undervisningstimer sammen med andre grupper noen ganger» (Int.1902 s. 7).

Da jeg begynte i gruppe E i starten av januar, begynte gruppa med tre vennskapsuker. Fokuset var på hvordan man kan være en god venn. Målet var at elevene skulle lære å gi og få ros, smile, si takk, dele, samarbeide og kontrollere sinne. Blant annet laget hver enkelt elev et positiv-skilt med bildet av eleven i midten. Rundt bildet skrev de andre elevene fine ting om personen (Obs. 2901, s. 4). Anne sier: «Det er viktig å ha slike vennskapsuker i forhold til visjonen om at elevene skal lære i fellesskap. Og det med mobbing i skolen, hvis man fokuserer på det blir det mindre mobbing» (Int. 1902, s.2).

Det kan virke som at Anne er opptatt av at elevene skal trives og ha det godt på skolen. Hun legger til rette for positive samspillsituasjoner der målet er at eleven skal trene på sosiale ferdigheter. Hun ønsker å fokusere på hvordan man skal være en god venn, og på mobbing, for å redusere omfanget av det.

Da jeg møtte Anne på min første arbeidsdag, begynte hun med en gang å fortelle med engasjement og iver hva hun mente var viktig for å håndtere klasseledelse på en hensiktsmessig måte. Hun sa: «Her gjelder det å være proaktiv» (logg, 0401). Av denne ytringa ser vi at Anne selv drar inn det teoretiske begrepet, *proaktiv*, allerede under mitt første møte med henne. Replikken kan fortelle hvordan Anne tilnærmer seg det komplekse livet i klasserommet. Ytringa forteller også at hun virker bevisst på hva hvordan hun selv ønsker å håndtere sin klasseledelse. Under intervjuet tar hun opp igjen dette teoretiske begrepet når hun sier:

Noen elever er ganske utfordrende. Det er en del elever med atferd. Jeg tenker at det gjelder å være proaktiv. Hvis vi er i forkant, vet vi ofte hva vi kan svare når de sier ting, og da har vi løsningsforslag

hvis det og det skjer. Jeg tenker alltid hva jeg skal gjøre hvis han gjør sånn... Det er avgjørende. Jeg planlegger alltid. Mye av hverdagen... vi må være proaktiv, i forkant, og så må vi ta de plutselige endringene når de skjer, for de skjer (Int. 1902, s. 7).

Anne reflekterer over det teoretiske begrepet som kan kaste lys over hennes praksis. For Anne er det nødvendig å være proaktiv, i forkant av situasjoner, som kan skape uro, slik at hun kan forebygge negativ utvikling. Anne ønsker derfor å planlegge nøye. Hun trekker frem at hennes elevgruppe har utfordrende atferd. Det kan da synes som at hun mener det er ekstra viktig å være i forkant, og planlegge nøye ettersom elevene hun har er utfordrende.

KAPITTEL 5

Resultat

Fokus på å være forutsigbarhet

I analysen av datamaterialet fant jeg at Anne synes å legge vekt på forutsigbarhet og rutiner. Dette kommer til syne i observasjonsnotatene, intervjuene med henne og i mine loggnotater. Under vil jeg presentere empiri som illustrerer dette mønsteret i Annes klasseledelse. Empirien blir fortløpende analysert i lys av relevant teori. Kategorien avsluttes med en diskusjon.

Empiri og analyse

Forutsigbarheten kommer til syne gjennom skoledagens oppstart og avslutning. Hver morgen står Anne fremfor klassen og venter til alle står bak stolen sin. Så hilser hun elevene velkommen. Deretter går hun rundt og håndhilser på hver enkelt elev. Hun sier da navnet på eleven. Eleven skal da si «god morgen, Anne» tilbake mens de ser henne i øynene. Når skoledagen er ferdig, står alle elevene bak stolen sin, og venter til det er helt rolig. Hvis Anne har tid, spør hun hva elevene synes har vært kjekkest med dagen. Til slutt tar alle elevene hånda ut i lufta. Så sier de i kor «tak for i dag», som en hilsebevegelse før Anne sier navnet til hver elev som kan gå ut (Obs. 2002, s. 1). Når Anne reflekterer over starten og avslutningen av dagen, sier hun:

Dette er noe hele skolen begynte med på respektprogrammet. Da var det starten og avslutningen som var i fokus. De skal stå bak stolen og hilse for å se hver enkelt, også de som ikke gjør så mye ut av seg. Elevene har behov for noen faste rutiner (Int. 1902, s. 5).

Dette kan tolkes ved at Anne er opptatt av at elevene skal ha det forutsigbart. Hun bruker her forutsigbarhet som strategi for å skape ro. Anne starter hver morgen likt. På spørsmål om hva som kunne skjedd hvis hun ikke hadde tatt hilserunden, sier Anne:

Det er en del elever med atferd. Derfor er det en god rutine, at sånn starter vi. Da vet dem at skoledagen har startet. Det er en fordel med det faste. Det å se elevene i øynene, å se hver enkelt er veldig viktig. Det er viktig å ta seg den tiden til elevene (Int. 1902 s. 5).

Forutsigbarhet er viktig for alle elevene, men spesielt viktig for Annes elever fordi de har utfordrende atferd. Det kan synes som at Anne er opptatt av at overgangen fra fritid og skole skal være tydelig og forutsigbar. Det skal ikke være noe tvil om når elevene går fra å være fritidsbarn til skolebarn. Ogden (2002a) mener at dersom klassen har handlingsmønster som stadig går igjen og som innarbeides, vil man spare tid og hindre unødig uro. Det kan se ut som at Anne har oppnådd dette målet med å ha en så tydelig oppstart. Hennes strategi ved å være så forutsigbar kan innebære at hun forebygger uro og forsinkelser.

Forutsigbarheten kommer også til syne gjennom ulike rutiner klassen har i løpet av skoledagen. Skoledagen for gruppe E er nemlig innrammet av mange forskjellige rutiner. Klassen har rutiner i forhold til spisepausen. Da rydder de pulten, vasker hendene, finner frem maten, sitter stille på plassen sin, ser på læreren, og venter på signal for å spise. Ved avslutning av en aktivitet pakker alle elevene pennalet sitt, setter ark i permer, bøker på plass, går på plassen sin, og sjekker gulvet rundt plassen sin, før de ser på læreren hva de skal gjøre. I lyttesituasjoner der det er læreren som snakker, er rutinen at elevene skal se på læreren, og lytte til det som blir sagt. Eleven skal rekke opp hånda når han eller hun vil si noe, og det er bare en elev som skal prate av gangen. Ved individuelt arbeid er rutinen av elevene skal sitte på plassen sin og jobbe. Eleven skal finne fram det nødvendige utstyret han eller hun trenger. Eleven skal rekke opp hånda når han eller hun vil si noe eller trenger hjelp. Rutinen er at eleven bruker hviskestemme hvis det er ønskelig å prate med naboen. (Obs. 1801, s. 5). Anne sier følgende om de innarbeidede rutinene:

Læringsmiljøet skal være godt. Elevene påvirker hverandre så veldig, så vi må stoppe ting ganske tidlig for at det ikke skal få utvikle seg fordi de får med hverandre. Faste rutiner hjelper elever med atferdsproblemer, spesielt de med konsentrasjonsvansker, det hjelper dem å holde fokus, og mestre mere. Vi slutter dagen med å hilse for å hjelpe elevene til å vite at skoledagen er ferdig. Det er ikke noe å lure på. Det er en god rutine. Usikkerhet skaper atferd. De rutinene er viktig (Int. 1902, s. 4).

Det kan virke som Anne vil fortelle meg at de faste rutinene skaper forutsigbarhet som gjør at terskelen for uønsket atferd blir høyere. Bergkastet (2009) hevder at faste rutiner er en sentral faktor som bidrar til å utvikle et positivt læringsmiljø. Anne er selv inn på at med den elevgruppen hun har nå må hun ta i bruk enkelte strategier for at læringsmiljøet skal blir tilstrekkelig godt. Hun handler her etter Bergkastet (2009) prinsipp om at forutsigbarheten som rutiner gir er en strategi for å skape ro og god atferd i klassen.

Hver fredag er gruppe E med i samlingsstund sammen med resten av skolen. Samlingsstunda er i musikk salen, som ligger i motsatt fløy av klasserommet til gruppe E. Dette betyr at elevene må bevege seg et stykke for å komme fram. Gruppen stiller seg opp på ei rekke. Elevene har faste plasser i rekka. På signal fra Anne går elevene fint bak læreren. Det er ikke noe knuffing eller støy. Elevene synes å vite hva de skal gjøre (Obs. 1501, s. 5). Når Anne reflekterer over forflytningen, sier hun:

Vi gjorde ikke det for tre år siden. Men nå har vi en helt annen elevgruppe. Når dem vi har nå gikk fra a til b ble det konflikt uansett. Det var om å gjøre å være først i rekka, og det var springing, dem klarte ikke å.. så det er for å si at sånn er det... den skal gå først.. det er for å hjelpe dem at her er det sånn, og så at vi gjør det hver gang. Hvis ikke blir det den kjempinga, kranglinga og konflikta, så det er mye mindre

konflikta... målet er at de skal gå sammen... uten at vi trenger rekka, men når elevene er der at de ikke mestrer det, så må vi ha den rekka. Sånn som elevene her er, må vi ha fast rekke, vi kan ikke bytte om på rekka for da blir det konflikter (Int. 1902, s. 4).

