



Høgskolen i **Hedmark**

Avdeling for lærerutdanning og naturvitenskap

Lars Harald Gjesvold

Bacheloroppgave

Å være snill eller å være streng?

Being nice or being strict?

Grunnskolelærerutdanning for 1. til 7. trinn

2016

Samtykker til utlån hos høgskolebiblioteket

JA NEI

Samtykker til tilgjengeliggjøring i digitalt arkiv Brage

JA NEI

Norsk sammendrag

| | |
|---|------------------|
| Tittel: Å være snill eller å være streng? | |
| Forfatter: Lars Harald Gjesvold | |
| År: 2016 | Sider: 35 |
| Emneord: Klasseledelse, kontroll, varme, autoritativ, kvantitativ observasjon, | |
| Sammendrag: <p>Denne bacheloroppgaven handler om autoritativ lærerstil. Jeg forsøker å finne ut om lærerstiler med overvekt av varme, eller lærerstiler med overvekt av kontroll, kan resultere i færre forstyrrelser i undervisningen. Jeg gjør rede for relevant teori angående klasseledelse, der jeg henviser til Terje Ogden, Thomas Nordahl & Ole Hansen, og John Hattie. Metoden brukt i denne oppgaven er kvantitativ observasjon, og oppgaven er skrevet som en case-studie. Basert på et observasjonsskjema fra Utdanningsdirektoratet har jeg utformet et observasjonsskjema med tellbare hendelser. Jeg har observert tre andreklasselærere i tre norsktimer over en periode på tre uker. Jeg sammenlikner observasjonene med hver lærers plassering i Nordahls figur ”Dimensjoner i klasseledelse”, og finner sammenhenger som antyder at det kan lønne seg med en overvekt av varme for å unngå forstyrrelser i undervisningen. Dette er imidlertid en liten case-studie, og man bør unngå generaliseringer på bakgrunn av denne oppgaven.</p> | |

Engelsk sammendrag (abstract)

| | |
|---|------------------|
| Title: Being kind or being strict? | |
| Author: Lars Harald Gjesvold | |
| Year: 2016 | Pages: 35 |
| Keywords: Classroom management, control, warmth, authoritative, quantitative observation | |
| Summary: <p>This is a bachelor thesis on authoritative teaching styles. It sets out to investigate whether a teaching style governed by warmth, or a teaching style governed by control, results in fewer interruptions while teaching. I present relevant theories regarding classroom management, referring to Terje Ogden, Thomas Nordahl & Ole Hansen, and John Hattie. The method used in this thesis is a quantitative observation, and it is written as a case study. Based on an observation form from The Norwegian Directorate for Education and Training, I made an observation form with countable events. I observed three teachers in year 2, in three different Norwegian lessons over the course of three weeks. I compare the observations with each teacher's placement in Nordahl's figure "Dimensions within classroom management", and find connections that imply that a teaching style governed by warmth results in fewer interruptions while teaching. However, since this is a small case study, avoid generalizations based on this thesis.</p> | |

Forord

Klasseledelse har stått på dagsorden siden begrepet fikk gjenklang i den norske skolepolitikken på 90-tallet. Under egen skolegang sent på 90-tallet og tidlig på 2000-tallet opplevde jeg ulike typer av klasseledelse. Noen lærere var av den gamle skolen, og krevde orden, kontroll og disiplin, mens andre fulgte rådene fra pedagogiske strømninger om at elever skulle få styre mer av skolehverdagen sin selv. Det var viktigst at lærere hadde gode relasjoner til elevene, og at de møtte dem med varme. Det kunne se ut til at enkelte lærere fant det mest bekvemt å gjemme seg bak begrepet *ansvar for egen læring*, ved å la elevene seile sin egen sjø. Det har skjedd mye forskning på klasseledelse siden jeg var elev i grunnskolen fra 1994 til 2004. I denne oppgaven tar jeg for meg noe av forskningen, og ser nærmere på de to dimensjonene i lærerrollen: varme og kontroll.

Bacheloroppgaven har som mål å finne ut om overvekt av varme eller overvekt av kontroll i lærerstil vil være hensiktsmessig med tanke på å unngå avbrytelser og forstyrrelser fra elever. Oppgaven skrives som en case-studie, og funnene jeg gjør er ikke generaliserbare. De er dermed bare en pekepinn på hva som *kan* se ut til å lønne seg på det aktuelle trinnet og på den aktuelle skolen. I den forbindelse vil jeg gjerne få takke informantene mine for at jeg fikk lov til å observere dem.

Gjennom arbeidet med denne bacheloroppgaven har jeg fått solid og god hjelp fra veilederen min. Hun har klart å roe meg ned når jeg har blitt stresset, hun har svart på e-poster sent og tidlig, og hun har kommet gode råd om aktuell litteratur. Takk, Monica Bekkelien!

Takk også til medstudentene i kollokviegruppen min for god arbeidsmoral, gode diskusjoner og gode samtaler.

Takk.

Hamar, mai 2016

Lars Harald Gjesvold

Innhold

| | |
|--|-----------|
| 1. INNLEDNING | 7 |
| 2. TEORI | 9 |
| 2.1 ET HISTORISK BLIKK PÅ KLASSELEDELSE | 9 |
| 2.2 KLASSELEDELSE | 9 |
| 2.3 DEFINISJON AV KLASSELEDELSE | 11 |
| 2.4 DIMENSJONER I KLASSELEDELSE | 11 |
| 2.4.1 <i>Kontroll</i> | 12 |
| 2.4.2 <i>Varme</i> | 13 |
| 2.5 FORVENTNING OM MESTRING..... | 15 |
| 2.6 STRUKTUR OG REGLER..... | 15 |
| 3. METODE | 17 |
| 3.1 METODEVALG..... | 17 |
| 3.2 VALIDITET OG RELIABILITET..... | 18 |
| 4. PRESENTASJON AV RESULTATER | 20 |
| 4.1 ETABLERING OG KOMMUNIKASJON AV GOD STRUKTUR..... | 20 |
| 4.2 ETABLERING ELLER OPPRETTHOLDELSE AV REGLENE OG PROSEDYRENE I KLASSEROMMET | 21 |
| 5. DRØFTING OG KONKLUSJON | 23 |
| 5.1 HYPOTESE..... | 23 |
| 5.2 DRØFTING..... | 25 |
| 5.2.1 <i>Etablering og kommunisering av god struktur</i> | 25 |
| 5.2.2 <i>Etablering eller opprettholdelse av reglene og prosedyrene i klasserommet</i> | 28 |
| 5.3 KONKLUSJON..... | 30 |
| 6. REFERANSELISTE | 32 |
| 7. VEDLEGG | 34 |
| 7.1 VEDLEGG 1 | 34 |
| 7.2 VEDLEGG 2 | 35 |

1. Innledning

Da jeg måtte velge tema for bacheloroppgaven falt valget raskt på klasseledelse. Klasseledelse var et av de første temaene vi lærte om i førsteklasse, og det er et tema jeg har lest mye om. Særlig lot jeg meg fascinere av figuren ”Dimensjoner i lærerrollen” som viser ulike grader av kontroll og varme, med ytterpunktene *autoritær*, *autoritativ*, *forsømmende* og *ettergivende* (Nordahl, 2013). Elevundersøkelsen de siste tre årene viser en positiv tendens i elevenes oppfatning av *arbeidsro i timene*. I undersøkelsen fra 2013-2014 viser landsgjennomsnittet at elevene på en skala fra 1-5 har et resultat på 3,4 for påstanden ”Det er god arbeidsro i timene”. I undersøkelsene fra 2014-2015 og 2015-2016 har denne verdien økt til 3,6 (Utdanningsdirektoratet, 2016b). Ettersom arbeidsro er viktig for mange av aktivitetene som foregår i et klasserom, ønsker jeg å se spesielt på arbeidsro i min oppgave.

Det legges stor vekt på klasseledelse i lærerutdanningen, og Utdanningsdirektoratet ser også på klasseledelse som et viktig tema. De skriver at ”Læreren skal lede elevenes læring og utvikling på skolen. En positiv relasjon mellom lærer og elev er hjørnesteinen i god klasseledelse” (Utdanningsdirektoratet, 2016a). Jeg vil se på ulike grader av kombinasjonen av kontroll og varme hos tre ulike klasseledere, og forsøke å finne tegn på hvilke klasseledere som utfører den ”beste” klasseledelsen. Jeg er forberedt på at dette kan være vanskelig, ettersom klasseledelse er et såpass bredt tema. Utdanningsdirektoratet viser til fire viktige områder innenfor klasseledelse: Læringskultur, motivasjon og forventninger, struktur og regler, og støttende relasjoner. Gjennom observasjon av de ulike klasselederne ønsker jeg å fremstille en hypotese om de tre klasseledernes plassering i figuren *dimensjoner i lærerrollen*. Deretter håper jeg å finne sammenhenger mellom deres plassering i den nevnte figuren og deres undervisningspraksis. Jeg håper å finne resultater som taler for og imot overvekt av varme eller overvekt av kontroll.

Klasseledelse har gjennom skolehistorien vært i stor utvikling, fra den tidlige autoritære lærer som kunne ty til fysisk avstraffelse (Nordahl & Hansen, 2012) til ettergivende lærere som mener at elevene kan gjøre som de vil, så lenge de trives. Nyere forskning viser at det er viktig med gode relasjoner til elevene for å gjennomføre god klasseledelse, og i forbindelse med det dukker begrepet *varme* (Drugli & Nordahl, 2013) opp, som en representasjon av klasselederes kjærlighet og omsorg for elevene. Varme er den ene av aksene i figuren *dimensjoner i lærerrollen*. Den andre akse representerer kontroll; den sier

noe om i hvor stor grad læreren har og bruker sin autoritet overfor elevene. Se figur 1 på side 12.

