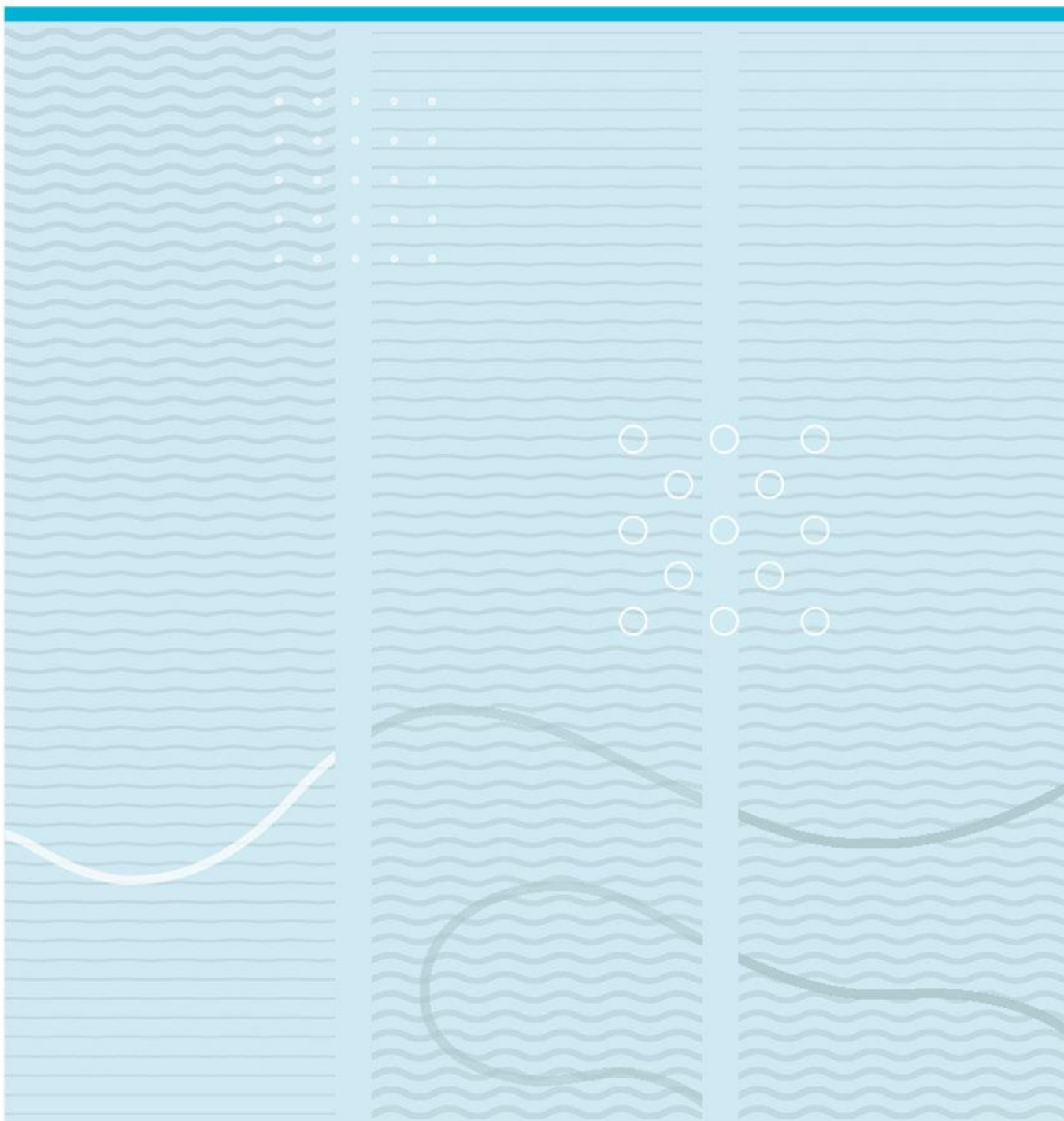


Karina Marie Rong og Hilde Kristin Johnsen

Klasseledelse i oppstart av økter

En erfaren lærers klasseledelse i oppstart av økter på tredje trinn.



Universitetet i Sørøst-Norge
Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap
Institutt for pedagogikk
Postboks 235
3603 Kongsberg

<http://www.usn.no>

© 2023 Hilde Kristin Johnsen og Karina Marie Rong

Denne avhandlingen representerer 30 studiepoeng

Forord

Denne masteroppgaven er avslutningen på en femårig lærerutdanning ved Universitetet i Sørøst-Norge. Det har vært en krevende oppgave, men vi sitter igjen med verdifull kunnskap og gode erfaringer vi ikke ville vært foruten. Dette er nyttig kunnskap som vi vil ta med oss videre i jobben som lærere.

Gjennom studiet har vi fått interesse for klasseledelse og det er et tema vi ønsker å lære mer om. I arbeid med masteroppgaven som skrives innenfor faget profesjonsrettet pedagogikk har vi fått mulighet til innsikt og kunnskap om dette temaet. Vi valgte å ta for oss oppstart av økter for å kunne få innsikt i hvordan klasseledelse kan gjennomføres de første femten minuttene.

Først og fremst, vil vi takke læreren som inviterte oss inn i sitt univers og klasserom. Hun lot oss komme tett på og har vært utrolig samarbeidsvillig. På grunn av hennes velvilje har vi fått samlet inn fyldige og gode data. Hun inkluderte oss fra første stund og har delt erfaringer og refleksjoner uten å nøle. Vi er evig takknemlige. Tusen takk for tilliten!

Vi vil takke vår dyktige veileder, Stig Roar Wigestrands, ved USN. Gjennom hele prosessen har han vært en pådriver, kommet med konstruktive, konkrete og gode råd. Han har støttet oss hele veien, vist engasjement og gitt oss en følelse at arbeidet var bra og overkommelig. Tusen takk!

En takk rettes til det lokale biblioteket som har bidratt til litteratur og svar på ulike spørsmål vi har hatt.

Takk til familie og venner for at de har vært forståelsesfulle, oppmuntrende, fleksible og fantastiske. Til slutt vil vi takke hverandre for et godt samarbeid, noe som har bidratt til gode refleksjoner og diskusjoner omkring temaet. Samarbeidet har vært en pådriver for god motivasjon og dedikasjon til oppgaven.

Finnsnes, 10.05.2023- Karina Marie Rong og Hilde Kristin Johnsen.

Sammendrag

Denne masteroppgaven undersøker hvordan en dyktig klasseleder praktiserer klasseledelse ved oppstart av økter og beskriver betydningen av struktur, rutiner og regler for å styrke klasseledelsen. I dagens skole er klasseledelse et sentralt tema og et satsingsområde som skal gi god læring og godt læringsmiljø gjennom klasseledelse. For å kunne skape variert opplæring er lærerens evner til å være en god klasseleder en forutsetning. Vi har valgt følgende problemstilling:

«Hvordan leder en erfaren lærer en tredjeklasse gjennom oppstart av økter?»

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

Teoridelen beskriver klasseledelse basert på norsk og internasjonal empiri og teori, inkludert forfattere som Imsen (2020), Ohnstad (2021), Vaaland og Ertesvåg (2013), Eriksen og Lyng (2018), og Heikonen et al. (2017). I metodedelen presenterer vi den kvalitative metoden observasjon, som ble gjennomført i en periode over fire uker, og intervju for å kunne betrakte problemstillingen fra ulike perspektiver. Oppgaven er strukturert etter hovedkategorier og underkategorier, som er gjennomgående i oppgaven. Hovedkategoriene er: **samle klassen og skape en følelse av fellesskap, og få elevene rolige og fokuserte**. Underkategoriene til disse er: utforming av gang og klasserom, lærerens fysiske plassering, blikkontakt og kroppsspråk, og stemmebruk og retorikk. Oppgaven er skrevet i presens for å holde den ryddig.

Studien vår viser at læreren har faste rutiner og struktur i oppstarten av økter og har høye forventninger til elevenes atferd. Hun har et positivt elevsyn og er bevisst på kommunikasjonen sin. Læreren utøver autoritativ og proaktiv klasseledelse med gjentakelser og rutiner samtidig som hun lar elevene medvirke. Det er en positiv kultur i klasserommet med gode relasjoner mellom elevene og læreren. Vi undres over om høye forventninger og stram struktur kan være negativt for noen elever?

Videre forskning vil være interessant på et større utvalg lærere ved bruk av kvantitativ metode og kvalitativ metode. Vi syntes det har vært interessant og lærerikt å studere en erfaren lærer ved hjelp av ulike metoder. Vi håper at vår studie kan være en inspirasjon til andre mastergradsstudenter.

Klasseledelse, erfaren lærer, oppstart av økter, kvalitativ metode.

Innholdsfortegnelse

Innhold

1	Innledning	1
1.1	Bakgrunn	1
1.2	Studiens formål	2
1.3	Problemstilling	2
1.4	Oppgavens struktur	4
2	Teori	5
2.1	Politiske dokumenter og føringer	5
2.2	Studier og tidligere forskning	6
2.2.1	Læreres autoritet og kontroll i klasserommet	6
2.2.2	Forbedre skolemiljøet og styrke lærerens rolle som klasseleder	6
2.2.3	En undersøkelse av lærerstudenters klasseledelse	7
2.3	Relevant litteratur	9
2.3.1	Behaviorisme	9
2.3.2	Sosialkognitiv læringsteori	12
2.3.3	Lærerprofesjonen	14
2.3.4	Lærerens rolle	15
2.3.5	Skolens rolle har endret seg	16
2.3.6	Klasseledelse	17
2.3.7	Profesjonsetikk	19
2.3.8	Etikk	19
2.3.9	Etiske og profesjonsetiske dilemmaer	21
2.3.10	Barns mentale helse og tilpasning til skolen	21
3	Metoder	24
3.1	Forskerrolle	24
3.2	Utvalg og rekruttering	25
3.3	Vitenskapsteoretisk tilnærming	26
3.4	Kvalitativ forskningsmetode	27
3.4.1	Kombinasjon av to metoder; observasjon og intervju	28
3.5	Observasjon som metode	28
3.5.1	Hvorfor observasjon	29
3.5.2	Gjennomføring av observasjon	29

3.5.3	Dokumentere observasjonene	30
3.6	Intervju som metode	31
3.6.1	Hvorfor intervju	33
3.6.2	Gjennomføring av intervjuet	33
3.6.3	Transkribering	35
3.7	Analyse og tolkning av data	36
3.7.1	Koding	36
3.7.2	Utvalgte kategorier	37
3.7.3	Utvelgelse av datamaterialet.....	37
3.8	Kvalitetssikring av materialet	38
3.8.1	Validitet	39
3.8.2	Reliabilitetsvurdering	41
3.8.3	Overførbarhet.....	42
3.9	Mulige feilkilder	42
3.10	Etiske vurderinger.....	43
4	Resultater.....	45
4.1	Samle klassen og skape en følelse av fellesskap	45
4.1.1	Utforming av gang og klasserom.....	47
4.1.2	Fysisk plassering av læreren.....	47
4.1.3	Blikkontakt og kroppsspråk.....	48
4.1.4	Stemmebruk og retorikk	48
4.2	Få elevene rolige og fokuserte.....	48
4.2.1	Utforming av gang og klasserom.....	49
4.2.2	Fysisk plassering av læreren.....	50
4.2.3	Blikkontakt og kroppsspråk.....	50
4.2.4	Stemmebruk og retorikk	51
5	Drøfting.....	52
5.1	Samle klassen og skape en følelse av fellesskap.	52
5.1.1	Utforming av gang og klasserom.....	57
5.1.2	Fysisk plassering av læreren.....	58
5.1.3	Blikkontakt og kroppsspråk.....	60
5.1.4	Stemmebruk og retorikk	61
5.2	Få elevene rolige og fokuserte.....	64

5.2.1	Utforming av gang og klasserom.....	66
5.2.2	Fysisk plassering av læreren.....	67
5.2.3	Blikkontakt og kroppsspråk.....	68
5.2.4	Stemmebruk og retorikk.....	68
6	Avslutning	71
	Litteraturliste	74
7	Vedlegg	77
7.1	Vedlegg 1: Godkjennelse fra NSD.....	77
7.2	Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykke til deltakelse.....	81
7.3	Vedlegg 3: Intervjuguide.....	83
7.4	Vedlegg 4: Observasjonsguide.....	84

1 Innledning

Dette kapittelet presenterer hva Stortingsmelding 22 (2010-2011) sier om klasseledelse, og bakgrunnen for studien og studiens formål. Dette bygger opp under presentasjonen av problemstillingen, som vi opplever er viktig og verdt å studere. Til slutt presenteres strukturen på oppgaven.

1.1 Bakgrunn

Klasseledelse er et sentralt tema når det gjelder å skape økt motivasjon for styrket læring og bedre læringsresultater. I Stortingsmelding 22 (2010-2011) *Motivasjon- Mestring- Muligheter- Ungdomstrinnet* er et satsingsområde; god læring og godt læringsmiljø gjennom bedre klasseledelse. For å skape variert opplæring, et godt læringsmiljø og få elevene motiverte er lærerens evne til å være en god klasseleder en forutsetning. En nødvendig forutsetning for at elevene skal ha et godt læringsutbytte og et godt læringsmiljø, er at klasseledelse blir brukt som en strategi (s. 11). Det er en godt dokumentert sammenheng mellom elevenes faglige prestasjoner og deres læringsmiljø. Positive relasjoner mellom lærer og elev, skolekulturen og det pedagogiske arbeidet er viktige faktorer for å skape et godt læringsmiljø (Meld St. 22 (2010-2011), s. 67). Det finnes mye forskning og teori som omhandler og beskriver klasseledelse, men vi fant lite forskning som hadde søkelys på oppstart av økter. Dette viser at problemstillingen vår er aktuell og derfor verdt å studere.

Som lærerstudenter er vi særlig interessert i å forstå hvordan erfarne lærere håndterer klasseledelse og oppstart av økter. I startfasen av prosjektet hadde vi ganske uklare og generelle ideer om temaet vi ønsket å forske på. Utfordringen ble å avgrense og konkretisere temaet, slik at det ble forskbart. Vår bakgrunn som lærerstudenter har gitt oss kunnskap om klasseledelse, og dette er et tema vi ønsker å studere nærmere. Klasseledelse er en essensiell del av lærerrollen og kan ha stor betydning for elevenes læring og trivsel i klasserommet. Det er mulig å anta at læreres klasseledelse i oppstart av økter kan bidra til å påvirke elevene og læringsmiljøet. Denne masteroppgaven tar for seg hvordan en erfaren lærer leder de første 15 minuttene av oppstart av økter i en tredje klasse.

For å avgrense studien velger vi å fokusere på en spesifikk lærer. Denne læreren blir betegnet som en dyktig og erfaren lærer og klasseleder av kollegaer og ledelse ved skolen, og kan vise til gode resultater både faglig og i etablering av gode læringsmiljø. Hun har jobbet med

klasser fra første til fjerde trinn gjennom store deler av arbeidslivet. Læreren er en kvinnelig kontaktlærer for en klasse på tredje trinn. Elevmassen består av jenter og gutter, og de er under 15 elever totalt. Hun har jobbet som lærer siden 2006. Den formelle utdannelsen hennes er førskolelærer, men hun har tatt noe etterutdanning gjennom perioden hun har jobbet som lærer. Skolen hun jobber på er en fådelt skole med under 100 elever. Den ligger landlig til i en liten bygd noen få mil fra nærmeste by. For å avgrense oppgaven vil vi ikke gå inn på ulike typer utfordringer det kan være i elevmassen, men heller se på strategier og valg hun gjør under oppstart av økter.

1.2 Studiens formål

Vårt mål er undersøke hva denne læreren gjør for å etablere struktur og trygge rammer for elevene, og studere hvordan hun uttrykker seg gjennom kroppsspråk og retorikk. Videre å bryte det ned til noe som er oppnåelig, forståelig og konkret, og knytte det til teori. En hensikt med denne studien er at den kan føre til refleksjon om klasseledelse i oppstart av økter. Nyeng (2012) skriver at samfunnsforskning kan ikke alene forme samfunnet, men forskningen vil være med på å forme samfunnet, både ubevisst og noen ganger målrettet. Mennesker kan bruke vitenskapelig kunnskap i selvfortolkning for å endre syn på seg selv, ta andre valg og eventuelt organisere sine aktiviteter på andre eller nye måter (s. 165). Videre presenteres problemstillingen.

1.3 Problemstilling

Problemstillingen representerer et sentralt spørsmål som studien søker å besvare, og formålet er å finne teorier og tilnærminger som kan gi svar på dette spørsmålet (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2021, s. 34). Anker (2020) skriver at man går inn i et tema man ønsker å skrive om, og gjennomfører en bred utforskning av temaet for å gjøre seg noen antakelser om hva man ønsker å finne ut. Et godt forarbeid der man leter, tenker og noterer ned ideer underveis vil kunne bidra til å utvikle en analytisk intuisjon, og hjelpe med avgrensing og ferdigstillelse av problemstillingen (s.18-19). Vi undersøker hvordan en spesifikk lærer leder en tredje klasse gjennom oppstart av økter. Vi ser i tillegg på hvilken effekt hennes måter å lede oppstart av økter på kan ha for klassen. Vi ser dette som en del av drøftingen og velger derfor ikke å utforme flere forskningsspørsmål, men velger å presentere problemstillingen som et overordnet forskningsspørsmål. Metodene som skal brukes er observasjon av de første

15 minuttene av økter og et påfølgende intervju av læreren for å få et innblikk i hennes tanker og refleksjoner rundt temaet. Vi har utformet følgende problemstilling:

Hvordan leder en erfaren lærer en tredjeklasse gjennom oppstart av økter?

Vi vil i denne oppgaven definere en erfaren lærer som en lærer som har lang erfaring fra læreryrket. Læreren har relevant lærerkompetanse, både fra utdanning og egen erfaring gjennom mange år. Begrepet økt har i denne oppgaven lik betydning som en skoletime. Skoletimene på denne skolen består av enkelttimer på 45 minutter og dobbeltimer på 90 minutter. For å avgrense studien velger vi å være i klasserommet de 15 første minuttene av øktene. Grunnen til at vi velger å kun observere dette tidsrommet er for å kunne fokusere på oppstarten, uten å bli påvirket av hva som skjer senere i øktene. Vi studerer dette tidsrommet av øktene uten å ta hensyn til om det er enkel eller dobbeltimer. For å tydeliggjøre hva vi undersøker har vi delt observasjonene inn i to forskningssituasjoner som vi har kalt:

- (i) Klasseledelse ved oppstart av økt.
- (ii) Klasseledelse ved oppstart av undervisning.

Vi velger å dele øktene i to, fordi det mulig å anta at det kan være ulikheter i hennes klasseledelse for det faglige og sosiale arbeidet. Klasseledelse ved oppstart av økt vil handle om det sosiale og det som ikke omhandler faglig undervisning. Klasseledelse ved oppstart av undervisning omhandler oppstart av det faglige arbeidet.

Å dele inn de første 15 minuttene i to forskningssituasjoner gjør det mer oversiktlig for oss når vi skal observere og lage intervjuguide. Lærerens klasseledelse blir mer tydelig for oss når vi bruker inndelingen og det blir lettere å kategorisere funnene våre. Vi deler funnene inn i to hovedkategorier kalt:

- Samle klassen og skape en følelse av fellesskap
- Få elevene rolige og fokuserte

Vi velger å bruke de samme underkategoriene i begge hovedkategoriene: utforming av gang og klasserom, fysisk plassering av læreren, blikkontakt og kroppsspråk, og stemmebruk og retorikk.

1.4 Oppgavens struktur

Innholdet i denne oppgaven består av hovedkapitlene innledning, teori, metode, resultater, drøfting og avslutning. Hvert kapittel er innledet med en introduksjon om hva det inneholder.

Teorikapittelet presenterer relevant teori og empiri. Først en presentasjon av noen politiske dokumenter og føringer med hovedvekt på klasseledelse og læringsmiljø. Deretter presenteres et utvalg av tidligere studier som blant annet omhandler tydelig og omsorgsfull klasseledelse, kontroll, og proaktive og reaktive atferds strategier. Innenfor annen relevant litteratur presenteres behavioristisk- og sosialkognitiv læringsteori og hva de kan bety for klasseledelse. Videre presenteres deler av lærerprofesjonen, lærerens rolle, klasseledelse, profesjonsetikk, etikk, og etiske og profesjonsetiske dilemmaer, som kan knyttes til oppstart av økter.

I metodekapittelet redegjøres det for valg av metoder og begrunnelser for valgene som er tatt. Her forklares kjennetegn ved kvalitativ metode og fremgangsmåten for innsamling av datamateriale ved bruk av observasjon og intervju. Videre en redegjørelse for analysering og kvalitetssikring av datamaterialet og til slutt en refleksjon over de etiske sidene ved forskningen.

I resultatkapittelet presenteres empiri hentet fra observasjonene og intervju. Funnene gir et innblikk i hvordan læreren arbeider i oppstart av økter. Det er tatt med noen generelle trekk og spesifikke situasjoner. Resultatene fra observasjonene og intervju vil bli presentert i underkategorier i oppgavens to hovedkategorier. Sitater fra intervjuet bekrefter, utdyper eller tydeliggjør resultatene fra observasjonene.

I drøftingskapitlet vil funn fra resultatkapittel tolkes mot teori og empiri, som er presentert i teorikapitlet. Observasjons- og intervjuresultatene underbygger hverandre i stor grad, de vil derfor bli drøftet samlet under de ulike kategoriene. I tillegg vil egne tolkninger og betraktninger presenteres.

I avslutningskapittelet kommer en kort avslutning der blant annet oppgavens funn og svar på problemstillingen blir oppsummert.

2 Teori

Begrepet teori kan forklares med at det er en måte å se ting på. Dette kan kalles perspektiv. Teorien som velges til studien har noe å si for hvilket materiale som skal brukes, og hvilke spørsmål som skal stilles til materialet. Teorien skal være til hjelp for å forstå mer av det som undersøkes (Anker, 2020, s. 44).

I dette kapittelet presenteres politiske dokumenter og føringer, studier og tidligere forskning og relevant litteratur. Dette er bakgrunn for senere drøfting mot funn fra observasjoner og intervju.

2.1 Politiske dokumenter og føringer

Utdanningsdirektoratet (2014) definerer et godt læringsmiljø som de samlede kulturelle, relasjonelle og fysiske forhold på skolen som har betydning for elevenes læring, helse og trivsel. De nevner følgende faktorer for et godt læringsmiljø:

- En positiv og støttende relasjon til hver enkelt elev.
- Etablering av en god læringskultur og et læringsfellesskap.
- Etablering av struktur, regler og rutiner.
- Tydelige forventninger og motivering av elevene.

Et godt læringsmiljø og lærerens kompetanse er viktig for elevenes utvikling (Udir, 2014, s. 4-5).

Det er tydelig at offentlige dokumenter har fokus på klasseledelse, og at klasseledelse er av stor betydning for å utvikle et godt læringsmiljø.

Klasseledelse handler om lærerens arbeid som bidrar til elevens faglige, sosiale og emosjonelle læring og utvikling (Udir, 2020, s. 1). Utdanningsdirektoratet (2020) skriver at klasseledelse kan sees i lys av tre perspektiver som utfyller og supplerer hverandre; struktur-, kultur- og læringsperspektivet, der målet er å gi elevene en opplevelse av tilhørighet i et fellesskap. De handler om å gi trygghet og oversikt for elevene gjennom rammer og struktur, skape trygge relasjoner gjennom bygging av fellesnormer og kultur og samarbeid med elevene for å sikre mestring og progresjon i elevenes faglige og sosiale læring. (Udir, 2020, s. 1-2).

I artikkelen til Utdanningsdirektoratet (2020) om *Klasseledelse* står det at skolekulturen påvirker hvordan lærere utvikler sin klasseledelse. Det er fordi klasseledelse er tett knyttet til de verdiene og normene som preger kulturen blant de ansatte på skolen, og hvordan lærerne sammen har fortolket viktige prinsipper for læring, utvikling og dannelse (Udir, 2020, s. 3). Proaktiv klasseledelse handler om at klasseledere er bevisst i forhold til hvilke rutiner de har for å etablere god struktur og trygge rammer for elevene. Lærerne formidler forventninger på en vennlig måte og er bevisst på egen uttrykksform og kroppsspråk i møte med elevene. En proaktiv klasseledelse kan være å hilse på eleven i døren, gi tydelige beskjeder, ha tydelig oppstart av timer, ha god plassering av elevene, være vennlig og ha en plan (Udir, 2020, s. 8).

2.2 Studier og tidligere forskning

2.2.1 Læreres autoritet og kontroll i klasserommet

Tidligere studier viser at noen lærere mangler kontroll i klasserommet. "Leading or losing? Lost in the classroom" er en undersøkelse som gjennomføres av Vaaland og Ertesvåg (2013). Studien anslår at mer enn 3000 lærere i norsk grunnskole mangler kontroll i klasserommet. I studien svarer lærere på hvordan de opplever sin egen autoritet og kontroll som klasseledere. Det kommer frem at omtrent 70% føler at de har god autoritet og kontroll. Studien er spesielt rettet mot lærere som opplever at de har lite eller ingen kontroll eller autoritet. Resultatene viser at omtrent 6,7% av lærerne opplever at de har lite eller ingen kontroll i klasserommet, og omtrent 5% opplever at de har veldig lite autoritet.

