



Masteroppgave

En studie av klasseledelse – med vekt på lærerens stemme

av
Berivan Bozyel

«Hvis det i sannhet skal lykkes å føre et menneske hen til et bestemt sted, må man først passe på å finne ham der hvor han er og begynne der. Dette er hemmeligheten i all hjelpekunst»
Søren Kierkegaard (i Bergkastet & Andersen, 2013, s. 21).

Sammendrag

Problemområde

Lærerens stemme og posisjon står sentralt i oppgaven. Problematismen baserer seg på læreres opplevelser av god klasseledelse og den skjulte virkeligheten bak klasserommes fire vegger. God klasseledelse regnes som et viktig kvalitetstegn som gir god læring, og ønsket om god klasseledelse har blitt fulgt av råd og tiltak fra ulike fagkompetente personer som viser til hvordan læreren kan legge til rette for å utøve dette. Men en kan stille seg spørsmål om hvorfor det fortsatt finnes klasser som opplever mye bråk, uro, mobbing, lite faglig aktivitet også videre. Det kan være hensiktsmessig å kunne sette seg inn i lærernes opplevelser og erfaringer nettopp på dette området, for å kunne få svar på spørsmålene som er stilt. Derfor ønsker jeg i dette prosjektet og undersøke lærerens opplevelser av god klasseledelse. På bakgrunn av dette er det utviklet to hovedspørsmål som oppgaven vil være forankret i, og disse spørsmålene er:

- Hvordan oppfatter læreren selv hva som er god klasseledelse?
- Hvilke betingelser må være til stede for at læreren kan utøve god klasseledelse?

Metode

Opgaven er en kvalitativ studie, av lærernes opplevelser av god klasseledelse. Søket er gjort via kvalitative intervjuer med lærere fra ulike skoler. I og med at oppgaven baseres på lærerens verden, er det foretatt tilnærminger med vekt på å søke etter personens egne opplevelser og erfaringer rundt et fenomen. Disse tilnærmingene beskrives som fenomenologiske tilnærminger og symbolske tilnærminger. Den fenomenologiske tilnærmingen har fokus på å søke sannheten fra menneskets opplevelser av et fenomen (Kvale & Brinkmann, 2009). Den symbolske tilnærmingen handler om å sette seg inn i informantens verden, og se verden ifra deres briller. Søkelyset kan samtidig være rettet mot en handling, for å forstå hva denne handlingen betyr for aktørene som er i samhandling med hverandre (Thagaard, 2013).

Hovedfunn

Generelt sett viser oppgaven til lærerens opplevelser av god klasseledelse. Etter å ha foretatt en kvalitativ studie av lærerens opplevelser viser det seg at det finnes flere utfordringer som hemmer lærerne i å utøve en god klasseledelse. Det stilles høye krav til lærerne som kan være

vanskelige å utføre i praksis. Det er for eksempel satt et stort krav om å kunne skape gode relasjoner til alle elevene for å kunne skape et godt miljø, både faglig og sosialt.

(Ogden, 2012). Men etter å ha fullført dette prosjektet viser det seg at det heller kan lønne seg å presentere ulike modeller og teorier som viser mer nøyte til hvordan ulike mål kan bli nådd. Et eksempel er at læreren kan trenge en veiledende teori på hvordan gode relasjoner kan skapes. I oppgaven kan man lese om Honneths forklaring på anerkjennelse og hvordan anerkjennelsen kan legge til rette for gjensidig respekt (Honneth, 2008). Honneths forklaring på anerkjennelse kan være et godt eksempel på en veiledende forklaring på hvordan anerkjennelsen kan legge til rette for å skape gode relasjoner til elevene.

Et annet funn i oppgaven viser at det er viktig å kunne sette seg inn i den evidensbaserte kunnskapen før den brukes i praksis. For selv om den evidensbaserte kunnskapen er basert på kunnskap som er troverdig, er det ikke sikkert at den er effektiv i praksis. Derfor viser det seg at det er viktig å kunne følge opp denne kunnskapen og kontrollere om den er effektiv i praksis, uavhengig av dens verdi.

God oppfølging av kunnskap og praksis viser seg å være viktig for å kunne lykkes med klasseledelse. Men et annet sentralt funn i oppgaven viser også at skoleledelsens rolle er like viktig. Lærerne forteller at de føler seg lite hørt. De savner mer samarbeid med skoleledelsen. Utfordringene blir vanskelige å håndtere når de blir satt igjen alene med elevene i klasserommet. Det viser seg at det er mangel på kommunikasjon. Som nevnt tidligere ligger store deler av utfordringene i at lærerne ser seg nødt til å følge rådene for å skape gode klasser selv om dette kan være vanskelig å få utført i praksis. Oppgaven viser til at skoleledelsens rolle er viktig for å kunne nå målene som blir satt. Det er viktig med en effektiv skoleledelse som unngår situasjoner hvor de bestemmer seg for tidlig og lytter etterpå (Fullan, 2014). Det viser seg at løsningen kan ligge i at skoleledelsen hører lærerens stemme for å kunne nå gode resultater. Og ikke minst er det viktig med støtte underveis i gjennomføringen av de ulike tiltakene, for det viser seg at resultatet er mer avhengig av gjennomføringen av prosjektet som gjelder, enn den er av selve ideen som ligger til grunn for prosjektet (Fullan, 1992).

Forord

I arbeidet med min masteroppgave har jeg søkt å svare på noen spørsmål om klasseledelse som ikke har vært så belyst i dagens skole. Jeg håper at arbeidet kan tjene som en tankevekker både når det gjelder tradisjonelle og nyskapende perspektiver på klasseledelse. Temaet klasseledelse er mye diskutert og er støttet av mange fagpersoner. Men for å kunne finne nøkkelen til god klasseledelse må vi studere alle aspekter ved begrepet. For å gå mer i dybden på klasseledelse og for å forstå det bedre er det nødvendig å se hva som forventes av læreren for å oppnå det. Mitt ønske har alltid vært å oppdage noe nytt og samtidig gjøre rede for hva temaet er og handler om. Jeg har alltid hatt en oppfatning om at det både vil være studenter og fagpersoner som vil lese oppgaven min, og derfor anser jeg struktur og tydelighet som svært viktige faktorer i min oppgave. Oppgaven vil ha god informasjon og nye oppdagelser til leseren, slik at den blir spennende og lærerik for flere grupper av mennesker.

Videre vil jeg presentere mine personlige opplevelser og ytre motiveringer som har vært til hjelp i løpet av skriveprosessen.

Det har vært spennende og lærerikt å skrive masteroppgaven. Å få kunnskap om og svar på spørsmålene jeg stiller, har gitt en god mestringsfølelse. Jeg føler meg veldig heldig som har valgt et område som jeg både bevisst og ubevisst har vært nysgjerrig på. Dette har bidratt med motivasjon gjennom hele skriveprosessen. Motivasjon er et viktig begrep som bør ligge til grunn for å kunne fullføre et så stort prosjekt. For det er vel helt naturlig at du kan møte på utfordringer underveis.

I tillegg til min interesse for området vil jeg takke mennesker som har vært et godt støtteapparat for meg gjennom prosessen. Spesielt takk til min mor, som hatt troen på meg gjennom min tid som student – alle dine råd er gull verdt! Videre vil jeg takke min veileder Ingrid Tvette, som har vært villig til å dele sin kunnskap og bidra med konstruktive råd i løpet av skriveprosessen. Du har også vært svært støttende og motiverende, og dette setter jeg pris på! Jeg vil heller ikke utelate alle mine medstudenter og ansatte ved Høgskolen i Lillehammer, som har bidratt med motiverende råd og støtte. Ingen nevnt, ingen glemt.

Lillehammer, september 2016

Berivan Bozyel

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	2
Forord	4
1.0 Innledning	7
1.1 Bakgrunn for valg av tema	7
1.2 Hensikten med denne studien	8
1.3 Problemstilling	9
1.4 Oppgavens oppbygning	9
1.5 Klasseledelse – hva er det?	11
2.0 Klasseledelsens hjørnesteiner – bakgrunn, forskning og forankring	13
2.1 Klasseledelsens historiske bakgrunn	13
2.2 Forskning på klasseledelse	14
2.2.1 Læringsmiljø	15
2.2.2 Lærerens rolle	16
2.2.3 Lærerens oppfatning av undervisningen	18
2.2.4 Skolens organisasjonskultur	19
2.3 Forankring av klasseledelse	20
2.3.1 Tilpasset opplæring	20
2.3.2 Relasjonskompetansen	21
2.3.3 Etske vurderinger	21
3.0 Teoridel: klasseledelsens teoretiske grunnlag	23
3.1 Batesons kommunikasjonsteori	23
3.2 Systemrettet perspektiv	27
3.3 Relasjonskompetanse	29
3.4 Mead og speilingsteorien	31
3.5 Anerkjennelse – Axel Honneth (1949), med inspirasjon fra: Kant (1724), Mead (1863), Fisher (1922) og Hegel (1770)	34
4.0 Metode	38
4.1 Min vitenskapsteoretiske tilnærming	40
4.2 Vurdering av litteratur	41
4.3 Valg av intervjuform – relativt strukturert intervju	44
4.4 Vurdering av etiske dilemmaer	45
4.5 Bruk av SOLER-modellen	45
4.6 Intervju – de ulike fasene	46
4.7 Forforståelse av de fem første fasene under intervjuundersøkelsen	47
4.8 Empiriske og normative spørsmål	48
4.9 Evidensbasert kunnskap	49

5.0 Presentasjon av funn	51
6.1 Hvordan oppfatter læreren selv hva som er god klasseledelse?	56
6.1.1 Tydelige grenser i klasserommet.....	56
6.1.2 Tydelig kommunikasjon – en vesentlig faktor	58
6.1.3 Å være klassens leder	60
6.2 Hvilke betingelser må være til stede for at læreren skal utøve god klasseledelse?	63
6.2.1 Elevens oppfatning av formidling	63
6.2.2 En utfordring å se hver enkelt elev	65
6.2.3 Klassens uromomenter	68
Avslutning:	73
Litteraturliste:	75
Vedlegg 1: Brev fra NSD	79
Vedlegg 2: Transkribert intervju, eksempel: 1	80
Vedlegg 3: Transkribert intervju, eksempel: 2	84
Vedlegg 4: Transkribert intervju, eksempel: 3	86

1.0 Innledning

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Etter å ha tilbrakt flere år i klasserommet som elev selv har jeg reflektert mye over hvor mange ulike klasser man kan befinne seg i. Vi kan se at klassene kan være veldig ulike når det gjelder det faglige og det sosiale miljøet i klasserommet. Det er viktig å understreke at klassemiljøet er veldig avhengig av både elevene og læreren som befinner seg i klasserommet. Vi kan med andre ord si at interaksjonen i klasserommet er avgjørende for hvordan miljøet er. Når man går forbi et klasserom med mye støy og ikke opplever det som skjer der inne på nært hold, kan det være litt uforklarlig at noen klasser kan ha et så godt miljø, mens andre kan ha et dårlig miljø. Noen kan legge skylden på lærerens praksis, mens andre kan beskylte elevenes atferd. Men når man studerer det som skjer inne i klasserommet på bakgrunn av vid observasjon, kan man få en bedre forståelse for hvorfor det er som det er.

Det er viktig å understreke at relasjoner i klassen ikke kan undervurderes. Relasjoner er en avgjørende faktor for et godt miljø i klassen. Relasjonens relevans vil være et aktuelt tema i denne oppgaven, og leseren vil få en grundig innføring i relasjonsbegrepet videre i oppgaven.

Som tidligere nevnt finnes det et ideal om å skape gode klasser. Visjonen er å ha et godt klassemiljø hvor det legges til rette for et godt læringsmiljø både sosialt og faglig. Forskning fra Utdanningsdirektoratet beskriver hvordan klassesdynamikken bør opprettholdes og vedlikeholdes. Blant annet forklares det hvordan grunnlaget for sosial struktur og samhandling – både mellom elevene og mellom læreren og den enkelte elev – bør defineres og utvikles for å skape en læringskultur som passer nettopp den klassen. Læreren er en støttespiller i klasserommet som med sine handlinger og sin væremåte blant annet kan fremme og skape konsentrasjon, deltakelse og oppmerksomhet blant elevene. Dette fører til at læreren med sine lederkunnskaper bidrar til å utvikle normer og verdier i klasserommet. Læringsutbyttet, både faglig og sosialt, vil da gjenspeiles i lærerens lederskap (Utdanningsdirektoratet, u.å.c).

I noen av klassene jeg har vært i, har jeg opplevd å være i nærheten av en slik klasse som Utdanningsdirektoratet beskriver, men bare *i nærheten av*. I andre klasser har det vært et svært dårlig miljø som får meg, og sikkert mange andre, til å innse at klassen som beskrives ovenfor, virker å være ganske fjernt fra virkeligheten. Spørsmålet jeg har stilt meg selv gang på gang, er hvorfor det er så vanskelig å skape en problemfri klasse. Ligger problemet hos

elevene, eller ligger problemet hos læreren? Ligger problemet i at læreren ikke er autoritær nok? Eller kan det være relasjonen mellom lærer og elev som gjør at begge parter ikke trives i situasjonen de er i? Etter å ha reflektert har jeg funnet ut av at jeg kan finne svar på mine spørsmål ved å undersøke klasseledelse nærmere.

En annen viktig grunn til at jeg har valgt å fordype meg i klasseledelse, er at forskningen viser at det finnes mange klasser med dårlig klassemiljø, til tross for at det finnes mange tiltak for å skape god klasseledelse. I og med at læreren spiller en viktig rolle når det skal utøves god klasseledelse, kan årsaken kanskje ligge i at det er utfordrende for en lærer å praktisere disse tiltakene i praksis.

Det er bevisst via flere forskningsprosjekter at lærere flykter fra skolen. Disse forskningsresultatene er viktige å ta tak i for å finne ut av hvor problemet ligger, for læreren er ifølge forskning en viktig faktor for å utvikle elevenes læringspotensial (Andreassen, 2015, avsn.1).

1.2 Hensikten med denne studien

Hensikten med denne studien er å utvikle og presentere min kunnskap om klasseledelse. Klasseledelse vil bli brukt som en funksjon for å kunne finne svar på spørsmålene jeg har. Et av hovedspørsmålene jeg har hatt i bakhodet, er som nevnt over hvorfor det finnes så mange ulike miljøer i ulike klasser. Hensikten og formålet vil være å kunne bidra med å finne de aktuelle problemene som finnes i klasserommene. På denne måten blir det enklere å utvikle ideer, for å så kunne iverksette tiltak som kan være med på å løse disse problemene.

Jeg har satt meg inn i litteratur og funnet ut at det finnes mange beskrivelser av en perfekt klasse. Definisjonen fra Utdanningsdirektoratet som jeg viser til innledningsvis, gir oss en kort innføring i hvordan en klasse bør være for å utvikle elevene både faglig og sosialt. Samtidig kan vi lese at god klasseledelse kan gi gode klasser. Ved bruk av klasseledelse kan læreren ha bedre styr på klassen, og elevene vil samtidig føle seg verdsatt. En god forklaring på klasseledelse i praksis er følgende: «Vi kan si at klasseledelse handler om å skape gode betingelser for både faglig og sosial læring i skolen» (Utdanningsdirektoratet, u.å. b). Lærere som etablerer et inkluderende læringsmiljø, opprettholder arbeidsro og bidrar til at elevene arbeider, er gode ledere og dermed også gode lærere. Denne forståelsen innebærer at læreren som leder bidrar til å styre elevene inn i læringsarbeidet, og da vil læring lettere skje hos den enkelte elev (Ogden, 2004). Lærerens ledelse blir stadig viktigere, på grunn av utfordringene i

klasserommet. Derfor er det viktig at vedkommende har evne til å lede en klasse. Når det finnes en rekke faktorer som kan gripe inn i undervisningen, er det «læreren som har ansvaret for at elevene og klassen har oppmerksomhet rettet mot det som skal læres» (Nordahl, 2013, s. 105).

Vi leser over at læreren blir nevnt gjentatte ganger. Dette er fordi læreren har en vesentlig rolle i å skape og legge til rette for et godt miljø i klassen. Det er derfor jeg har formulert min problemstilling med lærerens opplevelse i sentrum. Mitt mål er å vise hva læreren kan oppleve av en godt ledet klasse. Problemstillingen vil bli presentert på neste side.

1.3 Problemstilling

I dette kapitlet skal jeg presentere oppgavens problemstilling og redegjøre for hensikten og formålet med denne.

Problemstillingen er formulert på en måte som klargjør hva oppgavens tema er. Formålet og intensjonen er at den skal vise til at klasseledelsen er et viktig tema for den kvalitative studien som gjøres i oppgaven. Jeg vil også understreke at aktørens relevans i forskningen vil sees i lys av problemstillingene. I og med at oppgaven er en kvalitativ studie av lærerens stemme, er forskningsspørsmålet formulert på en måte hvor lærerens vesentlige rolle kommer frem.

Min hovedproblemstillinger er følgende: *Hvordan oppfatter læreren selv hva som er god klasseledelse, og hvilke betingelser må være til stede for at læreren kan utøve god klasseledelse?*

1.4 Oppgavens oppbygning

Kapittel 1 gir en innføring til oppgaven. I dette kapitlet redegjør jeg for det som blir temaet i selve oppgaven. Leseren vil i dette kapitlet få innblikk i hvorfor jeg studerer temaet klasseledelse og ikke minst en kort innføring i hva temaet er. Jeg sier også noe om bakgrunnen for mitt valg av det aktuelle temaet.

Kapittel 2 tar opp bakgrunnsstoff, forskning på klasseledelse og forankring av klasseledelse.

I kapittel 3 vil jeg presentere teorier som forteller noe om kommunikasjon, interaksjon, anerkjennelse og systemisk tenkning. Disse teoriene er faktorer som er sentrale ved praktisering av klasseledelse. Jeg mener at det som presenteres, er viktige kriterier som dekker ganske mye av selve begrepet klasseledelse.

I kapittel 4 vil jeg presenteres metoden for studien. Leseren vil få innblikk i min metodiske tilnærming, etterfulgt av valg av intervjuform, vurdering av etiske dilemmaer, bruk av modellen SOLER, de ulike fasene i intervju, forforståelse av de fem ulike fasene i intervjusituasjonen og til sist en del om den evidensbaserte kunnskapen.

Kapittel 5 inneholder en presentasjon og analyse av funnene jeg har gjort.

I kapittel 6.1 og 6.2 kommer drøftingen. Her vil funnene jeg har gjort, diskuteres med utgangspunkt i oppgavens to problemstillinger, og teorier. Jeg har valgt å dele diskusjonen i to kapitler for å besvare problemstillingene systematisk. Kapittel 6.1 vil besvare den første problemstillingen. Kapittel 6.2 vil drøfte den andre problemstillingen.

Drøftingsdelen vil bli etterfulgt av oppgavens oppsummering/avslutning.

Videre vil det være ulike vedlegg som blir presentert. Disse vedleggene er blant annet samtykke fra NSD og transkriberinger av de forskjellige intervjuene.

Sist, men ikke minst vil det bli presentert en litteraturliste med oversikt over litteraturen som er brukt – både bøker, nettsteder og artikler.

1.5 Klasseledelse – hva er det?

Det er rettet mye oppmerksomhet mot klasseledelse de senere årene. I dagens skolesystem er det lagt stor vekt på å skape et godt klassemiljø, og ikke minst på å kunne legge til rette for å heve skoleprestasjonene. Klasseledelse er mer enn bare et ord, eller bedre sagt et begrep.

Nedenfor vil jeg forklare hva klasseledelse innebærer.

Klasseledelse handler om å skape et godt klassemiljø. En klasse med et godt klassemiljø fungerer i positiv retning når både den sosiale og den skolefaglige læringen er i utvikling. Klasseledelse kan vise tilbake til selve rammen av et klasserom, men en god klasseledelse handler i min kontekst om gode relasjoner mellom elever og lærere. Dette er med på å skape gode relasjoner elevene imellom. På denne måten forhindres bråk og uro som kan forstyrre en god klasse og eventuelt stenge for motivasjon for læring. Læreren er en god klasseleder ved at hun planlegger og organiserer riktig, og ikke minst fordi hun ser hver enkelt elev. (Ogden, 2012). Det finnes ulike begrensede definisjoner på klasseledelse, og én av dem, fra Terje Ogdens bok *Klasseledelse – praksis, teori og forskning*, er at «klasseledelse er enhver handling lærere utfører for å skape et miljø som støtter og fremmer både skolefaglig og sosial-emosjonell læring» (Ogden, 2012, s. 16). Samtidig er det viktig å understreke at læreren har et stort ansvar for å kunne utøve god klasseledelse. Læreren klasseledelse vises når vedkommende klarer å legge til rette for et læringsmiljø, som fremmer det faglige og det sosiale miljøet i klasserommet. Dette innebærer blant annet at læreren fokuserer på læringsmålene som er satt for undervisningen. Samtidig handler det om å kunne motivere klassen til å nå disse læringsmålene. En god klasseleder motiverer elevene, ved å velge de riktige arbeidsoppgavene for at eleven skal kunne mestre målene som er satt for undervisningen (Nordahl, 2013, s. 104).

Vi leser i definisjonen at det å legge til rette for en god klasseledelse ikke bare er et ønske, men også et krav som er satt for læreren. Dette får vi også bekreftet på Utdanningsdirektoratets sider, hvor det står at: «Læreren skal lede elevenes læring og utvikling på skolen» (Utdanningsdirektoratet, u.å. a).

Jeg nevnte tidligere at det er blitt rettet veldig mye oppmerksomhet mot klasseledelse de siste årene. Det er forståelig at klasseledelse har blitt satt i sentrum i de siste årene, for ut ifra de ovenstående forklaringene ser vi bare det positive både for lærer og elev ved å skape en god klasseledelse. Men det ligger alltid en push-faktor/drivkraft som kan være grunnen til at det er

satt i gang ulike tiltak for å få til god klasseledelse. Og ikke minst må det ha vært en grunn til at det er rettet så mye oppmerksomhet mot det. Vi kan lese i boken *Klasseledelse, fag og danning* av Christensen og Ulleberg at:

Det økte fokuset på klasseledelse i norske skoler ble særlig aksentuert i sammenheng med PISA-resultatene fra 2003, publisert i 2004. Norske aviser hentet fram krigstypene, og vi så norske overskrifter som «Norske elever på bråketoppen» (VG 07.12.04). Temaet uro er i skolen er stadig tilbakevendende når avisene skal kommentere ulike testresultater, og innspillene dreier seg om å betone klasseledelsens betydning for skolers resultater, og slik oppfordre skolen som organisasjon til å vie dette området spesiell oppmerksomhet (Ulleberg & Christensen, 2013, s. 14).

Vi kan lese at uro og bråk ser ut til å være noen av problemene som kan løses ved å sette inn tiltak som fremmer god klasseledelse. Ett tiltak som kan hindre bråk og uro ved bruk av klasseledelse, kan være å skape motivasjon blant elevene. Det kan være arbeidsro i klasserommet hvis elevene viser motivasjon for læring, og læreren vil også ha nytte av at elevene er motiverte. Er det motivasjon for læring i en klasse, vil det være større sjanse for å møte på elever som er villige til å høre på det læreren har å si i undervisningen (Skaalvik, 2005). Dette viser oss en av klasseledelsens positive effekter på miljøet i klasserommet.

2.0 Klasseledelsens hjørnesteiner – bakgrunn, forskning og forankring

I dette kapitlet vil det bli presentert flere vesentlige faktorer innenfor klasseledelse. Først vil leseren få innblikk i bakgrunnen i del 2.1, som også innebærer den historiske delen. Deretter vil det bli presentert forskningsbasert kunnskap om klasseledelse. Forskningsdelen omfatter delkapitlene 2.2–2.2.4. Videre vil vi se på forankringen av klasseledelse i 2.3–2.3.3. Da vil jeg komme innom punkter som tilpasset opplæring, etikk og relasjonskompetanse. Jeg mener at begrepet klasseledelse er forankret i disse punktene, for disse punktene er noen av de vesentlige kriteriene for at læreren skal kunne utøve god klasseledelse. Man kan finne punktene i alle typer utdanningsplaner, så med andre ord er de viktige prinsipper i opplæringen av elevene.

2.1 Klasseledelsens historiske bakgrunn

Skolesystemet har vært i stor forandring gjennom tidene. Hvis vi skal sammenligne dagens klasser med klasser som eksisterte for hundre år siden, vil vi legge merke til flere forskjeller. Et av områdene det er tydelige forandringer på, er lærerens rolle og ikke minst vedkommendes bruk av ulike strategier for å styrke det faglige og sosiale miljøet i klassen. Før i tiden hadde læreren en helt annen rolle i klasserommet. Læreren var den ubestridte leder, for miljøet i klassen var preget av både ro og disiplin. Når reglene ble brutt, kunne læreren reagere med å utøve vold, i form av fysisk avstraffelse. Den fysiske avstraffelsen kunne gjennomføres med spanskrør, et slag med linjalen, eller et tak i elevens øre. Poenget med den fysiske avstraffelsen var ikke bare å påføre eleven smerte, hensikten var også å ydmyke eleven i forhold til de andre i klasserommet. (Nordahl, 2013, s. 106).

