

Rune Moen Holmen

"Mer og mer går jo av seg selv"

Hvordan håndterer og reflekter en lærer i første klasse over overganger i skoledagen?

Masteroppgave i spesialpedagogikk

Veileder: Torill Moen

Juli 2021

Rune Moen Holmen

"Mer og mer går jo av seg selv"

Hvordan håndterer og reflekter en lærer i første klasse over overganger i skoledagen?

Masteroppgave i spesialpedagogikk
Veileder: Torill Moen
Juli 2021

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for pedagogikk og livslang læring



Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag

I dette studiet har jeg undersøkt hvordan en lærer i første klasse legger til rette for og gjennomfører overganger som skaper flyt i undervisningen. Problemstillingen for dette prosjektet er:

Hvordan håndterer og reflekter en lærer i første klasse over overganger i skoledagen?

Med dette som utgangspunkt har jeg formulert tre forskningsspørsmål som ramme for hele studien:

Hvilken rolle spiller regler og rutiner inn på overgangene?

Hvilken rolle spiller forutsigbarhet?

Hvordan virker lærerens samspill med elevene inn på overganger i lærings situasjonene?

Prosjektet er gjennomført som en mikroetnografisk studie hvor jeg har gjennomført to semistrukturerte intervjuer av en kontaktlærer i første klasse, og hvor jeg i tillegg har gjennomført to observasjoner mellom disse intervjuene. Ettersom det er læreren som har vært subjektet for undersøkelsen har jeg hentet inn teorier om klasseledelse, da primært fra nyere forskning på dette temaet i norske skoler.

Lærerens fortellinger og mine observasjoner dannet utgangspunkt for mine beskrivelser av studiens kontekst. Her har jeg beskrevet skolen, klassen og lærerens bakgrunn, samt utbrodert hvordan skoledagen så ut de to dagene jeg var der. Rent overfladisk kunne det se ut som det ikke var så mange aktiviteter i en skoledag, men ved å gå dypere inn i det fant jeg at disse kunne brytes ned i mindre deler, eller nivåer, som jeg har satt opp i tabellform for å illustrere hvor mange overgangssituasjoner det faktisk er knyttet til skoledagens aktiviteter. I analysen av dette kvalitative datamaterialet var det særlig tre kategorier som pekte seg ut som relevante for at overgangene skulle gli smidig inn mot neste aktivitet. Disse var *regler og rutiner*, *forutsigbarhet* og *oppmerksom tilstedeværelse*. Innenfor hver av disse kategoriene har jeg hentet ut empiri fra både observasjoner og intervjuene, og belyst hvordan disse samsvarer med aktuell forskning og teori. Denne trianguleringen impliserer at mine funn stemmer godt overens med de aktuelle teorier om hvordan god klasseledelse kan utøves.

Jeg har i mine oppsummerende drøftinger vist at en erfaren og reflektert lærer har mye kompetanse å bidra med til nyansatte og lærere med mindre erfaring. Som rådgiver i kommunens Pedagogisk-Psykologisk Tjeneste har jeg vært opptatt av hvordan dette kan gjøres tilgjengelig og nyttig for oss som er i en slik tjeneste, og jeg har derfor også drøftet litt hvordan de ulike kategoriene er aktuelle for oss. I min studie har jeg vist at det læreren gjør av strukturelle og relasjonelle grep kan deles opp i mikroferdigheter som kan læres. Dette gjør at denne studien kan være nyttig for pedagogiske rådgivere og andre som skal veilede lærere, i tillegg til at den er et bidrag til å bekrefte forskningen om læringsmiljø og klasseledelse.

Summary

In this study, I have examined how a teacher in the first grade facilitates and implements transitions that create flow in a school-day. The issue for this project is:

How does a first-grade teacher handle and reflect on transitions during the school day?

With this as a foundation, I have formulated three research questions as an outline for the entire study:

What role do rules and routines play in the transitions?

What role does predictability play?

How does the teacher's interaction with the students affect transitions in the learning situations?

The project has been carried out as a micro-ethnographic study where I have completed two semi-structured interviews of a first-grade teacher, and where I have also done two observations between these interviews. Since it's the teacher who has been the subject of this study, I have collected theories about classroom management, primarily from recent research on this topic in Norwegian schools.

The teacher's narrations and my observations formed the basis for my descriptions of the study context. Here I have described the school, the class and the teacher's background, and I have elaborated on what the school day looked like the two days I was there. Superficially, it might look like there were not that many activities in her school day, but by going deeper into it, I found that these could be broken down into smaller parts, or levels, which I have set up in tabular form to illustrate how many transitions that are actually related to school day activities. In the analysis of this qualitative data material, there were three categories that stood out as relevant for the transitions to flow smoothly towards the next activity. These were *rules and routines*, *predictability*, and *attentive presence*. Within each of these categories, I have extracted empirical data from both observations and the interviews and highlighted how these correspond to current research and theory. This triangulation implies that my findings agree well with the current theories on how good classroom management can be practiced.

In my summary discussions, I have shown that an experienced and reflective teacher has a lot of competence to contribute to new employees and teachers with less experience. As a counsellor in the municipality's Pedagogical-Psychological Service, I have been concerned with how this can be made accessible and useful for us who are in such a service, and I have therefore also discussed a bit how the different categories are relevant to us. In my study, I have shown that what the teacher does with structural and relational skills can be divided into micro-skills that can be learned. This means that this study can be useful for pedagogical advisers and others who are set to guide teachers, in addition to being a contribution to confirming research on the learning environment and classroom management.

INNHold

TABELLER.....	V
INNLEDNING	1
TEORETISK FUNDAMENT.....	3
Læringsmiljø	3
Klasseledelse	3
Relasjonen mellom lærer og elev	4
Struktur, rutiner og forutsigbarhet.....	6
Regler.....	9
Forventninger	9
METODE.....	11
Kvalitativ forskning	11
Mikroetnografisk studie	12
Datainnsamling	12
Forskerrollen.....	14
Kvalitet i kvalitative studier	15
Etiske hensyn i kvalitativ forskning	16
Forskningsprosessen.....	17
Bakgrunn for studien og valg av informant	17
Informert samtykke og konfidensialitet	18
Datainnsamling	18
Analyse av datamaterialet	19
Etiske refleksjoner.....	20
STUDIENS KONTEKST	21
Skolen	21
Klassen	21
Læreren	22
Skoledagen.....	22
RESULTAT	28
Regler og rutiner	28
Empiri og teoretisk analyse.....	28
Oppsummerende drøfting	30
Forutsigbarhet	31
Empiri og teoretisk analyse.....	31
Oppsummerende drøfting	34
Oppmerksom tilstedeværelse	34
Empiri og teoretisk analyse.....	34

Oppsummerende drøfting	37
OPPSUMMERING OG AVSLUTTENDE REFLEKSJON	38
REFERANSER	41
VEDLEGG	43

TABELLER

Tabell 1: Illustrasjon av skolens formiddagsaktiviteter og overganger mellom aktivitetene	23
Tabell 2: Illustrasjon av overgang fra lek ute eller på SFO til oppstart av skoledagen.	24
Tabell 3: Illustrasjon av overgang fra felles gjennomgang av dagen til oppstart av undervisning i samling.	25
Tabell 4: Illustrasjon av overgang fra dans til individuelt arbeid.....	26
Tabell 5: Illustrasjon av overgang fra individuelt arbeid til lunsj.	27

INNLEDNING

Jeg ser for meg at barn og unge gjennom hele livet vil bevege seg langs etter veien fra «ingen selvregulert læring» til mer eller mindre «fullstendig selvregulert læring». De aller minste er prisgitt omgivelsenes kvalitet på tilrettelegging og planlegging, men gradvis vil den unge som vokser opp i gode miljøer kunne ta over læringsprosessene sine på egen hånd.

Jeg skal i masteroppgaven ta for meg klasseledelse og læring i grunnskolen, nærmere bestemt på kvaliteten på de faktorene som skjer i skolen kjerneområde; klasserommet. Begreper som relasjonsbygging, klasseledelse og læringsmiljø er relevante i den sammenhengen.

Det er gjort mye forskning på klasseledelse og effektive undervisningsstrategier, og interessen for dette blir sannsynligvis ikke mindre nå som ny læreplan for grunnskolen (Saabye, 2019) foreligger. En plan som løfter opp begreper som «livsmestring» og «dybdelæring» for å nevne et par. Jeg vil i denne studien forsøke å få svar på hvordan lærerens klasseledelse tilrettelegger for gode lærings situasjoner for alle elever, med et blikk inn mot hvordan dette gjøres med de yngste elevene på skolen. Dette inkluderer også de elevene som strever med uro, konsentrasjon og oppmerksomhet. Jeg ønsker å legge vekt på hva læreren gjør og kan gjøre mer av for å hjelpe alle elevene i sin klasse til å rette oppmerksomheten mot oppgavene de er satt til å gjøre.

Et forskningsspørsmål som kunne vært spennende er: «Hvordan kan lærer tilrettelegge læringsmiljøet for elever som strever med selvregulert læring?». Spørsmålet er imidlertid for stort og omfattende til å kunne besvares innenfor rammen av en masteroppgave som dette. Det må derfor snevres inn på et vis, og har derfor valgt å se på hvordan læreren skaper gode overganger mellom de mange små og store overganger i skolehverdagen. Problemstillingen jeg har kommet frem til ser dermed slik ut:

Hvordan håndterer og reflekter en lærer i første klasse over overganger i skoledagen?

Dette leder videre ned til de forskningsspørsmål som jeg vil bruke som utgangspunkt og rammer for hele studien:

Hvilken rolle spiller regler og rutiner inn på overgangene?

Hvilken rolle spiller forutsigbarhet?

Hvordan virker lærerens samspill med elevene inn på overganger i lærings situasjonene?

Problemstillingen, slik jeg ser det, peker i retning av å gjøre en kvalitativ studie. Jeg har derfor landet på å gjennomføre to observasjoner i en førsteklasse, samt gjennomføre et intervju av kontaktlærer i forkant og i etterkant av observasjonene, til sammen to intervjuer. Informasjonen innhentet derfra analyseres og belyses av relevant teori.

Studien beveger seg i det allmennpedagogiske feltet, men jeg vil vise at den er relevant også for det spesialpedagogiske området. Jeg kommer derfor litt inn på kommunenes pedagogisk-psykologiske tjeneste (PPT) undervis i oppgaven. Enkelt sagt har PPT to oppdrag: Det ene er å vurdere enkeltelevers behov for spesialpedagogisk hjelp (sakkyndig vurdering), det andre er å bidra til utvikling av læringsmiljøer

(organisasjonsutvikling). Utdanningsdirektoratet (2017) har laget et skille her mellom systemrettede- og individrettede oppgaver, men understreker at disse må sees i sammenheng. De virker inn på hverandre. Innenfor begge disse områdene er kunnskap om klasseledelse viktig. Gjennom veiledning og konstruktive tilbakemeldinger etter observasjon kan PPT, med utgangspunkt i kunnskap om godt læringsmiljø og god klasseledelse bidra til bedre tilpasset opplæring for alle.

Med tanke på sakkyndige vurderinger vet vi at elever med psykisk utviklingshemming, utviklingsforstyrrelser, oppmerksomhetsvansker, psykiske vansker og/eller emosjonelle vansker, også har større eller mindre vansker i forhold til å få oversikt og håndtere sine skolehverdag, og dermed utfordringer i overgangssituasjoner. For en nyutdannet eller mindre erfaren lærer kan slike elever være utfordrende å tilrettelegge godt for. En oppgave for PPT blir da å bidra med veiledning og komme med forslag til tiltak for å få alle, inkludert disse elevene, i gang med læringsaktiviteter. Dette gjelder både faglig og sosialt. Selv om dette studiet primært vil rette seg inn mot hvordan læreren håndterer overganger i hel klasse, er det sannsynlig at dette vil være nyttig i tilrettelegging for disse elevgruppene.

I oppgavens første del vil jeg belyse problemstillingen ved å se på studiens teoretiske fundament. Deretter vil jeg ta for meg teorier om metodevalg og hvordan jeg har kommet frem til datamaterialet som foreligger. I kapitlet om studiens kontekst vil jeg presentere skolen, læreren, klassen og skoledagen nærmere, før jeg presenterer funn og teori i sammenheng med hverandre. Avslutningsvis oppsummerer jeg studien og peker ut noen retninger å gå videre med funnene som er gjort. Jeg har gjennom hele oppgaven valgt å omtale læreren som «hun» eller ved hennes yrkestittel. Dette er for å anonymisere og for å forenkle skriveprosessen. Jeg har ikke brukt eller konstruert noen navn i denne teksten.

TEORETISK FUNDAMENT

Problemstillingen min tar sikte på å fange inn hvordan lærer samhandler med klassen sin for å etablere og opprettholde felles oppmerksomhet og fokus før, under og etter overgangssituasjoner i undervisningen. Lærerens arbeid foregår i en kontekst, nemlig skolen som helhet og i et miljø med andre lærere og ansatte i skolen. Det blir derfor naturlig å se kort på læringsmiljø som begrep. Hovedvekten i denne delen vil imidlertid være å se på elementer som relasjonsarbeid og klasseledelse, da det er dette som er skolens og lærerens kjerneaktivitet.

Læringsmiljø

Det å fange inn hele skolens kompleksitet i et begrep som *læringsmiljø* er utfordrende. Begrepet favner vesentlige områder som relasjonsarbeid, normer og regler, skole-, klasse- og gruppeledelse, skolens kultur og klima, elevens engasjement, samt samarbeidsforholdet mellom skolen og hjemmet. Materielle sider som skolebygg, rom, luftkvalitet og tilgjengelig utstyr som bøker og andre ressurser hører også med her (Nordahl, 2004, ss. 44-46)

Skaalvik og Skaalvik (2013) trekker frem at det er to sider ved læringsmiljøbegrepet. På den ene siden har vi de aspektene som forteller om hvordan skolen er organisert. Dette dekker forhold som ressurser, ledelse og skolekultur, samt skolens rammer og betingelser. På den andre siden har vi elevenes opplevelse av eget læringsmiljø. Dette innbefatter hvordan de opplever seg sett og forstått, hvordan læreren tilrettelegger og tilpasser læringsstoffet, og hvordan de opplever trygghet og gjensidighet i relasjonene til både ansatte og medelever. Utdanningsdirektoratet definerer begrepet slik (2016):

«Med læringsmiljø mener vi de samlede kulturelle, relasjonelle og fysiske forhold på skolen som har betydning for elevenes læring, helse og trivsel.»

Jeg tenker at denne definisjonen rommer kompleksiteten som Nordahl viser til, og samtidig ivaretar det tosidige aspektet som Skaalvik og Skaalvik peker på. Med dette som bakteppe, skal jeg nå gå dypere inn i skolen og se på hvordan læringsmiljøet ser ut på klasseroms- og elevnivå. På grunn av oppgavens omfang vil jeg primært trekke frem de teorier som skjer nærmest lærerens praksisfelt. Nærmere bestemt på teorier om lærer-elev relasjoner, samt teorier om klasseledelse.

Klasseledelse

Det er blitt gjort mange forsøk på å lage en entydig definisjon av begrepet klasseledelse, men lik som kompleksiteten i læringsmiljøbegrepet, er også lærerens arbeid vanskelig å fange med få ord. Det ser likevel ut til at det er en del fellestrekk i beskrivelsene av hva slags oppgaver en god klasseleder står ovenfor. Det handler først og fremst om å skape gode relasjoner til elevene sine, men det handler også om hvordan læreren utnytter mulighetene som finnes i klasserommets utforming og i klassens sammensetning. Videre handler det om å skape gode overganger, om tilpasninger faglig og sosialt og tydelige forventninger, om utforming og oppfølging av kjøreregler, om samarbeid og kommunikasjon mellom elevene, og om å ha en tilnærming til elevene som kombinerer grad av kontroll med tilsvarende grad av varme og forståelse (Ogden, 2012).

Klasseledelse kan defineres som: «Retningslinjer for å skape produktiv arbeidsro gjennom å fremme og skjerme undervisning og læringsaktiviteter» (Ogden, 2015, s. 129). Nordahl (2012) utvider dette litt i sin gjennomgang av begrepet når han sier at: «Klasseledelse handler om å skape gode betingelser for faglig og sosial læring i skolen ... ved ... å skape et positivt klima eller læringsmiljø, ... (ved) å etablere og bevare arbeidsro ... (og) å motivere elevene til arbeidsinnsats» (Nordahl, 2012, s.13). Videre i dette kapitlet skal jeg komme nærmere inn på sentrale aspekter i lærerens utøvelse av klasselederrollen, og begynner med det mest sentrale temaet; nemlig lærer-elev-relasjonen.

Relasjonen mellom lærer og elev

Når jeg i denne sammenheng uttaler meg om relasjoner i skolen, er det relasjonen mellom lærer og elev som står i fokus. Ogden (2012, s. 99) peker på relasjonen som de emosjonelle og sosiale bånd som oppstår som resultat av hvordan de kommuniserer og forholder seg til hverandre, samt de gjensidige forventningene og holdningene de har til hverandre. Relasjon er da et mål på kvaliteten av det sosiale båndet mellom to individer, i dette tilfellet mellom læreren og eleven. Ogden fremhever også at elever tilpasser seg læringsmiljøet sitt bedre og blir mer motiverte hvis de har en god relasjon til læreren sin. Han nevner for eksempel en undersøkelse utført av Martin (2010) som viste at relasjonen til læreren påvirket motivasjon, engasjement, atferd og følelser for skolen mer enn hjemmeforhold og relasjon til venner. Ogden (2015, s. 134) sier at: «Gode relasjoner er en forutsetning for at undervisningen og kommunikasjonen skal fungere».

Relasjonens kvalitet i øyeblikkets samhandling mellom læreren og eleven vil alltid være påvirket av miljøet og historikken disse har med seg inn i kommunikasjonen. Den enkeltes syn på hverandre, hvordan tidligere interaksjoner har opplevdes og tonen de har hatt ovenfor hverandre skaper forventninger til samhandlingen, og vil farge hvordan kommunikasjonen blir her og nå. Likeledes vil dette øyeblikkets interaksjon påvirke om den enkelte vil oppleve at kvaliteten på relasjonen blir bedre eller dårligere (Ogden, 2012, ss. 101-102). Kunnskapsløftets overordnede del kommer inn på betydningen av å bygge gode relasjoner i skolen:

«Formålsparagrafen bygger på menneskeverdets ukrenkelighet og at alle mennesker er like mye verdt, uavhengig av hva som ellers skiller oss. Når lærere viser omsorg for elevene og ser den enkelte, anerkjennes menneskeverdet som en grunnleggende verdi for skolen og samfunnet.» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 5)

Når anerkjennelse og lærerens omsorg trekkes inn som begreper i lovverkets formål og verdigrunnlag, og at dette er momenter som skal gjennomsyre all undervisning i skolen, forstår vi viktigheten av at lærere etablerer gode relasjoner til sine elever. Det nye lovverket baserer seg på nyere kunnskap om hva som kreves av en god skole og en god lærer. I Fremtidens skole (NOU 2015:8, s. 13) kan vi finne at: «Det har stor betydning for elevenes læring at skolene jobber systematisk med å utvikle et godt læringsmiljø, der elevene tør å prøve og å gjøre feil, og lærer tar medansvar for det sosiale miljøet på skolen.». Dette trekkes med og konkretiseres i forarbeidene til Kunnskapsløftet 2020 som sier at:

«Et godt læringsfellesskap handler om å være bevisst på relasjonsarbeid, gode relasjoner mellom elever, mellom elever og lærere og skolens ledelse ... Elevene lærer mer når læreren er støttende og motiverende, aktiviserer elevene og tar hensyn til deres ulike forutsetninger.» (Meld. St 28, 2015-2016, s. 68)

Vi ser altså at relasjonsbygging ikke bare er noe lærere bør gjøre, men at det er en forventning vi har til læreryrket at de jobber for å få gode relasjoner. Men hva er relasjon? Overland (2006, ss. 170-171) peker på viktige forhold for å beskrive relasjonsbegrepet, hvor han anser verdier som tillitt, respekt og rettferdighet som grunnleggende.

