



VITENSKAPELIG  
HØYSKOLE

Norwegian School of  
Theology, Religion and Society

# Klasseledelse og relasjonsarbeid

*Lærerperspektiv på klasseledelse*

**Hadeel Salama Alzayegh**

Veileder: Stipendiat, Emil Sætra

MF vitenskapelig høyskole for teologi, religion og samfunn

AVH5055: Masteroppgave (45 ECTS), våren 2020

Antall ord: 21643





## Forord

Å skrive masteroppgave har vært en lang, slitsom og utmattende reise, fylt med tårer og svette underveis. Men det har også vært en reise med mye mestring og læring. Å levere masteroppgave i år har vært som en drøm for meg. Oppgaven har gitt meg nye perspektiver på klasseledelse som jeg vil ta med meg videre som lærer.

I den forbindelse er det mange som fortjener å bli takket. Først og fremst vil jeg takke Gud for å ha gitt meg denne muligheten. Jeg vil rette en stor takk til min veileder, Emil Sætra, for hans konstruktive tilbakemeldinger, motivasjonssamtaler, gode veiledningstimer og tålmodigheten gjennom prosessen. Jeg hadde ikke klart dette uten deg og din hjelp. Jeg vil videre rette en stor takk til læreren som har valgt å stille opp og dele av sine erfaringer og kunnskap.

Jeg vil takke min ektefelle Naoufel, for støttende og motiverende samtaler, gode tekopper, tålmodigheten under korrekturlesing og mye kjærlighet. Du er gull! Sist, men ikke minst, fortjener mine 31 kontaktelever en stor takk for støtten og nysgjerrigheten underveis i prosessen. Dere er best!

Oslo, våren 2020



## Sammendrag

Fenomenet som studeres i denne masteroppgaven er klasseledelse. Klasseledelse regnes i dag for å være et kjerneområde innenfor pedagogikken og debatter om norsk skolepolitikk. Hensikten med studien er å studere og beskrive hvordan en dyktig klasseleder utøver og reflekterer rundt dette fenomenet. Denne oppgaven tematiserer *hvordan en dyktig ungdomsskolelærer utøver sin klasseledelse*. For å besvare denne problemstillingen, tar oppgaven utgangspunkt i tre forskningsspørsmål: 1) Hva mener en dyktig klasseleder en god klasseledelse dreier seg om? 2) Hva gjør denne læreren for å skape et godt klassemiljø? 3) Hvordan jobber læreren med relasjonsarbeid i klasserommet?

Oppgaven tar utgangspunkt i semistrukturert intervjuform og systematiske observasjoner med én strategisk utvalgt ungdomsskolelærer. Under observasjonene hadde jeg fokus på fem hovedkategorier: kontroll, relasjon, godt klassemiljø, håndtering av uønsket atferd og uro, samt mestring og motivasjon. Intervjuene ble brukt som et verktøy for å forstå, fordype og klargjøre det jeg så i observasjonene.

Læreren utøver sin klasseledelse blant annet gjennom regler, rutiner og struktur, positivt elevsyn og anerkjennelse av kommunikasjon, samt relasjoner og relasjonsarbeid. Informanten arbeider strategisk i for- og etterkant av undervisningssituasjoner. Dette gjør han på litt ulike måter. Han er godt forberedt både faglig og sosialt, har god struktur i undervisningen, og er tydelig på sine forventninger. Læreren mener at en forutsetning for å få til et positivt og effektivt resultat i klasserommet, er å inneha et positivt elevsyn. Det betyr at det først og fremst er læreren som har hovedansvaret for å etablere og opprettholde gode relasjoner til alle elevene. Det er fremtredende at relasjon er lærerens sterkeste side i klasseledelse; ”relasjon legger grunnlaget for god klasseledelse” (Intervju, nr. 2).



# Innholdsfortegnelse

|  |           |
|--|-----------|
| <b>1 Innledning</b> .....  | <b>1</b>  |
| 1.1 Introduksjon og hensikt som begrunner studien .....                          | 1         |
| <b>2 Teori</b> .....   | <b>3</b>  |
| 2.1 Profesjonsetikk .....  | 3         |
| 2.1.1 Profesjonsbegrepet .....   | 4         |
| 2.1.2 Hva er profesjonsetikk? .....  | 5         |
| 2.1.3 Undervisning som moralsk aktivitet.....                                    | 6         |
| 2.1.4 Begrunnelse for profesjonsetikk.....                                       | 7         |
| 2.2 Klasseledelse .....  | 8         |
| 2.2.1 Historisk bakgrunn og ulike teoretiske perspektiver på klasseledelse ..... | 8         |
| 2.2.2 Hva er klasseledelse?.....   | 10        |
| 2.2.3 Strategisk- og situasjonsbestemt klasseledelse.....                        | 11        |
| 2.2.4 Autoritativ klasseledelse.....   | 12        |
| 2.2.5 Klasseledelsens mål og hensikt .....                                       | 12        |
| 2.2.6 Hva kjennetegner god klasseledelse? .....                                  | 13        |
| 2.3 Relasjonsarbeid .....  | 14        |
| 2.3.1 Begrepsavklaring.....  | 14        |
| 2.3.2 Betydning av gode relasjoner .....   | 15        |
| 2.3.3 Empatisk nysgjerrighet.....  | 15        |
| 2.3.4 Relasjonelt mot.....   | 16        |
| 2.3.5 Positivt elevsyn.....  | 17        |
| 2.3.6 Tillitsforhold til elevene .....   | 18        |
| <b>3 Metode</b> .....  | <b>19</b> |
| 3.1 Kvalitativ forskningsmetode .....  | 19        |
| 3.2 Intervju som datainnsamlingsmetode .....                                     | 19        |
| 3.3 Observasjon som datainnsamlingsmetode.....                                   | 20        |
| 3.4 Utvalg og rekruttering .....   | 22        |
| 3.5 Gjennomføringen av undersøkelsen .....                                       | 23        |
| 3.6 Analyseprosessen .....   | 23        |
| 3.7 Reliabilitet og validitet .....  | 25        |
| 3.8 Ethiske refleksjoner .....   | 27        |

|   |           |
|---|-----------|
| <b>4 Analyse og drøfting av resultatene.....</b>                  | <b>29</b> |
| 4.1 Regler, rutiner og struktur .....                             | 29        |
| 4.1.1 Strategisk klasseledelse .....                              | 29        |
| 4.1.2 God start .....   | 30        |
| 4.1.3 God struktur og tydelige forventninger .....                | 31        |
| 4.1.4 Støttende grensesetting.....                                | 34        |
| 4.1.5 Balanse .....   | 36        |
| 4.1.6 Undervisning .....  | 37        |
| 4.2 Positivt elevsyn og anerkjennelse av kommunikasjon.....       | 40        |
| 4.2.1 Elevsamtaler .....  | 40        |
| 4.2.2 Anerkjennelse.....  | 44        |
| 4.3 Relasjoner og relasjonsarbeid.....                            | 48        |
| 4.3.1 Lærers ansvar for relasjoner .....                          | 49        |
| 4.3.2 Lærers egenskaper og kvaliteter .....                       | 50        |
| 4.3.3 Forståelsesfull.....  | 50        |
| 4.3.4 Positiv, engasjerende og oppmuntrende .....                 | 51        |
| 4.3.5 Tilstedeværende.....  | 52        |
| 4.3.6 Et moralsk forbilde? .....                                  | 53        |
| <b>5 Konklusjon.....</b>  | <b>55</b> |
| <b>6 Litteraturliste.....</b>                                     | <b>58</b> |
| <b>7 Vedlegg .....</b>  | <b>62</b> |
| 7.1 Vedlegg 1: Godkjennelse fra NSD.....                          | 62        |
| 7.2 Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykke til deltagelse ..... | 64        |
| 7.3 Vedlegg 3: Intervjuguide 1 og 2.....                          | 67        |
| 7.4 Vedlegg 4: Observasjonsguide .....                            | 69        |





# 1 Innledning

## 1.1 Introduksjon og hensikt som begrunner studien

Denne avhandlingen handler om det pedagogiske fenomenet klasseledelse, tematisert innenfor rammen av profesjonsetikk. Går vi 100 år tilbake i tid, var klasseledelse et lite brukt begrep. I boken *Profesjonsetikk for lærere* står det at læreren i bygdesamfunnet nærmest automatisk ble oppfattet som et moralsk høytstående individ, og dermed også som vokter av det sosiale liv i bygda (Aldenmyr, Paulin, Zetterqvist, 2009, s.9). Det er således først i nyere tid at lærerprofesjonen har gått mer systematisk til verks i arbeidet med å formulere klare, yrkesetiske koder. Kort fortalt skyldes dette at man tidligere ikke så et behov for slike koder, siden læreren i likhet med presten var en garantist for de etiske verdiene i samfunnet (Aldenmyr, Paulin, Zetterqvist, 2009, s. 10).

I senere år har man jobbet for å systematisere og gjøre eksplisitt de yrkesetiske kodene og yrkesetiske verdiene læreren skulle formidle. I 1998 startet man i Norge arbeidet med en delt yrkesetisk plattform, og noen år senere utviklet utdanningsdirektoratet ”*Lærerprofesjonens etiske plattform*” som et felles dokument for lærere, barnehageansatte og skoleledere. Dokumentet viser til at menneskeverdet, menneskerettigheter, respekt, likeverd, profesjonell integritet og personvern er grunnleggende verdier som skal underbygges i lærerens arbeid i skolen. Disse grunnleggende verdiene bygger på de universelle menneskerettighetene, særlig FNs barnekonvensjon (FN-sambandet, 1989).

I samme periode som lærerprofesjonens etiske plattform ble utviklet, ble klasseledelse satt stadig høyere på den utdanningspolitiske agendaen i Norge (Ertesvåg, 2014, s.334). En viktig årsak til dette er det såkalte PISA-sjokket i 2001 (Stray & Sætra 2018), en annen at skoleforskning pekte på en økende tendens til uro og bråk i norske skoler (Ogden & Sørli 2014). Det ble tegnet et bilde av en skole hvor lærerne hadde mislyktes i sitt arbeid med å etablere ro og orden i undervisningen. Forskere, politikere og lærere begynte derfor å vise en sterk interesse for lærerens klasseledelse og dens betydning for undervisning og læring (Stray & Sætra 2018). I tråd med denne utviklingen, regnes klasseledelse i dag for å være et kjerneområde innenfor pedagogikken og debatter om norsk skolepolitikk

(Utdanningsdirektoratet 2012). Det er også mange forskere som arbeider med forskning som er relevant for klasseledelsesfeltet.

Det gis flere og ulike grunner for klasseledelsens signifikans. Greene (2016) hevder at god klasseledelse kan bidra til å forebygge og redusere atferdsproblematikk i skolen. Gode relasjoner, tydelige regler og forventninger til elevene er her vesentlige faktorer, som vil være avgjørende for etablering av arbeidsro og konflikthåndtering i klasserommet. Nordahl (2012) påstår at klasseledelse vil kunne være med på å bidra til utvikling av et stabilt og godt læringsmiljø blant elevene. En studie i 2008 finner at et positivt og produktivt klassemiljø forutsetter en god klasseledelse, og gir således støtte til denne påstanden (Lewis, Romi, Katz & Qui 2008). I stortingsmeldingen *Motivasjon-Mestring-Muligheter* står det dessuten at klasseledelse er av avgjørende betydning for elevens læringsutbytte (st.meld. nr. 22, 2011); ”god klasseledelse er en nødvendig forutsetning for at elevene skal ha et godt læringsutbytte” (Utdanningsdirektoratet, 2012). Dette støttes av en metaanalyse av relevant forskning (Marzano, 2003).

Eksisterende forskning på klasseledelse gir oss viktige kunnskaper om hvilke lærerhandlinger som gir elevene best læring: (Stronge, Ward & Grant; 2011, Hattie; 2009), trivsel (Nordahl; 2010/2012, Lewis, Romi, Katz & Qui; 2008) og arbeidsro (Greene, 2006) i klassen. Klasseledelsesfeltet er et stort og omfattende felt, og det er over tid bygget opp en betydelig kunnskapsbase. Det er imidlertid færre studier, særlig i norsk sammenheng, som bidrar med detaljerte beskrivelser av hvordan klasseledelse utøves i praksis. Det er dette som er formålet med min studie. For å fremme dette formålet er min forskningsstrategi i denne avhandlingen å kombinere systematisk observasjon av og intervjuer med én lærer. Denne læreren er valgt ut fordi han er en dyktig klasseleder. Formålet er med andre ord å gi en detaljert beskrivelse av hvordan god klasseledelse kan utøves i praksis. Min problemstilling er:

*Hvordan utøver en dyktig ungdomsskolelærer klasseledelse?*

For å besvare denne problemstillingen har jeg utformet tre forskningsspørsmål.

Forskningsspørsmålene er:

1. Hva mener en dyktig klasseleder en god klasseledelse dreier seg om?
2. Hva gjør denne læreren for å skape et godt klassemiljø?

### 3. Hvordan jobber læreren med relasjonsarbeid i klasserommet?

Avhandlingen er inndelt i fem hovedkapitler. Det første kapitlet er innledningen. I innledningskapitlet har hovedformålet vært å forstå hvordan betydningen av klasseledelse har utviklet seg i en historisk kontekst, i nasjonal og internasjonal sammenheng. Videre har jeg forsøkt å plassere mitt bidrag til feltet inn i denne sammenhengen, og jeg har presentert oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål. Det neste kapitlet er et teori-kapittel. Denne delen vil først ta for seg lærerrollen i et profesjonsetisk perspektiv, og deretter beskjeftige seg med diskusjon av definisjoner, tilnærminger og former av klasseledelse både historisk og i lys nyere pedagogisk teori. I siste del av teori-kapitlet vil relasjonsarbeidet mellom elev og lærer, samt dens betydning være sentralt. Etter teorikapitlet vil det bli redegjort for forskningsmetodologiske valg som ligger til grunn for studien. Det betyr at jeg vil drøfte *hva* jeg har gjort, *hvordan* jeg har gjort det, *hvorfor* jeg har tatt bestemte valg og *hvem* jeg har snakket med og observert. Dernest vil det avslutningsvis i metodekapitlet blir gjort noen etiske refleksjoner rundt forskningen. Dette leder til fjerde kapitel: analyse og drøfting av resultatene. I dette kapitlet vil det empiriske materialet fra intervjuer og observasjon presenteres, analyseres og drøftes i lys av relevant teori. På bakgrunn av kodingsprosessen kom jeg frem til tre hovedkategorier som skal være fundamentet i dette kapitlet: 1) regler, rutiner og struktur, 2) positivt elevsyn og anerkjennelse av kommunikasjon, og 3) relasjoner og relasjonsarbeid. Kapitel fem konkluderer de viktigste funnene som har blitt diskutert og drøftet i avhandlingen.

## 2 Teori

Teoridelen vil omhandle tre relaterte emner: profesjonsetikk, klasseledelse og relasjonsarbeid. Profesjonsetikken er derfor den ytre rammen for denne avhandlingen. Klasseledelse er fenomenet som undersøkes. Relasjonsarbeidet er en viktig del av dette fenomenet.

### 2. 1 Profesjonsetikk

Denne delen handler om lærerens profesjonsetikk og ulike perspektiver på profesjonsetikk i skolen. I dette delkapitlet vil jeg helt innledningsvis gjøre rede for og diskutere profesjonsbegrepet. Deretter vil kapitlet ta for seg profesjonsetikk, med fokus på

undervisningen som en moralsk aktivitet. Videre vil det bli tatt opp vesentlige begrunnelser for og betydningen av profesjonsetikk.

### 2.1.1 Profesjonsbegrepet

For å kunne ha en dybdeforståelse for hva profesjonsetikk er, er det grunnleggende å først forstå begrepet profesjon. Ifølge Molander & Terum (2008) skal begrepet kunne bidra til å plassere hvilke yrker som kan identifiseres som ”profesjoner” og skal kunne vise til kunnskap og kompetanse i profesjonsområdet. Begrepet ”profesjon” regnes å være et flertydig og omstridt begrep (Christoffer et al., 2011, s.18), som kan fortolkes på ulike måter.

Profesjonsbegrepet har også vært i utvikling opp gjennom årene. I hverdagspråket, skriver Frøydis Oma Ohnstad (2010), brukes begrepet gjerne som et synonym for et yrke (Ohnstad, 2010, s. 17). Et yrke, sier hun videre, er et arbeid som krever en yrkesfaglig utdanning.

Ifølge den klassiske profesjonssosiologien var den tradisjonelle forståelsen av profesjon knyttet på kriterier om at bestemte yrker bygget på en konkret utdanning. Denne utdanningen ga dermed profesjonsutøveren retten til yrkesutøvelsen (Christoffer et al., 2005, s. 17). De klassiske profesjonsetiske yrkene var lege-, preste-, og dommeryrkene (Ohnstad, 2010, s.17). Grimen (2008) påstår at i det moderne samfunnet blir en profesjon betegnet som en gruppe i samfunnet som har nådd politisk legitimitet til å forvalte et samfunnsmandat ved blant annet spesialisert kunnskap. I den type forståelse åpner man for å innlemme ulike typer yrker som profesjonsyrker. Svein Aage Christoffersen skriver at ”profesjoner er, kort sagt, kunnskapsbaserte yrkessammenslutninger med et politisk mandat, og profesjonsetikken må ses som en konsekvens av dette mandatet”(Christoffersen, 2007, s.22). Her løfter Christoffersen fram den politiske dimensjonen (Aldenmyr, Paulin, Zetterqvist, 2009, s.11) i yrkesrelasjoner. Han hevder at yrkesgruppens samfunnsmandat alltid står i relasjon til en tredjepart. I lærerens situasjon er tredjeparten eleven.

Med bakgrunn i de ulike perspektivene på profesjonsbegrepet, kan en spørre seg om læreryrket er et profesjonsyrke. Hvorvidt læreryrket regnes som en profesjon, har det vært og er det fortsatt debatt om. Colnerud og Granstrom kommer med fire kriterier som må være tilstede for at et yrke betraktes som en profesjon (Colnerud og Granstrom, 2002). Det første kriteriet handler om *systematisk teori*. Det vil si at yrkesutøverne må ha basis i en felles vitenskapelig kunnskapsbase. Grimen (2008) supplerer med at disse kunnskapene skal

komme folket til gode. Det andre kriteriet er *autoritet*. Det betyr at yrkesutøveren skal ha godkjenning for yrkesutøvelse. Det tredje kriteriet er *autonomi*. Dette innebærer at hver yrkesutøver har et selvstendig ansvar for å utføre arbeidet. Det fjerde kriteriet er *profesjonsetikk*. Dette kriteriet handler om at yrkesgruppa skal ha utformet etiske retningslinjer som skal være gjeldende for alle yrkesutøvere innen det konkrete yrkesområdet (Ohnstad, 2010, s.18). Ut fra disse kriteriene er det delte meninger om hvorvidt læreryrket skal oppfattes som en profesjon, kanskje særlig kan det diskuteres hvorvidt læreryrket oppfyller det første kriteriet. Andre og mer kritiske stemmer stiller spørsmål ved kriterienes allmenne gyldighet. For eksempel mener Christoffersen at disse kriteriene er med på å bidra til at profesjonsbegrepet får et svært begrenset omfang (Christoffersen et al., 2011, s. 20). På den annen side er det også tydelig at læreryrket oppfyller noen av de vesentlige kjennetegnene til en profesjon, slik begrepet er forstått i den klassiske profesjonssosiologien. Det kan vanskelig bestrides av lærerprofesjonen har en viss grad av autoritet, autonomi, og en form for profesjonsetikk.

### 2.1.2 Hva er profesjonsetikk?

Ohnstad beskriver profesjonsetikk som en underkategori av etikken (Ohnstad, 2010, s.19). Hun definerer profesjonsetikk som ”*etikk på et avgrenset yrkesområde*”. Yrkesområdet vil i vår sammenheng være skolen, og yrkesutøveren er læreren. Ut fra et slikt ståsted kan man si at profesjonsetikk handler om hva som er rett eller galt for en yrkesutøver å gjøre i ulike situasjoner som oppstår innenfor dette yrkesområdet. Det er med andre ord etiske krav og forpliktelser knyttet til bestemte sosiale situasjoner og roller. I ulike sosiale kontekster inngår forskjellige aktører, som enkeltindividet, institusjoner og samfunnet. (Christoffersen et al., 2005, s.7).

I en profesjonsetisk sammenheng stipuleres det retningslinjer for hvordan en bør opptre i yrkesfaglig praksis. Men hvordan disse retningslinjene skal utøves, er opp til hvert enkelt lærer å fortolke i den daglige yrkesutøvelsen (Ohnstad, 2010, s.21). Denne utøvelsen i mellommenneskelige forhold gjør at læreryrket er blant de ”menneskebeholdende” profesjoner. Christoffersen et al., 2005, s. 14). Den profesjonelle utøvelsen er ikke kun styrt av regler og retningslinjer, men også av den andres medmenneskelighet. Det er i denne relasjonen, påpeker Christoffersen, at menneskeverdet blir sentrum for det profesjonsetiske

arbeidet.