Vaaland (2017) skriver at klasseledelse og autorativ lærerstil kan læres og utvikles gjennom kunnskap, bevisstgjøring og trening. Videre skriver hun at studier viser at det er grunnlag for å generalisere en autorativ voksenrolle i skolen. Grunnlaget er at lærere kan ha en lignende innflytelse som foreldre. De er voksne modeller for elevene slik at de kan bli kompetente medlemmer av samfunnet. Forskning viser at indikatorene på lærerpraksis har en sammenheng mellom elevenes skoletilpasning. Den autorative lærerstilen viser seg å gi best utbytte for elevenes faglige læring, motivasjon og atferd. Lærere i likhet med foreldre, bidrar til å forme elevenes utvikling.

2.2.2 Forbedre skolemiljøet og styrke lærerens rolle som klasseleder

Eriksen og Lyng (2018) utfører en undersøkelse som bygger på en tidligere studie gjennomført av AFI og NOVA på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet i perioden 2013-2015.

Undersøkelsen handler om skoler som systematisk og langsiktig jobber med å forbedre skolemiljøet og styrke lærerens rolle som klasseleder. De intervjuer ledere og lærere ved 20 skoler på Østlandet og observerer og intervjuer elever i klassene ved fire av disse skolene. De finner at alle skolene fokuserer på å forbedre atferds regulerings metoder gjennom utviklingsarbeid som er rettet mot lærernes klasseledelse (s. 15 og 23).

Skolene bruker ulike inspirasjonskilder i utviklingsarbeidet, men har likevel en tilnærmet felles mal for klasseledelse. Malen for «tydelig klasseledelse» handler om tydelig kontroll og omsorg. Hovedpunktene i malen er tydelig regi, struktur på innhold og form i undervisningen, struktur på den sosiale samhandlingssituasjonen, positiv forsterkning, anerkjennelse og støtte, og korrigerende og sanksjonerende av regelbrudd (Eriksen & Lyng, 2018, s. 27-28).

Eriksen og Lyng (2018) identifiserer tre ulike former for intensiv atferds regulering: praktisk atferdstrening, intensiv, hyppig og tett korrigerende og sanksjonerende, og begrensnings av elevstyrte arbeidsformer (s. 39). I alle klassene de har sett er det psykososiale utfordringer, selv om intensiv atferds regulering blir utført. De skriver at et dilemma med intensive former for atferds regulering, er at de kan begrense former for samhandling som kan være positivt for det psykososiale miljøet (Eriksen & Lyng, 2018, s. 33-34).

2.2.3 En undersøkelse av lærerstudenters klasseledelse

Heikonen, Toom, Pyhältö, Pietarinen og Soini (2017) utfører en undersøkelse av hovedstrategiene som finske grunnskolelærerstudenter benytter i klasseledelse under praksis i studiene. Fokuset er å utforske de kognitive, atferdsmessige og emosjonelle strategiene som lærerstudentene rapporterer at de benytter for hendelser i klasserommet (s. 538).

Undersøkelsen viser at lærerstudentene i stor grad benytter reaktive atferds strategier i klasserommet, men de benytter også proaktive atferds strategier som ikke er planlagt for en spesifikk situasjon, men som har blitt brukt tidligere eller er kjent for både dem og elevene. Strategiene bidrar til å holde timen på rett spor, for eksempel ved å roe ned urolige elever. Proaktive atferds strategier er hovedsakelig bekreftende og brukes for å unngå komplikasjoner og sikre flyten i læringsaktivitetene, samt å oppmuntre elevenes aktive deltakelse i en trygg atmosfære. Lærerstudentene benytter informasjonen de får fra elevene i løpet av timen og evaluerer den umiddelbart, for å kunne justere planen for timen fleksibelt når det er hensiktsmessig (Heikonen et al., 2017, s. 542).

Reaktive atferds strategier blir benyttet når en hendelse allerede har skjedd eller truer lærerstudentenes følelse av kontroll. De strever med å legge merke til problemene eller misforstår situasjonen, og reagerer spontant og raskt. Lav følelse av kontroll resulterer i bruk av enkelte autoritative strategier, som å heve stemmen. Reaktive atferds strategier er ofte unngåelseshandlinger og har sjelden som mål å løse situasjonen eller problemene. De er et uttrykk for stress, usikkerhet, nervøsitet, mangel på tilfredsstillende evner eller tidspress. Lærerstudentene utfører strategiene som en nødvendighet for å overleve eller trekke seg tilbake fra situasjonen og fortsette undervisningen (Heikonen et al., 2017, s. 541).

Å fokusere på hovedstrategien som lærerstudentene bruker under hendelser, og som vektlegges under intervjuet, avdekker den kvalitative variasjonen i strategier som blir brukt i utfordrende situasjoner. Imidlertid er klasseromsstrategier ofte sammenvevd og brukt i flere situasjonskombinasjoner. I denne studien er intervjudesignet nøye strukturert, og utvalget er relativt stort og representerer studentpopulasjonen i lærerutdanningsprogrammet godt. Likevel, på grunn av forskjeller i lærerutdanningsprogrammer og undervisning mellom ulike land, bør bredere generaliseringer betraktes med forsiktighet (Heikonen et al., 2017, s. 543).

Resultatene i undersøkelsen viser at lærerstudenter legger mer vekt på akademiske situasjoner i klasserommet enn sosiale situasjoner (Heikonen et al., 2017, s. 543). Akademiske hendelser i klasserommet inkluderer å gi instruksjoner og veilede elevenes læreplanaktiviteter, mens sosiale hendelser omfatter uenigheter eller konflikter med elever, elevers bekymringer og overganger mellom aktiviteter (Heikonen et al., 2017, s. 540). En større vektlegging på akademiske situasjoner kan skyldes en manglende anerkjennelse av de sosiale hendelsenes betydning for elevene. En mulig årsak kan være en tung fokusering på lærerstudentenes egen prestasjon i timen. Lærerstudentene rapporterer om et lite antall sosiale hendelser, noe som antyder at det er behov for pedagogiske strukturer og omfattende veiledning for å lære av og i de sosiale situasjonene i klasserommet (Heikonen et al., 2017, s. 543).

Resultatene viser også at lærerstudentene benytter reaktive atferds strategier mest i utfordrende klasseromssituasjoner. Når uventede og utfordrende hendelser oppstår i klasserommet, viser det seg at de foretrekker strategier som de mener er effektive for å få undervisningen til å gå tilbake på "riktig spor". Resultatene antyder at de trenger å bli veiledet, for å bli klar over strategiene de benytter i klasserommet. De må lære

emosjonsreguleringsstrategier, som gir dem mulighet til å konsentrere og rettlede sine kognitive ressurser til det vesentlige i undervisning og læring i klasserommet. Det at de benytter reaktive atferds strategier i utfordrende klasseromssituasjoner, kan ha sammenheng med at de mangler proaktive kognitive strategier (Heikonen et al., 2017, s. 543-544).

Heikonen et al. (2017) skriver at resultatene i undersøkelsen støtter tidligere funn som har understreket behovet for å styrke læring av proaktive strategier i lærerutdanningen. På den måten kan lærerstudentene aktivt og bevisst konstruere og transformere sitt klasseromsarbeid etter overgangen til arbeidslivet (s. 545).

2.3 Relevant litteratur

2.3.1 Behaviorisme

I følge Imsen (2020) handler den sanne vitenskapen i positivistisk tradisjon om at verden består av objekter, ting eller fenomener som kan observeres slik de faktisk er i virkeligheten. Dette kan bevises og forklares uavhengig av hvordan observatøren oppfatter dem, og vitenskap er basert på fakta uten subjektiv innflytelse. Når dette overføres til psykologien, betraktes mennesket som et objekt, en biologisk mekanisme uten selvstendig vilje. Tanker og følelser kan forklares som fysiske bevegelser eller kjemiske reaksjoner. I dag er det neppe noen psykologiske teorier som er bygget på positivisme i sin rendyrkede form, men behaviorismen har positivisme som grunnsyn (s. 35-36).

Behaviorismen ble grunnlagt i USA på begynnelsen av nittenhundretallet, med tanken om at vitenskap bare kan holde seg til det som er observerbart, og det som kan telles eller måles. Overført til studier av mennesker innebærer det at observasjoner av det som påvirker individet, kan føre til atferd som følge av påvirkningen. Behavior betyr atferd, påvirkning kalles stimulus, og reaksjonen kalles respons. Behavioristisk tenkning mener at tanker, sanseinntrykk og det som foregår inne i individet, ikke kan observeres, og tenkning kan dermed ikke være et vitenskapelig begrep. Mennesket blir gjort om til en maskin som reagerer på ytre stimuli. Behavioristisk forskning har som mål å se på likheten mellom stimulus og respons og finne lovene som omhandler dette. Ved å kjenne til lovene kan belønning og straff være virkemidler for å forme menneskers atferd (Imsen, 2020, s. 36). Atferds regulering kan gjennomføres ved bevisst bruk av stimulus og respons gjennom systematiske tiltak (Imsen,

2020, s. 85). Kluge (2021) skriver at elevenes atferd kan manipuleres gjennom atferds forming ved bruk av forsterkning (s. 32).

Selv om behaviorismen som læringsteori betraktes som gammeldags og utdatert, fungerer den fortsatt i oppdragelsessituasjoner, selv om dens gyldighetsområde er begrenset innenfor læring. Bruk av forsterkning kan gi elevene motivasjon til å oppnå ønsket atferd og motta belønning. Elevene kan lære av hverandre ved å observere at de som utfører det som er forventet av dem, blir belønnet, mens negativ atferd gir negativ eller ingen respons. Belønning kan for eksempel være ros (Kluge, 2021, s. 32 og 34). For å bruke belønning og straff på en effektiv måte, er det en forutsetning at man har en genuin kjennskap til elevenes behov og utfordringer (Eriksen & Lyng, 2018, s. 47).

Klassisk betinging handler om hvordan en automatisk respons, for eksempel frykt, kan endres og kontrolleres når det oppstår en ny stimulus samtidig med den første stimulusen. Det som skjer før responsen, er avgjørende, og det forutsettes at det allerede er en automatisk stimulus-respons-respons på plass (Imsen, 2020, s. 85).

Skinner (1953, referert i Imsen, 2020, s. 86) sier at operant betinging handler om hvordan responsen på en stimulus kan endres og kontrolleres gjennom forsterkning. Forsterkning blir brukt i stedet for begrepet belønning, og enhver stimulus som blir etterfulgt av en respons kan være en forsterker hvis det øker sannsynligheten for at responsen vil gjenta seg i fremtidige situasjoner. Ifølge Imsen (2020) oppdager Skinner at belønning fører til gjentatt atferd, mens fjerning av belønning endrer atferd. Forsterkning blir delt i to kategorier: positiv og negativ. Positiv forsterkning involverer å legge til noe i situasjonen som fungerer som belønning, mens negativ forsterkning innebærer fjerning av noe ubehagelig fra situasjonen, og dermed fungerer det som belønning (s. 86).

Behaviorismen vektlegger betydningen av undersøkelser av læring, og kan bidra til en optimistisk tilnærming til oppdragelse, ettersom riktig påvirkning og stimulering kan føre til ønsket læring. To av de sentrale teoretikerne innenfor denne tradisjonen er Fredric Skinner (1904-1990) og Edward Lee Thorndike (1874-1949). Thorndike er kjent for sin forskning på betydningen av belønning, straff og øving, mens Skinner studerer egenskapene ved selve responsen. Begge er erklærte som behaviorister ettersom de kun fokuserer på det som er

synlig og observerbart. Deres forskning er rettet mot forbindelsen mellom stimulus og respons, og hvordan læring er synlig gjennom endret atferd (Imsen, 2020, s. 85).

Ifølge Imsen (2020) er Skinner av den oppfatning at elever liker å motta ros som belønning for godt utført arbeid, og at dette dermed utgjør en viktig del av pedagogisk praksis i klasserommet. Skinner er imidlertid imot bruk av straff da det kun fører til midlertidig undertrykkelse av uønsket atferd. I klasserommet kan dette føre til at en elev utvikler frykt for læreren, mens den uønskede atferden vedvarer. Dermed vil straff ha en begrenset effekt sammenlignet med ulike former for belønning (Imsen, 2020, s. 87).

Ifølge Imsen (2020) er fokuset til Thorndike rettet mot hendelser som skjer etter at responsen er gitt. Han mener at sanseintrykk og reaksjonsimpulser som oppstår samtidig, vil føre til lært atferd. Thorndike kommer frem til at belønning er mer effektivt enn straff, da straff ofte kan føre til uønskede virkninger (85-86).

Klasseledelse innenfor behaviorisme henviser til lærernes strategier og ferdigheter for å organisere undervisningen på en måte som optimaliserer læring, og fremmer sosial og faglig utvikling. Dette inkluderer å opprettholde ro og orden i klasserommet, samtidig som det fokuseres på sosio-emosjonell læring. Målet er å bygge en god relasjon mellom lærer og elev, samt elevene seg imellom, og skape et trygt og inkluderende læringsmiljø (Imsen, 2020, s. 88-89).

Imsen (2020) påpeker at det er nødvendig å kontrollere uønsket atferd blant elevene. Dersom en lærer overser slike handlinger kan det føre til at flere elever etterligner den uønskede atferden, fordi de ser at det ikke får noen konsekvenser. Dette kan føre til tap av respekt fra elevene og gjøre det vanskelig å formidle beskjeder eller læring (s. 95).

Uro og forstyrrelser kan også hindre faglig fremgang og skape negative opplevelser for noen elever. Når elevene tester lærerens grenser, er det viktig å markere disse tydelig, og unngå uønskede bivirkninger som kan forsterke den uønskede atferden. For eksempel kan en urolig elev som blir oppmuntret til å sitte stille på plassen sin, oppleve mestring og få ros, noe som kan føre til at eleven vil gjenta denne oppførselen, for å oppnå belønning. Straff i slike situasjoner kan føre til negativ respons og økt uro blant elevene. (Imsen, 2020, s. 95).

2.3.2 Sosialkognitiv læringsteori

Albert Bandura (1925-2021) er en teoretiker som tilhører generasjonen som etterfølger behaviorismen, og er påvirket av den (Imsen, 2020, s. 113). Han skiller mellom læring og atferd, og mener ifølge Skaalvik og Skaalvik (2018) at læring ikke alltid viser seg som endring i atferd. Læringen skjer på to måter, enten gjennom egen erfaring eller gjennom observasjon. Tanken er at det er et gjensidig forhold mellom personens miljø, tanker, forestillinger og emosjoner, og personens atferd eller handlinger. Dette kaller Bandura for triadisk gjensidighet. Det sentrale premisset for denne teorien er at mennesket ikke automatisk styres eller kontrolleres av ytre stimuli eller miljø. Indre drivkrefter kan ikke alene kontrollere eller styre mennesket. Mennesket blir sett på som en som både påvirker eget miljø og blir påvirket av eget miljø (s. 50).

Bandura er ikke enig med de klassiske behavioristene om den avgrensede vekten på synlig atferd som de stod for. Ifølge Skaalvik og Skaalvik (2018) blir hans teori om sosialkognitiv læring en motsetning til behaviorisme der læring blir sett på som mekanisk. I tillegg involverer han kognitive prosesser, og skiller mellom kunnskap og observerbar atferd. Atferd er ikke et mål på det som er lært (s. 45-46).

Ifølge Imsen (2020) mener Bandura at man kan lære av å imitere andres atferd ved å ta i bruk kognitive, følelsesmessige og atferdsmessige komponenter. Læring skjer i et sosialt samspill, og det omfatter mentale forestillinger, følelser og forventninger hos mennesket. Han vektlegger at de kognitive prosessene har stor rolle i læring (s. 113-114). Teorien viser til at man ikke kan definere hvor god læring elevene oppnår kun ved å se på atferd, man må i tillegg vektlegge kognitiv læring. Det handler om hvilke kognitive prosesser individet har når det tilpasser seg og interagerer i og med sosiale omgivelser (Svartdal, 2020). Bandura (1986, referert i Imsen, 2020, s. 114) sier at det folk tenker, tror eller føler påvirker deres handlinger. Ytre påvirkning av deres handlinger vil bidra til å bestemme hvordan de skal føle og tenke. Det vil si at individet, handlingene og omgivelsene er innvevd i hverandre og henger sammen.

Bandura (1977a og 1986, referert i Imsen 2020, s.115) viser til at det må en forsterkning til for at læring skal finne sted. Læring kan også skje gjennom observasjon og imitasjon, og er ikke bare et produkt av stimulus-respons læring. Enkelt kan det sies at man ikke bare lærer av egne handlinger, men det kan også oppstå læring av å observere andres handlinger. For at det

skal oppstå en endring i atferd må motivasjon og forsterkning ligge til grunn. Hvis en elev ser at det er mulighet for en belønning vil motivasjonen til å utføre en endring være sterkere.

Selvregulert læring kan sies å handle om elevenes ansvar for egen læring. Det omhandler metakognitive ferdigheter som gir innsikt i egen læringsprosess, ferdigheter innenfor samarbeid, kreativitet, innhenting av kunnskap og framstilling av læringsresultat. Elevene skal ha personlig trygghet og selvtillit, være målbevisste og ha motivasjon til å utføre arbeidsoppgaven. For å kunne utvikle en ansvarsbevisst elevrolle, krever dette innsikt, kunnskap og nennsom ledelse fra lærerens side. Å utvikle elevenes selvregulering, er et stort ansvar for læreren, og krever mye jobb. Noen lærere kan se ansvar for egen læring som en slags ansvarsfraskrivelse innenfor undervisning, da de legger den faglige styringen til elevene. Dette er en klar misforståelse av begrepet, fordi læreren har det største ansvaret for elevenes selvregulering (Imsen, 2020, s. 438).

Selvregulert læring er noe Bandura ifølge Imsen (2020) mener at mennesker er i stand til, og han deler prosessen i tre deler. Første del av selvregulering kalles selvobservasjon, og viser til at individet ser seg selv utenfra i sine handlinger. Den andre delen kalles vurderingsprosessen og innebærer at individet er selvkritisk til egen utførelse av en handling. For å utføre dette, må individet ha grunnleggende standarder om hva som er bra eller ikke så bra. Den tredje delen er reaksjon som spiller på egen vurdering, hvilke følelser oppstår, og hvilke valg av handling må utføres for å oppnå målet. Den viktigste tanken bak selvregulert læring er at hvert individ har et stort læringspotensial, noe som er viktig for lærere å huske på i undervisningen (s. 119-120).

Mennesker har et sanseregister som fanger opp inntrykk fra hørsel, syn, berøring, smak og lukt. Dette kan kalles en kort hukommelse, fordi man fanger opp noe som passerer i farten, uten at det nødvendigvis gir mening til inntrykket. Identifiseringen i sanseregisteret går raskt og det skjer en identifisering av sansepåvirkningen. For at individet ikke skal bli overveldet av sanseintrykk må det skje en filtrering (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 57). Langtidsminnet har funksjon som et slags leksikon, som sanseregisteret må bruke for å identifisere stimuleringen. Ny kunnskap skapes på grunnlag av tidligere erfaringer og kunnskap (Imsen, 2020, s. 125).

Persepsjon handler om å organisere informasjon på en slik måte at det reduserer informasjonsmengden til færre og større enheter, noe som bidrar til at det blir lettere for personen å oppfatte mer. Persepsjon er en strategi for å effektivisere og økonomisere den mentale aktiviteten, og er en kort gjenkjenning av stimuleringen som er påvirket av tidligere kunnskap. Den bearbejdede stimuleringen går videre til den sentrale arbeidsenheten som kan kalles arbeidsminnet. Det er ikke et permanent kunnskapslager, men her finnes kunnskap om hvordan informasjonen skal behandles. Personen er ikke bevisst denne bearbejdingen, men personen er bevisst den informasjonen som behandles til enhver tid (Imsen, 2020, s. 125-126).

Sammenhengen mellom miljø, person og atferd kan bidra til at individet blir agent i eget liv. Det innebærer ifølge Bandura i Skaalvik og Skaalvik (2018) at en er i stand til å handle intensjonalt, som betyr at en har et mål med det en gjør. Det er en hensikt bak handlingene. For at personen skal kunne være agent i eget liv må selvreguleringen være på plass, slik at den er kapabel til å sette seg egne mål, vurdere veien til målet og ha oversikt over hvilken kompetanse en må ha for å nå målet. I tillegg må en kunne vurdere hvilken kunnskap og ferdigheter en må ha for å nå målet, planlegge strategier og gjennomføring av arbeidet, overvåke og kontrollere prosessen og til slutt vurdere resultatet. Forventning om mestring og for å nå målet er den viktigste forventningen om å være agent i eget liv (s. 54 og 56).

2.3.3 Lærerprofesjonen

På midten av 1900-tallet har ofte læreren mer utdanning enn folk flest, og det blir utvist stor respekt fra folket til læreren. Det blir aldri stilt spørsmål om lærerens autonomi eller undervisningens kvalitet. Etter tusenårsskiftet endrer lærerrollen seg, og den gamle tilliten til lærerne slår sprekker. Det blir innført en rekke systemer for at skoleeiere skal ha bedre kontroll over hva som foregår i skolen. Lærerne blir utsatt for kontroller og krav om rapportering og dokumentasjon av elevenes resultater. Lærerens autonomi går dermed over til mer ekstern kontroll (Imsen, 2020, s. 77-79).

Profesjonell autonomi, handler ifølge Schjetne og Skrefsrud (2018) om at lærere skal ha mulighet til å ta egne avgjørelser og valg, som de anser at er til elevenes og skolens beste. Det handler om å følge retningslinjer og lover, men i tillegg skal læreren ta avgjørelser og valg som er til det beste for egen praksis (s. 257). Skaalvik og Skaalvik (2018) skriver at det vil være en fordel for lærere å ha innsikt i ulike metoder og arbeidsformer, slik at det kan være lettere å tilpasse undervisningen for å oppnå faglige mål (s. 291-292).

Det finnes likevel grenser for lærernes autonomi. De er styrt av læreplanen og skolens verdier. Opplæringens verdigrunnlag for overordnet del av læreplanen, er utgangspunkt for skolens verdier og retningslinjer. Alle skoler har regler og retningslinjer for alt som skal skje innenfor skolens område. Skolen skal lære elevene hva demokrati betyr i praksis, og gi dem mulighet til å medvirke i ulike situasjoner (Saabye, 2019, s. 6 og 12). I tillegg må det samarbeides med kollegaer, slik at det kan oppstå likheter på noen områder, som for eksempel hvilke regler som skal være gjeldende i skolegården. Lærere må opptre profesjonelt og følge regler og ansvarsplikter, de må tolke og omsette verdier og normer til praktisk handling i skolehverdagen (Ohnstad, 2021, s. 23).

Tidlig skolehistorie viser til at læreren har stor makt. Imsen (2020) skriver at sterke lærerpersonligheter får gjennomført endringer innenfor skolesystemet og reformer. I dag kjøper og utvikler det offentlige lærerkompetansen, noe som svekker lærergruppens posisjon ovenfor arbeidsgiver. Det er blitt økt press på lærerne for å frembringe mer resultater, og ekstern kontroll av lærernes arbeid. Lærerne innser nødvendigheten av å synliggjøre sin yrkesetikk for å bevare tilliten utad. Refleksjon fremheves som et kjennetegn på profesjonell yrkesutøvelse, fordi lærerne ofte står overfor dilemmaer i skolehverdagen, som de må reflektere over. Spørsmålet er om politikerne eller lærerne skal bestemme over yrkesutviklingen? Dette spørsmålet berører prinsippet om autonomi (s. 86-87).

Forventningene til lærerens kompetanse, er ifølge Imsen (2020) blitt mer akademisk orientert. Synlig læringsutbytte hos elevene vektlegges mer, og lærernes oppdrag avgrenses primært til undervisning. Læreres gamle autonomi er blitt mindre på grunn av ekstern kontroll. Dagens undervisning skal tilrettelegges etter hvilken praksis som er definert som best ut fra forskning. Lærernes erfaring, refleksjon og grunnleggende verdisyn vektlegges mindre. Lærerne viser motstand mot disse endringene, fordi de opplever vanskelige dilemmaer og rollekonflikter. Forventningene de stilles overfor oppleves som uoverkommelige, og de mener at hensynet til elever som selvstendige individ, blir borte i politikernes jag etter «kvalitet» i skolen (s. 77-79).

2.3.4 Lærerens rolle

Lærernes rolle endrer seg rundt overgangen til det 20. århundret, til at lærere skal være opplyste og menneskelige omsorgspersoner som ønsker å hjelpe elevene frem i verden, uavhengig av hvilke sosiale kår og utfordringer de har (Imsen, 2020, s. 75). Lærerne har en betydningsfull rolle i elevenes moralske utvikling, da elevene nøye observerer og fortolker

lærernes atferd og holdninger. Gjennom bruk av ansiktsuttrykk, tonefall og kroppsspråk kan lærerne uttrykke interesse for elevene, og deres reaksjoner speiler seg ofte i lærernes oppførsel. For å styrke elevenes selvfølelse er det viktig at lærerne gir oppmuntring og positiv bekreftelse (Ohnstad, 2021, s. 103).

Lærere må samarbeide med både elever, foreldre og kollegaer, og har ikke mulighet til å operere isolert på egen hand. De skal legge løpet for elevenes faglige utvikling, og må tilrettelegge for oppgaver som skal utføres på skolen og hjemme. Lærere må selv ta initiativ, lede, oppmuntre og vurdere elevene. De må planlegge undervisningen og arbeidsformene som skal brukes i de ulike arbeidsoppgavene. Dette gjøres i tråd med læreplan, lærebøker, teknisk utstyr og elevenes forutsetninger og interesser. Lærerne må være våkne og ha oversikt over alt som foregår i klasserommet, både faglig og sosialt. Elevene har hverandre og lærer i en sosial kontekst, mens lærere ofte er alene i sitt arbeid i klasserommet. Lærerne har autoriteten i klasserommet, og denne makten må forvaltes på en god måte (Imsen, 2020, s. 26).