Anne virker opptatt av at gruppe E har behov for den forutsigbarheten det gir å gå i ei fast rekke til samlingsstunda hver uke. Hun er ærlig på at hun har prøvd å la klassen gå fritt uten å måtte gå på rekke, med det går ikke. Annes strategi er i tråd med Bergkastet (2009, 2010) som mener at når elevene skal forflytte seg sammen fra et område til et annet, kan det være hensiktsmessig å innarbeide faste rutiner fordi dette skaper oversikt og trygghet hos elevene.

Forutsigbarheten kommer til syne gjennom at Anne er tydelig på hvilke forventninger hun har til elevene. Hun sier for eksempel til elevene «når du har lagt maten i sekken, kan du gå ut» (Obs. 21.01, s.4). Beskjeden er relativt korte og konsise. Hun uttrykker klart hva hun forventer av elevene. Anne sier:

Det er nødvendig med så klare forventninger tror jeg fordi elevene må vite hva jeg forventer av dem. Derfor sier jeg: når du har lagt maten i sekken, skjer neste steg. Det skjer ingenting før det. Og så er det ikke en beordring, det kan hisse opp noen også, tenker jeg. Det er viktig å si: når du... Hvis jeg sier: nå skal du... kan det skape veldig mye til noen som ikke... som går i motsatt retning. Det blir vanskeligere for dem å gjennomføre det faktisk. Men av og til sier jeg det. Men jeg må hele tiden vurdere hvilken elev du har og situasjonen. Det er jeg som bestemmer, eleven skal. (Int. 1902, s. 5)

Anne er opptatt av å fortelle klart og tydelig hva hun forventer av elevene. Hun er også bevisst på hvordan forventningene skal formidles. Det er ikke nok å bare formidle forventninger. Hun må ordlegge seg på en bestemt måte for at elevene skal høre etter. Så klare og tydelige forventninger skaper forutsigbarhet for elevene. Skaalvik & Skaalvik (2013) hevder at klare forventninger er et av de viktigste aspektene for å håndtere klasseledelse på en god måte. Dersom læreren formidler hvilken atferd som godtas, vil terskelen for uønsket atferd være høyere. Også Roland (2007) vektlegger at læreren markerer tydelig hva som forventes og aksepteres. Det kan synes som at Anne handler etter Skaalvik & Skaalviks (2013) og Rolands (2007) anbefalinger. Hun er fast bestemt på å formidle klare forventninger. Det hersker ingen tvil og usikkerhet om hva eleven skal gjøre, og dette kan skape trygghet og forutsigbarhet for den enkelte elev. På spørsmål om hva som hadde skjedd hvis hun ikke hadde hatt så klare forventninger, sier Anne:

Da hadde nok enkelte elever styrt mer enn andre. Jeg tror det er mange som trenger det. Jeg tenker at både læringsmiljøet og relasjonen til eleven blir bra. Så lenge men er konsekvent, så tåler dem krav, grenser og regler (Int. 1902, s. 5).

Av dette kan vi tolke at Anne mener det er nødvendig å gi eksplisitte forventninger fordi det gir forutsigbarhet i forhold at da vet elevene hva de skal gjøre. Hvis ikke hadde muligens elevene selv tatt kontrollen i klassen. Anne handler her i tråd med Nordahls (2010) anbefalinger om at klare forventninger til elevene vil øke deres prososiale atferd. Motsatt, som Anne sier vil elevene gjøre ting de ikke skal dersom hun ikke formidler sine forventninger. Hun sier videre at «det er viktig å ha forventninger til elevene på forskjellige områder» (Int. 1902, s. 5). Jeg ber henne gi eksempler på hva disse områdene kan være. Da svarer hun: «Til det å være en gruppe, til å gjøre en arbeidsinnsats, til det å lære. De må jobbe litt for å lære. Alle skal lære ut ifra der dem er og sine forutsetninger» (Int. 1902, s. 4). Annes utsagn kan vitne om at hun mener at elevene trenger å ha det forutsigbart på ulike områder. Områdene Anne nevner kan vi trekke paralleller til Skaalvik & Skaalviks (2013) områder, som skiller mellom at læreren bør ha forventninger både til elevenes oppførsel, arbeidsinnsats og faglige arbeid.

Det kan synes som at forventningene Anne har til eleven, er noe eleven mestrer. I situasjonen over, forventer Anne at maten skal legges i sekken (Obs. 2101, s. 4). Dette er noe Anne vet eleven klarer hvis han prøver. Nordahl (2010) vektlegger at forventningene læreren gir elevene må være realistiske, noe eleven kan få til hvis eleven bruker sine ressurser. Forventningen som læreren ga ovenfor kan sies å være realistisk fordi eleven skal klare å legge ned maten, og gå ut.

Forutsigbarhet kommer til syne gjennom hennes møblering klasserommet. Det kan se ut som Anne har planlagt nøyte det fysiske læringsmiljøet i klassen. Elevene er plassert slik at alle ser læreren godt. Elevene sitter to og to utenom en elev, Morten, som sitter ved vinduet for seg selv. Morten har atferdsproblemer. Han sitter langt fram, og litt avskjermet. På spørsmål om bakgrunnen for at han sitte for seg selv sier Anne:

Vi har snakket veldig mye om det, og jobbet mye i forhold til elevenes plassering. Vi har brukt å ha store bord hvor de har sittet rundt bordet, men da blir det så mye blick og kroppsspråk at vi hadde ikke sjanse til å ha oversikt over dem. Hvor da sitter, har vi jobbet ganske mye med i forhold til hvem kan sitte sammen, hvem kan se på hverandre, hvem kan sitte ved vinduet. Morten må sitte i nærheten av oss. Vi må se og høre ham, og det gjør vi når han sitter i nærheten. Vi må hele tiden vurdere hva som er best. Han er fryktelig avhengig av å ha det forutsigbart. Han satt der i starten. Vi fortsatte med det, sånn at det ikke ble så mye forandring. (Int. 1902, s. 2)

Ogden (2002a) er tydelig på at en proaktiv klasseleder vil alltid planlegge det fysiske læringsmiljøet nøyte, slik at uro og bråk forebygges. Anne bruker mye tid og ressurser på å tenke ut hvor det er best at den enkelte elev sitter i klasserommet. Som hun sier selv, dersom elevene

sitter på en plass som er uhensiktsmessig, blir det mye «blikk» og kroppsspråk». Morten er nødt til å ha det forutsigbart. Derfor må han sitte på den samme plassen som han har gjort hele tiden. Anne finner det derfor helt nødvendig å planlegge det fysiske læringsmiljøet godt for å unngå mest mulig konflikter mellom elevene. Faste plasser er derfor et virkemiddel som skaper forutsigbarhet for elevene, og skaper mest mulig ro og orden i klassen. I følge Ogden (2002a) kan vi ane at vi her har med en proaktiv klasseleder å gjøre.

Diskusjon av funnet

I denne kategorien har jeg vist at Anne synes å legge vekt på forutsigbarhet i skolehverdagen. Forutsigbarhet kommer til syne gjennom hennes oppstart og avslutning på dagen. Det er også en tydelig overgang fra fritid til skole, som gjør at det ikke er noe tvil om når eleven går fra å være fritidsbarn til skolebarn. Vi har sett at Anne har innarbeidet faste rutiner i forhold til spisepausen, avslutning av en aktivitet, lyttesituasjoner og ved individuelt arbeid, samt ved forflytning i en fast rekke til samlingsstunden. Det kan synes som at Anne vektlegger å ha tydelige forventninger til elevene, og at hun er opptatt av at elevenes plassering i klasserommet skal være så hensiktsmessig som mulig. Over har vi sett at dette aspektet ved hennes klasseledelse samsvarer med teorien om proaktiv klasseledelse. Hennes vektlegging av å være proaktiv skaper ro og orden. I tråd med Ogden (2013) og Nordahl et al. (2005) sparer Anne tid, og forebygger uro og forsinkelser gjennom å ha denne lærerstilen. Læringsmiljøet blir godt og forutsigbart. Anne er lærer i en klasse med flere elever som har utfordring knyttet til atferd. Alle elever trenger forutsigbarhet. Kanskje trenger elevene i Annes klasse enda mer forutsigbarhet enn elever i den ordinære skole? Anne er selv inne på at elevene hun har er «fryktelig avhengig av forutsigbarhet». Det kan synes som at Anne ser seg nødt til å være ekstra forutsigbar i denne gruppen fordi denne elevgruppen er nødt til å ha det for at læringsmiljøet skal bli godt. Man kan likevel stille seg spørsmålet: kan det store fokuset på forutsigbarhet i klassen føre til at det blir for rigid? På den andre siden kan det være at elevene hadde som Anne sier «styrt mer», og selv tatt på seg lederrollen dersom Anne ikke hadde vært så rigid og streng. Kanskje Anne er nødt til å være så proaktiv, hvis ikke hadde det vært uro. Det er vanskelig å finne et fasitsvar på hvor forutsigbar en lærer skal være. Dette viser at læreren hele tiden står i valg i forhold til å vurdere hvor forutsigbar og rigid det er hensiktsmessig å være.

