

**Master i skoleledelse.
Program for lærerutdanning,
NTNU 2016**



Når læreren sier «vi...»

Hva skolens elever, lærere og ledelse legger i begrepet «god klasseledelse».

En studie på klasseledelse.



Toril Ausen

SAMMENDRAG	I
SUMMARY	II
FORORD	III
1. INNLEDNING.....	1
1.1 Bakgrunn for problemstillingen.....	1
1.2 Oppgavens oppbygging.....	3
1.3 Verdigrunnlaget.....	3
1.4 Overordnet problemstilling og formål med oppgaven	4
1.5 Forskningsspørsmål.....	5
2. TEORETISK PERSPEKTIV.....	7
2.1 Tidligere forskning på klasseledelse	7
2.2 Analytiske begrep knyttet til klasseledelse.....	10
2.3 Skolens kultur	10
2.4 Tre perspektiv på klasseledelse.....	11
2.4.1 Elevperspektivet.....	11
2.4.2 Lærerperspektivet	16
2.4.3 Ledelsesperspektivet.....	13
3. METODE.....	16
3.1 Paradigme - forskerens plassering	16
3.1.1 Min forforståelse	17
3.1 Valg av metode.....	18
3.2.1 Kvalitativ metode - fokusgruppeintervju.....	18
3.2.2 Utarbeidelse av intervjuguide.....	19
3.2.3 Utvalg av intervjupersoner.....	19
3.3 Intervjuprosessen.....	21
3.4 Transkribering.....	22
3.5 Analyse av datamaterialet	22
3.6 Kvalitetssikring av materialet	23
3.6.1 Validitet.....	24
3.6.2 Bekreftbarhet.....	24
3.6.3 Overførbarhet.....	25
3.7 Ethiske betraktninger - forskning på egen arbeidsplass	25
4. PRESENTASJON OG ANALYSE AV DATA	27
4.1 Hva informantene fokuserer mest på.....	27
4.2 Funn fra elevinformantene	28
4.2.1 Fag- og formidlingskompetanse	28
4.2.2 Relasjoner	29
4.2.3 Oppsummering av funn hos elevene.....	31
4.3 Data fra lærerinformantene	41
4.3.1 Struktur.....	32
4.3.2 Kompetanse - fag og formidling	32
4.3.3 Relasjoner	33
4.3.4 Oppsummering av funn hos lærerne	34
4.4 Data fra informantene i skoleledelsen	35
4.4.1 Struktur.....	35

4.4.2 Faglig- og formidlingskompetanse.....	36
4.4.3 Relasjoner	36
4.4.4 Oppsummering av funn hos ledelsen.....	37
5. DRØFTING	38
5.1 Struktur.....	38
5.2 Fag- og formidlingskompetanse.....	40
5.3 Relasjon	41
6. AVSLUTTENDE OPPSUMMERING OG KOMMENTARER	44
KILDELISTE	46
OVERSIKT OVER VEDLEGG	49
VEDLEGG 1.....	50
VEDLEGG 2	51
VEDLEGG 3	63
VEDLEGG 4a.....	55
VEDLEGG 4b	58
VEDLEGG 4c	60
VEDLEGG 5	61

SAMMENDRAG

Denne studien fokuserer på hva som er god klasseledelse, et prosjekt som ønsker å få frem elevens, lærerens og ledelsens syn på begrepet «god klasseledelse».

Problemstillingen er formulert slik: *Hva skolens elever, lærere og ledelse legger i begrepet «god klasseledelse».*

Læringsmiljø, lærerkompetanser og elevsentrert skoleledelse danner den teoretiske rammen rundt studien. Jeg har hatt hovedfokus på Nordahls, Nordenbos og Robinsons teorier som utgangspunkt for analyse og drøfting. Studien baserer seg på en kvalitativ metode hvor fokusgruppeintervju er benyttet i hver av de tre gruppene. Jeg arbeider selv på skolen som jeg har forsket på. Dette innebærer metodiske utfordringer som jeg har redegjort for i metodekapitlet. Avgjørelsen for valg av prosjekt, ble tatt ut ifra skolens satsing på klasseledelse som en del av «Ungdomstrinn i utvikling». Her ante jeg en motstand i personalet som fortalte at skolekulturen manglet en forankring i å fornye og utvikle seg. Dette var muligens ut ifra erfaring og derfor ble det mottatt som en ny «happening». Hvordan skoleledelsen kunne følge opp lærerne og deres videre praktisering av klasseledelse, var det som avgjorde mitt valg av prosjekt. Jeg har ønsket at elevene skulle delta i prosjektet mitt. De viktigste funn i denne undersøkelsen er at lærerne kan sin teori om klasseledelse, og elevene ønsker at de bruker den i praksis. Skoleledelsen blir viktig for oppfølging av klasseledelse og hvordan den praktiseres av lærerne på skolen.

Denne studien kan være retningsgivende og åpne opp for både tanker og refleksjoner om egen utøvelse av klasseledelse. Den vil også sette fokus på viktigheten med å ha en kollektiv skolekultur som inneholder positiv utvikling for elevenes læring.

SUMMARY

This study focuses on what good classroom management is, a project that seeks to highlight the pupil's, teacher's and management's view on the term "*Good classroom management*". The thesis statement is formulated as: *How the school's pupils, teachers and management understand the term "Good classroom management"*. Learning environment, teacher competencies and pupil-centered education management forms the theoretical framework of the study. The main focus has been on Nordahl's, Nordenbo's and Robinson's theories as the main point of departure for the analysis and discussion. The study is based on a qualitative method where focus group interviews were used in all three of the groups. I myself work at a school that I have researched. This entails methodological challenges, which I have explained in the method chapter. The decision on the choice of project was made with regard to the school's engagement on classroom management as a part of the "Lower-secondary level in development". In this case I felt there was some resistance from the staff who said that the school culture was not firmly rooted in order to renew and develop itself. It was probably based on experience and was therefore received as a new "event". The deciding factor with regard to project choice was based on school management following up on their teachers and their further practice of classroom management. I had wanted my pupils to take part in my project. The most important findings in this study are that the teachers know the theory on classroom management, and the pupils desire that they use this in practice. School management becomes important for following up on classroom management and how it is practiced by the teachers at the school. This study can be guiding and create thoughts and reflections on own execution of classroom management. It will also put a focus on the important of having a collective school culture that has a positive development on pupils' learning.

FORORD

Masteroppgaven er ferdig, og en lang og lærerik prosess er over. Arbeidet har vært krevende og takket være gode hjelpere er jeg i mål. Jeg vil først og fremst rette en stor takk til min veileder ved NTNU, Kjell Atle Halvorsen som har inspirert meg og støttet meg fra start til mål. Gleden over å ha fått han som veileder har vært en stor motivasjon og drivkraft gjennom arbeidet med masteroppgaven.

Arbeidsgiver har lagt til rette for min videreutdanning gjennom svært gode betingelser. Skolens ledelse har vist stor velvilje og raushet på alle mulig måter, og gitt meg mulighet til å gjennomføre min forskning på skolen, og med elever, lærere og ledelse som informanter - og alle fortjener en stor takk!!

Mine tre døtre, som selv har vært studenter i løpet av disse 4 årene skal takkes i likhet med mine foreldre. Dere har også vært enestående ikke bare for min bevegelse innenfor kunnskap, men også geografisk.

Mine medstudenter vil jeg takke for godt følge og samhold. Mange av oss har holdt sammen gjennom fire år, hvilket for meg har vært en motivator og trygghet gjennom studiet. Våre hyggelige middager og samhold etter forelesninger har vært uvurderlig, så tusen takk for følge.

Toril Ausen

15.juni 2016

1. INNLEDNING

«Det holder ikke å vedta skolereformer og tro at endringene kommer av seg selv. Det er først når alle på lærerværelset deltar aktivt og sikrer at gjennomføringen skjer ute i hvert klasserom at vi kan snakke om reformer som betyr noe for elevene». Dette sa den gangs kunnskapsminister Kristin Halvorsen da Kunnskapsdepartementet utarbeidet en strategi for utvikling av ungdomstrinnet. Strategien omhandler satsing hvor klasseledelse er ett av fire områder. Hovedtema for denne oppgaven er hva lærere, ledelsen og også elever på skolen legger i begrepet *god klasseledelse*. I dette kapitlet vil jeg først presentere bakgrunn for mitt valg av tema. Deretter presenterer jeg hvordan oppgaven er bygd opp før jeg gjør rede for formål og problemstilling.

1.1 Bakgrunn for problemstillingen

Innenfor den pedagogiske forskningen det siste tiåret, har det kommet en rekke studier som dokumenterer den betydningen lærerens ledelse har for elevenes faglige og sosiale læring (Hattie 2009, Kjærnsli 2007, Nordenbo m.fl. 2008). Den norske skole har, blant annet gjennom resultatene fra PISA-undersøkelsene (2009) fått dokumentert relativt svake faglige resultater sammenlignet med land det er naturlig å sammenligne seg med. På samme tid rapporteres det om til dels mye bråk og uro i norske klasserom. Meld. St. 22 (2010-2011) ble utarbeidet av Kunnskapsdepartementet ut ifra en nasjonal rapport fra OECD som et bidrag til en nasjonal strategi for utvikling av ungdomstrinnet i Norge (OECD, 2011). Her presiseres det at mange elever ikke er motivert, og at få elever går ut av grunnskolen med svært gode lese- og skriveferdigheter. Meldingen inneholder en rekke tiltak som er nødvendige for å øke kvaliteten på opplæringen som skal føre til økt læring og et godt læringsmiljø gjennom bedre klasseledelse. Nyere forskning og læringsteorier viser at læreren i seg selv er en svært viktig faktor for elevenes læring. Det å ha en lærer som har evnen til å skape et positivt miljø er et uttrykk for en inkluderende, trygg og vennlig kultur (Nordahl, 2012). Ungdomsskolen i kommunen der jeg er ansatt tok imot tilbudet fra Utdanningsdirektoratet, «Ungdomstrinn i utvikling» med tema klasseledelse ble området for skolebasert kompetanseutvikling skoleåret 2014/2015. «Teoretisk bakgrunnsdokument for arbeid med klasseledelse på ungdomstrinnet» vedlegg 1, skrevet av Postholm, Vere Midthassel og Nordahl (2012), beskriver den delen av rammeverket som kjennetegner god kvalitet på klasseledelse. Den er skrevet på bakgrunn av Opplæringsloven, Læreplanverket og forskning og erfaring i praksis. Gjennom blant annet kapittel 9A i Opplæringsloven (1998), Læreplanverket for kunnskapsløftet (Kunnskapsdepartementet, 2006) og andre styringsdokument blir det presisert at det er skolens ansvar å

legge til rette for et godt læringsmiljø. Opplæringslovens § 9a-1 inneholder den overordnede normen for elevenes rett til et godt, psykososialt miljø. Et bærende prinsipp i Læreplanverket for Kunnskapsløftet, LK06, er at «dagens og morgendagens skole vil være en elevaktiv skole hvor elevenes læringsutbytte vil være avhengig av at lærerne lykkes i å gjøre elevene til aktive deltakere i læringsprosessen». I Meld St. 22 (2010-2011) (Kunnskapsdepartementet, 2011) står det om viktigheten av å utvikle positive elevrelasjoner og utvikle et læringstøttende fellesskap. Nordahl (2012) viser til at tydelige forventninger, struktur, utvikling av positive relasjoner til hver elev og etablering av et fellesskap som støtter læring er noe som er viktig for et godt læringsmiljø. «Motivasjon - Mestring - Muligheter» (Meld.St.22, 2010-2011) er skrevet til ungdomstrinnet og har et kapittel som omhandler klasseledelse og elevenes læringsmiljø.

Den nasjonale satsingen på klasseledelse og utviklingen av teori og forskning på feltet fanget min interesse, og jeg så det som naturlig å benytte klasseledelse for denne oppgaven siden min arbeidsplass hadde fokus på dette. Interessant er det i tillegg å få kjennskap til skolens kultur for endringsarbeid. Læringskulturen i en skole og en klasse handler om at det eksisterer en kultur eller et klima som støtter læring (Hattie, 2009). I min praksiserfaring som pedagog har jeg ofte vært forundret over en tilsynelatende oppfatning blant lærere at det er «flaksen» som avgjør om lærere har elevgrupper som blant annet er oppmerksomme, omtenksomme og skaper god arbeidsro, det som beskriver et godt læringsmiljø. På den andre side opplever andre lærere det motsatte uten at de ser at de selv som ledere har påvirkningskraft på læringsmiljøet i klassen, men gjerne har ulike forklaringer som ikke har med deres utøvelse av klasseledelse å gjøre.

Lærerne på ungdomsskolen fikk et kollektivt fokus på utvikling som klasseledere gjennom dette satsingsområde. Skolen forholdt seg til Utdanningsdirektoratets nettsider (udir.no), Ungdomstrinn i utvikling og området Klasseledelse, og vi hadde i tillegg dokument fra Høgskolen i Hedmark og SePU, Senter for praksisrettet utdanningsforskning (se kap. 2.1.1). Mottakelsen og gjennomføring av satsingsområdet fikk en variabel velkomst fra lærerne. Gruppesamtaler, refleksjoner, parsamarbeid, observasjoner - ikke alt blir like godt mottatt av alle.

Med utgangspunkt i skolens satsingsområde, klasseledelse og lærernes manglende motivasjon for å tilegne seg ny kunnskap, valgte jeg tema og problemstilling for dette prosjektet. Tema er «klasseledelse» og oppgavens problemstilling ble følgende:

Hva skolens elever, lærere og ledelse legger i begrepet «god klasseledelse».

Ved hjelp av forskningsspørsmålene skulle jeg utvikle kunnskap om forståelser og sammenhenger i praksisfeltet. Disse måtte ligge nært opptil problemstillingen og de skulle få fram en nøyaktig beskrivelse

fra informantene, derfor ble formuleringen viktig. Forskningsspørsmålene var også sentrale for å få problemstillingen besvart i slutten av oppgaven. Med dette som bakgrunn valgte jeg følgende to forskningsspørsmål:

- Hva gjør en lærer til en god klasseleder?
- Hva må være tilstede for at elevene skal lære?

Robinson har en definisjon av ledelse hvor hun omtaler det som at ledelse er evnen til å påvirke andre mennesker til å handle slik at de lærer optimalt - og påvirke andre til å bli gode (2011).

1.2 Oppgavens oppbygging

Denne masteren består av 6 deler: innledning, teori, metode, presentasjon, drøfting av resultater og oppsummerende drøfting. Teoridelen er tredelt ved at jeg først presenterer fenomenet «klasseledelse» med ulik forskning som er gjort på temaet. Her vil begrepet «klasseledelse» bli definert og redegjort for ut i fra flere forskere hvor Thomas Nordahl, Sven Erik Nordenbo, May-Britt Drugli vil være sentrale. Viviane Robinsons 5 dimensjoner benytter jeg som bakgrunnsteori tilknyttet skolens videreføring og utvikling av klasseledelse på skolen. Deretter omtaler jeg skolens kultur før jeg presenterer tre perspektiv på klasseledelse. Videre vil det i kapittel 3 følge på med teoretisk bakgrunn for valgt metode og utvalg. De empiriske resultatene som er fremkommet gjennom intervjuene ved ungdomsskolen, presenteres følgende i kapittel 4. Disse funn belyser temaet og vil sammen med teori være grunnlag for den drøftingen som skal komme knyttet til oppgavens problemstilling i kapittel 5. Avslutningsvis, i kapittel 6, vil det foreligge refleksjoner som er gjort underveis i denne forskningsprosessen, en oppsummering samt tanker for fremtiden.

1.3 Verdigrunnlaget

Formålsparagrafen står først i Opplæringsloven og omhandler formålet med opplæringen (§ 1-1). Opplæringen i skolen skal, i samarbeid med hjemmet, utvikle elevenes kunnskap og holdninger til å delta i arbeid og fellesskap i samfunnet. Dette skal bygge på grunnleggende verdier i arv og tradisjoner og være forankret i menneskerettighetene.

Elevane skal lære å tenkje kritisk og handle etisk og miljøbevisst. Dei skal ha medansvar og rett til medverknad. Skolen skal møte elevane med tillit, respekt og krav og gi dei

utfordringar som fremjar danning og lærelyst. Alle former for diskriminering skal motarbeidast (Opplæringslova §1-1).

Formålsparagrafen sier noe viktig om undervisningen. Elevenes deltakelse, egenvurdering og refleksjon er avgjørende elementer i utdanning og også i utviklingen av dannelse. Læringsmiljøet på skolen skal sørge for at elevene opplever en tillit og respekt som åpner opp for denne selvrealiseringen.

Læreplanverket for Kunnskapsløftet, LK06, har utvikling av klasseledelse som ett av fire områder i sin nasjonale satsing på ungdomstrinnet (2013-2017). Satsingen har skolebasert kompetanseutvikling, lærende nettverk og pedagogiske ressurser som tre sentrale virkemidler. De legger til grunn lærerens oppgave om å lede elevenes læring og utvikling på skolen og støtter seg til forskning som uttaler at en positiv relasjon mellom lærer og elev er hjørnesteinen i god klasseledelse. Det er utarbeidet et teoretisk bakgrunnsdokument (se kap.1.1) om klasseledelse hvor klasseledelsesbegrepet beskrives, hva som er kjennetegn på god klasseledelse og hva som kjennetegner skolebasert arbeid med klasseledelse (Udir.no - Rammeverk for skolebasert kompetanseutvikling på ungdomstrinnet 2012-2017, vedlegg 1).

1.4 Overordnet problemstilling og formål med oppgaven

Med utgangspunkt i skolens satsingsområde «klasseledelse», hadde jeg nå mulighet til å komme tettere inn på lærerne og bevisstgjøre de i forhold til temaet. Det samme gjaldt skoleledelsen, og her var jeg nysgjerrig på deres forventninger til satsingsområdet og hvordan klasseledelse ville bli en del av lærernes undervisning framover. Jeg valgte også å se elevene som sentrale informanter i dette prosjektet siden de er mottakerne av lærernes praktiserende klasseledelse. Gjennom mine tre kvalitative gruppeintervjuer søker jeg å besvare problemstillingen:

Hva legger skolens elever, lærere og ledelse i begrepet «god klasseledelse»?

