

Ingvild Hjemdal

Stemmen som et verktøy i klasseledelse.

En kvalitativ studie av hvordan en lærer bruker stemmen som et verktøy i klasseledelse.



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

<http://www.usn.no>

© 2023 Hjemdal

Denne avhandlingen representerer 30 studiepoeng

Sammendrag

Denne masteroppgaven tar for seg hvordan en erfaren lærer benytter stemmen som et redskap i sin praktisering av klasseledelse. Med stemmebruk menes det i denne oppgaven det muntlige verbale språket, det vi sier med ord med stemmen som verktøy.

Metoden som ble anvendt for datainnsamling, var en kombinasjon av kvalitativ observasjon og kvalitativt intervju. En erfaren lærer ble observert og intervjuet for å forsøke å belyse oppgavens problemstilling. Observasjonen ble gjennomført både før og etter intervjuet. Datamaterialet ble analysert og kategorisert tematisk før det videre ble drøftet i lys av relevant teori.

Funnene fra studien viser at læreren vektlegger å skape gode og positive relasjoner som er basert på gjensidig respekt med elevene for å skape et godt læringsmiljø, som igjen kan bidra til trivsel og utvikling. Det mest sentrale funnet er at læreren er avhengig av å ha gode relasjoner med elevene, for å kunne benytte stemmen som et verktøy.

Funnene viser også til at læreren bruker stemmen som et verktøy enten alene, eller i kombinasjon med nonverbale kommunikasjonsformer som mimikk, gester og kroppsspråk. I tillegg vises det til at det er en gjensidig avhengighet mellom klasseledelse, relasjon og kommunikasjon.

Forord

Denne masteroppgaven markerer slutten for et langt studieløp. Etter fem lærerike år som student ved Universitetet i Sør-Øst, sitter jeg igjen med mange fine minner. Arbeidet med denne oppgaven har vært både en lærerik, spennende og til tider en krevende utfordring. Det har vært både oppturer og nedturer med bokstavelig talt blod, svette og tårer. Likevel sitter jeg igjen med stor takknemlighet for denne erfaringen, som jeg ikke ville vært foruten. Lærdommen tar jeg med meg videre i jobben som lærer.

Det er flere som fortjener en stor takk i forbindelse med denne oppgaven. Først og fremst vil jeg takke informanten min som har vært imøtekommende, stilt opp og delt sin kunnskap og sine refleksjoner. Tusen takk!

Jeg vil også takke veileder Stig Roar Wigestrånd for all hjelp, gode samtaler, støtte og råd underveis.

Sist, men ikke minst vil jeg takke familien min. Uten en egen heiagjeng, ville jeg aldri fått dette til. En stor takk til samboeren som støttet meg på alle måter i denne prosessen. Og takk til de flotte guttene mine, som har vært både tålmodige og hjelpsomme, men også en enorm kilde til motivasjon og inspirasjon. Tusen takk!

Finnsnes, mai 2023

Ingvild Hjemdal

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	3
Forord	4
Innholdsfortegnelse	5
1 Innledning	8
1.1 Begrunnelse for valg av tema	8
1.2 Studiens formål.....	9
1.2.1 Avklaringer av begreper og fokusområde.....	9
1.3 Problemstilling	10
1.4 Oppgavens struktur.	11
2 Teori	13
2.1 Tidligere forskning:	13
2.2 Klasseledelse og læringsmiljø.....	14
2.2.1 Definisjoner på klasseledelse	14
2.2.2 Klasseledelsens formål	15
2.2.3 Hva er et godt læringsmiljø?	16
2.2.4 Tidligere klasseledelse	17
2.2.5 Klasselederens rolle	17
2.2.6 Relasjonskompetanse	18
2.2.7 Lærer-elev relasjonen.....	19
2.2.8 Resiprok determinisme – Albert Bandura	20
2.3 Kommunikasjon	21
2.3.1 Muntlig kommunikasjon.....	22
2.3.2 Verbal kommunikasjon –utrykk gjennom ord.....	23
2.3.3 Paralingvistikk – Stemmens volum og leie).....	24
2.3.4 Nonverbal kommunikasjon:	25
2.3.5 Mimikk.....	26
2.3.6 Gester.....	27
3 Metode	28
3.1 Vitenskapsteori	29
3.2 Kvalitativ forskningsmetode	30
3.2.1 Utvalg.....	31

3.2.2	Kombinasjon av to metoder, intervju og observasjon	32
3.2.3	Observasjon.....	33
3.2.4	Forberedelse observasjon	33
3.2.5	Kvalitativt forsknings intervju	34
3.2.6	Forberedelser intervju	35
3.2.7	Gjennomføring av observasjon og intervju	35
3.3	Analyse	36
3.3.1	Transkribering av intervju	37
3.3.2	Dokumentasjon av observasjon.....	38
3.3.3	Tematisk analyse (Braun & Clarke, 2006).....	38
3.5	Reliabilitet (Pålitelighet).....	40
3.5.1	Validitet /Gyldighet	42
3.5.2	Generalisering og overførbarhet	43
3.5.3	Bruk av sitater	43
3.6	Etiske vurderinger	44
4	Analyse og drøfting.....	47
4.1	Presentasjon av informant.....	48
4.2	Klasseledelse og stemmebruk – muntlig verbal kommunikasjon.....	48
4.2.1	Lærerens klasseledelse – fra observasjon	48
4.2.2	Informantens forståelse av begrepet klasseledelse – fra intervju.....	50
4.2.3	Positivt verbalspråk i klasseledelsen – fra observasjon	52
4.2.4	Stemmebruk i klassen – fra intervju	54
4.3	Positiv relasjon	56
4.4	Muntlig kommunikasjon– kombinasjonen av muntlig verbalt språk og nonverbalt språk	57
5	Resultater / konklusjon	63
5.2	Forslag til videre forskning.....	65
	Referanser	66
	Vedlegg 1: Observasjonsskjema.....	71
	Vedlegg 2: Intervjuguide	72
	Vedlegg 2: Samtykkeskjema.....	73
	Vedlegg 3: Godkjenning NSD	76

1 Innledning

I dette kapitlet presenteres bakgrunnen og formålet med denne studien. Først legger jeg frem begrunnelsen for valg av tema. Her viser jeg til tidligere forskning, faglige begrunnelser, styringsdokumenter og personlige interesser som ligger til grunn for interessen rundt dette temaet, som har ført til denne studien. Deretter blir problemstillingen presentert og avslutningsvis i dette kapitlet, sier jeg noe om oppgavens struktur.

1.1 Begrunnelse for valg av tema

I overordnet del av læreplanen - Prinsipper for skolens praksis 3.1 står det at «Skolen skal utvikle inkluderende fellesskap som fremmer helse, trivsel og læring» og videre «Trygge læringsmiljøer utvikles og opprettholdes av tydelige og omsorgsfulle voksne» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Hvordan et klima eller miljø oppfattes blant elevene, vil ha stor betydning for både sosial-, faglig utvikling og prestasjoner hos elevene. Man må ha det godt for å kunne gjøre det godt på skolen.

I 2017 ble opplæringsloven (1998) oppdatert og §9a ble tilført kapitlet. Denne paragrafen lovfester elevenes rett til et trygt og godt psykososialt skolemiljø. Læreren trekkes frem i (Hattie, 2009) sin store metaundersøkelse som den viktigste faktoren for elevenes læringsutbytte. Ved god klasseledelse, kan det legges det til rette for mer ro, bedre arbeidsforhold og dermed øke de faglige prestasjonene i klasserommene (Hattie, 2009). En lærer kan i stor grad påvirke hvordan miljøet i klassen er, gjennom sin væremåte og klasseledelse. Det er nettopp dette jeg ønsker å få innsikt i både for min egen del som snart ferdigutdannet lærer, men også for andre etter meg som også er i samme situasjon. Gjennom lærerutdanningen syns jeg ikke at stemmebruk og framtoning i klasserommet har vært lagt særlig vekt på, og derfor opplever jeg dette både som et svært spennende og viktig tema som undersøkes i denne oppgaven. Som en liten og relativt spedbygget dame, har jeg opptil flere ganger blitt forvekslet med elevene på mellomtrinnet på grunn av min fysiske størrelse. Noen av de eldste elevene er til og med av større størrelse. Hvordan kan jeg framstå som en tydelig leder, når min kroppslige størrelse noen ganger er «underlegen» elevenes, er spørsmål jeg har

stilt meg. Derfor har jeg lyst til å undersøke om stemmebruk, og i så fall på hvilken måte den kan brukes som et verktøy for å praktiskere klasseledelse. Av den grunn har jeg et ønske om å se nærmere på selve stemmebruk.

1.2 Studiens formål

Tidligere forskning sier at klasseledelse er den viktigste og mest effektfulle faktoren for å skape gode læringsmiljø (Hattie, 2009). Teorien peker fram hvordan lærere kan påvirke læringsmiljøet blant annet ved sin framtoning, relasjonskompetanse og kommunikasjonsevner. I denne oppgaven er formålet å konkret finne ut hvordan denne erfarne læreren bruker og reflekterer over stemmen sin som et verktøy i praktisering av klasseledelse. Hvordan kan man bruke stemmen sin for å lede, korrigere, engasjere og anerkjenne elevene i klasserommet er ferdigheter jeg ønsker å se nærmere på. Målet er å tilegne seg kunnskap, som kan være nyttig i egen praksis som snart nyutdannet lærer.

1.2.1 Avklaringer av begreper og fokusområde

Jeg har i denne oppgaven valgt å ta utgangspunkt i hvordan en lærer både bruker og beskriver egen stemmebruk som et verktøy i sin klasseledelse.

Begrepet klasseledelse er vidt, og i denne oppgaven har jeg valgt å konsentrere meg om den delen av klasseledelse som handler om klasselederens personlige framtoning i klasserommet, hvordan læreren kommuniserer og samhandler med elevene sine. Det vil si at det er flere aspekter ved klasseledelse om ikke vil bli omtalt i denne studien, men som likevel anses som viktig. Det er lagt vekt på relasjoner, og nærmere bestemt lærer-elev-relasjonen. Dette vil utdypes videre i teorikapittelet.

Med stemmen som et verktøy menes det her hva som blir sagt, men også hvordan det blir sagt. Hva er det som blir sagt og hvordan høres det ut. Dette kommer frem gjennom stemmens toneleie og volum (Paralingvistikk) og intonasjon. Det fokuseres ikke på kroppslige funksjoner som handler om pusteteknikk, luftgjennomstrømninger og

støttemuskulatur o.l. som stemmen også er avhengig av. Dette faller utenfor hva som undersøkes i denne oppgaven.

1.3 Problemstilling

Overordnet del av læreplanen sier at skolen skal utvikle inkluderende fellesskap som fremmer helse, trivsel og læring for alle (Kunnskapsdepartementet, 2017). Med skolen, leser jeg som at skolen bærer ansvaret, og lærerne er den utøvende parten for å skape dette fellesskapet i klassene. Videre står det i overordnet del – prinsipper for skolens praksis:

Et raust og støttende læringsmiljø er grunnlaget for en positiv kultur der elevene oppmuntres og stimuleres til faglig og sosial utvikling. Føler elevene seg utrygge, kan det hemme læring. Trygge læringsmiljøer utvikles og opprettholdes av tydelige og omsorgsfulle voksne, i samarbeid med elevene.

(Kunnskapsdepartementet, 2017)

Etter flere spennende samtaler med lærerkollegaer og praksisveiledere, har jeg flere ganger hørt at «veien blir til mens man går» når det er snakk om klasseledelse. At du som nyutdannet lærer vil høste erfaringer og ferdigheter på ordentlig, først når man starter å jobbe som kontaktlærer i egen klasse. Jeg har også hørt fra en kollega at klasseledelse nesten kan sammenlignes med noe personlig, at den er ulik fra lærer til lærer, og at som klasseleder er du nødt til å finne «deg selv» og din måte å utøve den på. Derfor vil jeg i denne studien undersøke nærmere hva en lærer med lang erfaring med nettopp klasseledelse, reflekterer selv om egen klasseledelse og spesifikt hvordan stemmen kan benyttes i egen klasseledelse, og på hvilken måte kan lærerens stemme bidra til god klasseledelse og et godt læringsmiljø for elevene.

Med dette i tankene har jeg har jeg formulert følgende problemstilling:

«Hvordan kan en lærer bruke stemmen som et verktøy til god klasseledelse»

Jeg har i tillegg to forskningsspørsmål (FS) som jeg i denne studien ønsker å belyse:

- *Hvordan beskriver en erfaren lærer stemmebruk i egen klasseledelse? (FS1)*

- *Hvilke sammenhenger er det mellom lærerens beskrivelser og lærerens praksis (FS2)*

I forskningsspørsmålet benytter jeg begrepet *erfaren lærer*. Dette begrepet anser jeg som nødvendig å utdype hva jeg legger i det, og hvilken forståelse av begrepet som ligger til grunn i denne oppgaven.

- Erfaren lærer: Det som kjennetegner en erfaren lærer, er at de kan se tilbake på en lang karriere som lærer hvor de har undervist i ulike fag, på ulike trinn over mange år. De har både kunnskaper og variert erfaring med undervisning. En lærer med lang erfaring som lærer, har bevitnet og praktisert yrket sitt gjennom ulike læreplaner, og hvor både kulturen og samfunnet har endret seg i større eller mindre grad innenfor ulike aspekt, som for eksempel lærerens rolle. I denne oppgaven har jeg valgt å benytte en informant som har jobbet som lærer og klasseleder i mange år. Denne informanten har også erfaring som praksisveileder og har tatt videreutdanning innenfor veiledning. Valget av å benytte nettopp en *erfaren lærer* er med bakgrunn av at jeg har en antakelse om at en lærers ferdigheter utvikler seg, i takt med erfaringene man høster gjennom praktisering av læreryrket.

1.4 Oppgavens struktur.

Oppgaven består av 5 kapitler: Innledning, teori, metode, presentasjon av funn og resultat. Første kapittel er innledningen hvor bakgrunn, formål og problemstilling er presentert. I andre kapittel er utvalgt teori og forskning som er relevant for denne studiens problemstilling lagt fram. I tredje kapittel er forskningsdesign og metode presentert. Her er også prosessen av planlegging, gjennomføring og etterarbeid av observasjon, intervju og analyseprosess fremlagt. I tillegg vil det bli løftet frem noen forskningsetiske vurderinger som er gjort ved denne studien i dette kapittelet. I fjerde kapittel er en presentasjon og drøfting av funnene fra det innsamlede datamaterialet fra observasjon og intervju. Det femte og siste kapittelet tar for seg en avslutning hvor jeg oppsummerer oppgaven, og konkluderer de funnene som denne oppgaven gir på

problemstillingen, og de to forskningsspørmålene som er stilt. I dette kapitlet vil jeg også helt avslutningsvis komme med forslag til videre forskning av dette temaet.

2 Teori

I dette kapitlet legges det teoretiske grunnlaget for oppgaven frem. Det er hovedsakelig problemstillingen «Hvordan kan en lærer bruke stemmen som et verktøy i klasseledelse» som er lagt til grunn for utvalget av teorien og forskning som presenteres. Det er også presentert noe teori her som anses som en viktig del for å kunne drøfte oppgavens funn i kapittel 4.

Teorikapitlet er delt opp i to hoveddeler delkapittel 2.2 tar for seg teori og forskning av klasseledelse, læringsmiljø, relasjonskompetanse og en kort fremstilling av Albert Banduras sosialkognitive utviklingsteori – resiprok determinisme. Kapittel 2.3 tar for seg kommunikasjonskompetanse og muntlig kommunikasjon. Kapitlene er delt opp i underkapitler hvor tilhørende emner følger på. Først viser jeg først til metoden som er brukt til litteratursøk i teorikapitlet. Deretter legger jeg fram i kapittel 2.2 definisjoner på læringsmiljø og klasseledelse, klasseledelsens formål, tidlige klasseledelse, klasseledelsens rolle, relasjonskompetanse og til slutt lærer-elev relasjonen. Videre i kapittel 2.2 legges det frem om kommunikasjon og muntlig kommunikasjon.

2.1 Tidligere forskning:

I arbeidet med denne studien, har jeg sett til tidligere forskning i form av artikler og bøker som omhandler klasseledelse, relasjoner og kommunikasjon mellom lærer og elev. For å finne andre artikler som er relevant for denne studien, har jeg studert forskningsartiklenes litteraturlister, og slik har litteratursøkene utviklet seg. De fleste søkene har jeg gjort i Google Scholar, ERIC, Oria og Nasjonalbibliotekets database. Søkeordene som ble brukt var «Klasseledelse, relasjoner, lærerens stemmebruk, didaktisk bruk av stemmen, stemmen som verktøy og kommunikasjonskompetanse. Treffene man får når man søker på ordene «Lærer, klasseledelse og relasjoner» viser at May-Britt Postholm, Terje Ogden og Thomas Nordahl er sentrale navn når man snakker om nyere litteratur innenfor klasseledelse i Norge. De har til felles at de henviser til større utenlandske navn som eksempelvis John Hattie og Marzano & Marzano. Ved søkeordene «lærer» og «stemme» viser det seg at de fleste treffene handler om lærerens stemmetrethet eller stemmevansker. Dette omfatter ikke det jeg i denne

studien ønsker å belyse. Derfor ble ordet *kommunikasjon* også tatt med i søkingen, for å få flere relevante treff.

2.2 Klasseledelse og læringsmiljø

Først legges det frem flere definisjoner og beskrivelse av hva fenomenet klasseledelse er, for å vise til hva jeg i denne masteroppgaven legger i begrepet klasseledelse.