2.3.5 Skolens rolle har endret seg

Frost (2010, referert i Moen, 2022, s. 104-105) sier at skolens rolle i barns liv endrer seg betydelig de siste 150 årene, fra å ha en begrenset betydning til å bli en institusjon der barn tilbringer det meste av dagen året rundt i opptil ti år eller mer. Til tross for at skolen tar over stadig mer av barnas tid, skulle man tro at innholdet i skolen også endrer seg for å tilrettelegge for aktiviteter som var vanlige før skolen tok over. Dette inkluderer å tilbringe mye tid utendørs, å leke og være i bevegelse, og gradvis delta i oppgaver sammen med voksne etter hvert som de blir eldre, inkludert å hjelpe til med å ta vare på yngre barn. Moen (2022) hevder at skolen i liten grad utvikler seg på den måten, og i stedet gir den barn stadig mer av det samme: undervisning som krever at de sitter i en stol innendørs og jobber for å tilegne seg akademisk kompetanse. Han påpeker at barn ikke bare trenger tid til å lære skolefag, men de trenger også å beskyttes mot stress forbundet med skolearbeidet. Videre trenger de voksne som har tid til å gi omsorg for å sikre at de grunnleggende behovene til barna blir møtt (s. 105-106).

Moen (2022) mistenker at det tilnærmede profesjonsmonopolet i skolen kan være en vesentlig del av årsaken til at skoleverket i liten grad har endret innhold til tross for at skolen nå spiller en annen rolle i barnas liv. Pedagogikkfaget kan føre til at barn blir sett på som elever, og hovedmålet med læring kan overskygge andre viktige mål. Derfor tror han at det å involvere

flere profesjoner i utformingen av barns skolehverdag kan være en nøkkel til å gjøre det bedre for barna. Han mener at det er viktig å utforme barn og unges hverdag basert på kunnskap fra en rekke fag som arbeider med å møte og identifisere barn og unges behov. Dette inkluderer fag som sosialt arbeid, vernepleie, psykologi, medisin, barnevern, ergoterapi, ernæringsvitenskap og helsesykepleie. Han oppfordrer organisasjonene som representerer disse fagtradisjonene til å uttale seg om hvor mye tid som er forsvarlig for barn i ulike aldre å bruke på skolefaglig arbeid, og om bruk av målstyring og/eller tvang for å oppnå skolefaglig læring er hensiktsmessig og forsvarlig (s. 107-109).

Moen (2022) skriver at de som står med makten til å gjøre noe, er lærerne. De bør reflektere over om de har tilstrekkelig tid og ressurser til å utføre sine oppgaver på en forsvarlig måte. Han stiller spørsmål om det er mulig å gi undervisning til 20-30 elever samtidig og samtidig møte deres sosiale, emosjonelle og ernæringsmessige behov, samt beskyttelse. Hvis det ikke er mulig, bør man rapportere dette til skolens ledelse og til statlige myndigheter, uavhengig av om man tror det vil forbedre situasjonen. Årsaken til å rapportere dette er at man ikke bør ta personlig eller juridisk ansvar for å gjøre noe man ikke har ressurser eller tid til å gjøre. Hvis man befinner seg i en slik situasjon, er det ansvarlig og ærlig å rapportere det, ellers gir man de som styrer skolesystemet grunn til å tro at ressursene og tiden er tilstrekkelige, og man kan bli holdt ansvarlig for ikke å ha strukket til (s. 109-110). Moen (2022) påpeker at lærere ikke har en plikt til å skjule skolesystemers maktbruk for elevene, og at det er mulig å samarbeide for å finne måter å håndtere skolehverdagen på som vil være til elevenes beste (s. 113).

2.3.6 Klasseledelse

Klasseledelse er en del av lærernes rolle i klasserommet. Ifølge Imsen (2020) betyr begrepet klasseledelse bety å holde styr på den faglige siden av opplæringen, og i tillegg bistå med utvikling av det sosiale miljøet i klassen. Det innebærer gode relasjoner mellom lærere og elever, og elevene seg imellom. Dette kjennetegner begrepet læringsmiljø, og det omfatter alt som skjer i klasserommet. Det kan være undervisningsformer, innholdet i undervisningen, organisering og strukturering av lærestoffet. I tillegg er det lærernes jobb å administrere elevene og alle aktiviteter som skal foregå. Klasseledelse omfatter en generell didaktisk kompetanse med tanke på faglig organisering, i tillegg skal den sosiale og emosjonelle siden ved læringsmiljøet håndteres (s. 465-466). For å finne ut hvordan denne rollen skal være, må en tenke gjennom hva en ønsker å oppnå i klasserommet.

Skaalvik og Skaalvik (2018) påpeker at lærere som utøver god klasseledelse, sørger for at elevene alltid sitter på en måte som gjør at de kan se og høre den som snakker. Tidligere underviste lærerne utelukkende fra kateteret og tavlen, og elevene ble plassert i rekker med ansiktet vendt mot læreren og tavlen. Med innføring av mer elevaktive arbeidsformer, blir elevene i stedet plassert i grupper. En slik plassering er imidlertid ikke alltid like egnet når lærerne forklarer fagstoff og skriver på tavlen. Flere skoler har derfor innført "lyttekroker" hvor elevene kan sitte sammen og følge felles gjennomgang av lærestoff. Forskjellige plasseringsformer kan imidlertid by på utfordringer både for lærere og elever, enten det gjelder å få elevenes oppmerksomhet under fagforklaring på tavlen eller når lærere må holde styr på elever som sitter og "knuffer" borti hverandre. Videre skriver de at en viktig regel er å gruppere elevene på en måte som passer til den aktuelle aktiviteten (s. 282-283).

I følge Imsen (2020), viser tidligere studier at lærere er den enkeltfaktoren som har mest å si for hva elevene lærer. En god klasseleder bør ha tre viktige kompetanser. Den første, relasjonskompetanse, innebærer at lærerne bør ha en positiv interaksjon med elevene. Interaksjonen skal være preget av toleranse, respekt, empati og interesse for elevene. De skal være støttende og undervisningen skal fremme elevaktivitet og motivasjon. Elevenes autonomi og motivasjon er viktig for å oppnå faglig læringsutbytte. Den andre, regelledeleskompetanse betyr at det skal etableres klare regler for klassens arbeid. Reglene må formuleres eksplisitt ved undervisningens start, for gradvis å bli overført til elevenes medvirkning. Reglene bestemmer arbeidets struktur og gir grunnlag for etablering av gode rutiner slik at undervisningstiden kan bli godt utnyttet. Det innebærer at lærere bør bruke godt etablerte undervisningsmetoder for å oppnå progresjon, fokus, oppfølging og repetisjon. Den tredje, didaktikk-kompetanse, blir omtalt som at lærere må ha høy faglig kompetanse. Dette gir dem trygghet til å bruke varierte undervisningsmetoder (Imsen, 2020, s. 472-473).

For å skape et godt sosialt læringsmiljø må lærere kunne forholde seg til enkelt elever og samtidig være oppmerksom på reaksjoner i resten av elevgruppa. For å unngå konflikter bør lærerne være i forkant og må kunne gjennomskue negative kulturer hos elevene. Det kan for eksempel være at det finnes normer for hvordan man skal kle seg, eller hvem får være med. Lærerne skal sørge for at alle elevene føler seg inkludert og har noen å være sammen med (Imsen, 2020, s. 483).

2.3.7 Profesjonsetikk

Ohnstad (2021) skriver at profesjonsetikk blir sett på som etikk på et avgrenset yrkesområde og handler om verdier og normer. Verdier blir sett på som stabile mål, prioriteringer og idealer som skal komme frem gjennom handlingsmønstre og verbale utsagn. Normer er regler og påbud som viser til korrekt handling på gitte områder. Hensikten med normene er å ta vare på verdiene. Profesjonsetikken plasseres i relasjon til allmenmoral, etiske teorier og de pliktene og ansvarene som følger med yrkesutøvelsen (s. 21-22).

«Skolen skal sørge for at menneskeverdet og de verdiene som støtter opp om det, legges til grunn for opplæringen og hele virksomheten» (Saabye, 2019, s. 8). Å være lærer kan by på mange etiske og moralske utfordringer. For å tilstrebe et læringsmiljø som er tilpasset den enkelte elev bør lærere ha respekt for elevenes behov og valg, samtidig som de har et danningsoppdrag. Et danningsoppdrag kan handle om å lære elevene om det gode og det rette. I den overordnede delen som handler om verdier og prinsipper for grunnopplæringen, står det blant annet at opplæringen skal gi elevene et godt grunnlag for å ta gode valg i livet, forstå seg selv, andre og verden (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 10).

Ifølge Utdanningsforbundet (2018) skal lærere og ledere på skolen følge verdiene og prinsippene som er nedfelt i lærerprofesjonens etiske plattform (s. 6). Plattformen danner et felles fundament for å øke lærerprofesjonens etiske bevissthet og er basert på universelle menneskerettigheter. En av verdiene i plattformen er at lærere har et ansvar for å samhandle tillitsfullt med elever og kolleger. I tillegg skal lærere respektere elevene, være omsorgsfulle og gripe inn mot krenkelser. Lærerprofesjonens etiske plattform skal også sikre at lærernes makt ikke brukes til å krenke verdigheten til elevene og deres foreldre (Utdanningsforbundet, 2018, s. 4-7).

Opplæringsloven (1998, §9a-3) fastslår at skolen skal praktisere nulltoleranse mot krenkende atferd som mobbing, vold, diskriminering og trakassering. Ifølge Ohnstad (2021, s. 104) er lærere forpliktet til å være bevisste på sin innflytelse på elevene og har både en plikt og en rett til å påvirke elevens moral- og karakterutvikling. (s. 104).

2.3.8 Etikk

Begrepet etikk betyr læren om hva som er rett eller galt. Normer er regler for hvordan vi bør opptre eller handle, mens moral handler om de menneskelige handlingene som utøves i

virkeligheten og som kan gjøres til gjenstand for etiske refleksjoner (Imsen, 2020, s. 51). Ifølge Schjetne og Skrefsrud (2018) er etikk et teoretisk begrep som er nært knyttet til de etiske eller moralske praksisene. Etikk fokuserer ofte på prinsipper og regler som kan gi en begrunnelse for valg og handlinger i etiske dilemmaer (s. 223).

Schjetne og Skrefsrud (2018) bruker fire etiske logikker for å forstå etiske prosesser; pliktetikk, konsekvensetikk, dydsetikk og relasjonslogikk. Verdiane handler om å utvikle seg til bedre lærere, skape et miljø som gir elevene mulighet til å utvikle seg i og bli gode mennesker. Pliktetikken innebærer prinsipper og regler for å begrunne hvordan man handler i etiske dilemmaer. Konsekvensetikk fokuserer på handlingsalternativer og rutiner som kan maksimere det som anses som det gode. Dydsetikk handler om menneskers karaktertrekk og utvikling av det gode liv, og er ikke opptatt av det enkelte handlingsvalget. Relasjonslogikk tar for seg etikken som er innebygd i selve relasjonene. Tilnærmingen er dialogisk og utvikles gjennom samtaler, og den vektlegger betydningen av å se og lytte til hver enkelt elev (s. 224-226).

Colnerud og Granstrø (1993, referert i Imsen, 2020, s. 52) deler etikk i tre prinsipper: pliktetikk, sinnelagetsetikk og konsekvensetikk. Pliktetikken er basert på overordnede bestemmelser og prinsipper som gjelder for elevene, lærerne og foreldrene. Det er for eksempel menneskerettighetene, opplæringsloven, læreplanene, og instruksjoner for lærerstillingene. Denne etikken legger føringer for hvilke forpliktelser skolen og lærerne har overfor elevene, foreldrene og samfunnet. Det har noe å si overfor hvordan forholdet til kollegaer, overordnede ledere og skolekulturen blir regulert. Reglene er generelle, og det er vanskelig å lage regler som kan dekke ethvert tilfelle eller situasjon.

Sinnelagetsetikk er basert på det sinnelaget lærerne skal ha til sine samarbeidspartnere i skolen. Lærerne bør ha omsorg for elevene sine slik at det skapes god relasjon mellom dem. Omsorg som grunntanke i samhandling med elevene kan kalles for omsorgsetikk. Omsorgsetikk kan være vanskelig å skrive ned som en yrkesetikk, men vil kunne bidra til at det blir vanskeligere for lærerne å behandle elevene på dårlig måte, ved for eksempel å såre elevene eller være sarkastiske overfor dem (Imsen, 2020, s. 52).

Konsekvensetikk går ut på å analysere eller forestille seg hvilke konsekvenser en handling kan få. Lærerne må vurdere hvilke handlingsvalg de har, og vurdere de opp mot hvilke praktiske følger de kan gi. Gjennom bevisst trening gjennom lærerstudiet og diskusjoner mellom kollegaer kan konsekvensetikk læres. Det er lettere å vurdere dagligdagse problemer

når kompetansen er velutviklet. Målet med etikk er at yrkesetikk ikke skal være noe abstrakt eller formelt, men noe som er levende og praktisk (Imsen, 2020, s. 52-53).

2.3.9 Ethiske og profesjonsetiske dilemmaer

Etikk er et relasjonelt fenomen, der det vil oppstå situasjoner hvor mange hensyn må tas samtidig. Ifølge Ohnstad (2021) er det viktig å understreke at elevenes eventuelle problemer i skolehverdagen ikke er det samme som lærernes dilemma, selv om en del av lærernes etiske dilemmaer kan relateres til hvordan de kan ivareta elevenes problemer (s. 73). Et eksempel kan være at elevenes krav går mot skolens formelle pensumkrav eller når elevene klager på for mye lekser. Lærerne må da velge mellom to eller flere onder der utfallet uansett hva man gjør blir galt. Disse tilfellene kan kalles profesjonsetiske dilemmaer.

Imsen (2020) skriver at lærere møter daglig på etiske utfordringer, og det vil innebære refleksjoner hvor de må ta valg basert på etikk. Et etisk dilemma kan sies å være en situasjon der flere hensyn må tas samtidig. Det kan for eksempel være om lærerne skal ta hensyn elevenes behov, eller til kollegaer. Dilemmaer har ingen løsning, men lærerne må reflektere nøye over hva som kan gjøre minst skade. Lærerne må tenke over ulike handlingsalternativer, der blant annet plikt er med på å velge det som føles riktig (s. 50).

De viktigste etiske relasjonene lærerne må tenke over er relasjonen til elevene og foreldrene, kollegaer ved egen skole, de overordnede myndighetene og landet, lærerprofesjonen generelt og sin egen situasjon som lærer (Imsen, 2020, s. 58). De etiske prinsippene som ble beskrevet i underkapitlet ovenfor kan være retningsgivende for lærerne når de står overfor et etisk dilemma. Imsen (2020) påpeker at lærerne kan stå overfor etiske dilemmaer ikke bare når det gjelder elevene, foreldrene og kollegaer, men også med hensyn til samfunnsmandatet. Det kan være vanskelig å avgjøre hvordan de skal håndtere situasjoner der de har flere elever som sliter, men ikke kan skilles ut fra de andre elevene, spesielt hvis dette går utover måloppnåelse fra kommunens side eller nasjonale testresultater (s. 68-69).

2.3.10 Barns mentale helse og tilpasning til skolen

Eriksen (2020, referert i Lunde og Brodal, 2022, s. 25) sier at dagens barn bruker mye tid foran skjerm, og bruker mindre tid på fysisk lek for eksempel utendørs sammen med andre barn. Foreldre og voksne styrer fritidsaktivitetene i større grad enn tidligere, noe som kan gjøre barna mer sårbare for psykiske helseplager. Voksenstyrte aktiviteter går på bekostning

av barnas egentid der de styrer aktivitetene og leken selv. Grey (2011, referert i Lunde og Brodal, 2022, s. 28) mener at bortfall av barns frilek og mer voksenstyrte aktiviteter er faktorer som bidrar til at barn opplever mindre indre kontroll. Han fremhever viktigheten av barns lek for å lære seg problemløsning, utvikle indre motivasjon, lære seg å ta beslutninger, utøve selvkontroll, følge regler, samhandle med andre, utvikle vennskap og oppleve glede. Disse faktorene gir barna en sunn mental helse og gjør dem motstandsdyktige for problemer og vanskelige erfaringer som kommer i senere i livet.

I skolen stilles det krav til hvilken atferd og prestasjoner som er gode, og elevene blir målt, testet og vurdert etter presteringsevne. Elever som ikke klarer å tilpasse seg skolens krav blir kartlagt og vurdert for sine mangler. De blir gjerne diagnostisert eller satt merkelapp på. De kan havne i kategorier der de for eksempel ikke har ønsket atferd, har godt nok arbeidsminne eller ikke behersker sosial samhandling. Digital overstimulering kan føre til mindre konsentrasjon. Raske visuelle inntrykk kan utfordre konsentrasjonstiden og gjør det vanskeligere å konsentrere seg om et spesifikt tema i en gitt tidsperiode. Lærere skal derfor være bevisste på å skape motivasjon, tillit og legge til rette for egenstyrt interesse for det som skal læres (Lunde og Brodal, 2022, s. 25).

Ifølge Lunde og Brodal (2022) kan det se ut til at barna påføres en form for lært hjelpeløshet som gir konsekvenser som depresjonssymptomer. En del barn som ikke tilpasser seg krav i skolen, vil havne i ulike kategorier som kan føre til diagnostisering og medisinerings. Forskning viser at barn og unge sliter mer psykisk i dag enn de gjorde tidligere (s.26). Betyr dette at barn tåler psykiske påkjenninger dårligere nå enn tidligere?

Ifølge Grey (2015, referert i Lunde og Brodal, 2022, s. 27) er unge mennesker i USA mindre motstandsdyktige for psykiske påkjenninger, og de har vansker med løse egne problemer. Selv unge voksne som får et problem trenger en voksen som kan hjelpe til med problemløsningen. Studentene er redde for å gjøre feil og må være sikre på det som skal gjøres. Å gjøre feil oppleves som katastrofalt. Det perfekte blir sett på som normalt, og dermed oppnåelig for alle. Ytre mål på suksess er viktigere enn utvikling og læring. Ytre suksess er blitt en måling for det normale, og studentene etterstreber å være normale.

Utvalgt teori og empiri er relevant for oppgavens drøftingsdel og fokuserer blant annet på tydelig og omsorgsfull klasseledelse, læringsteorier og autorativ og proaktiv klasseledelse. I neste kapittel presenteres studiens metodiske tilnærming.

3 Metoder

I dette kapittelet blir forskerrollen forklart, deretter beskrives vitenskapsteoretisk tilnærming og forklaring av de metodiske prinsippene som ligger til grunn for undersøkelsen. Det redegjøres for kvalitativ forskningsmetode, og fordeler ved kombinasjon av metodene observasjon og intervju. Videre forklares valg, gjennomføring og dokumentasjon av observasjon og intervju prosessen. Til slutt beskrives dataanalysering og kvalitetssikring av datamaterialet.

3.1 Forskerrolle

Vår erfaring er at vi begge har bakgrunn som lærerstudenter og har arbeidserfaring fra skoler. Vi er henholdsvis i tretti- og førtiårsalderen og har egne barn. Vi har erfaring fra skole både som mor og lærer. I studieløpet får vi presentert ulike empiri og teori som bidrar til å prege våre holdninger og erfaringer. Personlige opplevelser gjennom praksis, arbeidserfaring og fra morsrollen påvirker også våre holdninger og meninger. Vi ser ulike lærere i arbeid i praksis, samtaler med disse og blir påvirket av deres meninger om lærerrollen. Gjennom eget arbeid opplever vi elever, foresatte og kollegaer på ulike måter i ulike situasjoner, som bidrar til å forme våre tanker om klasseledelse. Morsrollen gir oss innsikt i skolen fra utsiden og vi påvirkes av både negative og positive opplevelser gjennom barnas skolegang, noe som også har innvirkning på våre tanker om hva klasseledelse bør innebære. Erfaringene gir oss innsikt i ulike utfordringer i klasserommet bestående av blant annet uro og atferds utfordringer. Vi ser at det er stor forskjell på hvordan lærere håndterer det og hvilken effekt det har på elevene. På bakgrunn av dette velger vi å studere en dyktig lærers klasseledelse ved oppstart av økter.

Vi har kjennskap til læreren fra tidligere praksisperiode der vi observerer henne i en økt. Vi legger merke til hennes ro og evne til å skape et inkluderende læringsmiljø. Våre tidligere erfaringer som mor, student og lærer er et grunnlag for måten vi tolker lærerens klasseledelse på. Det at vi på forhånd får høre fra andre på skolen at hun er dyktig kan ubevisst påvirke vår oppfatning av henne. Hennes klasseledelse kan sees med et kritisk blikk, men vi synes det er vanskelig å være kritisk til en klasseledelse vi ser fungerer og oppfatter som positiv. Denne oppgaven vil derfor ikke stille for mange kritiske spørsmål rundt hennes klasseledelse, men heller stille generelle spørsmål rundt temaet.

Før og underveis i studien samtaler vi om de utfordringer dette kan skape da det påvirker dømmekraften vår i det vi observerer. Vi utfører studien objektivt i den grad det er mulig og er konsekvente under observasjonene på at det ikke skal tolkes underveis. Vi reflekterer og samtaler om observasjonene, om våre tidligere erfaringer og opplevelser påvirker hva vi legger merke til i observasjonene. Feltnotatene består av det vi observerer. Tolkningene kommer senere i analysedelen.

3.2 Utvalg og rekruttering

I denne oppgaven definerer vi begrepet utvalg med valg av enheter som skal analyseres. I kvalitativ forskning er det vanlig med relativt få strategiske utvalgte enheter som det skal jobbes i dybden med (Tjora, 2021, s.47). I en kvalitativ studie er hensikten å studere et fenomen for å få mest mulig kunnskap og fylldige beskrivelser om det (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2021, s. 58). En av forskjellenene mellom kvantitativ og kvalitativ studie er at i kvalitative studier er utvalget spesielt, og ikke tilfeldig utplukket på grunn av sine egenskaper. Johannessen et al. (2021) skriver at utgangspunktet for utvelgelse av informanter er hensiktsmessighet og ikke representativt (s.59). Innenfor kvalitative studier, er det forskeren selv som med utgangspunkt i det fenomenet og problemstillingen som undersøkes, tar en vurdering om hvem det er mest hensiktsmessig å forske på. I denne oppgaven studeres fenomenet klasseledelse i oppstart av økter, noe som også er tematisert i problemstillingen. Det er derfor hensiktsmessig at et utvalgskriterium skal være at informanten er en erfaren og dyktig klasseleder.

I vår praksisperiode på en skole i Nord-Norge opprettes kontakter både med ledelsen og ansatte på skolen. Vi tar senere kontakt med ledelsen for å høre om det er aktuelt å utføre undersøkelsen hos dem og samtidig høre om de har noen anbefalinger til hvilken lærer som kan passe til studien sett ut fra utvalgskriterier som nevnt ovenfor. Ledelsen anbefaler å bruke en lærer som vi har litt kjennskap til fra praksisperioden. Å gjøre det på denne måten kan være en ulempe da ledelsen kan bruke deres subjektive mening om temaet til å forstå og tolke utvalgskriteriet. Vi velger å bruke den læreren som er anbefalt. Vi bestemmer oss for å bruke kun en informant, fordi vi ønsker et dypere innblikk i hennes klasseledelse og hvilke tanker og refleksjoner som ligger til grunn. Videre i oppgaven vil vi omtale denne læreren som «læreren/informanten/analyseenheden».

3.3 Vitenskapsteoretisk tilnærming

For å forklare vitenskap brukes flere retninger innenfor vitenskapsteori. For eksempel struktur, metodikk, grunnlaget for studien og hvilken betydning den har innenfor vitenskapene. Det handler også om hvilke særpreg de ulike vitenskapene innehar, hva skiller forskning fra andre kunnskapskilder og hvordan kan en objektiv virkelighet beskrives. Kunnskap er å ha en sann og velbegrunnet oppfatning av noe (Nyeng, 2012, s. 9-11).

Forskjellen på vitenskap og andre kunnskapskilder er måten vitenskapen leter etter sannheten på. Forskerne må være systematiske og ha kritisk tilnærming til undersøkelsene, og metodene de bruker skal sikre beviser og dokumentasjon for kunnskapen de finner. Metoden må velges og tilpasses studien slik at god validitet kan oppnås og prosessene må kunne etterprøves. Det vil være umulig for forskerne å undersøke noe, uten å bruke kritisk tenkning. (Nyeng, 2012, s. 9).

En kan klassifisere vitenskapene etter hvilke metodiske prinsipper som blir brukt eksempel induktiv eller deduktiv forskning. Vår undersøkelse er kategorisert som induktiv forskning. Det skal utvikles en oppfatning av hvilke metoder og strategier læreren benytter i sin klasseledelse. I deduktiv tenkning undersøkes en antakelse som kommer fra en eksisterende teori for å se om den stemmer overens med virkeligheten. En etablert teori brukes som utgangspunkt for undersøkelsen. Det kalles hypotesetestende forskning i motsetning til induktiv tenkning der hypotesen blir til underveis i studien. I denne kvalitative forskningen ønsker vi å oppnå forståelse av denne lærerens klasseledelse ved oppstart av økter. Virkeligheten studeres i dette tilfellet i klasserommet for å danne et mest mulig korrekt bilde av den uten å legge for mange bestemte forventninger eller presise hypoteser til grunn for arbeidet. Observasjon av empiriske fenomener er brukt som utgangspunkt for induktiv forskning for å danne seg et bilde av virkeligheten som er så korrekt som mulig (Nyeng, 2012, s. 59-60).