Problemstillingen for denne bacheloroppgaven er:

Innenfor autoritativ lærerstil, vil en lærerstil med overvekt av varme eller en lærerstil med overvekt av kontroll bidra til færrest forstyrrelser i undervisningen?

Jeg vil undersøke hvilke sammenhenger det er mulig å finne mellom en lærers plassering i figuren ”Dimensjoner i klasseledelse” (figur 4 s. 25) og antallet ganger de må gjøre en innsats for å holde ro i sin klasse.

2. Teori

I dette kapitlet vil jeg gjøre rede for teori og forskning jeg ser på som aktuell for denne oppgaven. Jeg begynner med litt historie, før jeg ser på noen sentrale emner og begreper innen klasseledelse.

2.1 Et historisk blikk på klasseledelse

Gjennom historien har vi sett ulike måter for håndtering av klasserommene i skolen. Om vi går bare 100 år tilbake i tid finner vi en skole der fysisk avstraffelse ble brukt som et middel for å bidra til disiplin. Barn ble fysisk straffet med spanskrør, ørefiker og så videre, ikke bare for å påføre smerte, men også for å ydmyke elever som brøt regler eller på annen måte oppførte seg ugunstig (Nordahl & Hansen, 2012, s. 11). Gjennom det forrige århundret så vi en utvikling der det ble mindre bruk av disiplinær straff, og i 1972 ble fysisk avstraffelse forbudt. Utviklingen gikk mot at man i skolen slett ikke skulle bruke begrepet *disiplin*, men heller betegnelsen ”det demokratiske fellesskap”. Det gikk ut på at man skulle unngå bråk og uro i klasserommet ved å møte elevene med gjensidighet og dialog. Dette bidro igjen til at lærerne mistet noe av sin autoritet i samfunnet og i klasserommet (Nordahl & Hansen, 2012, s. 12).

På 1990-tallet kom begrepet arbeidsro igjen inn i skolen. Forskning viste at både elever og lærere lot seg forstyrre av bråkete elever (Egelund, 1997 i Nordahl & Hansen, 2012, s. 12). Løsningen ble å se på hvordan klassen ble ledet, og vi tok i bruk det amerikanske begrepet *classroom management* som ble oversatt til *klasseledelse*. Classroom management-tradisjonen har røtter i en behavioristisk læringspsykologi, men ifølge Nordahl og Hansen har den klasseledelsen vi har i Norge i dag bare ”en svak tilknytning til behaviorisme” (2012, s. 12).

2.2 Klasseledelse

”Jeg har i min tid som lærer, administrator og forsker i utdanningssektoren sett en rekke eksempler på lærere som er fantastisk dyktige ledere, og som virkelig tar ansvar. De har forstått sin posisjon og utøver en praksis som er i overensstemmelse med omgivelsenes forventninger. Disse lærerne legger for dagen en evne til å betrakte seg selv og treffe

beslutninger som er hensiktsmessige for elevene. På den andre siden har jeg også opplevd lærere som ikke utøver god ledelse – lærere som klager over elever og foreldre, og som ikke har evne til å se seg selv. Disse lærerne abdiserer som ledere og flykter fra det faktiske ansvaret de har. En av de viktigste forutsetningene for å lykkes som lærer er at man erkjenner at man er en leder, og at alle omkring en i skolen forventer at man utøver ledelse. I dette ligger det også at en lærer må ta ansvaret for det som foregår, fordi ansvar nødvendigvis følger med en lederposisjon.”

(Nordahl & Hansen, 2012, s. 8)

I avsnittet over skriver Nordahl og Hansen at det finnes både gode og dårlige klasseledere i den norske skolen. De skriver at de *gode* klasselederne tar ansvar, gjør som omgivelsene forventer, er i stand til å se betrakte seg selv, og gjøre valg som er til elevenes beste. De *dårlige* klasselederne er de som klager over elever og foreldre, og som *ikke* er i stand til å betrakte seg selv. Terje Ogden skriver også at det finnes både gode og dårlige lærere, men at ”Selv om det finnes ytterpunkter, befinner de fleste lærere seg et eller annet sted på skalaen mellom den vellykkede og den mislykkede lærer. Plasseringen på skalaen kan også variere med fag, klasse, tidspunkt på dagen og andre forhold” (Ogden, 2004, s. 129). Flere ledende skoleforskere har skrevet om hva klasseledelse er. I de påfølgende avsnitt vil jeg gjøre rede for noen aktuelle definisjoner av klasseledelse som jeg bygger på når jeg presenterer min egen definisjon i neste delkapittel.

Nordahl og Hansen skriver at ”Ledelsen av klasser og undervisningsforløp kan defineres og forstås ved hjelp av tre hovedelementer: Lærerens evne til å skape et positivt klima eller læringsmiljø; Lærerens evne til å etablere og bevare arbeidsro; og Lærerens evne til å motivere elevene til arbeidsinnsats” (2012, s. 13). Alle disse tre hovedelementene er aktuelle i denne oppgaven. Terje Ogden skriver også om viktigheten av arbeidsro: ”Undervisnings- og læringsledelse vil si å skape et miljø der det er rimelig arbeidsro, og der elevene følger regler og tar hensyn til hverandre” (2004, s. 129). Han skriver videre at arbeidsro ikke er noen ”objektiv størrelse som kan defineres uavhengig av aktivitet og fag” (2004, s. 130). Det poengteres at begrepet arbeidsro har ulikt innhold i ulike situasjoner. Ifølge Ogden er målet at ”lærerne skal kunne undervise uten å bli avbrutt, og at elevene skal kunne arbeide med oppgaver uten å bli forstyrret av andre” (2004, s. 130).

John Hattie trekker også frem evnen til å holde klassen i ro. Han skriver at ”Blant disse positive miljøfaktorene finner vi lærerens dyktighet til å redusere avbrytelser i de enkelte elevenes læringsflyt og å ha en «situasjonsbevissthet», det vil si være i stand til å identifisere

og ta raske grep på potensielle atferds- eller læringsvansker” (Hattie, 2013, s. 109). Klarer man å holde klassen i ro oppnår man derved en situasjon der man lettere legger merke til elever som bidrar til bråk og uro. Så snart man tillater *litt* uro, har uroen lett for å eskalere. Terje Ogden skriver om det han kaller *prinsippet om lavest effektive inngreps nivå*. I det legger han at lærere som opplever at det er begynnende uro ”bare gjør det som er helt nødvendig for å gjenopprette arbeidsro eller forebygge ytterligere problemutvikling” (Ogden, 2004, s. 132). For eksempel kan dette prinsippet være aktuelt når man som lærer legger merke til at en elev prøver å få kontakt med en annen elev gjennom diskre kommunikasjon. I et slikt tilfelle kan kanskje læreren oppnå mye bare ved å sende et blikk, og derved unngå å måtte avbryte undervisningen.

Gode relasjoner er også viktig for utøvelsen av god klasseledelse, skal man tro Terje Ogden. Han hevder at ”Effektiv ledelse forutsetter et høyt bevissthetsnivå hos læreren om hva som skjer i klassen, men også gode relasjoner mellom elevene, og mellom læreren og elevgruppen” (Ogden, 2004, 125). Jeg vil gå mer inn på gode relasjoner i avsnittet om varme på side 13 og 14.

2.3 Definisjon av klasseledelse

Basert på teoretikerne jeg viser til i forrige delkapittel har jeg utarbeidet følgende definisjon av hva som er *god klasseledelse for å unngå forstyrrelser i klasserommet*:

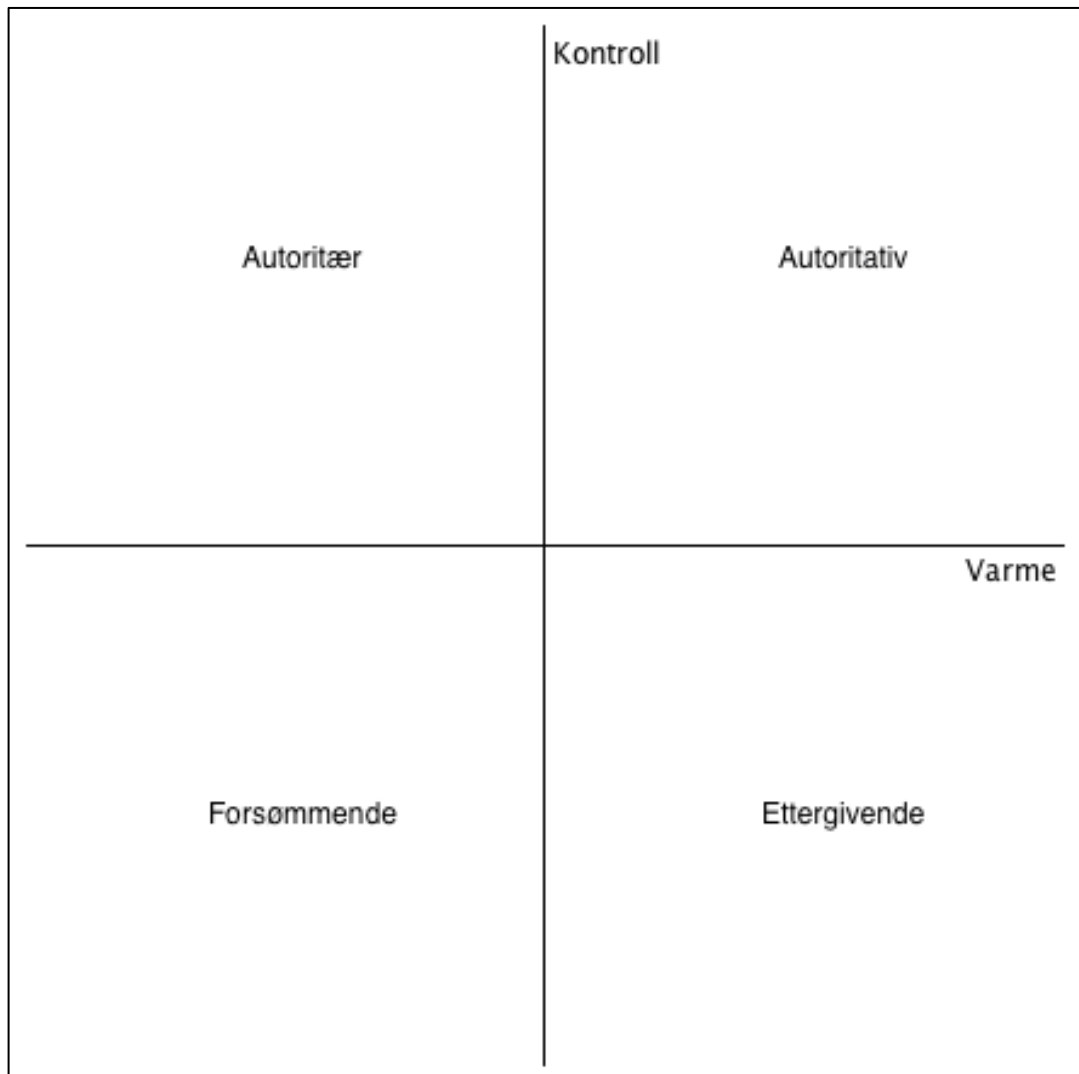
En god klasseledelse for å unngå forstyrrelser i klasserommet innebærer at læreren 1) møter opp presis, 2) skaper et positivt læringsmiljø, 3) skaper gode relasjoner både mellom lærer og elev, og elev og elev, og 4) klarer å motivere elevene til arbeidsinnsats. En god klasseleder er også dyktig i å identifisere og ta hånd om potensielle atferds- eller læringsvansker.