Fokus på regler

Empiri og analyse

Annes vektlegging på regler kommer til syne gjennom oppslag av regler. Hun har klare regler for hva elevene skal gjøre. På veggen i klasserommet ved siden av smartboarden henger det en

stor, grønn plakat. Øverst på plakaten står det «grupperegler». Det ser ut som det er en elev som har laget overskriften. Under overskriften er det fire bilder. Til hvert bilde er det formulert en regel. Den første regelen er: si fine ting til hverandre. Under regelen er det bildet av to unger som holder rundt hverandre. Den andre regelen er: sett sekken i hylla når du kommer og legg boka på pulten om morgenen. Under denne regelen er det bildet av en RBK-ransel, og en stol og en pult. Den tredje regelen er: vi må rekke opp hånda og få ordet før vi kan stille/svare på spørsmål eller snakke. Ved siden av regelen, er det bilde av en tegneseriefigur, som er ivrig på å rekke opp hånda. Den fjerde regelen er: rydd opp etter deg når du har spist og jobbet. Det er godt med luft mellom hvert bilde. Vi ser at både teksten bildene er klippet ganske fint, men langt ifra helt beint. Det er tydelig at det er elevene som har skrevet tekstene, funnet bildene, klippet dem opp, og hengt dem på plakaten (Obs. 15.02, s. 3). I intervjuet sier Anne:

Det er fra respektprogrammet. Vi har dem for å hjelpe elevene til å ha noe å forholde seg til, og noe å henvise til hvis det er noe som skjer. Det retter fokuset. Det er enklere når vi skal ha en samtale, da har vi noe som vi går ut ifra. Det er viktig fordi da får jeg klargjort forventninger. Da får vi gjentatt hva vi ønsker og hva vi skal øve på på skolen (Int. 1902, s. 4).

Anne bruker etablering av regler som et virkemiddel for å lette hennes klasseledelse gjennom at reglene regulerer hva elevene skal gjøre. Analysen av Annes utsagn viser at reglene synes å hjelpe både elevene og læreren. Reglene hjelper eleven slik at han vet hva han skal forholde seg til. Eleven vet hva som er rett og galt. Vi kan også tolke Annes utsagn ved at reglene hjelper også henne som lærer. Ved at plakaten henger på veggen, kan hun peke på denne. Hun trenger ikke å fortelle elevene på nytt hva de har lov og ikke lov til. Dersom elevene gjør noe som ikke er greit, kan Anne bare henvise til reglene. Ogdén (2002a, 2004) er tydelig på at å utarbeide tydelige regler er helt sentralt dersom man skal håndtere klasselederrollen på en god måte. Empirien viser at reglene formidler viktig informasjon, som er i tråd med Ogdéns (2002a, 2004) teori. Anne sier også at reglene retter fokuset. På denne måten bidrar reglene til det som Bergkastet (2009) hevder; nettopp at læringsaktivitetene blir skjermet. Reglene skaper ro og orden, slik at læreren kan fokusere på selve læringsaktiviteten.

Gruppe E har fire grupperegler, som er de samme uansett hvilken lærer elevene har, og uansett hvilken dag det er i uken. Gruppen har bare fire regler, og det er en grunn til at gruppa ikke har flere nedskrevne regler. Anne sier: «De skal ikke være for mange. Det skal være overkommelig. Det skal ikke være for mange fordi de skal huske dem. Vi bruker 4 regler» (Int. 1902, s. 4). Ogdén (2004), Bergkastet (2010) og Nordahl et al. (2005) mener at antall regler ikke skal være for høyt. Annes praksis samsvarer med Nordahl et al. (2005), som sier at klassen ikke må ha flere

enn maks fem regler. Nordahl et al. (2005) fant ut at skolene har altfor mange regler, som bidrar til usikkerhet blant elevene. At Anne har få regler, og at reglene er de samme fra lærer til lærer fremmer ifølge Nordahl et al. (2005) ønsket atferd for elevene.

Det kan synes som de fire reglene er formulert på en helt spesiell måte for at hverdagen til elevene skal være mest mulig forutsigbar. Regelen angir hvilken atferd man ønsker. For eksempel er regelen: si fine ting til hverandre. Elevene blir mint på hva de skal gjøre, og får ikke ideer om hva de de ikke skal gjøre. Regelen er positivt formulert. Det står ikke «du skal...». Reglene er spesifikt formulert. De er relativt kortfattet, og det hersker ingen tvil om hva man mener med regelen. Elevene kan ikke argumentere for at de ikke finnes, fordi de henger på en stor plakat. Det er som sagt tidligere bilder ved siden av regelen som skal fremheve teksten (Obs. 1502, s. 3). I utarbeidelsen av reglene handler Anne i tråd med Overland (2007) anbefalinger om at regelen skal formes på en klar og tydelig måte, det skal ikke være tvil om når regelen er brutt, regelen skal være nedskrevet og elevene skal ha kompetanse til å følge den. Anne sier at: «vi snakker mest om dem i starten av skoleåret. Men vi bruker dem hele tida for å minne på elevene» (Int. 1902, s. 4). Ogden (2004) poengterer at læreren må bruke tid på å forklare og snakke om reglene for at de skal ha hensikten av å være forutsigbar. Er det ikke nettopp dette Anne synes å gjøre? Spesielt når elevene starter på skoleåret, sier hun at hun har et høyt trykk på at reglene skal øves inn for å forebygge uønsket atferd.

Morten har et eget poengsystem hvor han får poeng to ganger for dagen. Han får 5 poeng dersom han har fulgt reglene han har for friminuttet. Morten er 10. klassing, som har en voksen som ser til han i friminuttene. Regelen er at han skal høre på det den voksne sier, og han skal snakke pent til den voksne. Det er en avtale som han og Anne har skrevet under (Obs. 2402, s. 3). Om dette poengsystemet forteller Anne:

Det er noe med at han i en rolig setting skal si noe om hva som er greit. Målet er at man skal ha det godt sammen. Så lenge det bare er jeg som bestemmer reglene, at jeg sier at «SÅNN ER DET», da blir det ikke fulgt. Men så lenge han er en del av det, vi skriver en avtale om det, han har vært med på å lage den avtalen, da har vi noe å vise til. Da klarer han å ta seg inn mer (Int. 1902, s. 7).

Forstå vi Anne rett her, lar hun Morten være med på å utarbeide regelen for at den skal bli fulgt. Hun kan ikke bare fortelle hva slags regel som gjelder. Anne har funnet ut at eleven må ha medbestemmelse når en regel skal lages. Her handler Anne i tråd med Skaalvik & Skaalvik (2013), som hevder at eleven må selv være med på å lage regelen. At Morten er med på å lage regelen, gjør at det blir lettere for ham å forstå og håndheve den, og han vet han hva han skal gjøre.

I tillegg til de skrevne reglene, har Anne også uskrevne regler. Blant annet kommer dette til uttrykk ved at hun krever muntlig deltakelse i forbindelse med det Anne kaller friminuttsprat. Anne setter seg da ned sammen med klassen for å spørre hver enkelt elev om hva de skal gjøre i friminuttet, og hvem de skal være sammen med (Obs. 2002, s. 2). Når elevene svarer at de ikke vet hva de skal, kommer Anne med ulike forslag til eleven. Hun hjelper også en elev med å lage en avtale med en medelev (Obs. 2002). Om friminuttspraten sier Anne:

Friminuttet er et friareal. Det er utfordrende for mange. Så det er mange som har behov for å få hjelp til å komme på ting å gjøre, til å komme på avtaler. Nå bruker vi ikke bilder med aktiviteter, det gjorde vi tidligere, men nå bruker vi det muntlig. Det er slik at hvis ikke elevene har noe å gjøre, går det i terging. Friminuttsprat er for å være i forkant, og ikke når terginga har begynt (Int. 1902, s. 4).

Anne sier at dersom ikke eleven har noe å gjøre, kan det oppstå konflikter. Hun er oppmerksom på at friminuttet er en arena som er uorganisert. Av den grunn kan slike settinger by på utfordrende for enkelte elever. Her bruker Anne proaktiv klasseledelse som strategi for å hjelpe elevene slik at de skal få et positivt friminutt. Anne handler her ut ifra Roland, 2007 og Nordahl et al., 2005 prinsipp om at en proaktiv lærer vil være i forkant av problemene slik at han kan forebygge at de skjer. Hun er selv oppmerksom på at hun gjennomfører praten «for å være i forkant». Gjennom at elevene alltid tar denne praten, blir elevene tryggere på hva som venter dem i friminuttet. Anne planlegger altså grundig, og tar alle forhåndsregler for å forebygge konflikter.

I en av observasjonene fant jeg at en av elevene, *Trine*, ville ikke si hva hun skulle gjøre i friminuttet. Trine sier «vil ikke snakke om det». Anne gjentar spørsmålet. Trine svarer da «det har ikke du noe med». Anne sier at hun kan svare at hun ikke vet hva hun skal gjøre. Hvis hun ikke sier noe, må hun sitte inne, og så må hun ta friminutt når de andre elevene er ferdige med friminuttet. Trine blir helt taus. Det kommer ikke et eneste ord fra munnen hennes, hun bare rister på hodet. Da sier Anne at siden hun har fått flere sjanser til å svare, men velger å ikke si noe, må hun sitte inne. Det blir derfor slik at Trine må sitte inne i friminuttet, og gå ut når resten har kommet inn (Obs. 1702, s. 2). Når Anne reflekterer over denne hendelsen, sier hun:

Denne konsekvensen var et resultat av at hun ikke ville svare ordentlig. Det som var viktig for min del å vite, var at det var helt greit å si «vet ikke», det var ikke det. Men hun prøvde å styre hele situasjonen med å svare etter at de andre har gått ut. Og så har vi gjort det noen ganger, at de andre har gått, og så har hun svart, men jeg opplever at det er det hun vil. Jeg ønsker at hun skal svare helt greit når alle er til stede, til det å forholde seg til å være en elev i en gruppe. Men jeg måtte være sikker på at hun visste hva jeg stilte spørsmål om, og at hun visste at det var greit å si «jeg vet ikke». Det var ikke slik at hun ikke skjønnte hva jeg sa. Da visste hun at da må hun ta friminutt etter dem andre er ferdig (Int. 1902, s. 5).

