

Klasseledelse

Lærerens betydning for elevens læring

—
Anne Miriam Slinning

Mastergradsoppgave i pedagogikk PED – 3900

Desember 2015

Sammendrag

Utgangspunktet for denne studien var å undersøke klasseledelsen ved en barne- og ungdomsskole som har gjennomgått en omfattende organisasjonsutvikling i klasseledelse. Følgende aspekter ved lærerens klasseledelse ble studert: Relasjonskompetansen, regjeldelseskompetansen og didaktikkompetansen (hvor kommunikasjon og samhandling blir vektlagt).

Følgende problemstilling ble utformet: *Hva er god klasseledelse og hvordan utøver lærerne sin klasseledelse på Solvang skole?*

Lærernes kjønn og fartstid i skolen er tatt med i betraktningen.

Det teoretiske perspektivet som ligger til grunn for denne studien er George Herbert Meads perspektiv på kommunikasjon og samhandling. Pedagogisk virksomhet bør i lys av hans teori forstås grunnlagt i en sosial kontekst. Det som skjer mellom mennesker er av størst betydning og den sosiale gruppe individet tilhører påvirker hvordan individet utvikler seg som menneske. Språket er en avgjørende del av denne erfaringsprosessen.

Avhandlingen gir en kort oversikt over klasseromsforskningen fra 50- tallet og fram til i dag og viser hvilke strukturer som er med på å påvirke klasseledelsen. Nyere teori og forskning på området er brukt for å belyse klasseledelsens betydning for elevens læring. I følge forskning er læreren med sin klasseledelse den viktigste faktoren for å skape et godt læringsmiljø og læringsutbytte for eleven. Lærerens relasjonskompetanse, regjeldelseskompetanse og didaktikkompetanse er det mest sentrale for elevens trivsel, motivasjon og læring. Kommunikasjon og samhandling er det sentrale.

Dette er en kvalitativ studie, en kassstudie, hvor seks lærere ved Solvang skole er blitt observert mens de praktiserte sin klasseledelse på 6 - 8. klassetrinn. Jeg brukte et halvstrukturert observasjonsskjema. Hovedfunnene mine tyder på at lærerne på Solvang skole er tydelige ledere som stort sett klarer å opprettholde en fin ro i timene, at det er den presterende og monologiske kommunikasjonsform som dominerer og at individuelt arbeid og smågruppearbeid dominerer som arbeidsmåter.

Forord

Når jeg nå skal levere inn denne oppgaven og min masterstudie avsluttes, føles det veldig godt. Det har vært en drøm veldig lenge. Jeg begynte på masterstudiet for lenge siden, men i en hektisk hverdag med full jobb som lærer, mann og etter hvert tre barn, fullførte jeg ikke. Prosjektet ble lagt på is og det tok over ti år før jeg heldigvis kom i gang igjen.

Å skrive denne avhandlingen har gitt meg en genuin sjanse til å fordype meg i et tema som interesserer meg og som absolutt er aktuelt i mitt arbeid som lærer, nemlig klasseledelse. Det har vært spennende og lærerikt. Det har også vært mye hardt arbeid. Kunnskapen jeg har tilegnet meg gjør kanskje ikke at jeg opptrer veldig mye annerledes i møte med elevene, men det har gitt meg en større trygghet i det jeg gjør.

Min veileder Anne Pernille Kran fortjener en stor takk. Hun har bidratt mye med sin kunnskap og med sine konstruktive tilbakemeldinger. Hun har vært en god støtte underveis og samtalene med henne oppmuntret meg til å stå på for å komme i mål med oppgaven. Tusen takk Anne Pernille!

Jeg vil også takke Lene Nyhus, ved Høgskolen i Lillehammer, som i sluttspurten leste gjennom oppgaven min og kom med gode forslag til forbedringer.

Takk til rektor ved skolen og takk til lærerne som lot meg komme inn i klasserommene sine.

Tusen takk til min snille mann som har oppmuntret meg og støttet meg på alle måter. Han har gitt meg tid og rom for skriving. Jeg hadde ikke klart dette uten han! Takk til mine flotte gutter som har vært så tålmodige og hjelpsomme.

Tusen takk til mamma og min søster, som alltid har spurt hvordan det går og engasjert seg. Takk for at dere alltid stiller opp for meg.

Hammerfest 2015

Anne Miriam Slinning

Innhold

Sammendrag	2
Forord	3
1 Innledning	6
1.1 Bakgrunn for valg av tema.....	6
1.2 Presentasjon av problemstilling og avgrensning	8
1.3 Oppbygging av oppgaven.....	10
2 Perspektiver på klasseledelse: forskning og begrepsavklaring.....	12
2.1 Klasseromsforskning.....	12
2.2 Forskningsfunn - læreren som avgjørende faktor	14
2.2.1 Lærerens relasjonskompetanse er avgjørende for elevens læring.....	14
2.2.2 Lærerens regjledelseskompetanse er betydningsfull for elevens læring..	16
2.2.3 Lærerens didaktikkkompetanse er av stor betydning for elevens læring	17
2.3 Noen sentrale trekk i studier av klasseledelse	20
2.3.1 Relasjonskompetanse.....	21
2.3.2 Regjledelseskompetanse.....	25
2.3.3 Didaktikkkompetanse.....	27
2.3.4 Kommunikasjon og samhandling i læringsprosessen	29
2.4 Oppsummering	31
3 Arbeid med klasseledelse ved Solvang skole	33
3.1 Undervisningsøkten på Solvang skole	35
4 Meads teoretiske perspektiv på kommunikasjon og samhandling	36
4.1 Gesten og det signifikante symbol.....	37
4.1.1 Det bevisste sinn og det bevisste selv	37
4.2 Jeg, meg og den generaliserte andre.....	39
4.2.1 Virkeliggjørelsen av selvet i den sosiale situasjon	40
4.2.2 Kommunikasjon og rolletaking.....	42
4.3 Oppsummering	44
5 Forskningsmetode.....	45
5.1 Kvalitativ forskning.....	45
5.1.1 Utvalg	46
5.1.2 Adgang til feltet.....	47
5.1.3 Innsamling av data - observasjon	48
5.1.4 Reliabilitet og validitet i kvalitativ forskning.....	50
5.2 Kasusstudie	51
5.3 Hva skal jeg undersøke?	52

6	Presentasjon av empiri.....	54
6.1	Presentasjon av aktørene i mine observasjoner.....	54
6.2	Regelledelseskompetanse	54
6.2.1	Oppstart av timer	55
6.2.2	Overganger mellom aktiviteter.....	58
6.2.3	Avslutning av undervisningsforløp.....	59
6.2.4	Å gi beskjeder	61
6.2.5	Å skape ro i timen	62
6.2.6	Oppsummering av lærerens regelledelseskompetanse	66
6.3	Didaktikkkompetanse.....	67
6.3.1	Undervisningsmetoder	67
6.3.2	Oppsummering av lærerens didaktikkkompetanse.....	70
6.4	Relasjonskompetanse.....	70
6.4.1	Engasjement.....	71
6.4.2	Dialog	73
6.4.3	Feedback og ros	75
6.4.4	Oppsummering av lærerens relasjonskompetanse	76
7	Tolkning og drøfting av empiri.....	78
7.1	Relasjonskompetanse: Variasjon i elevdeltakelse og dialog.....	79
7.1.1	Bruken av dialogisk undervisning varierer	81
7.1.2	Variasjon i lærerens forhold til elevkulturen.....	83
7.2	Didaktikkkompetanse: variasjon i undervisningsformer.....	84
7.2.1	Lærerens læringssyn	88
7.3	Regelledelseskompetanse: lærernes lederstil	89
8	Sammenfatning.....	91
8.1	Den presenterende og monologiske kommunikasjonsform dominerer	91
8.2	Individuelt arbeid og smågruppearbeid dominerer som arbeidsmåter	92
8.3	Tydelige ledere med god struktur	93
8.4	Endringsprosessen ved Solvang skole.....	94
9	Sluttord	98
	Litteraturliste.....	100
	Vedlegg 1.....	104
	Vedlegg 2.....	107
	Vedlegg 3.....	108

1 Innledning

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Emnet for denne masteravhandlingen er klasseledelse. Fokus blir rettet mot lærerens praktisering av klasseledelse i klasserommet.

Det rapporteres om et faglig svakt nivå på skoleelever i Norge. Norge deltar i flere internasjonale studier som sammenligner ulike skolesystemer og elevers prestasjoner. PISA (Programme for International Student Assessment) er en av dem. I 2001 kom de første PISA-resultatene og de utløste store overskrifter i avisene. Målingene viste at norske 15-åringer presterte på et middels kompetansenivå internasjonalt i lesing, naturfag og matematikk. Resultatene ble oppfattet som svake her i Norge.(udir.no).

PISA resultater fra 2009 viser at sosial bakgrunn i liten grad forklarer prestasjonsforskjeller mellom elevene.(Meld. St. 20 (2012–2013). Norge er dessuten et av de landene som bruker mest penger på elevene sine og har den høyeste lærertettheten.(ibid).

Det snakkes om det store frafallet i den videregående skolen i Norge. Det er kun 70 prosent av elevene som får kompetanse gjennom videregående opplæring.(Linder 2012). Vi hører også om at det er mye bråk, uro og konflikter i norske klasserom.(Ogden 2012). Dessuten ser vi i følge Statistisk sentralbyrå at det fra 2008 til 2011 er en økning på i underkant av 10.000 elever med spesialundervisning, på landsbasis.

Ogden (2012) sier det er godt dokumentert at det er en sammenheng mellom elevenes faglige prestasjoner og deres læringsmiljø. Læringsmiljøet forstås som de samlede kulturelle, relasjonelle og fysiske forholdene på skolen som har betydning for elevens læring, helse og trivsel.(udir.no).

Nå er læringsmiljøet i fokus. Det er en nasjonal satsning på å skape et godt læringsmiljø for elevene og utdanningsdirektoratet har pålagt skolene å legge til rette for dette.(LK-06).

Ogden (2012:17) viser til forskningslitteraturen, blant annet Marzano (2003), som i sin metaanalyse fant at lærerens arbeid som leder er den enkeltfaktoren som har størst betydning

for læringsmiljøet. Det er en sammenheng mellom klasseledelsen og skoleprestasjonene. Klasserom med god klasseledelse er forbundet med gode prestasjoner. God klasseledelse gir ro i timene, bedre arbeidsinnsats og dermed øker elevenes faglige prestasjoner.(Hattie 2009). Klassestørrelse, nivå differensiering, selvregulert læring og om det er baseskole har lite å si for elevenes sosiale kompetanse og faglige utbytte i skolen. Lærerne har dessuten stort sett nok utdanning.(ibid).

Hattie (2009) mener det er viktig at lærere møtes for å diskutere, evaluere og planlegge undervisningen. Nordahl (2002) sier det er viktig at lærerne drøfter utfordringer de møter og diskuterer strategier som kan benyttes i ulike klasseromssituasjoner, slik at lærer ikke opplever å stå alene i arbeidet sitt. Han understreker at det å være en god lærer ikke er medfødt, men noe man utvikler seg til å bli gjennom blant annet pedagogisk refleksjon. Disse spørsmålene er diskutert i faglitteraturen lenge før Hattie og Nordahl.

Skolen jeg har valgt å forske på har hatt klasseledelse som et satsningsområde i flere år. Målet har vært å forbedre læringsmiljøet og skoleprestasjonene ved skolen. Ledelsen og lærerne ved skolen har vært på flere kurs, satt seg inn i relevant litteratur og forskning på området, delt erfaringer og prøvd ut nye ting i sin klasseledelse. Hovedfokuset har vært det å skape ro i klasserommene gjennom struktur i timen og skape motivasjon for læring gjennom å variere undervisningsmetodene samt det å bygge gode relasjoner til elevene. Nå har imidlertid utviklingsarbeidet gått inn i neste fase, som er å skape et godt skole - hjem samarbeid. Noe som også er med på å forbedre læringsmiljøet og skoleprestasjonene.(udir.no).

Om dette arbeidet har ført til at lærere ved denne skolen har endret sin praksis eller ført til at de lykkes bedre med sin klasseledelse er ikke sikkert. Det er ikke alltid at det man lærer og det man pålegges fra skoleledelsens side tas i bruk. Problemet for skolesystemet, hevder Linder (2012), er ikke at vi mangler kunnskap om hvordan vår skole kan bli bedre, men at vi ikke anvender den forskningsbaserte kunnskapen vi har. Ogden (2012) snakker om "the knowing-doing gap". Han sier lærere hevder, med rette, at "dette visste de fra før". Problemet er at kunnskapen i liten grad praktiseres. "Forskning viser at det er vanskelig for skoler å leve opp til idealer for utvikling"(Nyhus 2012: 8).

Jeg ønsker å studere klasseledelsen ved Solvang skole. Jeg vil se hvordan lærere praktiserer sin klasseledelse her, sett i forhold til forskningen på området og i lys av at det har vært et satsningsområde på skolen i flere år.

1.2 Presentasjon av problemstilling og avgrensning

Hva er god klasseledelse?

I et historisk perspektiv er klasseledelse en videreføring av diskusjonen om lydighet og disiplin i skolen. Det handler om hvordan man får bukt med bråk og uro som forstyrrer lærerens undervisning. Elevene skulle lære lydighet og lærerne skulle være autoritære og disiplinere elevene.(Ogden 2012). I dag er klasseledelse mer rettet mot at den skal være læringsfremmende (sosialt og skolefaglig). Man skal planlegge og organisere timene og lede elevene slik at de lærer mest mulig. Man skal samarbeide med elevene og skape en god relasjon slik at de blir engasjerte og aktive. Samtidig skal man ha ro og struktur i timen, for ellers blir det bråk og uro som igjen fører til dårligere skolefaglige prestasjoner.(ibid). Undervisning og klasseledelse kan vanskelig skilles fra hverandre. De er lærerens hovedoppgaver. Undervisning dreier seg om formidling, veiledning og om lærerens teoretiske forankring. God undervisning kan føre til ro i timen og ro er ofte en forutsetning for å få gjennomført undervisningen.(ibid).

Hva som blir sett på som god klasseledelse og nyttig klasseromsaktivitet har altså endret seg gjennom tidene. Klasseledelse er et komplekst begrep, som er sammensatt av ulike komponenter og som kan belyses fra ulike perspektiver. Da det i denne sammenhengen blir for omfattende å belyse alle sider ved klasseledelse, kreves en form for avgrensning. For å definere og avgrense begrepet klasseledelse, velger jeg å bruke definisjonen Terje Ogden (ibid: 17) utarbeidet i boken *Klasseledelse*: "Klasseledelse er lærerens kompetanse til å holde orden og skape produktiv arbeidsro gjennom å fremme og skjerme undervisning og læringsaktiviteter i samarbeid med elevene." Jeg velger å ha fokus på at ledelse er en samhandlingsprosess og at lærerens handlemåte i klasserommet har en sammenheng med elevens læring. Jeg vil se på lærerens *relasjonskompetanse*, *regelledelseskompetanse* og *didaktikkkompetanse*.

Det er ikke nok å utøve disse kompetansene hver for seg, de må kombineres. De må balanseres ut fra hver enkelt elevgruppe, situasjon og enkeltelev, samt alder og modenhet.(Postholm et. al 2012: 9). Dette er også sider ved klasseledelsen som Solvang skole har fokusert på.

Hvis vi tar utgangspunkt i Ogden (ibid), hevder han at altså at klasseledelse er lærerens kompetanse i å skape produktiv arbeidsro i klassen. Dette gjør læreren blant annet ved å sørge for at elevene er motiverte til å gjøre en innsats gjennom bruk av meningsfylte aktiviteter som er tilpasset deres interesser og forutsetninger. Slik forebygger og reduserer lærer uønsket atferd og bråk i timene. "God ledelse er en balansekunst for lærere mellom å vise forståelse og sette grenser, mellom å stimulere og stille krav og mellom å strukturere og gi frihet"(ibid: 25).

I tillegg til å ha struktur og å skape ro i klassen, mener Ogden at lærer må kunne etablere gode relasjoner og samhold i klassen. Det at elevene føler seg trygge, føler aksept og tilhørighet er vel så viktig som at det er god undervisning. Han påpeker at det er grundig dokumentert at elever lærer bedre av en lærer de har en god relasjon med.(ibid).

Min problemstilling er: Hva er god klasseledelse og hvordan utøver lærerne sin klasseledelse på Solvang skole?

Ledelse av klasser, mener Nordahl (2002), er den mest vesentlige ledelsesformen i skolen, og er viktigere for elevene enn rektors ledelse av skolen. OECD- undersøkelsen TALIS (Teaching And Learning International Survey) hevder at norske skoleledere engasjerer seg for lite i utviklingen av god klasseromspraksis og at det i Norge ser ut til å være en svak kultur for evaluering og tilbakemelding på lærerarbeid. De fleste spor etter skoleledelsen ser ut til å stoppe ved døra til klasserommet.

I kapittel 3 kommer jeg litt inn på skoleledelsens arbeid i forhold til OU- arbeidet ved skolen, men dette vil ikke bli viet stor oppmerksomhet i denne oppgaven.

Samarbeidet med foreldrene et annet viktig aspekt ved klasseledelse. Det er av stor betydning at hjem og skole drar i samme retning.(Hattie 2009). Skole - hjem samarbeidet vil imidlertid ikke bli fokusert på i denne omgang.

Nordahl (2012) skriver at mange elever mislykkes i skolen, og at stadig flere elever trenger spesialundervisning. Dette, sier han, kan analyseres ut fra to ulike tilnærminger. Det ene er å vie eleven stor oppmerksomhet og det andre er å se på interaksjonen mellom elevene og lærerne og vektlegge den pedagogiske praksisen i skolen. Han viser til forskning hvor det

avdekkes at i de klasserom hvor læreren klarer å skape et godt læringsmiljø, øker læringsutbytte for eleven. Dette vil igjen føre til at behovet for spesialundervisning blir mindre. Jeg har mitt fokus på læreren og lærerens rolle i forhold til praktisering av det å være en god leder for hele klassen.

Relasjonsproblemer er en av de største utfordringer lærere møter når det gjelder å utvikle et godt læringsmiljø.(Nordahl 2012). Selv om mye av teorien og forskningen rundt klasseledelse er knyttet opp mot elever som kan vise problematferd, velger jeg å studere lærerens praktisering av klasseledelse generelt. God klasseledelse kan komme alle elevene til gode, uansett elevforutsetninger. Når klasseledelsen er god forsvinner enkeltelevs utfordringer.(Rutter 1979). Jeg vil ikke fokusere på spesialundervisning.

1.3 Oppbygging av oppgaven

Det første kapittelet startet med et sammendrag, en innledning og dernest en presentasjon av problemstillingen. Det er også foretatt en avgrensning.

I kapittel 2 belyser jeg noen perspektiver på klasseledelse. Jeg gir en oversikt over forskningen på området samt en begrepsavklaring. Relasjonskompetanse, regelledelseskompetanse og didaktikkkompetanse er sentrale begrep her. Kommunikasjon og samhandling vil bli vektlagt.

I kapittel 3 beskriver jeg skolen jeg har studert. Jeg belyser også utviklingsarbeidet i klasseledelse som pågår der.

I kapittel 4 viser jeg til George Herbert Mead. Han framhever betydningen av språket og den sosiale samhandlingen i utviklingen av selvet, og mener at vi danner oss en oppfatning av oss selv gjennom å se oss selv gjennom andre. Han viser også hvordan identiteten, gjennom språket, styrkes i et miljø hvor det foregår mye kommunikasjon. Overfører vi hans syn til skolen, bør samhandling og kommunikasjon vektlegges. Læreren og klassefelleskapet får en svært sentral betydning.

Kapittel 5 presenterer valg av min forskningsmetode. Jeg har valgt en skole som har hatt stort fokus på klasseledelse i flere år. Jeg har observert lærere i arbeid. Observasjonsskjemaet tok utgangspunkt i de sidene ved klasseledelse denne oppgaven tar utgangspunkt i, samt noen prinsipper for god klasseledelse som skolen utformet. Jeg vil se hvordan disse prinsippene er satt ut i praksis, hvordan lærerne virkeliggjør dem. Jeg vil se om lærerens kjønn og

ansiennitet har noen sammenheng med hvordan lærer utøver sin klasseledelse. Da jeg startet dette forskningsarbeidet hadde jeg følgende forventninger som jeg ville følge opp i observasjonene:

- Lærere med lang erfaring er tryggere og tydeligere ledere og får lettere ro i timene.
- Mannlige lærere, i kraft av sin autoritet, oppnår mest ro i timene.
- Lærere med lang erfaring klarer best å skape god dialog i sine timer. Av erfaring vet de hvilke spørsmål som fører til gode og lærerrike samtaler.
- Lærere med kortest erfaring lager de beste faglige oppleggene i timene og har de mest varierte undervisningsoppleggene. De er ivrige, lærevillige og vil gjøre alt så spennende.
- Lærere med lang erfaring følger ikke opp, i like stor grad som de med kort erfaring, skolens bestemmelser til blant annet variasjon i undervisningsmetoder. Jeg tror de føler seg trygge på at det de gjør er det mest riktige, da de har sett at det fungerer for dem. De nye lærerne derimot, tror jeg ennå ikke har fått rutine på hvordan de skal gjøre ting. De ønsker å teste ut alt nytt.

Jeg tror svarene problemstillingen kan gi vil bidra til ny kunnskap i denne organisasjonen, samtidig som kunnskapen er overførbart til andre i et større perspektiv.

Kapittel 6 er en presentasjon av empirien hvor vi får møte seks lærere fra Solvang skole undervise sine klasser. I kapittel 7 tolker jeg denne empirien og diskuterer de mest framtrepende funnene. I kapittel 8 kommer en kort sammenfatning, hvor jeg knytter teori og empiri sammen.

2 Perspektiver på klasseledelse: forskning og begrepsavklaring

2.1 Klasseromsforskning

Klasseromsforskning "... er forskning på praksis i den forstand at man søker å belyse individer og prosesser innenfor den institusjonaliserte, historiske enhet som klasserommet representerer"(Klette 1998: 15). Forskningen i skolen gjennom tidene har hatt fokus på alt fra personlighetstrekk hos læreren, til selve undervisningsprosessen, den sosiale samhandlingen mellom lærer og elev og det fagdidaktiske. Ulike vitenskapelige metoder er blitt benyttet i dette arbeidet.(ibid).

På 50-tallet var lærerens personlighet et populært forskningsobjekt og psykologien hadde en dominerende plass.(ibid). Forskningen var preget av behavioristisk læringspsykologi med B. F. Skinner (1904-1990) i spissen. Skinner hevdet på 30-tallet at dyr og menneskers atferd kunne formes ved at man belønnet den atferden man ville fremme og ignorerte den uønskede atferden.(Nordahl 2008: 37). Det var vanlig å holde ro i klassen ved å disiplinere elevene til lydighet ved å være autoritære.(Ogden 2012: 129). I 1960-70 årene begynte forskerne å beskrive *trekk ved undervisningsprosessen*. Kvantitative metoder, som systematisk observasjon, var vanlig å bruke.

På 1980-tallet fikk skole- og klasseromsforskningen et nytt oppsving med den såkalte *School effectiveness* -forskningen.(Imsen 2011: 21). Den var en respons på at mange forskere nå mente det var elevenes sosioøkonomiske status som hadde betydning for suksess og at skolen ikke kunne gjøre noen forskjell for elevene.(ibid).

Typisk for School Effectiveness- forskningen, er at den er svært resultatorientert, kvantitativ og forsøker å måle framgangen i læringen.(ibid: 22). Retningen har vokst, og PISA undersøkelsene er blant annet denne typen undersøkelser.

På 80- og 90-tallet skulle lærerens pedagogiske hverdagssituasjoner forskes på. Forskerne ville nå studere den *sosiale samhandlingen mellom lærer og elev* og man ville forstå hvorfor lærer og elev handlet og tenkte som de gjorde. Flere klasseromsobservasjoner beskrev pedagogiske problem knyttet til den ekspanderende utdanningspolitikken og reformiveren på 90-tallet. Endelig ble også fagdidaktikken gjenstand for forskning.(Klette 1998: 24).

Klasseromsforskning, eller classroom management, ble altså etter hvert supplert med forskningen om *school effectiveness* og *teacher effectiveness*.

I dag er teacher effectiveness i vinden. Den er en variant av school effectiveness, hvor man som navnet tilsier er mer opptatt av lærerens betydning for elevenes læring. Den ser på hvordan lærerhandlinger virker inn på elevens læring. Teacher effectiveness forskningen består av mange empiriske undersøkelser, som forsøker å kartlegge hva det er som fører til gode læringsresultater. Hattie (2009), Marzano og Dufour (2011), Kounin (1970) og Rutter (1979) er kjente navn her.

Jeg oppdaget raskt da jeg begynte å lete i forskningen på området, at Terje Ogden, Thomas Nordahl og May Britt Postholm er sentrale navn når man snakker om klasseledelse i nyere litteratur i Norge. De henviser videre til utenlandsk litteratur, ofte Hattie, kanskje fordi det enten ikke foreligger tilfredsstillende norsk litteratur eller at norske forfattere viser videre til utenlandske kollegaer.

Forskningsundersøkelsen *Visible learning* (2009) av John Hattie blir sett på som den mest omfattende sammenfatningen av pedagogisk forskning i dag. Hatties konklusjon er at læreren utvilsomt har den mest fundamentale innflytelsen på elevenes læring.(Hattie 2009; Nordahl 2012). Ogden er enig i at ferdigheter i klasseledelse er den viktigste forutsetningen for at lærere skal lykkes i sitt arbeid. Han mener Hatties evidensforskning gir mye god kunnskap for norske skoler at vi bør benytte disse studiene for å forbedre undervisningspraksisen i Norge.(Ogden 2008: 77).

Skolen jeg forsker på har valgt å ta utgangspunkt i blant annet Hatties forskningsresultater og det som tydelig har kommet fram etter utviklingsarbeidet ved skolen, er formulert i ett sett prinsipper (som vi kommer tilbake til i kapittel 3) som det forventes fra ledelsens sine at lærerne følger opp. Jeg vil undersøke hvordan disse prinsippene er satt ut i praksis, om de blir fulgt. Solvang skole har valgt å gjøre bruk av metoden aksjonsforskning i sitt skoleutviklingsprosjekt. Aksjonsforskning og kvalitative tilnærminger er en dominerende metode i dagens forskning på skoleutvikling i Norge. Gilje (2011: 16) sier man gjennom aksjonsforskningen i større grad enn tidligere tar ansvar for å drive utviklingsarbeid på og i skolene der forskningen foregår. Aksjonsforskning er ikke noe nytt. Den "... har lange tradisjoner i norsk pedagogisk forskning. Tyngdepunktet ligger ved Universitetet i Tromsø og

NTNU i Trondheim"(ibid: 16). Tom Tiller er blant annet et kjent navn i denne forbindelsen. I aksjonsforskning arbeider forsker og lærere tett sammen og forskeren deltar aktivt for å forandre lærernes praksis.

2.2 Forskningsfunn - læreren som avgjørende faktor

Resultatene av Teacher-effectiveness forskningen viser, som tidligere nevnt, at læreren med sin klasseledelse har mest å si for elevens læring.

Visible teaching and learning occurs when learning is the explicit goal, when it is appropriately challenging, when the teacher and the student both (in their various ways) seek to ascertain whether and to what degree the challenging goal is attained, when there is deliberate practice aimed at attaining mastery of the goal, when there is feedback given and sought, and when there are active, passionate, and engaging people (teacher, student, peers, and so on) participating in the act of learning(Hattie 2009: 22).

Nedenfor gir jeg en kort oversikt over de mest sentrale funnene fra denne forskningen. Jeg har gruppert funnene innenfor avhandlingens tre hovedbegreper: relasjonskompetanse, regjledelseskompetanse og didaktikkkompetanse. Kommunikasjon og samhandling er sentralt innenfor alle kompetansene.

2.2.1 Lærerens relasjonskompetanse er avgjørende for elevens læring

Flere undersøkelser har rettet søkelyset mot den betydning relasjonen mellom elev og lærer har for elevenes læring og situasjon i skolen. Ogden (2012: 30) sier det er "... grundig dokumentert at elever lærer bedre av lærere som de har et godt forhold til, og som formidler forståelse og vennlighet".

En undersøkelse gjennomført av Nordahl (2005: 114) viste at det er en sterk sammenheng mellom elev- lærer- relasjonen og elevenes oppfatning av den undervisning som foregår i klasserommet. Elever som har et godt forhold til læreren sin, synes undervisningen er strukturert, variert og engasjerende. Elever som føler at læreren bryr seg om dem har også en mer positiv innstilling til skolen enn de som ikke har et slikt forhold til læreren sin. Videre

fant han at det er større sjanse for at elevene har problematferd dersom forholdet til læreren ikke er godt. Det viser seg også at elever med et godt forhold til læreren sin har en mer positiv sosial kompetanse med andre elever.(ibid).

En kvantitativ kartleggingsundersøkelse i Danmark fra 2009 i forbindelse med LP-modellen (læringsmiljø og pedagogisk analyse) samt intervjuer med elever, lærere og skoleledere (hvor over 5000 elever var med), viser at en praksis hvor lærerne anerkjenner elevene gir de beste skolefaglige resultatene.(Nordahl 2012: 116). Videre viser funnene fra denne undersøkelsen at anerkjennelse fungerer som en ytre motivasjonskilde for arbeidsinnsats og læring.(ibid: 124). Elevene opplever at lærere som de kan snakke med, som lytter, som framtrer troverdig, er forutsigbar og er imøtekommende er lærere de får best tillit til, og dermed best forhold med. Elever foretrekker lærere som er rolig, håndterer konflikter på en god måte, er tydelige, har klare forventninger og som tar dem på alvor.(ibid: 116). Et godt sosialt og faglig fellesskap øker også elevens motivasjon.(ibid: 126).

Postholm viser til et studie som kom frem til at "... lærere som har kunnskap om seg selv og sine elever, har et godt utgangspunkt for å kunne utvikle gode relasjoner mellom seg selv og elevene. Lærerne som lykkes legger også vekt på at elevene skal oppfattes som deltakere i et stort fellesskap i skolen, og at de på den måten er alle læreres elever"(Postholm 2014: 91). "Videre vil slike lærere kunne være gode rollemodeller for elevene når det gjelder ønsket sosial og emosjonell atferd. Lærerne vil kunne bidra til et godt klassemiljø, som igjen bidrar til elevens sosiale, emosjonelle og faglige utbytte"(ibid: 90). Mening og forståelse er sosialt forhandlet av mennesker og klasserommet er arena for kommunikasjon og utvikling av mening basert på at alles bakgrunn blir tatt inn i meningsutvekslingene.

Forskning viser at faglige tilbakemeldinger (feedback) og ros fra lærer produserer generelt positive resultater. Lærere kan aldri gi for mye ros.(Marzano 2009). En rekke undersøkelser viser imidlertid at lærere roser for lite.(Ogden 2009). Det roses mer på lavere trinn enn på høyere klassetrinn, men gjennomgående viser observasjonsstudier at det roses lite i et gjennomsnittlig klasserom. Det viser seg imidlertid at lærere ofte tror de roser oftere enn hva de faktisk gjør.(ibid). I en undersøkelse blant 2500 elever ved videregående skole fant Sanddsleth og Foldvik at 12 % av elevene i opplevde devaluering og mobbing fra lærerens side. De opplevde lærere som var sarkastiske, nedsettende eller sårende.(Nordahl 2000).

2.2.2 Lærerens regjledelseskompetanse er betydningsfull for elevens læring

En autoritativ leder med høyt fokus på læring gir økte faglige resultater. Klasserom- og ledelsesforskning viser helt klart at ledere som har personlig styrke i form av autoritet, får en klasse som fungerer bedre og lærer mer enn hvis lærer er utydelig og uten autoritet.(Strand 2005).