Jeg vil i det følgende bruke denne definisjonen.

2.4 Dimensjoner i klasseledelse

De to dimensjonene innen klasseledelse som Nordahl tar opp er kontroll og varme (2013, s. 121). Når han skriver om kontroll forstår jeg Nordahl som at han bruker begrepene kontroll og autoritet om hverandre, og med utgangspunkt i den forståelsen vil jeg i det følgende gjøre

rede for ulike typer autoritet. Varmedimensjonen forstår jeg som den sosiale relasjonen klasselederen utvikler til klassen og enkeltelever. Det kan for eksempel være at klasselederen faktisk *ser* elevene og at han/hun anerkjenner dem og deres interesser (Nordahl, 2013, s. 120).



Figur 1: Dimensjoner i lærerrollen. Gjengitt etter Nordahl (2013, s. 121).

2.4.1 Kontroll

Autoritet innebærer en posisjon overfor omgivelsene som kan være nødvendig for å mestre arbeidet. Både som leder og underviser er det en klar fordel for en lærer å ha eller tilkjennegi autoritet overfor elever og foreldre. Klasseledelse i form av struktur og tydelighet, sammen med en støttende relasjon til elevene, vil forutsette autoritet.

(Nordahl & Hansen, 2012, s. 26)

Som Nordahl & Hansen skriver, er autoritet vesentlig for god struktur i klassen, og autoriteten deles inn i tre underkategorier: Institusjonsautoritet, profesjonsautoritet/faglig autoritet, og personlig autoritet. I de neste avsnittene vil jeg gjøre rede for de ulike kategoriene.

Institusjonsautoritet er en type autoritet som gis et individ som følge av at han/hun er ansatt i en bestemt stilling eller på annen måte har en bestemt funksjon. For eksempel kan en flyver som går gjennom flyplassen i uniform utvise institusjonsautoritet ved at vi ser uniformen med tre-fire striper på skuldre og ermer. Det fins ingen egen læreruniform, men elever og foreldre vet allikevel at lærerne er lærere, og lærerne har automatisk en institusjonsautoritet, uavhengig av dyktighetsnivå, faglige eller personlige egenskaper. Tidligere, i større grad enn nå, var institusjonsautoriteten i læreryrket betydelig. I dag må lærere i større grad selv gjøre seg fortjent til autoritet (Nordahl & Hansen, 2012, s. 27).

Profesjonsautoritet finnes i alle yrker, og går ut på at et individ får autoritet basert på hvor dyktig vedkommende er i sitt yrke. En flyger som får til en silkemyk landing i turbulent sidevindsvær viser dyktighet, og kan dermed forvente noen anerkjennende nikk i det passasjerene forlater flyet. På samme måte vil en lærer som er dyktig i sitt yrke, som viser kunnskap og er flink til å undervise, gis mer autoritet enn en lærer som stadig viser kunnskapshull og som stadig står fast i undervisningen (Nordahl & Hansen, 2012, s. 27).

Personlig autoritet er resultatet av vår egen personlighet, og vises gjennom våre relasjoner til andre, og kommunikasjonen med dem (Nordahl & Hansen, 2012, s. 28). Derfor er det svært viktig at man som lærer tenker over hvordan man oppfører seg og hvordan man henvender seg til og svarer andre. Etersom en som lærer stadig møter nye elever og kolleger, må en kontinuerlig jobbe med relasjonene til menneskene rundt seg for å opprettholde sin personlige autoritet (Nordahl & Hansen, 2012, s. 28).

2.4.2 Varme

Hvordan en klasseleder utviser varme har mye å gjøre med hvilke relasjoner han/hun har dannet til klassen og enkeltelever. På tross av at det alltid vil være noen elever man liker bedre enn andre, er det alltid læreren som har ansvaret for utformingen av lærer-elevrelasjonen, og for at den blir best mulig (Drugli & Nordahl, 2013, s. 69). Dersom læreren klarer å danne positive og støttende relasjoner til alle elevene, vil det i følge Drugli og Nordahl bidra til ”å fremme et generelt godt klasserommiljø, noe som gjør at læreren ikke trenger å bruke så mye av sin tid på å regulere atferd i klassen” (2013, s. 72). Drugli og

Nordahl gir også følgende liste med eksempler på handlinger lærere kan gjøre som bidrar til gode relasjoner:

- Bruk elevens navn.
- Gå nær eleven og søk blikkontakt når du snakker til ham eller henne.
- Gi et klapp på skulderen, et smil, ha en positiv atferd.
- Vis interesse for elevens interesser utenfor skolen.
- Gi verbal bekreftelse som viser at du ser elevens signaler.
- Vær særlig opptatt av å gi bekreftelse på det positive eleven gjør eller forsøker å gjøre.
- Bruk en vennlig stemme og vær alltid høflig.

Barn og unge selv legger stor vekt på den personlige delen av relasjonen med læreren når de skal vurdere den. Ifølge Drugli og Nordahl legger barn og unge ”stor vekt på hvorvidt de opplever støtte, nærhet og omsorg fra lærerens side” (Drugli & Nordahl, 2013, s. 73). Drugli og Nordahl hevder at elevene liker lærere som:

- er emosjonelt engasjert
- viser interesse for deres liv
- viser respekt
- hjelper dem med skolearbeidet
- sjekker om de har forstått
- er morsomme
- hjelper dem med personlige problemer
- er hyggelige og ressursorienterte

(Drugli & Nordahl, 2013, s. 73)

Alle disse punktene er gode eksempler på hvordan vi som lærere kan fremstå varme, og flere av dem har *anerkjennelse* til felles. Den tyske professoren og filosofen Axel Honneth har skrevet om anerkjennelse, og han hevder det er tre avgjørende forhold som kjennetegner vellykket identitetsdanning. Han mener at et menneske som vises kjærlighet vil utvikle selvtillit, at et menneske som vises respekt vil utvikle selvaktelse og at et menneske som vises sosial verdsettelse vil utvikle selvverdsettelse (Jakobsen, 2013). Vi kan med utgangspunkt i det Drugli, Nordahl og Jakobsen skriver hevde at anerkjennelse er viktig for utviklingen av en positiv og støttende relasjon til elevene, som igjen er en sentral del av det å utvise varme i sin klasseledelse.

2.5 Forventning om mestring

Ifølge Terje Manger vil ”de som har høy forventning om å mestre de oppgavene de står overfor, arbeide hardere, være mer utholdende og prestere bedre” (2013, s. 241). Det er i hovedsak tre grunner til at forventning om mestring bidrar til bedre prestasjoner: 1) Elevenes tro på at de kan påvirke egen læring, 2) lærernes tro på at de kan motivere til læring, og 3) skolens tro på kvaliteten i skolen, og deres tro på at disse kvalitetene kan videreutvikles (Bandura, 1997 i Manger, 2013, s. 260). I denne oppgaven er det læreren som er i fokus, og jeg skal derfor i dette underkapittelet gjøre rede for *lærerens tro på at de kan motivere til læring*.

Robert Rosenthal og Lenore Jacobsen gjorde i 1968 en undersøkelse der de delte elever inn i tilfeldig valgte grupper, men fortalte lærerne som skulle undervise de ulike gruppene at elevene var sortert etter evner. Undersøkelsen viste at elevene som hadde hatt en lærer som hadde store forventninger til dem, faktisk hadde hatt større faglig fremgang enn elevene som hadde hatt en lærer som hadde små forventninger (Rosenthal & Jacobsen, 1992). Med dette viste Rosenthal og Jacobsen at lærerens forventninger til elevene har mye å si for elevenes faglige fremgang.