Lærer får tillitt gjennom sine handlinger ovenfor eleven og klassen. Det kan ikke tvinges frem, og lærer får ikke mer tillitt fordi hun vet eller kan mer enn eleven. Derimot bygges dette opp over tid. Elevene må tro at læreren vil dem godt, samt oppleve at hun er troverdig og forutsigbar. Tillitsforhold kan være skjøre. De rives raskt og det vil kreves innsats for å bygge opp igjen. Blant annet må lærer kunne be om unnskyldning hvis hun har opptrådt feil ovenfor eleven. Et relasjonelt forhold må være preget av at partene har respekt for hverandre. Læreren er avhengig av elevens respekt for å kunne være en autoritetsperson. Dette er noe som krever gjensidighet i kommunikasjonen. Læreren oppnår elevens respekt gjennom å vise at hun respekterer dem, og hun må unngå å devaluere deres erfaringer, klesstil eller normer. Læreren må være rettferdig. Dette betyr ikke at hun skal behandle alle likt, men at alle skal få en likeverdig behandling. Elevene vil at læreren er rettferdig i håndtering av regler, og at ingen får ekstra fordeler av oppmerksomhet eller andre goder. Elevene tolererer imidlertid godt at læreren bruker mer tid og innsats på svakere elever, så sant de får en forståelse av hvorfor det er slik. I tillegg skriver Overland (2006, s. 171) at lærer må være oppmerksom på bruk av negative merkelapper på elevene. Dette kan være stempler som «bråkmaker», «tyv» eller «løgner», for å nevne noen. Ved å sette merkelapper på elevene er det stor fare for at lærer blir mer oppmerksom på regel- og normbrudd fra disse elevene, noe som kan lede til urettferdig grensesetting og plassering av skyld. Fravær av stempling bidrar også til å unngå negative forventninger til eleven. Elever som forventes å være «bråkmakere» kan utvise mer negativ atferd for å etterleve dette ryktet. Dermed vil merkelapper kunne bli en negativ selvoppfyllende profeti.

I all relasjonsbygging handler det om å vise interesse for den andre. Det handler om å bli kjent med mennesket utenom det å være elev. Lærere som vet noe om elevens fritid, aktiviteter og interesser kan bruke dette inn i undervisningen og i kommunikasjonen med eleven. Slik bruk av elevens bakgrunn viser eleven at læreren kjenner ham eller henne, og eleven vil oppleve seg sett og forstått. Ved å bli kjent bedre kjent med eleven oppnår i tillegg læreren at det blir lettere å utøve godt tilpasset grensesetting, men det er viktig at læreren i tillegg til å oppmuntre og gir mer ros også reduserer mengden kjeft og negativ kommunikasjon (Ogden, 2015, s. 132). Elever som ikke har respekt for læreren, og som ikke liker eller stoler på henne, vil i mindre grad gjøre slik som læreren vil at de skal gjøre (Goldstein, 1995)

Lærerstil eller lærerorientering (Overland, 2006, s. 172) er et forsøk på å kategorisere fire ulike måter læreren kan tone seg inn på elevene sine. Det handler om vektlegging av varm elevorientering og kontrollert fagorientering langs to akser eller dimensjoner. I Ogden finner vi tilsvarende inndeling langs aksene dominans eller kontroll, og samarbeid eller tilknytning. Ogden referer her til Wubbels' beskrivelser av lærer-elev relasjonen (Wubbels, 2011, Wubbels m.fl. 1999). Vi finner her en sterk kopling til Baumrinds (1966) forskning om ulike oppdragerstiler som ser på effekten av ulike måter foreldre toner seg inn på sine barn og hvordan dette bidrar til å etablere en trygg tilknytning. Her finner vi begreper som sammenfaller med Overlands (2006, s. 172) inndelinger i lærerorientering A, B, C eller D, og beskrives som autoritative (A), ettergivende (B), forsømmende (C) og autoritære (D).

Høy grad av tilknytning eller elevorientering, sammen med høy grad av kontroll eller fagorientering, viser seg som en autoritativ lærer i klasserommet. Hun er opptatt av relasjonen til sine elever og tar seg tid til å bli kjent med deres erfaringer og liv også utenfor klasserommet. Samtidig jobber hun strukturert, har klare forventninger til innsats og oppførsel i klasserommet og klarer å styre overganger og regler med forutsigbarhet for elevene. Slike lærere har best mulighet til å opparbeide seg elevens respekt, og det er denne autoritative lærerstilen det er ønskelig at man ser mest av i klasserommet (Overland, 2006, s. 172).

Det er viktig å merke seg at alle lærere allerede har en relasjon til sine elever, og at det er mulig for læreren å kunne gjøre denne god og/eller bedre. Det kreves bevissthet og et genuint ønske fra læreren om gode relasjoner for å kunne få til dette (Moen, 2021, s. 291). I sammenheng med læring og undervisningspraksis kan teorier om *intersubjektivitet* være nyttig. Dette er et begrep som sier noe om at mennesker som er sammen i dialog eller aktivitet, forstår og opplever det som skjer på samme måte (Wertsch, 1984), og dette begrepet kan forstås som *primær*, *sekundær* og *tertiær* (Matusov, 2001). Gjennom blikk og vennlige berøringer som en hånd på skulderen kan læreren etablere kontakt med elevene sine, og de får en felles forståelse av situasjonen de er i, altså en primær intersubjektivitet. Lærer og elev kan også få en felles forståelse ved at de sammen retter oppmerksomheten mot noe utenfor dem selv. De kan altså få en sekundær intersubjektivitet ved at de ser på en bok sammen eller ved at eleven viser læreren noe fra sekken sin. I det øyeblikket språket, dialogen, brukes som redskap for at de skal få en felles forståelse, får de en tertiar intersubjektivitet. Dette forutsetter at partene er lyttende og bekreftende. (Moen, 2021, ss. 288-291). Vi kan si at læreren må ha en *oppmerksom tilstedeværelse* for å vedlikeholde og eventuelt forbedre relasjonen til sine elever. Skal hun kunne få en god relasjon til dem, må hun være oppmerksom og til stede i den aktuelle situasjonen, her og nå, sammen med dem, og hun må få til veksler mellom de ulike gradene av intersubjektivitet. I tillegg må hun med vennlighet vise at hun er oppriktig interessert i denne kontakten med dem (Ibid.).

Struktur, rutiner og forutsigbarhet

Det er ikke tvil om at lærer-elev relasjonen er viktig, men som jeg har vist over innebærer klasseledelse flere dimensjoner enn dette. Entydig søkelys på relasjon forteller ikke nødvendigvis elevene hvordan de skal opptre eller hva de skal gjøre på skolen. Læreren må også planlegge og strukturere undervisningen for å slik legge til rette for læring og utvikling (Overland, 2006), (Ogden, 2015), (Ogden, 2012). Dimensjonene jeg skal komme nærmere inn på nå passer inn under samlebetegnelsen *proaktiv klasseledelse*. Webster-Stratton (2018, ss. 79-103) beskriver at dette favner områder som handler om å skape forutsigbarhet for elevene gjennom etablering av rutiner, utnyttelse av rom og ressurser, utforming av regler, styring av overganger, gode beskjeder, bruk av ros og oppmuntring, samt grensesetting. Det handler om å ta inn kompleksiteten i klasserommet på en slik måte at lærerens undervisning og elevens læring ikke forstyrres. Her gjelder det at lærer jobber forebyggende (Ogden & Moen, 2021)

Det å etablere faste rutiner angår å lære elevene at bestemte aktiviteter gjøres på bestemte måter, i en fastsatt orden. Det holder med andre ord ikke at elevene har fått stoffet presentert, men læreren må sikre at hun har gitt riktig informasjon og at elevene har fått tilstrekkelig tid eller støtte til å bearbeide denne informasjonen (Ogden, 2012, s.

43). Det går ut på at lærer legger til rette for at elevene skal forstå at innenfor rammen av det som skal skje, så kjenner de rekkefølgen på hva de skal gjøre; at etter a) kommer b) og deretter c). Faste rutiner bidrar til at læreren bruker mindre energi på å forklare alt hva elevene skal gjøre, og kan heller legge innsatsen inn på å hjelpe de som trenger ekstra støtte eller til å holde overblikk over stemningen i klassen (Ogden, 2015, s. 138)

«Rutiner kan handle om hvordan elevene kommer inn i klasserommet på en organisert måte, finner plassene sine, tar fram bøker og utstyr, og rydder ved timens slutt. Gode vaner bidrar også til å redusere tidsbruk, støy og uro i forbindelse med aktiviteter som gjentas mange ganger gjennom skoledagen.» (Ogden & Moen, 2021).

Ogden (2012, s. 43) understreker viktigheten av at læreren holder overblikk over klassen som gruppe når hun skal undervise, og hun må lære seg ulike strategier for å opprette og holde på felles fokus. Han nevner at det er dokumentert god effekt av at lærer lar blikket gli over klassen og involverer flest mulig av elevene i diskusjoner og samtaler. På denne måten kan alle elever bli sett, og de kan bli møtt med anerkjennelse for at de bidrar aktivt i timene. Som jeg var inne på over ser vi her at de relasjonelle dimensjonene kommer inn. Jeg tenker da på dette med primær (blikk og vennlige berøringer), sekundær (felles oppmerksomhet mot noe) og tertiær intersubjektivitet (dialog) (Moen, 2021). Faste strukturer skaper i tillegg en forutsigbarhet som er trygg og gjenkjennelig for elevene. Når de vet hva de skal gjøre, og er komfortable med rutinen, vil de ha mindre behov for å forsøke å unngå lærerens oppfordringer. Overganger fra en klasseromsaktivitet til en annen vil også gå lettere om elevene forberedes på at det de holder på med nå nærmer seg slutten (Webster-Stratton, 2018, s. 83). Læreren må også være var for at elever som blir sittende og vente på at noe skal skje, eller som av andre grunner er uvirksomme, kan fort bli rastløse og rette oppmerksomheten mot annen, kanskje forstyrrende aktivitet (Ogden, 2012, s. 44).

Det er lite læreren kan gjøre i forhold til de rom og ressurser skolen rår over. Klasserommet er utformet som det er, hun har tilgang til det skolen har av utvalg av læringsressurser, samt at læreren har liten mulighet til å påvirke klassestørrelse og antall voksne til disposisjon. Innenfor de rammene som er satt må læreren utvise kreativitet når det gjelder å utnytte disse godt for å få til god oppfølging av struktur, regler og rutiner. Mulighetene begrenses i rom hvor elevene sitter trangt, hvor det oppstår køer og hvor det vanskelig å ommøblere ut fra valg av aktivitet. (Ogden, 2012, s. 27). Det er ikke funnet noen klar sammenheng mellom prestasjon og forhold som romstørrelse og innredning, men det er sett at disse forholdene påvirker holdninger og regelbrytende atferd (Weinstein, 1979). Ogden trekker også frem at tranghet i undervisningsrommet fører til mer aggresjon og uoppmerksomhet, men påpeker at dette er det forsket lite på i grunnskolen (Ogden, 2015, s. 133). Det er en fordel for elevens læring at læreren har som rutine å bevege seg mellom pultene og dermed har lett tilgang til å bidra med sosial og faglig støtte, samt holde oversikt over elevens progresjon og arbeid (Webster-Stratton, 2018, s. 82). Læreren er vanligvis mest i kontakt med de elevene som sitter i midten, foran henne. Ogden (2015, s. 133) kaller dette området for lærerens handlingssone. Læreren må altså sørge for at omgivelsene er innredet slik at de støtter opp under elevens læring (Ogden, 2002, s. 146) og bidrar til at elevens oppmerksomhet er rettet riktig vei. Læreren bør også passe på at rommet er ryddig og at elevens arbeider som henger på veggene skiftes ut jevnlig (Bergkastet, 2015, s. 32). Det anses også som viktig at læreren kan se alle elevene og at elevene kan se det læreren viser og presenterer for dem i undervisningen (Ogden, 2015, s. 133).

Læreren bestemmer også hvordan elevene sitter, hvem de eventuelt sitter sammen med og størrelser på gruppesammensetninger. Læreren som kjenner sine elever godt, vet hvem som klarer å samarbeide eller ikke. Hun vet også hvem hun må ha lett tilgang til for å gi ekstra støtte og hvem som kan sitte lenger unna og jobbe mer selvstendig. Forskning viser at jo mer læreren sitter i ro, jo mindre fokuserte og orienterte om oppgavene blir elevene. Rommet bør innredes slik at læreren kan bruke hele rommet når hun underviser, da dette bidrar til å holde på elevenes oppmerksomhet. Hun må også tenke gjennom hvordan elevens forflytninger skal foregå i rommet, enten de skal hente ting, vaske hender, kaste noe i søpla eller komme seg inn og ut av friminutt (Webster-Stratton, 2018, ss. 82-88). Ogden (2015, s. 133) oppsummerer dette med at «det skal være enkelt å bevege seg rundt i rommet for lærere og elever ... (og) det skal være enkelt å omgruppere så elevene kan arbeide i par og smågrupper».

Dette leder oss inn på overganger og å styre disse. Det er lett å tenke at dette handler om oppstart av timer og overgangene fra timer til friminutt til ny time, men det er langt flere overganger å tenke gjennom. Læreren må skape flyt i hvordan elever skal finne frem ting, hente ting andre steder i rommet, bytte plasser, sette sammen grupper og gå fra en aktivitet til en annen. Som vi forstår, foregår det små og store overganger gjennom hele skoledagen og i hver enkelt time. Slike overgangssituasjoner må planlegges og elevene må forberedes på at de kommer (Webster-Stratton, 2018, s. 83). Videre må disse overgangene snakkes om. Elevene trenger forklaringer og demonstrasjoner, tid til å øve og de må praktiseres jevnt og trutt. Materiell og utstyr må være lett tilgjengelig, og det er god praksis om læreren klarer å unngå at elevene blir stående i trengsel eller i køer. Som alt annet må også dette læres (Ogden, 2012, s. 42). Styling av overganger er nært knyttet til gode beskjeder, og skal beskjeder gis effektivt må læreren sørge for god kontakt med eleven. Dette gjøres ikke ved at læreren roper instruksjoner gjennom rommet (Ogden, 2012, s. 59). Læreren må fatte seg i korthet, samt være konkret og presis i hva hun vil at elevene skal gjøre. Gode beskjeder bør ikke komme som spørsmål. Det er også avgjørende at elevene får beskjeder i riktig rekkefølge, slik at de ikke begynner å utføre handlinger som gjør at de ikke får med seg eller glemmer andre ledd i beskjedene som gis. (Ibid.).

Som jeg har nevnt over er det en fordel om læreren forbereder elevene på overganger som kommer, slik at de vet hvor lang tid de har på å avslutte det de holder på med. Der hvor det er yngre barn som strever med tidsbegrepet kan tid med fordel visualiseres med bruk av klokke som teller ned, ved at lærer viser med fingrene når hun teller eller ved at hun gir hyppige påminnelser og tilbakemeldinger til klassen. Samtidig må læreren gi beskjedene tid til å bli korrekt oppfattet og forstått, og hun må innarbeide rutiner for å etablere felles oppmerksomhet fra gruppen før beskjeden gis. Det bør helst gis en beskjed om gangen, spesielt til yngre og elever som strever med å holde oppmerksomheten (Webster-Stratton, 2018, ss. 89-95). Ros, oppmuntringer og bekreftelser er former for tilbakemeldinger som lærer bør anvende ofte. Ikke bare på deres faglige innsats og resultater, men også i forhold til hvordan de forholder seg til etablerte rutiner og deres begynnende forsøk på å gjøre det som er forventet av dem. Elevene har behov for oppmerksomhet og anerkjennelse fra læreren sin. Det er mye som tyder på at lærere roser elevene sjeldnere enn hun selv antar. Dette til tross for at ros og bekreftelser ofte fører til at elevene får mer positive holdninger til læreren. (Ogden, 2015, s. 167).

Regler

Det er nær forbindelse mellom rutiner og regler. Begge sier noe om hva som forventes av elevene, samt beskriver hva som er greit eller ugreit å gjøre i ulike situasjoner. Som jeg har beskrevet over, handler rutiner i stor grad om rekkefølger og handlingsmønstre i klasserommet (Ogden, 2015, s. 137). Regler på sin side, er mer overordnede beskrivelser av hva som er tillatt eller ikke tillatt atferd. Skolene har egne ordensreglement som formulerer de skoleomfattende reglene. De som gjelder for alle. I tillegg er det anbefalt at læreren, sammen med elevene, formulerer egne regler som sier noe om hvordan vi vil ha det sammen i timer og friminutt. Dette er regler som primært angår gjeldende klasse og gjeldende aktivitet, men det bør være et tydelig samsvar mellom skolens ordensreglement og klassens regler. Klassens regler kan derfor ikke utformes slik det passer best for den enkelte lærer (Ibid.)

Klassens regler bør være diskutert med elevene, skrevet ned og synliggjort i klasserommet. Det bør ikke være for mange, fem til syv regler anbefales, og de bør an vise til ønsket atferd. De bør altså formuleres slik at de beskriver hva de faktisk skal gjøre; «Vi lytter til de voksne og gjør det vi får beskjed om» eller «Vi snakker stille og vennlig til hverandre» (Webster-Stratton, 2018, s. 81). Noen regler gjelder kun i spesifikke situasjoner og bør konkret beskrive atferd som er tillatt i gjeldende situasjon. Læreren bør da øve og repetere reglene med elevene slik at de blir etablert som vaner, samt skape enighet med klassen om hva de ulike reglene betyr i gjeldende situasjon (Ogden, 2015, s. 137). I tillegg til å snakke om reglene, er det også viktig å snakke sammen om hva som skal skje når reglene brytes, altså hva som blir konsekvensene. Her må man passe på at reaksjonen står i samsvar til regelbruddet. Det er også viktig at elevene får tid til å bli kjent med reglene som gjelder og læreren må sørge for å minne på reglene jevnt og trutt. Det er ikke sikkert at elevene umiddelbart forstår de underforståtte betydningene av regelen, så læreren må ta dette på alvor og snakke med dem om hvordan de skal praktiseres. Uttrykk som «å være stille» kan bety noe annet i en kunst- og håndverkstime enn under skriftlig, individuelt arbeid. Her må læreren inn å klargjøre hva dette betyr (Ogden, 2015, s. 137), (Webster-Stratton, 2018, ss. 80-81).

