



HØGSKULEN I VOLDA

Ma

Masteroppgåve i yrkesretta spesialpedagogikk

KLASSELEDELSE –

med fokus på en tydelig ledelse av undervisningen og elevenes atferd.

Elin Grydeland
Høst 2011

SUMMARY

The learning environment has recently been a major focus in the school organization. New theories and research have been developed in this field, and the learning environment has also been a priority by the Norwegian Directorate for Education and Training. Studies show that Norwegian students hold a relatively low academic level compared with countries similar to Norway. There are also reports of noise in Norwegian classrooms. At the same time, research shows that the teacher is the single individual who has the greatest importance in relation to student learning. What then happens in the classrooms? How does the teacher lead the lessons and student behaviors? My question is: How is classroom management practiced in a class?

Using a qualitative approach and by observation as research method, I study how classroom management is practiced in the classroom, focusing on being a firm and apparent leader. I developed a semi-structured observation form, and observed an 8th grade class and their teachers in one week. A total of 30 lessons were observed led by 9 different teachers.

To limit such a large and complex concept as classroom management, I studied various aspects that I considered important in relation to being a firm and an apparent leader. I observed the structure and tranquility in the lessons, how teachers practice and enforce rules in the classroom, how teachers lead the lessons and the extent to which students have the opportunity to participate in the education. I have also studied how teachers use learning goals and how they practices feedback to the students.

My findings illustrate the practice of classroom management in this setting. The teachers practiced different rules and structures in the lessons, and also had different opinions of what tranquility was. The most common way of working was joint presentation by the teacher, often accompanied by questions to the students. After the teacher had finished his presentation, students worked on individual tasks. The teacher's role then was to provide individual instruction to students. During this week, few teachers expressed clear expectations or goals in their education, of social or theoretical characters. The teachers made no observable opportunities for the students to exercise participation in the education, although students repeatedly took the initiative for this. The way I see it, the teachers used little specific and individual feedback to students and their work during this week of observation.

These observations suggest that the research-based knowledge that is recommended is not being practiced in the classroom.

SAMMENDRAG

De siste årene har det vært stort fokus på læringsmiljøet i skolen. Det utarbeides stadig teorier og forskning på feltet, og læringsmiljøet har også vært et satsningsområde fra Utdanningsdirektoratet sin side. Undersøkelser viser at norske elever har et relativt svakt faglig nivå, sammenlignet med land som er mest mulig lik Norge. Det rapporteres også om bråk og uro i norske klasserom. På samme tid viser forskning at læreren er den enkeltpersonen som har størst betydning i forhold til elevenes læringsutbytte. Hva er det så som skjer i klasserommet? Hvordan leder læreren undervisningen og elevenes atferd? Min problemstilling er: **Hvordan blir klasseledelse praktisert i en klasse?**

Ved hjelp av kvalitativ tilnærming og observasjon som forskningsmetode, studerer jeg hvordan klasseledelse blir praktisert i klasserommet, med fokus på å være en tydelig leder. Jeg utarbeidet et halvstrukturert observasjonsskjema, og observerte en 8. klasse og deres lærere, i en uke. Til sammen ble 30 undervisningstimer observert, fordelt på 9 ulike lærere.

For å avgrense et så stort og komplekst begrep som klasseledelse, har jeg studert ulike sider jeg vurderte som sentrale i forhold til å være en tydelig leder. Jeg observerte struktur og arbeidsro i undervisningen, hvordan lærerne praktiserer og håndhever regler, hvordan lærerne leder undervisningen og i hvilken grad elevene har mulighet til medvirkning i opplæringen. Jeg har også sett på hvordan lærerne leder undervisningen gjennom læringsmål og hvordan tilbakemelding til elevene praktiseres.

Mine funn belyser praktiseringen av klasseledelsen i denne settingen, denne ene uken. Lærerne praktiserte regler og struktur i timene på ulike måter, og hadde også forskjellig praktisering av hva som var arbeidsro. Den vanligste arbeidsformen var felles formidling av lærer, gjerne kombinert med spørsmål til elevene. Etter at lærer var ferdig med sin formidling, arbeidet elevene med individuelle arbeidsoppgaver. Lærers rolle var da å gi individuell veiledning til elevene. I løpet av denne uken uttalte få lærere klare forventninger eller mål, til hverken det sosiale eller det faglige innholdet i opplæringen. Lærerne gav elevene ingen observerbare muligheter til å utøve medvirkning i forhold til opplæringen, selv om elevene flere ganger tok initiativet til dette. Slik jeg tolker det benyttet lærerne lite konkret og individuell tilbakemelding til elevene og deres arbeid i løpet av denne uken.

Disse observasjonene kan tyde på at den forskningsbaserte kunnskapen som anbefales ikke blir praktisert i klasserommet.

FORORD:

Det føles nesten uvirkelig, at jeg nå sitter og skriver forord! Det skal bli utrolig godt å få levert denne masteroppgaven, og få deltatt litt i livet igjen!! Når jeg nå skal oppsummere kommer det en del tanker og det er mange som fortjener en stor takk.

Det første jeg tenker på er at det har vært noen utrolig lærerike år! Jeg har fra første stund opparbeidet meg kunnskap, som jeg kan bruke hver dag. På samme tid har det vært noen krevende år, hvor jeg finner dette masterarbeidet som mest utfordrende.

Jeg er veldig takknemlig for den gode veiledningen jeg har fått av min veileder Lidveig Bøe, ved Høgskulen i Volda. Hun har vært positiv og tilgjengelig fra første dag! Gjennom systematikk og klare tilbakemeldinger, har hun veiledet meg videre i arbeidet. Tusen takk for all oppmuntring, veiledning og ditt gode humør!

Jeg er også takknemlig for at rektor og 9 lærere var så rause at de lot meg få være “flue på veggen” i deres klasserom. Det var spennende å få være observatør, med kritiske “forskerbriller” på og i løpet av uken observerte jeg mye spennende undervisning!

Videre er jeg veldig glad for all den støtte og diskusjoner jeg har hatt med medstudenter. Vi har hatt noen uforglemmelige turer med “hybelliv” i Volda.

Sist, men ikke minst, vil jeg takke venner og familie for å ha vært så tålmodige med meg. Takk for all støtte og oppmuntrende ord. Jeg håper og tror at livet blir mer slik jeg ønsker det skal være fremover!!

Molde august 2011

Elin

INNHOLDSLISTE

FORORD

Kapittel 1..... s. 1

INNLEDNING.....s. 1

Bakgrunn for valg av problemstilling.....s. 1

Oppbyggingen av oppgaven.....s. 3

Kapittel 2.....s. 4

TEORETISKE PERSPEKTIV.....s. 4

Begrepet klasseledelse.....s. 4

Forskning på klasseledelse.....s. 6

Noen sentrale trekk veg klasseledelse.....s. 11

Struktur og arbeidsro.....s. 11

Regler og regelhåndhevelse.....s. 14

Læringstrykk.....s. 15

Undervisningen.....s. 17

Lærerrollen og elevinvolvering.....s. 19

Tilbakemeldinger.....s. 21

Kapittel 3.....	s. 23
FORSKNINGSMETODE OG DATAGRUNNLAG.....	s. 23
Valg av forskningstilnærming.....	s. 23
Observasjon som forskningsmetode.....	s. 24
Observasjonsskjema.....	s. 27
Valg av informanter.....	s. 31
Gjennomføring av observasjon.....	s. 32
Reliabilitet, validitet og generalisertbarhet.....	s. 33
Forskningsetiske vurderinger.....	s. 37
Kvaliteten på datamaterialet.....	s. 39
Kapittel 4.....	s. 39
PRESENTASJON OG TOLKNING AV EMPIRI.....	s. 39
Valg av presentasjonsform og kategorier.....	s. 39
Presentasjon av aktørene i mine observasjoner.....	s. 41
Strukturen i timene.....	s. 41
Elevenes påvirkning av innhold og arbeidsmåter i timene.....	s. 44
Regler og regelhåndhevelse.....	s. 46
Arbeidsro.....	s. 48
Lærernes faglige og sosiale forventninger til elevene.....	s. 50
Undervisningen.....	s. 52
Tilbakemeldinger fra lærer til elevene.....	s. 55
Ulik praktisering av klasseledelse.....	s. 56

Sentrale funn i datagrunnlaget.....	s. 57
Kapittel 5.....	s. 58
DRØFTING.....	s. 58
Lærerens ledelse av elevenes atferd og undervisningen.....	s. 58
Mål for læring og tilbakemeldinger til elevene.....	s. 65
Elevmedvirkning.....	s. 70
Ulik praktisering av klasseledelse.....	s. 74
SLUTTORD.....	s. 77
LITTERATURLISTE.....	s. 79
INNHOLDSLISTE FOR VEDLEGG.....	s. 86

Kapittel 1

INNLEDNING

Bakgrunn for valg av problemstilling

Den norske skolen har, blant annet gjennom PISA-undersøkelsene, fått dokumentert relativt svake faglige resultater, sammenlignet med andre land det er naturlig å sammenligne seg med. På samme tid rapporteres det om til dels mye bråk og uro i norske klasserom. Med bakgrunn i blant annet disse resultatene, har det de siste årene vært fokus på elevenes læringsmiljø i skolen. Spørsmålet har dreid seg rundt hvordan en kan fremme et helhetlig godt læringsmiljø, både for lærere og elever, i den norske skolen. Føringer har blitt lagt av

Utdanningsdirektoratet, som har bedre læringsmiljø som et satsningsområde.

Utdanningsdirektoratets satsning har blant annet bestått i materiell for helhetlig arbeid med læringsmiljøet, som er et handlingsrettet veiledningsmateriell utviklet til bruk i skolen (Nordahl, Ertesvåg, Gustavsen, Nergaard, Sunnevåg & Tveit, 2009a). Læringsmiljøet forstås som elevenes generelle situasjon på skolen, samt de miljømessige faktorene i skolen som har innflytelse på elevenes sosiale og faglige læring (ibid). Materiellet fra Utdanningsdirektoratets utnevnte forskergruppe bygger på forskningsbasert kunnskap. Dette er kunnskap basert på teoretisk og/eller empirisk forskning med god sannsynlighet for resultater, eller med dokumenterte resultater, i skolens læringsmiljø.

Den nasjonale satsingen på godt læringsmiljø og utviklingen av teori og forskning på feltet fanget min interesse. Gjennom blant annet kapittel 9a i *Opplæringslova* (1998), *Læreplanverket for kunnskapsløftet* (Kunnskapsdepartementet, 2006) og andre styringsdokument blir det presisert at det er skolens ansvar å legge til rette for et godt læringsmiljø. Elevenes læringsmiljø i skolen er komplekst og bestående av en lang rekke faktorer som har betydning for elevenes helse, trivsel, en positiv sosial utvikling og faglig læring.

Forskning kan tyde på at det er læreren som leder, som er den enkeltfaktoren som har mest betydning i forhold til både elevenes læring og læringsmiljøet generelt (blant andre Hattie, 2009; Nordenbo, Larsen, Tifticki, Wendt & Østergaard, 2008). Min oppgave skal handle om lærerens praktisering av klasseledelse.

I min praksiserfaring som pedagog har jeg ofte vært forundret over den tilsynelatende oppfattelsen blant noen lærere at det rett og slett er “flaks” som gjør at andre lærere opplever å

få de “greie” elevgruppene. Med det mener jeg at noen lærere synes og alltid få de gruppene der elevene hører etter og følger beskjed, er omtenksomme mot hverandre, har god arbeidsro for å nevne eksempel. Med andre ord har de et godt læringsmiljø. Noen lærere opplever stadig å ha grupper der det finnes gode læringsmiljø, mens andre opplever det motsatte. Det kan se ut som at de lærerne som stadig har “uflaks” med sine elevgrupper og læringsmiljø, ikke ser at de selv som ledere har påvirkningskraft på læringsmiljøet i klassen, men gjerne har ulike forklaringer som ikke har med deres utøvelse av klasseledelse å gjøre, men andre utenforliggende årsaker. Slik jeg ser det, er det et systematisk arbeid som ligger bak et godt læringsmiljø, noe som mest sannsynlig ikke har sammenheng med “flaks” å gjøre.

På samme tid vet jeg at det finnes lett tilgjengelig forskningsbasert kunnskap, som omhandler hvordan en som leder av en klasse kan påvirke læringsmiljøet. Er det slik at forskningsbasert kunnskap når ut til lærerne og har noen påvirkning på deres praksis? Eller kan det tenkes at læreryrket har blitt så krevende, at forskningsbasert kunnskap må implementeres i form av et utviklingsarbeid for at det kan ha noen innvirkning på praksis. Jeg ønsker å studere hva som skjer i klasserommet, i forhold til praktisering av klasseledelse. Min problemstilling blir derfor som følger:

Hvordan blir klasseledelse praktisert i en klasse?

Klasseledelse er et komplekst begrep, sammensatt av ulike komponenter. Da det i denne sammenhengen blir for omfattende å belyse alle sider ved klasseledelse, kreves en form for avgrensning. I noe litteratur på feltet fremheves det at klasseledelse grovt sett kan bestå av gode lærer - elev relasjoner kombinert med det å være en tydelig leder. Å etablere gode lærer – elev relasjoner er en viktig del av god klasseledelse, og har nær sammenheng med det å være en tydelig leder. Likevel ønsker jeg i denne sammenhengen å avgrense min studie til å omhandle den delen av klasseledelsen som har fokus på å være en tydelig leder. Dette er på ingen måte et forsøk på å redusere betydningen av gode lærer-elev relasjoner, men kun for å avgrense omfanget på oppgaven. Jeg har mitt fokus på læreren og lærerens rolle i forhold til praktisering av det å være en tydelig leder. 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. Jeg er av den oppfatning at god klasseledelse kan komme alle elevene til gode, uansett elevforutsetninger. Forskning rundt hva som kan være forskjellen mellom skoler med lav og høy forekomst av problematferd, bekrefter at det å

være en tydelig leder virker forebyggende mot at elever viser problematferd (Nordahl, Sørli, Manger & Tveit, 2005; Nordahl, Mausethagen & Kostøl, 2009b).

I denne sammenhengen velger jeg å se på klassen som et sosialt system, hvor alle individene påvirker hverandre gjensidig. Selv om jeg vet at en ikke kan se på klasseledelse som noe som foregår isolert innenfor klasserommets fire vegger, velger jeg kun å fokusere på klassen i denne omgang. En lærers praktisering av klasseledelse er også både avhengig og påvirket av skolens ledelse, kollegaer, foreldre og andre samarbeidsparter. For å avgrense arbeidets omfang, velger jeg derfor å studere noen sider av klasseledelse som foregår i klasserommet, mellom lærerne og elevene. Gjennom ulike faglige kilder og forskning på feltet, finner jeg enkelte sider ved klasseledelse som går igjen, og som derfor vurderes som sentrale.

Kort sagt ønsker jeg å studere lærerens ledelse av elevenes atferd gjennom struktur og regler, lærerens ledelse av undervisningen, samt hvordan læreren gir elevene mulighet til medvirkning i opplæringen og hvordan læreren følger opp elevens arbeid med læringsmål og tilbakemeldinger. Slik jeg tolker det, kan dette være sider av klasseledelse, som har betydning i forhold til hvordan læreren praktiserer å være en tydelig leder.

Oppbyggingen av oppgaven

Andre kapittel i oppgaven er et teorikapittel hvor jeg vil starte med å utdype klasseledelsesbegrepet nærmere. Videre presenterer jeg en kort oversikt over noe av det jeg vurderer som sentralt, i den omfattende forskningen gjennomført rundt klasseledelse. Temaet er forsker på med utallige perspektiver, men noen sider ved klasseledelse viser seg imidlertid å gå igjen i flere kilder, disse vurderes derfor som sentrale. I siste delen av kapitlet velger jeg å fremheve noen sentrale sider av klasseledelse som jeg utdyper ytterligere. Utvelgingen av hvilke perspektiver av klasseledelsen jeg belyser mer inngående, er foretatt på grunnlag av det jeg bedømmer som sentralt for feltet og på grunnlag av hva jeg vurderer som relevant i forhold til min problemstilling.

Tredje kapittel vil omhandle forskningsmetodiske spørsmål hvor jeg argumenterer for, og begrunner, mine valg i forhold til å finne svar på problemstillingen. Jeg har valgt kvalitativ tilnærming til forskningsspørsmålet og observasjon som forskningsmetode, og redegjør for mine refleksjoner rundt dette. Videre vurderer jeg min forberedelse, som blant annet bestod i å utarbeide et observasjonsskjema og gjennomføring av datainnsamlingen. Eventuelle problemer og hvordan jeg løste dette, vil også bli belyst. Jeg diskuterer mine vurderinger

rundt reliabiliteten og validiteten i forskningsprosessen, før jeg avslutter kapittelet med å redegjøre for noen etiske betraktninger i forhold til mitt prosjekt og datainnsamling.

Fjerde kapittel inneholder presentasjon og analyse av datamaterialet. Innledningsvis kommer en begrunnelse for valg av presentasjonsform på min empiri. Videre presenterer jeg kort aktørene i mine observasjoner. Hoveddelen av kapittelet består av presentasjon av empirien og hvordan jeg forstår observasjonene. I et datamateriale basert på observasjon, er ikke alt like interessant eller relevant i forhold til problemstillingen. Gjennom analyse har datamaterialet blitt slått sammen i tema og presenteres gjennom ulike kategorier, som etter min vurdering beskriver sentrale sider ved lærernes praktisering av klasseledelse. Funnene blir presentert gjennom såkalte ”tykke beskrivelser”. Geertz fremhever at kvalitative tekster skal inneholde ”tykke beskrivelser”, som vil si at teksten ikke bare skal beskrive, men også tolke de fenomenene som presenteres (Postholm, 2005; Thagaard, 1998). Slik jeg tolker Geertz “tykke beskrivelser”, skal teksten i tillegg til å beskrive hva som faktisk skjer, inneholde et meningsaspekt bygd på forskeres forforståelse og fortolking gjennom kontekstuelle beskrivelser (ibid). Jeg vurderer det derfor som avgjørende å skille mellom det deskriptive og min forståelse av funnene. På slutten av kapittelet fremhever jeg noen momenter av klasseledelse, som jeg velger å ta med til videre drøfting.

I femte kapittel vil jeg drøfte sentrale funn fra datamaterialet ved hjelp av relevant teori og forskning på feltet. Til slutt i kapittelet kommer jeg med noen avsluttende refleksjoner rundt dette masterarbeidet.

Kapittel 2

TEORETISKE PERSPEKTIV

Jeg studerer hvordan klasseledelse blir praktisert i klasserommet, og om forskningen på feltet kan belyse lærernes praksis. For å finne svar på problemstillingen har jeg vurdert faglige kilder og forskning på feltet, som til sammen utgjør mitt kunnskapsgrunnlag.

Begrepet klasseledelse

Etter hvert som jeg har fordypet meg i litteraturen og forskningen rundt klasseledelse, innser jeg at temaet er omfattende, med utallige perspektiver. Jeg vil nå kort gjøre rede for min forståelse rundt professor Terje Ogdens (2001) perspektiv på begrepet. Ogden argumenterer for at klasseledelse handler om hvordan lærere fremmer et positivt læringsmiljø og produktiv

arbeidsro, relativt fritt for forstyrrelser, avbrytelser og konflikter (Ogden, 2001). Gjennom praktiske grep for å holde på elevens engasjement, oppmerksomhet og fokus på læringsaktivitetene, skriver Ogden at lærerne frigjør tid til læring og undervisning. Videre hevder han at lærerens ferdigheter i å motivere elevene, samt lærerens undervisningsferdigheter er tett forbundet med kompetanse i klasseledelse. Ogden omtaler derfor klasseledelse med betegnelsen undervisnings- og læringsledelse. Det handler om lærerens kompetanse i å organisere, planlegge og lede arbeidet i skoleklasser hvor målet er elevenes læring. I tillegg til gode lederegenskaper, gode formidlings- og kommunikasjonsferdigheter og god fagkunnskap, blir det viktig å ha en høy bevissthet om hva som skjer i elevgrupper. Å håndtere kriser og konflikter, samt og positivt påvirke gruppeprosessene i klassen, kan være noe av det som karakteriserer en dyktig klasseleder, i følge Ogden (2001).