Nordahl (2012: 48-49) viser til to empiriske studier av Nordahl, Ottesen og Sunnevåg i 2009, som peker på hva som kjennetegner det de kaller solide og svake timer. I svake timer er det lite oppmerksomhet rettet mot læringsaktivitet for mange av elevene. Elevene er passive og gjør andre ting enn det de skal. Elever kan krangle med hverandre eller lærer. I de solide timene foregår det lite læringshemmende atferd og stemningen er positiv og rolig. Det er få elever som bedriver annen aktivitet enn det de skal, eller vandrer rundt. Det er liten bruk av negative tilbakemeldinger og irettesettelser fra lærer. I de solide timene er det god klasseledelse med en autoritativ ledende stil, mange positive tilbakemeldinger fra lærer, klare grenser og håndheving av regler. Undervisningen er preget av struktur og forutsigbarhet.(ibid: 50).

Mangel på klarhet, forutsigbarhet og konsistens i skolens bruk av regler henger nøye sammen med problematferd (Nordahl 2005: 203). Marzano (2011) hevder at det er viktig at lærere utvikler regler og rutiner i begynnelsen av skoleåret, og at de oppdaterer og styrker reglene underveis i skoleåret. Forskning viser at lærere som klarer å være oppmerksomme på uønsket atferd kombinert med at de er støttende og bryr seg om elevene sine, er også den lederstilen flest elever foretrekker.(ibid). En norsk undersøkelse fra 1998 viser at bare halvparten av lærerne følger opp elever som bryter klasseregler.(Ogden 2012:41). Undersøkelsen viste også at skolene som ikke hadde rutiner på å følge opp regelbrudd hadde vesentlig flere atferdsproblemer enn skoler der reglene ble fulgt opp.(ibid). Forskning viser altså at dersom reglene skal fungere, er det viktig at det får konsekvenser dersom regler blir fulgt (positive konsekvenser) eller brutt (negative konsekvenser).(ibid).

Postholm(2014: 92) viser til en studie som fant at flinke klasseledere "... bruker humor for å gjøre korreksjoner mindre høytidelige, og de bruker rasjonelle argumenter heller enn maktargumenter for å prøve å forhindre opptrapping av uakseptabel elevatferd. De legger vekt

på å skape gode relasjoner mellom seg selv og elevene, slik at ledelsen av klassen skal bli lettere". Postholm (ibid: 93) viser også til en studie gjennomført av Anderman, Andrzejewski og Allan som i 2011 fant at det er avgjørende at "lærerne er oppmerksomt til stede i undervisningen, og at de raskt kan fange opp hva som er i ferd med å skje i klasserommet, helst før det skjer. Lærerne er aktivt med i prosessene også når elevene jobber i grupper, de passer på at elevene er oppmerksomme på tiden de har til rådighet, og de støtter elevene når de ber om hjelp".

Rutters undersøkelser viser at struktur er viktig i undervisningen. At lærer har utstyret i orden, starter timene på en god måte, har et klart mål for timen, holder flest mulig oppmerksomme og engasjerte slik at de får med seg beskjeder som gis, får til smidige overganger mellom aktiviteter og avrunder timen med en faglig oppsummering for å kontrollere at elevene har forstått, er sider ved struktur i undervisningen som Rutters undersøkelse fant var viktige.(Ogden 2012: 41). I tillegg til at lærer har en autoritativ lederstil og oppfølging av brudd på regler, er det viktig at det er høyt fokus på læring og engasjerende undervisning. Rutter fant i si forskning at lærere som legger mye tid og arbeid i planlegging og forberedelse av timer, og anstrenger seg for å holde elevene oppmerksomme, aktive og motiverte er de dyktigste lærerne.(ibid: 43).

2.2.3 Lærerens didaktikkompetanse er av stor betydning for elevens læring

Postholm (2014: 92) viser til Opendakker og Van Damme som i 2006 fant i en metaanalyse av 119 studier som til sammen involverte over 350 000 elever at klasseledelse med suksess retter oppmerksomheten mer mot læring enn mot en støyfri atmosfære. "Lærerens bruk av en læringssentrert undervisningsstil virker positivt på relasjonen mellom lærere og elever..Det innebærer å øke mulighetene for læring, bedre integrering av elevene i klassen og økt elevdeltakelse.

Forskning viser at *variasjon i undervisning og arbeidsmåter* fremmer læring.(Nordahl 2012: 50). Læringsfremmende undervisningstimer er timer der lærer tilpasser og differensierer undervisningen innenfor *felleskapet i klassen*. Nytt stoff blir introdusert i plenum, begreper

blir forklart i fellesskap, lekser blir gjennomgått i fellesskap og lærer og elever oppsummerer timen i fellesskap. Dialog mellom lærer og elever er det sentrale her.(Nordahl 2012: 52). Forskning viser at det er svært viktig at elevene er *engasjerte* og *aktive* i timene. Dysthe (2008: 220) fant i sine kasusstudier at dersom læreren mener at elevene har noe å bidra med og signaliserer dette, klarer lærer å skape engasjement i sine timer. Interaktive læringsmåter (autentiske spørsmål og integrasjon av elevenes spørsmål og kommentarer i den videre samtalen) skaper ekte engasjement ved at elevene blir dratt inn i klassekonversasjonen. Slik blir elevene lettere engasjert i temaet som blir diskutert.

Om elevene klarer å se at det er en forbindelse mellom det de skal lære og sitt eget liv og sine egne erfaringer, hjelper det også på engasjementet. Flere studier viser at undervisning som tar utgangspunkt i elevens forkunnskaper fremmer elevens læring. Samtidig som det må være en progresjon i læringen.(Nordenbo 2008: 135).

Lærer må sette konkrete *mål for ønsket læring*, stille krav til elevene og ha forventninger med hensyn til elevenes arbeidsinnsats og læringsutbytte. Studier viser at denne typen elevaktivering stimulerer elevenes indre motivasjon og regulerer elevens atferd.(ibid). Samtidig må lærer sørge for at elevene er i stand til å nå disse målene ved å gi dem mye støtte (stillasbygging). Støttende kommentarer og konstruktiv støtte er viktig gjennom hele prosessen.(ibid). Dysthe fant at dersom elevene har en viss kontroll over læringsmål eller midler, som for eksempel ved rollespill, ville det lettere skape ekte engasjement. Dette mener hun kommer av at de får bruke eget initiativ og kreativitet.(Dysthe 2008: 220).

Det er ikke all aktivitet som gir like stor faglig utbytte for eleven. Hattie peker på forskning som viser at selvregulert læring og individualisert undervisning ikke har noen effekt på elevens læringsutbytte (der elevene i stor grad selv skal styre sine læreprosesser og dermed aktivt delta i sin egen læring). Dette er ansvar for egen læring hvor eleven selv tar valg som omhandler hva de skal arbeide med og hvordan. Dette krever en sterk grad av indre motivasjon hos eleven. Dessuten fører det til mindre interaksjon mellom lærer og elev og dermed også mulighet for tilbakemeldinger og formativ evaluering.(Nordahl 2012: 39). Eksempler på denne typen arbeidsmetoder er stasjonsundervisning, prosjektarbeid og individuelt arbeid med arbeidsplan. Her er elev og lærer ofte ikke i samme rom, elevene vandrer omkring, eller driver ikke med skolearbeid. I disse timene er mange elever passive, ufokuserte og usikre. Alt dette resulterer i mindre læring for mange elever.(ibid: 52). En studie Dysthe (2008: 220) har gjennomført, viser at smågruppearbeid ikke gir noen garanti for

ekte engasjement. Da er det kvaliteten på gruppesamspillet, selve oppgaven og lærerens støtte som avgjør om engasjementet blir stort. Dysthe sier videre at mange elever er passive i skolen. Hun observerte i sin studie at det var forbausende mange elever som ikke deltok i det hele tatt i timene. De var passive, tause og ofte "utmeldt". Selv i klasser der det er mye samtale, er det vanligvis en betydelig gruppe som aldri høres.(ibid: 221). Forskning viser at når undervisningen foregår i hel klasse der de fleste elevene er aktive i muntlig dialog med læreren eller klassekameratene, lærer elevene mest.(Nordahl 2012: 50).

Nettopp dette gjør at Kunnskapsløftet (2006) krever et stort repertoar av muntlige aktiviteter. Språket er vektlagt som redskap for læring, også som en av de fem grunnleggende ferdighetene som skal vektlegges i alle fag og på alle trinn.(Børresen, Grimnes og Svenkerud 2012: 16). Elevene skal vurderes i sine muntlige ferdigheter i en grad de ikke tidligere har blitt.(ibid: 19). Elevene skal blant annet kunne forklare, forstå, lytte, stille spørsmål, argumentere, vurdere, samtale, presentere og fortelle (K06, 2006). Flere evalueringer av Kunnskapsløftet viser imidlertid at reformen ikke har ført til store forandringer i skolen når det gjelder muntlige ferdigheter.(Børresen, Grimnes og Svenkerud 2012: 28). Berge skriver i boken På vei mot kunnskapsløftet fra 2007: "Interessen for muntlige ferdigheter er så liten at denne viktige ferdigheten knapt nok legges merke til i alle de etter- og videreutdanningskursene som arrangeres"(ibid).

I prosjektet *Klasserommets praksisformer* "...fant forskerne lite systematisk arbeid med muntlighet i de 30 klasserommene som ble observert"(Penne og Hertzberg 2008: 19). "Det forekom noen få dramatiseringer, men ingen ting som fortjente betegnelsen "strukturerte diskusjoner"(ibid). Videre kunne forskerne observere at elevenes muntlige prestasjoner ble svært lite vurdert når elevene hadde muntlig framføring. Lærernes respons var støttende og ukritisk. Lærerne takket elevene når de holdt foredrag, klassen applauderte og læreren kommenterte innholdet minimalt.(ibid: 86). Når forskerne snakket med lærerne om dette, fikk de enten til svar at det var fordi lærerne ikke hadde samvittighet til å bruke så mye tid på arbeid med muntlighet når det er så mye pensumstoff som må gjennomgås, eller at de ikke ville vurdere elevene i alles påhør (elevens sårbarhet).(ibid). Det å snakke foran lærer og de andre elevene i klassen kan for mange elever være skummelt, derfor er det ikke vanskelig å forstå at lærere er forsiktige med å gi muntlige tilbakemeldinger i alles påhør.

Et tverrfaglig forskningsprosjekt (PISA+) gjennomført av forskere ved Universitetet i Oslo fra 2005-2010, viser at halvparten av tiden i norsktimene i klasserommet blir brukt til det som

kalles "helklasseaktiviteter" og den andre halvparten til individuelt arbeid og gruppearbeid.(ibid: 36). Helklasseundervisningen er muntlig og den største andelen av den tiden (28,7 %) går til administrative gjøremål (gi beskjeder, finne fram bøker, dele ut oppgaver ol). Deretter brukes 26.3 % av tiden på dialogisk instruksjon og 16,3 % på forberedte elevframføring. De fant at klasserommet er arena for mye muntlig aktivitet, men ekte diskusjoner som stimulerer til tenkning er det lite av.(ibid).

Aukrusts undersøkelse *Samtaledeltakelse i klasserommet* understøtter dette funnet.

Undersøkelsen viste at helklassesamtaler er en sjelden foreteelse (2 % hyppighet på første og 7 % på niende klasses-trinn).(Penne og Hertzberg 2008: 22). Videre fant Aukrust at læreren hadde ordet i gjennomsnittlig 60 % av ytringene, altså 2/3 av tiden. Det var først og fremst læreren som stilte spørsmål, vendte tilbake til tidligere temaer under samtalen og bidrog med utdypende utsagn og spørsmål. Dette på tross av at lærerne inviterte elevene til å spørre dersom det var noe de ikke forsto.(ibid).

2.3 Noen sentrale trekk i studier av klasseledelse

Det er mange variabler som inngår når man skal forstå fenomenet klasseledelse i sin helhet. Hvordan hver enkelt lærer utformer sin klasseledelse er i stor grad påvirket av omgivelsene. Klasseledelse må blant annet ses i perspektiv av den *tid og det samfunn* den er en del av.(Krejsler og Moos 2008: 10). Man kan for eksempel se på samfunnet de unge vokser opp i. Dagens utdanningsstruktur preges av at politiske myndigheter har et ønske om å forbedre resultatene blant norske elever i skolen. Dette fører igjen til et ønske om kompetanseheving av lærerne, ettersom forskere har funnet ut at læreren, med sin klasseledelse, er den som påvirker læringsmiljøet og læringseffekten blant elevene mest. Man kan altså se på skolens overordnede *struktur*. Gjennom historien, og på tvers av nasjonale, institusjonelle og kulturelle grenser, har skoleklasser vært forskjellig utformet og plassert både pragmatisk og pedagogisk i skolens overordnede struktur.(Ford og Anderson 2008: 43).

Lærerens klasseledelse forholder seg også til kulturen internt på skolen og i skolens lokalmiljø. Når du kommer ny til en skole vil du møte både skrevne og uskrevne regler og retningslinjer. Det eksisterer bestemte holdninger og verdier som blir tatt for gitt, en egen pedagogisk profil og eget kulturinnhold (hvordan man klær seg, snakker, oppfører seg o.l.).(Christensen 2013: 61). Inne på skolen eksisterer det også mange ulike subkulturer.

Klasseledelsen foregår også innenfor en *klassestruktur*.(Krejsler og Moos 2008: 10). Man må forstå klassen som fenomen i norsk kontekst hvis man skal forstå hvorfor lærere og elever handler og omgås slik de gjør. Klassen er et avgrenset kulturelt og sosialt felt, et fellesskap, hvor man forsøker å skape et sosialt trygt og læringsfremmende læringsmiljø. Læreren er den som har ansvar for at læringsmiljøet er godt.(ibid). I klassen inngår lærerne, elevene og foreldrene. De har en relasjon og gjensidig forpliktelse som utgjør et skolebasert fellesskap.(Ford og Anderson 2008: 44). I klasser som har stabilitet og kontinuitet vil elevene i klassen utvikle et slags søskenforhold til sine medelever og skoleforeldreforhold til læreren. Skolen blir som det andre hjemmet til elevene.(ibid).

Lærere er svært forskjellige. De har ulikt syn på hvordan læring best oppstår. Lærerens *kunnskapssyn og læringssyn* påvirker hvordan læreren utøver sin klasseledelse. Den kommer til syne i lærerens atferd og verdissyn. Den påvirker elevens læring.

Mange strukturer påvirker altså klasseledelsen, men min oppgave er rettet mot selve samspillet og kommunikasjonen i klasserommet. Jeg vil studere samhandlingen mellom aktørene i klassen. Hovedbegrepene også her er Relasjonskompetanse, Regjledelseskompetanse og Didaktikkkompetanse. Kommunikasjon og samhandling inngår naturlig i alle tre kompetansene, men vil bli viet noe mer oppmerksomhet på slutten av dette kapittelet.

2.3.1 Relasjonskompetanse

Teacher effectiveness - tradisjonen har, som nevnt tidligere i avhandlingen, lagt mest vekt på lærerens arbeid i klasserommet. Innen denne tradisjonen vil oppmerksomheten være rettet mot relasjonene mellom personene i undervisningen, særlig lærer - elev - relasjonen.

I denne tradisjonen veksler det om man benytter begrepet relasjonell klasseledelse analytisk eller normativt. På den ene siden kan man understreke betydningen av å anlegge et relasjonelt perspektiv på det som skjer i klasserommet, for å forstå samspillet, utvikle et analytisk blikk, mens man på den andre siden understreker betydningen av å forstå hvordan man skaper god deltakelse, hvordan man ser eleven som aktør, hvordan man skaper de gode relasjonene(Ulleberg og Christensen 2013: 53).

Jeg har valgt å gjøre begge deler.

En *relasjon* er et forhold mellom to eller flere personer, som påvirker hverandre. Et samspill mellom to personer er et eksempel på relasjon.(Bø og Helle 2013: 254). Nordahl (2002: 112) har definert relasjoner slik:

Med relasjoner menes hva slags innstilling til eller oppfatning du har av andre mennesker; i dette ligger implisitt også hva andre mennesker betyr for deg. Relasjonene vil videre være påvirket av hvilke oppfatninger andre har av deg, og hvordan de forholder seg til deg.

I relasjonell klasseledelse ser man på sammenhengen mellom det lærer gjør, elevens oppførsel og sammenhengen mellom disse. Lærer kan med sin relasjonsledelse påvirke arbeidsroen, samarbeidet og konflikter i klassen. Lærer må derfor inkludere seg selv, sin forståelse og sin relasjon til klassen og enkeltelever.(Ulleberg og Christensen 2013: 53). Når lærer får til et godt fellesskap med elevene og elevene imellom, øker både den sosiale og faglige læringen.(Michelet 2013: 73). Postholm (2014: 93) viser til Juul og Jensen (2003) som sier at profesjonell relasjonskompetanse er "... pedagogens evne til å se det enkelte barn på dets premisser, og å avstemme sin egen atferd uten dermed å legge fra seg lederskapet og evnen til å være autentisk i kontakten". Lærer må "... være tilstede med hele seg i en fagpersonlig, nærværende relasjon"(ibid).

Lærer må ha kunnskap om hvordan man skaper gode relasjoner. En lærer får ikke automatisk en god relasjon med en elev eller en klasse, selv om hun har hatt det før. Relasjonen må etableres og utvikles i hvert enkelt tilfelle.(Ulleberg og Christensen 2013: 45). Postholm (2014: 93) sier at "... for å kunne lede en klasse på en god måte er det nødvendig å integrere person og funksjon for å være menneske sammen med elevene".

Deltakelse er et sentralt element når man har som mål å skape gode relasjoner.(ibid). Det vil si at elevene må være aktive aktører i meningsdanning og fortolkning. De må med andre ord få delta i kommunikasjonen med læreren og klassekameratene. Denne ledelsen er basert på tillit, i motsetning til administrativ ledelse som er basert på makt/avhengighetsforhold.(Wadel 1997: 46). Wadel (ibid: 41-42) hevder i *Pedagogisk ledelse og utvikling av læringskultur* at en relasjonell forståelse av ledelse fokuserer "... på både formelle ledere og ledede, og relasjonen mellom dem. Ledelse betraktes som et samhandlingsforløp mellom ledere og ledende. ... Ledelse er et mellom-menneskelig forhold". Wadel sier at for å lykkes med den

pedagogiske ledelsen må lederen ha et relasjonelt perspektiv på ledelse. Det er fordi: "... vellykket læring forutsetter dialog og at man får til en gjensidig prosess hvor både "lærere" og "lærende" lærer til seg og lærer fra seg. Pedagogisk ledelse må dermed i stor grad baseres på tillitsforhold"(ibid: 46). En lærer som har en dialogisk grunnholdning, praktiserer nok lettere også det Wadel kaller *produktiv pedagogisk ledelse*.

Produktiv pedagogisk ledelse bærer preg av at lederen ser det som viktig å være spørrende og få i gang refleksjonsprosesser utover tilegnelsen av bestemte kunnskaper... En produktiv pedagogikk vektlegger at den lærende skal gjøre kunnskapen til sin egen på en slik måte at de kan anvende den på en ny og selvstendig måte. Videre vektlegges det at de lærende skal bruke sine egne erfaringer(ibid: 48).

I *reproduktiv pedagogisk ledelse* derimot,

... er siktemålet hovedsakelig læring av bestemte kunnskaper eller ferdigheter... man har ferdige løsninger på problemer. Lederen mener å vite hva som må læres og hvordan det skal læres for å oppnå ønskede resultater eller endringer... Reproductiv pedagogisk ledelse krever primært at de ledede har ferdigheter til å lære til seg, huske og å gjengi(ibid: 47-48).

Wadel (ibid: 87) mener produktiv og reproductiv læring er avhengige av hverandre. Lærer må vise elevene stoffet samtidig som elevene lærer av hverandre og av lærer ved hjelp av dialog. Lærer skal utfordre eleven, men samtidig støtte eleven, lærer skal vise omsorg, men også holde en viss distanse, lærer skal vise eleven tillit og gjøre eleven selvstendig.(Michelet 2013: 73).

Nordenbo (2008: 133) viser til en rapport som i 2008 ble utstedt av Dansk Clearinghouse for utdanningsforskning. Rapporten fokuserer på hvilke sider av lærerens klasseledelse som bidrar til økt elevlæring. En av sidene lærer bør arbeide med er elevstøttende ledelse. "... lærerens varme og elevunderstøttende adferd giver et højere bidrag til elevens læring end størrelsen af lærerens undervisningserfaring og faglige niveau"(ibid: 135). Nordenbo poengterer at lærer ikke skaper gode relasjoner dersom hun er for dominerende og ikke lar elevene være aktive i egen læring.(ibid).

"Relationsopbygningen indbefatter et kenskab til mange aspekter af barnets liv, og klasselærere går målrettet efter at inddrage de forskellige aspekter i deres forståelse af og syn på barnet"(Ford og Anderson 2008: 48). For at lærer og elev "... bliver endnu bedre til at spille

sammen i undervisningssituationerne"(ibid: 49) er det viktig at lærer forstår eleven og elevens behov. Denne relasjonsbyggingen fører også til at autoritetsutøvelsen blir mer naturlig. Lærer styrer på en mer subtil måte, bruker en ikke-konfronterende form. Motivasjonen til å samarbeide blir større og påbud og irettesettelser blir mykere.(ibid: 54).

... lærer er afhængig af den personlige relation til sine elever for at lede en klasse, for at opretholde sin autoritet og for at kunne sanktionere på en effektiv og legitim måde. Konsekvensen af dette er dog, at elever bliver "problematiske" i skolen, hvis de ikke går ind i denne personlige og positive relation til læreren, og hvis de ikke anerkender lærerens autoritet, magt og sanksjonsmåder og dermed ikke anerkender læreren som klassens leder(Gilliam 2008: 81).

Nordahl hevder at man i flere undersøkelser har funnet en klar sammenheng mellom lærer-elev relasjonen og omfanget av problematferd.(Nordahl 2005: 212).

Lærer må vite at samspillet i klasserommet er viktig for elevens trivsel og læring. for På skolen forholder eleven seg ikke bare til læreren og innholdet, men også til klassen. Frønes (Michelet 2013: 75) sier at: "I et sosiologisk perspektiv ivaretar samhandling i jevnaldringsgruppa læringsprosesser i barn og unges liv som ikke kan erstattes av samhandling med voksne". Michelet sier at elevkulturen, fellesskapet i klasserommet, har regler og forståelsesformer om hva skole er og hvordan man må oppføre seg der.(ibid). "Elevene forholder seg ikke bare medelevene, men også til medelevenes oppfatninger av faget, læreren og seg selv"(ibid: 77).

Elevkulturen i klasserommet dannes av de dominerende normer, oppfatninger og verdier blant elevene. Hvordan en elev handler er påvirket av en uuttalt forståelse av hva som er normalt og akseptabelt innenfor klasserommet (selv om det å handle på tvers av dette forekommer).

Michelet snakker om "medspill" og "motspill".(ibid:82):

Medspillet interaksjonsform er samarbeid, der elevene lærer å både gi og ta. Da er samtalen gjerne preget av at elevene forsøker å uttrykke seg, men også lytte til, utdype, anerkjenne eller kvalifisere hverandres innspill og derved bidra til at alles oppfatning får betydning"(ibid). På den annen side kan interaksjonsformer også være preget av dominans, der elevene får sin vilje ved å opptre aggressivt eller ved systematisk å motsi, ignorere eller på andre måter hindre likeverdig deltakelse. Her lærer noen elever å underordne seg, mens andre lærer at det å ha makt legitimerer dominans over andre.

Dersom lærer krever aktiv deltakelse i undervisningen, mens medelevene krever "motspill", er det medelevenes ønske som blir oppfylt i de fleste tilfeller. Det er fordi det siste sikrer fortsatt medlemskap.(ibid:78). Det er derfor viktig at lærer arbeider for å få til en støttende elevkultur som er i samsvar med skolens grunnverdier.

I en skoleklasse rangerer elevene som regel hverandre og alle er vanligvis innforstått med hvem som har hvilke posisjoner. Høy posisjon gir fordeler blant klassekameratene, men eleven er likevel ikke sikret godt utbytte eller å ha det bra.(ibid: 83). Noen elever kan dessuten være i en ikke-relasjon, de kan være en perifer medelev. I verste fall blir de mobbet eller behandlet mindre pent.(ibid).

2.3.2 Regelledelseskompetanse

Regelledelse dreier seg om organisering og strukturering av undervisningen.

Den vedrører i tillegg lærerens etablering av regler for klassens arbeid hvor målet er at elevene skal utvikle selvregulering.(Nordenbo 2008: 134). Lærerens måte å henvende seg til elevene på har mye å si for hvordan atmosfæren blir i klasserommet. Forutsigbarhet er viktig for eleven. "Struktur i undervisningen er en helt avgjørende del av lærerens ledelse. Med struktur forstår vi oppstart av timer, overganger mellom aktiviteter og avslutning av undervisningsforløp"(Nordahl 2012: 6). Lærer må være godt forberedt til sine timer og ha klare mål og forventninger til elevene. (Nordenbo 2008:134). At lærer oppsummerer og evaluerer både sosiale sider og faglige sider ved timene sammen med elevene er også læringsfremmede. Bergkastet, Dahl og Hansen (2009: 74).

Det er ikke slik at noen er født gode lærere, og automatisk får kontroll på en klasse.

"Undervisning og læringsledelse dreier seg mer om erfaring og kompetanse enn om talent og formell utdanning"(Ogden 2012: 70). Erfarne lærere lykkes bedre enn nyutdannede.(ibid). Det finnes derimot noen lærere som tilsynelatende har et naturlig talent, og det finnes lærere som overhode ikke lykkes selv etter flere år i skolen. De fleste befinner seg et sted midt i mellom.(Ogden 2009: 124).

Ogden (ibid: 123) sier at å lede en klasse best mulig, består av praktiske grep som lærer bruker for å få arbeidsro og frigjøre tid til selve undervisningen og læringen. Det handler om

deres kompetanse innen lederferdigheter. Noen klasser er lettere å lede enn andre, sier han, og enkelte fag er mer strukturerte enn andre, noe som gjør at det automatisk blir lettere å holde roen. Klasseledelse er situasjonsbestemt klasseledelse, sier Nordahl (2002: 126). Læreren må tilpasse ledelsen til det faget han har, de elevene han har, arbeidsmåten han velger, tidspunktet på dagen og atferden i klassen. Enkelte ganger må timer ha stram styring og ro på grunn av opplegget eller på grunn av elevsammensetningen. Læreren må vurdere situasjonen og handle deretter: "Situasjonsbestemt klasseledelse krever at lærere raskt vurderer og treffer hensiktsmessige beslutninger om hvordan ledelsen i ulike situasjoner bør være. Det er i situasjonen at ledelsen må utøves"(ibid).

Nordahl trekker fram fire ulike former for klasseledelse. Han hevder at det er en fordel å utøve en *autoritativ* klasseledelse.(ibid). Klasseledelse vil da alltid være en balansegang mellom det å ha kontroll og styring på den ene siden og oppmuntre og støtte eleven på den andre. Da vil også lærer bry seg om elevene, og samtidig framstå som en tydelig voksen. Hvor mye lærer utøver av de to faktorene, kommer an på klassen.(ibid: 127). En *autoritær* klasseledelse etableres når det er sterk kontroll og styring, og lite nærhet og omsorg for elevene. Relasjonen er her dårlig mellom lærer og elev. Det er ro i klassen, men ikke nødvendigvis en god situasjon for elevene, de kan mistroves lett og bli aggressive.(ibid: 128). Å være en for *ettergivende* lærer er heller ikke bra. De viser veldig mye varme og forståelse for eleven, men klarer ikke å opprettholde ro i klassen. Elevene tar rommet og utnytter læreren, og mange blir utrygge.(ibid). En *forsømmende* lærer bryr seg lite om eleven, og har ikke kontroll på klassen i det hel tatt. Dette er den verste læreren, i følge Nordahl. Elevene vil skulke og ikke lære mye.(ibid).

Ogden (2009:150) hevder regler i skolen skaper trygghet og forutsigbarhet. Elevene vet hva som forventes av dem og hva som ikke er lov. Men de kan kanskje også skape motsetninger og konflikter, fordi det kan være vanskelig å bli enige om bestemte regler og hvordan de skal følges. Ogden hevder man løser dette ved å lage klassereglene i felleskap så raskt som mulig etter skolestart. Han sier at reglene i begynnelsen må øves inn og repeteres på samme måte som annet undervisningsstoff.(ibid). Han hevder videre at lærer bør gi positiv oppmerksomhet til ønsket atferd og advarslar om konsekvenser når reglene brytes. Eleven skal vite hvilken konsekvens de ulike regelbruddene gir, det skal ikke være tvil. Straffen skal ikke være hard,

da det ikke har noen hensikt. Den skal være forutsigbar, gjelde hver dag, med alle lærerne. Det er viktig med felles regelhåndheving på skolen.(ibid: 152). Slik fremmes elevens forståelse av rett og galt, og de lærer å skille mellom regelbrudd og regelstyrt atferd. Målet er med andre ord at elever gjennom ytre påvirkning og kontroll skal lære seg og regulere egen atferd.(ibid).

2.3.3 Didaktikkompetanse

Didaktikkompetanse er lærerens spesifikke faglige kunnskap og kunnskap om didaktikk. Den gjør læreren i stand til å gjøre tilpasninger, samtidig som det er viktig å gjøre faget inspirerende og interessant for elevene.(Postholm et. al. 2012). Didaktikken er et av lærernes viktigste lederedskaper. Lærerens oppgave blir kontinuerlig å spørre hvilke innfallsvinkler det er lurt å bruke og undersøke på hvilke måter det fører til kunnskap hos eleven.(Ulleberg og Christensen 2013: 46). Lærer må vedkjenne seg sin makt. På den ene siden må lærer ta ansvar og fatte beslutninger og på den andre siden må lærer utøve ledelse på et demokratisk grunnlag, det vil si utvise respekt for elevenes synspunkter og ideer.(Jensen 2008: 164).

Hvor lærerstyrt og hvor elevstyrt undervisningen er, kommer an på læreren. Som vi har sett vil lærerens kunnskapssyn spille inn i denne sammenheng. For noen er allmenndanning viktigst og for andre er det kritisk tenkning eller kreative uttrykk.(Ulleberg og Christensen 2013: 47). Postholm (2014: 92) sier at:

... et økologisk syn på klasseledelse innebærer at tanken om de ulike aktivitetene skaper og opprettholder orden i klassen. Lærerens hovedoppgave er å legge til rette for og opprettholde elevenes samarbeid i aktiviteten som pågår og som organiserer og skaper livet i klasserommet. I et slikt perspektiv blir klasseledelse å skape forhold som involverer elevene i faglige aktiviteter. Oppmerksomheten er rettet mot klassen som gruppe og mot retningen og energien i de ulike aktivitetene som organiserer og guider de kollektive handlingene i klasserommet.

Målet må være å gi elevene medvirkning når det gjelder å forstå, utdype eller endre innholdet. Å la elevene delta aktivt i læringsprosessen er en del av dette. Hvordan lærer gjør stoffutvalg og valg av undervisningsmetoder, har betydning for elevens læring. Det er ikke nok at læreren har gode faglige kunnskaper, de behøver også kunnskaper om hvordan gjøre innlæringen lettere for elevene i det aktuelle emnet.(ibid). Når elevene har medinnflytelse innenfor

lærerens rammesetning, ikke bare at de får være med på beslutningsprosesser (som å velge film eller bok), men at samarbeidet mellom dem er en konstant, vedvarende prosess, er det en demokratisk klasseledelse.(ibid:172). Elevene kan for eksempel være med på å velge undervisningens mål, arbeidsformer, metoder og stoff.(ibid: 174).