Forventninger

Regler og rutiner bidrar til at læreren etablerer og innarbeider gode vaner sammen med klassen og enkeltelever, og på den måten reguleres hva som skal skje i klasserommet eller ute i friminuttet (Ogden, 2015, s. 138). Forventninger, derimot, er oftere mer knyttet til den enkelte lærer eller elev. Den kan være mer subtil og underforstått i kommunikasjonen og har gjerne andre emosjoner knyttet til seg enn regler og rutiner. Brudd på de sistnevnte utløser gjerne en eller annen konsekvens, mens det er mer vanlig at brudd på forventningene leder til skuffelse (Ogden, 2015, s. 139). Forventninger har rot i lærerens verdier og hva slags syn de har på elevene sine, og de omhandler både atferd og faglige prestasjoner. Elever som presterer bra og tilpasser seg godt i får oftere mer ansvar for egen læring, oppgaver som er mer utfordrende og mer støtte og hjelp. Det er ofte motsatt med elever læreren har lave forventninger til. Elever som utfordrer læreren i klasserommet, blir gjerne snakket til og behandlet annerledes enn veltilpassede elever. Dermed kan læreren bidra til at atferdsutfordringene opprettholdes eller eskaleres. Det er viktig at læreren setter ord på sine forventninger, slik at elevene vet hva som gjelder (Ogden, 2015, s. 139). Lærere som er bevisst på at slik

forskjellsbehandling kan forekomme anbefales å holde mer fokus på forventningene hun har til hele klassen, og få elevene med på å jobbe mot felles mål (Brophy & Good, 2008).

METODE

I denne delen av oppgaven skal jeg beskrive og begrunne for metodiske valg jeg har gjort i min studie. Jeg starter bredt og beskriver noen kjennetegn ved ulike forskningsmetoder, før jeg spisser meg inn på metoden jeg har valgt å benytte. Jeg vil komme inn på hvordan jeg har fremskaffet mine data, hvordan jeg har analysert dem, min rolle i feltet, hva som gjør studien pålitelig og til slutt noen etiske betraktninger.

Kvalitativ forskning

Samfunnsvitenskapen har som oppgave å avdekke og beskrive hvordan virkeligheten ser ut, i både liten og stor skala (Johannessen et al., 2010, s. 29). Det greske ordet *methodos* betyr «å følge en bestemt vei mot mål» (ibid.), og vi forstår da at den samfunnsvitenskapelige metoden handler om hva slags valg og strategier vi benytter for å tilegne oss den informasjonen vi trenger for å beskrive den sosiale virkeligheten. I mitt tilfelle er det læreren som er subjektet og klasserommet som er arenaen. Videre beskriver denne metoden hvordan innsamlet data skal analyseres og oversettes slik at den kan bidra til å forklare fenomener i samfunnet (ibid.)

Innenfor den samfunnsvitenskapelige metoden går skillet mellom *kvalitativ* og *kvantitativ forskning* (Johannessen et al., 2010, s. 29). Den kvantitative forskningen samler gjerne inn konkrete data fra et bredt utvalg av befolkningen og forsøker å forklare samfunnets sammenhenger, forskjeller og ulikheter med metoder som gir samsvarende data fra de som deltar i undersøkelsen. Med samsvarende data menes data som kan sammenliknes og måles opp mot hverandre, som oftest fremstilt med grafer og tall. (Thagaard, 2018, ss. 15-17). Det betyr at de som deltar i undersøkelsen må svare på de samme spørsmål og avgi informasjon med en strukturert, forhåndsbeskrevet metode; f.eks. et spørreskjema med like spørsmål eller strukturerte observasjoner hvor forhåndsdefinerte parametere telles. Forskeren har større avstand til respondentene og har fordelen av å kunne fremskaffe datamateriale med mindre grad av påvirkning. Det er imidlertid viktig å være klar over at forskeren påvirker likevel datamaterialet noe allerede ved valg av spørsmål og valg av ord som benyttes i innsamlingen (ibid.)

I mitt valg av problemstilling er det mer nærliggende å benytte kvalitative metoder for å samle inn data. Dette er metoder hvor forskeren har større nærhet til feltet og direkte kontakt med subjektet, i mitt tilfelle læreren (Thagaard, 2018, s. 15). Metoder hvor forskeren analyserer tekster eller visuelle fremstillinger hører også inn under kvalitative forskningen. Her har man større distanse til subjektet enn hvis forskeren observerer og/eller gjennomfører intervjuer (ibid.). Den kvalitative forskningen åpner for fleksibilitet, da det er større rom for å endre på opplegget underveis i prosjektet. Datamaterialet som samles inn, kan påvirke det opprinnelige forskningsspørsmålet på en slik måte at fokus og prosesser endres til noe annet enn det forskeren så for seg i utgangspunktet. Forskeren kan i liten grad forutse hva som vil observeres i feltet eller hva som sies i et intervju, så han må være årvåken for å fange inn relevante og interessante fenomener underveis (Thagaard, 2018, s. 16). Innenfor den kvalitative forskningen forsker man altså på områder som er vanskelig å fange inn med tall og statistiske data. Dette gjelder informasjon om erfaringer, tanker, følelser og beskrivelser av atferd, og kan dreie seg om sosiale, kulturelle eller organisatoriske fenomener (Strauss & Corbin, 1998, s. 11).

Mikroetnografisk studie

Kvalitativ forskning har ulike forankringer og design ut fra hva forskeren ønsker å finne svar på. Med design menes beskrivelser av hvordan forskeren har planlagt og gjennomført studien sin (Johannessen et al., 2010, s. 73). Forskeren starter med en idé som leder til forskningsspørsmål eller en problemstilling som skal undersøkes. Deretter må forskeren ta stilling til hva slags datamateriale som trengs for å besvare problemstillingen, og dermed lage en plan for hvordan dette skal innhentes (Thagaard, 2018, s. 45). I min studie er det vesentlig å beskrive og fortolke læreren som leder av en gruppe individer i et sosialt system, nemlig klassen. Dermed passer det *etnografiske designet* godt, da dette er et design som «studerer meningen med atferdsmønstre, språk og samhandling i en gruppe» (Johannessen et al., 2010, s. 85). Forskeren baserer seg på informasjonsinnhenting i felten gjennom observasjoner, samt på informasjon innhentet gjennom intervju av sentrale informanter (ibid). Ettersom jeg skal inn i kun ett klasserom og innhente informasjon og fra én enkelt lærer, blir dette en *mikroetnografisk studie*. Postholm (2005) definerer dette som «et nærstudium av en liten sosial enhet eller en identifiserbar aktivitet innenfor den sosiale enheten» (Stokland, 2010, s. 5).

Jeg skal senere komme inn på analyse og fortolkning av data innhentet ut ifra et etnografisk design, men vil her nevne at det innenfor denne måten å jobbe på er vanlig å beskrive kulturen eller den sosiale settingen (Johannessen et al., 2010, s. 196). Disse beskrivelsene skal bidra til at leseren skal kunne sette seg inn i og forholde seg til de tolkninger og analyser forskeren har utført. Slike beskrivelser kan for eksempel gjøres ved å fortelle hva som skjer i kronologisk rekkefølge, ved å trekke frem kritiske hendelser eller ved å beskrive samhandlinger som er observert mellom individer eller grupper (ibid).

Datainnsamling

Data innenfor mikroetnografiske studier er, som jeg har vært inne på over, basert på tekster og beskrivelser mer enn tall og statistisk materiale (Thagaard, 2018, s. 13). Tekstene jeg har som grunnlag i min studie er produsert og fremskaffet gjennom nedskrivning av observasjoner jeg har gjort i klasserommet, samt ved å transkribere to intervjuer av læreren. Vi ser at denne nærheten til hva som studeres problematiserer litt uttrykket «å innhente data», ettersom materialet er fremskaffet gjennom interaksjon og samtale. Thagaard (2018, s. 28) foreslår at det er mer aktuelt å snakke om «utvikling av data».

Gjennom observasjon utvikles data ved å systematisk fange informasjon gjennom sanseapparatet vårt. Det gjelder å få tak i hva vi ser, hører, lukter osv. Samtidig innebærer observasjon at vi forsøker å finne mening gjennom refleksjon, analyse og fortolkning (Wedeler, 2000, ss. 9-10). Forskeren skal gjennom observasjon forsøke å gi detaljerte beskrivelser av aktivitet, atferd og samhandlinger mellom mennesker i systemet som observeres (Johannessen et al., 2010, s. 117). Forskeren bruker seg selv som redskap for utvikling av data, og metoden egner seg godt når han ønsker direkte tilgang til den informasjonen han trenger til sin studie (Johannessen et al., 2010, s. 18). Det betyr at våre egne forkunnskaper og forforståelse vil innvirke direkte på datamaterialet, men dette ansees som nødvendig for at sosial og fysisk kontekst skal skape mening for oss. (Wedeler, 2000, ss. 11-16). Samtidig er forskeren selv den største begrensningen ved bruk av denne metoden. Forskerens verdier, holdninger og

tidligere erfaringer vil påvirke det han ser og hvordan han tolker dette. Dette stiller krav til forskerens observasjons- og analyseferdigheter (Wedeler, 2000, s. 16). Observatøren må stille seg spørsmål om hvor tett på han skal være individene i den sosiale konteksten. Om han plasserer seg som en «flue på vegg», og dermed står noe utenfor og ser inn, gir en annen informasjon enn om forskeren er direkte deltakende og samhandlende med de som observeres. Forskjellen vil bestå i at utviklede data vil inneholde beskrivelser som er «sett utenfra» eller «sett innenfra», og vil dermed inneholde data som i ulik grad er direkte påvirket av forskeren. Det er også mulig å velge observasjonsmetoder som blander disse ytterpunktene. Det vil si at han kan ha ulik grad av nærhet til det som observeres, f.eks. kan en deltakende observatør være til stede i et klasserom, men samtidig ha varierende grad av direkte interaksjon med elevene eller læreren (Ibid.). Wedeler (2000, s. 18) setter her opp ytterpunktene *deltakende observatør* og *observatør som deltar*, hvor sistnevnte er den observatørrollen som er minst deltakende i aktiviteten og minst samhandlende under observasjonen.

Forskere i felten kan reflektere og undre seg gjennom hele forskningsprosessen (Johannessen et al., 2010, s. 119). Som jeg har vært inne på over er kvalitativ forskning preget av fleksibilitet ved at man kan refokusere og analysere nærmere situasjoner og hendelser som oppstår underveis. Observatøren vet ikke på forhånd hva som vil observeres, og dette kan gjøre at han må spisse forskningsspørsmålet etter hvert som data utvikles. Wedeler (2000, s. 116) peker imidlertid på at det er sårbart for et kvalitativt forskningsprosjekt å kun hvile seg på én metode for datainnsamling. Jeg skal komme tilbake til dette med *triangulering* under avsnittet om kvalitet, men jeg har i min studie valgt å følge opp mine observasjoner med intervju av læreren.

Intervju er en metode som er utstrakt innenfor kvalitativ forskning. Metoden er fleksibel i sin form og kan gi forskeren tilgang til utbrodert informasjon og inngående skildringer (Johannessen et al., 2010, s. 135). Intervjuet i forskningssammenheng beskrives som en samtale hvor partene i utgangspunktet ikke er likestilte. Intervjueren har kontroll på dialogen gjennom å være den som stiller spørsmålene og ber om utbrodering av de svarene som informantene gir. Hensikten med et intervju er å få tak i informasjon som beskriver noe eller som kan bidra til å forstå noe. Intervjuet har altså både en struktur og et formål (Kvale & Brinkmann, 2009). Intervjuet kan gjennomføres med ulike grad av struktur. I det ene ytterpunktet kan det gjennomføres som et *strukturert intervju* med forhåndsdefinerte spørsmål som informantene skal forsøke å besvare i bestemt rekkefølge, hvor forskeren går videre til neste spørsmål uavhengig av hva han får av svar. Dette kan være nyttig om man er ute etter å sammenlikne informasjon fra flere personer (Thagaard, 2018, s. 90). I noen tilfeller kan det også være svaralternativer (Johannessen et al., 2010, s. 137), men innenfor den kvalitative forskningen er man mest opptatt av at informantene skal kunne besvare spørsmålene slik hun selv vil, og dermed legge sin egen forståelse inn i intervjuets tema (Thagaard, 2018, s. 90). I det andre ytterpunktet finner vi det *ustrukturerte intervjuet*. Her har forskeren på forhånd satt tema for samtalen, men han vil i større grad tilrettelegge de oppfølgende spørsmål ut fra de svarene informantene gir (Johannessen et al., 2010, s. 137). Denne formen for samtale kan være nyttig i oppstarten av et forskningsprosjekt, da det gir rom for å utforske ulike temaer som kommer opp i dialogen og kan bidra til å gi en tydeligere retning for det videre studiet (Thagaard, 2018, s. 90).

Metoden jeg har valgt i min studie ligger mellom disse ytterpunktene og betegnes som et *semistrukturert intervju*. Denne intervjuformen tar utgangspunkt i at forskeren har en satt opp en intervjuguide med temaer og spørsmål som skal løftes, men rekkefølgen og

ordlyden i dem kan tilpasses dialogen (Johannessen et al., 2010, s. 137). I et semistrukturert intervju kan forskeren i større grad følge informantens beretninger og stille utdypende spørsmål, også spørsmål som han kommer på underveis i samtalen. Dette bidrar til en samtale med mer flyt, men intervjuet er likevel strukturert slik at forskeren får svar på de temaer og hovedspørsmål han hadde forberedt seg på å stille (Thagaard, 2018, ss. 91-92). Intervjuguiden bør utformes slik at den sikrer dette. Innledningsvis anbefaler Johannessen, Tuft & Christoffersen (2010, s. 141) at forskeren presenterer seg selv, prosjektet sitt og går gjennom hvordan informasjonen vil bli benyttet og behandlet. Temaer som anonymitet, samt retten til å trekke seg når som helst, kommer også inn her (Ibid.). Deretter bør fokus rettes mot relasjonen og tillitsforholdet mellom partene. Det gjøres ved å stille enkle faktaspørsmål som informanten lett kan besvare, f.eks. om bakgrunn, jobb og fritidsinteresser (Ibid.). Johannessen, Tuft & Christoffersen (2010, s. 141) anbefaler videre at man følger opp med de temaer som intervjuet handler om, hvor informanten fritt kan komme med sin forståelse og sine erfaringer. Dette vil bringe forskeren gradvis dypere inn i tematikken. Han kan følge opp med spørsmål og dyperegående betraktninger som gir ham det han trenger for å svare på prosjektets problemstilling.

Forskerrollen

De kvalitative metodene jeg har skissert over innebærer begge at forskeren har en nærhet til deltakerne i feltet. Han må derfor tenke gjennom hvilken rolle han har og får i konteksten. Både som intervjuer og som observatør må rollen fremstå slik at den godtas av deltakerne. Det må skje på en slik måte at det ikke forstyrrer normal virksomhet. Ved observasjon hvor forskeren ikke skal delta i selve aktiviteten som foregår, må han likevel tenke gjennom hvordan han i minst mulig grad skal påvirke situasjonen (Thagaard, 2018, s. 73). På samme måte må intervjueren tenke gjennom hva han representerer for informanten. Forhold som kjønn, alder og utdanning vil påvirke hvordan informanten svarer på spørsmålene, samt påvirke hva slags forventninger hun har til forskeren (Thagaard, 2018, ss. 104-107). Informasjon i rett mengde, gitt på en måte som deltakerne forstår, kan bidra til en felles forståelse av forskerens rolle. I skolesammenheng kan f.eks. en kort presentasjon av forskeren, sammen med informasjon om at han er her for å se på læreren og lære om hva lærere gjør, bidra til at forskeren får en rolle som i mindre grad påvirker elevenes oppmerksomhet og atferd i klasserommet (Wedeler, 2000, s. 19). Dette handler om at forskeren må stille seg spørsmål om hvor åpen han skal være ovenfor de som deltar i prosjektet. Normen er å være mest mulig fullstendig åpen om studiens hensikt. Det er etisk svært betenkelig å oppgi villedende eller for lite informasjon om hva man vil gjøre med informasjonen forskeren får tilgang til. Her gjelder det å finne riktig balansepunkt. Man ønsker ikke å gi så mye informasjon at deltakerne i feltet endrer atferd, men heller gi tilstrekkelig nok informasjon til at de forstår hva de er med på (Johannessen et al., 2010, s. 126)

Kvalitet i kvalitative studier

Forskeren må kunne vise at forskningen som er gjennomført er gyldig. Vi snakker da om kvaliteten på datamaterialet, og innenfor kvalitativ forskning brukes begrepene *pålitelighet*, *troverdighet*, *overførbarhet* og *bekreftbarhet* for å vurdere dette (Johannessen et al., 2010, s. 229). Pålitelighet, eller reliabilitet, handler om selve datamaterialet. Her spør man etter hvordan dataene er samlet inn, hva slags data forskeren har valgt å bruke, hvordan dataene er analysert og hvordan de påvirker sluttresultatet (Johannessen et al., 2010, s. 229). Det at forskningen ikke bruker strukturerte metoder for innhenting av data, at materialet påvirkes av kontekst og verdigrunnlag, samt at forskeren bruker seg selv som instrument i innsamlingen, påvirker reliabiliteten (Ibid.). Studiens pålitelighet øker jo mer forskeren klarer å beskrive fremgangsmåten som er brukt for å innhente og analysere data. Ved at leseren får en inngående beskrivelse av konteksten, samt klarer å sette seg inn i forskerens metoder og valg i prosessen, vil vedkommende kunne gi en vurdering av om resultatene av studien er til å stole på (Johannessen et al., 2010, s. 230). Troverdighet, eller *begrepsvaliditet*, handler om hvorvidt forskeren finner det han tror han ser etter. I kvalitativ forskning er man opptatt av at datamaterialet og forskerens fremgangsmåte gjenspeiler det man faktisk er ute etter, og om det man finner kan representere virkeligheten (Johannessen et al., 2010, s. 230). Ved å formidle resultatene til informantene eller andre med kompetanse på feltet kan man styrke troverdigheten (Ibid.). Forskeren kan også samle inn mer utfyllende informasjon ved å gjennomføre flere eller lengre observasjoner, eller ved å benytte flere metoder for å *triangulere* funn i datamaterialet (Lincoln & Guba, 1985). Triangulering, slik jeg har gjort i min studie, handler om å finne overensstemmelser og uoverensstemmelser i datamaterialet gjennom å benytte ulike metoder, flere datakilder eller flere forskere for å samle den inn. Én enkelt metode er sårbar for feilkilder, samt at forskerens bias øker hvis han har for høy tillitt til en metode. Troverdigheten vil derfor øke dersom forskeren f.eks. utfyller sine observasjonsnotater med annet datamateriale (Wedeler, 2000, s. 116)

Overførbarhet stiller spørsmål om de funnene som gjøres i en undersøkelse kan overføres til andre tilsvarende sammenhenger (Thagaard, 2018, s. 19). Innenfor den kvantitative forskningen snakker man om ekstern validitet, og det undres på om de fenomener som undersøkes kan generaliseres til hele eller bestemte deler av befolkningen. Det anses som viktig at forskning er noe mer enn innsamling av data, og at det er mulig å komme frem til noe utover det materialet beskriver. Innenfor kvalitativ forskning er datamaterialet av en slik art at det er mer nyttig å snakke om overføring av kunnskap enn det er å snakke om generalisering (Johannessen et al., 2010, s. 231). Bekreftbarhet handler om hvorvidt forskningen er objektiv. Det stilles spørsmål om i hvor stor grad funnene er resultat av forskerens holdninger, verdier og subjektive oppfatninger. Det er viktig at forskeren beskriver åpent om alle valg og beslutninger som er tatt gjennom forskningsprosessen, slik at det er mulig for andre å vurdere disse (Johannessen et al., 2010, s. 232). Andre forskere bør kunne komme frem til liknende resultat om de gjennomfører tilsvarende undersøkelser. Bekreftbarheten kan styrkes ved å være selvkritisk til egne fordommer og oppfatninger underveis, samt ved å forsøke å finne støtte i annen forskning eller fra informanten selv (Ibid.).