### 2.1.3 Undervisning som moralsk aktivitet

Ettersom læreryrket er et menneskebeholdende yrke, kan undervisning grunnleggende sett forstås som en moralsk aktivitet. All undervisning har et moralsk aspekt, som kommer til uttrykk i lærerens profesjonsutøvelse. Etske verdier manifesteres i relasjonen mellom lærer og elev. Ohnstad skriver at undervisning som moralsk aktivitet har to aspekter. I det første aspektet ligger at undervisningen er *målstyrte aktiviteter* (Ohnstad, 2010, s. 10), som har i hensikt å være til barn og unges beste. All undervisning har mål og retning. Med andre ord har lærere mandat til å gjøre noen målrettede valg på vegne av den andre part- i dette tilfelle eleven. Dette mandatet blir kalt for lærerens samfunnsmandat, og er forankret i lærerplanen og forskrifter.

For det andre er undervisningen en moralsk aktivitet fordi relasjonen mellom lærer og elev er *asymmetrisk*. Et asymmetrisk forhold mellom lærer og elev handler om at læreren er i en overordnet maktposisjon i forholdet til barn og unge. Oettingen (2003) hevder at å kunne lede seg selv på sikt, forutsetter en påvirkning eller en oppdragelse som kommer utenfra. Læreren står til ansvar i å veilede og påvirke eleven i en etisk forsvarlig vei. En del av lærerens samfunnsmandat er å utvikle elevene til demokratiske, selvstendige og fornuftige individer, til det beste for individet og samfunnet (Ohnstad, 2010, s.10). I dette ligger en viss maktutøvelse i lærerens undervisningspraksis, der læreren på den ene siden innehar en faglig kontroll med tydelige forventninger til elevene, men på den annen side skal styre undervisningen med respekt, varme og engasjement (Nordahl, 2010, s. 153).

Ohnstad hevder at det å se undervisningen som etisk anliggende vil kunne ha en påvirkning på både elevenes erfaringer i klasserommet og for lærerrollen (Ohnstad, 2010, s.11). ”Morals are caught, not taught” skriver Hansen (1995, s.60). Dette sitatet bunner i at lærerens handlinger i klasserommet er offentlige. Det vil si at elevene plukker med seg noen erfaringer på bakgrunn av hvordan læreren behandler elevene i klassen. I dette ligger at elevene lærer av både implisitte og eksplisitte moralske handlinger som forekommer i undervisnings- og læringssituasjoner. Fra et slikt perspektiv virker det som om alle valg læreren tar, er moralske valg.

## 2.1.4 Begrunnelse for profesjonsetikk

Ohnstad argumenterer for at fokuset på profesjonsetikk fremmer god praksis i læreryrket. I dette ligger at profesjonsetikkens hovedmål er å styrke kvaliteten i lærernes arbeid. Når yrkesutøveren har en etisk bevissthet og evne til å håndtere vanskelige moralske dilemmaer som oppstår i yrkeslivet, er det med på å styrke undervisningen. Videre skriver hun at ”etisk bevissthet hos lærere er et hjelpemiddel til å få oppmerksomheten rettet mot gode handlinger i skolen” (Ohnstad, 2010, s. 9). Dette støttes av Grimens (2008), som sier at oppmerksomhet på etikk danner og opprettholder tilliten til lærerens yrkesutøvelse.

En annen begrunnelse for etikken er menneskerettigheter og særlig barnekonvensjonen som viser at etikk er en del av all mellommenneskelig samhandling (Ohnstad, 2010, s. 9). Siden læreryrket er en relasjonelt yrke, blir etikk grunnleggende. Respekt for enkeltindividet, autonomi, integritet, likestilling, medmenneskelighet, empati og solidaritet er blant verdiene som skal ligge til grunn i norske skoler.

I 2012 ble det utviklet en felles profesjonsetisk plattform for lærere og barnehagelærere. Profesjonsetisk plattform er et verktøy for å hjelpe profesjonene i å utøve i egen yrkesområdet. I artikkelen ”*Lærerens profesjonsetikk i fokus*” tematiserer Afdal, Afdal, Anker, Johannesen & Schjetne (2006) et pilotprosjekt på noen lærere og ledes arbeidsplass i skoler og barnehager, knyttet til Utdanningsforbundets implementering av lærerprofesjons etiske plattform. I artikkelen blir lærere og ledes stemme vektlagt. Med bakgrunn i deres uttalelser gir forfatterne ulike begrunnelser til profesjonsetikkens viktighet. For det første er profesjonsetikken grunnleggende for å utvikle profesjonell refleksjon. Profesjonell refleksjon handler om å få profesjonsetikken inn i vår refleksjon før, under og etter hendelsessituasjoner. Hensikten, skriver forfatterne, er å skape en refleksjonskultur hos alle på yrkesstedet, der man er bevisstgjort på alle sine handlinger og vurderinger.

For det andre er profesjonsetikken viktig for å begrunne profesjonelle handlinger. Vi trenger profesjonsetikk for å være i stand til å begrunne hvorfor vi tar nøyaktig den avgjørelsen vi tar. Er det på grunn av skolens samfunnsmandat? Er personen løsning på problemet? Er det fordi den er i tråd med avtaleverket? (Afdal, Afdal, Anker, Johannesen & Schjetne, 2006, s.1). Målet her er å gjøre gode avgjørelser og begrunne de på etisk forsvarlige måter. For det tredje er den vesentlig for ansvarliggjøring i offentligheten. Ansvarliggjøring for yrkesutøvelse, kommunikasjon og refleksjon er en del av det som er grunnleggende i profesjonsetikk.



Forfatterne understreker i sin artikkel at profesjonsetikk blir spørsmål om det gode og det rette i pedagogiske praksiser. I tillegg blir det understreket at profesjonsetikk dreier seg om profesjonsutøverens skjønn, og om de pedagogiske og politiske vilkår for utøvelse av et slikt skjønn (Afdal et al., 2006, s.2).

## 2.2 Klasseledelse

Hvis vi forstår undervisning som moralsk aktivitet, er det også opplagt at klasseledelse har en tydelig profesjonsetisk dimensjon. Dette delkapitlet handler om klasseledelse. Jeg vil starte med å gi et historisk tilbakeblikk på begrepet klasseledelse. Deretter vil jeg diskutere ulike definisjoner, tilnærminger og former av fenomenet. Til slutt vil jeg gjøre rede for ulike kjennetegn for god klasseledelse, med utgangspunkt i nyere pedagogisk teori.

### 2.2.1 Historisk bakgrunn og ulike teoretiske perspektiver på klasseledelse

Ifølge Kreijsler & Moos (2008) har begrepet klasseledelse røtter i den amerikanske tradisjonen ”Classroom Management”. Denne tradisjonen hadde sin opprinnelse i et behavioristisk perspektiv for læring, som i en tidligere fase fokuserte på elevenes atferd og disiplin i klasserommet. Dette poengterer også Terje Ogden i sin bok ”*Klasseledelse- praksis, teori og forskning*”. Han skriver at klasseledelse i et historisk perspektiv er en videreutvikling av debatten om disiplin og lydighet i skolen (Ogden, 2012, s. 13).

Klasseledelse er ikke et nytt tema i skolen i dag. Hva som blir sett på som en god klasseledelse og nyttig klasseromsaktivitet har endret seg over tid, hevder Ogden. Går vi flere år tilbake, var lærerens hovedoppgave å opprettholde ”disiplin” i klassen, ved hjelp av ”autoritet” (Ogden, 2012, s. 12). Disiplin ble assosiert med lydighet og autoritære virkemidler. Men allerede så tidlig som i 1939 kom Lewin, Lepitt & White med en teori som gikk imot den tradisjonelle forståelsen av disiplin i klasserommet. Budskapet i deres teori var at demokratisk klasseledelse var den som best stimulerte læring hos barn og unge. I nyere tid har Kounin og Gumps gjennomført en studie som kom frem til at en ikke-straffende klasseledelse er å anbefale dersom en ønsket en positiv sosialisering av elevers verdier og holdninger (Brophy, 2006).

Klasseledelse kan forstås ut fra ulike teoretiske perspektiver, som løfter frem ulike aspekter ved lærerens ledelse. I en tidlig fase var forskning opptatt av elevatferd, elevmiljø, disiplin og administrativ organisering av skolen. Klasseledelse har vært studert ut fra ulike teoretiske perspektiver innen pedagogikken. Både fra et behavioristisk-, konstruktivistisk-, og økologisk perspektiv.

Det behavioristiske perspektivet er allerede nevnt. Innenfor dette perspektivet er man opptatt av hvordan elevenes omgivelser har en påvirkning på den enkelte, og at skolen er en viktig arena i barnets og unges liv. Derfor har skolen et ansvar for å føre eleven i en positiv retning. Alle handlinger får en konsekvens. Innenfor denne tilnærmingen kan konsekvensene enten være belønnet eller staffet. Dermed er det konsekvensen som avgjør om man skal gjenta handlingen eller ikke. Lærerens klasseledelse pågår gjennom å sanksjonere eller forsterke elevenes handlinger.

Innenfor det konstruktivistiske perspektivet vektlegges det at læring skjer i interaksjon med andre individer i en lærings situasjon. Konstruktivistiske tilnærminger på klasseledelse har i senere tidspunkt blitt retningsgivende særlig i Vesten, inkludert Norge, der denne tilnærmingen er fremtredende i KL06 (Engvik, Hestbek, Hoel, Postholm, 2013, s.31). Med bakgrunn i dette perspektivet har læringsmiljøet og læreren en sentral rolle for elevens utvikling både sosialt og faglig. En god klasseledelse vil fra en konstruktivistisk tilnærming kunne bidra til et motiverende læringsfellesskap blant elevene i klasserommet (Engvik, Hestbek, Hoel, Postholm, 2013, s.32).

Et økologisk perspektiv vektlegger en mer helhetlig og systematisk tilnærming på klasseledelse (Brophy, 2006). Forskere Osher, Bear, Sprague & Doyle (2010) har en økologisk forståelse av klasseledelse. De forstår klasserommet som et mangfoldig miljø der det oppstår stadig nye interaksjoner mellom individer som befinner seg i dette miljøet. Her vil målet være å skape et system med orden som gir best læringsmiljø i klasserommet (Doyle, 2006). Det er ulike aktiviteter som danner og opprettholder orden i klasserommet (Engvik, Hestbek, Hoel, Postholm, 2013, s.29). I dette ligger det at læreren er nødt til å skape forhold som legger til rette for faglige aktiviteter i klassen. Klasseledelse skjer gjennom aktivitetene læreren igangsetter. Læreren er i denne tilnærmingen en fundamental aktør for å skape gode relasjoner og hensiktsmessige læringsaktiviteter i klassen (Engvik, Hestbek, Hoel, Postholm,

2013, s.29). I et slikt perspektiv rettes oppmerksomheten mot klassen som gruppe og i de læringsaktivitetene som styrker det kollektive samholdet i klassen.

### 2.2.2 Hva er klasseledelse?

Klasseledelsesfeltet er som nevnt et stort og omfattende felt, og det finnes også en rekke ulike definisjoner av hva klasseledelse er for noe. Klasseledelse er med andre ord et omstridt begrep. Jeg kommer derfor ikke til å velge ut en enkelt definisjon, men vil heller forsøke å pakke ut begrepet ved å se på flere, mye brukte definisjoner, og sammenligne disse.

En relativt kort og grei definisjon foreslås av Evertson og Weinstein (2010). De skriver at «Klasseledelse er enhver handling lærere utfører for å skape et miljø som støtter og fremmer både faglig og sosial-emosjonell læring». Klasseledelse dreier seg her om handlinger lærere gjør. Disse handlingene kjennetegnes dessuten av et bestemt formål eller intensjon, som er å støtte og fremme faglig og sosial-emosjonell læring. Klasseledelse er med andre ord målrettet handling.

En definisjon som ligner en del på den til Evertson og Weinstein, foreslås av Thomas Nordahl. Han skriver at «Klasseledelse er lærerens evne til å skape et positivt klima i klassen, etablere arbeidsro og motivere til arbeidsinnsats» (Nordahl, 2010, s. 151). I likhet med Evertson og Weinstein mener Nordahl at klasseledelse kjennetegnes av et bestemt formål, det Nordahl betegner som å skape et positivt klima i klassen, etablere arbeidsro og motivere til arbeidsro, og det Evertson og Weinstein beskriver som et miljø som støtter og fremmer faglig og sosial-emosjonell læring. Den største forskjellen på disse to definisjonene er at Evertson og Weinstein beskriver det lærerne gjør som handlinger med et formål, mens Nordahl omtaler dette som en *evne*. Det signaliserer et skifte i fokus, fra lærerhandlingenes *intensjon* og over på deres *effekt*.

En som tar dette skiftet enda ett steg lengre, er Terje Ogden. Han definerer klasseledelse som «lærerferdigheter som bidrar til å skape produktiv arbeidsro i klasser og undervisningsgrupper og skjerme aktivitetene fra indre og ytre forstyrrelser. Effektiv klasseledelse fører til økt engasjement, oppmerksomhet, arbeidsinnsats og motivasjon hos elevene» (Ogden, 2012, s.9). Ogden bruker her begrepet lærerferdigheter, i motsetning til Nordahl som kaller det *evner*. Det som først og fremst peker seg ut med Ogdens definisjon, er imidlertid at han nesten

utelukkende definerer klasseledelse i form av deres *effekt*; lærerens ferdighet skal bidra til å skjerme aktiviteter fra forstyrrelser, og skape engasjement, oppmerksomhet, arbeidsinnsats og motivasjon hos elevene. Legger vi denne definisjonen til grunn, er det ingen tvil om at det å være en god klasseleder er en krevende øvelse. Jeg er usikker på hvor mange lærere som vil skrive under på at de klarer å lede klassen på en slik måte at disse effektene kontinuerlig frembringes.

Felles for alle de definisjonene som er nevnt til nå, er at de fokuserer ganske utelukkende på hva det er læreren gjør eller evner. Læreren tillegges dermed et stort ansvar for hva slags klassemiljø det er som skapes. Selv om det er implisitt at disse handlingene gjøres i relasjon til en klasse eller elev(er), så er elevene nokså fraværende (Ogden sier riktig nok at effektiv klasseledelse fører til økt engasjement, oppmerksomhet, arbeidsinnsats og motivasjon *hos elevene*). En definisjon som mer vektlegger det relasjonelle aspektet på en mer eksplisitt måte foreslås av Freiberg og Lponte (2006), som definerer klasseledelse som «at lærere og elever kommer til enighet om hvordan de skal samhandle sosialt og skolefaglig for over tid å skape et klima for innsats innenfor et sosialt mønster, og som til slutt leder til selvdisciplinerte elever». Det er verdt å merke seg ved flere ting ved denne definisjonen. For det første forstås klasseledelse som noe lærere og elever kommer til enighet om sammen, hvilket kan fungere som et korrektiv til den ensidige fokuseringen på lærerens handlinger (eller evner, ferdigheter) som vi ser i de andre definisjonene. Dette omhandler, som i de andre definisjonene, hva slags sosialt og faglig miljø det er som skapes i klassen. Freiberg og Lponte setter imidlertid et mål som går utover dette, nemlig at elevene skal bli *selvdisciplinerte*. Sånn sett er deres definisjon enda mer ambisiøs enn de andre.

Ser vi definisjonene i sammenheng, er det tydelig at det er en del ting som er felles for dem. For det første ser det ut som alle er enige om at et viktig formål for klasseledelse er å skape et godt faglig og sosialt miljø i klassen. For det andre er det tydelig at dette er noe som skjer i relasjon mellom lærer og elever, selv om noen definisjoner vektlegger lærerens ansvar mer ensidig enn andre.

### 2.2.3 Strategisk- og situasjonsbestemt klasseledelse

Nordahl beskriver to ledelsesformer i undervisnings- og læringssammenheng: strategisk og situasjonsbestemt klasseledelse (Nordahl, 2010, s. 153). *Strategisk klasseledelse* går ut på

lærerens proaktive arbeid i forkant av en undervisnings- eller lærings situasjon. Det handler om å planlegge og jobbe strategisk i forkant, for å legge til rette en god undervisnings situasjon for alle. Nordahl hevder at en strategisk ledelsesform er avgjørende for god og effektiv klasseledelse (Nordahl, 2010, s. 153).

*Den situasjonsbestemte ledelsesformen* handler om lærerens direkte møte med elevene i en undervisnings- eller lærings situasjon. Situasjonsbestemt ledelse handler med andre ord om hva som er god utøving av klasseledelse i det situasjonen oppstår. I dette ligger at læreren bør tilpasse sin egen klasseledelse avhengig av klasse, fag og tidspunkt på dagen (Nordahl, 2010, s. 153). Dette innebærer at situasjonsbestemt klasseledelse forutsetter lærerens raske vurdering av hvordan klasseledelse i ulike kontekster bør være (Nordahl, 2010, s. 154). Denne formen for klasseledelse vil ofte kreve bruk av intuisjon. Intuisjon er kognitive prosesser som gir oss en øyeblikkelig oppfatning av hva som bør gjøres i den konkrete situasjonen. Nordahl hevder at en god klasseleder vil ha et bevisst forhold til både en situasjonsbestemt og strategisk klasseledelse, der elevene får rom til medbestemmelse.

#### 2.2.4 Autoritativ klasseledelse

Innenfor forskningen på klasseledelse er det bred enighet om at god klasseledelse kjennetegnes av en autoritativ lærerstil. Denne lærerstilen kjennetegnes av en balansegang mellom å gi eleven en stor grad av varme på den enes siden og kontroll og struktur i situasjonen på den andre siden (Nordahl, 2010, s. 155). Denne type balansegangen forutsetter at læreren har positive relasjoner til elevene. Hvor mye kontroll som er nødvendig å iverksette, er avhengig av situasjonen, klassen, arbeidsmåten og faget. Funn fra pedagogisk forskning tyder på at den autoritative klasseledelsen er den som stimulerer en positiv utvikling hos eleven, både faglig og sosialt (Nordahl, 2003; Aronson, 2004). Autoritativ klasseledelse betoner positiv relasjonsbygging og grensesetting som to viktige prinsipper for en god ledelse.

#### 2.2.5 Klasseledelsens mål og hensikt

Ifølge Doyle (1986) har klasseledelse to hovedformål. For det første skal klasseledelse bidra til et godt og trygt klassemiljø, som bidrar til engasjement og faglig læring. For det andre, mener han at klasseledelse skal fremme en etisk dimensjon, som går ut på at eleven utvikler gode og moralske egenskaper og prinsipper i klasserommet (Engvik, Hestbek, Hoel,

Postholm, 2013, s.21). I dette ligger at klasseledelsens hensikt er å fremme både sosial og faglig læring hos elevene.

Edvin Bru (2011) skriver at en støttende lærer vil kunne både utøve en emosjonell og faglig støtte ovenfor eleven. Den faglige støtten sier han handler om lærerens evne til å kunne skape en trygg og motiverende lærings situasjon for elever, der han føler mestring over egen læring. Den emosjonelle støtten handler derimot om den støtten som er knyttet til elevene i det sosiale rom. For det andre skal læreren bidra til å etablere og opprettholde regler, strukturer og rutiner i klassen. Utdanningsdirektoratet (2019) påstår at struktur, regler og rutiner er gode virkemidler for å fremme læring og trivsel i klassen. På en annen side har det også en sosial dimensjon, der reglene skal bidra til et ønske om inkludering og danning av et sosialt samspill mellom ulike aktører i skolesystemet. Fra et slikt perspektiv ser vi at ordensreglementet bidrar til å danne motiv for den sosiale strukturen i klasserommet. For det tredje skal læreren ha tydelige forventninger og motivere alle elever.

### 2.2.6 Hva kjennetegner god klasseledelse?

Dyktige lærere er bevisste på sin lederposisjon, inngår i gode relasjoner med elevene og er med på å utvikle et godt læringsmiljø. Lærerens ledelse er delvis komplisert og krever dermed en god kompetanse til å videreutvikle og analysere egen vurderingspraksis, for å kunne handle proaktivt i forhold til det som skjer i klasserommet. Det er vanskelig å få til god klasseledelse uten god vurderingspraksis og motsatt. Utdanningsdirektoratet hevder at dersom elevene som skal videreutvikle sine grunnleggende ferdigheter, er de avhengig av å ha lærere som er dyktige klasseledere, og som har en vurderingspraksis som bygger på gode relasjoner, tydelige forventninger, trygt læringsmiljø og dialogiske undervisningsformer som fremmer aktive deltakere i egen læringsprosess (Utdanningsdirektoratet, 2016).