2.2.1 Definisjoner på klasseledelse

Klasseledelse er et stort og omfattende begrep. Ifølge utdanningsdirektoratet (2020) innebærer det lærerens arbeid for å skape et læringsmiljø som bidrar til elevenes faglige, sosiale og emosjonelle utvikling, og læring. Begrepet kan forstås i lys av tre perspektiver av klasseledelse. Disse perspektivene både supplerer og utfyller hverandre for å bidra til et helhetlig bilde av lærerens ansvar og arbeidsoppgaver som klasseleder. Strukturperspektivet kan forstås som det lærere gjør, for å skape struktur og oversikt for elevene gjennom klare rutiner og faste rammer. Kulturperspektivet vektlegger hvordan lærer arbeider for å skape trygghet gjennom relasjoner. Her er også kommunikasjon og samspill sentrale aspekter. Læringsperspektivet handler om hva lærer gjør for å skape motivasjon, mestring og progresjon for den faglige og sosiale utviklingen. (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 1-2)

I den engelske litteraturen benyttes «Classroom management» og «Classroom behaviour management» om begrepet klasseledelse (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 277). I Meld. St. 22 (2010-2011) skilte de også mellom strategisk klasseledelse og situasjonsbestemt klasseledelse (Meld. St. 22. (2010-2011) s. 69). Disse kan sees i lys av de engelske begrepene. Classroom management og strategisk klasseledelse, kan forstås som den delen av klasseledelse som handler om hva læreren gjør for å skape struktur, og legge til rette for et godt læringsmiljø. Dette kan være planlegging, forberedelse og organisering av undervisningen. Mens Classroom behavior management og den situasjonsbestemte klasseledelsen kan sees på som det arbeidet læreren gjør i de daglige møtene med elevene, utvikling av relasjoner og håndtering situasjoner som oppstår for å skape gode og trygge læringsmiljø (Skaavik & Skaalvik, 2018, s. 277-278).

Slik jeg velger å se på klasseledelse i denne oppgaven er det samme som tradisjonelt har blitt sett på som et snevert syn på klasseledelse (Skaalvik & Skaalvik 2018, s. 279) og det som over beskrives som den situasjonsbestemte klasseledelsen. Det er spesielt den delen av klasseledelse som omhandler hvordan læreren kommuniserer med elevene for å skape relasjoner og trygghet for elevene som har vært interessant for denne oppgavens problemstilling, og derfor er den vektlagt i dette kapittelet.

Ifølge Thomas Nordahl (2012) er klasseledelse den ledelsen læreren utøver mot elevene i klassen og som de handlingene lærere foretar for å skape et læringsmiljø som fremmer og støtter både faglig og sosial utvikling. En annen definisjon er Engvik et al. (2013) sin definisjon på klasseledelse:

Klasseledelse innebærer å legge til rette for elevenes læring og utvikling – faglig, sosialt og personlig. Dette skjer innenfor en skolehverdag der mange hensyn skal tas og der mange faktorer spiller inn, både synlige og usynlige, individuelle og kollektive, der læreren kan befinne seg både i samspill og motspill i de ulike prosessene som foregår. (Engvik et al. 2013, s.5)

Terje Ogden definerer begrepet følgende i boka Klasseledelse (2012): «Klasseledelse er lærerens kompetanse i å holde orden og skape produktiv arbeidsro gjennom å fremme og skjerme undervisning og læringsaktivitet i samarbeid med elevene» (Ogden, 2012, s. 19). Felles for alle disse definisjonene er at de har fokus på læring og utvikling. Det er også et tydelig fellestrekk hos samtlige at det er læreren som har ansvaret for å skape rom for denne utviklingen.

2.2.2 Klasseledelsens formål

Ifølge Evertson & Weinstein, har klasseledelse to mål. Det ene målet er å skape og opprettholde ro, og det andre målet er å fremme elevenes moralske og sosiale utvikling og læring. (Evertson & Weinstein, 2006, sitert i Ertesvåg, 2016, s. 322)

Ogden beskriver klasseledelsens formål som å skape et godt læringsmiljø som legger til rette for læring og undervisning, og som ivaretar elevenes personlige og sosiale behov

(Ogden, 2012, s. 21). Begge disse definisjonene på klasseledelsens formål nevner viktigheten om å legge til rette for et godt læringsmiljø og å fremme elevenes sosiale utvikling. Utdyping av begrepet læringsmiljø kommer under i kap. 2.2.3.

Både (Hattie, 2009) og (Marzano, 2003) har utført store metaanalyser hvor begge studiene konkluderer med at lærerens klasseledelse, er den viktigste og sterkeste påvirkningskraften for elevenes læringsutbytte. Marzano & Marzano (2003) presenterer flere funn fra sin metaundersøkelse som viser at elevene ønsker lærere som er tydelige, setter krav og forventninger, som tilpasser undervisningen, og som viser interesse for elevene sine. De viser også til at det handler om en balansegang mellom å være dominerende og samarbeidsorientert (Marzano & Marzano, 2003, s.164-165). Marzano & Marzano beskriver i likhet med Nordahl (2012) at den ferdigheten som en klasseleder må ha, og som er den avgjørende ferdigheten, er lærerens evne til å skape gode relasjoner med elevene sine (Marzano & Marzano, 2003, s. 163).

2.2.3 Hva er et godt læringsmiljø?

Begrepet læringsmiljø er et vidt og komplekst begrep. I følge Skaalvik & Skaalvik (2018) kan det defineres ved en vid forståelse på følgende måte: «Alt som har betydning for elevens opplevelse av skolen og for deres læring i skolen.» (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 195). I denne definisjonen vil det innebære alt som skjer på skolen, og alt utenfor som likevel kan påvirke læringsmiljøet på skolen. Det er elevene selv som kan avgjøre om et læringsmiljø er godt eller dårlig, da det er hver enkelt elevs subjektive opplevelse av læringsmiljøet, som er avgjørende (Eriksen & Lyng, 2018, s. 15). Dette vil da si at et godt læringsmiljø for en elev, ikke nødvendigvis oppleves som godt for en annen.

I 2017 ble opplæringsloven (1998) oppdatert og §9a ble tilført kapittelet. Denne paragrafen lovfester elevenes rett til et trygt og godt psykososialt skolemiljø:

§9a-2: Alle elevar har rett til eit trygt og godt skolemiljø som fremjar helse, trivsel og læring. Skolen skal ha nulltoleranse mot krenking som mobbing, vald, diskriminering og trakassering.

§9a-3 Skolen skal førebyggje brot på retten til eit trygt og godt skolemiljø ved å arbeide kontinuerleg for å fremje helsa, trivselen og læringa til elevane.

§9a-4(4) Når ein elev seier at skolemiljøet ikkje er trygt og godt, skal skolen så

langt det finst eigna tiltak sørge for at eleven får eit trygt og godt skolemiljø. Det same gjeld når ei undersøking viser at ein elev ikkje har eit trygt og godt skolemiljø (Opplæringslova, 1998).

2.2.4 Tidligere klasseledelse

Når man ser tilbake på den historiske utviklingen, kan man se at klasseledelse tidligere var knyttet tett opp mot disiplin og med et behavioristisk syn på elevadferd. I dette synet var disiplin og respekt for læreren kanskje det viktigste i en lærers utøvelse av klasseledelse. Disiplin ble tidligere sett på som en forutsetning for å skape ro og orden for at læring og utvikling skulle finne sted. Det var vanlig at elevene opplevde fysisk og psykisk avstraffelse fra læreren. Det va ikke uvanlig at læreren benyttet verktøy for disiplin, som i dag vil være strengt ulovlig. En lærer kunne håne, henge ut og latterliggjøre en elev ved sarkasme og spydige kommentarer for å disiplinere den. Den fysiske avstraffelsen kunne blant annet være slag med spanskrør og linjaler, men også i form av ørefiker og lignende. Avstraffelsens hensikt var todelt, både fysiske smerten som ble påført, men også den psykiske smerten - ydmykelsen eleven kunne føle på ovenfor de andre elevene. Dette var ment forebyggende som skrekk og advarsel for de andre elevene, men også for å unngå gjentakelse (Nordahl, 2012, s. 18-19). Mye har heldigvis endret seg i den norske skolen siden den gang. I dag har vi et totalforbud for vold mot barn (Barnelova, 1997, §30-3).

2.2.5 Klasselederens rolle

Lærerens rolle har utviklet seg i takt med samfunnet, og har derfor i dag andre verktøy for klasseledelse, enn tidligere. Klasseledelse har i de senere årene fått viet mer oppmerksomhet fra politisk hold. De stortingsmeldingene som har vektlagt klasseledelse som et sentralt element for å forbedre norsk skole er Meld. St. 11 (2008-2009), Meld. St. 18 (2010-2011) og Meld. St. 22 (2010-2011) (Erstesvåg, 2016, s. 240). Meld. St. 11 (2008-2009) beskrives lærerens hovedoppgave som å legge til rette for, og lede på en systematisk og målrettet måte for elevenes læring. Det er særlig tre kompetanser som har en avgjørende betydning som kreves for å skape slike

læringsmiljø. Den første kompetansen er relasjonskompetanse. Den andre er den didaktiske kompetansen og den siste kompetansen er ledelseskompetansen. I Meld. St. 22 (2010-2011) *Mestring, Motivasjon og Muligheter* nevnes flere faktorer som kan bidra til å bli en god klasseleder. Det nevnes tydelig ledelse, struktur, og klare forventninger om atferd og ro. Det påpekes at for å skape motivasjon og mestring i skolen, må det prioriteres å satse på klasseledelse som igjen kan skape bedre læringsmiljø. De viser også til PISA-undersøkelsen fra 2009 om bråk og uro i skolen. I resultatet fra denne undersøkelsen kom det fram at 39 prosent av elevene oppga at det var mye uro og bråk i timene.

Det trekkes fram at klasseledelsen er av den største betydningen for læringsmiljøet. «Lærerens arbeid som leder av klassen er den enkeltfaktoren som har størst betydning for læringsmiljøet.» (Meld. St. 22. (2010-2011) s. 69)

En avgjørende ferdighet hos lærere er ifølge Nordahl (2012) evnen til klasseledelse. Klasseledelse krever en tydelig voksen som viser elevene hvem som har ansvaret og som både verdsetter og respekterer elevene sine. Han formulerer det følgende:

«En av de viktigste forutsetningene for å lykkes som lærer er at man erkjenner at man er en leder, og at alle omkring en i skolen forventer at man utøver ledelse. I dette ligger det også at en lærer må ta ansvaret for det som foregår, fordi ansvar nødvendigvis følger med en lederposisjon.» (Nordahl, 2012, s. 14).

I tillegg til å være en ansvarlig leder, nevner Nordahl også andre viktige ferdigheter som kreves av læreren for å skape gode læringsmiljø. Han legger fram at en tydelig voksen som kan opprettholde ro og struktur, kan skape trygghet og forutsigbarhet for elevene. I tillegg legger han fram viktigheten av at en lærer både evner og ønsker å ha gode og nære relasjoner til alle elever. På den måten kan elevene oppleve å føle seg likt og igjen like læreren, slik at læring kan skje (Nordahl, 2012, s. 14).

2.2.6 Relasjonskompetanse

Ekspertgruppa skriver at relasjonskompetanse handler om å utvikle gode relasjoner og et godt samspill med andre mennesker i sine omgivelser. De skriver også at dette er noen av de mest sentrale ferdighetene en lærer bør mestre (Ekspertgruppa om

lærerrollen, 2017, s. 177). Spurkeland definerer begrepet på følgende måte; «Relasjonskompetanse består av ferdigheter, evner, kunnskaper og holdninger som etablerer, utvikler og vedlikeholder og reparerer relasjoner mellom mennesker» (Spurkeland, 2015, s. 2). Relasjonskompetanse handler altså om det mellommenneskelige, ens evne til å samhandle med andre. Som lærer er man avhengig av samhandling og interaksjon med andre mennesker. Spurkeland forklarer at det er en sterk sammenheng over ens lærers relasjonskompetanse og med en elevs resultat. Har læreren lite eller dårlig kompetanse, vil dette gå ut over eleven (Spurkeland, 2015, s. 8). Å ha en relasjonell tilnærming til andre handler om hvordan oppnår kontakt, hvordan man hilser, bruk av fysisk kontakt som håndhilsning, bruk av fornavn, øyekontakt, viser oppriktig interesse for det andre mennesket og være interessert i livssituasjonen (Spurkeland, 2015, s. 3).

2.2.7 Lærer-elev relasjonen

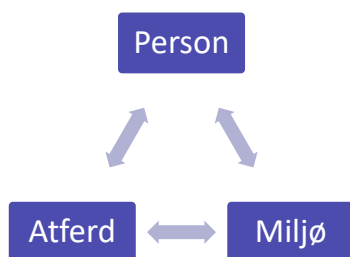
Thomas Nordahl argumenterer for at relasjonen mellom lærer og elev har stor betydning for ledelse av undervisningen. Han poengterer at for at læring skal finne sted, må det innebære en interaksjon mellom læreren og elevene. Han forklarer videre at læring først skjer, når elevene er aktivt med i undervisningen (Nordahl, 2012, s. 25). Hattie & Yates (2014) legger frem at elevene er opptatt av hvordan de blir behandlet av læreren, og setter blant annet det å bli behandlet med individuell respekt, som et viktig kriterium for hvordan relasjonen mellom lærer og elev er (Hattie & Yates, 2014, s. 63). Ogden forklarer at kvaliteten i lærer-elev relasjonen og måten lærere kommuniserer med elevene på, er de mest avgjørende faktorene for utvikling av gode relasjoner mellom lærer og elev. Både hva som sies og hvordan elevene blir snakket til, er elementer som legges i kvaliteten i relasjonen. Flere viktige elementer er om elevene føler seg sett og møtt med interesse, vennlighet, empati og omtanke (Ogden, 2012, s. 43). Idealet for en god lærer-elev relasjon er todelt og er kjennetegnet av at den er nær, empatisk og tilgjengelig på den ene siden. Og tydelig, grensesettende og rettferdig på den andre siden (Eriksen & Lyng, 2018, s. 43).

I overordnet del – prinsipper for grunnopplæringen står det: «Når barn og unge møter respekt og anerkjennelse i opplæringen, bidrar dette til en opplevelse av tilhørighet.» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s 15) Og: «Trygge læringsmiljøer utvikles og opprettholdes av tydelige og omsorgsfulle voksne» Læreren beskrives slik: «En lærer er en rollmodell som skal skape trygghet, og veilede elevene i deres ferd gjennom opplæringen. (Schøien & Østern, 2022, s. 16-17)

2.2.8 Resiprok determinisme – Albert Bandura

Albert Bandura var en amerikansk psykolog som er anerkjent for sin sosialkognitive utviklingsteori. Teorien baserer seg blant annet på en antakelse om at atferd utvikles på to måter. Operant betinging og modellæring. Operant betinging går ut på at når man erfarer at man får positiv respons på en handling man utfører, er sannsynligheten stor for at man gjentar handlingen i lignende situasjoner på senere tidspunkt. Modellæring går ut på at man observerer andre og responsen den får på handlingen som gjøres. Gjennom denne observasjonen gjør man seg opp en mening om hva som vil skje dersom man selv utfører en lignende handling (Manger et. al. (2013, s. 225).

Resiprok determinisme, ofte kalt gjensidig påvirkning eller gjensidig avhengighet. Det handler i korte trekk om at det alltid er en sammenheng mellom atferd, personlige egenskaper og miljøet rundt (Bandura, 1977, s. 195-196). Et eksempel kan være at klassen (miljøet) har et høyt støynivå, eleven har problemer med å konsentrere seg (Personlige forhold) og velger derfor å gå ut av klasserommet (atferd). Figur 2 viser denne gjensidigheten ved hjelp av pilenes retning. Pilene forklarer at påvirkningen går begge veier.



Figur 1 Resiprok determinisme – (Albert Bandura, 1997 s. 6)

I denne delen av teorikapittelet har jeg beskrevet hva et læringsmiljø er og hvorfor det er nødvendig for lærere å legge til rette for gode læringsmiljø for elevenes utvikling og læring. Det pekes på at klasseledelse og lærerens relasjoner til elevene, er avgjørende i dette arbeidet. I neste del legger jeg fram om ulike former for kommunikasjon og betydningen kommunikasjon kan ha for relasjonsbygging.

2.3 Kommunikasjon

Begrepet kommunikasjon stammer fra det latinske verbet *communicare* som kan oversettes til «å gjøre sammen» (Dahl, 2019, s. 56).

Mennesker er avhengige av kommunikasjon med andre. Det viser seg at mange av de aktivitetene vi utfører daglig, ikke er gjennomførbare uten å kunne kommunisere med andre (Bambaeeroo & Shokrpour, 2017). Aristoteles definerte kommunikasjon som bruk av de ressursene som er tilgjengelig for å finne en måte å oppmuntre andre til å uttrykke sine ideer og meninger. Han hevdet at målet med kommunikasjon var å utvikle motivasjon hos mottakeren. (Bambaeeroo & Shokrpour, 2017).

I Stortingsmelding 30 *Kultur for læring* fra (2003-2004) beskrives viktigheten av å ha kommunikasjonsferdigheter for å kunne samhandle og delta aktivt i utdanning, jobb og i samfunnet ellers. (Meld. St.30. (2003-2004), s. 9). Dette samsvarer med hvordan Bambaeeroo & Shokrpour definerer begrepet kommunikasjon på: "Communication means social development and the source of culture and spiritual development so that lack of communication leads to a relative static state in human life, which prevents any kind of social development" (Bambaeeroo & Shokrpour, 2017). De beskriver begrepet som kilden til utvikling, og at mangel på kommunikasjon kan føre til at den mentale og sosiale utviklingen stagnerer.

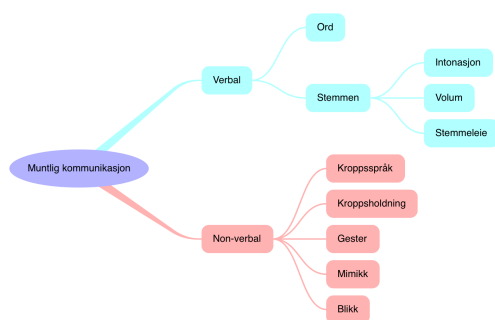
Å kunne lede et læringsmiljø som er preget av mestring, innebærer at man er i stand til å vise egenskaper som bidrar til positiv og åpen kommunikasjon. En lærer har ansvaret for opplevelsen en elev har når den blir snakket til (Schøien & Østern, 2022, s. 21).

Hattie & Yates presiserer at måten lærere kommuniserer på og blitt møtt på er av stor betydning for både trivsel og læring. «Elevene setter pris på å bli behandlet med rettferdighet, verdighet og individuell respekt» (Hattie & Yates, 2014, s. 63.)