I forbindelse med denne oppgaven er det spennende å se på lærerens forventning i et varme- og kontrollperspektiv. Vil en lærer som stiller høye krav og har store forventninger til elevene oppfattes som mest opptatt av å utstråle varme eller kontroll? Som sagt i forrige delkapittel vil en lærer som skårer fullt på varme enten være autoritativ eller ettergivende, avhengig av hvor høyt læreren skårer på kontroll. En lærer som skårer fullt på kontroll vil på den annen side være enten autoritativ eller autoritær. Ettersom en ettergivende lærer *ikke* vil stille krav og forventninger til elevene, velger jeg i denne oppgaven å se på det å kommunisere forventninger til elevenes arbeidsinnsats som et tegn på mye kontroll i lærerestilen.

2.6 Struktur og regler

Terje Ogden skriver i *Kvalitetsskolen* at det er vanlig at elevene tester lederegenskapene til nye lærere. Bli reglene håndhevet? Står læreren for det han/hun sier? For å teste dette kan det hende ”Elever nekter ... å gjøre det de blir bedt om, protesterer mot arbeidsoppgaver eller saboterer lærerens instruksjoner” (Ogden, 2004, s. 128). I en slik situasjon foregår det

avklaring av lederskapet i klassen, og i denne urolige perioden etableres det normer for akseptert atferd i klasserommet.

I ethvert klasserom i Norge vil det finnes ulike normer for oppførsel, men vanligvis finnes det egne klasseregler som ofte er hengt opp et synlig sted i klasserommet. Terje Ogden skriver at ”Regler bør være lette å forstå og enkle å håndheve. Derfor bør de være få (helst ikke flere enn fem), korte og enkle. Hvis det er mulig bør de være positivt formulert og beskrive ønsket atferd” (Ogden, 2004, s. 141). Det er også viktig at lærerens reaksjoner på regelbrudd er konsekvente og forutsigbare, og aller viktigst er at det *blir reagert* (Ogden, 2004). Med andre ord kan man ut fra Ogden (2004) si at dersom elevene er kjent med reglene og vet at det blir reagert ved regel- eller normbrudd, vil terskelen for å begå brudd mot reglene kunne bli høyere.

Dersom en klasse plages av for mye uro er det vanlig at lærere forsøker å motvirke uroen med grundigere planlagt undervisning og større grad av forberedelse. Alle praktiske hensyn vurderes nøye: Er elevenes plassering i klasserommet optimal? Har læreren alt han/hun trenger? Virker alt utstyret læreren skal bruke? Vurderinger som dette kan være med på hindre uforutsette problemer, og føre til at læreren får bedre forutsetninger for å holde ro og orden i klassen. Det er også viktig at en lærer forbereder seg mentalt for en undervisningsøkt: Hvordan skal han/hun reagere på regelbrudd? Hvordan skal man takle vanskelige situasjoner? Ifølge Ogden (2004, s. 134) vil slike vurderinger være med på å forberede en lærer, slik at de ikke så lett lar seg vippe av pinnen.

3. Metode

I denne oppgaven har jeg tatt i bruk metoden kvantitativ observasjon. Jeg har observert tre klasseledere i hver sin første økt mandag. Innholdet i øktene har vært relativt likt, og jeg har tilstrebet at flest mulig forhold rundt observasjonen skulle være like for å unngå feilkilder. Observasjonen har vært kvantitativ. Det vil si at jeg har telt hvor mange ganger bestemte hendelser skjedde i løpet av den 90 minutter lange økta. I det videre skal jeg gjøre rede for metodevalg og hvilke avgjørelser som er tatt underveis.

3.1 Metodevalg

Denne bacheloroppgaven blir skrevet som en casestudie. Jacobsen beskriver en casestudie som en undersøkelse der fokuset er på én spesiell enhet (2015, s. 97). I det ligger det at funnene som blir lagt frem ikke har noe grunnlag for generalisering utover det trinnet jeg gjør undersøkelsene på.

Innenfor utdanningsvitenskapen er det vanlig å skille mellom *historiske, kvalitative og kvantitative metoder* (Befring, 2015, s. 37). Innenfor kvantitativ metode brukes det en relativt stor mengde informanter, for deretter å analysere tall. Befring skriver at ”Observasjon som datainnsamlingsmetode har en sterk posisjon både i kvantitativ og kvalitativ forskning” (2015, s. 73). For å få innblikk i forskjellene mellom de ulike klasselederne valgte jeg å ta i bruk metoden *kvantitativ observasjon*. Denne metoden legger til rette for å finne objektiv informasjon om informantenes aktiviteter i klasserommet, og egner seg godt for sammenlikning av informanter. I min oppgave er det tre forskjellige klasseledere som blir observert, og den kvantitative innsamlingen av informasjon foregår ved telling av antall ganger en gitt hendelse skjer. En kvantitativ metode består av ”prinsipper og teknikker der det benyttes objektive målinger, tallmateriale og statistikk” (Befring, 2015, s. 39). Observasjonsskjemaet som ble brukt er utviklet på bakgrunn av Utdanningsdirektoratets (2016c) observasjonsskjema for struktur og regler (vedlegg 1), og videreutviklet med tellbare underspørsmål til hvert punkt. Det endelige observasjonsskjemaet (vedlegg 2) bestod av ni tellbare punkter, og to punkter for enten ja eller nei. Ved å bruke dette skjemaet får jeg et datamateriale som lar seg fremstille som diagrammer, som igjen vil være med på å underbygge min konklusjon.

Hensikten med denne bacheloroppgaven er å belyse problemstillingen ”*Vil en overvekt av varme eller overvekt av kontroll bidra til færre forstyrrelser i undervisningen?*”. Observasjonen ble gjennomført så objektivt det lot seg gjøre. Observasjonene ble gjort fra bak i klasserommet, og tellestreker ble notert hver gang en av hendelsene i skjemaet skjedde. De tre lærerne ble alle observert i første økt mandag, og alle underviste i norsk. På tross av dette er det noen feilkilder som kan bidra til en uriktig fremstilling av dataene som ble funnet gjennom observasjonene. Feilkildene er i hovedsak: 1) at klasselederne underviste ulike elever, 2) at klasselederne underviste i forskjellige klasserom, og 3) at det var ulikt timeinnhold, ettersom det var nytt stoff hver uke.

I drøftingsdelen av denne oppgaven vil jeg sammenlikne de resultatene som har fremkommet av observasjonen med en hypotese jeg har utarbeidet om informantenes plassering i figuren ”Dimensjoner i klasseledelse” (figur 1, s. 13). Denne hypotesen er basert på inntrykk jeg har fått gjennom observasjoner av og samarbeid med informantene. ”Innsamling, analyse og tolkning ... står sentralt i kvalitativ metodelære” (Befring, 2015, s. 109). På bakgrunn av dette kan man hevde at jeg har brukt en kvalitativ metode i utarbeidingen av hypotesen. Befring forklarer begrepet *forforståelse* som en forståelse som ”kan omfatte både faglig relevant innsikt og forskerens fordommer” (2015, s. 21). Denne definisjonen tatt i betraktning kan man argumentere for at hypotesen er farget av min forforståelse. Hypotesen blir grundigere forklart i drøftingsdelen.

3.2 Validitet og reliabilitet

”Det basale validitetsspørsmålet er om måledata gir et reelt og sannferdig uttrykk for det fenomenet eller variabelen en tar sikte på å måle, eller om data i vesentlig grad er «forurenset» av andre faktorer” (Befring, 2015, s. 51). Jeg forstår Befring som at validiteten til en undersøkelse beskriver i hvilken grad man kan stole på undersøkelsen, eller om den bør leses med stor grad av skepsis. Denne oppgaven er skrevet som en casestudie, og beskriver dermed *kun* tilstanden på den aktuelle skolen på det aktuelle trinnet. Dataene kan sees som relativt ”uforurenset” med tanke på at observasjonen har foregått ved telling av enkelthendelser.

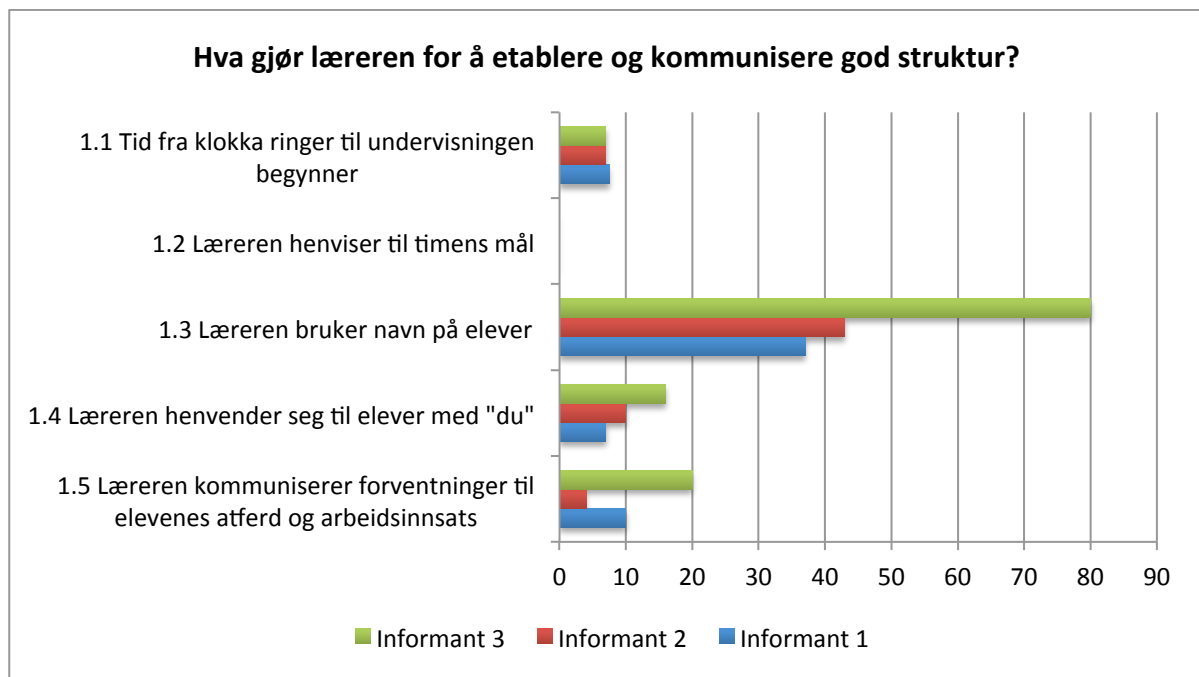
Befring forklarer begrepet *reliabilitet* som et ”uttrykk for nøyaktigheten og stabiliteten av data” (Befring, 2015, s. 53). Han skriver at det ofte kan være sviktende reliabilitet i pedagogiske undersøkelser ettersom det ofte legges til grunn lite objektive datainnsamlings-

metoder. I denne oppgaven er det imidlertid brukt en svært objektiv observasjonsmetode, og eventuelle unøyaktigheter tilknyttet observasjonsmetoden vil være begrenset til at observatøren har gått glipp av en eller flere hendelser, og feilkildene nevnt over.