Nordahl (2002: 84) vektlegger hvor viktig det er at elevene forstår hensikten med opplæringen og at lærer anvender aktiviteter som engasjerer elevene og gjør at de blir aktive deltakende.(ibid:19). Å ta utgangspunkt i det som interesserer elevene er klokt. Mange elever synes at undervisningen er kjedelig og gir lite mening. Noen opplever mestring mens andre kjeder seg eller mister motet. Lærer må vite hva som interesserer elevene sine og ta utgangspunkt i dette når de lager gode undervisningsopplegg, gjerne sammen med elevene. Noen liker tradisjonell lærerstyrt undervisning, mens andre foretrekker aktiviteter som entreprenørskap, storyline, prosjektarbeid og temaorganisering.(Nordahl 2002: 20). Elever som opplever undervisningen som kjedelig og uengasjerende, har et negativt syn på skolen. Det kan ende med at de utvikler en problematferd, og viser motstand mot det de synes er kjedelig, meningsløst og nedverdiggende.(Nordahl 2002: 20).

Det er også klokt å inkludere alle i dialogundervisning, som jeg skal gå nærmere inn på om litt: "Selv om enkeltelever får mest oppmerksomhet, så er det den tiden som brukes til felles undervisning som har størst betydning for det samlede læringsutbyttet"(Ogden 2009: 144). Lange forelesninger bør unngås, da elevene etter hvert kan falle ut.(ibid). Ogden (2012: 45) er enig i at elever lærer mer i dialog med andre, enn på egenhånd. Derfor sier han at det er viktig å gi enkeltelever tilpasset undervisning innenfor rammene av en samlet klasse. Positive læringseffekter er registrert når lærer oppmuntrer og roser alle elever som bidrar i diskusjoner eller deltar i felles aktiviteter.(Ogden 2009: 144). Alle elevene må vite at de når som helst kan bli stilt et spørsmål eller bedt om en kommentar. De må derfor være oppmerksomme.(Ogden 2012: 44).

I arbeid med oppgaver, på grupper eller alene, bør lærer sirkulere i klassen og veilede, hjelpe og være åpen for spørsmål.(Ogden 2009: 46). "Arbeidsfasen gir en gylden mulighet til å veilede, stille spørsmål, gi starthjelp til den som måtte trenge det, gi positiv respons og vise at man ser elevene"(Bergkastet, Dahl og Hansen 2009: 74). Feedback, altså faglige tilbakemeldinger har svært stor effekt for elevenes læring.(Nordahl, 2012: 23). Lærer bør konsentrere feedbacken om oppgaven, prosessen som kreves for å fullføre oppgaven, om

selvregulering, og helst ikke om selvet (elevens personlighet). Man bør heller ikke bruke emosjonelt ladede vurderinger. (ibid: 137-138). Feedback er like mye en holdning som en metode eller teknikk. Anerkjennelse er svært viktig for læringsvirksomhet (det å lytte og se og bekrefte eleven).(ibid: 141-144). Lærer må se, lytte til og bekrefte elevene i klasseromskonteksten. Det bør være et mer likeverdig maktforhold mellom elev og lærer, der elevene kan komme med innspill som læreren aktivt møter og forholder seg til. Makt og asymmetri trenger ikke være borte for det, men de tones ned til fordel for anerkjennelse.(ibid: 148).

2.3.4 Kommunikasjon og samhandling i læringsprosessen

Dysthe hevder det å være leder betyr å samhandle med andre mennesker. "Det å kunne kommunisere er derfor heilt grunnleggande for ein leiar"(Dysthe 1997: 77). Det er særdeles viktig at læreren ser på læring som en gjensidig prosess. Dysthe sier: "Det er stor forskjell på om leiaren, uansett nivå, meiner at kunnskap og innsikt er noko som eksisterer på førehand og som kan formidlast til dei som ikkje eig denne kunnskapen, eller om kunnskap er noko som blir skapt i fellesskap, gjennom interaksjon"(ibid: 78).

Den russiske språkfilosofen og litteraturteoretikeren Mikhail Bakhtin var opptatt av de språklige aspektene av mellommenneskelige relasjoner og samhandling. Hans hovedperspektiv var at "... det er i dialog mellom ulike partar at meining blir skapt, at kunnskap blir utvikla og at læring skjer"(ibid). Mead skrev, som vi skal se om litt, om mange av de samme spørsmålene som Bakhtin.

Michail Bakhtin brukte dialogbegrepet i minst tre ulike sammenhenger.(ibid: 78-79). Først i et *makroperspektiv* dvs. "... dialog som basis for all menneskeleg eksistens. ...Å leve betyr å engasjere seg i dialog, å stille spørsmål, lytte, svare, vere einig osv." Han mener selvet eksisterer gjennom forholdet til andre og vi bruker språket til å kommunisere og være i dialog med andre. Vi lytter, svarer, stiller spørsmål, er enig osv. Lærer blir definert gjennom sitt språklige forhold til eleven. Deretter brukte Bakhtin dialogbegrepet i et *mikroperspektiv*, hvor mening blir skapt i samspill. "Ei passiv forståing av lingvistisk meining er inga forståing i det heile. Det er responsen, tilbakemeldinga frå mottakaren, som er detaktiverande prinsippet: det skaper grunnen for forståing, det førebur for ei aktiv og engasjert forståing. Forståinga kjem til sin rett berre i responsen"(ibid: 80). Det er altså responsen læreren får av eleven,

tilbakemeldingen, som skaper grunnlaget for forståelsen. I dette samspillet dannes ny mening og kunnskap. "Det å utvikle relasjoner til andre mennesker som ein skal samarbeide med, blir dermed ikkje berre noko som er funksjonelt nyttig i rolla som leiar, men det er sjølve grunnlaget som forståing og læring byggjer på"(ibid :81). Til slutt brukte han dialog som motsetning til monolog. Dysthe sier:

Ut fra Bakhtins dialogiske grunnsyn skulle ein tru at Bakhtin ikkje anerkjenner at monologen eksisterer, sidan alle ytringar per definisjon blir til gjennom dialog med andre "tekster". Men motsetninga dialog-monolog er viktig for Bakhtin, og det må forståast i samanheng med det han kallar "det autoritativet ordet" og "det indre overtyadande ordet". Ein monolog er på eitt vis også ei form for dialog med den som høyrer på, men det dialogiske potensialet blir då ikkje utnytta, det ligg der latent fordi stemma til den som snakkar overdøyer alle andre moglege stemmer. Det skjer i beste fall ein indre dialog i den som høyrer, kanskje ved at han eller ho i sitt stille sinn erklærer seg usamd og tenkjer ut motargument(ibid: 82).

Bakhtin mener det bør være rom for egen tenking eller refleksjon, ikke at kunnskapen blir akseptert som gitt og lukket. Målet er at elevene skal gjøre kunnskapen til sin egen, og da må den integreres i elevenes egne tidligere kunnskapsstrukturer.(ibid: 85). Bakhtin trekker dialogens potensial enda lengre og sier at det faktisk er i konflikten mellom begrepssystemene til de som er dialog at det faktisk skjer læring, at elevene får ny forståelse.(ibid). Det er ikke nok at mange bare snakker sammen i klassen. Ved å bruke en dialogisk arbeidsform må lærer være den som styrer, strukturerer og klargjør ulike holdninger og gjør motsetninger tydelige. Lærer må også bringe inn relevant informasjon.(ibid: 96).

Nystrand og Gamoran (Dysthe 2008:10) skiller mellom det de kaller en presenterende undervisning og en sosial-interaktiv undervisning. Den *presenterende* undervisningen består av en undervisning hvor lærer formidler objektiv kunnskap på monologisk vis. Lærer og læreboka er autoriteter som besitter kunnskapen. *Sosial-interaktiv* undervisning på den andre siden vektlegger det å skape dialog mellom eleven og de andre og mellom eleven og lærestoffet. Målet er at eleven skal konstruere sin egen kunnskap. Det nye stoffet skal knyttes til det eleven kan fra før.(ibid).

Dysthe (2008: 52) hevder at i vår kultur og vårt skoleverk dominerer den presenterende og monologiske kommunikasjonsformen. Hun mener vi bør legge mer vekt på den sosial-interaktive tilnæringsmåten og på dialog i vid forstand. Hun påpeker imidlertid at individuell lesing og oppgaveløsning, samt forelesninger fortsatt har en viktig plass i

undervisningen. Det er fordi "... vi kan gå i dialog med stoffet "inne i hodet" uten å verbalisere den"(ibid). I likhet med Dysthe, mener jeg at lærere må finne en gylden middelvei. En god forelesning kan gi oss vel så mye kunnskap som et godt gruppearbeid med dialog gjør.

Nystrand og Gamoran (Dysthe 2008:58) mener også at en dialogisk undervisning fremmer mer læring enn det en monologisk undervisning gjør. Nystrand og Gamoran bruker begreper som *autentiske spørsmål*, *opptak* og *høy verdsetting* når de snakker om dialog. I dialogisk undervisning er det, sier de, vanlig å stille autentiske spørsmål. Disse spørsmålene er åpne i den forstand at svaret ikke er gitt på forhånd. Elevene kan komme med egne innspill i diskusjonen, det er flere svar som er riktige. Eleven må reflektere, tolke og komme med sin forståelse av saken. Eksempel på denne typen spørsmål er: - *Hva tror du kan være årsakene til....?*

Opptak, mener Nystrand og Gamoran, er når lærer følger opp elevens svar og bygger videre på det. Slik signaliserer lærer at det var et bra svar og samtidig fører hun samtalen videre på samme spor. Elever kan også bygge videre på andre elevers svar eller innspill.(ibid). Det å ta innholdet i det eleven sier på alvor og bruker det videre i undervisningen, er å gjøre bruk av høy verdsetting, mener Nystrand og Gamoran. Slik anerkjenner de elevenes svar og fremmer læring.(ibid: 59).

2.4 Oppsummering

I dag er skoleforskningen opptatt av lærerens betydning for elevens læring. Klasseledelse får stor oppmerksomhet. Aksjonsforskning og kvalitative tilnærminger er dominerende metoder i dagens forskning. Vi så at mange strukturer er med på å påvirke klasseledelsen. Lærer blir påvirket av sine omgivelser, være seg dagens utdanningsstruktur, lokalmiljøet, elevenes foreldre, klassen, kollegaene og skolens ledelse. Lærerens eget kunnskapssyn og læringssyn har også mye å si for hvordan lærer man er.

Lærerens *relasjonskompetanse* er av stor betydning for elevens trivsel og læring. I dette kapitlet har vi sett hvordan lærer kan skape gode relasjoner gjennom å bli godt kjent med eleven og ta elevens utsagn og meninger på alvor. Klassemiljøet har også stor betydning. Elever som trives i klassen og med lærer har større sjanse for å lykkes i skoleløpet. Trivsel øker motivasjonen for skolearbeid og dermed øker læringen. Lærerens

regelledelseskompetanse er også betydningsfull. En lærer med en autoritativ lederstil som har klare grenser, struktur, forutsigbarhet og høyt fokus på læring oppnår bedre resultater i klassen sin enn lærere som ikke har det. Lærerens lederferdigheter er med på å påvirke hvorvidt lærer får arbeidsro i timene. *Didaktikkompetansen* læreren besitter påvirker også elevens læring. Selvregulert læring og arbeid med individuelle oppgaver har mindre effekt på elevens læringsutbytte. Lærere som har et solid engasjement i stoffet, varierer undervisningen, tar utgangspunkt i det som interesserer elevene og praktiserer helklasseundervisning lykkes best.

Kommunikasjon og samhandling er viktige faktorer for elevens trivsel og læring. At eleven samhandler med andre og deltar i diskusjoner er særdeles viktig for læring. Norske elever er lite muntlig aktive i timene, viser forskning.

Lærerens relasjonskompetanse, regelledelseskompetanse, didaktikkompetanse og fokus på dialog og samhandling er hovedbegrepene som skal følges opp videre i empirien, tolkningen og drøftingen av mine observasjoner. Aller først skal vi se hvordan Solvang skole har arbeidet med klasseledelse. Mye av forskningen og teorien jeg har referert til i dette kapittelet ligger til grunn for utviklingsarbeidet ved skolen. Det er nettopp dette som danner grunnlaget for prinsippene som skolen har utarbeidet. Prinsipper som det forventes at lærerne skal følge opp i sin klasseledelse. Deretter skal jeg løfte perspektivet om kommunikasjon, samhandling og relasjoner til et overordnet perspektiv, ved bruk av Meads teorier.

3 Arbeid med klasseledelse ved Solvang skole

Solvang skole er en barne- og ungdomsskole i Norge. Skolen har 30 lærere og cirka 300 elever fordelt på 10 trinn. Lærerne har bunden arbeidstid fra 08.00-15.30 hver dag. De har personalmøter/utviklingsarbeid to timer i uka. Det er også egne team- og trinnmøter.

Skolen er ny og moderne. Den har mange fasiliteter som for eksempel kantine for alle på skolen, bibliotek og datarom. Det er en åpen skole, hvor de tradisjonelle klasserommene er erstattet av fleksible rom av varierende størrelse. Lærerne kan organisere elevgruppene i auditorium, baserom, kursrom, samarbeidsrom, grupperom og stillerom. Det er lettere å legge opp til mer temaorganisering og prosjektarbeid i åpne skoler. Rektor sier det at skolen er stor og åpen med fleksible arealløsninger, stiller krav til mer samarbeid mellom ansatte og en vilje til å se elevgruppene på flere trinn i en helhet, og ikke bare som ”min klasse”.

Elevundersøkelser, opprettet av Utdanningsdirektoratet (2011), viser at elevene på skolen trives, men forteller videre at elevene er under middels motiverte til å gjøre det godt på skolen. Nasjonale prøver viser at skolens faglige resultater stort sett ligger under fylkes- og landsgjennomsnittet, og dette vil skolen endre. Skoleåret 2012/2013 ble Solvang skole med i et 5-åring prosjekt for å forbedre læringsmiljøet ved skolen. Å arbeide for å få et godt læringsmiljø på skolene er en klar anbefaling fra OECD (OECD er et forum for økonomisk samarbeid og utvikling mellom industriland) og forskning. Det ble bestemt nasjonalt at i perioden 2012-2017 vil alle skoler med ungdomstrinn få tilbud om støtte til å drive skolebasert kompetanseutvikling. Det er en oppfølging av Meld. St. 22 (2011-2012) Motivasjon - Mestring – Muligheter Ungdomstrinnet.

Solvang skole bestemte seg for å bli med fra begynnelsen av. Rektor sier at nytt skolebygg var katalysatoren for en ny, og mer hensiktsmessig organisering av skolen. Før skolen satte i gang med dette læringsmiljøarbeidet hadde skolen utarbeidet "målark" alle lærerne måtte følge (hvor kompetansemålene fra læreplanen er fordelt på ulike trinn og ulike perioder). De hadde også laget vurderingskriterier for alle fag og klassetrinn. Det neste steget ble derfor å arbeide for å få like rutiner i forhold til læringsmiljø og klasseledelse også.

LK-06 og en omfattende prosess i kollegiet påvirket i stor grad utviklingen av Nye Solvang.

Før skolen satte i gang med dette arbeidet, hadde skolen arbeidet med flere utviklingsområder samtidig og ønsket å ha kun «én ball i lufta». Rektor sier at hvis forskningen stemmer og læreren er viktigst, er dette en logisk satsning. Da trenger altså lærerne øvelse i bedre lederskap i klassene. Han synes også at mange av lærerne allerede hadde mye kompetanse på området, og mener de bør dele sin erfaring med de andre. Å skape en kultur for gode læringsresultater var målet. Denne ungdomsskolesatsingen som Solvang skole ble del av, heter GNIST. Hensikten med denne skolebaserte kompetanseutviklingen er å utvikle skolens samlede kunnskap, holdninger og ferdigheter når det gjelder læring, undervisning og samarbeid. Prosessen skal bidra til å forbedre praksisen i klasserommet og videreutvikle skolen som organisasjon. Satsingen foregår i samarbeid med fylkets skoleeiere og GNIST. I tillegg er det et nært samarbeid med universitet og høyskolene i Nordland, Troms og Finnmark og kommunene. Myndighetene bidrar med støtte, og skolen får støtte til nettbasert støttemateriell, veiledning og til kompetanseutvikling under strategien. Det er skoleeier som har ansvar for at endringene det blir lagt opp til, blir implementert på en god måte. De har hovedansvaret for at det blir mer praktisk og variert undervisning på ungdomstrinnet. De skal også legge til rette for at skolelederne og lærerne har tid til å følge opp arbeidet med strategien. Skoleledere og lærere skal på mange områder endre praksis, både individuelt og i fellesskapet på skoler. Skoleleder initierer og leder utviklingsarbeidet, han etablerer gode arenaer for kompetansedeling og erfaringsdeling på skolen og mellom skoler. Rektor på Solvang skole har satt av god tid til skolebasert kompetanseutvikling, har plan for arbeidet og har forankret valg av satsningsområde hos lærerne. Dette kalles aksjonslæring.

Det er også bestemt at satsingen på ungdomstrinnet skal gjelde alle elevene, ikke bare de svakeste, i alle fag og i hele lærerkollegiet. Den skal være skolebasert, ikke bare individuell kursing. To av lærere ved ungdomsskolen har fått skolering. Disse utgjør en viktig ressurs som skoleeiere og skoleledere nyttiggjør seg av i satsingen på mer praktisk og variert opplæring for alle elever på ungdomsskolen. Det er bestemt at denne profesjonsutviklingen skal knyttes til forskning, og lærerne skal utprøve og reflektere over egen praksis individuelt og i kollegiet. De skal endre sin praksis i tråd med det lærerkollegiet bestemmer.

Jeg skal studere et av hovedområdene skolen har arbeidet med, nemlig klasseledelse. Det tar tid før man ser effekten i form av konkrete resultater i slike endringsprosesser (bedre faglige resultater), men man kan se om endringene i klasseledelse som det er lagt opp til blir

implementert av lærerne. Jeg skal observere lærere som arbeider på 5., 6., 7. og 9. trinn. Elevene er mellom 10 og 14 år gamle.

3.1 Undervisningsøkten på Solvang skole

I arbeidet med å utvikle et godt læringsmiljø la styringsgruppa, på bakgrunn av gruppearbeid blant lærerne ved skolen, noen prinsipper for gjennomføring av en undervisningsøkt. Disse grunnreglene må alle lærere ved skolen følge. Der står det:

- Vær alltid presis til timen. Du styrer rommet.
- Hils på elevene, la blikket vandre og se alle.
- Vær positiv og smilende. Vis at du har lyst at eleven skal lære noe!
- Opprop og før fravær.
- Kom tidlig i gang med læring. Sett av tid på slutten av økten for de ting som kan vente.
Ikke la elevene avlede din regi!
- Ha tydelige læringsmål for timen! Skriv dette opp på tavla.
- Fortell elevene hva du forventer av dem i timen. Vi uttrykker ikke trusler om, men forventninger til! Husk konsekvenser!
- Gå gjennom læringsmål. Husk og koble på elevenes forkunnskaper.
Forklar regien for timen.
- Arbeidsfasen skal være variert. Elevaktivitet.
- Planlegg overganger nøye. Informer elevene om forventning og konsekvenser.
- Du skal alltid oppsummere læringsmålene. Repeter læringen i dialog med elevene.
Hva har de lært?
- Avslutning av timen. Rydde bort, finne fram, gi beskjeder og svar på spørsmål.
Kort informasjon om neste økt. Ha en fin pause og vi ses igjen kl? Vi møter presis.

Med disse prinsippene i bakhodet, vil jeg beskrive mine observasjoner om hvordan lærerne gjennomførte sine undervisningsøkter og jeg vil ta utgangspunkt i dem i tolkningen og drøftingen av mine funn.

4 Meads teoretiske perspektiv på kommunikasjon og samhandling

George Herbert Mead er en aktuell tenker for pedagogisk virksomhet. Hans teorier er såpass abstrakte at man ikke akkurat kan si at de er skapt til å tas med rett inn i klasserommet. Når elevene starter på skolen, er de allerede godt i gang med utviklingen av selvet som Mead snakker om. Man må gjøre et sprang tankemessig for å overføre Meads teorier til skolen. Dette skal jeg forsøke å gjøre i denne avhandlingen.

Mead er sosialpsykolog og han forklarer *selvets opprinnelse*. Pedagogisk virksomhet må forstås grunnlagt i en sosial kontekst, i følge Mead. Selve interaksjonen og kommunikasjonen mellom elevene og mellom læreren og elevene vil være det sentrale. Mead (1863-1931) ble født i USA. Tre år etter hans død ble boka *Mind, Self, og Society* publisert. Det er en av hans studenter, Charles W. Morris, som har redigert boka. Den bygger på to sett studentnotater fra Meads forelesninger ved Universitetet i Chicago, supplert med en del av Meads etterlatte, upubliserte manuskripter. (Mead 1934/2005: 7). Søren Willert oversatte boken til dansk i 2005 og det er hans oversettelse: *Sindet, Selvet og Samfundet* jeg har valgt å benytte i denne oppgaven.

Mead var opptatt av sosialiseringprosessen, hvordan mennesket utvikler seg til særegne individer med egen personlighet. Nedenfor skal vi se hvordan Mead forklarer utviklingen av et tenkende og reflekterende menneske. Mead vektlegger det som skjer mellom mennesker, framfor det som skjer inni mennesket. Mead sier bevisstheten og selvet er avhengig av generaliserte andre for å utvikles. Alene utvikles ikke individet. Mennesker er i følge Mead sosiale produkter, og erfaringsdannelsen, våre holdninger og vår atferd er avhengig av den sosiale gruppen vi tilhører. (Mead 2005: 31). Språket er en avgjørende del av denne erfaringsprosessen, mener Mead. Språket inngår som en del av de prosesser som finner sted i gruppen ved hjelp av signaler og gester. Mead er opptatt av den betydning kulturelle, strukturelle og relasjonelle faktorer har for individets utvikling, og innenfor min studie av klasseledelse, er et grunnleggende spørsmål: På hvilken måte er kommunikasjon og samspill viktig for forholdet mellom lærer og elev og mellom elevene?

4.1 Gesten og det signifikante symbol

Mead hevder samhandling og kommunikasjon mellom mennesker er av avgjørende betydning. Det begynner med *gester*, da gester er barnets første tendenser til sosial handling. For Mead ble det sentralt å forstå hvordan den enes gester virket videre i den andre. Han mente at gester først eksisterer som en del av en sosial handling, før de blir symboler. (ibid: 75).

Når hensikten bak gesten gir mening for den individet samhandler med, har vi å gjøre med et *signifikant symbol* - det betyr noe. Dersom en person nær deg strekker armen i været, tolker du denne handlingen. Skal personen slå, eller er det en annen grunn til at vedkommende strekker opp armen? Det ligger en hensikt bak handlingen og det er den du må tolke. Når gestene når dette nivå, kaller vi det *språk*: "De er nu blevet betydningsbærende symboler, og de henviser til bestemte meningsinnhold" (ibid: 78).

Når vi snakker til noen, er vi hele tiden i gang med å svare oss selv, akkurat som andre svarer oss. Det er ikke snakk om identiske svar, men svar som har samme fundament. (ibid: 99).

"Den enkeltes reaktion på sin egen stimulus ligner andre menneskers reaktion på den. Først når det sker, er stimulus blevet betydningsbærende; først da siger man noget" (ibid: 100). Våre språkvaner, andre vaner og personlige holdninger er knyttet til dette. "Mere eller mindre ubevidst ser vi os selv, sådan som andre ser os. Vi retter ubevidst henvendelser til os selv på samme måde, som andre henvender sig til os" (ibid: 101). Vi overtar ubevisst andres holdninger om oss. (ibid: 102).

4.1.1 Det bevisste sinn og det bevisste selv

Bevisstheten oppstår gjennom interaksjon med andre mennesker. For Mead er gest et nøkkelbegrep for å forklare den tidlige utviklingen av selvet, og er avgjørende for utviklingen av det bevisste sinn. Mennesket blir i stand til å kontrollere sine egne handlinger gjennom tenkning:

Forutsætningen for tenkning er nemlig, at der findes symboler, sædvanligvis i form af stemmegeustus, som hos personen selv aktiverer det samme gensvar, som han kalder frem hos den anden, og på en måde, så personen med udgangspunkt i dette gensvar bliver i stand til å styre sin egen senere handlemåde. Tænkning forudsætter ikke kun

kommunikasjon, sådan som fugle og dyr kommunikerer med hinanden, men tillige en aktivering hos individet selv af det gensvar, han fremkalder hos det andet individ, en overtagelse af den andens rolle, en tilbøjelighed til at handle, som den anden person handler(ibid: 105).

Når individet forstår meningen med det noen sier og forteller seg selv det samme en gang til, gir det *mening*. Da har individet forstått det. Dette er hva Mead kaller grunnlaget for det *bevisste sinn*.(ibid: 138).

Det at mennesker kan tenke rasjonelt, analysere stimulusfeltet og endre sine aktivitetsmønstre gjør læring mulig. Denne form for analyse kalles *menneskelig intelligens*, og den muliggjøres gjennom språket.(ibid: 125). "Intelligente handlinger bliver dybest set til gennem selektion ud fra et antal alternativer; intelligens er først og fremmest et spørgsmål om selektivitet"(ibid: 128).

Mennesker leter etter framgangsmåter de kan bruke for å løse eventuelle problemer de havner i med hjelp av symboler de pleier å bruke. Evnen til å fokusere på tingenes meningsaspekt gir styrke. Språket har gjort denne kontrollen mulig. Kommunikasjon er med andre ord avgjørende, det er forutsetningen for dannelsen av sinnets opplevelsesfelt.(ibid: 160).

Erfaringsdannelsen blir fattig når man isoleres fra den sosiale erfaring. "Det er i kraft af refleksivitet - det at resultaterne af individets erfaringsdannelse vender tilbage til individet selv - at hele den sociale proces på denne måde bringes ind i opplevelsesfeltet hos de individer, der er engageret i den"(ibid: 161).

Når vi blir født, hevder Mead, eksisterer ikke *selvet*. Det utvikler seg og blir til gjennom den sosiale erfaringsdannelses- og aktivitetsprosessen, akkurat som sinnet.(ibid: 165). Mead skiller selvet fra kroppen. Han hevder at selvet kan opptre som gjenstand for seg selv. Som vi skal se om litt, kan det være både subjekt og objekt. Man kan bevisst erfare sitt selv - sin *bevisstværende*.(ibid: 166). Man kan bli gjenstand for seg selv i sosiale kontekster og speile seg i andre mennesker.

Et individs opplevelse af sig selv sker ikke direkte, men kun indirekte, nemlig enten som en afspejling af de særlige perspektiver, der knytter sig til andre enkeltmedlemmer af hans sociale gruppe, eller som en afspejling af et generalisert perspektiv knyttet til hele den gruppe, han hører til(ibid: 168).

I følge Mead er *kommunikasjon*, med betydningsbærende symboler, avgjørende i denne sammenheng. Tankeprosessen vår er på en måte en fortløpende indre samtale, den er et ledd i konversasjonen av gester når vi samhandler med andre.(ibid: 170): "Når en person sier noget, sier han det samme til sig selv, som han sier til andre; ellers kan han ikke vide, hvad han taler om"(ibid: 175). Mead sier at barn som har en usynlig venn som de snakker og lytter til, snakker egentlig til seg selv, til sitt selv. Det kan også fanger som har sittet lenge i isolat gjøre.(ibid).

Totalselvets struktur er således en afspejling af den totale sociale proces. Den organisering og det enhedspræg, der knytter sig til en social gruppe, svarer til den organisering og det enhedspræg, der knytter sig til ethvert af de selver, som dannes gennem den sociale proces, den pågældende gruppe indgår i, eller som den praktiserer(ibid: 172).

4.2 Jeg, meg og den generaliserte andre

"Det organiserede fællesskab eller den sociale gruppe, som giver enkeltpersonens selv et enhedspræg, kan man kalde den "generaliserede anden"(ibid: 182). Den generaliserte andre er individets oppfatning av hvilke forventninger andre har til en. Mead hevder mennesker overtar holdningene til den sosiale gruppe de inngår i.(ibid: 187). Et individ får en personlighet fordi det tilhører et felleskap, og fordi det tar til seg fellesskapets institusjoner i sin egen livspraksis. Fellesskapets språk blir mediet for personlighetsdannelsen.(ibid: 189). Klassen vil for eleven være et eksempel på den generaliserte andre.

Selvet har for Mead to aspekter: *jeg* og *meg* (the I and the Me). Han skiller mellom selvet som subjekt, jeg'et, og selvet som objekt, meg'et. Disse er til sammen menneskets selv. Den generaliserte andre påvirker og kontrollerer både jeg og meg ved å sette føringer for individets sosiale handlinger og selvanskuelse. Jeg'et er til stede akkurat i det jeg gjør noe. Like etterpå er det meg'et som tenker over hva jeg'et gjorde. Det er meg'et som planlegger hva jeg'et skal gjøre. "Jeg bliver til et Mig, i den udstrækning jeg kan huske, hvad jeg sagde"(ibid: 201). Meg'et bærer i seg den sosiale kontekstens innhold, lover, regler, konvensjoner osv. Tradisjonen, konvensjonene er meg. I motsetning til dette er jeg'et de spontane reaksjonene på meg. Jeg'et utgjøres av enkelthandlingen, av gjensvaret, og er mer eller mindre ubevisst, mens

meg'et styres av de holdninger (samfunnsmessig organisering) man har. En handling blir alltid litt annerledes enn vi hadde tenkt oss og det er meg'et som etterpå må se seg tilbake.(ibid: 203-204). Til sammen utgjør jeg og meg en personlighet, som manifester seg i den sosiale erfaringsdannelsesprosessen.(ibid: 205).

Selvet har så mulighet for enten å hevde seg selv eller identifisere seg med fellesskapet. Om individet nekter å underkaste seg samfunnet, hevder Mead, er det også er en holdning som er felles. Mennesket kan reagere tilbake på samfunnet, og i kraft av sin reaksjonsmåte forandre det. "Jeg'et er individets faktiske gensvar på den samfundsmæssige attitude, sådan som han oplever den. Individets reaktion på denne organiserede attitude er med til at ændre den"(ibid: 221-222). Mennesker gir hele tiden det organiserte samfunnet motspill, som er en del av deres personlige uttrykk. Det behøver ikke være aggressive motspill, men kan være en idé som verden aldri har sett før.(ibid: 223). Jeg'ets reaksjon på en situasjon, den personlige måten å uttrykke seg på, gir mennesket en følelse av betydningsfullhet: "Det er den individuelle tilkendegivelse, der er viktig"(ibid: 224). Slik skjer forandring, ofte så små og så sakte at vi nesten ikke merker dem. Mead trekker fram Einstein som eksempel på noen som er årsak til en stor og grunnleggende forandring i verden.(ibid: 228).

4.2.1 Virkeliggjørelsen av selvet i den sosiale situasjon

Det siste aspektet av selvutviklingen er virkeliggjørelsen av *selvet i den sosiale situasjon*. Individet er et medlem av fellesskapet, men det representerer også en unik del av dette fellesskapet. Individet har en egen måte å tenke og reflektere på.(ibid: 226). Normalt sett blir personens handlemåter styrt av det den antar de andre gruppemedlemmene står for, men dersom en person ikke har fått muligheten til å måle seg mot andre mennesker, eller som barn er blitt holdt utenfor samspill med andre mennesker, kan resultatet bli en situasjon med ukontrollert atferd.(ibid: 236). Sosial kontroll fungerer som meg'ets uttrykk. Jeg'et blir styrt og begrenset av meg'ets rammer, som igjen er underlagt andres holdninger. "Mig'et er grunnleggende et sosialt gruppemedlem og representerer derfor gruppens verdi, dvs. den form for opplevelse eller erfaring, gruppen muliggjør"(ibid: 240). Jeg'et kan gjøre motspill mot dette. Og det er dette som gir anledning til betydningsfulle sosiale forandringsprosesser jeg nevnte tidligere. Genier oppstår, mener Mead. De kan bidra til høyere integrasjon.(ibid: 243).