Ifølge Bambaeroo & Shokrpour er god kommunikasjon mellom lærer og elev, den viktigste ferdigheten i all undervisning. Evner man å kommunisere på en riktig måte, er det enklere å få til god undervisning (Bambaeroo & Shokrpour, 2017). Videre forklarer de at i en kommunikasjonsprosess er det særlig tre faktorer som er avgjørende. Sender (læreren) melding (det som blir sagt) og mottaker (elev). Læreren sender eleven en melding, eleven mottar meldingen, responderer på den, sender en melding tilbake til lærer. Læreren er nå mottaker av meldingen, og eleven er senderen.

2.3.1 Muntlig kommunikasjon

I muntlig kommunikasjon inkluderer Schøien & Østern (2022) alt som uttrykkes i en samtale, både det vises og det som høres. Altså det som sies med ord og det som vises gjennom ansiktsuttrykk, blick og stemme (Schøien & Østern, 2022, s. 14). Verbal muntlig kommunikasjon forstås i denne oppgaven som det som blir kommunisert gjennom ord med stemmen som verktøy, som er i samsvar med Schøyen & Østerns definisjoner. Nonverbal kommunikasjon defineres som alle de andre formene for uttrykk i kommunikasjonen, bortsett fra den verbale kommunikasjonen. Det vil si kommunikasjon gjennom kroppsspråk, holdning, gester, mimikk og blick. Videre vil jeg utdype noen aspekter innenfor det muntlige verbale og det nonverbale kommunikasjonsuttrykkene som er nevnt. Figur 2 viser hva som menes med muntlig kommunikasjon.



Figur 2 Forklaring muntlig kommunikasjon (selvlaget i iThoughts) (Inspirert av Schøien & Østern, 2022)

2.3.2 Verbal kommunikasjon –uttrykk gjennom ord

Ordet verbal stammer fra det latinske ordet verbum – som betyr ord. Verbal kommunikasjon kan da oversettes som kommunikasjon med ord (Dahl, 2019, s. 134). Vi kan også kommunisere skriftlig med ord. Derfor er det viktig å skille mellom muntlig verbal kommunikasjon og skriftlig verbal kommunikasjon (Dahl, 2019, s. 134).

Verbal muntlig kommunikasjon er uttrykksformen hvor det talte ord og stemmen er verktøyet for å formidle et budskap til en mottaker. Ifølge Imsen beskriver Bakhtin stemmen som plattformen vi snakker ut fra, og den plattformen vi lytter med. Når vi henvender oss til andre, forholder vi oss ikke bare til vår egen «stemme» vi tar hensyn til den andre, både med tanke på forutsetninger, bakgrunn og situasjonen den står i. Å ta hensyn til den andre når man snakker, kaller Bakhtin for adressivitet (Bakhtin, sitert i Imsen, 2020, s. 239-240). Uttrykksprosessen handler om forholdet mellom intensjonen eller hensikten på den ene siden, og uttrykket eller betydningen på den andre siden. Dette forholdet er i stadig veksling. Hovedhensikten er at den som møter uttrykket skal oppfatte betydningen i mest mulig i overenstemmelse med hensikten bak uttrykket. Dette kaller Schøien & Østern (2022) for uttrykkspresisjon (s.60). Dahl (2019) forklarer at jo bedre relasjon man har til mottakeren, jo lettere er det å si det som vi antar mottakeren vil knytte den tiltenkte meningen til (s. 136). Dess nærmere intensjonen eller hensikten bak uttrykket oppfattes som det man ønsket av mottakeren, jo større uttrykkspresisjon (Schøien & Østern, 2022 s. 60). Lærere bør velge ordene sine med omhu i kommunikasjonen med elevene. Ord har makt til å skape følelser. Dersom de brukes på riktig plass, kan de utgjøre en stor forskjell for elevenes følelser og

motivasjon. Derfor er det viktig at lærere unngår å bruke negative ord i kommunikasjon med elevene (Bambaeeroo & Shokrpour, 2017). Å gi bruke positivt språk gjennom anerkjennelse og ros forklarer Arne Tveit (2012) er av stor betydning for utviklingen av relasjonen mellom lærer og elev (Tveit, 2012, s. 17). Han forklarer samtidig at det er avhengig av kvaliteten på relasjonen, hvor godt virkemiddel dette har og hvordan elevene oppfatter dette. Dersom eleven har et godt forhold til læreren, betyr rosen mer og dermed skaper sterkere bånd (Tveit, 2012, s. 18)

Schøien & Østern argumenterer for behovene for å få profesjonell muntlighet inn som en del av utdanningsløpet til lærerstudentene igjen. Fram til rundt 1970 var stemmetrening en del av lærerutdanningen. Stemmen som profesjonell muntlig uttrykksferdighet har tidligere hatt plass i lærerutdanningen i Norge. Fra ca. år 1930 var emnet «stemmebruk» en lovfestet del av undervisningen (Schøien & Østern, 2022, s. 149). Ifølge Irene Velsvik Bele (2008) var «vokaltrening» satt opp med én undervisningstime per uke i utkastet til pensumet fra 1967, mens det i revisjonen av lærerutdanningen i 1970 var faget borte i sin helhet. Systematisk opplæring av stemmebruk har ikke vært representert i lærerutdanningenes emneplan siden (Schøien & Østern, 2022, s. 151)

2.3.3 Paralingvistikk – Stemmens volum og leie)

Hvordan stemmen brukes, har stor betydning for hvordan det som formidles oppfattes. Styrken på stemmen, tonefallet og variasjoner av dette er virkemidler som bidrar til oppfattelsen. Hvordan en stemme høres ut når vi snakker, vil uttrykke helt forskjellige meninger alt etter som det tales leende, gråtende, bedende, hviskende eller skrikende. Dette kaller Dahl (2013) for paralingvistikk (s. 172). Han trekker også inn stillhet og pauser som en del av det paralingvistiske måten å kommunisere på. Å være stille er et sterkt kommunikativt virkemiddel. Det kan oppfattes både som enighet, uenighet og respekt. Dahl forklarer vider at det er paralingvistiske variasjoner i ulike språkkulturer. I Thailand kan høy stemme oppfattes som en sint stemme, mens en myk og forsiktig

stemme kan oppfattes som dannet (Dahl, 2013, s.173). En ensformig og monoton stemme, kan ofte oppfattes som kjedelig og lite engasjerende (Hatlem, 1993, s. 49). Videre forklarer Hatlem at en kjedelig stemme, mangler følelser. Han påpeker at det er viktig at en lærer passer på stemme, tonefallet, hastigheten og hvilke ord man legger trykk på, i kommunikasjon med elever. «(..) hvilke ord man legger vekt på, dette gir en ekstra dimensjon til det vi sier» (Hatlem, 1993, s. 50). Han forklarer at ordene vi sier i seg selv, ofte har en underordnet rolle. Det er viktig at en lærer viser entusiasme for det en ønsker at elevene skal være engasjert i (Hatlem, 1993, s. 53).

Ragnar Hatlem (1993) forklarer at i en samtale tilpasser vi stemmevolumet til støynivået. Er det stille bruker man lav stemme. Er det mye bråk, hever vi stemmen. Når elevene blir urolige og det blir mye støy i klasserommet, er det naturlig at læreren hever stemmen for å bli hørt. Ved å heve stemmen til det støynivået som er i klasserommet, forklarer Hatlem at dermed «Legger vi forholdene til rette for elever som ønsker og prate og lage uro i stedet for å følge med» (Hatlem, 1993, s. 51). Han forklarer at det vil virke mot sin hensikt å heve stemmen for å få ro i et klasserom, og at resultatet blir at det blir dårlig undervisningsvilkår. Hatlem konkluderer med at det ikke lønner seg å heve stemmen, da risikerer man at elevene mister respekten, og at man som lærer sliter seg ut til ingen nytte (Hatlem, 1993, s. 51).

2.3.4 Nonverbal kommunikasjon:

Nonverbal kommunikasjon kan enkelt forklares som kommunikasjon uten ord (Dahl, 2013, s. 176). Ifølge Bambaeroo & Shokrpour (2017) menes det de uttrykksformene som har kombinasjonen av kroppsspråk, mimikk, kroppsholdning, gester og blikk makten og muligheten til å overføre følelser, holdninger og meninger fra senderen av den nonverbale beskjeden over til mottakeren mer effektivt enn ved bruk av talte ord. (Bambaeroo & Shokrpour (2017) hevder at det i en gjennomsnittlig samtale er det kun 7 % av informasjonen som kommer gjennom det verbale, resten uttrykkes gjennom de nonverbale uttrykksformene. Nonverbal kommunikasjon blir ofte brukt sammen med muntlig verbal kommunikasjon (Dahl, 2013, s. 194). Når vi kombinerer flere uttrykksformer for kommunikasjon, kan vi kalle det for et multimodalt språk (Dahl, 2019, s. 135). Dahl forklarer at dersom det vi sier med ord, og det vi sier med kroppen

stemmer overens, kan vi kalle det for et kongruent språk. Hvis det derimot ikke er i overenstemmelse, er det inkongruent språk (Dahl, 2019, s. 193).

2.3.5 Mimikk

Når det snakkes om mimikk som en del av det muntlige uttrykket, er det området rundt munn og øyne som er av interesse (Schøien & Østern, 2022, s. 165). Det sies at «øynene er sjelens speil». Bruk av øynene kan benyttes på flere måter, de kan brukes for å både oppnå - og unngå øyekontakt (Dahl, 2013, s. 182). Hvis man flakker med blikket, kan det signalisere nervøsitet eller utilpasshet. Et stivt stirrende blikk, hevede øyenbryn og halv lukkede eller vidåpne øyne, uttrykker ganske forskjellige meninger. I en samtale blir blikket brukt som en regulator, det kan avsløre en reaksjon på noe som ble sagt, men det kan også indikere til en person at man er klar til å lytte eller snakke. I vestlig kultur er det høflig med øyekontakt med den man samtaler med, mens det i andre kulturer er respektløst å se rett i øynene til en person som anses som mer respektert enn deg selv (Dahl, 2013, s. 182). Til sammenligning kan man se at pokerspillere ofte gjemmer seg bak mørke solbriller - nettopp for å unngå at motspillerne kan se på blikket, om de bløffer eller ikke.

Gjennom ansiktsuttrykk og blikk kan lærere uttrykke at de ser og anerkjenner elevene. Det trekkes fram at lærerens blikk kan benyttes til tre ulike måter i klasserommet. Den første måten å bruke blikket på er å få oppmerksomheten hos elevene. Den andre måten er for å gi oppmerksomhet til elevene. Den siste måten er for å korrigere atferd (Schøien & Østern, 2022, s. 169). Et smil kan ha mange funksjoner. Man kan smile for å vise interesse, glede eller vennlighet. Et smil kan også ha kamuflerende effekt, en slags ytre maske som kan dekke over sinnsstemningen som fins bak masken, sinne, redsel, sorg eller forakt (Dahl, 2013, s. 181). Ved å smile til elevene kan man vise at man setter pris på å være til stede sammen med dem, å smile skaper gode følelser (Hatlem, 1993 s. 46-47).

2.3.6 Gester

Fakter og gester er kroppslige bevegelser som ofte brukes for å understreke det som sies med ord. Når man rister på fingeren samtidig som man benekter noe, eller viser avstanden mellom hendene hvor stor fisken var, er noen eksempler på gester som brukes for å understreke eller forsterke det som sies med ord. Noen ganger brukes gester alene som kommunikasjonsform. Eksempler på dette kan være hysj-tegnet – en pekefinger foran munnen, krumme hånden bak øre - for å signalisere at man prøver å høre, krysse pekefingeren og langfingeren - krysser fingrene for at det noe går bra. Disse eksemplene krever at det er en mottaker som oppfatter gestene og kan reagere på dem. Andre gester gjør vi mer ubevisst som å klø seg i hodet - man er usikker på noe, tar fingrene til haka – man tenker eller undrer. Et annet eksempel er man rask tar hånda foran munnen, man er overrasket eller sjokkert. Disse gestene krever nødvendigvis ingen mottaker, men er likevel gester som kan avsløre en form for svak kommunikasjon (Dahl, 2013, s.185).

3 Metode

I dette kapittelet skal jeg gjøre rede for og forklare de metodiske valgene som er gjort i denne forskningsoppgaven. Først starter jeg med å gjøre rede for oppgavens vitenskapsteoretiske ståsted, før jeg deretter beskriver den metodiske fremgangsmåten som er benyttet i denne forskningsoppgaven. Videre vil jeg legge frem om hva som kjennetegner kvalitativ metode og videre blir begrunnelsen for det strategiske utvalget av informant forklart. Deretter begrunner jeg valg av innsamlingsmetoder og fordelene med å kombinere to metoder - intervju og observasjon. I neste del legges planlegging, gjennomføring og etterarbeid av observasjon og intervju frem. Deretter beskriver jeg metoden som er brukt til å systematisere og analysere det innsamlede datamaterialet. Videre presenteres oppgavens validitet og reliabilitet før jeg avslutningsvis belyser hvilke forskningsetiske vurderinger som er gjort i forbindelse med denne studien.

Et forskningsdesign er en metodisk plan for gjennomføring av et forskningsprosjekt. Det må tas en rekke valg hvor man må kunne gjøre rede for hva du skal forske på, hvordan du skal forske på det og på hvilken måte forskningen skal formidles på (Blikkstad-Balas & Dalland, 2021, s. 22). Det er problemstillingen som avgjør hvilket forskningsdesign som er hensiktsmessig å benytte. Dersom forskningsspørsmålet søker svar etter hvor ofte, hvor mange eller hvor lite, er det mest vanlig å benytte en kvantitativ metode. Dersom man er ute etter å besvare hvordan eller hvorfor, er det naturlig å benytte kvalitativ metode. (Svenkerud, 2021, s. 91).

Målet med denne undersøkelsen er å løfte frem hvordan en lærer kan benytte stemmen som et verktøy i klasserommet for å utøve sin klasseledelse.

Forskningsspørsmålene søker både etter en lærers refleksjoner og beskrivelser, i tillegg til om det er samsvar mellom disse og lærerens praksis i klasserommet. Spørsmålene som er stilt i denne oppgaven er ute etter å forklare hvordan en lærer kan benytte et verktøy og i tillegg hvordan den reflekterer rundt sin egen praksis. Det er spørreordet i problemstillingen som avgjør hvilken forskningsmetode man benytter (Postholm & Jacobsen, 2018 s. 101). I denne oppgaven søker jeg etter lærerens handlinger, forståelse og oppfatning av et fenomen. En lærers oppfatning av fenomenet, kan ofte være ulik andres. Ved å være bevisst rundt dette, ønsker jeg å gå inn i andres

virkelighetsforståelse for å konstruere en ny virkelighet og sannhet sammen (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 49).

3.1 Vitenskapsteori

Å bevisstgjøre og velge posisjon, gjør meg i stand til å velge det designet og metoden som passer mitt prosjekt. Det vil ha betydning for hva jeg spør om, og hvordan jeg stiller spørsmålene. Hvordan jeg sorterer det jeg anser som viktig informasjon, er også av betydning av hvilken posisjon jeg støtter meg på (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 55).

Fenomenologi er en retning innen vitenskapsteorien, hvor man opptatt av hvordan fenomener oppleves (Tjora, 2021, s. 34). Ifølge Frode Nyeng, handler den fenomenologiske tilnærmingen om hvordan mennesker opplever de ulike sidene ved sin virkelighet. Ved å studere hvordan mennesker gjennom sine handlinger, tanker og refleksjoner, kan man avsløre hvilke forhold som utgjør deres virkelighet (Nyeng, 2012, s. 33). Fenomenologien er i tråd med det konstruktivistiske synet, vet at det erkjennes at det fins en verden, men flere virkeligheter av den (Nyeng, 2012, s. 32). Dette betyr at forskerens egne erfaringer og meninger må vike, fordi det er den subjektive virkeligheten som er viktig, når målet er å gripe tak i informantens erfaringer (Anker, 2020, s. 51).

I denne oppgaven er det lærernes subjektive opplevelse og erfaringer rundt egen praksis rundt stemmen som et redskap i sin klasseledelse som vil være en del av empirigrunnet for denne undersøkelsen. Klasseledelse kan forstås som et sosialt fenomen som skapes i samspill med hverandre. Ved søken etter en forståelse av et slikt fenomen som klasseledelse kan sies å være, argumenteres det her for hvorfor jeg skriver oppgaven innenfor et fenomenologisk perspektiv.

Hermeneutikk kan også kalles for fortolkningslæren. Det handler om å fortolke og forstå egne og andres utsagn. Når vi ønsker å forstå noe som er uklart, må man starte med det hermeneutiske fortolkningsarbeidet. Gjennom dette arbeidet, kan man erfare at underliggende sammenhenger og forståelse oppstår (Anker, 2020, s. 50). I fenomenologien er man ute etter et menneskes forståelse av verden, mens i hermeneutikken er man ute etter å skape forståelse på bakgrunn av forskerens egne

erfaringer, følelser, for forståelse og fordommer. Når man er dette bevisst, og forskerens egne meninger møter en informants forklaring kan dette utgjøre en ny dimensjon og dypere forståelse (Nyeng, 2012, s. 48).

Epistemologi handler om hvordan vi kan få kunnskap om verden og hva vi kan erkjenne som sannhet (Tjora, 2021, s. 29). Positivism og konstruktivism er to ulike epistemologiske retninger som jeg ønsker å gjøre rede for, før jeg gjør rede for denne oppgavens ståsted. Positivism handler om forståelsen av at det er kun det som vi oppfatter gjennom sansene våre, vi kan få kunnskap om virkeligheten ved. Det er et tydelig skille og avstand mellom den som forsker og objektet som blir forsket på. Objektet blir ikke påvirket av forskeren i noen grad, og mener at det er mulig å oppnå et sant og objektivt bilde av virkeligheten slik. (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 47) Det som skiller positivismen med konstruktivismen, er at det ikke finnes et slikt klart skille mellom forsker og det objektet som forskes på. I sosiale undersøkelser hevdes det at det er umulig å skille forsker og objektet fordi det skjer en interaksjon og tolkning av det som forskes på. Forsker og objekt påvirker hverandre gjensidig (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 49).