De danske forfatterne Plauborg, Andersen, Ingerslev & Laursen (2010) hevder at den eksisterende litteraturen om klasseledelse, omhandler kun en begrenset betydning av begrepet klasseledelse, etter deres syn. De mener det eksisterer et for skarpt skille mellom klasseledelse og undervisning. Dette innebærer at klasseledelse forstås som bare den atferdsmessige reguleringen av elevene, som går på å oppnå arbeidsro og lærerens kontroll over undervisningssituasjonen. Deres ønske er å se på begrepet klasseledelse ikke bare som atferdsledelse, men til også å inkludere læringsledelse som innbefatter å organisere læreprosesser (Plauborg, et al., 2010).

Etter min mening inkluderer begrepet klasseledelse både lærerens ledelse av elevens atferd, samt lærerens ledelse av undervisningen. Slik jeg vurderer det, går dette inn i hverandre og står i et gjensidig påvirkningsforhold av hverandre. En lærer kan vanskelig gjennomføre undervisningen, hvor målet er læring, uten at elevenes atferd er tilpasset undervisningen. På samme tid kan elevens atferd påvirke undervisningen og hvordan læreren tilrettelegger undervisningen. Videre vil jeg derfor fremheve perspektiv fra klasseledelse som både omhandler lærerens ledelse av elevenes atferd og lærerens ledelse av undervisningen.

Ordet klasseledelse er satt sammen av to ord – klasse og ledelse. Klasse sier noe om ledelsens kontekst, at det er snakk om ledelse i organisatoriske enheter kalt klasser. Klassebegrepet har i det offisielle språket vært ute av bildet en stund. Likevel kan det se ut som klassebegrepet i praksis fortsatt er en realitet, eller at begrepet klasse er tilbake i skolen igjen. Dette er en diskusjon jeg ikke vil komme nærmere inn på her, men begrense meg til å presisere at i denne

sammenhengen vil klassebegrepet bli brukt synonymt med ordet gruppe. Klassen vil i denne sammenhengen bli betegnelsen på den gruppen av elever som læreren til enhver tid leder, uavhengig av størrelse, hvor de befinner seg eller tilknytning. Når det gjelder ledelsesbegrepet forstår jeg det, som den voksenpersonen som viser veien, forklarer, styrer og organiserer undervisningen, og til en viss grad atferden, til elevene.

Forskning på klasseledelse

Det er gjennomført mye forskning på klasseledelse, og klasseromsforskningen har bidratt med kunnskap om hva som påvirker elevenes tilpasninger, holdninger, atferd og prestasjoner (Ogden, 2001). Klasseromsforskningen er ofte tid og ressurskrevende og omfanget er derfor gjerne avgrenset for å oppnå innsyn i spesifikke spørsmål (Haug, 2010b). Selv om man tidligere forsket på hvilken ledelsesstil som ga best læringseffekt hos elevene, har man i dag konkludert med at det er mange måter å være en god lærer på, og derfor flyttet fokus vekk fra dette (Ogden, 2001). Det finnes også en rekke rammebetingelser som kan ha betydning for hvordan læreren opptrer som leder og som påvirker elevens læringsutbytte. Elevens bakgrunn er et eksempel på dette. Nordahl (2005) har en forståelse av klasseledelse som situasjonsbestemt ledelse. Han hevder at hva som er god ledelse, har sammenheng med konteksten ledelsen skal utøves i. Dette innebærer at lærerne må ta en rask vurdering og en hensiktsmessig beslutning i situasjonen om hvordan ledelsen bør være. Nordahl (2005) understreker også at en ikke kan definere en måte å lede klasser på som den beste eller ideelle.

Når forskere i dag skal si noe om hva som har størst betydning for elevenes læringsutbytte og atferd i klassen, har oppmerksomheten vært flyttet til lærernes kompetanse og måte å samhandle med elevene på. Fokus er satt på hva som skjer i timene, hvordan lærerne og elevene påvirker hverandre gjensidig, og hvordan dette har betydning for elevenes læringsutbytte (Haug, 2010b; Klette, 2003; Ogden, 2001).

Mye forskningsbasert kunnskap har blitt offentliggjort. Jeg forstår forskningsbasert kunnskap som forskning som har blitt utviklet i relativt nær sammenheng til praksis. Forskningen som er nært relatert til pedagogisk praksis, kan øke sannsynligheten for at en oppnår ønsket resultat, ved hensiktsmessig bruk. Hvordan kan lærerne så benytte seg av forskningen som er gjennomført på området? For noen er det kanskje godt å få bekreftelse på det en selv gjør, når forskningsresultatene er i tråd med egen praksis. Bekreftelse kan føre til bedre didaktisk trygghet, når virkemidler blir bekreftet gjennom forskning og ikke bare baseres på egne erfaringer. For det andre kan forskningsresultat være med på å kaste lys over og inspirere til

nye tiltak, eller sette i gang refleksjon over egen praksis. For det tredje kan forskning og forskningsresultat være med på å sette ord på den tause kunnskapen en gjerne finner blant lærerne (Plauborg et al., 2010).

Det er krevende å oppsummere og gjøre en utvelgelse av innfallsvinkler i det omfattende forskningsmaterialet rundt klasseledelse. I følge Plauborg med flere (2010) kan forskningen på feltet sammenfattes i tre forskjellige forskningstradisjoner; classroom management, school effectiveness og teacher effectiveness. Jeg vurderer dette som en oversiktlig måte å systematisere og presentere noe av forskningen på feltet på, og vil med den begrunnelsen benytte meg av deres forståelse av forskningsfeltet videre.

Classroom management

Forskning i classroom management tradisjonen konsentrerer seg for det meste rundt hvordan man kan maksimere tiden elevene har til faglig innhold, og minimalisere tiden som går med til andre ting. Det fokuseres på den delen av klasseledelse som har å gjøre med atferdsledelse og ønske om å øke elevenes engasjement i undervisningen. I classroom management tradisjonen fremheves også lærerens evne til å være proaktiv, det vil si lærerens evne til å komme forstyrrelser i forkjøpet. Den amerikanske professoren i pedagogisk psykologi Jakob Kounin blir sett på som en pioner i feltet, blant annet med bakgrunn i at han var den første som med omfattende studier kunne dokumentere, gjennom videoopptak, at lærerens classroom management hadde større betydning for elevers atferdsregulering enn disiplineringsteknikker. Selv om hans forskning ble publisert i 1970, refereres det stadig til hans konklusjoner rundt klasseledelse, i feltets kilder. Jeg tolker hans forskning som fortsatt relevant for feltet, og vil derfor referere til hans arbeider der jeg vurderer det hensiktsmessig. En av hans mest sentrale konklusjoner var at det mest avgjørende i effektiv klasseledelse kunne være lærerens arbeid med forebygging, istedenfor hvordan læreren reagerer på uro (Kounin, 1970). Mange forskere som har fokusert på klasseledelse, har siden både kunnet bekrefte og utdype Kounins konklusjoner (Ogden, 2001; Plauborg et al., 2010).

Marzano, Mazano & Pickering (2003) har gjennom en metaanalyse av mer enn 100 forskningsstudier kommet frem til at kombinasjonen av læreplan, undervisningsstrategier og lederferdigheter er nødvendige for at undervisningen skal fungere. De har på bakgrunn av denne metaanalysen gitt ut bok, hvor de hevder å fremheve strategier for klasseledelse som virker. Siden det refereres fra dette arbeidet i flere kilder og på bakgrunn av dets omfang, vil jeg referere til deres arbeid. Jeg vil understreke at jeg vurderer den amerikanske og den norske

skolekulturen som forskjellige på flere måter. Slik jeg tolker det har de blant annet en ulik kultur når det gjelder disiplin, hvor det kan se ut som de terper mer på regler og regelhåndhevelse, og at maktforholdet mellom lærer og elev kan være mer markert asymmetrisk enn i Norge. Likevel vurderer jeg at noen av deres råd om hvilke klasseledelsesstrategier som virker, kan tilpasses den norske kulturen og praktiseres hensiktsmessig i norske skoler.

Flere faktorer i classroom management tradisjonen fremheves som betydningsfulle for elevenes læringsutbytte (Plauborg et al., 2010). Classroom management tradisjonen understreker betydningen av at lærene starter og avslutter timene med tydeliggjøring av innhold og mål. Det er også læreren ansvar å innarbeide rutiner og regler i undervisningen og sørge for at overganger mellom aktiviteter glir så smidig som mulig. Læreren skal til enhver tid ha full oversikt over hva som foregår i klasserommet og arbeide forebyggende i forhold til å unngå forstyrrelser. Videre fremheves at elevene blir utfordret til elevinvolvering, gjennom varierte undervisningsformer og innhold som relateres til elevens erfaringer. Det er også viktig at elevene får muligheten til å lære av hverandre, på samme tid som læreren støtter dem i deres læreprosesser.

Kritikerne av classroom management tradisjonen stiller spørsmål ved dens forbindelse med behavioristiske forsøk, og påpeker at forsøk med dyr ikke uten videre kan overføres til mennesker. Videre hevder motstanderne at forskningen ikke tar hensyn til de komplekse undervisningssituasjonene, men reduserer undervisningen til teknikker for å unngå bråk og uro. Classroom management tilhengerne blir på dette grunnlag kritisert for å ha et instrumentelt syn på undervisning og regulering av atferd (Plauborg et al., 2010).

School effectiveness

Selv om klasseledelse stort sett utøves i klasserommet, kan det være faktorer på skolenivå som har betydning for klasseledelsen. Fokuset til school effectiveness tradisjonen er elevenes utbytte av undervisningen, og om det finnes karakteristiske trekk på de ulike skolene som er med på å øke elevenes utbytte av undervisningen (Grøterud & Nilsen, 1997). Det samles inn data på skolenivå og resultatene sammenlignes internasjonalt (Plauborg et al., 2010). Som eksempel på slike internasjonale sammenligninger kan nevnes ISERP (International School Effectiveness Research Project) gjennomført i årene 1992-1994. Det ble brukt samme forskningsdesign og instrumentering i alle deltakerlandene, på samme tid som det ble brukt i forskjellige miljøer innenfor et og samme land. I Norge var det Grøterud og Nilsen (1997)

som fikk oppdraget med å skrive ned sine erfaringer med prosjektet. TIMSS (The Third International Mathematics and Science Study) og PISA (Programme for International Student Assessment) er undersøkelser som kan representere den seneste school effectiveness forskningen. PISA gir noen svar på i hvilken grad norske elever oppnår noen grunnleggende kompetanser som er viktige for unge mennesker i et livslangt perspektiv, sett ut i fra bred internasjonal enighet (Kjærnsli, Lie, Olsen & Roe, 2007).

Gjennom school effectiveness tradisjonens forskning blir det fremhevet at utøvelsen av klasseledelse er en av de viktigste faktorene for elevenes læringsutbytte, og har dermed betydning i forhold til skolens målte effektivitet (Kjærnsli et al., 2007). Forskere innen school effectiveness tradisjonen mener det er viktig at innholdet i timene er tydelig, avgrenset og fokusert på det faglige. Læreren må utøve klare strukturer i undervisningen. Betydningen av gode relasjoner mellom elev og lærer blir fremhevet, samt at læreren utøver høye forventninger til elevene. Det blir også understreket at arbeidsro er avgjørende for elevens læringseffekt (Plauborg et al., 2010).

Som kritikk av school effectiveness tradisjonen påpekes blant annet at det er en tendens til å prioritere helhetsanalyser som omhandler felles faktorer for skoler, og overse kulturelle variasjoner som virker inn på kontekster innenfor et land (Plauborg et al., 2010). Det stilles også spørsmål rundt at de samler inn data om alle elever, klasser og skoler fremfor å studere variasjoner innenfor elevgrupper, klasser og skoler (ibid). Effektivitetsbegrepet i forbindelse med skole er også noe som blir problematisert fra kritikerne (Grøterud & Nilsen, 1997).

Tradisjonen selv synes å være innforstått med at en skole er effektiv når man kan dokumentere fremgang i testresultater, ved å sammenligne seg med skoler fra tilsvarende miljø og rekrutteringsgrunnlag (Plauborg et al., 2010). Blant annet Reynolds hevder at effektivitetsbegrepet er relativt og må derfor ses i relasjon med kultur, miljø, elevgrupper, skoletype og andre sentrale bakgrunnsforhold (Grøterud & Nilsen, 1997). I følge Plauborg med flere (2010) hevder Reynolds (2002) at elevenes perspektiver er dårlig belyst innenfor school effectiveness tradisjonen.

Teacher effectiveness

Teacher effectiveness er en variant av school effectiveness, hvor de som navnet tilsier er mer opptatt av lærerens betydning for elevenes læring. De forsker på sammenhengen mellom lærerhandlinger i klasserommet og elevenes læring (Plauborg et al., 2010). Denne tradisjonen har stått litt i skyggen bak school effectiveness tradisjonen, som har hatt lettere for å få

oppmerksomhet og politisk gjennomslagskraft (Muijs & Reynolds, 2001). Det kan også forklares med at en kan se på undervisning som et håndverk, preget av lærerens personlighet, noe som kan vanskeliggjøre en vitenskapelig undersøkelse. Det kan være ulik kvalitet på lærernes undervisning, og dette kan være vanskelig å vurdere i sammenheng med elevenes resultat. Det meste av forskningen rundt teacher effectiveness tradisjonene kommer fra USA, men har i de senere år også spredd seg til andre land (Plauborg et al., 2010). Et eksempel på dette kan være Mehlbyes (2004) danske undersøkelse, hvor de blant annet observerte og intervjuet lærere og elever, i seks klasser fordelt på tre skoler, om undervisningen. Den norske undersøkelsen gjennomført av Grøterud og Nilsen (1997) som ble satt i gang i forbindelse med ISERP-prosjektet, kommer også inn under teacher effectiveness tradisjonen. Deres datamateriale ble hentet fra tre skoler med seks klasser, ledelse, lærere, elever og foresatte. Forskningen bekreftet blant annet viktigheten med å ha en åpen kommunikasjon i klasserommet, og de utarbeidet også en liste med faktorer som karakteriserer den effektive læreren (Grøterud & Nilsen, 1997).

Teacher effectiveness forskningen består av mange empiriske undersøkelser, og det er flere eksempler på at det er laget sammenfatninger og syntesedannelser ut i fra den eksisterende forskningen på området. John Hattie (2009), professor fra New Zealand, har basert sin undersøkelse på over 800 metaanalyser, som bygger på mer enn 50.000 statistiske studier og mange millioner elever. Undersøkelsen hans omhandler mye, men vil i denne sammenheng bli referert til i forbindelse med sammenhengen mellom elevenes læring og lærerens handling. På bestilling fra Kunnskapsdepartementet fikk Dansk Clearinghouse for uddannelsesforskning i oppdrag å se på sammenhengen mellom lærerkompetanser og elevers læring i skolen gjennom en systematisk review (Nordenbo, Larsen, Tiftikci, Wendt & Østergaard, 2008). Selv om arbeidet er bestilt av Kunnskapsdepartementet, og at en av den grunn kanskje bør være kritisk til konklusjonene, ser jeg at arbeidet blir referert til av ulike kilder og jeg velger derfor å referere til noe av arbeidet utført av Nordenbo med flere (2008), der jeg finner det hensiktsmessig.

Mye av forskningen fra teacher effectiveness tradisjonen, omhandler den delen av klasseledelse som vedrører læringsledelse. Flere faktorer fremheves i denne tradisjonen som læringsfremmende for elevene. Forskerne fremhever betydningen av en klar struktur i undervisningen, som omfatter tydelige uttalte mål med sammenheng til innhold og metode. Lærerne skal ha høye og tydelige forventninger til elevene. Det bør være gode overganger mellom ulike aktiviteter. Det er lærernes ansvar å variere undervisningen med utgangspunkt i

elevenes ulike forutsetninger, og trekke sammenhenger til tidligere lærestoff. Videre blir viktigheten av å bygge et godt læringsmiljø, som oppfordrer til selvstendighet, understreket. Forskerne ser betydningen av at lærerne involverer elevene i undervisningen, gjennom tilbakemeldinger fra elevene. I følge denne tradisjonen er det avgjørende at det praktiseres en åpen kommunikasjon, med blant annet åpne spørsmål og begrunnelser i en diskuterende undervisningsform. Det fremheves derfor som viktig at læreren unngår fastlåste elevkategoriseringer, men stadig prøver å se undervisningen gjennom elevens perspektiv (Plauborg et al., 2010).

Kritikerne hevder at det er vanskelig å isolere og påvise at spesifikke lærerhandlinger fører til læring hos elevene. De påpeker at det er mange ulike faktorer som til sammen påvirker elevenes læring. Det har også vært stilt spørsmål rundt at forskningen i teacher effectiveness tradisjonen bygger på testresultater som viser til hva elevene kan av teorier, prinsipper og generelle fakta, og ikke en mer dyptgående forståelse, analyse, anvendelse og vurdering av det faglige innholdet. Mange av tradisjonens undersøkelser bygger på matematikkfaget, noe det kan stilles spørsmål rundt i forhold til overføringsverdien til andre fag. På samme tid får tradisjonen kritikk for at de hevder at ulike kriterier fremmer elevenes læring (f.eks. klare mål), uten at det følger med noen konkret beskrivelse av hvordan man skal praktisere disse kriteriene i klasserommet (hva kan et klart mål være?).

Mye av forskningen jeg bedømmer som sentral fra norsk klasseromsforskning, er gjort i forbindelse med evaluering av L97. Jeg vil spesielt bygge på Imsen (2003) og Klette (2003).

Når jeg ser på de tre forskningstradisjonene innen klasseledelse, kan disse sammenfattes og oppsummeres, da det ser ut til å være enighet om en del faktorer som påvirker lærerens praktisering av klasseledelse. Jeg velger å fremheve noen av momentene forskerne er enige om, og kommentere disse nærmere.

Noen sentrale trekk ved klasseledelse

Struktur og arbeidsro

For at læreren skal stå frem som en tydelig leder kan det være avgjørende at lærerne er godt forberedt før møte med elevene, både praktisk, faglig og mentalt (Ogden, 2001). Meyer (2005) har i sin oversikt over empirisk forskning, kommet frem til ti kjennetegn som karakteriserer effektiv klasseledelse. I følge Meyer (2005) er klar struktur noe av det som kjennetegner god undervisning. Det kan se ut til at det er stor enighet blant forskerne rundt at

klare innarbeidede arbeidsrutiner, og godt planlagt og strukturert undervisning er noe av det som karakteriserer en effektiv lærer og en god undervisning (for eksempel Grøterud & Nilsen, 1997; Mehlbye & Ringsmose, 2004; Nordenbo et al., 2008). En klar struktur kan innbefatte og innarbeide faste rutiner for hvordan dagen og arbeidsøktene skal gjennomføres. Som jeg har vist til tidligere, synes det for eksempel å fremme elevens læring når læreren tydelig leder undervisningen med klar oppstart og avslutning av timen. Klar struktur kan både være arbeidssparende og problemforebyggende for lærer og kan lette gjennomføringen av dagen hos elevene (Bergkastet et al., 2009). Det kan være forutsigbart for elevene å ha faste ytre strukturer, kanskje spesielt hvis en har vansker med å lage seg indre strukturer. Selv om læreren gjerne må forholde seg til ulike uforutsette hendelser i løpet av en skoletime, kan klare strukturer være til hjelp for å holde arbeidsroen i et klasserom.

Arbeidsro lar seg vanskelig definere, siden det er avhengig av ulike faktorer som for eksempel hvilket fag, hvilken klasse, hvilken tid på dagen det undervises. Noen ganger, alt etter aktiviteten, kan klasser ha behov for klar voksenstyring, mens de til andre tider kan styre seg selv. Som eksempel kan jeg nevne forskjellen på hva som kan være god arbeidsro i kunst og håndverk, kontra behovet for arbeidsro i individuelt arbeid med norsk grammatikk. Jeg støtter meg til Ogden (2001) som sier at målet med arbeidsro må være at elevene kan arbeide uten å bli forstyrret av andre, og at lærerne kan undervise uten å bli avbrutt. Det at en har arbeidsro i en elevgruppe er ikke et mål i seg selv, men kan være avgjørende i forhold til elevenes konsentrasjon, refleksjon og fordyping i et tema.