I definisjonen kan vi lese at det var vanlig med skoletukt for å få eleven på riktig vei. I dagens skoler er det forbudt med fysisk avstraffelse, og det er et helt annet syn på elevens rolle. For eleven blir nå sett på som et selvstendig menneske, hvor eleven blir akseptert. (Nordahl, 2013, s. 107).

Men så dukker det opp et tankevekkende spørsmål: Hjalp det med nye strategier på bakgrunn av et nytt syn på lærerens rolle og ikke minst elevens rolle? Svaret kan være nei, for ikke alle problemene i klasserommet ble løst. Det var fortsatt ulike utfordringer, som bråk i klasserommet. Målet ble etter hvert å skape et godt læringsmiljø. På bakgrunn av dette ble klasseledelsen et viktig punkt som viser til lærerens ansvar (Nordahl, 2013, s. 107).

Det finnes utallige forskningsprosjekt om temaet klasseledelse. Det er stor interesse blant forskere for å finne ut av hvordan de beste klassene kan skapes. Det er stor forståelse for dette, i og med at god klasseledelse definerer et godt klassemiljø hvor det faglige og sosiale fremmes. Det finnes ulike begrensede definisjoner på klasseledelse, og én av dem er ifølge Terje Ogdens bok *Klasseledelse – praksis, teori og forskning* at «klasseledelse er enhver handling lærere utfører for å skape et miljø som støtter og fremmer både skolefaglig og sosial-emosjonell læring» (Ogden, 2012, s. 16).

Relasjonsbygging er som nevnt tidligere en avgjørende faktor for praktiseringen av klasseledelse. Det er foretatt flere metaanalyser på elev–lærer-relasjonen. Det er veldig interessante funn blant disse metaanalysene. Disse studiene vektlegger også elevens læring og psykososiale fungering. I en av metaanalysene utført av Cornelius-White (2007) fant man ut fra analyser av 119 studier fra 1.–10. klasse, at når læreren legger vekt på eleven som person, vil dette gi et positivt utfall for eleven når det gjelder læring, atferd og følelser. Det vises til at positive relasjoner har sammenheng med positive læringsprosesser. Mer konkret viser studiene at vi i en god lærer–elev-relasjon kan finne mange faktorer som fremhever elevens læringsutbytte, både faglig og sosialt. Blant disse faktorene nevnes blant annet motivasjon, god selvoppfatning og redusert fravær. Læreren blir altså sett på som en viktig påvirkningsfaktor for at dette skal oppnås. Når det gjelder lærerrollen, nevnes det at læreren bør være en motiverende støttespiller i stedet for en styrende lærer som ikke ser undervisningssituasjonen i et helhetlig perspektiv.

Vi leser her at det er vesentlig med gode relasjoner imellom elev og lærer for elevens prestasjoner på skolen. Igjen kan vi tenke oss at relasjonsbyggingen kan være en god løsning for å skape motivasjon for læring, og for å forebygge uro og bråk.

2.2 Forskning på klasseledelse

I denne delen av kapittelet vil det bli presentert aktuell forskning på vesentlige momenter innenfor klasseledelse. Det vil bli presentert forskning om læringsmiljøet, lærerens rolle, lærerens oppfatning av undervisningen og skolens organisasjonskultur.

2.2.1 Læringsmiljø

Læringsmiljø er et viktig begrep. «Med læringsmiljø mener vi de samlede kulturelle, relasjonelle og fysiske forholdene på skolen som har betydning for elevenes læring, helse, og trivsel» (Bergkastet, Duesund & Westvig, s. 11). Det brukes spesielt i sammenheng med et klassemiljø hvor det skal legges til rette for å skape et godt læringsmiljø. Amundsen presenterer en artikkel hvor vi kan lese om Thomas Nordahls råd for hvordan vi kan legge til rette for å skape et godt klassemiljø. Thomas Nordahl er en anerkjent skoleforsker som er opptatt av at det bør være et godt læringsmiljø på skolen. Han nevner at: «Skolen er to verdener, undervisningsverdenen og elevverdenen. Begge deler må fungere om elevene skal få gode resultater» (ifølge Amundsen, 2015, avsn. 1).

Nordahl mener videre at læringsmiljø er noe som bør jobbes og skapes av elevene, lærere, skolemyndigheter og politikere (ifølge Amundsen, 2015, avsn. 2).

Nordahl presenterer noen områder som er særlig viktige for å legge til rette for et godt læringsmiljø for eleven, og ikke minst er de aktuelle i dagens skoler, hvor man er opptatt av å praktisere god klasseledelse.

Nordahl fremhever at det er viktig å ha venner. Et av de store problemene i dagens skole, mobbing, kan gi alvorlige konsekvenser og problemer for eleven resten av livet (ifølge Amundsen, 2015). Dette innebærer at læreren må utøve en klasseledelse som legger på elevenes sosiale kompetanse og et trygt læringsmiljø.

Det er også viktig at læreren tør å være voksen. Her er det viktig at det finnes lærere som klarer å lede klassene på en riktig og god måte. Det bør være lærere som kan sette grenser, og lærere som er ledere for å kunne forebygge bråk og uro i klasserommet. Norske professorer på skolefeltet mener at det er stor variasjon blant lærere. Det finnes lærere som er flinke til å lede. Med dette viser det seg også at de dyktigste lederne finnes i et klasserom. (ifølge Amundsen, 2015, avsn.4). Men det finnes også mange lærere som synes at det er vanskelig å påta seg lederrollen. Dette viser seg å være negativt, for elevene ønsker lærere som tør å ta kontroll. (ifølge Amundsen, 2015, avsn. 4). Professoren nevner at: «I dag vil jo alle helst være ungdommer til de er 40 år. Men du kan ikke være ungdom når du står foran en hel skoleklasse som skal undervises. Da må du være voksen» (ifølge Amundsen, 2015, avsn. 4). Dette beviser igjen at det er viktig at lærerne tør å være klassens ledere.

Men hva kan være løsningen for at lærerne skal kunne være bedre klasseledere? Et råd skoleprofessoren gir, er at: «Det bør være et grunnleggende asymmetrisk forhold mellom lærer og elev» (ifølge Amundsen, 2015, avsn. 4).

En annen viktig faktor er at skolen bør ha struktur. Dette er viktig for at det skal skapes et godt læringsmiljø. (ifølge Amundsen, 2015). Det står videre at det bør være normer og regler på skolen. Baseskoler med åpne landskaper kan skape utfordringer ved at det kan være vanskeligere å skape struktur. Det står videre at det bør være ryddig på skolen. Vi kan lese at: «Forskning har vist at en skole der det er ryddig og der få ting er ødelagt, skaper bedre læringsmiljø» (ifølge Amundsen, 2015, avsn. 5).

Økt læringstrykk er også et viktig punkt skoleforskeren nevner. Økt læringstrykk «er noe lærere bidrar til gjennom å være tydelig overfor eleven, og gjennom å forvente mer, gi tilbakemeldinger og vise oppmerksomhet. Foreldre kan selvfølgelig også bidra til å øke læringstrykket» (ifølge Amundsen, 2015, avsn. 8).

Selve begrepet innebærer ikke at alt eleven skal gjøre må være perfekt. Det er lov å gjøre feil, fordi: «Toleranse for at elever gjør feil, gir også et godt læringsuttrykk» (ifølge Amundsen, 2015, avsn. 8).

En viktig strategi skoleprofessoren nevner er at det ikke bør være faste pedagogiske metoder. Variasjon er det riktige ordet i denne sammenheng. «Det som later til å fungere, konstaterer Thomas Nordahl, er at lærere samarbeider om å drøfte sin egen praksis ut fra forskningsbasert kunnskap» (ifølge Amundsen, 2015, avsn. 9). Med andre ord er det viktig å kunne reflektere over sin praksis.

2.2.2 Lærerens rolle

Et annet funn som det vil bli redegjort for, er forskning på hvor avgjørende elev–lærer-relasjonen er for elevenes trivsel på skolen. Leseren vil samtidig få et innblikk i hvor vesentlig lærerens rolle er for elevens trivsel med de andre elevene i klasserommet.

Læreren har en sterk påvirkning på elevene i klasserommet. Imitasjon og gjenspeiling av lærerens holdninger og væremåte mot en spesifikk elev, vil føre til at elevene også ser barnet på den måten. I henhold til relasjonsbygging, vises det at eleven vil knytte gode relasjoner til medelevene, hvis den relasjonen gjenspeiles hos læreren. Vi kan si at når en lærer har dårlig relasjon til en elev, vil dette smittes over til de andre i klassen. Ved bruk av anerkjennelse, kan læreren signalisere vedkommendes relasjoner til elevene som noe positivt, som igjen vil påvirke klassedynamikken til det positive. Dette vil være viktig for å styrke det sosiale miljøet i klasserommet. (Drugli & Nordahl, 2013, s. 78).

Et av de store problemene i dagens skole er mobbing blant elevene. Det finnes ulike programmer og prosjekter på skolen som er ment som tiltak for å hindre mobbing. Men hvis vi studerer og reflekterer over metaanalysen som er presentert over, viser det seg at lærerens rolle er svært viktig for å kunne hindre mobbing i klassene. Poenget mitt er at hvis elevene opplever et klarsignal på at det er lov til å ikke like en elev, kan dette gi utslag i fysisk og psykisk trakassering mot eleven som ikke blir likt. Mobbing blir et sentralt begrep i denne sammenheng, for mobbing i seg selv betyr: «Psykisk og/eller fysisk vold rettet mot et offer, utført av enkeltpersoner eller grupper. Mobbing forutsetter et ujevnt styrkeforhold mellom offer og plager, og at episodene gjentas over tid» (Espenes, 2012, s. 20).

For å kunne overbevise om at gode relasjoner kan forebygge mobbing, vil dette støttes med et forskningsprosjekt til: Vi kan støtte oss på Læringsmiljøsenderet, som viser til forskning som er gjort av Trude Haavik om at: «Lærers klasseledelse er avgjørende for å forebygge fravær» (ifølge Læringsmiljøsenderet, 2015). Før jeg gjør rede for hennes funn i sammenheng med forebygging av mobbing i klassen, vil jeg presentere hennes prosjekt og funn generelt.

Trude Havik har i sitt forskningsprosjekt funnet ut at læreren har en vesentlig rolle, og ikke minst at vedkommendes klasseledelse kan ha en betydning i å minimalisere mobbing og sosial ekskludering blant elevene (ifølge Læringsmiljøsenderet, 2015). Videre nevnes det at forutsigbarhet er et viktig begrep, fordi dette kan være beskyttende mot skolevegring.

Forutsigbarheten er med på å gi elevene mer kontroll og trygghet i det som skjer i klassen, ved at dette kan bidra til å klargjøre forventninger når det gjelder skoledeltagelse. Videre viser det seg også at forholdet mellom elev og lærer direkte kan påvirke skolefraværet.

Trude Havik skriver at: «Støttende lærer-elev relasjoner kan beskytte mot stress og negative følelser som kan være risikofaktorer for skolevegring» (ifølge Læringsmiljøsenderet, 2015).

Foreldrenes stemme var også en viktig faktor i Haviks forskning. Vi får med oss at samarbeid mellom foreldre og lærer er en viktig faktor. Deres stemme var viktig, og flere av foreldrene nevnte at risikofaktorene kunne være manglende lærerstøtte, frykt for en uforutsigbar lærer, og ikke minst uforutsigbare klasserom.

Blant de funnene i forskningsprosjektet, viste det hvor avgjørende lærerens rolle i klasserommet, kan være. Læreren kan ha en stor innvirkning på oppmøte blant elevene, og hvor vidt klassedynamikken klares å opprettholdes. Derav, er det viktig at vedkommende som lærer, legger et solid grunnlag for et godt sosialt miljø i klasserommet, blant annet der elevene og læreren selv respekterer hverandre uansett likheter og ulikheter.

Det er mye snakk om, og ikke minst oppmerksomhet rundt det å styrke relasjonen mellom lærer og elev. Relasjoner kan forbindes med empati og varme. I dagens samfunn kan vi ofte knytte begrepet til forhold mellom mennesker som respekterer og bryr seg om hverandre. I sammenheng med klasseledelse er det blitt påvist hvor viktig det er med gode relasjoner mellom lærer og elev. Smitteeffekten viser seg å være veldig nyttig, i og med at en god relasjon mellom en lærer og en elev kan smitte over på de andre.

Hvis læreren ikke er opptatt av å skape gode relasjoner og heller viser en autoritær rolle, kan dette føre til negativ påvirkning – spesielt med tanke på de ovenstående funnene, som viser hvor viktig det er for læreren å kunne knytte gode relasjoner til elevene sine. Vil man ha nødvendig kontroll i klasserommet, kan autoritativ klasseledelse være et bedre valg. Da utstråler man både varme og kontroll. Vi kan støtte oss på læringsmiljøsenderet, som framhever at:

Autoritativ klasseledelse er et slikt begrep. I dagligtalen kan vi høre at autoritative lærere er høye på varme og høye på kontroll. Det betyr at de på en skala både har mye varme og kontroll. Dette, til forskjell fra en autoritær lærer som har lite varme og mye kontroll eller en ettergivende som har mye varme og lite kontroll. Det vil egentlig si at de kombinerer relasjonsbygging med grensesetting (Læringsmiljøsenderet, u.å, avsn. 1).

Vi forstår her at det bør være en viss balanse som bør holdes fra lærerens side. Det bør være en god balanse mellom det å vise varme, og samtidig ha kontroll. Det er da man kan si at læreren har tilegnet seg en viktig del av det å kunne praktisere god klasseledelse. En kan tenke seg at den autoritative læreren er den ideelle lærer for dagens moderne skoler. Men selv på 70-tallet er det bevisst at de dyktigste lærerne var dem som var autoritative. Med andre ord var de dyktigste lærerne dem som hadde en god kombinasjon av struktur, og en relasjonell holdning til sine elever (Læringsmiljøsenderet, u.å, avsn. 1).

2.2.3 Lærerens oppfatning av undervisningen

Lærerens oppfatninger av undervisningen og dens hensikt avgjør en viktig faktor for hvordan undervisningen og læringen settes ut i praksis. Lærere har ulike pedagogiske verktøy, og ikke minst finnes det ulike måter å undervise på. Men det viktigste er lærerens egen oppfatning av undervisning og læring. Vi kan støtte oss på ulike forskningsprosjekter som foregikk tidlig på 1990-tallet. Formålet og intensjonene med disse studiene var å forske på oppfatninger og

læring blant de vitenskapelige ansatte ved universitetene. David Kember gjorde et stort funn ved å foreta en metastudie av tidligere undersøkelser. Han delte oppfatningene han fant inn i to kategorier:

- Den første kategorien var lærere som underviste med fakta og informasjon i sentrum. Det faglige sto i sentrum.
- Den andre kategorien var at læreren satte studentenes læring av det faglige i sentrum. Det læreren gjør, er at vedkommende har en oppfatning av at kunnskapen betraktes som en konstruksjon av virkeligheten. Læreren oppfatter seg selv som en funksjon, et verktøy som legger til rette for at studenten selv kan utforske den faglige substans (ifølge Wittek, 2006, s. 22–23).

2.2.4 Skolens organisasjonskultur

Det er et faktum at individer har ulike måter å se virkeligheten på. Vi forstår på ulike måter. En hendelse som blir sett av en gruppe av individer, kan bli tolket forskjellig av disse individene, selv om alle som var til stede så det samme. Arneberg og Overland skriver at «Tolkningen av det samme fenomenet er derfor sjelden enstemmig» (Overland & Arneberg, 2013, s. 94). I skolen som organisasjon kan lærere tolke skolens mål forskjellig. For å unngå dette kan det innføres et toleranseprinsipp. Dette settes opp for å vise til hva som tolereres av forståelsesmåter. Når det innføres et toleranseprinsipp, utvikles det grunnleggende antagelser om skolens mål for opplæring. Samtidig viser dette til skolens måte å tolke opplæringsloven på. De grunnleggende antagelsene og den felles forståelsen blir med andre ord kalt skolens organisasjonskultur. «Kulturen er viktig for å få frem hvordan skolen og deres ansatte konstruerer sin oppfatning av skole, læring og opplæring» (Arneberg & Overland, 2013, s. 94). Det er også viktig å understreke kulturens påvirkningskraft: «Kulturen vil samtidig påvirke tolkningen av læreplanens intensjoner og vurdering av de faglige, didaktiske og etiske realitetene som er knyttet til praksis» (Arneberg & Overland, 2013, s. 94).

Det skilles mellom to typer av kunnskap hos organisasjonens ansatte. Det skilles mellom taus kunnskap og eksplisitt kunnskap. Den eksplisitte kunnskapen kan settes ord på. Det er kunnskap som er bevisst og kan kommuniseres om. Den tause kunnskapen derimot er kunnskap som er internalisert i oss ubevisst, og dette er kunnskap som ikke kan formuleres med ord. Arneberg og Overland skriver at: «Den eksplisitte kunnskapen bare er toppen av

isfjellet, og mener at organisasjonens kunnskap i hovedsak består av taus kunnskap» (Overland & Arneberg, 2013, s. 96).

Det kan oppstå ulike problemer innad i organisasjonen. Et godt eksempel som kan trekkes inn, er at det kan være behov for refleksjon over nye pedagogiske metoder på grunn av uro og bråk i klassene. Det kan også være at lærerne trenger bedre kompetanse for å være gode klasseledere. Det kan med andre ord oppstå behov for endringsarbeid og innføring av nye løsningsstrategier i organisasjonen. Arneberg og Overland skriver at dette kan skje ved at: «Gammel vanemessig atferd og nye handlinger tar form gjennom møtet mellom gammel taus kunnskap og ny innsikt, problemer og kompetansebehov» (Arneberg & Overland, 2013, s. 96). Her kan dialog og refleksjon blant de ansatte i organisasjonen hjelpe dem til å komme frem til ny forståelse og nye handlingsmønstre. (Overland & Arneberg, 2013).

2.3 Forankring av klasseledelse

I den nedenstående delen av kapittelet vil det presenteres forankring av klasseledelse. Leseren vil få innblikk i viktige prinsipper som tilpasset opplæring, relasjonskompetanse og etiske vurderinger.

2.3.1 Tilpasset opplæring

Det er blitt satt et krav til norske skoler. Dette kravet handler om at tilpasset opplæring skal være et viktig ledd i arbeidet med dagens skole. Dette gjelder spesielt for de som trenger særskilt hjelp. Tilpasset opplæring har fokus på elevens læring, og prinsippet er nedfelt i opplæringsloven, der vi kan lese følgende: «Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen og lære kandidaten» (Opplæringslova).

Et annet viktig punkt å nevne er at læreren har en plikt til å praktisere tilpasset opplæring i klasserommet. Vi kan lese i boken *Tilpasset opplæring* at «De utdanningspolitiske intensjonene om tilpasset opplæring forventes å være synlige i skolens pedagogiske plattform og forpliktende for den enkelte lærers arbeid» (Holmberg, 2010, s. 169).

Dette forteller oss at når læreren skal sørge for å skape god klasseledelse og et godt klassemiljø, innebærer det å se hver enkelt elev. Uansett behov og evner skal alle elever bli sett og føle at de er inkludert, ved at opplæringen tilpasses elevene. Tilpasset opplæring viser

seg å være viktig for å tilrettelegge for en god læringskultur, ved at tidlig innsats prioriteres, og ved at det jobbes for sosial utvikling. Dette bidrar til at læreren kan se hver enkelt elev og motivere elevene til å realisere sitt potensial for læring, uansett bakgrunn (Bjørnsrud & Sven, 2008, s. 12).

2.3.2 Relasjonskompetansen

Relasjonskompetansen er en viktig kompetanse som vi mennesker kan inneha og ikke minst utvikle for å få til gode relasjoner til andre mennesker. I boken *Relasjonen lærer og elev* leser vi følgende definisjon på relasjonskompetanse: «begrepet relasjonskompetanse omfatter det å forstå og samhandle med andre på en god og hensiktsmessig måte, blant annet ved å ivareta den andre partens interesser i samhandlingen» (Drugli, 2012, s. 45). Videre står det at: «Det handler også om å forstå det som skjer i samhandling mellom partene» (Drugli, 2012, s. 45). Relasjonskompetansen er videre svært viktig for å kunne fremme det psykososiale miljøet i klasserommet. Med vekt på elevens trivsel er dette prinsippet nedfelt i opplæringsloven § 9a-3, hvor den første setningen av prinsippet viser at: «Skolen skal aktivt og systematisk arbeide for å fremme eit godt psykososialt miljø, der den enkelte eleven kan oppleve tryggleik og sosialt tilhør» (Opplæringslova). Relasjonskompetansen vil bli drøftet nærmere i kapittel 3.3.

2.3.3 Etske vurderinger

I dette kapittelet skal vi gå nærmere inn på nærhetsetikk og hvordan dette kan kobles opp mot lærerens praksis.

Vi mennesker er omringet av mennesker som vi kan ha mellommenneskelige relasjoner til. Når vi som subjekter har mellommenneskelige relasjoner til andre subjekter, kan det være noen typer av relasjoner der subjektet er pålagt og har ansvar for å være ærlig, å vise barmhjertighet og å vise tillit. Ansvar ligger altså hos individet, som er den andre parten i samhandlingen (Ohnstad, 2015).

Ifølge Knud Løgstrup lever vi et liv med forpliktelser og makt. Når vi er i samhandling med andre, har vi et krav gjennom den etiske fordringen til å innse at vi har et annet liv i våre hender. (ifølge Ohnstad, 2015). Med andre ord er vår innflytelse viktig. Den etiske fordringen kan som nevnt tidligere være krav til å vise barmhjertighet, ærlighet og tillit.

Selv om relasjonene er preget av annerledeshet, er kravet om å kunne respektere den andre en viktig faktor. Emanuel Levinans snakker om at: «Vi holder en liten bit av den andres liv i våre hender. Det innebærer å se den andre som et medmenneske – som annerledes enn en selv» (ifølge Ohnstad, 2015, s. 28).

I det mellommenneskelige forhold mellom lærer og elev er det læreren som har makten over eleven. Læreren har makten fordi han/hun bærer på en kompetanse, på bakgrunn av sin profesjonsutdannelse (Ohnstad, 2015). Hvis vi skal koble den etiske fordringen og nærhetsetikken opp mot lærerens praksis, blir det satt et krav til læreren som oppfordrer vedkommende til å handle med barmhjertighet, og til å vise tillit og ærlighet. Poenget her blir at læreren har en etisk forpliktelse og et ansvar for at eleven mottar opplæring med trivsel. Et godt eksempel er det å kunne legge til rette for at elevenes helse, trivsel og læring fremmes. Vi kan støtte oss på prinsippet som er nedfelt i opplæringsloven § 9a.1, hvor det står at «Alle elever i grunnskolar vidaregåande skolar har rett til eit godt fysisk og psykososialt miljø som fremjar helse, trivsel, og læring» (Opplæringslova).

3.0 Teoridel: klasseledelsens teoretiske grunnlag

Her vil jeg presentere teorier som sier noe om kommunikasjon, interaksjon, systemisk tenkning, og anerkjennelse. Disse teoriene er valgt for å belyse sentrale faktorer i sammenheng med praktiseringen av klasseledelse. Jeg mener at det som presenteres, er viktige kriterier, og at de dekker ganske mye av selve begrepet klasseledelse.

3.1 Batesons kommunikasjonsteori

I dette kapittelet vil jeg redegjøre for Batesons kommunikasjonsteori, og de ulike faktorene som avgjør kommunikasjonen. Kommunikasjonsteorien handler om menneskers utveksling av kommunikasjon. Kommunikasjonens utveksling skjer i form av utveksling av budskap og informasjon. Selv når vi ikke prater, kan vi likevel kommunisere, for alle typer utsendelser av et budskap blir en form for kommunikasjon. Men før vi går nærmere inn på kommunikasjonsteorien, vil jeg redegjøre for Batesons systemteori.

Et system i seg selv kan ses på som et puslespill. Det er enkelte deler av puslespillet som hører sammen. Delene utgjør til sammen en helhet. Et system kan defineres på samme måte (ifølge Johannesen, Kokkersvold, & Vedeler, 2010). Det finnes ulike systemer. Et av dem er et sosialt system. Uavhengig av størrelse, består et sosialt system av aktører som påvirker hverandre gjensidig. Det finnes ulike oppfatninger av et sosialt system. «Den mest omfattende tilnærmingen til systemforståelse, åpen systemteori, inneholder antakelser om hvordan alle slags systemer opprettholdes og utvikles gjennom et dynamisk samspill med omgivelsene» (ifølge Johannesen, Kokkersvold & Vedeler, 2010, s. 106).