Individet speiler seg i menneskene omkring seg:

Andre må anerkende, at vores selv besidder disse særlige verdier, som vi ønsker, det skal besidde. En måde, selvet kan virkeliggøre sig på, er gennem sin overlegenhed i forhold til andre - samtidig med at det sammenlignet med andre personer kan anerkende sin underlegenhet. Mindreværdekomplekset er et modstykke til de overlegenheds- eller mereværdfølelser, vi nærer, når vi måler os selv i forhold til andre mennesker omkring os (ibid: 230).

Selvrespekt er viktig for mennesket, og det er også følelsen av å være forskjellig fra andre. At mennesket føler seg overlegent, gjør at en opprettholder sitt selv. For eksempel det å snakke annerledes, ha god hukommelse eller kle seg annerledes enn andre, kan gjøre at mennesket føler seg litt spesiell. Det handler ikke om å konkurrere, å være bedre enn andre i noe, men det handler om mestring.

Mennesket er avhengige av orden i samfunnet, men hvis samfunnet skal utvikle seg må individet ha plass til å uttrykke seg. Mead hevder individualiteten må få større plass. De originale, unike eller kreative måter å tenke på må få større plass. (ibid: 246).

Mead's begrep *selvet* er blitt kritisert for å være eksternalistisk, av blant annet Archer (2003: 78). Med eksternalistisk mener en påvirkning av ytre faktorer, og i Meads tilfelle de sosiale kretser og det samfunn mennesket er del av. "Innenfor moralfilosofi brukes begrepene internalisme og eksternalisme for å skille mellom hvorvidt grunnene for en handling finnes i viljen eller overbevisningene til den handlende personen (internt) eller om grunnene kommer fra ytre normer (eksternt)" (Wikipedia.no). Det kan hende Mead undervurderer menneskets kognitive kapasiteter og det kan hende tilhørigheten til et fellesskap ikke har så stor betydning for læring som Mead hevder.

Mennesket lærer gjennom praktisk arbeid, mener Mead. Mennesket lærer gjennom å delta i praktiske og kommunikative samspill med andre. Han knytter *Bruken av hånden* til læring. Det å fokusere på de fysiske ting, er et viktig aspekt for utviklingen av menneskets særlige intelligensform. (Mead 2005: 263). "Talesproget og hånden er i fælleskab ansvarlige for udviklingen af det sociale menneske" (ibid). Gjenstander blir til når de tas i bruk.

4.2.2 Kommunikasjon og rolletaking

Kommunikasjonen mellom elevene og lærer og elevene har mye å si for læring. Mead mener ekte kommunikasjon er når den som snakker sin holdning har betydning for de som hører på, og når de andre overtar holdningen etterpå.(ibid: 280). Den som snakker skal altså påvirke de som hører på holdningsmessig.

I menneskegruppen finnes imidlertid ikke kun denne kommunikasjonsform, men tillige den, der består i, at en person, der bruker en bestemt gestus - og dermed kommunikerer - antager den andens attitude, samtidig med at han kalder den pågældende attitude frem hos den anden. Personen anbringer sig i rollen som den, han netop er i gang med at stimulere og påvirke. Det er ved således at antage den andens rolle, at personen bliver i stand til at sætte fokus på sig selv og herigennem styre sin egen kommunikationsproces(ibid).

Denne *rolletakingen* er en viktig funksjon for utviklingen av den kooperative virksomhet. Den sosiale kontroll i form av *selvkritikk* (samt å være selvbevisst) påvirker individets handlinger i den organiserte sosiale erfarings- og atferdsprosess individet inngår i. Individet kjenner til de sosiale erfaringer og atferdsprosesser i gruppen og kan styre sine handlinger ut fra gruppas perspektiv: "Grundlæggende er selvkritik det samme som socialt baseret kritik, og adfærd, der kontrolleres via selvkritik, er grundlæggende socialt kontrolleret adfærd"(ibid: 281). Dette henger sammen med individualiteten. Mennesker er bevisste og individuelle nettopp fordi de er medlemmer av samfunnet.

Mead påpeker at ekte *kommunikasjon* forutsetter at vi har noe å kommunisere om og en samarbeidsaktivitet er avhengig av kommunikasjon. Kommunikasjon gjør religion, økonomi og vitenskap mulig, hevder Mead. Kommunikasjonen er universell og "samtalens univers er medium for alle disse forskjelligartede sociale processer og besidder i så henseende den høyeste grad af universalitet; men det er ikke en process, der så at sige kan holde sig selv kørende ved egen kraft"(ibid: 285). Språket er med andre ord leverandør av sosiale organiseringsprinsipper og språket har muliggjort vår samfunnsform. Men kommunikasjon kan ikke eksistere i kraft av seg selv, men er avhengig av den sosiale prosess, som gjør tanke og kommunikasjon mulig.(ibid).

Generaliserte sosiale holdninger, kaller Mead, de holdninger som inngår i samfunnets institusjoner. De forutsetter organiserte handlemåter og mennesket vet hvordan det og andre skal handle. Mead hevder at det ikke er noen grunn til at de sosiale institusjoner, for eksempel kirken, skal være undertrykkende eller rigid konservativ. Det motvirker bare menneskelig individualitet og originale tanke- og handlingsuttrykk. Vi må gi plass til originalitet, fleksibilitet og handlemessig variasjon.(ibid: 287-288). Dette gjelder i skolen også:

Internaliseringen af det sociale gensvar i individet konstituerer den oppdragelses- og utdannelsesproces, hvorigennem individet overtager fællesskabets kulturelle medier i en mere eller mindre abstrakt udgave. Oppdragelse eller utdanning er den proces par excellence, som hjælper individet til at overtage et bestemt organiseret reaktionsmønster, der dernæst kan aktiveres som svar på en stimulering hidrørende fra individet selv; først når en person kan reagere på sig selv svarende til fællesskabets reaktion, tilhører personen i ægte forstand fællesskabet"(ibid: 289-290).

Mead sier at når det lykkes en velorganisert gruppe å fungere som en handelsmessig enhet, altså *teamwork* hvor alle hjelper hverandre, oppstår en god selvfølelse. Alle arbeider mot et felles mål og hvert av medlemmene opplever sin innsats som et fullgyldig uttrykk for det felles mål. Her internaliserer personen alle de andres holdninger og tilrettelegger sine egne handlinger på bakgrunn av denne overtakelsen av de andres roller. Det er høy grad av intelligens knyttet til denne holdningen og den hører hjemme blant de høyt utviklede sosiale prosesser.(ibid: 301).

Denne rolletakingen, forståelsen av andre, handler også om *empati*. Det handler om å tre ut av sitt eget egosentriske perspektiv, og forestille seg hvordan andre oppfatter verden.

Mead sier innlevelsen hos mennesker er fremtredende når de selv, samtidig med at de hjelper andre, aktiverer holdninger hos seg selv, som stammer fra personen de hjelper. Mennesket føler med andre og er i stand til å sette seg i deres sted, fordi deres hjelpsomhet har aktivert den andres holdninger hos dem selv.(ibid: 322). "Tag f.eks. forældrenes attitude over for barnet. Barnet lyder klagende, har det ikke godt, og forældrene trøster. Forælderen aktiverer hos sig selv barnets attitude, når det tager imod trøsten"(ibid). Mottar man ikke et slikt gjensvar og er det ikke et slags samarbeid bak, aktiveres ikke innlevelsen.

Vi reagerer implicit på situationen på en måte, der modsvare hans eksplicitte eller potensielle reaktion. Hvis vi indgår i en gestuskonversation med vedkommende, vil vi på essentielt set samme måde antage hans attitude for os selv og derigennem blive bevidst om os selv. Menneskers sociale aktiviteter er i høj grad afhængige af den

sociale Kooperation blandt de involverede enkeltindivider, og denne Kooperation bliver til som resultatet af, at individerne gensidigt antager hinandens attituder overfor hinanden(ibid: 323).

4.3 Oppsummering

Kort oppsummert hevder Mead at menneskets måte å oppfatte verden og handle på, henger sammen med hvordan omgivelsene fungerer. Mennesket overtar de sosiale og kulturelle mønstrene i samfunnet. Tenkning oppstår som et resultat av kommunikasjon mellom mennesker, og det vi støter på i sosiale situasjoner tar vi til oss og anvender i framtidige situasjoner. Mennesker lærer gjennom å delta i praktiske og kommunikative samspill med andre og ved samtidig å reflektere over tidligere erfaringer - gjennom metakognisjon.

Jeg mener Mead har mange interessante ideer, som en lærer bør tenke gjennom i sitt møte med eleven. Jeg mener han på en god måte illustrerer betydningen av kommunikasjon og samhandling. Mead inspirerer til et forhold til læring og utvikling der selve handlingen og interaksjonen mellom menneskene vil være det sentrale. Undervisningen bør altså innebære konkrete oppgaver der barnet handlende kan relatere seg til objektene i verden. Dette bør skje i et lærende fellesskap der dialogen og den sosiale responsen impliseres på så mange måter som mulig. Den tilegnede kunnskapen er ikke noe statisk, men noe som endrer seg etter hvert som subjektene bearbeider miljøet gjennom kommunikative handlinger og meningsutvekslinger.

Videre i oppgaven skal Mead brukes som en posisjon "å se fra" når jeg skal diskutere observasjonene mine sett opp mot begrepene relasjonskompetanse, regelledelseskompetanse og didaktikkompetanse fra kapittel to.

5 Forskningsmetode

"Skal man forske på det som skjer i skolen, må man anvende samfunnsvitenskapelige forskningsmetoder"(Christoffersen og Johannessen 2012: 16). I samfunnsforskning er det vanlig å bruke kvalitativ og/eller kvantitativ metode. Det kan være ulike grader av hvor kvantitativ og kvalitativ forskningen er, og det er også fullt mulig å kombinere disse i samme undersøkelse.(ibid). I all forskning bør det være problemstillingen som bestemmer metoden. Hellevik (2002) sier at kvantitativ metode er framgangsmåter hvor forsker systematisk samler inn sammenlignbare opplysninger om flere undersøkelsesobjekter av et visst slag, så sier noe om disse opplysninger i form av tall, og til slutt gjør en analyse av mønsteret i dette tallmaterialet. De kvantitative metoder legger altså vekt på å si noe om utbredelse og antall, man ønsker å generalisere. Forsker vil finne ut av hvordan noe faktisk er i virkeligheten. De empiriske data skal kunne kontrolleres og prøves av andre.(ibid).

Kvalitativ metode benyttes ofte når man skal forstå sosiale fenomener, gå i dybden. De er preget av nær kontakt mellom de som undersøkes og forskeren.(Thagaard 2013). Denne metoden benyttes når man skal studere samhandling og relasjoner mellom mennesker.(ibid). Metodetriangulering er å bruke en kombinasjon av kvalitative og kvantitative metoder for å studere en problemstilling.(ibid). Det kan være en fordel å bruke triangulering, da man får inn ulike typer data som supplerer hverandre. Slik kan man også få vite noe om selve tilnæringsmåten i seg selv, har påvirket resultatet.

Jeg har valgt å benytte en kvalitativ tilnærming i min oppgave. Dette gjør jeg, fordi jeg skal studere samhandling og relasjoner mellom mennesker (lærer- elev).

5.1 Kvalitativ forskning

I kvalitativ forskning kan man benytte seg av ulike fremgangsmåter, blant annet observasjon, intervju, analyse av visuelle uttrykksformer og tekster og analyse av video- og audioopptak.(ibid). Intervju og deltakende observasjon er de mest brukte (ibid). Intervju gir oss informasjon om personers opplevelse, deres synspunkter og hvordan de forstår seg selv.(ibid). "Observasjon er særlig godt egnet til å gi informasjon om praksis i dagliglivet, om hvordan personer forholder seg til hverandre og hvordan de presenterer seg i sine

omgivelser"(ibid: 58). Jeg har valgt å bruke *observasjon* som forskningsmetode i min masteroppgave. Jeg vil observere lærere i deres naturlige kontekst, jeg vil ha kunnskaper om deres klasseledelse gjennom direkte observasjon. Disse funn kan ikke generaliseres, men de kan overføres til tilsvarende situasjoner, til andre lærere ved denne skolen eller til andre skoler i samme situasjon.

Jeg kunne også ha brukt intervju som metode, men da de over lengre tid har arbeidet for å forbedre klasseledelse ved denne skolen, vet de fleste lærerne hvordan det forventes at de praktiserer klasseledelse. Jeg tror jeg i intervju ville fått svar på hvordan lærerne ideelt sett ønsket å praktisere klasseledelse, framfor det som faktisk blir gjort i hverdagen. "Intervju er en særlig velegnet metode til å gi informasjon om hvordan personer som intervjues, opplever og forstår seg selv og sine omgivelser. Metodelitteraturen diskuterer om studier av personers handlinger har prioritet over studier av hva personer forteller"(ibid). Det kunne vært interessant å ha gjennomført intervju i tillegg til observasjonene. Da kunne lærerne ha fortalt meg om deres opplevelse og forståelse av det jeg observerte. Men etter nøye overveielser, kom jeg fram til at dette kunne bli for omfattende.

5.1.1 Utvalg

Spørsmålet om hvem forskeren skal få informasjon fra, innebærer å definere utvalget undersøkelsen baserer seg på. Kvalitative studier baserer seg på strategiske utvalg, det vil si at vi velger deltakere som har egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategiske i forhold til problemstillingen og undersøkelsens teoretiske perspektiver(ibid: 60).

I tillegg til at jeg gjorde et *strategisk utvalg*, måtte jeg gjøre et *tilgjengelighetsutvalg*. Jeg måtte finne noen som var villige til å bli observert.(ibid). Klasseledelse er et personlig og nærgående tema for en lærer, derfor er det ikke alle som vil la seg observere. Et annet problem med tilgjengelighetsutvalg, er at den som mestrer sin jobb kanskje lettere gir forskeren innsyn i sitt virke.(ibid). De lærerne som sa ja til å bli observert av meg, er kanskje lærere som føler at de mestrer arbeidet sitt godt. Dette kan gi utvalget en skjevhet.(ibid). Jeg valgte blant annet derfor å observere forskjellige lærere i samme klasser. Noen var nok mer villig til å delta enn andre, så sammensetningen gjør nok at skjevheten ikke er for stor.

Jeg gjorde også et kategoribasert utvalg. Jeg hadde på forhånd bestemt meg for at jeg ville ha spredning i kjønn og antall år i skolen. "Vi betegner denne utvalgsprosessen for *kvoteutvelging*, fordi vi definerer en bestemt kvote av deltakere vi skal kontakte innenfor hver av kategoriene"(ibid: 63). Denne utvelgingen var hensiktsmessig for problemstillingen.

Når det gjelder utvalgets størrelse, sier Thagaard: "Utvalgets størrelse bør ikke være større enn at det er mulig å gjennomføre omfattende analyser. Denne typen analyser er både tidkrevende og ressurskrevende. Derfor vil både tid og ressurser sette begrensninger for størrelsen av utvalget"(ibid: 65). Hun foreslår at man velger størrelsen underveis i prosessen, kanskje oppnår man en forståelse av det fenomenet eller prosesser man studerer og ikke trenger flere deltakere. Jeg ville holde dette åpent, og begynte med seks lærere.

5.1.2 Adgang til feltet

"I studier som utføres innenfor formelle organisasjoner, er det vanligvis nødvendig med tillatelse fra ledelsen for å få innpass i organisasjonen"(ibid: 71). For meg ble det da naturlig å kontakte rektor på skolen. Jeg ba om et møte med rektor og fortalte om avhandlingens formål og rammebetingelser. Jeg la fram ønsket om å observere noen lærere ved skolen. Jeg spurte også om han kunne være behjelpelig med å finne lærerne som kunne være aktuelle. Mitt ønske til rektor var å observere seks lærere i minst to timer hver, til sammen 12 timer. Jeg ville helst ha både mannlige og kvinnelige lærere, samt noen med lang og kort erfaring. "Et problem med adgang ovenfra er at forskeren kan bli sett på som ledelsens utsending"(ibid). Det kan hende noen tenkte at jeg skulle undersøke for ledelsen om de er gode klasseledere, og om de underviser slik skolen har bestemt. De kunne føle at jeg vurderte dem, for deretter og rapportere til ledelsen. Jeg måtte gjøre det veldig klart for dem at dette ikke var min hensikt.

Hvordan jeg presenterer meg selv og prosjektet mitt for lærerne jeg ønsker å studere er avgjørende for om de vil gi meg adgang i timene sine.(ibid). Thagaard sier det er viktig at man er aksepterende, interessert og forståelsesfull i forholdet til sine informanter, for da er det lettere å utvikle gode relasjoner. De fleste av oss kjenner motstanden mot å bli observert, vi liker ikke å bli sett på med granskende øyne.(ibid).

Da jeg så hadde fått tillatelse av lærerne til å observere, utarbeidet jeg et informasjonsskriv. Jeg informerte kort om formålet og sa de kunne trekke seg når de ville fra prosjektet (vedlegg 2). De fikk også beskjed om at de kunne få ytterligere informasjon om de følte de trengte det. Også foreldrene i de klassene jeg observerte i, fikk et informasjonsskriv (vedlegg 3), og også de fikk informasjon om at de kunne kontakte meg.

5.1.3 Innsamling av data - observasjon

"I studier hvor det er grunn til å tro at deltakelse fra forskeren kan bidra til at de relasjonene forskeren skal studere, vil endre seg vesentlig, kan observasjon uten deltakelse være å foretrekke"(ibid: 79). Jeg valgte å observere uten å delta fordi jeg ville ha et mest mulig riktig bilde av hverdagen. Jeg kunne lett ha påvirket hendelser så utfallet ble annerledes. Jeg ville heller ikke fått like god oversikt over hva lærer sa, gjorde og la merke til. "Det er særlig i situasjoner som er kjent fra tidligere, at forskeren kan observere uten å delta i miljøet. Forutsetningen er at forskeren kjenner miljøet godt nok til å vite hva som er særlig relevant å være oppmerksom på"(ibid: 80). Etter 15 år som lærer føler jeg at jeg kjenner læreryrket svært godt. Jeg behøver ikke delta i undervisningen, for å vite hvordan det er å være lærer.

For at forskerens nærvær ikke skal påvirke undersøkelsen i for stor grad, bør forsker bli så lite bemerket som mulig, hevder Thagaard. Jeg inntok en passiv observatørrolle. Jeg valgte å sitte bakerst i klasserommet, for å få så lite oppmerksomhet som mulig. Jeg ville ikke oppfattes som en ekstra lærer, da det kunne føre til at jeg gikk glipp av viktige ting som skjedde i relasjonen mellom lærer og elever. Samtidig fikk jeg god oversikt. Elevene fikk litt informasjon om hvorfor jeg var der, at det ikke var de som skulle observeres, og at de bare skulle late som om jeg ikke var tilstede. Jeg satt bakerst med mine notater og var opptatt med mitt. Jeg bestemte meg for at observasjonene skulle være åpne. "De etiske implikasjonene ved åpen eller skjult observasjon er mye diskutert i faglitteraturen. Det er en utbredt oppfatning at forskeren bør tilkjenne sin identitet. Skjult observasjon oppfattes følgelig som uetisk"(ibid: 80).

Jeg var litt bekymret for at lærerne skulle endre sin måte å være på i klasserommet på når de visste jeg var der for å observere klasseledelse, for de vet jo i teorien hvordan en dyktig lærer arbeider, og hvordan en time skal være (skolens bestemmelser). Jeg måtte ta stilling til hvor

mye jeg skulle fortelle lærerne, men bestemte meg for å si at jeg skulle skrive om klasseledelse i min masteravhandling. Jeg sa klart i fra at jeg ikke var der på ledelsens vegne, men at jeg ville se hvordan forskjellige lærere leder klasser. De fikk ikke vite nøyaktig hva jeg skulle observere. Jeg ser det som sannsynlig at man som lærer blir bevisst hvordan man praktiserer sitt yrke når man vet man blir observert, og at det derfor er en mulighet for at jeg ikke fikk helt gyldige data. Selv om det ikke kan utelukkes, tror jeg det er vanskelig å gjennomføre et skuespill og legge om sin praksis helt når man blir observert over tid. Elevene ville nok også ha bemerket det om lærer forandret seg plutselig.

"I alle typer observasjonsstudier må forskeren forholde seg til de etiske sidene ved forholdet til deltakerne, og hvilke rettigheter deltakerne har i et forskningsprosjekt"(ibid:91). Før jeg startet datainnsamlingen, måtte jeg ha informert samtykke fra deltakerne. De måtte også bli oppmerksom på at deltakelsen var frivillig og at de når som helst kunne trekke seg fra prosjektet uten å måtte oppgi noen grunn. Alle har råderett over sitt eget liv, vi skal ikke yte press på deltakerne og de kan velge hvilken informasjon om seg selv som kan deles med andre.(ibid). Det er imidlertid viktig å tenke på at man på forhånd ikke alltid kan si noe om hvordan man vil komme til å analysere og tolke materialet.(ibid). Det er også et krav om konfidensialitet i forskningspraksisen. Forsker må ikke bruke informasjon som kan skade enkeltpersoner det forskes på. Deltakernes identitet må være skjult og anonymisert. Disse opplysningene må også makuleres.(ibid). "Forskeren må være sitt etiske ansvar bevisst og gjennom hele forskningsprosessen forholde seg til prinsippet om at forskning ikke skal ha uheldige konsekvenser for dem som deltar"(ibid: 92).

Det er viktig å bruke respektfullt språk og få tydelig fram hva som ble observert og hva som er mine tolkninger. Hensikten er å trekke varsomme slutninger, slik at man ikke fremmedgjør observasjonene for aktørene. Observatøren må ikke se på seg selv som eksperten, men ta lærdom av andres måte å gjøre ting på. Man må sørge for at man ser hendelser i kontekstene, ikke løsrevet. Jeg intervjuer jo ikke lærerne, så de får ikke begrunnet sine handlinger. Respekt er viktig i denne sammenheng.(ibid). Når det gjelder datamaterialet og personopplysningene etter observasjonsstudiet mitt, må de destrueres når sensuren foreligger.(ibid).

Jeg mener jeg i denne avhandlingen belyser hva som faktisk skjer i klasserommet, altså en gitt praksis, i en gitt setting, til et gitt tidspunkt. I den grad mine observasjoner er gyldige og pålitelige, og min teori er relevant for det jeg studerer, kan mine data gi en innsikt og forståelse i forhold til praktisering av klasseledelse ved denne skolen.

5.1.4 Reliabilitet og validitet i kvalitativ forskning

"*Reliabilitet* kan knyttes til spørsmålet om en kritisk vurdering av prosjektet gir inntrykk av at forskningen er utført på en pålitelig og tillitvekkende måte"(ibid: 201). Som forsker må man gjøre rede for fremgangsmåtene i prosjektet, reflektere over konteksten for innsamlingen av data og belyse hvordan relasjonen til lærerne kan påvirke den informasjonen som ble samlet inn.(ibid).

"*Validitet* er knyttet til tolkning av data. Validitet handler om gyldighet av de tolkninger forskeren kommer fram til"(ibid: 204). Jeg må sørge for at jeg spesifiserer hvordan jeg er kommet fram til den forståelsen som prosjektet mitt resulterer i. Det er viktig å ha med beskrivelser om hvordan erfaringer fra prosjektet og relasjoner til lærerne gir grunnlag for konklusjonene. Forsker må reflektere over sin posisjon under observasjonene for å styrke oppgavens validitet. Da jeg arbeider som lærer til vanlig, har jeg en *forforståelse* av de fenomenene jeg skal studere.(ibid). Denne erfaringen er med på å farge teoriene i observasjonene. Dette kan være både negativt og positivt. Man kan bli mindre åpen for nyanser i klasserommet som man ikke har noen erfaring med, men erfaringer kan også bidra til å forstå lærerne bedre.(ibid). Grunntanken i hermeneutikken er at forskeren aldri møter verden forutsetningsløst. Forsker bringer alltid seg selv med inn i forståelsesprosessen. Gilje og Grimen (1995) sier at det kan være tre aspekter ved vår forforståelse; språk og begreper, trosoppfatninger og individuelle personlige erfaringer. Når en skal forsøke å tolke meningsfulle fenomener, er det særlig viktig å være oppmerksom på alle de deler av vår forforståelse som vi i utgangspunktet ikke har noe reflektert og bevisst forhold til. Den såkalte tause kunnskapen.

Min fagbakgrunn er lærer og jeg har arbeidet med å bli en bedre klasseleder i mange år. Dette vil prege synet på analyse og tolkning av resultater. Tidligere forskning og teori, som jeg har satt meg godt inn i, vil også påvirke min analyse. Dermed vil tolkning av data være påvirket av den forforståelsen jeg bringer med meg inn i prosjektet og det er vanskelig å være objektiv og nøytral. Derfor måtte jeg ha klare mål for hva jeg skulle se etter i min observasjon. Jeg måtte ha med meg et observasjonsskjema for å systematisere informasjonen fra observasjonen. Jeg måtte på forhånd bestemme meg for hva jeg skulle se etter.

Jeg brukte et halv - strukturert observasjonsskjema. Jeg hadde også med noen åpne felt, slik at jeg kunne notere ting som var uventet, noe jeg i utgangspunktet ikke hadde tenkt kunne være

av interesse. Dette gjør at det blir en mer helhetlig observasjon og ikke kvantitativt orientert.(Dalland 2000). Jeg ønsket et mer fullstendig bilde av lærerne og ikke bare å telle opp antall ganger de utførte en spesiell handling. Etter pilotobservasjonen fant jeg også ut at det å sitte og bla frem og tilbake i mange ark tar for mye tid, og bestemte meg derfor for å kutte ned på de tingene jeg ville observere, samt systematisere spørsmålene litt bedre. Å ha notatene med mindre skrift, gjorde også at det ikke ble så mye leting i mange ark under selve observasjonen.

Da jeg arbeidet med å lage et observasjonsskjema (vedlegg 1), falt det naturlig å legge den aktuelle *skolens prinsipper* for gjennomføring av en undervisningsøkt til grunn. I tillegg valgte jeg ut noen kategorier for å få operasjonalisert alle sider av problemstillingen min, slik at begrepet ble «målbart» og jeg kunne samle inn informasjon som ga svar på problemstillingen. Skjemaet ble brukt i alle timene og var ca. 4 sider. Jeg fylte ut ett skjema for hver time. Jeg prøvde å være så objektiv som mulig. Jeg hadde store åpne bokser, slik at jeg kunne ha utfyllende svar/beskrivelser av det jeg så. Jeg ville også kort beskrive de fysiske forholdene jeg observerte i. Dette for å gi en kort forklaring på hvordan det var der, for å gi leseren best mulig innblikk i situasjonen.

Jeg hadde som utgangspunkt å observere i 12 timer da jeg startet med datainnsamlingen, for jeg visste ikke helt når jeg ville nå et metningspunkt. Jeg ville observere helt til jeg følte at det ikke skjedde noe nytt, helt til jeg hadde en klar oppfatning av hvordan klasseledelsesstilen til lærerne var. Det kan være vanskelig å se noe mønster til å begynne med eller noen struktur i observasjonene, men etter hvert trer de tydeligere frem.(Christoffersen og Johannessen 2012). Når det gjelder generalisering, er mitt datamateriale for lite omfattende til at det kan generaliseres eller bli gitt allmenn betydning. Det var heller ikke det som var meningen. Jeg ønsket å kaste lys over hvordan lærere leder sin klasse på denne skolen. Jeg ønsket å se hvordan lærerne virkeliggjør skolens prinsipper. Er lærerne opptatt av prinsippene, blir de anvendt i praksis?

5.2 Kasusstudie

Den metodiske tilnærmingen jeg har valgt i dette studiet er *kasusstudie*. I kasusstudier, retter man søkelyset mot få enheter, noen ganger bare én i sin naturlige setting.(Thaagard 2013: 56).

Jeg skal samle inn mye informasjon om noen få lærere, for å få en mer utdypende forståelse for hvordan lærere er som klasseledere etter at skolen har vært gjennom en kompetansehevingsprosess.(ibid). *Instrumentell kasusstudie* er å utforske et fenomen ved å studere enkeltfenomener, for å utvikle en forståelse av et fenomen gjennom empiri.(ibid). Fenomenet, i mitt tilfelle er klasseledelse. Jeg gjør et *komparativt* design, for jeg sammenligner flere caser fordi jeg har antakelser om at jeg kommer fram til ulike resultater.(ibid: 57). Kasusstudier kan være beskrivende, tolkende og vurderende. De kan samtidig være både beskrivende, tolkende og vurderende.(Postholm 2010: 51). Jeg vil gjøre en vurderende studie og da vil mitt blikk og mine vurderinger med utgangspunkt i teorier komme i fokus.(ibid). Deltakernes perspektiv vil ikke bli løftet fram, derfor beveger jeg meg i yttergrensen for hva et kvalitativt studie er.(ibid).

5.3 Hva skal jeg undersøke?

Vi har sett at elevene utvikler sin kompetanse i et samspill mellom faglige, sosiale og emosjonelle sider ved læring, og læring i skolen handler om å utvikle både kognitive, sosiale og emosjonelle kompetanser. Den kompetente lærer etablerer en god relasjon til hver enkelt elev, har struktur og produktiv arbeidsro i timene samt klarer å skape engasjerte, motiverte og aktive elever gjennom sin bruk av meningsfylte aktiviteter.

Skolen jeg observerte i har arbeidet med tiltak for å forbedre klasseledelsen ved skolen. Jeg skal studere hvordan de ulike lærerne praktiserer sin klasseledelse innenfor områdene: *relasjonskompetanse, regelledelseskompetanse og didaktikkompetanse*. Jeg vil legge skolens utarbeidede prinsipper for gjennomføring av en undervisningsøkt til grunn (se kap 3) og se hvordan de virkeliggjøres.

Regelledelse kommer til uttrykk på mange måter og på mange arena. Det kan være alt regler på skolen til regler for klassen. For lærer handler det i det daglige om å sette grenser og å ha rutiner som gjør skoledagen forutsigbar for eleven. Som lærer vet jeg at regelledelse for å skape ro og hindre uønsket atferd i timen er et tema som ofte diskuteres på lærerværelset og i møter på skolen. For nyutdannede lærere spesielt, men også for andre, kan dette være en utfordring. En operasjonalisering av regelledelseskompetanse vil derfor være å se på strukturen i timene. Da mener jeg oppbyggingen av timen, hvordan lærer gir beskjeder og hvordan lærer skaper ro i timen.

Når det gjelder didaktikkompetansen vil jeg se på undervisningsmetodene som benyttes. Det å observere relasjonskompetansen til lærerne er vanskeligere. I denne avhandlingen velger jeg å se på hvordan kommunikasjonen og elevdeltakelsen mellom eleven og læreren og mellom elevene er. Det relasjonelle grunnperspektivet maner læreren til å gå litt bak prinsippene som er utarbeidet ved skolen ("Gjør slik!"), for å kunne fange helheten og kompleksiteten i en situasjon hvor tilstander i klassen, elevenes responser osv. blir en del av de overveielser læreren alltid må foreta.

6 Presentasjon av empiri

6.1 Presentasjon av aktørene i mine observasjoner

Jeg observerte seks aktører, to skoletimer hver. Alle lærerne var kontaktlærere for elever mellom 5. og 9. trinn. Jeg observerte i fire forskjellige klasser og det var mellom 22 og 32 elever i klassene. Jeg observerte tre kvinner og tre menn. Tre av dem var nyutdannet (1-3 år i skolen) og mellom 26 og 31 år, tre av dem var lærere mellom 40 og 45 år, med mange års erfaring (16+). Fem hadde allmennlærerutdanning og en var universitetsutdannet.

Dere skal nå få følge tre nyutdannede lærere, Rita, Anne og Arne, samt tre lærere med lang erfaring i skolen: Odd, Frank og Britt.