4. Presentasjon av resultater

Som beskrevet i kapitlet om metode ble det brukt et observasjonsskjema med ni punkter, og observasjonene ble markert med tellestreker. I dette kapitlet vil jeg kommentere hvert punkt og de tilhørende resultatene. Jeg begynner med spørsmålene som handler om *hva læreren gjør for å etablere og kommunisere god struktur*.

4.1 Etablering og kommunikasjon av god struktur



Figur 2: Hva gjør læreren for å etablere og kommunisere god struktur?

Det første punktet jeg ville observere var hvor lang tid det gikk fra klokka ringte til undervisningen startet. Tiden det tok varierte svært lite mellom de tre klasselederne. Klasselederne brukte 7-7,5 minutter fra klokka ringte til undervisningen startet.

Det andre punktet jeg observerte (punkt 1.2) var antall ganger klasselederne henviste til timens mål. Ingen av informantene informerte om eller gikk gjennom mål for timen. Informant 2 og 3 gikk gjennom mål for uka, men henviste heller aldri til disse ukesmålene i løpet av timen som ble observert.

I punkt 1.3 observerte jeg antall ganger læreren henvendte seg til elever med navn. Når jeg stiller dette spørsmålet er det fordi jeg mente det ville kunne gi et interessant resultat med

tanke på informantenes utstråling av varme. Det viste seg imidlertid å være et dårlig mål på varme, da jeg oppdaget at elevenes navn ble brukt på forskjellige måter de tre informantene i mellom. Ved samtale med informantene om resultatene kom det frem at de store forskjellene i resultater kunne komme av at informant 3 ropte opp hvert navn da hun delte ut bunkere med bøker, mens informant 1 og 2 la bøkene utover gulvet og lot elevene selv finne bøkene sine.

Grunnen til at jeg i punkt 1.4 ville observere antall ganger klasselederen henvendte seg til en elev med ”du”, var at jeg anså det som et mål på varme/kulde, dersom man sammenliknet det med antallet ganger klasselederen brukte navn. Dersom en klasseleder brukte upersonlige ”du” oftere enn navn på elever, ville jeg sett det som et tegn på lite varme. Ved første øyekast kan det se ut som at informant 3 henvender seg *direkte* til elevene mer hyppig enn informant 1 og 2. Det kommer imidlertid frem i kapittel 5.2.1 at vi må nedjustere informant 3 sine observasjoner i punkt 1.3. Det bør også nevnes at da klasselederne brukte ”du” for å opprette kontakt, var det ikke nødvendigvis fordi de hadde glemt navnet på eleven, eller at de valgte å være lite personlige, men snarere at det passet i situasjonen.

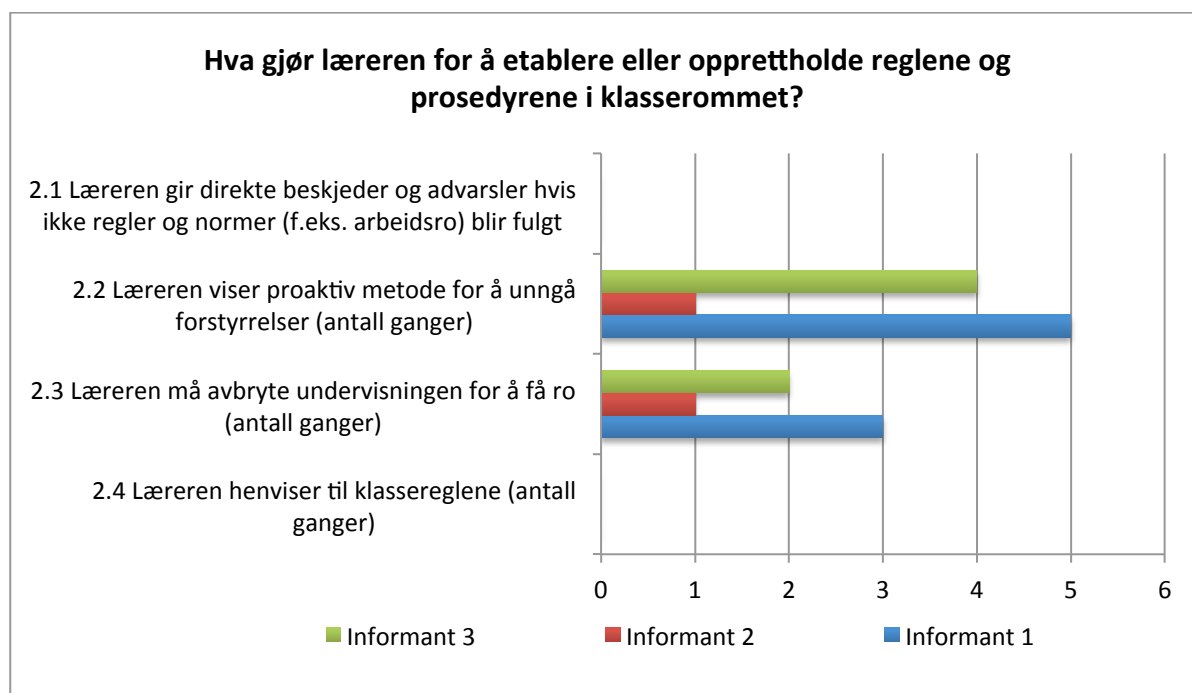
Punkt 1.5 måler antallet ganger klasselederen kommuniserer forventninger til elevenes atferd og arbeidsinnsats. I dette punktet har jeg telt hver gang klasselederne sa noe til klassen eller til enkeltelever som gikk på klasseledernes forventning. Det kunne være alt fra ”Nå vil jeg at du skal sette deg på stolen og jobbe med oppgavene” til ”Når dere er ferdige...” som kunne implisere en forventning om at elevene skulle bli ferdige. Vi ser at informant 3 med sine 20 observasjoner i større grad enn de andre setter forventninger til elevene, og lar dem høre forventningene. Jeg gjorde kun fire observasjoner av at informant 2 kommuniserte forventning.

4.2 Etablering eller opprettholdelse av reglene og prosedyrene i klasserommet

I punkt 2.1 var jeg forberedt på å telle antall ganger klasselederne reagerte på norm- og regelbrudd. Ingen av informantene ble nødt til å reagere på regelbrudd i noen av timene. Her kan det også nevnes at det på det aktuelle trinnet ikke var hengt opp noen klasseregler.

Når jeg i punkt 2.2 observerer antall ganger læreren viser proaktiv metode for å unngå forstyrrelser har jeg telt hver gang jeg så at klasselederen la merke til at ”noe var i gjære” og gjorde noe med det. Dette kunne for eksempel være å flytte om på elever når de satt samlet i

ringen foran ved tavla, slik at de ble sittende sammen med noen de hadde større sannsynlighet for å sitte stille sammen med. Det kunne også være å sende advarende blikk til elever som forstyrret. På denne måten kunne klasselederne avbryte forstyrrelser uten å måtte avbryte undervisningen. Vi ser at det er informant 2 som har færrest observasjoner.



Figur 3: Hva gjør læreren for å etablere eller opprettholde reglene og prosedyrene i klasserommet?

I punkt 2.3 har jeg telt de hendelsene der klasselederne faktisk måtte avbryte sin egen undervisning for å få ro i klassen. Som det går frem av figur 3 skjer det ikke ofte med noen av klasselederne. Informant 2 gjør det kun én gang, mens informant 1 gjør det tre ganger.

Punkt 2.4 gav null observasjoner for alle informantene. Som nevnt lenger opp var det ingen klasseregler på trinnet, og dermed ingen klasseregler å vise til.