Vi kan oppfatte dagens skoler som et system, og derfor kan det være aktuelt å se klassemiljøet i sammenheng med systemteorien. Vi kan tenke oss at hvis det finnes en klasse hvor læreren utøver dårlig klasseledelse, vil dette prege hele klassen som en helhet. Systemteorien kan også ses på i sammenheng med kommunikasjonen. For vi skal se nærmere på hvordan ulike deler av kommunikasjonen kan utgjøre helhet.

Bateson mente at alt var kommunikasjon. Han var ikke bare opptatt av den muntlige og skriftlige delen av kommunikasjonen. Selv menneskets gester, blick, kroppsspråk, tonefall og uttrykk utgjør en viktig del av kommunikasjonen. En kan si én ting, men uttrykke noe helt annet ved hjelp av for eksempel tonefall og kroppsspråk. Et godt eksempel kan være at en gir

en kompliment til en person, med et veldig vurderende uttrykk. Da blir selve komplimenten vurdert av mottageren, i og med at senderen uttrykker et vurderende blick. Dette kan få mottageren til å bli usikker på om hun/han virkelig kan ta komplimenten bokstavelig. Poenget blir at den nonverbale kommunikasjonen er like viktig som den verbale.

Jeg vil nevne to aktuelle begreper fra Batesons teori, i sammenheng med ulike former for kommunikasjon. Disse begrepene kalles symmetri og komplementaritet.

Begrepene forklarer de ulike samhandlingsmønstrene mellom dem det gjelder. Dette kan være mennesker, land, makt og så videre. Den symmetriske interaksjonen er preget av likhet og samtidig konkurranse. Det Line for eksempel gjør, kan virke inn på Annes trang til å gjøre det samme. Det komplementære samhandlingsmønsteret derimot, er når to personers handlinger kan være forskjellige, men samtidig utfyllende. Dette kan skje ved at den ene har dominans, og at den andre parten er underkastet. Med andre ord kan dette være «selvhevdelse–tilbakeholdenhet, deltaker–tilskuer» (ifølge Johannessen, Kokkersvold & Vedeler, 2010, s. 114). Dette synes jeg er aktuelt i sammenheng med praktisering av klasseledelse i dagens skoler. For ved utøvelse av en god klasseledelse skal læreren være en autoritativ leder som både utviser varme og har den nødvendige kontrollen. Vi kan lese på Utdanningsdirektoratets sider at:

Klasseledelse som integrert kompetanse kommer best til uttrykk gjennom den autoritative lærerrollen der læreren både har nødvendig kontroll, samtidig som han eller hun utvikler en god og støttende relasjon til hver enkelt elev.

(Utdanningsdirektoratet, u.å. a).

Vi kan lese at Bateson nevner at det kan dannes en ond sirkel i et komplementært forhold. Den ene personen som dominerer, kan skape en effekt hvor den andre personen kan svare på personens dominans ved å bli mer tilbakeholden og underkastende. «Ulikhetene forsterkes på en negativ og repeterende måte» (ifølge Johannessen, Kokkervold, & Vedeler, 2010, s.114). I sammenheng med lærerrollen er det viktig at læreren ikke fremstilles som dominerende. Men samtidig er det viktig at læreren har nødvendig kontroll. Dette beviser igjen at i et klasserom må læreren uttrykke en autoritativ rolle, men unngå dominans. Lærerens rolle må ikke virke autoritær. Vi kan støtte oss på Læringscenteret, som skriver om autoritativ klasseledelse, hvor det både er varme og kontroll:

Autoritativ klasseledelse er et slikt begrep. I dagligtalen kan vi høre at autoritative lærere er høye på varme og høye på kontroll. Det betyr at de på en skala både har mye varme og kontroll. Dette, til forskjell fra en autoritær lærer som har lite varme og mye kontroll eller en ettergivende som har mye varme og lite kontroll. Det vil egentlig si at de kombinerer relasjonsbygging med grensesetting. (Læringsmiljøsenderet, u.å, avsn. 1).

Poenget mitt er at den onde sirkelen må brytes for at vi skal ha gode klasser. En klasse kan gå i en dårlig retning med mangel på autoritativ ledelse fra lærers side, men den kan også gå i en dårlig retning hvis læreren har for mye kontroll, for da kan læreren oppfattes som dominerende. Det bør være en god kombinasjon av både kontroll og varme.

Videre i teorien kan vi lese at Bateson deler kommunikasjonsbegrepet i to deler. Den ene delen er analog kommunikasjon, og den andre delen kalles digital kommunikasjon. Den analoge og digitale kommunikasjonen omfatter ulike nivåer i kommunikasjonen. Bateson mente at: «Vi får mer kunnskap om et fenomen ved å sammenligne det med annet enn ved å studere det isolert» (ifølge Ulleberg, 2004, s. 58). Den mest vanlige kommunikasjonsdelen i vår sammenheng blir den analoge delen, og vi får større utbytte av kunnskapen når vi sammenligner den med den digitale delen i kommunikasjonen (ifølge Ulleberg, 2004).

Den digitale delen av kommunikasjonen omfatter tegn, symboler, siffer, enkeltord, gester, symboler osv. Bateson nevner at: «The signs themselves have no connection with what they stand for» (Bateson, 2000, s. 373). Poenget med den digitale kommunikasjonen er at fenomener som for eksempel beskrives med ord, må læres for å bli forstått. Han gir et godt eksempel som er følgende: «The numeral 5 is not bigger than the numeral 3» (Bateson, 2000, s. 373). Eksempelet forteller oss at tallet 5 ikke nødvendigvis er større en 3. Men poenget er at det som blir presentert i kommunikasjonen ved hjelp av et ord, må læres for å bli forstått.

Den analoge delen av kommunikasjon er forskjellig fra den digitale delen. Selve begrepet analog betyr tilsvarende eller overensstemmelse. (ifølge Ulleberg, 2004). Her er det viktig å understreke at det er sammenheng mellom det som blir uttrykt, og måten det uttrykkes på. Et eksempel kan være at hvis sorg uttrykker et trist ansikt, kan det uttrykke dypere sorg om det felles et par tårer i tillegg. Kjennetegnet ved den analoge kommunikasjonen er at den er mangetydig, og den blir tolket automatisk av de andre deltagerne i kommunikasjonsmønsteret. Bateson nevner at: «Et annet kjennetegn ved analog kommunikasjon er at den alltid henvender seg til relasjonen, og søker og definere denne» (ifølge Ulleberg, 2004, s. 59).

Det kan være en sammenheng mellom den digitale delen og den analoge delen i kommunikasjonen. Ved å se kommunikasjonen ut ifra begge nivåene kan dette danne grunnlag for vår tolkning av det som blir sagt. Et eksempel er at det for eksempel kan brukes ord som beskriver det digitale nivået i kommunikasjonen til å uttrykke noe, men selve ordet som blir uttrykt, kan forstås ut ifra det analoge nivået. Et eksempel er at jeg som lærer kan betegne en elev som uroskapende. Dette er et digitalt uttrykk fordi ordet må læres for å bli forstått, men samtidig er det et uttrykk som beskriver det analoge nivået i kommunikasjonen på grunn av at uttrykket beskriver mitt forhold og min relasjon til den aktuelle eleven.

I det daglige kan vi oppfatte kommunikasjonen digitalt, men poenget er at det analoge nivået i kommunikasjonen også kan brukes ved at vi tolker det som sies via relasjonen vi har til den som uttrykker noe (ifølge Ulleberg, 2004). Det kan være en sammenheng mellom nivåene, og vi kan bruke og tolke begge nivåene i kommunikasjon, men det må ikke nødvendigvis være det. Det er avhengig av i hvilken kontekst det sies i. Et eksempel som viser at jeg bare bruker den digitale delen, er når jeg sier ordet bord. Det analogiske nivået kan ikke brukes i denne sammenheng, fordi jeg ikke bruker et ord som er tilsvarende det som blir uttrykt. «Ordet bord ligner ikke på et bord» (ifølge Ulleberg, 2004, s. 58). Et eksempel jeg vil nevne av Bateson, hvor de analoge og digitale nivåene brukes samtidig, er når han nevner at «If you say to a girl i love you, she is likely to pay more attention to the accompanying kinesics and paralinguistics than to the word themselves» (Bateson, 2000, s. 374). Dette kan være et godt eksempel på en kommunikasjon hvor både det analogiske nivået og det digitale nivået danner vårt grunnlag for forståelse av informasjonen vi får.

3.2 Systemrettet perspektiv

I dette kapittelet vil jeg redegjøre for Niklas Luhmanns teori om undervisningens interaksjon og kommunikasjonens betydning for interaksjonen. Dette er vesentlig for å få innsikt i hva som skjer i undervisningsforløpet, og ikke minst for å forstå hvor viktig kommunikasjonen er for å kunne legge til rette for et godt læringsmiljø.

Før jeg går videre på med å forklare undervisningens interaksjon vil jeg avklare hva Niklas Luhmann definerer som kommunikasjon.

Niklas Luhmann mener at kommunikasjon ikke bare er informasjon som blir sendt fra en avsender til en mottager. Han mener at det er mye mer omfattende, og at selve kommunikasjonsprosessen kan deles inn i tre ulike nivåer. Luhmann mener at alle disse tre nivåene må være fullført før en kan kalle noe en kommunikativ forbindelse. Disse tre nivåene er informasjon, meddelelse og forståelse. Kommunikasjonsbudskapet kan sendes ut på ulike måter. Forståelsesmåten velges ut ifra hvordan kommunikasjonen blir utsendt.

Kommunikasjonen kan bli utsendt digitalt, muntlig, osv. Det kan oppleves at personen som mottar informasjon, både misforstår og forstår informasjonen. Det at det finnes flere alternativer innenfor de ulike nivåene, kaller Luhmann for kontingens, som betyr flere muligheter (Lauridsen, u.å. avsn. 9). Forståelser og misforståelser kan skje på flere ulike arenaer. Dette gjelder også i undervisningen. Vi skal se nærmere på hvordan kommunikasjon kan brukes som et strategisk redskap for å kontrollere at eleven har forstått innholdet i undervisningen.

Eleven har en viktig rolle i undervisningen for undervisningen kan ses på som et system. Dette vil si at læringspotensialet, er avhengig av elevens læringsutbyttet (Rasmussen, 2004a). Eleven er sentral siden det vises at eleven konstruerer selv sin kunnskap i oppfattelsen av det som vises i omgivelsene. Kommunikasjon anses som et viktig redskap i denne prosessen siden læreren kan påvirke og stimulere elevens kunnskapstilegnelse gjennom kommunikasjonen, for det er kommunikasjonen som kan bidra til at eleven har fått med seg det læreren har satt som mål for undervisningen. (Luhmann, 2000). Samtidig er det viktig å få med at kommunikasjonen kan brukes som et strategisk redskap for å få elevens oppmersomhet. Luhmann understreker at: «Den løbende kommunikation er en ekstra attraktor af opmærksomhed, og den er selv slags iagttagen» (Luhmann, 2006, s. 129).

Kommunikasjonen kan også brukes som et effektivt redskap for å teste ut elevens utbytte av læringen. En måte læreren kan teste ut elevens kunnskap på, kan vi lese om i boken *Samfundets uddannelsessystem*, hvor det står følgende: «Kontrollen med interaksjonsforløbet og dermed elevenes muligheter for at si noe udøves gjennom udpegninger og især gjennom lærernes spørsmål» (Luhmann, 2006, s.130). På denne måten kan man kontrollere om eleven har misforstått innholdet. Dobbel kontroll av elevens læringstillegnelse viser seg med i dette systemrettede perspektivet, siden eleven kontrollerer lærerens undervisning ved å vise til læringsutbyttet sitt, og læreren kontrollerer det eleven har tilegnet seg av kunnskap (Haustatter,2012).

Dobbelkontrollen er effektiv når læreren vil vite om eleven virkelig har motivasjonen på plass, og om eleven virkelig får med seg det som er temaet for timen, og for eventuelt å utelukke misforståelser. Det er viktig å tenke på at alle lærer forskjellig, og at alle kan oppfatte innholdet forskjellig. Hvis elevene ikke står frem selv, kan læreren oppfordre og eventuelt oppmuntre dem til å fortelle det de har lært (Luhmann, 2000). På denne måten er læringsgrunnlaget til elevene avklart før videre læring. Dette vil også kunne være til hjelp for elevene på andre måter, for eksempel til eksamen. Videre vil et godt resultat gjøre noe med elevens selvfølelse. Kontrollen av elevens læringstillegnelse kan også vise seg å være en god strategi for en som vil legge til rette for et godt klassemiljø, og ikke minst for å praktisere god klasseledelse, spesielt da med tanke på god klasseledelse, som kan defineres slik: «Enhver handling lærere utfører for å skape et miljø som støtter og fremmer både skolefaglig og sosial-emosjonell læring» (Ogden, 2012, s. 16).

3.3 Relasjonskompetanse

I denne delen av kapittelet vil jeg forklare hva relasjonskompetanse innebærer. Jeg mener at relasjonskompetanse er en viktig faktor som langt på vei belyser hva som må til for å skape en god interaksjon i klasserommet.

Å ha en god relasjon til en person innebærer å bry seg og se personen du har en forbindelse med. Vi leser i boken *Relasjonen lærer og elev* at: «Begrepet relasjonskompetanse omfatter det å forstå og samhandle med andre på en god og hensiktsmessig måte, blant annet ved å ivareta den andre partens interesser i samhandlingen» (Drugli, 2012, s. 45).

Jeg vil også understreke at lærerens relasjonskompetanse er en viktig faktor for å komme nærmere idealet om å få en god klasseledelse. Positive relasjoner har sammenheng med positive læringsprosesser. Vi kan i en god lærer–elev-relasjon finne mange faktorer som fremhever elevens læringsutbytte, både faglig og sosialt. Blant disse faktorene nevnes blant annet motivasjon, god selvoppfatning og redusert fravær. Lærerens relasjonskompetanse blir sett på som en viktig påvirkningsfaktor for at dette skal oppnås (Cornelius-White, 2007).

Her får vi kunnskap om hvor viktig det er at eleven har god relasjon til læreren. Vi leser at dette kan bidra til å skape motivasjon ved at elevene forstår hvor meningsfylt det er å bruke tiden sin på de faglige aktivitetene som skjer i skolehverdagen. Dette kan legge til rette for godt læringsutbytte, og ikke minst vil bråk og uromomenter automatisk minimaliseres, eller kanskje forhåpentligvis forsvinne helt. Jeg oppfatter bråk og uro som en av de store utfordringene i en klasse, og at problemet med det kan minimaliseres/forsvinne på bakgrunn av det siste vi leser i sitatet, som forteller oss at man med gode relasjoner i større grad kan mestre utfordringene som oppstår, på en konstruktiv måte.

Lærerens rolle kan ikke undervurderes. Læreren har en vesentlig rolle i å kunne legge til rette for et miljø som er preget av gode relasjoner. Jeg vil sitere Aubert og Bakke som skriver at:

Kompetansen i relasjonen er knyttet til måten du kommer inn i rommet på, måten du stiller spørsmål på, at du viser at du legger merke til hvordan den andre reagerer når du foretar deg noe, at du er der for den enkelte i det lille øyeblikket før du springer videre til neste (Aubert & Bakke, 2015, s. 21).

Dette viser at læreren har et stort ansvar og bør være bevisst på sine handlinger og holdninger i klasserommet. Smitteeffekten fra læreren kan være stor. Dette kan forklares med at lærerens

handlinger og holdninger i stor grad kan påvirke elevene, både i negativ og positiv forstand. En god lærer må ha gode ferdigheter på det faglige området, men: «Samtidig er faglighet i yrker som innebærer å hjelpe andre, knyttet til kompetansen som utvises i relasjonen» (Aubert & Bakke, 2015, s. 21). Med andre ord forstår vi at læreren er en som sitter med nyttig kompetanse, men samtidig er det viktig å understreke at denne kompetansen må kunne brukes på en hensiktsmessig måte, ved at man tilpasser seg til gruppen man hjelper i den aktuelle yrkessituasjonen. Når du for eksempel jobber med barn, er det viktig å kunne møte og ta hensyn til barnets ulike forutsetninger og evner.

3.4 Mead og speilingsteorien

Georg Herbert Mead nevner et viktig begrep, og dette begrepet er selvoppfatning.

Selvoppfatningen er vår egen subjektive opplevelse av oss selv, måten vi oppfatter oss selv subjektivt på. Vår selvoppfatning dannes via vårt samspill og våre opplevelser med andre. I boken *Mind, Self & Society* skriver Mead følgende om denne prosessen:

The self is something that which has a development, it is not initially there, at birth, but arises in the process of social experience and activity, that is, develop in the given individuals as a result of his relations to that process as a whole and to other individuals within that process. (Mead, 1934, s.135).

Når det gjelder vår objektive selvoppfatning, er det slik at vi ikke direkte observerer oss selv, men det er andres reaksjoner på oss som selv som er i sentrum. Dette er med på å danne vår objektive selvoppfatning. Med andre ord danner vi vår objektive selvoppfatning på bakgrunn av andres vurderinger av og reaksjoner på oss selv. Et eksempel vi kan trekke inn, er at Mead nevner at: «Where the response of the other person is called out and becomes a stimulus to control his actions, then he has the meaning of the other persons at in his own experiences» (Mead, 1934, s. 73). Ut ifra det vi leser, kan vi forstå at vi kan observere andres reaksjoner på oss, og at dette igjen kan danne et grunnlag for vår subjektivitet. Når andres reaksjoner påvirker vår egen subjektivitet og er med på å endre vår oppførsel, væremåte osv., vil dette bety at vi har vært i en speilingsprosess. Vi kan speile oss via andres reaksjoner på oss selv, men det er viktig å understreke at ikke hvem som helst kan påvirke vår selvoppfatning. Meads teori inneholder to viktige begreper, nemlig *den signifikante andre* og *den generaliserte andre*. De symboliserer mennesker som er betydningsfulle for oss, for eksempel mennesker vi har nære relasjoner til. I klasserommet kan læreren være *den signifikante andre* for eleven. Dette illustrerer samtidig den viktige rollen læreren har i klassen, og hvor stor påvirkningskraft læreren har på eleven.

Hvis vi skal se på sammenhengen mellom speilingsteorien og en skoleklasse, vil vi merke hvor viktig det egentlig er at elevens selvoppfatning er positiv, og hvor mye positivt dette vil ha å si for klassemiljøet generelt. Ikke minst ser vi hvor viktig lærerens rolle er i denne sammenhengen. Relasjoner blir igjen et sentralt begrep, for det er viktig å understreke at gode relasjoner kan være med på å skape forståelse. Desto bedre relasjon det er mellom elev og lærer, desto større forståelse og respekt får man for hverandre. I elevens tilfelle vil dette kanskje være med på å skape bedre miljø i klassen ved at eleven respekterer og forstår at

læreren vil ha ro i klassen når hun underviser. For det er nevnt i boken *Klasseledelse – varme og tydelighet* av Bergkastet og Andersen at: «Elever som opplever at de har en dårlig relasjon til læreren, synes å ha en større tendens til å vise ulike former for forstyrrende atferd» (Bergkastet & Andersen, 2012, s. 13).

Men så er spørsmålet: Hvordan kan gode relasjoner skapes for å få frem motivasjonen for læring? Hvordan kan en elev som sliter med motivasjon, endre sin oppfatning av seg selv for å styrke sitt selvbilde? Grunnen til at jeg nevner dette, er fordi elevens oppfatning av seg selv som en bråkmaker er et stort problem som kan hemme motivasjon for læring. For eleven er den som alltid bråker, og vedkommende vet at resten av klassen og læreren ser på ham som en bråkmaker. Vi kan trekke inn Meads anerkjente teori om selvet i denne sammenheng. Eleven i dette tilfellet er den som alltid bråker og ikke viser noen tegn til motivasjon for læring. Mead skriver at: «The “I” reacts to the self which arises through the taking of the attitudes of others. Through taking those attitudes we have introduced the “me” and we react to it as an “I” » (Mead, 1934, s. 174). Grunnen til at det Mead sier burde stå sentralt i sammenheng med den bråkete eleven, er at eleven kan miste motivasjon til å endre seg til den «ideale eleven» på grunn av hans/hennes oppfatning av andres forventninger. Som nevnt tidligere nevner Mead den generaliserte andre, som er vår egen oppfatning av hvilke forventninger de andre har til vår sosiale atferd. Elevens oppfatning kan styrkes ved at reaksjonen kommer fra den generaliserte/signifikante andre, med andre ord som en reaksjon fra noen som betyr noe for oss. I denne situasjonen kan læreren være den generaliserte andre. Læreren vet at en elev alltid lager bråk, og etter gjentatte hendelser hvor eleven skaper uro, kan eleven skape seg en rolle hvor han/hun vet at det er det som forventes. Men hva kan være løsningen på dette? Kan ros være med på løse problemet? Hva er det som kan styrke relasjonen mellom elev og lærer i en slik situasjon? Relasjonsbygging er som nevnt tidligere et viktig nøkkelbegrep. En god relasjon i seg selv er så viktig at den til og med kan få frem gode resultater ved at den fremmer læring. Med andre ord er relasjonsbyggingen nødvendig for å kunne utvikle gode skoler (Nordahl & Drugli, 2013).

For å endre elevens negative oppfatning av seg selv, som følge av forventede reaksjoner, og ikke minst for å forsterke relasjonen, kan elevsamtaler være en løsning. Det er viktig at vi holder kontakten med elevene. Det vil være en utfordring å ha god kontakt med alle elevene, når man sitter 31 stykker i en klasse inkludert læreren, men det finnes måter å gjøre det på. Elevsamtaler trenger ikke å være lange – det viktigste er at eleven føler at han/hun blir sett. Dette kan skje i løpet av så lite som ett minutt. Bergkastet og Andersen skriver i boken

Klasseledelse – varme og tydelighet at: «Det er ikke alltid mengden av tid brukt på den enkelte elev som betyr mest. Kvaliteten på vår kontakt med eleven er vel så avgjørende» (Bergkastet og Ulleberg, 2013, s. 21).

I elevsamtalen kan vi som lærere vise at vi anerkjenner eleven og ikke minst respekterer eleven som en person. Det kan være en situasjon hvor eleven vet at hun/han ikke er så flink i skolearbeidet, og dette kan være en viktig faktor for at eleven ikke prøver sitt beste, men ved hjelp av samtalen kan vi gi eleven gode råd, og vi er bedre i stand til å forstå eleven, slik at vi kan vurdere undervisningen vår og kanskje forandre på noe, ved å ha elevens forutsetninger i bakhodet. Bergkastet og Andersen nevner at:

Når vi gir eleven anerkjennende blikk (emosjonell støtte) i undervisningssituasjonen, viser vi at vi tar innholdet i elevsamtalen på alvor. Elevsamtalene er ett av de viktigste virkemidlene for å oppnå den gjensidige tilliten som gir oss autoritet. Elevene hører på den de har tillit til (Bergkastet og Andersen, 2013, s.21).

Spesielt det siste som blir nevnt av Bergkastet og Andersen, er viktig å understreke. Elevene hører på den de har tillit til. Dette viser hvor viktig relasjonen er for å fremme læring. Eleven responderer på forståelse fra læreren. Samtidig får vi med oss at elevsamtalen kan bidra til å gi læreren bedre forståelse for hvor eleven er. Jeg vil trekke inn et kjent sitat fra filosofen Søren Kierkegaard, som illustrerer hvor viktig det kan være å vite hvor personen er, før man skal hjelpe personen til å komme seg videre:

At man, når det i sandhed skal lykkes en at føre ett menneske hen til et bestemt sted, først og fremmest må passe på at finde ham der, hvor han er, og begynde der. Dette er hemmeligheten i al hjælpekunst (ifølge Bergkastet & Andersen, 2013, s. 21).

Det Kirkegaard sier, er like aktuelt i dagens skoler. Med en samlet betegnelse kan vi omtale det som forutsetninger. Vi må ta hensyn til elevens forutsetninger for å kunne undervise på best mulig måte, og en undervisningsøkt er god når målet for undervisningen er nådd, nemlig at elevene har fått mest mulig utbytte av timen. Samtidig er forutsetningene ellers i klassen viktige å ta hensyn til for å beholde et godt klassemiljø.

3.5 Anerkjennelse – Axel Honneth (1949), med inspirasjon fra: Kant (1724), Mead (1863), Fisher (1922) og Hegel (1770)

Axel Honneths teori om anerkjennelse er i stor grad inspirert av den tyske idealismens filosofiske tanker om individets anerkjennelse/frigjøring. Tankene om anerkjennelse spirer fra store tenkere som Kant, Fisher, Hegel og så videre. Kant har et syn på individet som tilsier at mennesket må frigjøre seg fra andre individer for å kunne nå selvrealisering. Dette innebærer at mennesket må være i stand til å tenke selvstendig og rasjonelt. Han nevner at: «Mennesket må ha friheten til selv å være sin egen bestemmende årsak, til å sette seg sine egne mål, og til å bestemme sine egne handlinger» (ifølge Kermit, 2012, s. 44). Dette innebærer at selv om du har fri vilje og du er i stand til å tenke rasjonelt, så må dette skje på bakgrunn av etiske premisser. Mennesket har et etisk ansvar. Den autonome menneskeverden realiseres på bakgrunn av at: «De enkelte menneskers autonomi må respekteres så absolutt at man aldri må behandle andre bare som et middel eller et instrument for å fremme egne interesser. Man må derimot alltid bruke menneskeheten både i din egen person og i enhver annen persons samtidig som et formål og aldri bare som et middel» (ifølge Kermit, 2012, s. 44). Dette viser at hvis en person har menneskeverd, med andre ord autonomi, må autonomien realiseres uten å gå på bekostning av andre mennesker som vil realisere sin egen autonomi. Det er i dette gjensidige handlingsmønsteret vi kan lese om Fishers tanker, som Hegel også videre ble inspirert av.