Mitt formål med denne oppgaven er å finne ut hvordan oppfatningen av klasseledelse er blant elever, lærere og ledelsen på skolen og hvordan lærernes og ledernes oppfatninger samsvarer med meningene til elevene. De tre gruppene er alle sentrale som del av klasseledelse hvor målet er elevenes utvikling og læring. Lærerne har gjennom kortere eller lengre tid, gjort ulike erfaringer som klasseledere, og vet at noen episoder kan føles utfordrende. Det er naturlig med en utvikling av klasseledelsen fordi konteksten stadig endres og det er ledelsens oppgave å lede lærerne til å gjennomføre klasseledelsen slik at elevene føler klasserommet har et godt miljø hvor de lærer. Elevene er aktørene som lærerne skal møte i sin praktisering og for de vil et positivt samspill mellom lærer og elev være av stor betydning for deres læring. Dette forklarer at skoleledelsen har effekt på lærernes klasseledelse ved at de sammen har fokus på at elevenes utvikling og læring blir best mulig. Formålet mitt er ikke bare å beskrive og teoretisere

praksis, men også se på hvilke eventuelle konsekvenser og muligheter mine funn har for ledelse og klasseledelse i skolen. Min teoretiske innfallsvinkel til forskningstemaet blir i utgangspunktet påvirket av Thomas Nordahl og Sven Erik Nordenbo, begge som forskere på lærerens klasseledelse. Videre har Viviane Robinsons teorier vært viktig for mitt forskerfokus. Hun påpeker viktigheten med elevsentrert skoleledelse som er opptatt av lærerens undervisning med målet om best mulig læring for elevene. De nevnte forskerne danner rammer for drøfting og refleksjoner til oppgaven ut i fra funn jeg har gjort i analysedelen.

Thomas Nordahl (2014) har kartlagt at elevene opplever læring på en annen måte enn lærerne. Hva mener elevene og lærerne er av betydning for klasseledelsen for å oppnå et godt læringsmiljø for elevene? Gjennom denne oppgaven ønsker jeg å undersøke hva elevene oppfatter som viktig i klasseledelsen for deres læring. Jeg ønsker også finne ut hva lærerne og skoleledelsen vektlegger i ledelse av klasser hvor elevenes læring er målet. I tillegg til skolens gjennomføring av satsingsområdet klasseledelse, vil dette gi grunnlag for hvordan god klasseledelse skal drives i ungdomsskolen framover. Dette er en oppgave for skoleledelsen, men skoleledelsen må samarbeide med lærerne om å tilrettelegge og videreutvikle for et utviklende skolemiljø og et positivt læringsmiljø. Jeg håper resultatet av denne forskningen kan oppleves interessant, og kan få en overføringsverdi til andre ungdomsskoler.

1.5 Forskningsspørsmål

Hensikten med forskningsspørsmålene er å innhente informasjon som kan bidra til å besvare problemstillingen det overordnende spørsmålet i oppgaven. Forskningsspørsmålene og problemstillingen er derfor avhengige av hverandre og prosessen skal lede fram til ny kunnskap.

Min problemstilling er: **Hva legger skolens elever, lærere og ledelse i begrepet «god klasseledelse»?**

Det er forventninger til gjennomføring av klasseledelse og jeg ønsket å få fram hvordan de ulike gruppene beskriver en god klasseleder. En god klasseleder skaper et positivt læringsmiljø hvor elevene opptar kunnskap og utvikler seg. Hvordan en god klasseleder legger til rette for læring er altså avgjørende for hva som bør være tilstede for at elevene skal lære. Med utgangspunkt i oppgavens problemstilling, har jeg utarbeidet følgende forskningsspørsmål:

- ◆ Hva gjør en lærer til en god klasseleder?
- ◆ Hva må være tilstede for at elevene skal lære?

Det er lærerne som utøver den pedagogiske ledelsen i klasserommet. Elevene vil etter hvert velge de strategiene der de lærer best og det er interessant å se om analysen viser om dette samsvarer. Dersom skolekulturen er vant til en skoleledelse som tar del og får innflytelse på den praksis lærerne utfører vil dette gi grunnlag for at skolemiljøet er utviklende og gir elevene optimal læring.

Jeg velger å bruke elever, lærere og skolens ledelse som informanter fordi disse sammen kan forstås som de viktigste elementene i elevenes læring. Gjennom uformelt samarbeid og teamarbeid mellom lærere i skolen, er det oftest lærernes meninger som er viktig for å oppnå en klasseledelse som gir et godt læringsmiljø. Elevene får sjelden spørsmålet om det samme. Ludvigsen-utvalgets innstilling legger vekt på viktigheten av elevdeltakelse for elevenes utvikling i skolen (Kunnskapsdepartementet 2015:8). De mener elevene har behov for kompetanse i å kommunisere, samhandle og delta og det er ett av fire kompetanseområder i deres rapport for Fremtidens skole. Thomas Nordahl (2014, s.13-15) poengterer også viktigheten med dette ved å belyse elevene i et aktørperspektiv. Han sier at elevene er «handlende og villende individer som ønsker å skape mening i sin tilværelse. Deres oppfatninger og handlinger må sees i lys av dette». Jeg mener elevene bør være delaktig med meninger og beslutninger og bli lyttet til slik at informasjon også kommer direkte fra «brukerne» selv. Derfor har jeg valgt å høre elevenes oppfatninger om tema i denne oppgaven.

2. TEORETISK PERSPEKTIV

I dette kapitlet vil jeg redegjøre for teori og begreper som synes relevant for min problemstilling «Hva skolens elever, lærere og ledelse legger i begrepet god klasseledelse?», for å skape et teoretisk fundament som skal anvendes i min analyse. Før jeg tar for meg tidligere forskning på klasseledelse, gir jeg en kort oversikt over sentrale dokumenter som danner det teoretiske grunnlaget i skolens satsingsområde. Så følger det en definisjon av sentrale begrep jeg har valgt for oppgaven. Videre vil blant annet Nordahl og Drugli omtale viktigheten med en positiv utviklende skolekultur som påvirker elevenes læring. I det neste avsnittet er klasseledelse omtalt ut ifra fra elevperspektiv, lærerperspektiv og ledelsesperspektiv. Til disse avsnittene har jeg benyttet teori som jeg velger å drøfte i tilknytning til mine funn i analysen (se kap. 5). Forskerne blir først og fremst Nordahl, Nordenbo og Robinson.

2.1 Tidligere forskning på klasseledelse

Som teoretisk bakgrunn for klasseledelse som utviklingsområde, benyttet de ansatte på ungdomsskolen som nevnt innledningsvis, dokumentet «Ungdomstrinnet i skolens kommune & SePU», Klasseledelse, Del 1 (Høgskolen i Hedmark, 2015). Dokumentet informerer om hvorfor klasseledelse får mye oppmerksomhet og har blitt interessant for forskningen. Standarder og struktur i undervisningen ses som nødvendig for å skape en god læringskultur og et godt læringsmiljø. Som nevnt i innledningen, har «Ungdomstrinn i utvikling» forskning som en del av bakgrunns materialet for satsingsområdet. Dokumentet, viser til to store og nyere internasjonale studier som dokumenterer den sterke betydningen lærerens ledelse har for elevenes læring. Den ene studien er en metaanalyse, gjennomført ved Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning (Nordenbo, Søgaard Larsen, Tifticki, Wendt & Østergaard, 2008) på oppdrag fra Kunnskapsdepartementet i Norge. Det grunnleggende spørsmålet i prosjektet var: Hvilken kompetanse hos lærere kan gjennom effektstudier påvise og bidra til læring hos ungdom? Hovedfunnene viser at det er størst effekt på lærerens

- Sosiale relasjoner til elevene
- Kompetanse til å lede klassen og utvikle og overholde regler
- Faglige og fagdidaktiske kompetanse

Det viser at det ikke er tilstrekkelig at lærere kan faget sitt, men de må også kunne lede undervisningen og ha et godt forhold til elevene. Samtidig vil det ikke være tilstrekkelig å bare kunne lede. Gode lærere kan både faget sitt, de kan lede og de har gode relasjoner til elevene. Den andre store studien er utført av professor John Hattie (2009) og er publisert i hans bok «Visible learning». Forskningsstudiet inkluderer 83 millioner elever fra grunnskole og videregående opplæring og viser hvilken effekt ca. 140 variabler

har på elevers læring. Resultatet viser at læreren er av størst betydning når det gjelder læring og følgende understrekes:

- Relasjon mellom elev og lærer
- Forventninger, støtte og tilbakemeldinger til elevene
- Direkte instruksjoner og anvendelse av regler
- Lærers evne til å strukturere og lede klasser og undervisningsforløp
- Relasjoner mellom elever og læringskulturen i klassen

Resultatet viser at god klasseledelse innebærer klar struktur, tydelige forventninger, klare regler og positive relasjoner for å fremme faglig og sosial læring og utvikle et stabilt og godt læringsmiljø. Hattie vil gjentatte ganger, bli nevnt videre i dette kapittelet med uttalelser som er hentet fra «Visible learning». Ogden og Nordahl er eksempler på norske forskere innenfor skoleutvikling som støtter seg til Hatties forskning og de bruker i stor grad, hans teorier.

Postholm og Jacobsen (2013) sier at begrepet klasseledelse i stor grad kan knyttes til organisering av undervisning i grupper av elever – i klasser. For å sikre at elevene har fokus mot læring, er det nødvendig at lærer kan lede aktiviteten på en måte som bidrar til læring. Mer enn førti års forskning har vist at klasseledelse er en kritisk faktor for effektiv undervisning. Forskningen var tidlig opptatt av organisering, elevatferd, skoleadministrasjon og regler. William Chandler Bagley viste i sine «common sense» - baserte råd (1907) prinsipper som fremdeles er aktuelle og har mye til felles med dagens kunnskap om klasseledelse (Ogden, 2012). Redaktørene, Emmer og Sabornie, i den internasjonale Handbook of Classroom Management (2006) forklarer klasseledelse som de handlinger læreren gjør for å skape et miljø som støtter og legger til rette for faglig og sosial-emosjonell læring. De ser på klasseledelse som en moralsk og sosial aktivitet. Men hva som blir sett på som god klasseledelse og nyttig klasseromaktivitet har endret seg gjennom tidene (Rammeverk for skolebasert kompetanseutvikling på ungdomstrinnet 2012-2017, Utdanningsdirektoratet).

Godt planlagt undervisning knyttes ofte til begrepet strategisk klasseledelse, mens evnen til å håndtere den praktiske undervisningssituasjonen i møte med elevene ofte knyttes til begrepet situasjonsbestemt klasseledelse (Nordahl 2014:153). En lærer som utfører strategisk klasseledelse forbereder god undervisning med bakgrunn i kunnskap fra forskning, fra egen erfaring og kunnskap om elevene.

Situasjonsbestemt klasseledelse viser til lærers direkte møte med elevene i undervisningssituasjon og handler om lærers evne til å gripe raskt inn i situasjoner som oppstår. En dyktig lærer har et bevisst forhold til disse sidene ved klasseledelse. Evnen til å lede klasser på en god måte er en stor forutsetning for at en lærer kan bruke sine fagkunnskaper. Motivasjon og arbeidsinnsats er to av de faktorene som i sterkeste grad forklarer elevenes læringsutbytte. Motivasjon opprettholdes gjennom godt læringsmiljø i skolen og ved engasjerte lærere som leder og strukturerer undervisningen på en god måte (Nordahl,

2014). I møte med engasjerte lærere med god struktur på undervisningen og et godt forhold til eleven, får de muligheter til selv å være aktive og utvikle både seg selv og sine kunnskaper.

Hattie (2009) understreker, i likhet med Nordahl (2012) at forskning viser at lærer-elev relasjonen har betydning for elevers læringsresultat og for elevers atferd. En positiv relasjon bygger på lærerens vilje til å bry seg om og vise interesse for den enkelte og deres situasjon, være støttende og ha forventninger til utvikling. Kjernen i en god relasjon handler om å være menneske, kunne kommunisere og samhandle med andre. Lærere som vil ha en god relasjon til elevene, må tillate seg å være mennesker og la det falle naturlig i lærerrollen. Sentrale norske forskere legger vekt på betydningen av å utvikle gode relasjoner mellom lærer og elever (Drugli, 2012; Nordahl, 2004).

I forskningslitteraturen på klasseledelse er fokus flyttet fra disiplinerende atferdsendring med ro og orden som mål, til motiverende relasjonsbygging mellom lærer og elev. Det legges dermed økt vekt på elevenes læringsaktivitet (Senter for IKT i utdanning, 2013). Ledelse i klasserommet må forstås som ledelse av og for faglig, sosial og emosjonell læring (Postholm, 2013). Klasseledelse får dermed en sentral rolle i realiseringen av skolens mål slik disse er formulert i fagplaner og formålsparagrafer. Det lar seg derfor ikke gjøre å skille konsekvent mellom klasseledelse og undervisning. Det er to begreper som begge representerer ulike innfallsvinkler til forståelse av samme aktivitet; å legge til rette for elevenes læring (Halvorsen, 2012). Klasseledelse handler om å skape gode betingelser for både faglig og sosial læring i skolen (Nordahl, 2012). Visible learning (Hattie, 2009) sammenfatter forskning på hvilke faktorer som påvirker elevenes læringsutbytte, der han blant annet kom frem til at den avgjørende faktoren er læreren og lærerens håndtering av bråk og uro i undervisningen. I tillegg mener Hattie at tilbakemeldinger til elevene, tydelighet, struktur i undervisningen, en positiv og støttende relasjon mellom lærer og elev, kognitive strategier i undervisningen som dialog, forklaring, repetisjon og oppsummering er områder som har stor effekt på elevers læringsutbytte.

Klasseledelse handler om å skape gode betingelser for både faglig og sosial læring i skolen. Nordahl (2012) mener klasseledelse som integrert kompetanse, kommer best til uttrykk gjennom den autoritative lærerrollen der læreren har nødvendig kontroll. Lærere med en trygg lederstil, er lærere med gode og nære relasjoner til elevene og fremstår som tydelige voksenpersoner. Det er viktig for elevene at de føler de blir likt og anerkjent. En positiv relasjon bygger på lærerens vilje til å bry seg om alle elevene, vise interesse for hver elevs situasjon og ha forventninger om utvikling. Elevenes stemmer kommer fram ved at læreren lytter til, snakker med, ser, viser interesse, verdsetter, anerkjenner, roser, oppmuntrer og støtter eleven. En avgjørende betydning for å kunne lykkes med velfungerende regler og rutiner bygger på gode

relasjoner mellom lærer og elever (Nordahl, 2014). Det skal ikke være noen tvil blant elevene om at det er læreren som har ansvaret for å skape gode lærer- og elevrelasjoner.

2.2 Analytiske begrep knyttet til klasseledelse

I dette kapittelet vil jeg definere sentrale begrep i avhandlingen. Disse begrepene vil være med på å avgrense tema og gjøre problemstillingen håndterbar. Jeg velger å klargjøre begrepene «kommunikasjon, læring og læringsmiljø».

Kommunikasjon, læring og læringsmiljø inngår alle som viktige faktorer i klasseledelse. Knyttet tett opp mot klasseledelse er de dessuten avhengig av hverandre. Et godt læringsmiljø gir muligheter for læring. Læringsmiljøet skal bestå av tydelig klasseledelse hvor elevenes læringssituasjon innehar struktur, regler og motivasjon for læring – at en god læringskultur er tilstede. For å være mottakelig for læring må elevene oppleve en trygg læringssituasjonen. Det forutsetter blant annet en lærer som kommuniserer tydelige mål og forventninger til elevene. Kommunikasjonen må skape positive relasjoner mellom lærer og elev, og mellom elevene. Innenfor læringsmiljøet har samarbeid med kommunikasjon å gjøre og den strekker seg utover lærer og elev-samarbeidet. Lærerne kommuniserer også med foreldre, andre lærere og assistenter på skolen i tillegg til ledelsen. Lærerens kompetanse i klasseledelse og evnen til å etablere positive relasjoner til hver enkelt elev gjennom kommunikasjon, har direkte effekt på elevenes læringsmiljø og deres læring.

2.3 Skolens kultur

Forskning viser at for å forbedre læringsmiljøet i skolen og elevenes faglige læringsutbytte er det ikke nok å utvikle lærernes faglige og metodiske kompetanse. Videreutviklingen må også omfatte kompetanse i å lede klasser, strukturere undervisningen, etablerer gode relasjoner til og mellom elevene, samarbeide med foreldrene og vektlegge ros og oppmuntring. Her spiller ledelsen ved den enkelte skole og de rammebetingelsene som den blir gitt av skoleeier, en vesentlig rolle. Skoleledelsen ved skoler der elevene oppnår gode resultater, har et tydelig og aktivt pedagogisk lederskap med fokus på skolens kunnskapsmål. Det dreier seg om lærende skoler der ledelsen, lærerne og elevene i fellesskap utvikler en fleksibel skoleorganisasjon for å involvere alle i læringsprosessene (Stortingsmelding nr.16 2006-2007). For å styrke virksomheten i skolen, utvikles det regler skolemiljøet. De er uformelle, lokalt underliggende og aksepterte for “hvordan vi gjør det her på skolen” og sier noe om det vi kan kalle skolens kultur (Halvorsen, 2009). Skolens verdier, tradisjoner og forestillinger er utviklet over lang tid på den enkelte skole og virker inn på elevenes fungering i skolen. Ifølge Irgens (2010) viser forskning at skoler med kollektiv læring kan vise til bedre læringsresultater sammenlignet med skoler som mangler

dette. Skolen varierer i en rekke roller, fra assistenter til rektor, og det er disse rollene som kollektivt utgjør skolen som skal lære. Vivian Robinson (2014) hevder at den kollektive utviklingen av lærernes læring påvirker elevenes læring mest. Hun snakker om samarbeidende læring og at lærerne er gjensidige avhengige av hverandre. Dette handler om det kollektive samarbeidet i en skole og dersom endringer skal gjennomføres og utvikling skje, må lærerne være delaktige. Furre, Danielsen, Stiberg-Jamt og Skaalvik (2006) hevder at elever som synes de har motiverte lærere, trives bedre på skolen enn elever som synes de har lærere som er lite motiverte. Han fortsetter med at lærere som virker motiverende på eleven, har en tendens til selv å oppleve sin ledelse som støttende, klar og tydelig. På skoler hvor lærerne vurderer ledelsen positivt, vurderer de også arbeidsmiljøet positivt. (Furre m.fl., 2006).

I en positiv skolekultur vil lærere og elever bry seg om å støtte hverandre samtidig som lærerne er seg bevisst sin betydning som gode rollemodeller. Videre har de felles verdier, normer og mål, og begge partene føler tilhørighet til disse.