Rita er fra Oslo, hun er ei munter og pratsom dame med mye energi. Hun klær seg pent og har kort, rødt og rufsete hår. Anne har langt lyst hår som hun har i hestehale. Hun har briller og går i skjørt. Hun snakker bergensk og har en rolig og mild væremåte. Rita underviser 11-åringer (6.trinn). Arne har lyst, krøllete hår og er en høy mann. Han trener styrke og har store muskler. Stemmen hans er mørk og han snakker langsomt. Han er fra Drammen. Arne er lærer for 11- og 12-åringer (6. og 7. trinn). Odd har rødt hår, fregner og smilehull. Han snakker fort, er blid og beveger seg alltid i et raskt tempo. Han bruker dongeribukse og t-skjorte. Odd er fra Ålesund. Odd er lærer for 9.-trinn (14-åringer). Frank er fra Oslo og er en rolig kar. Han har ingen hår på hodet og er ubarbert. Han bruker klær med skarpe farger. En dag hadde han rød bukse og gul skjorte. Han har flere tatoveringer og har ring i øret. Han er også lærer for 14.-åringer. Britt er høy og tynn. Hun har langt, tykt og svart hår og har alltid røde lepper. Hun bruker høyhele sko, svarte dressbukser og bluse. Hun er fra Lillehammer, gestikulerer mye når hun snakker og ler ofte høyt. Britt er kontaktlærer på 9.trinn.

6.2 Regelledelseskompetanse

Som vi har sett tidligere, viser forskning at læringsmiljøet i klassen må være godt for at det skal fremme elevens læring. Det må være tilstrekkelig ro når det undervises og arbeides i timene og lærer må ha såpass struktur at det ikke råder kaos i klasserommet. Vi kan her trekke parallell til Mead som mente mennesker er avhengig av orden i samfunnet. Mennesket følger

den sosiale gruppe han inngår i, og om gruppa viser mye ukontrollert atferd, kan eleven også gjøre det.

Ved Solvang skole kom regelleddelseskompetanse til uttrykk ved lærernes henvendelsesmåter til elevene ved oppstart av timer, i overganger mellom aktiviteter, i avslutning av undervisningsforløp, i det å gi beskjeder og i det skape arbeidsro slik:

6.2.1 Oppstart av timer

Rita: I første time skal 11-åringene hun er lærer for ha norsk. Hun møter presist til timen og hilser. Alle blir stille i det hun kommer inn. Hun fører fravær. Hun skriver planen over dagen på tavla og leser den opp. Så skriver hun læringsmålet på tavla. Deretter deler hun ut et hefte og starter undervisningen.

Den andre timen jeg observerer henne er det onsdag og dagens 3. skoletime. Hun møter presist og elevene blir stille i det hun kommer inn og stiller seg foran tavla. Hun deler ut et ark, leser det høyt og ber elevene ta det med hjem til foreldrene. Hun ber halve klassen hente bøkene sine i hylla først, og mens de gjør det skriver hun opp læringsmålet på tavla. Rita sier hvorfor det er viktig å lære det de skal lære denne timen.

Anne: Det er første time mandags morgen. Jeg har fått vite at det er RLE som står på planen for 10-åringene. Anne møter presist til timen, men fører ikke fravær. Hun har alles oppmerksomhet og står foran tavla. Hun hilser og alle hilser tilbake. Anne lager en liste på tavla over hva som skal skje i timen. Elevene stiller mange spørsmål til det som skal skje i løpet av dagen og lærer svarer. Deretter leser elevene stille i en bok de har i sekken og lærer forlater rommet for å hente noen bøker.

Det er 2. time tirsdag og det er RLE som står på planen. Anne møter presist og fører ikke fravær. Hun får alles oppmerksomhet ved å stille seg ved tavla og snakke høyt og tydelig. De fleste elevene kommer mer enn fem minutter for sent inn etter friminuttet. Anne forteller dem at det ikke er lov å komme mer enn fem minutter for seint til en time, og at elevene må løpe inn når de hører klokka ringe. Så sier hun hva som skal skje i timen. Hun sier de skal arbeide med klassemiljøet og derfor løse ulike, og veldige morsomme, samarbeidsoppgaver. Hun gir eksempler på oppgaver de skal løse. Hun deler klassen inn i tre lag. Hun skriver lagene på tavla, og lager gruppene mens hun skriver. Da oppdager hun at flere av elevene er borte. Hun ber alle gruppene gå inn på stillerommet og sette seg i hvert sitt hjørne. På stillerommet

begynner hun med å si at hun glemte å notere målet for timen på tavla. Hun skal til å gjøre det på stillerommet, men tusjen fungerer ikke.

Arne: Det er første time mandag og Arne skal ha naturfag på 6. trinn. Han møter presist til timen og fører ikke fravær. Han deler ut ukeplaner og ber elevene ta fram skriveboka i Naturfag. Mens de gjør det, skriver han målet for timen på tavla. Han har alles oppmerksomhet og sier hva de skal gjøre i timen. Han reklamerer for teksten han har funnet og sier at den er veldig bra, mye bedre enn det som står om emnet i boka. Han starter undervisningen.

I andre time onsdag er det matematikk på 7. trinn. Arne møter presist, men fører ikke fravær. Han har alles oppmerksomhet. Han presenterer meg. Elevene starter med å stille spørsmål om morgendagen. De skal ha idrettsdag. Lærer svarer og etter hvert peiler han dem inn på matematikkartleggingen som er to dager senere. Elevene stiller spørsmål til den også. Lærer svarer alle som lurer på noe og forteller hvilket utstyr de får ha med på prøven. Så deler Arne ut et ark med matematikkformler. Han sier det hjelper dem til å øve til prøven, da alt det viktigste er med. Han sier målet for timen er å øve til morgendagens prøve og at de derfor skal repetere noe av det de har lært i år. Skriver ikke mål på tavla. Begynner å snakke om måleenheter.

Odd: Det er andre skoletime mandag og Odd sier matematikk står på planen for 14-åringene. Han møter presist og fører fravær på slutten av timen. Han stiller seg foran tavla og ber om alles oppmerksomhet. - Hei, hallo! sier han høyt. Alle elevene blir stille. Han gir kort informasjon om morgendagen. Deretter ber han alle gå inn på stillerommet. Elevene går rolig bort til det andre rommet. Lærer skriver algebra på tavla og undervisningen er i gang. Den andre timen er det også matematikk. Nå er det mandag og første time: Lærer møter presist, fører ikke fravær. Han stiller seg opp foran tavla og sier: - God morgen! Han sier det høyt og tydelig. Elevene blir stille og svarer. Han gir kort informasjon om det som skal skje senere den dagen. Deretter sier han at det er grusomt rotete på klasserommet, derfor må alle rydde i fem minutter. Noen elever rydder. Så ber lærer alle gå på stillerommet. Etter at alle har kommet til ro der, skriver lærer opp et matematikk stykke med brøk på tavla. Han noterer ikke mål og sier ingenting om hva de skal lære eller hvorfor. Timen er i gang.

Frank: møter presist til sin første time med 9.trinn. Han hilser og fører fravær. Alle er stille. Elevene sitter to og to. Han skriver planen over dagen på tavla. Han sier de skal gjøre ferdig

samfunnsfagspresentasjonen sin denne timen. Han sier de skal framføre timen etter og derfor er det viktig å arbeide godt. Deretter sier han at elevene kan hente bærbare datamaskiner på biblioteket om de har behov for det, eller at de kan benytte datarommet. De som vil kan sitte på samarbeidsrommene også. Han noterer ikke mål for timen på tavla og har ingen læringsmål. Elevene reiser seg og forlater klasserommet. De fleste går på datarommet. Lærer går etter.

I hans andre time er det engelsk. Frank møter presist og får alles oppmerksomhet ved å stille seg foran tavla og hilse på engelsk. Han ser på meg, tar noen dansesteg foran tavla og ler. Han fører fravær midt i timen. Han begynner med å gi noen beskjeder. Deretter forteller han at de skal se film denne timen. Han sier hva filmen handler om. Lærer ber alle gå inn på filmrommet. Mål blir ikke notert på tavla, men lærer sier at filmen handler om India. Elevene forflytter seg til filmrommet. Lærer gir igjen noen beskjeder, denne gangen om morgendagen. Rett før han starter filmen, spør han elevene hva fordommer er. Elevene rekker ikke opp hånda, så han velger ut noen som må svare. De sier de ikke vet og han forklarer hva det betyr. Han setter på filmen og sier: - Espen, er du på nett? Stig, går det bra? Er det flørting? Slutt å ta på henne! Eleven forsøker å forklare og lærer sier mens han ler: - Eh, jeg vil ikke vite det.

Britt: Det er første time tirsdag og Britt skal ha norsk i niende. Hun møter presist til timen. Hun stiller seg foran tavla og hilser. Hun får raskt alles oppmerksomhet, men hun får ikke ført fravær fordi hun glemte nøkkelen til skuffa. Hun skriver opp planen over dagen på tavla. Hun sier at de skal arbeide med intervju i norsktimene framover. Hun skriver ikke målet på tavla. En elev spør når de får tentamen tilbake og lærer svarer. Deretter ber hun elevene hente norsk skrivebok og spør samtidig: - Hvem mangler vi i dag? Hun noterer navnene på tavla. Hun sier ikke hva de skal gjøre og i hvilken rekkefølge. Hun setter i gang med undervisningen. Den neste timen jeg observerer Britt er det også norsk på planen. Lærer møter presist og fører ikke fravær. Elevene småprater og hun ber alle finne plassene sine. Elevene fortsetter å snakke mens de setter seg. De sitter to og to. Lærer hever stemmen og sier at timen er begynt og at alle må følge med. Etter at hun har fått alles oppmerksomhet forteller hun hva hun forventer at de skal få gjort denne timen. Hun ber alle gå og arbeide der de satt sist. De fleste forlater klasserommet, noen blir igjen for å snakke med lærer.

6.2.2 Overganger mellom aktiviteter

Overgangene jeg observerte var inn fra og ut til friminutt, når bøker skulle hentes i hylla og når elevene forflyttet seg mellom de ulike rommene på skolen.

Rita: Elevene snakker sammen når de kommer inn på klasserommet. Lærer sier: - Når vi kommer over dørstokken finner vi roen. Elevene blir stille og setter seg ned. Etter timens slutt går elevene rolig ut av klasserommet. Det er bare klasserommet som tas i bruk denne timen. I Ritans andre time kommer elevene småpratende inn på klasserommet når timen begynner. De setter seg og blir stille i det hun begynner å snakke. Når timen er slutt går elevene ut etter hvert som de har pakket sammen og satt opp stolen. Noen elever blir igjen og snakker med lærer.

Anne: Elevene går rolig inn på klasserommet når det ringer inn. Når Anne snakker er de stille. Etter 20 minutter stillelesing setter elevene seg rolig sammen med gruppa si for å lage handleliste til matlagingen. Etter hvert som de blir ferdig, henter de RLE - bøkene og går rolig på samarbeidsrommet for å arbeide. På slutten av timen, når de skal inn på klasserommet igjen for å avslutte, blir det en del støy og lærer må hysje på dem. Når de går ut til friminutt snakker elevene sammen mens de beveger seg mot garderoben.

I Annes andre time kommer alle stille inn til timen. Denne timen skal de bruke stillerommet og de bytter rom i raskt tempo. Etter timen, når de skal tilbake til klasserommet for å avslutte, blir det veldig mye støy og noen elever tøyser og tuller en del. - Det var en del bråk da vi gikk fra stillerommet og hit, sa hun når de kom tilbake til klasserommet. Elevene går rolig ut i garderoben når det ringer ut.

Arne: I den første timen kommer elevene rolig inn. De finner raskt plassene sine og lærer kan starte timen. Når de skal hente bøkene sine i hylla går alle elevene samtidig og det blir mye støy. Det var ingen flere overganger denne timen, det var bare klasserommet som ble brukt. Når elevene går ut til friminutt går det rolig for seg.

I den andre timen skravler elevene når de kommer inn, men setter seg og er stille i det Arne begynner å snakke. Det er ingen overganger denne timen heller. Elevene trenger ikke hente bøker i hylla. Elevene forlater klasserommet rolig etter timen.

Odd: Elevene kommer inn på basen og finner plassene sine. Når lærer begynner å snakke er det helt stille. Før elevene forlater klasserommet og går på stillerommet henter de bøkene sine i hylla. Det er trangt og det blir mye prat ved hyllene. Overgangen til stillerommet tar ca. fem minutter, før lærer igjen har alles oppmerksomhet. Elevene bruker en del tid ved hylla og de går sakte bort til stillerommet mens de skravler sammen. Når elevene skal ut på samarbeidsrommet for å arbeide med individuelle oppgaver etter fellesundervisningen, går det raskere.

I Odds andre time kommer elevene rolig inn på klasserommet etter friminuttet. Når lærer begynner å snakke er det stille. Elevene henter bøkene sine i hylla og forflytter seg rolig inn på stillerommet når lærer ber dem om det. Det er en del småprat og ingen skynder seg for å komme raskt inn på stillerommet. Ut til samarbeidsrommene etter fellesundervisningen går raskere enn da de skulle inn dit i begynnelsen av timen. Elevene bruker en del tid på å finne ut hvem de vil sitte sammen med og hvor. Odd samler alle på basen til slutt.

Frank: Elevene kommer rolig inn etter friminuttet. De blir stille med en gang lærer begynner timen. Elevene forflytter seg rolig fra basen og til datarommet og samarbeidsrommet. Når timen er slutt blir de værende der de satt i timen.

I hans andre time kommer elevene rolig inn på klasserommet og finner plassene sine raskt. De forflytter seg rolig inn på filmrommet og kommer raskt til ro. Når timen er slutt, reiser elevene seg bare opp og forlater rommet, uten noe signal fra lærer.

Britt: elevene møter rolig opp på klasserommet etter friminuttet og setter seg på plassene sine. Når de henter bøker i hylla blir det en del snakk og de bruker litt tid. Det er trangt ved hyllene og de må vente på hverandre. Da de skal ut av klasserommet for å arbeide på samarbeidsrommene, bruker elevene litt tid for å finne ut hvor og med hvem de vil sitte. I den andre timen møter elevene rolig igjen. Timen kommer raskt i gang. Denne økta skal mange på datarommet. De forflytter seg rolig dit.

6.2.3 Avslutning av undervisningsforløp

Rita: Det er ti minutter igjen av timen. Rita sier: - Vi skal stoppe der med arbeidet, for nå skal vi oppsummere hva vi har lært denne timen. Hun stiller elevene spørsmål og elevene svarer. Til slutt sier hun: - Før dere går, rydd pultene og lever inn arka. Gå ut.

Den andre timen jeg var inne og observerte avsluttet hun arbeidet cirka fem minutter før tiden. Lærer sier: - Før vi avslutter ser vi om vi har nådd læringsmålet for timen. Hvordan vet vi at noe er riktig eller galt? Elevene svarer og slik oppsummerer de hva de har lært. - Pakk sammen og sett opp stolene, sier hun når de er ferdige. Elevene går ut etter hvert som de er ferdige.

Anne henter elevene som sitter på samarbeidsrommet noen minutter før timen er slutt. - Vi samles på klasserommet, sier hun. - Det er to minutter igjen! Elevene samles og lærer gir beskjeder og sier: - Gå ut å ta friminutt. Elevene er urolig inne på klasserommet, Anne må be flere av dem være stille.

Den andre timen jeg var inne i timen, avslutter Anne ved å kåre en vinner av Quizen. Det er ti minutter igjen av timen. - Vi rekker ikke siste oppgave, sier hun. - Gå på klasserommet, men husk å sette opp stolene! På basen oppsummerer de hvordan det gikk i timen. - Å lære å samarbeide var målet for timen, hvordan likte dere å samarbeide? - Var det gøy med samarbeidsoppgaver? Elevene er positive til timen og mange sier at det var gøy. Elevene kommer med forslag til andre typer samarbeidsoppgaver de kunne hatt. Anne sier til slutt at hun syntes det var en del bråk da de gikk tilbake. Hun sier at hun forventer at de ikke bråker slik neste gang. - Ta matboksene og gå og spis, sier hun til slutt. Elevene går.

Arne sier at de skal gjennomgå naturfagsoppgavene før de går hjem. Lærer stiller spørsmålene og elevene svarer. - Dere slipper lekser fordi dere ble ferdige med alle oppgavene, sier han. - Rydd pultene. - Ordenselevne må rydde. Elevene setter opp stolene og står bak pultene. Så sender lærer ut en og en elev. Noen elever blir igjen og pakker lekser på eget initiativ. Avslutningen på Arnes andre time kom brått på. De har tavleundervisning og en elev sier plutselig: - Kan vi gå og spise? Lærer ser på klokka: - Ja, rydd pultene først. Elevene går. Ingen oppsummering.

Odd henter alle på samarbeidsrommene når det er ca. fem minutter igjen av timen. - Vi samles på basen, går han rundt og sier til alle. Så snart alle er inne på klasserommet sier han: - Mye bra jobbing. Det var ei lang økt, si bare fra dersom dere detter ut. Neste gang gjør vi det samme. Dere sitter og arbeider og jeg går rundt og spør om dere trenger hjelp. Bruk også boka om dere står fast. Etter lunsj er det Fyma (en time fysisk aktivitet). Elevene sier ikke noe. Så går lærer først ut. Elevene finner fram maten sin, eller penger (for å handle i kantina) og går ut.

Når det nærmer seg slutten av den andre timen, arbeider elevene også på samarbeidsrommene. Lærer går forbi alle og sier blidt: - Vi tar en liten break. I'll be back. Han smiler. Han forlater alle og går på personalrommet. Elevene har friminutt og noen elever blir sittende mens andre forflytter seg til datarommet eller gangen.

Frank sin time avsluttes mens elevene sitter på datarommet. Lærer sier høyt og tydelig: - Nå er det friminutt. Han forlater alle og går inn på personalrommet. Elevene blir sittende igjen på datarommet. Det ser ut som de fleste fortsetter med samfunnsfagspresentasjonen sin.

I Franks andre time slutter filmen cirka fem minutter før timeslutt. Elevene reiser seg og går ut av rommet, uten noe signal fra lærer. Det er friminutt og lærer går på pauserommet.

Elevene sprer seg på rommene.

Britt går rundt på samarbeidsrommene og ber alle møte på klasserommet når timen nærmer seg slutten. Alle elevene kommer raskt på klasserommet og de setter seg ned. Britt sier: - Friminutt, men rydd pultene deres først. Elevene rydder og mange går ut av klasserommet. Lærer går til pause.

I andre timer er nesten alle gruppene ute på samarbeidsrommene og arbeider, bortsett fra tre grupper à to elever. Fem minutter før timeslutt begynner elevene å snakke om hva de skal ha på seg på festen om kvelden. De arbeider ikke. Lærer kommer inn og sier: - Da kan dere ta friminutt. Hun går inn på alle rom og sier: - Friminutt! Så går hun selv til pause.

6.2.4 Å gi beskjeder

På alle klasserommene henger det regler, de samme reglene (laminerte ark): *Gå inne (ikke løp), snakk med innestemme, snakk pent til hverandre, unngå å havne i konflikt med noen og vi rydder opp etter oss.*

Rita ga mange kollektive beskjeder. Hun ga korte beskjeder og elevene fulgte øyeblikkelig opp. Eksempler på korte beskjeder hun ga: - hent bøkene! - Se på side 66! Finn egne plasser osv. Også i den andre timen var beskjedene korte og greie: - Pakk sammen. Sett opp stolene.

Anne: I begge timene ga hun flest kollektive beskjeder, og de var korte. Når enkelte elever ikke gjorde som hun sa, ga hun beskjeden en gang til, og da sa hun først elevens navn. For eksempel: - Jens, ta opp boka. Jens, vi møtes på basen!

Arne: I begge timene ga han kollektive, korte beskjeder. Elevene følger beskjedene.

I likhet med lærerne med kort erfaring i læreryrket ga Odd, Frank og Britt korte og enkle beskjeder. Også her var de fleste beskjedene kollektive. Det virket på meg som at alle fikk med seg beskjedene, da de som regel ble fulgt opp og bare få elever spurte andre elever hva de skulle gjøre.

6.2.5 Å skape ro i timen

Rita stiller seg ofte framme i klasserommet for å få elevenes oppmerksomhet. Der sier hun som regel: - Hysj, følg med! Hun går rundt i klasserommet mens hun snakker og gir de som ikke følger med eller småsnakker, et klapp på skuldra eller et signal om at de må være stille. Når elever snakker, sier hun: - Jeg går ikke videre før alle er stille. Eller - Hysj, jeg venter til det blir stille. Når en elev snakker uten lov, sier hun: - Hysj. Rita viser flere ganger til skravlebøtta. Hun sier at de som ikke er stille havner der. (Hun har tegnet et spann på tavla og inni der skriver hun navnene på de som snakker uten å ha bedt om ordet).

Elevene småprater når de henter bøkene i hylla. Da sier Rita: - Er du ferdig å hente boka, går du og setter deg. Elevene småprater igjen mens de arbeider og Rita sier: - Trenger dere hjelp, så rekk opp hånda og vent på tur. Mens elevene arbeider selvstendig, snur en gutt seg og skravler med gutten bak. Da setter Rita seg på kne ved siden av ham og hvisker noe til ham. Han blir stille.

Også i den andre timen går Rita bort til elevene som lager støy og rører ved dem. De stopper raskt opp og arbeider videre. Hun hjelper de elevene som ikke arbeider, slik at de kommer i gang. Når de leser en tekst sammen, sier Rita: - Ha nesa i boka så jeg ser dere er med!

En elev setter seg med ansiktet sitt mot veggen, fordi han er sint for at han ikke fikk velge gruppe selv. Lager en del støy, sitter med bena på bordet, ligger over stolen og snurrer. Lærer overser han. Da begynner han å forstyrre enda mer og Rita setter raskt de andre i gang med en oppgave, før hun følger gutten ut av klasserommet. Assistenten overtar gutten på gangen og han er ute sammen med han resten av timen. Lærer viser til skravlebøtta ved hver aktivitetsskifte. En elev rekker opp hånda mens det er tavleundervisning og lærer spør: - Har det du vil si noe med dette å gjøre? Eleven svarer nei og Rita sier at de kan snakke om det seinere. Etter at elevene har begynt på neste oppgave, setter hun seg ved pulten til elevene som rakk opp hånda og snakker lavt sammen med eleven. Under tavleundervisningen

begynner en elev å snakke. Lærer går bort, stiller seg ved siden av eleven som forstyrrer og fortsetter undervisningen ved siden av eleven. Eleven blir stille. En annen elev som snakker, klapper hun rolig på skuldra. Litt senere sier hun: - Husk skravlebøtta dere, vi viser respekt for de som rekker opp hånda. Hun viser også til dørstokk - regelen for å få ro i klasserommet når timen begynner. Dørstokk -regelen går ut på at elevene så snart de trår over dørstokken på tur inn i klasserommet skal være stille: - Når vi kommer inn finner vi roen og dere må ta hensyn til hverandre. Det er vanlig folkeskikk, sier hun.

Anne stiller seg opp framme ved tavla når timen begynner. Hun sier rolig: - Hold munnen deres i ro, så dere hører hva jeg sier. Alle skal lese stille i ei bok. Anne sier at hun forventer at alle leser. Hun ser på de som ikke leser og sier: - Er du begynt å lese? Mens elevene litt senere arbeider med oppgaver, går hun rundt til mange og minner dem om at de må arbeide. En elev ligger over armene sine på samarbeidsrommet og Anne ber han sette i gang med oppgavene. Han svarer at han ikke får det til. Lærer forklarer litt og går. Hun kommer tilbake etter ca fem minutter og eleven har fortsatt ikke gjort noe. Lærer sier: - Det er dumt at du ikke gjør noe på en hel time. Eleven sier at han ikke klarer. - Jo da prøv, sier lærer og går. Mange elever på samarbeidsrommet snakker om ting som ikke har med faget å gjøre. Det er en del uro mens elevene samarbeider. Noen er høylytte. Lærer kommer raskt og sier: - Jeg hørte deg helt ut dit! Flere arbeider dårlig på samarbeidsrommet og Anne sier: - De som ikke skriver noen ting i timen, får dette i hjemmelekse.

Den andre timen jeg observerer Anne begynner hun timen med å vise til en regel om at det ikke er lov å komme for seint inn fra friminuttet. Hun nevner ingen konsekvenser. Hun stiller seg foran tavla og snakker høyt og tydelig til klassen når timen starter. Jo mer elevene prater, jo høyere prater hun. Hvis noen snakker, sier hun navnene deres. Etter hvert blir det ro under tavleundervisningen. Samarbeidet med Quiz- oppgavene foregår stille (gruppene vil ikke at de andre skal høre svarene deres, det er jo en konkurranse). Når elevene skal si svarene sine, snakker de i munnen på hverandre, og ingen rekker opp hånda. Anne sier: - Nå var det mye snakk her, dere har ikke fått ordet. Rekk opp hånda hvis dere vil svare. Hold munnene igjen. På slutten av timen oppsummerer de og lærer sier hun syntes elevene ble for høylytte.

Arne stiller seg foran tavla og snakker høyt og tydelig. Det er stille i klassen og elevene snakker ikke uten å ha fått ordet. Det er også ro når elevene arbeider med oppgavene på egenhånd. Ved gjennomgangen av oppgavene, svarer elevene på spørsmålene fra lærer uten å

rekke opp hånda. Mange elever er muntlig aktive, og lærer ber ingen være stille, rekke opp hånda eller vente på tur. Under gjennomgangen av oppgavene begynner noen elever å vandre litt. Noen går på do og noen drikker uten å ha bedt om lov. Lærer sier ikke noe.

Neste time gjennomgår Arne matematikkoppgaver felles i klassen. Elevene følger med og mange svarer når lærer spør dem om noe matematikkrelatert. Det er ingen som rekker opp hånda, men Arne reagerer ikke på det. Han er engasjert og det er mange av elevene også.

Snakker noen av elevene for høyt, sier Arne navnet til den eleven som ble for ivrig. Lærer finner/ hører en som svarer riktig og noterer svaret ned på tavla. Omtrent 1/3 av klassen sier ikke et ord i løpet av timen. Lærer viser ikke til noen regler om ro. En jente roper: - Dette er kjedelig.

En elev rekker opp hånda og sier til de andre elevene, mens han har hånda i været: - Hei, rekk opp hånda! Lærer snakker videre med de elevene som snakker uten å ha bedt om ordet. Han med hånda i været tar ned hånda og svarer høyt, akkurat som de andre.

- Jeg er sulten! roper en annen elev etter litt. Flere elever begynner å stille spørsmål om kartleggingsprøven som står for tur.

Odd starter timen med å stille seg foran tavla: - Hei, hallo, nå starter vi! Når noen snakker uten å ha fått ordet sier han også hei og hallo. Det er ro under tavleundervisningen denne timen. Odd stiller spørsmål til mattestykkene han tar på tavla. Det er ingen som rekker opp hånda, men av og til er det en elev som svarer høyt når lærer spør. Elevene er lite aktive.

Lærer snakker til hele gruppa: - Dette tror jeg dere husker. - Ja, svarer to elever.

- Truls, følg med! Odd sier elevens navn når noen ikke følger med. Elevene arbeider rolig sammen med oppgavene etter fellesundervisningen, spesielt når lærer kommer for å sjekke hvordan det går.

Den andre timen stiller han seg igjen foran tavla. Han sier: - Skal vi starte? Ingen svarer. Han snakker høyt og tydelig. Elevene snakker ikke uten å ha fått ordet nå. På stillerommet gjør lærer regnestykker på tavla og spør elevene om hva det neste han må gjøre er. Elevene svarer uten å rekke opp hånda og lærer sier ingenting. Det blir ikke mye prat, da det er veldig få som er muntlig aktive. Etterpå mens elevene arbeider med matematikkoppgaver går lærer rundt og hjelper. Der det er bråk, sier lærer: - Hei, hallo! En gang plystrer han også. Elevene snakker sammen på gruppene der de sitter og arbeider, men det foregår i rolige former. Elevene diskuterer andre ting enn matematikk på flere av gruppene. Det arbeides også innimellom på disse gruppene, spesielt når jeg eller lærer går forbi.

Frank står foran tavla og snakker høyt. Han bruker litt humor og elevene ler. Det er bare rolig småprat mellom elevene under gruppearbeidet denne timen. Ingen sier noe når lærer snakker felles til elevene. Ikke noe bråk i det hele tatt.

Den andre timen kommer han inn og elevene blir raskt stille i det han begynner å snakke. Alle elevene er stille mens han gir beskjeder og etter hvert går alle inn på filmrommet. Det blir litt tøys og tull der og lærer sier: - Per, er du på nett? Stein, er det flørting? Frank ler og elevene blir stille. Stein forsøker å forklare at det ikke var flørting, men Frank vil ikke høre. Han sier: - Sett dere opp alle sammen! Når elever snakker uten å ha fått ordet, sier Frank navnene deres høyt.

Britt stiller seg framme med tavla og sier høyt og tydelig. - Hysj, gutter og jenter! Emma og Trine, når jeg snakker er dere stille.

Under tavleundervisningen svarer flere elever lærer når hun stiller spørsmål, uten å rekke opp hånda. Britt sier ikke noe på det. Det er få som er deltar muntlig. Senere da det er gruppearbeid, er det to gutter som tøys. Da sier Britt: - Dere! Kutt!

Jeg ser flere elever som tuller og ikke arbeider særlig godt med oppgavene på samarbeidsrommene. Når lærer ser det, sier hun for eksempel: - Opp og hopp og lag spørsmål, - nå er det snart friminutt og - nå må dere arbeide.

Tre jenter spør hvor gammel Britt er. - 29, svarer lærer med et smil. De arbeider ikke med oppgaven. Flere slutter å arbeide lenge før timen er slutt. Noen pakker vekk skrivebøkene sine og noen sitter bare og skravler om andre ting.

Den andre timen begynner hun med å si: - Finn plassene! Alle fortsetter å snakke og da sier hun: - Da er vi begynt! Vi følger med! Gutter der bak! Når det har ringt inn og vi voksne prater, da er timen begynt. Alle er etter hvert stille mens hun snakker.

På samarbeidsrommet går Britt rundt og sjekker at alle arbeider. Hun hysjer på mange. Jeg ser grupper som sitter og ler og tøys. Hun veileder de gruppene som ber om hjelp og sier til flere at de må arbeide bedre. Elevene vandrer også en del, men det sier lærer ingenting til. To jenter tøys: - Dere to, hysj, sier Britt.

En gutt ligger over armen sine og lærer sier: - Tom, sitt opp! En annen gruppe med jenter sier til lærer at det er fint vær ute og at de skal i kirka kl. 16. Lærer forteller jentene at hun og de to andre lærerne på trinnet holder på med å planlegge en telttur til høsten. Jentene blir glad og går over til å diskutere den turen. Hun går videre og hysjer på andre elever.

En elev har gjemt en annen elevs viskelær og lærer forsøker å få det tilbake. Eleven sier han ikke har det. Etter hvert får lærer tak i det og gir det til eleven som eide det. Det får ingen umiddelbare konsekvenser. Hun går videre og hysjer på noen hun går forbi. Ute på samarbeidsrommet sier hun hysj til fire gutter. - Nå arbeider dere! Nei, to og to, ikke dere fire i lag. Lærer går og guttene fortsetter å snakke med hverandre om andre ting.