Fishers teori om anerkjennelse er stort preget av gjensidig anerkjennelse. Han understreker vesentligheten av at anerkjennelsen må være gjensidig for at den ene parten skal kunne anerkjenne den andre. Med andre ord må anerkjennelsen komme fra begge parter. Han skriver at: «Ingen kan anerkjenne den andre, hvis ikke begge gjensidig anerkjenner hverandre» (ifølge Kermit, 2012, s. 45).

Hegel er i samme båt som Fisher ved at han understreker at det må være likeverd og gjensidighet mellom partene for at individet skal innløse sitt potensial som et autonomt vesen. Dette handler i grunn om at individet oppnår egenverd ved at begge parter er i stand til å anerkjenne hverandre gjensidig. Honneth skriver i boken om kampen om anerkjennelse at dette fenomenet blir forklarlig hvis man tar det dynamiske imperativet, som er forankret i den sosiale livsstilen. Dette imperativet fungerer på følgende måte, ifølge Honneth:

Dette imperativet fungerer som en normativ tvang som presser subjektet til gradvis å utvide innholdet i den gjensidige anerkjennelsen, ettersom det bare er slik de kan gi

samfunnsmessig uttrykk for subjektivitetens stadig voksende krav. Den artshistoriske individueringprosessen er slik sett knyttet til forutsetning om en samtidig utvidelse av de gjensidige anerkjennelsesforhold (Honneth, 2008, s. 101).

Axel Honneth bygger sin teori på bakgrunn av Hegels tanker som er inspirert av Kant og Fisher. Det er slik han utvikler to viktige aspekter ved anerkjennelsen. Det første av disse to aspektene er det reseptive aspektet: Den reseptive modellen gjør anerkjennelse evaluerende, slik at det som teller, er det målbare, altså det som allerede er gitt og vektlagt (Honneth, 2008, s. 234).

Ut ifra Axel Honneths forklaring på den reseptive modellen forstår vi at den handler om anerkjennelse av synlige og åpenbare kvalifikasjoner hos personen. Men det finnes også et annet aspekt ved anerkjennelsen av en person du er i interaksjon med. Jeg vil sitere Honneth, som skriver følgende:

Vi kan enten forstå anerkjenneshandlingens affirmative karakter etter mønster av attribusjon, det vil si at vi nærmest tilskriver det andre subjektet en ny og positiv egenskap, eller vi kan forstå anerkjenneshandlingen etter mønster av iakttagelse, det vil si at en persons allerede eksisterende egenskap på en eller annen måte sekundært bekreftes (Honneth, 2008, s.234).

Aspektene ved Honneths teori danner vårt utgangspunkt her fordi de belyser deler av oppgavens problematikk, og fordi problemstillingen min vil bli drøftet med disse aspektene som forankring. De kan gjenkjennes i lærerens anerkjennelse av eleven. Dette vil bli nærmere belyst i drøftingen.

I tillegg til de to aspektene ved anerkjennelsen, er det viktig å understreke at Honneth på bakgrunn av Hegel skriver at det finnes tre former for gjensidig anerkjennelse. Disse tre punktene, innebærer hver sine områder som må anerkjennes for at individet skal bli et autonomt vesen. Punktene innebærer den emosjonelle hengivenhet, rettslig anerkjennelse og solidarisk tilslutning. Vi kan lese at:

Disse tre mønstrene for gjensidighet er allerede hos Hegel tilordnet ulike personkonsepter på den måten at individets subjektive autonomi vokser for hvert nivå, av gjensidig respekt, men det er først hos Mead at denne intuisjonen tar form av en systematisk empirisk hypotese om at personens positive selvforhold blir stadig

sterkere etter hvert som de ulike anerkjennelsesformene avløser hverandre (Honneth, 2008, s. 102).

Den emosjonelle hengivenhet (kjærligheten) er mer rettet mot nære relasjoner. Honneth skriver at: «Med kjærlighetsforhold skal vi her forstå alle primære relasjoner som består av sterke følelsesmessige bindinger mellom få personer etter mønster av erotiske parforhold, vennskap og relasjonen mellom barn og foreldre» (Honneth, 2008, s. 104)

Den rettslige anerkjennelsen betegner individets søk etter autonomien i rettsfelleskapet (Honneth, 2008).

Den rettslige og den emosjonelle hengivenhet er forklart kort. Grunnen til dette er at begge delene hovedsakelig henviser til fenomener som ligger utenfor et klasserom. Den emosjonelle hengivenhet er mer rettet mot nære og primære relasjoner. Dette kan for eksempel omhandle forholdet mellom mor og barn. Den rettslige derimot omhandler det allmenne, i og med at den omhandler individets søk etter anerkjennelse i rettsfelleskapet. Idealet består av at: «Ethvert moderne rettsfelleskaps legitimitet er avhengig av ideen om rasjonell enighet mellom likeberettigede individer, og følgelig er den basert på antagelsen om at alle dets medlemmer er moralsk tilregnelige» (Honneth, 2008, s. 123).

Mitt fokus vil ligge på den tredje typen anerkjennelse, som omhandler den solidariske tilslutningen. Det blir med andre ord omtalt som den sosiale verdsettingen. Det vil bli nærmere belyst hvorfor den sosiale verdsettingen kan være viktig i sammenheng med klasseledelse.

Den sosiale verdsettingen gjør ifølge Mead og Hegel det mulig for individet å forholde seg positivt til sine egenskaper og ferdigheter (Honneth, 2008). Det handler om et anerkjennelsesforhold av individets gitte egenskaper og ferdigheter. Vi kan støtte oss på noe Honneth skriver om i kampen om anerkjennelse, som er følgende:

Den moderne retten representerer et anerkjennelsesmedium som uttrykker subjektens allmenne egenskaper på en differensierende måte, mens den sosiale verdsettingen krever et sosialt medium som på en allmenn og intersubjektivt forpliktende måte må kunne gi uttrykk for forskjellene i egenskaper mellom subjektene (Honneth, 2008, s. 131).

Det er her vi forstår at den sosiale verdsettingen kan skilles fra den rettslige anerkjennelsen ved at subjektivitetens relevans kommer frem.

Det er viktig å understreke at det er et visst preg av evaluering i den sosiale verdsettingen når man legger vekt på å trekke frem subjektivitetens relevans i form av egenskaper og ferdigheter. Men evalueringen blir mer åpenbar når vi skal se dette i lys av Honneths to aspekter ved anerkjennelsen. Som tidligere nevnt går det ene aspektet ut på at de åpenbare ferdighetene og egenskapene settes i lys. Det reseptive aspektet kan ha en sammenheng med den sosiale verdsettingen ved at individets egenskaper og ferdigheter synliggjøres. Men det er viktig å reflektere over at Honneth har kommet med et annet aspekt som også forklarer at det individet kan tilskrives en ny og positiv kunnskap, altså det affirmative aspektet. Den første tanken som slår en, er at det kanskje var nødvendig med et affirmativt aspekt i tillegg til det reseptive hvis man vil utvikle individets potensial ved å tilskrive individet nye positive egenskaper istedenfor å bare være opptatt av det som allerede finnes. Kanskje dette er med på å unngå å begrense individets potensial.

4.0 Metode

I dette kapitlet vil jeg presentere mine metodiske strategier. Leseren vil få et innblikk i hvilke metoder som er brukt, og sentrale begreper som er tatt hensyn til i sammenheng med min tilnærming.

Som nevnt er oppgavens hovedproblemstilling følgende:

Hvordan oppfatter læreren selv hva som er god klasseledelse, og hvilke betingelser må være til stede for at læreren kan utøve god klasseledelse?

Med utgangspunkt i de ovennevnte problemstillingene har jeg fundert mye over hvilken metode jeg vil velge. I begynnelsen av planleggingsfasen, var tanken å benytte meg av observasjon som metode. Planen var å observere en klasse som har et klart mål om å jobbe med å få til god klasseledelse. Og da var tanken å observere inne i klasserommet, for å få informasjon om utfordringene som finnes, visuelt. Men jeg har etter råd fra lærere og refleksjon bestemt meg for å benytte meg av intervju som metode istedenfor. Larsen nevner i boken *En enklere metode* at «observasjon er en ganske ressurskrevende form for datainnsamling. Det kan være vanskelig å få nok og/eller relevant informasjon uten å stille spørsmål» (Larsen, 2007, s. 91). Dette fikk meg til å reflektere over om mitt valg av observasjon som metode var et riktig valg eller ikke. Jeg var ute etter lærerens tanker og meninger, og da ville det være ressurskrevende å sitte i en klasse med både lærer og elever. Poenget mitt er at elevene kan bli påvirket av min tilstedeværelse, og jeg kan bli for opphengt i elevene. Dette kunne ha flyttet fokuset mitt bort fra læreren.

En annen grunn til at jeg har valgt bort observasjon som metode, er min inspirasjon av Tove Thagaard. Jeg ble inspirert og sikker på mitt valg etter å ha lest litteratur Thagaard har skrevet om intervju som metode. I boken *Systematikk og innlevelse* skriver hun følgende:

Formålet med et intervju er å få fylldig og omfattende informasjon om hvordan andre mennesker opplever sin livssituasjon og hvilke synspunkter de har om temaet som blir tatt opp i intervjusituasjonen. Intervjuer gir et særlig godt grunnlag for å få innsikt i informanternes erfaringer, tanker og følelser (Thagaard, 2009, s. 87).

I og med at jeg søker etter lærerens personlige erfaringer, tanker og ikke minst deres synspunkter om temaet klasseledelse bestemte jeg meg for at intervju var en passende metode for meg.

Jeg brukte en delvis strukturert intervjumetode. Det står i boken *Systematikk og innlevelse* at: «De temaene forskeren skal spørre om, er i hovedsak fastlagt på forhånd, men rekkefølgen av temaene bestemmes underveis. På denne måten kan forskeren følge informantens fortelling, men likevel sørge for å få informasjon om de temaene som er fastlagt i utgangspunktet» (Thagaard, 2009, s. 89).

I og med at kvalitativt intervju vil bli brukt som metode, vil det være forberedt en del spørsmål. Det vil være spørsmål som vil få lærere til å reflektere og prate om hvorfor det kan være vanskelig å praktisere klasseledelse for fullt, og ikke minst hvorfor den perfekte klassen ikke finnes. Det vil alltid være noen elever som skaper uro i klassen, men det trenger ikke å være elevene som er problemet. Poenget er at det kan finnes utfordringer for læreren med å holde full kontroll i en klasse med 30 elever. Utfordringene som finnes, vil komme frem ved bruk av intervju som metode. Derfor er det svært viktig at jeg velger de riktige spørsmålene for å få svar på det jeg lurer på. Spørsmålene skal også være tilsendt lærerne/skolen på forhånd. Deretter vil jeg avtale møte med fem ulike lærere, slik at jeg får synspunkter fra ulike mennesker med ulike perspektiver. Så vil jeg begynne med å stille de spørsmålene jeg har gjort klart. Jeg vil gjøre opptak med en lydopptager, og jeg vil jeg samtidig notere de svarene jeg får underveis. Poenget er at jeg må ha et grunnlag for å analysere og tolke informasjonen jeg får fra lærerne.

Jeg vet at det å prøve å få frem utfordringene ved klasseledelse innebærer en viss risiko. Klasseledelse er svært viktig for både elevene, læreren og skolens fremgang, så det kan være tabu og prate om utfordringene ved det. Derfor er det viktig at jeg oppfyller kravet om konfidensialitet. Konfidensialiteten går ut på å skape trygghet og å opprettholde tillit til informantene. Dette gjøres ved å holde intervjudeltagerne anonyme. Jeg må passe godt på å skjule informasjon om hvem og hvor jeg intervjuer. Jeg som forsker må visse takknemlighet for å ha fått mulighet til å få den informasjon jeg har fått, og samtidig respektere deltagerne i intervjuet (Thagaard, 2009).

I sammenheng med intervjuforskning er det to sentrale begreper som beskriver intervjuerens innflytelse og påvirkning. Det ene begrepet er *forsiktede intervjuer*. En av mine oppgaver som intervjuende forsker er å passe på at den påvirkningen og innflytelsen jeg eventuelt kan ha på informanten, ikke kommer frem. Det kan føre til eventuelle feiltolkninger og misforståelser (Jensen, 1991). Det andre sentrale begrepet er *kreative intervjuer*. Her er min påvirkning og innflytelse lite merkbar. Dette unngås i stor grad for å få noe nytt i lys av intervjuet (Jensen,

1991). Med andre ord er det viktig at min innflytelse er lite merkbar, slik at informanten kan føle seg fri til å prate, uten at jeg begrenser vedkommende.

Disse begrepene er sentrale innenfor åpne intervjuer. I mitt tilfelle vil det være et relativt strukturert intervju som skal brukes. Men jeg anser begrepene som en pekepinn på min intervjusituasjon, for selv om mine spørsmål er klare på forhånd, vil det også være rom for åpenhet, og min innflytelseskraft må begrenses i og med at jeg spør ulike spørsmål om lærerens egne opplevelser personlig. Jeg er interessert i all informasjon jeg får fra informanten, i og med at det jeg forsker på, er ganske ukjent for meg. Nysgjerrigheten min, som er en drivkraft for meg, er veldig interessert i å høre om det læreren har å si. For stor innflytelse fra min side kan hindre læreren i å dele viktig informasjon med meg.

Poenget mitt med å nevne disse begrepene i mitt tilfelle er at jeg vil skape balanse mellom disse to begrepene i min intervjusituasjon.

4.1 Min vitenskapsteoretiske tilnærming

Mitt arbeid er basert på den fenomenologiske tilnærmingen. Hensikten med mitt valg av den fenomenologiske tilnærmingen er å fordype meg i forståelsen av det læreren opplever som god klasseledelse. Jeg har nevnt litt tidligere at hensikten min med å finne lærerens utfordringer er å jobbe videre med disse utfordringene og eventuelt jobbe med å finne eventuelle tiltak på disse utfordringene for å få bedre klassemiljø. Derfor er det viktig at jeg fordypet meg i forståelsen av det læreren opplever, for å kunne jobbe med tiltak i fremtiden.

Den fenomenologiske tilnærmingen representerer en tilnærming til menneskets bevissthet og opplevelse. Det nevnes i boken *Det kvalitative forskningsintervju* at:

Når det er snakk om kvalitativ forskning, er fenomenologi mer bestemt et begrep som peker på en interesse for å forstå sosiale fenomener ut fra aktørenes egne perspektiver og beskrive verden slik den oppleves av informantene, ut fra den forståelse at den virkelige virkeligheten er den mennesker oppfatter (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 45).

Forklaringen peker mot fenomener som oppleves av informanten personlig. Virkeligheten ligger her hos læreren som er i den. Poenget mitt er at læreren er den som har ansvaret om å sette ulike tiltak i praksis, og i denne sammenheng blir det å sørge for å følge de tiltakene som er satt i verk for å få til god klasseledelse. Derfor er det viktig å ha innsikt i hva læreren opplever, for å forstå virkeligheten.

Det er spesielt viktig å ta hensyn til dette når jeg skal analysere materialet av intervjuene. Kvale og Brinkmann skriver i boken *Det kvalitative forskningsintervju* at: «Ved å innsnevre intervjuet til den opplevde betydningen av intervjupersonens livsverden har fenomenologien vært relevant for avklaring av forståelsesformen i det kvalitative forskningsintervjuet» (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 46).

Denne tilnærmingen er tankevekkende og kan vise til min forståelse av informanten på et vitenskapsteoretisk grunnlag.

4.2 Vurdering av litteratur

Jeg vil i dette kapittelet vurdere kildene jeg har brukt. Leseren vil få et innblikk i mine refleksjoner rundt kildene som er brukt i denne oppgaven. Jeg vil spesielt få frem vurdering av kildene som er brukt i teorikapittelet, og kilder fra offentlige dokumenter. Grunnen til dette er fordi nettopp disse utgjør en stor del av min oppgave, og fordi det kan dukke opp reflekterende tanker når jeg drøfter valget av kildene.

Hvis vi skal fokusere på teorikapittelet først, vil jeg nevne at det både er brukt sekundær- og primærkilder. Jeg vil først starte med Bateson, som er mest sitert gjennom sekundærkilder. En vil si at den primærkilden er den mest troverdige, i og med at du har med kilden fra selve opphavspersonen til teorien å gjøre. Det er for så vidt riktig, men jeg vil understreke at jeg har valgt å gå i dybden på sekundærkilder på grunn av at Bateson ikke har mange primærkilder i form av bøker. Jeg fikk lest noe primærkilder av Bateson, hvor noe var forståelig. Men det var også mye jeg ikke forstod, for det ble vanskelig å se en sammenheng i det jeg leste. Jeg mener at det er viktig at man forstår essensen i selve teorien, og da er det viktig å lese hele teorien for ikke å gå glipp av viktige poenger. Vi kan bruke Ullebergs bok som et eksempel på en bok som forklarer bakgrunnen, innholdet og viktige faktorer innenfor selve kommunikasjonsteorien til Bateson. Dette gjorde det enklere for meg å forstå teoriens helhet.

Jeg har videre hatt reflekterende tanker rundt den andre teorien som er brukt i oppgaven. Dette er systemteorien og kommunikasjonsteorien av Luhmann. Det finnes mange forskjellige dokumenter på Luhmanns arbeid. Det finnes tidsartikler, bøker, rapporter. Primærkildene er skrevet på dansk. Jeg benyttet meg av to primærkilder, i form av bøker av Niklas Luhmann, men de reflekterende tankene dukket opp når det ble vanskelig å forstå noen viktige punkter av teorien i primærkildene. Jeg så meg nødt til å benytte meg av to fortolkninger, for disse

tolkningene var relevante, og de relaterte seg til eleven og klasserommet. Den ene fortolkningen var en nettkilde av Lauridsen (Lauridsen, u.å). Den andre fortolkningen var i form av en bok som er skrevet av Jens Rasmussen.

Sekundærkildene som er brukt, viser ekthet. Kildene er troverdige. Forfatterne er samtidig frigjort fra tendens. Dette vil si at forfatterne er uavhengige av politiske, religiøse, og ideologiske momenter. Hvis det hadde vært tendenser bak intensjonen til forfatteren, kan man begynne å tvile på om forfatteren av boken prøver å innsnevre teoretikerens arbeid for å påvirke leseren i den retningen man ønsker. Men begge forfatterne viser til at de bare har ment verkene sine som en enklere fortolkning for å få leseren til å tilegne seg teorien på en forståelig måte.

Videre vil jeg nevne at det bare er brukt primærkilder for de to andre teoriene som er benyttet. Disse kildene handler om Axel Honneths teori om anerkjennelse og Meads symbolske interaksjonisme. Jeg vil først starte med å forklare at Honneths teori er godt forklart i boken som ble gitt ut av ham i 2008. Boken er skrevet som skjønnlitteratur. Noen vil kanskje merke at det kan være litt vanskelig å få frem poenget med teorien, i og med at den er skrevet inn i et skjønnlitterært verk. Dette kan være relatert til at vi er mer vant til å bruke fagbøker, hvor teoriene forklares mer konkret. Men for meg personlig ble det en veldig interessant lesning. Jeg synes det var interessant å lese fordi Honneth gir et bilde av virkeligheten samtidig som han gir det hele et estetisk preg. Jeg fikk inntrykk av at Honneth ikke prøver å formidle kunnskap som må innlæres, men heller å få leseren til å reflektere over sine tanker og gi inspirasjon som videre kan bidra til refleksjon over begrepet anerkjennelse. Jeg vil skille boken fra andre fagbøker på samme måte som jeg ville skilt en lærer fra en forteller. Dette betyr likevel ikke at boken ikke er troverdig, for den er skrevet av en teoretiker, som er inspirert av store tenkere som Hegel.

Den andre primærkilden jeg har brukt, er av George Herbert Mead. Boken heter *Mind, Self & Society* og er skrevet i 1934. Jeg har lest sekundærlitteratur på Mead tidligere. Dette gjorde det enklere for meg å forstå bokens innhold.

Boken kan være litt vanskelig å forstå, og du vil trenge god tid på å lese den hvis det er første gang du blir kjent med Meads teori om selvet. Dette er fordi boken er skrevet på engelsk og er fra 1934. I tillegg til at det er brukt avansert engelsk, er også innholdet avansert. Samtidig vil det være hensiktsmessig å nevne at du får med deg alt om hva teorien innebærer. Du får muligheten til å gå i dybden på teorien ved å lese denne boken. I sekundærlitteratur kan

teorien til Mead være forklart kort og konkret. Noen sekundære kilder forklarer den lengre enn andre, men den blir fortsatt ikke forklart like grundig som den blir gjort av Mead selv. Dette kan relateres til at han er opphavsmannen til selve teorien.

I kapittel 6.2.5 er ledelsens rolle problematisert. I denne delen av kapittelet er det også benyttet to primærkilder. Disse primærkildene er skrevet av skoleforskeren Michael Fullan. Det er ikke benyttet noen primærkilder om en hel teori fra Fullan, men det er tatt med gode forklaringer om den ideale lederen og hans rolle. Disse bøkene er som nevnt i litteraturlisten *Leading in a Culture for Change* og *Successful School Improvement*.

Videre er det brukt offentlige dokumenter som kilder. Jeg anser de offentlige dokumentene som viktige kilder fordi de viser til den aktuelle påstandens relevans og forankring. Kildene fra offentlige dokumenter kan også vise til hvor viktig påstanden er i praksis. Jeg mener at dokumentene kan speile realiteten. Et eksempel jeg vil trekke inn, er at jeg kan skrive om relasjoner og hva dette innebærer, men med forskning og prinsipper som er satt om relasjoners vesentlighet i praksis, blir det enklere å sette seg inn i virkeligheten og forstå hvor viktig det er med gode relasjoner. Samtidig kan jeg via dens forankring innse at gode klasser kan bygges på gode relasjoner. Jeg vil nevne en utfordring jeg har møtt på ved bruk av offentlige kilder. En av utfordringene møtte jeg på da jeg brukte ulike kilder fra Utdanningsdirektoratet, er at mange av sidene deres er oppført uten forfatter og årstall. Det eneste som skiller kildene fra hverandre er at de har ulike overskrifter. I litteraturlisten kan man skille de ulike sidene ved at man ser at kildene har ulike overskrifter, men i henvisningene i teksten kunne jeg ikke ta med navnet på artikkelen, på grunn av hensyn til reglene i APA-systemet. Løsningen ble til at sitater som kommer fra en side fra Utdanningsdirektoratet, ble markert med forskjellige bokstaver. Hver gang det blir brukt et sitat fra den aktuelle siden i oppgaven, vil det være en markering med en bokstav ved siden av. I litteraturlisten vil leser finne de forskjellige bokstavene ved siden av de aktuelle henvisningene. På denne måten blir det enklere for leseren å finne frem til siden hvor sitatet er hentet fra. Det samme tiltaket er brukt på alle henvisninger fra Utdanningsdirektoratet hvor det mangler forfatter og årstall.

4.3 Valg av intervjuform – relativt strukturert intervju

Det finnes flere måter å utforme intervjuet på. I sammenheng med tilnærmingen i denne oppgavens emne, var relativt strukturert intervju det som egnet seg best. Dette vil si at spørsmålene er klargjort på forhånd. De er satt i rekkefølge og er gjennomtenkt før selve intervjuet (Thagaard, 2009).

Vi kan lese i boken *Systematikk og innlevelse* at «Det kvalitative aspektet ved denne fremgangsmåten er at informanten står fritt til å utforme svarene sine, og gjennom svarene sine kan han eller hun presentere kriterier for hvordan vedkommende forstår sin situasjon» (Thagaard, 2009, s. 89).

Sammenligning er et sentralt begrep i denne intervjuformen. Det blir enklere å sammenligne resultatene når svarene er gjennomtenkt på forhånd. På denne måten blir det større sjanse for å få svar som er sammenlignbare, for intervjuet holder seg til samme tema under alle intervjuøktene som utføres (Thagaard, 2009).