(Barr & Higgins-D'Allesandro, 2007)

2.4 Tre perspektiv på klasseledelse

Elevenes læringsmiljø er en del av elevenes kontekst for læring. Et optimalt læringsmiljø gir godt grunnlag for elevens muligheter til utvikling og gode forutsetninger for læring. Det er flere faktorer som påvirker konteksten rundt elevens læring enn de tre jeg tar for meg her. Siden det er fra elevenes, lærernes og ledelsens ståsted jeg henter den empiriske dataen til oppgavens analyse fra, er det naturlig å benytte disse tre gruppene.

2.4.1 Elevperspektivet

Elevenes perspektiv på klasseledelse er interessant siden de er mottakerne for den klasseledelsen som lærerne praktiserer. Elevene er viktige aktører og lærerens oppfatning av elevene har betydning for hvordan lærerne bevisst og ubevisst former undervisningen (Bruner, 1997)

Mange av faktorene som har betydning for elevs motivasjon for læring, er knyttet til forskjellige forhold ved lærerens ledelse av undervisningen (Nordahl, 2012). Det forteller at elevene ikke nødvendigvis motiveres til læring av strategiene læreren benytter. Samtidig motiveres elevene av ulike strategier. Nordahl mener at elevene sett i et aktørperspektiv er spesielt viktig for skolen, fordi alle barn ønsker å styre sine egne liv med det de opplever som meningsfylt. Selv om skolens kontekstuelle forhold legger føringer for mulighetene i skolen, har elevene påvirkningsmuligheter på flere plan. Omgivelsene og situasjonene de befinner seg i, setter begrensninger, men gir også muligheter for deres oppfatninger og handlinger siden de lever og handler innenfor en skoles bestemte område og er i kontinuerlig

interaksjon med disse omgivelsene. Elevene vil også være påvirket av deres evner og forutsetninger på det utviklingsnivået de befinner seg. Elevene blir aktører i sin egen hverdag, lærer kontinuerlig og tar valg ut i fra sine forutsetninger innenfor skolens rammer (Nordahl, 2014). Som lærer skal du ikke eie sannheten, men vite at elevene er like meningsberettiget som lærerne på skolen. For at elevenes meninger og opplevelser skal komme frem, trenger de å bli hørt. Dette kan gjøres ved at elevene får en forståelse av å bli hørt gjennom samtaler, oppfølging og ved at det vise sin interesse for dem (Nordahl, 2014). Et viktig trekk når det skal etableres positive relasjoner er at elevene føler seg sett, og læreren viser sin interesse for elevens verden. Denne kommunikasjonen åpner for et positivt tillitsforhold som betraktes som avgjørende i relasjonen mellom lærer og elev (Nordahl, 2014).

2.4.2 Lærerperspektivet

Å være en god lærer er ikke noe som er medfødt. Pedagogisk praksis er en mellommenneskelig aktivitet, og kjernen i læreryrket handler om hvordan læreren er i stand til å samhandle med elevene. Dette er noe som lar seg utvikle, påvirke og lære (Nordahl, 2014:132). Halvorsen (2012) sier:

«Det er læreren som autoritet i kraft av sin posisjon, sin faglige dyktighet, sin personlighet og sin evne til kommunikasjon og kontakt med elevene som er nødvendig. Roller, avtaler, rutiner og retningslinjer løser ikke utfordringene med ledelse av læringsaktiviteter alene».

I kapittel 2.1 blir resultatet av en metaanalyse ved Dansk Clearinghouse nevnt (Nordenbo m.fl., 2008), og det er særlig tre kompetanseområder som kjennetegner gode lærere og som lærere trenger for å oppnå gode læringsresultater: kompetanse til å inngå i relasjon til eleven, kompetanse til å lede undervisningsgruppene og sist formidlingskompetanse, både generelt og i tilknytning til det enkelte undervisningsfaget. Nordenbo (mfl., 2008) sier at etablering og opprettholdelse av gode relasjoner til den enkelte elev er noe av det viktigste lærere kan gjøre, både for å fremme læring og forebygge problematferd. Forskning viser at lærerens relasjonelle kompetanse påvirker elevenes læring ved økt motivasjon, større innsats og bedre læringsutbytte som resultat. En lærer som etablerer gode tillitsforhold og investerer i relasjonsbanken vil oppdage elever som opplever mestring i sin læring. Nordenbo (m.fl., 2008) trekker videre fram at læreren framstår som leder, og må evne å lede en gruppe av elever i læringen. Han skal også være tydelig i forhold til å håndheve etablerte standarder og regler i klassen. Skal læreren lykkes med et godt læringsmiljø må regler, rutiner og beskjeder være tydelig kommunisert til elevene. Gode regler og rutiner legger grunnlag for et læringsklima hvor læringsaktivitetene får dominere. Lærerens kompetanse til å lede klassen og enkeltelever vil bidra til at elevene i større grad

opplever trygghet og forutsigbarhet til å delta i aktivitetene. Nordenbo (m.fl., 2008) fortsetter med at lærerens faglige og didaktiske kompetanse er avgjørende for hvordan elevenes aktivitet skal gjennomføres i undervisningen. I sin forberedelse i undervisningen må læreren legge opp til aktiviteter som alle elevene kan mestre. Dette innebærer en oversikt over tilpasning og utførelse av elevaktivitet som skal kunne anvendes på ulike arenaer.

Det er læreren som har hovedansvaret for å etablere og opprettholde gode relasjoner til elevene. Dette ansvaret er en naturlig følge av det asymmetriske forholdet mellom lærer og elev, som uttrykker at læreren er voksenpersonen som skal stå over barnet. Læreren har ansvaret for elevenes læring og utvikling, og i derfor også ansvaret for lærer-elev-relasjonen.

2.4.3 Ledelsesperspektivet

Fullan (2007) hevder at ingen skolereform kan gjennomføres med tyngde og bærekraft uten en solid forankring i skolens øverste ledelse. Gjennom Kunnskapsløftet viser det norske utdanningssystemet betydningen av en tydelig og robust ledelse. Derfor er de utfordringene som lærerne opplever på klassenivå også ledelsesutfordringer. Læring og utvikling betinger hverandre gjensidig. Det er rektors ansvar å gå i spissen for en læringskultur som forutsetter at ikke bare elevene, men også lærerne og lederne befinner seg i en kontinuerlig læringsprosess slik at det sikrer en god kvalitet på lærernes undervisning. Dette forutsetter at læringsaktiviteten integreres i det daglige arbeidet, og at det settes av tid til denne aktiviteten. Kontinuerlig læring er av betydning for å lykkes med reformer som forutsetter endringer i praksis (Elmore, 2000) hvor læreres og ledernes læring blir en hjørnestein i ethvert pedagogisk utviklingsarbeid (Halvorsen, 2010). Leif Moos (2006) hevder at virkeligheten for skolelederen er preget av et krysspress mellom ulike og motstridende krav fra forskjellige nivåer og interessenter. Han påpeker at skoleledelsens ledelse av læringsprosessen ikke skjer direkte, men gjennom den måten skolen og undervisningen er innrettet på. Moos sier videre at det ikke kan påvises mange *direkte* sammenhenger mellom skoleledelse og elevbytte, men at det derimot kan vises til *indirekte* sammenhenger. Han viser til tre måter som forskningslitteraturen refererer til som mest vellykkede når det gjelder pedagogisk ledelse (2006:73):

- 1) *Skoleledelsen er rollemodell for lærerne*
- 2) *Skoleledelsen følger med i og «overvåker» hva som kommer ut av undervisningen*
- 3) *Skoleledelsen er i dialog med lærerne*

Irgens (2010) mener at skoleledernes arbeid er å bygge kapasitet med fokus på elevenes læring. Et kollektivt orientert personale og en god skoletradisjon understøtter god undervisning, et godt sosialt miljø som igjen understøtter god læring hos elevene.

Robinson (2014) viser til forskning på skoleledelse og hvordan skoleledere kan gjøre en positiv forskjell på undervisning og læring på egne skoler. Hun kaller det elevsentrert skoleledelse og presenterer fem ulike typer ledelsespraksiser - fem dimensjoner, som handler om å gjøre en forskjell for elevenes læring og trivsel. «Elevsentrert ledelse» handler om å vite *hva* man skal gjøre og *hvordan* man skal gjøre det. De fem ledelsesdimensjonene forteller skoleledere om hva de skal ha fokus på for å ha større påvirkning på elevenes læring (Robinson, 2014:26). Hun sier at, «The most powerful way that leaders can make a difference to the learning of their students is by promoting and participating in the professional learning and development of their teachers» (2011:104). Denne dimensjonen har dobbelt så stor effekt på elevenes læring som noen annen, ifølge Robinson. Kunnskapene og ferdighetene som er nødvendig for å muliggjøre potensialet i ledelsesdimensjonene, blir kalt ledelsesferdigheter og forteller hvordan man skal gjøre det. De sentrale elementene i kunnskapsledelse er de gjennomgående temaene for alle fem dimensjoner hvor lærerne er med i prosessen:



For at dimensjonene skal fungere i de spesifikke sammenhengene er kunnskap, ferdigheter og disposisjoner nødvendig. For å utvikle sine lederferdigheter og kunne ta administrative beslutninger av høy kvalitet, er det nødvendig med dybdekunnskap om effektiv undervisning, læreres læring og skolen som organisasjon. Skoleledelsen skal kunne vurdere konsekvenser av kunnskapen og benytte lærerevaluering, elevgrupperinger og valg av lærestoff som eksempel. Ledelsen skal også være i stand til å oppdage og løse utfordringer - en prosess som innebærer problemløsning. Den tredje ferdigheten er å

utvikle tillitt i skolens miljø noe som er viktig for å kunne gjennomføre forbedringen av undervisning og læring. Lederne kan forstå teorien om elevsentrert ledelse, men uten et grunnleggende tillitsforhold blant ledere, lærere, foreldre og elever, vil det være vanskelig å nå fram. Ledelsesdimensjonene er avhengige av ledelsesferdighetene hos rektor og skoleledelsen for å muliggjøre forandringer ved en skole.

3. METODE

I dette kapittelet sier jeg først litt om valg av forskningsmetode, forskningstilnærming og fortolkningsramme. Jeg gir så en omtale av metode og prosess ved innhenting av empirisk data, for så å redegjøre for analysemetoden. Videre redegjør jeg for begrepene «validitet, bekreftbarhet og overførbarhet». Til slutt sier jeg noe om etikkperspektivet relatert til denne studien. Ved min innhenting av nødvendig data, planla jeg tre fokusgruppeintervjuer med elever, lærere og ledelsen på skolen. Jeg ønsket videre å bruke en strategi hvor jeg hentet ut representativt data fra intervjuene, for å muliggjøre at oppgavens kontekstuelle kunnskap kunne være til nytte og overføres til andre i lignende settinger. Ved å dokumentere min forskningsprosess i metodekapittelet, vil det styrke oppgavens pålitelighet og den naturalistisk generalisering hvor leseren kan kjenne igjen sin egen situasjon i beskrivelsen (Postholm, 2011:131).

3.1 Paradigme - forskerens plassering

Hensikten med denne studien, er å forsøke å klarlegge noen sentrale ledelsesutfordringer til styring og ledelse av lærernes praktiserende klasseledelse. Da jeg inntok forskerrollen var det med et ønske om å nærme meg både teori, respondenter og problemstilling på en mest mulig redelig og objektiv måte, men samtidig var jeg bevisst på utfordringene. Jeg er ute etter å finne sentrale underliggende meninger og essenser i informantenes opplevde erfaringer i ulike kontekster, for å fremskaffe relevant, forskningsbasert kunnskap om hva som er styrende for lærernes praksis i skolehverdagen. Som tidligere nevnt er problemstillingen min: «Hva legger elever, lærere og skoleledelsen i begrepet «god klasseledelse»?». For å kunne svare på problemstillingen, skal jeg i mitt prosjekt undersøke hva elever, lærere og skoleledelsen mener en god klasseleder er. Deretter skal jeg forsøke å tolke og forstå informantenes uttalelser, prøve å finne en mening bak disse, for til slutt å se det i sammenheng med eksisterende pedagogisk teori.

Jeg har valgt å gjennomføre en kvalitativ undersøkelse, og baserer innhenting av empiriske data på *halvstrukturerte intervjuer*, og jeg inntar her et ståsted innenfor det *konstruktivistiske paradigme*. Dette betyr at kunnskap konstrueres i en dialogisk prosess mellom forsker og informant (Postholm, 2011). Et begrenset utvalg av informanter intervjues med utgangspunkt i et avgrenset, men komplekst fenomen - «bevisstgjøring av lærernes praktiserende klasseledelse». Dette fenomenet er knyttet til informantenes felles praksisfelt. Elevene er de som er nærmest lærerne i sitt praksisfelt, mens ledelsen vet hva som forventes av lærerne som klasseledere. Jeg er ute etter å forsøke å forske på fenomenet - hvor jeg gjennom fenomenologisk studie forsøker å beskrive meningene informantene legger i sine erfaringer knyttet til fenomenet. Intervjuer er i hovedsak eneste datainnsamlingsstrategien som knyttes til

fenomenologiske studier, og prosessens formål er å skaffe empirisk data i form av personlige utsagn basert på informantenes erfaringer (Postholm, 2010). Disse utsagnene framkommer i en interaksjon mellom intervjuer og informant, og frambringer det empiriske grunnlaget jeg nytter i studien. Dette munner til slutt ut i en drøfting av hvilke signaler som er styrende for hva informantene mener skal være tilstede for å kunne tituleres «god klasseleder».

Analyse- og tolkningsprosessen gjennomføres ut fra en hermeneutisk tilnærming (Postholm, 2011). I kvalitativ forskning på praksisfelt er målet å beskrive kompleksiteten av et bestemt fenomen ut fra et bestemt fokus eller en problemstilling gjennom et nært samarbeid mellom forsker og informant. Dette er en fenomenologisk analyse hvor jeg prøver å klarlegge meningsinnhold og strukturer i det erfarte fenomenet, - bevisstgjøring av læreres praktiserende klasseledelse. Når det gjelder analyseprosessen følger jeg prinsippene i metoden «Grounded theory» som jeg beskriver nærmere i avsnitt 3.5.

3.1.1 Min forforståelse

Ved en hermeneutisk tilnærming går man inn i en gitt situasjon med den forståelse, kunnskap og erfaring man har tilegnet seg gjennom livet (Krogh, 2009:55). Min forforståelse ligger i erfaring jeg har fra jeg selv var elev, mine år som student og 29 år som pedagog i ulike undervisningsstillinger. Jeg har dermed tilegnet meg praktisk erfaring som innebærer kunnskap og meninger og min forståelse i dag, er en sum av alt dette. Jeg er bevisst på at når man skal fortolke et fenomen som for eksempel god klasseledelse, vil fortolkningen og resultatet farges av fortolkerens forforståelse. Mitt prosjekt er gyldig for meg på grunn av min forforståelse, men det betyr også at den for andre kan være ugyldig på grunn av deres forforståelse. Å validere (styrke gyldigheten) er ifølge Kvale og Brinkmann (2015) det å kontrollere, stille spørsmål og teoretisere (Kvale og Brinkmann, 2015). Det kan være at mine intervju spørsmål er ledende, spesielt for elevene som av erfaring kan svare etter lærerens ønske. Det kan også være at antall informanter er for lite til å gi et tilstrekkelig bilde av et fenomen, et gyldig resultat eller jeg kan ha endt opp med et utvalg som ikke er representativt. Jeg kan også ha plukket ut funn og empiri som stemmer overens med teorien. Slike faktorer vil i så tilfelle svekke gyldigheten i mitt prosjekt. Jeg har i forkant av forskingen en forforståelse for at lærer- og lederinformantene vil seg imellom være mer enig i hva de legger i begrepet «god klasseledelse» siden de begge representerer pedagogene. Elevinformantene uttaler seg innenfor det samme begrepet, men fra deres elevperspektiv. Av erfaring kan elever svare det som de vet at læreren opplever positivt. Og som nevnt, er det interessant om intervjuguiden styrer

forventningene til svarene, spesielt fra elevene. Er de ærlige, eller svarer de ut i fra forventninger de tror jeg som forsker har? Min ubevisste påvirkning av fokus i forberedelses- og intervjuprosessen og gjennom tolkninger i løpet av kategoriseringsprosessen, kan ha direkte innvirkning på datamaterialet. Denne kjennskapen kan også ha sin styrke. Jeg behøver ikke sette meg inn i informantenes verden, men mine tolkninger vil naturligvis være preget av min bakgrunn, og det er en fare for at mine tolkninger kan blokkere for å kunne se nyanser i datamaterialet (Thagaard 2008).

3.2 Valg av metode

Jeg har valgt å samle inn datamaterialet gjennom en kvalitativ metode som henter mange trekk fra fokusgruppeintervjuet. Jeg ønsker å få en dypere forståelse av informantenes erfaringer, tanker og følelser og har valgt fokusgruppeintervju for å gå i dybden av utfordringen om god klasseledelse i en ungdomsskole. Gjennom tre kvalitative gruppeintervjuer søker jeg å finne empirisk materiale som skal gjøre det mulig å besvare problemstillingen.

3.2.1 Kvalitativ metode - fokusgruppeintervju

I kvalitative studier utforskes problemstillinger eller fenomener relatert til mennesker i deres naturlige kontekst. Denne forskningen forutsetter et retrospektivt informantfokus med den hensikt å fange opp informantenes opplevelse av erfaring i denne naturlige settingen. Hovedmålet med fenomenologisk forskning er å forstå meningsfulle, konkrete relasjoner som er tilstede i en erfaring, i en bestemt situasjon og i en spesifikk kontekst. Disse erfaringene kan bare kommuniseres gjennom samtale med informantene (Postholm, 2011).

Kvalitative metoder bygger på teorier om fortolkning (hermeneutikk) og menneskelig erfaring som i dette tilfelle er fenomenologisk (kap.3.0). Data fra fokusgrupper er data fra samhandling i gruppa, og intervjusituasjonen kan oppleves mindre kunstig enn i et strukturert intervju. Kvale og Brinkmann (2015:179) sier at fokusgruppeintervjuet ikke har som mål at deltakerne skal komme til enighet om det som diskuteres, men heller få frem ulike synspunkt. Som forsker med kvalitativ tilnærming prøver jeg å forstå informantens perspektiver, og retter blikket mot deres hverdagshandlinger i sin naturlige kontekst (Postholm, 2011:17). Jeg inntar en tilbaketrukket posisjon og skal bidra til holde ved like en god dialog mellom deltakerne. Postholms begrep «hverdagshandlinger» kan sammenlignes med det Kvale og Brinkmann (2015) benevner som «livsverden». Begrepet defineres av forfatterne som «verden slik vi møter den i dagliglivet, uavhengig av og forut for vitenskapelige forklaringer». Slik verden foreligger i direkte og umiddelbare opplevelser» (Kvale & Brinkmann, 2015:356). Et særtrekk ved kvalitativ

forskning er at forskeren er tilstede i hele forskningsprosessen, både før, under og etter datainnsamlingen. Dette betyr at forskeren bringer med seg sine egne erfaringer og allerede forutinntatte teorier til det som skal utforskes (Postholm, 2011:27) (kap.3.1.1.).