Nyeng (2012) skriver at historien har lært oss at ting blir tolket på nytt ut fra stadig nye fortolkningshorisonter og at sannheten om meningsfenomener ikke er en endelig størrelse. Mennesket og dets mange forskjellige uttrykksformer er særegent og vesensforskjellig fra det fysiske, derfor kan ikke et sannhetsbegrep fra de fysiske vitenskaper anvendes for å avgjøre verdien av ulike forsøk på å forstå det (s. 51-52). Hermeneutikken er en vitenskapsteori som

ser forskning og vitenskap som systematisk arbeid med fortolkninger (Nyeng, 2012, s. 45). Nyeng (2012) skriver at man som forsker må prøve å bli mer bevisst sin egen fortolkningsprosess og innse at man bringer med seg en rekke forkunnskaper og forventninger inn i forskningsprosessen (s. 50).

Kritikk innenfor hermeneutisk forskning kan handle om dens måte å skille riktige og uriktige tolkninger på og om validiteten er god nok (Nyeng, 2012, s. 51.) Svenkerud (2021) skriver at fortolkning er en integrert del av fortolkningsprosessen, men det finnes ikke bare en måte å forstå et fenomen på. Det vil derfor være viktig for forskeren å reflektere og redegjøre for hvordan egne holdninger og verdier i tillegg til teori kan påvirke forskningen. Ulike faglige tilnærminger og teoretisk ståsted kan gi forskjellige tolkninger av det samme fenomenet (s. 101).

3.4 Kvalitativ forskningsmetode

Kvalitativ og kvantitativ forskning er to vesentlige tenkemåter innenfor samfunnsforskning. De kan benyttes for å innhente eller frembringe informasjon om samfunnet for deretter å analysere dette (Tjora, 2021, s. 26). Tjora (2021) skriver at argumenter for eller imot bruk av den ene eller den andre metoden ofte bærer preg av valg som allerede er tatt. De baserer seg ofte på generelle karakteristikker av de to som at kvalitative metoder fremhever innsikt eller søker forståelse, mens kvantitative metoder fremhever oversikt og søker forklaring. Generell betraktning av slike karakteristikker kan lett skjule en større kompleksitet og at det finnes et mangfold av teknikker for innsamling av data og analysemetoder (s. 35-36).

Forskjellene på kvalitativ og kvantitativ forskning er at man benytter ulike metoder for innhenting og behandling av data. Det kan være vanskelig å rangere metodene i forhold til hverandre, da metodene kan sees på som ulike verktøy til ulike formål. Ett selvstendig mål innenfor kvalitativ metode er forståelse av en sak, en hendelse eller et fenomen. Dette er noe som skiller kvalitativ forskning fra kvantitativ forskning, da sist nevnte ofte innebærer tall som kan systematiseres i statistikker (Nyeng, 2012, s. 71).

I vår undersøkelse benytter vi kvalitative metoder som observasjon og intervju. Vi ønsker å snevre inn undersøkelsen til en informant for å få et godt innblikk i denne lærerens klasseledelse. Kvalitativ forskning knyttes til det å gå i dybden, det å avdekke summen av de

kvaliteter som samlet sett gjør et sosialt fenomen til det det er. Målet er å si «mye om lite» (Nyeng, 2012, s. 73). Undersøkelsen kan gjennomføres med kvantitativ metode, men det er da naturlig å bruke flere informanter. Bruk av for eksempel spørreskjema kan rekvirere mange svar, men på den måten vil vi kun få svar på de formulerte spørsmålene.

Kvalitativ metode gir oss mulighet til å observere læreren over flere økter, og i intervjuet kan vi stille forberedte- og oppfølgende spørsmål. Læreren kan snakke fritt innenfor temaet noe som gir oss mer og kanskje uventet informasjon. Tjora (2021) skriver at i kvalitativ forskning vektlegges forståelse snarere enn forklaring, og nærhet til dem man forsker på ved at man har en åpen interaksjon mellom forsker og informant. I kvalitative studier forholder man seg gjerne til et fortolkende paradigme, der man kan ha søkelys på informantens opplevelse og meningsdannelse og konsekvensene bak det (s. 27).

3.4.1 Kombinasjon av to metoder; observasjon og intervju

Undersøkelsene består av gjentakende observasjon og intervju. Valget blir tatt fordi en kombinasjon av disse metodene kan gi en utfyllende beskrivelse av det vi studerer. Gjennom observasjon, studerer man det som foregår i en situasjon eller hendelse. Under et intervju kan informanten redegjøre for sine tanker, holdninger og erfaringer. Det vil være mulighet for å se om det som informanten sier at den gjør stemmer med det som blir observert. Ifølge Tjora (2021) kan intervjuet identifisere temaer og forhold som ikke er satt opp som spørsmål når man designer undersøkelsen (s. 37). Dette kan være grunnlag for flere spørsmål eller vinklinger av studien.

3.5 Observasjon som metode

Det er mange gode grunner for å velge observasjonsstudier. En grunn kan være at de kan gi oss tilgang til sosiale situasjoner som de involverte i situasjonene ikke selv først har tolket. Ifølge Dingwall (1997:64, referert i Tjora, 2021, s. 62) kan det sies at observasjon er den beste måten å skaffe seg informasjon om verden på da det gjennom observasjon skal “lyttes til hva verden forteller oss”. En annen grunn for å velge denne metoden er at man unngår å bruke tiden til dem man forsker på ved at man tar dem ut av deres sosiale situasjon eller arbeid (Tjora, 2021, s. 63).

Flere forhold kan påvirke observasjonene som blant annet egne erfaringer, normer og verdier, valg av informant, hendelser og fokus, hvilken effekt man har på den som observeres, førsteinntrykket av den som observeres eller om man har et personlig forhold til informanten fra før av (Dalland, Bjørnstad & Andersson-Bakken, 2021, s. 129-130).

Flere begreper er knyttet til observasjonsstudier. Forskeren som observerer kalles observatør. Ifølge Dalland et al. (2021) kan en observatør innta tre ulike roller; fullt deltakende observatør der du selv deltar i aktiviteten og er en del av det miljøet som skal observeres. Delvis deltakende observatør der en deltar mye i den sosiale sammenhengen, men ikke i aktiviteten som skal observeres. Ikke-deltakende observatør interagerer ikke med omgivelsene, men er tett på analyseenheten og noterer ned det som observeres. Det som skiller de ulike rollene fra hverandre er hvor mye en observatør deltar i aktiviteten som observeres (136-138). Dalland et al. (2021) skriver at feltet er der observasjonen gjennomføres, for eksempel klasserommet, mens setting er stedet det observeres fra, slik som observatørens posisjon i klasserommet. Analyseenheten er den som observeres (s. 127).

3.5.1 Hvorfor observasjon

For å studere hva læreren gjør under oppstart av økter blir det naturlig å velge observasjon som metode. Vi ønsker å undersøke hva læreren faktisk gjør i oppstarten. Johannessen et al. (2021) skriver at det å være til stede i en setting er i mange sammenhenger den eneste måten å skaffe seg gyldig kunnskap på (s. 82). Observasjon også definert som etnografi handler om at forskerne deltar åpent eller skjult i dagliglivet til mennesker i en tidsperiode. Observatøren vil få innblikk i hva som blir sagt og kan samle inn empirisk materiale for å belyse temaet som studeres (Tjora, 2021, s. 60). Ifølge Dalland et al. (2021) kan en ved å benytte observasjon som metode få gode beskrivelser av det som foregår i feltet. Observasjon er en metode som brukes når ønsket er direkte tilgang til naturlige settinger slik som for eksempel et klasserom. Metoden kan brukes når man ønsker å få frem mønstre over tid (s. 126-127).

3.5.2 Gjennomføring av observasjon

Før observasjonene besøker vi skolen. Vi har en kort samtale med læreren og gjennomfører en ustrukturert observasjon, som består av en kort observasjon i klasserommet. Dalland et al. (2021) sier at man i en ustrukturert observasjon, skal skrive ned det som er interessant der og da (s. 125). Vi bruker funnene til å designe en observasjonsguide og spørsmål til intervjuguide. Før vi går i gang med den ustrukturerte observasjonen, introduserer vi oss for

elevene. Dalland et al. (2021) skriver at fordi mange elever ofte lurer på hva en ukjent person gjør i klasserommet skal man alltid introdusere seg og fortelle kort hva man skal gjøre og hvorfor man er der (s. 138).

Vi blir enige med lærer om at observasjonene skal gjennomføres i gangen utenfor klasserommet og inne i klasserommet. Det blir avtalt totalt seks observasjoner.

Observasjonene blir fordelt over tre tirsdager, der to av dagene er i desember og en i januar. Vi følger de to første øktene hver gang. Det blir bestemt at kun de første 15 minuttene skal observeres, fordi det er mulig å anta at det som skjer etter oppstart av øktene kan påvirke vår oppfatning av datainnsamlingen. Vi forlater klasserommet etter 15 minutter for ikke å bli påvirket av det som hender senere i økten.

Under observasjonene inntar vi roller som ikke-deltakende observatør. Vi er plassert bakerst i klasserommet, eller bak elevene og læreren i gangen. Dette er for å ha god oversikt samtidig å være mest mulig usynlig. Dalland et al. (2021) skriver at man bør sette seg i nærheten, interagere minst mulig og notere ned det man observerer i et observasjonsnotat (s. 138). Vi gjennomgår på forhånd hvilke elementer som skal vektlegges under observasjonene. I tillegg skal vi være bevisste på om det oppstår noe uforventet. Dalland et al. (2021) skriver at det er viktig på forhånd å definere hvilke situasjoner og hendelser det skal settes søkelys på i observasjonssituasjonen (s. 139).

Som forskere utfører vi en strukturert observasjon. Vi opererer med en observasjonsguide (se vedlegg fire), som inneholder forhåndsbestemte kategorier over hva som skal observeres og registreres. Det blir gjort notater under observasjonene i form av korte setninger eller stikkord. Fokuset skal være på handlingen i situasjonen mer enn i notatboken. Vi studerer lærerens klasseledelse for å se hva hun gjør for å samle klassen og skape en følelse av fellesskap, og få elevene rolige og fokuserte. Vi vektlegger lærerens kroppsspråk og bruk av blikk, stemmebruk og retorikk, hennes fysiske plassering, og utforming av gang og klasserommet. Etter hver observasjon sammenligner og diskuterer vi våre funn for deretter å sammenfatte de til et notat.

3.5.3 Dokumentere observasjonene

I observasjoner er målet å få frem data fra situasjoner og hendelser. Observasjonene skal oversettes til data og det er en fordel å notere funnene i kategorier som velges på forhånd

(Dalland et al., 2021, s. 132). Observasjonsguiden utformes etter den ustrukturerte observasjonen og blir benyttet som et hjelpemiddel og grunnlag for observasjonene. Det er viktig for oss å holde fast ved problemstillingen og samtidig være åpne for hendelser som ikke er kategorisert på forhånd.

Ifølge Tjora (2021) kan feltnotater bli omfattende, men hvis man ser i forhold til det personlige minnet man har etter observasjonene vil de aldri bli omfattende nok. Arbeidet med feltnotater i observasjonsstudier er ekstremt viktig (s. 108-109). Det er ikke mulig å skille «feltnotering» som en aktivitet fra observering, fordi feltnotatene er observasjonene. Det er notatene som danner det empiriske grunnlaget for videre analyse, derfor blir det viktig å kunne reflektere over sammenhengen mellom observasjon og notat (Tjora, 2021, s. 110-11).

For å gjennomføre en god analyse er det nødvendig at forskeren reflekterer grundig over egen posisjon. Dette for at notatene i minst mulig grad skal bli påvirket av egne holdninger og erfaringer (Tjora, 2021, s. 114). Det blir tatt notater med penn og papir under observasjonene i gangen og på klasserommet. Det blir skrevet som korte stikkord, replikker, konkrete hendelser, situasjoner, tidspunkt og lignende. Tjora (2021) skriver at det er viktig å ta stilling til hvordan man skal registrere data ved gjennomføring av observasjonsstudier. For at ikke feltnotater skal bli farget av observatørens forforståelse og tolkning må forskeren forstå at feltnotater er et mangefasettert fenomen. Det er forskerne selv som skal vurdere hva som skal fokuseres på under observasjonene, dermed blir feltnotater påvirket av observatøren (s. 104-105).

Vi gjennomgår feltnotatene og gjør nødvendige utfyllinger umiddelbart etter observasjonene, fordi vi har observasjonene friskt i minnet. Feltnotatene blir renskrevet, kategorisert og datert. Den fysiske settingen og lignende blir utfyllende beskrevet. Dataene blir fortolket underveis samt i en egen fortolkningsprosess senere i arbeidet. Siden vi bare observerer de første 15 minuttene av øktene, har vi god tid til å renskrive notatene før neste økt. Notatene blir renskrevet på datamaskin for å holde det samlet og oversiktlig.

3.6 Intervju som metode

Kvalitative intervjuer har en sentral plass i utdanningsforskning (Svenkerud, 2021, s. 91). I forkant av datainnsamlingen kan en litteraturgjennomgang bidra til å velge hvilken vei studien

skal ta. Den kan benyttes til å kartlegge begreper og hvilke felt som kan vekke interesse samt finne ut hvilken forskning som er utført tidligere på interesseområdet. Litteraturgjennomgang gir teoretisk kjennskap til feltet og bidrar til å vite om man finner ut noe nytt og om studien kan bringe forskningen fremover. Den teoretiske kunnskapen kan være til hjelp når man skal utforme en problemstilling eller lage forskningsspørsmål (Svenkerud, 2021, s. 97-98).

Fenomenologi er læren om det innlysende og ordet kan bety å påvise eller avdekke det som umiddelbart viser seg. Fenomenologiske studier handler i praksis om hvordan mennesker opplever og sanser ulike sider ved sin tilværelse. Deres tanker og refleksjoner avslører hva som fremstår som virkelig for dem og hvilket innhold som fyller bevisstheten. Det handler om å få frem personens levde erfaring, det vil si å komme nærmere virkeligheten slik som mennesket sanser den (Nyeng, 2012, s. 32-33).

En metodologisk tilnærming knyttet til fenomenologien vil særlig være basert på bruk av dybdeintervjuer hvor forskeren forsøker å få deltakeren til å sette ord på hvordan de forstår sin verden (Tjora, 2021, s. 30-31). Johannessen et al. (2021) skriver at forskeren samler data fra enkeltpersoner som har erfaringer med det fenomenet som skal studeres. Det er ikke en nedre grense for hvor mange informanter som kan studeres og noen ganger kan det være nok å bare bruke en informant i en fenomenologisk studie (s. 166 og 168).

Dybdeintervju kan brukes når man vil studere meninger, holdninger og erfaringer. Man er ute etter å få informasjon sett fra informantens ståsted. Dybdeintervju sett i et fenomenologisk perspektiv handler om at forskeren ønsker å forstå informantens opplevelser og i tillegg få innsikt i hvordan informanten reflekterer over dette. Det vil være informantens subjektive opplevelse og meninger som kommer frem i intervjuet og forskeren må være bevisst på at det er informantens subjektivitet som blir målet for studien (Tjora, 2021, s. 128).

Tjora (2021) skriver at et av målene med dybdeintervju er å skape en situasjon for en relativt fri samtale rundt noen spesifikke temaer som er forhåndsbestemt av forskeren. Det bør benyttes åpne spørsmål som gir informanten mulighet til å gå i dybden på det den har å fortelle. Det bør også gis mulighet for å komme inn på temaer eller momenter som ikke er tenkt ut på forhånd. Dette kan være viktig for informanten og det kan vise seg å være relevant for undersøkelsen (s. 127-128).

3.6.1 Hvorfor intervju

Intervjuet er en av to metoder i vår forskning og er et viktig bidrag for å besvare problemstillingen. Intervjuet i denne undersøkelsen blir gjort for å få utdypende informasjon og svar på eventuelle spørsmål fra observasjonene. Johannessen et al. (2021) skriver at kvalitative intervjuer kan brukes når ønsket er å få fylldige og detaljerte beskrivelser av informantens forståelse, følelser, erfaringer, oppfatninger, meninger, holdninger og refleksjoner knyttet til et fenomen (s. 106).

En intervjuguide kan være til hjelp i kvalitative intervjuer, men det er ikke et krav for å kunne utføre intervju. I fenomenologiske studier er det ikke uvanlig at forskeren bruker åpne spørsmål og har en åpen tilnærming. Forskeren bør være nysgjerrig og ha en tillitsvekkende holdning til informanten slik at det er mulig å frem fylldige beskrivelser og historier (Johannessen et al., 2021, s. 169).

Intervjuguiden vi bruker er utformet på forhånd. Spørsmålene er åpne og bidrar til at læreren kan prate fritt om temaet. Tjora (2021) skriver at en intervjuguide som veksler mellom fullstendig formulerte startspørsmål og mer uformelt samtalerettede oppfølgingsspørsmål kan skape god flyt i intervjuet (s. 172). Intervjuet gir oss mulighet til å spørre om forhold det ikke er lett å avdekke gjennom observasjoner og det gir læreren mulighet til å forklare valgene sine.

Vi bruker dybdeintervju fordi vi ønsker en fenomenologisk vinkling på undersøkelsen. Vi ønsker å undersøke lærerens tanker om hendelser, følelser og erfaringer rundt temaet. Bruk av intervju i tillegg til observasjon kan gi oss dypere innsikt i lærerens subjektive opplevelse. Tjora (2021) skriver at i dybdeintervjuer kan en utforske forhold som er knyttet til informantens subjektivitet eller informanten som subjekt. Videre at dybdeintervju er en effektiv datagenerering som gir forskeren stor kontroll med framdrift, datamengde og innhold (s. 128 og 132).

3.6.2 Gjennomføring av intervjuet

Før et intervju bør en være forberedt, og det er mange måter å forberede seg på. Den ustrukturerte og de strukturerte observasjonene gir oss et grunnlag for hva vi ønsker å spørre informanten om i intervjuet. Vi setter av god tid slik at informanten skal få tid til å reflektere

og snakke fritt om det aktuelle temaet. Under intervjuet er vi bevisst på å være engasjerte, imøtekommende, interesserte og lyttende til det informanten forteller. Johannessen et al. (2021) skriver at informanten kan bli taus dersom den får inntrykk av at intervjueren ikke er interessert i det som sies (s. 116).

Første del av intervjuet blir gjennomført i klasserommet mens elevene jobber med oppgaver. Dette er en uformell atmosfære som informanten inviterer oss inn i. Tjora (2021) skriver at for at informanten skal føle seg trygg kan det være greit å la informanten velge hvor intervjuet skal gjennomføres (s. 135).

Intervjuguiden (se vedlegg tre) vi har utarbeidet på forhånd blir brukt for å komme inn i temaet. Vi følger i hovedsak spørsmålene som er nedskrevet, men i noen tilfeller er det naturlig å hoppe over spørsmål fordi de blir besvart eller stille oppfølgingsspørsmål. Samtalen er uanstrengt og flyter fritt. Det blir naturlig å løsrive seg fra intervjuguiden da det er en fin atmosfære og god stemning under intervjuet. Tjora (2021) skriver at man i dybdeintervju er opptatt av hvordan intervjuet som en sosial situasjon kan spille en rolle for det som sies. Det skal være en avslappet stemning hvor informanten føler det er greit å snakke åpent (s. 132).

Andre del av intervjuet blir gjennomført i et grupperom med forskere og informant. Dette er fortsatt et ustrukturert intervju som foregår som en samtale. Det blir også her brukt spørsmål fra intervjuguiden for å komme inn i temaet.

Elevene sitter i klasserommet i første del av intervjuet og kan sies å være en situasjonsfaktor. I andre del av intervjuet stiller vi læreren spørsmål om svarene i det første intervjuet blir påvirket av at det er elever i klasserommet. Dette bekrefter informanten og i andre del av intervjuet utdyper hun noen svar mer enn hun gjør i klasserommet. Tjora (2021) skriver at resultatene av en kvalitativ undersøkelse bør vurderes på bakgrunn av situasjonsfaktorer (s. 38).

Under intervjuet bruker vi lydopptaker. Dette er ifølge Johannessen et al. (2021) en av de vanligste metodene for å dokumentere et intervju. Andre metoder er lyd- og bildeopptak eller notater (s. 118). På forhånd opplyser vi om at vi bruker lydopptaker og at opptaket slettes etter transkribering. Informanten underskriver et samtykkeskjema for observasjonene (se vedlegg to). Dette beskriver detaljene for undersøkelsene. Før selve intervjuet tester vi lydopptakeren

for å forsikre oss om at den fungerer. En fordel med å benytte lydopptaker er at man kan spille av opptaket uendelig antall ganger. Likevel er det en utfordring å lytte til enkelte deler av lydopptaket som er utført i klasserommet, fordi det er bakgrunnsstøy fra elever som gjør at noen ord fra informanten blir utydelig. Intervjuet i klasserommet varer i 20 minutter, mens intervjuet på grupperom varer i 10 minutter.

3.6.3 Transkribering

Transkripsjoner er oversettelse fra talespråk til skriftspråk. I transkripsjonen er intervjusamtalen strukturert slik at den er bedre egnet for analyse (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205-206). Transkribert gir intervjuet 10 sider med tekst.

Kvale og Brinkmann (2015) skriver at transkripsjoner er svekkede, dekontekstualiserte gjengivelser av direkte intervjusamtaler. Grunnen til dette er fordi det sosiale samspillet med stemmeleie og kroppsspråk som fremtrer umiddelbart for deltakerne i samtalen, ikke kan gjengis for en leser som står utenfor denne konteksten. Stemmeleie, intonasjon og åndedrett går tapt (s. 205). Videre skriver Kvale og Brinkmann (2015) at hva som er en korrekt transkripsjon er umulig å besvare og at det ikke finnes en sann objektiv oversettelse fra muntlig til skriftlig form. En grunnregel er at man skriver uttrykkelig hvordan transkripsjonen er utført (s. 207).

Vi transkriberer selv fordi vi vil komme nærmere materialet. Transkripsjonen skrives ordrett inn i et Word-dokument og den utføres middelbart etter intervjuet. Siden målet med intervjuet er å få utdypelse av observasjonene anser vi det ikke som nødvendig å ta med pauser, intonasjoner, «eh»-er i det skriftlige materialet. Kvale og Brinkmann (2015) skriver at forsøk på ordrette intervjutranskripsjoner skaper kunstige konstruksjoner og er kanskje ikke dekkende for den muntlige samtalen eller den formelle stilen for skriftlige tekster (s. 205).

Å transkribere selv gjør at man allerede på dette stadiet begynner å se sammenhenger som er nyttige i det videre analysearbeidet. Vi gjør også erfaringer om vår intervjustil og blir mer oppmerksomme på måten vi stiller spørsmål.

3.7 Analyse og tolkning av data

I dette kapitlet redegjøres det for hvordan datamaterialet fra observasjonene og intervjuet er tolket og analysert. Grunnlaget for analysearbeidet er observasjonsnotater og det transkriberte intervjuet.

3.7.1 Koding

Analysen har som mål å gi leseren økt kunnskap om det feltet det forskes på uten at leseren skal være nødt til å gå igjennom alle innsamlede data som er generert i løpet av studien (Tjora, 2021, s. 216). Datamaterialet blir systematisert ved bruk av koding. Formålet med koding er å sortere datamaterialet slik at man får oversikt over hvilke deler som kan brukes og hva som kan fjernes. Kodegruppering består av å samle koder som har en lik tematisk sammenheng i grupper, slik at koder som vi anser som irrelevante kan skilles ut og samles i en restgruppe. Kodegruppene vil som en hovedregel danne grunnlaget for hva som skal utvikles videre som temaer i analysen (Tjora, 2021, s. 229-230). Tjora (2021) skriver at å jobbe med kodegruppering gjør at man kan se konturene av et sammenhengende prosjekt som kan for eksempel bli til ulike kapitler i en oppgave (s. 234).

Analyser inngår i alle deler av arbeidet med empiri. Empiriske funn må kategoriseres og fortolkes (Anker, 2020, s. 21). Vi begynner med grundig gjennomgang av datamaterialet for å sette merkelapp på de ulike delene for deretter å plassere de i kategorier. Ifølge Eriksen og Svanes (2021) kan et kodeskjema være til hjelp under denne prosessen. Et slikt kodeskjema kan vise at kodingen er gjennomført på en vitenskapelig og systematisk måte som kan styrke forskningens reliabilitet (s. 292).

For å finne begrepene vi ønsker å bruke som koder tar vi utgangspunkt i klasseledelse innenfor behaviorismen. Det handler blant annet om teknikker som tar sikte på å forandre elevenes atferd i bestemte retninger. Prinsippene innenfor behaviorisme er ofte integrert i helhetlige programmer utviklet for læringsmiljøet, som har søkelys på skolen som helhet, klassen eller enkeltelever. Noen av strategiene handler om å holde ro i klassen, effektive undervisningsprinsipper og elevenes læring. Behavioristisk perspektiv er relevant for disiplin og klasseledelse i skolesammenheng (Imsen, 2020, s. 88-89). Inspirasjonen er å se hvordan læreren skaper gode relasjoner til elevene, og hvordan hun skaper et trygt og inkluderende

læringsmiljø samtidig som hun kontrollerer dem. Begrepene benyttes for å illustrere hvordan læreren jobber.

3.7.2 Utvalgte kategorier

Vi systematiserer observasjonsnotatene ved å lage hoved- og underkategorier tilhørende forskningssituasjonene (i) og (ii). Valg av kategoriene tas på bakgrunn av teori, empiri og funn fra den ustruktureerte observasjonen. Vi deler kategoriene inn slik:

- (i) Klasseledelse ved oppstart av økt.