6.2.6 Oppsummering av lærerens regelledelseskompetanse

Sett i lys av prinsippene om gjennomføringen av undervisningsøkten som Solvang skole har utarbeidet, observerte jeg at alle lærerne kom presist til timen, var smilende, hilste på elevene og raskt fikk elevenes oppmerksomhet. Lærerne kom også forholdsvis raskt i gang med undervisningen (bortsett fra Odd, som valgte å rydde litt i begynnelsen av timen). Frank og Britt fortalte elevene hva de forventet av dem i timen, Rita fortalte hvorfor det var viktig å lære det de skulle lære og Anne og Arne skapte forventninger til det elevene skulle lære med å si at det var morsomt. Det var bare Rita som førte fravær i begynnelsen av timen og det var bare Rita og Arne (den ene timen) som skrev læringsmålet på tavla. Rita viste til "dørstokkregelen" og hadde tydelige rutiner på overganger mellom aktiviteter og forflytninger. Annes overganger og forflytninger gikk raskt, selv om det er noe mer småprat i hennes klasse. I Odd, Arnes og Britts timer var det også en del småprat og elevene forflyttet seg sakte (spesielt hos Odd og Britt). I avslutningen av timen oppsummerte Rita og Anne hva de hadde lært, evaluerte om de hadde nådd læringsmålet, og hvordan timen hadde vært og tilslutt ryddet elevene. Odd evaluerte elevenes arbeidsinnsats på slutten av den ene timen og Arne og Britt ba elevene kun om å rydde (den ene timen). Alle lærerne ga elevene korte og enkle beskjeder, som raskt ble fulgt opp.

Rita skapte ro i timen ved å gi elever som snakket et lite signal om å stoppe eller en kort korreksjon, hun viste til skavlebøtta og "dørstokkregelen" og hun fortalte elevene at det er vanlig folkeskikk å respektere andre ved å være stille når de snakker. Anne, Odd, Frank og Britt sa navnet på elevene som snakket høyt, for å få dem til å bli stille. Når elevene arbeidet gikk Anne rundt å minnet elevene på at de skal være stille og hun truet en gang med at det ville bli ekstra lekse om de ikke arbeidet. I en av Arnes timer ba han ingen være stille, selv om det var mange som snakket uten å ha fått ordet. Det var roligere i fellesundervisningen til

Odd, Frank og Britt (de eldste), enn hos Rita, Anne og Arne. Mens elevene arbeider på egenhånd derimot, ble det ganske mye snakk og en del tøysing.

6.3 Didaktikkompetanse

Vi har sett at forskning viser at variasjon i undervisningsmetoder og aktivitet i timene gir økt læring. I kapittel 4 så vi hvorfor Mead mener samspill og kommunikasjon er så viktig for individets utvikling. Nedenfor skal vi se hvilke undervisningsmetoder lærerne ved Solvang skole benyttet. Igjen i forlengelsen av skolens utvalgte prinsipper.

6.3.1 Undervisningsmetoder

Rita: elevene skulle først diskutere med sidemannen hva vokal og konsonant er. Lærer spør etter ei stund hva gruppene kom fram til. Så forklarer Rita forskjellen på sprettord og draord. Hun ber så elevene gruppevis (to og to) lage en regel for dobbeltkonsonant. Rita går rundt og hjelper elevene med å få diskusjonen i gang på gruppene som ikke får det til. Etter dette leser lærer høyt fra boka si om dobbeltkonsonant. Lærer forklarer utfyllende ved hjelp av tavla. Hun setter i gang en konkurranse på tre minutter om hvem som kan finne flest jentenavn med dobbeltkonsonant. Dette gjør de på de samme gruppene som sist. Lærer og assistent går rundt og teller antall navn de har funnet på gruppene og det blir kåret en vinner.

Det blir en ny konkurranse - det skal skrives guttenavn med dobbeltkonsonant nå. Lærer kårer vinner. Elevene får en tredje oppgave og nå skal de lage flest mulig sammensatte ord av to rekker med ord som lærer har laget på tavla.

Deretter deler lærer ut et arbeidshefte med oppgaver om dobbeltkonsonanter. Elevene arbeider selvstendig med det og lærer går rundt og hjelper elevene. Til slutt er det felles gjennomgang av oppgavene.

Den andre timen starter med samtalegrupper. Elevene skal bruke to minutter på å diskutere hva religion er. Når tiden er ute rekker elevene opp hånda og forteller hva de kom fram til på gruppa. Lærer oppsummerer hva elevene kom fram til. De gjør det samme med begrepet Livssyn. Rita ber elevene se i boka dersom de trenger hjelp for å finne det ut. Etter to minutter tar de en felles gjennomgang av hva gruppene fant ut.

Etter dette ber lærer alle se på side 90 i boka. Hun leser en fortelling høyt for dem. Elevene lytter og noen leser med. Lærer stiller elevene spørsmål fra teksten og elevene rekker opp hånda og svarer. Så ber lærer elevene diskutere hva de ville gjort i en lignende situasjon som hovedrollen i fortellingen. Det blir en felles svarerunde igjen.

Deretter ber lærer alle ta fram skriveboka, for nå skal de arbeide med en skriftlig oppgave.

Oppgaven lyder: Tenk deg at du... hva ville du gjort i en slik situasjon? Skriv 8-10 linjer.

Lærer går rundt og hjelper og til slutt får noen elever lov å lese opp det de har skrevet. Helt til slutt spør lærer om de nådde læringsmålet som var satt for timen.

Anne starter timen med stillelesing i 15 minutter. Elevene lager handleliste gruppevis etter lesingen. De må samarbeide om hva de skal handle inn og de må diskutere priser slik at de vet hvor mye penger det kommer til å koste. Lærer går rundt og hjelper og forteller elevene omtrentlig hvor mye noe koster. Til slutt arbeider elevene alene eller sammen med noen, med oppgaver i RLE.

Den andre timen starter Anne med å forklare de ulike typene samarbeidsoppgaver de skal ha. Elevene samarbeider først i 12 minutter (gruppene er bestemt av læreren) om å løse et ark med noen gåter. Elevene retter hverandres, mens de svarer høyt på gåtene. De får poeng og det blir laget en poengtavle på tavla. Deretter er det en musikk-quiz. Lærer forklarer regler og de setter i gang. Lærer spiller av låter på mobilen sin og elevene skriver svarene på arket de har fått utdelt. Svarene blir gjennomgått og poengene ført opp. Til slutt blir det kåret en vinner av alle oppgavene.

Arne starter felles. Han spør hvilke korntyper elevene kjenner dere til. Elevene svarer.

Deretter deler han ut en fagtekst om frø samt et ark med oppgaver som hører til. Han forteller elevene hva en fagtekst er, og snakker om en lesestrategi som er lur å bruke (BISON) når man leser en fagtekst. Han spør elevene hva de ulike bokstavene i BISON betyr og elevene svarer. Lærer ber alle bruke denne lesestrategien når de nå skal lese teksten inni seg. Alle elevene leser. Etter hvert begynner de å arbeide med oppgavene som hører til og lærer går rundt og veileder noen og spør om det går bra med andre. Etter ca. 15 minutter spør han klassen hvordan det går. Han sier at det er noen vanskelige begreper i teksten som de må oppklare felles. Han spør elevene om hva enkelte ord betyr og elevene svarer. Lærer gir en utfyllende forklaring til det elevene sier. Elevene gjør oppgavene ferdig og det blir til slutt en rask gjennomgang av oppgavene felles. Elevene svarer muntlig.

I den andre timen jeg observerer Arne deler han til å begynne med ut et ark med matematikkregler. Denne timen er det kun tavleundervisning. Lærer lager oppgaver på tavla og elevene svarer. Lærer forklarer hvorfor det er riktig svar. Etter hvert ber han elevene lage oppgaver som de kan løse sammen. Han skriver elevenes oppgaver på tavla. Alle kan svare. Ingen rekker opp hånda, de bare roper ut svara.

Odd starter den faglige delen av timen med tavleundervisning om algebra. Han sier han begynner med det enkleste og lager oppgaver på tavla. Han spør elevene om hvordan man løser oppgavene og hva svarene blir. Han snakker om faste regler og ber elevene notere det i regelboka si. Mange elever noterer, ser jeg. Etter cirka 20 min ber han elevene arbeide selvstendig med matteoppgavene i en eldre kartleggingsoppgave som han har kopiert. Noen av elevene samarbeider og noen sitter alene (det er valgfritt). Odd går rundt og veileder elevene som spør om hjelp.

Den andre timen foregår på samme måte. Det blir først felles gjennomgang av hvordan man regner med brøk. Lærer spør og må nærmest dra svarene ut av elevene: - Vær litt tøffe nå, sier han muntert til dem. Mange elever noterer reglene. Til slutt skal elevene arbeide i matematikkheftet igjen. Elevene får selv velge med hvem og hvor de vil sitte.

Frank starter timen og sier at de skal arbeide videre med samfunnsfagspresentasjonen sin, hvor de skal sammenligne to land. Noen elever arbeider alene med denne oppgaven, mens andre samarbeider på små grupper. Lærer går rundt og hjelper elevene. Han ser over hva de har gjort og kommer med forslag til forbedringer og gir dem ny informasjon om landene. De fleste elevene begynner halvveis i timen å bevege seg inn på datarommet, der skal de lage en PowerPoint- presentasjon av funnene sine.

I den andre timen starter Frank med å forklare hva filmen de skal se handler om. Han snakker engelsk, og sier at de skal se en reisedokumentar. Elevene blir bedt om å gå på filmrommet og der starter lærer med å spørre om noen vet hva fordommer er. Ingen rekker opp hånda og han bare plukker ut noen elever som må svare. Ingen svarer riktig og lærer forklarer elevene hva det er. De ser dokumentarfilmen.

Britt starter med en felles gjennomgang. Hun spør elevene om hva de husker om det aktuelle tema. Noen få elever svarer og lærer skriver forslagene til svar på tavla.

Etter dette får elevene utdelt en tekst. Dette blir de bedt om å lese alene. Britt ber de som blir raskt ferdig om å gjøre spørsmålene som er nederst på arket.

Etter at alle er ferdige å lese, får elevene en samarbeidsoppgave. De skal nå, to og to, lage noen spørsmål de skal stille andre elever. Hun skriver tre forslag til spørsmål på tavla. Hun går rundt og hjelper elevene som behøver hjelp.

Den andre timen starter også felles. Hun ber alle arbeide videre med oppgaven på gruppene sine. Elevene fortsetter arbeidet.

6.3.2 Oppsummering av lærerens didaktikkompetanse

Rita benyttet seg av flere undervisningsmetoder i sine timer. Det var tavleundervisning, diskusjoner med sidemannen, høytlesning, små konkurranser (gruppevis), selvstendig arbeid i oppgavehefte og smågruppearbeid. I Annes timer observerte jeg stillelesning, smågruppearbeid, selvstendig arbeid med skriftlige oppgaver og konkurranse på grupper. Arne hadde fellesundervisning og deretter selvstendig, skriftlig oppgaveløsning. I den andre timen hans var det kun felles tavleundervisning. Odd hadde tavleundervisning i begynnelsen av timene og deretter arbeidet elevene selvstendig (noen to og to) med skriftlige oppgaver. I Franks ene time arbeidet elevene med en presentasjon på data. I den andre timen så klassen en film. Hos Britt startet de med tavleundervisning, hadde stillelesning og arbeidet individuelt med oppgaver. De hadde også samarbeidsoppgaver.

6.4 Relasjonskompetanse

Relasjonen mellom lærer og elev kan forstås ut fra måten de forholder seg til hverandre på. Læreren skal forsøke å skape et godt læringsfellesskap i klassen. Vi har sett at forskning viser at deltakelse, det at eleven er aktiv i sin egen læring er avgjørende. Samspill med læreren og med klassen er viktig og elevkulturen kan være med på å avgjøre hvordan dette samspillet blir i klassen. Som vi så i kap 4 er selve interaksjonen og kommunikasjonen mellom elevene og mellom lærer og elevene det sentrale for Mead. I følge han er mennesker avhengig av generaliserte andre for å utvikles. De påvirker erfaringer, holdninger og atferd. Nedenfor skal vi se hvordan lærerne forsøkte å skape engasjement, i hvilken grad de anvendte dialog i undervisningen og hvordan de ga faglige tilbakemeldinger og ros tilelevne.

6.4.1 Engasjement

Rita sier i den første timen at de skal arbeide med dobbeltkonsonant, fordi det var veldig mange som hadde feil på diktaten med dobbeltkonsonanter i forrige uke. Lærer forklarer forskjellen på ord med og uten dobbeltkonsonant. Hun forklarer elevene hvorfor det er viktig å lære det. Hun snakker rolig og elevene stiller ingen spørsmål til det hun sier.

I den andre timen forklarer hun at det er viktig å vite forskjellen mellom riktig og galt. Også denne timen følger elevene med på det hun sier.

Anne sier ikke hvorfor de skal gjøre oppgaven i RLE. Hun sier derimot at det er viktig å få ferdig handlelista, fordi de skal handle varene senere den dagen. Det er ingen fellesundervisning denne timen.

I den andre timen sier Anne at de skal gjøre noen morsomme samarbeidsoppgaver. Hun sier også noe om hvorfor de skal gjøre nettopp dette: - for å øve på samarbeid. Hun utdyper ikke dette noe mer og sier ikke hvorfor det er viktig å kunne samarbeide. Det blir heller ingen felles faglig formidling denne timen.

Arne: I den første timen sier han at de skal lære om frø og korn. Han har alles oppmerksomhet og sier at han fant en interessant tekst om frø og korn. Han sier også hvorfor det er bra å arbeide med spørsmål til tekster. Han sier at spørsmålene stilles til de viktigste tingene i teksten, det de bør legge spesielt merke til. Han lager en oppgave muntlig til elevene, som han vil de skal finne svar på til dagen etter. En elev klarer imidlertid å finne svaret før timen er slutt.

I den andre timen forteller han elevene at de skal ha M-7 og derfor må øve godt på flere ting i matematikken. Han poengterer at det er viktig å følge med og lære seg dette. Lærer framstår veldig engasjert og det smitter over på elevene. Arne har ikke noe manus han arbeider ut i fra, men tar oppgave etter oppgave på tavla. Han lar alle svare og elevene roper ut svarene.

I Odds første time er elevene lite muntlig aktive, men mange noterer i sine skrivebøker mye av det lærer skriver på tavla. Han har en positiv tone, sier ting som: - Vi kjører på, kjapt om parantesreglene. - Dette tror jeg dere husker. - Nå er vi i siget. - Nå må vi utnytte energien her (selv om elevene viser lite energi). Odd er engasjert og fremstår faglig trygg. Han forklarer og

innimellom tar han stikkprøver for å se om alle følger med. Han sier navnet til elevene, for eksempel: - Tom, er du med? - Ja, svarer elevene da.

Den andre timen sier han at de skal øve til tentamen. Han sier at de som følger med vil gjøre det bra på prøven. Det er viktig å lære dette pga. tentamen, hevder han. Han sier: - Dette kommer hver gang på tentamen. Elevene er rolige og alle sitter vendt mot tavla.

Han snakker på en hyggelig måte til elevene. Han sier for eksempel til en elev som kommer for seint: -You are late, ha, ha. Når han hjelper elever som ikke får det til sier han blant annet rolig og hyggelig: - Lugna ned, jeg skal hjelpe deg. Han forklarer helt til elevene sier de forstår.

Frank sier at elevene må bli ferdige med foredraget sitt denne timen og at de derfor må arbeide godt. Han går rundt og hjelper elevene og kommer med utfyllende faktainformasjon til elevenes oppgaver. Han veileder elevene videre ved å si hva de må ha med mer av og hva som ikke er riktig.

I den andre timen sier han at de skal se en spennende film. Den er engelsk med norsk tekst og derfor må de følge godt med. Han forteller om filmen, er engasjert og han forsøker å skape forventninger til den.

Britt har alles oppmerksomhet når undervisningen starter. Hun forteller hva de skal gjøre (lage intervju) og starter med å spørre hva som er viktig å tenke på i den forbindelse. Hun noterer elevenes svar på tavla. En elev spør om de får karakter på arbeidet og Britt sier at det vet hun ikke, da hun har så mye å rette for tiden. Hun nøler litt og ombestemmer seg: - Kanskje, sier hun, jeg vet ikke, vi får se. Eleven svarer: - Det må vi vite før vi begynner å arbeide med det. Britt svarer: - Nei, dere skal legge like mye arbeid i det uansett, for det vil bli vurdert. En del elever stønner.

Etter denne fellesstarten, skal elevene arbeide sammen to og to. Det tar lang tid før alle kommer i gang med arbeidet. Mange arbeider dårlig denne timen. Flere spør lærer om det de har gjort holder, hvorpå lærer sier: - Nei, det er bedre med for mange, enn for få spørsmål i ett intervju.

I den andre timen har hun en kort felles gjennomgang, bare for å fortelle at elevene skal arbeide videre med intervjuene. Hun sier de må bli ferdige i løpet av timen. Også denne timen tar det tid før alle er i gang med arbeidet. Etter hvert går arbeidet greiere og mange blir ferdige. Britt går rundt og hjelper og hun forsøker å motivere elevene til å arbeide godt med oppgaven. Hun kommer også med eksempler på spørsmål elevene kan bruke.

6.4.2 Dialog

Rita: i den første timen spør hun elevene hvorfor vi bruker dobbeltkonsonant. Først vil hun at de skal diskutere det med sidemannen, for så å fortelle resten av klassen det. Elevene småprater ei stund med sidemannen og forteller så resten av klassen hva de kom fram til. Tilslutt oppsummerer Rita det elevene kom fram til og legger på litt ekstra informasjon. Hun ber også elevene lage regel for bruk av dobbeltkonsonant. Disse reglene forteller elevene til lærer mens hun går rundt og lytter. Mange er muntlig aktive.

I den andre timen spør hun elevene hvordan man kan vite om noe er rett eller galt. Elevene svarer det de tror, og hun nikker bekreftende. Hun setter deretter sammen samtalegrupper som skal diskutere hva religion er. Etter to minutter skal den ene på gruppa svare hva de kom fram til. Lærer oppsummerer hva religion er. Elevene blir også bedt om å diskutere gruppevis hva livssyn er. Tilslutt er det flere som forteller hva gruppa kom frem til. Rita ber elevene lese en tekst, så stiller hun flere spørsmål til teksten. Mange elever rekker opp hånda og svarer. Til slutt forteller Rita elevene om ei jente som har gjort noe dumt mot noen, så spør hun elevene hva de ville gjort i en lignende situasjon. Elevene forteller hva de ville gjort, og begrunner svaret. Mange elever er muntlig aktive denne timen.

Anne har den første timen en samarbeidsoppgave hvor elevene skal skrive handleliste. Det blir noen diskusjoner på gruppene, da de skal beregne hvor mye av hver ingrediens de trenger. Resten av timen arbeider elevene individuelt med RLE - oppgaver. Lærer går rundt og samtaler stille med hver elev, men jeg hører ikke hva hun sier. Hun hjelper nok elevene å finne svar på spørsmålene.

Den andre timen er det Quiz og gruppene diskuterer hva som er riktig svar. Lærer sitter på fasitsvarene til oppgavene, og elevene får til slutt vite hvilket svar som var riktig. Lærer oppsummerer timen og elevene får si sin mening. Lærer får bare positive tilbakemeldinger, samt forslag til andre morsomme ting de kan gjøre.

Arne starter med å stille elevene et spørsmål. Han vil høre hvilke forkunnskaper de har om timens tema. Elevene svarer, og flere er med. Han forteller at de skal lese en tekst, og skal bruke en bestemt lesestrategi. Han ber elevene fortelle hvordan man benytter denne lesestrategien. Elevene rekker opp hånda og forklarer hva de husker. Etter hvert er det flere og flere som husker noe om den og rekker opp hånda. Deretter leser elevene en tekst de får utdelt og gjør oppgaver til. Underveis stopper lærer opp og spør elevene hvordan det går og hvordan det er å arbeide med nettopp denne teksten. Elevene sier sin mening. Han velger ut noen ord

han mener kan være litt vanskelige og ber elevene forsøke å forklare hverandre hva de betyr. Nå svarer elevene uten å rekke opp hånda. Sammen svarer de utfyllende på hva alle de vanskelige ordene betyr. Lærer supplerer elevenes svar til slutt. Han gir dem en utfordring til neste dag. De skal prøve å finne ut hva frøhvite er. Han gir elevene et tips, og dermed begynner elevene å komme med forslag. Til slutt klarer en elev å svare riktig. - Da ble det ingen lekse, ler Arne.

Den andre timen har Arne matematikk. De skal øve til en prøve. Arne ber elevene si hva de synes er vanskelig og har lyst å repetere. De svarer og Arne forklarer. Etter ei stund ber han elevene lage oppgaver de kan løse sammen. Arne skriver på tavla og elevene forklarer hva han må gjøre for å finne svaret. Mange av elevene deltar muntlig. Sammen klarer de å løse oppgavene, oftest uten hjelp fra lærer.

Odd skriver algebra på tavla. Han sier: - pluss og minus blir? En elev svarer. - Riktig sier Odd. Han forklarer parentesreglene og elevene lytter. Han lager oppgaver om dette og elevene svarer. Ingen rekker opp hånda, men en elev svarer på spørsmålet hans. Odd sier takk. Han spør innimellom: - Husker dere dette? Ja, svarer en elev. - Hva er 4×2 . Ingen rekker opp hånda eller svarer. Per, vet du? Per svarer raskt. Han stiller flere spørsmål, elevene svarer om han ber dem. Til slutt sier han: - Jeg ser dere er lei, nå skal vi gå og arbeide.

Den andre timen starter de også med fellesundervisning. Odd sier han skal gjennomgå det de får på tentamen. Han begynner med brøk og spør om noen husker hva en brøk er. Ingen rekker opp hånda. Etter ei kort stund svarer en av elevene. Odd stiller flere spørsmål om brøk, men det er fortsatt ingen som rekker opp hånda og vil svare. Igjen er det samme elev som svarer. I løpet av gjennomgangen er det fire-fem elever som svarer når lærer spør (det er 30 elever i klassen). Når det blir vanskeligere regnestykker er det ennå færre som svarer.

Frank starter ikke timen med noen felles undervisning. Elevene arbeider individuelt eller i grupper med en presentasjon.

Den andre timen stiller han klassen et spørsmål før filmen starter. Han spør om noen vet hva fordommer betyr. Ingen svarer. Han forsøker seg igjen. Sissel, har du fordommer? Hun klarer ikke svare. - Stig, er det bra å ha fordommer? Han svarer heller ikke. Til slutt forklarer Frank selv hva fordommer er.

Britt starter med felles gjennomgang av emnet de skal arbeide med. Hun skriver *før du intervjuer, mens du intervjuer og etter intervjuet* på tavla, og spør om de husker hva som var lurt å gjøre. - Vi begynner med før du intervjuer, sier Britt. En elev svarer og Britt skriver svaret på tavla. Flere elever svarer og Britt svarer ja og noterer ned. Når skjemaet har fått mange forslag under alle tre punktene, deler Britt ut et intervju hun vil at elevene skal lese og deretter løse oppgaver til. Dette sier hun de skal gjøre individuelt. Deretter skal elevene arbeide i grupper to og to og lage et intervju selv. Den felles gjennomgangen er over.

6.4.3 Feedback og ros

Rita gir elevene noen positive tilbakemeldinger i løpet av den første timen. En gang sa hun: - Det høres ut som at dere har hatt en fin diskusjon! En annen gang: - Flott, riktig! Ellers sa hun ikke at noen svar var bra, selv om mange svarte riktig på spørsmålene hennes. En gang klappet hun ei jente på ryggen og sa: - Bra! Hun går rundt i klasserommet mens elevene arbeider, hjelper flere å komme i gang med oppgavene og svarer de som stiller henne spørsmål fra oppgavene. Hun hjelper elevene faglig, og gir elevene tilbakemeldinger. Den andre timen sitter rosen litt løsere. Da hører jeg: - Kjempesint, hvor flinke dere er! - Jeg hører det er mange fine ting dere sier, er det noen som vil fortelle meg? - Det var en fin tanke! - Fint! Hun ler også med elevene om de svarer noe morsomt. De har en hyggelig tone sammen. Hun går også rundt og hjelper til faglig.

Anne roste elevene én gang den første timen, og det var kollektivt. Hun sa: - Nå er det kjempesint arbeidsro her ute! Hun går rundt i klasserommet og hjelper elevene faglig. Det blir mest hysjing og: - Nå må du arbeide!

I den andre timen roser hun heller ikke elevene. Det er heller ingen annen form for feedback. Det er samarbeidsoppgaver og Quiz. Det blir kåret en vinnergruppe, men heller ikke de får ros for å ha vunnet.

Arne svarer ofte: - Ja, når elevene svarer rett på spørsmål. En gang sa han: - Godt svar! I den andre timen sa han: - Veldig bra, da en jente svarte rett. Denne timen sa han: - Veldig godt svar! Hørte dere andre det? Jeg viser det på tavla.

Odd svarer takk når en elev svarer riktig på hans spørsmål. I slutten av timen gir han kollektiv ros: - Mye bra jobbing, sier han.

I den andre timen er det to jenter som vil han skal se om de har gjort en oppgave rett.

- Fantastisk! kjempebra! sier han. Ei jente svarer feil når det er felles gjennomgang, og lærer sier: - Nei, det er ikke riktig. Det resulterer i at flere i klassen småler og jenta blir flau og ser ned. Han stiller flere spørsmål og noen få elever rekker opp hånda for å svare. Da sier han: - Bra! - Flott! - Bra! Han bruker elevenes navn bak. Når flere svarer riktig samtidig, sier han: - Takk.

Frank: Noen spør om hjelp og Frank tar seg tid til å lese gjennom besvarelsen, roser dem og sier at det var bra. Han sier også hva mer de kan ha med for å gjøre den enda bedre. Resten av timen går han rundt, men veileder ikke noen flere. Noen elever stiller han noen faktaspørsmål og han svarer.

I den andre timen er det ingen som får noe ros eller faglige tilbakemeldinger. Ingen svarte rett på hans spørsmål i begynnelsen av timen og deretter så de en film.

Britt roser ikke noen i det hele tatt i de timene jeg observerte henne. I felles undervisning, når elever svarer rett på hennes spørsmål, svarer hun kun: - Ja. Når hun går rundt og hjelper elevene, sier hun ja når noen spør om det de har gjort er riktig. Ingen ros. Tilbakemeldingene hennes består stort sett av at hun ber elevene lage flere spørsmål til intervjuet sitt.

I den andre timen roser hun heller ingen og det er svært få faglige tilbakemeldinger.

6.4.4 Oppsummering av lærerens relasjonskompetanse

Lærerne forsøkte å skape engasjement på ulike måter. Rita forklarte hvorfor noe var viktig å lære, Anne sa de skulle arbeide med noe morsomt og viktig, Arne sa han hadde funnet en interessant tekst, Odd viste til en prøve de snart skulle ha, Frank sa de skulle se en spennende film og Britt sa det kanskje ble prøve.

Rita benyttet seg av dialog. Hun ba elevene diskutere med sidemannen, hun arrangerte samtalegrupper som skulle diskutere et tema, hun stilte elevene spørsmål i hel klasse og mange elever var muntlig aktive i hennes timer. Anne hadde en gruppediskusjon og en gruppekonkurranse. Det ble diskutert mye i gruppene. Arne stilte elevene spørsmål og de svarte han. Det var av typen spørsmål med fasitsvar. Odd og Britt hadde også denne typen

fellesundervisning hvor lærer stilte spørsmål, elevene svarte og lærer bekreftet at det var riktige svar. Frank hadde lite muntlig aktivitet. Elevene så film og arbeidet med en presentasjon på data. Noen av elevene arbeidet med samme presentasjon, og da diskuterte de med hverandre.

Rita ga elevene flere positive, individuelle tilbakemeldinger. De andre ga ros 1-3 ganger hver.

7 Tolkning og drøfting av empiri

I denne oppgaven har jeg forsøkt å belyse bestemte sider ved klasseledelse og jeg har sett på hvordan klasseledelsen blir praktisert av ulike lærere. Jeg har fokusert på relasjonskompetanse, regjledelseskompetanse, didaktikkkompetanse samt samhandling og kommunikasjon. Disse hovedbegrepene vil danne overskriftene i dette kapittelet også.

Det har vært satt i gang tiltak ved Solvang skole for å bevisstgjøre lærerne om deres klasseledelse og målet har vært å få et bedre læringsmiljø på skolen slik at elevenes trivsel, motivasjon og faglige resultater stiger. Skolen utarbeidet prinsipper ut fra anbefalinger fra forskning og teori på området som alle lærerne ved skolen skulle følge. Jeg vil i dette kapittelet tolke, ut fra mine observasjoner, hvordan disse prinsippene anvendes i praksis, hvordan de faktisk virkeliggjøres. Prinsippene dekker for det meste hvordan de ulike lærerne med sin regjledelse skal skape ro og forutsigbarhet for eleven, samt hvordan de med sin didaktikkkompetanse skal variere undervisningen og legge best mulig til rette for elevens læring. Relasjonskompetansen kommer ikke like tydelig frem i prinsippene, men samhandling og kommunikasjon er helt grunnleggende og gjenspeiles blant annet i elevenes deltakelse og dialog.

Observasjonene mine viste, ikke uventet, at lærerne ved denne skolen utfører sin klasseledelse ulikt på flere områder. Det må sies at det var veldig mange likhetstrekk også. Det empiriske materialet mitt er for knapt til at jeg kan påstå at kjønn hadde noen vesentlig rolle for funnene. Derimot viste det seg at erfaring kan ha noe å si, noe som vil bli diskutert i tolkningen av funnene.

Jeg vil nå gjøre kort rede for de mest framtrædende hovedtendenser i funnene nedenfor, og deretter vil jeg diskutere funnene nærmere. For det ene artet elevdeltakelsen og dialogen mellom lærer og elevene i klassene seg forskjellig. Ytterpunktene var den helt tause klassen hvor ytterst få sa noe og klassen hvor det var mye muntlig aktivitet. Dette velger jeg å diskutere under overskriften *Relasjonskompetanse*. For det andre benyttet lærerne seg av ulike arbeidsformer i undervisningen og noen lærere varierte undervisningen mer enn andre. Noen lærere vektla skriftlighet og individuelt arbeid, mens andre la opp til samarbeidsoppgaver med fokus på kommunikasjon. Dette diskuteres under *Didaktikkkompetanse*. Det tredje funnet jeg

ønsker å belyse er lærernes lederstil og deres måte å skape arbeidsro i timene på. Her snakker vi om *Regelledelsekompetanse*.

7.1 Relasjonskompetanse: Variasjon i elevdeltakelse og dialog

Tendensen i mine observasjoner peker i retning av at elevene var mest muntlig aktive i undervisningen til lærerne med *kortest* erfaring. I timene til lærerne med *lengst* erfaring opplevde jeg at elevene deltok mindre i dialog med læreren og de andre elevene. Flere elever var passive i fellesundervisningen og det var vanskelig å vite om elevene fulgte med på det lærer sa, eller hadde tankene sine et annet sted. Få elever rakk opp hånda når lærer spurte om noe. Det må sies at elevene snakket mye uten å ha fått ordet også i timene til lærerne med kortest erfaring. Det kan tenkes alderen på elevene også hadde noe å si. Elevene som var mest pratsomme var ett og to år yngre enn de andre. Altså hadde lærerne med lengst erfaring de eldste elevene. Postholm (2014: 92) viser til Riley (2009) som fant at det er vanskeligere for lærere i ungdomsskolen å utvikle nære relasjoner til sine elever enn det er for lærere på lavere trinn. Det kan komme av at lærere på høyere trinn har færre undervisningstimer enn de på lavere trinn. Topland og Skaalvik (2010) sier studier viser at elevers motivasjon for skolearbeid synker når de går på ungdomstrinnet.(Postholm 2014: 92). "At elevers motivasjon blir mindre, stiller ekstra store krav til lærerens klasseledelse"(ibid).

Etter min mening var det Rita, Arne og til dels Anne (de tre med kortest erfaring) som syntes å lykkes best i å få til gode faglige samtaler i klassen da jeg var der. Som vi så i empirien, la for eksempel Rita opp til at elevene skulle diskutere et emne med sidemannen og i litt større grupper, før det ble en felles diskusjon omkring et emne i klassen. På den måten fikk elevene tenkt seg om og diskutert litt med andre elever, før de skulle fortelle klassen hva de hadde kommet fram til. Mange av elevene deltok og virket både motiverte og engasjerte.