Å benytte intervju som metode for datainnsamling slik jeg gjorde, krever mye tid, både før, under og etter, og ofte har man kun den ene sjansen til å få den informasjonen man trenger. Er man oppmerksom på dette, er sjansen for å lykkes større. Et halvstrukturert fokusgruppeintervju åpner opp for en samtale som skal oppleves så naturlig som mulig. For at informasjonen som er nært knyttet til forskerens problemstilling skal bli innhentet, stilles det krav til både intervjueren og til spørsmålenes utforming.

3.2.2 Utarbeidelse av intervjuguide

En intervjuguide er ifølge Kvale og Brinkmann (2015) det som i større eller mindre grad strukturerer intervjuforløpet. Jeg har som nevnt valgt et halvstrukturert fokusgruppeintervju. Spørsmålene ble utarbeidet på bakgrunn av problemstillingen og den teori og kunnskap jeg hadde tilegnet meg, spesielt knyttet til det skolebaserte prosjektet som er omtalt i innledningen. For å sikre en god og åpen dialog, og legge til rette for refleksjoner er det viktig å ikke være for bundet av de planlagte punktene i guiden. Det er forskningsspørsmålene som i stor grad setter grenser for det en ønsker å se etter og som bestemmer retningen for intervjuet. Videre er det begrunnelsene for spørsmålene som forteller hvorfor det er viktig å få de besvart (Postholm, 2010). Selv om det i etterkant av intervjuene skulle bli behov for å innhente mer data fra informantene, vil konteksten fra første intervjurunde ikke kunne gjenopptas. Derfor var jeg innstilt på at jeg hadde denne ene sjansen til å få samlet inn datamaterialet som skulle danne grunnlaget for selve oppgaven. Kategoriene jeg benyttet anså jeg som relevante til temaet og de viste informantenes tanker om god klasseledelse. Jeg kom inn på kategoriene relasjonskompetanse, faglig kompetanse og viktige personlighetstrekk som ble retningsangivende og utmerket seg. Spørsmålsguiden ble diskutert med veileder.

3.2.3 Utvalg av intervjupersoner

Mitt mål for utvelgelse av informanter er å få dekt opp en bredde av roller, holdninger og synspunkter innenfor et relativt lite antall intervjuobjekter. Antallet intervjuobjekter i fenomenologiske studier varierer fra 3 til 10 personer i mindre studier. Jeg har valgt å konsentrere meg om fem intervjuobjekter i to av gruppene mens ledergruppa består av tre personer fordi de ikke er fler. Et slikt begrenset utvalg gjør

at en i et kortvarig studium lettere kan finne essensen og fellesnevneren blant intervjuobjektene uten at dette blir et omfattende arbeid (Postholm, 2011).

Min forskning var allerede en del av satsingsområdet på den skolen hvor jeg gjennomførte fokusgruppeintervjuene. Forskningen har funnet sted på en ungdomsskole på Østlandet. Den har rundt 260 elever fordelt på 8., 9., og 10. trinn. Studien har et klart fokus på elevenes læring og klasseledelse som grunnlag for et godt læringsmiljø. For å knytte dette opp mot elevenes læring var det naturlig at intervjuobjektene i tillegg til lærere og ledelsen, også besto av elever. Dette for å få fram elevenes syn på lærernes praktisering av klasseledelse. I ledelsen var alle informanter.

En klasse på 10.trinn ble utgangspunkt som elevinformanter til denne oppgaven. Dette fordi dette klassetrinnet er mer erfaren og bevisst på læring, siden eksamen som er avgjørende for deres videre valg nærmer seg. I elevgruppen klarte jeg nok ikke å få et representativt utvalg fordi interessen spredte seg blant elever som kjente hverandre godt, og var trygge på hverandre. Dette kunne være årsaken til at andre interesserte trakk seg. Mitt valg falt på den 10.klassen som ble oppfattet å være forholdsvis moden og reflektert. Jeg informerte klassen muntlig om mitt prosjekt, mitt ønske om intervjuobjekter og hva som var forventet av de som meldte sin interesse. Tolv elever meldte seg frivillig og fikk med informasjonsskriv til foresatte. Foresattes signatur var nødvendig for at eleven kunne delta, og innen fristen mottok jeg syv signaturer, for to gutter og fem jenter. Fem av de som viste interesse, leverte altså ikke underskrift. En av årsakene kan være at de opplevde en elevstyring om hvem som skulle delta som deltakere i gruppa - dette fordi jeg følte de blivende informantene var veldig trygge på hverandre og virket svært fornøyd med utvalget. Siden jeg hadde mulighet til å oppnå en mest mulig lik fordeling av kjønn ble guttene valgt, mens av de fem jentenavnene ble det trukket ut tre aktuelle som fikk delta som informanter i elevgruppa.

Mitt utvalg av lærere ble gjort i samråd med rektor. For å få data fra respondentene som lå nært opptil forskningsspørsmålene, mente vi at lærere med et stort engasjement for klasseledelse burde være et kriterium for deltakelse. Samtidig vurderte vi at de foreslåtte deltakerne ville fungere godt sammen i et gruppeintervju. Dersom deltakerne hadde hatt et mer variert syn på klasseledelse og skolens satsingsområde, har jeg en formening om at det ville bli vanskelig å unngå diskusjoner. Det kunne gitt interessante resultat, men krevd mer tid. Lærergruppa besto av to menn og tre kvinner. De hadde en spredning i alder og stilte med ulik erfaring - alt fra ett til tjuefem år. Samtlige lærere utenom musikk læreren var norsklærere på ulike trinn. Han var også den eneste som underviste i 10.klassen hvor

elevinformantene var elever. Alle lærerne var positive til å delta som intervjuobjekt da de fikk forespørsel.

En mulig feilkilde kan være at gruppa fremstilles som veldig enige i det som uttales og at enkelte av intervjuobjektene snakker for alle. Forventninger til at samme lærer skal være den første til å svare kan sette en standard og oppleves retningsgivende og styrende for svar og kommentarer og kan i tillegg kan også hindre at andre meninger blir uttalt. Det kan også være at de ulike intervjuobjektene har et eierforhold til problemstillingen og ønsker å fremstille eventuelle problemer annerledes enn de er. Det kan være at informantene skyver problemer over på andre årsaker enn seg selv. Intervjuerens forutinntatte tolkning av informasjonen i intervjuprosessen kan være en mulig feilkilde. I dette tilfelle sitter jeg med bakgrunnsinformasjon om hver enkelt lærer og også skolemiljøet.

Rektor og assisterende rektor utgjør ledelsen på skolen, i tillegg til avdelingsleder på hvert trinn. Siden assisterende rektor også er avdelingsleder på 10.trinn, og jeg er i vikariat som avdelingsleder på 9.trinn, reduserte det antallet med to deltakere. Mitt intervjumateriale bør gi grunnlag for en god presentasjon av standpunkt og oppfatninger som er relevant for problemstillingen og forskningsspørsmålene.

3.3 Intervjuprosessen

I forkant av intervjuene mottok alle intervjuobjektene et informasjonsskriv (Vedlegg 4a-c) om emnet slik at de var forberedt på hva intervjuet skulle handle om. Jeg fant passende tid og sted for gjennomføring for hver av de tre gruppene, og hadde stipulert tid til en klokke time. Jeg brukte mellom 43 og 55 minutter på gruppene. Minst på ledelsen og mest på lærerne. Det var satt av eget rom for intervjuene og lagt til rette for at vi kunne sitte uforstyrret gjennom intervjuet. Jeg hadde også tenkt at det å plassere intervjuobjektene rundt et bord, kunne være en god måte å organisere selve intervjusituasjonen på. Dette åpnet opp for best mulig kommunikasjon mellom gruppemedlemmene.

10.klasse-elevne kjente til min rolle som lærer og avdelingsleder på skolen, men jeg underviser ikke på deres trinn. Det kan allikevel være med på å gi begrensninger for deres svar. Derfor var det viktig å få et avslappet forhold til de i forkant, ved for eksempel å «holde det varmt» da vi treftes i friminutt, hvor jeg kunne spørre: «Klar til onsdagen, ja?», mens de var opptatt av: «Kunne vi ikke tatt matte-timen i stedet?».

Jeg fulgte som planlagt intervjuguiden og måtte iblant benytte meg av oppfølgingsspørsmål «Kan du si noe mer om det?» eller «Interessant, kan du fortsette?» for å få fortsettelsen på noe informanten nok var usikker på om var relevant. Ved å lytte aktivt, nikke anerkjennende eller respondere med for eksempel «ja» eller «Jeg skjønner» og bekrefte deler av svarene deres, viste jeg at jeg var oppriktig interessert i

svarene til informantene. Deltakerne ga varierte kommentarer i form av korte, lange, konkrete og reflekterte svar. Enkelte intervjupersoner kan oppfattes bedre enn andre, sier Kvale og Brinkmann (2015:91). Det å få denne variasjonen med ulike svaremåter opplevde jeg positivt siden det ga meg større bredde da jeg skulle analysere min empiri. Samtidig merket jeg at det ble et mønster for informantene om hvilke som ga raske og korte kommentarer, og hvem som ga mer fyldig tilbakemelding. Blant intervjuobjektene, og da spesielt i elev- og lærergruppene, fikk jeg en opplevelse av at de avventet hvilke av deltakerne som skulle være først ute med en kommentar og sette standarden for videre uttalelser. Det kan høres ut som de «snakket hverandre etter munnen», men det opplevdes ikke slik. Forventningene til den første stemmen var merkbare selv om den nok ikke var rettet mot noen spesiell elev eller lærer. Jeg opplevde dessuten en positiv «lagånd» hos alle, hvor pusterom gjorde det mulig for deltakerne å uttale seg uten at de følte de avbrøt noen.

3.4 Transkribering

Transkriberingen av intervjuene var en tidkrevende prosess. Jeg valgte å transkribere så raskt etter gjennomførelsen som mulig for å ha inntrykkene og svarene ferske i minne. Jeg ønsket å lytte til samtalen en gang til for å sette meg tilbake i intervjusituasjonen, og plassere meg som forsker i førersetet for å få et forhold til datamaterialet. Jeg lyttet til opptakene og skrev ned, ord for ord, det som respondentene fortalte. Her fikk jeg reflektert over respondentenes utsagn og fanget opp aktuelle kommentarer som jeg anså viktig for oppgaven. I denne prosessen benyttet jeg et kolonneskjema (vedlegg 2) der jeg brukte korte stikkord i den ene kolonnen for å beskrive det som ble sagt. I tillegg prøvde jeg å betegne respondentenes svar innenfor visse kategorier i en annen kolonne. Ut fra denne organiseringen begynte jeg å foreta meningsfortetning: det vil si at uttalelser som tilhørte samme område, ble samlet og komprimert.

3.5 Analyse av datamaterialet

Mitt utgangspunkt for analysearbeidet var å fremheve essensen i datamaterialet. Jeg har forsøkt å strukturere analysearbeidet i retning av forskningsspørsmålene, slik at jeg i størst mulig grad kan besvare oppgavens problemstilling.

Allerede under intervjuene begynte analysearbeidet (Postholm, 2013). Mens jeg lyttet til intervjuobjektene og stilte spørsmål, var meningen at jeg skulle notere detaljer som jeg mente hadde betydning for oppfattelsen av intervjuene utover det som kom fram på opptaket. I stedet skrev jeg ned stikkord fra informantens utsagn som jeg ønsket nøyere beskrevet. Dette var nødvendig siden

intervjusamtalen gikk så godt som uavbrutt, spesielt i lærergruppa. For å unngå avbrytelser, skrev jeg ned for å ikke miste det som jeg oppfattet interessant som data til denne oppgaven. I tillegg noterte jeg enkelte «blinkskudd» av uttalelser, noe som ble satt i system i analysen.

Jeg har lagt til grunn prinsippene som ligger i metoden ”Grounded Theory” for analyse av de innhentede dataene, hovedsakelig i tråd med Postholm (2010) sin fremstilling. Hensikten er å samle inn, analysere og kode data på en slik måte at forskerens forforståelse og subjektive oppfatning blir lagt til side. Dette er i praksis umulig å gjennomføre fullt ut, men et slikt perspektiv har tvunget meg til å se skolesatsingen på klasseledelse med nye øyne (Postholm, 2010:87). Materialet reduseres og kategoriseres gjennom kodingens tre faser (Postholm, 2010). Den første fasen er *åpen* koding. Her reduserte jeg datamaterialet fra sju til ni kategorier med merkelapper for hva de representerer (vedlegg 2). I den aksiale kodingsprosessen blir bitene relatert til subkategorier som gir en mer presis og fullstendig forklaring av innhentet data. I selektiv koding er oppgaven å finne data som omhandler samme tema, og plassere de innenfor samme kategori som deretter representeres med begreper knyttet til prosjektets problemstilling. Kategoriene fra aksial koding uttrykker hovedtrekkene ved innholdet i informantenes utsagn gjennom intervjuene. I min selektive koding ble disse systematisert og nå gjensto tre kategorier. I denne fasen ses datamaterialet opp mot problemstillingen og forskningsspørsmålene. Jeg ser her sammenhenger i datamaterialet, og kan besvare eller utdype spørsmålsstillingene. Denne sentrale kategorien forbinder alle kategoriene slik at de kan danne en helhet. Siden jeg gjennom min analyse vurderte at den ene kunne representere to av de tre kategoriene, endte jeg opp med to hovedkategorier med tilhørende underkategorier (vedlegg 3). Forskningsspørsmålene jeg har brukt til mine tre informantgrupper er tilpasset hver gruppe (vedlegg 1), og elevenes skiller seg naturlig nok mest ut. Dette fordi de er mottakerne av det pedagogiske opplegget, mens skolens ledelse og lærerne står for den pedagogiske planleggingen og gjennomføringen av klasseledelse.

3.6 Kvalitetssikring av materialet

Det finnes forskjellige grep for å gjøre studien så grundig og troverdig som mulig (Postholm, 2010). Foruten de ulike spørsmålstypene finnes det ulike intervjuformer en kan benytte seg av, alt etter hva formålet med forskningen er (Kvale og Brinkmann, 2015).

3.6.1 Validitet

«Validitet defineres som hvor godt, eller relevant, data representerer det fenomenet som skal undersøkes» (Johannessen m.fl., 2010:408). For at noe skal betraktes som kunnskap må det ha oppfylt bestemte kvalitetskrav. Det innebærer relevante slutninger og deres validitet. Kvalitetskravene er knyttet til problemstillingen og til metoder og resultater (Lund og Haugen, 2006).

Data som innhentes kan virke som en avspeiling av virkeligheten, så hvor godt representerer dataene mine fenomenet jeg studerer? Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) dreier validitet i samfunnsforskning seg om hvorvidt en metode er egnet til å undersøke det den skal undersøke. De bruker også begrepet «gyldighet» som handler om kvaliteten på forskningsarbeidet. For at validiteten skal bli best mulig, må metodevalgene planlegges grundig (Lund og Haugen, 2006).

Mine fokusgruppeintervju ble gjennomført på en systematisk måte ved bruk av halvstrukturert intervjuguide. Intervjuene ble gjennomført etter beste evne ut fra bestemte kategorier som jeg på forhånd definerte med bakgrunn i anerkjent teori. Kvale og Brinkmann (2015) beskriver intervju som et personlig håndverk hvor kvaliteten på intervjuet avhenger av forskeren sin dyktighet. En innvending mot intervju er at metoden er for personavhengig. Et forskningsintervju er avhengig av relasjoner mellom informant og den som intervjuer. Siden jeg var ansatt ved den aktuelle skolen, hadde jeg allerede etablert et forhold til lærerne og skoleledelsen. Jevnlig kontakt med elevinformantene i forkant av intervjuet, bidro til at vi fikk en god relasjon. Under intervjuene var jeg påpasselig på hvordan jeg som person påvirket intervjuet. Måten jeg stilte spørsmål på og opptrådte så ut til å gi ærlige og gode svar.

3.6.2 Bekreftbarhet

Dataenes pålitelighet, altså reliabilitet, er et grunnleggende spørsmål i forskningen. «Reliabilitet knytter seg til nøyaktigheten av undersøkelsens data, hvilke data som brukes, den måten de samles inn på, og hvordan de bearbeides» (Johannessen m.fl., 2010:40). Reliabilitet har med forskningsresultatenes troverdighet og konsistens å gjøre (Kvale og Brinkmann, 2015). Ved å anvende kvalitativt intervju er det vanskelig å kunne sikre en høy reliabilitet. Fordi hvis to personer hadde brukt samme intervjuguide, ville resultatene blitt ulike (Fangen, 2010). Dette forklares ved at forskerne bruker seg selv som instrument, og enhver person har ulik erfaringsbakgrunn og tolker ulikt. Samtidig er et intervju verdiladet og kontekstavhengig.

I oppgaven min er prosessen og valgene som er blitt foretatt beskrevet, noe som bidrar til pålitelighet. Jeg har også forsøkt å påvirke informantene i minst mulig grad. Det vil bidra til å få se den ekte og naturlige virkelighet, noe jeg ønsket. Det kan stilles spørsmål om hvorvidt transkripsjonen av intervjuet blir gjengitt på riktig måte. For å forsikre meg om at det som ble sagt ble nedskrevet ordrett og riktig, hørte

jeg gjennom lydopptakene flere ganger, og siden transkriberingen ble gjennomført rett etter intervjuene, husker jeg det meste av det som ble sagt. Det oppgaven vil få frem som en mulig svakhet ved påliteligheten, er at det kun var meg som intervjuet, hvor det ideelt sett kunne vært flere forskere.

3.6.3 Overførbarhet

Mine funn vil vanskelig kunne konkludere med at resultatene i utvalget også gjelder for hele populasjonen av elever, lærere og skoleledelse (Johannessen, Christoffersen, Tufte, 2010). Det er derimot ikke negativt ettersom studiets hensikt ikke var å få resultater som kan generaliseres. Kvalitativ forskning dreier seg ikke om generalisering. Ved kvalitative undersøkelser snakker man om overføring av kunnskap fremfor generalisering. Kunnskapen kan overføres til andre i lignende situasjoner ifølge Kvale og Brinkmann (2015), for eksempel andre lærere.