Hovedkategorier:

1. Samle klassen og skape en følelse av fellesskap.
2. Få elevene rolige og fokuserte.

Underkategorier: Utforming av gang, fysisk plassering av lærer, blikkontakt og kroppsspråk og stemmebruk og retorikk.

- (ii) Klasseledelse ved oppstart av undervisning.

Hovedkategorier:

1. Samle klassen og skape en følelse av fellesskap.
2. Få elevene rolige og fokuserte.

Underkategorier: Utforming av gang, fysisk plassering av lærer, blikkontakt og kroppsspråk og stemmebruk og retorikk.

Dataene fra intervjuet blir kategorisert i de samme forskningssituasjonene og kategoriene som observasjonene. Funn fra intervjuet blir brukt for å understøtte, bekrefte eller avkrefte funn fra observasjonene. Vi finner det derfor ikke hensiktsmessig å lage egne kategorier for intervjuet.

3.7.3 Utvelgelse av datamaterialet

Utvelgelse av datamateriale inngår i analyseprosessen. Det man velger ut skal brukes til å se sammenhenger eller spenninger og drøftes ved hjelp av teori (Anker, 2020, s. 17). Vi gjennomgår datamaterialet og gjør avgrensninger og utvelgelses. Dette for å finne sammenhenger eller spenninger som kan drøftes gjennom teori og empiri i håp om å besvare problemstillingen. Vi fortolker datamaterialet sammen og velger ut teorier, litteratur og empiri som kan være relevant for denne studien. Valgene tas på bakgrunn av hva vi ønsker å undersøke. Ifølge Johannessen et al., (2021) tar man som oftest utgangspunkt i relevant teori

som omhandler temaet det forskes på og sjekker funnene opp mot teorien. For å oppnå formålet med undersøkelsen må forskerne forsøke å forstå og forklare funnene fra analysen (s.152).

I fenomenologisk metode analyserer forskeren innholdet i datamaterialet. Forskeren leser datamaterialet fortolkende og har et ønske om å forstå den dypere meningen i informantens erfaringer og handlinger. Når man tolker betydningen av en handling eller det som er sagt, må handlingen eller ytringen sees i lys av den sammenhengen den forekommer innenfor. Det kan derfor sies at forskeren ikke kan forstå meninger utenfor de sammenhengene som meningen skapes i (Johannessen et al, 2021, s. 170). Anker (2020) skriver at all forståelse av den menneskelige verden vil gå gjennom fortolkning og det finnes ingen kommunikasjon uten fortolkning (s.50).

Hermeneutikk betyr fortolkningslære og i denne kategorien sees forskning og vitenskap på som systematisk arbeid med fortolkninger. Hermeneutikk er ikke bare en vitenskapelig kunnskap, men man må også forholde seg til at mennesket fortolker seg selv og sine handlinger. Forskere er ikke et unntak og må prøve å bli bevisst sitt utgangspunkt for å få oversikt over egen fortolkningsprosess, og hvilke forkunnskaper og forventninger som tas med inn i forskningsprosessen (Nyeng, 2012, s. 45 og 49-50).

Vi analyserer datamaterialet ved å ha en hermeneutisk tilnærming til det. Vi ønsker å gå inn i empirien med et åpent sinn og prøve å forstå den opp mot teori og litteratur. Vi er bevisste på at vår forforståelse består av en kombinasjon av egne erfaringer og teori og at dette kan påvirke våre tolkninger. Vi er derfor opptatte av å legge til side egne erfaringer, meninger og tanker. Vinklingen på undersøkelsen er fenomenologisk da vi ønsker å vektlegge det vi observerer at læreren gjør og sier under oppstart av økter. Intervjuet skal bidra til å forstå den dypere meningen i informantens erfaringer, tanker og subjektive opplevelse av klasseledelse ved oppstart av økter.

3.8 Kvalitetssikring av materialet

I dette kapittelet redegjøres det for kvalitetssikringen av datamaterialet. Begrepene pålitelighet, gyldighet og overførbarhet knyttes mot begrepene validitet og reliabilitet.

3.8.1 Validitet

I kvalitativ forskning handler gyldighet (validitet) om en logisk sammenheng mellom prosjektets utforming og funn. Gyldighet er knyttet til spørsmålet om hvorvidt de svarene en finner i forskning, faktisk er svar på spørsmålene som en forsøker å stille. Når forskeren redegjør for valg som tas når det gjelder datagenereringsmetoder og teoretiske innspill til analysen, inviteres leseren til å ta kritisk stilling til forskningens presisjon og relevans. Forholdet mellom hvilke type spørsmål som stilles og hvordan data blir generert er essensielt i dette (Tjora, 2021, s. 260 og 262).

Johannessen et al. (2021) skriver at validitet kan dreie seg om hvorvidt en metode undersøker det den har til hensikt å undersøke (s. 44). Finner vi i denne studien ut hvordan en erfaren lærer leder klassen gjennom oppstart av økter? For å spørre på en annen måte, får vi ved hjelp av metodene observasjon og intervju undersøke det vi skal? Svaret er ja. Anker (2020) skriver at for å kunne svare på det problemstillingen spør etter, må funnene være gyldige. For eksempel er det ikke tilstrekkelig å studere en læreplan eller intervju en lærer for å undersøke hvordan en lærer underviser i klasserommet. Det vil her være nødvendig å inkludere observasjon (s.109).

I denne studien gir funnene svar på det problemstillingen spør etter. Bruk av observasjon og intervju gir oss svar på hvordan en erfaren lærer leder klassen gjennom oppstart av økter. Observasjonene og intervjuet blir gjennomført på en systematisk måte ved først å utforme en strukturert observasjonsguide og intervjuguide. Vi inntar rollen som ikke-deltakende observatører, som kan sies å bety det samme som Tjora (2021) definerer som fullstendig observatør (s.68). Når observatørrollen er fullstendig og det gjennomføres flere observasjoner, kan deltakerne bli fortrolige med situasjonen og “glemme” at det er observatører til stede (Tjora, 2021, s. 83).

Observasjonene blir gjennomført med bruk av observasjonsguiden vi har utarbeidet på forhånd. Observasjonsguiden blir utarbeidet på bakgrunn av den ustrukturerte observasjonen, relevant teori og empiri. Tjora (2021) skriver at det viktigste for å oppnå høy gyldighet er at forskningen forankres i relevant forskning og foregår innenfor rammene av faglighet (s. 263).

Vi er to studenter som observerer samme hendelser og funnene våre er i stor grad identiske. Vi kan derfor si at funnene er gyldige. Vi studerer de samme situasjonene, fordi vi er innforstått med at selv om vi undersøker det samme kan vi oppfatte situasjonene ulikt. Begge skriver ned det som er relevant i observasjonsguiden. Umiddelbart etter observasjonene diskuterer vi funnene og samskriver i den grad det er mulig til et observasjonsnotat. Etter hver observasjon skriver vi ca. en A4 side med observasjonsnotater i stikkordsform. Samskrevet og redigert utgjør observasjonsnotatene våre til sammen 6 sider.

Begrepsvaliditet

Begrepsvaliditet handler om at undersøkelsen kun omhandler det fenomenet man ønsker å undersøke og ingenting annet. Dette høres enkelt ut, men det er sjelden eller aldri slik at man oppnår fullkomne valide resultater. Det vil alltid være en mulighet for at man samtidig får med noe annet som gjør dataene urene (Nyeng, 2012, s. 109). I studien er vi ute etter bestemte forhold når det gjelder klasseledelse ved oppstart av økter. Disse baseres ut fra læringsteorier, lærerens profesjonsetikk og klasseledelse. Forholdene blir målbare fordi det finnes ulike faktorer som representerer dem. Faktorene gir oss faste holdepunkter for hva skal observeres og er retningsgivende for spørsmålene som stilles i intervjuet.

Intern validitet

Intern validitet dreier seg ifølge Johannessen et al. (2021) om «måler vi det vi tror vi måler?» (s. 256). Lincoln og Guba (1985, referert i Johannessen et al., 2021, s. 256-257), nevner to teknikker for å øke sannsynligheten for at forskningen skal frembringe troverdige resultater. Innenfor vedvarende observasjon må forskerne bruke tid for å bli godt kjent med feltet. Teknikken kan bidra til at man lettere kan skille mellom relevant og ikke relevant informasjon og bygge opp tillit. Metodetriangulering er en annen teknikk som øker sannsynligheten for at forskningen frembringer troverdige resultater. Det betyr at forskeren benytter seg av ulike metoder i feltarbeidet og ikke tar utgangspunkt i bare en setting, men flere.

Før studien starter besøker vi skolen, snakker med læreren og presenterer oss for elevene. Vi forteller om hva vi skal gjøre og hvorfor vi er der. Dette gjør vi for å bygge opp tillit til både læreren og elevene. Tjora (2021) skriver at gjennomføring av flere observasjoner i samme setting kan lede til trygghet for læreren, og det kan gi grunnlag for mer sanne observasjoner (s. 83). Forskningen tar utgangspunkt i flere settinger. Det utføres seks observasjoner fordelt på tre tirsdager, i de to første øktene hver gang. Hver observasjon gjennomføres de første 15

minuttene av hver økt. Etter siste observasjon gjennomføres et intervju. Intervjuet er delt i to der første del er utført i klasserommet, mens elevene jobber med oppgaver. Andre del gjennomføres på et egnet rom der informant og forskere er alene.

3.8.2 Reliabilitetsvurdering

For å kunne stole på en studie må den være pålitelig. Det betyr at fremstillingen av datamaterialet er godt gjennomført og ikke bære preg av juks. For at leseren skal oppleve studien som pålitelig må metodevalg presenteres, det må forklares hvorfor akkurat dette fenomenet er valgt og hvilke tilnærminger forskerne har til studien. For å sikre pålitelighet til funnene må studien skrives på en transparent måte og gjengi deler av datamaterialet, slik at leseren kan følge analysene og argumentene for analyse (Anker, 2020, s. 108-109).

Reliabilitet handler om hvor nøyaktig og konkret en måling er og i hvilken grad man kan stole på dataene (Nyeng, 2012, s. 105). Hvis det er flere forskere som studerer samme situasjon skal det ikke være store avvik fra funnene deres for at man kan si at målingen er usikker og derfor upålitelig (Nyeng, 2012, s. 106). En annen form for måling av reliabilitet er målingsstabilitet, som viser til at målinger av samme fenomen utført på ulike tidspunkt, skal gi like resultater (Nyeng, 2012, s. 106).

I denne undersøkelsen observerer vi de samme situasjonene, skriver ned feltnotater og sammenligner de etterpå. Funnene er nesten identiske og viser til at det er lignende hendelser under hver observasjon, derfor kan det sies at de er pålitelige. Funnene kan etterprøves over en tilmålt tid da den spesifikke læreren vil fortsette å undervise den samme klassen ut skoleåret. Studien handler om klasseledelse i en tredje klasse og etter endt skoleår vil elevene ikke lengre være tredjeklassinger. Observasjoner som utføres senere i skoleåret på de samme tidspunktene som vår undersøkelse, vil sannsynligvis gi lignende eller like resultater som i denne studien.

Studien omhandler læreren i arbeid i denne spesifikke klassen. Hennes klasseledelse kan være annerledes i en annen klasse selv om hennes grunnprinsipper er de samme. Dersom målet med studien er å se om hennes klasseledelse er lik uavhengig av elevgruppen, er det nødvendig med flere observasjoner der læreren underviser i andre klasser. Vi er bevisste på at våre valg av metoder skal bidra til å øke reliabiliteten til studien. Vi tolker det slik at bruk av begge metoder kan gi informasjon sett med våre øyne og mulighet for læreren til å forklare

hendelser eller situasjoner. Vi anta at kun bruk av observasjon kan svekke reliabiliteten fordi vi kan oppfatte en hendelse feil. Det samme gjelder for intervjuet. Kun bruk av intervju vil gi informanten rom for å fortelle hvordan hun opplever situasjonen, men gir ingen mulighet for oss å observere og vi må derfor stole på informantens ord. På bakgrunn av dette bruke begge metoder slik at studiens reliabilitet styrkes.

3.8.3 Overførbarhet

Studien omhandler en spesifikk lærer og det gjør at funnene ikke kan generaliseres, men de kan allikevel være overførbare (Anker, 2020, s. 110). Noen av funnene kan være overførbare fordi like strategier brukt i en tredjeklasse på en annen skole kan gi tilsvarende resultater selv om det ikke kan påstås. Generalisering av funn er ofte målet i kvantitativ forskning, mens i kvalitativ forskning snakkes det om overførbarhet. I enkelte studier ser man bort fra generalisering da målet med en slik studie kan være å få et dypt innblikk i et spesifikt område eller fenomen (Tjora, 2021, s. 267). Å generalisere funnene er ikke målet med studien. Hensikten er å undersøke hvordan en erfaren lærer leder klassen gjennom oppstart av økter.

Gjennom studien finner vi at læreren velger strategier for bruk i ulike situasjoner, planlegger undervisningen og oppstart av økter. Det kommer frem at hun viser omsorg for elevene samtidig som hun har forventninger til dem. Dette betyr ikke at alle lærere vil utføre klasseledelse på samme måte som denne læreren, men den kunnskapen som kommer frem under studien kan bidra til at andre lærere velger å jobbe mer med egen klasseledelse under oppstart av økter.

3.9 Mulige feilkilder

Kvalitativ forskning der metodene er observasjon og intervju kan by på problemer ved at individene blir påvirket av hverandre (Tjora, 2021, s. 85-86). I observasjonssituasjoner der forskerne inntar rollen som fullstendig observatør kan fenomenet som studeres påvirkes av at det er andre fremmedelementer i situasjonen. Dette kan føre til at fenomenet i denne studien, læreren, ikke har den samme atferden som hun har når vi ikke er til stede. Vi gjennomfører flere observasjoner for å gi informanten mulighet til å bli fortrolig med vår tilstedeværelse. Dette gjør vi for å la henne venne seg til at vi er i rommet slik at hun i liten grad lar seg påvirke at hun blir observert.

En mulig feilkilde kan ifølge Svenkerud (2021) være at informanten ikke evner å svare oppriktig om sine tanker, meninger eller erfaringer (s. 92). Om en intervjustudie skal være troverdig må intervjuerne ha kritiske og reflekterte vurderinger under gjennomføringen av intervjuet (Svenkerud, 2021, s. 100).

Ifølge Nyeng (2012) kan en mulig feilkilde være at uerfarne forskere antar at det å velge kvalitativ metode ikke er fullt så vanskelig som andre metoder (s. 74). Observasjoner og intervju gir store mengder data, og forskerne må redegjøre for hvordan de tolker datamaterialet og kommer frem til svarene. Svenkerud (2021) skriver at redelighet er en felles etisk forpliktelse for forskere når de utfører en dokumentasjon. Det er viktig at datamaterialet behandles med oppriktighet og ikke medfører juks eller uredelighet. For å oppnå god pålitelighet og troverdighet må det utføres gode argumentasjoner og det må være åpenhet om hva som er usikkert i datamaterialet (s. 101-102).

3.10 Etske vurderinger.

I samfunnsforskning kan det oppstå etiske spørsmål og dilemmaer. Etikk i forskning handler om forholdet mellom mennesker og hva som er greit å gjøre mot hverandre (Johannessen et al., 2021, 45). I denne undersøkelsen forsker vi kun på en informant. Dette gir oss grunnlag for færre etiske vurderinger. Hvis forskningen skal være på sårbare informanter slik som elever, vil de forskningsetiske problemstillingene være større da retningslinjer innenfor forskningsetikk er strengere for barn (Johannessen et al., 2021, s. 48).

Mange hensyn tas når man forsker på mennesker. Norsk senter for forskningsdata (NSD) forvalter lovverket som regulerer etikk i forskning. Forskningsprosjekter som innehar personopplysninger som oppbevares elektronisk må meldes inn til NSD (Andersson-Bakken & Dalland, 2021, s. 76).

Forut for undersøkelsen innhentes samtykke fra informanten. Dette gjøres skriftlig, og det blir gitt informasjon om hvilke rettigheter hun har og om anonymisering. I tillegg kommer det frem hvordan undersøkelsen vil foregå og hvordan forskeren vil samle inn, bearbeide, oppbevare, publisere og slette datamaterialet etter gjennomført undersøkelse (Dalland et al., 2021, s. 135).

Vi har samtale med informanten før undersøkelsen, går gjennom samtykkeskjema og får hennes underskrift på det. Informanten får informasjon om undersøkelsens formål og hvordan vi innhenter og ivaretar datamaterialet. Hun får mulighet til å stille spørsmål om undersøkelsen og prosessen, men vi unnlater å gå i dybden for ikke å påvirke henne. Anonymiseringen blir opplyst på en slik måte at det er tydelig for informanten at lesere ikke vil kjenne igjen henne eller skolen. Dalland et al. (2021) skriver at det er viktig å gi detaljert informasjon, men opplysninger som kan føre til identifisering av skolen eller informanten skal utelates (s. 128).

Flere faktorer kan påvirke observasjonsnotatene, for eksempel første inntrykk eller at man har et personlig forhold til informanten. I tillegg kan påvirkning skje ved at man før undersøkelsen tenker at man kun vil observere de gode rutinene læreren har i oppstart av økter. Det kan bidra til at feltnotatene kun omhandler positive handlinger og de eventuelle negative blir oversett (Dalland et al., 2021, s. 130). For å unngå at vår tilstedeværelse skal påvirke informanten, velger vi å bli litt kjent med henne før observasjonene. Dette kan bidra til å trygge informanten på en slik måte at vår tilstedeværelse i liten grad påvirker henne under observasjonene. Dette understøttes av Dalland et al. (2021) da de skriver at det er viktig å reflektere over forhold som kan påvirke observasjonene. Man må være oppmerksom på hvilken effekt observatørene kan ha på den som observeres og kan trygge situasjonen ved å gjøre noen grep før og under observasjonen. Blant annet ved å bli litt kjent med informanten før observasjoner gjennomføres (s. 130).

4 Resultater

I dette kapittelet presenteres generelle tendenser og eksempler fra konkrete hendelser i observasjonene, samt utsagn fra intervjuet med læreren. Resultatene består av to hovedkategorier:

1. Samle klassen og skape en følelse av fellesskap.
2. Få elevene rolige og fokuserte.

I hovedkategoriene presenteres funn fra begge forskningssituasjonene. Funnene er kategorisert i følgende underkategorier:

- Utforming av gang og klasserom
- Fysisk plassering av læreren
- Blikkontakt og kroppsspråk
- Stemmebruk og retorikk

Sitater under 40 ord fra intervjuet er ført i kursiv i anførselstegn. Sitater over 40 ord er skrevet med innrykk uten kursiv og anførselstegn. Sitatene brukes for å utdype, samt konkretisere funn fra observasjonene.

4.1 Samle klassen og skape en følelse av fellesskap

Læreren bruker mye tid på våren og før skolestart for å planlegge hvordan hun skal jobbe med å skape en fellesskapsfølelse i klassen, i tillegg til det faglige arbeidet. På spørsmål om hvordan hun tilrettelegger for skolestart på høsten svarer læreren:

Ja, jeg bruker nå fritid. Jeg starter sikkert på jobb iallfall ei uke før mange andre. (...) Går tilbake, ser på tester, ser på elevsamtalene. Var det noe spesielt på våren som vi kan ta tak i på høsten. Det bruker jeg ganske mye tid på før vi starter.

Vi spør videre om hvordan hun starter opp undervisning på høsten, med tanke på repetisjon av fagstoff og det sosiale fellesskapet i klassen:

Ja, hva vi skal jobbe med. Det her er det vi har tenkt å jobbe med fremover (...) Også bruker jeg av og til å spørre: hva dere tenker om det? Er det noe annet dere ønsker? Det er ikke bare jeg som bestemmer. Jeg prøver å få til at det går begge veier (...) Det er noe med det å bli sett og at de føler og at de blir hørt. Det er veldig vanskelig når de føler at de aldri blir hørt, at det er jeg som bestemmer eller at jeg sier at sånn og sånn skal det være. De må føle at de blir hørt og ha en delaktig stemme.

Læreren skaper en følelse av fellesskap ved å ta opp ulike behov som melder seg. Ved en anledning er det behov for å komme med positive kommentarer og være hyggelige mot hverandre. Læreren forteller i intervjuet at det er valg hun tar ved oppstart av undervisning: *«Så i dag skal vi ha litt positive kommentarer og prøve å være litt hyggelige mot hverandre. Da er det det jeg starter med også gjentar jeg det i løpet av dagen»*. Vi spør om hun gjentar det i begynnelsen av hver time: *«Nei, det er ikke sikkert det er hver time. Det kan være rett før vi spiser, kanskje når vi kommer inn etter utetida eller på slutten av dagen for å høre om det har gått bra. (...)»*

I en av observasjonene begynner læreren økten med å ta opp noe faglig som elevene hadde problemer med dagen før. Elevene har matematikk på timeplanen, men læreren begynner å repetere begreper fra norskfaget. Vi spør læreren om hvorfor hun endrer på det faglige innholdet: *«Jeg tar avgjørelser som jeg mener er til det beste for elevene. Nå ble det prioritert å bruke litt ekstra tid på noe elevene syntes er vanskelig før vi begynner på nytt fag»*.

Læreren benytter smarttavle for å samle klassen og inkludere elevene. Hun starter undervisningen med å repetere hva de har arbeidet med tidligere. Ved en av observasjonene tar hun en elev frem til tavlen, for at den skal skrive en setning. Eleven viser usikkerhet over hvordan den skal skrive en bokstav. Læreren spør om det var greit at hun viser hvordan bokstaven skal skrives. Hun modellerer bokstaven på tavlen samtidig som hun forklarer fremgangsmåten for å utføre oppgaven. De andre elevene er stille og ingen ler eller kommenterer eleven som står fremme ved tavlen.

I ett tilfelle observerer vi at læreren gir elevene tid til fri lek. De får gå ut å leke på skolens område. Læreren setter seg på en stol i nærheten av elevene og begynner å strikke. Elevene leker uten å bry seg nevneverdig om henne. Læreren har oversikt over elevene og kan observere dem uten å forstyrre leken.

4.1.1 Utforming av gang og klasserom

Innredning av gang utenfor klasserommet bidrar til å samle klassen. Der har elevene hver sin hylle for uteklær. Hyllene er merket med elevenes navn. Utsmykking på vegger består av elevarbeid og noen steder er det plassert skap med undervisningsmateriell. Gangen er malt i en lys grønn farge og er ganske smal så det er ikke rom for mye aktivitet. Elevenes hyller er plassert nær klasseromsdøren og på motsatt side av den.

Innredning på klasserommet består av ulike elementer. Langs den ene veggen er det hyller der elevene oppbevarer bøker og annet skoleutstyr. Langs den andre veggen er det bare vinduer. Bak i klasserommet står en liten sofa og to gruppebord. Mellom disse gruppebordene er det satt opp en gulvhylle som romdeler. På veggene henger det plakater med faglig innhold, ulike lister som angår elevene og deres oppgaver, elevarbeid og annen utsmykking. Det er satt opp en hylle over vasken der elevene oppbevarer egne kopper. Rommet er malt i en lys farge og er ryddig og oversiktlig. Møbleringen av ulike sittegrupper gjør at det finnes flere muligheter for plassering av elevene.

Vi spør læreren om hvordan hun planlegger utforming av klasserommet før skolestart på høsten: *«Ja, jeg bruker nå fritid. Jeg starter sikkert på jobb iallfall ei uke før mange andre. (...) I klasserommet skal alt være lett tilgjengelig og tilrettelagt for elevene, klasserommet skal være slik at det passer til elevgruppen og aktivitetene».*

4.1.2 Fysisk plassering av læreren

Under hver observasjon starter læreren øktene ved å samle klassen med oppstilling på gangen. Hver gang stiller læreren seg foran døra til klasserommet. Læreren er under alle observasjonene plassert slik at elevene har mulighet til å se henne, og hun har mulighet til å ha blikkontakt med dem. Etter inngang på klasserommet stiller elevene seg bak stolen sin. Læreren plasserer seg alltid på høyre side av kateteret. Det er tydelig at rutiner for oppstilling var godt innarbeidet, elevene kommer raskt på plass og retter oppmerksomheten mot læreren. Læreren responderer ved å gi ros til elevene for ønsket atferd.

Vi observerer at samtlige lærere på denne skolen har rutiner for oppstilling på gang.

4.1.3 Blikkontakt og kroppsspråk

Ved hver oppstart samler læreren klassen ved å rette blikket mot elevene. Hun har et avslappet og rolig kroppsspråk. På gangen oppretter hun blikkontakt med alle elevene. Hun følger med at elevene gjør det som forventes av dem. Ved en anledning gir læreren tegn til elevene når hun ønsker at de skal gjøre noe. Hun peker på en refleks som ligger på gulvet og spør med lav stemme: Hvem sin refleks ligger på gulvet og skal den ligge der? Elevene må rydde opp, og deretter rette blikket tilbake mot læreren. Når hun får deres oppmerksomhet, inviterer hun dem inn på klasserommet.

Inne på klasserommet har læreren blikket rettet mot elevene når hun sitter ved kateteret og når hun beveger seg rundt i klasserommet. Hun er alltid plassert slik at hun har mulighet til å oppnå blikkontakt med elevene. Hun virker avslappet og under arbeidsøkten har hun alltid en blyant i hånden.

4.1.4 Stemmebruk og retorikk

Læreren samler klassen ved bruk av stemmebruk og retorikk. Det er gjentakende under hver oppstilling på gang at læreren sier med rolig stemme: Se frem når du er klar. I første økt etter at elevene er kommet inn på klasserommet og står bak stolen sin, begynner hun å prate med lav stemme. Hun hilser og sier: God morgen, vær så god og sitt.