Det vil si at i denne oppgaven holder jeg meg innenfor konstruktivismen, med en fenomenologisk tilnærming. I denne oppgaven presenterer jeg en erfaren lærers virkelighet om egen praksis, for å tilegne dypere forståelse av nettopp denne lærerens refleksjoner, som forhåpentligvis kan bidra med litt mer kunnskap om stemmebruk og klasseledelse.

3.2 Kvalitativ forskningsmetode

Vanligvis skiller man mellom kvalitativ og kvantitativ metode når man driver med forskning innenfor humaniora. Som tidligere nevnt er det ut fra problemstilling og vitenskapelig ståsted, som avgjør hvilken metode man benytter i en slik forskningsoppgave. I denne oppgaven er kvalitativ metode som fremstår som det naturlige valget. Kvalitativ metode søker etter å sette lys på beskrivelser om menneskers virkelighet gjennom ord og språk. Postholm & Jacobsen (2018) forklarer at formålet med kvalitativ tilnærming er «å beskrive og forstå den andre» (s.95). I denne oppgaven vil den andre forstås som den erfarne klasselederen – som heretter vil refereres til som læreren eller informanten. Dette bunner i at jeg ønsker å sette meg inn

i, og forstå hvordan akkurat denne læreren bruker stemmen i sin klasseledelse. For innhenting av data, har jeg valgt å benytte meg av kombinasjonen av observasjon og et kvalitativt semistrukturert intervju. Begrunnelse for valg av innsamlingsmetode vil bli lagt frem i kapittel 3.2.2.

3.2.1 Utvalg

For å finne fram til forskningsobjektet i denne studien, har jeg foretatt et strategisk utvalg (Nyeng, 2012, s. 119). Det betyr at utvelgelsen beror på at informanten kan oppfylle visse kriterier eller egenskaper. Det første kriteriet var at læreren skulle ha lang erfaring som klasseleder. Det andre kriteriet var at denne informanten ble omtalt som en dyktig og kompetent ift. temaet i denne studien.

For å komme i kontakt med informanten, har jeg brukt mitt eget nettverk, som er dannet gjennom praksisgjennomføring på ulike skoler i nærområdet, gjennom kollegaer ved egen arbeidsplass og medstudenter. Våren 2020 skulle jeg tilbringe fire uker i praksis hos den aktuelle informanten. Dessverre fikk jeg kun gjennomført to dager av denne praksisen da den norske regjeringen bestemte den 12. mars 2020 at alle skoler skulle stenges ned på grunn av Covid-19. Praksisen ble da avbrutt og jeg ble sendt hjem.

I tiden før vårsemesteret og masteroppgavens oppstart, har jeg bevisst benyttet lærerkollegaer ved egen arbeidsplass, og medstudenter til å snakke om det valgte temaet, klasseledelse. I løpet av samtalene, dukket navnet til denne informanten opp, og informanten ble utpekt og omtalt som en eksepsjonelt god klasseleder.

Det lille glimtet jeg fikk av denne praksislærerens væremåte, i den korte tiden jeg fikk i praksis hos henne, og faktumet at andre lærere med kjennskap til henne, omtalte henne. Summen av dette gjorde at hun ble en aktuell kandidat å forhøre seg med, om hun kunne tenke seg å stille som informant. Jeg anså henne som et spennende og interessant objekt å studere, og ikke minst - forhåpentligvis lære noe fra.

Deretter tok jeg direkte kontakt per epost med informanten. Eposten var av uformell karakter, hvor jeg forklarte og presenterte prosjektet og tematikken i korte trekk. Hun svarte positivt, og vi avtalte en telefonsamtale hvor vi avklarte en del av de praktiske tingene, som tid og sted. Etter det muntlige samtykket fra informanten, tok jeg kontakt

med rektor per epost, for å be om tillatelse til å gjennomføre en eventuell observasjon i informantens undervisning i klasserommet ved skolen. Dette var også i orden.

Informanten:

Kvinne, 61 år. Har jobbet som lærer i 19 år og har vært kontaktlærer i 18 år. Er i dag kontaktlærer på 2. trinn.

3.2.2 Kombinasjon av to metoder, intervju og observasjon

«For å få en virkelig forståelse av sosiale fenomener bør vi få tak i hvordan mennesker tolker den sosiale virkeligheten. Det kan vi ikke få på noen annen måte enn ved å observere den – hva de gjør og sier – og la dem snakke i sine egne ord» (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 99).

I denne studien, har jeg valgt å benytte både intervju og observasjon som innsamlingsmetode. Ved å samle inn ulik data fra ulike metoder som kan sees i sammenheng og analyseres opp mot hverandre, mener jeg at datagrunnlaget kan få mer dybde. Postholm & Jacobsen (2018) forklarer at det å benytte en kombinasjon av to metoder, kan fungere som både likeverdige og komplementære metoder for datainnsamling i forhold til hverandre. I det kan det forstås at ved å observere før et intervju, kan observasjonene bidra med utfyllende informasjon til kommende intervju. På den andre siden kan da et intervju gi samme bidrag til nyttig informasjon før observasjon (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 114-115).

I denne studien har jeg i tråd med Postholm & Jacobsen valgt å observere informanten både før og etter intervjuet. Det er flere fordeler ved å benytte denne kombinasjonen av metoder. «(...) Observasjon studerer det folk gjør, mens man i intervjuer studerer det folk sier (at de gjør)» (Tjora, 2021, s. 62). Som Tjora (2021) påpeker, kan jeg dra nytte av flere fordeler som denne kombinasjonen gir. Ved å observere før et intervju, kan det gi et godt grunnlag for å stille hensiktsmessige spørsmål i intervjuet. Og motsatt, ved å intervju før man observerer, kan en validere det som ble sagt i intervjuet.

I denne studien fikk jeg ved første observasjon muligheten til å observere og erfare informantens stemmebruk og klasseledelse i sin naturlige setting for å få innsikt og inntrykk av informanten. Planlegging, gjennomføring og dokumentasjon av denne kombinasjonen, kommer videre i de neste kapitlene under.

3.2.3 Observasjon

Å observere betyr på hverdagspråket å se, oppdage eller å få øye på noe. Postholm & Jacobsen legger til at ved å observere, benytter man ikke bare synet, men alle sansene i tillegg, for å forstå og oppfatte hva vi observerer (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 114). Når man observerer, kan det gi tilgang på sosiale situasjoner som ikke informanten selv har reflektert over (Tjora, 2021, s. 62).

Jeg har som tidligere nevnt valgt å observere denne informanten flere ganger. Det ble gjennomført to observasjonsdager, både før og etter intervjuet med informanten.

Under de to observasjonsdagene, observerte jeg alle undervisningstimene informanten hadde disse dagene. Dagene ble gjennomført på ulike dager.

Den første observasjonsdagen ble gjennomført for å få et inntrykk av informantens klasseledelse – som en forberedelse til utviklingen av spørsmålene i intervjuguiden.

Bakgrunnen for dette valget var for å kunne justere spørsmålene i intervjuguiden og spørre om eventuelle hendelser som ble observert, og som en måte å forberede meg godt og være i stand til å stille gode og relevante spørsmål i intervjuet i etterkant.

Ved å observere på ny etter intervjuet, gjorde det meg i stand til å smalne inn hvilke aspekter som skulle observeres på bakgrunn av de dataene som jeg hentet ut av intervjuet. I tillegg ga det meg mulighet til å validere det informanten la frem i intervjuet.

3.2.4 Forberedelse observasjon

Når man velger observasjon som metode, er man nødt til å reflektere og avklare flere forhold før igangsettelse. Det å ha en foreløpig problemstilling eller tema man søker å belyse gjennom observasjonen, er et av forholdene. Hvor deltakende du er som observatør, er et annet forhold som bør avklares på forhånd. I denne oppgaven har jeg anvendt rollen som observatør-som-deltaker. Postholm & Jacobsen beskriver denne rollen ved at observatøren er mest observatør og deltar ikke på aktiviteten som observeres. Likevel kan observatøren svare på enkelte spørsmål fra elevene, som for eksempel hvem man er, hvorfor man er der og lignende. Observatøren skal ikke svare

på spørsmål som handler om undervisningen, da henvises de til læreren (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 115).

Før jeg gikk inn i den første observasjonen hadde jeg tanker om å forsøke å observere uten noe bestemt fokus, foruten at jeg ville se informantens klasseledelse og på hvilken måte hun benyttet stemmen sin på. Ved å ikke ha et veldig tydelig og bestemt søkelys på nøyaktig hva man skal observere, kan også beskrives som en ustrukturert observasjon (Dalland et al., 2021, s. 125). Her går man mer åpent inn og noterer ned det som oppleves som interessant og relevant. Mens i den andre observasjonen ble det på forhånd av observasjonsdagen opprettet et observasjonsskjema som hjelpemiddel for å holde fokus på hva som skulle fokuseres på i denne observasjonen.

3.2.5 Kvalitativt forsknings intervju

For å undersøke og få svar på problemstillingen, har jeg også brukt et forskningsintervju. Et intervju er fornuftig å bruke dersom man er ute etter å finne svar på meninger, erfaringer og holdninger hos informanten (Tjora, 2021, s. 128). Det som skiller et forskningsintervju fra en hverdagslig samtale, er at man har en intensjon om å bringe frem dypere kunnskap om et spesifikt fokusområde (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 117). Ved semistrukturert intervju har man ofte utformet en intervjuguide på forhånd og spørsmålene som stilles er åpne. Intervjuguiden er mer ment som en støtte, enn noe man følger slavisk. Det trenger ikke være en bestemt rekkefølge spørsmålene blir stilt i, men heller føle seg frem, være fleksibel og la samtalen flyte naturlig. Det er fordi man ønsker å holde spørsmålene åpne, som igjen gir rom til utdyping av informantens egne tanker og erfaringer (Anker, 2020, s. 38). Ved et intervju er det både tid og rom for å utdype og gå i dybden i på enkelte utsagn som respondenten kommer med (Tjora, 2021, s. 128). Postholm & Jacobsen hevder at dersom man er ute etter å forstå sosiale fenomen, streber man etter å forstå slik den sosiale verden ser ut for andre, hva som er deres virkelighet. Og den kan man ikke få tak i på noen bedre måte enn å enten observere eller å la de forklare seg med egne ord (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 99).

3.2.6 Forberedelser intervju

Å være intervjuer er en krevende oppgave. For det første er det en helt ny og ganske unaturlig situasjon som krever mye av forskeren. For å forberede meg best mulig på oppgaven, har jeg gjennomført et pilotintervju på en lærerkollega ved egen arbeidsplass. Ved å gjennomføre en pilot, fikk jeg teste ut rollen som forskningsintervjuer og samtidig se om spørsmålene og måten spørsmålene ble stilt på, kunne gi meg gode svar. I tillegg fikk jeg et bedre begrep om tidsbruken. Det kan også være nyttig å øve seg på å transkribere pilotintervjuet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 132). Dette ble ikke gjennomført på grunn av tekniske utfordringer med opptaksenheten. Postholm & Jacobsen nevner også viktigheten av å gjøre seg kjent med utstyr som lydopptaker før intervjuet. Dette fikk jeg erfare under pilotintervjuet og derfor fikk jeg satt meg godt inn i hvordan diktafonen fungerte i god tid før selve intervjuet.

3.2.7 Gjennomføring av observasjon og intervju

Observasjon 1: Den første observasjonen og intervjuet foregikk på samme dag. Jeg møtte opp før skolestart og slo av en uformell prat med informanten før det ringte inn og jeg fikk hilst på elevene. Det var avklart på forhånd hvordan vi skulle gjøre det i praksis. Jeg skulle opptre som observatør som deltaker som skulle være minst mulig synlig og et minst mulig forstyrrende element for elevene. Ved dagens oppstart presenterte jeg meg og mitt formål for elevene, og forklarte at jeg kom til å sitte helt stille og skulle gjøre mitt beste for å ikke forstyrre timen. Jeg tok noen notater underveis som jeg i etterkant av observasjonen og før intervjuet brukte til å justere noen spørsmål i intervjuguiden.

Intervjuet: Intervjuet ble gjennomført rett etter undervisningsøktene. Vi fant oss et kontor hvor vi kunne være alene, og hvor det var mulig å benytte diktafonen. Det var et mål at informanten skulle føle seg komfortabel og bekvem med situasjonen, derfor var det viktig å ha en god stemning, med litt løs prat og latter før opptakeren ble satt på. Det var også viktig at informanten skulle få snakke fritt, få bruke god tid og få tid til å tenke uten å bli forstyrret eller avbrutt av meg. Ved å benytte både kroppsspråk og

mimikk, forsøkte jeg å vise at jeg var interessert og anerkjenne at jeg lyttet. Jeg lot det også oppstå noen pauser mellom hvert spørsmål slik at det skulle være rom for å føye til eller utdype dersom det skulle dukke opp noe mer, slik at informanten fikk muligheten til å si alt den hadde, uten å føle seg hastet videre i intervjuet. Det ble en balansegang mellom «pinlig stillhet» og rom for tilføyning, før jeg stilte oppfølgings spørsmål eller gikk videre til neste spørsmål.

Etter at intervjuet var gjennomført ble informanten forespurt om et eventuelt oppfølgingsintervju dersom det ble aktuelt. Noe informanten godtok.

I etterkant av første observasjon og intervju, valgte jeg etter transkripsjonen av det første intervjuet å stille henne noen oppfølgings spørsmål. Dermed har jeg både hatt telefon- og e-post korrespondanse med informanten. Kontakten var for å oppklare og sikre at jeg forsto informanten riktig rundt noen av utsagnene. Dette gjorde jeg ved at jeg sendte henne en e-post, hvor jeg beskrev hva jeg lurte på og spurte om hun kunne se over og svare tilbake. Jeg fikk utdypende svar noen dager senere. I tillegg stilte jeg noen oppfølgings spørsmål etter hvert som arbeidet med analysen startet. I analyseprosessen ble det utarbeidet og sortert i tre kategorier som jeg vil komme tilbake til i analysekapittelet (kap. 4.) På bakgrunn av disse kategoriene laget jeg et observasjonsskjema, et kolonneskjema hvor jeg kunne plassere observasjonene inn i kategoriene. (Vedlegg 1: Observasjonsskjema)

Observasjon 2: Den siste observasjonen ble som nevnt utført etter starten på analysen av dataene fra intervjuet. Da jeg møtte opp på observasjonsdagen, plasserte jeg meg på samme sted som sist, bakerst i klasserommet. Noen av elevene kjente meg igjen, og stilte meg noen spørsmål om hvorfor jeg var der igjen og lignende, og jeg forklarte. Denne gangen presenterte jeg meg ikke før undervisningen startet, fordi at så mange av elevene husket meg fra sist. Jeg brukte observasjonsskjemaet og en notatbok for å notere lengre observasjoner, refleksjoner eller betraktninger i underveis for hånd.

3.3 Analyse

I følge Postholm & Jacobsen handler koding om analysering, systematisering og kategorisering av data for å sette merkelapper på de ved hjelp av kategorier (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 145). Anker (2020) forklarer at analyseprosessen allerede er i gang i det man går inn i valg av tematikk i oppgaven (s.17). Når man begrenser og innsnevrer

hva man ønsker å undersøke i en masteroppgave, har på mange måter prosessen startet. Etter den første observasjonen og intervjuet var gjennomført, startet jeg med å transkribere intervjuet. Deretter sorterte og kategoriserte jeg dataene i en tematisk analyse. Under analyseprosessen ble det utformet et observasjonsskjema, som var basert på den tematiske analysen. Etter gjennomføringen av den andre observasjonen, ble observasjonsnotatene og -skjemaet analysert i samme det samme tematiske analyseskjemaet som dataen fra intervjuet, var analysert i.

3.3.1 Transkribering av intervju

Transkribering betyr å transformere eller å omforme. Under intervjuet benyttet jeg meg av diktafon til å ta opp samtalen. Transkriberingen i denne studien går ut på at jeg har omformet en lydfil til et skriftlig format. I følge Postholm & Jacobsen (2018) er det anbefalt å benytte lyd -og eller videoopptak av intervjuet slik at forskeren kan konsentrere seg om det som blir sagt, uten å være nødt til å notere alt underveis. Å intervju er som tidligere nevnt en krevende aktivitet for forskeren. Det kreves full konsentrasjon for å kunne stille relevante oppfølgings spørsmål, inngående spørsmål og oppklarende spørsmål underveis i samtalen for å få tak i hva informanten faktisk sier (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 132). Når man transkriberer fra tale til skriftlig språk, er det ikke mulig å få med alt som ellers kjennetegner en muntlig samtale mellom mennesker som sitter sammen. Viktige faktorer som kroppsspråk, mimikk, intonasjon og energi er praktisk og prinsipielt umulig å gjengi i sin fulle helhet ved det skriftlige språket vårt. Derfor er transkripsjonen en dekontekstualisering av den opprinnelige kommunikasjonen.

Analyseringsprosessen startet med transkribering av intervjuet. Dette var en tidkrevende oppgave, men samtidig opplevdes som viktig. Dette ga meg et overblikk og et førsteinntrykk for det videre arbeidet. Jeg valgte å legge meg tett opp til uttalt talemåte, likevel har jeg skrevet det på bokmål og derfor oversatt noen dialektord som er ulikt skriftlig. Jeg har også valgt å utelukke «fyllord» som for eksempel ehh og hmm. Dette ble gjort for å få bedre flyt og leservennlighet i transkripsjonen, som likevel ikke var av verdi siden studien henvender seg mot et gitt tema og ikke selve samtalestrukturen.

3.3.2 Dokumentasjon av observasjon

Under den første observasjonen valgte jeg som tidligere nevnt å gå inn i observasjonen med mål om å få et inntrykk av informantens klasseledelse og stemmebruk. Under denne observasjonen ble det notert stikkord og spørsmål jeg ønsket å stille informanten i intervjuet i etterkant. Her var det ikke forhåndsbestemt nøyaktig hva jeg skulle observere.