5. Drøfting og konklusjon

5.1 Hypotese

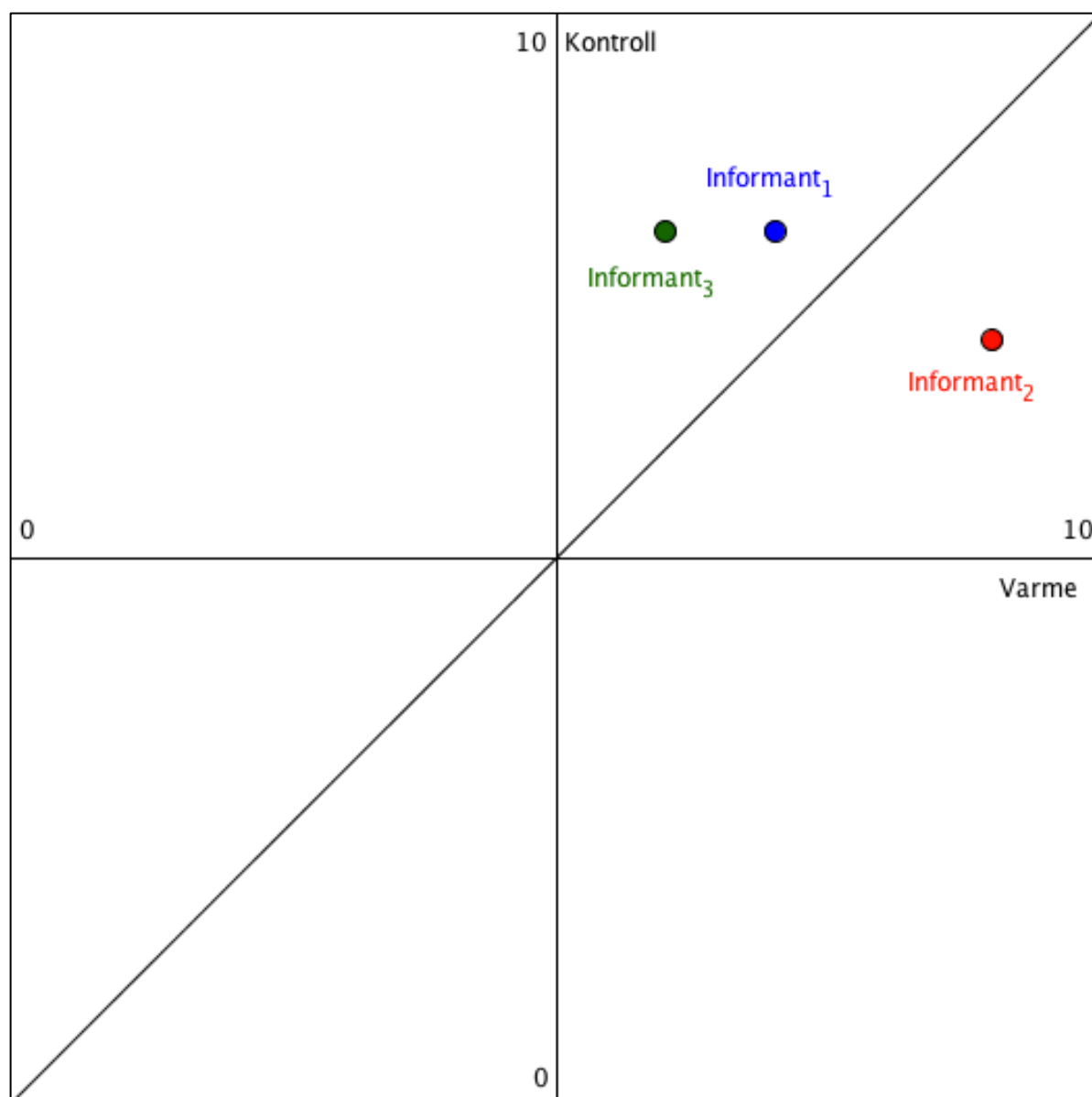
I denne bacheloroppgaven sammenlikner jeg kvantitative observasjonsresultater med en hypotese. Hypotesen er som jeg skriver i metodekapittelet, fremstilt av meg selv, basert på de erfaringer jeg har fått gjennom samarbeidet med og observasjonen av informantene gjennom arbeidet med dem. Som jeg nevner i metodekapittelet kan denne hypotesen være farget av min forforståelse. Informantene er gradert på en skala fra 1-10 både i *varme* og *kontroll*. Alle informantene er innenfor det som kalles *den autoritative lærer*, som vil si at de ”leder klassen og stiller krav, men viser samtidig varm omsorg” (Nordahl, 2013, s. 120). Alle informantene er også vurdert opp mot definisjonen av klasseledelse som ble presentert i kapittel 2.3. Ut fra denne definisjonen er alle informantene gode klasseledere ved at alle 1) møter opp presis, 2) skaper et positivt læringsmiljø, 3) skaper gode relasjoner og 4) klarer å motivere elevene til arbeidsinnsats. De viser seg også dyktige i å identifisere og ta hånd om potensielle atferds- eller læringsvansker. Jeg understreker at plasseringene i figur 4 på neste side kun viser relativ plassering i forhold til de andre informantene.

Informant 1 er i femtiårene og har undervist i omkring 30 år. Hun utviser autoritet ved at hun har stor gjennomslagskraft med bare blikk og små beskjeder. Elevene gir inntrykk av å like og å respektere informant 1. På en skala som måler grad av kontroll fra 1-10 plasserer jeg henne på 8. Videre er informant 1 genuint opptatt av elevene, og hun utviser stor omsorg for alle elevene. Hun kan allikevel til tider fremstå lettere brysk og effektiv, og jeg plasserer henne derfor på 7 på skalaen som måler grad av varme.

Informant 2 er i førtiårene og har undervist omkring 20 år. Hun er den av informantene som utstråler størst grad av varme, men skårer fortsatt høyt på kontroll. Hun overøser elevene med en konstant strøm av godhet og oppmuntringer, så elever som vil avbryte sjelden slipper til. Hun er flink til å stoppe tilløp til ugagn før det begynner. På kontrollskalaen plasserer jeg henne på 7, mens hun ender på 9 på varme.

Informant 3 er i trettiårene og har undervist i ni år. Hun er den eneste av informantene som enkelte ganger tyr til skjenn når det er for urolig. Hun har lav toleranse for dårlig arbeidsinnsats, og skjærer gjennom for å stoppe unødvendig småprat når situasjonen krever

det. Jeg ser henne som den strengeste av informantene. Jeg plasserer henne på 8 på kontroll og 6 på varme.

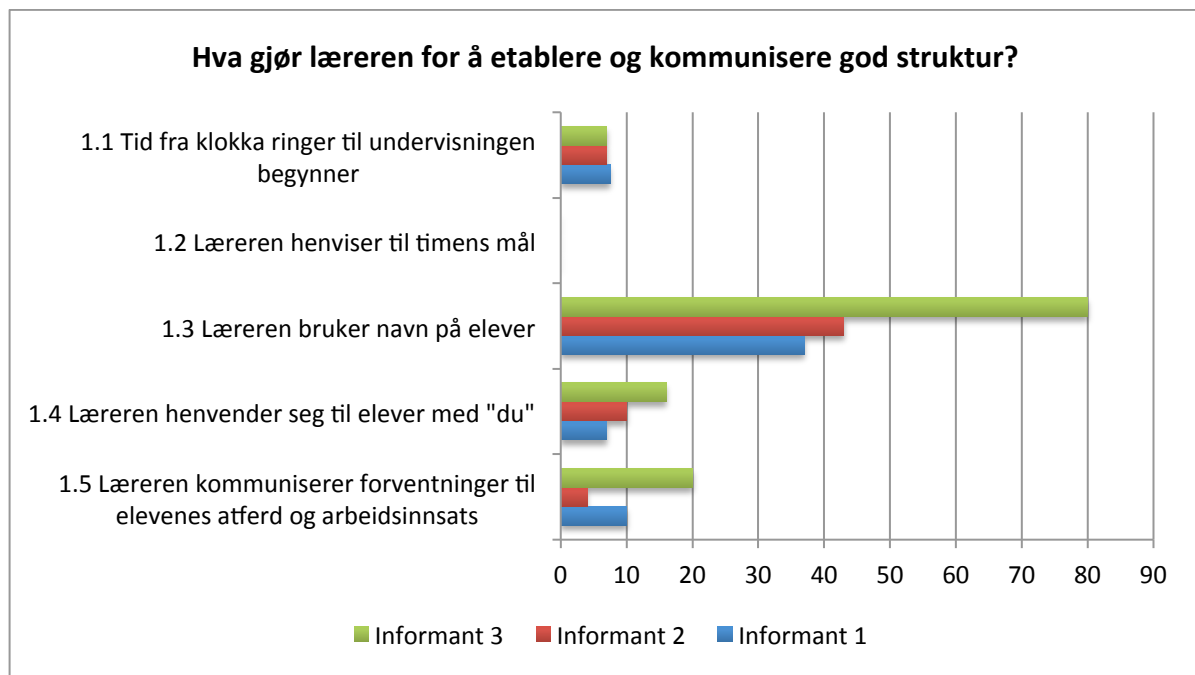


Figur 4: Hypotese om informantenes plassering i figuren "Dimensjoner i lærerrollen"

Hypotesen antar altså at alle informantene er autoritative klasseledere, ettersom alle bruker både varme og kontroll i sin lærerstil. Informant 1 og 3 har overvekt av kontroll, mens informant 2 har overvekt av varme, jamfør deres plassering over/under diagonalen i figur 4.

5.2 Drøfting

5.2.1 Etablering og kommunisering av god struktur



Figur 2: Hva gjør læreren for å etablere og kommunisere god struktur?

I dette delkapittelet drøfter jeg de resultatene jeg la frem i kapittel 4. Figur 2 og figur 3 er satt inn igjen, ettersom det er resultatene i disse figurene som danner grunnlaget for min drøfting. I den grad det lar seg gjøre vil jeg bruke observasjonene til å underbygge hypotesen om informantenes grad av varme og kontroll. Observasjonene i punkt 2.2 og 2.3 vil fungere som indikatorer på hvor ofte informantene måtte gjøre en innsats for å kunne fortsette undervisning.