Kounin (1970) understreker at dyktige klasseledere forebygger bråk og uro med å arbeide proaktivt, istedenfor å reagere reaktivt på uro og undervisningsforstyrrende atferd. Han fremhever noen lærerferdigheter som han mener kan være avgjørende i forhold til proaktiv forebygging av bråk og uro. Lærernes evne til å ha overblikk og tilsyn over hva som til enhver tid hender i klassen og evne til og raskt sette inn effektive tiltak, blir fremhevet som en viktig lærerferdighet. Han fremhever også lærerens evne til å håndtere flere hendelser samtidig, og på den måten kan fortsette undervisningen på samme tid som en korrigerer uønsket atferd. Videre fremhever Kounin (1970) lærerens evne til å sikre flyt i timene gjennom å skjerme undervisningen fra ulike forstyrrelser, og å holde tempo og fremdrift i formidlingen oppe. Dette mener Kounin (1970) skiller gode og dårligere klasseledere. Også Ogden (2001) fremhever viktigheten av å arbeide proaktivt med å forebygge uro, og sette inn raske tiltak der det blir avgjørende å forstyrre undervisningen minst mulig.

TALIS-undersøkelsen viser til at norske klasserom relativt sett er preget av mye bråk og avbrytelser. Det kan se ut som det er spesielt på ungdomstrinnet skolene har en utfordring i å skape rolige og gode læringsmiljø i klasserommet (Vibe, Aamodt & Carlsten, 2009). Videre finner jeg i TALIS-undersøkelsen at norske lærere derimot, ikke mener at klasserommene er preget av stor grad av bråk og uro, men er preget av at norske elever tar ansvar for å skape et trivelig arbeidsmiljø. En tolkning kan være at norske lærere og elever har ulike oppfatninger av hva som er arbeidsro og hva som er bråk og uro.

Forskning viser at noe av det som kjennetegner en dyktig klasseleder, kan være evnen til å gjennomføre myke og strukturerte overganger fra en aktivitet til en annen (Kounin, 1970; Marzano et al., 2003; Meyer, 2005; Muijs & Reynolds, 2001). Slike overganger kan være kritiske punkt i forhold til at det lett kan oppstå bråk og uro. Dette kan blant annet være avhengig av lærerens evne til å gi klare, effektive beskjeder og hvordan en påkaller seg elevenes oppmerksomhet. Det kan også påvirke hvordan overganger kan gjennomføres, i hvilken grad læreren har vært bevisst ved møbleringen av rommet, med hensikt å forebygge problemområder ved forflytting (Marzano et al., 2003; Roland, 1995).

Gjennom å ha en klar strukturering av undervisningen, kan en unngå at mye tid går med til det Meyer (2005) kaller “organisationshalløy”, og kan dermed frigjøre tid til læring. Haug (2010b) har gjennom studier funnet at i noen klasser kan svært mye tid brukes til andre aktiviteter enn de faglige. Det kan være spesielt i de yngste klassene det blir brukt mye tid på for eksempel å innarbeide strukturer eller konfliktløsning. Siden det er en sammenheng mellom hva en bruker tid på i skolen og elevens læringsutbytte, hevder Haug (2010b) at tidstapet kan ha betydning for elevens læring. På samme tid finner en også forskning som sier at en ikke bruker mye tid på andre ting enn fag (Imsen, 2003). Jeg tolker det som sannsynlig at en har ulike oppfatninger på hva ikke faglige aktiviteter innebærer. Sprikende forskningsresultat kan også forklares med at forskningen har inkludert elever i ulik alder.

Rutinene som inngår i dagens struktur kan forklares, læres og øves på sammen med elevene, og noen klasseledere innøver dette ved skoleårets start (Bergkastet et al., 2009; Marzano et al., 2003; Muijs & Reynolds, 2001; Nordahl et al., 2005; Ogden, 2001; Roland, 1995). Ved skolestart kan elevene fortsatt være litt utrygge i forhold til hvilken rolle de har i klassen og mønstre har enda ikke “satt seg” (Roland, 1995). Det kan se ut som dette kan være en gunstig tid til å markere det asymmetriske maktforholdet mellom lærer og elev, og en kan ikke utelukke at det for noen elever kan gi trygghet, at den voksne er en voksen. Hvis læreren ikke

viser hvem som er leder, kan en eller flere elever gjerne stå parat til å ta ledelsen, noe som kan vise seg vanskelig å forandre på et senere tidspunkt (Nordahl, 2002; Roland, 1995).

Det finnes mye litteratur som omhandler mer spesifikt hva som kan være hensiktsmessig struktur og innarbeide og hvordan en kan arbeide med dette, men jeg ser det for omfattende å komme nærmere inn på dette i denne sammenhengen. Selv om jeg vurderer struktur som avgjørende i forhold til en forutsigbar skoledag, tolker jeg det som positivt og ikke være for rigid, men å våge og gå litt utenom de vanlige strukturene en gang i blant. Så lenge læreren klart kommuniserer sine forventninger til elevene, bedømmer jeg det som godt for både motivasjon og læring, med litt variasjon.

Regler og regelhåndhevelse

Regler kan handle om forventninger til elevenes atferd. Reglene sier ofte noe om hvordan lærerne forventer at elevene regulerer sin atferd, for å skape ro og forutsigbarhet. Reglene kan formidle viktig informasjon om hva elevene kan, eller ikke kan gjøre, i timene. Forskning viser at hvis reglene fungerer i klassen, kan de forenkle hverdagen for både elever og lærere (Marzano et al., 2003; Ogden, 2001). Det blir videre hevdet at den regelstyrte atferden kan fremme et godt miljø og forebygger uro (ibid.).

Når det gjelder regler på skolen, er det gjerne de voksne som har ansvaret. Det blir fremhevet i forskningen at voksenpersonen har ansvaret både for innholdet i reglene, at de blir vedtatt, gjennomført og det er også lærernes ansvar å følge opp om reglene overholdes eller ikke (Marzano et al., 2003; Muijs & Reynolds, 2001; Nordahl et al., 2005; Nordenbo et al., 2008; Ogden, 2001). Det blir lagt vekt på betydningen av at reglene er konkrete, korte, enkle å forstå og omhandler observerbar atferd (Damsgaard, 2006; Egelund, 2006; Nordahl et al., 2005; Ogden, 2001). Det kan synes som det virker motiverende hvis reglene er positivt formulerte og fokuserte på den atferden en vil se mer av, og ikke på atferden en ikke ønsker. Om elevene opplever at det blir for mange regler å forholde seg til, kan det tenkes at dette kan være uheldig. For noen elever kan for mange regler føre til at det blir for omfattende både å huske og å følge reglene.

Det synes avgjørende å starte dette arbeidet kort tid etter skolestart på høsten. Roland (1995) understreker også betydningen av å arbeide med innlæring av regler i "fredstid". Nordahl med flere (2005) og Roland (1995) fremhever at det kan være uheldig at repetisjon av regler, bare er noe som kommer på dagsordenen når noen har brutt en regel. Slik jeg vurderer det, kan

regler fokuseres på som noe positivt, noe som hjelper til for at alle skal ha det fint sammen. Hvis elevene stadig får repetert reglene i forbindelse med at noe negativt har skjedd, kan reglene fort bli koblet til noe negativt, kanskje til noe som elevene forbinder med begrensninger og kjeft.

Det finnes mange diskusjoner rundt hva som kan være en konstruktiv konsekvens av å bryte regler, og hvordan en kan arbeide med dette sammen med elevene. For å avgrense omfanget på oppgaven, velger jeg og ikke komme inn på disse diskusjonene i denne sammenheng. Likevel vil jeg presisere at jeg vurderer det som vanskelig å innføre regler, uten noen form for konsekvenser for elevene om de velger å ikke følge vedtatte regler. Noen forskere fremhever betydningen av å fokusere på at eleven alltid har et valg (Ogden, 2001; Roland, 1995). Eleven kan velge og følge en regel, eller de kan velge og ikke følge reglene som er utarbeidet. Flere studier fremhever at klare regler og konstruktiv håndhevelse av disse, er en del av klasseledelsen som fremmer elevenes læring (Hattie, 2009; Nordenbo et al., 2008; Marzano et al., 2003).

Læringstrykk

Læringstrykket forstår jeg som de forventningene og målene lærerne kommuniserer til elevene. Forventningene kan gjelde elevenes atferd, arbeidsinnsats, og sosial utvikling, mens målene tradisjonelt kan gå mer på den faglige læringen. Det synes avgjørende at disse forventningene og målene blir klargjort for elevene (Marzano et al., 2003; Nordenbo et al., 2008). Dette handler om kommunikasjon og lærerens evne til å formidle sine forventninger og mål gjennom klare og effektive beskjeder. Det kan se ut som at lærerens evne til å kommunisere instruksjoner og forventninger i forkant av situasjoner, kan ha sammenheng med antall korreksjoner i etterkant (Damsgaard, 2006; Wilson, 2009b). Forskning har vist at lærerens forventninger både kan hemme og fremme elevenes sosiale og faglige læring, og at elever har en tendens til å utvikle seg etter lærerens forventninger til dem (Hattie, 2009; Muijs & Reynolds, 2001; Ogden, 2001). Hvis lærerne har en lav forventning til eleven, blir gjerne elevens utvikling lav, noe som kan understreke betydningen av at lærerne gir alle elevene likeverdige muligheter til læring.

Videre viser forskning også at høye og eksplisitte forventninger til elevenes atferd og faglige innsats, er noe av det som karakteriserer solide timer hvor en har lav forekomst av problematferd blant elevene (Nordahl et al., 2009b).

Systematisk arbeid med sosial kompetanse, kan være hensiktsmessig i forhold til å synliggjøre de sosiale forventningene lærerne har til elevenes atferd (Marzano et al., 2003; Nordahl et al., 2005; Ogden, 2001). Det kan være viktig at elevene får forståelse av hvordan de er med på å påvirke både sitt skolemiljø og de andre rundt seg med sin atferd.

Når det gjelder elevens faglige mål kan noe av det som karakteriserer en tydelig klasseleder, være at læreren kommuniserer konkrete læringsmål til elevene (Marzano et al., 2003; Nordenbo et al., 2008). Hvordan dette kan gjøres har mange variasjonsmuligheter.

Læringsmålene kan kommuniseres felles til hele klassen, i en ukeplan eller ved at det settes opp læringsmål på tavlen. Læringsmålene kan gjennomgås før hver aktivitet. Haug (2003) fant i sin evaluering av reform 97, at det virket som lærerne grudde seg for å stille eksplisitte faglige krav til elevene. Det har i de siste årene vært satt inn ulike tiltak blant lærerne, for å øke kompetansen til å utarbeide og praktisere konkrete læringsmål for elevene (Utdanningsdirektoratet, 2011).

For å se den enkelte elev, bli kjent og se deres muligheter, kan elevsamtalen være egnet til å formidle læringsmål og forventningene en har til hverandre. Elevsamtalen kan være formell eller uformell, og kan variere i lengde og omfang. Eleven kan formidle hvordan de ser på seg selv, sine faglige muligheter og hvordan de selv ønsker å fremstå som person. Atmosfæren i en slik samtale kan være avgjørende for hvor tilfredsstillende utbyttet blir, og det kan være avgjørende at ikke samtalen bare bærer preg av å være rituell og formell, noe som kan hemme eleven. Gjennom å lytte med åpent sinn uten å foregripe meningen, kan læreren få korrigert sitt bilde av eleven, noe som vil ha betydning for hvilke forventninger og mål som blir rettet mot eleven videre. Lærerens kommunikasjons- og lytteferdigheter kan være avgjørende for utbyttet av samtalen (Lassen, 2002). Sammen kan lærer og elev ha en utviklingsfremmende dialog og sette realistiske mål for videre arbeid.

Når vi får forskning som viser at norske elever har lavere faglige prestasjoner, enn land det er naturlig å sammenligne seg med (Kjærnsli et al., 2007), kan lavt læringstrykk være noe av forklaringen i følge Haug (2010b). I klasseromsforskningen viser lavt læringstrykk seg blant annet i form av varierende tidsbruk på fag, og manglende sammenheng mellom innhold, metode og mål (ibid).

Undervisningen

Gjennom å variere formidlingsform, stemmebruk, tempo, audiovisuelle hjelpemidler og arbeidsmåter oppnår læreren en variert undervisning, som kan holde flest mulig av elevene oppmerksomme og engasjerte (Ogden, 2001). Det finnes mange måter og undervise på, og det kan se ut som det er stor enighet blant forskerne at idealet er å variere undervisningsmetodene (Muij & Reynolds, 2001). Elevaktivering og elevmotivering er noe av det som også Nordenbo med flere (2008) fremhever som et bidrag til økt elevlæring. Selv om idealet kan se ut til å være å variere arbeidsmåtene i undervisningen, er det ikke arbeidsmåtene i seg selv som fremmer elevens læring. Haug (2010a) hevder det kan se ut som det er mer viktig for lærerne at elevene er aktive gjennom varierte arbeidsmetoder, enn å skape en bevisstgjøring rundt hva som er aktivitetens mål. Variasjonene i arbeidsmåtene uten klare mål foruten å variere, fører ikke alltid til å fremme elevens læring, slik jeg tolker det. For mange skifter mellom ulike arbeidsmetoder kan også oppleves som stressende, fordi elevene ikke får ro til å fordype seg. Det kan se ut som det ikke er arbeidsmetodene, men kvaliteten på lærerens arbeid generelt, som har betydning for elevenes læringsresultat (Haug, 2010a; Klette, 2004).

Formidlingspedagogikken, hvor lærer formidler og elevene lytter og noterer, ser fortsatt ut til å være den dominerende arbeidsformen i klasserommet (Haug, 2010a). På samme tid viser forskningen at opplæringen totalt sett er variert og består av kombinasjoner av ulike arbeidsformer og aktiviteter (ibid). Klasseromsforskningen viser at det kan foregå ulike aktiviteter i ett og samme lokale, på samme tid og at det kan være flere lærere i klasserommet. Klassene kan også være oppdelte og sammensatt, i forskjellige grupper til forskjellige tider og fag. En ser en orientering fra individuelt til mer kollektivt ansvar i arbeidsgrupper, og fra oppdeling av fag mot en mer helhet og sammenheng i fagene (Haug, 2010b). Forskningen viser også at det fokuseres mer på årstimer, hvor en varierer organisering og tidsbruk, i forhold til tidligere årstimeplan lagt i 45 minutters timer (ibid). Blant annet PISA undersøkelsen bekrefter at det har blitt større variasjoner i organiseringen mellom klassene, noe som kan tolkes som et resultat av at handlingsrommet i skolene har blitt større (Kjærnsli et al., 2007). Haug (2010a) understreker også at det ikke er empirisk dokumentert at bestemte metoder gir best resultat for elevene, noe som også blir bekreftet gjennom Nordenbo med flere (2008) og Cubans (2009) arbeid. "Lærerne er pragmatiske og eklektiske i praksis" sier Haug (2010a) og viser til at lærerne praktiserer litt fra ulike perspektiver på undervisning og læring, uten å rendyrke et hovedperspektiv. I TALIS-undersøkelsen (Vibe et al., 2009) deler en inn undervisningsmetodene inn i tre; strukturerte undervisning, elevsentrert

undervisning og utvidete aktiviteter. Uten å komme nærmere inn på de tre undervisningsmetodene vil jeg bare presisere, at i forhold til andre land skårer Norge lavt på alle tre undervisningsformene. Dette kan muligens tolkes dit hen at norske lærere har en utydelig måte å undervise på. På den andre siden kan det også tolkes slik at lærerne ikke bruker en form mer enn andre, fordi de norske lærerne rett og slett kan være gode til å variere undervisningen.

Det finnes mange måter å variere undervisningen på, som tilpasset enkeltelevens mestring og forutsetninger, gir ulik læring. I denne sammenhengen tolker jeg det som for omfattende å skulle gå nærmere inn i detaljene, men vil likevel understreke at det kan være avgjørende at undervisningsmetodene blir variert og at en som lærer er tydelig i forhold til ledelse og hva en forventer av elevene.

Gjennom elevenes fortolkning av lærerens undervisning, ledelse og interaksjonen i klassen, bidrar elevene til undervisningen med måten de reagerer på (Grøterud & Nilsen, 1997). Elevenes fortolkning gir undervisningen mening, og kan tolkes og brukes uavhengig av lærerens undervisning. Ulike elever kan få ulikt utbytte av samme undervisning fordi de bygger nye aktiviteter på kunnskap de har fra før (ibid).

Siden det er eleven selv som lærer, må læreren være opptatt av hver enkelt elev, og tilpasse undervisningen etter enkeltelevens ulike læreforutsetninger (Nordahl, 2002; Nordenbo et al., 2008). For at undervisningen skal gi læring, må læreren, i følge Nordahl (2002), vekke engasjement, deltakelse og aktivitet hos eleven. Slik kan det være mer fruktbart å kartlegge hva en elev mestrer og hva som motiverer og engasjerer eleven, istedenfor å fokusere på hva en elev ikke kan og hva eleven opplever som kjedelig (ibid). I følge Nordahl (2002) er det avgjørende at læreren er opptatt av å forstå hvordan elevene tenker, og hva som ligger bak elevens meninger og oppfatninger. Lærerens oppfatning om eleven og læringen, kan vise seg gjennom lærerens valg, og kan være avgjørende for elevens lærings erfaringer i skolen. Nordahl (2002) hevder at selv om læreren kan ha en hensikt med sin undervisning, er det ikke sikkert at det er disse lærings erfaringene eleven umiddelbart opplever.

Ifølge Haug (2010b) er dialogen mellom elever, og mellom elev og lærer, sett på som en sentral forutsetning for både kunnskapsutvikling og læring. På samme tid viser klasseromsforskningen at læring gjennom samarbeid og dialog i klassekollektivet forekommer i mindre grad, mens læring gjennom individuelt arbeid øker i norske klasserom (ibid). Et inkluderende læringsmiljø kan være avgjørende for dialogen i undervisningen. Det kan være

viktig at læreren er bevisst sitt ansvar som leder og modell og praktiserer respekt for elevenes ulike svar. På denne måten kan læreren vise at det er rom for å svare feil og ikke minst være åpen for at det kan finnes flere svar (Grøterud & Nilsen, 1997; Haug, 2010b). Hattie (2009) går så langt at han ønsker et læringsmiljø hvor feil svar på oppgaver blir hilst velkommen, med den begrunnelse at elevene ved hjelp av felles refleksjon kan lære noe av det. Slik jeg tolker det har dette å gjøre med lærerens evne til å kommunisere til elevene at de er like mye verd selv om de svarer feil, det kan finnes flere svar og vi kan lære mer av å reflektere rundt ulike svar på oppgaver. I Grøterud og Nilsens (1997) undersøkelse ble det dokumentert at måten læreren styrer dialogen i undervisningen på, kan gi forskjellig læringsutbytte for eleven. Det kan for eksempel utgjøre forskjell i læringseffekten om læreren er dyktig på å stille åpne spørsmål, i forhold til spørsmål hvor elevene kan svare med ja/nei. Mehlbye & Ringsmose, (2004) understreker også at et element i god skolepraksis er å ha en oppmuntrende og utfordrende dialog og undervisning, hvor elevene opplever at lærerne forventer at de kan løse individuelle oppgaver.

I følge Rørnes, Overland, Roland og Tveitereid (2006) kan det ha betydning for kvaliteten på lærerens ledelse av undervisningen, hvor godt læreren kjenner seg selv. Bevissthet rundt sin egen didaktiske og faglige kompetanse, kan bidra til at læreren våger å variere arbeidsmetodene mer og bruke fagstoff utenom læreboka. Det å kjenne sine egne sterke og svake sider, våge å gi av seg selv til elevene og være bevisst på sine egne grenser kan, slik jeg tolker det, være med på å gjøre læreren til en bedre leder av undervisningen.

Jeg vil videre utdype mer rundt lærerrollen og elevinvolvering. Forskning viser at det er positiv sammenheng mellom elevenes aktive læringsarbeid og kvaliteten på klasseledelsen (Hattie, 2009; Nordenbo et al., 2008; Wilson, 2009a).