Etiske hensyn i kvalitativ forskning

Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH, 2018) ble i 2013 opprettet som et eget forvaltningsorgan under Kunnskapsdepartementet i 2013. NESH har utarbeidet forskningsetiske retningslinjer for å bidra til refleksjon og fremme god vitenskapelig praksis. Her finner man viktige hensyn man må ta når man driver forskningsarbeid tett på mennesker ute i felt. Riktignok fremmes det at forskeren har faglig frihet og rett til å åpent offentliggjøre sine funn, men det ligger også forventninger om at forskeren opptre redelig, og åpent redegjør for sine refleksjoner rundt egne verdier og holdninger (Ibid.). Etikk handler om å vurdere hva som er greit eller ugreit gjøre mot hverandre, og kommer inn der hvor forskningen direkte berører andre (Thagaard, 2018, s. 89). Studenter som gjennomfører forskning via universitet og høyskoler i Norge må søke om godkjenning hvis han skal behandle personopplysninger. Det må gjøres før man starter arbeidet med å utvikle data. Dette gjøres gjennom Norsk senter for forskningsdata (NSD) (Thagaard, 2018, s. 22).

Wedeler (2000, s. 58) påpeker at i kontaktetableringen ut i feltet må informanten få god innsikt i hva forskeren er ute etter, hvordan informasjonen skal brukes og samles, samt at hun må vite at hun gjennom hele prosjektet har all mulighet til å trekke seg fra undersøkelsen. Disse temaene sikres gjennom det Thagaard (2018, s. 22) har oppsummert innenfor *informert samtykke*. De forskningsetiske retningslinjene sier:

«Forskeren skal gi forskningsdeltakerne tilstrekkelig informasjon om forskningsfeltet, forskningens formål, hvem som har finansiert prosjektet, hvem som får tilgang til informasjonen, hvordan resultatene er tenkt brukt, og om følgene av å delta i forskningsprosjektet.» (NESH, 2018)

Det informerte samtykket skal altså bidra til at informanten har tilstrekkelig informasjon til å kunne vurdere sin deltakelse på rettmessig grunnlag. Samtidig må samtykket begrense informasjonen noe, slik at ikke deltakerens atferd påvirkes (Thagaard, 2018, s. 23). Forskningsdeltakeren skal gi sitt samtykke fritt for ytre press og kjenne til eventuelle risikoer for belastninger ved å delta. Det informerte samtykket skal altså bidra til at deltakeren klart og tydelig vet hva deltakelsen innebærer (NESH, 2018).

Forskeren plikter å respektere deltakerens privatliv og må sørge for at opplysningene ikke fører til at hun identifiseres. Videre må ikke arbeidet påføre deltakeren unødvendige belastninger. Forskeren må derfor være forsiktig med å nærme seg temaer som er ømtålige for deltakeren (Johannessen et al., 2010, s. 92). Innenfor dette med konfidensialitet ligger det at forskeren må behandle personlig informasjon fortrolig, aidentifisert og anonymisert (NESH, 2018). I tillegg må eventuelle identifiserbare opplysninger lagres forsvarlig, og ikke lenger enn nødvendig. Dette er forhold som avklares i søknaden om godkjenning hos NSD (Ibid.). Hvis barn skal benyttes som informanter i forskningsprosjektet, har disse særlige krav til beskyttelse. I så tilfelle må forskeren innhente tillatelse fra Datatilsynet eller få en tilråding fra personvernombud (Ibid.).

Forskningsprosessen

Bakgrunn for studien og valg av informant

Jeg har de siste 11 årene jobbet som veileder i forhold til ulike varianter av atferdsproblematikk i skolen. Dette var først gjennom et utadrettet kommunalt veiledningsteam som jobbet parallelt med Pedagogisk-Psykologisk Tjeneste (PPT), men siden høsten 2018 som pedagogisk rådgiver i PPT. Med atferdsproblematikk snakker jeg da om elever med utagerende og urolig atferd, elever som er engstelige og tilbaketrukkne, elever som mobber eller blir mobbet, eller elever med bekymringsfullt fravær fra skolen. Dette har innebåret tett kontakt med elever og deres foreldre, assistenter, lærere og skoleledere, samt støttesystem som PPT, Barnevernet og Barne- og Ungdomspsykiatrien (BUP). I flere tilfeller har det vært enkelte saker som har pågått over år. Fokuset for arbeidet har alltid vært å bygge skolens og lærerens kapasitet til utvikling av trygge læringsmiljøer, veiledning i klasseledelse og bistand til å bygge relasjoner mellom elev og lærer.

Mitt personlige inntrykk, uten at jeg har statistisk belegg for det, er at elever med utfordrende atferd blir stadig yngre. Jeg opplever gjennom mitt arbeid at saker som jeg nå står i på småskolenivå (1.-4.klasse), er problemer jeg tidligere jobbet mest med på mellomtrinnsnivå (5.-7.klasse). Dette gjelder for alle formene for atferdsproblematikk jeg har nevnt over. Denne bekymringen gjorde at jeg ønsket å studere nærmere hva lærere kunne gjøre for å motvirke en slik trend, uansett om dette virkelighetsbildet stemmer eller ikke. Jeg var interessert i å se og snakke med en lærer som får til potensielt vanskelige klasser på småskoletrinnet. Hensikten var å forsøke å avdekke hva hun gjorde for å opprette kontakt med elevene, hva hun gjorde for å holde på klassens oppmerksomhet, hva hun gjorde for å motivere til arbeidsinnsats, hvordan hun inkluderte alle inn i fellesskapet osv. Det ble tidlig ganske klart at dette var altfor omfattende prosjekt til å kunne svares på i en masteroppgave som dette. Jeg tok da noen runder med meg selv og min veileder i prosjektet. Etter hvert klarte jeg å spisse meg ned til å se på dette med å opprette kontakt og opprettholde fokus ved å gjennomføre gode overganger mellom læringsaktivitetene.

For tre, nesten fire år siden var jeg inne og jobbet i en kort periode sammen med en nyansatt lærer på daværende andretrinn. En lærer jeg da opplevde som både relasjonell i møte med elevene sine, og som samtidig jobbet godt strukturert som klasseleder. Jeg har gjennom hele prosjektet vært bevisst på at mine bakgrunnskunnskaper og mine positive forventinger til læreren påvirker mine data, samt at det kunne påvirke hennes atferd at hun kjenner meg i rollen som veileder. Samtidig var det viktig for prosjektet mitt at jeg fikk tilgang til en lærer som møtte kriteriene mine for utvalg. Innenfor kvalitativ forskning forsøker man å komme tett på mennesker innenfor det feltet man ønsker å vite noe om (Johannessen et al., 2010, s. 103). Forskeren må derfor gjøre et utvalg av informanter som er relevant og hensiktsmessig for de spørsmål han forsøker å besvare. Vi snakker da om *strategiske utvalg*. Her er målet, hensikten, med forskningen i sentrum. Forskeren må ut fra dette finne kasus eller informanter som kan gi mye informasjon det er verdt å få dybdekunnskap om, og som kan belyse det undersøkelsen fokuserer på (Wedeler, 2000, ss. 74-79). Kriteriene og metoden som benyttes for å finne utvalget må ta utgangspunkt i hva som er mest formålstjenlig for å besvare problemstillingen (Johannessen et al., 2010, s. 116). Jeg trengte en lærer som kunne balansere forholdet mellom relasjonell varme og tydelig struktur, jamfør det jeg har skrevet om autoritativ klasseledelse over. Læreren måtte ha elever på småskoletrinnet,

og elevgruppen skulle helst inkludere barn som utfordrer henne som klasseleder. I tillegg måtte det være en lærer som hadde lyst til å delta i prosjektet, og som fikk tillatelse av skolens leder å delta. Jeg var heldig og fikk tilgang til denne læreren ved første kontakt, og rektor gav tillatelse til å gå i gang.

Informert samtykke og konfidensialitet

Gjennom nettsidene til NSD søkte jeg om tillatelse til å gjennomføre prosjektet (Vedlegg 3) I forkant av dette måtte jeg lage en intervjuguide samt utforme et informert samtykke. Mal for samtykke lå tilgjengelig på NSD sine sider. Etter at godkjenningen var i orden, tok jeg et kort møte med læreren hvor jeg gjennomgikk tankene for prosjektet mitt og læreren signerte det informerte samtykket til å delta (Vedlegg 2). Etter at dette var i orden stilte jeg noen spørsmål om hennes bakgrunn, om skolen og klassen hun hadde nå og litt om hvordan hun hadde jobbet med klassen. Disse spørsmålene hentet jeg fra intervjuguiden (vedlegg 1), og dette ble tatt opp med diktafon og siden transkribert.

Datainnsamling

Gjennom høsten 2020 gjorde jeg meg kjent med tidligere studenters masteroppgaver rundt liknende tema. Dette var for å finne frem til relevant litteratur, samt for å bli kjent med ulike måter å strukturere masteroppgaven på. Jeg leste meg opp på ulike perspektiver på klasseledelse, stort sett pedagogisk forskning som er utført i Norge. Dette kjentes mest relevant ut fra problemstilling og oppgavens omfang. Underveis mens jeg leste tok jeg notater og merket meg steder i bøkene som kunne være relevante å huske på når selve oppgaven skulle skrives. Jeg avtalte med læreren at jeg skulle gjennomføre en oppstartsamtale, tre observasjoner av oppstart av dagen i hennes klasse, samt et etterfølgende intervju. På grunn av verdensomspennende pandemiutbrudd av Covid-19, og nasjonale tiltak mot dette, måtte jeg flytte tidspunktene for observasjon flere ganger. Dette ledet til slutt til at jeg ikke hadde tid til å gjennomføre mer enn to observasjoner. I en kort samtale med lærer kom vi frem til at jeg sannsynligvis ikke ville se noe veldig annerledes ved en tredje observasjon. Jeg så også gjennom mine observasjonsnotater og fant holdepunkter for at lærer hadde en temmelig lik struktur på dagen. Min veileder og jeg ble dermed enige om at jeg hadde nok data i mine to observasjoner til å kunne gå i gang med det etterfølgende intervjuet.

Observasjonene ble gjennomført ved at jeg satt for meg selv i klasserommet og tok notater av hva læreren sa og gjorde. Jeg forsøkte å få med meg hvordan jeg oppfattet at læreren hadde klassens oppmerksomhet. Læreren hadde fortalt meg at klassen var vant til at det var voksne i klasserommet hennes, og hun introduserte meg for klassen som en som var der for å se og skrive om henne som lærer. Noen barn kom innom meg et par ganger for å spørre hva jeg hadde skrevet. Ved siden av dette tok jeg lite av elevens oppmerksomhet. Jeg var der i ca. en og en halv time, og det virket på meg som at lærer og elever forholdt seg naturlig til hverandre selv om jeg var til stede. Notatene jeg tok ble renskrevet inn på PC direkte etter observasjonene. Den første observasjonen ble på fire sider med 1.734 ord. Den andre på fire sider med 1.677 ord. For-intervjuet ble gjennomført i klasserommet og tok 32 minutter. Transkripsjonen av dette kom på 14 sider med 5.746 ord. Intervjuet etter observasjonene ble gjennomført på skolens bibliotek. Jeg benyttet båndopptaker i samtalen for å kunne fokusere på hennes uttalelser og mine oppfølgingsspørsmål. Intervjuguiden hadde jeg tilgjengelig. Intervjuet etter observasjonene ble utført ved at vi gikk gjennom hva hun tenkte rundt de grepene hun gjorde fra jeg kom til jeg gikk. Alt i kronologisk rekkefølge, selv om samtalen kunne

gå litt frem og tilbake. Jeg hadde også nedskrevet tre observasjonsbeskrivelser som jeg leste opp for henne. De brukte vi litt tid på å reflektere rundt. Intervjuet i etterkant av observasjonene varte i en time og ett kvarter, og ble transkribert i sin helhet de påfølgende dagene, til sammen 34 sider med 34.809 ord. Jeg ser i etterkant at jeg i større grad kunne fått henne til å fortelle mer om hva hun trodde hun gjorde før jeg presenterte for henne hva jeg hadde sett. Det kan hende at deler av mine innspill til læreren kan ha påvirket hvordan hun svarte. Samtidig tenker jeg at dette kunne blitt opplevd som støtende eller kontrollerende for læreren, og samtalen kunne blitt preget av at lærer måtte forsvare sine handlinger. For å dempe på mulige feilkilder, har jeg ikke brukt utsagn fra læreren hvor hun kun bekrefter mine spørsmål eller påstander.

Analyse av datamaterialet

Under analysen av datamaterialet var det overganger som tydeligst pekte seg ut når jeg begynte å se på observasjonsnotatene mine. Jeg så at når jeg begynte å dele opp timene i ulike sekvenser av hendelser som å hente elevene ute, gå gjennom dagen i dag, gjennomføre samlinger og så videre, så merket jeg meg at hver av disse delene av skoledagen kunne deles opp i mindre deler. Ved å bryte de ned endte jeg opp med hendelser i tre nivåer. Jeg merket meg at disse hendelsene eller aktivitetene kunne brytes ytterligere ned; helt ned til der hvor læreren stiller et spørsmål og en elev skal svare. Der er det også en slags overgang. I dette lille øyeblikket skal læreren få hele klassen med seg på et skifte av fokus og styre oppmerksomheten i en ny retning. Jeg så også at alt jeg visste om klasseledelse var også en forutsetning for at denne lille overgangen skulle lykkes. Jeg kunne antakeligvis ha gjort hele min studie rundt det lille øyeblikket. Det ble imidlertid for detaljert, så jeg endte med å se på overganger i et litt større perspektiv og holde meg til situasjoner i tre nivåer.

Med disse overgangene og situasjonene på plass kunne jeg se nærmere på hva læreren hadde fortalt meg i intervjuene. Hennes utsagn beskrev godt hennes refleksjoner om selve situasjonen, men også om hvordan hun forberedte den i forkant. Det er mange temaer jeg kunne løftet som bidro til at overgangene gikk så smidig fra en aktivitet til en annen; for eksempel samarbeid med andre ansatte, støtte fra skolens ledelse eller tilpasset opplæring. Jeg fant imidlertid ut at det meste handlet om relasjon eller struktur. Det høres kanskje enkelt ut, men jeg så at det var ikke alltid så lett å skille disse to områdene fra hverandre. Det er flere relasjonelle grep læreren gjør og sier noe om som antakeligvis ledet til bedre struktur, og motsatt. Jeg landet til slutt på at det som pekte seg mest ut var kategoriene *regler og rutiner*, *forutsigbarhet* og *oppmerksom tilstedeværelse*. Kategoriene samsvarer dermed med forskningsspørsmålene mine: Hvilken rolle spiller regler og rutiner inn på overgangene? Hvilken rolle spiller forutsigbarhet? Hvordan virker lærerens samspill med elevene inn på overganger i læringssituasjonene? Deretter kunne jeg triangulere funnene mine med observasjon i klasserommet, intervju av læreren og teorier om klasseledelse. Jeg tok tak i de observasjoner som samsvarte med gjeldende kategori, og så etter hvordan disse hang sammen med nærliggende eller kommende overganger. Bit for bit. Ved å se disse observasjonspunktene i lys av intervjuene, fant jeg at det var samsvar med det jeg hadde sett og det læreren kunne fortelle. Sist gikk jeg gjennom teoriene om klasseledelse og forsøkte å finne ut om noe av dette stemte med mine funn. På denne måten har jeg kunnet argumentere for at det var hold i kategoriene mine.

Etiske refleksjoner

Det er ikke helt uten etiske dilemmaer å gjennomføre en mikroetnografisk studie som dette. Lærer har samtykket, og både skolens ledelse og NSD har godkjent gjennomføringen, men elevene og deres foreldre har ikke hatt mulighet til å si noe om dette. Det har derfor vært viktig for meg å sørge for anonymitet i all min skriftlighet. Ikke bare i forhold til navn på elever i klassen, men også i forhold til hvilken skole og hvor denne befinner seg. Læreren jeg intervjuet klarte også å gjennomføre begge intervjuene uten bruk av navn, men det var mulig for meg å anta hvem elev vi snakket om ettersom jeg hadde vært i klasserommet og observert. Dette måtte jeg sikre ikke ble synlig i skriveprosessen. Dette berører temaet om konfidensialitet. Jeg har måttet ta stilling til om det hun sier kunne slå tilbake negativt på henne, på elevene eller på skolen som helhet.

Jeg skriver om temaer jeg mener er samfunnsmessig nyttig for alle som er involvert i skole. Særlig tenker jeg at denne studien kan vært nyttig for de som skal veilede nyutdannede eller mindre erfarne lærere, enten dette er skolens interne mentor eller en rådgiver fra PPT. Ettersom jeg har observert og intervjuet en lærer jeg i utgangspunktet var positivt innstilt til, er det naturlig å stille spørsmål gyldigheten av funnene mine og til om det jeg har funnet ut faktisk er overførbart til andre skoler og klasserom. Det er stor fare for bias når det jeg som velger hva jeg skal notere ned når jeg observerer, samt når det er jeg selv som skal tolke mine notater og definere hva mine notater egentlig betyr. Dette gjorde det nødvendig å få tak i annen informasjon enn observasjoner. Jeg har derfor forholdt meg mest til de utsagnene fra læreren hvor hun snakker fritt, og mindre til utsagnene hvor hun kun bekrefter meg. Jeg har også triangulert alle mine funn ved å finne sammenfallende informasjon fra observasjon, intervju og forskning.