Begrepet «analytisk generalisering» beskrives av Kvale og Brinkmann (2015). Det innebærer at funnene fra min studie kan bli brukt som rettleiding for andre situasjoner, selv om resultatene mine ikke kan generaliseres til å gjelde for alle lærer og skoler i Norge. En lærer kan kjenne seg igjen og knytte paralleller til denne teksten selv om det ikke er direkte overførbar praksis fra en undervisningssituasjon til en annen. Lesergeneralisering innebærer at leseren selv vurderer graden av relevans for en selv (Johannessen m.fl., 2010). Et av målene for denne oppgaven var at andre lærere skal dra nytte av å lese oppgaven for å øke kunnskapen rundt bevisstgjøring og praktisering av klasseledelse. Rektor leste gjennom min oppgave for å se om hun kjente seg igjen i de analyser og tolkninger jeg hadde gjort med bakgrunn i intervjuene - det Postholm (2010) kaller «member-checking». Dette er med på å sikre kvaliteten på prosjektet.

3.7 Etiske betraktninger - forskning på egen arbeidsplass

Som forsker må man alltid ha stort fokus på etikk, og hvilke etiske dilemmaer man i forskningsarbeidet kan stå ovenfor. En får innsikt i personlige forhold hos informanten, og dette skal en senere bruke i forskningsøyemed. Etiske retningslinjer og personvern er avgjørende når en som forsker får «opplysninger som direkte eller indirekte kan knyttes til en enkeltperson» (Postholm, 2013, s.154). Informantene mottok informasjonsskriv (vedlegg 4a, 4b og 4c) og fikk i tillegg en muntlig presentasjon om hensikten med denne undersøkelsen. Godkjenning fra NSD (vedlegg 5) er innhentet. Den største utfordringen ved denne studien var at jeg har forsket på aktivitet på min egen arbeidsplass. Jeg har byttet yrkesrolle, fra praktiker til forskerrollen. Jeg er selv sentral i gjennomføringen av skolens satsingsområde på klasseledelse, og jeg kjenner til aktørene etter å ha jobbet med de snart to år. Studiet inneholder mange elementer som henger sammen med det konstruktivistiske paradigmet (se kap. 3.1).

Forskningsresultatet blir til i samhandling mellom forskeren og de andre aktørene, og forskningen får en hensikt utover det rent vitenskapelige. Denne studien gir resultater som er direkte anvendbare i utviklingen av begrepet “Klasseledelse” i min organisasjon. Det å forske på eget felt er krevende, men kan gi stort utbytte for en selv og organisasjonen man tilhører.

Å være forsker på egen arbeidsplass vil i mange tilfelle også innebære at forskeren møter informanter som er kjente. Intervjuet kan betraktes som en sosial interaksjon mellom forsker og informant (Thagaard 2008:13). Den sosiale interaksjon mellom forsker og informant vil prege den kunnskapen og forståelsen som kommer til uttrykk i intervjusituasjonen. Jeg har gått inn i det praksisfeltet som jeg har min yrkesrolle, og informantene blant lærerne og skoleledelsen er personer jeg har et kollegafellesskap med. De kjenner også til min status. Et sentralt spørsmål blir derfor hvilken betydning min forskerrolle og kollegastatus får i forskningen og intervjusituasjonen. Den sosiale interaksjonen mellom forsker og informant blir i dette tilfellet også en sosial interaksjon mellom to som har kollegarelasjon. Repstad (2007) skriver om forskningseffekten; alle virkninger på aktørene, og deres samspill av at de er under forskning og vet om det. Forskeren er også en aktør i dette samspillet.

4. PRESENTASJON OG ANALYSE AV DATA

I dette kapittelet vil jeg presentere analyse og min fortolking av det empiriske materialet. I fokus for analysen står sammenhengen mellom problemstilling og empiri. Jeg har strukturert presentasjonen med utgangspunkt i mine forskningsspørsmål, og jeg viser hvordan jeg knytter kategoriene til spørsmålene (vedlegg 2). Mitt analysegrunnlag etter gjennomførte intervjuer ga meg tilstrekkelig med funn knyttet til forskningsspørsmålene. Derfor ble det ikke behov for nye intervjuer. I presentasjonen trekker jeg inn respondentenes stemmer for å øke validiteten, og gir leserne mulighet til å bli bedre kjent med intervjuene og hva informantene uttrykte (Postholm, 2010). Disse sitatene benytter jeg også som utgangspunkt for drøftingen i kapittel 5. Kapittelet er strukturert etter de samme kategoriene som har kommet fram i analysen. Kompetanse inkludert fagkunnskap og formidling av kunnskap, er en av kategoriene. Relasjoner og struktur er de to neste. Resultatene fra intervjuene vil bli presentert gruppevis hvor elevene kommer først og ledelsen til slutt. Jeg tar for meg hva elevinformantene, lærerinformantene og informantene i skoleledelsen mener om god klasseledelse ut i fra mine forskningsspørsmål:

- Hva gjør en lærer til en god klasseleder?
- Hva må være tilstede for at elevene skal lære?

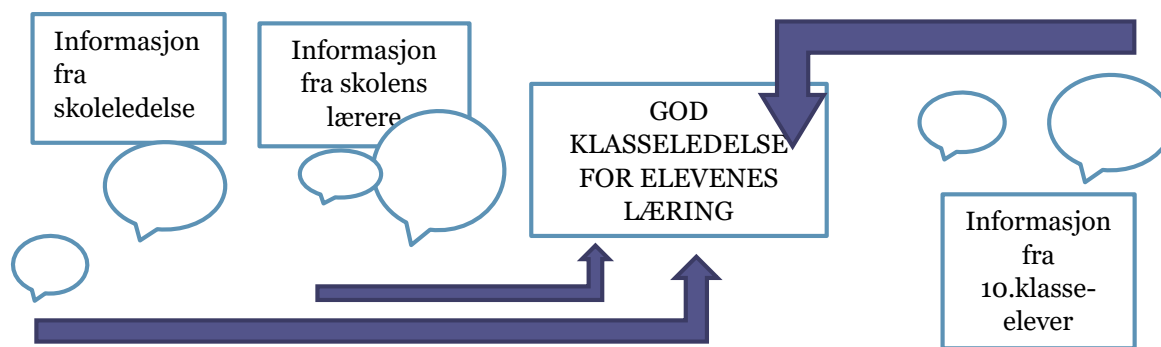
Det er ønskelig at leserne skal få en klargjøring av hvordan elevene, lærerne og ledelsen forstår sitt læringsmiljø og at sitater og tolkninger fra fokusgruppens datamateriell vil få fram oppfatningen av hva som for dem, betegner god klasseledelse.

4.1 Hva informantene fokuserer mest på

På bakgrunn av transkriberte lydopptak fra intervjuene, har jeg i meningsfortettingsprosessen redusert tekstoffanget og kategorisert respondentenes uttalelser innenfor samme område. I mange tilfeller var uttalelsene fra gruppene sammenfallende og dannet automatisk en felles kategori. Lærerne hadde klare meninger om at samspill mellom elev og lærer må være tilstede i et godt læringsmiljø. De vektla også menneskesynet og hvordan de som lærere skal behandle eleven med respekt. Ledelsen poengterte viktigheten med lærernes faglige kunnskap og en god forberedelse til undervisningen. Alle gruppene omtalte kontroll og trygghet som viktige faktorer for læring. Med informantens uttalelser som grunnlag ble de gjenstående to hovedkategorier som følger:

- Kompetanse
 - fag
 - Formidling
 - Struktur
- Relasjoner lærer-elev
 - Trygghet

En visuell modell for analysen kan fremstilles slik: (pilenes tykkelse har ingen betydning)



Kategorien “kompetanse”, som innebærer både fag, formidling og struktur, i tillegg til “relasjoner» er det som ble grunnlag for presentasjonen, analyse og tolking av det empiriske materialet i dette kapittelet. Disse intervjudataene tilknyttet informantenes oppfatning av god klasseledelse var uttalelser som var innenfor et felles område og dannet hovedkategoriene.

4.2 Funn fra elevinformantene

Som en innledning til elevenes utsagn på eget læringsmiljø og klasseledelse, velger jeg å benytte oppgavens tittel «Når læreren sier «vi» ...».

«... Vi veit jo vi skal prestere og prestere, vi veit jo det ...»

Det kommer tydelig frem gjennom samtalen med ungdomsskoleelevene hva de mener om hvilke ferdigheter en lærer bør ha og at de anser det som viktig med trivsel for at de skal lære best mulig.

4.2.1 Fag- og formidlingskompetanse

Elevene mener at læreren med god fagkunnskap er en fordel, men også at fagkunnskapen formidles er av stor betydning for hvordan de motiveres til læring. Det kan virke som de må få en oppmerksomhet fra læreren som åpner opp for denne motivasjonen. Igjen noe som beviser at det er vanskelig å skille de utvalgte kategoriene helt fra andre, noe som blir synlig nedenfor.

Felles for alle elevene er at de motiveres av en lærer som har god kunnskap om det han/hun skal lære bort. Elevene mener at en lærer som er flink i faget sitt forklarer det som formidles enkelt slik at de forstår det. «...ikke på faglig språk, men sånn språk så vi skjønner det...». Dette handler for meg om å være tydelig i kommunikasjonen som lærer. Elevene skal lære nye ord og begrep og det er ved bruken av disse at elevene kan oppleve det vanskelig. Når læreren i tillegg til å kunne faget, utvider det ved å trekke inn andre fag eller sette det inn i en forståelig sammenheng - da øker det elevenes interesse og motivasjon.

Jeg antar at de fleste lærere *formidler* faget slik de mener er mest hensiktsmessig for at elevene skal bli motiverte og lære. En lærer som har mye kunnskap om faget, mener jeg også virker trygg og det smitter over på elevene slik at de også opplever trygghet. 10.klasse-elevene forklarer dette ved at læreren viser sitt engasjement fordi han/hun så gjerne vil at de skal forstå. En engasjert lærer kan invitere elevene til et samarbeid om deltakelse. En elev sier «... *da er lærer'n god og jeg får gode og flinke mennesker rundt meg ...*».

Elevene sier de blir motiverte når læreren viser engasjement og det er disse lærerne som også er gode på å variere undervisningsmetodene. Variasjonen gir mulighet for samarbeid med medelever, noe elevene sier er viktig for at de skal føle seg komfortable og tørre å snakke i timene. Dette gir elevene en klassetilhørighet, det blir et godt læringsmiljø, og det er godt å være elev.

4.2.2 Relasjoner

Elevene kommer stadig inn på det gode mellom oss mennesker. De nevner at dersom læreren er god så blir elevene gode. Jeg setter det inn i et trivselsperspektiv hvor betydningen av det gode handler om å føle seg trygg i relasjon til læreren, men også trygg i klassesituasjon. Det er også læreravhengig hvor mye som tillates av kommentarer, hviking, baksnakking og kroppsspråk elevene imellom - det som skaper det utrygge læringsmiljøet. De har det godt på skolen når læreren viser at han/hun bryr seg og har kontroll over læringssituasjonen. Elevene nevner kontrastene mellom det å glede seg til time med en lærer som engasjerer og som ser hele klassen, i motsetning til læreren som ikke forventer mer enn at de kommer videre i pensum. Dette opptar spesielt jentene, for nå prater de mer eller mindre i munnen på hverandre og fortsetter: «*Det å vite at du kan gjennomføre en presentasjon uten at du blir ledd av eller stille spørsmål uten å tenke at det er for dumt, det skaper trygghet*». Og de opplever læreren som avgjørende for dette læringsmiljøet.

Elevene liker at læreren er streng, men ikke for streng. De ser det nødvendig at læreren har *kontrollen*. Jeg forstår det som at de mener at dersom læreren har oversikt over hver enkelt elev vil det være grunnlaget for et godt klassemiljø, slik jeg antydte ovenfor. Kontrollen ligger også i at de som elever får hjelp til å jobbe i retning av det faglige målet. De mener at læreren må komme i dialog med elevene og få en bekreftelse på hva de forstår - også for å få oversikt og nødvendig kontroll. Jeg får en tanke om at dette kan være et område hvor elevene finner ut om lærerens kontroll og struktur inkluderer de som elever eller om de faller utenfor og blir umotiverte? Elevene forteller om lærere som er opptatt av å komme gjennom pensumet og underviser i høyt tempo uten rom for toveiskommunikasjon. «... *han skal være på hele tida og da blir en veldig sliten, da ...*». For elevene oppleves det som vanskelig å bli overlatt til seg selv. Gutta sier at de som elever ofte møter uforberedt og umotiverte til disse timene. «... *du blir oppgitt og dette gidder jeg ikke, lissom. Og da blir en demotivert ...*». Dette forklarer hvorfor

lærerens personlighet er av stor betydning for elevenes læring og at lærerne må se helheten i sin undervisning med elevene i sentrum for læringen. Elevene ønsker å bli respektert for at de trenger lengre tid til å forstå enn det lærerne ofte tror. De føler veldig på at all læring skal skje raskt og noen ganger trenger de å få mer enn en sjanse. De lærer best når de kan prøve ut selv og jobbe selvstendig. Da får de bekreftet hva de kan - og får hjelp av læreren når de står fast. Informantene reagerer gjenkjennende og oppgitt da en av jentene nevner at ikke alle lærerne er tilstede når de skal jobbe med oppgaver, men forlater klasserommet. De vet at mange av elevene i klassen opplever en slik økt som en god læringsstrategi. Da oppleves det frustrerende når læreren blir borte. Elevene forteller at de mister fokuset og klasserommet blir ikke lenger noen god læringsarena. De sier at samme læreren stadig poengterer hvor viktig det er med gode karakterer, men da forstår han/hun ikke betydningen av hans/hennes tilstedeværelse.

Læreren bør kunne ha det litt gøy, synes elevene. Han bør ikke være for seriøs og ha en god humor som gjør elevene mer komfortable. Da er elevene enige om at det blir god stemning i klasserommet og lettere å lære. Som norsklærer registrerer jeg at de gjentar ordet *god* i mangel på andre dekkende begrep. De har tydeligvis blitt invitert inn på et område som de har mange meninger om, men aldri blitt spurt om før. Hjemme bruker de greit, dumt, kjedelig - og god, iblant med et forsterkende ord i forkant, når de omtaler skolen. «... *at vi ikke bare ser på læreren vår bare som læreren vår som lærer oss ting ...*»

Elevene ønsker læreren som er *positiv* og med har innstilling om at dette skal de klare sammen, læreren og elevene. 10.klassen var skeptiske til å få ny kontaktlærer i høst. De følte de hadde et greit forhold til den som sluttet og syntes at det var feil tidspunkt å skulle forholde seg til en ny. Men det gikk veldig greit.

Den læreren som skaper *trygghet* i klasserommet, gjør læringssituasjonen god mener elevene.

Tryggheten ligger i at læreren spiller på lag med elevene og samarbeider med elevene om å bli gode. Det har tidligere kommet fram at lærerens formidlingsevne er viktig. Den henger sammen med den oppmerksomheten han/hun klarer å hente og som elevene sier, så blir de motiverte. Læreren klarer å forstyrre elevene slik at de ikke uroer eller blir opptatt med noe annet utenom-faglige ting. Denne læreren har også god kontroll til å slå an en spøk slik at elevene opplever det komfortabelt.

Elevene har klare meninger om betydningen av regler i klasserommene og mener det må være et system for å klargjøre grenser for elevenes oppførsel. Reglene skal være tilstede for å sikre et godt læringsmiljø, men det virker som «... *mange lærere har forskjellige regler da. Så greit at lærerne går gjennom reglene og gjør seg tydelig på hva som er lov og ikke lov i hans timer da ...*». Elevenes erfaring er at lærerne har sine egne regler og reagerer ulikt på det som burde være felles.

«... Det skaper ikke trygghet når du av en lærer ikke trenger å spørre om å få gå på do, mens du får kjempekjøft av en annen når du gjør det samme ...»

Elevene ble veldig lattermilde da de kom inn på en hendelse. Den gang følte eleven seg urettferdig behandlet av læreren og ble frustrert og sint. I dag mener eleven at det fortsatt var urettferdig, men at det er godt å kunne le av det nå i ettertid.

4.2.3 Oppsummering av funn hos elevene

Hva mener elevene gjør en god lærer god, hva må være tilstede for at elevene skal lære, og hvem bestemmer reglene i undervisningstimene? Elevene viser til observasjoner og erfaringer som er sentrale for deres læringsmiljø. De berører viktigheten med fellesskapet som læreren signaliserer i sin lederposisjon. Engasjerte lærere motiverer og når læreren har humor i tillegg til sitt faglige engasjement, skaper det en trygghet for elevene og de motiveres til å lære. Elevene setter pris på den læreren som verdsetter og respekterer den enkelte elev. Elevene mener at en lærer må inneha kompetanse for å være den tydelige lederen som bedriver god klasseledelse og undervisning. Lærers relasjonskompetanse er også viktig for elevene. De ønsker en lærer som går inn for å skape en god relasjon med dem ved å bruke virkemidler som anerkjennelse, ros, empati, tillit og rettferdighet. Lærerne må også ifølge elevene være en venn, samtidig som de bidrar til å opprettholde det asymmetriske forholdet mellom lærer og elev ved å være den tydelige læreren. De snakker om gode relasjoner som skaper trygghet, noe som kan gjenkjennes i bruken av humor for å skape et godt læringsmiljø. I neste kapittel vil jeg drøfte mine funn i lys av teori og svare på min problemstilling. Jeg velger å fokusere på elevenes ønske om den læreren som for elevene skaper trygghet i form av sin posisjon i følgende drøfting. For elevene innebærer det en fellesskapsfølelse for læring.