Postholm, Vere og Nordahl hevder at en forutsetning for å kunne beskrive en god klasseledelse er en helhetlig forståelse av klassen som et sosialt mangfoldig system (Utdanningsdirektoratet, 2016 s. 5). Elevene bærer med seg ulik sosial og kulturell bagasje inn i klasserommet. Alle har ulik mestringserfaring og ulike forventninger til hva skolen er og skal være for dem. Doyle (2006) har som nevnt en økologisk tilnærming til klasserommet. I hans perspektiv bruker han seks termer for å beskrive klasserommet. Han beskriver klasserommet som: *multidimensjonelt*- det oppstår en ting på ulike nivå, *simultant*- mange hendelser oppstår på samme tid, *umiddelbart*- hendelsene som oppstår avveksles raskt,

*upredikerbart*- hendelsene tar ofte andre retninger om forventet, *offentlig*- det er flere involverte i hendelsene, *historie*- klassen er med hverandre over en lenger tidsperiode og det oppstår felles regler, rutiner, normer som får betydning for klassen videre. Hensikten med Doyles økologiske inndeling av klasserommet er at det oppstår en kontinuerlig vekslning mellom enkeltfaktorene som læreren og skolen legger til rette og dynamikken i klasserommet. Sett fra et slikt perspektiv blir gruppedynamikken i klasserommet viktig og klassen kan betraktes som et sosialt system. Dette sosiale systemet krever som alle andre felleskap en ledelse (Nordahl, 2010, s. 151).

Evertson og Weinstein (2006) hevder at en del av det å lede en klasse inneholder å danne et miljø som støtter og legger til rette for faglig og sosial læring. Marzano (2009) vil hevde at en god klasseledelse vil utgjøre en forskjell på elevenes læringsutbytte og forståelse i en klassesituasjon. Videre vil Hattie (2009) påstå at det er hva og hvordan læreren utøver sin klasseledelse som utgjør denne forskjellen. Nordahl (2010) understreker at en god ledelse handler om at elevene får oppleve å bli sett, hørt og respektert som selvstendige individer. Ledelsen skal fremme demokratiske prosesser, og innebærer i den forstand at læreren ikke skal være autoritær. Denne demokratiske dimensjonen ved klasseledelse, belyser Ford og Anderson (2008), handler om å ta i betraktning elevenes forutsetninger, behov og potensiale.

## 2.3 Relasjonsarbeid

Ogden skriver at både god klasseledelse og en god undervisning forutsetter gode lærer-elev-relasjoner. Dette støtter Nordahl, Hattie, og Marzano opp i sine forskningsfunn. Et felles mål for lærer og elev er å skape selvdrevne elever, som kan ta ansvar for sin egen læring og atferd i skolen (Ogden, 2012, s.6). Spørsmålet er så hvordan man kommer dit, og hvilke tiltak som bør og kan iverksettes av læreren og ledelsen på skolen? Dette delkapitlet handler om relasjonsarbeidet mellom elev og lærer og betydningen av en god relasjon for elevenes læringsutbytte.

### 2.3.1 Begrepsavklaring

Linder (2010) skriver at *relasjoner er hva slags innstilling til eller oppfatning du har av andre mennesker*. Nordahl (2010) definerer og hevder at *relasjon handler om hva andre mennesker betyr for deg* (Nordahl, 2010, s. 133). Både Linders og Nordahls definisjoner tilsier at relasjon

er noe som er mellommenneskelig. Det er noe som utvikles i interaksjoner eller samspill med andre mennesker rundt oss. Nordahl skriver videre at ”*kjernen i en god relasjon handler om å være et menneske; kunne kommunisere og samhandle med andre*”(Nordahl, 2010, s. 134).

Lærere som vil ha et godt forhold til sine elever, må kunne være i stand til å kommunisere og samhandle med dem med empati og forståelse. Relasjonsarbeid dreier seg således om kvaliteten i forholdet mellom eleven og den voksne i lærerens arbeidsområde.

### 2.3.2 Betydning av gode relasjoner

Læreren har hovedansvaret for å etablere relasjon til elevene. Utgangspunktet for relasjon er det asymmetriske forholdet mellom lærer og elev. Det er læreren som har ansvar for elevens læring og utvikling (Nordahl, 2010, s.139). Læreren er den profesjonelle figuren i forholdet mellom lærer og elev, og dermed er det læreren som har det overordnede ansvaret for og i relasjonen.

Hvilken betydning har relasjonen mellom elev og lærer for elevens læringsutbytte i skolen? Hattie (2009) viser at relasjon mellom lærer og elev er en av de faktorene som har sterkest effekt på elevenes læringsutbytte. Nordahl understreker at lærerens relasjon til elevene er avgjørende for om vedkommende lykkes i sin egen yrkesutøvelse (Nordahl, 2010, s. 132). Viktige forutsetninger for at relasjonen skal bidra til læring er blant annet at den skal være knyttet til fag, kunnskap, regler og normer som er bestemt i skolen, samt støtte opp om elevenes initiativ i en læringssituasjon. Lærerens anerkjennelse, støtte og oppfølging vil gi et større rom for utvikling av elevens autonomi og en positiv identitet. Dette utelukker ikke andre faktorer som kan bidra til elevens utvikling. Med utgangspunkt i det som står over, er det god grunn til å anta at lærere bør ha et sterkt fokus å etablere, opprettholde og videreutvikle gode relasjoner til alle elevene i klassen ( jf. Nordahl, 2010, s. 136). Det gjør det også påtrengende å spørre seg hva en god og sunn relasjonsbygging egentlig innebærer.

### 2.3.3. Empatisk nysgjerrighet

Læreren har også et ansvar om å danne seg en helhetlig forståelse over individets situasjon, for å eventuelt kunne ta individuelle hensyn. I den forbindelse har Jan Christer Mattsson lansert begrepet ”empatisk nysgjerrighet” (C. Lenz, personlig kommunikasjon, 22. september



2018). Gjennom empatisk nysgjerrighet graver læreren dypere inni situasjonen, og danner seg et bilde av utfordringen fra elevens ståsted. En slik samtale mellom lærer og elev er ikke en samtale hvor eleven skal oppleve utstøting, men en samtale der læreren tar seg tid til å finne ut av opphavet til elevens atferd. Mattson er ikke alene om å mene at empatisk nysgjerrighet vil kunne være en effektiv måte å møte elever med atferdsvansker. Carl Rogers skriver: ”Høy grad av empati i relasjoner er muligens det mest potente og helt sikkert en av de mest potente faktorene for å kunne frembringe endring og læring” (Rogers, 1975). Det handler om å møte eleven som et menneske i seg selv, og være nysgjerrig på dens holdninger.

Evertson og Weinstein bruker begrepet ”warm demanders” (Evertson og Weinstein, 2006, s.11) når de beskriver læreren som varm, lyttende, omsorgsfull og støttende, og som samtidig stiller krav til elevene. Det innebærer at læreren på den ene siden skal bygge gode relasjoner med alle elever, og på den andre siden skal den også kunne ha relasjonelt mot. Spørsmålet her blir, hvordan skal læreren kunne gi konstruktive tilbakemeldinger uten å ødelegge relasjonen til eleven.

### 2.3.4 Relasjonelt mot

I Jan Spurkelands relasjonsteori belyser han at en del av å være en relasjonell leder er å ha *relasjonelt mot* (Sandgrind, 2016). Det innebærer at voksenpersonen i vanskelige situasjoner må tørre å stille krav, være ærlig og gi korrektive tilbakemeldinger til elevene. Intensjonen bak lærerens konstruktive tilbakemeldinger er å hjelpe eller veilede elevene, ikke noe annet. Læreren som voksenperson skal alltid gjøre det som er til det beste for elevene.

Det er et nært forhold mellom lærerens klasseledelse og relasjonsbygging. Lærerens personlighet og ledelse er en viktig relasjonsferdighet, for å kunne bidra til et godt arbeidsmiljø. Forskning viser at en kombinasjon av kontroll og varme er det som resulterer til best læringsutbytte (Nordahl, 2012). En autoritativ klasseledelse vil på den ene siden kjennetegnes av en lærerstil som setter klare grenser og krav til elevene, men samtidig en pedagogisk stil som uttrykker varme relasjoner til elevene.

Å formidle forventninger i forkant av situasjoner, er forbyggende i seg selv. Det bidrar til å skape trygge og forutsigbare rammer for lærings situasjoner. Bergkastet, Amundsen og Skjæret påstår at dersom alle lærere, ledelse, assistenter, rådgiver og sosiallærere stilte

nøyaktig de samme forventningene til elevene, ville negativ elevatferd reduseres (Bergkastet et al., 2010, s.5).

Dufour og Marzano (2011) skriver at det grunnleggende målet med undervisningen er å sikre at alle elever får et læringsutbytte som er i sammenheng med forutsetningene til den enkelte elev. Dette forutsetter et godt undervisningsopplegg, som legger opp til mestring og trygghet for alle elever. Mange pedagoger vil videre si at lærerens elevsyn like fullt spiller en avgjørende rolle for arbeid med ulike problematikker i en skolehverdag.

### 2.3.5 Positivt elevsyn

Et viktig trekk ved å etablere sunne og gode relasjoner til elever (Nordahl, 2010, s.140), handler om å ha et positivt elevsyn. Et positivt elevsyn handler om å se og anerkjenne eleven for det den er, med alle sine forutsetninger og behov. Ifølge Anne-Lise Løvlie Schibbye kan anerkjennelse defineres eller forstås som:

”Et fundamentalt psykologisk og eksistensielt behov hos mennesker, og som et fenomen som nettopp ikke knytter an til vurdering, men derimot griper vårt individuelle behov for å bli sett, hørt og erkjent som en levende realitet av andre mennesker i de samspill og relasjoner vi inngår i.” (Møller, 2012, s. 9)

Nordahl hevder at å se eleven handler også om å være elevsentrert i både en undervisnings- og lærings situasjon, men også i annen kommunikasjon med eleven (Nordahl, 2010, s. 140). Å være elevsentrert handler grunnleggende sett om lærerens holdning til eleven. Et smil, øyekontakt, et klapp på skulderen, ikke-faglige kommentarer og humor kan være noen eksempler på å se eleven. I 2009 utførte Nordahl en kvalitativ spørreundersøkelse som handler om sammenhengen mellom elevenes relasjoner til lærerne og en rekke andre pedagogiske områder i skolen (Nordahl, 2010, s. 135). Undersøkelsen viser at elever som opplever seg sett og anerkjent av læreren, har en mer positiv holdning til skolen enn andre elever som ikke har en slik relasjon til lærerne sine.

Dr. Ross W. Green hevder i sin bok ”Utenfor” at lærerens og omgivelsenes barnefilosofi er avgjørende for arbeid med ulike problematikker i skolen. Green skiller mellom to ulike syn på den voksnes forståelse av barnets interaksjon. Den første filosofien omhandler ”barn gjør det bra hvis de *kan*” og den andre ”barn gjør det bra hvis de *vil*” (Green, 2011, s.24). Kjernen i

Greens teori er at barn gjør det bra hvis de kan, snarere enn barn gjør det bra hvis de vil. I mange tilfeller resulterer den andre nevnte barnefilosofien med at mange lærere mister motet og håpet. I tilfeller der det er en dårlig relasjon mellom lærer og elev, vises det også en større omgang av problematferd enn når det er positive relasjoner. Dette er gjensidig, poengterer Nordahl- en dårlig relasjon mellom elever og lærere kan påvirke lærerens væremåte i uheldig retning (Nordahl, 2010, s. 138). Den relasjonen vi har til andre individer, er påvirkelig av den personen vi møter, den situasjonen vi befinner oss i og de handlingene vi viser i forhold til hverandre.

Nordahl utdyper at elevene må sees på som subjekter, snarere enn objekter som kun skal ha påfyll av kunnskap i skolen (Nordahl, 2010, s. 141). I kronikken ”Skal du lede mennesker må du være glad i dem” (Sandgrin, 2016) skriver Jan Spurkeland at alle mennesker har behov for en relasjonell oppmerksomhet og erkjennelse. Alle mennesker har behov for å bli likt og akseptert- så også elevene. En lærer bør like mennesket man jobber for og med for å få til et positivt og produktivt resultat. Dette handler om en relasjon bygd på omsorg, kjærlighet, anerkjennelse og positivitet.

### 2.3.6 Tillitsforhold til elevene

Det sies at et sentralt trekk ved relasjonsarbeid er gjensidig tillit (Nordahl, 2010, s. 139). Et viktig aspekt er å oppleve at den andre partneren holder ord. Tillit kan defineres som *tiltro til et annet menneske som rettskaffent og kjærlig* (Hargreaves, 1996). Definisjonen understreker at den tilliten vi får av andre mennesker avhenger av hvordan vi selv fremstår. Sett fra en slik tilnærming vil tillitten mellom lærer og elev være vesentlig i relasjonsarbeidet. Læreren bør forholde seg til eleven på en måte der vedkommende får tillit. Læreren skal kunne gi elevene signaler om trygghet, forutsigbarhet og troverdighet. Eleven skal kunne oppleve at han/hun når som helst kan snakke med læreren, læreren skal i retur lytte, være imøtekommende for elevenes behov og være positiv innstilt. Poenget er at det er lærerens måte å være på blant elevene som gir hun eller han tillitt.

## 3 Metode

Begrepet metode betyr ”veien til målet” (Kvale & Brinkmann, 2015, s.140). I dette kapitlet beskrives veien til målet i min avhandling; vil jeg gjøre rede for de forskningsmetodologiske valgene som ligger til grunn for studien. I kortform betyr det at jeg vil drøfte *hva* jeg har gjort, *hvordan* jeg har gjort det, *hvorfor* jeg har tatt bestemte valg og *hvem* jeg har snakket med og observert.

### 3.1 Kvalitativ forskningsmetode

Fenomenet som studeres i denne masteroppgaven er klasseledelse. Hensikten med studien er å studere og beskrive hvordan en dyktig klasseleder utøver og reflekterer rundt dette fenomenet. Dette utgangspunktet innbyr til bruk av kvalitative forskningsmetoder. På en måte er det ganske selvsagt; for å se hvordan læreren utøver klasseledelse må jeg observere, og får å forstå hvordan han reflekterer rundt det han gjør må jeg snakke med han. Mer generelt er en fordel ved kvalitativ forskning at det tillater forskeren å danne seg danne en dyp og helhetlig forståelse av et fenomen som studeres. Over syv uker har jeg observert og to ganger intervjuet en lærer som av ledelsen på skolen blir beskrevet som meget dyktig i sin klasseledelse og relasjon til elever.

### 3.2 Intervju som datainnsamlingsmetode

Intervju brukes ofte i kasusstudier som fokuserer på en bestemt situasjon, person eller institusjon (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 151). Kvale og Brinkmann skriver innledningsvis i sin bok: ” *Hvis du vil vite hvordan folk oppfatter verden og livet sitt, hvorfor ikke spørre dem?*” (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 18). Et intervju søker å forstå verden på bakgrunn av informantens ståsted (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 20).

I mitt prosjekt både intervjuet og observert jeg. Under observasjonsperioden observert jeg hvordan en dyktig lærer utøver klasseledelse i praksis. I forkant og etterkant av observasjonen, gjennomførte jeg et intervju med læreren. Intervjuet før observasjonen ga meg muligheten til å få et innblikk i lærerens skolehverdag. Intervjuet etter observasjonen bidro til å klargjøre og utdype feltnotatene. Samtalen ga rom for at læreren kunne klargjøre sine valg og komme med refleksjoner over egen pedagogisk praksis.

Kvalitative intervjuer kommer i ulike former. Her har jeg valgt å ta for meg semistrukturert intervjuform. Denne intervjuformen er inspirert a fenomenologien, som skisserer virkeligheten slik den oppfattes og oppleves av informanten (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 45). En ulempe ved å velge denne intervjuformen kan være at forskeren og informanten ikke alltid har en felles forståelse av det som blir tatt opp i intervjuet. Det kan være at jeg brukte begreper som lærerinformanten ikke nødvendigvis forstod, eller omvendt. En fordel i denne studien var imidlertid at lærerinformanten er faglærer med kompetanse innenfor sitt eget felt, og at han kunne reflektere over et fenomen han behersker godt. Læreren fortalte om hendelser som han har erfart og opplevd med klasser og enkeltelever.

Mine to kvalitative intervjuer ble gjennomført med utgangspunkt i en intervjuguide. En intervjuguide er en plan over hvilke temaer forskeren ønsker å undersøke, og hvordan disse temaene skal introduseres for informanten (Larsen, 2007, s. 83) . Intervjuguiden min baserte seg på litt ulike typer spørsmål. Jeg startet intervjuene med å først stille enkle og generelle spørsmål, for så å gå mer i dybden på temaet, noe Tjora anbefaler (2010, s. 115). Tjora deler dybdeintervjuet inn i tre faser: oppvarmingsspørsmål, refleksjonsspørsmål og avrundingspørsmål. I den første intervjuguiden startet jeg med ”hvordan ser en vanlig arbeidsdag ut for deg?” Jeg valgte å starte med dette først og fremst for å skape en trygghet hos informanten og danne meg et bilde av lærernes hverdag ut ifra hans ståsted. I fasen hvor jeg utarbeidet intervju spørsmålene forsøkte jeg å være bevisst på hva slags kunnskap jeg var ute etter. Jeg var bevisst på at spørsmålene ikke skulle være lukkede, altså spørsmål som leder motparten til å gi korte svar som ”ja, nei eller kanskje”, eller presse respondenten inn i en bestemt tankebane som kan gi skjevt bilde (Larsen, 2007, s.44-45), men heller spørsmål som kunne lede til mest mulig informasjon fra informanten. Disse spørsmålene kan f.eks. starte med ”fortell om/hva mener du om/hva gjør du for at”, slik mine refleksjonsspørsmål ble formulert. I praksis vil det være positivt å kombinere ulike typer spørsmålstillinger (Larsen, 2007, s.45).

### 3.3 Observasjon som datainnsamlingsmetode

Observasjon handler om systematiske iakttagelser, hovedsakelig ved bruk av synssansen. Observasjon handler om å se, oppdage eller følge med på noe eller noen (Larsen, 2007, s. 88). Med andre ord skal forskeren avdekke, kartlegge og registrere hva mennesker gjør i ulike

situasjoner. Hovedmålet med observasjon er å tilegne ny kunnskap gjennom forskerens registrering av andres handlinger og holdninger i bestemte situasjoner (Lund & Haugen, 2006).

I min undersøkelse benyttet jeg meg av deltagende observasjon som en observasjonsmetode. Deltagende observasjon er en av de mest sentrale kvalitative metodene i samfunnsforskningen. Den fremste intensjonen er å kunne beskrive hva læreren sier og gjør i sammenhenger som ikke er strukturert av forskeren (jf. Fangen, 2010, s. 12). Becker (1970, s.24) skriver at observasjon som metode er å delta i det daglige livet til de menneskene du studerer, hvilke situasjoner de går inn i, og hvordan de oppfører seg i dem. Robson (2011) skriver at observasjon får forskeren til å studere det mennesker gjør og sier i en naturlig setting, som ikke er regissert av forskeren. Jeg hadde en mer eller mindre passiv deltakerrolle, med hensikt om at min tilstedeværelse skulle påvirke livet i klasserommet så lite som mulig (Larsen, 2007, s. 89).

I et klasserom er det mye som skjer og mye å få med seg som forsker. Fangen (2011) anbefaler at det kan være lurt å ha noen holdepunkter for det man ser etter, for å gjøre det enklere for seg selv når man skal systematisere og kategorisere data i ettertid (s. 41). Jeg laget derfor en observasjonsguide før observasjonsperioden. I forkant av observasjonen var jeg bevisst på hva jeg skulle se etter, og utformet fem hovedkategorier i lys av dette utgangspunktet. Jeg systematiserte feltnotatene mine ut ifra de temaene jeg mente var relevant å fokusere på i min avhandling. Jeg endte opp med fem hovedkategorier: kontroll, relasjon, godt klassemiljø, håndtering av uønsket atferd og uro, og mestring og motivasjon. Selv om disse kategoriene ble tatt utgangspunkt i under observasjonen, forsøkte jeg likevel å være fleksibel på den måten at jeg var åpen for å se på ”andre ting” som kunne vært relevant for studien. Man kan si at jeg hadde en plan, men at denne også var åpen for forandringer og utbedringer.

Observasjonsnotatene er et grunnlag for videre fortolkning. Feltnotatene må derfor gjennomføres på en detaljert og grundig måte, og foregår parallelt med observasjonen. Jeg valgte å kombinere to metoder når jeg skrev mine feltnotater; skjema og loggbok (Larsen, 2007, s.92). I feltarbeidet utarbeidet jeg spørsmål knyttet til de over nevnte kategoriene, og fylte opp med beskrivende notater ettersom relevante situasjoner begynte å oppstå. Denne måten å registrere feltnotater på førte til at jeg fikk en mer detaljert og fylldige beskrivelser av

situasjoner – i motsetning til for eksempel stikkordformat. Jeg gikk dessuten gjennom mine notater så fort observasjonsdagen var over, slik at jeg ikke gikk glipp av viktige og relevante data. Jeg forsøkte å være mest mulig beskrivende og objektiv i mine notater (Fangen, 2010), slik at jeg kunne få leseren til å danne seg et best mulig bilde av situasjonen. Denne prosessen resulterte til produksjon av mange sider med feltnotater, som ble nummerert i kodingsprosessen.