STUDIENS KONTEKST

All kvalitativ forskning foregår i gitte og spesifikke kulturelle settinger og kontekster. Data kan ikke forstås og fortolkes uavhengig av settingen de oppstår i. Under redegjør jeg for studiens kontekst ved først å presentere skolen. Deretter presenterer jeg klassen og læreren, før jeg til slutt gir en nærmere presentasjon av skoledagen med fokus på overgangssituasjoner i den aktuelle klassen.

Skolen

Skolen ligger i et tettbefolket område på Østlandet. Området er preget av stor variasjon i de sosioøkonomiske forholdene, og det har vært stor utbygging de siste årene, samt stor tilflytning av mennesker fra ulike kulturer og med ulike språk. Skolen har ca. 600 elever og omtrent halvparten av disse har minoritetsspråklig bakgrunn. Den store utbyggingen de siste årene har ført til at tilfanget av elever har sprengt skolens kapasitet. Første og andre trinn har nå klasserom og skolefritidsordning (SFO) i egne paviljonger satt opp i skolegården.

Klassen

Klassen er en første klasse, bestående av 9 gutter og 13 jenter, til sammen 22 elever. Lærer forteller at klassen er satt sammen av elever fra det samme nabolaget, eller at dette har vært utgangspunkt for sammensetningen. I klasserommet er elevene for tiden plassert i én gruppe med åtte elever, en annen gruppe med seks elever og fire smågrupper med to og to elever som sitter sammen. Det er stor spredning i språklig og kulturell bakgrunn i klassen. En stor del av elevene har minoritetsspråklig bakgrunn, men de fleste av disse er født og oppvokst i Norge og har foreldre som selv har gått på skole her. Det er fire foreldrepar i klassen med behov for tolk. I tillegg oppgir lærer at det er en del elever som har svake språkferdigheter, blant annet en gutt med språkvansker og to gutter som hadde spesialpedagogisk hjelp med språk i barnehagen. Lærer ble av skolens ledelse forberedt på at dette var en klasse «det var en del med». Leder av skolefritidsordningen hadde i forkant av sommerferien ringt alle barnehagene og fått utdypende informasjon om alle elevene som skulle begynne i første klasse. Lærer forteller videre at det har vært en del uro i klassen frem til jul. Blant annet hadde hun noen gutter som skrek av full hals når de ikke fikk det som de ville. Dette var en periode så intenst at andre elever uttrykte frykt for å komme til skolen. Lærer forteller videre at det er mye bedre her nå. Ifølge lærer er dette den klassen hun har hatt med flest tilpasninger; hun har elever med tegnebok for å klare å holde seg på plassen sin. Hun har også noen som har en egen boks med «diamanter» som brukes som belønningssystem. To gutter er sensitive for lyder og bruker ofte hørselsvern. Det er også stor faglig spredning; noen kan skrive ord og setninger, andre jobber fortsatt med bokstaver. Hun har en elev som har fast oppfølging av assistent eller en vernepleier. Denne gutten har også en egen detaljert dagsplan, trenger hyppigere pauser og må ofte skjermes ved å jobbe på grupperom. Lærer har også noen «gulrøtter» for å få elevene til å jobbe. Dette kan være bygging med klosser eller Lego, eller spille spill. Gjerne sammen med andre. I starten hadde klassen to lærere. Læreren jeg snakket med uttrykte at dette fungerte dårlig. Hun opplevde at elevene taklet dette dårlig, og at selv om de som lærere

kunne kommunisere bra, så ville regler, oppfølging og støtte være annerledes fra time til time. Lærer uttrykker at det er mye bedre å være «sjefen» alene, og slik det er nå har læreren klassen i alle timer. Unntaket er egen lærer i musikk og i kroppsøving.

Læreren

Læreren jeg har observert og intervjuet fortalte at hun hadde jobbet ved denne skolen i 3 år, dette er det fjerde året. Den første klassen hun hadde tok hun over i 2.klasse. Her var det en del sammensetninger mellom elevene på trinnet som fungerte dårlig, så skolen valgte å splitte trinnet i tredje klasse og sette sammen nye klasser. Læreren fulgte denne nye klassen ut 4.klasse.

Læreren startet sin lærerkarriere ved å jobbe som assistent på en skole i Oslo året etter hun hadde fullført videregående. Dette syntes hun var gøy, og hun fikk tilbakemeldinger på at hun kunne passe til å være lærer. Hun søkte seg deretter inn på lærerutdanningen. Her fikk hun skoleplass på en forsøksordning de hadde dette året; en flerkulturell allmennlærerutdanning. Dette var en linje hvor studentene fikk praksis på skoler med høy andel av elever med annen kulturell og språklig bakgrunn, og hvor det var mye tematikk på hvordan de som lærere skulle møte mennesker fra ulike kulturer. Etter utdanningen jobbet læreren først ett år på en skole, deretter 10 år på en PALS-skole. PALS er en forkortelse for «positiv atferd, støttende læringsmiljø og samhandling», og er en skoleomfattende innsatsmodell bestående av systematiske og effektive forebyggingstiltak. Ansatte ved disse skolene skal vektlegge positiv oppmerksomhet, involvering og oppmuntringer, samt reagere forutsigbart på uønsket atferd (Talgø, 2020). Lærer forteller at hun blant annet har med seg hvordan hun effektivt kan bruke belønningssystemer som «BRA-kort» og «diamanter» for å motivere elevene til økt innsats.

Høsten 2020 startet læreren opp klassen med nåværende førsteklasinger. Dette er femte gangen hun starter opp med de yngste skoleelevene, og hun har jobbet mest med elever på småskoletrinnene, men hun har også jobbet med elever helt opp til 7.trinn. Hun har ikke jobbet spesifikt med spesialundervisning, men opplever å få til mye med tilpasninger i klasserommet.

Skoledagen

Ved gjennomgang av datamaterialet fant jeg lag på lag med overganger. Fokuset for studien har vært å se på hvordan en lærer i første klasse håndterer disse. Det viste seg etter hvert at det var mange overganger i løpet av den delen av skoledagen jeg var til stede. I tabellen under er noen av dagens overganger markert med en strek mellom aktivitetene:

Henger klær i yttergarderoben
Vasker hender inne i klasserommet
Gjennomgang av dagen i dag
Samling i klassering
Dans og kort pause
Individuelt arbeid
Måltid

Tabell 1: Illustrasjon av skolens formiddagsaktiviteter og overganger mellom aktivitetene

Læreren hentet elevene ute, gikk gjennom dagens aktiviteter, satte dem i gang med skolearbeid og la inn et lite avbrekk med dans og måltid. Ved nærmere analyse fant jeg imidlertid at hver av disse aktivitetene besto av mange etterfølgende overganger, samt at læreren var tidlig ute med å forberede overganger som kom senere. I samtalen med læreren i etterkant av observasjonene trakk læreren frem at hun trodde hun hadde rimelig lik struktur på den første økta hver dag: «De første timene er sånn veldig spikra på hvordan vi gjør ting. Det går av seg selv ... Jeg tror det er ganske likt.» Ved nærmere ettersyn fant jeg noen strukturelle forskjeller fra første observasjon til andre observasjon. Forskjellen forklares i at det er ulike ukedager med ulike fag i fokus. Læreren fortalte meg i forsamlingen at måltider ble plassert litt forskjellig de dagene de har musikk. Dette kommer jeg tilbake til. For å gi et bilde av alle overgangene elevene møtte, har jeg forsøkt å sette dem opp i en tabell hvor jeg har brutt ned overgangene i ulike nivåer:

OVERGANG NIVÅ 1	NIVÅ 2 – OBS 1 og 2	NIVÅ 3
Fra lek ute eller på SFO til oppstart av skoledagen	Lærer forbereder klasserommet	Starter PC med «Velkommen 1D» på storskjerm
		Henger opp lapper med oversikt over dagen i dag
		Tar ned stoler
		Gjør klar ark og materialer
		Rydder og retter på ting på veggene
	Lærer får elevene til å stille opp fint i rekke	Går ut til sin plass ute
		Går langs etter rekka og hilser på elevene
		Leder med armen elevene inn på plass
		Stiller opp først i rekka
	Lærer får elevene inn i klasserommet	Går først inn med elevene etter seg
		Elevene tar av yttertøy i garderoben
		Lærer hilser på elevene i døra til klasserommet
		Elevene går til plassen sin og henger opp sekken, noen setter seg, noen vasker hender
	Lærer samler felles oppmerksomhet	Lærer oppmuntrer elevene til å komme til ro
		Lærer minner elevene på håndvask
		Elevene sitter til slutt stille på plassen sin
	Lærer hilser på klassen	Lærer hilser på klassen
		Lærer presenterer meg
		Elevene hilser på alle voksne i rommet
	Lærer begynner å gå gjennom dagen i dag	Lærer går gjennom dagen i dialog med elevene

Tabell 2: Illustrasjon av overgang fra lek ute eller på SFO til oppstart av skoledagen.

I tabell 2 kan vi se at jeg observerte at læreren gjennomførte overgangen på samme måte begge gangene jeg var der.

Nivå 1 Overgang	Nivå 2 Observasjon 1	Nivå 2 Observasjon 2	Nivå 3			
Fra felles gjennomgang av dagen til oppstart av undervisning i samling	Lærer går gjennom dagen i dag	Lærer går gjennom dagen i dag	Lærer tar for seg time for time - Utdyper litt i samtale med klassen			
			Lærer snakker om dag og dato			
			Lærer snakker om vær			
			Lærer teller dager av skoleåret som har gått med sugerør			
	Lærer sender elever gruppevis frem og starter en samling			Lærer seder elevene til samling ut fra hvilken gruppe de sitter i		
				Samler felles oppmerksomhet med bevegelseslek		
				Lærer gjennomfører samtale i plenum rundt bokstaven «D, d»		
			Lærer deler ut skrivebrett, tusjer og tørkesvamp	Lærer finner frem en kasse med skrivebrett		
				Lærer snakker med elevene om reglene med skrivebrett		
				Lærer deler ut skrivebrett		
				Miljøterapeut deler ut skrivesaker		
				Elevene tegner fritt og småprater		
			Lærer får elevene til å jobbe på skrivebrettet			Lærer samler felles oppmerksomhet
						Lærer får elevene til å skrive C'er og Q'er
						Lærer sier bokstavlyder som blir til ord (hemmelig ord)
			Lærer får elevene til å rydde og sender dem til samling			Lærer samler oppmerksomheten og ber elevene rengjøre tavla
						Lærer ber en og en elev komme og legge skrivebrettet i kassa og sette seg i samling
			Lærer starter samling			Lærer hjelper enkeltelever på plass
						Lærer gir elevene positiv tilbakemelding på skrivebrett
						Lærer lager setninger sammen med elevene

Tabell 3: Illustrasjon av overgang fra felles gjennomgang av dagen til oppstart av undervisning i samling.

I tabell 3 ser vi at de to observasjonene ble litt ulike. Felles for de begge var at elevene ble sendt til undervisning i samling foran i klasserommet etter en gjennomgang av dagen. Den første gangen tok læreren elevene frem gruppevis rett etter gjennomgangen, mens under mitt andre besøk satte læreren i gang en kort skriveaktivitet først og sendte deretter elevene frem en og en.

Nivå 1 Overgang	Nivå 2 Observasjon 1	Nivå 2 Observasjon 2	Nivå 3 Mikrooverganger	
Fra dans til individuelt arbeid	Fra samling til dans	Fra samling til dans	Lærer samler oppmerksomheten og forbereder at nå er det tid for dans	
			Lærer finner frem dansevideo mens elevene sprer seg i rommet	
			Lærer starter dansevideo og elevene danser, noen elever stopper etter hvert opp og småprater sammen	
	Fra dans til ro			Lærer finner frem utstyr til neste aktivitet mens elevene danser
				Lærer sier «FRYS!» og ber elevene komme til samling
		Fra dans til ro		Lærer stopper musikken og ber elevene finne plassen sin mens hun teller til 10
				Lærer får elevene til å spise litt, «minispis», med 5 minutter «Bokstavkongen» film på storskjerm
				Lærer får elevene til å rydde maten sin og komme til samling når de er klare
	Kort samling	Kort samling		Lærer viser raskt hva som skal gjøres hvor på oppgaveark
				Lærer deler ut utstyr til en og en elev som tar med dette til plassen sin
	Individuelt arbeid	Individuelt arbeid		Lærer går rundt og hjelper elever i gang
				Når noen er ferdige, får de en annen midlertidig oppgave
Lærer samler alle til ny oppgave				

Tabell 4: Illustrasjon av overgang fra dans til individuelt arbeid.

I tabell 4 ser vi at grunnstrukturene var ganske like. Det var dans, kort samling med gjennomgang og utdeling av oppgave, samt igangsetting av oppgaven. I den andre observasjonen valgte lærer å legge inn en kort pause med mat. Dette kalte hun for «minispis» overfor elevene, og det virket for meg som om dette begrepet var kjent for dem.

Nivå 1 Overgang	Nivå 2 Observasjon 1	Nivå 2 Observasjon 2	Nivå 3 Mikrooverganger
Fra individuelt arbeid til lunsj	Avslutte aktivitet og rydde		Når de er ferdige, kan de sette seg til samling og lese i en bok til de andre er ferdige
	Fra ro til mat		Lærer ber alle rydde og kommer til ro på plassen sin
			Feedback på arbeidsinnsats
			Gutter og jenter hver for seg sendes til håndvask
			Vurdering av ro rundt håndvask
			Lunsj med først litt matro

Tabell 5: Illustrasjon av overgang fra individuelt arbeid til lunsj.

Vi ser i tabell 5 at på grunn av den innlagte læringsøkten med skrivebrett tidligere på dagen, så var skoledagen på ulikt sted når jeg avsluttet observasjonen. Den første avsluttet jeg 09:45, den andre 09:55. Under samtalen med lærer i forkant av observasjonene fortalte hun meg at de pleide å spise lunsj ca. 10:15, unntatt på fredager - som det var den dagen jeg hadde den første observasjonen. Da spiste de tidligere fordi de skulle ha musikk i et annet rom. Hun fortalte også at øktene var ganske lange, og at de derfor vanligvis spiste to ganger i løpet av formiddagen. Vi ser altså at observasjonene samsvarte godt med lærerens beskrivelser i forkant.

RESULTAT

Tabellene jeg har laget over illustrerer hvordan ulike overganger i skolehverdagen arter seg. Gjennom intervjuet med læreren i etterkant av observasjonene kom det frem at hun hadde et gjennomtenkt forhold til betydningen av regler og rutiner i overgangssituasjoner, og hun presiserte flere ganger at: «det har vi øvd masse på». Analysen av datamaterialet viste at *regler og rutiner* er en av kategoriene i min studie. Videre fant jeg gjennom min analyse at læreren var tidlig ute med å forberede både seg selv og elevene på hva som skulle skje. Hun fremsto som proaktiv og la til rette for at overgangene til neste aktivitet skulle gå smidig. Både observasjonene og intervjuene bekrefter dette. Dette funnet har jeg samlet inn under kategorien *forutsigbarhet*. Tabellene (over) får imidlertid ikke frem alle de vennlige berøringene, smilene og blikkontakten lærer utvekslet med sine elever. Selv om dette ikke kommer frem av disse tabellene, er det belegg for dem i både observasjoner og intervjuer med henne. Jeg har valgt å kalle dette funnet – dette samspillet mellom læreren og elevene – for *oppmerksom tilstedeværelse*, og dette er den tredje og siste kategorien i denne studien.

Regler og rutiner

Empiri og teoretisk analyse

Oppmerksomhet mot regler og rutiner ble synliggjort for elevene gjennom hele dagen. Jeg vil her vise at læreren gjorde dette på ulike måter, fra å etterspørre og minne elevene på reglene til å igangsette etablerte rutiner:

Lærer har nettopp gjennomgått plan for dagen og timen, samt dag og dato. Det hele ved at lærer stiller spørsmål og at elevene svarer, hvor igjen lærer utdyper. Lærer plukker opp en kasse med små Whiteboard-brett og stiller seg opp foran i rommet: «Hva er reglene når vi har skrivebrett?». Flere elever rekker opp hendene og lærer velger en som får svare: «Vi skal ikke tulle!». Lærer nikker bekreftende. En annen elev får også svare: «Vi kan tegne til du har telt til 10». Lærer bekrefter dette også: «Når jeg har kommet til 10, er brettene visket ut og hendene i fanget».

Lærer deler ut skrivebrett og en tusj til hver. Men unntak av en gutt, begynner alle å tegne på brettet sitt. Gutten legger brettet på pulten foran seg, legger hendene i fanget og sitter rolig på plassen sin og venter. Elevene for øvrig småprater litt sammen og viser hverandre hva de tegner.

Etter en kort stund stiller lærer seg opp foran klassen og teller langsomt og rolig til 10. Elevene begynner umiddelbart å pusse ut tegningene, noen veldig raskt og andre mer rolig. Når lærer kommer til 10 er klassen stille. Hendene i fanget. Blikket frem.

Dette er hentet ut fra den andre observasjonen jeg gjorde, og viser en kort sekvens i overgangen illustrert i tabell 3: Felles gjennomgang av dagen til oppstart av undervisning i samling. Observasjonsbeskrivelsen ble sammenfattet ut fra mine notater kort tid etter at observasjonen ble gjennomført, og den ble lest opp for læreren under intervjuet. Jeg spurte om hennes tanker og refleksjoner rundt dette, og det første hun sa var:

«Jeg tenker at det at de får lov til å tegne først, det gjør at jeg slipper å få elever som gjør det når de ikke skal gjøre det. For det skjer. Hvis de ikke får lov. Hvis det er noe som er forbudt, skal de i hvert fall gjøre det når de ikke får lov».

Videre sa hun noe om sine erfaringer med å gå gjennom reglene i forkant:

«Også tenker jeg at jeg egentlig i mange settinger må gå gjennom reglene i forkant ... Når jeg vet at det kan skjære seg ... Eller være litt sånn føre var, da ... Det samme hvis vi skal i gymsalen, så går vi alltid gjennom reglene ... 'Hva var reglene for gymsalen, igjen?', før vi går i gymsalen ... Da klarer du i hvert fall å luke vekk en del av det som kanskje kommer. Det kommer alltid noe likevel, men det er kanskje litt færre ting, da, også er det lettere da å følge med, når de sitter inne i klasserommet på plassen sin».

Jeg spurte henne om hvor hun hadde dette fra, og hun svarte:

«Nei ... jeg har jo hatt noen timer med gym, for eksempel, hvor jeg har prøvd å gi beskjeder ... med en stemme som sprekker og ingen følger med ... Hvor man har erfart at det er lurt å gi de beskjedene inne i klasserommet ... for da er det mer fokus ... Gå gjennom gymopplegg i klasserommet, kjøre samme opplegg to uker på rad, da vet ungene hva de skal gjøre ...»

Hun utdypet dette videre, og trakk også inn begrepet *rutiner* i samtalen:

«... Da er det mye større sjanse for at det blir vellykket ... For ofte er det fordi de ikke har skjønnt hva de skal gjøre, eller ikke fått med seg beskjeden, det er ikke nødvendigvis for at de ønsker å ødelegge ... Ikke sant? De bare har ikke skjønnt hva de skal. Det er derfor mange av de tingene vi gjør, det har vi gjort veldig mange ganger før ... ha samme type arbeidsmåte som med de hvite brettene, eller heftene i norsk ... altså veldig sånne rutiner på ting ... Da vet de hva de skal gjøre ...»