Av empirien kan vi se at Anne gir Trine flere muligheter til å gi et svar. Klassen har trent mye på å gjennomføre denne uskrevne regelen. Trine vet derfor godt hva hun skal gjøre. Når Anne har gitt henne flere sjanser, ser hun seg nødt til å gi Trine konsekvenser for at hun ikke gjennomfører det som den uskrevne regelen forventer av henne. Ogden (2004) har funnet ut at det er kun halvparten av lærere som mestrer det å gi konsekvenser ved regelbrudd, og han er tydelig på at dersom ikke læreren makter den, vil atferdsproblemene i klassen øke. Også Overland (2007) poengterer at dersom læreren svikter i å håndheve reglene, og gi konsekvenser ved brudd, vil effektiv av reglene minimeres. Vi ser at Anne synes å mestre det Ogden (2004) og Overland (2007) hevder er essensielt for å håndtere klasseledelse på en god måte, nettopp å ha mot i seg til å følge opp regelbrudd gjennom å gi elevene konsekvenser. I henhold til Nordahl et al. (2005) kom konsekvensen veldig nært opp til regelbruddet i tid. Trine måtte ta konsekvensen umiddelbart.

Diskusjon av funnet

I denne kategorien har jeg vist at Anne synes å legge vekt på at klassen skal ha regler. Hun har valgt å utarbeide fire ulike regler, og de har blitt til i samarbeid med elevene selv. Reglene er imidlertid formulert på en spesiell måte. I tillegg finner hun det nødvendig at en elev, Morten, har en egen regel knyttet til friminuttene. Eleven har her sitt eget poengsystem. I tillegg til de skrevne reglene, har Anne også uskrevne regler. Dette kommer til uttrykk ved at hun krever at elevene skal fortelle hva de skal gjøre i friminuttene. Over har vi sett at hennes klasseledelse er i samsvar med teori om hvor viktig det er å ha regler, samt teori om proaktiv klasseledelse (Overland, 2007; Bergkastet; Ogden, 2004; Nordahl et al., 2005). Gjennom å ha regler er Anne proaktiv fordi hun er i forkant av problemene, og hindre at elevene er urolige. Vi har også sett at hvis en elev, som Trine, ikke ønsker å fortelle dette, pusher og utfordrer Anne eleven til å si hva hun skal gjøre. Det synes å være så viktig for Anne å få elevene i tale at hun presser dem til å snakke. På den ene siden er det mulig at denne elevgruppen trenger at læreren er så rigid, streng, overtydelig og konsekvent. Ved at Anne står på sitt, viser hun at det er hun som er lederen. På den andre siden er det ikke godt å vite hvor mye en lærer skal utsette elevene for. Et interessant spørsmål vi kan stille oss er; hva risikerer hun ved å gå så hardt ut og pushe eleven? Er det bra å presse eleven eller kan det ødelegge mer enn det gagnar, slik at eleven får flere negative holdninger, «låser seg» mer eller lignende? Dette er avveininger som læreren må stå i. Anne må hele tiden foreta valg, som gjør lærerrollen svært krevende. Kanskje læreren må være autoritær i Annes elevgruppe siden det er flere elever med utfordrende atferd i her.

Fokus på samspill

I analysen av datamaterialet fant jeg at Anne synes å legge vekt på samspillet med elevene. Dette kommer til syne i observasjonsnotatene, intervjuene med henne og i mine loggnotater. Under vil jeg presentere empiri som illustrerer dette mønsteret i Annes klasseledelse. Deretter vil jeg analysere empirien i lys av teorien om *relasjonens betydning*.

Empiri og analyse

Annes vektlegging på å ha et godt samspill med elevene, kommer til uttrykk allerede i det første svaret jeg får fra Anne. Når jeg spør henne hva hun mener er viktig for å håndtere klasseledelse, sier hun: «Det er å være tydelig, og det at man har en god relasjon til eleven» (Int.1902 s, 1). Hun sier videre at «det er så viktig å ha en god relasjon både for læringsutbytte og det sosiale miljøet i gruppa» (Int. 1902, s. 1). Siden relasjonsbegrepet er noe av det første Anne nevner, kan det ikke være noe tvil om hva hun vektlegger. Det kan tolkes som at hun mener at kvaliteten på relasjonen mellom eleven og den voksne er avgjørende for samhandlingen på skolen. Hun ønsker å legge til rette et godt samspill fordi læringsutbytte fremmes. Spurkeland (2011) mener at lærer- elev-relasjonen er selve kjernerelasjonen i forhold til skolens virksomhet, og at tillitsfulle relasjoner er det beste for å fremme læring. Det kan synes som at Anne deler Spurkeland (2011) oppfatning. Hun ønsker å legge til rette for et godt samspill både med tanke på det sosiale miljøet og elevenes læringsutbytte.

Ifølge Overland (2007) er det fundamentale betingelser som må være til stede for å kunne etablere en god relasjon. Han nevner at det er tillit, respekt og rettferdighet. Også Opplæringsloven § 1-1, nevner at vi skal møte elevene med tillit, respekt og likeverd (Opplæringsloven, 1998). Om morgeneene når Anne tar hilserunden, møter hun blikket til den enkelte elev. Hun smiler, og det kan se ut som at hun utstråler en slags varme til dem alle når hun går mot eleven (Obs. 1902, s. 5). Hun sier i en uformell samtale (logg 0801, s. 1) at når hun tar hilserunden, kan hun «lese» hvordan formen til elevene er. Dette kan vitne om at hun ønsker å møte eleven der han eller hun er, og ta eleven på alvor, som er i tråd med Overland (2007) og opplæringsloven, som vektlegger at læreren møter eleven med respekt. På morgensamlingen tar elevene som nevnt tidligere opp kontaktlærerboka. I denne kan foreldrene skrive ting ungdommen har opplevd dagen før. Det varierer fra dag til dag hvem det er som har skrevet i boka si. Uansett tar Anne seg tid til at alle elevene skal si noe de gjorde dagen før. Anne lytter og elevene forteller (Obs. 2001, s. 5). Om morgensamlingen med kontaktlærerboka sier Anne:

Det er viktig det med kontaktboka, å ta en runde på morgensamlingen der hver enkelt skal få si hva de har gjort dagen før. Det er en grunn til det. Det å ta seg tid til dem, å følge dem opp, at de var på håndball på ettermiddagen...» (Int. 1902, s. 6).

Det synes som Anne etterstreber at eleven skal være åpen mot henne. Hun ønsker å vite hva de gjør når de ikke er på skolen. Elevene skal få fortelle hva de har på hjertet. På denne måter møter hun eleven med interesse. Jeg observerer at når elevene snakker, nikker hun bekræftende til alle. Gjennom kroppsspråket synes det som at hun signaliserer at hun liker alle elevene. Det kan derfor synes som hun prioriterer å skape et godt samspill med elevene. Anne sier at: «Enkelte elever får man mere forhold til, det er enkelte elever man husker bedre fordi du har kjempet så mye. I en hverdag er det ulikt, men likevel likt. Alle skal føle at dem er sett» (Int. 1902, s. 6). Utsagnet kan vitne om at Anne er interessert i å behandle alle likeverdig, Hun sier imidlertid at i en hverdag er det ulikt. Overland (2007) er også tydelig på at i skolehverdagen skal ikke alle elevene behandles likt, men likeverdig.

At Anne vektlegger å få et godt samspill med elevene kommer til syne gjennom at hun bruker tid til å prate med elevene. Jeg observerer også at hun bruker friminuttene sine, på å snakke med ulike elever. En elev ser alvorlig og sint ut. Anne går bort til eleven, og begynner å prate med han (Obs. 2002, s. 5). Når Anne reflekterer over dette sier hun:

Jeg prioriterer det, for jeg synes det er veldig viktig. Jeg tror at man kan unngå en del ting, det ser jeg, det vet jeg, at vi unngår en del hvis du klarer å ha en god relasjon. Selv om det fremdeles er utfordrende for enkelte elever, unngår man mye (Int. 1902, s. 7).

Her antyder Anne at det er en sammenheng mellom elev- lærer- relasjonen og elevenes handlinger i skolen. Det kan synes som hun mener at man kan unngå en del uro og bråk når relasjonen er god. Gode relasjoner er ifølge Ogden (2009) en forutsetning for et undervisning og kommunikasjon skal fungere. Forskning viser at det er en klar sammenheng mellom omfanget av problematferd og elev- lærer- relasjonen. Annes praksis samsvarer med Nordahl et. al (2005), Nordahl (2004, 2010), Overland (2009) og Ogden (2009) oppfatning om at omfanget av problematferd reduseres dersom samspillet mellom lærer og eleven er god. Anne sier også at uansett hvor utfordrende det kan være, er det hun som lærer som har ansvaret for at samspillet skal være bra. Dette er i tråd med Moen (2012), som uttrykker at relasjonen mellom lærer og elev er asymmetrisk, hvilket betyr at det er læreren i kraft av sin stilling som sitter med ansvaret for å legge til rette en godt samspill.