Læreren har tydelig retorikk for å skape en fellesskapsfølelse. Hun gir korte kommandoer og instruksjoner når hun informerer elevene om øktens innhold. Ved en anledning sier hun: Vi skal nå synge to ganger og alle skal synge høyt og tydelig. Etterpå skal vi jobbe med ukas ord. Hun gir ros og veileder elevene underveis: Dere er kjempeflinke, dere kan teksten godt. Om vi synger feil, gjør det noe? Nei, vi synger bare videre og later som ingenting. Ved en annen anledning sier hun: Målet for denne timen er at vi skal jobbe med tekstopp-gaver. Hva er en tekstopp-gave? Hun gjentar begrepet flere ganger, og lar deretter flere av elevene gjengi hva begrepet betyr. Hun sier etter undervisningen at hun gjør dette bevisst for at elevene skal oppnå forståelse av begrepet.

4.2 Få elevene rolige og fokuserte

Læreren har godt innarbeidede rutiner og regler for å få elevene rolige og fokuserte. For eksempel, stiller alle elevene opp ved siden av egen hylleplass før hver økt. Tidsbruken på

gangen under hver observasjon er ca. fire minutter. Etter inntog i klasserommet må elevene stå bak stolen sin. Læreren krever alles oppmerksomhet før de får sette seg. Vi spør læreren om dette handler om forventninger og krav hun har til elevene: *«Jeg forventer jo at de gjør det de skal gjøre. Jeg er ganske tydelig på forventninger. Jeg forventer at det skal være sånn.»*

For å få elevene rolig og fokuserte bruker læreren ulike belønningssystemer. Vi observerer blant annet at «Ukas ord», som er en øvingsbok i skjønnskrift, blir brukt i økten før mat. Når elevene har fullført to sider, får de ta tidlig matpause. For at læreren skal ha kontroll på hva de gjør, må elevene komme frem til henne og vise arbeidet sitt. De må få godkjenning før de kan spise. Vi spør læreren om dette er en bevisst form for belønning:

Det skal ikke være sånn at hvis noen skriver veldig seint, eller leser veldig seint, eller jobber veldig seint, at de aldri klarer å få belønninger. Da kan jeg også fordele det og si at det er nok at du gjør de to sidene. Også må de andre, de skal gjøre fem sider. Hvis du skjønner, sånn forskjell. Det skal være oppnåelig for alle. Hvis det er uoppnåelig så nytter det ikke med belønning.

For å beholde roen for seg selv og elevene tar læreren tak i problemer som oppstår underveis. I en observasjon mangler en elev uteklær. Læreren sender melding hjem mens de fortsatt står i gangen. Vi spør læreren om dette er en fast rutine hun har i oppstarten: *«Ja, jeg ser etter at de har klær eller utstyr og hvis de ikke har det så sendes det melding hjem at det mangler noe»*. Videre nevner vi at vi har observert at hun sender melding med mobilen mens de står på gangen:

Ja, jeg gjør det med en gang. Det er ikke noe å vente på. (...) Det er jo ikke ungene som får melding hjem, det er jo til foreldrene, at de skal hjelpe dem. Nei, jeg må gjøre det med en gang. Ellers forsvinner det (ler).

4.2.1 Utforming av gang og klasserom

Lærerens og elevenes plassering i klasserommet bidrar til at elevene er rolige og fokuserte. Elevene sitter ved siden av hverandre i hestekoformasjon. Kateteret står midt foran hestekoen, og rett bak kateteret står smarttavlen til venstre og grøntavlen til høyre. Vi spør

læreren om elevenes plassering i hestesko: «*Da ser jeg alle elevene, og alle elevene ser meg. Elever som ikke bør få blikkontakt med hverandre settes på samme rekke. Sitter de ovenfor hverandre kan man få kaos*».

For å få en rolig start på dagen benytter læreren kun tavlelys fra smarttavle ved oppstart av første økt. Taklys kommer på når elevene begynner å arbeide og er på resten av dagen. Vi spør hvorfor hun regulerer belysningen på denne måten:

Kun tavlelys fra smarttavle inne på klasserommet når elevene kommer inn kan bidra til å fange elevenes oppmerksomhet og fokus fram på tavla i oppstartfasen. Det blir et tydelig skille på oppstart og arbeidssituasjon. Det er et bevisst valg som fungerer godt i denne klassen. Jeg skrur på taklyset når de skal jobbe.

4.2.2 Fysisk plassering av læreren

Lærerens plassering er gjentakende. Hun er ved hver observasjon i gangen plassert foran klasseromsdøren på motsatt side av elevene. Etter inntog i klasserommet stiller læreren seg foran hestekoene på høyre side av kateteret. Hun krever alltid oppmerksomheten til elevene og på den måten får hun dem fokuserte på det neste som skal skje. Læreren går mellom elevene både på inn- og utsiden av hestekoene. Deler av økten sitter hun ved kateteret og elevene kommer frem til henne for hjelp.

4.2.3 Blikkontakt og kroppsspråk

Lærerens avslappede kroppsspråk og blikkontakt bidrar til å roe ned elevene. Hun står gjerne med ene hånden plassert i lomma på buksa eller med en kopp te i hånden. Vi spør hva hun gjør for å få elevene rolige:

Før jeg starter skal jeg ha sett blikket til alle elevene. Alle skal ha sett meg. For det er noe med det når du får se dem, så blir de roligere. Den enkelte eleven som jeg ikke får blikkontakt med må jeg kanskje gå bort å ta litt på. Hvis de tåler å bli tatt på, det er jo ikke alle som tåler å bli tatt på så det ser man jo litt an. (...) Jeg synes det er bedre at jeg ser dem og de veit at jeg har sett dem (...)

4.2.4 Stemmebruk og retorikk

Læreren snakker med lav stemme og gir korte instruksjoner. Elevene må følge med for å med seg hva som blir sagt. Læreren sier etter en observasjon at hun konsekvent gir beskjeder og instruksjoner en gang. Hun begrunner det med at det skjerper elevene til å følge med når det blir gitt beskjeder. Dersom elevene ikke får med seg beskjeder må de spørre en medelev.

Læreren hever aldri stemmen under noen av observasjonene. Vi spør hvilken betydning stemmebruk kan ha:

(...) Man vet at man må prate rolig. Man kan ikke ha høyt stemmeleie. Det er noe med det at når jeg demper meg så må de heller konsentrere seg for å høre hva jeg sier enn at jeg står der og roper. Begynner du å rope skal du bare rope resten av dagen. Du klarer ikke å overdøve dem (...).

5 Drøfting

Dette kapittelet er strukturert etter de samme to hovedkategoriene som vi benyttet i resultatkapittelet. Her drøftes våre funn opp mot aktuell teori og empiri, for å kunne besvare problemstillingen: Hvordan leder en erfaren lærer en tredje klasse gjennom oppstart av økter. Egne tanker og betraktninger er også en del av drøftingen.

5.1 Samle klassen og skape en følelse av fellesskap.

For å utøve god klasseledelse, må det etableres struktur, regler, rutiner og skapes et godt læringsfellesskap (Udir, 2014, s. 5). Vår lærers klasseledelse er preget av rutiner og struktur. Hun er opptatt av at elevene skal lære i et læringsfellesskap og at det skal være god læringskultur. I intervjuet forteller hun at hun starter planleggingen av det sosiale og det faglige arbeidet allerede på våren. Hun er tilbake på jobb for å forberede seg ei uke før mange andre på høsten, og starter praktisering av det sosiale og det faglige arbeidet allerede ved skolestart. Lærerens forberedelser vil kunne gi henne oversikt og følelse av kontroll på det faglige og sosiale miljøet i klasserommet, men det er likevel ikke mulig å forberede seg på alt som kan skje på skolen. Lærerens forberedelser gjør slik at mye er tilrettelagt for elevene. En kan stille spørsmål med hva slik tilrettelegging gjør med elevenes selvutvikling, for hva skjer med elevene som har vansker med å tilpasse seg kravene i skolen? Barn som ikke tilpasser seg kravene havner ofte i ulike kategorier som kan føre til diagnostisering og eventuelt medisinerings, fordi disse barna blir påført en form for lært hjelpeløshet der konsekvensene kan være symptomer på depresjon. Ifølge forskning sliter barn mer psykisk i dag enn de gjorde tidligere (Lunde & Brodal, 2022, s. 26). Betyr dette at dagens barn tåler psykisk påkjenning dårligere nå enn tidligere?

Struktur, rutiner og regler kan være en form for atferds regulering. Lærerens form for klasseledelse, brukes for å forme elevene til ønskelig atferd i et læringsfellesskap. Kan det være slik at denne formen for atferds regulering vil være passende etter lærerens ønske, men ikke alltid oppleves som positivt for det psykososiale miljøet for elevene? Noen elever kan oppleve at lærerens forventninger og krav til deres atferd er begrensende for deres samhandling og utfoldelse i klasserommet. Dette er i tråd med at intensive former for atferds regulering kan begrense former for samhandling som kan virke positivt på det psykososiale miljøet (Eriksen & Lyng, 2018, s. 32). I motsatt fall hvis læreren ikke har forventninger og

krav til deres atferd kan det være negativt for det psykososiale miljøet, da elevene ikke vil ha retningslinjer å forholde seg til i klasserommet. På bakgrunn av dette anser vi lærerens klasseledelse i form av struktur, regler og rutiner som overveiende positiv, fordi hun gir dem retningslinjer for hva ønsket atferd i et sosialt miljø skal være. Samtidig kan det tenkes, som Lunde og Brodal (2022), og Eriksen og Lyng (2018) påpeker, at enkelte barn kan oppleve atferdsreguleringen begrensende, uten at de selv er i stand til å forklare eller utdype dette overfor læreren sin.

En lærer bør inneha og bruke sin regjledelseskompetanse for å etablere regler for klassens arbeid. Reglene skal inneholde strukturering av arbeid og etablering av gode rutiner slik at undervisningstiden blir godt utnyttet (Imsen, 2020, s. 472-473). Det ser ut til at lærerens klasseledelse fungerer godt og at hun har god kontroll og struktur i klasserommet. Regler virker å være innarbeidet og læreren følger opp at disse blir fulgt. Dette er i tråd med en proaktiv klasseledelse der lærere må være bevisst i forhold til hvilke rutiner de har for å etablere god struktur og lage trygge rammer for elevene (Udir, 2020, s. 8).

En lærer med mindre kontroll i klasserommet og på elevmassen, kan ha utfordringer med å skape et godt læringsfelleskap og en god læringskultur. Kontroll og struktur i klasserommet kan være en utfordring for nyutdannede lærere. De benytter ofte reaktive atferd i klasseromssituasjoner fordi de mangler proaktive kognitive strategier (Heikonen et al., 2017, s. 543-544). Kan det være slik at manglende regler for klassens arbeid og struktur i klasserommet, kan bidra til uro og negative kommentarer mellom elevene? Vi tolker det slik at lærerens erfaring og proaktive strategier bidrar til at hun klarer å skape et trygt og godt læringsmiljø for elevene, fordi hun følger opp regler og har kontroll i klasserommet. En kan stille spørsmål hvor vidt det er like enkelt å utøve slik klasseledelse i en klasse på 20-30 elever, der man både skal undervise og ta vare på elevenes sosiale og emosjonelle behov. Lærere må stille spørsmål om de har tilstrekkelig tid og ressurser til å utføre sine oppgaver på en forsvarlig måte (Moen, 2022, s. 109).

Under observasjonene ser vi at hun utfordrer elevene ved å invitere til faglig samtale. Hun understreker dette i intervjuet og sier at hun ønsker å bruke elevmedvirkning i noen grad, men at det er hun som skal ha kontrollen i klasserommet og ta de endelige avgjørelsene. Hun begrunner det med at det vil lede til uro hvis elevene skal bestemme alt. Hun hører på deres ønsker, men påpeker at det er hun som avgjør hvilke ønsker som innfris. En av skolens

oppgaver er å gi elevene praktisk erfaring med demokrati og mulighet til å delta i ulike situasjoner (Saabye, 2019, s. 12). Dette kan være positivt fordi elevene føler at de blir hørt og at de er likeverdige deltakere i den sosiale konteksten. Som en motsetning kan elever som ikke medvirker i avgjørelser oppleve at de ikke føler at de er en del av fellesskapet og at de ikke får god nok forståelse for hva demokrati betyr. En kan stille spørsmål om elever vanligvis synes det er greit at en voksen bestemmer, hvis det er en voksen de har tillit til?

Elevene skal få opplæring i forståelse for sammenhengen mellom demokrati og sentrale menneskerettigheter som yringsfrihet, stemmerett og organisasjonsfrihet (Saabye, 2019, s. 16). For å skape en følelse av fellesskap inkluderer læreren elevene i undervisningen og lar de få komme med forslag og innspill til hva de trenger å jobbe med. Det virker som at læreren har tydelige forventninger til elevenes medvirkning i læresituasjoner, noe som kan være et grunnlag for at elevenes innspill er faglige og relevante da de ønsker å leve opp til hennes forventninger. Kan det tenkes at en annen tilnærming til å lære elevene om demokrati kan gi andre typer innspill fra elevene. En viktig faktor i demokrati kan være fri lek. Grey (2011, referert i Lunde & Brodal, 2022, s. 28) hevder at voksenstyrte aktiviteter og bortfall av frilek er faktorer som bidrar til barns opplevelse av mindre indre kontroll. Han fremhever viktigheten av barns lek for å lære seg å ta beslutninger, samhandle med andre, problemløsning, utvikle vennskap og oppleve glede. Disse faktorene gjør i tillegg elevene mer motstandsdyktige for vanskelige erfaringer og problemer som vil oppstå senere i livet, i tillegg bidrar de til at elevene får sunnere mental helse. Lærere som ikke inkluderer elevene, vil kunne gi dem en følelse av å ikke bli hørt eller sett, noe som kan gi mindre motivasjon til å utføre det faglige arbeidet.

Ohnstad (2021) påpeker at læreren spiller en betydelig rolle som en viktig rollemodell og signifikant annen i barns utvikling (s. 103). Vi observerer at læreren er en god rollemodell og bidrar til elevenes faglige og personlige utvikling ved å ta opp ulike behov. Læreren bruker tid på å snakke om etiske problemstillinger, der elevene må medvirke både verbalt og i handling. For eksempel er hun opptatt av å lære elevene å kommunisere høflig med hverandre. Dette er i tråd med læreres dannelsingsoppdrag, som handler om at opplæringen blant annet skal gi elevene grunnlag for å gjøre gode valg, forstå seg selv og andre (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 10). Å være en god klasseleder innebærer å ha kontroll på det faglige aspektet av undervisningen samtidig som man bidrar til å utvikle det sosiale miljøet i klasserommet (Imsen, 2020, s. 465-466).

Vi oppfatter lærerens modellering og fokus som en viktig bidragsyter til å skape en positiv kultur i klasserommet. I intervjuet forklarer hun at noen dager velger hun å legge vekt på etikk og tilrettelegger ekstra oppmerksomhet rundt et tema som gjentas gjennom dagen. Kan det være slik at det utvikles en negativ kultur blant elevene, dersom det ikke prioriteres å skape en positiv kultur i klasserommet? Vil elevene for eksempel snakke negativt om og til hverandre? Lærere som ikke prioriterer å skape en positiv kultur i klasserommet, kan oppleve økt uro og flere konflikter i elevgruppen.

Læreren tilrettelegger for hver enkelt elev i samsvar med læreplan og andre krav og plikter. Et etisk dilemma som kan oppstå kan være å planlegge hvor mye tid som skal brukes på individuell opplæring av elevene, og om noen skal få mer enn andre. Dette er i tråd med etiske og moralske praksiser innenfor etikk, der prinsipper og regler er grunnlag for å rettferdiggjøre de valgene man tar (Schjetne & Skrefsrud, 2018, s. 223). Et annet etisk dilemma kan være at det kan være vanskelig å håndtere situasjoner der flere elever sliter, men ikke skal skilles ut fra de andre elevene. Samtidig må lærere jobbe for å oppnå mål fra kommunens side eller skoleledelsens ønske om god resultater på nasjonale tester (Imsen, 2020, s. 68-69). Lærere må i disse tilfeller velge hva som skal prioriteres da det vil være vanskelig å prioritere begge krav like godt. Dette kan knyttes til at lærere må tenke over hvilke handlingsalternativer de har, der plikt kan bidra til å velge det som føles riktig (Imsen, 2020, s. 50).

Under intervjuet kom det frem at læreren tar avgjørelser som er til det beste for elevene. For eksempel velger hun å bruke egen autonomi og bestemme selv når hun skal bruke ekstra tid på noe enkelte elever syntes er vanskelig i et fag, for at de skal få tid og mulighet til å oppnå forståelse. Læreren må vurdere valgene sine ut fra både elevenes behov og plikter. Dette er i tråd med konsekvensetikk, der lærere må forestille seg hvilke konsekvenser en handling kan få. De må vurdere valgene de tar opp mot hvilke praktiske følger det kan gi (Imsen, 2020, s. 52). Det er mulig å anta læreren både klarer å ivareta hensyn til politikernes fokus på kvalitet i skolen, samtidig som hun ivaretar hensynet til elevene som selvstendige individer. Dette er i så fall en motsetning til at politikernes jag etter kvalitet i skolen, går på bekostning av hensynet til elevene som selvstendige individer (Imsen, 2020, s. 77-79).

Læreres rolle er å ha kontroll på den faglige siden av opplæringen og å legge til rette for utviklingen av det sosiale miljøet i klassen. Dette innebærer å organisere og strukturere undervisningen, administrere elevene og alle aktivitetene som skal foregå (Imsen, 2020, s. 465-466). Læreren tilrettelegger blant annet oppstartfasen ved bruk av smarttavle. Den blir brukt både til å gi elevene informasjon og for å aktivere elevenes forkunnskaper i oppstart av undervisning. Det kan tenkes at bruk av smarttavle kan hjelpe læreren til å samle klassen og lede dem gjennom oppstart av økter, fordi den kan oppleves som samlende og som et fokuspunkt, noe som kan gi læreren større mulighet til å fange elevenes oppmerksomhet. Lærere bør være bevisst på bruken av smarttavle og at den skal være et verktøy til bruk i undervisning som skal kontrolleres av læreren. I tilfeller der elevene har tilgang til smarttavlen vil det kunne føre til uønskede situasjoner med bildefremvisninger etc. I tillegg kan det tenkes at læreren vil ha større problemer med å kontrollere bruken av den.

For å skape et sosialt læringsmiljø, må læreren kunne forholde seg til enkeltelever samtidig som hun er oppmerksom på reaksjoner i resten av elevgruppen. Læreren må også være i forkant og kunne forutse negative kulturer hos elevene (Imsen, 2020, s. 483). Vi tolker det slik at 1:1 undervisning på smarttavle i plenum kan bidra til å skape et sosialt læringsfellesskap. Elevene kan hjelpe hverandre med å belyse en oppgave fra ulike perspektiver, samtidig som læreren opptrer støttende og hjelper til ved modellering. Dersom lærere ikke klarer å skape et trygt og godt læringsmiljø kan noen elever ha utfordringer med å komme frem til smarttavlen og eksponere seg foran de andre elevene.

Læreren legger til rette for elevenes fysiske og sosiale behov. I ett tilfelle gir hun elevene rom for fri lek og aktivitet utendørs. Hun plasserer seg på en stol i nærheten slik at hun har oversikt og kontroll på elevgruppen. Det virker å være betryggende for elevene å ha henne så nært, men samtidig virker det ikke å ha innvirkning på leken. Eriksen (2020, referert i Lunde og Brodal, 2022, s. 25) sier at i dagens samfunn er barn og unge ofte inaktive på grunn av økt skjermtid som går på bekostning av fysisk lek utendørs. Voksenstyrte aktiviteter kan oppleves som negativt press på barna. Når unge ikke har egentid der de styrer aktivitetene selv kan det gjøre dem mer sårbare for psykiske helseplager. Moen (2022) påpeker at barn ikke bare trenger tid til å lære skolefag, men de må også beskyttes mot stress (s. 106). Vi tolker det slik at spontan fri lek kan bidra til å senke stress nivået samt ivareta elevenes fysiske, psykiske og sosiale behov. I denne tredje klassen er det få elever, noe som gir læreren god oversikt over elevgruppen, som igjen kan føre til at det ikke begrenser henne til å ta med elevene ut alene.

Det blir naturlig å spørre seg om det kan virke begrensende for lærere å invitere elevene ut til fri lek utendørs dersom elevgruppen er stor?

5.1.1 Utforming av gang og klasserom

I resultatdelen har vi trukket frem eksempler på hvordan gang og klasserom er utformet for å samle klassen og skape en følelse av fellesskap. De fysiske forholdene på skolen er en del av det som definerer et godt læringsmiljø (Udir, 2014, s. 4). Vi tolker det slik at både plasseringen av elevene og utformingen av klasserommet kan ha betydning for å skape et godt læringsmiljø og en følelse av fellesskap. I intervjuet sier læreren at klasserommet skal være tilpasset elevene. Kan det være utfordrende for lærere å etablere et godt læringsmiljø og fellesskap, dersom de ikke har en plan for hvordan elevene skal plasseres og klasserommet skal utformes? Det er mulig å anta at manglende fokus på dette fra læreres side, kan gå ut over elevenes læring, helse og trivsel. Dette fordi rot og lite tilpasset læringsmiljø kan by på utfordringer for enkelte elever i form av for eksempel overstimulering eller konsentrasjonsvansker.

Klasserommet er utformet for å tilrettelegge for ulike aktiviteter. Det er lærerens ansvar å administrere elevene og aktivitetene som skal utføres (Imsen 2020, s. 465-466).

Klasserommet er ryddig og oversiktlig med faste plasser for elevene. Det er i tillegg tilrettelagt for andre plasseringer som passer til ulike aktivitetsformer. Dette samsvarer med at lærere bør gruppere elever på måter som passer den aktuelle aktiviteten (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 283). Læreren sier i intervjuet at hun bruker tid på å planlegge utforming av klasserommet før skolestart, for å sikre at det passer til elevgruppen og ulike aktiviteter. Manglende planlegging og utforming av klasserommet kan føre til mer uro, mindre oversikt og utfordringer med å gjennomføre ulike aktiviteter.

Utforming av klasserommet, kan være en del av lærerens klasseledelse for å samle klassen. En lærer som utøver god klasseledelse sørger for at elevene alltid sitter på en slik måte at de kan se og høre den som snakker (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 282). I intervjuet sier læreren at i klasserommet skal alt være lett tilgjengelig og tilrettelagt for elevene og aktivitetene som skal foregå. Vi tolker det slik at hennes erfaring gjør at hun lettere kan tilrettelegge for elevplasseringer ut fra undervisningsformen. For å lede en tredjeklasse gjennom oppstart av økter har hun tenkt gjennom elevplasseringen i forhold til aktiviteten hun skal lede. For lærere

med mindre erfaring, kan det være utfordrende å vite hvilken plassering som passer de ulike aktivitetene. Dette kan føre til uro blant elevene og manglende følelse av kontroll for lærerne.

5.1.2 Fysisk plassering av læreren

Lærerens strategiske plassering kan være et viktig ledd i å samle elevene. Ved begynnelsen av hver økt har hun fast posisjon i gangen, og inne i klasserommet starter hun øktene ved å stå foran elevene ved kateteret. Det kan se ut til at lærerens gjentakende plassering har betydning for å samle klassen. Dette er en del av hennes klasseledelse, noe som kan gi elevene trygghet og oversikt da det er sannsynlig at de vet hva som forventes av dem når de ser hennes plassering. Dette samsvarer med at struktur og rammer har betydning for klasseledelse og kan gi elevene trygghet og oversikt (Udir, 2020, s. 1). Innenfor behaviorisme vektlegges bruk av strategier for å redusere uønsket atferd som en del av klasseledelse. Lærere skal organisere undervisningen og skape et godt faglig og sosialt miljø (Imsen, 2020, s. 89). Vi tolker det slik at lærerens klasseledelse samsvarer med behavioristisk perspektiv da hun har ulike ferdigheter og strategier hun bruker for å oppnå ønsket atferd, samle elevene og lede dem gjennom oppstart av økter.

Operant betingning handler om at responsen på en stimulus kan endres og kontrolleres gjennom forsterkning (Imsen, 2020, s. 86). Læreren er konsekvent på plassering både av seg selv og elevene. Elever som utøver ønsket atferd, får respons i form av ros. Lærerens klasseledelse er i tråd med et behavioristisk perspektiv der atferds regulering kan gjennomføres ved bruk av for eksempel belønning som et systematisk tiltak (Imsen, 2020, s. 85). Elevene vet at en form for belønning kommer når de utøver ønsket atferd. Dette kan være en motivasjon for å etterfølge lærerens krav og forventninger angående atferd. Lærere som ikke bruker ros eller andre former for belønning kan oppleve at de har mer uro og større vanskeligheter med å få elevene til å utøve ønsket atferd.

Lærerens fysiske plassering kan oppleves som en forsterkning og kan bidra til at elevene kommer raskt på plass og utøver ønsket atferd. Dette er i tråd med at læring skjer i et sosialt samspill, og omfatter forventninger, følelser og mentale forestillinger hos mennesker (Imsen, 2020, s. 114). Lærere som ikke praktiserer gjentakende plassering vil kunne oppleve at elevene ikke forstår hvilke forventninger de har til deres atferd, noe som kan bidra til mer uro.