Jeg vurderte grundig hvilken intervjuform som skulle velges, for som nevnt tidligere finnes det flere valgmuligheter, og intervjuet kan utformes på flere måter. Man kan også velge to andre intervjuformer som har ulike tilnærminger. Den ene er lite strukturert intervju, hvor man som intervjuer har hovedtemaet i bakhodet, men samtalen er åpen for å bringe opp temaer underveis. Dette gjør slik at man tilpasser spørsmålene etter temaene det snakkes om. Denne typen tilnærming er ideell for intervjueren hvis man vil få inspirasjon til nye ideer man kan ta opp videre. For det er nevnt i boken *Systematikk og innlevelse* at: «Fordelen med en lite strukturert tilnærming er at forskeren kan følge informantens fortelling og utdype temaer som vedkommende kan bringe opp, men som forskeren ikke hadde tenkt på i forkant» (Thagaard, 2009, s. 89). Siden tema og spørsmål er fastlagt på forhånd, var denne intervjuformen lite aktuell.

Den tredje intervjuformen er delvis strukturert intervjuform. I denne tilnærmingen er temaet fastlagt i forkant. Temaene som tas opp, er fastlagt, men rekkefølgen kan variere. På denne måten kan forskeren følge informantens fortelling, men likevel sørge for å få informasjon om de temaene som er fastlagt i utgangspunktet (Thagaard, 2009, s. 89). Men det er fortsatt åpenhet for å bringe opp andre temaer hvis informanten ønsker det.

4.4 Vurdering av etiske dilemmaer

I tillegg til konfidensialiteten må jeg som forsker ta etiske dilemmaer på alvor. Etiske problemer kan vise seg under intervjusituasjonen, og dette kan være med på å gi informanten en dårlig opplevelse av intervjuet, og samtidig vil det gi meg null utbytte av hendelsen.

Thagaard nevner at «i intervjusituasjonen er de etiske problemene særlig knyttet til forskerens avveininger om hvor personlige og nærgående spørsmål hun eller han kan stille» (Thagaard, 2009, s. 109). Det er svært viktig at jeg ikke presser informanten. Særlig viktig er det at jeg forbereder mine spørsmål i god tid på forhånd, slik at jeg sørger for at spørsmålene er gjennomtenkt. Dette er for å unngå å stille ubehagelige spørsmål og ikke minst å stille spørsmål som informanten kan angre på i ettertid (Thagaard, 2009).

Det er spesielt viktig at jeg som informasjonssøker i mitt arbeid tar mulige etiske dilemmaer i betraktning, med tanke på mitt spørsmål som sikter frem til svar av personens egne opplevelser og utfordringer. Som jeg har nevnt tidligere, kan det være svært sensitivt for en lærer å snakke om sine svakheter og utfordringer i klassen. Derfor er det viktig at jeg viser respekt, tillit og gjør det hele komfortabelt. På denne måten kan det bli mer behagelig å prate om det som gjelder.

4.5 Bruk av SOLER-modellen

Siden temaet jeg tar opp kan være et sensitivt tema, kan jeg bruke ulike kommunikasjonsmetoder for å gjøre samtalen så behagelig som mulig. Jeg har latt meg inspirere av en kommunikasjonsmodell av Egan. Den er spesielt egnet for veiledningssituasjoner, men jeg mener at den kan være like aktuell i en intervjusituasjon hvor det foregår en samtale mellom meg og intervjuobjektet. For Thagaard nevner at:

Utvikling av intervjuet er avhengig av reaksjonen forskeren har i forhold til informanten. Den personlige kontakten som utvikles i intervjusituasjonen, er i seg selv et metodisk poeng. Den tilliten og troverdigheten som oppnås under intervjuet, gir grunnlag for at informanten kan fortelle åpent om sine erfaringer (Thagaard, 2009, s. 103).

Poenget mitt at jeg kan sette søkelyset mot ting som kan påvirke intervjusituasjonen i positiv retning. I denne sammenheng kan det være aktuelt å reflektere over den nonverbale og ikke

minst den verbale kommunikasjonen for å styrke den tilliten og troverdigheten det er snakk om. Modellen SOLER kan være et godt redskap for meg i denne sammenheng. Modellen består av fem punkter:

S: Denne bokstaven står for *squarely*. Squarely betyr at jeg i dette steget sitter vendt mot personen jeg har samtale med. Jeg formidler med denne grunnposisjonen at jeg er tilgjengelig for vedkommende.

O: Neste steg er O som står for *open*, her inntar jeg en åpen positur. Motsatsen til dette er en lukket positur, som når vi sitter med armene i kors og med beina i kryss.

L: Deretter er det L som står for *lean forward*, altså å lene seg fremover. Dette gjør jeg for å signalisere at jeg er engasjert og interessert i det informanten prater om.

E: Denne bokstaven står for *eye contact*. I denne fasen har jeg øyekontakt med informanten. Jeg stirrer ikke konstant, men sørger for å vise engasjement ved å holde blikket rettet mot personen.

R: Til slutt er det R, som er det siste steget i fasen. Dette står for *relatively relaxed*. Her viser jeg informanten at jeg er relativt avslappet og signaliserer til informanten at jeg trives svært godt med situasjonen, og at jeg er komfortabel i selskapet

(Pettersen & Løkke, 2004, s. 156–157).

4.6 Intervju – de ulike fasene

Intervjuet er i seg selv en viktig fase, men det er viktig å understreke at det å intervju noen innebærer flere faser før og etter selve intervjuet. Disse bør man ta hensyn til for å skape en systematisk strukturert intervjuundersøkelse. Intervjuundersøkelsen har syv faser som skal følges punktvis for å gjennomføre intervjudesignet på riktig måte. De syv fasene er

- tematisering
- planlegging
- intervjuing
- transkribering
- analysering
- verifisering
- rapportering

(Kvale & Brinkmann, 2009, s. 118).

Jeg vil understreke at alle fasene er like relevante. De henger systematisk sammen med hverandre. Det blir feil å si at noen av punktene er mer vesentlige enn de andre punktene. Alle punktene kan være nødvendige å ha for forskeren for å ha struktur og for å gjøre det enklere å nå det målet man har i bakhodet.

Jeg vil gå nærmere inn på de fem punktene i denne oppgaven. De vil være mest aktuelle i min intervjuopprosess. Et eksempel jeg vil gi for å gjøre det mer forståelig for leseren, er for eksempel punkt nr. 6, som gjelder verifisering. Verifisering er et viktig begrep for å undersøke intervjufunnenes generaliserbarhet, pålitelighet og validitet. «Reliabilitet henviser til hvor pålitelig resultatene er, og validitet vil si hvorvidt en intervjustudie undersøker det den er ment å undersøke» (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 118). Verifisering er et viktig punkt, men i min oppgave er spørsmålene klargjort på forhånd, og de vil forberedes for å gjøre informanten klar over hva som er i fokus. Derfor vil validiteten være tatt i betraktning før jeg starter intervjuet. Det samme gjelder det siste punktet om rapportering. Dette punktet mener jeg er en selvfølge. De etiske overveielser vil for eksempel være et viktig utgangspunkt gjennom hele prosessen.

De fem første punktene vil derimot være hovedfokuset siden det blir veldig mye arbeid som blir lagt i dem gjennom hele prosessen. Disse skal jeg forklare nærmere.

4.7 Forforståelse av de fem første fasene under intervjuundersøkelsen

For å ha klargjort målene for hva som skal gjøres i metoden, er det viktig å *tematisere*. Her setter du deg inn i hva du ønsker å oppnå med oppgaven du skal presentere, altså hva som er formålet og intensjonen din med det emnet som skal studeres. Personlige mål som kan settes, er å vurdere intervjuets hva, hvorfor og hvordan. Hva skal jeg studere, hvorfor er dette temaet viktig for meg og samfunnet, og sist, men ikke minst hvordan skal jeg få frem mine mål. Videre er det nødvendig med en grundig *planlegging* av fasene, slik at alt blir strukturert. Ikke minst vil strukturen hjelpe deg med å vite hva som skal gjøres planmessig, og samtidig vil dette hjelpe deg til å gjøre alt ferdig innenfor tidsfristen. Dette bør gjøres før intervjuarbeidet, slik at alt er klart. Det kan for eksempel være utfordrende å dra på et intervju uten å ha satt seg inn i temaet. Hvis planleggingen er god, blir det enklere å utføre intervjuet med tanke på å ha en reflektert tilnærming til temaet som er i søkelyset. Samtidig vil det være større sjanse for at intervjuet blir vellykket dersom du har kunnskap om de moralske implikasjonene på forhånd.

Videre – hvis alt er planlagt og gjennomført riktig – vil du ha et materiale som er klart for analyse. Dette kan være grunnlaget for å *transkribere* materialet fra tale til skrift. Videre har du et godt grunnlag for å kunne *analysere* funnene du har gjort. Analysemetoden er avhengig av oppgavens emneområde og formål. I sammenheng med min oppgaves formål og emneområde blir det aktuelt å støtte seg på teoretiske perspektiv. Her bevises det hvorfor det er viktig å sette seg godt inn i temaet på begynnelsen av det hele, for det vil spesielt være bruk for teorier og begreper for å kunne finne noe å sette funnene opp mot. Dette kan gjøre funnene mer troverdige (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 118).

4.8 Empiriske og normative spørsmål

I denne delen vil jeg presentere to spørsmålstyper samfunnsforskning kan svare på. Når man forsker på et fenomen, er spørsmålene et viktig kriterium for å kunne få svar på de spørsmålene man stiller. Det er med andre ord viktig å ha gode spørsmål for å kunne bli ledet frem til de svarene man er ute etter, og mye er avhengig av hva man ønsker av svar. Det finnes to alternative spørsmålstyper man kan bruke. Vi kan skille mellom «normative» og «empiriske» spørsmål. Vi kan lese i boken *Forskningsmetode i sosiologi og statsvitenskap* at: «Empiriske spørsmål er spørsmål om hvordan noe forholder seg i virkeligheten, som (i det minste i prinsippet) lar seg besvare ved hjelp av data. Her skiller de seg fra normative spørsmål, som ikke kan besvares uten at en trekker inn verdier» (Hellevik, 2002, s. 448).

Vi får med oss at empiriske spørsmål er spørsmål som er eksakte. De er ute etter faktabaserte svar. Normative spørsmålet er mer personlige, i og med at personens verdiforankring er avgjørende for svaret som presenteres. Det normative spørsmålet kan oppfattes mer personlig, siden det er rettet mot personens opplevelse av et fenomen.

I sammenheng med mitt prosjekt, som er rettet mot lærerens egne opplevelse og erfaringer ved bruk av klasseledelse, vil jeg si at mine spørsmål både er empiriske og normative. En sentral grunn til at jeg nevner disse to spørsmålstypene, er at jeg mener at mine spørsmål kan ha preg av begge spørsmålstypene samtidig. Ottar Hellevik nevner at: «Når det er vanlig å hevde at samfunnsforskning bare kan brukes til å besvare spørsmål av den første typen, så betyr ikke dette at normative spørsmål er irrelevante for forskningen, eller at forskningen er uten betydning for slike spørsmål» (Hellevik, 2002, s. 448).

Ett av spørsmålene jeg benytter meg av i mitt forskningsprosjekt, er følgende: Hvilken faktor mener du hemmer og fremmer god klasseledelse? Dette spørsmålet er et empirisk spørsmål ved at det sikter mot noe som forholder seg i virkeligheten. Samtidig har det et normativt preg fordi spørsmålet ikke kan besvares uten å trekke inn verdier. Lærerens verdier er et viktig grunnlag for hva han/hun verdsetter i sin praksis.

4.9 Evidensbasert kunnskap

Evidens er et viktig tema som er relevant for å kunne undersøke en praksisutøvelse som er i bevegelse, på bakgrunn av legitimert kunnskap. Men først kan en tenke seg hva evidensen betyr, og hva en kan legge i evidensbasert kunnskap. Jeg vil sitere noe vi kan lese i Tanums store rettskrivingsordbok, hvor det står at: «Vi kan stole på det evidente. Det er gyldig. Begrepet evidens kommer fra latin og kan oversettes med at noe er helt innlysende» (Tanum, 1983, s. 204). Når vi leser betydningen av begrepet, er dette med på å illustrere evidensens viktighet. I dagens samfunn kan begrepet relateres til kunnskap som er legitimert. Dette innebærer at kunnskapen har en verdi, på bakgrunn av forskning. Det er mange vitenskapelige dokumenter som er legitimerte fordi det er gjort grundig forskning på emnet de omhandler.

Men verdien på kunnskapen kan diskuteres. Det er her vi kan vurdere om kunnskapen virkelig er evidensbasert. Årsaken til dette er at det er vesentlig å kunne observere hvordan kunnskapen anvendes i praksis, for å se om den virkelig fungerer like godt som den er dokumentert. Et eksempel som kan trekkes inn, er at det er flere metoder som brukes i skolen. Disse metodene kan ha vært forsket på og er legitimerte. Men spørsmålet blir da om denne metoden har like stor verdi i praksis? Får vi gode resultater ut ifra disse metodene i praksisutøvelsen? Bjørg Fossetøl skriver i sin artikkel om evidens og praktisk kunnskap at: «Evidensbasert kunnskap og evidensbasert praksis synes for tiden å stå helt sentralt i forståelsen av hvordan kunnskaps- og kompetansenivået i de praktiske helse- og sosialfagprofesjoner kan heves» (Fossetøl, u.å).

Bjørg Fossetøl illustrerer noe veldig viktig når hun nevner at det reflekteres over om kombinasjonen av den evidensbaserte kunnskapen og evidensbaserte praksisutøvelsen er med på å heve kompetansenivået i praktiske helse- og sosialfagprofesjoner. Dette bør være et aktuelt tema i dagens skoler, og det bør settes i sammenheng med temaet klasseledelse. Som tidligere nevnt i oppgaven kan vi finne forskning og litteratur på hvilke tiltak som kan bidra til

at læreren kan skape en god klasseledelse, men samtidig er det viktig å kunne undersøke om den evidensbaserte kunnskapen har den samme verdien i praksis. Hvis en metode ikke gir læreren en positiv effekt på utøvelsen av klasseledelse, er det kanskje hensiktsmessig å kunne studere fenomenet på nært hold. Dette er en av de sentrale grunnene til at jeg har valgt en fenomenologisk tilnærming til hva læreren opplever selv i praksis, uavhengig av hva den evidensbaserte kunnskapen sier. Jeg vil igjen understreke at den fenomenologiske tilnærmingen er svært viktig for virkelig å kunne engasjere seg i det læreren opplever, uavhengig av hva som skal og bør forventes av læreren i klasserommet. Jeg henviser til kapittel 2 for en nærmere beskrivelse av hva som forventes av læreren på bakgrunn av litteratur og forskning. Videre omtaler kapittel 6 situasjonen ut ifra lærerens opplevelser i praksis.

På bakgrunn av vurderingene som er gjort i metodekapittelet, har jeg forberedt følgende spørsmål til intervjuene:

- 1 Hvordan oppfatter du begrepet klasseledelse?
- 2 I hvilken grad er du bevisst på å praktisere god klasseledelse?
- 3 Hvilke faktorer mener du hemmer og fremmer god klasseledelse?
- 4 Du har nevnt et par faktorer som du mener fremmer god klasseledelse, men utfordringen kan ligge i å praktisere noen av disse faktorene i et klasserom. Hvilke av disse faktorene synes du er vanskeligst å praktisere i ditt klasserom?
- 5 Hvis det eventuelt finnes andre utfordringer du opplever ved praktisering av klasseledelse, vil du nevne hvilke utfordringer som finnes for deg?
- 6 Hvilke faktorer mener du er viktig å ta hensyn til med tanke på å støtte god klasseledelse?

Det noe overlapp mellom spørsmålene, men dette er valgt bevisst for å sikre å få utfyllende svar. På spørsmål 3 vil jeg nevne at tanken var å bevisstgjøre lærerne til å tenke på hvilke faktorer som gir læreren god opplevelse av klasseledelse. Og samtidig gjøre vedkommende bevisst på hva hvilke faktorer som hemmer læreren i å utøve god klasseledelse.

5.0 Presentasjon av funn

I dette kapitlet vil jeg presentere datamaterialet fra intervjuene som er gjennomført. Funnene vil presenteres systematisk, ut ifra spørsmålene som er stilt. Hensikten med å presentere funnene systematisk er å få leseren til å se sammenhengen i materialet. Videre vil det presenteres en kort oppsummering av de viktigste punktene som blir nevnt under intervjuene.

Det er som nevnt tidligere valgt kvalitativ metode, via intervjuer. Grunnen til at jeg valgte å gjøre en kvalitativ studie i form av intervjuer, er fordi informantens stemme står sentralt i min oppgave. Hele oppgavens poeng er å få frem lærerens stemme og hva hun eller han opplever av utfordringer i sin klasse. Derfor vil materialet presenteres grundig. På slutten vil jeg også få frem de geografiske forskjellene hos informantene, og om det har noe å si for hva de legger mest vekt på i sin praksis. Dette vil vi få nærmere svar på.

Før jeg presenterer funnene jeg har gjort meg i intervjusituasjonene, vil jeg fortelle litt om hva som skjedde under og etter intervjuprosessen. Jeg hadde ganske korte og konkrete spørsmål. Dette kan være en grunn til at jeg fikk så konkrete svar. Da jeg forberedte spørsmålene til intervjuene, var tanken at jeg måtte passe på at spørsmålene ikke skulle være for åpne. Grunnen til dette er fordi jeg stiller sensitive og personlige spørsmål, så jeg ville unngå en situasjon hvor læreren blir låst og ikke vet hva hun/han skal si. En annen situasjon jeg helst ville unngå, var å få læreren til å føle seg presset til å snakke om erfaringer vedkommende egentlig vil holde for seg selv. Poenget mitt er at jeg prøvde å forberede spørsmålene slik at læreren kunne få en grei forståelse av hva jeg var ute etter å få vite av informasjon. Det kan oppfattes som at jeg ikke ga nok rom til læreren for å uttrykke seg fritt, men hensikten min var å gjøre læreren komfortabel med å snakke og gjøre henne klar over at hun ikke var nødt til å brette ut noe hun ville holde for seg selv. Med andre ord ville jeg prøve å vise læreren at vedkommende ikke trengte å dele all informasjon.

Jeg intervjuet fem forskjellige lærere. Med hensyn til konfidensialiteten vil ikke personlig informasjon om informantene presenteres. Informantene var en blanding mellom ungdomsskolelærere og barneskolelærere. Én av informantene var en sosiallærer som underviste i tillegg til sine andre arbeidsoppgaver.

Jeg fikk som nevnt tidligere ganske utfyllende og konkrete svar. Men jeg er vil understreke at materialet mitt bare er et utsnitt av virkeligheten. Poenget mitt er at intervjuene kunne blitt mye lengre. Med tanke på oppgavens lengde måtte jeg forholde meg til de spørsmålene jeg

hadde forberedt. Jeg nevnte litt tidligere at funnene skal bli presentert systematisk. Dette vil si at jeg skriver ned spørsmålene jeg stilte ett etter ett, og under vil jeg presentere min tolkning av de viktigste funnene fra alle informantene under hvert spørsmål.

1 Hvordan oppfatter du begrepet klasseledelse?

På dette spørsmålet er det flere av lærerne som nevner at tydelighet er en viktig faktor. Det å ha tydelige grenser og mål er en viktig del av klasseledelsen, mener lærerne. Samtidig blir det nevnt at omsorg og gode relasjoner er viktig kriterier av klasseledelse.

2 I hvilken grad er du bevisst på å praktisere god klasseledelse?

På dette spørsmålet var mange av svarene rettet mot faste rutiner og faste rammer. Det er stor enighet om at det bør være faste rammer for å holde alt under kontroll. Det viser seg at lærerne er enige i at det bør være faste rutiner, slik at de vet hvor de har elevene. På denne måten blir det enklere å lede klassen. Noen av lærerne mener at det bør være faste regler, og det viser seg å være viktig at man er bevisst på reglene. En faktor som er avgjørende for å skjule eller unngå å være usikker, kan være god planlegging før undervisningsøkten. Det blir nevnt i et av intervjuene at man er bevisst på klasseledelse når man planlegger undervisningsøkten ut ifra undervisningsstandardene, for det er mange elementer som omhandler klasseledelse i undervisningsstandardene. En av lærerne nevner at det kan bli vanskeligere å samle trådene hvis elevene har tatt over før læreren er ferdig.

3 Hvilke faktorer mener du hemmer og fremmer god klasseledelse?

På dette spørsmålet er det mange lærere som svarer at for store klasser og for lite bemanning kan by på utfordringer. Dette blir spesielt vanskelig med tanke på elever med ulik bakgrunn og forutsetninger. En annen faktor som kan by på utfordringer ifølge en lærer, er å komme uforberedt til timen. Læreren sikter til at god planlegging er svært viktig. En av lærerne mener oppfatning av formidlingen er vesentlig. Det vil si at det er viktig at elever har samme oppfatning av beskjedene som blir gitt. Læreren mener at det er viktig med felles oppfatning av det som formidles for å få elevene dit man ønsker. Faste rammer blir igjen nevnt som en viktig faktor for å fremme god klasseledelse. En av lærerne nevner at det kan virke hemmende hvis man opptrer forskjellig fra dag til dag. Her er poenget at det er viktig at elevene vet hva man står for, og hvor de har deg. Forvirring og misforståelser av regler som er satt av læreren, kan hemme et godt klassemiljø.

Blant faktorene som fremmer god klasseledelse, er det en felles oppfatning blant lærerne om at relasjonskompetanse ikke bør undervurderes. Alle lærerne er enige om at det bør være gode relasjoner i klassen. Det blir nevnt at det bør være gode og gjensidige relasjoner for at klassen skal ha et godt miljø. Det er ikke bare læreren som skal ha en god relasjon til elevene, men også elevene skal ha gode relasjoner til læreren for at klassen skal fungere i en positiv retning. En av lærerne mener at relasjoner er alfa og omega. Tydelig ledelse og faste rammer er også avgjørende faktorer som fremmer god klasseledelse. Som vi nevnte tidligere blant faktorene som hemmer, er det viktig at man er tydelig overfor elevene, og at de vet hvor obs du som lærer er på å ha faste rammer de kan følge. Dette fremmer god klasseledelse fordi det utelukker misforståelser og mangel på struktur, mener lærerne.

4 Du har nevnt et par faktorer som du mener fremmer god klasseledelse, men utfordringen kan ligge i å praktisere noen av disse faktorene i et klasserom. Hvilke av disse faktorene synes du er vanskeligst å praktisere i ditt klasserom?

I denne biten ser vi at relasjoner, faste rammer og tydelighet er avgjørende faktorer for å fremme et godt klassemiljø. Det er enighet blant lærerne om at faktorene som er nevnt, kan by på utfordringer om de ikke er til stede. Når det gjelder relasjonsbygging, blir det blant annet nevnt at det kan være en utfordring å få det til hundre prosent, i og med at det befinner seg mange forskjellige typer elever i klasserommet. Når det gjelder faste rammer og tydelighet, blir det nevnt at forskjellige typer elever kan by på utfordringer med å skape et klasserom med faste og tydelige rammer. En av lærerne nevner at det finnes ulike elever, og noen av disse elevene foretrekker forandringer, mens andre kan like mindre forandringer. Den store utfordringen som kan skapes for læreren her, er å klare å variere undervisningen med ulike metoder. Alle lærerne viser til at det er viktig med tydelighet, struktur og faste rammer. Utfordringene med å praktisere disse faktorene kan være når man for eksempel gir etter for mas.

5 Hvis det eventuelt finnes andre utfordringer du opplever ved praktisering av klasseledelse, vil du nevne hvilke utfordringer som finnes for deg?

En felles oppfatning blant lærerne er at det kan være en utfordring å klare å ta hensyn til alle elevenes forutsetninger. De mener at det kan oppstå utfordringer i sammenheng med å se hver og en. Det blir nevnt at det finnes ulike elever å ta hensyn til. En av lærerne nevner at det kan være utfordrende å praktisere tilpasset opplæring. En annen nevner at erfaring kan kreves for

å kunne holde styr på alle elevene, og for å se hver og en elev. Når erfaringen ikke er på plass, nevner læreren av det kan skape utfordringer, for du må sjonglere, og det skapes trykk fra alle kanter. Det blir også nevnt at uromomenter kan være en utfordring fordi man kan måtte bruke mer tid på elever som bråker, og da vil det bli dårligere tid til de andre. Lærernes felles oppfatning av hva som kan være utfordrende og ødeleggende for klassemiljøet, er de store forventningene som er satt til dem. En annen viktig ting som blir nevnt av en av lærerne, er at ikke alle dager like fine som andre, og at vedkommende likevel alltid må være på hundre prosent – uansett hvordan han/hun har det.