Under den andre observasjonen var derimot kategoriene for hva som skulle observeres satt. For å dokumentere observasjonene, har jeg valgt å benytte et observasjonsskjema. Ifølge Dalland, Bjørnstad & Andersson-Bakken er det viktig å skille mellom hvordan en kan beskrive det man observerer og hvordan man tolker det man observerer (Dalland et al., 2021, s. 132). Videre forklarer de at det er umulig å ikke tolke under observasjon, derfor er det viktig å synliggjøre den tolkningen vi gjør (s. 132). Derfor har jeg i observasjonsskjemaet (se vedlegg 1) valgt å benytte en tabell som ble brukt i observasjonen hvor jeg i den ene loddrette kolonnen beskrev observasjonen så objektivt som mulig, og i den andre kolonnen beskrev jeg min tolkning av den samme observasjonen. De vannrette kolonnene besto av de utvalgte temaene klasseledelse, verbal kommunikasjon og nonverbal kommunikasjon, som var temaene jeg på forhånd hadde valgt ut som skulle observeres. Videre vil hver av stegene i analyseprosessen utdypes.

3.3.3 Tematisk analyse (Braun & Clarke, 2006)

For å behandle datamaterialet som er samlet inn, har jeg valgt å benytte tematisk analyse. Braun & Clarke (2006) sin disposisjonsguide ble brukt for å få oversikt og gjøre materialet mer håndterbart. Tematisk analyse beskrives som en svært fleksibel metode for analysering. Metoden kan tilpasses til studiens behov (Braun & Clarke, 2006, s. 4). Under vises de seks stegene som Braun & Clarke (2006) beskriver som retningslinjer for å utføre en tematisk analyse. (s.86) Her vises også hva jeg gjorde under de ulike stegene kort forklart. I tabellen under (tabell 1) vises det også at jeg har valgt å føye til et element til steg (2.1). Her har jeg valgt å kondensere utsagn fra intervjuet, før de første kodene lages. I Braun & Clarke sin disposisjonsguide har de i utgangspunktet ikke med

kondensering i steg (2), men jeg anså det som nyttig siden mange av informantens sitat var svært utfyllende og lange. Ved å kondensere, fikk jeg en bedre oversikt over hva hun egentlig sa og lettere kunne gå i gang med neste steg i analyseringen.

Tabell 1: Braun & Clarke (2006) Disposisjonsguide

	Braun & Clarke (2006) disposisjonsguide	Hvordan jeg gjorde det:
1	Få oversikt over datamaterialet	1.1 Transkribering av intervju 1.2 Gjennomlesning av intervju 1.3 Kommentering og markering av utsagn som opplevdes interessant
2	Lage de første kodene	2.1 kondensering komprimere lengre utsagn 2.2 lage koder
3	Lete etter kategorier	3.1 Finne kategorier og plassere kodene inn under
4	Gå kritisk gjennom kategorier	4.1 Se og endre etter hvert som funnene blir oppdaget
5	Definering og navngivelse av kategoriene	5.1 gjennomgang av kategoriene
6	Analyseskriving	6.1 Se kap. 4

Etter transkribering og de første gjennomlesningene av intervjuet (1) startet jeg med å notere ned tanker og kommentarer på utskriften av transkripsjonene for hånd. Deretter fortsatte jeg med å komprimere og kondensere refleksjonene i informantens utsagn for å få de i et håndterbart format. I neste steg fortsatte jeg med å gi de et kodenavn, gjerne et begrep som er meningsbærende i refleksjonen. (2)

Videre samlet jeg kodene opp til kategorier som jeg mente hørte sammen fra teoriutvelgelsen som er presentert i kapittel 2. (3) Deretter gikk jeg kritisk gjennom for å forsikre meg om at kodene og kategoriene faktisk var i overenstemmelse med empirien. Her ble det også vurdert om noen kategorier burde slås sammen, eller om det burde vært oppdelt i flere underkategorier. (4) Videre ble det tatt en vurdering av hvilke kategorier som opplevdes som hensiktsmessig og som syntes å passe godt til å presentere helheten i datamaterialet på en tilfredsstillende måte. Kategoriene har altså blitt endret og revidert i flere omganger.

Neste steg var å definere kategoriene og navngi de (5). I det siste steget innebar å skrive selve analyserapporten som kommer frem i kapittel 4. Her måtte jeg også søke etter å finne gode sitater som illustrerer kodene og kategoriene på en god og nyansert måte. (6)

Under vises et eksempel på hvordan jeg behandlet et utsagn fra en refleksjon til kondensering av refleksjonen. Videre til koding og til slutt kategorisering.

Tabell 2: Eksempel på behandling av utsagn til koding og kategorisering.

Utdrag fra intervju	Kondensering	Koding	kategori
(...(Men hvis du derimot er rolig og prater normalt til de og viser de respekt, selv om du må korrigere de mange gang, så blir ungene trygg. Og det blir godt klassemiljø(..)	Opptrer og snakker rolig, behandler elevene med respekt, skaper det trygghet og godt klassemiljø. Selv med korrigerer	Ro, respekt trygghet, korrigerer	Relasjonskompetanse

3.5 Reliabilitet (Pålitelighet)

Ifølge Frønes & Pettersen (2021) er det flere måter å vurdere en studies reliabilitet på. En måte som kanskje regnes som den mest tradisjonelle, er test-retest metoden. Metoden går ut på at andre forskere kan gjenta en studie på et annet tidspunkt, for deretter å se om man kommer frem til det samme resultatet. Postholm & Jacobsen stiller seg noe kritisk til denne definisjonen av begrepet reliabilitet som også kan kalles studiens pålitelighet, når man benytter kvalitative studier. Det problematiseres fordi at ved kvalitative studier er det flere faktorer som aldri kan gjentas helt nøyaktig (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 224). Eksempler på dette kan være betingelsene for møtet mellom forsker og forskningsobjekt, på det tidspunktet, på den aktuelle dagen. Den kunnskapen som frambringes er kontekstuell og lar seg ikke reproduseres i sin helhet. Derfor er ikke en vurdering av reliabilitet ved denne definisjonen dekkende for denne type studie. I stedet bør man sette fokus på hvordan undersøkelsen og forskeren selv har påvirket resultatet for å reflektere over studiens reliabilitet eller pålitelighet. (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 222-224) Tjora definerer pålitelighet evnen til å oppfatte en klar sammenheng mellom empirien, analysen og de resultatene som er samlet inn i

undersøkelsen. I tillegg må forskeren reflektere hvorvidt den er styrt av personlige, politiske eller andre faktorer som ikke er redegjort for i studien (Tjora, 2021, s. 294). For å gjennomføre en reliabel undersøkelse må forskeren som sagt reflektere over egen påvirkning og forskningsprosessen må synliggjøres, slik at andre kan reflektere over den (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 224).

I denne studien vil det ikke la seg gjøre å gjennomføre en slik re-test. Funnene som fremkommer her, baserer seg på utsagnene til en enkelt informants personlige refleksjoner og min forståelse av observasjonene. Disse kan selvfølgelig være i overensstemmelse med andres syn og refleksjoner, men de vil ikke kunne sies å være den allmenne oppfatningen. Det har hele tiden vært et mål å forsøke å påvirke informanten i så liten grad som mulig. Det vil være umulig å ikke påvirke i det hele tatt, da det er umulig å settes inn naturlig i situasjonen læreren befinner seg i (Tjora, 2021, s. 83). Både den som blir observert og den som observerer blir i større eller i mindre grad påvirket av situasjonen. I observasjon benyttet jeg ikke video- eller lydopptak som hjelpemiddel, da studier tyder på at observasjonsobjekter blir i større grad påvirket av disse funksjonene. (Tjora, 2021, s. 85). I intervjuet ble båndopptaker benyttet. Informanten var klar over at dette utstyret ville bli benyttet, men det var samtidig forklart at det var kun ment som et hjelpemiddel kun for meg og som skulle slettes umiddelbart etter transkribering. I observasjonene opplevde jeg både at informanten og elevene opptrådte naturlig, i den grad jeg kan mene noe om hva som var naturlig. Dette inntrykket ble forsterket da en elev i etterkant av observasjonen fortalte at den hadde glemt helt av at jeg hadde observert, noe som også var målet – Å observere i en så naturlig setting som mulig.

Tjora (2021) bruker begrepet *transparens* som betyr gjennomsiktighet eller innsyn i hvordan studiens detaljer beskrives for leseren. Jo større grad av transparens i en studie, jo bedre forskningsmessig kvalitet (Tjora, 2021, s. 297) I dette metodekapittelet har jeg forsøkt å synliggjøre forskningsprosessen i sin helhet når det gjelder valg av metode, begrunnelser for valg og fremgangsmåte på en transparent måte. Ut fra dette kan leseren selv vurdere og ta stilling til metodene som er brukt, og valg som er tatt underveis. Jeg har valgt å ta med flere sitater fra intervjuet i oppgaven min. På denne måten får leseren bedre tilgang til datamaterialet og dermed få større mulighet til å se

hva som er utgangspunktet for tolkningene mine, dette tror jeg er med på å styrke oppgavens reliabilitet, dette utdypes i kap. 3.5.1.

Ved utforming av intervjuguiden har jeg forsøkt å stille spørsmålene på en måte som inviterer til refleksjon, og unngå å stille ledende eller lukkede spørsmål. Etter tilbakemeldinger både fra veileder og kollegaen som deltok på pilotintervjuet, har jeg redigert og justert spørsmålene i intervjuguiden, for å optimalisere disse. Dette er tiltak som forhindrer at mine subjektive oppfatninger skulle påvirke spørsmålene i intervjuet, og reliabiliteten i intervjuguidens spørsmål ble styrket. Det som være en svakhet i denne oppgavens reliabilitet er at det bare er jeg og informanten som har bidratt til denne studien. Det var bare jeg som observerte, intervjuet og analyserte datamaterialet i etterkant. Med tanker som at «flere hoder tenker bedre enn ett» kunne det vært en styrke å være flere som både kunne ha deltatt i observatørrollen og delt på intervjuerrollen. Det har vært utfordrende å avgjøre hva som skal trekkes fram fra datamaterialet. Siden det er jeg som forsker som har tatt alle valgene av hva som fremstilles og hva som ikke fremstilles, gjør at delen hvor presentasjonen av funnene blir presentert, ikke vil være fri for tolkning. Jeg antar derfor at dersom det hadde vært en annen som hadde utført intervju og observasjonene, ville nok ikke funnene som er trukket frem her, vært nøyaktig de samme. Likevel tror jeg at ved å kombinere observasjon og intervju styrker reliabiliteten.

3.5.1 Validitet /Gyldighet

Validitet handler om hvor gyldig tolkningene som er presentert er, og at man har undersøkt det man ønsker å undersøke (Nyeng, 2012, s. 109). En studie kan være reliabel eller pålitelig, men ikke valid. For at en studie skal fylle gyldighetskravet, må den svare på problemstillingen som er stilt (Anker, 2020, s. 109). Det betyr at metoden som er benyttet for å finne svar på problemstillingen, må være gyldig og funksjonell til å finne svar på det studien spør etter.

Gyldighet kan deles i følge Postholm & Jacobsen (2018) inn i indre- og ytre validitet. De beskriver indre validitet som hvor gyldig er resultatet som er kommet fram er resultatet av det en ønsket å finne. Ytre validitet forklarer de som hvor stor grad resultatene kan overføres til andre kontekster enn det som faktisk er studert (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 223).

Har jeg funnet ut hvordan en lærers stemme kan bidra til god klasseledelse? Spørsmålet er om jeg ved hjelp av observasjon og intervju har fått undersøkt det jeg skulle. Jeg har observert hvordan en lærer kan bruke stemmen som et verktøy i klasseledelse, og jeg har brukt intervju til å få informantens beskrivelser som forskningsspørsmålene mine stiller. Er resultatene i denne oppgaven overførbare til en annen kontekst? Ved å undersøke bare en informant, er det vanskelig å si at dette er generaliserbart og kan overføres til hvilken som helst kontekst. Hensikten med denne studien har hele tiden vært å belyse en erfaren lærers refleksjoner og praktisering av et ganske smalt tema, stemmen som verktøy. Ved å benytte en metode som både lar meg få innblikk i informantens refleksjoner og tanker, og kan observere og oppleve selv - hvordan denne informanten både reflekterer over og benytter stemmen i praksis, gjør at jeg vurderer metoden som er brukt som en styrke for oppgavens validitet.

3.5.2 Generalisering og overførbarhet

Forskningens kvalitet handler ikke bare om resultatene studien viser til, det handler også i stor grad om hvordan disse resultatene og kunnskapene er blitt til (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 219). Målet med min studie er ikke å skape generaliserbare data, men å overføre kunnskap. Studiens hensikt er å få innsikt i hvordan en erfaren lærer reflekterer rundt egen stemmebruk i sin klasseledelse. Det betyr at resultatene som denne studien viser til ikke vil kunne være gjeldene for resten av populasjonen. Målet med denne studien var å gå i dybden på en lærer. Dersom jeg hadde brukt flere informanter, ville jeg ikke kunne gått like i dybden på grunn av oppgavens omfang og tidsbegrensninger som er satt.

3.5.3 Bruk av sitater

Som tidligere nevnt, vil jeg legge frem flere sitater i presentasjonen av funn i analysekapittelet. De sitatene som er valgt ut fordi jeg anser de som viktige i forhold til denne oppgavens spørsmål. Noen av sitatene er utdrag fra lengre refleksjoner som informanten har kommet med, og har derfor blitt komprimert. Ikke fordi refleksjonen ikke er viktig, men fordi hele refleksjonen ikke er av betydning for spørsmålet som er stilt. For å vise at et sitat er et utdrag fra en lengre refleksjon vil det vises ved (...) før,

etter eller midt i et utdrag.

Årsaken til at sitater har fått så stor plass i presentasjonen av funnene er for å få et bedre innblikk i refleksjonene til informanten, men også for å vise til hvordan jeg har tolket og koblet empirien som er samlet inn.

3.6 Etske vurderinger

Denne studien innebærer innhentning av personopplysninger. Derfor ble prosjektet meldt til Norsk Senter for forskningsdata (NSD) før igangsettelse av prosjektet. Ifølge NSD regnes blant annet lydopptak som en personopplysning, og derfor regnes dette prosjektet meldepliktig. I søknadsprosessen måtte det fylles ut et søknadsskjema som krevde utfylling av flere områder, deriblant en prosjektbeskrivelse: Hva, hvem og hvordan jeg skulle undersøke, hvilke og hvordan personopplysninger skulle behandles og oppbevares. I tillegg måtte intervjuguiden også legges ved, slik at det kunne vurderes om spørsmålene var i tråd med NSDs etiske retningslinjer.

Prosjektet ble automatisk godkjent, før innhenting av det empiriske datamaterialet startet. Dette betyr at NSD har vurdert at dette prosjektet behandler personopplysningene på en forsvarlig måte og er i tråd med deres retningslinjer.

Selv med godkjenning fra NSD er det flere etiske hensyn som må tas i betraktning underveis i forskningsarbeidet. I litteraturen beskrives tre grunnleggende krav tilknyttet forholdet mellom forsker og forskningsobjekt som er utgangspunktet for forskningsetikken som praktiseres i Norge i dag: Informert samtykke, krav til privatliv og krav til riktig presentasjon av data (Postholm & Jacobsen, 2018 s. 247).

Det første kravet handler om informert samtykke. Informert samtykke baseres at den som skal forskes på, er informert om frivillig deltakelse, og hvilke ulemper og farer det kan medføre. Det er ikke nok at man har fått den fulle informasjonen, men den skal også være forstått. Dette stiller krav til at forskeren sikrer seg informanten er kompetent nok til å vurdere om den ønsker å delta og at informasjonen om prosjektets hensikt og hvilke data som skal behandles er forstått før igangsettelse. Det skal ikke være negative konsekvenser ved å avstå fra deltakelse og det skal være mulighet for å trekke seg uten forklaring (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 246-247). I søknaden til NSD er det er krav om å utfylle et informasjonsskriv og samtykkeskjema til informanten (Se

vedlegg 2). Dette skrevet beskriver kort prosjektets formål, hva det vil innebære å delta, hvilke og hvordan data skulle håndteres og oppbevares. I tillegg kommer det frem hvilke rettigheter informantene har. Dette skrevet fikk informantene på intervjudagen i papirform og fikk bruke tid til å gjennomgå den og signere. Derfor ble kravet om informert samtykke tatt i betraktning allerede ved søknadsprosessen til NSD.

Det andre prinsippet handler om kravet til privatliv. Det som er hovedfokuset, er at informantene ikke skal kunne identifiseres gjennom datamateriale ved deltakelse. Dette stiller krav til både håndtering, behandling og oppbevaring av forskningsdata. Det må sørges for anonymisering og det er et tillitsansvar som ligger hos forskeren (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 251). Derfor ble det i informasjonsskrivet tydeliggjort at både identiteten, men også arbeidsplassen vil anonymiseres og dermed ikke være mulig å spore i etterkant. I intervjuet brukte jeg en diktafon for å ta opp intervjuet på bånd. Lydopptakets datafil ble ikke overført til en datamaskin eller lignende. Det ble direkte transformert fra diktafon til skriftlig form analogt, og deretter slettet fra diktafonen. Ved denne transformeringen ble personopplysningene bevart på tilfredsstillende måte. I denne masteroppgaven er informantene anonymisert og blir bare kalt for «informantene, hun eller læreren» for å bevare identiteten.

Det tredje og siste grunnleggende kravet vi følger i Norge, er kravet om å bli gjengitt korrekt. Det regnes som god skikk å la forskningsobjektene være de første som får lese gjennom dataene som er samlet inn om de etter behandling. Dette er for sikre at det ikke forekommer tolkninger som oppleves krenkende mot de som har sagt seg villig til å bidra til forskningen. Det kan bety at det må utelates materiale som kan være relevant og interessant for forskningen sin del, men kan være skadelig for deltakeren. Forskere skal alltid etterstrebe å sikre at funnene som gis ut er etisk forsvarlige. Dette innebærer også at man gjengir rett informasjon, fullstendig gjengivelse satt i den rette konteksten. Dette betyr man at i transkriberingen og i analyseringen, velger ut sitater som hverken stiller informantene i særlig dårlig lys, men heller ikke i et særlig godt lys (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 251).