Når elevene jobber med arbeidsoppgaver, sirkulerer Anne i rommet. Hun gir stadig elevene positive tilbakemeldinger. Hun stopper opp innom pulter for å undersøke hvordan det ligger an

med elevene. Hun klapper en av elevene på skuldra, og sier «kjempebra» (Obs. 2701, s. 5). Anne oppmuntrer og motiverer. Litt senere i økta velger hun å trekke til seg en stol, og sette seg ved pulten til en elev som trenger hjelp (Obs. 2701, s. 5). Om dette sier Anne: «Jeg prøver å ta den enkelte på alvor, se dem, gi dem hjelp og omsorg. Dem skal føle at dem mestrer, og føle at vi bryr oss» (Int. 1902, s. 7). Roland (2007) hevder at det er viktig at læreren ser, hører, tar eleven på alvor, slik at han eller hun føler seg forstått. Når Anne setter seg ved siden av eleven, prøver å forklare og motivere, kan det se ut som hun handler etter Rolands (2007) prinsipp. Hun bruker selv ordene «ta eleven på alvor» og «se dem». Disse ordene går igjen flere ganger under intervjuet. Dette kan vitne om at hun etterstreber å sette seg inn i elevens ståsted, og prøve å forstå den enkelte. Å klappe eleven på skuldra, og komme med en personlig kommentar kan ifølge Nordahl et al. (2005) være et effektivt virkemiddel for å vise at læreren verdsetter og er interessert i eleven. Det kan synes som at hun bruker disse virkemidlene for å skape et godt samspill med elevene, som i neste omgang vil skape prososial atferd.

Anne sier videre:

Jeg er rolig og tydelig, men elevene skal oppleve å bli hørt. De skal oppleve å bli lytta til, å få ta valg. I mange sammenhenger kan du endre på det du har bestemt ut ifra hvordan er det eleven kommer til oss og tar det opp. Hvis de kommer og tar opp noe på en ordentlig måte, kan man ikke bare si «du, nei, nei, jeg har bestemt en ting!!» Du må hele tiden vurdere hvilken elev det er, og i hvilken situasjon det er. Relasjonen og det å godkjenne følelsene deres er viktig (Int. 1902, s. 3).

Dette utsagnet kan tolkes som at på den ene siden er Anne klar og tydelig på hvordan hun vil ha det i klassen. På den andre siden kan utsagnet vitne om at hun tar hensyn til eleven. At hun vil at eleven skal bli lytta til og ta valg, kan bety at hun ønsker å møte og anerkjenne eleven. Nordahl et al. (2005) og Nordahl (2012) hevder at læreren som scorer høyt på både tydelighetsaksen og omsorgsaksen er den ideelle autoritative læreren. Siden Anne synes både å være opptatt av å være tydelig, men samtidig vise mye varme, kan analysen av denne ytringa vise at vi finner spor etter en autoritativ lærer. Det er avgjørende for at elevene skal respektere hennes autoritet, at de opplever å ha en viss innflytelse på sin egen hverdag (Overland, 2007). Anne sier at hun ønsker å imøtekomme elevene. Hun vil ikke bare avfeie elevens behov med å si «nei, nei, det er bare jeg som bestemmer». Anne ønsker å vurdere situasjonen. Avhengig av situasjonen viser Anne vise en viss ettergivenhet i forhold til å imøtekomme elevene, som er i tråd med Overlands (2007) anbefalinger. Ifølge Baumrinds (1971) vil da elevene til Anne ha gode forutsetninger for å få positiv selvtillit og selvkontroll.

At Anne vektlegger å skape et godt samspill med elevene kommer til uttrykk gjennom rutinen hun har når nye elever begynner på Løkka skole. Om hva Anne gjør når hun møter elevene for første gang, sier hun:

Jeg prioriterer å bli kjent med elevene, jeg synes det er veldig viktig. Når de starter ny her er det spesielt viktig. Da sender jeg med lekser som de skal gjøre sammen med foreldrene. Da skal de skrive om seg selv, hvor de bor hen, om familien, hva de liker, ynglingsmat (Int. 1002, s. 6).

Anne utnytter muligheten når eleven starter på skolen til å prøve å få et godt samspill med eleven. Anne følger her Ogdens (2009) anbefalinger når han sier at det er viktig at læreren bruker mye tid på å bli kjent med barnet. Jeg observerer at Anne begynner å fortelle om sin egen bestefar i undervisningstimen. Hun sier til elevene at bestefaren jobbet som politi, og forteller en historie fra hans hverdag (Obs. 0302, s. 5). Elevene synes å skjærpe konsentrasjonen når hun begynner å snakke om sin familie. De lytter engasjert. Her lar Anne elevene få vite litt om seg selv. De får vite at bestefaren var politi, og de tar del i en historie. Anne sier:

De skal bli kjent med meg, de skal vite litt om meg, om ufarlige ting, men de skal ikke kjenne til privatlivet mitt. Det er et klart skille der, mener jeg, som er viktig å ha også. Jeg tenker at enkelte elever kan bruke ting mot meg (Int. 1902 s. 7).

På et vis handler hun etter Ogdens (2009) andre prinsipp for å etablere en god relasjon; nemlig å la eleven bli kjent med læreren. Anne er tydelig på at hun deler ikke privatlivet sitt med elevene fordi det vil ifølge henne selv virke mot sin hensikt. Men det kan synes som hun ønsker å dele litt av sitt liv for å videreutvikle et godt samspill med elevene.

At Anne vektlegger å opprettholde et godt samspill med elevene kom til syne i mat og helse-timen der Anne ble utfordret av eleven, Morten. Anne kommer noen minutter etter at elevene har kommet inn til timen. Da utbryter Morten med høylytt stemme «Du er to minutter for sein til timen». Anne responderer med å si til Morten: «Jeg måtte ta en viktig samtale med en kollega», så fortsetter hun uten å si noe mer til Morten (Obs. 2801, s. 2). Når Anne reflekterer over dette, sier hun:

Jeg tenker at eleven skal ikke fortelle meg hva jeg skal gjøre på jobben min. Det har han ingenting med. Det er jeg som er den voksne, ikke eleven. Samtidig så matte... jeg vet ikke hva som var rett egentlig. Å begynner å ta opp, å begynne å diskutere det... En kort kommentar tilbake, og så fortsette der vi var. I mange situasjoner må man vurdere. Vi vet at det vi gir oppmerksomhet, det får vi mere av, men det er fryktelig utfordrende å finne ut av hva er det vi skal ta tak i, hva er det vi skal ignorere, når skal det være kort og bare fortsette. Det viktigste er at det er jeg som er den voksne. Det er jeg som styrer og bestemmer (Int. 1902, s. 7).

Annes ytring kan tolkes som at læreren hele tiden må tilpasse seg ut ifra hva situasjonen krever av henne. Hun velger her å gjøre så lite som mulig ut av situasjonen for å gjenopprette arbeidsro. Anne bruker det Ogden (2002b, 2013) mener er effektivt for å hindre både unødig opptrapping av konflikten og maktkamp mellom lærer og elev- nemlig prinsippet om å ta i bruk det laveste effektive inngrepsnivå. Da Morten kom med denne kommentaren, kunne det virke som at Anne ble irritert. Likevel pratet læreren med lav og kontrollert stemme. Anne var kortfattet, behersket og konsekvent, og Morten forstod med en gang at det ikke var noe vits i å prøve å ta kontrollen i klasserommet. Anne kunne kommet opp i en eskalerende konflikt med maktkamp mellom seg og Morten. Anne mestrer det Ogden (2002b) mener er viktig; å prøve å unngå at maktkamper oppstår. At Anne klarte å si ifra på en kortfattet måte gjorde dermed at hun forhindre at Morten fikk unødig negative holdninger til henne. Det kan virke som at samspillet mellom Anne og Morten ikke ble utfordret eller fikk noen negative ringvirkninger. På den andre siden kunne Anne vært enda mer positiv, og beklaget at hun var forsinket, og sagt at det var bra at Morten følger med. I stedet kan det virke som at Anne kom i forsvarsposisjon. Her ser vi at læreren kommer i krevende valg hele tiden, og som Anne selv sier; det er «fryktelig utfordrende» å vite hva man skal ta tak i.

Diskusjon av funnet

I denne kategorien har vi sett at Anne legger vekt på å skape et godt samspill med elevene. Det gode samspillet kommer til uttrykk gjennom at Anne tar hilserunden på morgenen hvor hun tar eleven i hånden og søker blikk-kontakt. Vi har sett at hun smiler, nikker bekreftende, og prøver å «lese» følelsene deres. Vi har også sett at Anne bruker mye tid til å prate med elevene, og ønsker å lytte til dem. Når Anne sirkulerer i rommet, gir hun elevene positive tilbakemeldinger, klapper elevene på skuldra, oppmuntrer og motiverer elevene. Anne prioriterer også å bli godt kjent med elevene. Hun handler i tråd med Roland, 2007; Overland, 2007; Ogden, 2009; Nordahl 2012; Nordahl et al., 2005, som mener at relasjonen mellom lærer og elev har betydning for omfanget av problematferd. Vi har også her sett at læreren utsettes for krevende valg. Når Anne ble utfordret i forhold til Morten og Trine kunne det virke som at hun tok på seg autoriteten, og ville vise at det var hun som styrte. Kanskje kunne relasjonen mellom Anne og Morten bli enda bedre hvis Anne hadde anerkjent eleven i denne situasjonen med å si «så bra at du følger med tida, Morten» fremfor å møte ham slik i akkurat denne situasjonen. På den andre siden er det mulig at denne elevgruppen krever at læreren er så autoritær i enkelte situasjoner.