### 3.4 Utvalg og rekruttering

#### **Hvem skal jeg snakke med og observere?**

Med begrepet utvalg mener vi valg av enheter som skal analyseres. En enhet er *hva* og *hvem* vi undersøker (Larsen, 2007, s. 35). Kvalitative studier bygger på strategisk utvalg (Fangen, 2011, s. 45). Det vil si at slike undersøkelser ikke baserer seg på tilfeldighetsutvelging, slik det gjerne er i kvantitative forskningsmetoder, men at forskeren selv vurderer hvem som er mest hensiktsmessig å forske på med utgangspunkt i det fenomenet og den problemstillingen som undersøker. Her er fenomenet som studeres klasseledelse, og problemstillingen tematiserer hvordan dette kan gjøres på en god måte. Derfor var det et hensiktsmessig utvalgs-kriterium her at lærerinformanten skulle være lærer som er en dyktig klasseleder.

Etter min praksisperiode i en skole i Østlandet, hadde jeg opprettet noen kontakter med ledelsen på en skole. Jeg tok kontakt med ledelsen på skolen for å høre om det var aktuelt å utføre undersøkelsen på denne skolen, og eventuelt noen anbefalinger til lærere, med henblikk på det utvalgs-kriteriet som ble nevnt over. Ledelsen anbefalte meg læreren som jeg hadde litt kjennskap til fra tidligere praksisperiode. En ulempe med å gjøre det på denne måte kan være hvordan utvalgs-kriteriet forstås og tolkes av ledelsen; altså deres subjektive mening om hva god klasseledelse er. I lys av min erfaring med ledelsen på denne skolen valgte jeg likevel å ha tillitt til denne portvokteren, altså en person som formidler kontakt med andre medlemmer som er sentrale for en studie (Fangen, 2011, s. 53). I denne avhandlingen vil jeg omtale læreren jeg observerer og intervjuer som ”læreren/informanten/lærerinformanten”. Jeg valgte å intervju og observere én ungdomsskolelærer, noe som kan virke uvanlig i en forskningsprosess. Mitt utvalg kan begrunnes med at det er færre studier, særlig i norsk sammenheng, som bidrar med detaljerte beskrivelser av hvordan klasseledelse utøves i

praksis. Hva som blir sett på som et lite utvalg varier fra studie til studie og med forskningsoppgavens formål.

### 3.5 Gjennomføringen av undersøkelsen

Jeg gjennomførte to intervjuer, begge i et møterom på lærerinformantens arbeidsplass. Jeg var bevisst på å utføre intervjuene på et sted der informanten følte seg på ”hjemmebane”, da dette kan føre til at vedkommende føler seg trygg og komfortabel, noe som er med på å skape et godt utgangspunkt for intervjuene (Tjora, 2010).

Under intervjuprosessen benyttet jeg meg av lydopptak. Fordelen ved bruk av lydopptak er at man kan ha full konsentrasjon på selve intervjuet. Multitasking mellom å følge med og skrive fullstendige notater kan være svært utfordrende. Derfor så jeg det som hensiktsmessig å benytte meg av lydopptak. I etterkant av intervjuet fikk jeg muligheten til å transkribere alt som ble sagt i intervjuene og kunne lett høre på opptakene flere ganger for å få en bedre forståelse av det læreren sa. På en annen side kan det tenkes at bruken av lydopptak kan være med på å skape distraksjoner for informanten underveis, eller føre til at informanten føler seg stresset over å si ting mest mulig ”korrekt”. Derfor var jeg opptatt av å forklare lærerinformanten bakgrunnen for bruk av lydopptak, og understrekte at alt skulle slettes etter levering av oppgaven. For å forsikre meg om at lydopptaket fungerte som den skulle, utførte jeg et par pilotintervjuer på min ektefelle i forkant av intervjuet med informanten. Pilotintervju var en nyttig øvelse, ettersom det bidro til at jeg la merke til hvilke spørsmål som ikke fungerte så godt, og som derfor burde omarbeides. Som nevnt gjennomførte jeg til sammen to intervjuer. Det første intervjuet ble gjennomført før observasjonen med læreren og varte i ca. femti minutter, og det andre intervjuet var etter observasjonsperioden som varte i førtifem minutter.

### 3.6 Analyseprosessen

Å analysere forskningsdata kan være utfordrende i kvalitative studier. Det eksisterer ikke standardiserte skisseringer, slik det gjør med analyse av en del kvantitative talldata (Ringdal, 2012, s. 249). Å analysere betyr å ”dele opp i biter eller elementer” (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 219). Betydningen av begrepet hevder Anker (2020) skal framstille utvalget og strukturen av materialet etter innsamlingen (s. 17). På grunnlag av undersøkelsens formål og



emneområde, og i samsvar med intervjumaterialets natur, skal det i denne prosessen bestemmes hvilken analysemetode som er best egnet for datamaterialet. Det er ønsket å forklare hvordan jeg har gått fram for å forstå, systematisere og kategorisere mine funn.

## **Transkribering og koding**

Etter gjennomføring av intervjuene klargjorde jeg intervjumateriale for analyse, gjennom transkripsjon. Transkripsjonen er noe som foreligger mellom den muntlige diskursen som foregår over tid ansikt til ansikt, og den skriftlige teksten som publiseres (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 218). Kvale og Brinkmann ber intervjueren om å tenke over følgende spørsmål før transkribering av intervjudata: ”*Hvordan analyserer jeg det intervjupersonen(e) har fortalt meg, på en måte som beriker og utdyper meningen med det de sa?*”.

Når intervjuene transkriberes fra muntlig til skriftlig form, blir intervjusamtalene strukturert slik at de er bedre egnet for analyse. Når materialet struktureres i tekstform blir det lettere å få oversikt over det, og struktureringen er i seg selv en begynnelse på analysen. Mengden som skal transkriberes og transkripsjonens form, avhenger av materialets natur og formålet med undersøkelsen. Transkripsjonen medfører en utvelgelse av hvilke av de mange dimensjonene av muntlige intervjusamtaler som skal med i den skriftlige transkripsjonen, som latter/sukk/pauser/følelsesuttrykk. Anker (2020) anbefaler å fjerne slike språklig fyll, som kan være irrelevante i henhold til undersøkelsen som gjøres (s. 106). Transkripsjonen min ble utført ordrett, men jeg har valgt å ikke inkludere de muntlige uttrykkene som tidligere ble nevnt. Dette begrunnes med at formålet med intervjuet var å danne meg en dybdekunnskap over mitt tema og så det derfor ikke som nødvendig å transkribere på denne måten.

Under transkripsjonsstadiet kan det dukke opp noen etiske utfordringer. En av utfordringene kan i sin tur handle om hvorvidt det forskeren har transkribert er i samsvar med den meningen intervjupersonen har gitt uttrykk for. En løsning på dette kan være at forskeren sender inn transkripsjonsnotatene til informanten og ber vedkommende om å lese gjennom for å godkjenne (Anker, 2020, s. 106-107). På en annen side kan dette bli et problem for forskeren, dersom informanten ikke godkjenner data, noe som i verste fall kan resultere i at forskeren er nødt til å annullere eksisterende forskningsdata. Dette kan også være problematisk med tanke på at det kvalitative intervjuet er energi- og tidskrevende. Med bakgrunn i dette spurte jeg lærerinformanten om han ville få transkriberingen av intervju og feltnotater fra observasjoner

tilsendt, slik at han kunne se igjennom og godkjenne. Informanten ønsket ikke dette, og derfor ble det heller ikke gjort.

Intervjuanalysen foregår et sted mellom den opprinnelige fortellingen som ble fortalt til intervjueren og den endelige historien som forskeren presenterer for et publikum (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 219). Etter transkribering av begge intervjuene og systematisering av feltnotater, forsøkte jeg å systematisere datamaterialet gjennom koding og kategorisering. Trine Anker (2020) skriver i sin bok "Analyse i praksis" at "*å kode er en teknikk for å systematisere et stort materiale*" (s.75). I kodingsprosessen tok jeg utgangspunkt i Braun & Clarke`s artikkel "Using thematic analysis in psychology". I artikkelen skisserer forfatterne tematisk analyse steg for steg. Dette hjalp meg med å presentere hovedinnholdet eller hovedkategorier i mitt materiale. Etter tre sider med tankekart, som en del av kodingsprosessen, kom jeg fram til tre hovedkategorier som analysekapittelet baserer seg på: regler, rutiner og struktur, positivt elevsyn og anerkjennelse av kommunikasjon, og relasjoner og relasjonsarbeid.

### 3.7 Reliabilitet og validitet

Reliabilitet og validitet er sentrale begreper, som sier noe om kvaliteten på forskningsfunnene. Reliabilitet handler om undersøkelsens *pålitelighet* eller *nøyaktighet*. Reliabilitet har med forskningsresultatets troverdighet og konsistens å gjøre (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 176). Det handler om hvorvidt datamaterialet og undersøkelsen er til å stole på. Har datamaterialet blitt påvirket av måten det er samlet inn på? Kan forskningsresultatene reproduseres av andre? Ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 276) dreier reliabilitet i kvantitative forskningsmetoder om hvorvidt resultatet fra egen forskning kan reproduseres på andre tidspunkter av andre forskere. Sikring av høy reliabilitet er ikke like enkelt når vi snakker om kvalitative undersøkelser, sammenlignet med kvantitative undersøkelsesmetoder. For dette ligger en logisk forklaring til grunn. Ifølge Johannessen m.fl. (2010) vil det vært vanskelig for en forsker å kopiere et annet kvalitativt forskningsprosjekt, til dels fordi enhver forsker har ulik tolkning- og erfaringsbakgrunn. Av den grunn hevder også Fangen (2010) at en observatør aldri vil kunne tolke og se nøyaktig det samme i et forskningsfelt som en annen forsker. Dette kan gi oss et inntrykk av at reliabilitet i dens primære betydning er meget problematisk å vurdere i et kvalitativt forskningsfelt.

I intervju er det uunngåelig at informanten påvirkes av situasjonen og intervjueren av flere grunner, noe som også har betydning for undersøkelsens pålitelighet. For å unngå å påvirke på måter som svekker undersøkelsens pålitelighet, har jeg hele tiden forsøkt å være bevisst på min forskerrolle gjennom prosessen. For eksempel har jeg forsøkt ved å ikke spørre på en ledende måte, men har valgt et mer åpent spørsmål som: er det noe mer du ønsker å tilføye? Har du flere erfaringer og hendelser du ønsker å dele? Slike spørsmål kan være med på å øke troverdigheten ved at det åpner opp et rom for at læreren skal få lov til å snakke og ta opp det han ønsker.

Larsen (2007) mener at reliabilitet og validitet blir styrket ved kombinerings av ulike metoder, slik jeg har valgt å gjøre i denne avhandlingen med observasjon og intervju. Kombinasjonen av ulike kvalitative metoder blir kalt for triangulering (Jupp, 2006). En fordel ved å triangulere disse to metodene er at hver metode gir forskjellig type data. En mulighet dette gir er å se på kontinuitet og diskontinuitet mellom det læreren gjør og det han sier at han gjør. Observasjonene bidro også til å danne grunnlag for å stille hensiktsmessige spørsmål til lærerinformanten i intervjuene. Denzin & Lincoln (2005) vil i så måte si at disse to forskningsmetodene er med på å utfylle hverandre.

Validitet handler om undersøkelsens *gyldighet* eller *relevans*. Det handler om hvorvidt mine tolkninger og konklusjoner er gyldige i relasjon til den sosiale virkeligheten jeg har studert (Larsen, 2007, s. 80). Kvale og Brinkmann (2009) vil hevde at kombinasjon av metodene observasjon og intervju vil kunne være med på å styrke validiteten i undersøkelsen. Som vi har sett på tidligere, har intervju vært med på å underbygge mye av det jeg observerte av lærernes klasseledelse. Det ga meg en mulighet for å kunne spørre rundt det jeg hadde observert og få en utdypning rundt visse punkter. Samtidig foreligger det noen faktorer som kan være med på å svekke validiteten i kvalitative samfunnsstudier. Kvalitative metoder som intervju og observasjon inkluderer mennesket som et instrument. Gjennom observasjon gjøres det mange tolkninger, og det er ikke sikkert ulike forskere legger merke til det samme, eller oppfatter ulike hendelser på samme måte. I et intervju har mennesker ulike erfaringer, noe som gjør at de tolker og analyserer forskjellig.

### 3.8 Etiske refleksjoner

Jeg har forsøkt å tenke etisk gjennom hele forskningsprosessen, fra start til slutt. Jeg har møtt på noen etiske utfordringer underveis og har prøvd å være bevisst på hvordan jeg har løst dem. Som forsker var det svært vanskelig å ikke påvirke den sosiale settingen som observasjon og intervju foregikk i. Selv om jeg forsøkte så godt jeg kunne å ikke la min rolle som forsker påvirke datafunnene, var lærerinformanten bevisst på min tilstedeværelse og oppgavens problemstilling, og dermed sin klasseledelsesstil. Man kan derfor stille seg spørsmål om læreren opererte på en ”naturlig måte” til tross for min tilstedeværelse. Ettersom observasjonen varte i en periode over syv uker, fikk jeg imidlertid observert læreren i en rekke ulike undervisnings- og læringssituasjoner. Dette førte til at jeg til slutt satt igjen med et klart inntrykk av hva som faktisk var denne lærerens genuine klasseledelsesstil.

Posisjonalitet, altså hvilken rolle eller posisjon jeg som forsker har i henhold til den kunnskapen som konstrueres i relasjon til informanten, er en utfordring i kvalitative intervjuer. Den kvalitative intervjumetoden er en form for interaktiv forskning, det vil si en metode som blir gjennomført mellom to eller flere personer. Intervjueffekten, eller det som også kalles for kontrolleffekten (Fangen, 2011, s. 67), handler om at informanten reagerer på å bli direkte intervjuet eller observert. Et intervju ansikt til ansikt kan gjøre det problematisk for informanten å være ærlig. Vedkommende kan bli påvirket i en bestemt retning eller svarer/oppfører seg slik vedkommende tror forskeren vil høre eller se. Dette er et naturlig følge av den asymmetriske maktrelasjonen som ligger i den vitenskapelige intervjuformen (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 52).

Intervjueren vil gjennom samtalen være den som bestemmer tema, stiller spørsmål og vil være den som avgjør hvilke svar som skal fordypes. I det asymmetriske maktforholdet ligger også at forskeren har monopol på fortolkningen av intervjupersonens utsagn. Dette kan være et etisk problem dersom forskeren skaper begrensninger for informanten til å dele egne erfaringer og kunnskap. Jeg forsøkte å håndtere dette ved å lytte aktivt til det som ble sagt (Brinkmann & Kvale, 2014, s. 194) og ha et åpent kroppsspråk overfor informanten. Fangen (2011) nevner at ”forskerens evne til å lytte er en forutsetning for at intervjuede skal fortelle; hvem vil vel snakke åpenhjertig om seg selv hvis den andre ikke virker genuint interessert?” (s. 66). Under begge intervjuene forsøkte jeg å lytte aktivt og oppmerksomt, nikke eller svare

bekreftende, samt møte blikket til intervjupersonen og vise stor interesse rundt det han snakket om, noe Fangen anbefaler (s. 61).

Det bør også nevnes at jeg hadde kjennskap til lærerinformanten fra tidligere praksisperiode. Dette kan både ha en positiv og negativ påvirkning for undersøkelsen. På den ene siden kan vedkommende bli påvirket negativt ved å føle seg presset til å svare annerledes enn det han ville ha gjort på bakgrunn av hans kjennskap til meg. På en annen side kan min kjennskap til informanten ha ført til at det ble en trygg atmosfære i intervju- og observasjonsstasjonen. Jeg hadde ikke en opplevelse av at læreren opptrådte annerledes på bakgrunn av min kjennskap til han. Tvert imot følte jeg læreren var trygg og kommuniserte åpent og selvsikkert.

For å ivareta lærerens samtykke har jeg sørget for å gi tilstrekkelig med informasjon om hva det innebærer å delta i forskningsprosjektet, gjennom informasjonsskrivet læreren fikk i starten av prosjektet. Samtidig var jeg tydelig med informanten om at han når som helst kunne trekke seg fra prosjektet uten en begrunnelse selv om det ville ødelegge for min oppgave. Etter mange samtaler med emneansvarlig for metode på MF, veileder og NSD, fikk jeg beskjed om at samtykke fra elevenes foresatte ikke var nødvendig ettersom jeg hadde hovedfokus på læreren i min avhandling. Dessuten fikk jeg beskjed av læreren om at alle elevene i klassen jeg observerte var over femten år. Likevel var jeg tydelig fra starten av observasjonsperioden på å gi tilstrekkelig med informasjon til hele klassen om prosjektets formål og hensikt, samt understreke at de når som helst kunne gi beskjed dersom de ikke ønsket å være tilstede under observasjonen.

Anonymisering av informanten er et annet etisk prinsipp som skal sikres gjennom hele arbeidet (Fangen, 2011, s. 67). Jeg forsøkte å ivareta og opprettholde informantens anonymitet gjennom å behandle innsamlet informasjon om personlige forhold konfidensielt. I dette forskningsprosjektet ble det ikke gitt detaljerte beskrivelser om f.eks. lærernes navn, arbeidsplass, geografisk område og klasse. Slik informasjon, som kan være gjenkjennelig, ble holdt konfidensielt og fortrolig. Av den grunn blir læreren i denne avhandlingen kalt for ”han”, ”læreren”, ”lærerinformanten” eller ”informanten”.

## 4 Analyse og drøfting av resultatene

I dette kapitlet vil det empiriske materiale fra intervjuer og observasjon presenteres, analyseres og drøftes i lys av relevant teori. Avhandlingens problemstilling og forskningsspørsmål danner utgangspunkt for kategoriseringen av mitt materiale.

På spørsmålet om hva lærerinformanten mener klasseledelse dreier seg om i hans lærererfaring, understreker han at klasseledelse i stor grad dreier seg om å arbeide og veilede en stor gruppe med ungdommer. For han innebærer dette at det både skal skje læring og at klasserommet skal være et trivelig sted for alle. En slik forståelse gjenspeiler sentrale dimensjoner i *Evertson og Weinstein (2010)*, *Thomas Nordahl (2010)*, *Terje Ogden (2012)*, *Freiberg og Lpontes (2006)* sine definisjoner av klasseledelse. Læreren sier:

”For meg dreier klasseledelse seg om evnen til å styre en time med 30 ungdommer. Evnen til at det skjer læring og at det er trygge rammer. De to tingene: at klasserommet er et sted hvor elevene trives og det er trygt, samtidig som det skjer læring” (Intervju, nr.1).

Lærerens forståelse av klasseledelse legger grunnlaget for hans arbeid med og for ungdommene i klasserommet. Gjennom kodingsprosessen kom jeg frem til tre hovedkategorier som skal være fundamentet i dette kapitlet: regler, rutiner og struktur, positivt elevsyn og anerkjennelse av kommunikasjon og relasjoner og relasjonsarbeid.

### 4.1 Regler, rutiner og struktur

Dette delkapitlet setter søkelyset på lærerens måte å arbeide med å forebygge uønsket atferd og skape mestringsfølelse og motivasjon hos elevene.

#### 4.1.1 Strategisk klasseledelse

Arbeid med håndtering av uønsket atferd er en viktig del av lærerens hverdag. Lærerinformanten gir et uttrykk for at han mener håndtering av atferd først og fremst handler om korrigerende og forebyggende av uønsket atferd, samt lærerens oppmuntring til positive holdninger. Lærerens refleksjoner og praksis tyder på at han utøver strategisk

klasseledelsesform i ulike undervisnings- og læringssammenhenger. Med andre ord jobber læreren strategisk i forkant og etterkant av en undervisningssituasjon, han sier: ”(...) man jobber i forkant med tydelige avtaler og forventninger. Først da er det effektivt å håndtere det når det oppstår” (Intervju nr. 1). Dette er i samsvar med mine observasjoner:

*Jeg observerer læreren som proaktiv, der han har et blikk for alle elever i klassen. Jeg opplever at han har en god oversikt over det som skjer i klasserommet. Han er bevisst på og kjenner til situasjonen hos alle elevene. Det virker som læreren er nok så orientert på situasjonen i klassen og er klar over når ulike hendelser kan oppstå. Mitt inntrykk er at han er et steg foran problemene som kan oppstå i klassen, der han kontinuerlig minner elevene på hva som er viktig å huske på i ulike situasjoner. Det fremviser han både gjennom elevsamtaler og presentasjon av sine forventninger. Dette kan både skje i starten, midten eller slutten av timen, noe som også er med på å forberede eleven til situasjonen. (Feltnotat, nr. 10)*

#### 4.1.2 God start

Lærernes strategiske arbeid kommer særlig til uttrykk i begynnelsen av timen. Under intervju nr. 2. med læreren fortalte jeg at jeg var oppmerksom på, gjennom mine observasjoner, at han var tidlig ute til enhver time. Læreren er i klassen ca. 10 til 15 minutter før timen starter. Informanten fortalte at det å være tidlig ute i begynnelsen av timen er et viktig grep han tar i bruk for å åpne muligheten til å se de elevene som er i klasserommet, samt bygge relasjoner til dem. Her har læreren muligheten til å se alle elevene og sørge for at de er godt forberedt både fysisk og mentalt til undervisningen.