Lærerrollen og elevinvolvering

Historisk har det bølget litt frem og tilbake gjennom tidene, i synet på om det er den formidlende læreren eller de mer elevaktive metodene som gir best læring for elevene (Haug, 2010a; Imsen, 2004). Den tradisjonelle lærerrollen som har dominert helt frem til nyere tid, har vært lærerens kollektivt formidlende og lærerstyrte undervisning fra kateteret (Nordahl, 2002; Haug, 2010a; Imsen, 2003; Klette, 2004). Denne undervisningen har gjerne hatt utgangspunkt i læreboken og har vært lik for alle elevene. Tradisjonelt har læreren vært den mest aktive, og elevene har reproduisert innholdet som læreren stort sett hentet fra læreverkene (Bachmann, 2004). Lærerrollen har bestått i å instruere, spørre og kommentere mens elevene

lytter og svarer på lærerens spørsmål. Dette blir gjerne kalt IRE – mønsteret (initiativ, respons og evaluering) og har, sammen med 2/3 regelen, lenge vært dominerende handlingsmønster i klasserommet (Haug 2010a). 2/3 regelen sier noe om at det er 2/3 mulighet for at noen snakker i klasserommet. Det er 2/3 sjans for at det er læreren som snakker og 2/3 mulighet for at guttene “krever” resten av tiden. Dette handlingsmønsteret har gjerne vært kombinert med en økt hvor elevene arbeider individuelt med oppgaver, tilknyttet lærerens formidling.

Den nyere klasseromsforskningen kan tyde på at det har skjedd endringer rundt hvordan lærerrollen blir praktisert. Forskningen kan tolkes i den retning at vi nå har dreiet mot en mer elevaktiv undervisning, hvor en har fått et økende omfang av at elever arbeider individuelt med oppgaveløsning. Det kan se ut som virksomheten har blitt mer elevstyrt hvor elevene kan ha mer ansvar for egen læring, og lærerrollen derfor blir mer tilbakeholdende og mer basert på individuell veiledning (Haug, 2010b). En ser altså en dreining fra den etablerte formidlingspedagogikken mot den nye aktivitetspedagogikken, noe som kan føre til at både elevrollen og lærerrollen er i endring (ibid). Ulike undersøkelser, som for eksempel PISA, kan tolkes dit at den nye elev og lærerrollen ikke gir så gode resultater som ønskelig. På samme tid viser forskning at det kan være kvaliteten på lærernes undervisning som kan øke elevenes læringseffekt, noe som kan tale for at det kan være hensiktsmessig å etablere en mer aktiv og pågående lærerrolle (Bachmann & Haug, 2006; Hattie, 2009; Nordenbo et al., 2008). En lærerrolle hvor konkrete lærerferdigheter praktiseres i forhold til elevenes læringsprosesser og læringseffekt. Nordenbo med flere (2008) har fremhevet tre kompetanser de hevder læreren bør ha for å mestre utfordringene med å øke elevene læringsutbytte. De tre kompetansene er god faglig og didaktisk kompetanse, relasjonskompetanse og klasselederkompetanse (Nordenbo et al., 2008). God faglig og didaktisk kompetanse trenger ingen nærmere utdyping. Når det gjelder relasjonskompetanse og klasselederkompetanse vil jeg trekke ut som essens at læreren i følge Nordenbo med flere (2008), bør utøve en elevstøttende ledelse som fremmer elevenes motivasjon og aktivitet. Dette skal fremmes gjennom lærerens klare ledelse av undervisningen, respekt for enkelteleven og gradvis mer selvstyre fra elevene (Nordenbo et al., 2008).

I *læreplanverket for kunnskapsløftet* fremheves det at elevene bør ha innflytelse og medbestemmelse rundt opplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2006). Elevens medbestemmelse og innflytelse rundt opplæringen kan gi høyere elevmotivasjon, og slik bidra til økt elevlæring (Nordenbo et al., 2008). Noe forskning viser at elevene ikke opplever å ha særlig innflytelse på hvordan opplæringen tilrettelegges (Imsen, 2003; Nordahl, 2005;

Utdanningsdirektoratet, 2011; Vibe et al., 2009). Lærerne lyttet oppmerksomt til hva elevene hadde på hjertet, men elevene opplevde likevel ikke å ha noen reell innflytelse på opplæringen. På den andre siden kan forskning tyde på at lærerne har den oppfatningen at elevene har innflytelse på skolehverdagen (Imsen, 2003). En mulig tolkning kan være at lærerne mener elevene har medbestemmelse, gjennom at lærerne tilpasser opplæringen etter elevenes forutsetninger. Jeg vil heller ikke utelukke at elever og lærere kan ha ulike begrepsoppfatning, i forhold til hva de legger i medbestemmelse, og at dette kan ha påvirket forskningsresultatene.

Hattie (2009) understreker at det er viktig at lærerne tar imot tilbakemeldinger på sin undervisning fra elevene. Elevene kan på denne måten ha mulighet til å ha medvirkning i forhold til lærerens undervisning. Ikke bare har lærerne på denne måten mulighet til å utvikle og tilpasse sin undervisning, men elevene synliggjør også noe av sin læring verbalt (Hattie, 2009).

Tilbakemeldinger

Som tidligere nevnt kan det være viktig at forventinger til elevene blir formidlet i forkant av læringssituasjonene, men det kan også oppleves som klargjørende for eleven å få tilbakemelding underveis. Lillejord & Kirkerud (2009) har gjennom analyse av hva som kjennetegner produktive læringsprosesser, funnet at tilbakemeldinger virker aktiviserende. Dette gjelder direkte og konkrete tilbakemeldinger, i et språk aktørene kjenner. Selv om deres undersøkelse gjelder på skolenivå, overfører jeg den til også å gjelde i en lærer – elev relasjon. Det blir også understreket at en av forutsetningene for produktive læringsprosesser, er en felles forståelse av språket (Lillejord & Kirkerud, 2009). Slik blir det avgjørende for elevens læring at læreren og elevene har felles forståelse for hva som ligger til grunn for de ulike begrepene som blir brukt i undervisningen. Det kan gi et vanskelig grunnlag for læring og samhandling, hvis man på grunn av mangel på meningsutveksling og begrepsavklaring, opererer med ulike individuelle begrepsoppfatninger.

Selv om en skal være forsiktig med å forveksle hyppighet med kvalitet, indikerer resultatene fra TALIS undersøkelsen at norske lærere i mindre grad følger opp elevenes arbeid og læring enn hva som er tilfelle i mange andre land (Vibe et al., 2009). I følge denne undersøkelsen er den norske læreren dårlig både når det gjelder tilbakemeldinger, evalueringer og oppfølging av elever. TALIS- undersøkelsen tyder også på at norske lærere er særlig svake på å gjennomgå leksene med elevene og å kontrollere arbeidsbøkene deres (ibid). Hvordan skal

elevene utvikle seg videre og vite hva læreren forventer, uten å få tilbakemeldinger og oppfølging av sitt arbeid? Hattie (2009) fremhever også at han gjennom sine observasjoner ikke fant at lærerne gav elevene så mye tilbakemeldinger, som de hevdet de gjorde.

Det har i de siste årene vært satt inn tiltak for å bedre lærernes kompetanse i elevvurdering, noe som fordrer tilbakemelding (“underveissamtale”), men det kan se ut som lærerne fortsatt kan ha forbedringspotensial på dette området (Utdanningsdirektoratet, 2011).

Hvordan skal tilbakemeldingen fra lærer til elev gjennomføres? Skal tilbakemeldingene komme alle til gode gjennom offentliggjøring i klassen, noe som ble gjort i noen ISERP land (Grøterud & Nilsen, 1997)? Eller skal vurderingsarbeidet være en mer skjult prosess hvor eleven får individuell tilbakemelding fra lærer?

Ogden (2001) hevder at bruk av ros og bekreftelse har vært et av pedagogikkens best kjente og mest anerkjente virkemidler, både blant forskere og praktikere. En rekke nyere undersøkelser har også bekreftet konklusjonen om at ros er pedagogikkens kraftigste virkemiddel (Ogden, 2001). Ros er en positiv evaluering av en annen persons kjennetegn, prestasjoner eller atferd. Dette er en verbal bekreftelse som, i følge forskningen, kan øke sannsynligheten for at elever vil gjenta handlingen som roses, vel og merke hvis eleven oppfatter det som ros (Nordahl et al., 2005; Ogden, 2001). Jeg tolker ros og tilbakemelding som to sider av samme sak, der kriteriene for hvordan dette kan brukes gjelder for begge deler. Ros stimulerer, i følge Ogden, den indre motivasjonen når den gir nyttig informasjon om hvilke krav eller kriterier læreren verdsetter og når den formidler rimelige forventninger fra den som roser (Ogden, 2001). Ogden hevder at flere undersøkelser viser at lærere roser for lite, samtidig som de viser at lærerne tror de roser mer enn de faktisk gjør. På den andre siden finner Haug (2003) i sin evaluering av reform 97, at lærerne roser elevene selv der det ikke er grunn til å rose. Selv om ros i seg selv ikke fører til arbeidsinnsats, kan den ha en informativ funksjon hos eleven som sier noe om hva læreren verdsetter.

Grøterud og Nilsen (1997) besøkte en britisk skole som ble vurdert som effektiv, i forbindelse med ISERP-programmet. Selv om elevene arbeidet, offentliggjorde læreren tydelig ros og ros på enkeltelevers arbeid for hele klassen. Elever som fikk mye spesifikk ros på sitt arbeid, måtte gå rundt i klassen å vise frem sitt arbeid, eller de ble hedret med bilder og utmerkelser som hang i klasserommene. Lærerne roste også konsentrert iherdig arbeid, samt arbeidsro. På denne måten fikk elevene et bilde på hvilken standard som fortjente hederlig omtale, på samme tid som læreren fikk gitt signal om at de fulgte nøye med på elevenes arbeid (Grøterud

& Nilsen, 1997). I vår kultur kan kanskje dette oppleves som voldsomt, men på den andre siden så trenger kanskje lærerne å bli bevisst på bruken av ros og tilbakemeldinger til elevene. Slik jeg tolker det, tyder forskning på at bevisst bruk av ros og konkrete tilbakemeldinger til elevene, kan være et godt hjelpemiddel i arbeidet med å stå frem som en tydelig klasseleder.

Jeg har nå presentert mitt kunnskapsgrunnlag. Noe av det jeg finner mest interessant er at det kan se ut som det ikke er helt samsvar med hva forskningsbaserte kilder fremhever som sentralt i forhold til klasseledelse, og hva undersøkelser sier om hva som skjer i praksis. Dette gjelder blant annet struktur og arbeidsro, mål med ulike aktiviteter og tilbakemeldinger fra lærer til elev. Det er nå på sin plass å argumentere for mitt valg av forskningstilnærming, som kan hjelpe meg å finne svar på problemstillingen.

Kapittel 3.

FORSKNINGSMETODE OG DATAGRUNNLAG

Valg av forskningstilnærming

Tradisjonelt finnes det to hovedtilnærminger til forskning, den kvantitative og den kvalitative. Hvilken metode som viser seg å være mest hensiktsmessig å benytte, kommer an på forskningsspørsmålet, forskerens kompetanse og rammevilkår. Det er en sammenheng mellom profil på forskningsspørsmålet og hvilken tilnærming som tolkes som mest relevant i forhold til å finne svar på problemstillingen. De to forskningstilnærmingene innebærer vesentlige ulikheter, både i forhold til de data undersøkelsen fører til, og i forhold til hvordan forskningen gjennomføres (Kvale, 2009; Merriam, 1998; Ringdal, 2001; Thagaard, 1998). Kort sagt vektlegger kvantitativ metode utbredelse og antall, og sammenhenger mellom variabler. Kvalitativ metoder søker å gå i dybden, og vektlegger forståelse og betydning (Thagaard, 1998). Dette fører til ulikheter i blant annet; utvalg, tolkning, kontekst, data (tekst/tall), fleksibilitet og avstand til informantene (Ringdal, 2001; Thagaard, 1998).

Jeg benytter kvalitativ tilnærming i min masteroppgave. Begrunnelsen for dette er at målet er å studere samhandling og relasjoner mellom mennesker. I kvalitativ forskning finnes ulike metoder, som gjerne deles inn i observasjon, intervju, analyse av foreliggende tekster og visuelle uttrykksformer, samt analyse av audio- og videoopptak (Thagaard, 1998).

De to mest brukte tilnærmingene innenfor kvalitativ forskning er, i følge Thagaard (1998), intervju og deltakende observasjon. Gjennom undersøkelser ved hjelp av intervju, får en

informasjon om informantens opplevelser, synspunkter og selvforståelse. Observasjon gir informasjon om personers atferd og hvordan personer forholder seg til hverandre. I både intervju og observasjon etablerer forskeren direkte kontakt med personene som studeres, og forskerens nærhet og sensitivitet i forhold til informanten blir derfor viktig (Thagaard, 1998).

Analyse av foreliggende tekster, benyttes i følge Thagaard (1998), ofte i tillegg til observasjon og intervju. Når det gjelder forskning på visuelle uttrykksformer og ulike opptak, preges ikke denne type data av forskerens nærvær direkte. Forskeren kan likevel påvirke dataene, når opptakene transformeres til tekst (ibid). At dataene forskeren analyserer uttrykkes som tekst, er et fellestrekk for de fleste kvalitative tilnærmingene. Det vitenskapsteoretiske grunnlaget for kvalitativ metode er fortolkende teorier som fenomenologi, hermeneutikk og symbolsk interaksjonisme. Fortolkning har derfor en sentral plass innenfor kvalitativ metode, siden målsettingen er å oppnå forståelse av de fenomenene en studerer (ibid). Andre ord som kan være med på å karakterisere kvalitativ metode, er innlevelse og systematikk. På den ene siden er det viktig med innlevelse, både for å oppnå forståelse og utvikle teoretiske perspektiver. På den andre siden er det viktig at forskeren har en systematisk tilnærming, med reflekterte, grundige og omfattende vurderinger om hvordan data samles inn, analyseres og tolkes (ibid).

Observasjon som forskningsmetode

Jeg ønsker å utføre klasseromforskning og benytte observasjon i min tilnærming til fenomenet. Klasseromforskning tolker jeg ikke bare som forskning på praksis innenfor klasserommets fire vegger, men på steder der det foregår institusjonalisert pedagogisk virksomhet (Klette, 1998).

Ved å bruke intervju som metode, ville jeg ha kunnet finne svar på hvilken opplevelse og forståelse lærerne hadde rundt praktiseringen av klasseledelse. Min vurdering er at de fleste lærerne har en forståelse av hvordan klasseledelse ideelt sett bør praktiseres. Når det kommer til gjennomføring er det mange momenter som legger føringen, for hvordan klasseledelse faktisk blir praktisert. Jeg vurderte det som sannsynlig at jeg gjennom intervju, ville fått en rekke svar som ville lagt seg opp mot hvordan lærerne ideelt sett ønsket å praktisere klasseledelse, og kanskje ikke helt ærlighet rundt hvordan dette faktisk blir gjennomført i hverdagen. Det er også en fare for at de som eventuelt ville la seg intervju om praktisering av klasseledelse, også ville være lærere som følte de behersket dette godt.

Jeg kunne også benytte meg av spørreskjema, som metode. Ved hjelp av denne metoden ville jeg kunne sammenligne hva flere lærere så på som sentralt ved klasseledelse. Jeg kunne også ha delt ut spørreskjema til flere grupper som for eksempel elevene, ledelsen ved skolen, foreldre og eventuelle andre samarbeidspartnere. Ved bruk av spørreskjema som metode ville jeg kunne fått ett bredere datamateriale.

Min begrunnelse for valg av metode er at observasjon skal være spesielt godt egnet til å studere relasjoner mellom mennesker, i sosiale situasjoner (Thagaard, 1998). Mitt fokus er å finne ut noe om hva som foregår i klasserommet, og etter en samlet vurdering tolker jeg observasjon som mest egnet metode for å finne svar på problemstillingen. Observasjon av mindre enheter kan gi informasjon om generelle sammenhenger og si noe om hva som faktisk foregår i klasserommet.

Alle observerer, hele døgnet ut i fra sitt ståsted. Alle våre sanser er med på å påvirke opplevelsen av observasjonen. Våre tidligere erfaringer og opplevelser er med på å farge våre subjektive, individuelle teorier om våre observasjoner (Postholm, 2005). Hva er da forskjellen mellom observasjoner vi gjør oss i hverdagen, og observasjoner en gjør seg som kvalitativ forsker? Den største forskjellen er at en som forsker har et mål med sine observasjoner, og at de er systematiske (ibid). Ved hjelp av våre sanser og eventuelle hjelpemidler, kan vi systematisere innsamlingen av informasjon fra omverden (Næss, 2006).

Det kan ofte være teorier som er utgangspunktet for en forskers observasjoner, samtidig som en ikke er bundet av forhåndsbestemte kategorier. Forskeren ønsker å observere fenomener i sin naturlige setting, selv om en gjerne har brukt teoriene til å rette blikket mot ulike handlinger. Når en forsker forlater forskningsinstitusjonen, for å oppsøke et miljø, hvor en observerer fenomen i sin naturlige kontekst, kalles det feltarbeid (Thagaard, 1998). Hvilke spørsmål en forsker stiller i forskningsfeltet er farget av forskerens erfaringer, opplevelser og forskerens subjektive, individuelle teorier. Forskerens teorier kan bidra til at forskeren forstår sine observasjoner, men for å videreutvikle og utdype sin forståelse av fagfeltet, blir det avgjørende og stadig dykke dypere i ny kunnskap. Gjennom interaksjon mellom det som observeres og teorier fra ulike kilder, oppstår en helhetlig forståelse, som i tillegg til å belyse teori også kan utvikle nye teorier (Postholm, 2005).

I følge Postholm (2005) er grunnlaget for en forskers møte med praksisfeltet lagt gjennom forskerens forforståelse, leste teorier og utledede undersøkelsesspørsmål. Når en som forsker er åpen for andre faktorer en møter i datainnsamlingen, må en sette seg inn i annen teori, enn

den man allerede har tilegnet seg. På denne måten utvider forskeren sitt teorigrunnlag som en møter praksisfeltet med. Noen antagelser blir bekreftet, andre avkreftet samtidig som nye undersøkelsesspørsmål kan vokse frem i løpet av forskningsprosessen. Vekslingen mellom forforståelsen og opparbeidelse av ny kunnskap, foregår helt til forskeren forstår den observerte situasjonen, og på denne måten oppnår et metningspunkt, der nye observasjoner ikke endrer forskerens forståelse (Postholm, 2005).

Når forskeren oppholder seg sammen med aktørene og systematisk iakttar deres handlinger, kalles det deltakende observasjon (Thagaard, 1998). Det er vanlig å skille mellom ulike typer observasjon, alt etter hvor deltakende forsker er, i handlingene som skal observeres (Damsgaard, 2003; Kleven, 2002; Postholm, 2005; Thagaard, 1998). På den ene ytterligheten finnes fullstendig deltakelse hvor forskeren deltar i miljøet på lik linje med dem som observeres. På den andre siden finner en fullstendig observasjon hvor forskeren kun observerer og ikke deltar blant de som observeres. Den mest vanligste formen for observasjon er imidlertid deltakende observasjon, som utgjør en mellomting av de to ytterlighetene.

Jeg har tidligere argumentert for mitt valg av kvalitativ observasjon for å finne svar på min problemstilling men vil likevel nevne at det finnes også mer kvantitativ orienterte observasjoner. Denne typen observasjoner kan gjerne være mer systematisk i forhold til at en for eksempel observerer og registrerer definerte faktorer, for eksempel hvert femte minutt. En har da gjerne ferdig utarbeidede observasjonsskjema, hvor registreringen av observasjonene gjøres raskt og enkelt (Ringdal, 2001). Denne typen observasjon benyttes gjerne når man skal sammenligne, og derfor har behov for et større antall observasjoner. Hvilken form for observasjon som er mest hensiktsmessig å benytte, og hvilken informasjon forskeren får, har sammenheng med hvilke egenskaper miljøet som skal studeres består av (Thagaard, 1998).