Jeg spurte henne også om hun alltid hadde gjort det slik, og hun svarer:

«Helt sikkert ikke så lenge jeg har vært lærer ... Jeg har sikkert opplevd at det kan være lurt, da ... Men nå tenker jeg at jeg gjør det ... ikke i alle situasjoner, men gjerne kanskje i settinger hvor jeg vet at det kan gå litt dårlig ...».

Det er mange aspekter i denne delen av intervjuet hun sa noe om som jeg ikke kommer inn på her, for eksempel dette med varierte undervisningsformer eller hvordan klassen har utviklet seg gjennom året. Det jeg har lyst til å legge til som relevant for denne kategorien er at hun fem ganger gjennom intervjuet påpeker at «Dette har vi øvd veldig mye på».

Jeg har i teorikapitlet vist at det er tett sammenheng mellom regler og rutiner. Jeg har vist over at læreren også behandler dette som parallelle begreper, for eksempel at hun snakker med elevene om regler og samtidig beskriver rutinen når elevene får lov til å tegne på skrivebrettene mens hun deler ut materiell. Dette er viktige aspekter innenfor klasseledelse (Webster-Stratton, 2018, ss. 79-103), og bidrar til at læreren kan jobbe forebyggende mot uro eller uoppmerksomhet i klasserommet (Ogden & Moen, 2021). Læreren er oppmerksom på dette når hun sier at hun lar elevene få lov til å tegne først, slik at hun slipper å få elever som gjør det når de ikke skal gjøre det. Både regler og rutiner beskriver hva som forventes av elevene, og tydeliggjør for elevene hva som er greit eller ikke greit å gjøre i konkrete situasjoner. Forskjellen ligger i at rutiner beskriver rekkefølger og handlingsmønstre mens regler beskriver hva som er tillatt og hva som ikke er tillatt atferd (Ogden, 2015, s. 137). Dette tydeliggjør skolens rammer og betingelser ovenfor elevene, noe som er viktig for at de skal oppleve at det er et trygt læringsmiljø på skolen (Skaalvik & Skaalvik, 2013)

Rutiner bidrar til at elevene vet hva de skal gjøre, og til at elevene blir kjent med at bestemte aktiviteter gjøres i en fastsatt orden (Ogden, 2012, s. 43). Læreren forteller meg at hun pleier å forklare elevene hva de skal gjøre i forkant av aktiviteter som hun vet kan skjære seg, og legger til at elever ofte ikke gjør som de skal fordi de ikke har fått

med seg hva de egentlig skal gjøre. Hun viser dermed at rutinene leder til at læreren kan bruke mindre energi på å forklare alt som skal gjøres, og kan heller legge inn en ekstra innsats til de som trenger ekstra støtte (Ogden, 2015, s. 138).

Regler, som jeg har vært inne på tidligere, anviser til ønsket atferd. De kan være gjeldende for hele skolen, slik som ordensreglementet, eller de kan være spesifikke for denne klassen eller denne konkrete læringsaktiviteten (Ogden, 2015, s. 137), (Webster-Stratton, 2018, s. 81). Jeg observerte at læreren snakket om reglene for skrivebrett, og i etterkant presiserer hun at dette må til så elevene vet hva som gjelder, og at ved å kjøre liknende aktiviteter mange ganger etablerer hun regler og rutiner som sitter. Ogden (2015, s. 137) understreker at reglene bør snakkes om med elevene, at de må øves på og repeteres slik at de er forståelige for dem og etableres som vaner.

Oppsummerende drøfting

I denne kategorien har jeg gjennomgått lærerens regler og rutiner, samt drøftet empirien i lys av relevant teori. Under observasjonen så jeg at læreren starter denne sekvensen med å bringe inn begrepet *regler* ovenfor elevene, og at hun fikk elevene med seg på å snakke om hva som gjaldt i den etterfølgende aktiviteten. Elevene fikk uttale seg først om hvordan de hadde forstått reglene, før læreren oppsummerte dette i en kort beskrivende kommentar. I intervjuet kom det frem at læreren gjorde dette for å hjelpe elevene til å forstå hva de kan og ikke kan gjøre. Hennes erfaring er at det er større sjans for at aktiviteten blir vellykket hvis elevene er kjent med reglene og rutinene i forkant. Dette samsvarer med teorien som sier at regler kan forebygge uro og uoppmerksomhet og at rutiner bidrar til at elevene vet hva de skal gjøre. Teorien støtter også at regler og rutiner bør snakkes om gjøres forståelige for elevene.

Jeg har også vist i observasjonene at lærer trengte å si lite om hva de skulle gjøre. Elevene gikk i gang med å tegne som de ville under utdeling av materialer, og de fikk lov til å småprate med hverandre og vise hverandre hva de har tegnet. På lærerens signal gjorde de seg raskt ferdige, kom til ro og rettet blikket mot læreren. Læreren fortalte i intervjuet at dette har de gjort mange ganger, og at elevene derfor visste veldig godt hva de skulle gjøre. Hun pekte på at uro ofte oppstår når elevene ikke vet hva de skal gjøre, og ikke som et resultat av at elevene har et ønske om å ødelegge. Dette samsvarer også godt med teorien om at rutiner er etablerte vaner som elevene følger. Jeg så at slike beskrivende handlingssekvenser gjorde at læreren trengte å bruke mindre energi på å forklare elevene hva de skulle gjøre. Både læreren og teorien er i tillegg opptatt av rutiner må øves på og minnes på, samt at man må ha gode rutiner for at aktiviteter skal kunne gjennomføres på en god måte.

Læreren har ikke alltid gjort det slik. Hun forteller om opplevelser hvor hun ikke har fått gitt beskjeder til elevene, og at hun har slitt ut stemmen med å forsøke å rope til elevene sine. Hun pekte også på at dette er arbeid i prosess. Hun sa at nå går det stort sett bra, noe som kan bety at det ikke alltid gjør det. Læreren har mange års erfaring bak seg med å jobbe med elever på småskoletrinnet, og vi kan se for oss at det å etablere regler og rutiner er en krevende øvelse for nyutdannede eller lærere med mindre fartstid. Læreren har gjennom sin erfaring lært at det er hensiktsmessig og lurt å gå gjennom reglene og rutinene i forkant av aktiviteter som skal utføres, samt at det er lurt å gjenta samme type aktivitet flere ganger. Læreren peker ikke selv på at hun har lært dette i teorien, men når jeg ser på hennes handlinger i lys av pedagogisk teori, så ser det ut til at hun har klart å omsette teoretisk kunnskap til praktisk utførelse gjennom erfaringer gjennom årene. Det er rimelig å anta at en nyutdannet eller en lærer med kortere

praksis må tåle å stå i mange utfordrende situasjoner før tilegnet teori og praktiske erfaringer kan flettes sammen til en slik proaktiv klasseledelse. Veiledning og oppfølging fra erfarne lærere, eller fra kommunens PPT, kan bidra til at nyutdannede eller mindre erfarne lærere makter å se disse sammenhengene.

Forutsigbarhet

Empiri og teoretisk analyse

I analysen av datamaterialet fant jeg en lærer som er opptatt av å være i forkant av situasjoner som kan oppstå. Det er noe av det jeg legger inn i kategorien om forutsigbarhet. Allerede fra morgenen av, før elevene kommer, er læreren på plass i klasserommet for å sjekke at alt er i orden.

Under begge mine observasjoner var læreren der et kvarter før det ringte inn. Hun tok ned stoler fra pultene, rettet opp en bokstav som hang skjevt på veggen og samlet sammen ark som lå på kateteret. Hun forklarte at rommet brukes av SFO, og at hun måtte «... komme litt før for å sjekke at det ikke ligger ark fra i går, ... Det må være ryddig når jeg starter». Jeg så henne henge opp laminerte striper med ark hvor dagens aktiviteter sto skrevet, illustrert med små bilder. Deretter startet hun opp en PC og hentet opp et bilde på storskjermen. Læreren fortalte i dialog med meg:

Lærer: «Ja. Det er samme bilde hver dag. Blått bilde med 'Velkommen 1D' ... Jeg kan ikke ha noe annet på skjermen, for da får jeg ikke fokus. Det må være noe de kjenner fra før.»

Meg: «Ja, for hvis det er en ny '1D' så...»

Lærer: «Du kan prøve (latter) men da mister du oppmerksomheten med en gang.»

Overgangen fra lek ute eller på SFO til oppstart av dagen er illustrert i tabell 2. Her viste jeg at læreren hentet elevene ute, og kom sist inn i klasserommet. Elevene var begynt å komme til ro. Mens hun gikk frem, sa hun: «Bra <navn>, du ser hva vi skal gjøre.» Lærer stilte seg opp foran klassen med to fingre i været og pekefingeren foran munn. «Bra <navn>, nå er det mange som ser hva vi skal gjøre». Viste en tommel opp og fortsatte: «Snart er alle på plass.» Jeg spurte henne om dette, og hun sa: «Jeg prøver å tenke at jeg skal skryte av det som er bra, og heller overse det som ikke er bra ... Så godt det lar seg gjøre, da ... for det smitter veldig». I tabell 4 illustrerte jeg overgangen fra dans til individuelt arbeid, og her så jeg et eksempel på at hun overser ting som ikke nødvendigvis er bra. Lærer ba elevene komme frem til samling etter et kort måltid, og en gutt sukket høyt: «Vi går hele tiden til samling». Lærer gav ikke gutten noe respons på dette, men startet litt senere samlingen med å si: «Vi skal ha en super-kort samling, så dere vet hva dere skal gjøre». Deretter gikk hun raskt gjennom oppgavearket de skulle jobbe med før de ble sendt en og en ut av samling.

Gjennom hele timen brukte læreren ulike strategier for å fange elevgruppas oppmerksomhet. Denne trenger hun for å kunne formidle til elevene hva som skal skje og hva de skal gjøre videre, noe som er relevant for å skape forutsigbarhet i klasserommet. Jeg så for eksempel at hun telte til 10, klappet med hendene, signaliserte med fingrene som i eksemplet over, at hun senket volumet på stemmen og at hun kunne si: «Alle som hører meg tar hendene på hodet ... alle som hører meg tar hendene på magen ...» også videre til alle gjorde som hun sa. Hun fortalte i intervjuet at hun kunne

sette i gang lekpregete aktiviteter som 'Kongen befaler' for å få oppmerksomheten. Jeg så også under observasjonen at hun en gang ropte: «FRYS!» og alle barna stivnet umiddelbart og ble stille. Til dette sa læreren:

«Prøver å bytte på litt ... for de blir jo lei ... Må liksom finne på noe som kan fenge ... 'Kongen befaler' er også noe som jeg pleier å bruke ... plutselig! 'Kongen befaler! Gjør det!' ... Den som fungerer best, er at de hermer etter meg ... At jeg gjør en bevegelse, også skal de herme ... Uten å lage noen lyder, men jeg tar to hender på hodet, eller ... Det opplever de som lek, tror jeg.»

Læreren startet dagen med å gå gjennom hva som skulle skjer denne dagen. Hun utdypet noen av punktene og snakket med klassen om været, dag og dato. Det hele foregikk ved at læreren stilte spørsmål som «Husker dere at vi ...» og «husker dere hva som ...» Vi snakket om dette under intervjuet:

«Ja, hvis det er noe spesielt ... Hvis det er kunst og håndverk for eksempel, for da er de så interessert i hva de skal lage eller gjøre ... men det er ikke alltid jeg gjør det i matte eller norsk ... Men det kan hende at jeg sier at vi skal skrive ... sånn at de vet litt om hva vi skal gjøre ...».

Hun utdyper også litt hvorfor hun gjør alt dette:

«Jeg tenker jo at det er viktig at vi vet hvilken dag det er i dag, og få litt oversikt ... de aller fleste som kommer på skolen aner jo ikke hvilken dag det er i dag, eller i går, eller ... opp og ned på seg selv. Etter hvert så blir de jo kjent med at; 'åh ja, det er på onsdager vi pleier å gjøre sånn og ... Det er på fredager vi har gym, eller ... da har vi musikk' ... så får de litt sånn oversikt over uka selv også».

At dette foregikk som en samtale, og at hun ikke bare fortalte dem det, forklarte hun med: «Jeg kan ikke snakke så lenge, for da detter de av ... Det må være litt kort.»

I avsnittet om regler og rutiner har jeg allerede skrevet litt om sekvensen med skrivebrett, så jeg skal ikke gjenta det her. Jeg vil bare peke på at den situasjonen også illustrerer at lærer har elevene med seg på hva som skje fremover, samt at hun tar kontroll på gjeldende og kommende overganger. Når lærer etter hvert skal få elevene sine fra plassene sine og frem til samling, så tar hun også kontroll over dette ved å sende enkeltbarn eller grupper av barn frem. Hun presiserer at det er viktig at hun styrer dette:

«Må det ... i starten så hadde jeg en og to elever av gangen ... 'Nå må alle se på den eleven ... Se hvor flink den eleven til å ...' ... men jeg måtte styre det helt ... Det ble glade kaos ... Det er det jeg mener at jeg har hatt jernhånd ... at jeg måtte styre alle overganger ... også vet jeg litt hvem som kan gå sammen ... Hvem som kan nærme seg den benken der hvor det er smalt samtidig».

Læreren fortalte meg at det var viktig for elevene at alle fikk mulighet til å delta, og at hun derfor måtte ta hele runden i samling. Hun var imidlertid oppmerksom på at elevene ble rastløse av å sitte så lenge i samling, og mot slutten sa hun til gruppa: «Nå er det bare fire stykker igjen». Dette gav elevene en forutsigbarhet i hvor lenge til de måtte tåle å sitte i ro i samlingen. I intervjuet sa hun at: «Da holder de ut litt til».

Etter samlingen la lærer inn at elevene fikk danse etter video på storskjermen. Mens musikken gikk, fant læreren frem materialer til neste aktivitet. Hun fortalte meg at:

«... det er litt alright for min del også, for da har jeg noe så jeg kan finne frem til neste ting ... i hvert fall nå hvor det er litt drilla, da ... Så kan jeg finne frem ark til neste ting ... Gjøre meg klar til neste bolk ... For det har de ikke tid til å vente på ... Mens de danser, da har de tid til å ... at jeg gjør sånne ting».

Etter dansingen gir hun elevene beskjed om at de skal sitte på plassen sin eller i samlingen når hun kommer til 10, også teller hun langsomt. I den andre observasjonen fulgte hun opp med: «Nå vet dere at etter 'minispis', så skal dere skrive setninger.»

Jeg observerte at lærer ikke trengte å forklare mye for elevene. Hun gikk raskt gjennom de individuelle skriveoppgavene, og aktiviteten med skrivebrettet satte hun i gang uten forklaring. Vi ser altså at når læreren igangsetter overganger og aktiviteter som elevene kjenner, blir timene rolige og forutsigbare for elevene. Helt mot slutt av intervjuet, sier hun:

«Nå kan jeg faktisk si at det er leketid, også kan de ordne seg selv ... mer og mer går jo av seg selv. Det er bare det at når man starter opp med noe, så føler jeg at jeg styrer alt ...»

I teorikapitlet har jeg vist at Webster-Stratton (2018, ss. 79-103) har funnet at forutsigbarhet skapes blant annet gjennom etablering av rutiner og regler, utnyttelse av rom og ressurser, styring av overganger, samt bruk av ros og oppmuntring. Læreren i min studie kan dermed finne god støtte i forskningen for sin praksis med å fange elevenes oppmerksomhet og holde de løpende oppdatert på hva som skal skje videre. Ogden (2015, s. 138) støtter dette når han sier at læreren må legge til rette for at elevene skal forstå hva som skal skje, og i hvilken rekkefølge. Vi ser også at det er tett sammenheng mellom etablering av regler og rutiner og det å skape forutsigbarhet for elevene. Tidligere har jeg vist at læreren vil få bedre ro og orden i forbindelse med gjentakende aktiviteter om hun etablerer gode vaner i klasserommet (Ogden & Moen, 2021), Læreren bekrefter denne forskningen når hun sier at «mer og mer går jo av seg selv», samtidig som at hun har måtte holde en «jernhånd» på nye overganger og aktiviteter for at de skulle fungere.

Læreren må være var for at elever som er uvirksomme, lett kan bli distraheret av forstyrrende og konkurrerende impulser, og at dette kan gå ut over elevens læring (Ogden, 2012, s. 44). Læreren må også sørge for at rommet er ryddig (Bergkastet, 2015, s. 32), noe vi har sett at hun tar tak i allerede fra morgenen av, før hun henter elevene ute. Læreren må også unngå at elevene blir stående i køer (Ogden, 2012, s. 42), og det gjør hun for eksempel ved å sende enkeltelever eller små grupper inn og ut av samling. Vi vet også at læreren må skape flyt mellom aktivitetene. Hun må forberede elevene på at den gjeldende aktiviteten nærmer seg slutten, og gjerne bruke konkrete for å visualisere tid (Webster-Stratton, 2018, s. 83). I samlingen før elevene fikk danse, registrerte læreren at noen av elevene ble urolige og hun klarte å holde på oppmerksomheten ved at hun illustrerte hvor lenge det var til de var ferdige ved å påpeke at det var kun fire elever igjen.

Som sagt, forutsigbarhet handler blant annet om å ta styring på overgangene. Dette er nært knyttet til effektive beskjeder, og læreren trenger å få kontakt med elevene for å få til dette (Ogden, 2012, s. 59). Som vist i teorikapitlet må læreren tilegne seg ulike strategier for å fange og holde på elevenes oppmerksomhet. Hun må også holde overblikk og involvere flest mulig i samtalene (Ogden, 2012, s. 43). Empirien viser at læreren har mange strategier for å etablere og holde fokus, fra enkle håndsignaler og telling til mer lekpregete aktiviteter som «Frys!». I tillegg var rommet innredet slik at læreren kunne bevege seg fritt. Dette vil også bidra til å holde på elevenes oppmerksomhet (Webster-Stratton, 2018, ss. 82-83).

Oppsummerende drøfting

I denne kategorien har jeg vist hvordan forutsigbarhet bidrar til at læreren skaper gode overganger med sine elever. Igjen ser vi hvordan lærerens erfaringer med å jobbe med denne aldersgruppen har gitt henne et bredt utvalg av strategier for å hente inn og holde på elevenes oppmerksomhet gjennom læringsøkta. Læreren knytter ikke selv dette til teorier under intervjuet, men jeg oppfatter likevel at dette er en lærer som skaper forutsigbarhet ved å ta styring og kontroll på overgangene, akkurat som teorien anbefaler.