Under intervju nr. 2 med lærerinformanten forteller han at en forutsetning for å kunne skape en god start, er selvrefleksjon omkring hva man legger i ”god start” og hvilke typer forventninger som følger med. Han sier:

”Det viktigste er at jeg er reflektert over hva slags type start jeg forventer. Jeg er veldig opptatt av en effektiv start. Det betyr at de ikke skal kaste bort mye tid i starten av timen. Jeg har innført ”tre-minutters-regelen” som jeg har hatt som en tydelig forventning helt fra starten av skoleåret. Nå behøver jeg ikke å si det engang, for elevene har automatisert det” (Intervju nr. 2).

Som Nordahl peker på, utvikler lærerne en hensiktsmessig pedagogisk praksis på bakgrunn av refleksjon over egne erfaringer (Nordahl, 2010, s. 165). Slåttøy legger til at en god start av timen er grunnleggende for å forebygge utvikling av uromomenter i undervisningen (Slåttøy, 2002). En god start for læreren innebærer at han klargjør klasserommet, finner fram verktøyene for undervisningen og tar imot elevene ved å håndhilsen på dem. Det resonnerer med funn fra en undersøkelse utarbeidet av Allday og Pakurar (2007) som viser at håndhilsing på vei inn til klasserommet kan hjelpe elevene som utagerer til å ha et større fokus og unngå å forstyrre i timen. Funnene mine peker på noe av det samme, der læreren minner elevene på ”deres avtaler” før de kommer inn i klasserommet. På vei inn og ut av klasserommet er læreren opptatt av blikk kontakt. Han har mye fokus på at alle elever skal føle seg sett, han sier: ” (...) alle elevene går ut og hilser. Det er veldig fint for da blir alle elevene sett og møtt i løpet av en skolehverdag. Men jeg er opptatt av at elevene skal bli sett hele tiden i løpet av timen, og ikke bare ved starten” (Intervju, nr. 1). Læreren er opptatt av at anerkjennelsen av eleven skal uttrykkes kontinuerlig i løpet av en undervisnings- og læringssammenheng.

I mitt materiale kommer det fram at læreren starter timen i plenum, og deretter går raskt til innholdet. Han forklarer elevene tydelig hva de skal igjennom i løpet av timen, der han blant annet noterer ned disposisjonen for undervisningen på tavlen. Lærerens gode start, påpeker Manger m.fl., (2013) er en viktig del av strukturen og innrammingen av undervisningstimen.

#### 4.1.3 God struktur og tydelige forventninger

Læreren fremstår som godt strukturert i sin formidling av informasjon og beskjeder til elevene:

*Undervisningen er preget av god og tydelig struktur. Læreren kommer med klare og tydelige rammer for undervisningen til elevene. Dette gjør han ved å henvide nøyaktig til læringsmålene og sosiale mål for timen. Han sier for eksempel: ”det faglige målet for denne timen er å kunne løse ulike typer ukjente ligninger. Det sosiale målet er å kunne lytte aktivt til både læreren og medelever”. Det er gjennomgående at læreren ikke går videre med ny informasjon før han får et tegn fra elevene om at de forstår det. Etter at læreren har løst ulike ligninger på tavla og forklart fremgangsmåten til elevene, ser han på elevene og sier spørrende: Er dette forståelig? Det var ikke noe nikk her, da tar jeg det på nytt. (Feltnotat, nr. 1)*



Ut fra denne beskrivelsen, kommer det fram at læreren er opptatt av å gi tydelige og korte beskjeder, slik at elevene vet hva de skal gjøre. Tydelige instruksjoner om læringsmål, forventet atferd og innsats, beskriver Bergkastet, Amundsen og Skjæret (2010) som noe grunnleggende i god klasseledelse. Før lærerinformanten gir beskjedene, sørger han for at alle elevene følger med og følger opp for å se om alle forstod hva de skulle gjøre. Dette kan forstås med bakgrunn i at manglende struktur kan føre til uro og redusere elevenes læringsutbytte (Manger, Lillejord, Nordahl, Helland, 2013). Informanten ser ut til å mene at lærernes formidlingsmåte er avgjørende for ledelsen i undervisningen, han sier: ” (...) nøkkelen ligger i at man må være en tydelig klasseleder gjennom hele timen (Intervju, nr. 1). Læreren tydelighet, struktur og forutsigbarhet beskriver Nordahl (2010) som viktig i klasserommet. Noe som i sin tur er med på å skape trygge rammer for undervisningen. Materialet mitt viser tendenser til at læreren tydelige struktur i en undervisnings- og læringssituasjon er betydelig for en god ledelse av klassen:

*Læreren bruker tid på å fortelle elevene hva de skal gjøre i løpet av timen. Beskjedene som blir gitt er positivt formulert, i den grad at det er fokus på hva elevene skal gjøre fremfor hva de ikke skal gjøre. I en engelsktime, etter at læreren er ferdig med å gjennomgå læringsmålene, sier han: ”Nå ønsker jeg at alle åpner skriveboka si på en blank side, skriver hovedoverskriften som står på tavla, og begynner å jobbe med oppgaven. Hvis dere blir ferdig, vil jeg at dere fortsetter med å holde roen og vente til resten av klassen blir ferdig, så tar vi en felles gjennomgang.” Lærernes tydelige instruksjoner, fører til at elevene setter i gang raskt med det de skal gjøre og jobber med full arbeidsro. (Feltnotat, nr. 1)*

Det framstår som om læreren er bevisst på å være i forkant, og forbereder elevene til å skape forutsigbarhet, som virker som strukturelt støttende for dem. Dette resonnerer med funn fra nasjonale studier gjennomført i Norge. Undersøkelsen fremviser at mangel på forutsigbarhet har en tilknytning til en høy forekomst av problematferd (Sørli & Nordahl, 1998; Lindberg & Ogden, 2001). Gode rutiner og struktur vil bidra til å forebygge og redusere problematferd (Roland & Vaaland, 2011). God struktur henger sammen med tydelige forventninger. I materialet ser jeg at formidling av tydelige forventninger i forkant av situasjonen kan være forebyggende i seg selv. Det kommer tydelig fram at læreren er opptatt av og bevisst på viktigheten av å formidle presise, relevante og konkrete forventninger til elevene:

”Jeg reflekterer mye omkring hva jeg forventer av hver elev. Hva som er realistisk å forvente (...)” (Intervju nr. 1). Tydelige forventninger vil ifølge Hattie (2009) bidra til en tydelig standard for elevene. Under intervjuet forteller læreren at han forventer full arbeidsro i klassen når han er i ferd med å undervise, og at elevene skal jobbe stille og konsentrert. Muntlig deltagelse i timen, respekt for andres innspill, rekke opp hånden, ingen upassende kommentarer eller holdninger, er andre forventninger læreren er tydelig med til elevene. Samtidig kommer det fram at læreren har et motiv bak sine forventninger:

“Forventningene mine er ofte basert på menneskelig atferd som toleranse, empati, respekt, samhold og forståelse. Det er egenskaper jeg ønsker at elevene tilegner seg, for å være gode mennesker i livet. Derfor fokuserer jeg hele tiden på gi tilbakemeldinger og anerkjennelse på disse egenskapene som skaper en god klassedynamikk.” (Intervju, nr.2)

Læreren får frem i sine beskrivelser at forventningene som formidles skal gjenspeile hvordan han vil at elevene skal samhandle med andre mennesker. Han er opptatt av at forventningene skal anvendes med mening og konsistens. Hensikten bak forventninger er ifølge Bergstad m.fl. (2010) at elevene skal være klar over hva som forventes av dem, slik at det bidrar til forutsigbare rammer og trygghet. Samtidig viser materiale at lærerinformanten mener at forventningene skal anvendes gjensidig. I en samtale sier læreren:

”I selve klasseledelsen jobber jeg med at det skal være tydelige beskjeder, og jeg liker også å være tydelig på hva elevene kan forvente av meg. For det kan fort bli enveiskommunikasjon der læreren har masse forventninger til elevene, der læreren hele tiden står og forteller elevene hva de skal få til. Men jeg liker å høre hva de kan forvente av meg også. Slik viser man at man er på tilbudssiden. Og det er det vi er”. (Intervju, nr. 1)

I samtalen med læreren kommer det også frem at en viktig forutsetning for at forventningene skal virkeliggjøres, er at: ” (...) da må jeg gjøre den jobben som må til for at det skal skje. Jeg kan ikke stille meg til siden og tro at det skjer automatisk, for det gjør det ikke” (Intervju, nr. 1). I observasjonen får jeg et inntrykk av at læreren jobber aktivt for å opprettholde forventningene:

*”Læreren er tydelig med hva han forventer av elevene både til faget og deres atferd. Han har en god struktur på undervisningen, i form av at han er tydelig på hva elevene skal gjøre til enhver tid og hvordan det skal gjøres. Det ser ut at elevene til enhver tid vet hva som forventes av dem, ved at læreren diskret går gjennom noen av forventningene innimellom. I starten av en time sier han: ”I dag skal vi lese en tekst på engelsk om afroamerikanere. Under høytlesningen forventer jeg at alle følger nøye med på teksten og ikke holder på med noe annet. Etterhvert skal dere jobbe med noen individuelle oppgaver, som ikke krever samarbeid. I slutten av timen skal vi gjennomgå oppgavene sammen. Her forventer jeg muntlig deltagelse fra alle.” Læreren formidler sine forventninger med en tydelig, klar og bestemt stemme, som vekker elevenes oppmerksomhet. Jeg observerer at læreren har en tydelig formidlingsevne. Hans tydelige stemme, stabile og åpne kroppsspråk gir han en naturlig autoritet i klasserommet. I løpet av timen merker jeg at læreren ikke behøver å gjenta disse forventningene, for det ser ut til at alle har fått det med seg og jobber etter dem. Under høytlesningen følger elevene med, og under den individuelle oppgaven jobber de stille og konsentrert. Læreren går aktivt rundt og hjelper alle elevene og sørger for at alle elevene har startet med oppgaven og gjør det de skal. (Feltnotat, nr. 11)*

#### 4.1.4 Støttende grensesetting

I en annen time, der læreren var tydelig med sine forventninger, var det noen av elevene som brøt med disse. I intervjuet forteller læreren at hvis noen bryter med forventningene: ” stopper jeg opp, ser på dem, smiler, viser et tegn om at jeg setter pris på dem. Og da merker man med engang at de tar seg sammen fordi de har glemt seg” (Intervju, nr. 2). Måten læreren håndterer uinnfridde forventninger på i klasserommet, er tydelig i mine observasjoner:

*I en time er det tydelig at noen elever opplever konsentrasjonsvansker og ender derfor opp med å prate med læringspartneren, noe som skaper støy for andre elever i timen. Læren tar tak i situasjonen ved å være diskret. Han viser et tegn om at vedkommende skal slutte å prate og snu seg rundt i stolen. Under selvstendig arbeid, går læreren bort til den samme eleven og hvisker i øret: ”husk det vi har snakket om tidligere”. I en annen time opplever læreren også støy fra to elever som prater sammen under undervisningen. Læreren går rolig bort til elevene, legger en hånd på skulderen til*

*begge elever mens han fortsetter å undervise. Jeg observerer at elevene skjønner med engang hvor læreren vil hen og slutter å prate umiddelbart. I slutten av timen på vei ut av klasserommet, minner læreren de samme elevene på avtalen de hadde sammen tidligere. (Feltnotat, nr. 2)*

Det er viktig å poengtere at læreren her tar utgangspunkt i at alle elever glemmer seg til tider. Det er derfor lærernes oppgave å stadig minne elevene på hva som forventes av dem, og korrigere uønsket atferd på en måte der eleven ikke opplever seg støtt. I tillegg er det merkbart at grensesettingen blir formidlet med en vennlig tone og god holdning fra læreren, dette beskriver Ertesvåg og Roland (2013) som viktig i en slik setting. Læreren virker til å være bevisst på sin kommunikasjon med elevene under slike situasjoner:

”Jeg liker å gi positive beskjeder, ikke negative og konfronterende beskjeder. Eksempelvis stiller jeg spørsmål til eleven i stedet for å kommandere. Hvis jeg har en elev som småprater, sier jeg ikke: ”hvorfør prater du nå? slutt å prat” foran hele klassen, men sier heller: ”fint hvis dere følger med her, så setter jeg pris på det”. Og da vil de skjønne det på en annen måte. Men jeg kjenner elevene godt nok til at noen ganger må jeg gi en elev en konfronterende beskjed.” (Intervju, nr. 2)

Det fremstår som om læreren er bevisst på hvilke elever som er mottagelige for konfrontasjon. På spørsmålet om hva grensesetting går ut på i din ledererfaring og hvordan arbeider du med grensesetting i klasse, kommer det frem viktige refleksjoner:

”Grensesetting er en stor del av hverdagen som lærer. Du skal få elevene til å gjøre ting som de nødvendigvis ikke har lyst til å gjøre eller skjønner hvorfor vi skal gjøre på den eller den måten. Bare det å få dem til å være på skolen er kanskje noe som de ikke ønsker. Grensesetting er at jeg formidler hva som er ønskelig atferd hos elevene. Hvis jeg ser at de kommer med en ikke ønskelig atferd, er det måten jeg tar tak i det, for å sørge for at de har en annen type atferd. Jeg prøver å kommunisere på en positiv måte, som handler om at det skal være en dialog, ikke en ovenfra-ned-konfrontasjon. Jeg sørger for ta det hele tiden er en påminnelse for hva slags forventninger til ønskelig atferd som skal gjelde. Også må jeg selvfølgelig sørge for å ha gitt den beskjeden, slik at jeg vet at de skjønner det.” (Intervju, nr. 2)

Det er gjennomgående tendenser til at læreren har en evne til å vise omsorg, støtte, og samtidig være tydelig på kravene. Læreren oppfordrer til god atferd, men likevel er han også tydelig på hvorfor grensene blir satt.

*Læreren korrigerer uønsket atferd effektivt. Dette gjør han på en diskret og rolig måte. Korrigeringen foregår sjeldent foran klassen. Han bruker mye kroppsspråk, i form av signaler og blikk-kontakt, som er med på å danne en flyt og faglig konsentrasjon i undervisningen. Hvissing til elevene blir også brukt for å minst mulig forstyrre andre elever i klassen. Han har klare rutiner på mobilbruk i klassen. Læreren går bort til eleven for å ikke lage mye oppstyr, knipser til eleven, og eleven legger det bort. Han forteller ikke enkeltelevne om å endre en spesifikk atferd, men forteller heller hele klassen om at: "målet for timen er å ikke sitte sidelengs". Da tok alle elevene som satt sidelengs og retta seg opp uten å få særlig mye oppmerksomhet rettet mot enkeltindivider. "Da er vi good" (Feltnotat, nr. 12)*

Læreren ser ut til å mene at en kan kombinere støttende grensesetting med anerkjennelse, slik Nordahl påpeker. Behovet for anerkjennelse er like stor hos alle elever, selv om noen ikke gir uttrykk for det (Nordahl, 2010, s. 103).

#### 4.1.5 Balanse

Kombinasjonen av korreksjon og anerkjennelse kan være krevende å kombinere. Det innebærer at læreren på den ene siden skal bygge gode relasjoner med alle elever, og på den andre siden skal vedkommende også kunne ha mot til å korrigere upassende atferd når det oppstår. Spørsmålet her blir, hvordan skal læreren være i stand til å kunne gi konstruktive tilbakemeldinger uten å ødelegge relasjonen til eleven? I intervjuene kommer det fram at læreren definerer graden av frihet og varierer mellom å løse opp og stramme inn. Han sier:

*"Jeg er tydelig på hva jeg forventer av dem, men er også ganske fleksibel. Jeg har selvironi og gir et uttrykk til elevene om at jeg ikke kan alt. Og det er greit. I klassen har vi en samarbeidskultur, vi hjelper hverandre". (Intervju, nr. 2)*

I lærerens beskrivelser peker han igjen på at forventningene er nødvendige i balansen mellom kontroll og varme. For læreren virker balansen mellom kontroll og varme som avgjørende, og ifølge Walker (2009) er kombinasjonen av begge det som gir best mulige resultater.

Kombinasjonen innebærer å bevege seg dynamisk mellom dimensjonene kontroll og varme. En slik kombinasjon kan være krevende å gjennomføre i praksis. Det som viser seg å være utfordrende er ikke å sette grenser i seg selv, men grensesetting som foregår på en omsorgsfull måte (Walker, 2009). Dette er altså det som kjennetegner en autoritativ lærerstil (Overland, 2007), og er den stilen som best vil korrigere problematferd i skolen. I fagtekster om klasseledelse fremholdes det gjerne som et ideal at klasseledelse skal være autoritativ, med en kombinasjon av kontroll og varme i møte med eleven.

Nordahl (2010) beskriver at det kan være utfordrende for en lærer å vite når det er riktig å stramme inn og løse opp. I løpet av intervjuene og observasjonen kom jeg ikke frem til et konkret svar, men forstod at dette er situasjonsavhengig. På spørsmål om når læreren opplever det er behov for å ”stramme opp” eller ”løsne opp”, svarer han:

”Det er mange faktorer som spiller inn her; hvilken time det er, hvilken time har de hatt før min time, hvilke periode vi er i osv. Alt dette spiller inn. Men hvis det er snakk om behov for å stramme opp så kan det være hvis jeg har hatt en mattetime og jeg har brukt en halvtime på å ha lærerstyrt undervisning og setter i gang med oppgaver, det kan føre til at det blir småprat. Da kan jeg si til hele klassen ”nå skal jeg ha full arbeidsro i 10 minutter, det betyr at alle skal jobbe selvstendig med oppgavene”. Også vet klassen med engang hva jeg mener med full arbeidsro, for det har jeg klargjort mange ganger før. Også kan jeg løsne opp når jeg ser at dem jobber bra gjennom samarbeid i grupper.” (Intervju, nr. 2)

Det virker som om læreren mener at behovet for å ”stramme opp” eller ”løsne opp” avhenger av faget, arbeidsmåten og elevene man har i klassen i ulike undervisningssammenhenger.

#### 4.1.6 Undervisning

I utgangspunktet hadde jeg ikke planlagt å fokusere så mye på den faglige delen av klasseledelse, men etterhvert skjønnte jeg at den faglige undervisningen er en betydningsfull del av klasseledelse. Det faglige opplegget var et av redskapene som ble brukt for å styrke lærerens klasseledelse. Et godt faglig opplegg bidro til å etablere ro i timen, danne

forutsetninger for mestringsopplevelser hos elevene og er med på å skape et godt klassemiljø. Lærerens faglige tyngde og evne til å fange opp alle elevene var vanskelig å se bort ifra.

På spørsmålet om hva læreren mener klasseledelse dreier seg om i hans lærererfaring, tar han bl.a. opp at det faglige opplegget er en sentral del av klasseledelse. Han legger til at opplegget må planlegges på en måte der alle 30 elever i klassen er i stand til å følge, samtidig som de sterke elevene skal kunne bli utfordret:

” (...) I tillegg må man jo selvfølgelig sørge for at det faglige opplegget er noe alle kan klare, samtidig som det er noe som er utfordrende for de elevene som er ressurssterke. Målet er hele tiden at de skal få utfordringer, samtidig som de skal oppleve mestring. Og det er noe som er en klar utfordring her, pga. nivåulikheter faglig. Det er noe man strekker seg imot. Det er ikke slik at jeg tenker at alle skal få maks mulig læringsutbytte til enhver time, for det er ikke realistisk. Jeg kan ikke forvente en god atferd, hvis jeg ikke gir et opplegg de mestrer. For da detter de bare av. En viktig del av klasseledelse er å planlegge en god undervisning for alle.” (Intervju, nr. 1)

Det kommer tydelig fram at lærerinformanten mener det pedagogiske opplegget må fremme og imøtekomme elevenes ulike behov, evner og motivasjon, slik at de opplever å bli hørt og sett, i ulike fag og faser av opplæringen og individuell utvikling. I tillegg får han fram at det faglige opplegget henger sammen med elevenes holdninger og atferd i en undervisnings- og læringssituasjon. Punktene læreren tar opp i intervjuet, er gjenkjennelig i formålsparagrafen § 1-2 i Opplæringsloven, som understreker at alle elever har rett til tilpasset opplæring;

”*Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven og læringen og lærekandidaten*” (Aarnes, 1999, s.187). Formålsparagrafen, kapittel 5 og læreplanenes generelle del sier videre at skolen skal gi alle elever like muligheter til å utvikle sine evner, sin identitet, individuelle kompetanse både faglig, sosialt, kulturelt og etisk. Skolen skal synliggjøre tilpasset opplæring (Oppl.l. §1-2 og kap.5, og læreplanens generelle del).