Det er også vesentlig at en bestemmer seg for hvilken grad av struktur/åpenhet en ønsker å benytte seg av under observasjonen (Næss, 2006). Skal en konsentrere seg om få sider ved det en observerer, eller er det viktig å observere personer og situasjoner så helhetlig som mulig? Den ene ytterligheten er å observere helt åpent – uten noe forhåndsbestemt skjema. Dette kalles ustrukturert observasjon (Kleven, 2002). Med å benytte seg av denne metoden stenger en ikke for inntrykk, som en kan gjøre ved å ha på forhånd definert hva en skal se etter. På den andre siden kan en kanskje bare se og høre det en har erfaring med selv, hvis en ikke har forberedt seg. Det er vesentlig at en på forhånd er bevisst på disse valgene i forhold til forskerens deltakelse og observasjonens åpenhet/struktur, og vurderer disse faktorer hver for

seg. Når en på forhånd har bestemt seg for hva en skal observere og hvordan det observerte skal registreres på skjema, kalles det strukturert eller systematisk observasjon (ibid). Når man på forhånd har avgrenset hva en skal observere, kan dette føre til at en går glipp av andre spennende nyanser og fenomener. Dette kan være en kritisk innvending mot å avgrense observasjoner, men jeg utelukker ikke at det i enkelte sammenhenger også kan være en fordel å begrense konsentrasjonen mot færre, avgrensede områder. Å direkte koble fullstendig observasjon med strukturerte observasjonsskjema, og fullstendig deltakende observasjon med åpne ustrukturerte tilnæringer blir en forenkling (Næss, 2006). Andre faktorer som er med på å påvirke valg av observasjonsmetode kan være om det finnes velegnede roller som forskeren kan gå inn i, hvilken påvirkning forskeren har på undersøkelsessituasjonen og hvilken kjennskap forskeren har til miljøet det skal observeres i (Thagaard, 1998). Som forsker bør en reflektere over sterke og ulike svake sider ved de forskjellige observasjonsmetodene, både i forhold til grad av deltakelse og struktur (Kleven, 2002; Næss, 2006).

Thagaard (1998) sier at i studier hvor forskerens deltakelse, kan bidra til å endre relasjonene forskeren ønsker å studere, kan observasjon uten deltakelse, være å foretrekke. Siden jeg ønsket å observere ulike læreres praktisering av klasseledelse, så jeg det som sannsynlig at min eventuelle deltakelse kunne ha påvirket lærerens praktisering, og dermed gitt en uriktig fremstilling av hverdagen i klasserommet. Jeg tolket det som mest hensiktsmessig å observere uten å delta. Videre vurderte jeg det som avgjørende å gjøre meg så lite bemerket som mulig, og plassere meg hensiktsmessig i klasserommet. Som forsker ville jeg være tilstede i rommet der undervisningen foregikk, men ikke delta i handlingene. Samarbeidet mellom meg og aktørene ville bli preget av både nærhet og distanse. Jeg ville være i klasserommet, samtidig som jeg måtte ha et kritisk forskerperspektiv. Gjennom å gi alle involverte informasjon før prosjektet startet, fikk en avklart både hvordan jeg skulle forholde meg til settingen og ikke minst hvordan de som var tilstede i situasjonen skulle forholde seg til meg - forskeren.

Observasjonsskjema

Før forskeren setter i gang å observere, er det viktig at en har gjort seg opp en mening om hvordan observasjonene skal dokumenteres. Dette kan gjøres på ulike måter, alt etter hva som er hensiktsmessig. Jeg kunne valgt å benytte meg av lyd og filmopptak i datainnsamlingen. (Postholm, 2005) Slike hjelpemiddel kan ta opp samtaler og hva som blir sagt i klasserommet og kunne vært til hjelp for å gjenskape atmosfæren i klasserommet, når jeg skulle bearbeide

dataene fra datainnsamlingen. Jeg kunne ved hjelp av disse hjelpemidlene fått konsentrert meg om situasjonen og kroppsspråket, uten å måtte notere underveis. Jeg vurderte det slik at jeg ville hatt fokus på den tekniske delen av filmingen og dette ville tatt for stor oppmerksomhet fra det jeg egentlig skulle observere. Det ville også tatt en del tid og flytte utstyret hver gang elevene byttet undervisningssted. Hvordan skulle observasjoner av bilde/lyd registreres i etterkant? Måtte jeg i tilfelle ha hjelp til å styre teknikken? Noen elever, foreldre og lærere kunne også føle ubehag med å bli filmet, og ikke like følelsen av mangel på kontroll over bruken av materiale. Etter å ha tatt i betraktning både etiske og praktiske konsekvenser av bruk av slike hjelpemiddel, kom jeg til den konklusjonen at dette ikke var hensiktsmessig metode i mitt tilfelle. Mitt valg var å notere ned mine observasjoner parallelt med undervisningen, noe jeg forstår som fortløpende protokoll.

Forskeren har som regel en tanke om hva og hvem en ønsker å observere, ut i fra hva en ønsker å forske på. Det er problemstillingen som blir avgjørende for hva som er relevant å observere, og forskeren må her gjøre en seleksjon (Thagaard, 1998). Det er vanlig at en starter med et ganske vidt fokus på hva en ønsker å observere, for så å snevre det inn etter hvert i datainnsamlingsprosessen. I og med at vi ofte har å gjøre med teoretiske begreper som kan være vanskelig å observere fordi de ikke er direkte observerbare, kan vi lett støte på målingsproblemer i det spesialpedagogiske feltet (Næss, 2006). Kleven (2002) sier at det å definere et begrep operasjonelt, vil si å bestemme hvilke indikatorer som skal tas som et tegn på et begrep. Dette kalles operasjonaliseringsutfordringen. En kan finne resultater og gyldige funn om fenomener gjennom å planlegge observasjonene godt, slik at det er samsvar mellom begrepene og fenomenene vi faktisk skal finne noe ut om, og det vi faktisk observerer (Næss, 2006).

Viktige refleksjoner er om en skal notere før, underveis eller i etterkant av observasjonene og på den måten ha fullt fokus på det som faktisk skjer. Siden dette er ferskvare, vil jeg huske alt slik at jeg kan notere dette etter observasjonen? Når får jeg eventuelt tid til å skrive dette ned? Skal jeg notere på et blankt ark eller skal jeg bruke på forhånd laget skjema? Ved å gjennomføre ustrukturert observasjon, blir min forståelse av situasjonen der og da avgjørende. Det anbefales å benytte seg av strukturerte metoder, da den usystematiske observasjonen har en tendens til å bli mindre målrettet, mer tilfeldig og gir i større grad rom for subjektive tolkninger (Damsgaard, 2003).

Jeg valgte å bruke et skjema som forskningsinstrument, hvor jeg skulle sitte og notere observasjonene underveis. Noe av begrunnelsen til min vurdering var at jeg ønske å være sikker på at jeg ikke ble grepet av situasjonen og rett og slett “glemme” å observere, men å ha fokus på det jeg hadde bestemt på forhånd. Jeg vurderte det også som en trygghet i observatørrollen å ha noe å holde i og noe å skrive på. Noen elever og lærere kunne kanskje oppleve det som ubehagelig, om jeg bare skulle sitte og se på dem, og jeg vurderte det som noe som kunne være med til å få alle til å slappe av at jeg skrev. På den andre siden kunne nok noen oppleve dette som ubehagelig også, hvis de fikk opplevelsen av at jeg skrev om dem, noe som er med på å understreke betydningen av informasjon i forkant av observasjonene.

Etter å ha sett på ulike typer skjema, brukt i andre sammenhenger, vurderte jeg det som mest hensiktsmessig å utarbeide mitt eget observasjonsskjema (vedlegg 1). På denne måten hentet jeg litt ideer på hvordan andre observasjonsskjema var oppbygd, og fikk samtidig inn de kategoriene jeg trengte for å operasjonalisere min problemstilling. Som forsker kan en ikke observere alt, og det var en utfordring og operasjonalisere begrepet klasseledelse, til observerbare kategorier. Her kunne nok min opparbeidede kunnskap fra ulike kilder være en styrke, i forhold til å sette opp kategoriene i skjemaet. På samme tid måtte jeg være bevisst på at min forforståelse også kunne begrense meg, i forhold til nysgjerrighet og åpenhet for nye perspektiv og nyanser. Skjemaet ble brukt i alle timene og var ca. 4 ½ side. Jeg observerte ikke med tidsintervall, men fylte ut ett skjema for hver time.

Øverst på mitt observasjonsskjema, var det noen avkryssing og “fyll inn” spørsmål, som gikk på konkrete spørsmål som f.eks. kjønn, alder, når undervisningen startet osv. Dette var med mer som bakgrunnsmateriale, som kanskje kunne vise seg å ha betydning i en drøfting. Jeg vurderte det som veldig viktig, at noen av begrepet klasseledelses ulike sider ble klart operasjonalisert i observasjonsskjema, slik at begrepet ble målbart og en kunne samle inn informasjon som svar på problemstillingen. På samme tid måtte jeg være bevisst på om mine kategorier og struktur på skjema på noen måte kunne påvirke og forklare resultatet (Haug, 2010b). Målet var å ha mest mulig åpne kategorier og unngå ja/nei kategorier. Her vurderte jeg det som mest hensiktsmessig å ha åpne bokser hvor jeg kunne fylle inn stikkord, i forhold til hvilken praksis den enkelte læreren hadde på det enkelte område. Dette fungerte nærmest som en form for fortløpende protokoll, hvor jeg fylte inn i de aktuelle boksene/kategoriene, etter hvert som situasjoner oppstod. På denne måten bevegde jeg meg litt frem og tilbake i

skjema, og kunne fylle ut punkt i de ulike kategoriene flere ganger. Jeg vil tolke mitt skjema som en blanding av strukturert og ustrukturert observasjon.

Det var viktig å være bevisst på at jeg skulle beskrive, så objektivt som mulig, det som faktisk skjedde i klasserommet, uten å tolke, forklare eller ha egne meninger (Damsgaard, 2003; Kleven, 2002). Dette innebærer og ikke si noe om hvorfor lærerne gjør som de gjør, si noe om valøren av det lærerne praktiserer, eller mene noe om hva lærerne sanser og tenker, når man observerer (Næss, 2006). Hvis jeg hadde noen umiddelbare tanker om tolkninger, måtte jeg markere at dette var mine tolkninger og ikke beskrivelser, slik at dette ble skilt og ikke blandet sammen.

Jeg hadde ingen form for graderingsspørsmål i skjemaet. På slutten av skjema hadde jeg et åpent felt hvor jeg kunne skrive ned det som det måtte være behov for. Det kunne være spesielle situasjoner som oppstod denne timen, forklaring på situasjoner, beskrivelser av kontekst, eventuelle spørsmål rundt praksis, innfall fra observatør eller det kunne være stikkord rundt hovedtendensen for timen. Jeg vurderte det som en kvalitetssikring å ha et slikt åpent felt for helhetsinntrykket på slutten av skjema. Det kunne begrense muligheten for at mitt valg av kategorier, kunne forklare resultatet. På denne måten kunne jeg skrive ned de overraskende momentene som kom frem, og de momentene som ikke passet inn i noen forutbestemt kategori på observasjonsskjema.

Forskeren bør også rette blikket mot konteksten for observasjonen. I tillegg til samhandlingen mellom personer, bør også den ikke-verbale kommunikasjonen observeres. De fysiske forholdene, hvor observasjonen tas, bør også observeres og beskrives bevisst. Den fysiske konteksten kan både sette betingelser og begrensinger for det forskeren observerer, og må ses i sammenheng og i et gjensidig påvirkningsforhold til hverandre. Når forskeren skal komme med sine “tykke beskrivelser” av observasjonen, bør konteksten observasjonene blir gjort i, være med for å gi et best mulig innblikk i situasjonen (Postholm, 2005).

Jeg vurderte det som en kvalitetssikring å gjennomføre pilotobservasjon, for å få innblikk i hvordan observasjonen og observasjonsskjema fungerte i praksis. Dette var nyttig. Det var avklarende at jeg på forhånd hadde prøvd ut settingen med å “være flue på veggen”. En utfordring var at jeg opplevde et behov for å hjelpe til i en travel skolehverdag. Jeg fikk også erfare at det kunne være vanskelig å observere mye på en gang, og betydningen av kritisk distanse. Det var også avklarende i forhold til utarbeidelse av observasjonsskjema, og skjemaet ble noe omarbeidet etter pilotobservasjonen.

Valg av informanter

En definerer utvalget forskningen bygger på, ved å spørre seg selv *hvem* en skal få informasjon fra. Begrunnelsen for utvelging av informanter, har betydning for konklusjonen av overførbarhet. En velger informanter som har egenskaper, eller kvalifikasjoner som er strategiske i forhold til både problemstillingen og de ulike teoretiske perspektivene. Dette kalles *strategiske utvalg*, noe som karakteriserer kvalitativ forskning (Thagaard, 1998). Det kan være vanskelig å finne informanter, siden kvalitativ metode ofte kan innebære både personlige og nærgående tema. Her blir det viktig å huske på de etiske retningslinjene som omhandler; informert samtykke, konfidensialitet og konsekvenser av å delta i forskningsprosjektet. Det er også sentralt på hvilken måte en presenterer prosjektet for eventuelle informanter. Når en finner informanter kun ut i fra at de er villige til å være med i undersøkelsen, kaller vi det for *tilgjengelighetsutvalg*.

I min datainnsamling valgte jeg og følge en klasse over tid, for å finne ut noe om klassen forandrer seg i forhold til ulike lærere, og lærernes praktisering av klasseledelse. Jeg vurderte det som relevant i forhold til problemstillingen. Jeg tolker dette som et strategisk utvalg siden jeg så etter klasser som har flere lærere i løpet av en uke. Siden jeg var avhengig av å finne lærere som var villige til å la meg observere, kan en også kalle det et tilgjengelighetsutvalg.

For å finne klasser som kunne være aktuelle, henvendte jeg meg til rektor og benyttet meg av han som “døråpner”. I et møte med rektor, redegjorde jeg for prosjektets rammebetingelser og formål. Rektor hadde myndighet som enhetsleder, og det var derfor ikke nødvendig med ytterligere tillatelse fra høyere politisk hold. Mitt ønske til rektor var å få observere i en gjennomsnittsklasse. Jeg tenker da på en klasse som hverken har spesielt store problem eller som står frem som spesielt velfungerende. Det viktigste kriteriet klassen skulle oppfylle, var at elevene hadde undervisning fra ulike lærere i løpet av en uke. Ellers var det opp til rektor å velge ut en klasse. Jeg hadde utarbeidet et informasjonsskriv til lærerne, hvor jeg informerte om prosjektet, og konsekvenser av å delta (vedlegg 2). Lærerne kunne også kontakte meg, eller veileder, ved ytterligere behov for informasjon. Rektor formidlet prosjektet mitt videre og et lærerteam på ungdomsskoletrinnet takket ja til henvendelsen. Jeg er veldig takknemlig for at arbeidet med å skaffe informanter gikk så problemfritt. På forhånd hadde jeg sett for meg at det kanskje kunne bli vanskelig, å få frivillige informanter. Jeg hadde også utarbeidet et informasjonsskriv til foreldrene i klassen (vedlegg 3), hvor jeg sa litt om hvorfor jeg

observerte i gruppen og hvordan de kunne kontakte meg hvis de ønsket mer informasjon. Dette ble delt ut sammen med ukeplanen til elevene, og jeg fikk ingen respons på skrivet.

Gjennomføring av observasjon

Jeg gav elevene informasjon om hvordan jeg skulle forholde meg til klassen og hvordan de skulle forholde seg til meg første dagen, og holdt hva jeg hadde sagt. Slik unngikk vi overraskelser som kunne virket inn på arbeidsroen og undervisningen i klassen. Jeg var også bevisst på å unngå oppmerksomhet rundt meg selv.

Jeg skal ikke utelukke at det kunne ha vært en fordel og vært en dag i klassen før observasjonene, slik at elevene og lærere kanskje kunne blitt fortrolige med at jeg var der. I følge Kleven (2002) er det alltid en mulighet for at en som observatør kan påvirke situasjonen en observerer, det kalles observatøreffekt. Selv om jeg var et fremmed innslag i deres klasserom, var det ingenting i mitt datamateriale som kunne tolkes som at mitt nærvær hadde noen innvirkning på det som skjedde i klasserommet. En elev uttalte at han var imponert over at jeg orket å skrive så mye hele tiden, men ellers var det ingen henvendelser til meg i timene. Gjennom samtale med lærerne i etterkant av observasjonene, er min vurdering at lærerne opplevde at elevene var som de pleide. På samme tid vet jeg at lærerne, på forhånd, hadde snakket med elevene om at jeg skulle komme. Jeg vet jo ikke helt hva som ble sagt av lærer om hva som var grunnen til at jeg skulle observere, og kan derfor ikke utelukke at noen elever oppførte seg på en måte som de trodde jeg ønsket meg. Det kan ha vært elever som bevisst forandret sin atferd, på grunn av at jeg var tilstede, men det var etter mine tolkninger ingenting som tydet på dette. Jeg prøvde å plassere meg på ulike steder i klasserommene, både for å oppnå best mulig observasjoner, og for å unngå å sitte ved siden av samme elevene hele tiden. Dette for å understreke at jeg ikke var tilstede for å observere spesielle elever. Selv om jeg stort sett satt samme vei som elevene, med læreren mot meg, fikk jeg observert mye av det som skjedde blant elevene.

Jeg var bevisst på å notere meg de kontekstuelle betingelsene som kunne påvirke mine observasjoner gjennom “tykke beskrivelser”. Underveis i timene var jeg fokusert på å beskrive det som faktisk skjedde, så langt som mulig. Etter timene så jeg gjennom observasjonene, og skrev ned refleksjoner rundt det generelle inntrykket og hovedtendenser. Dette opplevdes som krevende og veldig spennende! Min vurdering er at skjemaet fungerte godt. Det var hjelp til å holde fokus, gjennom de på forhånd bestemte kategoriene og det var avgjørende at jeg hadde åpne felt hvor jeg kunne skrive ned interessante moment og nyanser

jeg observerte underveis. Jeg var påpasselig med at jeg aldri forlot papirene, slik at de kunne leses av andre.

Med unntak av det som skjedde i friminuttene, opplevde jeg det samme som elevene gjennom hele uken. På denne måten har jeg totaloversikt over hvilken undervisning elevene fikk denne uka, men har ikke oversikt over hva klassen har arbeidet med tidligere. Før jeg startet datainnsamlingen var jeg usikker på hvor lenge jeg skulle observere før jeg traff et såkalt metningspunkt, hvor nye observasjoner ikke gav meg nye moment i forhold til problemstillingen. Jeg vurderte det som hensiktsmessig og i hvert fall observere en uke, siden fag og lærere gjerne ruller i relativt faste ukeplaner. Selv om det nå har blitt mer vanlig å operere med årstimer i et fag, slik at ukene kan arte seg forskjellige alt etter prosjekt, tolker jeg det slik at det i denne klassen var mest vanlig med en fast ukeplan. Timene var organisert i 45 minuts økter, med 10 minuts friminutt mellom, pluss en matpause. Jeg observerte alle lærerne to timer eller mer. Det som raskt ble klart for meg, var at lærerne ikke så ut til å forandre ledelsesstil fra en time til en annen. Dette gjaldt også de lærerne som hadde flere fag og som jeg dermed observerte i flere timer. Jeg kan tolke det som at de var tro mot sin klasseledelsesstil. Jeg har ikke garanti for at det ikke hadde dukket opp nye momenter ved ytterligere observasjon, men jeg vurderte det dit hen at en ukes observasjon var tilstrekkelig.

Reliabilitet, validitet og generaliserbarhet

Reliabiliteten og validiteten i en studie, kan ikke bare knyttes opp mot kvaliteten på forskningsinstrumentet og observasjonene, men også si noe om kvaliteten på hele forskningsprosessen.

Jeg registrerer at fagpersoner på området, bruker ulike navn på begrepene rundt kvaliteten på forskningsprosessen (Merriam, 1998; Kvale, 2009; Ringdal, 2001; Thagaard, 1998). Min forståelse av dette, er at de likevel sier noe om de samme prosessene, men setter ulike navn på begrepene. Det er mulig dette har sammenheng med skille mellom kvalitative og kvantitative forskningsmetoder, som bygger på ulike syn på vitenskap. Jeg velger å bruke begrepene reliabilitet, validitet og generaliserbarhet i mitt masterarbeid (Thagaard, 1998).