Det er læreren som fra undervisningsøktens begynnelse viser en tydelig positiv kontroll bare ved sin personlige tilstedeværelse - det er den læreren elevene ønsker. For å belyse dette området vil jeg benytte teori fra Nordahl (2014). Han mener at dersom lærere skal hjelpe elevene til å nå de faglige, sosiale og personlige målene for opplæringen, vil kunnskap om og forståelse for eleven være en forutsetning. Elevene må få muligheten til å uttrykke seg fordi de selv er de nærmeste til å kunne si noe om egne opplevelser og erfaringer. Som de selv sier så de er ikke bare opptatt av innholdet i undervisningen, men også at læringsmiljøet må være tilstede. Nordahl (2014) sier at elever er opptatt av deres forhold til medelever, oppmerksomhet fra læreren, rettferdighet, av å ikke dumme seg ut og om de kommer til å kjede seg. Dette beskriver en kontinuerlig prosess som foregår i et læringsmiljø. Drugli (2015) mener at lærere og elever som jobber sammen, vil ha god kommunikasjon og et positivt samspill som i den situasjonen vil fungere relasjonsfremmende. Informantene verdsatte og søkte dette i sin uttalelse «Når

læreren sier «vi» ...». Drugli (2015: 71) sier også at elever med god relasjon til lærer, i større grad vil ha positive forventninger til skolen, sammenlignet med elever som har negativ relasjon til lærer. Disse elevene er mer innstilt på å jobbe med faglige oppgaver og vil ta større sjanse på blant annet å svare feil i klassen. Elevene i 10.klasse var opptatt av at den tryggheten var tilstede noe som tydelig var læreravhengig.

4.3 Data fra lærerinformantene

Lærerinformantene opplever det vanskelig å forholde seg til begrepet «klasseledelse» med enkle forklaringer. Det beviser nok at det er et område som inneholder mange elementer og at de er vanskelig å avgrense fra hverandre.

4.3.1 Struktur

«... Det handler om struktur, struktur og struktur ...»

Å etablere regler og rutiner i klassen, anser lærerne som et nødvendig grunnlag for vellykkete undervisningsøkter. Med struktur forholder de seg til faste rammer innenfor ledelsen av klassen - rammer som klassen er gjort godt kjent med og som formidles av en tydelig lærer. Klassen kan da veiledes mye enklere når dette fungerer og når læreren ligger i forkant vet de at det i større grad hindrer uønsket oppførsel blant elever. Med god struktur legger en lærer til at det også innebærer å være godt forberedt til timen, og også at læreren innstiller seg på hvilken klasse han/hun skal undervise. Her tenker jeg at læreren bør tilpasse undervisningsopplegget avhengig av klassen det skal presenteres i.

En lærer legger til at struktur og arbeidsro kan være tilstede selv om elevene ikke føler seg trygge.

Elevene kan oppleves stille og pliktoppfyllende, men så har de ikke tillitsforhold og ingen trygghetsfølelse til læreren. De tør ikke noe annet enn å være rolige. Lærerne mener at de skaffer seg autoritet i kraft av struktur, elevenes tillit og samspillet de har med elevene. Musikk læreren har erfart hvilken jobb som følger dersom en starter skoleåret uten spesielle rammer. Erfaringen hjalp til med at rammene nå er på plass fra begynnelsen.

4.3.2 Kompetanse - fag og formidling

Informantene er enige om at lærerens fagkunnskap er av stor betydning for en god klasseleder. De er klare på at god klasseledelse er utenkelig å gjennomføre uten en solid fagkunnskap. En av informantene uttrykker seg slik:

«... En god lærer må være trygg på faget sitt og kunne lære bort. Det kommer litt i tillegg til å være klasseleder. Formidlingsevnen er viktig - ikke minst det å tenke hva elevene sitter igjen med på slutten av timen ...»

Når læreren kan lærestoffet som skal formidles, mener informantene at engasjementet i formidlingen påvirker klassen og læreren «... har evnen til å få elevene til å lære». Dette gir læreren en større frihet og utvider kunnskapshorisonen. En av lærerinformantene poengterer at det ikke er lærernes *formidlingsevne* som skal måles, men hva elevene har lært. Det forteller at lærerne skal ha elevene i fokus og være opptatt av deres læring. Musikk læreren vet hvordan faglig *engasjement* kan oppleves:

«... Du er jo i ditt ess da. Hvis du er engasjert får du fram elevene – lysene tennes, en etter en. Får bekreftet at dette er noe jeg kan og klarer å formidle. Jeg som lærer stråler og har god energi ... Dette er gøy!!...»

Dette er en setting han vet motiverer elevene. En lærer som er merkbart glad i sitt fag og ivrer etter å formidle den, vil lettere inspirere elevene. Variasjon i undervisningsøktene vet også lærerinformantene at øker motivasjon hos elevene og nå som skolen er iPad-skole gir det gode muligheter til nettopp dette. Argument for at øktene allikevel ikke inneholder mer variasjon er manglende tid. Lærerne mener også at aktivitetsbytte ofte kan skape mye uro i klasser som er lite trent på det.

4.3.3 Relasjoner

Lærerinformantene poengterer hvor viktig det er «å se alle elevene». Her innrømmer de at de har et forbedringspotensial siden elevene som rekker opp hånda stort sett får oppmerksomheten. Ut ifra lærernes praktiske hverdag, er de opptatt av å kommunisere med elevene - i det minste at elevene føler seg sett, men dette føler noen at de ikke klarer godt nok. Flere lærere enes om at det har med store klasser og elevantalet å gjøre, mens de allikevel mener at de bør bli bedre på å prioritere dette.

En informant sier at lærerne skal være opptatt av å ha autoritet framfor å være autoritær for å vise hvem som er sjefen. Han mener elevene bør respektere lærerne som formidlere og vise at de ønsker å lære. Klasse miljøene fremstår her ulikt. Enkelte klasser har en dominans av målrettede elever som vet at skole er viktig og er mottakelig for læring nesten uansett. I andre klasser oppleves det lite av dette læringstrykket. Lærerinformantene poengterer at læringsmiljøet er viktig for læring og det innebærer at de har positive relasjoner til elevene. Det er også av betydning at klassens elever har gode relasjoner seg imellom og er trygge på hverandre. Det skal være rom for å være forskjellig. En norsklærer forteller:

«... Å ha god struktur på klassen sin og nå fram til elevene gjennom kommunikasjon og tillit, det er sånn det bør være. Jeg tenker det å skape en god relasjon til elevene, handler om å by litt på seg sjøl som lærer. At du kan tulle, ha humor ikke minst, og være litt raus på mange måter, er

utrolig viktig som en del av klasseledelse. Også med et glimt i øyet, men til et visst punkt for det fins en grense ...»

Et trygt læringsmiljø innebærer *struktur og regler* og informantene vet at dette er nødvendig for god læring. De er opptatt av å «*ha stramme rammer for å kontrollere adferd*» noe som varierer avhengig av behovet i klassene. For at lærerne skal få gjennomført undervisningen, er de avhengig av ro i timene. De forteller om “Ramme for en time” som gjelder i ethvert klasserom for alle lærerne og er vedtatt som en del av skolekulturen. I tillegg har hver klasse sine regler som er bestemt i samarbeid mellom kontaktlærer og klassens elever, men som en av informantene sier: «*... så kommer det inn en annen lærer og det er som de reglene ikke lenger gjelder. De har med sine egne ...*»

Elevene kan også reagere på samme måte ved bytte av klasserom. Dette innrømmer informantene at ikke fungerer som det bør. Musikk læreren mener at elevene til en viss grad må ha andre regler i et rom hvor det undervises i praktisk-estetiske fag. Her forventes det kreative elever og man må godta både lyd og aktivitet. En tydelig lærer som viser hva han forventer av elevene og hva de kan forvente av læreren er nødvendig, nikker alle lærerinformantene bekreftende til.

4.3.4 Oppsummering av funn hos lærerne

Hva mener lærerne gjør en god lærer god, hva må være tilstede for at elevene skal lære og hvem bestemmer reglene i deres undervisningstimer? Informantene er enige i at struktur er viktig som klasseleder. Lærerne vet at det er nødvendig med regler og rutiner for at arbeidsdagen skal være forutsigbar og positiv. Det også har betydning for elevenes læringsmiljø - og det er nok grunnleggende og nødvendig for en god klasseledelse. Samtidig består ikke klasseledelse av enkeltfaktorer. Lærerne snakker også om formidling av fag og positive relasjoner mellom lærer og elev som sentralt i god klasseledelse. I min drøfting av funn hos lærerne, velger jeg å ta struktur, relasjoner og formidling med videre og ser det i sammenheng med Nordenbos tre kompetanser.

Struktur, regler og rutiner gir rom for læring og effektivitet i elevgruppen - et godt grunnlag for et positivt læringsmiljø. Lærerne mener at det er nødvendig med regler, både for å ha kontroll på klassen og også for at elevene skal vite hvilke regler de skal forholde seg til. Det vil si at hver lærer forventer å benytte sine regler i undervisningsøkten. Det sies da at elevene må omstille seg til den lærer som underviser. Nordenbo (mfl 2008) sier at læreren må klare å lede en gruppe av elever i undervisningen, og samtidig framstå som konsistent i forhold til å håndheve etablerte standarder og regler i klassen. Jeg ser at det blir vanskelig som elev å forholde seg til etablerte regler, som elevene kanskje har vært med å bestemme, når det varierer med lærere som har egne regler.

Lærerne mener at kunnskap i faget de underviser er sentralt for en god klasseledelse. De føler mindre kontroll i timer hvor de er vikar og ukjent med lærestoffet. Når lærerne opplever at de er trygg på faget, gir det rom for kontakt med elevene. Nordenbo (m.fl. 2008, læringsmiljøsenderet.uis.no) trekker også fram nødvendigheten av at læreren har faglig og didaktisk kompetanse som innebærer tilrettelegging for alle elever. Læreren skal se alle elevene i sin faglige forberedelse og planlegge ut ifra at alle skal ha mulighet for læring. Hattie (2009) viser til at læreren har den sterkeste innflytelsen på elevens læring, og trekker inn de kognitive strategiene som dialog, forklaring, repetisjon og oppsummering av timen som viktig for elevens læringsutbytte. Denne didaktiske kompetansen kobler relasjonsbygging til den faglige aktiviteten og beviser at flere faktorer er nødvendig for best mulig læring. Lærerne mener at gode relasjoner til elevene er spesielt viktig. Det gir mulighet til å utvide og trygge et godt læringsmiljø. Nordenbo (mfl 2008) sier at den gode lærer må kunne etablere en sosial relasjon og kunne opprettholde denne. Elever som opplever at lærerne møter dem med anerkjennelse, varme og respekt får økt motivasjon for skolearbeidet, med større innsats og bedre læringsutbytte som resultat (Nordahl, 2010).

4.4 Data fra informantene i skoleledelsen

Skoleledelsen påpeker at god klasseledelse er en forutsetning for å oppnå et godt læringsmiljø. Rektor viser til lærerplan (LK06) som tar opp klasseledelse som grunnleggende for en lærers pedagogiske praksis. Lederne sier at «*Klasseledelse handler om å legge til rette for å drive fremover læring ...*» og det forutsetter at en del faktorer bør være tilstede slik at skolen kan utvikle god klasseledelse i praksis.

4.4.1 Struktur

Ledelsen og lærerne har jobbet fram et kort og gjennomførbart reglement som er skolens mantra og kalles «Ramme for en time». Den viser fem punkter for hva læreren skal forholde seg til i en undervisningstime - fra oppstart til avslutning. Rektor skyter inn at det nok er tid for å revidere den og samtidig gi lærerne en påminnelse om at den skal benyttes.

Forutsetning for god læring er disiplin hos elevene mener informantene. «*Det er ikke først og fremst disiplinen. Den er ikke tilstrekkelig i seg selv, men den er en forutsetning*». Ved å forvente dannelse og oppførsel blant elevene er det struktur og regler som setter standarden. Rektor legger til at hver lærer har flere regler enn det som står i skolens mantra og det er dette som kan være uheldig. «*Det blir ulikt fra lærer til lærer - og det opprettes egne regler utover*

det som står i «Ramme for en time». Skolen har ordensreglement som skal være styrende og som det forventes at lærerne er profesjonelle og forholder seg til». Dette kan tyde på at det er noe uenighet om praktisering av klasseregler på skolen. Ledelsen fortsetter med å forstå klasseledelse slik «... at da har læreren slik kontroll over timen så at elevene lærer mest mulig. Trenger ikke være streng og slik ...». For at det skal bli slik sier de at forholdet mellom lærer og elev er viktig og ikke minst de faglige forberedelsene.

4.4.2 Faglig- og formidlingskompetanse

Ledelsen mener at for en lærer vil god forberedelse til undervisningsøktene være “alfa og omega» for om en undervisningsøkt skal bli vellykket eller ikke. Elevene bør også være godt forberedt til timen mener informantene. Det er en viktig oppgave for lærerne gjennom bruken av ukeplan hvor lekser og informasjon skrives. I tillegg ser de planen nødvendig for elever som ikke oppfatter den muntlige informasjonen. For å oppnå den gode arenaen til formidling av kunnskap, blir «den tydelige voksenpersonen» omtalt. Den setter standarden for strukturen og samspillet som skal være tilstede. En lærer skal være forutsigbar for elevene slik at de vet hvordan de skal forholde seg til regler og rutiner i en sosial setting som i klasserommet. Det har igjen betydning for læringsmiljø.

Kunnskapen skal læreren formidle og elevene kan jobbe med selvstendig arbeid. Det finnes flere måter elevene kan tilegne seg lærestoffet på og avdelingslederen legger til at «*Lærerne må få elevene til å delta gjennom sitt engasjement der han gjennom sin formidling av sin kunnskap får elevene til å dele hans begeistring*». Vi vet at ikke alle lærere har en synlig interesse for sitt fag, noe som forklarer at formidling av fagkunnskap kan foregå svært ulikt. Avdelingsleder fortsetter med å si at en lærer som utstråler god energi, vil «tenne lysa hos elevene og det blir gøy å lære».

4.4.3 Relasjoner

Informantene er enige om at gode relasjoner mellom lærer og elev må være tilstede for optimale læringsforhold. De har nevnt det i sammenheng med den didaktiske kunnskapen, kunnskapsformidlingen og ser det som nødvendig i læringssituasjonen. Avdelingsleder mener at forholdet mellom lærer og elev inngår som en viktig del av et godt læringsmiljø. «*Få*

tilbakemelding på - hallo, er vi her? Den interaksjonen må være tilstede». Han fortsetter med at læreren må være tydelig på hvem som er sjefen og bestemmer, men samtidig at elevene må bli lyttet til. «*De skal føle at de blir tatt vare på ved at læreren bryr seg om dem*». Hva han legger i «*å bry seg om*» kan være det som han nevner senere, om å lytte til elevene. Allikevel bør det innebære flere faktorer som kan variere med personene, både elever og lærere. Elevene kan komme med gode forslag som læreren bør ha rom for å benytte i undervisningen, men at det er i denne situasjonen kan være en følelse av at lærere mister kontrollen. Det er også ønskelig å ha den nødvendige tiden til å lytte når eleven har noe å fortelle. Rektor tilføyer at relasjonene på skolen har i tillegg til trivsel, med elevenes læring å gjøre - både sosialt og faglig. For å lykkes med det gjentar hun at lærerne må være den tydelige voksne som viser at han/hun er der for elevene.

4.4.4 Oppsummering av funn hos ledelsen

Skoleledelsen legger stor vekt på lærerens fagkunnskap og formidlingsevne i rollen som klasseleder. De ser også nødvendigheten med en positiv lærer-elev-relasjon slik at formidlingen av kunnskap skal lykkes. Jeg velger å fokusere på dette i drøftingen. I tillegg vil jeg ved hjelp av Robinsons teori om elevsentrert skoleledelse drøfte hvordan ledelsen kan sikre klasseledelse i lærernes praksis med fokus på elevenes læring.

5. DRØFTING

Jeg kommer i dette kapittelet til å diskutere mine funn fra forrige kapittel i lys av teori fra kapittel 2. Kapittelet er strukturert etter de samme kategoriene som forrige kapittel: Struktur, kompetanse i fagkunnskap og formidling av kunnskap, og relasjoner med trygghet som en viktig faktor. Jeg vil ta med en del underkategorier som informantene har benyttet i sin omtale av god klasseledelse. Tilslutt vil jeg svare på problemstillingen «Hva skolens elever, lærere og ledelse legger i begrepet «god klasseledelse».

5.1 Struktur

Nordahl (2012) hevder at kjennetegnene ved god klasseledelse er at læreren evner å etablere struktur, regler og rutiner. Han sier at etablering av regler og rutiner er et virkemiddel for å fremme læring i klasserommet. Det har også betydning for gruppen som et sosialt system.

Funn fra lærerne og ledelsen viser at regler og struktur er noe de trekker fram som viktige virkemidler og god støtte i å lede en klasse. Dette er i tråd med Nordahl (2014) som anser disse områdene som viktig for elevenes læringsmiljø. Struktur, regler og rutiner gir rom for læring og effektivitet i elevgruppen, et godt grunnlag for et positivt læringsmiljø. Lærerne på ungdomsskolen mener at det er nødvendig med regler, både for å ha kontroll på klassen og også for at elevene skal vite hvilke regler de skal forholde seg til. Dette har likheter med strategisk klasseledelse (Nordahl, 2014) hvor lærerne har planlagt undervisningen godt og vet hvordan undervisningen skal forløpe. Lærerne setter blant annet sine egne ønsker for elevadferd, noe som også kan ligge i en undervisning som er godt forberedt. Slik sett kan vi skille mellom å lede elevene ved hjelp av regler, og også lede med hjelp i en godt planlagt undervisning.

Elevinformantene har et annet forhold til struktur og regler. Det er først og fremst noe de må godta og aller helst forholde seg til, men de opplever det som lærerens og skolens «greie». De forstår at læreren må ha kontroll og at reglene er nødvendige. Elevene sier at elevene i deres 10.klasse har laget klasseregler og de opplever det derfor uheldig at lærerne har med sine egne

regler inn i sin undervisning. Elevene må omstille seg til den lærer som underviser. Informantene trekker frem eksempel på konflikt som oppsto fordi lærerne ikke samarbeider om regler. Drugli (2015) mener skolen skal være samlet om felles regler, også regler i klasserommene. Skoleledelsen viser seg enig i det og reagerer på at ikke alle lærerne følger dette. Lærerne føler på at de blir fratatt mye av sin personlighet dersom de må styre etter regler som gjelder for hele skolen. Drugli (2015) poengterer at reglene må avspeile det som forventes og være naturlig å forholde seg til. Musikkklæreren nevner nødvendigheten med egne regler for undervisningsrom for praktisk-estetiske fag. Nordenbo (m.fl. 2008) hevder at skal læreren lykkes med et godt læringsmiljø må regler, rutiner og beskjeder tydelig kommuniseres til elevene. Da har læreren signalisert den ønskede struktur, elevene vet hva de skal forholde seg til og dette tilhører læreren som klasseleder. Nordahl (2014) mener skolen bør ha god struktur som nevnt ovenfor, noe som omfatter mer enn klasseledelsen i klasserommet. Fellesskapet på skolen bør styres av normer og regler og det er skoleledelsens ansvar (Nordahl, 2014). Dette bidrar til en positiv skolekultur som påvirker læringsmiljøet. Dette viser at deltakelse fra skoleledelsen er viktig for elevenes trivsel og læring, i tråd med hva Robinson (2014) mener. Hun hevder at skoleledelsens oppgave blant annet er å sikre et strukturert og trygt miljø med elevens læring som retningsgiver.