For at leseren skal kunne gjøre seg opp egne meninger om mine tolkninger og vurderinger, har jeg i denne studien valgt å presentere en del sitater som er nær

informantens talte ord. Derfor er det viktig med en nøyaktig transkribering av de talte ordene fra intervjuet. Informanten ble informert før intervjuet at hun ville få tilgang på datamaterialet som hun har bidratt til. Det vil si at informanten har fått tilsendt oppgaven for å få innblikk i hvordan dataene er blitt analysert og tolket. Dette for å sikre at jeg ikke har misoppfattet hva den har ment og tolket det feil, men også muligheten til å gi tilbakemelding for å utdype eller kommentere arbeidet. Informanten har også fått lese det ferdige verket før innsending til vurdering og publisering.

4 Analyse og drøfting

I dette kapitlet presenterer jeg, og drøfter de viktigste funnene fra analysen av datamaterialet. Ønsket er å beskrive og skildre konkrete hendelser fra observasjonene og intervjuet for deretter å koble det til gjennomgått teori, gjennom denne presentasjonen. Som tidligere nevnt i metodekapitlet (Kap. 3) blir det i dette kapitlet lagt frem sitater og konkrete hendelser fra observasjonen. Disse er vektlagt for å belyse funnene, og for å vise til hvordan de har blitt tolket og analysert. I teksten vil det vises at et sitat er en del av en lengre refleksjon ved at det er markert med (...). Gjennom analysen har jeg tatt noen valg, og har kommet fram til noen funn som jeg mener er sentrale for å besvare denne oppgavens problemstilling: *Hvordan kan en lærer bruke stemmen som et verktøy i klasseledelsen.*

Jeg har valgt å sammenfatte funn og drøfting i et og samme kapittel. Årsaken til at jeg velger å presentere funn og drøfte det underveis, er at jeg mener at det vil gjøre kapitlet mer oversiktlig og leservennlig.

Funnene har jeg etter analysen valgt å dele inn i tre hovedkategorier: *Lærerens klasseledelse og stemmebruk, Positiv relasjon og kombinasjonen av muntlig kommunikasjon.* Siden det er lærerens klasseledelse og stemmebruk som er temaet oppgavens problemstilling ønsker å belyse og derav vektlagt tyngst, er denne kategorien oppdelt i flere underkategorier. I hver av kategoriene som er presentert, er det et kort sammendrag innledningsvis, som tar opp de mest sentrale funnene fra hver av kategoriene. Disse har jeg markert i *fetkursiv* skrift. Jeg har valgt å sette betraktninger fra observasjon og sitater fra informanten i *kursiv*. På denne måten er det et tydelig skille mellom hva som tilhører betraktninger og sitater og hva som er drøfting av disse. Først presenteres funnene innenfor hver av kategoriene fra observasjonene. Deretter vil jeg verifisere og utdype observasjonene med funnene fra intervjuet. Videre vil funnene deretter bli drøftet og til slutt koblet på teori fra kap.2 for å underbygge funnene som er presentert.

Før presentasjonen av funnene vil jeg gi en kort presentasjon av informanten.

4.1 Presentasjon av informant.

Informanten har jobbet som kontaktlærer siden 2004. Hun har bakgrunn som kontaktlærer for både 1-4 klasse og 5-7 klasse. Det poengteres at hun i all hovedsak tar imot elevene som kontaktlærer i 1. klasse og følger de ut 4.klasse før hun går tilbake til å jobbe i en ny 1. klasse igjen. Under deltakelsen av denne masteroppgaven, er hun kontaktlærer for 14 elever på 2.trinn.

4.2 Klasseledelse og stemmebruk – muntlig verbal kommunikasjon.

4.2.1 Lærerens klasseledelse – fra observasjon

Fra observasjonen fremstår informanten som en svært stødig, rolig og tydelig voksen i sin framtoning i klasserommet. Hun har et godt humør, tuller litt og smiler mye til elevene. Likevel har hun tydelige og klare forventninger til atferd og læringsarbeid. Hun bruker et positivt verbalspråk, hvor hun har fokus på å oppmuntre elevene til å gjøre det de skal, og har ikke fokus på å uttrykke det de ikke skal. Det virker som om informanten har en imponerende ro over seg. Er det støy i klasserommet, hever hun svært sjelden stemmen for å redusere den. Hun venter heller på at elevene skal falle til ro. Hun korrigerer enkeltelever på en diskret måte, som ikke tar fokuset vekk fra undervisningen eller som forstyrrende element for de andre elevene. Hun bruker god tid til hver elev.

Informanten opptrer rolig. Hun er tydelig og konsekvent men likevel høflig og respektfull i måten hun møter elevene sine. Et eksempel som observeres, er når klassen jobber med en fargeleggingsoppgave hvor de får flytte seg sammen og sitte to og to, eller tre og tre. Hun avklarer forventningene om ro med klassen på forhånd, og forklarer konsekvensen av at de som ikke opprettholder roen, blir flyttet tilbake til egne plasser. Hun forklarer også årsaken til ønsket om ro, for at alle skal få konsentrert seg best mulig. To elever som sitter sammen, blir etter hvert svært urolige og høylytte. Informanten får med seg dette, hun går rolig mot elevene, og bøyer seg ned i høyde med dem. Hun bruker en lav, rolig stemme hvor hun forklarer at de ikke kan sitte sammen fordi de har brutt avtalen

som de var enige om. Elevene viser tydelig misnøye med ansiktsuttrykkene sine, men de protesterer ikke, og flytter seg tilbake.

Et annet eksempel er under spisetiden: Informanten leser høyt fra en bok mens elevene spiser. Hun avklarer før hun starter lesingen hvilke forventninger hun har til atferd og ro under spisetiden. Hun forklarer også hvorfor det er viktig å følge de forventningene. Hun sier «Hvis jeg skal kunne lese og hvis dere skal få til å lytte, må dere vente med å gå til søppelbøtta og vente med å prate, slik at dere kan være topp konsentrert.» «Er dere enige i det?» «Rekk opp hånda hvis dere er enige i det.» Alle elevene responderer både med en hånd i været, noen sier også «Ja» samtidig. Hun svarer med «flott, da kan vi starte» og hun starter med høytlesningen. Under spisetiden observerer jeg likevel flere elever som reiser seg fra plassen sin, og går til søppelbøtta. Informanten oppfatter det med blikket, men korrigerer de ikke.

Å være tydelig og konsekvent viser Marzano & Marzano (2003) også til i funnene de fant i sin store metaundersøkelse. De presenterer at det i undersøkelsen kommer frem at elevene ønsker seg lærere som er tydelige, setter krav og forventninger til elevene (Marzano & Marzano, 2003, s. 164-165). Dette samsvarer også med det Ogden definerer som den viktigste kompetansen innenfor klasseledelse som er å fremme og opprettholde produktiv arbeidsro, og i tillegg sørge for læringsaktiviteter og undervisning i samarbeid med elevene (Ogden, 2012, s. 19). I situasjonen hvor noen elever likevel valgte å gå til søppelbøtta i spisetiden, på tross avklaringen på forhånd, og likevel ikke ble korrigert, tolker jeg som at hun valgte bevisst å overse handlingen, fordi de ikke forstyrret eller at hun ikke ønsket å avbryte høytlesningen for de andre elevene. En annen mulighet kan være at læreren vet om grunner til at nettopp disse elevene hadde behov for å røre på seg, og da at en kort gange til søppelbøtta, kan være nok til å bevare roen videre. Med tanke på at disse elevene går i 2. klasse og er svært unge, kan det tenkes at bevegelse er nødvendig for noen. Vingdal (2020), beskriver dette ved at barnekroppen er konstruert for jevnlig aktivitet. For noen barn, kan det å sitte i ro over lengre perioder oppleves som fysisk vondt, og irettesettelse av læreren kan både være uheldig og urettmessig (Vingdal, 2018, s. 38-39). Årsaken til at jeg fremmer disse forslagene til tolkning er at jeg ikke klarte å oppfatte hva som lå bak at disse elevene ikke ble korrigert.

I en matematikktime viser hun hvordan hun inkluderer, og henter inn de elevene som detter ut og blir ukonsentrerte. Hun deler ut centikuber som konkrete til alle elevene, mens hun forklarer at de skal plukke ut fem centikuber, som de skal benytte for å løse et regnestykke. For å sørge for at hun har alle med seg, spør hun hver og en elev «Per, har du funnet frem fem centikuber?» «Pål, er du klar med fem centikuber?» «Nei, ok da må du finne frem fem stykker (holder ene hånda opp og viser fem fingre) og legge de andre opp i hjørnet av pulten» Slik tar hun runden i hele klassen, og får kontakt med hver elev, slik at alle er klar.

Dette samsvarer med det Thomas Nordahl bruker som argument når han poengterer at for at læring skal finne sted, må det innebære en interaksjon mellom læreren og elevene. Han forklarer videre at læring først skjer, når elevene er aktivt med i undervisningen (Nordahl, 2012, s. 25). Slik jeg tolker hensikten med å ta runden rundt og nevne alle elevene, bidrar hun til å opprettholde roen og redusere sjansen for at noen elever ikke har fått med seg hva de skal gjøre, og risikere at de blir usikre og urolige. Dette finner vi igjen i også det Nordahl (2012) forklarer at det å skape forutsigbarhet og trygghet for elevene, er en av de viktigste ferdighetene som kreves av en lærer for at den skal lykkes med å skape rom for gode læringsmiljø (Nordahl, 2012, s. 14).

4.2.2 Informantens forståelse av begrepet klasseledelse – fra intervju

Det kommer frem i intervjuet at informanten vektlegger at det å være en tydelig og trygg leder for elevene er viktige aspekter i begrepet klasseledelse. Det kommer tydelig frem at ansvaret for å være en tydelig klasseleder ligger hos læreren. Hun forklarer at faren ved å ikke være en tydelig voksen, er at det kan oppstå andre uformelle ledere i elevgruppa. Hun poengterer også at det er viktig å jobbe for gode relasjoner og et godt læringsmiljø. Klasseledelsens formål identifiserer hun som å lede elevene til å kunne samhandle og opptre i samspill med andre både sosialt og faglig. Informanten forklarer også at hun anser det som svært viktig at en god klasseleder evner å anerkjenne og verdsette hver enkelt elev, samt etablere aksept for ulikhet blant elevene.

Jeg stilte informanten spørsmål om hva hun legger i begrepet klasseledelse:

«I begrepet klasseledelse legger jeg at du er lederen i klassen.(...) Som leder generelt har du mange oppgaver. Du leder en liten bedrift, på en måte. (...)

Videre spør jeg henne hvordan hun vil beskrive en god klasseleder:

«En god leder er en trygg leder, som alltid må være oppmerksom på det som foregår blant elevene. Det er viktig å ha en god og positiv relasjon til hver enkelt elev, den må være god på konfliktløsning og jobber for et godt klassemiljø. Og må behandle alle så rettferdig som mulig, noen ganger betyr rettferdig ulikt, og det må skapes aksept for. «Det er viktig at elevene lærer seg å følge regler og rutiner i klassen/skolen. Det er det lederen i klassen som skal se til.»

Jeg spør henne hva hun mener formålet med klasseledelse er:

«Etter min mening er målet med klasseledelse være å få klassen til å fungere godt sammen både sosialt og faglig. At alle elevene føler seg ivaretatt og sett, at klasselederen ikke utpeker noen «favoritter» blant elevene, men prøver å behandle alle så rettferdig som mulig (...). Målet med god klasseledelse er også å løfte fram hver enkelt elev slik at alle får mulighet til å vise sine sterke sider. Det er viktig å få de som er «tause» til å snakke og de som er snakkesalige til å dempe seg. Det er viktig at en god klasseleder gjør elevene trygge slik at hver enkelt tør å si ifra til lærer, hvis han/hun trenger det.»

Måten informantene beskriver klasseledelsens formål på, samsvarer med det både Evertson & Weinstein (2006) og Ogden (2012) beskriver som klasseledelsens formål. Ogden beskriver det som å skape et godt læringsmiljø som legger til rette for læring, og undervisning, og som kan ivareta elevenes personlige og sosiale behov (Ogden, 2012, s. 21). Informanten fokuserer i likhet med Ogden, på både elevenes personlige og sosiale behov. Informanten sier at et av formålene er å løfte fram hver enkelt elev, og gi de muligheten til å vise sine sterke sider. Det er kjent at det å føle mestring har stor betydning for elevens selvbilde og selvoppfattelse, og nevnes også i Meld. St. 22. (Meld. St. 22. (2010-2011)).

Hun nevner også at hun forsøker å heve de som er stille, og dempe de som er høylytte. Jeg er usikker på hva hun legger i dette utsagnet om å heve og dempe elever. Kan det tenkes at noen elever lærer best ved å tenke mye inni seg, og at de som snakker mye, lærer best ved å snakke med andre? At det for noen elever er naturlig å trekke seg tilbake og undre, mens andre elever intuitivt velger å snakke og være aktiv for å lære best. Kan det da være en fare for at ved å utjevne disse ulikhetene hos elevene, at det kan være læringshemmende og virker mot sin hensikt? En annen måte en kan tolke dette utsagnet på, er at hun ønsker å dempe de som er dominerende og la de som sjelden tar ordet, få plass og støtte til å være mer aktiv. Dette kan bidra til å skape gode læringsmuligheter, som vil være i tråd med hvordan Evertson & Weinstein definerer klasseledelsens to mål. Det ene målet er å skape og opprettholde ro, og det andre målet er å fremme elevenes moralske og sosiale utvikling og læring. (Evertson & Weinstein 2006, sitert i Ertesvåg, 2016, s. 322)

Det kommer også tydelig fram at informanten er bevisst på at det er hun som eier og som skal ta ansvaret for å være en tydelig leder. Denne bevisstheten beskriver Nordahl (2012) som en av de viktigste forutsetningene for å lykkes som klasseleder (Nordahl, 2012, s. 14).

4.2.3 Positivt verbalspråk i klasseledelsen – fra observasjon

Under observasjonen opplever jeg at hun bruker et positivt språk når hun snakker med elevene. Hun fremstår som tålmodig og bruker god tid på hver elev. Informanten lar elevene snakke ferdig før hun svarer, og lar de bruke tid til å tenke mens hun venter smilende. Hun bøyer seg ned over pulten til og er nær elevene. Hun er god til å respondere på det elevene sier. «Åh, sier du det, så spennende» «Så god du er å jobbe, har du gjort begge sidene, jøss.» «Suuuupert» «Ja, okei, mhm, så bra» Disse utsagnene bruker hun ofte når elevene viser arbeidet de har gjort eller når de forteller henne noe. Hun stiller elevene mange spørsmål underveis når hun underviser. Hun bruker intonasjonen og toneleie aktivt. Det er lett å høre når hun stiller spørsmål, siden hun går opp i toneleie på slutten av spørsmålet. «Hva tenker/mener dere om...? Ville dere ha...? Tenker dere at er lurt å gjøre» Hun prater på en veldig rolig og på en tydelig måte. Språket er veldig enkelt, det er ikke mye fyllord som «eh» «mmm» og lignende og ingen

fremmedord. Det er et ganske sakte tempo når hun snakker, slik at ordene kommer tydelig frem, og hun oppleves som trygg på det hun formidler.

Under spisetiden ved høytlesningen bruker hun toneleiet sitt aktivt, hun går tydelig opp og ned i leie når hun skal skille mellom ulike karakterer i boka. Hun går betraktelig ned og bruker en unaturlig mørk stemme, når hun skildrer det som tolkes som en «ond» karakter. Og benytter en atskillig lysere stemme når hun skildrer hovedpersonen – en liten gutt. Ved fortellerstemmen benytter hun det som jeg opplever som hennes naturlige stemme. Hun regulerer og varierer stemmeverket som samsvarer med handlingene i boka. Hun bruker eksempelvis høyt volum når det står at noen roper, og lav stemme når det står at noen hvisker. Jeg betrakter at elevene de fleste elevene lytter aktivt til henne.

At informanten benytter positivt språk hvor hun anerkjenner og roser elevene, og benytter paralingvistikken aktivt, kan også tolkes som om at hun er opptatt av å sette et godt eksempel for hvordan hun ønsker at elevene skal kommunisere med hverandre. Schøien & Østern (2022) beskriver en god lærer som en rollemodell som skal skape trygghet, og veilede elevene gjennom opplæringen (Schøien & Østern, 2022, s. 17). At informanten bruker stemmen sin aktivt ved å variere både volum og leie under høytlesningen, finner man igjen i det Hetlem (1993) legger vekt på når han poengterer at det er viktig å være engasjert, og variere måten man bruker stemmen på, for å skape engasjement og unngå kjedsomhet (Hetlem, 1993, s. 50). Når informanten endrer både stemmeleie og volum på en dynamisk måte, fremstår hun som svært engasjert i det som skjer i boka. Ifølge Hetlem kan lærerens engasjement smitte over på elevene (Hetlem, 1993, s. 53). Å kunne lede et læringsmiljø som er preget av mestring, innebærer at man er i stand til å vise egenskaper som bidrar til positiv og åpen kommunikasjon. En lærer har alltid ansvaret for opplevelsen en elev har når den blir snakket til (Schøien & Østern, 2022, s. 21). Å bruke et enkelt forståelig språk, er viktig ifølge Bakhtin, for å vise hensyn til de man snakker med (Bakhtin, sitert i Imsen, 2020, s. 240). At informanten bruker et tydelig og enkelt språk i kommunikasjonen med elevene sine, er i tråd med det Bakhtin kaller for adressivitet (Imsen, 2020, s. 240).

4.2.4 Stemmebruk i klassen – fra intervju

I intervjuet kommer det frem at informanten har erfaringer med at lærerens stemmevolum kan bidra til å justere støy i klasserommet. Hun sier også at hun prøver å bruke høy stemme minst mulig, fordi den mister virkningen dersom den brukes ofte. Informanten forklarer det er viktig å være bevisst på intonasjonen når man snakker med elevene.

Jeg stiller henne spørsmål om hvordan hun opplever at stemmen hennes påvirker klassen. Hun svarer med et eksempel:

(...)hvis det er veldig mye uro i klassen, og jeg begynner å snakke høyt. Bruker høy stemme, så blir det enda mer uro. Hvis jeg roper, blir enda mer uro, så begynner elevene å snakke høyt eller å rope. Hvis jeg senker stemmen og begynner å snakke lavt, blir det stille. (..)