KAPITTEL 6

Avsluttende kommentar og diskusjon

I denne studien var forskningsspørsmålet: *Hvordan håndterer Anne sin klasseledelse, og hvordan reflekterer hun over sin klasseledelse?* For å få svar på dette har jeg oppholdt meg sammen med Anne og hennes elever hver dag i 8 uker. Jeg har fått innsikt, kunnskap og forståelse for Anne sin klasseledelse gjennom observasjon og semistrukturert intervju. Den utvidede konteksten som denne studien har foregått i, altså skolen, har gitt meg ytterligere forståelse. Det innsamlede datamaterialet ble analysert. Jeg kom da fram til tre kategorier som til sammen gir uttrykk for Anne sin måte å håndtere sin klasseledelse på. Det er *fokus på forutsigbarhet, fokus på regler og fokus på samspill med elevene.*

I den teoretiske analysen har vi i den første kategorien sett hvordan Anne håndterer klasseledelse gjennom å gjøre undervisningssituasjonene forutsigbare. Det handler nærmere bestemt om en markert oppstart og avslutning på dagen. Anne vektlegger også at elevene skal oppleve en tydelig overgang mellom fritid og skole. Vi har sett at Anne har innarbeidet noen faste rutiner, har klare forventninger til den enkelte elev, og planlegger nøye elevenes plassering i klasserommet. At Anne planlegger så godt, og tar alle forhåndsreglene, samsvarer med teorien om at hun er en proaktiv klasseleder. Hun synes å være bevisst på hva som kan være kilde til uro eller kan skape forsinkelser. Gjennom å være proaktiv mestrer Anne å være i forkant av hendelsene i stedet for å måtte håndtere problemene når de oppstår. Anne handler i tråd med Ogden (2002a, 2013), Nordahl (2010) Nordahl et al. (2005), Bergkastet (2009, 2010), Roland (2007), Skaalvik & Skaalvik (2013) prinsipp om at forutsigbarhet kan forebygge konflikter og uro i klassen. Siden Anne har en elevgruppe med flere elever som har utfordrende atferd, har vi sett at hun muligens ser seg nødt til å være ekstra forutsigbar. Dette fordi elevene krever det for at læringsmiljøet skal bli tilstrekkelig godt. Fra et spesialpedagogisk perspektiv kan det være interessant å stille seg spørsmålet: Hva ville skjedd dersom Anne ikke hadde vært så forutsigbar i sin undervisning? Hva ville skjedd hvis hun hadde startet hver dag helt forskjellig? Det er grunn til å tro at da hadde hun brukt lengre tid på å komme i gang, som kunne ført til at det hadde vært vanskelig å gjennomføre den planlagte undervisning. Dersom elevene opplever at mye av tiden blir brukt til tilsnakk, går det utover arbeidsinnsats og trivsel (Ogden, 2001). Anne hadde heller ikke fått så mye tid til å skape positiv relasjon til elevene, som hun synes å vektlegge. Da er det lett å komme inn i en negativ spiral.

I den teoretiske analysen har vi i den andre kategorien sett hvordan Anne håndterer klasseledelse gjennom å ha tydelige regler som regulerer hva elevene skal og ikke skal gjøre. Reglene er formulert på en bestemt måte. De har blitt til i samarbeid med elevene, og hun har bevisst valgt å ha få regler. I tillegg til de skrevne reglene har hun noen uskrevne regler. Vi har sett at hun gjennom å ha bestemte regler, mestrer i tråd med Overland (2007), Ogden (2004), Bergkastet (2009), Nordahl et al. (2005) å være i forkant av problemene, og forbygger at små problemer blir til større konflikter. Dette samsvarer med teori om proaktiv klasseledelse. Vi har også sett at Anne står i vanskelige avveininger og krevende valg hele tiden i sin skolehverdag, og det er ikke lett å vite hva som er riktig å gjøre. Anne har i enkelte situasjoner sett seg nødt til å være autoritær ved å pushe og presse elevene. Fra et spesialpedagogisk ståsted er det verdt å stille seg spørsmålet: Hva hadde skjedd hvis ikke Anne hadde hatt noen regler i klassen? Forskning er klar på at mangel på regler fører til høyere forekomst av problematferd (Sørli og Nordahl, 1998, Lindberg og Ogden, 2001 i Nordahl et al., 2005). Da er det rimelig å tro at det hadde blitt utrygt for elevene å delta i aktivitetene (Bergkastet, 2009), som i sin tur ville rammet læringsmiljøet.

I den teoretiske analysen har vi i den tredje kategorien sett hvordan Anne håndterer klasseledelse gjennom å ha et godt samspill med elevene. Hun er opptatt av å bli godt kjent med elevene, og bruker mye tid til å prate med dem. Hun liker å ha blikk-kontakt, smile, nikke bekræftende, og prøver å «lese» den enkelte eleven. Vi har sett at Anne klapper elevene på skuldra, gir dem positive tilbakemeldinger, og vektlegger å oppmuntre og motivere dem. Over har vi sett at dette aspektet ved hennes klasseledelse er i samsvar med teori om relasjonens betydning for å forebygge bråk og uro (Roland, 2007; Overland, 2007; Ogden, 2009; Nordahl, 2012; Nordahl et al., 2005). Vi har også i denne kategorien vært vitne til at læreren kommer i krevende situasjoner hvor hun må ta valg i forhold til hvordan hun skal reagere på elevenes utsagn. I denne situasjonen handlet det om å takle en utfordrende kommentar fra en elev. Fra et spesialpedagogisk perspektiv kan denne kategorien være viktig for å forstå hvordan man kan arbeide for å få ro og orden i klassen; jo, nemlig å jobbe med å få en god relasjon med eleven. Hva hadde skjedd hvis ikke Anne hadde brydd seg om å se og ivareta eleven, men bare kjørt på med sin undervisning hele tiden? Sannsynligvis ville ikke elevene følt seg forstått. Forskning sier at lærere med godt samspill med sine elever opplever et mindre atferdsproblemer i sin klasse (Nordahl et al., 2005). Det er derfor grunn til å tro at da hadde elevene respektert Anne i mindre grad, elevene hadde trivdes dårligere, og brukt mer tid på å utagere.

Jeg har prøvd å få tak i hvordan Anne håndterer klasseledelse i en spesialgruppe, og løfte frem hennes refleksjoner og meninger om temaet. Jeg har forsøkt å få frem en pålitelig, troverdig og nyansert fremstilling. Jeg har funnet ut at å være klasseleder er ikke noe som går av seg selv, og en enkel oppgave. Vi har sett at Anne støter på dilemmaer, som hun må stå i til tross for at hun er en erfaren lærer som har jobbet i mange år som spesialpedagog.

Studiens kontekst vil alltid påvirke datamaterialet (Thagaard, 2013). I kapittel 4 så vi at Løkka skole har stort fokus på at lærerne skal utvikle seg som pedagoger. Skolen har i det siste året hatt klasseledelse på dagsordenen. Skolen driver med utviklingsarbeid i forhold til elev-lærer-relasjonen. Planleggingsdagene og fellestiden har blitt brukt til å videreutvikle lærerens kompetanse på dette feltet. At skolen er så fokusert på lærerens evne til å håndtere klasseledelse vil være med på å påvirke Annes praksis. Anne sier selv i en uformell samtale at «man blir mer bevisst på viktigheten av gode relasjoner til elevene og klasseledelse når vi har jobbet såpass mye med det» (logg, 2903, s. 2). Det kan synes som at miljøet som Anne er en del av skaper læring og utvikling for henne. Resultatet at denne studien hadde muligens ikke vært den samme dersom jeg hadde observert Anne på en annen skole med et annet fokus. Nordahl et al. (2005) hevder at lærerens lederkompetanse ikke bare handler om lærerens individuelle kompetanse, men om skolens kollektive kompetanse. Dersom skolen prioriterer og setter emnet på dagsordenen, vil det fremme utvikling av lederkompetanse. Det hadde vært interessant å foreta en videre forskning for å undersøke hvordan skolen sitt syn på utvikling og læring har påvirket Anne sin pedagogiske praksis.

Hvis jeg skal rette et kritisk blikk mot min egen studie, vil jeg nevne at jeg gjerne kunne gjennomført et intervju til selv om jeg hadde flere uformelle samtaler med henne. I diskusjonen ovenfor drøftet jeg om Anne må være mer proaktiv, streng og overtydelig i denne elevgruppen fordi de går på spesialskole med utfordrende atferd. Jeg har ikke spurt Anne hva hun tenker om dette. Anne har vært lærer i både den ordinære skolen og i en spesialskole. Dersom jeg hadde foretatt forskningsstudien på nytt, ville jeg spurt Anne om hun tror det er noe annet som kreves av en lærer for å håndtere klasseledelse i en spesialgruppe sammenlignet med en klasse i den ordinære skolen. Hvis jeg hadde gjennomført et intervju til, ville det vært interessant å ta tak i situasjonene med Morten og Trine. Jeg kunne undersøkt bakgrunnen for at hun handlet som hun gjorde, og funnet ut om hun mener det er viktig å være autoritær i denne elevgruppen. Jeg kunne vært analytisk og undrende, og utfordret henne ved å spørre om hun kunne reagert på andre måter til Morten, med spørsmål som «Hvorfor reagerte du som du gjorde», «hva var bakgrunnen for at du avviste ham? Jeg kunne vært nesten terapeutisk og spurt «har du en

pedagogisk begrunnelse for at du avviste ham?», «hva kunne du ha svart han?» Da kunne jeg fått enda bedre tak på hennes perspektiv, refleksjoner og meninger om bakgrunnen for hennes handlinger.