1.1 måler tiden de ulike informantene bruker fra klokka ringer til de setter i gang undervisningen. Som jeg nevner i kapittel 4 varierte resultatene svært lite fra informant til informant. En årsak til dette kan være at klassen ble undervist i kontaktlærergrupper, og at elevene kom fra ulike klasserom. Alle tre klasseledere tok imot sin læringsgruppe, og sendte dem videre til sine kontaktlærergrupper, og dermed tok det omtrent like lang tid fra uke til uke og fra lærer til lærer. De 7-7,5 minuttene det tok å få i gang undervisningen må sies å være akseptabelt, tatt i betraktning at elevene er sju år gamle, at det var vinter, og at elevene hadde mye klær som skulle tas av og henges opp.

Ifølge John Hattie er det svært viktig at elevene vet hva som skal foregå i en time. ”Målrettet læring innebærer at læreren vet hvor han eller hun skal med timen, og at han eller hun sørger for at elevene vet hvor de skal. *Disse veiene må være krystallklare for elevene*” (Hattie, 2013, s. 81). På bakgrunn av Hatties oppfatning av viktigheten av mål, ble jeg overrasket over observasjonsresultatene i punkt 1.2; ingen av informantene informerte elevene om hva som var målet for timen. Da jeg spurte informant 1 om dette fikk jeg vite at hun sjelden skrev opp mål for timen på tavla. Hun mente imidlertid at jeg dersom jeg hadde spurt en elev om hva de lærte om i det aktuelle faget for tiden, ville se at elevene allikevel visste hva de jobbet med, og hva som var forventet av dem. Læringsmål for hver uke ble ført opp på ukeplanen, og målene ble gjennomgått ved utlevering fredag. På den ene side kan man lene seg på Hattie som utvetydig hevder at det er svært viktig at elevene vet hvilke mål som gjelder for enhver time. På den annen side kan man forstå lærere som velger å ikke bruke tid på å gjennomgå nye mål for hver time, da målet kan være det samme over lengre tid. Juliet Munden hevder dessuten at det fort kan bli for forutsigbart og upersonlig når hver time begynner helt likt. Hun mener at dersom vi skal bruke tid på å skrive ned og gjennomgå mål hver time, er det i alle fall viktig at vi bruker målene aktivt i undervisningen (2014, s. 78), og at vi ikke skriver dem på tavla bare fordi ”de skal stå der”.

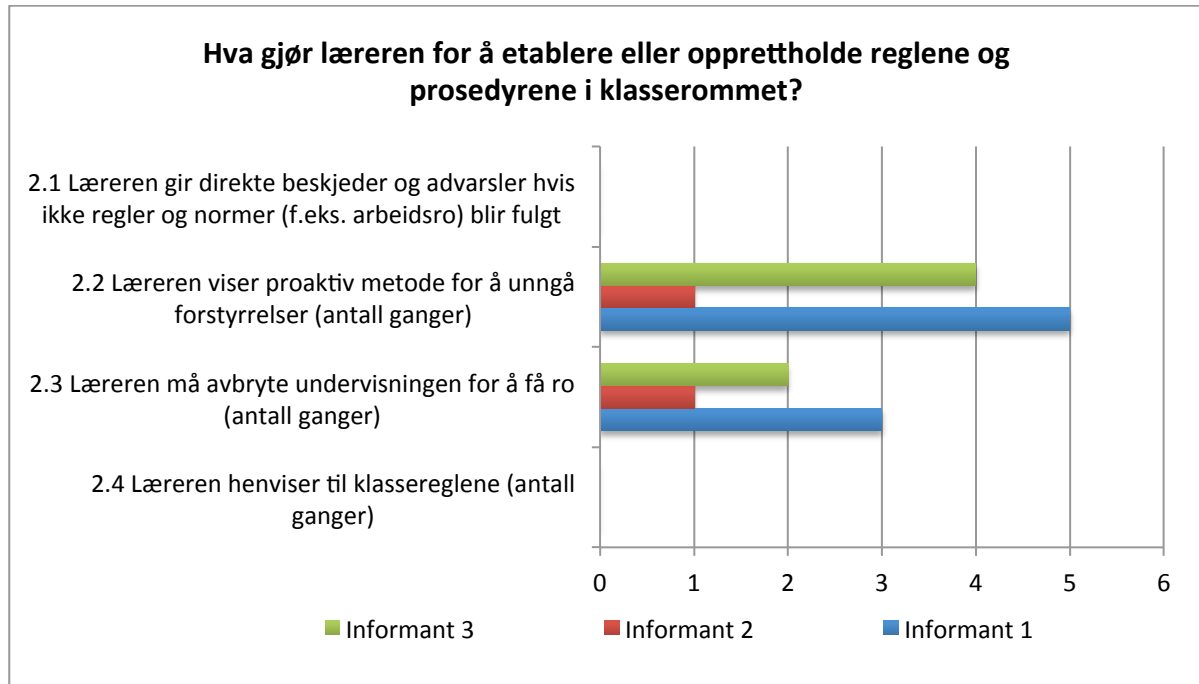
I punkt 1.3 ble det målt antall ganger læreren henvendte seg til elever med navn. Informant 3 har omtrent dobbelt så mange observasjoner av å bruke navn på elever som de to andre. Ifølge hypotesen er informant 3 imidlertid den klasselederen som utstråler minst varme. Jeg antok at antallet ganger en klasseleder brukte navn på elever skulle ha noe med deres utstråling av varme å gjøre. En klasseleder som ofte tok i bruk elevenes navn, måtte være en klasseleder som hadde gode relasjoner til elevene, og utstrålte mye varme. Drugli og Nordahl nevner det å bruke elevens navn er relasjonsfremmende (2013, s. 95), og jeg tolker det dermed som et signal om utstråling av varme. Jeg har dog oppdaget noe annet interessant ved observasjonsresultatet. Man kan se en sammenheng med strukturen i timen, og på hvilke måter de ulike klasselederne utfører de samme oppgavene. Både informant 1 og 2 delte for eksempel ut flere bunker med bøker ved å legge dem utover på gulvet, hvorpå de lot elevene hente *sin* bok. Informant 3 delte ut bøker ved at hun holdt bunken, og leste opp ett og ett navn. Hun delte ut tre bunker med bøker på denne måten, og vi kan dermed gjøre rede for nærmere 60 av observasjonene. De resterende drøye 20 observasjonene antyder at elevene i informant 3 sin klasse i gjennomsnitt hørte sitt navn i en direkte henvisning fra læreren kun én gang i løpet av timen. Informant 1 og 2 som kun brukte navn i henvisninger for å oppnå

kontakt brukte dermed navn omtrent dobbelt så mye, og dette kan være med på å underbygge deres høyere skår på varmeskalaen.

Som sagt i forrige kapittel anså jeg punkt 1.4 som nok et mål på varme. Intensjonen med punktet var å avgjøre om informantene brukte ”du” som tiltaleform til elevene i mindre, større eller like stor grad som de brukte navnene. Tanken var at dersom en informant brukte ”du” oftere enn navn, ville dette være et tegn på lite varme og lite hensiktsmessig for relasjonsbygging. De resultatene jeg presenterte i forrige kapittel kan være med på å underbygge hypotesen om at det er informant 3 som utstråler minst varme. Som jeg skrev i forrige avsnitt var 60 av hennes 80 observasjoner av bruk av navn i forbindelse med utdeling av materiell. Informant 3 er den informanten som bruker ”du” som tiltaleform flest ganger (16), og bruker dermed ”du” som tiltaleform cirka 45 % av gangene hun skal ha kontakt med elever. Hos de andre informantene er det samme forholdstallet cirka 19 % hos informant 2 og cirka 16 % hos informant 1.

I punkt 1.5 telte jeg antall ganger lærerne kommuniserte forventninger til elevenes atferd og arbeidsinnsats. Ifølge Utdanningsdirektoratet er det svært viktig at lærere kommuniserer klare og tydelige forventninger til elevene (2012). I observasjonsresultatene ser vi at informant 3 skårer høyest med 20 observasjoner, mens informant 2 skårer lavest med fire observasjoner. Rosenthal og Jacobson har vist at det finnes en sammenheng mellom høye forventninger og elevers mestring (Rosenthal & Jacobson, 1992). En kan hevde at informant 3 kan ha dette friskt i minnet når hun stadig kommuniserer forventninger. Som jeg skriver i kapittel 2.5 velger jeg i denne oppgaven å se kommunikasjon av forventninger som et tegn på en overvekt av kontroll. Resultatene i punkt 1.5 samsvarer dermed med hypotesen om at informant 1 og 3 kommuniserer mest forventninger, ettersom de har overvekt av kontroll i sin lærerstil. Informant 2 som utviser minst kontroll er også den som færrest ganger kommuniserer forventninger til elevene.

5.2.2 Etablering eller opprettholdelse av reglene og prosedyrene i klasserommet



Figur 3: Hva gjør læreren for å etablere eller opprettholde reglene og prosedyrene i klasserommet?

Som jeg nevner i kapittel 4 måler punkt 2.1 hvor mange ganger i løpet av en 90-minutters time informantene reagerer på at regler og normer ikke blir fulgt. Punkt 2.4 måler hvor mange ganger læreren henviste til klassereglene. På det aktuelle trinnet på den aktuelle skolen finnes det ikke klasseregler annet enn, som informant 1 sa det: ”Vi sier til unga at de skal oppføre seg som folk”. Mangelen på direkte beskjeder og advarsler hvis regler og normer ikke ble fulgt kan forklares med at det ikke var noen regler å bryte. På samme måte kan man forklare punkt 2.4 – det var ingen klasseregler å henvise til.