6 Hvilke faktorer mener du er viktige å ta hensyn til, med tanke på å støtte god klasseledelse?

Sentrale punkter som blir nevnt, er planlegging og struktur. Det viser seg at flere av lærerne har en felles oppfatning om at det bør være god tid til planlegging for å kunne oppnå struktur i arbeidet. En annen lærer nevner at det er mangel på nok disiplin i klasserommet, og at det bør prioriteres mer for å kunne være nærmere idealet. Det blir nevnt at disiplin og struktur går i ett. En av lærerne nevner at det brukes for mye tid til oppstart til timen og avslutning av timen. Den samme læreren nevner at det faglige kan løftes ved at det legges mer vekt på disiplin, og struktur i klasserommet. Tre av lærerne mener det bør være mer samarbeid blant kollegaene. Dette innebærer råd og tilbakemeldinger fra de andre på teamet. Det blir også nevnt at voksentetthet er et viktig kriterium for et godt klassemiljø. En lærer nevner at det er vanskelig å holde øye med alle, spesielt med tanke på en klasse har minst 25 elever og bare én voksen til stede.

Oppsummering av funnene

Ett av funnene er at for store klasser kan bli vanskelig å takle for flere av lærerne. Det er behov for større bemanning og mer samarbeid blant personalet. Situasjonen blir vanskeligere å takle med tanke på faktorene som hemmer læreren fra å utøve en god klasseledelse. Med andre ord står utfordringene i veien for lærerne. Noen av de utfordringene som blir nevnt, er klassens uromomenter, elevenes ulike forutsetninger, dårlige relasjoner, dårlig oppfatning av formidling, dårlig planlegging, mangel på struktur, mangel på faste rammer og så videre. Lærernes oppfatning av en god klasseledelse viser seg å være avhengig av faktorer som fremmer god klasseledelse. Faktorene som fremmer god klasseledelse, står i kontrast til faktorene som hemmer. Det vil si at løsningen ligger i motsetningen av faktorene som hemmer. Et eksempel er at lærerne nevner at dårlige relasjoner hemmer. Motsetningen blir at gode relasjoner viser seg å fremme god klasseledelse, ifølge lærerne. Det samme gjelder med alle de andre punktene som blir nevnt. God oppfatning av formidling, godt samarbeid, god planlegging, god struktur og faste rammer er faktorer som fremmer god klasseledelse og disiplin, ifølge lærerne.

6.1 Hvordan oppfatter læreren selv hva som er god klasseledelse?

6.1.1 Tydelige grenser i klasserommet

Jeg har som nevnt tidligere forsket på klasseledelse gjennom lærerens stemme. Jeg har fått veldig interessante svar gjennom intervjuene jeg har hatt med de ulike lærerne. Jeg mener at svarene jeg har fått, langt på vei har belyst den første delproblemstillingen jeg laget. Denne problemstillingen er følgende: Hvordan oppfatter læreren selv hva som er god klasseledelse?

Et av de interessante svarene jeg fikk fra noen av lærerne, var at de nevnte at tydelige grenser var med på å illustrere deres oppfatninger av god klasseledelse. En av lærerne nevnte følgende:

«At det er tydelige regler, og grenser for hva som gjelder og ikke gjelder. Det er det jeg legger i begrepet klasseledelse» (vedlegg: 4. Transkribering, eksempel, 3).

De oppfattet tydelige grenser som et vesentlig punkt som måtte tilrettelegges fra lærerens side. Dette kan innebære at det er tydelige grenser på hva som er tillatt, og hva som ikke er akseptert av oppførsel innenfor klasserommet. Det finnes alltid grenser for hvor tydelig man kan være i et klasserom. Det kan gjøres med måte, og det kan overdrives. Når en lærer er for streng med grensesettingen, kan dette oppfattes som en autoritær handling fra lærerens side, for den autoritære lærer kan betegnes som en som har «lite varme og mye kontroll»

(Læringsmiljøsenderet, u.å, avsn. 1) Når læreren har for mye kontroll, vil det være en risiko for å misbruke denne maktposisjonen. Elevene skal ikke være redd for å bryte regler, men heller forstå hvorfor det er uheldig å bryte klassens regler. Hvis eleven kommer i en situasjon hvor han/hun er redd for å si sin mening eller reagere på noe i klasserommet, vil dette ifølge Bateson føre til at det dannes en ond sirkel. Dette kan føre til at personen som dominerer, skaper en effekt hvor den andre personen kan reagere med å være mer tilbaketrukket og underordnet personen som dominerer (Ifølge Johannessen, Kokkersvold, & Vedeler, 2010). Ulikhetene som oppstår «Kan forsterkes på en negativ og repeterende måte» (Ifølge Johannessen, Kokkersvold, & Vedeler, 2010, s. 114). Dette forteller oss at risikoen kan være at dette komplementære og lineære forholdet kan føre til at eleven utvikler en rolle som har lite preg av selvstendighet.

Men hvordan vil situasjonen være hvis vi unngår den autoritære rollen og heller legger vekt på det motsatte? Det motsatte kan betegnes med den relasjonelle lærerrollen. Det å ha en kompetanse innenfor relasjonelle forhold vil si å kunne vise forståelse for personen du er i

samhandling med. Samhandlingen er preget av gjensidig respekt (Drugli, 2012). Ut ifra dette forstår vi at det å ha god relasjonskompetanse innebærer å vise evne til å høre på og forstå de andre man samhandler med. Dette forteller oss at hvis en lærer er opptatt av å skape et relasjonelt forhold til elevene, vil dette si at elevene har stemmerett i klasserommet. Dette forteller oss også at læreren tar hensyn til elevenes interesser. Det kan oppfattes som svært positivt, for det kan være vanskelig å tenke at det kan være noe negativt med at folk forstår og respekterer hverandres interesser, men er det virkelig slik at den relasjonelle læreren bare møter positive resultater ved å bare være relasjonell? Finnes det noen utfordringer ved det i det hele tatt? En kan tenke seg at når læreren er snill og respekterer elevene, vil elevene utøve den samme relasjonelle holdningen til læreren i gjengjeld. Men det er ikke alltid slik det fungerer i praksis. I en situasjon hvor det er mye bråk i klasserommet og læreren hindres i å utøve undervisningen på en rolig og ryddig måte, kan det være nødvendig med kontroll i tillegg til å være relasjonell. Poenget mitt er at hvis lærer bare utøver en relasjonell holdning, kan det være mangel på og behov for kontroll fra lærerens side for å unngå situasjoner som kan hindre god klasseledelse. Samtidig vil en lærer som bare er opptatt av å være autoritær, legge til rette for et miljø som kan føre til en ond sirkel. Istedenfor å være autoritær kan en heller utøve en autoritativ klasseledelse. En autoritativ klasseledelse betyr følgende:

Autoritativ klasseledelse er et slikt begrep. I dagligtalen kan vi høre at autoritative lærere er høye på varme og høye på kontroll. Det betyr at de på en skala både har mye varme og kontroll. Dette, til forskjell fra en autoritær lærer som har lite varme og mye kontroll eller en ettergivende som har mye varme og lite kontroll. Det vil egentlig si at de kombinerer relasjonsbygging med grensesetting. (Læringsmiljøsenderet, u.å, avsn. 1).

I definisjonen får vi med oss at den autoritative lærer, til forskjell fra den autoritære, har en god kombinasjon imellom det å være varm, og samtidig ha nødvendig kontroll. Videre vil jeg via Utdanningsdirektoratet illustrere hvor viktig det kan være med en autoritativ holdning for å utøve god klasseledelse.

Klasseledelse som integrert kompetanse kommer best til uttrykk gjennom den autoritative lærerrollen der læreren både har nødvendig kontroll samtidig som han eller hun utvikler en god og støttende relasjon til hver enkelt elev.

(Utdanningsdirektoratet, u.å,a avsn. 8).

Ut ifra det vi leser i definisjonen, forstår vi at læreren i tillegg til å utøve en relasjonell holdning kan sørge for å ha nødvendig kontroll ved at læreren har god balanse mellom det å være autorativ og å være relasjonell.

6.1.2 Tydelig kommunikasjon – en vesentlig faktor

Vi har tidligere illustrert hvordan en lærer kan legge til rette for tydelige grenser i klasserommet. Men det er også viktig å understreke hvor viktig kommunikasjonen er som et redskap for å skape god interaksjon i klasserommet. En av informantene jeg intervjuet, sa at hun oppfattet tydelig kommunikasjon som et vesentlig punkt innenfor klasseledelse, men hva innebærer det egentlig å drive tydelig kommunikasjon? En av lærerne nevner følgende:

Hvis jeg skal være en klasseleder som ønsker å få klassen dit jeg ønsker, så er det en forutsetning både for meg og elevene at det som formidles, at vi noenlunde har felles oppfatning av det. At det som formidles, er kort, og at det ikke er mange beskjeder i én beskjed (vedlegg: 3. Transkribering, eksempel, 3).

Fra det læreren sier, forstår vi at elevens oppfatning av lærerens formidling er avhengig av kommunikasjonen. Jeg vil drøfte dette på bakgrunn av Batesons forklaring av at det finnes to nivåer i kommunikasjonen. Disse to nivåene er den digitale og den analoge delen av kommunikasjonen. Jeg vil samtidig nevne at dette skal drøftes systematisk. Det vil si at jeg først tar for meg begge nivåene i kommunikasjonen, i sammenheng med den faglige delen i fokus, og deretter vil jeg ta for meg nivåene i sammenheng med den sosiale interaksjonen i klassen.

Den faglige interaksjon

Når det faglige står i søkelyset, kan en tenke seg at dette bare/kun handler om lærerens formidling og elevens tilegnelse av budskapet. Det er for så vidt det interaksjonen omhandler, men hvis vi skal se det i lys av Bateson, er utbyttet av læringssituasjonen avhengig av redskapet som brukes, nemlig kommunikasjonen. Bateson skiller mellom to ulike nivåer i kommunikasjonen. Som nevnt tidligere er disse to nivåene det digitale og det analoge nivået i kommunikasjonen. Den digitale delen av kommunikasjonen omfatter tegn, symboler, siffer, enkeltord, gester, symboler osv. Poenget med den digitale kommunikasjonen er at fenomenet som beskrives med for eksempel et ord, ligner på det de står for (Bateson, 2000). Det analoge innebærer at kommunikasjonen er forskjellig fra den digitale delen. Selve begrepet analog betyr tilsvarende eller overensstemmelse (Ifølge Ulleberg, 2004). Et godt kjennetegn ved det

analoge nivået er at det som blir uttrykt, har en sammenheng med måten det uttrykkes på. Det analoge nivået i kommunikasjonen henvender seg ofte til relasjonen mellom personene som kommuniserer (ifølge Ulleberg,2004).

De to nivåene kan vurderes i sammenheng med den faglige formidlingen i klasserommet. Læreren nevner at det er viktig med tydelig kommunikasjon. Dette kan være viktig for å unngå misforståelser i klasserommet. Det er også viktig at eleven forstår lærerens budskap for å oppnå faglig utvikling, og ikke minst for å forstå grensene i klasserommet på en tydelig måte. I og med at den digitale delen av kommunikasjon omfatter ord som må læres for å forstå budskapet, er det viktig at læreren passer på å bruke ord som er tydelige nok for eleven. Det kan oppstå situasjoner hvor det brukes ulike begreper fra fagbøkene i undervisningen som er vanskelige å forstå. Det er ikke alltid slik at disse begrepene henvender seg til selve objektet som er i fokus. Dette betyr da at dette er kommunikasjon på det digitale nivået. Dette kan føre til utydelig kommunikasjon hvis eleven ikke forstår begrepet.

Et tiltak som kan iverksettes fra læreren i undervisningssituasjonen, er at hun kan være oppmerksom på å bruke tid på å forklare begreper som er vanskelige å forstå. Læreren kan selv reflektere over hvilke begreper som er mest viktige å forstå, og deretter gå gjennom disse med klassen.

Den sosiale interaksjonen

Et annet viktig punkt jeg vil trekke inn i sammenheng med kommunikasjonen, er tanker om hvordan læreren kan bidra med tydelig kommunikasjon for å styrke det sosiale i klasserommet. Hva er viktig for læreren å ta hensyn til, slik at det oppstår tydelig kommunikasjon blant aktørene i klasserommet? Det kan være situasjoner hvor læreren vil vise anerkjennelse til eleven ved å rose eleven for noe vedkommende har gjort bra. Lærer kan gi ros til eleven ved å fortelle hvor flink eleven er. Her kan det oppstå en situasjon hvor læreren henvender seg til eleven med et digitalt uttrykk. Hva er det som kan ødelegge et tydelig kommunikasjonsmønster i denne situasjonen? Det som kan virke hemmende for å legge til rette for en tydelig kommunikasjon her, er hvis læreren ikke vurderer sine gester. Det kan virke meningsløst å gi ros hvis man ikke henvender seg til relasjonen. Samtidig vil ikke rosen nå frem til vedkommende uten å bruke det digitale ordet, som i denne sammenheng er «flink».

Her kan vi også trekke inn at løsningen kan ligge i å kombinere begge nivåene konstruktivt, slik at eleven ikke misforstår lærerens formidling. Et eksempel kan være at læreren kommer inn i klasserommet og slenger fra seg veska, og kanskje har et skarpt blikk. Dette eksemplet

kan referere til det analoge kommunikasjonsnivået, hvor gester og ord faktisk reflekterer på hva man føler i det gitte øyeblikket. Så selv om læreren sier hei og smiler, vil ikke dette smilet reflektere glede hvis læreren har et blikk som uttrykker helt noe annet.

6.1.3 Å være klassens leder

Det ble nevnt tidligere at tydelig kommunikasjon og tydelige grenser er vesentlige faktorer for et godt klassemiljø. Men for å kunne få elevene til å høre på deg som lærer er det også viktig å være en god leder. Vi skal nærmere på dette. Jeg vil sitere en av lærerne som nevner følgende på spørsmålet om hvordan vedkommende oppfattet begrepet god klasseledelse:

«Jeg tenker det er å være lederen i klasserommet. Å bestemme hva som skal skje. Å ha den rollen, da» (vedlegg: 4. Transkribering, eksempel, 3).

Men hva er det som kan legges i begrepet leder? Hvordan kan en lærer være en god leder for klassen? En leder i et klasserom kan være en som tør å være voksen. Det kan være lærere som tør å sette grenser i klasserommet. Det kan også være lærere som tør å sette ned foten for å hindre bråk og uro i klasserommet.

På den ene siden kan det være positivt at læreren tør å vise hvem som er lederen i klasserommet. Når du er lederen i et klasserom, kan det være enklere å sette grenser, for å legge til rette for et bedre klassemiljø. I en klasse kan man møte på noen elever som bråker mer enn de andre. Det kan være en risiko med noen elever som bråker, for disse elevene kan ødelegge for resten av klassen. Et annet godt eksempel kan være at det finnes noen elever som erter noen andre i klasserommet. I slike situasjoner er det viktig at læreren tør å vise hvem som er voksen i klasserommet, og eventuelt vise disse elevene at slik oppførsel ikke er tillatt i vedkommendes klasserom. Men i dagens klasserom er det dessverre ikke alle lærere som tør å påta seg denne rollen. Thomas Nordahl nevner at: «I dag vil jo alle helst være ungdommer til de er 40 år. Men du kan ikke være ungdom når du står foran en hel skoleklasse som skal undervises. Da må du være voksen» (ifølge Amundsen, 2015, avsn.4).

Ut ifra det Nordahl sier, forstår vi at det er vesentlig med lærere som viser elevene at læreren er voksen.

Et annet punkt jeg vil tilføye fra Nordahl, er følgende: «Det bør være et grunnleggende asymmetrisk forhold mellom lærer og elev» (ifølge Amundsen, 2015, avsn.4).

Det kan for så vidt være en løsning å legge til rette for at det skapes et asymmetrisk forhold mellom lærer, og elevene i klassen. Men på den andre siden vil jeg nevne at dette også kan medføre ulemper. Det å være voksen og legge til rette for et asymmetrisk forhold kan i noen tilfeller virke positivt. Dette kan være positivt fordi du kan ta ledelsen over klassen og føre dem i den retningen du ønsker. Men ulempene ved den rollen kan være at man som lærer setter seg for mye inn i rollen og dermed virker autoritær. Dette kan medføre at læreren oppfattes som en med «lite varme og mye kontroll» (Læringsmiljøsenderet, u.å, avsn. 1). Det asymmetriske forholdet kan til en viss grad minne oss på et komplementært forholdsmønster. Det komplementære samhandlingsmønsteret er ifølge Bateson når to personers handlinger er forskjellige, men utfyller hverandre. Dette skjer ved at den ene har dominans, og at den andre parten er underordnet personen som dominerer (ifølge Johannessen, Kokkersvold, & Vedeler, 2010). Det kan dannes en ond sirkel i et komplementært forhold fordi den ene personen som dominerer, kan skape en effekt hvor den andre personen kan svare på personens dominans ved å bli mer «tilbakeholden og underkastende» (ifølge Johannessen, Kokkersvold, & Vedeler, 2010, s.114).

Poenget mitt er at det kanskje må mer til enn å bare å tørre å være voksen for å kunne lede en klasse. Det asymmetriske forholdet kan føre til en ond sirkel. Dette kan skje hvis en setter seg for mye inn i rollen hvor en skal tørre å være den voksne i klassen. En løsning kan være å legge vekt på én ting til, i tillegg til det å tørre å være voksen. Men hva mer må til for å være den gode leder?

I tillegg til å tørre å være voksen, kan læreren sette seg inn i relasjonskompetansen. Som tidligere nevnt har forskning vist oss at en god kombinasjon av det å ha nødvendig kontroll, men samtidig være relasjonell vist seg å være positivt. Å knytte gode relasjoner er like viktig som det å ha kontroll. Vi kan støtte oss på Terje Ogden som nevner at: «Elever lærer bedre av og hører mer på lærere som de liker, eller som de i det minste respekterer eller stoler på» (Ogden, 2012, s. 31). Dette beviser at det kan bli enklere for læreren å få eleven til å fokusere på det faglige og samtidig legge til rette for en god sosial samhandling ved å knytte gode relasjoner. Men hva innebærer det å ha relasjonskompetanse?

En kort og konkret forklaring på relasjonskompetanse er følgende: «begrepet relasjonskompetanse omfatter det å forstå og samhandle med andre på en god og hensiktsmessig måte, blant annet ved å ivareta den andre partens interesser i samhandlingen» (Drugli, 2012, s.45).

Ut ifra definisjonen forstår vi at begrepet relasjonskompetanse handler om å se den andre personen du samhandler med. Dette skjer ved at du ivaretar den andre partens interesser.

Når læreren skal klare å lede klassen, er det nødvendig at vedkommende tør å være voksen. Men med relasjonsbiten i tillegg kan læreren klare dette på en god og hensiktsmessig måte.

6.2 Hvilke betingelser må være til stede for at læreren skal utøve god klasseledelse?

6.2.1 Elevens oppfatning av formidling

Et av spørsmålene mine handlet om hvor bevisst læreren var på å utøve god klasseledelse. Svarene inneholdt viktige elementer for formidling i klasserommet. Et av svarene jeg fikk fra en av lærerne, var følgende:

«Hvordan gir jeg beskjedene mine, er de konkrete og tydelige? Er det lett å forstå hva jeg ønsker, og hvor jeg vil hen være?» (vedlegg: 3. Transkribering, eksempel, 2).

Ut ifra lærerens refleksjoner forstår vi at det er viktig at alle elevene oppfatter lærerens formidling riktig, fordi dårlige oppfatninger av beskjeder kan by på utfordringer. Dårlig oppfatning av formidling kan bety at noen av elevene ikke har oppfattet en beskjed om at det for eksempel skal være ro i en spesifikk time. Det kan også dreie seg om dårlig oppfatning av den faglige formidlingen.

I den faglige formidlingen kan dårlig oppfattelse av formidling by på utfordringer. For her kan situasjonen være at læreren har gått gjennom et viktig tema som eleven skal testes i via en prøve. Hvis eleven oppfatter den faglige formidlingen dårlig, kan dette påvirke elevens prestasjoner i negativ grad. En annen utfordring som kan skapes hvis eleven ikke forstår formidlingen, er at vedkommende kan falle utenfor. En elev vil klart føle ubehag når alle andre gjør en oppgave på bakgrunn av det de har lært, mens eleven som ikke har forstått innholdet, bare sitter og ser på. Elevens reaksjon på dette kan for eksempel være bråk og uro.

Som nevnt tidligere kan det oppstå en situasjon hvor elevene har fått beskjed om å holde arbeidsro i en time. Når eleven fortsetter å bråke, på bakgrunn av dårlig oppfatning av formidling om at det skal være stille, vil dette påvirke den sosiale interaksjonen i klasserommet. Elevene som lager bråk og uro, kan forstyrre andre elever som har oppfattet formidlingen fra læreren om at det skal holdes ro i klasserommet. Med andre ord vil jeg si at alle tre partene kan bli påvirket negativt av dårlige oppfatninger av formidlinger fra læreren. Dette innebærer altså både læreren og begge gruppene av elever, altså både elevene som har oppfattet formidlingen om at det skal være ro, og elevene som ikke har oppfattet beskjeden som er gitt.

På den andre siden kan vi ikke henge ut elevene som har problemer med å oppfatte beskjeder. Det er viktig å understreke at en klasse kan ha mange elever med svært ulike forutsetninger (Lyngsnes & Riksmark, 2010). Noen kan ha problemer med konsentrasjon, mens andre kan ha problemer med hørsel. Poenget er at det kan være vanskelig å finne fasitsvar på hvorfor eleven ikke hører etter. For det kan være mange grunner til at dette skjer. Men en alternativ løsning på dette problemet kan finnes. Niklas Luhmans dobbeltkontroll kan vise seg å være aktuell. Dobbeltkontrollen handler om interaksjonen mellom lærer og elev. Denne interaksjonen går ut på at eleven kontrollerer lærerens undervisning. Den andre kontrollen viser seg når lærer kontrollerer hva eleven har tilegnet seg av lærerens formidling. Det er viktig å understreke at kommunikasjon står sentralt i denne prosessen – som et strategisk redskap for å kontrollere at eleven kan ha forstått innholdet i undervisningen (Luhmann, 2000). Hvordan den kan brukes, skal vi se nærmere på.

Dobbeltkontrollen kan brukes som et tiltak i undervisningen ved at lærer bruker kommunikasjon for å kontrollere hva elevene har oppfattet og lært. Dette kan gjøres ved å kontrollere og lytte til elevens respons som blir gitt i undervisningssituasjonen. Hvis elevene ikke står fritt frem, kan læreren oppfordre og eventuelt oppmuntre eleven til å fortelle det den har lært. Dette kan gjøres med utpekninger og gjennom lærerens spørsmål (Luhmann, 2006). På denne måten kan lærer kontrollere om eleven har lært det som er vesentlig, og samtidig kan misforståelser rettes opp. Samtidig kontrollerer eleven lærerens undervisning ved at eleven viser til hva han/hun har lært (Hausstatter, 2012).

Tiltaket som er nevnt ovenfor, er spesielt egnet for å utelukke misforståelser av det faglige budskapet. Men jeg vil understreke at vi tidligere nevnte at dårlig oppfattelse av formidling ikke bare trenger å handle om misforståelse av den faglige formidlingen. Det kan også handle om beskjeder som ellers blir gitt av lærer. Dette kan for eksempel være en viktig beskjed hvor læreren ber om ro i klassen. Et tiltak for å legge til rette for god oppfattelse av alle andre beskjeder som kan bli gitt, kan igjen løses med kommunikasjon. Vi kan igjen bruke dobbeltkontrollen. Det blir nevnt tidligere at den er mest egnet for misforståelser av den faglige substans, men den kan også brukes for å rette opp misforståelser av beskjeder som ellers blir gitt for å styrke den sosiale interaksjonen i klasserommet. Dette kan gjøres ved at lærer oppfordrer elev til å gjenta det læreren har sagt. Et eksempel kan være at Per ikke har oppfattet beskjeden om at det skal være stillelesning. Per ødelegger for sin sidemann ved å prate. Læreren kan da gå bort til Per og kontrollere om Per har oppfattet lærerens formidling om at det skal være stille. Poenget er at den sosiale interaksjonen er like viktig som den

faglige. Dette er viktig for at det skal legges til rette for god klasseledelse. Vi kan støtte oss på noe Terje Ogden skriver om i boken *Klasseledelse – praksis, teori og forskning*. Dette er følgende: «klasseledelse er enhver handling lærere utfører for å skape et miljø som støtter og fremmer både skolefaglig og sosial-emosjonell læring» (Ogden, 2012, s. 16).

6.2.2 En utfordring å se hver enkelt elev

Det er enighet blant lærerne om at dagens klasser er ganske store, og at klassene har mange elever med ulike forutsetninger. Det blir i denne sammenheng en utfordring for læreren å ha oversikt over alle elevene. En av lærerne nevner noe tankevekkende, som er med på å illustrere denne situasjonen:

«Det er selvfølgelig kjempemange utfordringer (ehh) i forhold til elever som utfordrer. Du har kanskje 25 barn i et rom, med alle sine ulike bakgrunner, forutsetninger, kommer fra ulike type morgener. Noen har kanskje fått frokost, andre ikke. Noen er bekymret for det ene og det andre. Også skal du klare å tilpasse deg en like god sjef i klasserommet da, for alle dem» (vedlegg: 4. Transkribering, eksempel, 3).