Reliabilitet sier noe om hvor pålitelig og troverdig måleinstrumentet mitt er, og hva som er kvaliteten på selve datainnsamlingen og datagrunnlaget mitt. Reliabiliteten kan knyttes både til kvaliteten på datamaterialet, og til vurderinger av hvordan jeg bruker og videreutvikler informasjonen fra observasjonene (Thagaard, 1998). *Validitet* er gyldigheten av tolkningene

jeg gjør av de data jeg samler inn. Representerer resultatet av forskningen min den virkeligheten jeg har studert? Måler jeg det jeg tror jeg måler? I hvilken grad reflekterer mine observasjoner, det jeg ønsker å vite noe om? Dette er en viktig del av hele forskningsprosessen (Kvale, 2009). Kvale sier at å validere er både og; kontrollere, teoretisere og å stille spørsmål. Graden av samsvar mellom begrepet slik en har definert og klargjort det teoretisk, og begrepene slik vi har lyktes med å operasjonalisere det, kalles begrepsvaliditet (Næss, 2006). Indikasjoner på god eller dårlig begrepsvaliditet kan en finne ved å spørre seg selv om det observerte begrepet oppfører seg slik som det teoretiske begrepet forventes å oppføre seg.

I følge Thagaard (1998) er metodisk refleksjon et viktig grunnlag for reliabilitet, og begrunnelser for tolkninger et viktig grunnlag for validitet, i kvalitativ forskningsmetode. Min forståelse er at reliabilitet og validitet har en sammenheng. Det er vanlig å si at reliabiliteten påvirker validiteten (Ringdal, 2001). Med andre ord kan en si at hvor pålitelig, troverdig og god kvalitet det er på datamaterialet betyr mye for gyldigheten av tolkingen av datamateriale en har samlet inn.

Som forsker har jeg tilegnet meg forforståelse fra ulike kilder og forskning på området. Jeg må derfor være bevisst på at forforståelsen kan føre til at jeg er mindre åpen for nyanser og at det kan tenkes at det er lettere å overse det som strider mot egen forforståelse. Jeg vurderer selv at jeg har vært kritisk til min egen forforståelse gjennom hele forskningsprosessen, og strebet etter å være mest mulig objektiv og åpen for andre nyanser. Det styrker både reliabiliteten og validiteten på studien, at jeg er tydelig på å markere hva som er observert atferd og hva som er mine tolkninger av hva som kan være forklaringen av observasjonen.

Det er mulig det hadde styrket studien om en var flere forskere, slik at en kunne reflektert sammen gjennom hele prosessen, og dermed blitt mer bevisst sin subjektivitet. På samme tid kan det være ulemper med å være flere sammen om arbeidet.

De ulike datainnsamlingsmetodene har alle sine fordeler og ulemper. For å finne svar på problemstillingen hadde det vært fordelaktig om man kunne la ulike datainnsamlingsmetoder supplere hverandre. Selv om alle metodene ville hatt sine sterke og svake sider, ville tilnærmingen hatt ulike perspektiv, og jeg kunne dermed unngått at svakhetene gikk igjen. Slik kunne jeg også fått vite noe om selve tilnæringsmåten i seg selv, har påvirket resultatet. Jeg kunne ha nærmet meg problemstillingen fra flere sider og gjennom ulike operasjonaliseringer knyttet til disse tilnærmingene (Næss, 2006). Dette kalles triangulering,

og det kan styrke studien hvis ulike kilder kan understøtte og bekrefte hverandre (Kleven, 2002; Postholm, 2005; Ringdal, 2001; Thagaard, 1998). Jeg ser at triangulering kunne vært en styrke for studien. I ettertid kan det synes hensiktsmessig å ha gjennomført intervju i tillegg til observasjonene. Det kan tenkes at jeg gjennom intervju av lærere etter observasjonene, kunne inkludert deres bakgrunn, opplevelse og forståelse av det jeg observerte. Etter en samlet vurdering, opp mot rammene for prosjektet tolket jeg triangulering som for omfattende, noe som kunne ha resultert i et for overflatisk analysearbeid. Det blir likevel viktig å være bevisst rundt svakheten, på samme tid som det er av vesentlig betydning at datamaterialet jeg har samlet inn belyser problemstillingen. Det styrker studiens reliabilitet og validitet at den kobles opp mot teori, som belyser problemstillingen og datamateriale.

For å få best mulig kvalitet på observasjonene, tenkte jeg gjennom en del praktiske ting. Det var viktig å møte opp med utstyret jeg hadde bruk for under min observasjon. På forhånd hadde jeg bestemt meg for observasjonsform, min plassering i undervisningsrommene og hvilke hjelpemidler jeg ønsket å benytte. Jeg var bevisst på å unngå all form for oppmerksomhet gjennom påkledning, utstyr eller atferd.

Det var også avgjørende for kvaliteten på observasjonene mine at jeg var bevisst på betydningen av egen psykisk og fysiske tilstand. Dette gikk på konkrete tiltak som å møte opp uthvilt, og ikke ta med meg personlige følelsestilstander som kunne påvirke observasjonene. Konsentrasjon er avgjørende for å unngå misforståelser og feil i hukommelse eller notater. Jeg måtte være kritisk til om jeg hadde eventuelle fordommer eller forforståelse som måtte nøytraliseres, slik at jeg kunne opprettholde et kritisk forskerblikk. Når jeg kommer til observasjonene har jeg allerede gjort et utvalg av hva jeg ønsker å observere. Det var viktig å være bevisst på hva som er hva – når greier man og bare observere, når tolker man i samme øyeblikk som man observerer og når er man i en situasjon der man ser det man vil se og hører det man ønsker å høre (Næss, 2006). Jeg vurderer det som viktig å arbeide bevisst med å nøytralisere slike feilkilder.

Jeg måtte også være bevisst på å regulere betydningen av førsteinntrykket, slik at jeg holdt et åpent forskerblikk og unngikk å lete etter bekræftelser på førsteinntrykket. Dette var spesielt avgjørende siden jeg observerte lærerne over flere timer, og dermed kunne observere nyanser og endringer underveis i løpet av observasjonsuken. Jeg ser ikke bort i fra at lærerne slappet mer og mer av i forhold til at jeg observerte dem, etter hvert som uken gikk. På den andre siden kan det være slik at en har en tendens til å huske det siste en observerte best, og at dette

kan dekke over tidligere observasjoner. I lys av dette vurderte jeg det som avgjørende at jeg leste over observasjonene etter undervisningen, og skrev ned eventuelle hovedinntrykk, før jeg observerte neste time. Jeg vurderer “tykke beskrivelser” som en kvalitetssikring i forhold til at observasjon alltid vil bli et sammendrag, hvor en lett kan miste verdifulle nyanser av for eksempel kroppsspråk og omgivelser.

Det kan også være avgjørende for kvaliteten på datamaterialet, at jeg ikke generaliserer det positive i observasjonene, eller det motsatte, at jeg har tendens til nedvurdering av det jeg observerer. De kritiske forskerbrillene skal være på, men dette krever en bevisst balansegang. Jeg kan ikke utelukke at det kan være lettere å se løsninger og hindringer av praksis i datamateriale, enn å være bevisst på dette hos seg selv som forsker.

Jeg må være bevisst på observatøreffekten som kan oppstå i observasjon. Kan det være slik at de som blir observert praktiserer klasseledelse på en annen måte, enn hva de hadde gjort om de ikke ble observert? Jeg antar det som sannsynlig at man som lærer blir mer bevisst på hvordan man praktiserer yrket sitt, når man vet man blir observert, og at det derfor er en mulighet for at jeg ikke har fått helt gyldige data. Min erfaring er at mange lærere vet hvordan den ideelle praksis av klasseledelse bør være i teorien, men i en kompleks hverdag, tar dette tid og høy bevissthet å implementere i sin daglige praksis. Selv om det ikke kan utelukkes, tror jeg at det blir vanskelig å gjennomføre “skuespill” helt konsekvent, hvis man velger å legge om sin praksis på grunn av man blir observert. Det kan tenkes at dette kan fungere i en time, men jeg tolker det som sannsynlig at det ville vært vanskelig over tid. Siden det var mange elever å forholde seg til, antar jeg at jeg ville merket det på elevene, hvis en lærer ledet klassen på en helt annen måte enn det som var vanlig.

Thagaard (1998) bruker begrepet overførbarhet synonymt med *generalisering*. Det dreier seg om tolkning som er utviklet gjennom en studie, kan være relevant og overførbar til andre sammenhenger. Jeg er vel vitende om at min studie bare beskriver klasseledelse i den gitte konteksten og tidsrommet, min observasjon ble utført. Mitt datamateriale er for lite omfattende til at det kan generaliseres eller bli gitt allmenn gyldighet. Samtidig har det blitt foretatt en grundig analyse og tolkning av datamaterialet koblet opp mot teori, noe som kjennetegner kvalitativ metode. Min oppgave ble derfor å beskrive denne praktiseringen av klasseledelse så dyptgående og kontekstuell som mulig. Selv om mitt datamateriale er knyttet til en bestemt kontekst og ett gitt tidspunkt, håper jeg at leseren av teksten kan kjenne seg igjen situasjoner, erfaringer og funn beskrevet i teksten. Det er forskeren som kan

argumentere for at tolkninger av en studie kan være relevant og overførbart i en større sammenheng, gjennom at sentrale trekk om et fenomen, antas å ha en viss gyldighet også i andre sammenhenger. Av den grunn blir det avgjørende at jeg skriver gode “tykke beskrivelser”, slik at leseren selv kan avgjøre nytteverdien av forskningens funn og avgjøre om teksten er nyttig for egen situasjon (Postholm, 2005). Et annet moment som er helt avgjørende er at det er forskerens ansvar at en beskriver aktørene som observeres på en slik måte at de ikke tar skade av å delta i studien.

Forskningsetiske vurderinger

Det overordnede etiske prinsippet, er at ingen aktører som observeres, skal ta skade av å delta i mitt forskningsarbeid. Utgangspunktet for forskningsprosjektet er aktørenes frivillige, informerte samtykke (Kvale, 2009; Thagaard, 1998). Som tidligere nevnt utarbeidet jeg et informasjonsskriv til lærerne hvor prosjektet mitt ble presentert, og hvor jeg informerte om hvordan de kunne komme i kontakt med meg ved eventuelle spørsmål (vedlegg 2). I brevet ble det presisert at deltakelsen var frivillig, og at de når som helst kunne trekke seg fra prosjektet uten forklaring. Jeg utarbeidet også et informasjonsskriv til foreldrene av elevgruppen (vedlegg 3).

Jeg fikk et dilemma i hvor mye informasjon aktørene som skulle observeres skulle få på forhånd av observasjonen, om hva jeg spesifikt så etter. For mye informasjon kunne føre til at aktørene tilpasset klasseledelsen etter det jeg skulle observere, og dermed påvirke reliabiliteten og validiteten på prosjektet. På samme tid vurderte jeg det som viktig at aktørene visste hva som var min agenda, og mest mulig om prosjektet. Jeg valgte derfor å si at jeg var der for å observere klasseledelse. Dette førte til at flere gjerne ville se observasjonsskjemaet mitt, for å vite hva jeg så etter. Jeg forklarte at dette ikke var mulig og hvorfor, og opplevde at lærerne hadde full forståelse for at det kunne påvirke deres praktisering, hvis de på forhånd visste hva jeg så etter under observasjonen. Likevel formidlet lærerne at de gjerne kunne tenkt seg noen råd og tips for å forbedre sin praksis rundt klasseledelse. Siden jeg i denne sammenhengen var der som forsker og ikke som rådgiver, gav jeg uttrykk for at dette ble en vanskelig dobbeltrolle som jeg ønsket å unngå. Jeg er takknemlig for at de så velvillig lot meg delta i deres handlinger, og vurderer det som rett at de skal få ta del i mine. Jeg vil gi skolen eksemplarer av masterarbeidet. Rektor ønsket å lese oppgaven, når den er ferdigstilt. Rektor ønsket selv å velge om han vil bruke funnene til noe, men det er likevel en mulighet for at lærerne kan få noe igjen av observasjonen på denne måten.

Prinsippet om konfidensialitet innebærer at jeg må anonymisere aktørene jeg observerte, gjennom hele prosjektet. Dette gjelder både direkte og indirekte opplysninger som kan være med på avsløre aktørenes identitet. Jeg må ha et bevisst forhold til oppbevaring, elektronisk lagring og makulering av informasjon (Kvale, 2009; Thagaard, 1998). I et forskningsarbeid som inkluderer personer og elektroniske hjelpemiddel, har forsker meldeplikt. Dette gjøres gjennom et meldeskjema til Norsk Samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD), og omhandler blant annet lagring og makulering av datamaterialet. Meldeskjemaet ble sendt inn og godkjent av NSD før datainnsamlingen startet, og alle opplysninger og datamateriale vil bli makulert så snart det foreligger sensur av oppgaven (vedlegg 4).

Jeg har et ansvar for å beskytte aktørenes integritet, så ikke deltakelse i prosjektet medfører negative konsekvenser for dem, eller gruppen de representerer (Kvale, 2009; Thagaard, 1998). Det asymmetriske maktforholdet mellom forsker og de som ble observert, kan føre til at aktørene føler seg mistolket, og provosert. Jeg som forsker definerer temaene og perspektivene i analysen, noe som kan være med på å fremmedgjøre observasjonene for aktørene. Av den grunn vurderer jeg det som avgjørende at det gjennom hele prosessen, ikke blir tvil om hva som til enhver tid er observert og hva som er mine tolkninger. Jeg vurderer det også som viktig at jeg er bevisst på å bruke et nyansert og respektfullt språk. Ikke minst må jeg være oppmerksom på hvordan aktørene har prøvd å løse praksisutfordringer, gjennom å åpne for et mangfold av tolkninger og ikke bare påpeke eventuelle problem i praksis. De etiske sidene ved observasjon er særlig knyttet til hvordan forskeren forholder seg til aktørene som observeres (Thagaard, 1998). Videre sier Thagaard (1998) at på grunn av forskerens faglige ståsted, vil ofte forskerens tolkning avvike fra informantens forståelse. Det blir derfor ekstra viktig å behandle aktørene med respekt i teksten, og ikke se på seg selv som en ekspert, men som en lærende på lik linje med forskningsdeltakerne (Postholm, 2005). Jeg må også være bevisst på at jeg ikke tolker deler av datamaterialet løsrevet fra sin opprinnelige sammenheng, men beskriver konteksten rundt observasjonen, slik at det ikke oppstår mistolkninger av den grunn. Siden jeg ikke intervjuer lærerne, slik at de får forklart hvilke refleksjoner og forståelse som ligger bak den observerte situasjonen, kan dette kanskje føre til en ekstra risiko for å bli mistolket. Dette kan oppleves som konfliktfylt for aktørene som blir observert, analysert og tolket og det er forskerens ansvar å behandle aktørene med respekt.

Det kan føre til reaksjoner fra informant at man i det ene øyeblikket etablerer relasjon, for i det neste øyeblikket trekker seg tilbake til forskertilknytning. Det kan være avgjørende, både i forhold til relasjonen til aktørene men ikke minst i forhold til validiteten på oppgaven, å finne

en balanse mellom de to ytterpunktene å være kritisk og informantenes “advokat”. Flere grunner kan føre til at lærerne som deltar i observasjonen trekker seg fra prosjektet, derfor er det viktig å beskytte aktørene, gjennom hele forskningsprosessen.

Kvaliteten på datamaterialet

Jeg tolker kvaliteten på mine observasjoner til å være gyldige og pålitelige, i forhold til å si noe om en gitt praksis, i en gitt setting, til et gitt tidspunkt. Min vurdering er at datamaterialet, sammen med teori og annen forskning på feltet, kan belyse hva som faktisk skjer i klasserommet, og gi meg bedre innsikt og forståelse i forhold til praktisering av klasseledelse.

Kapittel 4

PRESENTASJON OG TOLKNING AV EMPIRI

Valg av presentasjonsform og kategorier

Jeg vurderte det som hensiktsmessig å følge en 8.klasse gjennom en uke med undervisning. Totalt utgjorde dette 30 timer. Mitt datagrunnlag består av ett utfylt observasjonsskjema (ca. 41/2 side) for hver undervisningstime. Dette utgjorde en relativt stor mengde datamateriale, og jeg erfarte det som en utfordring å skulle velge en hensiktsmessig presentasjonsform.

Thagaard (1998) fremhever diskursanalyse og fortellingsanalyse som metoder hvor en gjennom analyse av samtaler, studerer hvordan personens måte å ordlegge seg på skaper mening. Siden disse analysemetodene baserer seg på å skape mening gjennom samtaler, utelukker jeg at dette er metoder som egner seg best til å analysere mitt datamateriale.

Videre fremhever Thagaard (1998) personsentrerte og temasentrerte analytiske tilnærminger, som analysemetoder hvor en fokuserer på meningsinnholdet i tekster fra det innsamlede datamaterialet. I disse analysemetodene er det ikke hvordan informanten uttrykker seg som kommer i fokus, men det er innholdet i tekstene som vektlegges. Tekstene kan godt være analyse av feltnotater/observasjoner. Det blir vesentlig å ta stilling til hvordan jeg skal fremstille resultatene av observasjonene mine. Skal fremstillingen omhandle personer eller ta utgangspunkt i sentrale tema i undersøkelsen?

For å unngå faren for at aktørene skal bli identifisert gjennom personsentrert tilnærming, vurderer jeg som hensiktsmessig å presentere min empiri ved hjelp av temasentrert tilnærming. Jeg sammenligner informasjon om tema fra alle observasjonene, og oppnår på

denne måten en dyptgående forståelse for hvert tema. Det blir viktig å pendle mellom ett enkelt tema og helheten temaet er en del av, da det er analyser av sammenhengen mellom tema, som gir grunnlag for en helhetlig forståelse (Thagaard, 1998). For å ivareta helhetsforståelsen som er grunnleggende for kvalitativ forskning, ønsker jeg å kombinere begge tilnærminger i analyseprosessen, da disse representerer ulike fremgangsmåter for tolkninger av data og derfor kan utfylle hverandre. Thagaard (1998) understreker også viktigheten av å skifte fokus i løpet av analysen, for å oppnå forståelsen av dataenes meningsinnhold og samtidig få oversikt over materialet.

Når jeg vurderer hele datamaterialet under ett, er det noen observasjoner som står frem som mer interessante enn andre. Jeg startet mitt analysearbeid med å identifisere analytiske enheter i datamaterialet, se etter mønstre og tendenser, for så å dele enhetene inn i kategorier (Merriam, 1998; Postholm, 2005; Thagaard, 1998). Som en del av analysearbeidet reflekterte jeg rundt hvordan jeg kunne klassifisere enhetene i materialet og hvilke navn jeg satte på kategoriene. I forhold til observasjonsskjemaet ble flere av enhetene der slått sammen i kategorier etter tema. På denne måten fikk jeg redusert datamaterialet noe, siden deler av observasjonene viser seg å være mindre interessant i forhold til min problemstilling. Det var også viktig å være bevisst på at det å dele materialet inn i kategorier, kunne hemme min evne til å se andre mønstre og innfallsvinkler, og det ble derfor avgjørende å utfordre meg selv til å reflektere rundt dette.

Thagaard (1998) hevder at analyse og tolkning i prinsippet ikke kan skilles fra hverandre. Analysen startet med en beskrivende fase, hvor jeg spurte meg selv hva jeg hadde observert og hvordan aktørene praktiserte. Jeg vurderer det som avgjørende å kunne skildre forskningskonteksten på en detaljert måte, siden konteksten både legger premisser og utgjør begrensninger for det som observeres. Videre gikk prosessen over i en tolkende fase, hvor det ble avgjørende å finne svar på hvorfor aktørene praktiserte som de gjorde. Dette førte til at jeg først reduserte datamaterialet, for så å utvide teksten når jeg reflekterte rundt mine funn. Ved hjelp av en interaksjon mellom kunnskap, forskning på feltet og tendensene i datagrunnlaget, utvikles en forståelse og tolkning. Jeg vurderer det som viktig å veksle mellom å tolke de enkelte kategoriene og det å utvikle en overordnet forståelse av datamaterialet som helhet (Postholm, 2005; Thagaard, 1998).

Jeg erfarte det som en hjelp til å få oversikt over datamaterialet, å lage en matrise. På denne måten var det lettere å se mønstre og tendenser, og få redusert datamateriale. Fortsatt kunne

jeg gå tilbake til de opprinnelige observasjonene, om det var noe jeg ønsket å undersøke nærmere.