Både lærer- og ledelsesinformantene føler at det ligger en form for kontroll i tilknytning til regler og struktur. Elevene nevner det også og har forståelse for at læreren må ha kontroll på klassen. «Det er nødvendig, men ikke hyggelig», som de sier. Nordahl (2014) beskriver den autoritative læreren som er tydelig og har kontroll, samtidig som han er støttende og empatisk. Den form for klasseledelse fungerer best når læreren har en god relasjon til elevene. Ledelsen knytter disiplin til et godt læringsmiljø. Den må være tilstede, men flere faktorer er nødvendig. Skolen har etablert en rekke regler og rutiner for å dominere elever og når dette ikke lykkes, snakkes det om disiplinærproblemer i skolen. Når elevene mangler disiplin og oppdragelse, framstår læreren ofte som autoritær (Nordahl, 2014).

5.2 Fag- og formidlingskompetanse

Nordenbo (m.fl. 2008) forteller at den faglige kompetanse er lærernes faglige kunnskap om faget og en god kunnskap leder til en didaktisk frihet hvor læreren kan få forskjellig tilgang til undervisningen. Han mener det er av stor betydning for en klasseleder å mestre dette.

Hattie (2009) viser til at læreren har den sterkeste innflytelsen på elevens læring, og trekker inn de kognitive strategiene som dialog, forklaring, repetisjon og oppsummering av timen som viktig for elevens læringsutbytte. Elevinformantene sier klart at de motiveres av lærere som viser kunnskap i faget sitt og som formidler det på en inspirerende og inkluderende måte. Da opplever elevene at det blir lettere å lære. Skoleledelsen ser viktigheten av dette og at det må legges en god forberedelse til grunn for en vellykket undervisningsøkt. Det forutsetter mer enn at teorien for faget planlegges, klassen og den enkelte av klassens elever bør også være i fokus i planleggingen. Nordenbo (m.fl. 2008) trekker fram nødvendigheten av at læreren har faglig og didaktisk kompetanse som innebærer tilrettelegging for alle elever. Læreren skal se for seg elevene i sin faglige forberedelse og planlegge ut ifra at alle skal ha mulighet for læring. Dette er også funn jeg har gjort hos både lærerne og ledelsen hvor de understreker at det er en viktig del i planlegginga. Lærerne mener at de varierer undervisningen for at elevene skal motiveres og lære bedre, men de gjør det også for sin egen del. Elevene kjenner i liten grad til dette og opplever at variasjonen ligger i endring av fag og bytte av lærer.

Lærerne mener at kunnskap i faget de underviser er sentralt for en god klasseledelse. Funnene fra lærerne kan tyde på at de ikke setter faglig formidling og relasjonsbygging i tydelig sammenheng. Det kunne virke som de mente at relasjonene var plassert før læreren startet sin formidling og at relasjonene mellom lærer og elev ikke lot seg forme underveis i undervisningen. Drugli (2015: 47) sier at relasjonskompetanse ikke er statisk, men kan utvikles gjennom kunnskap, refleksjoner, veiledning med mer. Som en kontinuerlig prosess må alle faktorer innenfor klasseledelse være tilstede for et positivt læringsmiljø og den ansvarlige er læreren (Nordahl, 2014). Denne didaktiske kompetansen kobler relasjonsbygging til den faglige aktiviteten og beviser at flere faktorer er nødvendig for best mulig læring. Elevene sier det er noen lærere de foretrekker. De kan ikke alltid forklare hvorfor, men ofte fordi han snakker med og ikke til de, i tillegg har humor i undervisningen.

En god formidler kan utvikles hos en lærer (Nordahl, 2014), men elevene og sikkert mange lærere, mener at det er lærerens medfødte egenskaper som personen er så heldig å ha.

.

5.3 Relasjon

Drugli (2015) uttrykker at for å være en god lærer kreves det både faglig kompetanse og relasjonskompetanse. Den sistnevnte er nært knyttet til å være profesjonell. Å være profesjonell i utøvelse av klasseledelse, innebærer blant annet å ta ansvar for og kontroll over egen kommunikasjon og adferd, slik at det fungerer til det beste for elevene.

Lærer- og ledelsesinformantene legger sterk vekt på relasjoner og mener det er en svært viktig del av klasseledelse. De gjentar det ofte, og det kan tyde på at det er vanskelig å unngå. De synes å være enige om at positive relasjoner mellom lærer og elev er av stor betydning for god klasseledelse og et positivt læringsmiljø. Lærerne snakker om «samspill mellom elev og lærer, trygghet, respekt og at elevene blir sett». Nordenbo (mfl 2008,) sier at den gode lærer må kunne etablere en sosial relasjon og kunne opprettholde denne. Lærerne nevner ordet respekt hvor de poengterer hvor viktig det er som klasseledere at de har respekt for elevene. Elever som opplever at lærerne møter dem med anerkjennelse, varme og respekt får økt motivasjon for skolearbeidet, med større innsats og bedre læringsutbytte som resultat (Nordahl, 2014). Ved å gi elevene respekt ligger det en forventning om å motta respekt - en gjensidighet som bygges ved positive relasjoner. Nordahl (2014) understreker at det er læreren som er avgjørende for å etablerer denne relasjonen.

Ledelsen bruker også begrepet samspill i likhet med lærerne, men også relasjoner i sin omtale av klasseledelse. «Interaksjon, sosial læring, være tilstede for elevene, ha kjennskap til elevene» blir også brukt. Det var merkbart en forskjell mellom elever og skoleledelse når det var snakk om relasjoner. Ledelsen forklarte det med en viss avstand ved å nevne korte, teoretiske begrep som manglet nærhet til elevene. Det er forståelig siden de ikke er tilstede i klassesituasjon. Det må være en klasseleder som best kan danne relasjoner med elevene. Ledelsens oppgave er å bli en større del av lærerens undervisning og klasseledelse slik Robinson (2014) mener, hvor ledelsen engasjerer seg i hver lærers undervisning og gir

veiledning når læreren har vansker med relasjoner til elever. Dette forklarer at lærerne må konstant legge til rette for en positiv relasjon til elevene og søke råd hos ledelsen når de føler behov. Relasjonene har stor betydning for elevenes læring og derfor nødvendig å jobbe med.

Elevene hadde hørt begrepet relasjon tidligere, men det var ikke naturlig å bruke i deres dagligtale når de skulle omtale kontakten de hadde til hver lærer. Hva de ønsker skal være tilstede i læringsmiljøet nevner de blant annet ordene «kommunikasjon, oppmerksomhet fra lærer, kontroll, komfortabel, humor, trygghet og positivitet». Hattie (2009) understreker at relasjonen mellom lærer og elev er svært viktig for deres læring og elevene viser i utsagnet som jeg har brukt som oppgavens tittel: «*Når læreren sier vi ...*». Elevene forklarer det med den tryggheten det gir. Da er ikke eleven overlatt til seg selv, men det skal foregå et samarbeid som er forpliktende for eleven. Drugli (2015: 71) sier at elever med god relasjon til lærer, vil i større grad ha positive forventninger til skolen, sammenlignet med elever som har negativ relasjon til lærer. Disse elevene er mer innstilt på å jobbe med faglige oppgaver og vil ta større sjanse på blant annet å svare feil i klassen. Elevene i 10.klasse var opptatt av at tryggheten var tilstede noe som tydelig var læreravhengig. Situasjonen som ble nevnt i avsnittet «Struktur» ovenfor, oppsto fordi lærere ikke samarbeidet om regler. Når en lærer reagerer voldsomt på noe som vanligvis blir godtatt, reagerer ikke bare eleven, men alle i klassen. Det skjer overraskende og opplevelsen vil føre til at relasjonen til læreren blir svekket. Nordahl (2010) sier at når lærer korrigerer atferd, vil måten dette gjøres på påvirke den videre utviklingen av relasjon. Dette viser hvor mye relasjoner det ligger i kommunikasjon.

Den læreren som skaper *trygghet* i klasserommet, gjør læringssituasjonen god mener elevene. Tryggheten ligger i at læreren spiller på lag og samarbeider med elevene om å bli gode. Gode sett i en sosial sammenheng, men også i elevens emosjonelle og faglige utvikling. Elevinformantene er ikke fornøyde når læreren forlater klassen. Læreren forteller klassen at de skal jobbe selvstendig med oppgaver og gjerne samarbeide. Flere av informantene opplever det som deres beste læringsstrategi, men under forutsetning av at de kan spørre læreren når de har behov for hjelp. Dette fører til uro blant elevene som venter på hjelp til å komme videre med forståelse av oppgaver og læring. Ifølge Drugli (2012) er forutsigbarhet nødvendig for at elevene skal føle seg trygge og ivaretatt av læreren. Det har tidligere kommet fram at lærerens formidlingsevne er viktig. Elevene mener at det henger sammen med den

oppmerksomheten han klarer å fange hos dem. En lærer bør klare å forstyrre elevene slik at de ikke uroer eller blir opptatt med utenom-faglige ting, noe de er ærlige om. Elevene sier selv at den omtalte læreren har i tillegg god kontroll til å slå an en spøk slik at elevene opplever det komfortabelt. Dette er i tråd med hva elevene ønsker som lærer - en som mener alvor, er motiverende i sin formidling og får de til å føle seg komfortable med sin humor.

Det er læreren som fra undervisningsøktens begynnelse viser en tydelig positiv kontroll bare ved sin personlige tilstedeværelse, det er den læreren elevene ønsker. Elevene sier at lærerens personlighet er den mest avgjørende faktor for om de motiveres til læring. De snakker om «den oppmerksomme læreren», «den trygge læreren», «den morsomme læreren» og «den stressa læreren». Elevene får en relasjon til alle, men ikke nødvendigvis en positiv relasjon. I lærerens personlighet søker elevene relasjonen som er av stor betydning for deres vilje til å lære. Men de er også ærlige på at det ikke er enkelt å bygge opp positive relasjoner når forholdet mellom lærer og elev ikke er godt. Nordahl (2014) mener at dersom lærere skal hjelpe elevene til å nå de faglige, sosiale og personlige målene for opplæringen, vil kunnskap om og forståelse for eleven være en forutsetning. Elevene må få muligheten til å uttrykke seg fordi de selv er de nærmeste til å kunne si noe om egne opplevelser og erfaringer. Som de selv sier så de er ikke bare opptatt av innholdet i undervisningen, men også at læringsmiljøet må være tilstede. Nordahl (2014) sier at elever er opptatt av deres forhold til medelever, oppmerksomhet fra læreren, rettferdighet, av å ikke dumme seg ut og om de kommer til å kjede seg. Dette beskriver en kontinuerlig prosess som foregår i et læringsmiljø.

6. AVSLUTTENDE OPPSUMMERING OG KOMMENTARER

Hensikten med denne studien har vært å få en forståelse for hva mine representanter for skolens elever, lærere og ledelse legger i begrepet «god klasseledelse». I mitt søk etter å svare på problemstillingen tok jeg for meg ulike teorier om klasseledelse. Jeg benyttet teori fra blant annet Nordahl, Drugli, Nordenbo, Robinson og Hattie. Klasseledelse favner mye og etter min prosess i innsamling av data fra respondentene, endte det opp med to hovedkategorier. Disse så jeg som relevant i forhold til oppgavens empiri og problemstilling.

Informantgruppene har pekt på forhold knyttet til sin erfaring med klasseledelse. Gjennom denne forskningen synes det klart at formidling av fagkunnskap og relasjoner mellom lærer og elev er av vesentlig betydning for alle gruppene. Informantene har nevnt mange faktorer som er av betydning for klasseledelse. Det er sterke sammenhenger mellom dem og de kan vanskelig behandles adskilt. Det kom fram likheter med det som i teorien blir omtalt som lærers evne til å lede klassen i undervisningsforløp og viktigheten med positive relasjoner mellom lærer og elev og også mellom elevene. I drøftingsdelen er kapittelet om relasjoner det som krevde mest plass og det indikerer at dette er den faktoren som opptar elevene, lærerne og ledelsen mest, noe som er i tråd med forskernes syn på klasseledelse. Hattie (2009) har gjennom sine studier, funnet ut at kontakt og interaksjon mellom lærer og elever er viktigste faktor i klasseledelse.

Ledelsen og lærerne viste seg i stor grad å være enige om hva de legger i begrepet «god klasseledelse». Noe av årsaken til det, velger jeg å knytte til skolesatsingen på temaet klasseledelse som ble gjennomført noen måneder før min undersøkelse. Da forholdt lærerne seg til teorien om klasseledelse og valgte et område som de prøvde ut i praksis. Elevenes ønsker stemmer overens med det som er lærernes intensjoner, men elevene vet at ikke alle lærere legger til rette for et godt læringsmiljø. Så er spørsmålet om lærerne vet det selv. Det kan være ulike årsaker og noen lærere kan virke «uprofesjonelle» og ikke bry seg om relasjoner. Den samme person er kanskje ikke klar over betydningen av trygge relasjoner eller så er ikke læreren i stand til å bygge slike relasjoner på grunn av sin personlighet. Dette forklarer viktigheten med at ledelsen følger opp og viderefører satsingsområdet.

Elevinformantene fikk frem at det er variabelt hvor gode lærerne er på å gjennomføre det de mener er god klasseledelse. De «avslører» lærerne i deres praksis om at praksisen deres ikke er god nok. Fra masteroppgavens begynnelse har min antakelse om at skolens kultur ikke har vært særlig mottakelig for endringer. Det har ikke vært naturlig at skoleledelsen skal engasjere seg og ta del i lærernes undervisning

og klasseledelse. Ledelsen hadde ingen klar plan på hvordan satsingsområde skulle følges opp og sikres da de fikk spørsmålet ved intervjuet. Tid oppleves ofte som mangelvare og endringer i hverdagen oppleves som tillegg til alt annet. Det er viktig med en felles evaluering i etterkant hvor det kommer frem hva som var bra og hva som var mindre bra. Jeg tenker at lærerne også må ansvarlig-gjøres i spørsmålet om hvordan dette kan følges opp videre. Skoleledelsen har ansvaret for at endringer i skoleorganisasjonen får et feste i skolens kultur og lærerens praksis. Medarbeidersamtaler mener jeg skal være et naturlig sted hvor rektor og lærerne kan samtale om klasseledelse. Skolevandring burde vurderes som et aktuelt tiltak der det i fellesskap jobbes mot denne endringen i skolen.

Jeg har hatt en interessant og lærerik reise i arbeidet med denne masteroppgaven. Naturlig nok har den opptatt mine tanker - også gjennom observasjoner jeg har gjort daglig. Dette fordi jeg forsket på egen arbeidsplass. I tillegg innhentet jeg muntlig data og mitt oppgavevalg ga meg derfor muligheten til å få god tilgang til samspillet mellom skolens viktigste aktører: elever, lærere og ledelse.

KILDELISTE

- Bagley, W. (1907). *Classroom management*. New York: Macmillan.
- Barr & Higgins-D'Allesandro (2007). I A.M. Aasen (red.). *Relasjonsbasert klasseledelse - et komplekst fenomen*. Oppdragsrapport nr.13 - 2014. Høgskolen i Hedmark.
- Bruner, Jerome (1997). *Utdanningskultur og læring*. Oslo: Ad notam Gyldendal
- Drugli, M.B. (2012). *Relasjon lærer og elev - avgjørende for elevenes læring og trivsel*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Elmore, R.F. (2000). *Building a New Structure for School Leadership*. Washington: The Albert Shanker Institute.
- Emmer, E.T. og Sabornie E.J. (2006). *Handbook of Classroom Management*. New York/London: Routledge, Taylor & Francis Group
- Fangen, Katrine (2010). *Deltakende observasjon*. Oslo: Fagbokforlaget.
- Furre, H., Danielsen, I.H., Stiberg-Jamt, R. & Skaalvik, E.M. (2006). "*Elevundersøkelsen*". *Analyse av den nasjonale undersøkelsen*. Kristiansand: Oxford Research.
- Fullan, M. (2007). *The New Meaning of Educational Change*. London: Routledge.
- Halvorsen, K.A. (2009). IKT i skolen. Ny teknologi - nye lederutfordringer. I R.A. Andreassen, E.J. Irgens & E.M. Skaalvik (red.). *Skoleledelse. Betingelser for læring og ledelse i skolen* (kap. 6). Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Halvorsen, K.A. (2010). Klasseledelse i teknologirike rom. I M.B. Postholm (red.). *Ledelse og læring i skolen* (s.100-117). Oslo: Universitetsforlaget.
- Halvorsen, K.A. (2012). Ledelse og kompetanseutvikling når Lia videregående skole tar i bruk digitale hjelpemidler. I M.B. Postholm (2012). *Læreres læring og ledelse av profesjonsutvikling*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag
- Hattie, J. (2009). *Visible learning*. New York: Routledge
- Høgskolen i Hedmark (2015): Klasseledelse høsten 2014. Ungdomst4inn i Sør-Odal kommune & SePU. Modul 1: *God læringsstruktur og ledelse av læring, standarder og struktur i undervisningen*. Høgskolen i Hedmark, Senter for praksisrettet utdanningsforskning.
- Irgens, E.J. Andreassen, R. Skaalvik, E. (red) (2010). *Kompetent skoleledelse*. Tapir Akademisk Forlag

- Irgens, E.J. (2012). *Profesjon og organisasjon. Å arbeide som profesjonsutdannet*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Johannessen, A., Christoffersen, L. & Tufte, P.A. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kjærnsli, M. (2007). *Tid for tunge løft*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Krogh, T. (2009). *Hermeneutikk. Om å forstå og fortolke*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kunnskapsdepartementet (2006). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Kunnskapsdepartementet (2011). Meld. St. 22 (2010-2011). *Motivasjon-mestring-muligheter. Ungdomstrinnet*. Oslo: Statens forvaltningstjeneste.
- Kunnskapsdepartementet (2012). *Ny strategi for ungdomstrinnet*. Oslo: Statens forvaltningstjeneste.
- Kunnskapsdepartementet (2014). *Fremtidens skole. Ludvigsenutvalget*. NOU
- Kvale, S. og Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk
- Lund, R. og Haugen, T. (2006). *Forskningsprosessen*. Oslo: Akademika.
- Moos, Leif (2006). *Pedagogisk ledelse. Om ledelsesoppgaven og relationerne i uddannelsesinstitutioner*. (2.opplag). København: Børsens Forlag.
- Nordahl, T. (2012). *Dette vet vi om Klasseledelse*. Gyldendals Akademisk.
- Nordahl, T. (2014). *Eleven som aktør: fokus på elevens læring og handlinger i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordenbo, S. E., Søgaard Larsen, M., Tifticki, N., Wendt, R.E. & Østergaard, S. (2008). *Lærerkompetanser og elevers læring i førskole og skole: Et systematisk review utført for Kunnskapsdepartementet*. Oslo: Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning, Danmarks Pædagogiske Universitetsskole CY - København.
- OECD (2011). *Improving lower secondary schools in Norway 2011*. Paris: OECD.
- Ogden, T. (2012). *Klasseledelse. Praksis, teori og forskning*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Opplæringslova. (1998). § 9a. *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa av 17. juli 1998 nr.6*.
- Opplæringslova. (1998). § 1-1. *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa av 17. juli 1998 nr.6*

- Postholm, M.B. (2011). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Postholm, M.B. (2013). Klasseledelse i ungdomsskolen: fire læreres meninger og opplevelser. *Norsk Pedagogisk tidsskrift* 97(2), 127-140.
- Postholm, M.B. og Jacobsen, D.I. (2013). *Læreren med forskerblikk. Innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter* (5.utg.). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Rammeverk for skolebasert kompetanseutvikling på ungdomstrinnet 2012-2017. *Teoretisk bakgrunnsdokument for arbeid med klasseledelse på ungdomstrinnet*. Vedlegg 1. Heemark University College, UiS & NTNU
- Repstad, P. (2007). *Mellom nærhet og distanse. Kvalitative metoder i samfunnsfag*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Robinson, Viviane (2011). *Student-Centered Leadership*. United States of America: PB Printing.
- Robinson, Viviane (2014). *Elevsentrert skoleledelse*. Oslo: Cappelen Damm
- Senter for IKT i utdanningen (2013). I K.A. Halvorsen, A. C. Gotaas, M. Aksnes, L. M. Schau, G. Hveem & R. Mathisen. *Veileder for klasseledelse i teknologirike omgivelser*.
- Stortingsmelding nr.16 (2006-2007) ...og ingen sto igjen. *Tidlig innsats for livslang læring*. Oslo, Kunnskapsdepartementet.
- Thagaard, Tove (2008): *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- UiO. (2009). *Resultater fra PISA-undersøkelser*. Oslo: Det utdanningsvitenskapelige fakultet.