Lærerens klasseledelse bærer preg av struktur og rammer som kan bidra til at hun får laget det læringsmiljøet og skapt det fellesskapet hun ønsker, slik at elevene oppnår best mulig læring. Dette er i tråd med en proaktiv klasseledelse der lærere er bevisst på hvilke rutiner de har for å etablere god struktur og trygge rammer for elevene. For eksempel bør de ha god plan på plassering av elevene, og være tydelig på oppstart av øktene (Udir, 2020, s. 8). Grey (2015, referert i Lunde & Brodal, 2022, s. 27) sier at for mye rammer og struktur kan bidra til at elever i USA får vansker med problemløsning og trenger en kompetent voksen til hjelp i mange situasjoner. Elevene er redde for å gjøre feil og må forsikres om at det de skal gjøre er riktig. Å gjøre feil kan være en forferdelig opplevelse. Dette kan også være gjeldene for elever i Norge, da en del av samme problematikk kan sies å være lik. Kan for mye struktur og rammer bidra til at elevene blir mindre motstandsdyktige mot psykiske påkjenninger, og hvor går grensene?

Lærerens valg av plassering ved oppstart av økter har først og fremst som formål å regulere elevenes atferd. Læreren venter med å snakke til alle elevene er oppmerksomme. Når læreren begynner å snakke kan elevene oppleve det som en positiv respons for deres oppmerksomhet mot læreren. Selv om behaviorismen kan sies å være gammeldags når det gjelder læring fungerer den fortsatt godt i oppdragelsessituasjoner (Kluge, 2021, s. 34). Det kan tenkes at atferds regulering er en del av lærerens klasseledelse for å påvirke elevenes adferdsmønstre. Belønning er en effektiv strategi for å regulere atferd og skape et godt læringsmiljø, mens straff kan ha motsatt effekt av det læreren ønsker å oppnå. Straff har begrenset effekt sammenlignet med ulike former for belønning (Imsen, 2020, s. 87).

Lærerne på skolen har tilnærmet like rutiner for oppstart på gang. Læreren gjennomfører egne rutiner og har struktur ved å ha gjentakende prosedyrer for blant annet plassering av seg selv og elevene. Lærernes tilnærmet like rutiner er i tråd med at skolens kultur kan påvirke hvordan lærere utvikler sin klasseledelse, da den er knyttet til normer og verdier blant de ansatte og deres tolkning av viktige prinsipper om læring, utvikling og dannelse (Udir, 2020, s. 3). Felles rutiner kan gjøre det lettere for andre lærere å undervise i klassen, da en del av rutinene er innarbeidede og like både for lærere og elever. Dette gir lærere innsikt i andre læreres klasseledelse på skolen. Vår erfaring som vikarer viser at det kan være vanskelig å komme inn i en klasse og vite hvilke rutiner som er gjeldende. Ledelse av klassen og aktiviteter kan oppfattes som feil fra elevenes side, og elevene bruker mye tid på å henge seg opp i dette. Bevisst plassering kan gi læreren oversikt over elevenes atferd og mulighet til å

korrigere den. I tillegg kan det gi henne oversikt over den sosiale samhandlingssituasjonen, for eksempel om det har skjedd noe i friminuttet. Lærere som ikke praktiserer oppstilling på gang som rutine, kan de ha større vanskeligheter med å samle elevene og ha oversikt over dem.

En tilnærmet felles mal for klasseledelse, som inneholder tydelig kontroll og omsorg kan forbedre skolemiljøet og styrke lærerens rolle som klasseleder (Eriksen & Lyng, 2018, s. 27-28). Lærernes fysiske plassering bestemmes individuelt. Kan det være slik at det kan påvirke elevenes atferd, avhengig av om det er en gjentakende rutine eller ikke? Vi tolker det slik at lærere som samarbeider og enes om en felles tilnærming til klasseledelse i oppstart av økter, kan bidra til å skape forutsigbarhet for elevene og redusere uro. Lærere som jobber mer individuelt og ikke samarbeider i stor grad om en felles mal for klasseledelse, kan oppleve oppstart av økter som mer kaotisk. Dette kan være fordi det mangler felles struktur og gjentakende rutiner blant dem og elevene kan oppfatte det som mindre forutsigbart, at de ikke har oversikt over hva som forventes av dem.

5.1.3 Blikkontakt og kroppsspråk

Læreren bruker blikkontakt og kroppsspråk i klasserommet for å samhandle med elevene. Vi observerer at dette skaper en rolig og avslappet atmosfære og bidrar til å samle klassen. Hun har flere strategier for å takle ulike situasjoner. Vi tolker det slik at hennes erfaring kan være en fordel når hun velger strategier for undervisning og sosialt samspill i klasserommet. Innenfor proaktiv klasseledelse skal lærere ha forventninger til elevene, som må formidles på en vennlig måte. Dette kan gjøres gjennom kroppsspråk og egen uttrykksform (Udir, 2020, s. 8). Lærerens kunnskap og erfaring gir henne innsikt i proaktiv klasseledelse og gjør at hun har innsikt i hvilke strategier som fungerer i klasserommet. Nyutdannede lærere har ikke opparbeidet seg kunnskap om hvilke proaktive strategier som fungerer. De kan derfor ha behov for å styrke sin læring i proaktive strategier for å kunne være bedre forberedt på utfordrende klasseromssituasjoner (Heikonen et al. 2017, s. 543-544).

Lærerens evne til å lede klassen kan betraktes fra perspektivet til behaviorisme og sosial kognitiv læringsteori. Dette er i tråd med at elevenes atferd kan formes ved bruk av forsterkning (Kluge, 2021, s. 32). Lærerens rolige og avslappede kroppsspråk kan oppfattes som forsterkning for elevenes atferds forming. Gjentakende bruk av blikkontakt og kroppsspråk kan være en respons på elevenes atferd. Det er gjentakende at med en gang

læreren har elevenes oppmerksomhet gir hun en respons ved at noe endrer seg, for eksempel at hun gir ros eller at en aktivitet starter. Dette kan lede til at elevene utøver ønsket atferd. I motsatt fall, hvis læreren slutter å gi ros ved ønsket atferd er det sannsynlig at elevene faller tilbake til uønsket atferd. Dette samsvarer med at belønning fører til gjentatt atferd, mens fjerning av belønning endrer atferd (Imsen, 2020, s. 86).

Læreren har gode elevkunnskaper som gjør at belønningsstrategier fungerer i denne klassen. Dette er i tråd med at for å kunne bruke belønning, er det en forutsetning at man har genuin kjennskap til elevenes behov og forutsetninger (Eriksen & Lyng, 2018, s. 47). Kanskje lærere uten tilstrekkelige elevkunnskaper kan få motsatt effekt ved bruk av belønning? Gjentakende bruk av belønningssystemer kan bidra til at elevene utøver ønsket atferd, fordi de ønsker å oppnå belønning. Dette kan knyttes til Skinners teori om operant betingning som sier at enhver stimulus som etterfølges av en respons, vil være en forsterker hvis den øker sannsynligheten for at responsen skal oppstå i senere situasjoner. Belønning som strategi er bra når den virker som belønning (Imsen, 2020, s. 86).

Læreren er en rollemodell for elevene. De kan observere henne og speile hennes atferd. En kombinasjon av elevenes observering av læreren og deres egne erfaringer vil kunne bidra til deres forståelse over hva som forventes av dem. En kan ikke bare se på elevenes atferd for å avgjøre hvilken læring de har oppnådd, fordi kunnskap kan ikke kun måles i observerbar atferd, men involverer også kognitive prosesser (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 46). Lærere kan veilede elevene med bruk av egen uttrykksform, men elevene må tenke selv for å tilpasse seg sosiale situasjoner i klasserommet. Triadisk gjensidighet viser at atferd ikke kun styres av ytre stimuli eller indre drivkrefter. Det er en sammenheng mellom det som observeres og egen erfaring (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 50). Man kan anta at lærere som aktivt bruker kroppsspråk og blikkontakt i sin klasseledelse, vil opparbeide seg erfaring som gjør dem i stand til å bruke disse som effektive strategier i forming av elevenes atferd. For å opparbeide seg denne erfaringen trenger en tid i skolen og lærerstudenter vil trenge pedagogiske strukturer og omfattende veiledning for å lære av og i de sosiale situasjonene i klasserommet (Heikonen et al., 2017, s. 544).

5.1.4 Stemmebruk og retorikk

Skolen skal sørge for at menneskeverdet og de verdiene som støtter opp om det, legges til grunn for opplæringen (Saabye, 2019, s. 8). I løpet av observasjonene ble vi bevisst på hvor

viktig en proaktiv klasseledelse i oppstartfasen av økter er. Vi tolker vår lærers klasseledelse som proaktiv og autorativ. Måten hun gjennomfører oppstarten på legger grunnlaget for hvordan resten av økten skal være og har betydning for å samle klassen og skape en følelse av fellesskap. Dette er i tråd med at en proaktiv klasseleder skal formidle forventninger på en vennlig måte, og ha tydelig oppstart av timer (Udir, 2020, s. 8). Lærere som ikke har en proaktiv klasseledelse eller autorativ lærerstil, vil kunne oppleve mer uro i oppstarten av økter, da de sannsynligvis vil ha vanskeligheter med å få elevenes fulle oppmerksomhet.

Proaktiv klasseledelse vises gjennom å være tydelig og vennlig, og faste rutiner er viktige. Eksempelvis kan en fast rutine for oppstarten av en økt være å hilse på elevene i døren (Udir, 2020, s. 8). Vi observerte at lærerens klasseledelse samsvarer med det som beskrives som proaktiv klasseledelse. Hun følger faste rutiner, for seg selv og elevene fra hun tar imot dem på gangen og gjennom oppstart av økter. Det kan tenkes at mangel på rutiner og struktur kan lede til uro og bidra til at lærere bruker mer tid på å samle elevene. Det kan lettere oppstå konflikter som lærere må bruke tid på å løse opp i før de er klare til å gå i gang med oppstarten.

Læreren gjennomfører oppstart av økter på en kontrollert måte. Det kan være et produkt av hennes kunnskap og erfaring. Dette samsvarer med at klasseledelse og autorativ lærerstil kan læres og utvikles gjennom kunnskap, bevisstgjøring og trening (Vaaland, 2017). Autorativ lærerstil og bevisst bruk av retorikk og stemmebruk, kan gi lærere en større følelse av kontroll i klasserommet. I motsatt fall, kan manglende kontroll i klasserommet gi lærere en følelse av at de ikke strekker til, og ikke når inn til elevene. Studier anslår at mer enn 3000 lærere i norsk grunnskole, mangler kontroll i klasserommet (Vaaland & Ertesvåg, 2013). Det er derfor grunnlag for å generalisere en autorativ voksenrolle i skolen, fordi lærere er voksne modeller for elevene og kan ha lignende innflytelse som foreldre (Vaaland 2017).

Lærere har et dannelsesoppdrag som blant annet handler om å lære elevene om det gode og det rette. De skal gi elevene et godt grunnlag for å gjøre gode valg i livet, forstå seg selv, andre og verden (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 10). Lærerens retorikk er positiv. Hun snakker til elevene på en bestemt, men vennlig måte og gir dem ros og bekreftelse underveis. Skinner referert i Imsen (2020, s. 87) sa at belønning, for eksempel i form av ros kan være en viktig del av det pedagogisk arbeidet i klasserommet da elever liker å få ros etter at de har prestert godt. I motsatt fall kan det tenkes at lærere som ikke er bevisst på bruk av blant annet

retorikk, kan påvirke elevens personlige og faglige utvikling mer negativt enn lærere som er bevisste på dette. Dette er i tråd med at når lærere er positive og gir oppmuntring bidrar de til å styrke elevenes selvfølelse (Ohnstad, 2021, s. 103).

Retorikk kan styrke lærerens rolle som klasseleder og bidra til å skape gode relasjoner til elevene. Positiv forsterkning, anerkjennelse, støtte og struktur på den sosiale samhandlingssituasjonen er viktige punkter i malen for «tydelig klasseledelse» (Eriksen & Lyng, 2018, s. 28). Omsorgsetikk som grunntanke i samhandling med elever kan ifølge Colnerud og Granstø (referert i Imsen, 2020, s. 52) gi læreren en god relasjon til dem. Læreren snakker positivt til elevene. Det kan tenkes at hennes proaktive klasseledelse og autoritative lederstil kan gi henne en følelse av kontroll og mestring i klasserommet. Kan det være slik at lærere med mindre erfaring kan ha lavere mestringsfølelse som klasseledere? Kan det i så fall gjøre det vanskeligere å utføre proaktiv klasseledelse?

Under en av observasjonene ser vi at læreren bruker retorikk for å samle klassen og forberede elevene på undervisning. Hun begynner økten med å gjennomføre en fagsamtale som inneholder repetisjon av begreper og deres betydning. I intervjuet forklarer hun at hun prioriterer å bruke tid på å hjelpe elevene med de områdene de finner vanskelige, før de går videre til neste emne. Det kan tenkes at lærerens elevkunnskaper, kan gjøre det lettere for henne å tilrettelegge undervisningen og tilpasse den til elevene. Dette er i tråd med at lærere skal planlegge undervisning som er til elevenes beste (Imsen, 2020, s. 26). Manglende elevkunnskaper kan gjøre det vanskelig for enkelte lærere å tilpasse undervisningen til elevenes forutsetninger og støtte deres selvregulering.

Læreren bruker tid i oppstart av undervisning på å sikre at elevene har nødvendig begrepsforståelse. Dette kan støtte elevenes selvregulering, og bidra til at de jobber selvstendig i neste arbeidsøkt. Bruk av ekstra tid på begrepsforståelse, kan være en tilrettelegging for elevenes selvregulering og læringspotensial. Elevene skal ha lik mulighet til å ta til seg kunnskap, da de lærer i ulikt tempo. Dette kan knyttes til at en klasseleder skal anerkjenne at selvregulering handler om å forstå at hvert individ har et unikt læringspotensial som må tas hensyn til i undervisningen (Imsen, 2020, s. 120). Som en motsetning, kan lærere som ikke bruker tid på å påse at elevene har den nødvendige kunnskapen, oppleve at elevene har vanskeligheter med å jobbe selvstendig.

5.2 Få elevene rolige og fokuserte

For å få elevene rolige og fokuserte har læreren tydelig regi på struktur, regler og rutiner under oppstart av økter. Eksempelvis tar det under alle observasjonene ca. fire minutter fra elevene kommer inn fra skolegården, til de er oppstilt ved egen plass i klasserommet. Det kan tenkes at dette er gjennomsnittlig tidsbruk på oppstartfasen i gangen. Kort oppstart kan være forutsigbart for elevene og det er sannsynlig at de vet hva som er forventet av dem. Dette er i tråd med at et godt læringsmiljø bør inneholde struktur, regler og rutiner (Udir, 2014, s. 5). På grunn av kort oppstart er det mindre sannsynlig at konflikter oppstår. På den annen side, kan det tenkes at manglende struktur og lengre oppstartsfase kan føre til uro. Det er sannsynlig at en kaotisk start på økten kan oppleves negativt både for lærer og elever, noe som kan gjøre det vanskeligere å komme i gang med undervisning.

Læreren har rutiner som hun forventer at elevene skal følge opp. Eksempelvis må elevene stille opp på egen plass og rette oppmerksomheten mot læreren før hun går i gang med en aktivitet. Læreren sier i intervjuet at hun er tydelig på forventninger til elevene og at de følger disse opp. Dette samsvarer med at tydelige forventninger er av faktorene for et godt læringsmiljø (Udir, 2014, s. 5). Lærers tydelige forventninger og rutiner, gir henne sannsynligvis en følelse av kontroll i klasserommet, som kan være positivt for læringsmiljøet. I motsatt fall, kan læringsmiljøet bli dårligere dersom lærere ikke praktiserer klasseledelse som er preget av tydelig kontroll og forventninger til elevene. Dette kan samsvare med studier som viser at 6,7 % av lærere i norsk grunnskole opplever at de har lite eller ingen kontroll, og ca. 5 % opplever at de har veldig lite autoritet i klasserommet (Vaaland & Ertesvåg, 2013). Disse studiene viser at tydelig kontroll, forventninger og rutiner gir lærere en følelse av kontroll, noe som kan være positivt både for lærere og enkelte elever. Men, hva skjer med elever som ikke klarer å tilpasse seg? Skal det være slik at alle elever må passe inn innenfor visse rammer for å være en del av det aksepterte mangfoldet i klasserommet? Og hva skjer med motivasjon og tillit til elever som ikke klarer å tilpasse seg lærers krav og forventninger?

Lærers klasseledelse bærer preg av anerkjennelse og støtte til elevene, samtidig som hun korrigerer og veileder dem til ønsket atferd. Dette gir henne mulighet til å skape et godt læringsmiljø der elevene oppnår faglige og sosiale mål. En autorativ lærerstil vil gi best utbytte for elevenes faglige læring, motivasjon og atferd (Vaaland, 2017). Vi tolker det slik at

lærerens erfaring og kunnskap gir henne mulighet til å utvikle og gjennomføre en autorativ lærerstil. I motsatt fall kan lærere uten erfaring ha større vanskeligheter med å utøve en autorativ lærerstil og kan oppleve mindre kontroll i klasserommet.

I intervjuet forteller læreren at hun bruker belønning som strategi for å få elevene til å være rolige og fokuserte. Hun påpeker at belønning kan være en effektiv metode for å oppnå ønskede mål i klasserommet, forutsatt at elevene oppfatter det som positivt og realistisk å oppnå. Dette er i tråd med at positiv forsterkning kan gi elevene motivasjon til å utføre det som er forventet av dem for å motta belønning (Kluge, 2021, s. 32). Eksempelvis sier læreren i intervjuet at hun tilpasser arbeidsmengden individuelt, slik at alle kan oppnå belønning. Elevene fullfører to sider og får deretter tidlig lunsjpause. Vi kan forstå at denne strategien er vellykket, fordi elevene begynner arbeidet raskt. Imidlertid vil ikke denne belønningsmetoden nødvendigvis fungere for andre elevgrupper og det kan være nødvendig med andre tilpasninger for å møte elevenes behov. Noen elever vil kanskje ikke oppleve det som en belønning å få tidlig lunsj. Lærere uten tilstrekkelige elevkunnskaper vil sannsynligvis ikke oppnå ønsket resultat ved bruk av belønningssystemer.

Under intervjuet sier læreren at hun ofte gir beskjeder hjem i oppstartfasen. Hun sier det er best å ta det med en gang, slik at det ikke blir avglemt. Dette kan gi elevene en følelse av ro, når de vet at hjemmet får beskjed om for eksempel manglende utstyr. De kan dermed oppfatte lærerens kontroll som støttende og omsorgsfull. Dette er i tråd med at en positiv og støttende relasjon til elevene kan bidra til å skape et godt læringsmiljø (Udir, 2014, s. 5). Barn trenger voksne som har tid til å gi omsorg for å sikre at de grunnleggende behovene blir møtt (Moen, 2022, s. 106). I motsatt fall kan lærere som ikke har oversikt over om elevenes behov er dekket oppleve uroligheter blant enkelte elever. Dersom en elev for eksempel mangler matpakke kan den bli engstelig, umotivert eller aggressiv uten at lærere forstår årsaken til det.

Et av lærerens karaktertrekk er at hun er omsorgsfull, noe som sannsynligvis bidrar til elevenes sosiale utvikling. Dette samsvarer med at lærere skal være opplyste og menneskelige omsorgspersoner, som skal hjelpe elevene frem i verden (Imsen, 2020, s. 75). Det kan tenkes at lærerens erfaring i tillegg til hennes grunnverdier, bidrar til å gi henne innsikt og kunnskap som gjør henne til en god omsorgsperson. Hennes måte å vise omsorg på kan knyttes til omsorgsetikk innenfor sinnelagsetikk, der omsorg er grunntanken i samhandling med elevene

(Imsen, 2020, s. 52). I tillegg kan det knyttes til dydsetikk, som handler om menneskers karaktertrekk og utvikling av det gode liv (Schjetne & Skrefsrud, 2018, s. 226).

Det kan stilles spørsmål om hvorvidt lærere har mulighet til å være omsorgspersoner i den grad som trengs, fordi læreres oppdrag avgrenses primært til undervisning og elevenes synlige læringsutbytte. Lærernes gamle autonomi er byttet ut med ekstern kontroll, og dagens lærerutdanning er mer akademisk orientert og mindre pedagogisk orientert. Lærernes erfaring, refleksjon og grunnleggende verdisyn vektlegges mindre i dag, noe som kan bidra til at lærerne ikke får mulighet til å utøve den klasseledelsen og være den omsorgspersonen de ønsker (Imsen, 2020, s. 79). I dagens skole blir elevene målt og vurdert etter presteringsevne, der elever som ikke klarer å tilpasse seg skolens krav kan havne i kategorier som for eksempel at de ikke har ønsket atferd eller ikke behersker sosial samhandling (Lunde & Brodal, 2022, s. 25). Kan læreres stramme tidsplan føre til at de har for lite tid til å være den omsorgspersonen de ønsker å være? Kan manglende omsorg bidra til at elever som ikke klarer å tilpasse seg skolens krav, havner i kategorier med negativt fortegn? Hvem er det som skal bestemme hvor mye tid lærere skal bruke på å være omsorgspersoner?

5.2.1 Utforming av gang og klasserom

Læreren anvender varierte strategier for å oppnå ro og fokus blant elevene. En av disse strategiene er at hun har organisert elevene i hesteskoformasjon. Vi forstår det slik at denne plasseringen, gir henne full oversikt over elevene og hva som skjer i klasserommet. Dette kan bidra til at det blir lettere å oppdage og korrigere uønsket atferd. Dersom læreren ikke har oversikt over elevene og hva som skjer i klasserommet, kan det lettere oppstå uønsket atferd blant elevene. Dette er i tråd med at lærere som ikke korrigerer uønsket atferd, kan oppleve at elever kopierer den uønskede atferden, fordi de ser at det ikke kommer noen konsekvenser. I slike tilfeller kan lærere miste respekt, og dermed få problemer med at elevene ikke har fokus når det gis beskjeder eller læring (Imsen, 2020, s. 95).

I intervjuet forklarer læreren at elever som ikke bør ha øyekontakt med hverandre blir plassert på samme rekke for å unngå uro og uorden. Læreren virker å ha god oversikt over elevmassen både faglig og sosialt. Dette er i tråd med at det er viktig for lærere å ha full oversikt over alt som skjer i klasserommet, både faglig og sosialt (Imsen, 2020, s. 26). Manglende oversikt kan bidra til at lærere ikke klarer å fange opp negative bemerkninger eller blikk mellom elevene.

Læreren bruker kun tavlelyset i klasserommet i oppstart av økter. Hun sier i intervjuet at dette fokuserer elevenes oppmerksomhet og har en positiv effekt. Tavlelyset kan betraktes som en stimulans, som påvirker elevenes syn og hukommelse. Dette kan knyttes til at mennesker har et sanseregister som fanger opp inntrykk fra blant annet synet (Imsen, 2020, s. 125). Elevene vet av erfaring fra tidligere situasjoner at når det dempet belysning er det forventet at de skal finne plassen sin og rette fokus mot læreren. Det er derfor tenkelig at gjentatt bruk av slik belysning kan føre til at elevene gjenkjenner situasjonen og vet hvordan de skal agere.

Læreren er bevisst på hvilken effekt dempet belysning kan ha for elevenes atferd i oppstart av økter. Hun fjerner eventuelle distraksjoner for elevene og gjør fokusområdet mindre, slik at det blir lettere å kunne fokusere på læreren og motta informasjon. Dette er i tråd med at persepsjon bidrar til å redusere informasjonsmengden i færre og større enheter, slik at det blir lettere for individet å oppfatte mer (Imsen, 2020, s. 126). Vi tolker det slik at bevisst bruk av belysning kan brukes for å redusere distraksjoner og optimalisere elevenes læringsevne i oppstart av økter. Kan det være slik at full belysning kan skape mange sanseintrykk, som fører til at elevene bruker lengre tid på å falle til ro?

5.2.2 Fysisk plassering av læreren

Gjentatt plassering av læreren i klasserommet og gangen bidrar til å roe ned elevene og skape forutsigbarhet. Hennes valg av plassering og uttrykksform kan være basert på kunnskap og erfaring, noe som kan ha stor betydning for å skape ro og fokus hos elevene. Trygghet og oversikt gjennom etablering av rammer og struktur, er en viktig del av proaktiv klasseledelse. Lærere bør være bevisste på hvilke rutiner de har for å skape et trygt og oversiktlig læringsmiljø (Udir, 2020, s. 8). Lærere som ikke legger vekt på sin egen uttrykksform og fysiske plassering kan oppleve at jobben som klasseleder blir mer utfordrende og elevene blir urolige.

Læreren plassering gir henne oversikt over elevene og mulighet for å utføre intensiv atferdsregulering umiddelbart dersom det oppstår en hendelse. Bruk av intensiv atferdsregulering, som for eksempel tett på korrigerende kan minske elevenes mulighet for å kunne interagere med hverandre uten at læreren fanger det opp. Dette er i tråd med opplæringsloven (1998, §9a-3) om at skolen skal ha nulltoleranse mot krenking, mobbing, vold, diskriminering og trakassering. Tett på korrigerende kan være positivt fordi læreren får luket ut en del negative handlinger og kan oppnå kontroll over elevene. På den annen side, kan atferdsregulering

begrense former for samhandling og kan i enkelte tilfeller virke negativt på det psykososiale miljøet (Eriksen & Lyng, 2018, s. 32).

5.2.3 Blikkontakt og kroppsspråk

Lærerens kroppsspråk er avslappet og hun har øyekontakt med elevene. Under intervjuet sier hun at før dagens arbeid starter skal hun ha blikkontakt med alle elevene. Dette gjør hun for at elevene skal bli rolige og ha en følelse av å bli sett. Lærere som ikke ser elevene før undervisningen, kan gå glipp av viktig informasjon om hvordan de har det. Forskning viser at barn og unge sliter mer psykisk i dag enn de gjorde tidligere (Lunde & Brodal, 2022, s. 26). Omsorg kan være med på å styrke elevenes mentale helse, for eksempel det å bli sett kan styrke selvbildet og gi dem en følelse av å være verdifulle. Elever som ikke føler seg sett kan bli mindre motivert for videre arbeid og kan få lavere selvbilde.