På den ene siden kan det være forståelig at læreren synes at det er utfordrende å kunne se hver og en elev. Årsaken kan ligge i at noen elever kan ha mer behov for hjelp enn andre. Ved mangel på nok respons fra lærer kan det være en risiko for at disse elevene kan føle seg ekskludert. Som nevnt tidligere finnes det elever med ulike forutsetninger i et klasserom (Lyngsnes & Riksmark, 2010). Noen av disse elevene stiller med svakere forutsetninger enn de andre og har et ekstra behov for å bli sett. I tillegg til dette er det et prinsipp nedfelt i opplæringsloven § 1.3 om at «Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen og lære Kandidaten» (Opplæringslova). Det er et faktum at læreren skal ta hensyn til elevens ulike forutsetninger og i tillegg passe på at kravet som tilsier at læreren skal tilpasse undervisningen etter elevens forutsetninger, er oppfylt. Dette er faktorer som kan være med på å gjøre det vanskeligere for læreren å se hver og enkelt elev i sitt klasserom.

Hvis vi skal se denne situasjonen fra en annen vinkel, er det veldig vanlig at klassene i dagens skoler er relativt store. Når det kan skapes utfordringer med å ha 30 elever i en klasse, så kan vi ikke garantere at utfordringene blir mindre om antallet minimaliseres til 15 elever. Det vil fortsatt være en klasse med ulike elever med ulike forutsetninger.

Et spørsmål vi kan stille i denne sammenheng, er om lærerens forståelse av vedkommendes praksisutøvelse kan være en grunn til at det skapes utfordringer med å se hver og enkelt elev? Dette skal vi se nærmere på.

Det er viktig å understreke at alle skoler har en organisasjonskultur. Det finnes grunnleggende antagelser om hva skolen har som mål for opplæringen, men det er et faktum at mennesker har ulike måter å oppfatte ting på. To mennesker kan oppfatte det samme fenomenet på to forskjellige måter. For at skolens ansatte ikke skal misforstå de grunnleggende prinsipper ved skolens mål for opplæring, kan det innføres et toleranseprinsipp (Arneberg & Overland, 2013). Dette kan innføres for å vise hva som kan tolereres av forståelsesmåter. Dette er viktig for at det skal legges til rette for grunnleggende forståelse av skolens mål for utvikling. Poenget mitt er at det kan være lærere som kan ha misforstått skolens grunnleggende prinsipper. Hvis lærer kan ha misforstått skolens mål for opplæring, kan dette påvirke lærerens praksis i negativ forstand. Vi kan lese i boken *Lærerens rolle* at «Kulturen er viktig for å få frem hvordan skolen og deres ansatte konstruerer sin oppfatning av skole, læring og opplæring» (Arneberg & Overland, 2013. s. 94). Videre står det at: «Kulturen vil samtidig påvirke tolkningen av læreplanens intensjoner og vurdering av det faglige, didaktiske og etiske realitetene som er knyttet til praksis» (Arneberg & Overland, 2013. s. 94). Vi kan ut ifra definisjonene over forstå hvor viktig det er med riktig oppfatning av kulturen. Det er ikke ment som hard kritikk, men heller som konstruktiv kritikk som kanskje kan bidra til refleksjon blant noen lærere.

Mange av lærerne har under intervjusituasjonen nevnt at de savner samarbeid. Samarbeid kan omfatte både gode råd, løsningsstrategier, utveksling av nye pedagogiske metoder osv. Dette kan være en løsning, men jeg vil også tilføye en annen løsning som kan settes under samme kategori. Denne handler først og fremst om at en organisasjons ansatte har to typer kunnskap. Disse kunnskapstypene er taus kunnskap og eksplisitt kunnskap. Den første omhandler kunnskap som er internalisert i oss, og som vi handler ut ifra ubevisst. Den andre og eksplisitte kunnskapen handler om kunnskap som vi har bevisst, altså kunnskap som vi kan sette ord på. Når det oppstår konflikter/problemer i en organisasjon, kan det skje en viktig prosess. Dette kan kalles et endringsarbeid. Ifølge Arneberg og Overland kan dette skje ved at: «Gammel vanemessig atferd og nye handlinger tar form gjennom møtet mellom gammel taus kunnskap og ny innsikt problemer og kompetansebehov» (Arneberg & Overland, 2013, s. 96).

Denne prosessen kan legge til rette for både dialog og refleksjon hos de ansatte, som kan føre til ny forståelse og ikke minst nye handlingsmønstre (Arneberg & Overland, 2013). Poenget mitt er at endringsarbeidet som er nevnt over, kan være en løsning for lærerne som kan oppleve utfordringer med å se alle sine elever. Gjennom refleksjon og dialog kan lærerne få hjelp til å takle disse utfordringene på en konstruktiv måte.

Et annet viktig punkt jeg vil trekke inn, er begrepet anerkjennelse. Det er viktig at læreren anerkjenner elevene ved å se hver enkelt av dem. Dette kan gjøres ved å legge merke til og rose elevenes ferdigheter og egenskaper. Det er viktig å gi elevene mestringsfølelse ved å vise at du ser hva de er i stand til. Vi kan støtte oss på det Honneth skriver om sosial verdsetting, med inspirasjon fra Mead og Hegel. Den sosiale verdsettingen gjør ifølge Mead og Hegel det mulig for individet og forholde seg positivt til sine egenskaper og ferdigheter (Honneth, 2008). Dette skjer ved at du kan synliggjøre elevens ferdigheter, via ros for eksempel. Ros fra læreren kan assosieres med Axel Honneths forklaring av det reseptive aspektet, som forklarer følgende: Den reseptive modellen gjør anerkjennelse evaluerende, slik at det som teller, er det målbare, altså det som allerede er gitt og vektlagt (Honneth, 2008, s. 234). Det er en sammenheng mellom ros og det reseptive aspektet ved at læreren kan roser egenskaper og ferdigheter som allerede er synlige og målbare. Hvis vi skal reflektere over begrepet evaluering, kan vi tenke oss at ros av det som allerede er gitt og vektlagt, kan virke begrensende på elevens skjulte potensiale ved at læreren bare oppmuntrer det eleven kan. I denne situasjonen kan det være en risiko for at eleven låser seg til det den allerede klarer, og overser sitt potensial til å mestre andre ting. Et eksempel som kan tilføyes, er at en elev som er kjent for å bli anerkjent for sine matematiske ferdigheter, kan legge mindre arbeid i sine leseferdigheter, fordi eleven er vant til at det bare er de matematiske ferdighetene som blir sett. Løsningen på dette problemet kan ligge i lærerens refleksive tanker rundt Honneths andre begrep, som er det affirmative aspektet. Det affirmative aspektet med preg av attribusjon gjenspeiler en form for en anerkjennelse. Når du anerkjenner utfra det affirmative aspektet, attribuerer du individet en ny egenskap (Honneth, 2008).

Poenget er at anerkjennelseshandlingen fra læreren kan være affirmativ, med preg av attribusjon ved at læreren kan løfte frem en ny positiv egenskap ved eleven. Dette kan gjøres ved at læreren roser eleven for noe eleven vanligvis ikke liker eller mestrer. Dette bidrar både til at læreren ser eleven og skaper en positiv mestringsfølelse.

6.2.3 Klassens uromomenter

I tillegg til å vite at noen lærere kan ha utfordringer med å se alle sine elever, spesielt med tanke på alle de ulike forutsetningene deres, innser man at situasjonen kan være ekstra utfordrende når noen elever har svakere forutsetninger enn de andre i klassen. Her kan vi sikte til klassens uromomenter. Det er et kjent fenomen at uro og bråk i klasserommet kan hemme god klasseledelse. Hos *God skole* kan vi lese at en elevundersøkelse viser at «En av tre elever i norsk skole mener at læreren ofte eller alltid må bruke mye tid på å få ro i klassen» (God skole, u.å). Elevundersøkelsen viser oss at lærerne kan bruke mye energi på elever som bråker. Dette beviser at læreren kan ha helt rett når vedkommende mener at det kan være utfordrende å se alle sine elever – spesielt med tanke på at noen elever kan være mer utfordrende enn andre. Men en kan begynne å reflektere over om det trengs nye løsningsstrategier for å kunne få løst dette problemet.

På den andre siden kan det oppstå en situasjon hvor læreren ubevisst kan forsterke elevens negative atferd i form av bråk. Mead nevner at vi ikke kan studere oss selv direkte, men vi kan få en oppfatning av oss selv via andres reaksjoner på våre handlinger. Dette kan være med på å danne vår objektive selvoppfatning (Mead, 1934). Men det er viktig å understreke at ikke hvem som helst kan påvirke vår objektive selvoppfatning. Dette kan skje via mennesker som vi bryr oss om. Dette blir med andre ord kalt den signifikante andre (Mead, 1934). Mitt poeng i sammenheng med læreren og klassens uromomenter er at lærers påvirkningskraft kan være sterkere enn vi tror. Hvis læreren begynner å anse en elev som en bråkmaker, kan dette hindre eleven i å forandre sin negative atferd. For elevens signifikante andre har allerede via sine reaksjoner stemplet eleven som en bråkmaker. Det trenger ikke å ende slik, men det kan. Et eksempel vi kan tilføye, er at det kan være stille i et klasserom, men det kommer lyder fra de elevene som sitter bak. De forstyrrer de andre som sitter i nærheten. Disse elevene består av eleven som har en tendens til å bråke, og så har vi tre andre elever som ikke pleier å bråke. Når læreren er opptatt med noe annet, ser hun ikke hva som egentlig skjer blant disse elevene. Hun går derfor bort til dem og forteller at de må være stille, men ubevisst ser hun eleven som vanligvis bråker, rett i øynene, og hun har mest øyekontakt med han. Dette gjør hun fordi hun er vant til at det alltid er denne eleven som pleier å bråke. Poenget mitt er at det egentlig var de andre som lagde uro, men læreren var mest opptatt av den ene eleven, og dette er fordi hun har fått enn oppfatning om at eleven er bråkmaker.

Løsningen kan være at læreren legger mer vekt på å skape gode relasjoner til denne eleven. Hvis læreren er opptatt av å skape en god relasjon til eleven, vil eleven møte på reaksjoner som vedkommende ikke er vant til. Eleven vil undre seg over lærerens respekt og evne til å bry seg. Dette kan være en viktig faktor som må til for at eleven skal forandre sin negative atferd. Det er nevnt i boken *Klasseledelse – varme og tydelighet* av Bergkastet og Andersen at: «Elever som opplever at de har en dårlig relasjon til læreren, synes å ha en større tendens til å vise ulike former for forstyrrende atferd» (Bergkastet & Andersen, 2012, s. 13).

Ut ifra det Bergkastet og Andersen sier i definisjonen over, forstår vi at gode relasjoner til læreren, kan hemme forstyrrende atferd.

6.2.4 Min forforståelse

Lærerens synspunkter og opplevelser fra praksis har blitt problematisert og reflektert over i de ovenstående punktene fra kapittel 6. Det har både vært interessant og krevende å kunne sette seg inn i de ulike lærernes opplevelser av klasseledelse og høre deres egne stemmer. Jeg vil videre presentere min rolle før og under intervjusituasjonene. Det vil spesielt bli lagt vekt på å presentere min tilnærming til informantene og relevansen av min forforståelse.

Det ligger alltid forforståelse til grunn hos personen som studerer et fenomen. Dette er et aktuelt tema i personens søk, siden vi søker nærmere på noe som har vi har blitt nysgjerrige på. Det er hensiktsmessig å tenke seg at vi mennesker har satt oss tanker om fenomenet vi skal studere, før vi starter med å undersøke det vi vil se nærmere på.

I min situasjon, hvor jeg skulle starte intervjuene med lærerne, hadde jeg en del tanker om klasseledelse. Jeg hadde lest litteratur og satt meg inn i forskning. I sammenheng med klasseledelse kan vi finne en del litteratur på hvordan vi kan få til god klasseledelse. Via litteraturen fikk jeg en oppfatning av at lærerne har fått alt av råd og metoder for å kunne få til en god klasseledelse i praksis. En av tankene som slo meg, var at dette ikke burde være så vanskelig. Men samtidig er det viktig å ikke dømme eller sette seg inn i personlige oppfatninger på forhånd. Det er viktig å kunne sette seg inn i en persons livsverden for å kunne forstå et fenomen. Det er viktig å understreke at jeg ikke har full innsikt i andres livsverden. Det eneste jeg har kunnskap om i sammenheng med informantene, er deres yrkesretninger. I og med at jeg ikke har nok innsikt i personens bakgrunn, blir det viktig for meg å velge den riktige tilnærmingen. Jeg har etter refleksjon valgt en tilnærming som jeg mener er aktuell i mitt vitenskapelige arbeid. Denne tilnærmingen er som nevnt i kapittel 4.1

den fenomenologiske tilnærmingen. Den fenomenologiske tilnærmingen handler om følgende:

Når det er snakk om kvalitativ forskning, er fenomenologi mer bestemt et begrep som peker på en interesse for å forstå sosiale fenomener ut fra aktørenes egne perspektiver og beskrive verden slik den oppleves av informantene, ut fra den forståelsen at den virkelige virkeligheten er den mennesker oppfatter (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 45).

Som nevnt tidligere er åpenhet svært viktig for meg i mitt søk. Med åpenhet menes det at jeg viser forståelse ved å fordype meg i det læreren opplever i praksis, og prioriterer deres stemmer. For å kunne få mest mulig ut av informantens livsverden er det svært viktig at jeg er åpen for å kunne se virkeligheten med informantens briller. Dette innebærer også at jeg bør kunne stenge ute alt jeg har hørt og lest om hvor enkelt det skal være å kunne praktisere klasseledelse.

Med den fenomenologiske tilnærmingen viser jeg forståelse av virkeligheten fra informantens verden. Forståelsen er viktig, men det var også et annet spørsmål som opptok meg i sammenheng med mitt søk. Dette spørsmålet går ut på at jeg som forsker på dette temaet også har et annet formål. Dette formålet er å kunne skrive en oppgave som vil være en hjelp for å finne løsninger på utfordringer som blir presentert. Men hvordan kan jeg på bakgrunn av informantens utfordringer i praksis, ha en riktig innstilling som hjelper meg med å tenke løsningsorientert på deres problemer i praksis? Løsningen fant jeg i den symbolske interaksjonismen. «Ifølge symbolsk interaksjonisme skaper mennesker kontinuerlig sin identitet i interaksjon med andre. Enhver handling har derfor både en meningsladet indre side og en ytre atferdsside: Den er symbolsk» (Thagaard, 2013, s. 38).

I denne sammenheng kan vi vise til min objektive forforståelse. Dette kan innebære min kunnskap om hvilke krav som er satt til læreren for å kunne utøve god klasseledelse. Men det er samtidig viktig å vise interesse for den subjektive delen hos informanten. For det kan være det at lærerens handlinger i stor grad er påvirket av den subjektive delen. Den subjektive delen kan i stor grad prege våre handlinger. Med andre ord kan lærerens subjektivitet speiles i lærerens handlinger i praksis. I mitt søk er formålet å kunne søke etter lærerens utfordringer som finnes i den subjektive delen, for å kunne forstå hvordan disse utfordringene påvirker det objektive, som kan være lærerens handlinger i praksis. Derfor anser jeg den symbolske tilnærmingen som en hensiktsmessig tilnærming i mitt søk. Den fenomenologiske og den symbolske tilnærmingen er for så vidt ganske like. Men jeg fant en vesentlig forskjell i at den

fenomenologiske stort sett legger vekt på informantens livsverden. Den symbolske interaksjonismen legger også vekt på informantens livsverden, men forskjellen ligger i å se sammenhengen mellom informantens indre verden og den ytre atferdssiden.

6.2.5 Ledelsens rolle

Jeg vil starte denne delen av kapittelet med å meddele at man kan sitte med mange ulike tanker etter å ha lest lærernes opplevelser av klasseledelse. Videre kan tankene ha blitt satt i et nytt perspektiv etter å ha lest drøftelsen av lærernes synspunkter. Men det er et viktig punkt som mangler i problematiseringen, og som bør tas i betraktning for å kunne forbedre lærernes praksis. I dette kapittelet vil jeg på bakgrunn av lærernes opplevelser og min forståelse av lærernes utfordringer drøfte skoleledelsens rolle.

Ut ifra intervjumaterialet får vi med oss at det finnes flere utfordringer som må tas tak i for å kunne praktisere god klasseledelse. Det er flere punkter som er nevnt som kan ha vært ukjente problemer for mange av oss, og noen av problemene er kjente problemer innenfor den norske skolen som det allerede finnes aktuelle tiltak på. Et eksempel på et problem som det finnes klare løsnings tiltak på, kan være bråk og uro. Det finnes flere råd fra fagkompetente personer innenfor skoleledelsen som har presentert tiltak til hvordan dette problemet kan løses. Det samme problemet gjelder for mobbing. Det er flere programmer som er satt i gang som løsningsorienterte tiltak for få bukt med dette problemet. Det er viktig å understreke at selv om det finnes løsningsorienterte tiltak på problemene som er nevnt, er de fortsatt noen av de viktigste og mest aktuelle problemene skolen sliter med. En kan stille seg spørsmål ved om ledelsen gjør nok? På den andre siden er det viktig å kunne understreke at selv ledelsen kan ta feil iblant – det ligger vel i vår natur å kunne mislykkes på noen områder. Det blir viktig å kunne høre på skolens ansatte, under endringsprosessen, for å kunne finne hva som hindrer en i å nå de ulike målene som er satt. Det kan derfor være nødvendig med en reflektert og oppmerksom skoleledelse. Da er det viktig med en skoleleder som er bevisst sin lederposisjon, ved å bevise at han lytter oppmerksomt. Samtidig er det viktig at han motbeviser forhold som kan illustrere en ineffektiv leder. Dette kan bevises ved at skolelederen viser at han unngår situasjoner hvor han bestemmer seg for tidlig og lytter etterpå (Fullan, 2014).

I de ovennevnte eksemplene blir mobbing, bråk og uro nevnt som aktuelle eksempler. Men vi kan også vinkle det inn mot problemet læreren opplever ved praktisering av klasseledelse.

Selv om det presenteres ulike tiltak for hvordan læreren kan oppnå god klasseledelse, får vi ut ifra deres stemme en oppfatning av at det er flere faktorer som kan hemme.

Som henvist til kapittel 6.2.2 kan det oppstå situasjoner med misforståelse blant skolens ansatte og skoleledelsen når man har ulike oppfatninger av skolens mål. Løsningen blir da å kunne sette seg inn i skolens organisasjonskultur, for å kunne rette opp ulike misforståelser. Men hvis problemet ligger i dårlig oppfølging fra skoleledelsens side, kan dette skape dårligere grobunn for systematisk klasseledelse, og samtidig kan det skape vanskeligere rammer for klasseledelse.

Det er viktig å understreke at det er like viktig å kunne følge opp utviklingen av et endringsprosjekt som å presentere tiltakene for å forbedre praksis. For å sette det på spissen kan vi til og med si at resultatet er mer avhengig av gjennomføringen av arbeidet enn det er av selve ideen (Fullan, 1992). Et spørsmål som er aktuelt å stille i denne sammenheng er: På hvilken måte kan skoleledelsen involvere seg mer for å kunne nå mål som er satt for å kunne forbedre skolens praksis? Nøkkelen til et godt utviklingsarbeid ligger i et planmessig arbeid, oppfølging av aktiviteter, evaluering, prioritering, involvering og fornyelse av arbeidet (Fullan, 2001). Med dette forstår vi at det ikke holder at skoleledelsen setter seg inn i resultatene som er oppnådd; det er også viktig at skoleledelsen involverer seg i aktivitetene, med tett oppfølging, for å kunne følge utviklingen dit man ønsker.

Sist, men ikke minst er det også viktig å kunne understreke at det er viktig med en oppmerksom og reflektert skoleleder, med hensyn til kunnskapens verdi. Kunnskapen som blir brukt for å endre skolens praksis, kan ha høy verdi. Med andre ord kan metodene som blir brukt, være utviklet på bakgrunn av evidensbasert kunnskap. Men selv den evidensbaserte kunnskapen kan få lite verdi når kunnskapen ikke gir forventede resultater i praksis. Med dette er det viktig å igjen understreke at det er nødvendig med en skoleleder som er med i prosessen under implementeringen av den aktuelle metoden, uavhengig av hvor høy verdi kunnskapen som blir brukt, har.

Avslutning:

Hovedformålet med denne oppgaven har vært å finne ut av lærernes opplevelser av god klasseledelse, og hvilke betingelser som må være til stede for at læreren skal utøve en god klasseledelse. For å få svar på spørsmålene som er stilt, er det foretatt et kvalitativt studie, i form av intervju. Hensikten med mitt valg av intervju som metode var å få et virkelighetsnært bildet av hvilke opplevelser man har ved bruk av klasseledelse. Derfor valgte jeg lærergruppen som informanter. De vitenskapsteoretiske teoretiske tilnærmingene er også valgt på bakgrunn av mitt ønske om å se situasjonen fra informantenes livsverden (Kvale & Brinkmann, 2009; Thagaard, 2009). Disse tilnærmingene er kalt den fenomenologiske og den symbolske tilnærmingen.

I innledningen blir det nevnt at det kan være uforklarlig at noen klasser kan ha et godt miljø, mens andre klasser har et dårlig ett. Det viser seg at det er viktig å kunne studere miljøet i klasserommet på nært hold, for å få innsikt i hva som er med på å hemme god klasseledelse. Dette kan være et godt argument, for etter dette studiet har jeg kommet frem til at det finnes flere faktorer som er på å hemme et godt klassemiljø. Noen av funnene som er blitt gjort har vært overraskende, og noen funn har vært forventet med tanke på ulike klassemiljøer vi kan møte på i dagens skoler. Det som har vært overraskende er funnene som indikerer på at det er mangel på samarbeid fra ledelsen. Funnene som har vært noenlunde forventet er de ulike utfordringer læreren opplever i klasserommet, når vedkommende har ansvaret for en hel klasse med ulike forutsetninger. Det jeg vil understreke er at selv om noen av utfordringene var forventet har jeg gjennom lærernes uttalelser dannet meg et nytt perspektiv på lærernes vilkår i skolen. Det viser seg at lærernes opplevelser av praktiske implikasjoner i klasserommet er med på å påvirke klassens miljø, både faglig og sosialt. Funnene tilsier at det er flere faktorer som er med på å hemme læreren i å utøve, og ikke minst å oppleve god klasseledelse. Et av de hemmende faktorene er mangel på styring over klassen. Studiet viser at læreren kan oppleve utfordringer med å være klassens leder. En dårlig ledet klasse, kan bli etterfulgt av flere utfordringer. Når det er mangel på styring i klasserommet, kan det oppstå utfordringer med kommunikasjonen i klasserommet, vanskeligheter med å se hver og enkelt elev, Økning av bråk og uro, mangel på tydelige grenser og ikke minst vil det være mangel på struktur. Det viser seg at løsningene på disse utfordringene er tatt i betraktning når skoleledelsen har presentert pedagogiske metoder på hvordan man kan lede en klasse i riktig retning. Men funnene tilsier at ikke alle råd og tiltak er effektive i praksis. Det finnes for eksempel utallige mobbeprogram

som skal være effektive for å bekjempe mobbing, som ikke alltid fungerer godt nok i praksis. I sammenheng med lærenes opplevelser i klasserommet, har jeg funnet ut at det er utfordrende for lærerne å håndtere de praktiske implikasjonene, når læreren får ansvar for å lede en hel skoleklasse. Funnene tilsier at det er behov for større bemanning, og samarbeid. I diskusjonsdelen i oppgaven er de overnevnte problemene drøftet i lys av forskning, prinsipper og teorier som er presentert i oppgaven. Det er kommet frem til at læreren kan være i stand til å løse utfordringer som oppstår ved bruk av ulike løsningstiltak. Det er for eksempel bevist via forskning, og teori at lærerne kan legge til rette for et godt læringsmiljø, ved å knytte gode relasjoner til sine elever. Men det finnes flere utfordringer læreren må håndtere, og da er viktig å understreke at det ikke bare er læreren som har ansvaret for å løse alle problemer som kan oppstå. Studiet viser at ledelsens rolle er avgjørende, for lærerne kan trenger hjelp i å takle eventuelle utfordringer. Dette beviser at skoleledelsen har en sentral rolle i og hjelpe læreren med å få en god opplevelse av klasseledelse. Jeg vil avslutte med at skoleledelsen bør ha tettere oppfølging på lærerne når dem skal sette ulike tiltak i praksis. Ved tettere oppfølging kan det være større sjanser for å kunne trå inn med ulike løsningstiltak på hvordan lærerne skal takle utfordringene dem møter. Disse utfordringene viser seg å være viktig å forebygge, for at det skal skapes klasser med et godt miljø, både faglig og sosialt.