REFERANSER OG VEDLEGG

Litteraturreferanser

- Bergkastet, I. (2009). *Elevenes læringsmiljø- lærerens muligheter. En praktisk håndbok i relasjonsorientert klasseledelse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bergkastet, I., Amundsen H., & Skjæret, S. B. (2010). *Uro i skolen, hva gjør vi?* Pedlex
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode- en kvalitativ tilnærming*. (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Fangen, K. (2010). *Deltakende observasjon*. Bergen: Fagbodforlaget.
- Hammersley, M., & Atkonson, P. (2004). *Feltmetodikk. Grunnlaget for feltarbeid og feltforskning*. (Vol. 6). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Helsedirektoratet. (2016). *Forebygging.no- en kunnskapsbase for rusforebyggende og helsefremmende arbeid*. Hentet 10. 04. 2016 fra <http://www.forebygging.no/>
- Kjeldstadli, K. (1999). *Fortida er ikke hva den en gang var*. (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Kleven, T. A. (2014). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode*. (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Læreplanverket for kunnskapsløftet*. Oslo: Universitetsdirektoratet.
- Kunnskapsdepartementet. (2008-2009). *Læreren. Rollen og utdanning*. (Meld. St. 18). Hentet 19. 12. 2015, fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-11-2008-2009-/id544920/>
- Kunnskapsdepartementet (2010). *Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanningene for 1.-7. trinn og 5.-10. trinn*. Hentet 19. 12. 2015 fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/forskrift-om-rammeplan-for-grunnskolelar/id594357/>
- Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa. (Opplæringslova). (1998).

- Lund, I. (2012). *Det stille atferdsproblemet. Innagerende atferd i barnehage og skole*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Marte Meo foreningen (2016). *Marte Meo- metoden*. Hentet 13. 03. 2016, fra <http://www.martemeo.no/>
- Moen, T., Karlsdøttir, R. (2011). *Sentrale aspekter ved kvalitativ forskning*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Moen, T. (2011). Klasseledelse på småskoletrinnet. I M. B. Postholm, P. Haug, E. Munthe & R. J. Krumsvik (red). *Lærerarbeid for elevenes læring 1-7*, (s. 147-160). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Moen, T. (2012) *Forebygging av problematferd i lys av prinsippet om inkludering*. I H. Bjørnsrud & S. A. H. Nilsen. (red). *Tidlig innsats. Bedre læring for alle?* (s.121-134). Oslo: Cappelen akademiske Damm Akademisk.
- Mørch, W. T. (2010) *Skoleutviklingsprogrammet RESPEKT*. Hentet 13. 03. 2016, fra <http://www.ungsinn.no/wp-content/uploads/RESPEKT-etter-panelet-30.06.2010-pdf.pdf>
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier. Den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T., Sørli, M-A., Manger, T. & Tveit, A. (2003). *Alvorlige atferdsvansker. Effektiv forebygging og mestring i skolen*. Veileder for skolen. Oslo: Læringscenteret.
- Nordahl, T. (2004). Læringsmiljø og problematferd. *Spesialpedagogikk vol 69*, nr 4, s. 15-23 (9 sider).
- Nordahl, T., Sørli, M-A., Manger, T. & Tveit, A. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge. Teoretiske og praktiske tilnærminger*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Nordahl, T. (2010). *Elevenes aktør: fokus på elevenes læring og handlinger i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T. (2012). *Dette vet vi om klasseledelse*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Ogden, T. (1998). *Elevatferd og læringsmiljø: læreres erfaringer med og syn på elevatferd og læringsmiljø i grunnskolen*. Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- Ogden, T. (2002a). Klasse- og undervisningsledelse. *Bedre Skole*, 6.

- Ogden, T. (2002b). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen: kompetanseutviklende og problemløsende arbeid i skolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Ogden, T. (2004). *Kvalitetsskolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Ogden, T. (2009) *Sosial kompetanse og problematferd i skolen*. 2. utg. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Ogden, T. (2013) Klasseledelse- mellom det pedagogiske verkstedet og det strukturerte klasserommet. Hentet 30. 12. 2015 fra [http://www.skolemote.no/web/skolemote.nsf/%28ntr%29/455A16E0265F41B2C1257C26006C71C9/\\$File/Terje%20Ogden.pdf](http://www.skolemote.no/web/skolemote.nsf/%28ntr%29/455A16E0265F41B2C1257C26006C71C9/$File/Terje%20Ogden.pdf)
- Overland, T. (2007). *Skolen og de utfordrende elevene. Om forebygging og reduksjon av problematferd*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Postholm, M. B., & Pettersson, T. (2004). Læreren som løsningspilot i et mangfoldig læringsfellesskap, Kvello, Ø., *Klasseledelse*. (s. 55-87). Oslo: Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B. (2005). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ringdal, K. (2001). *Enhet og mangfold*. (3.utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Roland, E. (2007). *Mobbingens psykologi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2013) *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Spurkeland, J. (2011). *Relasjonspedagogikk. Samhandling og resultater i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Thagaard, K. (2013). *Systematikk og innlevelse*. (4. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.

Vedlegg 1: Prosjektgodkjenning fra NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Postboks 1047 Blindern
N-0407 Oslo
Norge
Tel: +47 22 38 21 17
Fax: +47 22 38 50 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Orgnr. 985 321 884

Torill Moen
Pedagogisk institutt NTNU

7491 TRONDHEIM

Vår dato: 04.01.2016

Vår ref: 45952 / 3 / ABB

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 02.12.2015. Meldingen gjelder prosjektet:

45952	<i>Hvordan praktiserer Anne klasseledelse, og hvordan reflekterer hun over sin klasseledelse?</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>NTNU, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Torill Moen</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

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

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

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

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 28.04.2016, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Andreas Bratshaug Stenersen

Kontaktperson: Andreas Bratshaug Stenersen tlf. 55 58 30 19

Vedlegg: Prosjektvurdering

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSD's rutiner for elektronisk godkjenning.

Aktiveringskode: 72663100765

OWO NSD: Universitetet i Oslo, Postboks 1047 Blindern, 0416 Oslo. Tel: +47 22 38 19 11. ow@nsd.uib.no
NSD@NSD NSD: Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7801 Trondheim. Tel: +47 73 59 18 00. kate.sandaker@ntnu.no
NSD@NSD NSD: Universitetet i Trondheim, Trondheim. Tel: +47 73 59 18 00. nsd@iuh.uib.no

Vedlegg 2: Informasjonsskriv og forespørsel til rektor

Til rektor ved Løkka Skole

Informasjon og forespørsel om deltakelse vedrørende mitt masterprosjekt

Jeg holder på å skrive masteroppgave om klasseledelse ved NTNU i Trondheim under veiledning av Torill Moen. I den forbindelse ønsker jeg å observere og intervju en lærer om temaet klasseledelse. Jeg har vært i kontakt med læreren i gruppe E. Hun har sagt seg villig til å delta i prosjektet.

Bakgrunnen er at forskning viser at klasseledelse har betydning for både læring og trivsel i skolen. Prosjektets formål er å se på hvordan læreren utøver sin klasseledelse og hvordan hun reflekterer over sin klasseledelse.

Etter skriftlig samtykke fra læreren, ønsker jeg å foreta observasjoner i februar og mars 2016. Etter observasjonene vil jeg foreta et intervju med henne. Før jeg går inn i klassen som observatør, kommer jeg til å sende ut samtykkeerklæring til foreldre og foresatte i hennes klasse. Jeg kommer også til å søke om tillatelse til å forske på dette feltet til Personvernombudet for forskning, Norsk Samfunnsvitenskapelig datatjeneste A/S.

Jeg håper på rektors samtykke til å gjennomføre denne studien. Hvis du har noen spørsmål, ta gjerne kontakt med meg på tlf. 91 54 84 45. Du kan også kontakte min veileder, professor ved pedagogisk institutt ved NTNU Torill Moen på tlf. 73 59 19 48.

Med vennlig hilsen

Ingunn Kvaløy

Vedlegg 3: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring fra foreldre
Til foreldre/foresatte til elever i E- gruppa ved Løkka skole

Jeg holder på å skrive en masteroppgave i pedagogikk, studieretning spesialpedagogikk ved NTNU i Trondheim. Det er jeg som er den nye vikaren for læreren i gruppe E. I min studie skriver jeg om klasseledelse. Bakgrunnen er at forskning viser at klasseledelse har betydning for både læring og trivsel i skolen. Jeg ønsker i den forbindelse å observere og snakke med kontaktlæreren om hvordan hun utøver sin klasseledelse ved Løkka skole.