Som vi ser i figur 3 måler punkt 2.2 antall ganger læreren viser proaktiv metode for å unngå forstyrrelser. Se kapittel 4 for forklaring av ”proaktiv metode for å unngå forstyrrelser”. I dette punktet kan det være naturlig å trekke inn Ogdens prinsipp om *lavest effektive inngreps nivå* (2004, s. 132), der læreren bare gjør det helt nødvendige for å kunne fortsette undervisningen uforstyrret. I resultatene ser vi en tydelig tendens til at informant 1 og 3 oftere enn informant 2 må gjøre en innsats for å unngå forstyrrelser. I hypotesen om plassering i ”Dimensjoner i lærerrollen” er fellestrekkene for informant 1 og 3 at de har en overvekt av kontroll, mens informant 2 vises å ha en overvekt av varme, i sin klasseledelse. Det kommer tydelig frem av observasjonsresultatene at informant 2 bruker ”proaktiv metode for å unngå

forstyrrelser” langt færre ganger (1 gang) enn informant 1 (5 ganger) og informant 3 (4 ganger). Dette funnet kan være med på å antyde at en overvekt av varme i klasseledelsen kan være gunstig med tanke på å måtte bruke ”proaktiv metode for å unngå forstyrrelser”.

Punkt 2.3 måler antallet ganger læreren er nødt til å avbryte undervisningen for å få ro i klassen. Som i punkt 2.2 er det informant 2 som kommer best ut av det, ved at hun må avbryte undervisningen for å ro kun én gang i løpet av timen. Hun er som sagt den informanten med overvekt av varme i sin klasseledelse, og det ser ut til å være en fordel også her. Informant 3, som har overvekt av kontroll, må avbryte undervisningen to ganger i løpet av timen. Informant 1 må avbryte flest ganger, med sine tre. I punkt 2.3 er resultatene tettere enn i punkt 2.2, men tendensen er den samme; også i 2.3 viser det seg å være gunstig med en overvekt av varme i sin klasseledelse.

5.3 Konklusjon

Utgangspunktet for denne bacheloroppgaven var følgende problemstilling:

Innenfor autoritativ lærerstil, vil en lærerstil med overvekt av varme eller en lærerstil med overvekt av kontroll bidra til færrest forstyrrelser i undervisningen?

I oppgaven har jeg fremmet en forforståelse av mine informanters plassering på skalaene som representerer varme og kontroll. Ut fra deres plassering i figur 4 konstaterte jeg at to av informantene hadde overvekt av kontroll i sin lærerstil, mens én av dem hadde overvekt av varme. Gjennom kvantitativ observasjon har jeg bygget oppunder denne forforståelsen og argumentert for hvorfor den er å anse som riktig.

To av de ni punktene for observasjon gjaldt forstyrrelser i undervisningen. Punkt 2.2 målte hvor mange ganger informantene brukte en *proaktiv metode for å unngå forstyrrelser*, og punkt 2.3 målte hvor mange ganger var nødt til å *avbryte undervisningen for å få ro i klassen*. På begge disse observasjonspunktene var tendensen den samme: *En overvekt av varme i klasseledelsen ser ut til å bidra til færrest forstyrrelser i undervisningen*. Det skal presiseres her at oppgaven er en case-studie, og at dette resultatet ikke er generaliserbart utover den enheten jeg har undersøkt.

Det er viktig å huske at det er flere faktorer som ikke er tatt med i denne analysen. Jeg har nevnt feilkilder som ulike klasserom og ulikt timeinnhold, men den mest utslagsgivende er i mitt syn at informantene underviste ulike elever. Mitt helhetsinntrykk er at informant 1 er den som i størst grad har elevene ”i sin hule hånd”, men hun kommer allikevel dårligst ut i undersøkelsen. Dette kan skyldes at informant 1 har den mest utfordrende eleven på trinnet, og at han/hun, når vedkommende har en dårlig dag, kan være mye å holde styr på. Ettersom jeg gjorde en kvantitativ undersøkelse, har jeg ikke tatt med informasjon om hvordan de ulike elevene oppførte seg i de ulike timene.

Nordahl skriver om den autoritative lærerstilen, som bygger på en kombinasjon av mye varme og mye kontroll. Som jeg gjør rede for i kapittel 5.1 er alle informantene jeg har brukt i denne oppgaven autoritative. Denne oppgaven kunne antakelig ha vist større forskjeller mellom informantenes resultater dersom det var mer ulike informanter. Hadde jeg for eksempel hatt en informant med mye kontroll og lite varme (autoritær), en med lite kontroll

og mye varme (ettergivende) og en med mye kontroll og mye varme (autoritativ), ville resultatene nok ha sett annerledes ut.

Jeg avslutter oppgaven med et dikt av hobbypoeten Line Torsholt. I det følgende diktet klarer hun med få ord å få frem budskapet jeg står igjen med etter dette arbeidet. Varme og kontroll er begge viktige faktorer for utøvelsen av god klasseledelse.

*Roser er røde,
fioler er blå,
varme er viktig,
men det er kontroll òg.*

Line Torsholt

6. Referanseliste

Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Oslo: Cappelen Damm AS.

Drugli, M. B., & Nordahl, T. (2013). Læreren og eleven. I T. Manger, S. Lillejord, T. Nordahl, & T. Helland, *Livet i skolen 1 - Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: Undervisning og læring* (2. utg., s. 69-102). Bergen: Fagbokforlaget.

Hattie, J. (2013). *Synlig læring - for lærere*. (I. C. Goveia, Overs.) Oslo: Cappelen Damm Akademisk AS.

Jacobsen, D. I. (2015). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (3. utg.). Oslo: Cappelen Damm AS.

Jakobsen, J. (2013). Axel Honneth - Anerkjennelse, danning og utdanning. I I. S. Straume (Red.), *Danningens filosofihistorie* (s. 357-367). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Nordahl, T. (2013). Klasseledelse. I T. Manger, S. Lillejord, T. Nordahl, & T. Helland, *Livet i skolen 1 - Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: Undervisning og læring* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.

Nordahl, T., & Hansen, O. (2012). *Dette vet vi om klasseledelse*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Manger, T. (2013). Læring og forventning om mestring. I T. Manger, S. Lillejord, T. Nordahl, & T. Helland, *Livet i skolen 1 - Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: Undervisning og læring* (2. utg., s. 240-270). Bergen: Fagbokforlaget.

Munden, J. (2014). *Engelsk på mellomtrinnet*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Ogden, T. (2004). *Kvalitetsskolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1992). *Pygmalion in the Classroom*. Bancyfelin, Wales: Crown House Publishing Limited.

Utdanningsdirektoratet. (2012). *Motivasjon og forventninger*. Lokalisert på <http://www.udir.no/Laringsmiljo/Bedre-laringsmiljo/Klasseledelse/Motivasjon-og-forventninger/>


Utdanningsdirektoratet. (2016a). *Klasseledelse*. Lokalisert på <http://www.udir.no/Laringsmiljo/Bedre-laringsmiljo/Klasseledelse/>

Utdanningsdirektoratet. (2016b). *Elevundersøkelsen 2013-2016*. Lokalisert på <https://skoleporten.udir.no/rapportvisning/grunnskole/laeringsmiljoe/elevundersoekelsen-2013-2016/nasjonalt?enhetsid=00&vurderingsomrade=6&underomrade=48&skoletype=0&skoletypemenuid=0&sammenstilling=1>

Utdanningsdirektoratet. (2016c). *Observasjonsskjema (struktur og regler)*. Lokalisert på http://www.udir.no/globalassets/filer/klasseledelse/observasjon_struktur_og_regler.pdf

7. Vedlegg

7.1 Vedlegg 1

| OBSERVASJONER KNYTTET TIL STRUKTUR OG REGLER | | |
|---|---------|--|
| Hva gjør læreren for å etablere og kommunisere god struktur? | | |
| 1. Læreren har kontroll og oversikt over klassen | Notater | |
| 2. Læreren kommuniserer forventninger til elevenes atferd og arbeidsinnsats | Notater | |
| 3. Læreren bidrar til å skape trygghet og forutsigbarhet for elevene | Notater | |
| 4. Læreren gir direkte beskjeder og advarsler hvis ikke regler og normer (f.eks. arbeidsro) blir fulgt | Notater | |
| Hva gjør læreren for å etablere eller opprettholde reglene og prosedyrene i klasserommet? | | |
| 1. Læreren har etablert gode klasseromsrutiner og regler, og følger opp dette i klasserommet | Notater | |
|  2. Læreren anerkjenner elevene når reglene blir fulgt | Notater | |
| 3. Læreren reagerer med konsekvenser når regler og rutiner ikke overholdes | Notater | |

7.2 Vedlegg 2

Dato: _____ Informant nr: _____

Hva gjør læreren for å etablere og kommunisere god struktur?

| | |
|---|--|
| Tid fra klokka ringer til undervisningen begynner/elevne er samlet | |
| Læreren går gjennom hele timen på forhånd (ja/nei) | |
| Læreren går gjennom mål for timen (ja/nei) | |
| Læreren henviser til timens mål (antall ganger) | |
| Læreren bruker navn på elever (Antall ganger) | |
| Læreren henviser seg til elever med "du" (antall ganger) | |
| Læreren kommuniserer forventninger til elevenes atferd og arbeidsinnsats (ant.) | |

Hva gjør læreren for å etablere eller opprettholde reglene og prosedyrene i klasserommet?

| | |
|---|--|
| Læreren henviser til klassereglene (antall ganger) | |
| Læreren må avbryte undervisningen for å få ro (antall ganger) | |
| Læreren viser proaktiv metode for å unngå forstyrrelser (antall ganger) | |
| Læreren gir direkte beskjeder og advarsler hvis ikke regler og normer (f.eks. arbeidsro) blir fulgt (antall ganger) | |