Hun utdyper:

*«Jeg tror vi er på en måte programmert sånn at vi tror at jo høyere stemme, jo flere er det som hører. For det er jo for å komme fram med det budskapet du skal gi til ungene.»
«Men så fungerer det motsatt liksom»*

Deretter spør jeg henne om hun har et eksempel på hvordan stemmen kan virke negativt på en klasse, hun svarer:

«Nei, jeg tenker at hvis du bruker den høye stemmen hele tiden, så tror jeg ikke det er bra.» «Jeg tror det gjør at du garantert får mye uro i klassen.» «Kanskje ikke til å begynne med, men etter hvert blir det det(...)» «Det eskalerer etter hvert for hver stemmeøkning du gjør liksom(...)» «jeg tror ikke det er sånn at elevene tenker at nå snakker hun så høyt, så da skal jeg prate enda høyere.» «Det bare skjer automatisk.»

Med den «høye stemmen» forklarer hun at hun mener en høy, ropende og eller kjeftende stemme - en negativ stemme. Måten informanten beskriver at hun har erfaring med at lærerens stemmevolum kan bidra til å justere støynivået, samsvarer med det Hatlem (1993) påpeker. Han forklarer at det er naturlig å tilpasse stemmevolumet etter støynivået. Likevel konkluderer han med at det ikke lønner seg å bruke en hevet stemme i et klasserom, fordi det hever støynivået ytterligere. Videre

forklarer han at man da risikerer at det utvikles en vond sirkel, hvor det ender med at man forsøker å overdøve hverandre for å bli hørt (Hatlem, 1993, s. 51).

Videre spør jeg henne på hvilken måte hun bruker stemmen i undervisningssammenheng. Hun svarer:

«Man må jo legge trykk på enkelte ting. Både når man snakker i klassen, og når man leser. Prøver å lære elevene at de må legge trykk på ordene(..) At de kan bruke intonasjon og tonefallet. Det er jo et veldig godt virkemiddel både når man snakker og leser. Har du kjøpt deg nye SKO? Så vet du med engang at det er skoen som er viktig, men hvis jeg sier «Har DU kjøpt deg sko?» Så betyr det jo noe helt annet. Og hvis jeg sier «Har du KJØPT deg sko» Så betyr det enda noe annet. Det er samme setningen, men du legg trykket på forskjellige ord. Og får setninga tre forskjellige meninger, minst!»

Jeg ber henne forklare hvordan hun vanligvis påkaller elevenes oppmerksomhet, for eksempel i en overgangssituasjon. Hun forklarer:

«Det varierer veldig altså. Noen ganger er det sånn at jeg ser hvilke elever som lager bråk, noen lager mye lyder. Da nevner jeg de ved navn. Det er nok å si navnet deres, så skjønner de hva jeg mener. Mens noen ganger, står jeg bare framme helt stille, søker blikkontakt og sier ikke et ord. Så skjønner de også hva jeg mener, og det blir stille til slutt. Og noen ganger, så går jeg bare og tar den ungen, eller på den ungen og fører den til plassen sin. Det er egentlig mange metoder. Men det er ikke sånn at jeg tenker ut at nå skal jeg bruke den metoden og den metoden altså..»

Når informanten uttrykker «Så skjønner elevene hva jeg mener» tyder dette på at hun antar at elevene skjønner det hun mener, gjennom handlingene de responderer med. Hun viser i observasjonen at hun ved flere anledninger presiserer og i tillegg forklarer årsaken til forventningene hun har til elevene på en svært enkel og tydelig måte. Slik det da kan tolkes, virker det som at hun ved hele tiden er på forskudd med å avklare rammene for atferd, gjør hun det enkelt for elevene å fange opp hva som er forventet og hva som er uakseptabelt. Ved enkel og diskre korrigerende, minnes de på og «skjønner hva hun mener». At hun sier at hun ikke bevisst bruker den og den metoden, tyder på at hun både har et stort repertoar av verktøy for å korrigere, men også at hun har

kunnskap om hver enkelt elev, og kan benytte den metoden som hun vet eleven responderer mest effektivt på.

4.3 Positiv relasjon

I observasjonen observerer jeg at informanten smiler mye, tøyser og tuller med elevene. Hun bruker god tid til å lytte til elevene og responderer med både med ord og kroppsspråk på det elevene sier.

I intervjuet kommer det fram at informanten er opptatt av å anerkjenne og etablere en positiv relasjon til hver enkelt elev. Hun identifiserer relasjonsbygging som det mest avgjørende for å lykkes som klasseleder. Det kommer også frem at hun legger vekt på å behandle alle elevene rettferdig og ikke gjøre forskjell på elevene i sin relasjonsbygging. Informanten forklarer at det er viktig for henne at relasjonen skal baseres på en gjensidig respekt. For å få respekt som klasseleder oppgir hun at man må fortjene den. Hun trekker frem at det å snakke på en rolig, høflig og på en respektfull måte med elevene, er av stor betydning for denne positive relasjonsbyggingen.

Jeg spør henne videre om på hvilken måte hun er opptatt av å være rettferdig. Hun svarer:

«(..) jeg er veldig opptatt av å ikke gjøre forskjell på elevene. Det lar seg jo ikke gjøre i praksis å ikke gjøre forskjell i alle kategorier, fordi at man er jo nødt til å hvert fall faglig må man gjøre forskjell, men også ellers og sosialt også må man gjøre forskjell. Av og til er det å gjøre forskjell på elevene nødvendig for å være rettferdig, siden vi har forskjellige forutsetninger for ulike ting. I tillegg er det lurt å forklare elevene at «sånn er det bare» noen ganger.»

Hun forklarer videre:

«Det er så viktig med velvilje, og det å være hyggelig er veldig viktig. Smil, smil ofte og ja...Hvis du kjefter mye og er sint på de og ikke viser de respekt, så blir ungene utrygg. Men hvis du derimot er rolig og prater normalt til de og viser de respekt, selv om du må korrigere de mange gang, så blir ungene trygg. Og det blir godt klassemiljø».

Hun utdyper: «Når en har en god relasjon så får en respekt og blir hørt.»

Funnene viser her til at informantens intensjon om å skape positive relasjoner med elevene sine, basert på en gjensidig respekt, samsvarer med det Ogden beskriver som kvalitet i relasjonen mellom lærer og elev (Ogden, 2012, s. 43). Både Hattie & Yates og Nordahl nevner også viktigheten av respekt i relasjonsbygging med elevene (Hattie & Yates, 2014, s. 63), (Nordahl, 2012, s.14). Når informanten snakker om viktigheten av å ikke kjeftte, kommer det også fram at hun kobler uro med utrygghet, og ro med trygghet. Det er interessant at informanten nevner at en lærer ikke kan forvente å få respekt som klasseleder, dersom den ikke møter elevene med anerkjennelse og respekt selv. Dette tolker jeg som at det er viktig for informanten at hun prioriterer å bruke tid på å skape gode relasjoner. Ved å prioritere å behandle elevene med vennlighet, og med gode intensjoner hvor hun anerkjenner hver enkelt elev, som igjen kan bidra til at elevene anerkjenner henne som klasselederen. Dette kan kobles til det Nordahl legger frem hvor han beskriver viktige ferdigheter ved en klasseleder. Det er viktig at en lærer både evner og ønsker å ha gode og nære relasjoner til alle elever. På den måten kan elevene oppleve å føle seg likt, og igjen like læreren, slik at læring kan skje (Nordahl, 2012, s. 14). Det kan tenkes at når en elev liker læreren, og har et ønske om å bli likt av læreren, ønsker den å gjøre læreren fornøyd og derav lar seg lede. Dette synes jeg er interessant når man tenker tilbake på hvilken rolle læreren hadde tidligere, den gang da læreren var like viktig og anerkjent som både doktoren og presten. Der læreren hadde en automatisk autoritet og respekten var ubetinget (Nordahl, 2012, s. 18-19). I dagens skole er respekten som en autoritet i klasserommet noe en må fortjene.

4.4 Muntlig kommunikasjon– kombinasjonen av muntlig verbalt språk (stemmen) og nonverbalt språk (kroppsspråket)

Informanten bruker den nonverbale kommunikasjonsformen hyppig. Hun bruker mimikken både som eneste kommunikasjonsform og i kombinasjon med verbalspråk og

eller gester. Hun kan korrigere atferd med blikket, skape ro med gester og anerkjenne elevene ved hjelp av både kroppsspråk og mimikk.

Observasjonen bekrefter det informanten sier i intervjuet om at det å ikke bruke stemmen, også er et godt verktøy til å formidle et budskap til elevene. Informanten bruker også det som Dahl (2013) beskriver som ubeviste gester. (Dahl, 2013, s.185). Hun tar seg til haka når hun tenker når elevene spør henne om noe, hun klør seg i hodet når hun tenker seg om, og hun peker og viser med hendene for å understreke det hun sier. Ved å vise samtidig som man snakker, tydeliggjøres det man sier. Som kan bidra til å forsterke betydningene av det man formidler (Dahl, 2013, s.185).

Etter at elevene kom inn etter et friminutt, oppsto det en del støy og prating, før alle var kommet seg på plass. Jeg kunne observere at informanten først sa med et ganske «nøytralt» toneleie, hverken høyt eller lavt «Okei dere, da kan dere sette dere rolig ned på plassen og komme til ro». Noen av elevene fikk med seg beskjeden og fulgte den, mens andre ikke gjorde det. Hun hevet ikke stemmen eller forsøkte å si det på nytt, men stilte seg midt i klasserommet og ventet. Armene var plassert på hoftene og hun søkte blikkontakt med de som var urolige. Ansiktsuttrykket var avslappet og ser ikke sint eller sur ut, men hun er ikke smilende heller. Når blikkene ble møtt, ble også de stille.

Informanten smiler, og fortsetter med samme toneleie «Flott, da kan vi starte.» Et annet eksempel som viser godt hvordan informant brukte kombinasjonen av mimikken og verbalspråket for å korrigere, var i matematikkundervisningen når en elev begynte å vippe på stolen. Hun sto et stykke unna i klasserommet, sa navnet på eleven, og når hun fikk respons, sendte hun eleven et spørrende blikk, hvor hun hevet øyenbrynene. Dette blikket tolket jeg som hun sa «Hva gjør du nå, slutt med det» eleven sluttet med vippingen og fortsatte arbeidet. Etter noen minutter observerte jeg at hun gikk bort til eleven, for å se hvordan arbeidet gikk. Hun opptrådte helt uanfektet av at hun noen minutter tidligere hadde korrigert eleven. Min tolkning av at hun oppsøkte eleven, var for å finne ut om årsaken til stolvippingen. Trengte eleven hjelp, ville den fortelle noe, eller var den rett og slett klar for å skifte aktivitet? Like etter ble det en overgang hvor elevene skulle pakke sammen matematikkbøkene.

Et annet eksempel som viser hvordan hun bruker berøring og kroppsspråket, var i spisetiden. En elev flyttet seg fra stolen og satt seg opp på pulten, mens hun leste. Eleven laget ikke noe støy, men bare satt der, med ryggen til resten av klassen og læreren. Informanten oppdaget dette med en gang, og gikk rolig mot eleven mens hun fortsatte lesingen. Hun la en hånd på elevens skulder, uten å ta blikket fra boken, og eleven skjønte umiddelbart hva hun mente, og satt seg ned på stolen igjen og fortsatte spisingen.

Informanten forklarte også i intervjuet at hun brukte en del tegn som alle elever forstår, eksempelvis hysj-tegnet (pekefinger foran munnen) og stopp-tegnet (Håndflaten ut foran seg). I klasserommet viste hun stopp-tegnet til en elev som ropte på henne, når hun var i gang med å hjelpe en annen elev. Hun snudde seg, fikk blikkontakt og viste tegnet uten å si noe annet. Etter at hun var ferdig hos den eleven hun hjalp, gikk hun videre til eleven som hadde ropt, som nå hadde rukket opp hånden istedenfor. Hun kommenterte ikke det eleven hadde gjort, men var helt normal og smilte mens hun lyttet til hva eleven trengte hjelp til. Dette tolker jeg som at hun ikke ville bruke tid på det negative, når eleven hadde rettet opp og vist den atferden som hun forventet, og minnet eleven på dette gjennom håndtegnet. I tillegg kan det tyde på at hun viser ved å smile til eleven at hun ikke er sur på eleven på tross av at hun korrigerer den.

Det at elevene forstår disse kroppslige bevegelsene og blikkene som denne læreren viser, tyder på at de er godt innøvet og at elevene kjenner disse godt. Dette viser Nordahl (2012) til når han beskriver at det å skape forutsigbarhet for elevene er en viktig ferdighet en lærer må ha for å skape trygghet i et godt læringsmiljø (Nordahl, 2012, s. 14). Dette kan også forklares ved at elevene har lært seg å forstå og tolke denne informantens nonverbale kommunikasjon. Derfor stiller jeg spørsmål ved om elevene vil respondere annerledes på en annen lærers kroppsspråk? Vil de kunne la seg lede på samme måte, dersom en ukjent vikar gjør akkurat samme kroppsbevegelser, mimikk og gestikulasjoner som denne informanten? Vil elevene skjønne det når vikaren sender en elev som må korrigeres et spørrende blikk, at blikket kommuniserer at den må endre atferd? Jeg tolker det sånn at disse elevene og akkurat denne læreren har utviklet en kommunikasjonsform, som baserer seg på relasjonen mellom lærer og elev.

Elevene kjenner læreren svært godt, og vet hva hun forventer og forstår signalene hun kommuniserer med både ord, kroppsspråk og eller blikk, eller kombinasjonen av alle disse. Fra intervjuet kommer det frem at informanten bruker nonverbale kommunikasjonsformer, fordi det har god effekt. Hun uttrykker følgende i intervjuet: *«(..)Så i stedet for å stå å rope «hysj» for eksempel eller vær stille, så kan jeg bare bruke kroppsspråket.»* Dette vises også ved observasjon at hun bruker tydelige, kroppslige signaler til elevene istedenfor å uttrykke de gjennom ord. Ved å unngå å bruke negative ord som «nei, slutt, vær stille osv.» kan det tolkes som at hun gjør dette bevisst, fordi hun ønsker å bevare et positivt klima gjennom å fokusere på å bruke positive ord for å skape en god atmosfære – et godt læringsmiljø for elevene.

I eksempelet som tidligere nevnt med eleven som i spisetiden flyttet seg fra stolen, og opp på pulten under høytlesingen for klassen, ønsker jeg å stille spørsmål og løfte frem denne situasjonen, for å reflektere over lærerens handling.

«Informanten fortsatte lesingen mens hun la hånden på elevens skulder. Eleven responderte med å sette seg på plass på stolen igjen»

Som ikke-deltakende observatør, innebærer det at jeg kun har tilgang til feltet gjennom det jeg ser. Det vil si at jeg ikke kan vite noe om lærerens refleksjoner i øyeblikket det skjer (Dalland et. al. 2021, s. 130). Det vil si at jeg, som hverken kjenner læreren eller elevene godt, ikke har mulighet til å forstå hele bildet, og kan kun tolke ut fra det jeg observerer og det informanten sier i intervjuet. Derfor velger jeg å stille spørsmål og legge frem noen mulige forklaringer av hendelsen, og fortolker den i lys av informantens handlinger og utsagn gjennom observasjon og intervju. Når informanten oppdager at eleven setter seg på pulten, reagerer hun umiddelbart. Eleven bråker ikke, og sitter helt i ro. Om det kun er bråk som identifiseres som forstyrrelse eller ikke, er også noe som kan drøftes. Kan det oppleves som et forstyrrende element for både resten av klassen, og for læreren som leser at eleven sitter oppå pulten? Kan det være basert på tidligere erfaringer hun har gjort med denne eleven, som gjør at hun korrigerer den? Kanskje har hun gjentatte ganger erfart at dersom akkurat denne eleven setter seg på pulten, får det en smitteeffekt på resten av klassen, som gjør at elevene mister konsentrasjonen og glemmer av å spise, og har plutselig 14 elever på pulten i spisetiden. En annen mulighet er at informanten vet at denne eleven trenger å

øve seg på å sitte på stolen gjennom hele spisetiden? Selv om dette strider imot det Vingdal (2018) sier om barns behov for aktivitet og fysiske smerter i kroppen av å sitte stille (Vingdal, 2018, s. 38-39). Når man ser dette i sammenheng med elevene som i samme spisetid valgte å reise seg for å gå til søppelbøtta, men som ikke ble korrigert, stiller jeg spørsmål ved hvorfor denne eleven ble korrigert og ikke disse. Kan det ha vært den fysiske avstanden mellom læreren og eleven var mer gunstig og kunne derfor enkelt og på en diskre måte, korrigeres uten å avbryte lesingen som avgjorde det? Eller kan det ha hatt noe med at læreren anser det som uakseptabel oppførsel å sette seg opp på pulten, da man gjerne unngår å sette seg opp på bordet på en restaurant, da det anses som både uhøflig og upassende i den sammenheng. Skolen har et mandat til å både fremme utdanning og danning (Kunnskapsdepartementet, 2017).

En annen mulighet kan være relasjonskompetansen denne læreren har til de ulike elevene og deres behov. Dette er spørsmål som kunne vært interessant å stille informantene i etterkant. Det ville også vært interessant og undersøkt hva elevene tenkte. Hva årsaken til at den satt seg opp på pulten, hadde den behov for å endre kroppstilling? Ønsket den oppmerksomhet fra læreren, eller resten av klassen? Informanten forklarer i intervjuet at hun er opptatt av å behandle elevene med rettferdighet, men sier samtidig at av og til betyr det å behandle ulikt fordi de har ulike behov.

Oppsummering:

De viktigste funnene som jeg har valgt å presentere i dette kapitlet vil jeg nå oppsummere og drøfte avslutningsvis før jeg i neste kapittel vil diskutere funnene opp mot problemstillingen denne oppgaven ønsker å belyse.