Det er læreren som er i hovedfokus. Jeg kommer til å observere læreren når hun er i interaksjon med elevene når jeg selv ikke har undervisning i klassen. I min drøfting av observasjonene vil det ikke komme frem noen identifiserbare opplysninger om hvem jeg observerer eller hvilken klasse og skole jeg er i. Både lærer og skole vil få fiktive navn. Etter at prosjektet er ferdig vil alle observasjonsnotatene tilintetgjøres.

Med dette ber jeg om å bruke opplysningene som læreren gir meg om hennes klasseledelse i min masteroppgave.

Hvis du synes det er i orden, ber jeg om underskrift på dette skjemaet. Skjemaet returneres til skolen innen 10. februar 2016.

Dersom du har spørsmål, ta gjerne kontakt med meg på tlf. 91 54 84 45 eller send meg en e-post til inkv@hotmail.com. Du kan også kontakte min veileder, professor Torill Moen ved pedagogisk institutt på NTNU på tlf. 73 59 19 48.

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

Med vennlig hilsen

Ingunn Kvaløy

Masterstudent ved NTNU

Svarslipp med samtykkeerklæring

Jeg har mottatt informasjon om studien, og gir samtykke til at Ingunn Kvaløy kan være i klassen til barnet mitt og observere læreren.

Navn på barnet:.....

Underskrift av foresatte:.....

Vedlegg 4: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring lærer

Informasjonsskriv og samtykkeerklæring vedrørende deltakelse i intervju og observasjon

Jeg skal skrive en masteroppgave i pedagogikk, studieretning spesialpedagogikk ved NTNU i Trondheim. I min studie skal jeg skrive om klasseledelse. Bakgrunnen er at forskning viser at klasseledelse har betydning for både læring og trivsel i skolen.

Prosjektets formål er å observere hvordan læreren utøver sin klasseledelse, og hvordan hun reflekterer over sin klasseledelse.

Observasjonene kommer til å gjennomføres i en periode på to uker i januar 2015. I disse to ukene vil jeg fungere som en observatør, hvor jeg sitter inne i klasserommet og observerer med fokus på læreren. Etter timene vil jeg ta observasjonsnotater.

Etter observasjonene vil jeg innhente data gjennom intervju om temaet klasseledelse. Gjennomføringen av intervjuet er beregnet å ta ca en klokke. Det blir brukt båndopptaker av intervjuet, som skal brukes i etterkant for å transkribere intervjuet. Jeg skal oppbevare opptaket på et forsvarlig vis. Lydopptaket vil bli slettet etter at det er transkribert.

I min oppgave vil all data som er samlet inn behandles konfidensielt. Det skal ikke komme frem noen identifiserbare opplysninger om hvem jeg observerer og intervjuer. Bade lærer og skole vil få fiktive navn. Etter at prosjektet er ferdig vil alle data som er samlet inn tilintetgjøres. Det er frivillig å delta. Du kan når som helst trekke deg uten noen begrunnelse.

Dersom du har spørsmål, ta gjerne kontakt med meg på tlf. 91 54 84 45 eller send meg en e-post til inkv@hotmail.com. Du kan også kontakte min veileder, professor Torill Moen ved pedagogisk institutt på NTNU på tlf. 73 59 19 48.

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

Med vennlig hilsen

Ingunn Kvaløy

Masterstudent ved NTNU

Samtykkeerklæring vedrørende deltakelse i intervju og observasjon

Jeg vil herved samtykke til å delta i intervju og observasjon med Ingunn Kvaløy i forbindelse med hennes mastergradsprosjekt som handler om klasseledelse. Jeg har fått skriftlig informasjon om prosjektet og om konfidensialitet. Jeg kan når som helst trekke meg uten å oppgi grunn.

Sted og dato:.....

Underskrift:.....

Vedlegg 5: Eksempel på observasjonsnotater

Observasjon 20.02.16

Tid	Aktivitet	Tanker	Teori
0815	Felles start på dagen. Elevene står bak stolen sin. De er stille og er på Anne. Anne går rundt og hilser på elevene.	Oppfatter klassen som godt disiplinert. Skoledagen starter veldig forutsigbart. Elevene vet hva som forventes av dem. Dette skaper ro og orden i klassen.	Innarbeidede rutiner
0945	Det er friminutt. En elev ser alvorlig og sint ut. Anne går bort til eleven, og begynner å prate. Hun snakker med eleven i nesten hele friminuttet.	Anne virker opptatt av å se og imøtekomme den enkelte elev. Hun tar eleven på alvor. Det synes som at hun vektlegger å ha et godt samspill med eleven.	Relasjonens betydning
1200	Elevene rydder opp på plassen sin før de setter seg ned. Anne tar friminuttsprat med den samlede gruppa. Alle elevene skal fortelle hva de skal gjøre og hvem de skal være sammen med. Når elevene svarer at de ikke vet hva de skal, kommer Anne med ulike forslag til eleven. Hun hjelper også en elev med å lage en avtale med en medelev.	Oppfatter at Anne er opptatt av å vite hva elevene skal gjøre i friminuttet. Hun avslutter ikke praten før hun har hjulpet alle med å bestemme hva de kan gjøre.	Proaktiv Forutsigbarhet
1245-1415	Klassen har spilleøkt sammen med en annen klasse. Elevene spiller forskjellige brettspill. Elevene er aktive, ivrige og engasjerte. De kommuniserer med god tone.	Det kan synes som elevene opplever trivsel og mestringsglede. De har det gøy sammen med sine medelever. Elevene prater mye sammen. Det virker som elevene er fast bestemt på å vinne, men de får trent på å ta hensyn til andre.	Elevene lærer sosiale ferdigheter som å prate, vente på tur, ta hensyn til hverandre, kontrollere eget sinne.

Vedlegg 6: Intervjuguide
Guide til intervju 190216

Introduksjon:

Jeg presenterte meg seg og studien, og repeterte formålet med intervjuet.

Minnet om konfidensialitet.

Fortalte om båndopptaker, spurte om det var OK.

Biologiske data:

Hvilken utdanning har du?

Hvor lenge har du jobbet som lærer?

Hvor lenge har du jobbet som kontaktlærer?

Har du alltid jobbet i spesialgruppene?

Hva tenker du om å jobbe i den ordinære skolen på trinn?

Hva er bakgrunnen for at du ønsker å jobbe i spesialgruppene?

Hva liker du best med jobben din?

Klasseledelse:

Hva mener du er viktig for å håndtere klasseledelse på en god måte?

Du nevnte at det er viktig å være proaktiv i det første møte med meg, hva mente du med det?

Hva er bakgrunnen for alle spilleøktene?

Hva er bakgrunnen for at elevene har så mange praktiske fag?

Hva er bakgrunnen for at du har vennskapsukene?

Rutinene:

Hva er bakgrunnen for hilserunden på morgenen?

Hva er bakgrunnen for hilserunden på slutten av dagen?

Hva er bakgrunnen for samlingsstunden med kontaktboka om morgenen?

Hva er bakgrunnen for at elevene går på rekke til samlingsstund?

Hva hadde skjedd hvis du ikke hadde hatt disse rutinene?

Jeg har observert at du har ulike forventninger til elevene. Hva tenker du om det å ha forventninger til elevene?

Hvilke fordeler gir det deg at forventninger virker å være så tydelige?

Reglene:

Hva er bakgrunnen for at du har regler i klassen?

Hvordan ble reglene laget?

Hva tror du hadde skjedd hvis du ikke hadde hatt reglene?

Hva har du lagt vekt på når reglene er formulert?

Hva skjer hvis en elev ikke håndhever en regel?

Trine ville ikke si hva hun skulle i friminuttet. Hvordan opplevde du denne hendelsen?

Relasjonen til elevene

Hva kjennetegner en god relasjon mellom lærer og elev?

Hva er bakgrunnen for at du prater så mye med elevene?

Hva gjør du for å bygge relasjon til elevene

Hvordan møter du eleven for at samspillet skal bli bra?

Hva mener du er viktig å tenke på for å få en god relasjon til elevene?

Hva tenker du relasjonen mellom lærer og elev har å si elevenes trivsel?

Hva tenker du relasjonen mellom lærer og elev har å si for elevenes atferdsproblem?

I mat- og helsetimen opplevde vi at Morten sa «du er to minutter for sein». Hva var grunnen til at du ikke tok konflikten der?

Avslutning

Er det mer du vil si, som du føler du ikke har sagt?

Er det greit at jeg stiller flere spørsmål hvis jeg lurere på noe senere?

Vedlegg 7: Eksempel på timeplanen til elevene
Uke og lekseplan. Skoleåret 2015-2016

Elev:

Uke 1: 4.01 – 8.1. 2016

Tid	Mandag	Tirsdag	Onsdag	Torsdag	Fredag
8.15-8.45	Morgen-samling/ tema	Morgensamling	Musikk	Morgen-samling /tema	Morgen-samling /tema
8.45-9.45	Norsk/matte	Norsk/matte	Tematime	Mat og helse	Norsk / matte
9.45-10.30	Friminutt	Friminutt	Friminutt	Friminutt	Friminutt
10.30-11.45	Kroppsøving	Praktisk arbeid	Norsk/matte	Mat og helse	Samlingsstund Norsk/matte
11.45-12.15	Mat	Mat	Mat	Mat	Mat
12.15-12.45	Friminutt	Friminutt	Friminutt	Friminutt	Friminutt
12.45-13.30	ART	Friluftsliv	Svømming	Språkgruppe	Kunst og håndverk
<u>13.30-14.15</u>				Ungdoms-gruppe	