Før jeg presenterer aktørene i observasjonene og mine funn, vurderer jeg det som viktig å presisere det følgende om mulige tolkninger av empirien. Siden jeg valgte og kun benytte observasjon som metode for å finne svar på problemstillingen, erfarer jeg en usikkerhet med hensyn til tolkning av mine funn. Jeg kan kun tolke observasjoner tatt denne spesifikke uken, i denne spesifikke settingen. Dette fører til at jeg ikke kan vite noe om de ulike sidene ved klasseledelse, har blitt arbeidet med av lærerne tidligere. Som eksempel kan jeg bruke forventninger. Det er en mulighet for at lærerne har arbeidet mye med elevene om hvilke forventninger de har til for eksempel elevenes atferd, i ukene før jeg observerte. Det kan derfor tenkes at lærerne arbeider ut i fra at disse forventningene er innarbeidet og klargjort hos elevene, og dermed ikke har behov for å repetere disse forventningene til elevene. Jeg vurderer det som sannsynlig at jeg kunne unngått denne usikkerheten rundt tolkningen av mine observasjoner, gjennom fortløpende intervju av lærerne etter observasjonene.

Presentasjon av aktørene i mine observasjoner

Som nevnt fulgte jeg en 8. klasse i en uke. I løpet av denne uka hadde elevene 9 lærere, som alle ble aktører i mine observasjoner. Alle lærerne var faglærere med noe varierende formell kompetanse innen sitt fag. Unntaket var kunst og håndverk, hvor den læreren med minst erfaring, hadde undervisningen. Læreren hadde ingen utdanning i faget. Tradisjonelt kan kunst og håndverk være et ustrukturert fag med en del vandring og samarbeid mellom elevene. Dette i seg selv kan være utfordrende nok. En kan stille seg spørsmålet om hvorfor en setter inn den læreren med minst erfaring i et slikt fag?

Lærerne bestod av 3 menn og 6 kvinner, der hovedvekten av lærerne hadde jobbet noen år og var i alderen 30-50 år. Selv om det ser ut til å være lettere å få ansatt mannlige lærere i ungdomsskolen, enn barneskolen, ses likevel en tendens til at norske elever har en overvekt av kvinnelige lærere, noe som også er tilfelle ved denne skolen. Klassen bestod av 20 elever med jevn fordeling av gutter og jenter.

Strukturen i timene

Det at uken, dagen og timen er organisert i faste innarbeidede rutiner, kan bidra til å skape et forutsigbart læringsmiljø. Læreren har ansvaret for å strukturere undervisningen og på den måten legge til rette for elevenes læring. Dette gjelder både den faglige undervisningen og

arbeidet med de sosiale strukturene. Jeg observerer lærernes strukturering av undervisningen, fordi forskningen kan tyde på at dette er ett av de områdene i undervisningen, hvor en som tydelig lærer kan øke læringen hos elevene. Jeg vil derfor først beskrive mine observasjoner, om hvordan lærerne løste dette.

Tre av fem dager var det kontaktlærer som startet dagen, og to dager var det kontaktlærer som avsluttet dagen. Kontaktlærer hadde totalt 12 av 30 timer i løpet av en uke, fordelt på 3 fag. Bortsett fra at jeg observerte at kontaktlærer tok imot en meldingsbok, var det ikke noe som skilte kontaktlærer fra andre faglærere, slik jeg kunne observere det.

Elevene var raskt på plass i klasserommet, både om morgenen og etter friminuttene. Dette så ut til å være en godt innarbeidet rutine, som førte til at undervisningen kom raskt i gang. Lærerne gikk fra personalrom/kontor når det ringte inn. Jeg observerte to timer hvor læreren var på plass i klasserommet, når elevene kom inn fra friminutt. Elevene brukte tiden fra de kom inn i klasserommet til læreren var på plass, blant annet til å flytte pultene slik de ville ha dem. Jeg kan ikke utelukke at andre hadde brukt klasserommet tidligere og flyttet på pultene, men det kunne se ut som målet var å få sitte sammen med dem de ville. Med unntak av når de skulle gjennomføre prøver, kommenterte ikke lærerne elevenes plasseringer i klasserommet. Elevene satt stort sett på de samme plassene, noe jeg tolker som at de hadde faste sitteplasser på de ulike rommene. En elev henvendte seg til kontaktlærer med spørsmål om når de skulle få nye plasser, noe som bygger under på at de hadde faste sitteplasser. Likevel var det noen elever som flyttet plasser, også underveis i timen, uten at lærer kommenterte dette. Selv om pultene ikke sto i rekker etter at elevene hadde flyttet på dem, var det fortsatt mulig for lærer å oppnå øyekontakt med alle elevene og det var også mulig å bevege seg mellom pultene. Slik sett var det ikke et problem at elevene flyttet rundt på pultene, og siden det var kommet ut i andre semester, antar jeg som sannsynlig at lærerne kunne navnene på alle elevene og dermed ikke var avhengig av klassekart.

Alle lærerne startet med å hilse stående og kollektivt på elevene, når de møttes første gang om dagen. Det kunne se ut som dette var en rutine det var enighet om blant lærerne, siden alle praktiserte starten på stort sett samme måte. Elevene stod mer eller mindre klar ved siden av pultene sine, og hadde noen glemt det fikk de raskt en påminnelse av medelever. Mitt inntrykk var at dette var en forutsigbar start på dagen. Selv om ikke læreren fikk direkte kontakt med hver elev, kunne en i hvert fall sørge for å få øyekontakt med de fleste, og dermed ha sett eleven. Lærerne ventet ikke til alle var rolig og fokusert, men det var viktig at

de sto ved pulten. En lærer startet timen med opprop fra klasselisten, der de ble krysset ut før de rakk å svare på navnet sitt. Når lærerne hadde flere timer med klassen samme dag, startet de bare rett på undervisningen, med unntak av første hilsen.

Elevene hadde, med unntak av tekstilrom, utstyret sitt i sekken. På den måten var det ingen som hadde behov for å forlate plassen sin, for å hente utstyr, og overgangene fra en aktivitet til en annen foregikk rolig. Bevegelsene i klasserommet i løpet av timen var stort sett utført av lærer, i forbindelse med at lærer sirkulerte eller delte ut noe. Denne gruppens klasserom var også et spesialrom ved skolen, noe som førte til at gruppen måtte flytte mye, fordi andre skulle bruke rommet. Det er mulig at dette var en av årsakene til at elevene måtte ha alt utstyret sitt i sekkene.

Jeg opplevde ikke mye vandring av elevene i klasserommet. Noen elever forlot likevel plassen sin, for å snakke med medelever. De fikk en individuell beskjed fra lærer om å sette seg på plassen sin igjen, og fulgte lærerens beskjed. Jeg vurderer det som sannsynlig at elevene egentlig visste godt, at de ikke skulle forlate plassen sin uten tillatelse fra lærer.

I de tilfellene hvor det var behov for samarbeid, ble inndelingen av grupper styrt av lærer, noe de fleste godtok uten innvendinger. Jentene hadde noen innvendinger på gruppeinndelingen, og fikk gjennomslag for sine ønsker. I matematikk opererte trinnet med fast gruppeinndeling, og trinnet var også delt inn i tre faste grupper i forhold til hvilket fremmedspråk elevene hadde valgt.

Ved avslutning av timen, ble elevene holdt rolige i de tilfellene hvor det innebar rydding av klasserom. De startet gjerne ryddingen i god tid før friminuttet startet, og det virket som at dette var en innarbeidet rutine, som ikke krevde for mye igangsettingsbeskjeder av lærer. Elevene deltok i ryddingen med varierende innsats, og noen elever lurte seg unna uten at dette fikk konsekvenser. Ellers var det ringeklokka som bestemte når undervisningen, eller arbeidet, ble avsluttet. Jeg observerte *en* time som ble oppsummert av lærer før elevene fikk gå til friminutt. I de aller fleste tilfellene forlot elevene raskt klasserommet når ringeklokken ringte, uten avslutning fra lærer. Dette virket til å være en innarbeidet praksis, og det var få elever som måtte skyndes på av lærer. Jeg observerte ikke at elever stoppet opp for å slå av en prat med lærer, etter at det hadde ringt ut. Ikke alle klasserommene hadde klokke, noe som kunne være en medvirkende årsak til at undervisningen ikke ble avsluttet før ringeklokken ringte. Det var også tilfeller hvor lærer gav beskjeder til elevene samtidig som elevene pakket

sammen og ringeklokken ringte ut. Noen elever var ute av døren før beskjeden var avsluttet. Lærerne gikk til personalrom og kontor i friminuttene. Elevene skulle være ute.

Hva har vi så sett gjennom observasjonene? Slik jeg ser det har vi sett lærere som, selv om de har ulike praktisering, har innarbeidet struktur i sine timer. Når det gjelder elevenes flytting av plasser kan det tenkes at lærerne ikke opplevde dette som et problem, og dermed bevisst ignorerte plassbytte. En annen mulig tolkning kan være at lærerne, i en travel undervisningssituasjon ikke la merke til denne aktiviteten. Det at lærerne ikke praktiserte en felles avslutning av timen, kan ha ulike forklaringer. En av dem kan være at timene var organisert i 45 minutt bolker. Observasjonene kan tyde på at øktene ble litt korte, i forhold til at lærerne gjerne skulle gjennomføre både felles formidling, samt at elevene gjerne skulle arbeide individuelt med oppgaver etterpå.

Elevenes påvirkning av innhold og arbeidsmåter i timene

Det at elevene har mulighet til å påvirke sin egen skolehverdag, kan virke motiverende på elevene. Elevenes reaksjon og involvering på lærerens undervisning, kan ha betydning i forhold til elevens læring. Jeg vurderer det som relevant å observere i hvilken grad elevene hadde mulighet til å påvirke undervisningen og lærerens ledelse denne uken, gjennom sine handlinger og utsagn.

Siden lærerens klasseledelse praktiseres i interaksjon med elevene, kan en si at læreren hele tiden tilpasser sin klasseledelse etter elevenes respons. Slik sett kan en si at elevene har stor påvirkningskraft på lærerens praktisering. Det jeg nå er mer opptatt av å observere, er i hvilken grad elevene har medbestemmelse i forhold til hvordan skoledagen skal være. Imidlertid ser jeg at mye av dette kan være naturlig å ta opp i forbindelse med skolestart, som for eksempel hvilke regler en skal ha i klasserommet, men jeg ønsket likevel å observere om det fantes en praksis rundt dette.

I løpet av uken kom elevene med ulike tilbakemeldinger til lærerne, som gikk på deres opplevelse av skolehverdagen. Dette gikk på innhold og arbeidsmåter i undervisningen. Slike innspill fra elevene ble ikke fulgt opp fra lærerne. Elevspørsmål ble avvist med henvisning til at det var slik praksis var på denne skolen, uten at lærerne stilte spørsmål eller gjorde andre forsøk på å sette seg inn i elevenes perspektiv. Andre innspill ble ikke kommentert av lærer og jeg vil ikke utelukke at det kunne ha vært bevisst ignorering fra lærerens side. Flere ganger stilte elever spørsmål som trakk inn lokale forhold, i forbindelse med tema i undervisningen.

Lærer var ikke helt forberedt på dette og kunne ikke svare, men ville finne ut av det til neste time i faget. Det ble da uteglemt, både av elev og lærer.

Å oppfordre elevene til å komme med spørsmål, var en strategi som var lite brukt. De få elevene som gjorde det uoppfordret, hadde gjerne spørsmål i flere fag. Det kan tenkes at lærerne ikke oppfordrer elevene til å stille spørsmål, av frykt for at de selv ikke kan svare. Elevene kan også komme med spørsmål utenfor tema, selv om dette kan være mer utbredt hos yngre elever. Siden det krever en del trening, å stille spørsmål i en gruppe, kan jeg heller ikke se bort i fra at elevene ikke hadde kommet med spørsmål om de hadde fått utfordringen. Jeg vurderer det som sannsynlig at elevene, av ulike årsaker, bevisst unngikk å komme med spørsmål til lærer. Det kan for eksempel tolkes som mangel av kunnskap å stille spørsmål, på samme tid som en ikke vet hvilken reaksjon en får på spørsmålene.

En lærer var veldig god på å stille åpne spørsmål til elevene og møtte elevens svar med respekt, oppmuntring og eventuelle oppklarende spørsmål. I disse timene var elevene engasjerte med mange forslag til svar. Det kunne se ut som elevene visste at svaret de kom med ble tatt på alvor, og at denne læreren gjorde sitt beste i å sette seg inn i elevenes perspektiv. Denne læreren var også bevisst på å henvende seg til de elevene som ikke bidro uoppfordret, og også disse elevene kom med forslag til svar. På den andre siden var det også flere tilfeller hvor en annen lærer og elever lo av medelevers svar på oppgaver. Min tolkning var at dette ikke var vondt ment eller en bevisst handling fra lærerens side. Likevel virket det som det var mindre verbalt engasjement fra elevenes side i disse timene. Det kan jo være ulike årsaker til dette f.eks. lærerens formidlingsevne og tema.

Klassens time, som kan være en mulighet for elevene og ta opp tema som opptar dem mens lærer er tilstede, ble brukt til leksearbeid. I praksis fungerte dette som en slags arbeidsplan, hvor læreren ga beskjed om at de kunne arbeide med leksene. Elevens innsats varierte. Noen elever startet raskt med lekser, mens andre benyttet tiden til å gjøre helt andre ting, som for eksempel å snakke sammen. Jeg observerte ikke at det ble gitt anledning til å ta opp tema elevene ønsket å diskutere. Det er mulig at elevene skulle ha meldt inn saker til diskusjon i forkant av timen, og at det ikke var meldt inn saker til diskusjon. Om det fantes en slik rutine, ble det ikke nevnt hverken av elever eller lærer.

Oppsummert observerte jeg få anledninger der elevene hadde mulighet til å påvirke opplæringen denne uken, selv om elevene ved flere anledninger uoppfordret kom med innspill til lærerne. Hva kan være en mulig forklaring på dette? Det kan tenkes at lærerne hadde

dårlige erfaringer med elevinvolvering. Det er også sannsynlig å anta at lærerne ikke ønsket å bruke tiden på dette akkurat der og da. Jeg kan heller ikke utelukke at diskusjonen ble unngått, nettopp med den begrunnelse at jeg var tilstede og observerte. Det kan også være en mulighet for at spørsmålene og elevinnspillene ikke ble oppfattet av lærer. Den kanskje mest sannsynlige tolkningen er at det fantes egne fora eller anledninger, hvor elevene kunne komme med sine tilbakemeldinger til lærerne, uten at dette ble gjennomført i min observasjonsuke. Klassen kan for eksempel ha hatt rutiner som gikk på at en bare skal ta opp saker i klassens time.

Regler og regelhåndhevelse

Regler sier noe om hvilken atferd en ønsker alle skal ha, når lærere og elever er sammen. Det finnes både skrevne og uskrevne regler, som kan omhandle både det faglige og sosiale sidene ved skolen. Reglene kan være viktige bidragsyttere i forhold til hvordan læreren kan være en tydelig leder, og jeg bedømmer det derfor som relevant å observere lærernes praktisering rundt regler.

I tre av klasserommene hang det regler på veggen. De var håndskrevet, på kopieringsark av ulike størrelser og hang litt rundt om kring i klasserommene. Ut i fra håndskriften kunne det se ut som de ulike reglene var skrevet av flere personer. Reglene på de tre klasserommene var ulikt formulert, selv om innholdet var mye det samme. Reglene var stort sett positivt formulert og noen var litt lange med flere moment i en regel. Som eksempel kan jeg nevne; rom1: Rekk opp hånda når du vil si noe, og vent på tur. Rom 2: Rekk opp hånda. Være stille når andre snakker. Rom 3: Bidra til arbeidsro, marker når du vil si noe. Reglene som hang i klasserommene ble ikke brukt, eller vist til, i løpet av mine observasjoner. Noen av reglene ble fulgt, andre ikke.

I løpet av datainnsamlingsperioden observerte jeg at det var *en* lærer – i *en* time, som minnet elevene på at de skulle rekke opp hånda, når de ville si noe. Flere av elevene rakk opp hånden, men de ventet ikke med å snakke til de hadde fått ordet. Det kunne virke som at hvis en hadde noe å si, som alle skulle høre, var det bare å rekke opp hånden samtidig som en kunne snakke. For å påkalle lærerens oppmerksomhet, brukte elevene lærernes navn, gjerne repetert og samtidig som de rakk opp hånden.

Jeg observerte flere tilfeller av at elever reiser seg og forlater klasserommet, uten en kommentar, for så å komme inn igjen senere. Ved *en* anledning observerte jeg at lærer

henvendte seg til eleven i ettertid, med spørsmål om hvor eleven hadde vært. Det at elever forlater klasserommet, for så å komme inn igjen litt senere, kan være en avtale mellom lærer og de ulike elevene. Det mest nærliggende er å tenke at elevene gikk på toalettet. Dette gjaldt forskjellige elever, og jeg observerte ikke noen form for kommunikasjon mellom elev og lærer i forkant eller etterkant. De gangene jeg observerte at elevene spurte lærer om å få gå på toalettet, ble dette avslått av lærer. Dette kan tyde på at de hadde en regel om å gå på toalettet i friminuttene.

Flere lærere praktiserte regelen ”vi bruker ikke lue inne” og henvendte seg direkte til enkeltelever med dette. Jeg observerte også at en lærer sa ”legg bort drikkeflasken”. Elevene rettet seg etter lærernes formaninger, uten spørsmål. Det kan være at dette var regler som ble gjennomgått ved skolestart, og som elevene visste om, men glemte. Det kunne se ut som de fleste lærerne hadde glemt reglene også, fordi det var flere lærere som valgte og ikke kommentere hverken luer eller drikkeflasker. Angående for eksempel drikkeflasker og luer er det nok stor forskjell blant lærerne for hva de opplever som et problem. Selv om det kanskje ikke er et problem for undervisningen at elever har på seg luer, opplevde elevene at lærerne praktiserte ulike regler på dette.

Jeg observerte også tilfeller der læreren ikke var konsekvent med reglene de selv fremhevet. Som eksempel kan jeg nevne at læreren minnet elevene på at de skulle rekke opp hånden hvis de skulle si noe, på samme tid som læreren gav respons til de elevene som ikke rakk opp hånda, men snakket uten å vente på tur. Hva formidlet læreren til de elevene som fulgte beskjed og rakk opp hånda, men som aldri fikk komme med sine innspill?

Så langt jeg kunne registrere var det ikke satt inn konsekvenser ved regelbrudd, utover individuell beskjed, i løpet av uken jeg observerte. Som eksempel kan det at elevene valgte og ikke arbeide eller fokusere på det de skulle i timene, fått konsekvenser for elevene. Om elevene ikke mestret arbeidsoppgavene, eller om de ikke orket, er vanskelig å si noe om. På lang sikt kan en jo si at det straffer seg og ikke gjøre en innsats med skolearbeidet. Med tanke på prøver og karakterer kan det få indirekte konsekvenser for eleven. For meg kunne det se ut som at flere av elevene ikke hadde sett fordelene med å arbeide med oppgaver på skolen, hvor det også var mulighet til å få veiledning. Jeg ser ikke bort i fra at noen elevene syntes det var lettere å konsentrere seg hjemme og at noen opplevde å få god veiledning hjemmefra. Fra lærernes side kunne bevisst ignorering vært en strategi for å unngå konflikt. Klasserommet kan være feil arena for konfrontasjoner. Ofte kan det være lite tid for en lærer å reflektere

over hvilke muligheter og løsninger en kan møte situasjonen med, for å oppnå en minst mulig inngripen. Andre lærere kan, av ulike årsaker, rett og slett ikke orke å bry seg. Jeg har ikke grunnlag for å si at dette var tilfelle på denne skolen. På den andre siden markerte ikke lærerne at det ble forventet at elevene fulgte beskjed. En mulig forklaring kan være at noen av elevene ikke arbeidet, fordi de visste det ikke fikk konsekvenser for dem. Det kan også være mulig at varierende arbeidsinnsats ble fulgt opp med samtale lærer – elev, uten at jeg observerte tegn til dette.