Læreren får frem i sine refleksjoner at tilpasset opplæring dreier seg om å gi elevene utfordringer i undervisningssammenheng, slik at den enkelte elev med sine individuelle evner og forutsetninger skal oppleve mestring i opplæringen. Materialet viser at læreren vektlegger et undervisningsopplegg som bidrar til en mestringsopplevelse hos eleven:

”Jeg har aldri møtt en elev som ikke er opptatt av å prestere bra, en som ikke har lyst til å få det til. Er det elever som sliter med dårlig atferd er det fordi de søker mestring gjennom andre ting enn det faglige, fordi der opplever de ikke mestring. Jeg må legge til rette for at de opplever faglig og sosial mestring. (...) Alle elever har behov for mestring, og hvis vi ikke klarer å gi dem det på skolen, kommer de til å søke det i andre områder som kanskje ikke er like ønsket.” (Intervju, nr. 1)

Dette sitatet er i tråd med Greens (2016) påstand om at ”barn gjør det bra hvis de kan”, snarere enn ”barn gjør det bra hvis de vil”. Det fremstår som at læreren har en barnefilosofi som innebærer at dersom barnet hadde hatt de forutsetningene og potensialet til å kunne gjøre det bra i en undervisningssituasjon, vil barnet gjort sitt beste. Som omtalt i teorikapitlet er lærerens barnefilosofi avgjørende for ens elevsyn og for det videre arbeidet med utagerende barn. Samtidig får dette en påvirkning til lærer-elev relasjonen. Under spørsmålet om relasjonsarbeidet er avgjørende for lærerens klasseledelse, svarer han:

”Jeg vil si at det er mer sannsynlig for at det blir en bedre time dersom jeg kjenner elevene fra før. For da har jeg kjennskap til deres forutsetninger og behov. Jeg kjenner til deres sårbarheter. Jeg vet også hva jeg kan forvente av atferd, faglig innsats og faglig mestring. Så det er klart at relasjon legge grunnlaget for god klasseledelse.” (Intervju, nr. 2)

## **Oppsummering**

Denne delen av analysen har tatt for seg klasseledelse i ulike undervisnings- og læringssammenhenger. Det er tydelig at lærerinformanten jobber strategisk i for- og etterkant av undervisningssituasjoner. Dette gjør han på litt ulike måter. Han starter dagen med å være godt forberedt til timen. Han er i klasserommet 10-15 min før elevene kommer, for å forberede klasserommet og møte elevene. Ved starten av timen er han godt strukturert i formidling av beskjeder, og er tydelig på sine forventninger til timen. Det faglige opplegget er tilpasset elevgrupper og møter elevenes ulike behov, evner og motivasjon. Lærerens fremste intensjon er at et tilpasset undervisningsopplegg skal bidra til å fremme mestring hos elevene. Læreren er bevisst på når i en undervisningssituasjon det er behov for å ”stramme opp” eller ”løsne opp”.



## 4.2 Positivt elevsyn og anerkjennelse av kommunikasjon

Et positivt elevsyn, slik jeg nevnte tidligere i oppgaven, handler om å se og anerkjenne eleven for det den er, med alle sine forutsetninger og behov. På spørsmålet ”hva gjør du for å forebygge uro i klassen”, svarer læreren:

”(...) dersom man skal jobbe med ungdom, forutsetter det et positivt elevsyn, ellers kan du ikke være lærer. Da må du finne noe annet å drive med. Hvis du skal jobbe med ungdommer i den alderen her, som er en krisealder for mange, må du like å jobbe med ungdom. Det må man like, man må like å jobbe med den gruppa, ellers så lykkes man ikke. Og det er hovedgrunnen til at jeg liker å være lærer. Jeg liker å skape et sted som er trygt for så mange ungdommer, et samhold og en samarbeidskultur til tross for at det er ekstreme forskjeller.” (Intervju, nr. 1)

Lærerinformanten påpeker her at en forutsetning for lærerjobben og en god klassekultur er et positivt elevsyn. Man må like de menneskene man jobber for og med i skolehverdagen. Lærerens engasjement i elevenes hverdag har en sammenheng med den empatiske nysgjerrigheten han viser overfor de unges livssituasjon. Materialet mitt viser at læreren vektlegger elevsamtaler som en proaktiv måte å forebygge uønsket atferd, samt en mulighet for å danne gode relasjoner.

### 4.2.1 Elevsamtaler

Elevsamtaler blir brukt aktivt av læreren for å danne en helhetlig forståelse av elevenes situasjon, og med det skapes en empatisk nysgjerrighet overfor elevenes holdninger og atferd i klasserommet. På spørsmålet om hva som blir gjort for å forebygge uro i klasserommet, svarer læreren: (...) jeg jobber mye med relasjonsarbeid med klassen og enkeltelever, samt foresatte. Har hyppige elevsamtaler med alle elever hver 14. dag, der jeg inngår avtaler og følger opp elever.” (Intervju, nr. 1)

I teorikapitlet ble det redegjort for Freiberg og Lpontes (2006) definisjon på klasseledelse; ”lærere og elever som kommer til enighet om hvordan de skal samhandle sosialt og skolefaglig, og over tid skape et klima for innsats innenfor et sosialt mønster, som til slutt leder til selvdisiplinerte elever”. En slik oppfatning av klasseledelse, der lærere og elever

oppnår en konsensus, kommer til uttrykk i mitt materiale. Materialet mitt viser også tendenser til at læreren er opptatt av og åpner rom for elevsamtaler.

Lassen og Breilid hevder at elevsamtaler er en samtale mellom lærere og deres elever i en skolekontekst (Lassen & Breilid, 2010, s.12). Ifølge sosialpedagoger kan gode elevsamtaler fremme mestring, læring og forebygge skjevutvikling hos barn og unge (Lassen & Breilid, 2010, s. 5). Elevsamtalens fremste intensjon er å danne gode relasjoner, korrigere uønsket atferd og lage avtaler. Med andre ord kan samtalen bidra til å skape den best mulige lærings- og trivselsituasjon for elevene på skolen (Lassen & Breilid, 2010, s. 13). Læreren sier: ” (...) jeg bruker mest elevsamtaler som et verktøy for å bygge relasjon og forebygge uønsket atferd.”. Her kommer det frem at læreren bruker elevsamtaler som en dialog for å bli mer kjent med elevenes forutsetninger og behov i en skolekontekst.

Elevsamtaler åpner rom for å utveksle tanker, følelser, erfaringer og informasjon mellom lærer og elev, der begge parter får rom til å stille spørsmål, samt planlegge og evaluere skolesituasjonen (Lassen & Breilid, 2010, s.13). Et eksempel læreren viser frem til under intervjuene er hvordan han jobber med og håndterer forsentkomming til timen.

*I starten av en time, kommer en elev for sent til timen. Læreren lager ikke noe ”oppstyr”, men gir eleven heller et smil og ber vedkommende om å hente bøkene sine. I etterkant av timen, tar læreren en rolig prat med eleven og spør hvorfor han kom for sent. Her åpner læreren opp for at eleven får muligheten til å forklare seg. Han jobber proaktivt gjennom elevsamtaler, der avtaler med eleven blir brukt aktivt, for at forsentkomming ikke skal oppstå igjen.*

I det andre intervjuet forteller læreren: ”kommer en elev for sent til timen, snakker jeg med vedkommende om det. Gjentas det, snakker jeg med foreldrene deres, slik at vi finner en løsning på problemet” (Intervju, nr. 2). Lærerinformanten ser på sin måte å være diskret på som hensiktsmessig for elevene:

”Jeg er i dialog. Jeg snakker med dem om det, prøver å ikke være så rigid og konfronterende, men heller være møtende. Også tenker jeg det er viktig å være i forkant, ved å hele tiden være tydelig på forventningene mine om ønsket atferd.”  
(Intervju, nr. 2)

Ut ifra lærerens refleksjoner kommer det fram at dersom hans forventninger ikke innfris, tar han i bruk dialog med eleven:

”Bryter noen elever med disse forventningene i form av småprat, glemmer å rekke opp hånden eller kommer med uønsket kroppsspråk, minner jeg felles på at dette ikke er greit. Også ville jeg håndtert uønsket atferd gjennom å følge det i etterkant med elevene, ved en elevsamtale. Slik at de hele tiden føler at jeg er der og følger med på hva som skjer. Jeg lar ikke ting henge.” (Intervju, nr. 2)

Ut ifra lærerinformantenes refleksjoner fremstår det som at han er opptatt av at læreren i klasserommet skal være oppmerksom på hva som skjer og følge det opp med både eleven selv og foresatte. Når lærerens forventninger ikke innfris hos barn og unge, hevder Greene (2016) at den utfordrende atferden utløses. Greene vil derfor si at lærerne og foreldrene har behov for en klar plan for å løse problemet. Han hevder at det er tre ulike måter å håndtere uinnfridde forventninger på. Alternativene kalles for Plan A, Plan C og Plan B. Disse planene er tre måter voksne kan håndtere utfordrende atferd på. Greene ser på plan B som den mest ideelle og idealistiske handlingsplanen i arbeid med å håndtere en utfordrende atferd.

Plan B står for *problemløsning gjennom samarbeid* (Greene, 2016, s. 59). Den fremste intensjonen med denne planen er å hjelpe den voksne med å tilegne seg en helhetlig forståelse og ivaretagelse av barnets emosjonelle og sosiale atferd. Gjennom en slik plan er barnet også med på å forstå omgivelsens bekymringer ovenfor et problem. En slik plan hevder Greene, skaper et gjensidig samarbeid mellom læreren og eleven, og er med på å dekke de mangelfulle ferdighetene som utløser en aggressiv atferd. Materialet mitt viser at læreren uttrykker empatisk nysgjerrighet overfor sine elever. Han er genuint interessert i å få mer innsikt i elevenes atferd og samtidig finne løsninger på problemet. For å kunne realisere et gjensidig samarbeid mellom læreren og eleven, forutsetter det ifølge Greene, empati og interesse overfor barnets situasjon (Greene, 2016, s. 77-78). I det første intervjuet kommer det fram at lærerinformanten har en stor bevissthet om at han står i en hjelpende relasjon til elevene. Han ønsker å ivareta og tilrettelegge elevenes interesser:

”Vi er her for å hjelpe dem. Jeg ble lærer for å hjelpe ungdom, og da må jeg vise at jeg er her for dem og at man gjør litt ekstra for dem. Hvis vi viser dem at vi er her for å

hjelpe dem bidrar det til å skape en samarbeidskultur, hvor man spiller på lag med elevene(...)” (Intervju, nr. 1)

” (...) Gjennom samtaler har jeg muligheten til å stille oppfølgingsspørsmål om det som skjedde, som: hva skjedde der? Hvorfor skjedde det? Hva var det som gjorde at du reagerte på den måten? Det gjør at eleven får reflektert over egne handlinger, men også at jeg forstår hvor den type atferd kommer fra, slik at jeg kan jobbe videre med å forsøke å håndtere det.” (Intervju, nr. 2)

Gjennom lærerens beskrivelser i dette sitatet, kommer det til uttrykk at han søker empatisk nysgjerrighet overfor barnets situasjon. Dette gjør han ved å bruke empati og omsorg for å skape en forståelse til barnet. Hensikten er å danne en forståelse av barnets bekymring og ha et helhetlig bilde av situasjonen. I likhet med Greene vektlegger også Skårderud og Sommerfeldt (2013) forståelse som et av de viktigste verktøy for at læreren og omgivelsen skal kunne imøtekomme eleven med en utfordrende atferd.

Under det andre intervjuet forteller læreren at det stort sett handler om å lage avtaler med elever og fortelle dem hva slags atferd han forventer av dem. I tillegg til elevsamtaler, viser materialet mitt at det også blir brukt mye foreldrekontakt, som er med på å forebygge situasjoner. Han forteller også at en lærer er nødt til å vise skjønn til enkeltindivider:

”Jeg vil heller ha en elev som er til stede i min time i 30 minutter enn ingenting. Men elevene skal ikke tro at de kan komme når de vil, for det skal de ikke. Hvis det er en elev som kommer sent mange ganger på rad, så snakker jeg med eleven og foresatte om det, for å jobbe i lag mot at det blir bedre.” (Intervju, nr. 2)

Læreren fremstår å mene at når eleven ikke går i takt med skolens regler og rutiner, skal man ikke skyve eleven bort, men heller jobbe videre mot å forebygge problemet gjennom en gjensidig dialog. Et av målene i plan B er å skape hjelpende relasjoner til barnet. Forskning har vist at den mest troverdige måten å endre menneskelig atferd på er gjennom relasjonsbygging (Greene 2016: 60). Læreren sier: ” (...) heldigvis så liker jeg veldig godt den relasjonsjobben. Jeg liker å vise at jeg er der for dem, at jeg bryr meg om dem, vise at jeg anerkjenner positiv atferd når det skjer. Og følger opp den positive atferd med foresatte”

(Intervju, nr. 1). En annen viktig virkning for et positivt elevsyn er anerkjennelse av kommunikasjon.

#### 4.2.2 Anerkjennelse

En god relasjon preges av gjensidig anerkjennelse, tillit og respekt. Anerkjennelse assosieres gjerne med ros, motivasjon og positiv bekreftelse. Gjennom mine samtaler med og observasjon av læreren, ser jeg at han har en stor bevissthet rundt egne tilbakemeldinger, som får eleven til å føle seg bra. Dette begrunner han blant annet med: ”vi lærere har mye makt til å påvirke og definere elevenes selvbilde gjennom de tilbakemeldingene vi gir. Hvis jeg har fokus på det som er positivt og gir det oppmerksomhet, så føler jeg at det kommer mer av den atferden” (Intervju, nr. 2). Læreren fremstår her som en person som er bevisst på at han kan ha en stor innflytelse på elevenes selvbilde. Det handler mye om hvilket fokus og perspektiv læreren har på elevens handlinger.

Manger, Lillejord, Nordahl og Helland (2013) hevder at dersom eleven skal kunne skape et positivt selvbilde, er individet nødt til å få anerkjennelse fra viktige personer i elevenes omgivelser. Møller nevner at ”anerkjennelse forstås som noe vi gir hverandre, og noe vi kan ønske oss når vi ikke opplever å lykkes med egen innsats eller erfarer mangel på energi i en gruppe” (Møller, 2012, s. 8). Alle mennesker har et sterkt behov for å bli anerkjent (Brunstad og Evenshaug, 2005). Vi er avhengige av andres tilbakemeldinger. Manglende aksept eller anerkjennelse for den vi er eller hva vi gjør, vil for mange mennesker oppleves som krenkende, med en negativ påvirkning på vårt selvbilde. Dersom elevenes lengsel etter anerkjennelse blir møtt med positiv kommunikasjon av læreren, vil det kunne bidra til et godt grunnlag for utvikling av elevenes positive identitet (Nordahl, 2010, s. 102-103). Læreren fokus på anerkjennelse av elevenes positive atferd kommer fram flere ganger i samtalen:

”Når jeg ser at dem får det til, gir jeg positiv feedback på det. Det kan skje i klasserommet, etter timen og før timen: ”husker du det vi har snakket om, det skal du få til nå”. Og har foreldrene i banen hele tiden (...) Jeg viser at jeg ser positive ting. En lærer kan ikke få en elev der man ikke ser noe positivt i eleven, det er umulig. Da må man vise at man ser det og starte der.” (Intervju, nr. 2)

Det virker som om anerkjennelse for læreren handler om å se eleven og tro på at vedkommende vil få det til. Anerkjennelse bygger på tanken om at begge partene i enhver relasjon skal være likeverdige overfor hverandre, og er dermed nøkkelen til å oppnå gjensidig respekt. Å anerkjenne er å ha evne til å sette seg i den andres situasjon, vise forståelse og empati i relasjonen. Dette kan vi si er det grunnleggende i en god relasjon (Løgstrup, 1956).

I observasjonen kommer det frem at læreren evner å motivere og engasjere elevene. Han responderer positivt på deres innspill i timen.

*Læreren er i stand til å anerkjenne elevenes innspill gjennom bruk av positive kommentarer og positivt kroppsspråk. Han ser ut til å være interessert i elevenes meninger og anerkjenner elevene gjennom å lytte og bruker deres innspill i timene. Et eksempel er når en elev rekker opp hånda. Lærer smiler og sier: "jeg vet at du veit det, vær så god". Når elevene viser nysgjerrighet til faget, sier læreren: "Bra du spurte om det. Fortsett å spør, det er flott!". I en annen sammenheng er det flere elever som er ute etter å svare. Læreren velger ut en person som svarer riktig på spørsmålene. Istedenfor å gå videre, ser læreren på de andre elevene som ikke fikk svare og sier: "det var det du og du også skulle si, ikke sant?". Elevene nikker og læreren sier: " dere har helt rett". (Feltnotat, nr. 5)*

Denne beskrivelsen gir uttrykk for at læreren verdsetter og anerkjenner elevenes meninger i klasserommet, selv til de som ikke ble valgt for å svare på lærerens spørsmål. Bergkastet m.fl. (2010) påstår at når innsatsen blir anerkjent, bidrar det til en økt mestringsfølelse og motivasjon hos eleven.

*Et annet eksempel er i en time hvor læreren stiller et åpent spørsmål til elevene. En elev roper ut svaret uten å få ordet. Læreren sier: "Bra, jeg vet at du kan det, men husk å rekk opp hånda til neste gang". Det samme gjentar seg i en annen time. Læreren sier: "veldig bra at du har noe å komme med, men neste gang rekker du opp hånden". Uten å avvise eller ignorere eleven som roper ut svaret eller eleven som ikke svarer helt riktig på spørsmålet, responderer læreren på en respektfull måte som ikke vekker uønsket oppmerksomhet til eleven: "Du er inne på noe, er det noen andre som kan hjelpe til her?". (Feltnotat, nr. 5)*

Ut ifra mine observasjoner, er det merkbart at både den eleven som glemte å rekke opp hånden og eleven som ikke helt fikk til å svare riktig, ble anerkjent og akseptert for det de sier, men samtidig ser vi også at læreren kommer med noen krav som er i tråd med klassens regler. Nordahl påstår at atferd som gir positiv oppmerksomhet, vil forsterkes og gjentas (Nordahl, Sørli, Manger, Tveit, 2005). Derfor er det av stor betydning å øke oppmerksomheten på positiv atferd for å forsterke den, noe som kan være med på å forebygge og redusere problematisk atferd i klasserommet (Webster-Stratton, 2005; Ogden, 2002). Nordahl legger til at elever som utagerer uønsket atferd vanligvis får mindre positive kommentarer og anerkjennelse enn andre elever. Tvert imot er det disse elevene som har behov for ros og motivasjon for å kunne oppnå sosiale og faglige mål i timen. Et annet perspektiv læreren trekker inn her, er at hans fokus på det positive i hans hverdag, er med på å gi læreren en mestringsopplevelse på jobb. Læreren sier:

”Det kan være så enkelt som at jeg anerkjenner en atferd jeg vil ha mer av. Hvis jeg ønsker en forskjell, så må jeg ta tid til å sette pris på når det går bra. Elevene tar det til seg, setter pris på det og de ønsker mer av den atferden jeg støtter. Samtidig er det veldig positivt for meg, fordi det som driver meg videre i jobben er at jeg opplever mestring selv.” (Intervju, nr. 2)

Dette sitatet gir et uttrykk for at mestringsfølelsen i undervisningen er nok så gjensidig i forholdet mellom lærer og elev. Lærerinformanten virker til å mene at anerkjennelse av eleven er med på å skape suksess og mestring i lærerens hverdag. Nordahl (2010) skriver at å se eleven handler om å vise både verbalt og ikke-verbalt, at man er genuint interessert og setter pris på dem. Det innebærer også å være elevsentrert i både undervisning og annen kommunikasjon med eleven. I tillegg nevner Nordahl at et viktig kjennetegn til relasjonsbygging er at læreren tar initiativ til kontakt med eleven og viser sin tilstedeværelse. For å kunne skape en god relasjon kan det lønne seg å memorere små hendelser i barnets liv, slik at barnet føler seg mer sett. Funnene mine peker på noe av det samme. På spørsmålet om hva læreren gjør for å bygge relasjoner til elevene, svarer han:

”Jeg skryter av dem, snakker med dem, tuller med dem, viser at jeg ser dem, ser og kommenterer hvis de har nye klær eller hårfrisyrer. For det er noe som fører til at elevene føler seg sett og møtt og de føler at man tar interesse av dem og bryr seg. Og det er grunnleggende hos alle mennesker. Alle ønsker å bli sett, anerkjent og likt. Alle

vil føle seg bra når de snakker med noen andre og da må vi gjøre noe med det.”