Anne la også til rette for ulike samarbeidsoppgaver hvor elevene måtte diskutere og komme fram til et svar. I motsetning til Rita, benyttet hun seg derimot av spørsmål med bare ett riktig svar. Etter min mening lyktes også Arne i å få elevene til å diskutere med hverandre i hel klasse. Han var for eksempel interessert i elevenes forkunnskaper om et tema. Han var opptatt av elevenes meninger om en tekst og han inviterte elevene til å stille klassen spørsmål de ønsket svar på.

Det var tydelig at lærerne ønsket dialog hvor elevene måtte tenke, forklare og argumentere med de andre elevene og lærerne. Lærerne var ordstyrere og oppsummerte elevenes utsagn og kom med utfyllende opplysninger der det behøvdes. Jeg fikk inntrykk av at lærerne med lengst erfaring også forsøkte å få elevene til å delta i diskusjon, men at det ikke alltid var like vellykket. Odd stilte spørsmål til ulike matematikkstykker, men veldig få elever svarte han. Britt ønsket å få elevene til å oppsummere i fellesskap hva de hadde lært om et emne, men også her var de fleste elevene tause. Frank hadde ingen felles undervisning eller diskusjoner i klassen, men elevene kunne velge mellom å arbeide individuelt eller to og to med en presentasjon i en av hans timer. Da observerte jeg at flere av elevene diskuterte med hverandre og arbeidet konsentrert og godt med oppgaven. Frank gikk rundt og fulgte med på hva elevene gjorde og da observerte jeg at han leste gjennom en besvarelse, sa den var bra og kom med forslag til hva som kunne gjøre den enda bedre. En reell diskusjon i hel klasse ble det imidlertid ikke i noen av de erfarne lærernes timer.

Som vi har sett kan det være flere årsaker til at elevene er så lite engasjerte i diskusjoner i timene. Alder kan som nevnt være en årsak. En annen årsak kan være at spørsmålene lærerne stilte da jeg var der for å observere ikke satte i gang tankeprosesser hos elevene og dermed ikke ledet til diskusjoner. Det er en kunst å stille gode spørsmål som gjør at man oppnår en god dialog. Elevkulturen i klassen kan også spille en rolle, og dette skal jeg komme tilbake til.

Vi husker at lærer med sin relasjonsledelse blant annet påvirker elevenes oppførsel, arbeidsro og samarbeid i klassen.(Ulleberg og Christensen 2013). Det er viktig at lærer klarer å få elevene til å delta aktivt i timene. For å øke læringen må de få delta i kommunikasjon med læreren og klassekameratene.(Postholm 2014).

"Forskning har rettet oppmerksomheten mot betydningen av at lærere retter et blikk mot seg selv i samspillsprosesser"(Postholm 2014: 91). Lærers egen sosiale og emosjonelle kompetanse er viktig. Lærere som har kunnskap om seg selv og sine elever, har et godt utgangspunkt for å utvikle gode relasjoner mellom seg selv og elevene. Klasserommet blir med utgangspunkt i dette en arena for elevdeltakelse og dialog.(ibid). For at lærer kan ivareta det relasjonelle grunnperspektivet, må lærer inneha kvaliteter og anvende skjønn i komplekse situasjoner - hvor det ikke finnes, eller kan finnes, en fasit på forhånd om hva læreren skal "gjøre".

At Mead også vektlegger kommunikasjon så vi i kap 4. Kommunikasjonen mellom elevene og lærer og elevene har mye å si for læring. Tenkning oppstår som et resultat av

kommunikasjon mellom mennesker, og det vi opplever i sosiale situasjoner tar vi til oss og anvender i framtidige situasjoner. Kommunikasjon og samhandling er selve grunnlaget for utviklingen av menneskets identitet.(Mead 2005).

7.1.1 Bruken av dialogisk undervisning varierer

Som vi allerede har vært inne på blir kommunikasjon vektlagt i læreplanen (LK06). Nyere forskning viser at det er en sammenheng mellom læring, sosial deltakelse og språk. At det er gjennom dialogisk undervisning eleven lærer best, er imidlertid ikke noe nytt. Platon viste allerede i den greske antikken at undervisning bør foregå på en dialogisk måte. Sokrates førte filosofiske diskusjoner med mennesker som fikk dem selv til å komme fram til svar på spørsmål.(Fossum 2013: 167). Fossum mener lærer skal være mentor og gjennom dialog skal stille spørsmål slik at elevene selv oppdager løsninger på problemer.(ibid). Denne måten å samtale på, passer til dagens tenkning om lærerrollen i relasjonell klasseledelse.

Det er ikke sikkert all denne aktiviteten jeg observerte fører til læring. Det er ikke nok at mange snakker sammen for at det skal være en god dialog som fører til ny kunnskap hos eleven. I de klassene det var mye dialog, var det også en del uro. Flere elever snakket uten å ha fått ordet og lærerne måtte bruke noe tid på å få ro. Som vi husker fra et tidligere kapittel, er kvaliteten på kommunikasjonen av stor betydning for læring.(Solem og Ullenberg 2013: 140). Den kommunikative kompetansen heves om elevene får spørsmål av lærer som krever at de begrunner eller forklarer. Dette gjelder også i matematikkfaget.(ibid). Etter min mening var det flere lærere som fikk til dette. Rita og Arne stilte flere konstruktive og åpne spørsmål hvor hensikten mest sannsynlig var å skape god kommunikasjon. En av spørsmålsformuleringene var for eksempel slik: *Tenk deg at du hva ville du gjort?* Spørsmålet åpner for toveiskommunikasjon og det gir rom for egne meninger som andre kan ta lærdom av. Her føler nok elevene at lærer er interessert i deres meninger og at de blir sett og hørt.

Odd og Britt syntes oftere å stille spørsmål som var lukkede. De stilte spørsmål som hadde svar som var enten riktige eller gale. Disse spørsmålene var av typen faktaspørsmål, som ble stilt for å kontrollere hva elevene husket fra det de hadde lært tidligere, og åpnet ikke for dialog. Det er selvfølgelig nødvendig med denne typen spørsmål i skolen også, det er ikke all

kunnskap man kan diskutere seg fram til. Jeg tror at for mange slike spørsmål fører til korte svar og lite engasjement. Slike spørsmål stenger lett for en fruktbar dialog.

Tendensen i funnene mine hos lærerne med lengst erfaring er ikke unike. Dette funnet understøttes av studier som viser at lærer snakker mest i timene. Lærer initierer, eleven gir respons og lærer gir feedback eller evaluerer svaret. Disse spørsmålene er av typen testspørsmål, innsamling av informasjon og ledende spørsmål. De kan besvares med et enkelt ord eller en setning.(ibid: 141), og slik opplevde jeg det hos de med lengst erfaring.

Som vi husker påpeker Bakhtin at forståelse er avhengig av engasjement. Lærerens respons på det eleven sier, skaper grunnlaget for forståelse. Lærer besitter ikke all "sannhet", mye blir til i dialogen mellom lærer og elev.(Dysthe 1997). Ikke alle lærere mener eleven har mye å bidra med eller at de sammen kan komme fram til ny kunnskap. Lærer ser ikke alltid på eleven som en ekte dialogpartner og omvendt.(ibid). Var det jeg observerte i de "stille" klassene tegn på asymmetri i forholdet mellom lærerne og elevene? Kan det være at elevene føler at det de sitter inne med likevel blir neglisjert når de ber om ordet? Føler de at det de vet er lite verdt? Har de liten skolefaglig selvtillit?

Jeg tror ikke lærerne jeg observerte ville ment eller sagt at de har en lederrolle som ikke er spesielt opptatt av dialog. Dysthe hevder lærere ofte tror de benytter en dialogisk undervisningsform når de stiller elevene spørsmål og inviterer til diskusjon og kommentarer, men i realiteten gjør de ikke det. (ibid: 83). Forøvrig er det ofte nødvendig at lærer bringer inn viktig informasjon, for eksempel i form av faktaopplysninger. Det kan være at jeg observerte i timer som nettopp hadde dette som mål. Det er ikke noe galt med fasitsvar.

Kan det være at lærernes alder spiller en rolle? Var det lite fokus på kommunikasjon mellom lærer og elev da de med lengst erfaring tok sin utdanning? Jeg er selv på deres alder, og kan ikke huske at dette var noe som fikk mye plass i undervisningen. Det kan tenkes at lærerne brukte skriftlig dialog i vurdering av elevenes skriftlige arbeid, men det har jeg ikke undersøkt. Det kan dessuten hende lærerne synes dialogen mellom elevene når elevene arbeider på grupper er viktigere enn dialogen i hel klasse. Flere av de erfarne lærerne la jo opp til gruppearbeid i timene sine, mens de selv gikk rundt og veiledet elevene. Kanskje lærerne med lengst erfaring har erfart at det er slik de får de virkelige gode diskusjonene mellom elevene. Jeg opplevde derimot at det var mer tøys og tull enn gode diskusjoner på mange grupper.

Det slo meg i alle fall at det var lite dialog i en god del timer. Det er vanskelig å tolke stillheten. Det kan være at det var det en god, rolig og trygg atmosfære. Lærerne hadde lang erfaring i skolen, var faglig dyktige og framsto trygge i timene. Det var stort sett lite uro i deres timer (bortsett fra når elevene arbeidet selvstendig og individuelt eller på grupper). Det kan være at de med kortest erfaring hadde lagt mer tid i planleggingen av timen fordi de visste at jeg kom for å observere, mens de med lengst erfaring er så trygge på at de gjør en god jobb at de ikke forberedte seg noe spesielt mer enn de gjør til vanlig. Vi vet jo at timer som er veldig godt planlagte, oftest blir mer vellykkede enn de med mindre planlegging.

En annen måte å tolke denne stillheten på er å se på lærerens framferd. Noen ganger kan elevene etterfølge beskjeder og være stille i timene fordi det er selvsagt å utvise respekt for læreren som autoritet, og andre ganger er det fordi læreren opptrer autoritært. (ibid). Bruker kanskje de erfarne lærerne strengere sanksjoner på regelbrudd som å snakke uten å ha fått ordet, og at stillheten dreide seg om en kontrollteknikk fra lærers side? Var stillheten basert på disiplin? Kan det være at elevene var stille hele tiden, fordi de visste at dersom de snakket uten å ha fått ordet, risikerte de å måtte sitte igjen på slutten av dagen? Jeg syntes imidlertid ingen av lærerne opptrådte så autoritært da jeg var der at klassen var stille av den grunn. De var myndige, uten å være autoritære.

7.1.2 Variasjon i lærerens forhold til elevkulturen

Vi har tidligere sett hvor viktig det er at lærer klarer å skape et godt klassemiljø som preges av muntlighet og deltakelse i timene. Elevkulturen har stor betydning for læring, og det er viktig at lærer er oppmerksom på det. Elevkulturen er med på å bestemme hvordan elevene deltar i timene. I de "stille" klassene jeg observerte i, ble kanskje det å være skoleflink sett ned på. At å gi blaffen i å delta kan være "kult". Medspill kan derimot ses på som "nerdete". Selv om vi kanskje ikke er så avhengige av andres meninger som Mead hevder, blir vi påvirket av dem vi omgås. Klassen er for oss, det Mead kaller, de generaliserte andre.

Kan det være slik at elevgruppa gjør narr av elever som svarer feil på lærerens spørsmål? I en av Franks timer lo mange av elevene da en elev svarte feil på et spørsmål. Denne elevens rangering i gruppa var nok ikke høy. Er det greit å hevde seg selv på andres bekostning i denne klassen? Som leseren allerede er kjent med hevder Michelet (2013) at elever flest handler i samsvar med elevkulturen. Han poengterer derfor at det er viktig å arbeide for å få

til en god elevkultur som vektlegger læring og mener at det er positivt å være god. Det kan hende lærerne jeg observerte har lagt ulik vekt på å arbeide med denne siden av klassemiljøet.

Det kan tyde på at det jeg opplevde i enkelte klasser var "motspill", ikke "medspill". Michelet (ibid: 81) hevder at tegn på det kan være elever som er urimelig trege til å få opp boka, protesterer på beskjeder fra lærer eller er på facebook i timene. Selv om jeg ikke så noe til akkurat disse tingene, observerte jeg ved flere anledninger at elever tøyset og snakket om andre ting når lærer ikke var i nærheten, og i tillegg var det også få som deltok aktivt i timene. Elevene brukte dessuten god tid på å hente bøkene sine i hylla og forflytningen fra ett rom til et annet gikk veldig sakte.

Det kan jo hende klassene til lærerne med kortest erfaring også ville tullet og tøyset om de anvendte de øvrige rommene på skolen mer (det var jo bare Anne som gjorde det). Kanskje det nettopp er deres erfaring med at det blir mye uro som førte til at de kun benyttet seg av sin base da jeg var der.

Var det med hensikt læreren gjorde eleven flau da han spurte eleven som lagde litt uro om det var flørting? Prøvde læreren å være morsom? Kan hende eleven syntes det var gøy og at lærer vet han tåler det. Var det med hensikt læreren stilte eleven som ikke fulgte så godt med i timen et spørsmål som han ikke kunne svare på? Ville han gjøre eleven litt flau, eller var det for å demonstrere at det er lurt å følge med i timen? Det er vanskelig å tolke hensikten, men det er viktig å huske på at ironi og humor er viktige språklige virkemidler, men må brukes med omhu. Lærer må være klar over at klasseoffentligheten har avgjørende betydning og det å arbeide med elevenes oppfatninger og normer seg imellom kan gi en drahjelp i den manglende deltakelsen i klasserommet.

7.2 Didaktikkompetanse: variasjon i undervisningsformer

En viktig side ved klasseledelsen er å skape forhold som involverer elevene i faglige aktiviteter. "Aktivitet organiserer og skaper liv i klasserommet"(Postholm 2014: 92). Klasseledelse er blant annet ledelse av læring i ulike samarbeidsaktiviteter og dialoger.(ibid: 93). En praktisk og variert undervisning oppleves mer motiverende, relevant og utfordrende for eleven.(ibid: 90).

Observasjonene mine peker i retning av at lærerne med kortest erfaring varierer undervisningen noe mer enn lærerne med lengst erfaring. Arbeidsformene Rita, Arne og Anne benyttet seg av var blant annet diskusjoner i hel klasse, diskusjoner med sidemann eller i små grupper, små konkurranser, Quiz og lignende. I tillegg benyttet lærerne skriftlig oppgaveløsning individuelt og i grupper, stillelesning og høytlesning. Mitt inntrykk var at det var stort fokus på samarbeid mellom lærer og elev samt elevene i mellom. Hos Rita var dette tydeligst, men det ble benyttet hos Arne og Anne også. Hos Arne var det flest diskusjoner i hel klasse og hos Anne var det mest elevene i mellom. I Ritas timer var det begge deler, elevene diskuterte med hverandre og argumenterte for sine syn både i små grupper og i hel klasse.

Tendensen i funnene mine viser at lærerne med lengst erfaring oftest begynner med en felles faglig gjennomgang i begynnelsen av timen (ca 20 min) inne på basen. Der er det lærer som snakker mest. Jeg fikk inntrykk av at både Odd og Britt forsøkte å motivere elevene til å delta i en dialog, men uten stort hell. Resten av timen arbeidet elevene individuelt eller to og to med skriftlige oppgaver på basen, datarommet, samarbeidsrommet eller stillerommet. Mens elevene arbeidet med oppgavene, gikk lærerne rundt og veiledet de som trengte hjelp. Jeg opplevde ikke at elevene måtte diskutere seg fram til løsninger på oppgavene. På oppgaver der de var usikre på svaret ba de lærer om hjelp. Odd og Britt måtte minne en del elever på å arbeide med oppgavene og ikke bare snakke om andre ting. På meg virket det som om noen elever med vilje forsøkte å lure seg unna arbeidet ved å stille Britt spørsmål som ikke hadde faglig relevans.

Selv om Frank viste klassen en dokumentarfilm en time og elevene lagde en presentasjon på data en annen time, opplevde jeg fortsatt at elevene ble mottakere av informasjon som lærer hadde lagt til rette for at de skulle finne. Mitt inntrykk var ikke at elevene måtte bruke refleksjon, kritisk tenkning eller argumentasjon for å komme fram til kunnskap. Det må likevel sies at på meg virket det som om elevene likte både filmen og det å lage en powerpointpresentasjon. Det var en fin variasjon fra vanlig klasseromsundervisning. Det å lese og lete etter informasjon om et tema på internett (og det å se film), kan dessuten være lærerikt om informasjonen de finner bearbeides av eleven i ettertid, og ikke bare kopieres.

Ved første øyekast kunne det se ut som de med lengst erfaring varierte undervisningen mest, da de oftere benyttet seg av de andre rommene de hadde tilgjengelig. Jeg observerte likevel den samme arbeidsformen, elevene arbeidet med skriftlige oppgaver uansett rom. I ettertid har

jeg tenkt på at de like gjerne kunne benyttet bare basen, eller *ett* av de andre rommene. Da hadde lærerne fått bedre oversikt over hva elevene gjorde og hva de snakket om. Mye tid gikk dessuten bort til flytting fra et sted til et annet, til å finne noen å sitte sammen med og til at lærer måtte gå i mellom rommene for å roe elevene.

Observasjonene mine peker videre i retning av at det er lite bruk av konkretisering både blant lærerne med lengst erfaring og de med kortest erfaring. Bildet hadde nok sett annerledes ut om jeg hadde observert i timer som kunst og håndverk eller mat og helse, men det er fullt mulig å konkretisere i andre timer også. Jeg observerte blant annet i flere matematikktimer, og der ble det ikke brukt konkretisering.

Vi husker at det i stortingsmelding nr.22 om ungdomstrinnet (2010-2011), står at undervisningen skal være mer praktisk, relevant, motiverende og variert. Det står også at elevene opplever at timene blir kjedelig dersom de gjennomføres etter samme mønster gjentatte ganger. Elever trenger å bli utfordret på flere læringsstrategier. Variasjon er viktig, også med tanke på mulig differensiering innenfor oppgavene i seg selv.(Flognfeldt og Chvala 2013: 121).

Mead hevdet som vi husker at mennesker lærer gjennom å delta i praktisk og kommunikativt samspill med andre. Han snakket om bruken av hånden, og poengterte at det å produsere ting og deretter ta det i bruk fremmer læring. Å erfare hvordan andre løser et problem fører også til læring. I et samarbeid, der alle hjelper hverandre og føler at de bidrar til å nå et felles mål, får mennesket lettere en god selvfølelse. Om vi anvender Meads tenkning i skolen, ville lærerne gjennomført en undervisning med mye samarbeid, problemløsning og bruk av konkretisering.

Mine funn er ikke enestående. Observasjoner viser at undervisningen er uniformert og preget av rutiner og lite variasjon.(Nordahl 2008: 155). Selv om mange lærere mener at de varierer undervisningen, tyder ulike studier på at den er ensartet. Skriftlighet blir dessuten sterkt vektlagt som uttrykksform. Solem og Ullenberg (2013: 139) hevder at arbeidsformene i skolen har endret seg i retning av mer tid til individuelt arbeid med skriftlige oppgaver, enn samarbeidsoppgaver med fokus på kommunikasjon. Det er positivt at Rita, Arne og Anne avviker noe fra dette.

Nyere forskning vektlegger som vi husker varierte arbeidsmåter. Målet er at elevene utvikler kunnskaper, lærer å tenke kritisk og lærer å undersøke faglige spørsmål. Mange forskere har de senere årene viet samtalen i klasserommet oppmerksomhet og søker å finne svar på

hvordan vi kan utvikle gode, faglige samtaler.(ibid). I siste læreplan LK-06 står det at målet for opplæringen er å fremme læringsaktiviteter som problemløsning og tenkning, for å forberede individet på å løse oppgaver gjennom refleksjon.

Som vi allerede har vært inne på mener Wadel (1997) at læreren kan utøve en reproduktiv eller en produktiv ledelse. Noen lærere vektlegger mer enn andre at eleven skal bruke sine erfaringer og aktivt frembringe og anvende kunnskapen i samspill med andre.

At lærere anvender lite variert undervisning og legger mindre vekt på elevdeltakelse, kan være fordi de gjør bruk av egne undervisningserfaringer når de velger undervisningsform.(Nordahl 2008: 155). Det kan dessuten hende de synes at denne måten å undervise på er hensiktsmessig med tanke på bedre skolefaglige resultater, eller at det også gir mer arbeidsro i timene.

Elever og lærere har ulike oppfatninger og ulike erfaringer fra de samme pedagogiske situasjonene.(Dysthe 1997: 78). Ofte blir ikke den brukerkunnskap eleven besitter vektlagt av læreren i undervisningen. Deres synspunkter på den pedagogiske praksis blir ofte viet liten oppmerksomhet av lærer (og også av forskere), og det kan være mange årsaker til det. Skolen er en målstyrt offentlig sektor. I skolen skjer målstyringen blant annet gjennom nasjonale prøver, elevundersøkelser og organisasjonsanalyser. Disse resultatdataene blir samlet under såkalt ståstedanalyse. Resultatene kan gjøre noe med skolens strategiplaner og undervisningen.(Christensen 2013: 67). Resultatene blir gjenstand for diskusjoner i alle lærekollegier og i varierende grad vil de påvirke undervisningen. For læreren kan det være vanskelig og både få gode resultater på de nasjonale prøvene og samtidig følge idealet om medbestemmelse for eleven. Lærer vet hvilke kunnskaper som vektlegges på ulike typer tester. Vi ser mindre til den aktive elev nå, hevder Christensen.(ibid: 68). Hun mener lærere bør gi elever medbestemmelse og gi dem muligheten til å vise at de har kunnskaper som er viktige for klassen.

Prosessen med målstyring som Solvang skole har vært gjennom kan ha ført til at klasseledelse er blitt redusert til generelle instruksjoner som alle lærerne ved skolen må følge. Regler som for eksempel at læringsmålet skal skrives på tavla, at man skal starte timen så raskt som mulig med fag, at det skal være arbeidsro osv., kan gjøre timene ensformige og kjedelige. Dette kan igjen føre til passive og stille elever, eller motsatt, utagerende atferd.

7.2.1 Lærerens læringssyn

Lærerens læringssyn ligger selvfølgelig til grunn for lærerens undervisningsform. Nå vil jeg imidlertid framheve noen trekk ved lærerens læringssyn som framgikk i min undersøkelse. Lærerne med kortest erfaring syntes å lykkes noe bedre i å få til en god samhandling mellom elevene og mellom lærer og elevene enn lærerne med lengre erfaring. Rita, Arne og til dels Anne hadde oppgavetyper som la til rette for refleksjon og kommunikasjon. Jeg fikk inntrykk av at de var interessert i å lytte til elevenes perspektiv på ting og opptatt av at elevene skulle komme fram til ny kunnskap sammen. Det virker som at de vektla samhandlingens betydning for kunnskapsutvikling. Lærerne med lengst erfaring startet timen med monologpreget undervisning om et emne (intensjonen er nok at elevene skal delta mer) og avsluttet med skriftlige arbeidsoppgaver hvor elevene arbeider individuelt eller i smågrupper. I tillegg benyttet Frank seg av film og internett for at elevene skulle finne informasjon om ulike emner. Det virker som at de legger vekt på at læring skjer i individet.

Som leseren allerede er kjent med spiller lærerens læringssyn inn på hvordan lærer utøver sin klasseledelse med tanke på blant annet metodevalg.(Dysthe 1997: 78). Det er stor forskjell på om læreren mener at kunnskap er noe som eksisterer på forhånd og som kan formidles til elevene, eller om kunnskap er noe som oppnås i fellesskap, gjennom interaksjon.(ibid). Ut i fra lærernes klasseledelse og metoder i de timene jeg observerte kan det se ut til at de har ulike syn på dette.

Læring skjer på mange måter, i mennesker, mellom mennesker, kontinuerlig og på mange mulige plan. Lærer må ikke legge for stor vekt på ett læringssyn, men ta hensyn til variasjon. De må ikke tilsidesette læring som finner sted i interaksjon eller bare vektlegge en læringsmåte, på bekostning av andre. Det er variasjon som dekker ulike elevbehov best.

I kunnskapsløftet (2006) står det at målet for opplæringen er å fremme læringsaktiviteter som problemløsning og tenkning. Et godt læringsmiljø er avgjørende for interaksjonen mellom personene i læringsfellesskapet.(ibid).

7.3 Regelledelseskompetanse: lærernes lederstil

Klasseledelse skal "... etablere et rolig miljø i klassen, slik at elevene kan engasjere seg i meningsfullfaglig læring"(Postholm 2014: 90). Regler og rutiner bør være utgangspunktet for samtaler med elevene om atferd og lærer må stoppe uønsket atferd før den utvikler seg til et problem.(ibid:91).

Observasjonene mine peker i retning av at elevene hos lærerne med lengst erfaring snakket mindre i timen enn elevene til lærerne med kortest erfaring (under felles gjennomgang). Få elever avbrøt med snakk eller annet bråk. Lærerne hadde stort sett en tydelig lederrolle. Derimot var det en del uro og utenomfaglig småprat når elevene arbeidet selvstendig med oppgaver. Da måtte spesielt Odd og Britt ved flere anledninger bruke energi på å få ro og på å få elevene i arbeidsmodus igjen.

Hos lærerne med kortest erfaring var det litt flere elever som snakket uten å ha fått ordet. I for eksempel Arnes ene matematikktime var det få elever som rakk opp hånden og ba om ordet før de snakket, de snakket i munnen på hverandre. Rita måtte vise til "skravlebøtta" ved noen anledninger og Anne tok en alvorsprat på slutten av en time, nettopp på grunn av bråk. Det kan nok tenkes at den lange erfaringen til Frank, Odd og Britt ga dem en fordel med tanke på respekt fra elevene. Men vi må også huske på at de hadde de eldste elevene.

Jeg synes alle lærerne hadde en klar oppbygging av timen og tydelige ideer om hva elevene skulle lære. Både de med lengst erfaring og de med kortest erfaring hadde gode organiseringsferdigheter og de henvendte seg til elevene på en god måte. De med kortest erfaring skrev i tillegg læringsmålet på tavla og Rita avslutta med å oppsummere hva de hadde lært. Anne fikk elevene til å være med på å evaluere timen, både arbeidsmåtene og samarbeidet. Jeg opplevde at rutineene også var godt innarbeidet, både i oppstarten og i avslutningen. Det var gode rutiner for hvordan man hentet utstyr og ryddet det tilbake. Timene hadde god framdrift, og aktivitetsskiftene og overgangene var stort sett smidige. Lærerne ga i tillegg tydelige beskjeder.

Etter min mening er det tydelig at lærerne legger størst vekt på den organisatoriske delen av utviklingsarbeidet skolen har vært gjennom, og den delen som går på hvordan man henvender seg til elevene. Alle benyttet nesten de samme prosedyrer. Eksempler på dette kan være at alle lærerne kom presist til timen, sto på samme plass i klasserommet når de skulle ha alles oppmerksomhet, hadde klar og tydelig stemmebruk samt var faglig godt forberedt.

Som leseren husker kan vi si at det finnes fire ulike former for klasseledelse (Nordahl 2002: 126-128) : *Autoritativ* klasseledelse, hvor klasseledelsen er en balansegang mellom det å ha kontroll og styring på den ene siden og oppmuntre og støtte eleven på den andre. *Autoritær* klasseledelse, med sterk kontroll og styring, og lite nærhet og omsorg for elevene.

Ettergivende klasseledelse, hvor lærer viser veldig mye varme og forståelse for eleven, men ikke klarer å opprettholde ro i klassen og en *forsømmende* klasseledelse, hvor lærer bryr seg lite om eleven, og ikke har kontroll på klassen i det hel tatt.

Som vi har sett tidligere i denne oppgaven bør lærer, i følge forskning, være autoritativ. Jeg vil påstå at lærerne jeg observerte var autoritative. Dette er positivt, spesielt med tanke på at det stadig rapporteres om mangel på struktur og ro i timene.

8 Sammenfatning

Min teoretiske forankring i denne oppgaven vektlegger samhandlingens og dialogens betydning for læring. Vi har sett hvordan Mead hevder at samspillet og dialogen er alfa omegna for at utvikling og læring skal finne sted. Erfaringene individet gjør seg når det samhandler med andre påvirker hvordan personligheten utvikler seg, altså hvordan det blir som menneske. Det er i interaksjon med andre at mennesket utvikler kunnskap, empati, samarbeidsferdigheter, selvkontroll, selvheldelse og ansvarlighet. Det danner med andre ord sine holdninger og verdier gjennom interaksjon med andre. Med referanse til Meads tenkning og forskning på området viser jeg i denne avhandlingen hvordan sosiale aspekt bør vektlegges i skolen. Gode relasjoner og gode læringssamtaler i klasserommet mellom lærer og elev og elev og elev er avgjørende for elevenes trivsel og læring. Nedenfor skal jeg redegjøre for to av hovedfunnene mine:

8.1 Den presenterende og monologiske kommunikasjonsform dominerer

Vi har sett hvordan eleven profiterer på samarbeid som er preget av muntlighet og engasjement.(Dysthe 1997, Dysthe 2008). Eleven bør få diskutere og argumentere med andre. Slik får eleven en dypere innsikt i og forståelse for et fenomen. Kunnskap er noe som blir til sammen med andre.

Forskningsfunn fra de siste tiårene tyder på at individualisert undervisning, med minimal interaksjon med lærer og andre elever har mindre effekt på elevens læringsutbytte. Ved bare å lytte til lærer eller bare arbeide selvstendig, kan eleven bli en passiv mottaker av kunnskap. Undervisning i hel klasse derimot, hvor elevene deltar i samtalen, gjør at læring lettere skjer, både for den enkelte og klassen som helhet. Eleven får en dypere innsikt og forståelse for et fenomen når hun samarbeider med andre.(ibid).

Læreplanen vektlegger nettopp derfor muntlige ferdigheter som redskap for læring i alle fag på alle trinn. Det å argumentere, vurdere, samtale, stille spørsmål osv. gjennomsyrrer hele planen.

I følge Solvang skoles prinsipper, skal lærer være i dialog med elevene og lærer skal legge vekt på elevaktivitet, likevel observerte jeg at det var ulik grad av muntlighet og samspill i

klassene. I noen klasser var elevene svært muntlige, mens i andre klasser var elevene bortimot helt tause. Årsakene til det manglende muntlige engasjementet kan som vi har sett være mange. Mange instanser kan ha gitt dette for liten oppmerksomhet. Det kan være at det har blitt for lite vektlagt i bl.a. lærerutdanningen, videreutdanningen, skolens utviklingsarbeid med rektor i spissen, av kollegaene eller av lærerne selv. Kanskje stillheten i klassene er uttrykk for manglende kompetanse på dette området.

Elevkulturen kan også være med på å påvirke, så vi. Det er viktig for eleven å få innpass i klassefellesskapet og noen klassefellesskap vektlegger læring og deltakelse i timene mer enn andre. I noen fellesskap kan det bli sett på som nerdete å være flink på skolen.

Altså viser mine funn på Solvang skole, i likhet med andre studier, at det er mange tause og passive barn i skolen. Vi så at Dyste (2008) fant i sin studie at det er forbausende mange elever som ikke deltar i det hele tatt. Det er mange barn som aldri høres, også i klasser hvor det er mye samtale. Slik er det også på Solvang, selv etter dette utviklingsarbeidet som skolen har vært gjennom. På den andre siden kan det jo være slik at lærerne ved Solvang skole som hadde mye muntlighet i klassen, nettopp har det på grunn av dette utviklingsarbeidet. Da har utviklingsarbeidet hatt effekt på flere lærere ved skolen, men ikke alle.

8.2 Individuelt arbeid og smågruppearbeid dominerer som arbeidsmåter

I kapittel 2 så vi Meads teorier om hvordan mennesket lærer gjennom problemløsning. Mennesket lærer gjennom å delta i praktisk og kommunikativt samspill med andre og lærer ved å produsere ting som senere kan tas i bruk.