Ved å sikre felles oppmerksomhet, øker hun også muligheten til å frembringe effektive beskjeder som bidrar til å skape struktur og forutsigbarhet for elevene. Ikke bare at de vet hva som skal skje, men de kjenner til hva de skal gjøre nå og til en viss grad til hvor lenge de skal holde på med gjeldende aktivitet. Analysene viser i tillegg at læreren aktivt forsøker å involvere alle elevene i undervisning og samtale. Dette har jeg teoretisk triangulert gjennom teorier som understreker viktigheten av å holde elevene aktive og virksomme, samt ved å vise til betydningen av å etablere gode vaner i undervisningen.

Hun viser og forteller om behovet for å gjøre rom, utstyr og materiell klart på forhånd, samt at hun har skapt seg tidsrom til å forberede videre læringsaktiviteter ved å legge inn korte pauser med dans eller et kort måltid underveis i timen. Som vi har sett bidrar dette til bedre flyt mellom aktivitetene, noe forskningen om klasseledelse peker på som betydningsfullt.

Det er spennende at læreren sier at «mer og mer går av seg selv», og at hun har en bevissthet om at hun må ha stålkontroll ved introduksjon av nye aktiviteter. Hun har med seg et knippe av erfaringer hun benytter for å få kontroll på overgangene inn til nye læringsaktiviteter. Med dette som bakteppe, er det ikke vanskelig å forstå at for nyutdannede lærere og lærere med færre slike erfaringer vil streve med å få til en forutsigbar flyt i undervisningsøktene sine. Disse lærerne har ikke hatt de samme mulighetene til å prøve å feile, gjøre justeringer og prøve på nytt til de lykkes. Jeg tenker at det er viktig at de mindre erfarne lærerne kjenner til at det å skape ro, fokus, struktur og flyt i undervisningen er prosesser som tar tid å etablere. Erfarne lærere og ansatte i PPT, hvis disse skal bidra med veiledning, må formidle kunnskapen om at det er viktig for læreren å skape forutsigbarhet både for seg selv og sine elever. De fleste lærere i dag er nok kjent med dette, men det kan hende at noen trenger å gjøre seg flere erfaringer om hva det konkret betyr for alle de små og store overganger gjennom skoledagen. I mellomtiden må skolens støttesystemer og lærerne med mer erfaring vise forståelse, lytte og gi konstruktiv veiledning som gjør at de gradvis kan få til dette bedre.

Oppmerksom tilstedeværelse

Empiri og teoretisk analyse

Innenfor denne kategorien skal jeg vise at læreren etablerer og vedlikeholder gode relasjoner til sine elever, samtidig som hun holder oversikt over hele elevgruppen og kan dermed raskt justere inn elever som er på vei til å miste fokus på læringsaktiviteten.

Klokken nærmer seg 08:30, og lærer går ut til gruppen av barn som har begynt å stille seg opp i rekker ute i skolegården. Elevene smiler mot henne når hun kommer. Noen vinker. Lærer går frem og begynner å småprate med et par som står foran i rekka. Ganske snart begynner hun å vandre opp langs etter rekken med elever. Stadig flere ser ut til å komme seg på plass. Læreren ser hele tiden ut til å ha blikkontakt med noen av elevene. Hun bøyer seg ned for å snakke med noen og er vennlig smilende i ansiktet. Hendene er aktive

med å børste snø ut av hår, sekker og skuldrene. Hyppige, vennlige berøringer. Et par elever står og prater sammen litt utenfor rekken. Lærer når etter hvert bort til dem og leder dem på plass med en arm over skuldrene. Lærer kommer etter hvert tilbake og stiller seg opp foran rekken. En gutt med armen i gips kommer bort til læreren. Læreren bøyer seg ned og snakker litt med ham, også følger hun gutten inn gjennom døren. Inne tar en assistent imot gutten og hjelper ham med klærne. Læreren går ut til rekken med barn og leder dem inn. Der inne stiller hun seg i døråpningen og hilser på alle elevene med navn og blikkontakt i det de går inn i klasserommet. «Det er litt rart å ikke kunne håndhilse på dem», sier læreren til meg i det vi går sammen inn etter elevene.

Dette er en beskrivelsen av overgangen fra i tabell 2 over, fra lek ute eller SFO til oppstart av dagen. Jeg leste den opp for læreren, og vi snakket om det en stund under intervjuet. Begge gangene jeg var der opptrådte læreren ganske likt ovenfor elevene når hun skulle hente dem. Det så ut for meg som at denne måten å møte elevene på om morgenen falt helt naturlig for henne, noe hun bekreftet under intervjuet: «Jeg tenker ikke så mye over alt jeg gjør». Hun fulgte deretter opp med: «... men jeg prøver å være bevisst på å si «hei» til alle sammen i rekka ... Og se på alle, og alle skal bli sett». Jeg spurte henne om hva det var som fikk henne til å møte elevene på denne måten, og om hva hun tenkte dette gjorde med dem. Hun sa:

«Jeg tror nok jeg er en lærer som tar mye på dem ... Da får man en litt annen kontakt, da ... Når man gjør det ... De føler seg sett, tror jeg ... Det er viktig ... At jeg ikke er bare en av mange ... Det var en eller annen unge som sa: 'Du er sånn klemme-lærer, du har blitt bestemor' (latter) ... men jeg føler at man får bedre kontakt når man gjør det.»

Lærer gav også uttrykk for at det var viktig å etablere god kontakt med sine elever, og at hun selv likte å ha denne kontakten: «Jeg synes det er kjempehyggelig å prate med ungene, jeg.», og hun var opptatt av at dette var viktig for elevene: «Det å se sånne småting som at jeg ser en som har klippet seg, eller mistet en tann, eller ... for de små elevene er det kjempeviktig.» Lærer indikerte samtidig at å få en slik kontakt med elevene også gjorde det lettere når hun måtte sette grenser: «Da er det også lettere å nærme meg elevene med andre ting ... Hvis de ikke gjør det de skal», samt at hun kunne få informasjon om elevene hun kunne bruke i undervisningen:

«Sånn som i går når vi hadde om måling, Så er det jo litt sånn ... OK, da kan han hjelpe meg, for han klarer ikke å sitte rolig, så da kan han hjelpe meg og hoppe langt, også kan jeg måle hvor langt han hopper.»

Gjennom begge observasjonene så jeg at læreren beveget seg mye rundt i klasserommet. Hun la hånden på skuldre eller satt seg på huk og holdt rundt elever som kom bort til henne for å få hjelp. Hun benevnte de elevene som gjorde gode ting, og gikk nærmere de elevene som ikke klarte å være stille eller ikke holdt oppmerksomheten dit de skulle. Til dette sa hun:

«Det har vært en klasse det har blitt jobbet fælt for å lande ... Jeg har tenkt at jeg skal skryte hemningsløst av dem ... De fikk jo til mye ... Men jeg har følt at jeg har hatt sånt jerngrep, det har jeg. Nå føler jeg ikke at jeg må ha det lenger. Jeg tenker at det er en mer effektiv måte å gjøre det på, enn å si at 'nå er ikke du stille', 'Vær stille! Vær stille', også 'Nå venter jeg på at dere blir stille', eller ... Det er mer effektivt å gå bort til dem, tenker jeg.»

Jeg så flere ganger under observasjonene at hun brukte barna navn i sammenhenger hvor de gjorde noe som var bra. For eksempel når hun henter elevene ute (illustrert i tabell 2), og hun sier: «Bra! <Navn>. Du har skjont hva vi skal gjøre.», eller når elevene er ferdig med å danse (illustrert i tabell 4), og elevene skal finne plassen sin, og hun sier: «Bra <Flere Navn>» og hun viser dem en 'tommel opp'. Jeg spurte om hennes tanker rundt det å bruke barnas navn på denne måten, og hun sier:

«Noen ganger er det nok bare den jeg ser. Andre ganger, så prøver jeg i hvert fall å tenke på at de som vanligvis ikke får det til, hvis de får det til, da skal jeg si det ...»

Noen av elevene satt i grupper, andre parvis. Til dette sa læreren:

«Tidligere, når vi startet opp i høst, så hadde vi fire store grupper. Men så er det jo noen som ikke takler så godt å sitte sidelengs. Som må sitte rett frem mot meg ... så derfor ... de gruppene som var foran ... de snudde jeg, sånn at de hadde ansiktet rett fram».

Som tidligere beskrevet så jeg at læreren beveget seg mye rundt i klasserommet, både når hun snakket med dem som vist i tabell 2, og under individuelt arbeid som vist i tabell 4. Hun var innom en gutt og ryddet vekk et tørkepapir han fiklet med, tok borti elever som hadde oppmerksomheten rettet andre steder og snudde på en gutt som pratet med en annen. Hun kunne også sette seg på huk og le litt sammen med en gutt som tøysset litt med besvarelsene sine. Under intervjuet kom vi inn på dette:

«Jeg vet jo hvor jeg kan forvente uro. Det er en grunn til at jeg går til han ene og hjelper han på veien ... For det er ofte han som lager bøll ... Da kan jeg like godt gå til han først, sette han på plass, også er det større sjanse for at han da sitter der.»

Et godt og trygt læringsmiljø handler om skolens rammebetingelser på den ene siden og elevens opplevelse av trygghet og gjensidighet i relasjonene på den andre (Skaalvik & Skaalvik, 2013). I teorigrunnet har jeg i tillegg vist at klasseledelse handler om å skape produktiv arbeidsro (Ogden, 2015, s. 129) og gode betingelser for faglig og sosial læring (Nordahl T. , 2012, s. 13). Forskning forteller oss at gode relasjoner mellom lærer og elev er avgjørende for å få til god kommunikasjon og undervisning (Ogden, 2015, s. 134), og vi ser at læreren i min studie er opptatt av dette. Ut fra observasjonene som beskrev vennlige berøringer, nærhet, smil, og korte samtaler fortalte læreren at hun opplevde at hun hadde elever som følte seg sett og lyttet til. Hun bygger en trygg relasjon til sine elever gjennom å ha en oppmerksom tilstedeværelse, blant annet ved at hun og elevene får felles forståelse slik jeg har beskrevet om primær, sekundær og tertiær intersubjektivitet (Moen, 2021). Videre forteller forskningen oss at læreren må være en proaktiv klasseleder gjennom styring av rutiner og overganger, samt aktiv bruk av ros og oppmuntring (Webster-Stratton, 2018, ss. 79-103). Observasjonene viser at læreren knytter positive tilbakemeldinger direkte, med navn, til elever som gjør det de skal. Videre får hun elevene til å gjøre det hun vil at de skal ved å være kortfattet i beskjedene sine, samtidig som hun hele tiden forteller elevene i forkant hva som gjelder for dem. For å få til dette må læreren må være oppmerksom på hva som skjer i klasserommet og jobbe forebyggende slik at elevene holder oppmerksomheten på hva de skal gjøre (Ogden & Moen, 2021). Vi har sett at læreren har en slik oppmerksomhet til sine elever, og forklarer det med at hun har erfart at det er mer virksomt å nærme seg elevene som er i ferd med å miste fokus enn å stå foran i klasserommet å rope til dem.

Vi vet at relasjonens kvalitet påvirkes av tidligere interaksjoner, og at relasjonen mellom lærer og elev i fremtiden vil påvirkes av interaksjonen her og nå (Ogden, 2012, ss. 101-102). I observasjonsbeskrivelsen over ser vi at læreren daglig går ut og møter elevene sine med vennlighet. Hun stiller krav til seg selv om at hun skal opptre anerkjennende og omsorgsfullt i møte med sine elever, slik samfunnet ønsker at hun skal gjøre (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 5), og dette vil vi fordi vi vet at: «Elevene lærer mer når læreren er støttende og motiverende» (Meld. St 28, 2015-2016, s. 68). Elever opparbeider tillitt til lærere som er forutsigbare og viser at de vil dem vel. Elevene må oppleve at det er en gjensidighet mellom dem og læreren slik at de får respekt for læreren som en rettfærdig og autoritativ voksenperson (Ogden, 2012, s. 101), (Overland, 2006, ss. 171-172). Elever som liker, stoler på og respekterer læreren sin vil gjøre slik

læreren vil (Goldstein, 1995). Ved å vise interesse får læreren tak i hva elevene er opptatt av. Slik vil elevene oppleve seg sett og forstått, og læreren vil oppleve at det blir lettere å utøve tilpasset grensesetting (Ogden, 2015, s. 132). Dette er helt i tråd med hva jeg har sett i mine observasjoner. Hun ser ut til å ha overblikk over elever som driver med andre ting, for eksempel å fikle med små papirbiter eller vender seg vekk, og hun fortsetter å holde kontakten med klassen samtidig som hun rydder vekk disse papirbitene eller snur eleven i riktig retning. Dermed får hun tilbake disse elevenes oppmerksomhet.

Oppsummerende drøfting

Innenfor denne kategorien har jeg vist at læreren har en tilnærming til elevene sine som gjør at hun klarer å fange og holde på elevenes oppmerksomhet, og at hun får deres velvilje til å gjøre det hun setter dem til å gjøre. Etersom hun har oppmerksomhet og kontakt med elevene sine, letter det hennes arbeid med å forberede og gjennomføre gode overganger. Gjennom smil, korte samtaler, vennlige berøringer, nærhet og blikkontakt etablerer læreren et tillitsforhold til sine elever. Dette funnet samsvarer med tidligere forskning på positive lærer-elev-relasjoner (Moen, 2016). Hun både viser og forteller om viktigheten av å se alle, å si hei til alle og å fange opp detaljer som er viktige for elevene sine, noe forskningen forteller oss at støtter opp om elevenes opplevelse av å bli sett og forstått.

Jeg har vist at kvaliteten på relasjonen mellom lærer og elev er avhengig av kvaliteten på den pågående interaksjonen, og at elevene lærer mer når læreren er støttende og motiverende. Læreren jeg har observert bruker navnet til de elevene som gjør det de skal gjøre og roser dem høyt i klassen, mens hun stille og vennlig nærmer seg elevene som må ha hjelp til å fokusere på henne eller oppgaven. Hun har erfart at det er mer effektivt å bruke oppmuntringer, ros og nærhet for å få ro og oppmerksomhet. Hun har altså erfart, helt i samsvar med forskningen, at ved å ha god kontakt med elevene sine kan hun lettere sette grenser når elevene gjør noe de ikke skal gjøre. I tillegg fremstår læreren som rettferdig og hun tilpasser seg elevenes behov. Dette ser vi vet at hun er raskt ute med å gi faglig støtte til elever hun vet blir fort urolige, og ved at hun har satt noen elever i grupper på åtte og andre elever i grupper på to og to for at de skal klare å holde fokus.

Denne kategorien viser noe av kompleksiteten i læreryrket. En lærer må hele tiden være til stede i den enkelte interaksjonen hun står i, og samtidig være oppmerksom på hva som skjer i elevgruppa rundt henne. Hun må respondere raskt og riktig på tegn til at elevene mister fokus. Heller ikke her er det vanskelig å se for seg at nyutdannede og mindre erfarne lærere vil streve med å balansere riktig. Det er ikke alle mennesker det faller like naturlig for å ha en slik tilnærming til barn, men jeg tenker ikke at jeg har sett noe som ikke kan læres. Det å møte elevene med navn, et smil, korte samtaler og vennlige berøringer er alle mikroferdigheter som jeg tenker kan trenes opp hvis man får hjelp til å se at det kan være nyttig. Det kreves også en del erfaring å holde overblikk og se tilløp til uro. Jeg har allerede nevnt at læreren jeg observerte var tidlig ute med å fjerne forstyrrende momenter, samt til å hente inn elever som snudde seg vekk. En mindre erfaren lærer kan tenkes å glippe på dette, for eksempel hvis denne har nok med å finne ut hvordan fagstoff skal presenteres på en forståelig måte eller hvis fokuset rettes mer mot enkeltelever enn mot den samlede elevgruppa. Vi ser altså at den relasjonelle dimensjonen er vesentlig kunnskap for PPT og andre veiledere. Ved å fremheve konkrete relasjonelle handlinger, samt effekten av disse, kan lærere gradvis bli bedre til dette.

OPPSUMMERING OG AVSLUTTENDE REFLEKSJON

I denne studien har problemstillingen vært:

Hvordan håndterer og reflekter en lærer i første klasse over overganger i skoledagen?

Problemstillingen ble videre brutt ned til forskningsspørsmål om struktur: Hvilken rolle spiller regler og rutiner inn på overgangene? Hvilken rolle spiller forutsigbarhet? Samtidig har jeg sett på betydningen av relasjonen mellom lærer og elev: Hvordan virker lærerens samspill med elevene inn på overganger læringssituasjonene? For å svare på problemstillingen og mine forskningsspørsmål har jeg gjort en mikroetnografisk studie av én førsteklasselærer og hennes klasse i et spesifikt klasserom i Norge. Jeg har hatt en kvalitativ tilnærming til dette. Jeg har gjennomført to intervjuer av læreren, og observasjoner av den samme læreren i aksjon med klassen sin. Begge intervjuene ble gjennomført med en intervjuguide, men samtalen tok noen dreininger vekk fra denne ut fra hva læreren brakte frem som tema og ut fra hva jeg hadde sett når jeg var i klasserommet. Intervjuet i forkant handlet mest om lærerens bakgrunn og om å få tak i lærerens fortelling om skoledagen og klassen sin. Intervjuet i etterkant handlet mer direkte om de observasjonene jeg hadde gjort og hennes refleksjoner rundt disse.

Jeg fant ut fra analysen av observasjonene at en skoledag består av veldig mange overganger. Læreren hadde en oversikt på tavla som gav elevene en oversikt over dagen, og det kan ved første øyekast se ut som disse 5-6 aktivitetene representerer alle overgangene i en skoledag. Ved nærmere ettersyn så jeg imidlertid at disse overgangene kunne brytes ned i flere nivåer. Læreren har mye på gang mellom å hente elevene ute til å få de i gang med dagens første aktivitet, og fra denne til samling foran i klasserommet osv. I resultatene mine har jeg brutt ned disse overgangene i tre nivåer. Jeg tenker at til og med tredje nivået kunne blitt brutt ned til et enda mer detaljert nivå, men det ville blitt for mye å håndtere innenfor rammen av en studie som dette. Jeg fant imidlertid ut at veldig mye av informasjonen jeg hadde kunne sorteres og samles i tre kategorier. Under hver av disse har jeg først trukket frem empiri i form av observasjonsbeskrivelser og sitater fra læreren. Deretter har jeg belyst denne empirien ved hjelp av relevant teori fra forskningsfeltet om klasseledelse. Til slutt tok jeg, innenfor hver kategori, en oppsummerende drøfting og så på den erfarne lærerens forskjell fra nyutdannede og mindre erfarne lærere. Dette er relevant for aktører som skal inn og veilede de to sistnevnte gruppene.