(Intervju, nr. 1)

Her ser vi at læreren er oppmerksom, delaktig og interessert i elevene, og ikke minst utnytter den tiden han har sammen med dem. Læreren beskriver hensikten med å ha en positiv kommunikasjon med elevene, slik:

”Målet mitt er at elevene skal ha en oppfatning av seg selv som en elev som mestrer, fungerer og får det til. Men for at de skal kunne klare å se på seg selv som det, må jeg kunne være overbevist om det. Jeg må kunne gi dem en feedback som baserer seg på det. Lærere har en stor makt for hvordan elever definerer seg selv. Kanskje ved siden av foreldrene er vi de voksne som har størst plass i deres liv. Og måten vi ser på elevene smitter på hvordan andre elever ser på hverandre.” (Intervju, nr. 2)

Ut ifra lærerens refleksjoner virker det som at det er nødvendig for læreren selv å ha full tiltro til at elevene kan få det til. For at læreren skal være i stand til å gi elevene anerkjennelse (som bidrar til en positiv identitetsutvikling), er man nødt til å flytte oppmerksomheten til elevene. Jeg får et inntrykk av at lærerinformanten mener dette kan gjennomføres ved at man setter seg inn i elevenes ståsted. Han beskriver:

”Jeg prøver å få elevene til å føle seg bra. Bruker mye skryt og anerkjenner positiv atferd. Andre ting er for eksempel å følge med når de har klipt seg, har bursdag, fått seg en ny genser, fritidsaktiviteter osv. Altså sånne ting som eleven blir overasket at læreren har fått med seg.” (Intervju, nr. 2).

Dette ser jeg at læreren gjør i praksis gjennom mine observasjoner:

*Læreren gir et inntrykk av å være genuint interessert i elevene, ved å snakke om andre ting enn fag. Før oppstart av timen, møter læreren en av elevene sine ventende i gangen. Læreren møter eleven med et smil og sier ”God morgen, \*\*\*! Hvordan har du det i dag?”. Videre kommenterer læreren elvens nye genser: ”har du fått deg en ny genser? Den kledde du, as”. I stort sett alle friminutt gjør læreren seg tilgjengelig for elevene. Her blir det ofte snakk om fritiden, deling av egne historier og sport med elevene. Han lar elevene fortelle og involvere seg. Jeg observerer at det fører til at*



*flere av elevene griper sjansen til å fortelle ting om seg selv og egne historier. Etter observasjonen sitter jeg igjen med en opplevelse av at læreren har fokus og retter oppmerksomheten mot alle elever i timen og ikke noen få. (Feltnotat, nr. 4)*

Feltnotatene peker på noen eksempler på hvordan lærerinformanten evner til å se elevene i ulike skolesituasjoner. Det virker som at enkelte handlinger og kommentarer fra læreren kan utgjøre en forskjell, og med det bidra til en positiv tilnærming til skolen.

## **Oppsummering**

I denne delen av analysen har jeg sett på og drøftet i hvilken grad et positivt elevsyn kan være avgjørende for arbeidet i møte med ungdommer. Lærerinformanten gir et inntrykk for at en forutsetning for å få til et positivt og effektivt resultat i klasserommet, er å inneha et positivt elevsyn. For han betyr det at man er nødt til å like menneskene man jobber for og med i hverdagen. Læreren bruker elevsamtaler for å danne gode relasjoner, korrigere uønsket atferd og lage avtaler. I tillegg bruker han aktivt anerkjennelse for å forsterke positiv atferd, øke elevenes selvbilde og spre et positivt klima i klassen. For læreren betyr anerkjennelse å se eleven, ha troen og motivere til at vedkommende får det til.

### **4.3 Relasjoner og relasjonsarbeid**

Ifølge Marzano (2009) er relasjon hjørnesteinen i god klasseledelse. Materialet mitt viser til at relasjonsarbeid er den viktigste redskapen læreren benytter seg av i sin klasseledelse. Jeg får et inntrykk av at læreren prøver mest mulig å arbeide med relasjonsbygging i hverdagen: ” (...)jeg jobber med relasjoner hele tiden, hver gang jeg møter elevene. Både i timen, før timen, i friminuttet, hvis jeg møter dem i gata. Overallt” (Intervju, nr. 1). På spørsmålet om læreren opplever relasjonsarbeidet som avgjørende for sin klasseledelse, svarer lærerinformanten at: ”relasjon legger grunnlaget for god klasseledelse” (Intervju, nr. 2). Her virker det som om læreren mener at relasjon er en viktig forutsetning for å lykkes i læreryrket. Hvorfor er det slik og hva ligger bak et godt relasjonsarbeid i forholdet mellom lærer-elev? Dette er noe av det vi skal se på i dette delkapitlet.

### 4.3.1 Lærerenes ansvar for relasjoner

Relasjonsarbeidet handler om kvaliteten i forholdet mellom eleven og den voksne. I delkapitlet om ”positivt elevsyn og anerkjennelse av positiv atferd” ble det nevnt at alle elever har en grunnleggende behov for å bli sett og anerkjent på skolen, både av store og små. Barn og unge har behov for å føle at de voksne hjelper til, bryr seg og ser dem i hverdagen. Derfor faller det naturlig for læreren å ta ansvaret for omsorgen og kvaliteten på relasjoner. I det første intervjuet forteller læreren:

”Jeg tar ansvaret for at jeg har en relasjon til eleven, jeg liker ikke alle elever like godt. Det sier seg selv, men de skal oppfatte at jeg gjør det, for jeg behandler dem alle likt. Noen elever utøver en uønsket atferd på grunn av en manglende sosial utvikling og fordi de ikke vet bedre. Likevel har jeg et ansvar for å like denne eleven. For hvem er det som gidder å høre på noen de ikke liker?” (Intervju, nr. 1)

Lærerinformanten får frem i sine refleksjoner at det først og fremst er læreren som har hovedansvaret for å etablere og opprettholde gode relasjoner til alle elever. Selv om man ikke er i stand til å like alle elevene like godt, skal alle behandles likt. Dette ansvaret for relasjonen til elevene, hevder Nordahl (2010) er et resultat av det asymmetriske forholdet som befinner seg i forholdet mellom elev og lærer (Nordahl, 2010, s. 139). Dette forholdet uttrykker at læreren skal ta ansvaret for elevens læring, utvikling og relasjon i skolen:

”Jeg prøver å være profesjonell voksen hele tiden. Jeg tar ikke ting personlig. Dersom det er en elev som utfordrer meg, tenker jeg at da er det en elev som har behov for påfyll av sosial kompetanse, en som trenger føringer og trenger hjelp for å fungere bedre.” (Intervju, nr. 1)

Ut ifra lærerenes refleksjoner under samtalene, viser han til barnefilosofien ”barn gjør det bra hvis de kan”, snarere enn ”barn gjør det bra hvis de vil”. Greene (2016) argumenterer for at lærerenes barnefilosofi er avgjørende for ens holdninger og handlinger i samvær med sårbare barn (Greene, 2016, s.24). For en sunn og god relasjon mellom lærer og elev, viser mitt materiale at læreren besitter gode egenskaper og kvaliteter.

### 4.3.2 Lærerens egenskaper og kvaliteter

Mine observasjoner gir et inntrykk for at relasjonsarbeid kanskje er lærerens sterkeste side i klasseledelse. Hva er det læreren gjør for å styrke relasjonen og hvilke egenskaper oppleves som grunnleggende kvaliteter i en god relasjon mellom lærer og elev? I mine observasjoner er det en gjennomgående tendens til at lærerinformanten innehar og utøver egenskaper som forståelse, tilstedeværelse, positivitet, engasjement og munterhet i sin praksis, som er med på å legge grunnlaget for en god relasjon til elevene.

### 4.3.3 Forståelsesfull

Under mine observasjoner kommer det fram at lærerinformanten er forståelsesfull, empatisk og har respekt i sitt samvær med elevene i klassen:

*Lærerinformanten evner å vise fysisk og emosjonell omsorg, støtte og respekt for elevene. Det er tydelig at læreren kjenner alle elevene i klassen godt og at han har gode og sunne relasjoner med sine elever. Jeg bemerket meg at læreren stadig tar individuelle hensyn. Han viser bestandig en forståelse for elevene. I en time, før han ber elevene om å sette i gang med individuelle oppgaver, sier han: "hvis dere ikke kan dette, så går det bra, det viktigste er at dere prøver å gjøre deres beste". I en annen time, etter at læreren har snakket i 15-20 minutter, sier han: "jeg vet det blir for mye snakk fra min side nå, men fortsett å vær tålmodige. Dere er utrolig flinke. Jeg er imponert." Lærernes gode relasjoner og oppfølging av alle elever fører til at han tilpasser grensesettingen til hver enkelt. Han viser særlig individuelle hensyn til «sårbare elever» i klassen. I en time hvor en elev kom for sent sier eleven: "Jeg beklager for at jeg kom litt sent til timen". Læreren gir eleven et smil og svarer: "det går fint, det viktigste er at du er her nå". Eleven smiler, går bort til skapet, finner fram fagbok, skrivesaker og setter seg ned på plassen sin. (Feltnotat, nr. 3)*

Ut ifra feltnotatet framstår det som læreren i mitt studium innehar egenskaper som evne til å sette seg inn i elevenes situasjon. Evne til å lytte, vise empati og forståelse til elevene er viktige egenskaper som kommer til uttrykk i mine feltnotater. Gjensidig respekt og tillit oppleves som fundamentale kvaliteter i en god relasjon.

#### 4.3.4 Positiv, engasjerende og oppmuntrende

Gjennom mine observasjoner er det merkbart at læreren innehar kvaliteter og egenskaper som entusiasme og positivitet for å danne en positiv kultur i klasserommet. Ut fra materialet, ser jeg at lærernes entusiasme bidrar til å engasjere, motivere og øke elevenes arbeidsinnsats i timene, noe som ifølge Pianta m.fl. (2012) virker smittende på elevene. Læreren formidler på en engasjerende og oppmuntrende måte, som får elevene til å interessere seg for faget:

*Hans entusiasme og engasjement gjenspeiles i elevene. Hans stabile kroppsspråk, tydelig og høye stemme, vekker elevenes oppmerksomhet. Elevene følger med og tør å rekke opp hånden for å stille oppfølgingsspørsmål underveis i undervisningen. Læreren bidrar på denne måten til et positivt klasseklima. Jeg får et inntrykk av at alle elever føler seg velkommen i klassen. Han inkluderer og følger opp alle. (Feltnotat, nr. 4)*

Gjennom mine observasjoner legger jeg merke til hvordan lærerens kroppsspråk, stemmebruk og holdning vekker elevenes oppmerksomhet i timen. Lærerinformanten har et autoritært og skarp stemme som han bruker når det trengs, noe som gjør det helt naturlig for elevene å følge med i undervisningen. I tillegg ser jeg at læreren bruker positivitet, engasjement og munterhet til å skape et positivt klasseklima. Et positivt læringsmiljø innebærer en inkluderende, trygg og hyggelig kultur i klassen (Nordahl, 2012). Det skal gi et uttrykk for emosjonell, varm og relasjonell støtte (Pianta, Hamre & Mintz, 2012). Lærerinformanten uttrykker godt humør, smiler og er imøtekommende med alle, dette hevder Manger frembringer lyst for elevene til å være i klasserommet. Pianta m.fl. (2012) hevder at entusiasme vises i klasserom hvor læreren uttrykker genuint interesse og glede over å være der. Noe som får en påvirkning til elevenes læringsutbytte i undervisningen:

*Læreren er motiverende, oppmuntrende og gripende. Gjennom hans tydelige stemmebruk, stabile kroppsspråk og entusiasmen i faget, er han i stand til å engasjere elevene og skape nysgjerrighet i faget. Han bruker positive kommentarer og ros når elevene gjør bra ting, viser en god innsats eller deltar aktivt i timen. Etter at læreren har gitt beskjed om hva elevene skal gjøre sier han: «Dere er raske til å komme i gang, og det er veldig behagelig. Selv om det er 4 time matte på en fredag». Når elevene går ut eller inn av klasserommet utnytter han muligheten til å støtte opp hver*

*elev ved å rose med navn. Han tar tak i den det gjelder, får øyekontakt og sier: "dette klarte du bra, fortsett med det fremover, \*\*\*\*" og stryker han på håret. Når elevene jobber selvstendig med oppgaver, går læreren rundt og støtter opp elevene. Han benytter sjansen til å støtte opp med positive kommentarer som: "kom igjen, dette får du til", "bra", "flott" eller "dette fikk du til!". (Feltnotat, nr. 7)*

*Når læreren sier: "Nå er det 10 min igjen». Rekker en elev opp hånden og viser et tegn om at hun er ferdig. Læreren svarer: «Du er så effektiv, er det mulig?». Når en annen elev er ferdig med det han skal, går læreren bort til eleven og gir han en high five. I den ene timen har elevene om ligninger i matten. Læreren er oppmuntret og meget engasjert. Han bruker ofte uttrykk som "kom igjen, folkens!" "jeg vet dere klarer det", "Bra jobba". En slik type engasjement observerer jeg smitter over på elevene, hvor man etterhvert ser at det er flere elever som engasjerer seg i timen. I slutten av timen bruker han god tid på å rose klassen for den gode innsatsen de har gjort i timen. Læreren sier høyt til hele klassen: "veldig bra fokus, as dere! Herregud, er så imponert!" og avslutter med å si: «dette er det jeg kaller for 15 perfekte arbeidsminutter». (Feltnotat, nr. 7)*

Ut ifra mine feltnotater virker det som om lærerinformanten både anerkjenner positiv atferd i undervisningen, der han roser og anerkjenner alle elever i plenum, men også individuelt når eleven går ut av timen. Dette vil jeg si er med på å bygge opp selvtilliten og selvfølelsen hos eleven og bidrar til et mer positivt og velfungerende klassemiljø. I tillegg vektlegger læreren individuell støtte til alle elever under selvstendig arbeid, men mer til noen enkelte elever. Materialet mitt viser at læreren vektlegger positiv kommunikasjon som en måte for å motivere, engasjere og oppmuntre elever til å jobbe og delta i undervisningen. En viktig forutsetning til at læreren evner til å motivere, oppmuntre og engasjere elevene er hans tilstedeværelse i timen og friminuttene.

#### 4.3.5 Tilstedeværende

Under begge intervjuene kommer det fram at lærerens tilstedeværende er et av de viktigste metodene læreren tar i bruk for å se og bygge relasjoner til elevene. Lærerinformanten sier; " (...)jeg viser hele tiden at jeg er til stede og ser dem. Hvis jeg ikke er tilstede i friminuttet eller timen, ser jeg dem ikke" (Intervju, nr. 2). I lærerens beskrivelser kommer det fram at han

tilstedeværelse er fundamental for å kunne bygge en god relasjon og anerkjenne elevene. Videre understreker han at relasjonsbygging er noe som skjer overalt, ikke bare i klassen.

”Relasjonsbygging skjer hele tiden, over alt. Jeg snakker med elever hele tiden. Det er ikke bare det at jeg tar ut elever fra timen, men underveis i timen, anerkjenner og roser ønsket atferd, går rundt, responderer gjennom språk, kroppsspråk, tegn, når de er på vei inn i timen, på vei ut av timen, i friminuttet, hvis jeg møter dem etter skolen, hvis jeg møter dem på fritiden. Bygger relasjon hele tiden.” (Intervju, nr. 1)

Gjennom sitatet gir lærerinformanten et inntrykk av at hans forhold til elevene er noe som følger han gjennom hele hans hverdag, også utenfor skoleområdet. Dette kan være i tråd med at relasjoner er noe som dannes i et mellommenneskelig samspill. Et slikt samspill vil følge med i ulike områder i livet, ikke kun i en skolekontekst.

#### 4.3.6 Et moralsk forbilde?

Et viktig begrep under sosial kognitiv læringsteori er observasjonslæring. Observasjonslæring er læring gjennom å observere og etterligne andre (Woolfolk, 2014, s. 242). Gjennom denne læringsstrategien lærer man ikke bare å kunne utføre en viss atferd, men også hva som vil skje dersom man utfører den. Ifølge Bandura (1986) handler observasjonslæring om fire elementer: å være oppmerksom, å huske informasjon/inntrykk, å utføre en atferd og å være motivert til å gjenta atferden (Woolfolk, 2014, s. 242). Observasjonslæring kan ha fem effekter på undervisningen: den kan bidra til å styrke elevenes oppmerksomhet mot noe, den kan hjelpe til med å regulere atferd, den kan lære elevene nye atferder og holdninger (modellering), og den kan vekke følelser (Woolfolk, 2014, s. 245).

Under disse fem effektene på undervisningen, blir begrepet modellering synlig. Lærere fremstår som rollemodeller for ulike typer atferd, alt fra uttalelse av ord, reaksjoner på vold, upassende kommentarer eller handlinger, til å vise entusiasme og munterhet for læring (Woolfolk, 2014, s. 246). Bandura (1986) hevder at hvis modellering brukes på en hensiktsmessig måte, kan det bidra til å effektivisere strategi for å undervise om ny atferd (s.246). Ut fra lærernes refleksjoner, kommer det fram at lærerinformanten bruker modellering som en måte å tenke på sin egen praksis. Det virker som om hans fremste intensjon med handlinger og holdninger i en undervisnings-og lærings situasjon, er å

modellere egenskapene og kvalitetene som virker grunnleggende i hans relasjon, over til elevene selv. Dette for å lære bort en ulike atferd. Et område hvor vi ser dette i hans praksis er gjennom hans kommunikasjon. I lærerinformantens kommunikasjon med elevene, blir det understreket at han er oppmerksom på hvordan han kommuniserer med elevene:

” (...) jeg kommuniserer med elevene på en måte som jeg ønsker at de skal kommuniserer med hverandre. Jeg prøver å modellere ønskelig atferd der, spesielt med tanke på relasjon. Den måten jeg kommuniserer med elevene på, smitter over til hvordan de kommuniserer med hverandre. Det vil si hvordan dynamikken blir i klassen. Så jeg prøver hele tiden å være bevisst på at den kommunikasjonen jeg gjør med elevene, er positiv, for å få dem til å føle seg bra.”

Det virker som at lærerinformanten mener at lærerens kommunikasjon med elevene og klassen som en helhet, kan virke inn på elevenes psykiske helse, på den måten at det han kommuniserer med andre elever kan få konsekvenser for elevens selvfølelse.

## **Oppsummering**

Denne delen av analysen har tatt for seg betydningen av en god relasjon i forholdet mellom lærer og elev. Ut ifra mitt materiale mener lærerinformanten at det først og fremst er læreren som har hovedansvaret for å etablere og opprettholde gode relasjoner til alle elevene. Det er fremtredende at relasjon er lærerens sterkeste side i klasseledelse. Gjennom mine funn er det en gjennomgående tendens til at lærerinformanten besitter og utøver egenskaper, som legger grunnlaget for en god relasjon til elevene. Det kommer også fram at lærerinformanten bruker modellering som en måte å tenke på sin egen praksis. Lærernes fremste intensjon med handlinger og holdninger i en undervisnings- og læringssituasjon, er å modellere egenskapene og kvalitetene som virker grunnleggende i hans relasjon, over til elevene selv.

## 5 Konklusjon

Oppgavens utgangspunkt var å studere og beskrive hvordan en dyktig klasseleder utøver og reflekterer rundt sin klasseledelse i praksis. Problemstillingen for denne avhandlingen har vært: *hvordan utøver en dyktig ungdomsskolelærer klasseledelse?*

Mitt materiale viser at lærerinformanten utøver sin klasseledelse gjennom å bl.a. ha regler, rutiner og struktur, positivt elevsyn og anerkjennelse av kommunikasjon, samt relasjoner og relasjonsarbeid. Læreren har gode regler, rutiner og struktur i alle sine timer. Arbeid med håndtering av uønsket atferd er en viktig del av lærerens hverdag. Lærerinformanten gir et uttrykk for at han mener håndtering av atferd handler først og fremst om korrigerende og forebygging av uønsket atferd, samt lærerens oppmuntring til positive holdninger. Her kommer det fram at lærerinformanten utøver strategisk klasseledelsesform i ulike undervisnings- og læringssammenhenger. Hans strategiske arbeid kommer særlig til uttrykk i begynnelsen av timen, der han er i klassen før elevene kommer. Dette er et grep han tar i bruk for å åpne muligheten til å se de elevene som er i klasserommet, samt bygge relasjoner til dem. En god start for læreren innebærer at han klargjør klasserommet, finner fram verktøyene for undervisningen og tar imot elevene ved å håndhelse på dem. Informantens effektive start er en viktig del av strukturen og innrammingen av undervisningen.