Klasseledelse, relasjon og kombinasjonen muntlig kommunikasjon – muntlig verbal kommunikasjon og nonverbal kommunikasjon:

Funnene viser at god klasseledelse handler om å legge til rette for at elevenes samhandling og utvikling både faglig og sosialt. For å være en god klasseleder må man være tydelig, konsekvent og trygg i egen rolle. Positiv relasjon mellom lærer og elev identifiseres som det viktigste aspektet for å lykkes som klasseleder. Informanten

beskriver at en god lærer-elev relasjon bygger på en gjensidig respekt. Det er viktig at elevene føler seg trygge og respektert av læreren. Dette viser hun blant annet gjennom et tydelig og positivt språk.

Analyse av innsamlet data, viser at informanten ikke bruker stemmen som eneste kommunikasjonsform. En ting er hva hun sier, som preges av positivt språk og variasjon av tonefall og volum for å skape variasjon og engasjement. En annen ting er hvordan hun sier det, og bruker stemmen i kombinasjon med nonverbal kommunikasjon som mimikk, gester og kroppsspråk. I stedet for å bruke negative ord, bruker hun ofte nonverbal kommunikasjon som kroppsspråk, gester og blick for å uttrykke meningen sin. Det vises også at informanten er avhengig av at elevene har en god relasjon til informanten for at informanten skal kunne kommunisere effektivt gjennom muntlig kommunikasjon. Dette kan sees i sammenheng med den sosialkognitive modellen til Bandura – gjensidig avhengighet eller resiprok determinisme (Bandura, 1977).

5 Resultater / konklusjon

Relasjonskompetanse er noe alle har, og som kan videreutvikles hele livet. Hvor god denne kompetansen er, vil være avgjørende i møter mellom mennesker og hvordan samspillet mellom disse menneskene blir. Dette er noe som må øves på i praksis, og som ekspertgruppa nevner, er relasjonskompetanse noe av det viktigste en lærer må mestre for å utvikle gode relasjoner. Det holder ikke å lese seg til en slik kompetanse, det handler om sosiale ferdigheter som må øves og utvikles (Ekspertgruppa om lærerrollen, 2017).

At denne læreren har lang erfaring oppleves som en styrke i måten hun reflekterer over egen praksis. Hun har i løpet av en lang karriere som lærer tatt imot mange ulike små mennesker i skolen, og har dermed øvd seg mye på å bygge nye, gode og positive relasjoner med disse. Det hun uttrykker gjennom sine refleksjoner og tanker som bygger på erfaringer hun har høstet opp gjennom årene.

I dette avsluttende kapittelet vil jeg drøfte funnene fra kapittel 4 opp mot oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål. Avslutningsvis vil jeg komme med noen betraktninger om hva som kan være aktuelt å forske videre på innenfor denne oppgavens tematikk.

Denne masteroppgaven har følgende problemstilling:

«Hvordan kan en lærer bruke stemmen som et verktøy til god klasseledelse»

Og forskningsspørsmålene:

Hvordan beskriver en erfaren lærer stemmebruk i egen klasseledelse? (FS1)

Hvilke sammenhenger er det mellom lærerens beskrivelser og lærerens praksis (FS2)

Funnene viser til at for læreren i denne studien skal kunne benytte stemmen som et verktøy i klasseledelse, er det flere elementer som må ligge til grunn. Læreren må være tydelig, trygg og konsekvent i sin ledelse av klassen. Den må prioritere relasjonsbygging med elevene. Det viser seg at ved å behandle elevene med vennlighet og respekt, får

man velvilje fra elevene i retur. Informanten både uttrykker i intervjuet og viser gjennom handling og ord i observasjonen at relasjonen hun har med elevene, er alfa omega når hun praktiserer sin klasseledelse. Ved at hun ikke kjefter eller bruker en høy og sint stemme, som oppleves som mangel på respekt mot elevene, men derimot bruker en varm, vennlig stemme som uttrykker positive ord, får hun elever som er trygge i relasjonen med henne. Hun viser tydelighet ved at hun uttrykker sine forventninger på en rolig og tydelig måte og benytter det nonverbale språket aktivt eksempelvis ved korrigerende. Det kommer frem at læreren er opptatt av at ro fremmer trivsel og trygghet, mens uro fremmer det motsatte. Hun påpeker også at det er viktig at som klasseleder, er man nødt til å vise elevene velvilje og kontinuerlig jobbe for et godt læringsmiljø.

Funnene viser også til at læreren ikke bruker stemmen alene som et verktøy. Hun benytter et aktivt nonverbalt språk som hjelpemiddel, for å uttrykke ledelse i klasserommet. Hun oppgir at hun ønsker å bruke «den høye stemmen» minst mulig, og dette virker som hun klarer ved hjelp av et multimodalt språk (Dahl, 2019, s. 135). For å kunne benytte et multimodalt språk er elevene avhengig av å forstå hva hun kommuniserer. Dette tyder på at kommunikasjonen er avhengig av relasjonen og relasjonen er avhengig av kommunikasjonen. Dette kan sees i sammenheng med Banduras utviklingsteori, resiprok determinisme – gjensidig avhengighet. Koblingen jeg gjør mellom Banduras teori og dette funnet, er at det viser seg at informanten uttrykker at hun er avhengig av en god relasjon mellom lærer og elev for å utøve god klasseledelse. Hun forklarer at ved å skape trygghet gjennom tydelighet, vennlighet og gjensidig respekt – kan de positive relasjonene etableres. Det vises både gjennom observasjoner og informantens egne refleksjoner, at kommunikasjonen spiller en viktig rolle i relasjonsbyggingen.

5.2 Forslag til videre forskning

Med utgangspunkt i denne forskningsoppgaven, vil jeg nå komme med noen forslag til videre forskning innenfor samme tema:

Gjennom arbeidet med denne oppgaven, har det dukket opp flere interessante spørsmål underveis. Et av dem som jeg anser som særlig interessant, er hvordan *elevene* opplever lærerens kommunikasjon. Både det muntlige verbale språket, men også det nonverbale språket. Kanskje anser jeg det nonverbale som det som ville vært det mest interessante å forske videre på, da dette trekkes fram som et sentralt funn denne forskningsoppgaven viser til.

I denne oppgaven har jeg bare benyttet én informant, og derfor kan ikke funnene i denne studien anses som generaliserende, for alle lærere. Derfor ville det vært interessant om det i en studie av langt flere informanter, muligens ved en kvantitativ innsamlingsmetode, kunne bidratt til å validere denne studiens resultater.

Referanser

Anker, T. (2020). *Analyse i praksis – En håndbok for masterstudenter*. Cappelen damm akademisk.

Bambaeeroo, F., & Shokrpour, N. (2017). *The impact of the teachers' non-verbal communication on success in teaching*. *Journal of Advances in Medical Education & Professionalism*, 5(2), 51-59.

Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, N.J: Prentice Hall.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy – The Exercise of Control*. W.H. Freeman and Company.

Barnelova. (1997). *Lov om barn og foreldre. (LOV-1981-04-08-7)*. Lovdata.

https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1981-04-08-7?q=barneloven#KAPITTEL_5

Bele, I. V. (2008) *The Teacher's voice: Vocal training in teachers education. Scandinavian journal of educational research*. 52(1) s. 41-57.

<https://doi.org/10.1080/00313830701786594>

Blikkstad-Balas, M. & Dalland, C.P. (2021). *Forskningsdesign: Hva må du tenke på*. I E. Anderson–Bakken & C. P. Dalland. (Red.). (2021) *Metoder i klasseromsforskning – Forskningsdesign, datainnsamling og analyse*. (s. 21-46). Universitetsforlaget.

Braun, V. & Clarke, V. (2006) *Using thematic analysis in psychology. Qualitive Research in Psycology*. 3(2): s. 77-101 <http://dx.doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>

Dahl, Ø. (2013) *Møter mellom mennesker – Innføring i interkulturell kommunikasjon*. (2. utg.) Gyldendal Akademisk.

Dalland, C. P., Bjørnstad, E. & Andersson-Bakken, E. (2021). Observasjon som metode i barnehage- og klasseromsforskning. I E. Anderson–Bakken & C. P. Dalland. (Red.). (2021) *Metoder i klasseromsforskning – Forskningsdesign, datainnsamling og analyse*. (s. 125-152). Universitetsforlaget.

Ekspertgruppa om lærerrollen (2017) *Om lærerrollen, et kunnskapsgrunnlag*. Fagbokforlaget.

Engvik, G., Hestbek, T. A., Hoel, T. L. & Postholm, M. B. (Red) (2013) *Klasseledelse – For elevenes læring*. Akademika Forlag.

Eriksen, I. M. & Lyng, S. T. (2018) *Elevenes psykososiale miljø – Gode strategier, harde nøtter og blinde flekker i skolemiljøarbeidet*. Fagbokforlaget.

Ertesvåg, S. K. (2016) Klasseledelse – teoretiske perspektiv. I J. Stray & L. Wittek. (Red.) (2016) *Pedagogikk – en grunnbok*. (s. 321-338). Cappelen Damm Akademisk.

Frønes, T. S. & Pettersen, A. (2021) Spørreundersøkelser i utdanningsforskning. I E. Anderson–Bakken & C. P. Dalland. (Red.). (2021) *Metoder i klasseromsforskning – Forskningsdesign, datainnsamling og analyse*. (s. 167-205). Universitetsforlaget.

Hatlem, Ragnar. (1993) *Hvordan få frem det beste i elevene: – En bok om motivasjon, holdninger, tankeevne og bedre innlærings teknikker*. Hatlem Studiekonsult.

Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of Over 800 Meta- Analyses Relating to Achievement*. London: Routledge.

Hattie, J & Yates, G. (2014). *Synlig læring – Hvordan vi lærer*. Cappelen Damm Akademisk.

Imsen, G. (2020). *Elevenes verden* (6.utg.) Oslo: Universitetsforlaget.

Kunnskapsdepartementet (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.

Manger, T., Lillejord, S., Nordahl, T., & Helland, T. (2013). *Livet i skolen 1* (2. utg.) Fagbokforlaget.

Marzano, R.J., Marzano, J.S. (2003). The key to classroom management. *Educational Leadership*, 61(1): 163-167. Hentet (23.04.23) fra <https://bottemabeutel.com/wp-content/uploads/2014/01/Marzano-Marzano.pdf>

Marzano, R.J., Marzano, J.S. & Pickering, D.J. (2003). *Classroom Management that works. Research-based strategies for every teacher*. Alexandria USA: ASCD.

Meld. St. 11 (2008-2009) *Læreren, rollen og utdanningen*. Kunnskapsdepartementet. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-11-2008-2009-/id544920/>

Meld. St. 18 (2010-2011) *Læring og fellesskap*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-18-20102011/id639487/?ch=1>

Meld. St. 22 (2010-2011) *Motivasjon-mestring-muligheter. Læringsmiljø og klasseledelse*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-22-2010--2011/id641251/>

Meld. St. 30 (2003-2004) *Kultur for læring*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-030-2003-2004-/id404433/?ch=1>

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

Nyeng, F. (2012). *Nøkkelpbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*.

Fagbokforlaget.

Ogden, T. (2012). *Klasseledelse - Praksis, teori og forskning*. Gyldendal Akademisk.

Opplæringsloven. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. (LOV-

1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>

Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Cappelen Damm Akademisk.

Schøien, K. S. & Østern, A-L. (2022). *Profesjonell muntlighet – Tydelig, troverdig og ansvarlig*. 1 utg. Fagbokforlaget.

Skaalvik, M. Skaalvik, S. (2018) *Skolen som læringsarena*. (2 utg.) Universitetsforlaget.

Spurkeland, J. (2015). *Relasjonskompetanse som grunnlag for å skape resultater i arbeid og på skole*. Forebygging.no <https://www.forebygging.no/Artikler/-2015/Relasjonskompetanse/>

Svenkerud, S. W. (2021) Intervjuer i klasseromsforskning. I E. Anderson–Bakken & C. P. Dalland. (Red.). (2021) *Metoder i klasseromsforskning – Forskningsdesign, datainnsamling og analyse*. (s. 91-103). Universitetsforlaget.

Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utg.). Gyldendal Akademisk.

Tveit, A. (2012) *Anerkjennelse, ros og regler i klasserommet*. Gyldendal Akademisk.

Utdanningsdirektoratet (2020, 13.06). *Klasseledelse*. Hentet (24.04.23) fra:

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/klasseledelse/#a154032>

Vingdal, I. M. (2018). Lærande kropp i endring. I K. Palm, & E. Michaelsen, (Red.). *Den viktige begynneropplæringen: En forskningsbasert tilnærming*. (2.utg. s. 33-52). Oslo: Universitetsforlaget.

Vedlegg 1: Observasjonsskjema

Klasseledelse	Observasjon	Tolkning
<p>Verbalt</p> <ul style="list-style-type: none">- Hvordan brukes stemmen?- Hva er det hun sier?- Hvordan sier hun det?		
<p>Nonverbalt :</p> <ul style="list-style-type: none">- Hvordan brukes kroppsspråket?- Hvordan brukes blikket?- Hvordan brukes gester?		

Vedlegg 2: Intervjuguide

Del 1: Klasseledelse:

- Hva legger du i begrepet klasseledelse?
- Hvilke elementer innebærer god klasseledelse, kan du beskrive en god klasseleder?
- Kan du fortelle om en hendelse som du opplevde som utfordrende fra den tiden du var uerfaren klasseleder, som du i dag ser tilbake på med mer erfaring og kunnskap? Hva ville du gjort annerledes?
- Tror du alle kan bli gode klasseledere? Hvorfor/hvorfor ikke?

Del 2: stemmen

- Kan du beskrive hvordan du bruker stemmen din i jobben som lærer? Er stemmebruk noe du bevisst tenker over i jobben din som lærer?
- I utdanningen din, lærte dere noe om stemmebruk der?
- Kan du komme på noen eksempler der du opplevde at stemmen hadde noe å si for klassemiljøet?
- Er det forskjell på hvordan du benytter stemmen for hele klassen vs. Til enkeltelever?
- Føler du selv at du regulerer stemmen når du snakker med ulike elever? Er det forskjell på hvordan du benytter stemmen/toneleie til ulike elever?
- Hvordan får du hele klassens oppmerksomhet, f.eks når du skal gi en beskjed/overgang etc.
- Har du sett andre lærere bruke stemmen på gode eller mindre gode måter? Hva skjedde? Hva tror du barna tenkte? Hva tror du den/de voksne tenkte?
- Bruker du kroppsspråket ditt bevisst i forlengelse av stemmen? På hvilken måte?
- Bruker du noen gang kroppsspråk/mimikk/blikk istedenfor stemmen? På hvilken måte?
Har du noen tips eller råd til nyutdannede lærere med tanke på stemmebruken? -Har du ellers noe som ikke har vært tatt opp som du har lyst til å tilføye?

Vedlegg 2: Samtykkeskjema

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Hvordan bruker en lærer stemmen for å skape et trygt og godt læringsmiljø»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å belyse hvordan lærere kan bruke stemmen sin som et verktøy for å skape gode læringsmiljø. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Dette er et forskningsprosjekt for min masteroppgave hvor formålet er å undersøke hvordan lærere bruker stemmen sin som et verktøy for å skape et trygt og godt læringsmiljø på barneskolen. Jeg ønsker å belyse på hvilken måte- og i hvilke situasjoner som påvirker lærerens stemme og hvordan den påvirker læringsmiljøet. Jeg er ute etter lærerens subjektive erfaring og egen refleksjon rundt stemmebruk i klasserommet.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitet i Sørøst-Norge (USN) fakultet for humaniora, idretts – og utdanningsvitenskap, institutt for pedagogikk er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta fordi du er lærer med erfaring som klasseleder. Du er derfor egnet til å si noe om hvordan du bruker din stemme som klasseleder.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i dette forskningsprosjektet, innebærer det at du er villig til å la meg observere deg i din undervisning og stille til intervju i etterkant. Observasjonen vil ta 1-2 dager og intervjuet vil ta ca. 60 minutter. Under observasjonen, vil jeg være en ikke-deltakende observatør hvor jeg tar notater. I intervjuet vil jeg ta notater og benytte meg av lydopptaker. Lydopptaket vil transkriberes og oppbevares elektronisk. Det kan også være at jeg tar kontakt etter intervjuet for å stille noen oppfølgingsspørsmål eller snakke om tolkninger av de tidligere svarene.

Det vil ikke være relevant å snakke om konkrete elever under intervjuet, da det er deg og din stemmebruk som fokusområdet i dette forskningsprosjektet.

Ditt navn og arbeidsplass vil anonymiseres i masteroppgaven. På den måten vil dataene som samles inn, ikke være mulig å spore tilbake til deg eller din arbeidsplass.

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.

- *Det er kun jeg, Ingvild Louise Hjemdal og min veileder Stig Wigestrands som vil ha tilgang til og behandle dataen som samles inn.*
- *For å sikre at ingen uvedkommende får tilgang til personopplysningene dine, vil jeg erstatte navnet ditt med et pseudonym. Navnet og kontaktopplysningene dine vil lagres adskilt fra øvrige data. Datamaterialet vil lagres på en passordbeskyttet mappe på egen datamaskin.*

Du som deltaker, vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes våren 2023, 1. juni 2023. Etter prosjektslutt vil datamaterialet med dine personopplysninger anonymiseres og lydopptak slettes.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra *Universitetet i Sørøst-Norge (USN) fakultet for humaniora, idretts – og utdanningsvitenskap, institutt for pedagogikk* 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:

- *Universitet i Sørøst-Norge (USN) fakultet for humaniora, idretts – og utdanningsvitenskap, institutt for pedagogikk ved Stig Wigestrands på epost swige@usn.no eller telefon 99022225*
- Vårt personvernombud: *Paal Are Solberg på epost paal.a.solberg@usn.no eller på telefon 35575053*

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

Ingvild Louise Hjemdal Masterstudent

(Telefon: 40016755)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Hvordan bruker en lærer stemmen for å skape et trygt og godt læringsmiljø*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:


- å delta i intervju med lydopptak
- å la meg observere i din undervisning

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


(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3: Godkjenning NSD

Vurdering av behandling av personopplysninger

 Skriv ut  07.12.2022 ▾

Referansenummer
174443

Vurderingstype
Automatisk 

Dato
07.12.202

Prosjekttittel
Stemmebruk

Behandlingsansvarlig institusjon

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

Prosjektansvarlig
Stig Wigestrånd

Student
Ingvild Hjemdal

Prosjektperiode
03.11.2022 - 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](#) 