Læreren har et imøtekommende og vennlig kroppsspråk. Hun bruker blikket og har øyekontakt med hver enkelt elev. Læreren sier i intervjuet at hun kan gå bort å ta på elever hun ikke har fått øyekontakt med. Hun vektlegger betydningen av at elevene skal vite at hun har sett dem og at man bør være oppmerksom på at det ikke er alle elever som tåler å bli tatt på. Dette er i tråd med at lærere skal bruke blant annet ansiktsuttrykk og kroppsspråk for å vise interesse for elevene, og at positiv bekreftelse er viktig for å styrke elevenes selvfølelse (Ohnstad, 2021, s. 103). Lærere som ikke er bevisst på sin egen uttrykksform kan påvirke elevenes selvfølelse på en negativ måte, noe som kan føre til uønsket atferd.

5.2.4 Stemmebruk og retorikk

Lærerens stemmebruk ser ut til å være en strategi som bidrar til å hjelpe henne med å starte øktene på en god måte og opprettholde roen. Hun bruker konsekvent en lav og vennlig tone og det virker som om hun bevisst prøver å snakke lavt. Hun gjør dette for å få elevene til å konsentrere seg, slik at de hører hva hun sier. Læreren sier i intervjuet at man ikke kan rope til elevene, fordi det vil føre til mer støy og mindre oppmerksomhet. Klasseledelse innenfor behavioristisk tenkning viser til at det er viktig for læreren å skape et trygt og inkluderende læringsmiljø. Læreren skal skape ro slik at elevene får gjort den jobben de skal (Imsen, 2020, s. 88-89). Det kan tenkes at i klasserom der lydnivået er høyt vil det være vanskeligere for lærere å nå inn til elevene. I disse tilfellene kan det tenkes at læreres stemmebruk kan bli høy for å overdøve elevene, noe som igjen kan lede til at elevene snakker høyere. Dette kan påvirke læringsmiljøet negativt.

Stemmebruk kan ha en betydelig effekt på læringsmiljøet, fordi høyt stemmeleie fra elevene kan føre til uro og forstyrrelser. Det kan gjøre det vanskelig for både læreren og elever å jobbe effektivt. Lærere som har høy stemmebruk kan oppleve at elevene blir mer bråkete og ufokuserte, og dette kan kreve korrigerende for å oppnå ønsket atferd. Hvis lærere ignorerer uønsket atferd kan det føre til tap av respekt og ytterligere uro (Imsen, 2020, s. 95). I intervjuet påpeker læreren at det kan være vanskelig å snakke lavt hvis man først har begynt å rope, siden elevene vil fortsette å lage støy. Dette kan skape negative opplevelser for elevene og gjøre det vanskelig å gjennomføre undervisningen for lærere.

Læreren er en rollemodell og modellerer ønsket atferd og stemmeleie når hun snakker til elevene i oppstart av økter. Dette viser elevene hvilket stemmeleie som forventes og ønskes i klasserommet. Dette kan knyttes til at lærere har en profesjons etisk forpliktelse til å være bevisst sin egen påvirkning av elevene. De har også plikt ut fra samfunnsmandatet til å påvirke elevenes moral og karakterutvikling (Ohnstad, 2021, s. 104). Lærere som bruker lav og vennlig tone, viser elevene hvilket stemmeleie som er ønskelig i sosiale samhandlingssituasjoner. Dette er i tråd med at for å utøve tydelig klasseledelse, må lærere ha struktur på den sosiale samhandlingssituasjonen (Eriksen & Lyng, 2018, s. 28). Dersom lærere ikke er bevisst hvilket stemmeleie de bruker foran elevene, kan det få negative effekter i klasserommet som for eksempel støy.

Læreren bruker retorikk for å lede klassen gjennom oppstart av økter. Hun er tydelig når hun snakker og bruker veiledning og ros for å klargjøre elevene for undervisning. Hennes retorikk er vennlig, og det er lite sannsynlig at elevene opplever henne som krenkende da hun snakker til og med dem på en respektfull måte. Lærerrollen gir henne makt og det er sannsynlig at hennes retorikk er bevisst for å unngå maktmisbruk eller krenkelse av elevens verdighet. Dette er i tråd med lærerprofesjonens etiske plattform som skal sørge for at den makten den enkelte lærer har ikke brukes til å krenke elevens verdighet (Utdanningsforbundet, 2018, s. 4). Kan det tenkes at bevisst bruk av tydelighet og ros i lærers retorikk kan bidra til å bygge gode relasjoner mellom lærere og elever?

En strategi for atferds forming læreren bruker er tydelige kommandoer. Læreren sier i etterkant av en observasjon at hun konsekvent gir elevene beskjed en gang om hva økten skal inneholde og hva elevene skal gjøre. Ifølge henne skjerper dette elevene til å følge med.

Under observasjonene ser vi at elever som ikke følger med er nødt til å spørre medelever om hjelp og på den måten avsløre at de ikke følger med. Elevene som ikke får med seg informasjonen spør medelever om hjelp på en diskret måte. Vi har ikke inntrykk av at elevene opplever dette som ubehagelig og vi ser ingen misnøye blant elevene. Kan det tenkes at bruk av tydelige kommandoer kan være positivt for de elevene som klarer å følge med, men hva skjer med elever som har vansker med å følge med? Kan dette få negative konsekvenser for elevenes selvbilde, motivasjon og mestringsfølelse?

6 Avslutning

I denne oppgaven belyses følgende problemstilling:

Hvordan leder en erfaren lærer en tredjeklasse gjennom oppstart av økter?

Avslutningen er strukturert etter hovedkategorier og underkategorier, som er gjennomgående i oppgaven. Hovedkategoriene er: samle klassen og skape en følelse av fellesskap, og få elevene rolige og fokuserte. Underkategoriene til disse er: utforming av gang og klasserom, lærerens fysiske plassering, blikkontakt og kroppsspråk, og stemmebruk og retorikk. Begge forskningssituasjonene blir omtalt innenfor hver kategori.

For å samle klassen og skape en følelse av fellesskap har læreren innarbeidede rutiner og regler for det faglige og sosiale i klasserommet. Gjennomføring av rutiner og regler gjøres på en varm og omsorgsfull måte ved bruk av kontroll, ros og veiledning. Læreren har tydelig regi på struktur, rutiner og forventninger til elevenes atferd. Dette gjør at hun kan lede klassen gjennom oppstart av økter på en god måte.

Læreren har et positiv elevsyn. Hun anerkjenner og verdsetter elevene og viser dem respekt og omsorg. Vårt inntrykk er at hun har gode elevkunnskaper. Hun ser alle elevene og viser at hun bryr seg om dem. Det er en god kombinasjon mellom å kontrollere elevene og la dem medvirke i egen skolehverdag.

Læreren utøver høy grad av autorativ og proaktiv klasseledelse. Hun arbeider i tråd med norsk og internasjonal empiri og teori om klasseledelse, blant annet Imsen (2020), Ohnstad (2021), Vaaland (2017), Vaaland og Ertesvåg (2013), Eriksen og Lyng (2018), Heikonen et al. (2017), og Utdanningsdirektoratet (2014, 2020). Under observasjonene ser vi at dette har positiv effekt på elevene da de er fokuserte og arbeider godt. Det er positiv kultur i klasserommet og gode relasjoner mellom elevene og læreren.

Klasseledelsen kan knyttes til behavioristiske perspektiver, fordi det skapes et læringsmiljø preget av ro der elevene har mulighet til å oppnå faglige og sosiale mål (Imsen, 2020, s. 88-89). Belønningssystemer brukes for måloppnåelse og ønsket atferd hos elevene. Læreren elevkunnskaper bidrar til at belønningssystemer fungerer i denne klassen.

De fysiske forholdene på skolen er en del av det som definerer et godt læringsmiljø (Udir, 2014, s. 4). Gangen og klasserommet er utformet slik at det er mulig for læreren å se alle elevene og få oversikt over hva som foregår. Dette samsvarer med at det er viktig at lærere har full oversikt over hva som skjer i klasserommet både faglig og sosialt (Imsen, 2020, s. 26).

For å skape en følelse av ro og få elevene fokuserte er læreren bevisst på gjentakende plassering av seg selv og elevene. I tillegg brukes belysning som strategi for å fange elevenes oppmerksomhet. Hun bruker kun tavlelys i oppstart av den første økten på dagen og setter på full belysning når de skal i gang med arbeidet. Vi observerer at dette har god effekt da elevene virker å være rolige og fokuserte på læreren.

For at elevene skal bli rolige og ha en følelse av å bli sett vektlegger læreren å ha blikkontakt med alle elevene i oppstart av første økt på dagen. Dette er i tråd med at lærere blant annet skal bruke ansiktsuttrykk og kroppsspråk for å vise interesse for elevene (Ohnstad, 2021, s. 103). Hver gang hun har elevenes oppmerksomhet gis en respons ved at noe endrer seg. Det kan eksempelvis være at en aktivitet starter. Dette er i tråd med at atferds regulering kan gjennomføres ved bruk av stimulus og respons (Imsen, 2020, s. 85).

Det ser ut til at bevisst bruk av retorikk og stemmeleie gir læreren kontroll over elevmassen. For å lede klassen gjennom oppstart av økter, snakker hun på en vennlig måte, gir tydelige beskjeder, ros, bekreftelse og veiledning. Dette er i tråd med hovedpunktene for en tydelig klasseledelse (Eriksen & Lyng, 2018, s. 27-28). Læreren snakker konsekvent med lav og vennlig tone slik at elevene må konsentrere seg for å høre hva hun sier.

God klasseledelse ser ut til være preget av kvalitet på ulike områder samtidig. De ulike områders kvaliteter består av flere faktorer, for eksempel rutiner og struktur som til sammen utgjør en forutsetning for å kunne lede en tredje klasse gjennom oppstart av økter. Læreren innehar en selvsikkerhet og trygghet som bidrar til at hun utøver god klasseledelse. Hun gjennomfører oppstarten på en kontrollert og god måte.

Vårt totalinntrykk er at proaktiv klasseledelse og autorativ lærerstil er en forutsetning for å kunne skape et godt læringsmiljø. Empiri viser at proaktiv klasseledelse er noe som kan

oppøves og som gjerne kommer med erfaring. Vi tenker at lærerens erfaring og kunnskap er noen faktorer som er grunnleggende for hennes proaktive klasseledelse og autorative lærerstil, og er med på å gjøre henne til en god klasseleder.

Det er lærerikt for oss som nyutdannede lærere å få et innblikk i en erfaren lærers hverdag. Spesielt interessant er koblingen mellom praksis og teori som gir oss nyttig kunnskap om klasseledelse. Vi tenker at det bør være obligatorisk for alle nyutdannede lærere å følge en erfaren lærer i en periode, fordi man kan lære av deres kunnskap og praksis.

Hoved metodene innenfor kvalitative studier er intervju og observasjon. Vi syntes det er spennende å bruke to metoder, fordi det gir dybde og ulike perspektiver på problemstillingen. Dataene fra observasjonene og intervjuet utfyller og underbygger hverandre og fører til at problemstillingen blir besvart. Metodevalgene gir oss mulighet til å både se hva læreren gjør og høre hennes synspunkter om hvorfor hun gjør det hun gjør. Vi håper at vår studie kan være en inspirasjon til andre studenter.

Å studere klasseledelse i oppstart av økter er et spennende og aktuelt forskningsfelt. Videre forskning kan være interessant, for eksempel bruk av kvantitativ metode på et større utvalg lærere. En annen interessant videre forskning kan være å gå mer i dybden på klasseledelse i oppstart av økter og virkningen av den. Spesielt hvor viktig det er å være bevisst på hvilke mål og ønsker man som lærer har for rutiner, regler og struktur.

Litteraturliste

- Andersson-Bakken, E. & Dalland, C. P. (2021). Gjenbruk av kvalitative data i utdanningsforskning. I Andersson-Bakken, E. & Dalland, C. P. (Red.) *Metoder i klasseromsforskning: Forskningsdesign, datainnsamling og analyse* (s. 71-84). Universitetsforlaget.
- Anker, T. (2020). *Analyse i praksis. En håndbok for masterstudenter*. Cappelen Damm Akademiske.
- Dalland, C. P. & Bjørnstad, E. & Andersson-Bakken, E. (2021). Observasjon som metode i barnehage- og klasseromsforskning. I Andersson-Bakken, E. & Dalland, C. P. (Red.) *Metoder i klasseromsforskning: Forskningsdesign, datainnsamling og analyse* (s. 125-149). Universitetsforlaget.
- Eriksen, I. M., & Lyng, S. T. (2018). *Elevenes psykososiale miljø: gode strategier, harde nøtter og blinde flekker i skolemiljøarbeidet*. Fagbokforlaget.
- Eriksen, H. & Svanes, I. K. (2021). Kategorisering og koding i intervju- og observasjonsforskning. I Andersson-Bakken, E. & Dalland, C. P. (Red.) *Metoder i klasseromsforskning: Forskningsdesign, datainnsamling og analyse* (s. 287-300). Universitetsforlaget.
- Heikonen, L., Toom, A., Pyhältö, K., Pietarinen, J., & Soini, T. (2017). Student-teachers' strategies in classroom interaction in the context of the teaching practicum. *Journal of Education for Teaching: VOL. 43, NO. 5, 534–549*. <https://doi-org.ezproxy1.usn.no/10.1080/02607476.2017.1355080>
- Imsen G. (2020). *Elevenes verden. Innføring i pedagogisk psykologi*. (6.utg.). Universitetsforlaget.
- Imsen G. (2020). *Lærerens verden. Innføring i generell didaktikk*. (6. utg.). Universitetsforlaget.
- Johannessen, A., Tufte, P. A., & Christoffersen, L. (2021). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (6. utgave.). Abstrakt forlag.
- Kluge A. (2021). *Læring med digital teknologi. Teorier og utviklingstrekk*. Cappelen Damm as.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Regjeringen. [Verdier og prinsipper for grunnopplæringen - overordnet del av læreplanverket - regjeringen.no](https://www.regjeringen.no/no/overordnet-del-av-læreplanverket-regjeringen.no)

- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Lunde, C., & Brodal, P. (2022). *Lek og læring i et nevroperspektiv. Hvordan gode intensjoner kan ødelegge barns lærelyst*. Universitetsforlaget.
- Meld. St. 22 (2010-2011). *Motivasjon – mestring – muligheter – ungdomstrinnet* Kunnskapsdepartementet. [Meld. St. 22 \(2010 – 2011\) - regjeringen.no](https://www.regjeringen.no)
- Moen, O. M. (2022). Skolens omsorgssvikt. I Schaanning, & Aagre, W. (Red.) *Skolens mening: Femti år etter Nils Christies Hvis skolen ikke fantes* (s. 91-115). Universitetsforlaget.
- Nyeng, F. (2012). *Nøkkelbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Fagbokforlaget.
- Ohnstad, F. O. (2021). *Profesjonsetikk i skolen: læreres etiske ansvar* (3. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Opplæringsloven. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. [Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa \(opplæringslova\) - Kapittel 9 A. Elevane sitt skolemiljø - Lovdata](https://lovdata.no)
- Saabye, M. (2019). *Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020 grunnskolen*. Pedlex.
- Schjetne, E. & Skrefsrud, T.-A. (Red.). (2018). *Å være lærer i en mangfoldig skole: kulturelt og religiøst mangfold, profesjonsverdier og verdigrunnlag*. Gyldendal Akademisk.
- Skaalvik E. M. & Skaalvik S. (2018). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring* (3.utg). Universitetsforlaget.
- Svartdal F. (2020, 29. Mai). Sosial læringsteori i *Store Norske Leksikon* [sosial læringsteori – Store norske leksikon \(snl.no\)](https://snl.no)
- Svenkerud, S. W. (2021). Intervjuer i klasseromsforskning. I Andersson-Bakken, E. & Dalland, C. P. (Red.) *Metoder i klasseromsforskning: Forskningsdesign, datainnsamling og analyse* (s. 91-101). Universitetsforlaget.
- Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4.utg.). Gyldendal.
- Utdanningsdirektoratet (2014) *Veilederen Spesialundervisning*. Hentet 1.april 2023 fra [Veilederen Spesialundervisning \(udir.no\)](https://udir.no)
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Klasseledelse*. [Klasseledelse \(udir.no\)](https://udir.no)
- Utdanningsforbundet. (2018). *Lærerprofesjonens etiske plattform på 1, 2, 3* [Brosjyre]. [Lærerprofesjonens etiske plattform på 1, 2, 3 \(utdanningsforbundet.no\)](https://utdanningsforbundet.no)

- Vaaland, G. S. & Ertesvåg, S. K. (2013, 2. januar). *Noen lærere mangler kontroll I klasserommet*. Universitetet i Stavanger. [Autoritativ klasseledelse - hva er det? | Universitetet i Stavanger \(uis.no\)](#)
- Vaaland, G. S. (2017, 11. august). *Hva er autorativ klasseledelse?* Universitetet i Stavanger. [Autoritativ klasseledelse - hva er det? | Universitetet i Stavanger \(uis.no\)](#)

7 Vedlegg

7.1 Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD



[Meldeskjema](#) / [Klasseledelse i en utfordrende klasse](#) / Vurdering

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer	Vurderingstype	Dato
358208	Standard	03.11.2022

Prosjekttittel

Klasseledelse i en utfordrende klasse.

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Sørøst-Norge / Fakultet for humaniora, idrett- og utdanningsvitenskap / Institutt for pedagogikk

Prosjektansvarlig

Stig Roar Wigestrang

Student

Karina Marie Rong

Prosjektperiode

06.10.2022 - 01.06.2023

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Lovlig grunnlag

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 01.06.2023.

[Meldeskjema](#)

Kommentar**OM VURDERINGEN**

Personverntjenester har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personverregelverket.

Personverntjenester har nå vurdert den planlagte behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at behandlingen er lovlig, hvis den gjennomføres slik den er beskrevet i meldeskjemaet med dialog og vedlegg.

VIKTIG INFORMASJON TIL DEG

Du må lagre, sende og sikre dataene i tråd med retningslinjene til din institusjon. Dette betyr at du må bruke leverandører for spørreskjema, skylagring, videosamtale o.l. som institusjonen din har avtale med. Vi gir generelle råd rundt dette, men det er institusjonens egne retningslinjer for informasjonssikkerhet som gjelder.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til den datoen som er oppgitt i meldeskjemaet.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

Personverntjenester vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål

- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lenger enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), og dataportabilitet (art. 20).

Personverntjenester vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Personverntjenester legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1 f) og sikkerhet (art. 32).

Ved bruk av databehandler (spørreskjemaleverandør, skylagring eller videosamtale) må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. Bruk leverandører som din institusjon har avtale med.

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>

Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

Personverntjenester vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer
641815

Vurderingstype
Standard

Dato
03.11.2022

Prosjekttittel

Klasseledelse i en utfordrende klasse.

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Sørøst-Norge / Fakultet for humaniora, idrett- og utdanningsvitenskap / Institutt for pedagogikk

Prosjektansvarlig

Stig Roar Wigestrånd

Student

Hilde Kristin Johnsen

Prosjektperiode

06.10.2022 - 01.06.2023

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Lovlig grunnlag

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 01.06.2023.

[Meldeskjema](#) 

Kommentar

OM VURDERINGEN

Personverntjenester har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket.

Personverntjenester har nå vurdert den planlagte behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at behandlingen er lovlig, hvis den gjennomføres slik den er beskrevet i meldeskjemaet med dialog og vedlegg.

VIKTIG INFORMASJON TIL DEG

Du må lagre, sende og sikre dataene i tråd med retningslinjene til din institusjon. Dette betyr at du må bruke leverandører for spørreskjema, skylagring, videosamtale o.l. som institusjonen din har avtale med. Vi gir generelle råd rundt dette, men det er institusjonens egne retningslinjer for informasjonssikkerhet som gjelder.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til den datoen som er oppgitt i meldeskjemaet.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

Personverntjenester vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål

- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), og dataportabilitet (art. 20).

Personverntjenester vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Personverntjenester legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1 f) og sikkerhet (art. 32).

Ved bruk av databehandler (spørreskjemaleverandør, skylagring eller videosamtale) må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. Bruk leverandører som din institusjon har avtale med.

Før å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fyll-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>

Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

Personverntjenester vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

7.2 Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykke til deltakelse

Vil du delta i forskningsprosjektet ” Klasseledelse i en utfordrende klasse.”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å finne hvordan en lærer som er beskrevet som en dyktig klasseleder, praktiserer klasseledelse i en utfordrende klasse. I dette skrevet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Dette er en masteroppgave.

Vi ønsker å observere og intervju en lærer for å få inngående kunnskaper om lærerens valg og bruk av strategier i forhold til klasseledelse i oppstarten av en økt. Vi ønsker å benytte en person som observasjonsobjekt, for å få et dypere perspektiv på hvordan en lærer kan praktisere klasseledelse i en utfordrende klasse.

Vi vil ha en fenomenologisk tilnærming til studien da vi ønsker å undersøke lærerens personlige erfaringer og opplevelser rundt et fenomen som i dette tilfellet vil være utfordrende atferd i klasserommet.

Problemformulering:

Hvordan utfører en dyktig lærer klasseledelse i en utfordrende klasse?

Forskningsspørsmål:

- Oppstart av time – Hva gjør hun for å få elevene til å falle til ro?
- Oppstart av undervisning – Hva gjør hun for å få oppmerksomheten slik at elevene får den informasjonen de trenger?
- I hvor stor grad inkluderes teknologi som et strategisk verktøy?

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet Sørøst-Norge er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du er anbefalt av kollegaer og rektor da du blir fremstilt som en dyktig klasseleder.

Hva innebærer det for deg å delta?

Vi ønsker å gjennomføre 2-3 observasjoner, og 2-3 intervjuer.

Vi kommer til å gjennomføre lydopptak av intervjuene, og all data vil bli slettet etter transkribering.

Vi trenger ingen opplysninger om elevene i din klasse. Vi ønsker kun å innhente informasjon om dine tanker og praksis når det gjelder klasseledelse i oppstarten av en økt.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- De som har tilgang til opplysningene, er Karina Marie Rong og Hilde Johnsen.
- Både skole og informanten vil bli anonymisert.
- Opplysningene vil bli behandlet på en slik måte at de vil få kode, slik at det ikke kan gjenkjennes.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes ca. 20. juni. Etter prosjektslutt vil datamaterialet med dine personopplysninger makuleres.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet Sørøst-Norge, har Personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

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

- Universitetet Sørøst-Norge ved Stig Roar Wigestrands, telefon: 99 02 22 25
- Vårt personvernombud: Pål Are Solberg, Universitetet Sørøst-Norge, Epost adresse: Personvernombud@usn.no

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

- Personverntjenester på epost (personverntjenester@sikt.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Stig Roar Wigestrands
(veileder)

Hilde Johnsen
(Forsker)

Karina Marie Rong
(Forsker)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Klasseledelse i en utfordrende klasse.», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i observasjon.
- å delta i intervju.

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

7.3 Vedlegg 3: Intervjuguide.

Intervjuguide

- Klasseledelse i oppstart av økt:
 - Hva gjør hun for å samle elevene og skape en følelse av fellesskap
 - Hva gjør hun for å få elevene rolige og fokuserte?
- Klasseledelse i oppstart av undervisning
 - Hva gjør hun for å samle elevene og skape en følelse av fellesskap
 - Hva gjør hun for å få elevene rolige og fokuserte?

1. Hvilke tanker har du om oppstarten av en økt?

Eventuelt oppfølgingsspørsmål: Hvilken betydning den har for undervisningen, for atferds korrigerings, klassemiljøet, læringsmiljø etc.

2. Hva tenker du om egen uttrykksform i klasserommet?

Eventuelle oppfølgingsspørsmål omkring: Blikkontakt og kroppsspråk, stemmebruk og retorikk.

3. Har innredning av gang og klasserom, og din fysiske plassering noe å si for klasseledelsen?

4. Brukes belønning i noen grad, og eventuelt i hvilke situasjoner brukes det, og hva brukes som belønning?

5. Hvilke forventninger, krav, ønsker har du for elevene i forhold til oppstart av en økt?

6. I hvor stor grad inkluderes teknologi som et strategisk verktøy i oppstarten

7.4 Vedlegg 4: Observasjonsguide

Observasjonsguide

Samle klassen og skape en følelse av fellesskap:

- Hvordan utfører læreren oppstart av økter?
- Hvordan utfører læreren oppstart av undervisning?

Få elevene rolige og fokuserte:

- Strategier for å få elevene rolige i gangen
- Strategier for å få elevene rolige i klasserommet
- Bruker læreren belønning? Eventuelt hvordan?

Utforming av gang og klasserom:

- Hvordan er gangen og klasserommet innredet?
- Hvordan er lærer og elever plassert i gangen?
- Hvordan er lærer og elever plassert i klasserommet?

Fysisk plassering av læreren:

- Hvor plasserer læreren seg i gangen?
- Hvor plasserer læreren seg i klasserommet?
- Er lærerens plassering gjentakende?

Blikkontakt og kroppsspråk

- Hvordan er lærerens kroppsspråk og blikkontakt i gangen?
- Hvordan er lærerens kroppsspråk og blikkontakt i klasserommet?

Stemmebruk og retorikk.

- Hvilket stemmeleie og retorikk bruker hun på gangen?
- Hvilket stemmeleie og retorikk bruker hun på gangen?
- Ros, veiledning, korrigerende, gjentakelser og andre elementer.