OVERSIKT OVER VEDLEGG

Vedlegg 1 - Intervjuguide

Vedlegg 2 - Skjema, aksial koding, underkategorier

Vedlegg 3 - Skjema, selektiv koding, hoved- og underkategorier

Vedlegg 4a,4b,4c - Infobrev til informanter

Vedlegg 5 - NSD

VEDLEGG 1

Intervjuguide - fokusgruppeintervju.

- Elevgruppe (fem 10.klassinger)
- Lærergruppe (fem stk.)
- Ledergruppe (tre stk.)

Et likelydende spørsmål vil stilles alle gruppene. Det vil kunne gi meg informasjon om oppgavens problemstilling om hva skolens ledelse og lærere legger i begrepet god klasseleder og hvordan dette samsvarer med elevenes mening.

- **Hva legger du i begrepet god klasseleder?**

Lærer - og ledergruppa vil få til samtale/diskusjon i en gruppeprosess om dette. Jeg må være forberedt med oppfølgingsspørsmål «Kan du si mer om det? - Gi eksempel på hva du mener. ... Hvordan reagerte du da? Forstår jet deg riktig når jeg sier at...» og holde ønsket samtale i gang ved et «nikk», «mm» eller pause med oppfordring til å fortelle videre.

Retningsgivende spørsmål ved behov til lærerne

- Vi kjenner til teori om klasseledelse - hva tenker du? Hva fungerer for deg?
- (- Vi kjenner til viktigheten med relasjoner - hva tenker du? Hva fungerer for deg?) Tenker at dette røper retningen jeg ønsker - blir derfor for spesifikt.

Retningsgivende spørsmål ved behov til lederne

Gjennomføring av satsingsområde i fjor - hva sitter vi igjen med?

- Har lærerne blitt bevisst sin rolle som klasseleder etter satsingen på klasseledelse? Og veien videre -
- Hvordan kan klasseledelse følges opp?

I elevgruppa går jeg ut i fra at de ikke har kjennskap til ordet klasseledelse. Derfor benytter jeg spørsmål som omfatter deres læringssituasjon på skolen - i klasserommet med læreren som klasseleder.

- Hva er en god lærer?
- Hva er en god undervisningstime?
- Hva må være tilstede for at du skal lære?
- Når trives du?
- Hva slags regler gjelder i klasserommet? Hvordan kom de på plass?

Toril, Skarnes 13.09.2015

VEDLEGG 2

DET HANDLER OM ELEVER!!

Elever

Problemstilling	Forskningsspørsmål	Underkategorier	
<i>Hva tenker du om (begrepet)/må være tilstede i god klasseledelse?</i>	· Hva gjør en god lærer god? · Hva må være tilstede for at du skal lære? · Hva er en god undervisnings økt?	· Kreativ · Trygg stemning · Kontroll på oss · Kan faget · Positiv · Vi i fellesskap · Jobbe selvstendig m/ lærer tilstede	

Problemstilling	Forskningsspørsmål	Underkategorier	
<i>Hva legger du i begrepet god klasseledelse?</i>	· Hva gjør en god lærer god? · Hva er en god undervisnings økt?	- Trygg på faget sitt - Formidlingsevne - Se alle elevene - Behandle elevene med respekt, menneskesyn - Asymmetrisk forhold – voksen/barn - Ha alle elevene med deg - Variasjon - I ditt ess som formidler - Godt forberedt, engasjert	

Problemstilling	Forskningsspørsmål	Underkategorier	
<i>Hva legger du i begrepet god klasseledelse?</i>	· Hva gjør en god lærer god? · Hva er en god undervisnings økt?	- Relasjoner - Evnen til å få elevene til å lære faglig/sosialt - tydelig voksen - Være tilstede for elevene - God forberedelse - Samspill - Kjennskap til elevene	

Vedlegg 3

HOVEDKATEGORIER	Underkategorier Elever	Underkategorier Lærere	Underkategorier Ledelse
KOMPETANSE	Fag • Kunnskap • Læring • Språk	Fag • Læring	Fag • Læring
	Formidling • Kreativitet • Motivasjon • Engasjement • Struktur	Formidling • Struktur	Formidling • Struktur
RELASJONER	Hvem bestemmer? • Regler • Kontroll • Tydelighet	Hvem bestemmer? • Kontroll • Struktur • Samspill • Respekt	Hvem bestemmer? • Kontroll • Struktur • Disiplin
	Trygghet • Humor • Spille på lag • Gjøre komfortabel	Kommunikasjon • Se elevene • Tillit	Kommunikasjon • Evnen til å få elevene til å lære

VEDLEGG 4a

Til skolens ledelse

Toril Ausen

XXXX ungdomsskole

1234 XXXX

XXXX, 21.august 2015

XXXX ungdomsskole

v/ rektor

Skolevegen 1

1234 XXXX

Søknad om tillatelse til datainnsamling i forbindelse med masteroppgavearbeid hvor hovedfokus er lærernes praktisering av klasseledelse og fokus på elevenes læring.

Jeg har valgt å fokusere på klasseledelse som et svært aktuelt tema og skolens satsingsområde sist skoleår. Jeg er takknemlig for den positive interessen jeg har møtt for mitt valg av masteroppgave. For å innhente data vil benytte intervju som metode i form av fokusgruppeintervju. Informantene vil tilhøre en elevgruppe, en lærergruppe og skolens ledergruppe. Hvordan svarer lærernes oppfatning av god klasseledelse til elevenes og hvordan er ledelsens oppfattelse av denne balansen mellom elevenes og lærernes vurdering.

Selv om jeg har fått positiv tilbakemelding angående oppstart med forskningsarbeidet, vil jeg skriftliggjøre denne avtalen med XXXX ungdomsskole. Aktuelle informanter vil på forhånd motta skriftlig informasjon om mitt forskningsarbeid.

Min bakgrunn:

Jeg har praktisert som lærer siden 1987, både på mellomtrinn og ungdomsskole. De tre siste årene har jeg gjennomført skolelederutdanning på NTNU som avsluttes med masteroppgave innenfor det ovennevnte tema. Masteroppgaven har omfang av ett års deltidsstudie hvor intensjonen er å gjennomføre oppgaven dette skoleåret. Skolen hadde satsingen på klasseledelse siste skoleår, og dette ble etterhvert mitt tema for masteroppgaven.

Veileder:

Kjell Atle Halvorsen, professor på NTNU, Trondheim er min veileder på oppgaven. Mine planer for tema, problemstilling og metode og datainnsamling er drøftet med støtte fra han.

Hovedfokus i undersøkelsen:

Igjennom min deltakelse på skolens satsingsområde klasseledelse, har jeg gjort meg erfaringer rundt lærernes ulike ståsted og deres praktisering av klasseledelse. Lærernes individualitet vil gi variasjon i begrepet klasseledelse. Det er interessant å undres på hva lærerne oppfatter av egen praksis i klasseledelse. Har de den nødvendige relasjonen til eleven for å oppnå den optimale læringen? Vet de hva som er god klasseledelse for elevene eller bare antar de det? For å kunne få noen svar på mine antagelser vil elevenes utsagn være sentrale og også med fokus på hva ledelsen mener om forholdet lærer-elev og god klasseledelse.

Med bakgrunn i min antagelse om at lærerne gjennomfører en ulik praktisering av klasseledelse er det interessant å ha fokus på optimal læring ved gjennomføring av god klasseledelse.

For å undersøke mine antakelser er lærerinformantenes og ledelsens opplevelser av skolesatsingen interessant. Det samme er hvordan de nå praktiserer den framover og er bevisst hvordan de gjennomfører god klasseledelse?

Intervju som datainnsamling:

Som metode vil jeg benytte kvalitativ metode hvor intervju med informanter gir grunnlaget for resultatet. Informantene er en elevgruppe med fem 10.klasse-elever, en lærergruppe bestående av fem lærere og skolens ledergruppe med rektor, assisterende rektor og avdelingsleder på 8.trinn. Avdelingsleder på 10.trinn og assisterende rektor er samme person og siden jeg fungerer som avdelingsleder på 9.trinn blir det tre informanter i ledergruppa.

Mer spesifikt vil jeg benytte fokusgruppeintervju i hver av gruppene. Det innebærer at gruppene blir stilt spørsmål og i den følgende gruppesamtalen vil jeg styre de i ønsket retning. Denne kommunikasjonen vi bli fanget opp med lydopptak.

Jeg gjennomfører forskningen på egen skole. Det vil si at jeg kjenner til satsingsområdet og hvordan skolen jobbet med det. Jeg erfarte en variabel interesse blant lærerne ved gjennomføringen, men jeg antar allikevel at lærerinformantene jeg møter vil være engasjerte og ærlige. Jeg må innta forskerrollen å opptre med varsomhet med tanke på personvernet. Dette er spesielt viktig siden jeg jobber i miljøet.

Siden jeg skal benytte elevinformanter fra 10.klasse, vil jeg informere klassen om min masteroppgave. Jeg forklarer nøye hva jeg mener er viktig for å delta som elevinformant slik at noen automatisk ser det uaktuelt. Elever som viser interesse får med informasjonsbrev til foresatte som må signeres for at eleven kan bli med.

I analysen av intervjuene skal jeg kartlegge meningene, strukturen og essensen av det informantene har opplevd. Videre blir innholdet i materialet kategorisert for så å bli analysert.

Hensikt med forskningen:

Hensikten med forskningen og valg av tema er å innhente data som viser om lærerne forholder seg til klasseledelse med fokus på elevens læring. Da må de vite hva som er elevenes oppfatning av god læring. Det vet elevene. Dette kan gi en bevisstgjøring blant lærerne og være med på å utvikle bedre praksis i skolen. Resultatene vil bli presentert for

skolen når de foreligger. Alle data under innsamlingsperioden vil bli levert informantene til gjennomlesing og kommentering. Alle opplysninger vil bli anonymisert.

For å komme i gang trenger jeg tillatelse fra skoleledelsen, deretter fra foreldre/foresatte av elever i 10.klasse.

Jeg håper på et hyggelig og fruktbart samarbeid.

Veileder Kjell Atle Halvorsen, har lest og godkjent overstående søknad.

Vennlig hilsen

Toril Ausen

-masterstudent -

Underskrift for skolens tillatelse

Skolens rektor

VEDLEGG 4b

Til elevinformanter og deres foresatte

Toril Ausen

Damlitoppen 7

2100 Skarnes

Skarnes, 6.september 2015

Til foreldre/foresatte i 10.klasse

Jeg heter Toril Ausen og har mange års praksis fra barne- og ungdomsskole. For tre år siden begynte jeg på videreutdanning innenfor skoleledelse på NTNU i Trondheim og dette året arbeider jeg med den avsluttende masteroppgaven. Temaet i min oppgave er klasseledelse og viktigheten med et godt samarbeid mellom elev og lærer for å oppnå best mulig læring for elevene.

For å innhente den informasjonen jeg trenger, vil jeg benytte en gruppe på fem elever fra 10.trinn. Jeg har informert klassen om det som forventes av elevene som skal delta. Informasjonen som deles i gruppa ønsker jeg å få på lydopptak. Jeg vil prøve å få en oversikt over hva som er viktig for elevenes læring i klasserommet.

I denne sammenheng har jeg fått melding om at elevens navn er positiv til å delta på gruppen og dele sine synspunkt til min masteroppgave – noe jeg er veldig takknemlig for. Rektor, har gitt sitt samtykke i forskningsarbeidet på skolen. I den ferdige rapporten kan det bli aktuelt å sitere noen samtaler mellom gruppedeltakerne og gi en beskrivelse av situasjonen.

Det er frivillig å være med og du har mulighet til å trekke deg når som helst underveis, uten å måtte begrunne dette nærmere. Dersom du trekker deg vil opplysninger om deg, bli makulert. Alle opplysninger som kommer fram er konfidensielle og vil bli anonymisert. Datamaterialet vil bli analysert, tolket og brukt i masteroppgaven. Alle data (lydopptak og notater) vil bli slettet etter at forskningsarbeidet er avsluttet.

Med dette som bakgrunn søker jeg herved om tillatelse og samtykke til å få gjennomføre et gruppeintervju med elevens navn med klasseledelse som tema. Siden antall elever er fem kan det bli nødvendig med en utvelgelse avhengig av hvor mange interesserte jeg mottar.

Jeg håper dette sier noe om strukturen rundt masteroppgaven «Det handler om elever» og datainnsamlingen. Dersom det skulle bli aktuelt med en ny intervjurunde håper jeg det er greit.

Både som lærer og student setter jeg stor pris på et godt samarbeid med både skole, elever og foreldre/foresatte. Alle parter vil om ønskelig, bli orientert om arbeidet mitt og hvilke resultater jeg kommer fram til.

Dersom noen skulle ha innvendinger til arbeidet ønskes disse til skolen innen 16/9-2015.

Vennlig hilsen

Toril Ausen

-masterstudent -

Returslipp (returneres innen 16.september, neste onsdag) :

Jeg samtykker til at elevens navn kan delta på gruppeintervju om klasseledelse innenfor skole og bruk av dette til i masteroppgavearbeidet.

Informantens underskrift

Foresattes underskrift

VEDLEGG 4c

Til Lærerinformanter

Toril Ausen

Damlitoppen 7

2100 Skarnes

Skarnes, 21.08.2015

Informasjon til lærerinformanter i min masteroppgave.

Jeg, Toril Ausen, begynte min videreutdanning innenfor skoleledelse på NTNU i Trondheim og dette året arbeider jeg med den avsluttende masteroppgaven. Temaet i min oppgave er klasseledelse og hva du som lærer legger til grunn i praktisering av dette.

For å innhente den informasjonen jeg trenger, vil jeg blant annet benytte en gruppe lærere, 5 i antall. Jeg vil gjennomføre et fokusgruppeintervju for å innhente dataopplysninger rundt klasseledelse.

I denne sammenheng har du sagt deg positiv til å delta på gruppen og dele dine synspunkt til min masteroppgave – noe jeg er veldig takknemlig for. Rektor, har også gitt sitt samtykke i forskningsarbeidet på skolen. I den ferdige rapporten kan det bli aktuelt å sitere noen samtaler mellom gruppedeltakerne og gi en beskrivelse av situasjonen.

Det er frivillig å være med og du har mulighet til å trekke deg når som helst underveis, uten å måtte begrunne dette nærmere. Dersom du trekker deg vil opplysninger om deg, bli makulert. Alle opplysninger som kommer fram er konfidensielle og vil bli anonymisert. Datamaterialet vil bli analysert, tolket og brukt i masteroppgaven. Alle data (lydopptak og notater) vil bli slettet etter at forskningsarbeidet er avsluttet.

Jeg håper dette sier noe om strukturen rundt masteroppgava og datainnsamlingen. Dersom det skulle bli aktuelt med en ny intervjurunde håper jeg det er greit.

Alle parter vil bli orientert om arbeidet mitt og hvilke resultater jeg kommer fram til.

Vennlig hilsen

Toril Ausen

masterstudent -

VEDLEGG 5

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS

NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org nr. 985 321 884

Kjell Atle Halvorsen
Program for lærerutdanning NTNU
7491 TRONDHEIM

Vår dato: 26.08.2015 Vår ref: 43967 / 3 / MSS Deres dato: Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 02.07.2015. Meldingen gjelder prosjektet:

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

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

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering.

Endringsmeldinger gis via et eget skjema,

<http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database,

<http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 30.06.2016, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Kontaktperson: Marie Strand Schildmann tlf: 55 58 31 52

43967 Hva legger skolens ledelse, lærere og elever i begrepet "god klasseledelse"?

Behandlingsansvarlig NTNU, ved institusjonens øverste leder

Daglig ansvarlig Kjell Atle Halvorsen

Student Toril Ausen

Katrine Utaaker Segadal

Marie Strand Schildmann

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Toril Ausen au2r@hotmail.com