Den første kategorien har jeg valgt å kalle *regler og rutiner*. Forskningen jeg har vist til peker på dette som viktige aspekter av å utøve klasseledelse. Samtidig var dette begreper som læreren selv trakk inn i intervjuet, og jeg observerte at læreren snakket med elevene om regler for kommende aktivitet. Under mine observasjoner så jeg at elevene ble smidig ledet fra den ene situasjon og inn i den neste, og at overgangene gikk rolig og lett. Læreren forteller at det har ikke alltid vært slik å lede denne klassen, men gjennom å gjøre det samme mange ganger, gjennom å forklare og vise elevene hva de skal gjøre og gjennom å øve på overganger, så går mer og mer av seg selv. Den andre kategorien kalte jeg *forutsigbarhet*. Dette er også et element som forskningen er enige om er viktig for lærerens klasseledelse. Jeg observerte at læreren hadde mange strategier for å fange og holde på elevenes oppmerksomhet. I intervjuene kom det også frem at dette var noe læreren hadde et bevisst forhold til. Læreren pekte på at elevene

hadde behov for variasjon, men de måtte være gjenkjennelige for elevene og det gikk lettere hvis elevene oppfattet dem som lek. Etter at læreren hadde fått elevenes oppmerksomhet, kunne hun gi beskjeder om hva som skjer, hva de skulle gjøre nå og hva de skulle gjøre etterpå. På den måten hadde hun alle elevene med seg når de ble sendt inn fra en aktivitet til en annen. Forutsigbarhet handler imidlertid ikke bare om å fange og holde på elevens oppmerksomhet. Jeg har også funnet at læreren skaper forutsigbarhet for både elevene og seg selv gjennom å gjøre klart klasserommet før elevene kommer, og ved at hun for eksempel fjerner distraksjoner, også for enkeltelever selv om hun er i dialog gruppen som helhet. Hun har overblikk og reagerer gjenkjennelig for elevene slik at de klarer å holde fokus litt til. Slik gjør hun det som forskningen peker på som viktig for god klasseledelse, og dermed holder hun elevene i virksomhet. Den tredje kategorien har jeg kalt *oppmerksom tilstedeværelse*. Jeg tenker at jeg har vært heldig å få lov til å være i et klasserom hvor læreren hele tiden er oppmerksom på elevene sine. Hun er til stede i mange små øyeblikk sammen med dem, og er ikke sparsom med ros, oppmuntringer, nærhet og vennlige berøringer. Hun er smilende i møtet med dem og elevene smiler tilbake. Læreren sier under intervjuet at hun gjør dette fordi hun tenker at det er viktig for elevene å oppleve seg sett, samtidig som hun sier at hun opparbeider en relasjon som gjør det lettere for henne å sette grenser om det blir nødvendig. Hun peker også på at når hun blir bedre kjent med elevene sine, så vet hun hvordan hun skal dra dem med seg inn i undervisningen og hvordan hun skal holde dem virksomme under individuelt arbeid. Jeg tror det vil være vanskelig å finne nyere forskning om klasseledelse som ikke trekker inn betydningen av en god relasjon mellom lærer og elev, noe jeg også har vist til i dette studiet. Men under min analyse fikk jeg konkretisert at dette også har betydning for hvordan overgangene forløper. Den gode kontakten gjør elevene mer velvillig til å lytte til læreren, de får tillitt til at læreren skal lede dem trygt inn i ny aktivitet og de opplever sammen med læreren at skole og læring er gøy og gir dem opplevelser av mestring.

En klasseromstudie har selvsagt noen svakheter ved seg. Jeg har kun snakket med en lærer og kun gjennomført to observasjoner i en klasse. Det hjelper litt at jeg har snakket med læreren to ganger og at jeg fant flere klare likhetstrekk under begge mine observasjoner. Jeg fant også at intervjuene samsvarte godt med det jeg observerte. Det er derimot vanskelig å konkretisere hvordan min tilstedeværelse påvirket datainnsamlingen. Mengden empiri og typen datamateriale gjør at mine funn ikke kan direkte generaliseres. Det er ikke sikkert at lærerens handlinger og måter å utøve sin klasseledelse på kan overføres rett inn i et annet klasserom. Det er likevel slik at empirien samsvarer med forskningen. Gjennom triangulering har jeg funnet at regler og rutiner, forutsigbarhet og oppmerksom tilstedeværelse er av betydning for god klasseledelse. Jeg har imidlertid ikke kunne sette dette opp mot ytre parametere som skole-hjem samarbeid, skoleledelse, skolekultur og kollegastøtte. Jeg har vært inne på faktorer innen klasseledelse som handler om gode beskjeder og individuelle tilpasninger språklig, sosialt og faglig. Jeg har også vært litt innom det å være to lærere sammen i klasserommet. Jeg har imidlertid ikke sammenliknet eller utdypet disse faktorene inn mot mine funn.

Jeg har i mine oppsummerende drøftinger vist at en erfaren og reflektert lærer har mye kompetanse å bidra med til nyansatte og lærere med mindre erfaringer. Jeg har også vist at det læreren gjør kan deles opp i mikroferdigheter som kan læres. Dette gjør at denne studien kan være nyttig for pedagogiske rådgivere og andre som skal veilede lærere. Som rådgiver i kommunens PPT er jeg blitt opptatt av hvordan dette kan gjøres tilgjengelig og nyttig for oss som er i en slik tjeneste. Det kunne vært nyttig å se på

hvordan andre PP-rådgivere legger opp sine veiledningsløp i tråd med forskning om god klasseledelse. Det er mye spennende å se på i det feltet. Hva legger de vekt på? Hvordan formidler de det? Hvordan tar nyutdannede imot slik veiledning? Eller, hva med de som har lang fartstid, men som likevel strever år etter år med å få klasser og elever som ikke spiller på lag med læreren? Det trekkes av og til frem at lærere ikke har tid til å være så nærværende som det forskningen ønsker, men jeg synes å se at det er nettopp en slik oppmerksom og nærværende lærer som har tid. Det ser ut for meg som at ved å legge inn litt ekstra innsats på å etablere regler og rutiner, ved å være forutsigbar og ved å være relasjonelt interessert i eleven som et menneske med individuelle behov, skaper læreren produktiv arbeidsro som fremmer sosial og faglig læring, og motiverer elevene til økt arbeidsinnsats.

Jeg sitter her nå i slutfasen av dette prosjektet, og jeg lurer på: Er det noe jeg ville gjort annerledes om jeg kunne startet på nytt? Jeg tenker at jeg ville gått for en kvalitativ studie uansett. Det har alltid vært spennende for meg å se hvordan ulike lærere løser hverdagen sin i klasserommet, og elevens læringsmiljø er et tema jeg har stor interesse for. Jeg skulle imidlertid ønske at jeg fikk tid til å gjennomføre flere observasjoner. Da kunne jeg lettere sett på likheter og ulikheter i hvordan læreren gjennomfører overganger, og kanskje også sett videre ut i skoledagen. Slik det ble nå, var det formiddagene jeg fikk fanget inn. Jeg ser også nå at jeg skulle ha prøvd ut intervjuet på noen før jeg gjennomførte det med læreren. Gjennom å eksperimentere og drøfte med en kollega på forhånd kunne jeg kanskje fått til flere gode spørsmål som kunne sporet læreren til å utbrodere mer og gitt meg tykkere beskrivelser. Alt i alt er jeg likevel fornøyd med hva jeg har lært gjennom dette studiet. Jeg tror jeg vil ha med meg et tydeligere indre bilde av hvor viktig det er å få til gode overganger, og at dette kan nyttes uansett om jeg er i barnehage, barneskole eller ungdomsskole. Jeg tror jeg kan lettere bistå med veiledning som kan oppleves som konkret og nyttig når lærer står foran en klasse som utfordrer deres kompetanse.

REFERANSER

- Baumrind, D. (1966). Effects of authoritative parental control on child behavior. *Child development* 37 (4), ss. 887-907. <https://doi.org/10.2307/1126611>
- Bergkastet, I. e. (2015). *Inkluderende læringsmiljø*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Brophy, & Good. (2008). Som sitert i Ogden, 2015.
- Fuglestad, O. L. (1993). Som sitert i Nordahl, 2002.
- Goldstein. (1995). Som sitert i Ogden, 2015.
- Johannessen, A., Tufte, P. A., & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (4. utg.). Oslo: Abstrakt Forlag AS.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Verdier og prinsipper for grunnsopplæringen - overodnet del av planverket*. Regjeringen. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnsopplaringen/id2570003/>
- Kvale, & Brinkmann. (2009). *Som sitert i Johannesen, Tufte & Christoffersen, 2010*.
- Lincoln, & Guba. (1985). *Som sitert i Johannesen, Tufte & Christoffersen, 2010*.
- Martin, A. (2010). Building classroom success. Eliminating academic fear and failure. I T. (. Ogden, *Klasseledelse. Praksis, teori og forskning* (ss. 99-100). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Matusov. (2001). Som sitert i Moen, 2021.
- Meld. St 28. (2015-2016). *Fag - Fordypning - Forståelse*. Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/e8e1f41732ca4a64b003fca213ae663b/no/pdfs/stm201520160028000dddpdfs.pdf>
- Moen, T. (2021). Undervisningens relasjonelle dimensjon: en forutsetning for læring? I T. Lekang, & T. Moen (Red.), *Tilpasset opplæring og tidlig innsats i ordinær undervisning og i spesialundervisning* (ss. 281-295). Oslo: Universitetsforlaget.
- NESH. (2018, 12. 04.). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Hentet fra De nasjonale forskningsetiske komiteena: <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi/>
- Nordahl, T. (2002). *Eleven som aktør*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T. (2004). *Læringsmiljø og pedagogisk analyse*. NOVA Rapport 19/05.
- Nordahl, T. (2012). *Dette vet vi om klasseledelse*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- NOU 2015:8. (2015). *Fremtidens skole - Fornyelse av fag og kompetanser*. Oslo: Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon.
- Ogden, T. (2002). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

- Ogden, T. (2012). *Klasseledelse - Praksis, teori og forskning*. Oslo: Gyldendal Akademisk Forlag.
- Ogden, T. (2012). *Klasseledelse - Praksis, teori og forskning*. Oslo: Gyldendal Akademisk Forlag.
- Ogden, T. (2015). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Ogden, T. (2015). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Ogden, T., & Moen, T. (2021). Klasseledelse for tilpasset opplæring og tidlig innsats. I T. Leikang, & T. Moen (Red.), *Tilpasset opplæring og tidlig innsats i ordinær undervisning og i spesialundervisning* (ss. 169-186). Oslo: Universitetsforlaget.
- Ogden, T., & Moen, T. (under utgivelse). (LEGG TIL RED) Klasseledelse – for tilpasset opplæring og tidlig innsats. I T. L. (red.), *Tilpasset opplæring og tidlig innsats i ordinær undervisning og i spesialundervisning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Overland, T. (2006). *Skolen og de utfordrende elevene*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke.
- Postholm. (2005). Som sitert i Stokland, 2010.
- Saabye, M. &. (2019). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020: grunnskolen* (1. utgave. utg.). Pedlex.
- Skaalvik, E., & Skaalvik, S. (2013). *Skolen som læringsarena*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Stokland, Ø. (2010). Du gjør jo det du vet fungerer [Masteroppgave]. Trondheim: NTNU. Hentet 4. 25., 2021 fra <https://core.ac.uk/download/pdf/30802073.pdf>
- Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research*. California: SAGE Publications Inc.
- Talgø, K. H. (2020, 11 13). *Hva er PALS*). Hentet fra NUBU - Nasjonalt utviklingscenter for barn og unge: <https://www.nubu.no/hva-er-pals/category1129.html>
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse* (5. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2016, 06 27). *Hva er et godt læringsmiljø?* Hentet fra Udir.no: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/psykososialt-miljo/hva-er-et-godt-laringsmiljo/>
- Utdanningsdirektoratet. (2017, 08 29). *Hva gjør PP-tjenesten?* Hentet fra Utdanningsdirektoratet: <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/samarbeid/pp-tjenesten/hva-gjor-pp-tjenesten/>
- Webster-Stratton, C. (2018). *Utrolige lærere*. Oslo: Gyldendal Akademisk .
- Wedeler, L. (2000). *Observasjonsforskning i pedagogiske fag*. Oslo: Akademisk Gyldendal AS.
- Weinstein. (1979). Som referert i Ogden, 2015.
- Wertsch. (1984). Som sitert i Moen, 2021.

VEDLEGG

Vedlegg 1: Intervjuguide – Semistrukturert intervju

Vedlegg 2: Informert samtykke

Vedlegg 3: Meldeskjema for behandling av personopplysninger

Vedlegg 1: Intervjuguide – Semistrukturert intervju.

Intervjuguide – Semistrukturert intervju.

Informasjon om prosjektet

- Fortelle litt om hva jeg skriver om.
- Informasjonen jeg samler inn anonymiseres
- Lydopptak og notater makuleres etter at prosjektet er avsluttet.
- Lærers rett til å trekke seg fra prosjektet uten å måtte oppgi grunn.
- Informert samtykke (eget vedlegg)

Bakgrunnsinformasjon om lærer

- Lærers utdanning og arbeidserfaring som lærer.
- Kan du fortelle litt om hvorfor du ville bli lærer?
- Hvor lenge har du vært ansatt ved denne skolen?
- Hvor mange klasser har du hatt? Hvilke klassetrinn?
- Er det flere ansatte som jobber med klassen din? Hvordan samarbeider dere?
- Kan du fortelle litt om dine erfaringer med elever som har behov for spesialundervisning?

Bakgrunnsinformasjon om klassen

- Kan du fortelle litt om denne skolen?
- Kan fortelle litt kort om klassen din?
- Når tok du over klassen?
- Hva slags informasjon hadde du om klassen før du tok over?
- Hva var viktig for deg i ved oppstart av denne klassen?
- Har klassen endret seg fra du tok over til i dag? Evt. hvordan? Hva slags grep har du gjort?

Klasseledelse og læringsmiljøet i klassen

- Hvordan vil du beskrive det generelle læringsmiljøet i klassen?
- Hvordan tror du elevene dine vil beskrive deg som klasseleder?
- Kan du fortelle litt om dine tanker med det fysiske miljøet?
- Hva slags faste rutiner jobber du med i klassen? Hva har du jobbet med frem til nå?
 - Felles regler
 - Oppstart av dagen/timen
 - Etablering av ro og felles oppmerksomhet
 - Overganger
 - Igangsetting med oppgaver
 - Veiledning og feedback i timene
 - Tilrettelegginger for elever med spesielle behov
 - Forflytninger i og mellom timer
 - Avslutning av dagen/timer

Klasseledelse og læringsmiljøet i klassen - fortsettelse

- Hva slags tanker har du rundt relasjonsarbeid i klassen?
 - Relasjon lærer-elev
 - Relasjoner elevene imellom
 - Hva er det som skaper engasjement i denne klassen?
 - Hvordan foregår grensesetting?
 - Hvordan går du frem når det oppstår uro i klasserommet?
 - Hvordan foregår plenumssamtaler i klassen?
 - Hva slags strategier bruker du for å få til samarbeid i klassen?
 - Hvordan gjør du dagen forutsigbar og trygg for elevene dine?
 - Hvordan tilrettelegges det for vennskap og lek i friminuttene?
 - Hvordan går du frem når det oppstår konflikter?
 - Har du noen elever som strever med å delta i det sosiale fellesskapet? Hvordan jobber du og skolen for å inkludere disse?

Faglig fokus og profesjonsfellesskap

- Hva legger du vekt på for å få til faglig læring i klassen?
 - Forkunnskaper
 - Mål
 - Feedback
 - Tilpasninger
- Hvordan får du tak i hvor elevene ligger faglig? Hvordan justerer du deg etter dette?
- Hvordan samarbeider dere lærere om det faglige innholdet i klassen/på trinnet?
 - Hva med strukturer?
 - Relasjoner?
 - Elever med spesielle behov?
- Hva slags fora har dere for samarbeid ved skolen?
- Hvordan foregår profesjonsutvikling ved skolen? Noe spesielle felles prosjekter skolen er involvert i nå? Noe du er spesielt involvert i?
- Hvordan har dere jobbet med Fagfornyelsen frem til nå? Hva er planen videre?

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Hvordan sikrer lærer felles oppmerksomhet i første klasse?»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt i forbindelse med at jeg skal skrive en masteroppgave innen erfaringsbasert masterstudium i spesialpedagogikk ved NTNU Trondheim. I dette skrevet finner du informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med prosjektet er å skrive en masteroppgave som tar for seg klasseledelse med spesielt fokus på oppstart av skoledagen. Dette med bakgrunn i forskning som forteller at klasseledelse er avgjørende for elevers læring og trivsel på skolen, og jeg har avgrenset dette til oppstart av dagen slik at oppgavens omfang ikke skal bli for stort.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Institutt for pedagogikk og livslang læring, NTNU Trondheim, er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg har valgt å spørre deg om å delta ettersom vi kjenner hverandre litt gjennom tidligere samarbeid. Jeg antar at det vil oppleves som trygt for deg å ha meg til å observere i klasserommet. Det er ingen andre lærere som skal delta i prosjektet.

Hva innebærer det for deg å delta?

Formålet med prosjektet er å se på klasseledelse med spesielt fokus på oppstart av skoledagen. Dette med bakgrunn i forskning som forteller at klasseledelse er avgjørende for elevers læring og trivsel på skolen.

Som metode for innsamling av informasjon ønsker jeg å gjennomføre to samtaler med lydopptak, og tre observasjoner av deg som lærer i klasserommet. Samtalene gjennomføres i forkant av og i etterkant av observasjonene.

Jeg håper å kunne gjennomføre samtale og observasjonene i januar 2021. Observasjonene gjennomføres ved at jeg sitter i klasserommet og observerer deg som lærer for klassen og tar fortløpende notater. Disse renskrives i etterkant av hver observasjon.

Etter observasjonene vil jeg gjerne gjennomføre et intervju om det jeg har observert for å høre dine tanker og refleksjoner over dine handlinger. Intervjuet er beregnet til ca. en klokke. Det blir brukt båndopptaker under intervjuet.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. I masteroppgaven vil all informasjon som er samlet inn behandles konfidensielt. Det vil ikke komme frem identifiserbare opplysninger om hvem som er observert og intervjuet. Lærer og skole vil gis fiktive navn. Ved avsluttet masteroppgave vil all informasjon som er samlet inn tilintetgjøres.

NTNU, Institutt for pedagogikk og livslang læring, har oppnevnt professor Torill Moen til å veilede meg gjennom skriveprosessen. ved .

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er i løpet av mai-juni 2021. Det blir brukt båndopptaker under intervjuet. Denne brukes i etterkant til transkribering. Jeg skal oppbevare opptaket på et forsvarlig vis og lydopptaket slettes umiddelbart etter at det er transkribert. Det samme gjelder for notatene som gjøres under observasjonene.

Dine rettigheter

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

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

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Institutt for pedagogikk og livslang læring, NTNU har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Institutt for pedagogikk og livslang læring, NTNU ved professor Torill Moen på epost torill.moen@ntnu.no
- Vårt personvernombud: Thomas Helgesen, epost thomas.helgesen@ntnu.no
- Mine opplysninger: Rune M. Holmen, epost: ruho01@lillestrom.kommune.no.

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personvertjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Torill Moen
Prosjektansvarlig
(Forsker/veileder)

Rune Moen Holmen
Student

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Hvordan sikrer lærer felles oppmerksomhet i første klasse», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju.
- å delta i og observasjon i klasserommet

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