Litteraturliste:

- Aubert, A. M., & Bakke, I. M. (2015). *Utvikling av relasjons kompetanse: Nøkler til forståelse og rom for læring*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Amundsen, B. (27.04. 2015). Sånn får vi god skole, mener skoleforskeren. Hentet fra: <http://forskning.no/samfunn-barn-og-ungdom-samfunnskunnskap-skole-og-utdanning/2015/04/sann-far-vi-god-skole-mener>
- Andreassen, K. E. (12.05. 2015). Lærere flykter fra skolen. Hentet fra: <http://www.uib.no/aktuelt/88423/1%C3%A6rnerne-flykter-fra-skolen>
- Bateson, G. (2000). *Steps to an ecology of mind*. Chicago: The University of Chicago Press
- Bergkastet, I., Duesund, T., & Westvig, T. S. (2015). *Inkluderende læringsmiljø: Faglig og sosialt*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Bergkastet, I., & Andersen, S. (2013). *Klasseledelse: Varme og tydelighet*. Oslo: Pedlex norsk skoleinformasjon.
- Befring, E., & Moen, B. E. (2011). *Ungdom, læring og forbygging*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Carson, N., & Birkeland, Å. (2013). *Veiledning for barnehagelærere*. Oslo: Cappelen Damm.
- Christensen, H., & Ulleberg, I. (2013). *Klasseledelse, fag og danning*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Cornelius-White, J. (2007). Learner-Centered Teacher: Student Relationships Are Effective: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, 77(1), 113–143. DOI: 10.3102/003465430298563
- Drugli, M. B., (2012). *Relasjonen lærer og elev: Avgjørende for elevenes læring og trivsel*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Drugli, M. B., & Nordahl, T. (2013) Læreren og eleven. I T. Manger, S. Lillejord, T. Nordahl & T. Helland (red.), *Livet i skolen 1* (2. utg., s. 69-104). Bergen: Fagbokforlaget.
- Espenes, J. A., (2012). *Krenkelse I skolen: Mobbingens bakteppe*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Fullan, M. G., (1992). *Successfull school improvement*. Toronto: OISE Press.
- Fullan, M., (2014). *Leading in a culture for change*. Toronto: Jossey-BASS.

God skole. (U.Å). Bråk og uro. Hentet fra:

<http://www.godskole.no/utfordringer-i-skolen/brak-og-uro>

Haustatter, R. S., (2012). *Inkluderende spesialundervisning*. Bergen: Fagbokforlaget.

Honneth, A., (2008). *Kampen om anerkjennelse*. Oslo: Pax forlag.

Johannessen, E., Kokkersvold, E., & Vedeler, L. (2010). *Rådgiving: Tradisjoner, teoretiske perspektiver og praksis*. Oslo: Gyldendal akademisk.

Jensen, M. K., (1991). *Kvalitative metoder i anvendt samfunnsforskning*. København: Sosialforskningsinstituttet.

Kermit, P. (2012). *Barn, Barnefelleskap, og felleskap*. I. R. I. Skoglund & I. Åmodt (red.), *Anerkjennelsens kompleksitet: I barnehage og skole* (s. 41-57). Oslo: Universitetsforlaget.

Kvale, S., & Brinkmann (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2.utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.

Lauridsen, S. (u.å). Luhmanns systemteori og grundbegreber. Hentet fra:

http://professionsviden.dk/sociologi_professionsviden/luhmanns_systemteori

Larsen, A. K., (2007). *En enklere metode: veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode*. Bergen: Fagbokforlaget.

Luhmann, N. (2006). *Samfundets utdannelsessystem*. København: Hans Reitzels Forlag.

Luhmann, N. (2000). *Sociale systemer: Grundrids til en almen teori*. København: Hans Reitzels Forlag.

Lyngsnes, K., & Rismark, M. (2010). *Didaktisk arbeid*. Oslo: Gyldendal akademisk.

Læringsmiljøsentret. (20.10.2015) Lærers klasseledelse er avgjørende for å forebygge skolefravær. Hentet fra:

<http://laringsmiljosenteret.uis.no/prosjekt-og-program/klasseleiingprosjektet/laerers-klasseledelse-er-avgjoerende-for-aa-forebygge-skolefravaer-article99644-14279.html>

Læringsmiljøsentret. (u.å). Autorativ klasseledelse: Hva er det? Hentet fra:

<http://laringsmiljosenteret.uis.no/klasseledelse/autorativ-klasseledelse/>

- Mead, G. H. (1934). *Mind, Self, & Society: From the standpoint of a Social Behaviorist*. Chicago and London: The University Of Chicago Press.
- Nordahl, T. (2013) Klasseledelse. I T. Manger, S. Lillejord, T. Nordahl & T. Helland (red.), *Livet i skolen 1* (2. utg., s. 105-135). Bergen: Fagbokforlaget.
- Ogden, T. (2012). *Klasseledelse: Praksis. Teori og forskning*. Oslo: Gyldendal akademisk
- Ohnstad, F. O. (2010). *Profesjonsetikk i skolen: Læreres etiske ansvar*. Oslo: Høyskoleforlaget.
- Opplæringslova. *Lov av 17.juli 1998 nr.61 Om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*.
- Pettersen, R. C., & Løkke, J. A. (2014). *Veiledning i praksis: Grunnleggende ferdigheter*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Rasmussen, J. (2004a). Modernitet som baggrund for læring. I: P. Andersen og C. Madsen (red.). *Konstruktivistiske bidrag: Utvalgte artikler af Jens Rasmussen* (s. 37-48). København: Unge Pædagoger.
- Skaalvik, E. M. (2005). *Skolen som læringsarena: Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode*. (3.utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode*. (4.utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Tanums store rettskrivningsordbok. (1983). (6.Utg). Oslo: Tanum-Norli.
- Ulleberg, I. (2004). *Kommunikasjon og veiledning: En innføring i Gregory Batesons kommunikasjonsteori- med historier fra veiledningspraksis*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (u.å.a). Klasseledelse. Hentet fra:
<http://www.udir.no/Laringsmiljo/Bedre-laringsmiljo/Klasseledelse/>
- Utdanningsdirektoratet. (u.å.b) *Rammeverk for skolebasert kompetanseutvikling på ungdomsutvikling 2013-2017*. Hentet fra:
<http://www.udir.no/Utvikling/Ungdomstrinnet/Skolebasert-kompetanseutvikling/Rammeverk-for-skolebasert-kompetanseutvikling-pa-ungdomstrinnet-2012-2017/5-Faglige-innholdselementer-i-kompetanseutviklingen/51-Klasseledelse/>

Utdanningsdirektoratet. (u.å.c) Hovedartikler om klasseledelse: Hentet fra:

<http://www.udir.no/Utvikling/Ungdomstrinnet/Klasseledelse/Om-klasseledelse/Hovedartikkel-om-klasseledelse/Laringskultur/>

Wittek, L. (2006). Om undervisning og læring. H. I. Strømsø, K. H. Lycke & P. Lauvås (red.), *Når læring er det viktigste* (s. 21-38). Oslo: Cappelen Akademisk.

Øverland, B., & Arneberg, P. (2013). *Lærer rollen- Om skolekultur, læreres læring og pedagogisk dannelse*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Vedlegg 1: Brev fra NSD

Ingrid Tvette
Avdeling for samfunnsvitenskap Høgskolen i Lillehammer
Postboks 952
2604 LILLEHAMMER

Vår dato: 06.11.2015

Vår ref: 45226 / 3 / MHM

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 18.10.2015. All nødvendig informasjon om prosjektet forelå i sin helhet 06.11.2015. Meldingen gjelder prosjektet:

45226 Hvordan opplever lærer god klasseledelse?

Behandlingsansvarlig Høgskolen i Lillehammer, ved institusjonens øverste leder

Daglig ansvarlig Ingrid Tvette

Student Berivan Bozyel

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

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

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 19.11.2015, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen
Katrine Utaaker Segadal
Marianne Høgetveit Myhren
Kontaktperson: Marianne Høgetveit Myhren tlf: 55 58 25 29
Vedlegg: Prosjektvurdering
Kopi: Berivan Bozyel berivan.bozyel@outlook.com

Vedlegg 2: Transkribert intervju, eksempel: 1

Intervju nr.1)

11.01.15

Intervjuobjektet er en allmennlærer. Jeg vil understreke det er tilføyet et ekstra spørsmål, etter spørsmål 4. Årsaken ligger i at begrepet som ble nevnt var litt ukjent.

1. Hvordan oppfatter du begrepet klasseledelse?

- Godt og variert undervisning, med tydelige mål for undervisningen.

2. I hvilken grad er du bevisst på å praktisere god klasseledelse?

- Ja, da er det sånn at egentlig hver dag og hver time så er jeg bevisst på det. Ehh.. og Spesielt bevisst på det under oppstart av timen. Fordi det har så mye og si hvordan du kommer i gang både på dagen og hver time etter friminutt. For hvis du ikke for eksempel er tilstede da, når det har ringt inn, og alle elevene bare stormer inn til klasserommet og på en måte har fått tatt over rommet før læreren, da er det mye vanskeligere og samle trådene. Ehh.. og det samme fra morgen, at du starter med en god rutine hver morgen, at du for eksempel skriver opp hva slags fag dem skal ha i løpet av dagen, så spesielt de elevene som treng faste rammer bare kan ta en kikk opp på tavla og vite fremover hva som skjer hele dagen.

-

3. Hvilke faktorer mener du hemmer og fremmer en god klasseledelse?

- Ja! Da begynner med det som jeg føler hemmer da. Det kan være, hvis det er veldig store klasser så føler jeg at det kan være vanskeligere å ha oversikt (Pause). Det er flere, eller da som regel da er det flere spesielle enkeltindivider. Ååh.. hvis det kanskje er tre eller fire som du følge ekstra godt etter, eller følge opp ekstra godt, så vil dem (det) ta ganske mye tid, og da blir det mindre til de andre. Ehm.. mot for at du kanskje hadde ei mindre gruppe og det kanskje var en eller to du måtte følge opp ekstra godt. Jeg mener jo det at du må følge opp alle elever, men det er jo alltid noen elever som treng kanskje du går bort å si nå må du ta opp pennalet ditt, eller at du bare må sette dem i gang, og som trenger litt støtte og oppmuntring underveis i timen. Men det andre som også kan hemme føler jeg er hvis du har et dårlig egnet klasserom, for eksempel det kan være for trangt, pultene kan være gamle og ikke passe elevgruppen, eh.. det kan være få grupperom

tilhørende til klasserommet, sånn at du må bruke mye tid på å forflytte det. Det går utover undervisningen. Eh.. det som og kan hemme er hvis det er, det er jo sånn i Norge at det er ikke alltid lett å få tak i lærere, spesielt på mindre klasser, hvis den som arbeider som lærer i verste fall kanskje ikke har utdanning. Det kan hende, eh.. eller at den har en annen type utdanning.

- **Du har nevnt et par faktorer som hemmer god klasseledelse, men hvilke faktorer mener du fremmer en god klasseledelse?**

- Ehh, det som jeg føler fremmer det er å være i forkant som jeg snakket om. Altså å være et skritt foran eleven, forstå hva den kommer til å gjøre. Ehm god og positiv relasjon mellom lærer og elev, altså å gi av deg selv mener jeg er viktig, og at du som lærer blir kjent med elevene dine, og at elevene også får lov til å vite litt om deg. Det trenger ikke å bli så personlig, men ehh.. dem er veldig glad i å høre om åssen du har det i huset ditt, og kanskje at du har en samboer, eller at du har barn at dem føler at dem vet litt om det. Også er det viktig med godt planlagte timer, motivere elevene underveis, gode overganger, med det så mener jeg at hvis du starter timen med å lese kort, så sier jeg at nå skal vi gå over til å jobbe i arbeidsboka at du da på forhånd i starten av timen har bedt elevene om å ha tatt med seg alt det dem trenger i løpet av timen. For da slipper du den vandringen opp og frem hvor det blir mye uro. Så er det viktig med gode og faste rutiner for elevene. At du har felles regler, og at dem gjerne kan være synlige i klasserommet. Vi har gjort det sånn i klassen min at vi har laget felles klasseregler, som alle har blitt enig om og skrevet under. Hvis noen bryter dem, så er det veldig lett og peke på plakaten, så kan dem si hva dem har brutt, og dem da forstår veldig konkret hva dem har gjort da. Være konsekvent blant unger. Også er det viktig med godt samarbeid på team, og at du har et godt arbeidsforhold der sånn at det er hyggelig å komme på jobb, og at du er en blid lærer. Og at det innebærer å få kurs fra ledelsen, som også både om direkte på god klasseledelse, men også om andre ting. Det kan også spille inn godt samarbeid med hjemmet, og med foreldre. Ehh.. men det viktigste synes jeg da, er at du har kontroll og er en varm person.

4. Du har nevnt et par faktorer som du mener fremmer god klasseledelse, utfordringene kan ligge i og praktisere noen av disse faktorene i et klasserom. Hvilke av disse faktorene synes du er vanskeligst å praktisere i ditt klasserom?

- Jeg synes at det vanskeligste kan være å være konsekvent. Altså at du kan noen ganger kan gi etter, for mas for eksempel. Ehh.. eller så kan det og være ganske vanskelig å motivere en hel klasse. Fordi at noen elever er veldig glad i å variere arbeidsmetoder, mens andre elever er veldig glad i helt faste og trygge rammer. Så noen kan like det at vi går ut i en time, og at dem ikke vet hva som skal skje, og at andre blir veldig utrygge av det. Noen elsker overraskelser og andre hater det. Sånn er med både barn og unge tror jeg.
- **Kan du forklare konsekvent begrepet bedre? hva annet legger du i dette begrepet?**
- Det kan også være det at, fra tid til en annen kan det være vanskelig å være i klassen før elevene. Ehh.. for eksempel så kan noen ha falt og slått seg, sånn at du må være at kanskje to tre minutter ute i skolegården, og da har hele klassen hatt tid til å komme inn, og dermed så kan det bli veldig mye uro, når du som lærer kommer etter.

5. Hvis det eventuelt finnes andre utfordringer du opplever ved praktisering av klasseledelse, vil du nevne hvilke utfordringer som finnes for deg?

- Det må jo kanskje være det at, det som jeg føler at er et av mine største utfordringer nå da, det er at jeg er ny. Jeg har bare jobbet her et par år, snart tre. Og det er ikke alt en kan lese seg fram til i en bok, noen ting så må man bare ha opplevd og ha erfart. Fordi en forstår ikke før en står opp i situasjonen. Utfordringen må være det at, hvis du har en unge som spør om noe her, en unge som kanskje er lei seg som du skulle tatt vare på der. Også er det noen som forventer at undervisningen skal gå fremover. Det er det å kunne sjonglere og takle trykk fra mange kanter, og at mange forventer noe fra deg. Og få delt ut sin tid på riktig måte. Det synes jeg kan være et av de største utfordringene. Samtidig som at det tar litt tid å bli kjent med hele skolestrukturen. Jeg synes det og kan være vanskelig å vite hvor mye en skal teste elever. For nå er jeg lærer på fjerde trinn, og hvor mye er det lurt å teste elever? Hvor mye prøver bør dem ha på en barneskole? Og vil det da være en god eller dårlig klasseledelse da med å kjøre på med mange prøver, eller vil det være bedre å kanskje ha flere prosjekter og mer samarbeid. Så sånne ting synes jeg kan være litt vanskelig å ha i starten, til jeg har fått mer erfaring, og forstå hva slags klasser som trenger hva.

6. Hvilke faktorer mener du er viktigst å ta hensyn til, med tanke på å støtte god klasseledelse?

- Ja, det synes jeg var det vanskeligste spørsmålet. Det som bør prioriteres mer da, som vi snakket om før intervjuet startet. Det er nok, tror jeg er som lærer da å ha tid til å planlegge undervisningen godt. Det er noe jeg jobber med selv og, det å prioritere mer. Fordi det er ofte det at tida ikke strekker til i arbeidstiden. Og vi prøver å sitte mye hjemme og planlegger, men jeg skulle ønske at jeg hadde enda mere tid til å kanskje jobbe sammen med folk på teamet, og planlegge litt lenger frem i tid og få litt råd og støtte fra dem. Så synes jeg kanskje at mere team tid hadde vært veldig fint, for å utøve bedre klasseledelse. Også synes jeg at det er veldig viktig og bli kjent med elevene, dette synes jeg lærere bør prioritere.

Vedlegg 3: Transkribert intervju, eksempel: 2

Intervju nr.2)

18.01.15

Intervjuobjektet er en sosiallærer, med ansvar for å undervise i tillegg til andre arbeidsoppgaver.

1.) Hvordan oppfatter du begrepet god klasseledelse?

- Relasjonen mellom lærer og elev er en av de viktigste faktorene for å utvikle et godt læringsmiljø. Læreren må være en tydelig leder. Undervisningen må ha en struktur.

2.) I hvilken grad er du bevisst på å praktisere en god klasseledelse?

- Det er jeg kjempe bevisst på. For det er et satsingsområdet på skolen. Det må vi! Det har vi gjort i mange år. Vi er nødt til å være med, vi tar det opp stadig vekk.

3.) Hvilke faktorer mener du hemmer og fremmer god klasseledelse?

- Altså hvis du, for det første. For å få til noe i det hele tatt i en klasse så må du ha gode relasjoner. Relasjonsbygning er alfa-omega. Altså du må ha en tydelig ledelse, hvem er det som bestemmer i klasse? Du kommer inn også styrer med mål, hva er målet med timen? Hva du skal gjøre? Slik at det er klare regler for hvordan du leder klassen. Jeg er en slik person som må gjøre det til mitt. Så jeg bruker ved siden av det med klasseledelse, at jeg sier og bruker det muntlige. Vi skal skrive på tavla hva målet med timen er, men det er ikke alltid jeg husker. Men jeg sier det muntlig, hva vi skal gjennomgå. Også prøver jeg å følge det. Det å hemme er å komme inn helt uforberedt. Og det å være totalt forberedt er å fremme. Og er du ikke forberedt så hemmer dette en god klasseledelse. Også å komme tidsnok er viktig. Det hemmer å komme dinglende for seint. Jeg er der 10 minutter før. Begynner jeg åtte kommer jeg ti minutter på. Eh, Hvordan gir jeg beskjedene mine, er de konkrete og tydelige? Er det lett å forstå hva jeg ønsker, og hvor jeg vil hen være? Hvis jeg skal være en klasseleder som ønsker å få klassen dit jeg ønsker, så er det en forutsetning både for meg og elevene at det som formidles, at

vi noenlunde har felles oppfatning av det. At det som formidles, er kort, og at det ikke er mange beskjeder i én.

-
-

4.) Du har nevnt et par faktorer som du mener fremmer god klasseledelse, utfordringene kan ligge i å praktisere noen av disse faktorene i et klasserom. Hvilke av disse faktorene synes du er vanskeligst å praktisere i ditt klasserom?

- Jeg synes ikke dette er så vanskelig. Når har jeg jobbet her lenge. Jeg har veldig blikk for elever, jeg har veldig blikk for at alle skal få med seg det en underviser i. Jeg ser at når jeg er i klassen til andre lærere, så ser jeg at de har mye mer enn struktur enn meg. Jeg tenker at du ikke kan glemme det mellommenneskelige. Det kan hemme, altså hvis du glemmer relasjonen, så kan det være hemmende tenker jeg. Det hjelper ikke god klasseledelse der, hvis du ikke har kjemien og relasjonen til elevene. Jeg kan gjenta det hundre ganger, relasjon til elevene. Selv om du skal ha struktur og forberedt.

5.) Hvis det eventuelt finnes andre utfordringer du opplever ved praktisering av klasseledelse, vil du nevne hvilke utfordringer som finnes for deg?

- Vi har jo ulike elever i klassen. Det kan være noe uromomenter av og til. Det kan jo være noen som er litt urolige. Jeg kan bruke litt ekstra tid på de som er litt urolige, og det kan være utfordrende og ødelegge klassemiljøet. Men du må være tydelig på hvordan du gjør det, du bruker ikke mye tid høyt på en elev som bråker. Jeg gjør det på en annen måte, går ned til eleven. Men dette kan være en utfordring, og få til et godt klassemiljø hvis noen saboterer hele tiden. Da må jeg gjøre noe med min klasseledelse, hvis jeg ikke får til ro i klassen.

6.) Hvilke faktorer mener du er viktig å ta hensyn til, med tanke på å støtte god klasseledelse?

- For meg er det relasjoner, og at du har struktur. Også at du er forberedt. Du kommer ikke uforberedt til timen. Du skal vite hva du gjør. Du skal vite hva målet er i faget ditt. Kommer du uforberedt kan det bli en dårlig time, tenker jeg.

Vedlegg 4: Transkribert intervju, eksempel: 3

Intervjuobjektet er en grunnskolelærer.

Intervju nr.3)

01.02.15

1.) Hvordan oppfatter du begrepet god klasseledelse?

- Ehh. Jeg tenker det er å være lederen i klasserommet. Å bestemme hva som skal skje. Å ha den rollen da. At det er tydelige regler og grenser for hva som gjelder og ikke gjelder. Det er det jeg legger i begrepet klasseledelse.

2.) I hvilken grad er du bevisst på å praktisere en god klasseledelse?

- Jeg har alltid vært kontaktlærer, eller klasseforstander før. Jeg har alltid hatt den rollen. Så en stor del av det å være lærer for meg, er jo å tenke på klasseledelse, og hvordan jeg kan gjøre det best mulig.

3.) Hvilke faktorer mener du hemmer og fremmer god klasseledelse?

- Altså det som fremmer, altså det som er grunnlag for å drive en god klasseledelse er jo relasjon til elevene. Hver enkelt elev må ha en relasjon til deg, at du får gjort det du skal. Du kommer ingen vei med en klasse, bare ved å stå og ha være autoritær og være streng. Man må ha den relasjonen, som gjør at de ønsker å gjøre det du ønsker da. Det er selvfølgelig kjempe mange utfordringer med det. Ehh..i forhold til elever som utfordrer. Du har kanskje 25 barn i et rom, med alle sine ulike bakgrunner, forutsetninger, kommer fra ulike type morgener. Noen har kanskje fått frokost, andre ikke. Noen er bekymret for det ene og det andre. Også skal du klare å tilpasse deg en like god sjef i klasserommet da, for alle dem. Og de som da utfordrer mest kanskje, som man burde ta seg ekstra tid til å prate, men det har du ikke for du har det ikke for du står der og holder i alle trådene på engang.

4.) Du har nevnt et par faktorer som du mener fremmer god klasseledelse, utfordringene kan ligge i å praktisere noen av disse faktorene i et klasserom. Hvilke av disse faktorene synes du er vanskeligst å praktisere i ditt klasserom?

- Det er vel litt det jeg sier nå. Det at de er ulike. Relasjonen mener jeg at jeg har med alle sammen. Ehh..i tillegg er det det å være trygg på hva jeg mener, hvor mine grenser går, hva som er reglene når jeg er i klasserommet. Og at ungene vet det. Hva gjelder? Når vet jeg at jeg har gått over streken? Og alltid å være tydelig på det. Men det kan være kjempe vanskelig. Fordi noen elever trenger litt mer slækk enn andre, mens noen må man være helt konsekvens med. Så man må jo kjenne elevene veldig godt.

5.) Hvis det eventuelt finnes andre utfordringer du opplever ved praktisering av klasseledelse, vil du nevne hvilke utfordringer som finnes for deg?

- Jaa..Altså jeg kommer også med min bakgrunn hver dag. Noen dager føler jeg ja nå er jeg klar, dette skal bli en knalldag. Andre dager har jeg levert en skrikende unge i barnehagen, og kommet haltende på jobben fem minutter før. Det er klart at jeg vet at når de dagene skjer, vil det påvirke 20 stykker i klasserommet mitt. Fordi jeg kanskje gjør en dårligere jobb som klasseleder. Ehh..har kortere lunte, tar feil avgjørelser, ikke ser alt. Også or den store konsekvens for alle. Jeg kan aldri ikke være hundre prosent når jeg går i klasserommet, for da glipper mange små ting som utgjør til sammen en god klasseledelse. Og som kan ødelegge en hel arbeidsdag for hele klassen, for å sette det litt på spissen.

6.) Hvilke faktorer mener du er viktig å ta hensyn til, med tanke på å støtte god klasseledelse?

- Jeg tror jo at å få tilbakemeldinger fra andre, på hvordan du er som klasseleder. Jeg synes i hvert fall at jeg har fått kjempeutbytte av at ledelsen eller noen andre har vært innom, og observert en time, og komme innom seinere og spør meg om hvorfor jeg har gjort det på denne måten. Bare å få deg til å reflektere over egen klasseledelse da, at dette er en kjempe stor hjelp. Så man kan noen ganger tenke: Hvorfor gjør jeg det egentlig sånn hver dag? Er det noen grunn til det? Også kan man endre seg, ved ting som ikke fungerer. Også er det klart at man trenger flere voksne i klassen. Man treger noen til å trå til, til å ta ut elever, til å støtte elevene. Ta alle de små tingene som skjer. Plutselig sitter en og gråter. Jeg kan ikke gå å trøste, fordi da glipper alt det andre. Det bør være flere voksne i klassen. Det bør være større voksentetthet.