Klasseroms- og ledelsesforskning viser helt klart at å variere arbeidsmåtene i skolen gir økt læring. Selvstendig læring, viser forskning, blant annet individuelt arbeid med arbeidsplan, gir mindre læring.(Nordahl 2012). Det samme gjør smågruppearbeid. Lærer må skape engasjement ved å dra elevene inn i samtalen om og i aktiviteter som interesserer dem. Lærer må signalisere at elevene kan mye og har gode svar. Lærer må behandle elevene som primærkilder, men også selv ha gode kunnskaper om fagstoffet. Lærer må stille høye krav til elevene og forvente at de arbeider og deltar i timene.

Undervisningen skal være praktisk, relevant, motiverende og variert heter det som sagt i stortingsmelding 22. I Læreplanen står det at målet med opplæringen er å fremme

læringsaktiviteter som problemløsning og tenkning. Samarbeidsoppgaver og muntlig kommunikasjon får nå mye oppmerksomhet.

I følge Solvang skoles prinsipper skal arbeidsfasen være variert, lærer skal være i dialog med elevene, lærer skal ha tydelige læringsmål og ha klare forventninger til elevene. Jeg observerte variasjoner mellom lærerne på Solvang også her. Noen av dem varierte undervisningen mer enn andre, og jeg observerte at elevengasjementet økte tilsvarende.

Hos lærerne med lengst erfaring var det stort sett alltid en felles faglig gjennomgang i begynnelsen av timen, som var forholdsvis monologpreget. Deretter var det oppgaveløsning individuelt, eller i smågrupper som dominerte som arbeidsmåte. Enkelte lærere, spesielt de med kortest erfaring i skolen, observerte jeg benyttet seg av mer variert undervisning. Der observerte jeg blant annet diskusjoner felles i klassen og på grupper, ulike refleksjonsoppgaver, konkurranser og samarbeid mellom elevene.

Grunnen til at noen lærere varierer undervisningen sin mer enn andre, har vi sett kan variere. Variasjon krever blant annet mer arbeid fra lærers side, som allerede har mer enn nok å gjøre. Mange lærere føler dessuten at de vet hvilke kunnskaper elevene må lære seg for å få gode karakterer i faget. De vet hva ulike kartlegginger og nasjonale prøver forlanger av kunnskap. Det kan dessuten hende at lærernes læringssyn er forskjellig ved Solvang skole. Det er ikke sikkert alle er overbevist om at kunnskap skjer i fellesskap, gjennom muntlig interaksjon. Jeg observerte at faktakunnskaper lå til grunn for undervisningen hos flere av lærerne.

Mine observasjoner viser i likhet med funn i andre studier at mange elever ikke deltar aktivt i timene. (Penne og Hertzberg 2008). Funn viser at i skolen brukes halvparten av tiden på administrative gjøremål fra lærers side (gi beskjeder, finne fram bøker, dele ut oppgaver o.l.), og instruksjon. Den andre halvparten av tiden går til individuelt arbeid og smågruppearbeid. (ibid). I likhet med noen av mine funn på Solvang skole er det lite muntlig aktivitet. Det må sies at noen av lærerne jeg observerte la til rette for dette og det kan jo tyde på at utviklingsarbeidet har hatt en god effekt for i alle fall noen av lærerne ved skolen.

8.3 Tydelige ledere med god struktur

Et siste funn jeg har lyst å trekke fram, er lærernes henvendelsesmåter til elevene. Da tenker jeg på måten lærer leder klassen med tanke på å skape ro i klasserommet gjennom struktur i

timen. Vi så at forskningsfunn viser at ledere som har personlig styrke i form av autoritet, får en klasse som fungerer bedre og lærer mer enn hvis lærer er utydelig og uten autoritet. (Strand 2005).

Den organisatoriske delen av endringsprosessen skolen har vært gjennom, komme presist til timen, ha alles oppmerksomhet, tydelig stemmebruk, være faglig godt forberedt, ha god ro når elevene arbeidet, faste rutiner osv., var stort sett bra. Prinsippene skolen utformet når det gjelder regelledelsen, mener jeg lærerne lyktes med å følge. Det må sies at det var en del uro i timene til lærerne med kortest erfaring og elevene snakket uten å ha fått ordet. Det var en del tull og tøys også når elevene skulle arbeide individuelt eller på grupper, hos de med lengst erfaring.

Lærerne var i godt humør og hyggelige mot elevene sine. Forholdet mellom lærerne og elevene virket godt. Det var svært lite utagerende problematferd. Lærerne virket tydelige og trygge og hadde en rolig væremåte.

Senere forskning viser at det ofte er mangel på struktur og ro i timene og at lærer må bruke mye energi på å få ro i klassen. (Nordahl 2002). Dette opplevde jeg ikke mye av på Solvang skole. Skolebygget inviterer imidlertid lærer til å ta i bruk flere rom enn klasserommet, noe jeg observert fører til uro og utenomfaglige adspredelser for mange elever.

Det ble helt tydelig for meg at denne delen av klasseledelsen er blitt viet størst oppmerksomhet i utviklingsarbeidet ved skolen. Eller kanskje har lærerne selv, i engstelse for å føle at de mislykkes i ledelsen sin om de ikke klarer å opprettholde en stille klasse med stram struktur, fokusert mest på å få til denne delen av klasseledelsen.

Det var bare så stille i noen klasserom og jeg undret hva det var uttrykk for. Det er ikke all slags ro man vil ha. Det bør være en trygg, god og konsentrert stemning, men ikke en uengasjert og umotivert stillhet.

8.4 Endringsprosessen ved Solvang skole

Det forventes at lærere samarbeider med kollegaer og deler erfaringer med sikte på å øke egen og kollegiets kompetanse. (Kunnskapsdepartementet 2012).

Organisasjonsutvikling gjennom aksjonslæring er en prosess Solvang skole gjennomgår nå. Målet med prosessen er, som vi har vært inne på, å forbedre læringsresultatene ved skolen

gjennom å videreutvikle lærernes klasseledelse. Det er en læreprosess hvor kollegaene iakttar og reflekterer over egne erfaringer på en systematisk måte og prøver ut nye tiltak. Tanken er at man arbeider med kontinuerlige selvutviklings- og refleksjonsprosesser sammen med andre. Tom Tiller (1999: 47) sier det slik: Aksjonslæring er "en kontinuerlig lærings- og refleksjonsprosess støttet av kollegaer der intensjonen er å få gjort noe... med sikte på å forandre situasjonen til noe bedre".

Jeg tror alle lærerne jeg observerte på Solvang skole i noen grad har endret praksis i løpet av den prosessen de har vært gjennom de senere år. Jeg tror det har skjedd flest endringer innenfor regelleddskompetansen. Lærerne har mange fellestrekk i den delen av klasseledelsen. Relasjonskompetansen, da spesielt kommunikasjon, og didaktikkkompetansen tror jeg ikke har endret seg mye. Her kunne jeg se forskjeller i praksis hos lærerne. Ut fra mine funn tolker jeg det dit hen at de med kortest erfaring har tilpasset seg skolens nye visjoner mer enn de med lengst erfaring.

Wadel (1997: 50) sier at det i enhver organisasjons læringskultur vil finnes kulturelle verdier som er med på å påvirke hva som læres og hvordan det læres. Som regel er disse verdiene uuttalte og lite synlige. Nå som skolens og lærernes måte å gjøre ting på skal utvikles må lærerne avlære gamle handlemåter og lære nye. De med minst erfaring har minst å avlære og gjør derfor nye handlemåter lettere til sine.

Ønsket om å delta i prosessen og ønsket om å lære nytt kan variere for de som deltar i prosjektet, og motivasjonen kan også variere for de som leder prosessen.(Fjær 2012). Det er ikke sikkert alle på Solvang skole ønsket eller så behovet for denne utviklingen. Det er heller ikke sikkert alle vil dele sin kunnskap og sine erfaringer med andre.

Fuglestad (1997: 57) hevder at utvikling og endring i organisasjoner er en langsiktig og vanskelig prosess. Selv om det har vært en samhandlingsprosess skolen har vært gjennom, kan det variere i hvor stor grad lærerne har forandret sin praksis: "Det går ingen rettlinjert vei fra god forståelse til god praksis. Det er også slik at lærings- og endringsarbeid kan planlegges og påvirkes i gjennomføring, men ikke kontrolleres, eller sikres, med hensyn til resultat og effekter"(Nyhus 2012: 35).

Det kan godt tenkes at lærerne med mest erfaring føler at de på basis av personlig erfaring vet hva som fungerer best, mens de med kortere erfaring er mer åpne for å reflektere, prøve ut nye metoder og utvikle seg. Praktisk visdom, altså kloke handlinger, bygger på erfaring, intuisjon og forståelse av en situasjon.(ibid: 72). Dette føler nok de med mest erfaring at de

besitter etter så mange år i skolen. Jeg mener likevel at det er viktig for lærere å holde seg oppdatert på forskning og ha en undersøkende innstilling til sin egen yrkesutøvelse. Tobiassen (1997: 106) sier lærere kan ha en selvoppfatning om at man kan sin jobb og gjør den skikkelig. De tar lite initiativ til endring og utprøving av nye ting. Rektor kan derfor oppleve at det er vanskelig å få dem med på utprøving av endringer. Andre igjen kan ha ønske om å lære nye måter å gjøre ting på og slik forbedre seg.

Berg (1999: 45) snakker om to typer lærerprofesjonalitet. Det ene er *avgrenset* profesjonalitet og fokuserer på den enkelte lærer i klasserommet, individualisme, her og nå - orientering, stor vekt på skolefagene og fagdidaktikk. Han hevder at noen lærere som har vært lenge i skolen gir uttrykk for dette synet. De har en sterk faglig og personlig autoritet. Det andre er *utvidet* profesjonalitet og da legger man vekt på skolen som organisasjon, fleksibilitet, samarbeid, framtidsorientering, stor vekt på læreplanteori, skolen som organisasjon, utviklings- og vurderingsarbeid og fagene.(ibid).

Norske skoler er i stor grad fremdeles preget av individualisme. Lærerne foretrekker å arbeide alene innenfor klasserommets fire vegger. Uformelle samtaler på personalrommet er greit, men mer innblanding enn det ønsker de ikke.(ibid). Dessuten har kortsiktige oppgaver en tendens til å skyve unna utviklingsoppgaver på skolene. Ledere får motstand fra lærere som hevder det går ut over forberedelsestiden til undervisning og da gir som regel lederen etter. (Colbjørnsen 2013: 46). Det er lettere å ta de oppgavene som på kort sikt er mest påtrengende.

Selv om lærere er velmenende og faglig sterke, er det ikke sikkert de vil bli overvåket av ledere som blander seg inn i metodene deres etter resultatene fra ulike kartlegginger er frigitt. Lærere kan mene at skoleutvikling som regel tar utgangspunkt i resultater fra tester og nasjonale prøver.(ibid: 48).

Det kan hende eldre lærere i blant repeterer praksis og ikke endrer sine holdninger, og det kan igjen føre til vansker med å implementere og institusjonalisere ønskede endringer. Samtidig er det mange lærere som er opptatt av mer samarbeid og en sterkere kollektiv forståelse.

I organisasjoner er det nok alltid en viss motstand mot forandringer.(Jacobsen 1998). Mange ønsker å opprettholde dagens ordning eller ønsker en annen endring enn ledelsen. Når en lærer skal forandre sin praksis må hun nødvendigvis mene at det hun har gjort fram til nå i klasserommet ikke har vært bra eller vært nyttig (ibid: 15). Det at nye situasjoner fører til

usikkerhet kan også føre til at lærere ikke tilpasser seg det nye. Det kan hende endringene blir så store at de ødelegger bildet personen har av seg selv.(Fjær 2012: 83).

Relasjonene i skolen, mellom de ansatte, kan også spille inn. Det er ikke sikkert alle tør innrømme hva det er de ikke er så flinke til når det gjelder klasseledelse.(ibid). Det kommer blant annet an på tilliten og tryggheten de føler til de andre.

Planlagt endring er nok ikke umulig, men derimot er det sannsynlig at det er vanskelig og at endringene sjelden eller aldri vil stemme helt overens med de intensjoner man hadde i utgangspunktet.(ibid:12). Skolekulturen er sterk, den er bygd opp over lang tid. Jeg tror det å forvente at lærerne, la oss si lærerne med lengst erfaring som jeg observerte, skal forandre seg og bytte metode kan være vanskelig for mange. Det er ikke dermed sagt at ikke alle kan bevisstgjøre, utvikle og styrke sine kompetanser i forhold til sin klasseledelse. De erfarne og nyutdanna må kunne samtale og dele erfaringer - ingen av dem sitter på den hele og fulle sannhet.

9 Sluttord

Min forskningsreise begynte med at jeg var mest opptatt av hvordan lærer skulle skape ro i timene og hvordan lærer skulle bygge gode relasjoner til sine elever. I media har vi kunnet lese om at elever ikke lenger har respekt for læreren i norsk skole og vi har sett mange pedagoger komme med råd om hvordan læreren kan få autoriteten tilbake. Jeg tenkte også det var uro i timene som gjorde at de faglige resultatene ved skolen var noe lavere enn landsgjennomsnittet.

Jeg trodde jeg kom til å observere lærere som manglet autoritet, men mens jeg observerte i de ulike klassene ble jeg positivt overrasket over hvor flinke lærerne var til å lede klassene sine. De var blide og hyggelige mot elevene og det var ingen sinte stemmer eller noen som hevet stemmen merkbart. Det var en rolig og fin atmosfære.

Med referanse til Meads tenkning, ble jeg imidlertid overrasket over hvor *stille* og hvor lite samhandling det var i mange klasserom ved Solvang skole. Elevene flest var ikke aktive, engasjerte og nysgjerrige i timene. Under felles gjennomgang av stoffet var det stille, under individuelt arbeid eller smågruppearbeid, hvor lærer ikke var til stede var det småprat, men det var om andre ting enn fag. Det kan se ut til at motivasjonen manglet i mange klasser. Jeg begynte å etterlyse mer av det Mead står for på Solvang.

I kompetansemålene i K06 er det metaspråklige og kommunikative perspektivet tydelig vektlagt. Muntlighet i form av samtaler, fortelling, undring, refleksjon, argumentasjon osv. i interaksjon med andre vektlegges.

På Solvang skole, i likhet med i mange andre klasserom, praktiseres det en undervisning som ikke er helt i tråd med det teori, forskning på området, læreplanen og skolen fremhever som viktige.

Det må sies at undervisningsmønstre ikke bare skapes av lærerne, men også, som vi har sett, av overordnede strukturer. Det kan for eksempel være lokalsamfunnet, den interne kulturen ved skolen, rektor, foreldrene og klassekulturen.

Jeg tror lærerne er velmenende og faglig sterke, men jeg tror en av grunnene til at skolen, og mange andre skoler, likevel har lite kommunikasjon og samhandling i timene, kan være fordi metodene som brukes ofte er feil. Jeg vil påstå at det er mulig å endre praksis, at det er mulig

å få flere lærere til å få opp øynene for betydningen av dialogisk diskurspraksis på alle nivåer i skolen.

Litteraturliste

- Berg, G. (1999): *Skolekultur - nøkkelen til skolens utvikling*. Oversatt av Kari Marie Thorbjørnsen. Oslo. Gyldendal Norsk Forlag.
- Bergkastet, I, Dahl, L, og Hansen, K.A (2009): *Elevenes læringsmiljø – lærerens muligheter*. Oslo. Universitetsforlaget.
- Bø, I., Helle L. (2013): *Pedagogisk ordbok. Praktisk oppslagsverk i pedagogikk, psykologi og sosiologi*. Oslo. Universitetsforlaget.
- Børresen, B., Grimnes, L og Svenkerud S (2012): *Muntlig kompetanse*. Bergen. Fagbokforlaget.
- Christensen, H. (2013): Organisasjonskultur og klasseledelse. I: Christensen, H. og Ulleberg, I. (red): *Klasseledelse, fag og danning*. 59-69. Oslo. Gyldendal akademisk.
- Christoffersen, L. og Johannessen A (2012): *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo. Abstrakt forlag.
- Colbjørnsen, T. (2013): *Motstand fra lærere og krav fra skoleeiere*. Bedre skole nr.2.
- Dalland, O. (2000): *Metode og oppgaveskriving for studenter*. Oslo. Gyldendal akademisk.
- Dysthe, O. (1997): Leiing i et dialogperspektiv. I: Otto Laurits Fuglestad og Sølvi Lillejord (red): *Pedagogisk ledelse*. 77-98. Bergen. Fagbokforlaget.
- Dysthe, O. (2008): *Det flerstemmige klasserommet (utdrag 2,3 og 5)*. Oslo. Pensumtjeneste A/S.
- Fjær, K.S. (2012): *Å få øye på seg selv. Blir læreren en bedre klasseleder? Klasseledelse - et harmonisk perspektivmangfold eller en kilde til verdikonflikt*. Masteravhandling avlagt ved Handelshøjskolen i København.
- Flogfeldt, M. E. og Chvala, L. A. (2013): Klasseledelse for læring i språkfaget engelsk. I: Christensen, H. og Ulleberg, I. (red): *Klasseledelse, fag og danning*. 107-123. Oslo. Gyldendal akademisk.
- Ford, K. og Anderson, S. (2008): Klassens væsen. I: Krejsler, J. B og Moos, L. (red): *Klasseledelse- Magtkampe i praksis, pædagogik og politik*. 41-60. Fredrikshavn. Dafolo.
- Fossum, H. (2013): Musikalsk klasseledelse. I: Hanne Christensen, H. og Ulleberg, I. (red): *Klasseledelse, fag og danning*. 155-171. Oslo. Gyldendal akademisk.

- Fuglestad, O. L. (1997): Leing "nedanfrå"- handling, samhandling og forhandling. I: Fuglestad, O. L og Lillejord, S. (red): *Pedagogisk ledelse*. 57-76. Bergen. Fagbokforlaget.
- Gilje, N. og Grimen, H. (1995): *Samfunnsvitenskapens forutsetninger: innføring i samfunnsvitenskapens vitenskapsfilosofi*. Oslo. Universitetsforlaget.
- Gilje, Ø. (2011): *Funn i praksis - Ny kunnskap for din fremtid*. Oslo. Forskningsrådet.
- Gilliam, L. (2008): Bøvl og ballade- når barn obstruerer læreres projekt. I: Krejsler, J. B og Moos, L. (red): *Klasseledelse- Magtkampe i praksis, pædagogik og politik*. 77-92. Fredrikshavn. Dafolo.
- Hattie, J. (2009): *Visible learning. A Synthesis of over 800 Meta-analyses relating to Achievement*. London. Routledge.
- Hellevik, O. (2002): *Forskningsmetode i sosiologi og statsvitenskap*. Oslo. Universitetsforlaget.
- Imsen, G. (2011): *Hattie - feberen i norsk skolepolitikk*. Oslo. Bedre skole nr. 4.
- Jacobsen, D. I. (1998): Motstand mot forandring, eller: 10 gode grunner til at du ikke klarer å endre en organisasjon. Magma Econas tidsskrift for økonomi og ledelse nr. 1.
- Jensen, E. (2008): Klasseledelse i et didaktisk perspektiv. I: Krejsler, J. B. og Moos, L. (red): *Klasseledelse- Magtkampe i praksis, pædagogik og politik*. 163-177. Fredrikshavn. Dafolo.
- Klette, K. (red) (1998): *Klasseromsforskning på norsk*. Oslo. Ad Notam Gyldendal.
- Kounin, J. (1970): *Discipline and group management in classrooms*. New York. Holt, Rinehart & Winston.
- Krejsler, J. B og Leif Moos, L. (2008): *Magtkampe i praksis, pædagogik og politik - en introduktion til klasseledelse*. 7-26. Fredrikshavn. Dafolo.
- KUF (2006): *LK06 Kunnskapsløftet Læreplanverket for grunnskolen og videregående opplæring*. Oslo. Utdanning og forskningsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet (2012): *Strategi for ungdomstrinnet. Motivasjon og mestring for bedre læring. Felles satsing på klasseledelse, regning, lesing og skriving*. Oslo. Norge: kunnskapsdepartementet. Oslo.
- Linder, A (Nordahl og Hansen red) (2012): *Dette vet vi om å skape gode relasjoner i skolen*, Oslo. Gyldendal akademisk.
- Marzano og Dufour (2011): *Leaders of learning. How District, School, and Classroom Leaders Improve Student Achievement*. Bloomington. Solution Tree Press.

- Mead, G. H. (1934/2005): *Sindet, Selvet og Samfundet*, oversatt av Søren Willert. København. Akademisk forlag.
- Meld.St: 20. (2012-2013): *På rett vei: kvalitet og mangfold i fellesskolen*. Oslo. Det kongelige Kunnskapsdepartementet.
- Meld.St.22 (2010-2011): *Motivasjon-Mestring-Muligheter*. Ungdomstrinnet. Oslo. www.regjering.no.
- Michelet, S. (2013): Klasseoffentlighet og elevkultur for læring. I: Christensen, H. og Ulleberg, I. (red): *Klasseledelse, fag og danning*. 71-88. Oslo. Gyldendal akademisk.
- Nordahl, T. (2000): Ungdomsskolen i et elevperspektiv. I: Grepperød, (red): *Tre års kjedsomhet*. Oslo. Universitetsforlaget.
- Nordahl, T. (2002): *Eleven som aktør, fokus på elevens læring og handlinger i skolen*. Oslo. Universitetsforlaget.
- Nordahl, T., Sørli, M-A., Manger, T. og Tveit, A. (2005): *Atferdsproblemer blant barn og unge. Teoretiske og praktiske tilnærminger*. Bergen. Fagbokforlaget.
- Nordahl, T. (2008): Klassen som læringsmiljø og lærerens ansvar. I: Krejsler, J. B. og Moos, L. (red): *Klasseledelse- Magtkampe i praksis, pædagogik og politik*. 145-162. Fredrikshavn. Dafolo.
- Nordahl, T. (Nordahl og Hansen red) (2012): *Dette vet vi om klasseledelse*. Oslo. Gyldendal akademisk.
- Nordahl, T. (2012): *Bedre læring for alle elever*. Oslo. Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Nordenbo, S.E. (2008): En Clearinghouse- undersøgelse - om regledelseskompetence og relationskompetence. I: Krejsler, J. B. og Moos, L. (red): *Klasseledelse- Magtkampe i praksis, pædagogik og politik*. 133-144. Fredrikshavn. Dafolo.
- Nyhus, L. (2012): *Det kommunikative grunnlaget i skoleutvikling. Et metaprojekt*. Avhandling (ph.d), Tromsø. Universitetet i Tromsø.
- Ogden, T. (2008): *Motviljen mot evidens i utdanningssystemet*. Oslo. Bedre skole nr. 4.
- Ogden, T. (2009): *Sosial kompetanse og problematferd i skolen*. Oslo. Gyldendal Akademisk.
- Ogden, T. (2012): *Klasseledelse: Praksis, teori og forskning*. Oslo. Gyldendal Akademiske.
- Penne, S. og Hertzberg, F. (2008): *Muntlige tekster i klasserommet*. Oslo. Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B. (2014): *Hvordan læreren som klasseleder kan fremme læring i prosjektarbeid*. Tidsskriftet FOU i praksis nr.2, s.89-103.

- Postholm, M.B. (2010): *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo. Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B., Midthassel, U.V og Nordahl, T. (2012): *Teoretisk bakgrunnsdokument for arbeid med klasseledelse på ungdomstrinnet*. Udir.no.
- Rutter, M., Maughan, B., Mortimore, P., Ouston, J. og Smith, A.(1979): *Fifteen Thousand Hours – Secondary schools and their effects on children*. London. Open Books.
- Solem, I. H. og Ulleberg, I. (2013): *Hva spør lærere om? En modell for å undersøke spørsmål som stilles i klassesamtalen i matematikk*. I: Christensen,H. og Ulleberg, I. (red): *Klasseledelse, fag og danning*. 139-153. Oslo. Gyldendal akademisk.
- Strand, M.L. (2005): *Læreren som leder*. Fredrikshavn. Dafolo.
- Thagaard, T. (2013): *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode*. Bergen. Fagbokforlaget.
- Tiller, T. (1999): *Aksjonslæring. Forskende partnerskap i skolen*. Kristiansand. Høyskoleforlaget.
- Tobiassen, J. (1997): ledelse, læringskulturer og innføring av nye vurderingsformer i Fuglestad, O. L. og Lillejord, S: *Pedagogisk ledelse - et relasjonelt perspektiv*. 99-118. Bergen. Fagbokforlaget.
- Tornes, K. (red) (2012): *Evaluering i teori og praksis*. Trondheim. Akademika forlag.
- Ulleberg, I. og Hanne C. (2013): En triadisk modell for klasseledelse. I: Christensen, H. og Ulleberg, I. (red): *Klasseledelse, fag og danning*. Oslo. Gyldendal akademisk.
- Udir.no: Url (06.10.2014):
<http://www.udir.no/Laringsmiljo/Bedrelaringsmiljo/Klasseledelse/Sider/Klasseledelse>.
- Udir.no:Url(11.11.2015):
http://www.udir.no/Upload/Rapporter/temanotat/Internasjonale_studier_om_norsk_skole_temanotat.pdf?epslanguage=no
- Wadel, C.C. (1997): *Pedagogisk ledelse og utvikling av læringskultur*. I: Fuglestad, O.L. og Lillejord, S. (red): *Pedagogisk ledelse*. 39-56. Bergen. Fagbokforlaget.
- Wikipedia.no: https://no.wikipedia.org/wiki/internalisme_og_eksternalisme (06.12.15)

Vedlegg 1

Observasjonsskjema: dato og ukedag: _____

Timestart og undervisningsstart: _____

Hva står på timeplanen: _____

Undervisningsstopp og timeslutt: _____

Antall elever : _____

Lærer: mann/kvinne alder: under 30, 30-50, over 50

Kontaktlærer/faglærer/vikar. Andre voksne enn lærer tilstede? _____

Utdanning/erfaring: _____

<p>Oppstart / forberedelse Møter lærer presis til timen? Fører lærer fravær? Rett på fag? Har lærer nødvendig utstyr og materiell på plass? Er lærer forberedt? Framstår lærer trygg, faglig og sosialt? Noteres mål for timen på tavla? Har lærer alles oppmerksomhet? Praktisk informasjon? Utstyr, grupper, rom? Klare forventninger til elevene? Sier lærer noe om hva som skal skje først, etterpå osv?</p>	
<p>Oppmerksomhetssignal Hvordan får lærer arbeidsro? (Faglig og sosialt, kollektiv/ individuelt). - Hvordan får læreren elevenes oppmerksomhet? (Kollektivt/individuell) konsekvent eller tilfeldig metode? Ytrer lærer trusler eller forventninger? Snakker elevene uten å ha fått ordet? Ser lærer hva som skjer mellom elevene i klassen? Er det arbeidsro når elevene arbeider på egenhånd?</p>	
<p>Undervisningsmetoder Bruker lærer varierte undervisningsmetoder? (Felles undervisning, individuelt arbeid, prosjektarbeid osv.) Forventer at elevene er aktive? Får han</p>	

<p>elevinnspill (Kommer elevene med forslag i forhold til praksis? (individuelt/kollektivt, faglig/sosialt), - Hvordan reagerer lærer? Svarer lærer tydelig og forståelig på elevenes spørsmål? Er det god framdrift i timen? Lite pauser og unødvendig venting?</p>	
<p>Pedagogisk kompetanse Skaper lærer positive forventninger til det som skal skje i timen? Lærer engasjert? Sier lærer hvorfor det er viktig å lære det? Hvordan er lærerens formidlingsevne? - Er lærer faglig trygg? - Vekker lærer elevenes interesse? - Skaper lærer gode samtaler? Lærer/elev og elev/elev? - Er den tilpasset alle? - Opplever alle mestring? Klarer lærer å holde på alles oppmerksomhet?</p>	
<p>Feedback, ros - Blir dette brukt av læreren? (Faglig/sosialt Individuelt/kollektivt)</p>	
<p>Beskjeder - Hvordan blir beskjedene gitt og hva inneholder de? (individuelle/kollektive og faglige/sosiale)</p>	
<p>Henvising til regler - Blir reglene brukt – hvordan? - Finnes det synlige regler i lokalet? - Hva skjer hvis reglene blir brutt? (individuelt/kollektivt og faglig/sosialt)</p>	
<p>Undervisningsforstyrrende atferd Snakker elevene uten å ha fått ordet? Vandrer elever? Når og hvordan? Hvordan reagerer lærer?</p>	
<p>Overganger Hvordan? - Har lærer en fast måte å gjøre dette på? (Virker dette innarbeidet?)</p>	
<p>Avslutning - Hvordan avslutter læreren økten? - Henviser lærer til mål for timen? - Oppsummerer hva elevene har lært? (rydde bort, finne fram, beskjeder, spørsmål)</p>	
<p>Lederstil Har lærer en rendyrket lederstil, eller en blanding av flere?</p>	

Uforutsette situasjoner (Dukker det opp noe av dette? Faglig eller sosialt? Hvordan takler læreren dette? F.eks. “gyllne øyeblikk”)	
--	--

Annet

--

Oppsummering

--

Vedlegg 2

Forespørsel om å delta i observasjon i forbindelse med en masteroppgave

Jeg er masterstudent ved Norges Arktiske universitet, hvor jeg studerer pedagogikk. For tiden arbeider jeg med den avsluttende masteroppgaven. Temaet for oppgaven min er klasseledelse. Jeg ønsker å finne ut av hva som skjer i klasserommet i forhold til klasseledelse.

For å finne ut noe om dette, ønsker jeg å følge flere lærere i noen uker. På den måten kan jeg observere hvordan ulike lærere jobber. Det er viktig for meg å understreke at dette ikke er en evaluering av lærerne, men en studie hvor målet er kunnskapsutvikling i forhold til hva det er som skjer i klasserommet. Jeg vil sitte bakerst i klasserommet, og gjøre meg så “usynlig” som jeg kan, slik at jeg forstyrrer minst mulig.

Det er frivillig å være med og du har muligheten til å trekke deg når som helst underveis, uten å måtte begrunne dette nærmere. Dersom du trekker deg vil opplysninger om deg og observasjonene der du deltar, bli makulert. Opplysningene jeg henter inn vil bli behandlet konfidensielt, og ingen enkeltpersoner vil kunne gjenkjennes i den ferdige oppgaven.

Observasjonene og opplysninger vil bli makulert når oppgaven er ferdig.

Hvis det er noe du lurer på kan du kontakte meg på mobilnummer: 98019859 eller sende en e-post til: anne.miriam.slinning@hammerfest.kommune.no.

Med vennlig hilsen

Anne Miriam Slinning

Vedlegg 3

Til foreldrene på _____ trinn:

Observasjon i forbindelse med en masteroppgave i pedagogikk

Jeg, Anne Miriam Slinning, er for tiden masterstudent ved Norges arktiske universitet, hvor jeg studerer pedagogikk. Jeg har nå kommet til den siste delen i studiet og skriver nå en masteroppgave. Temaet for mitt masterarbeid er klasseledelse. I den forbindelse ønsker jeg å følge flere lærere i 1-2 uker, for å observere lærernes praktisering av klasseledelse. En av disse lærerne er lærer for deres barn.

Tanken er å være mest mulig “usynlig”, og jeg vil ikke involvere meg med elever og deres arbeid. Siden jeg i denne sammenhengen, bare er til stede for å observere lærerne, trenger jeg ingen opplysninger om elevene. Ønsker likevel å gjøre dere foreldre oppmerksomme på at jeg vil være tilstede i klassen, i tilfelle dere får høre noe om dette hjemme.

Opplysningene jeg henter inn vil bli behandlet konfidensielt, og ingen enkeltpersoner vil kunne gjenkjennes i den ferdige oppgaven. Observasjonene og opplysninger vil bli makulert når oppgaven er ferdig.

Hvis det er noe du lurer på kan du kontakte meg på mobilnummer: 98019859 eller sende en e-post til: anne.miriam.slinning@hammerfest.kommune.no.

Med vennlig hilsen

Anne Miriam Slinning