Læreren er opptatt av å gi tydelige og korte beskjeder, slik at elevene vet hva de skal gjøre. Det kommer også fram at lærerens tydelige struktur og formidling av konkrete forventninger i en undervisnings- og læringssituasjon er betydelig for en god klasseledelse, og er med på å forebygge uro og øke læringsutbytte hos elevene. Det framstår som om læreren er bevisst på å være i forkant, og forbereder elevene til å skape forutsigbarhet, som virker som strukturelt støttende for dem. I materialet ser jeg at formidling av tydelige forventninger i forkant av situasjonen kan være forebyggende i seg selv. Det kommer fram at læreren er opptatt og bevisst på viktigheten av å formidle presise, relevante og konkrete forventninger til elevene. Forventningene som formidles skal gjenspeile hvordan han vil at elevene skal samhandle med andre mennesker. Han er opptatt av at forventningene skal anvendes med mening og konsistens. Elever som bryter med forventningene blir møtt med støttende grensesetting. Grensesettingen blir kombinert med anerkjennelse og formidlet med en vennlig tone og god holdning. Læreren er bevisst på å ha en balanse i sin praksis- mellom og på den ene siden bygge gode relasjoner med alle elever, og på den andre siden kunne ha mot til å korrigere



upassende atferd når det oppstår. Likevel blir lærernes evne til å kunne gi konstruktive tilbakemeldinger uten å ødelegge relasjonen til elevene en klar utfordring. Materialet viser også at det faglige opplegget var et av redskapene som ble brukt for å styrke lærerens klasseledelse.

Et godt faglig opplegg bidro til å etablere ro i timen, danne forutsetninger for mestringsopplevelser hos elevene og er med på å skape et godt klassemiljø. Lærerinformanten trekker fram at det faglige opplegget henger sammen med elevenes holdninger og atferd i en undervisnings- og læringssituasjon. Det fremstår som at læreren har en barnefilosofi som innebærer at dersom barnet hadde hatt de forutsetningene og potensialet til å kunne gjøre det bra i en undervisningssituasjon, vil barnet gjort sitt beste.

Det fremstår videre som at læreren mener kjernen i en god klasseledelse er å ha et positivt elevsyn og anerkjennelse av kommunikasjon. Et positivt elevsyn handler om å se og anerkjenne eleven for det den er, med alle sine forutsetninger og behov. Et positivt elevsyn er en forutsetning for lærerjobben og en god klassekultur, mener han. Elevsamtaler blir brukt proaktivt for å forebygge uønsket atferd, skape empatisk nysgjerrighet overfor elevenes holdninger og atferd i klasserommet og bygge relasjoner mellom elev og lærer. Slike samtaler er preget av empati og omsorg for å danne en forståelse av barnets bekymring og ha et helhetlig bilde av situasjonen.

En god relasjon preges av gjensidig anerkjennelse, tillit og respekt. Det kommer fram at anerkjennelse for læreren handler om å se eleven og tro på at vedkommende vil få det til. Læreren fremstår som en person som er bevisst på at han kan ha en stor innflytelse på elevenes selvbilde og motivasjon. Han har også en overbevisning om at atferd som gir positiv oppmerksomhet, vil forsterkes og gjentas, noe som i sin tur kan være med på å forebygge og redusere problematisk atferd i klasserommet. I tillegg virker det som lærerinformanten mener at anerkjennelse av elevene er med på å skape suksess og mestring i lærerens hverdag.

Materialet mitt viser til at relasjonsarbeid er det viktigste redskapet læreren benytter seg av i sin klasseledelse, han sier ”*relasjon er grunnlaget for god klasseledelse*”. Relasjonsarbeidet handler om kvaliteten i forholdet mellom eleven og den voksne. Læreren får frem i sine refleksjoner at det først og fremst er læreren som har hovedansvaret for å etablere og opprettholde gode relasjoner til alle elever. Lærerinformanten sørger for å danne og

oppretholde gode relasjoner til elevene på flere måter. Han er oppmerksom, delaktig og interessert i elevene, og ikke minst utnytter han den tiden han har sammen med dem. Han er flink til å memorere små hendelser i barnets liv, gi dem komplementer og spøke med dem, slik at barnet føler seg mer sett og hørt. I mine observasjoner er det gjennomgående at lærerinformanten innehar og utøver egenskaper som forståelse, tilstedeværelse, positivitet, engasjement og munterhet i sin praksis, som er med på å legge grunnlaget for en god relasjon til elevene. Læreren i min studie uttrykker å inneha egenskaper som evne til å sette seg inn i elevenes situasjon. Evne til å lytte, vise empati og forståelse til elevene er viktige egenskaper som kommer fram. Gjensidig respekt og tillit oppleves som fundamentale kvaliteter i en god relasjon. Lærernes entusiasme bidrar til å engasjere, motivere og øke elevenes arbeidsinnsats i timene. Det er merkbart at lærerens kroppsspråk, stemmebruk og holdning spiller en viktig rolle i elevenes oppmerksomhet og interesse i timen. Lærerinformanten uttrykker godt humør, smiler og er imøtekommende med alle, noe som frembringer lyst for elevene til å være i klasserommet.

Tilstedeværelse er en av de viktigste metodene læreren tar i bruk for å se og bygge relasjoner til elevene. Han er bevisst på å være tilstede før timen starter, i friminuttene og i timen. Det virker som læreren mener at relasjonsbygging er noe som skjer overalt, ikke bare i klassen. Hans forhold til elevene er noe som følger han gjennom hele hans hverdag, også utenfor skoleområdet. Dette kan være i tråd med at relasjoner er noe som dannes i et mellommenneskelig samspill. Et slikt samspill vil følge med i ulike områder i livet, ikke kun i en skolekontekst. Av dette kan de følge at læreren framstår som et moralsk forbilde overfor elevene. Lærere framstår som rollemodeller for ulike typer atferd- alt fra uttalelse av ord, reaksjoner på vold, upassende kommentarer eller handlinger, til å vise entusiasme og munterhet for læring. Det virker som om hans fremste intensjon med handlinger og holdninger i en undervisnings- og læringssituasjon, er å modellere egenskapene og kvalitetene som virker grunnleggende i hans relasjon, over til elevene selv. Dette for å lære bort ulike typer atferd.

## 6 Litteraturliste

- Afdal, H., Johannesen, N., Schjetne, E., Anker, T., & Afdal, G. (2006). Lærerens profesjonsetikk i fokus. *Prismet* (2). Hentet fra: <http://dx.doi.org/10.5617/pri.4502>
- Aldenmyr, Paulin, Zetterqvist. (2009). *Profesjonsetikk for lærere*. Oslo: Gyldendal Norsk forlag.
- Arnesen, A. L. (2004). *Det pedagogiske nærvær: inkludering i møte med elevmangfold*. Oslo: Abstrakt forl.
- Anker, T. (2020). *Analyse i praksis*. Cappelen Damm. Oslo.
- Bergkastet, I., Amundsen, H. & Skjæret S.B. (2010). *Uro i skolen, hva gjør vi?* Oslo: PedLex.
- Christoffersen, S. A (Red)., Wyller, T. & Ruyter, K. W. (2005). *Profesjonsetikk: om etiske perspektiver i arbeidet med mennesker*. Oslo: Universitetsforl.
- Christoffersen, S.A. (red.) (2007) *Profesjonsetikk*. Malmö: Gleerups.
- Denzin, N.K., & Lincoln, Y.S. (2005). *The Sage Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, Calif.: Sage Publications, Inc.
- Ertesvåg, S.K. (2011). Measuring Authoritative Teaching. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*. 27 (1) 51-61.
- Fangen, K. (2010). *Deltagende observasjon*. Bergen : Fagforlaget.
- Fangen, K & Sellerberg (red.). (2011). *Mange ulike metoder*. Gyldendal. Oslo.
- Greene, W. (2016). *Utenfor: elever med atferdsutfordringer*. Fossum: Cappelen Damm.
- Hansen, D.T. (1995). Teaching and the moral life of classrooms. *Journal for Just and Caring Education*, 2(1), 59-74.
- Johannessen, A., Tufte P.A., Kristoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlaget.

- Jupp, Victor (red) (2006). *The SAGE Dictionary of Social Research Methods*. Sage.
- Kvale, S & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3.utgave). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Larsen, A. (2007). *En enklere metode: veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Lassen, Liv og Breilid, Liv. (2010). *Den gode samtalen*. Oslo: Gyldendal
- Leseth & Tellmann. 2014. *Hvordan lese kvalitativ forskning?*. Oslo: Cappelen Damm.
- Lindberg, E. & Ogden, T. (2001). *Elevatferd og læringsmiljø 2000*. En oppfølgingsundersøkelse av elevatferd og læringsmiljø i Grunnskolen. Publikasjon 2, LS 2001. Oslo, Læringscenteret.
- Lund, T. & Haugen, R. (2006). *Forskningsprosessen*. Oslo: Unipub.
- Marzano, R.J. (2007). *Classroom Management that Works. Research-Based Strategies for Every Teacher*. Alexandria USA: ASCD.
- Marzano R.J., Marzano, J.S., & Pickering, D.J. (2003). *Classroom Management that works. Research-based strategies for every teacher*. Alexandria USA: ASCD.
- Marzano R.J., Marzano, J.S., & Pickering, D.J. (2009). *Classroom Management that works. Research-based strategies for every teacher*. New Jersey: Pearson Education.
- Manger, T., Lillejord, S., Nordahl, T., & Helland, T. (2013). *Livet i skolen 1. Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Møller. (2012). *Anerkjennelse i praksis: om utviklingsstøttende relasjoner*. Oslo: kommuneforlaget.

- Nordahl, T. (2010). *Eleven som aktør: Fokus på elevens læring og handlinger i skolen* (2. utgave). Oslo: Universitetsforlaget
- Nordahl, T. (2010 ). *Eleven som aktør. Fokus på elevens læring og handlinger i skolen. Rev*  
Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T. (2012). *Dette vet vi om Klasseledelse*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Nordahl, T. (2012). Hva kjennetegner god klasseledelse? (pp). Hentet fra:  
[https://www.udir.no/globalassets/upload/laringsmiljo/konferanser/blm12/blm12\\_thomas\\_nordahl.pdf](https://www.udir.no/globalassets/upload/laringsmiljo/konferanser/blm12/blm12_thomas_nordahl.pdf)
- Nordahl, T., Sørli, M.A., Manger, T. & Tveit, A. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge: Teoretiske og praktiske tilnærminger*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Ogden, T.(2002). *Klasse- og undervisningsledelse*. Oslo: bedre skole.
- Overland, T. (2007). *Skolen og de utfordrende elevene - Om forebygging og reduksjon av problematferd*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Ogden, T. (2012). *Klasseledelse, praksis, teori og forskning*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Ogden, T. & Sørli, M.A. (2014). Mindre problematferd i norsk skole? Lærervurderinger i et 10-års perspektiv. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 3(98), s. 190-202.
- Pianta, R.C., Hamre, B.K. & Mintz, S. (2012). *Classroom Assessment Scoring System. Secondary Manual*. Baltimore, MD: Brookes Publishing Co.
- Ringdal, K. (2013). *Enhet og mangfold: Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (3. utg. ed.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Robson, C. (2011). *Real World Research. A resoure for Social Scientist and Practitioner-Researcher* (2.utgave). Oxford: Blackwell Publishers.

Sandgrind, S. (2016. 06. September). Skal du lede mennesker må du være glad i dem. Hentet fra: <https://www.barnehage.no/artikler/skal-du-lede-mennesker-ma-du-vaere-glad-i-dem/427753>

Skårderud, Finn og Bente Sommerfeldt. (2013). *Miljøterapi*. Mentalisering som holdning og handling. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Slåttøy, A. (2002). *Problematferd i klasserommet – En lærerveiledning*. Cappelen Damm Akademisk: Oslo.

Stortingsmelding nr. 22 (2010-2011). Motivasjon-mestring-muligheter. Læringsmiljø og klasseledelse. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-22-2010--2011/id641251/sec7>

Stray, J.H. & Sætra, E. (2018). Fellesskapets pedagogikk\_ Deweys moralfilosofi som tilnærming til klasseledelse. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 102(16), s.16-25.

Sørli, M.A. & Nordahl, T. (1998). *Problematferd i skolen: Hovedfunn, forklaringer og pedagogiske implikasjoner: Hovedrapport fra forskningsprosjektet «Skole og samspillsvansker»*. Rapport 12a/98. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.

Tjora, A. (2010). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal akademisk.

Utdanningsforbundet. (2012a). Lærerprofesjonens etiske plattform. Hentet fra: <https://www.uddanningsforbundet.no/larerhverdagen/profesjonsetikk/om-profesjonsetikk/larerprofesjonens-etiske-plattform/>

Webster-Stratton, C. (2005). *Hvordan fremme sosial og emosjonell kompetanse hos barn?* Oslo: Gyldendal Akademisk.

Woolfolk, Anita. (2014). *Pedagogisk psykologi*. Bergen: Fagbokforlaget.

## 7 Vedlegg

### 7.1 Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD

# NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

## NSD sin vurdering

### Prosjekttittel

Klasseledelse

### Referansenummer

506929

### Registrert

### Behandlingsansvarlig institusjon

MF vitenskapelig høyskole for teologi, religion og samfunn

### Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Emil Sætra , Emil.Satra@mf.no, tlf: 47669876

### Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

### Kontaktinformasjon, student

### Prosjektperiode

07.10.2019 - 15.05.2020

### Status

08.11.2019 - Vurdert

### Vurdering (1)

#### 08.11.2019 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet den 08.11.2019 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

Utvalget har taushetsplikt. NSD bemerker at det under datainnsamlingen dermed ikke skal innhentes taushetsbelagte opplysninger.

#### MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å

lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:  
[https://nsd.no/personvernombud/meld\\_prosjekt/meld\\_endringer.html](https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html)

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

#### TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 15.05.2020.

#### LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

#### PERSONVERNPRINSIPPER

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

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

#### DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

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

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

#### FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt rådføre dere med behandlingssansvarlig institusjon.

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Mathilde Hansen  
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)



## 7.2 Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykke til deltagelse

### Forespørsel om deltagelse i forskningsprosjektet

#### *”Klasseledelse”*

Dette er et spørsmål til deg om å delta i en masteroppgave om klasseledelse. I dette skrivet gir vi deg informasjon om hva deltakelse vil innebære for deg.

#### **Formål**

Formålet med forskningsprosjektet mitt er å få en bedre innsikt av klasseledelse fra et innenfra-perspektiv, samt hvordan klasseledelse kan være med på å styrke relasjonsarbeidet mellom lærer og elev. Problemstillingen jeg skal analysere er: *hvordan en lærer ved en ungdomsskole utøver klasseledelse*. Avhandlingen er et forskningsprosjekt på et masternivå. Det er en masteroppgave jeg holder på å skrive.

#### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

Det vitenskapelig fakultet (MF) er ansvarlig for prosjektet.

#### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Personen som får spørsmål om å delta på prosjektet er *en* dyktig utøver av klasseledelse ved en ungdomsskole. Jeg ønsker å fordype meg i hvordan læreren går frem og praktiserer sin klasseledelse, samt undersøke om lærerens klasseledelse har en påvirkning til lærerens relasjonsarbeid i klassen.

#### **Hva innebærer det for deg å delta?**

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du møter opp til et intervju som vil vare i ca. 30-40 minutter. Intervjuet inneholder spørsmål om din lærerhverdag, hvordan du utøver klasseledelse og hvilke erfaringer du har med relasjonsarbeid i klassen. Dine svar fra intervjuet blir registrert i et lydopptak. Samt innebærer det at du blir observert ca. 2 måneder, 4 timer uka. Under observasjonen vil det bli tatt noen feltnotater.

#### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert.

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.

### **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Prosjektet skal etter planen avsluttes 15. mai 2020 og alle personopplysninger og opptak vil bli slettet.

### **Dine rettigheter**

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

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

### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra MF vitenskapelige høgskole har Norsk senter for forskningsdata (NSD) vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Hvor kan jeg finne ut mer?**

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

- Student [REDACTED]
- Prosjektansvarlig Emil Sætra: E-post [emil.satra@mf.no](mailto:emil.satra@mf.no), telefon 47669876
- Personvernkontakt Berit Widerøe Hillestad: E-post: [berit.w.hillestad@mf.no](mailto:berit.w.hillestad@mf.no), telefon 22590595

Eller kontakt NSD på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller telefon: 55582117.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig

Student

Emil Sætra



-----  
-----

### **Samtykkeerklæring**

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *klasseledelse* og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju
- at forskeren får være tilstede under noen av mine timer å observere min klasseledelse.

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 15. mai 2020.

-----

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## 7.3 Vedlegg 3: Intervjuguide 1 og 2

### **Første intervju**

Hvordan ser en vanlig arbeidshverdag ut hos deg?

Hva mener du klasseledelse dreier seg om i din lærererfaring?

Hva mener du blir gjort for å forebygge uro i klassen?

Hvordan bidrar din klasseledelse til å forebygge og redusere problematferd i dine timer?

Hva gjør du for å skape gode relasjoner mellom deg og dine elever? / I hvilke tilfeller skapes rom for relasjonsbygging mellom deg og dine elever? Eks, i friminuttene? Før skolestart? I timen?

Hva mener du arter seg i ulike klasser?

Har din klasseledelse utviklet seg over tid? I så fall hvordan?

### **Andre intervju**

#### **God start:**

En av tingene jeg har fulgt med på når jeg har observert, er oppstart av timen. Hvilken betydning har en god start for deg og klassen?

Hva er det som er viktig å tenke på når en skal sørge for en god oppstart av timen?

#### **Støttende grensesetting:**

En annen ting jeg har sett på, er grensesetting. I din erfaring, hva går det ut på, og hvordan arbeider du med støttende grensesetting i klassen?

Hvilken betydning tenker du at det har for elevene og læringsmiljøet i klassen?

En ting jeg har observert, som fascinerte meg, er hvordan du på en diskret måte håndterer ulike situasjoner i klassen, slik som småsnakk, mobilbruk, forsentkomming. F.eks. da Mai og Ifrah småpratet, tok du ikke og stoppet opp, men viste dem kun et tegn og kom nær pulten deres.

Hvorfor gjør du ting på den måten du gjør, og hvilken betydning tror du det har for relasjonen mellom deg og elevene?

**Anerkjennelse og motivasjon:**

En annen ting jeg har sett du er flink til, er det å anerkjenne elevene dine. Du kommer ofte med positive tilbakemeldinger som ”Veldig bra”, ”fortsett med det”, ”bra jobba”, ”dere imponerer” osv. På hvilken måte tenker du det er betydningsfullt?

Tror du din måte å gi anerkjennelse på virker inn på elevenes mestringfølelse og motivasjon?

**Tydlig struktur:**

Jeg opplever deg som en tydelig formidler. Du har en tydelig stemme, åpent kroppsspråk og engasjerende personlighet. Du er veldig opptatt av å presentere mål for timen, og sørger for at alle elevene får det med seg og skjønner det. Hvordan tror du elevene dine opplever deg?

Slik du ser det selv, hvilke forventninger har du til hvordan elevenes atferd er i klasserommet?

Hvordan spiller disse forventningene inn på din håndtering av atferd i din klasse?

**Balanse:**

I fagtekster om klasseledelse fremholdes det gjerne som et ideal at klasselederen skal være autoritativ, en kombinasjon av kontroll og varme i møte med elevene. Hvordan tenker du at du kombinerer kontroll og varme til elevene i dine timer?

Når føler du det er behov for å ”stramme opp” eller ”løsne opp”?

**Relasjon:**

I din erfaring, hvordan jobber du med relasjoner til elevene dine?

Hvilken betydning opplever du relasjonsarbeid har for læringsmiljøet i klassen?

Du er en lærer jeg opplever alltid er i godt humør med elevene og har et stort engasjement i dine timer. Hvilken betydning har entusiasme, godt humør og engasjement for å skape et positivt læringsmiljø?

## 7.4 Vedlegg 4: Observasjonsguide

### 1. Kontroll

Tydelige og klare rammer:

Hva gjør læreren for å skape tydelige rammer? /Hva gjør læreren for å være en tydelig formidler?

*Hvordan formidler læreren beskjedene slik at elevene for det med seg og forstår det?*

Hvorfor gjøres det på den måten? (intervju)

### 2. Relasjon

Relasjonsarbeid i klasserommet:

Hva gjør læreren for å bygge relasjon til elevene sine?

Hvordan gjør han det?

Hvorfor gjør han det på denne måten?

### 3. Kombinasjon av kontroll og varme

Balanse:

*Hva gjør læreren for å til en balanse mellom kontroll og varme sine timer?*

Hvordan gjør han det?

Hvorfor gjør han det på denne måten?

### 4. Godt klassemiljø

Kommunikasjon og væremåte:

*Hvordan bidrar lærerens kommunikasjon og kroppsspråk til et godt klassemiljø? Eks, smil, engasjement, entusiasme i faget osv.*

Har en tydelig, klar og bestemt stemme når den gir beskjeder.

### 5. Håndtering av uønsket atferd og uro i klassen

Proaktivt arbeid:

Hva gjør læreren i forkant av utløsningen av den uønskede atferden i klassen?

Hvordan gjør han det?

Hvorfor gjør han det på denne måten?

Mestringsfølelser og motivasjon

Hva gjør læreren for å skape en mestring en mestringsfølelse og motivasjon hos elevene?

Hvordan gjør han det?

Hvorfor gjør han det på denne måten?