Noe av forklaringen på at jeg ikke observerte konsekvenser ved regelbrudd, kan også være at det ikke var elever som utfordret lærerne i forhold til atferd. Selv om det var en del undervisningsforstyrrende atferd, som for eksempel småprat og lappesending, vurdere jeg dette som noe som en kan finne i større eller mindre grad i alle grupper. Det var ingen elever som viste utagerende, konfliktsøkende og utfordrende atferd. Siden jeg observerte lærernes praktisering av klasseledelse, hadde jeg ingen informasjon om elevgruppen, annet enn det jeg selv observerte i timene. Det kan være tilfelle at det alltid er slik, men jeg kan heller ikke se bort i fra at elevenes atferd forandret seg på grunn av at jeg observerte. Etter samtaler med lærerne etter undervisningen fikk jeg inntrykk av at elevene stort sett oppførte seg som de pleide å gjøre, uten observatør i klasserommet. Jeg skal heller ikke utelukke at lærerne var veldig gode på å sette inn forebyggende tiltak tidlig, på en diskre måte som jeg ikke oppfattet, slik at de unngikk konflikter.

Oppsummert kan observasjonene tyde på at det fantes regler. Min tolkning er at det kan synes som lærerne praktiserer reglene ulikt, både i forhold til hverandre og i forhold til sin egen praktisering.

Arbeidsro

Det at en som lærer kan arbeide forebyggende, og opprettholde arbeidsro, kan se ut til å være av stor betydning for lærerens praktisering av tydelig klasseledelse, som igjen kan bidra til økt læringsutbytte. Jeg vurderte det derfor som interessant å observere hvordan lærerne praktiserte dette.

Generelt vurderte jeg det som det var mye småprat elevene mellom, både når andre hadde ordet og når det skulle være arbeidsro. På dette området er det viktig å understreke at lærerne er forskjellige når det gjelder toleranse av støy. Noen lærere ønsker å ha det helt stille i et klasserom, så alle kan få arbeide uten forstyrrelser. Andre ser verdien av at elevene snakker

sammen og samarbeider, og kan se på støy i form av samtaler blant elevene som et tegn på kreativt arbeid. Rammebetingelsene ellers har også mye å si. Det er blant annet forskjell på hvilket fag det er, hvilket klasserom man har og hvilke arbeidsmetoder man benytter seg av. Mine observasjoner bekrefter at det var store ulikheter blant lærerne på dette området. Lærerne praktiserte forskjellig i forhold til når de ønsket arbeidsro og hva som var arbeidsro.

Jeg observerte ikke at lærerne uttalte sin forventning om at de ønsket arbeidsro i klasserommet, hverken når de underviste eller når elevene arbeidet individuelt. Dette kan tolkes som at forventningen om arbeidsro var en innarbeidet rutine, som lærerne mente de ikke trengte å minne elevene på. Det er mulig at lærernes ulikhet var en av årsakene til at det ble ganske arbeidskrevende og opprette arbeidsro i klasserommet, og noe som førte til en del hysjing fra enkelte lærere. Slik jeg tolker det snakket elevene sammen når de ønsket det, uavhengig av om lærer hysjet eller ikke. Ingen lærere hevet stemmen eller var bestemt, jeg observerte kun milde og vennlige irettesettelser. Flere av lærerne benyttet en strategi hvor de nevnte uoppmerksomme elevers navn, inne i setningene sine, uten å stoppe undervisningen. Så langt jeg kunne observere, virket denne strategien for å gjenopprette arbeidsroen ganske bra.

I det klasserommet som var definert som klassens rom, var det pulten hvor de satt sammen to og to. I de andre klasserommene var det enepulten, men elevene flyttet pultene, slik at de satt to eller flere sammen. Nesten uten unntak, satt jentene sammen med jenter og guttene sammen med gutter. Jeg vet ikke om de satt sammen med dem de var meste sammen med, eller om læreren hadde plassert elevene. Uavhengig av årsak til plassering, jeg observerte det jeg til tider vil karakterisere som mye prating elevene mellom. Jeg antar at det ble for lett, og fristende, og snakke med eleven som satt ved siden av. Når mange nok gjør dette samtidig, blir det en del støy, som igjen gjør det vanskelig å konsentrere seg.

Slik jeg tolker det, var det mye som foregikk som ikke hadde med det faglige å gjøre. Som eksempel kan jeg nevne lappesending og snøkasting. Elevene var veldig dyktige til å skjule atferden for læreren, og slik jeg vurderer det neste umulig å oppdage for lærer. Det kan være mulig at lærer observerte de ulike atferdene, og bevisst valgte å ignorere dette, men det var ingen synlige tegn på at bevisst ignorering ble brukt som metode fra lærerens side. Da tenker jeg for eksempel på samtale lærer – elev etter timen. Elevene hadde også mye fysisk kontakt og kommuniserte også en del med hverandre via kroppsspråk. De gangene lærerne reagerte

med irettesettelse, var det på grunn av støy, at noen gikk fra plassen sin for å snakke med medelever og på hårfletting.

Lærerens faglige og sosiale forventninger til elevene

Hvilke forventninger lærerne formidler til elevene, har stor betydning i forhold til det å være en tydelig leder. Klare forventninger blir også i forskningen fremhevet som en av de faktorene som er med på å øke elevenes læring (for eksempel Nordenbo et al., 2008). Det vurderer at det har stort relevans for problemstillingen min å observere hvordan lærerne praktiserer dette.

I løpet av min tid på skolen, observerte jeg ikke at lærerne uttalte eller synliggjorde undervisningen eller aktivitetens mål. Det ble heller ikke gitt instruksjoner i form av læringsmål underveis. Jeg observerte 4 timer hvor læreren sa noe om hva som var hovedaktiviteten for timen, men ikke hva som var det planlagte innholdet for undervisningen, eller hva som var målet for elevene. Det virket som elevene syntes dette var helt greit, jeg observerte ikke at noen spurte om hva som skulle skje i timen, eller ønsket begrunnelse for valg av tema og arbeidsmåter i de ulike fagene.

Når det gjelder lærernes forventninger til elevene, i forhold til det sosiale, ble dette sjelden henvist til, eller uttalt. Jeg tenker da på mer generelle forventninger om hvordan arbeidsinnsatsen skal være og hva det innebærer og ha arbeidsro osv. Jeg observerte heller ikke at det ble uttalt klare faglige forventninger, utover at det ble skrevet et oppgavenummer med sidetall på tavlen. Om elevene ikke fulgte opp lærernes forventninger i forhold til faglig arbeidsinnsats eller sosial atferd, har jeg få observasjoner rundt lærernes håndtering av dette. Dette kan forklares med at så lenge lærerne ikke formidlet eller minnet elevene på hva de forventet av dem, kunne jeg heller ikke observere dette. Jeg undres om elevene erfarte det på samme måte, eller om de hadde klare oppfatninger om hva som ble forventet av dem fordi de var innarbeidet tidligere? Det jeg observerte, var tilfeller av individuelle instruksjoner som f.eks. at eleven skulle finne fram boken sin, og slutte å “fikle” med innholdet i pennalet sitt.

Jeg observerte stor variasjon i hvordan lærerne kommuniserte beskjeder og instruksjoner til elevene. Jeg tolker beskjeder og instruksjoner som mer direkte og konkret for hva som skal skje der og da, enn for eksempel forventninger. Noen gav korte, konkrete og kollektive beskjeder underveis i undervisningen (f.eks.:” Finn frem boken din og slå opp på s.26”), ved behov. Dette så ut til å fungere bra, elevene visste stort sett hva de skulle gjøre, uten å komme med

for mange spørsmål. Andre ganger ble det gitt uklare og lange beskjeder (f.eks. “nå skal vi...men først skal vi”), som førte til mange spørsmål fra elevenes side.

Felles for de fleste lærerne, var at de ga beskjeder uten å vente på felles fokus fra elevene først. Selv om en lærer gjerne begynte beskjedene sine med “okey” og en annen lærer med “hey”, virket det ikke konsekvent gjennomtenkt som et signal til elevene om felles fokus. Ingen av lærerne hadde en konsekvent måte å fange elevene oppmerksomhet på, i form av for eksempel et oppmerksomhetssignal eller en bestemt “beskjedplass”, så langt jeg kunne observere. Dette kunne føre til at en del elever hadde fokus en helt annet sted når beskjedene kom, og det ble dermed mange spørsmål til lærerne i etterkant. Jeg kan ikke se bort i fra at dette kunne være en bevisst strategi fra lærernes side, for å få elevene til å følge med og for å få oversikt over hvem som fulgte med på undervisningen.

Jeg opplevde også at det *ikke* ble gitt beskjeder. Lærer delte ut oppgaveark uten å kommentere dette, underviste fra lærebok uten å opplyse om sidetall, og skrev på tavlen uten å gi elevene beskjed om at de skulle skrive dette ned. Dette resulterte i at det ble mange spørsmål fra elevene, om hva, hvor, hvordan og hvorfor, noe som førte til uro i elevgruppen.

Det ble også gitt en del individuelle beskjeder, både diskrete og foran resten av klassen. De individuelle beskjedene omhandlet atferd og ikke fag. Flere individuelle beskjeder gikk på å komme i gang med arbeidet. Elevene reagerte tilsynelatende på beskjeden læreren gav dem og startet aktiviteter for å synliggjøre at de skulle følge beskjed. Jeg observerte ved flere anledninger at så snart lærer var gått videre, avsluttet de handlingene, og gikk tilbake til det de opprinnelig holdt på med av irrelevant aktivitet. Dette ble ikke fulgt opp av lærer, med f.eks. å gi ny beskjed hvis eleven ikke fulgte den første, gi en konsekvens av at de ikke fulgte beskjed eller med positiv tilbakemelding hvis eleven fulgte beskjed.

Oppsummert tolker jeg at observasjonene kan tyde på at lærernes kommunisering av sosiale forventninger og faglige mål, var uklar. Jeg antar at elevene ikke savnet dette, noe de kanskje ikke hadde forutsetninger til heller. Kan det være slik at elevene ikke etterspurte dette, på grunn av at de ikke var bevisste på at læring er målet med undervisningen i timene? Elevene kan ofte være raske med å si fra hvis noe som er innarbeidet plutselig mangler. Det kan med stor sannsynlighet være lærerne som ikke ønsker en bevisstgjøring rundt aktivitetens mål. Slik jeg vurderer det, kan det være et stort stykke arbeid som ligger bak nedbryting av læreplanenes kompetansemål til læringsmål i timene, og det er en mulighet at det ikke var satt av tid til dette. En mulig tolkning kan også være at når læreren ikke uttaler ett mål, oppleves

det som lettere å tilpasse undervisningen etter elevene og situasjonen, uten å måtte sitte igjen med følelsen av og ikke ha gjennomført en annonsert plan.

Undervisningen

I løpet av min tid i gruppen observerte jeg faglærere som har stort faglig trykk, med fokus på sitt fag. Lærerne var raskt i gang med undervisningen og de var ikke innom tema som manglet fagrelevans, slik jeg registrerte det. Da tenker jeg på saker av mer sosial karakter, som for eksempel felles opplevelser eller fritidssysler. Det var heller ikke vist til sammenhenger mellom timens tema og andre fag. Jeg observerte ikke at lærer kom med tips eller forklaringer til elevene om hvorfor de ulike temaene var viktig å lære og hvordan det kunne komme til nytte i livet utenfor klasserommet.

De fleste lærerne virket sikker på sin egen kompetanse som klasseleder og de hadde formell kompetanse i det faget de underviste i. De virket forberedt til undervisningen, og taklet eventuelle uforutsette situasjoner på, det som for meg så ut som, en god måte. I den grad de ikke var forberedt gikk det på at utstyr ikke fungerte som det skulle (CD-spiller, overhead) eller manglet (kritt, elevbøker). Dette kunne føre med seg en del uro, særlig hvis lærer måtte forlate klasserommet. Det kan tenkes at dette kan ha en sammenheng med at en som faglærer ikke har noe bestemt ansvar for, eller forhold til, et spesielt klasserom, men har ulike grupper i ulike rom.

Som observatør var det spennende å oppleve forskjellen på “stemningen” i klassen i forhold til lærerens engasjement. En rolig lærer, med rolig stemme og væremåte, smittet over på elevene. Det ble rolig i gruppen, selv om engasjementet blant elevene også ble mindre. Selv om noen elever svarte på lærerens spørsmål, var det også elever som tillot seg å være uoppmerksomme og ha fokus på andre aktiviteter. Når det kom inn en lærer med levende engasjement, god faglig kompetanse, humor og godt humør, ble det også mer av dette i elevgruppen. En lærer var veldig god på å bruke oppmuntring, positiv bekreftelse og humor i sine timer. Dette var timer som hadde et tema som engasjerte elevene, i tillegg til å ha en engasjert lærer. Mine observasjoner bekrefter at flere av elevene var oppmerksomme i møte med en lærer som “glødet” for sitt fag og hadde en engasjerende undervisning. Jeg observerte stor variasjon blant lærerne, i forhold til hvor engasjerte de var i undervisningen sin. De fleste lærere har trolig erfart selv, på kursdager og lignende, hvor avgjørende det kan være at den som har undervisningen evner å fenge sitt publikum.

Jeg tolker at elevene sanset det, når de hadde en lærer som, slik jeg vurderer det, tydelig viste usikkerhet både når det gjelder det faglige og i forhold til å stå frem som leder av klassen. De stilte spørsmålsteget ved korrektheten av det lærer gjorde, ristet på hodet og lo litt til hverandre uten at lærer observerte dette, viste tydelig frustrasjon over faget, fikk lærer til å si svarene på en test osv. Lærer praktiserte det jeg vil tolke som en ettergivende lederstil, og det var elevene som hadde kontrollen i klasserommet. Det kunne se ut til at dette bare gjorde usikkerheten enda større hos lærer, og at det var viktig å være venn med elevene. Jeg kan heller ikke utelukke at mitt nærvær påvirket situasjonen, og kan ha ført til at usikkerheten hos lærer økte ytterligere.

Under min observasjonsperiode var felles tavleundervisning, den mest brukte undervisningsformen i teorifagene. Flere av lærerne brukte en slags dialog som undervisningsform. Dette foregikk på den måten at læreren underviste fra tavlen, felles til alle, men flettet inn spørsmål i undervisningen. Jeg tolker det som at spørsmålene ble brukt for å klargjøre og som en metode for å engasjere elevene. Noen spørsmål ble stilt til hele gruppen, andre spørsmål ble stilt til enkeltelever. Spørsmålene direkte til elevene ble ofte gitt til de som av en eller annen årsak ikke fulgte helt med. Jeg antar at dette ble gjort med den hensikt å få elevene med i undervisningen, ikke for å få de forlegen fordi de ikke kunne svare. Det var ofte de samme elevene som engasjerte seg muntlig i ulike fag, mens andre elever valgte å ha fokus på helt andre ting enn undervisningen.

I kombinasjon med lærerens kollektive undervisning, skulle elevene notere ned fakta i bøkene sine. Lærerne varierte formen på notatene som for eksempel nøkkelord, tankekart, tabell, styrkenotat osv. Individuell oppgaveløsning var også en mye brukt arbeidsmetode, gjerne etter at lærer hadde hatt kollektiv gjennomgang av temaet. Slik jeg tolker det var kombinasjonen med læreraktiv formidling og individuelt elevarbeid, den vanligste formen for undervisning. Når elevene arbeidet selvstendig, var det med en spesifikk oppgave læreren hadde gitt dem. Elevens innsats var varierende. Noen elever arbeidet raskt og individuelt, andre samarbeidet eller skrev av med eleven ved siden av og noen benyttet anledningen til å gjøre helt andre ting enn oppgavene de hadde fått av lærer. Selvstendig elevarbeid ble gjerne kombinert med at lærer sirkulerte rundt i klassen og veiledet de som hadde behov for dette. Hvis noe var vanskelig, var det gjerne flere av elevene som hadde behov for hjelp samtidig, noe som førte til en del uro. Mens elevene ventet på hjelp, syntes det lett å bli uoppmerksom, gi opp håndsopprekningen og innlede prat med medelever, starte andre irrelevante aktiviteter eller rope ut lærerens navn.

“Summing” i grupper på to, responsgrupper og stasjonsundervisning var også metoder som ble benyttet i løpet av uken, og hvor elevene deltok i varierende grad. I løpet av min tid som observatør erfarte jeg ikke at elevene arbeidet etter arbeidsplan. Elevene fikk arbeide fritt med leksene en time – klassens time. Denne timen var det få av elevene som brukte til effektiv leksearbeid, de fleste valgte å bruke tiden til småprat med elever ved siden av, gjerne om helt andre tema enn skolearbeid. Jeg antar det var lettere å miste konsentrasjonen, når elevene jobbet sammen, og noen elever gjennomførte ikke det de skulle gjøre. Her må jeg ta høyde for at elevene ikke hadde fått med seg hva som var oppgaven, men hvis det var tilfelle, benyttet elevene seg ikke av anledningen til å spørre lærer.

Repetisjon er en strategi som ble benyttet av flere lærere. Min vurdering er at dette ble brukt i den hensikt å repetere i forhold til prøver, og ikke for å se sammenhenger og paralleller i forhold til tidligere undervisning. Oppsummeringer i forhold til hva som hadde vært gjennomgått i timen eller i tema tidligere, var lite brukt. Jeg observerte at *en* lærer oppsummerte *en* time, før elevene fikk friminutt.

I forhold til tilpasset undervisning, var det ikke gjennomført noen synlig individuelle tilpasninger i teorifagene (jfr. smal forståelse av tilpasningsbegrepet). Det kan ha fungert avtaler mellom lærer og elev, som innebar differensiering, men som ikke var synlige for meg som observatør. For meg så det ut som alle elevene arbeidet med det samme, i varierende tempo. Siden flere av lærerne sirkulerte i klasserommet, når elevene arbeidet med individuelle oppgaver, kan det tenkes at lærerne tilpasset arbeidsoppgavene, med individuelle beskjeder til enkeltelever ved behov.

1-2 elever ble tatt ut av gruppen i 4 timer. Dette så det ut til å være automatikk i, elevene visste selv hvor og når de skulle møte opp. På denne måten observerte ikke jeg, eller de andre elevene, at enkeltelever ble “hentet” og en unngikk en mulig stigmatisering av elevene av den grunn. I matematikk var trinnet samlet, men delt inn i tre grupper etter nivå. På denne måten tilpasset de undervisningen etter elevenes forutsetninger. Elevene hadde selv bestemt hvilket nivå de ønsket undervisning på, og kunne også, i samråd med lærer, bytte gruppe hvis de ønsket dette.

For å oppsummere har vi sett at lærernes undervisning er ulik, slik også lærernes personlighet er det. Det kan se ut som lærernes kompetanse i faget, har betydning i forhold til hvordan de maktet å engasjere og involvere elevene. I løpet av tiden jeg observerte vurderer jeg felles tavleundervisning, kombinert med en dialog med elevene, som den mest benyttede

arbeidsformen. Dette ble gjerne etterfulgt av individuell oppgaveløsning, uten noen synlig form for individuell tilpasning. Felles oppsummeringer og å sette fagene inn i en sammenheng med andre fag og verden generelt, var ikke praktisert denne uken.

Tilbakemeldinger fra lærer til elevene

Bruken av tilbakemeldinger fra lærere, kan ha stor betydning i forhold til elevenes motivasjon til å lære. Tilbakemeldingene sier også noe om hvor tydelig læreren er i sin ledelse, og jeg ser det derfor som et sentralt moment å observere.

Når det gjelder tilbakemeldinger til elevene, kan jeg ikke si jeg observerte mye av dette. Hverken kollektivt, individuelt, faglig eller sosialt. Lærerne sjekket ofte leksene, på den måten at de raskt gikk rundt og kastet et blikk ned i elevenes bøker. Det ble ikke brukt tid til individuelle tilbakemeldinger. Leksesvarene ble ofte gjennomgått i plenum. På denne måten fikk elevene sammenlignet sine svar, med forslaget som kom høyt i klasserommet. Jeg observerte ingen som samlet inn elevprodukt. To ganger i løpet av uken fikk elevene tilbake prøver de hadde hatt. Begge lærerne valgte å avslutte timen med å dele ut prøvene. Lærer hadde ingen felles kommentar til prøven eller besvarelsene. Jeg skal ikke utelukke at det sto individuelle tilbakemeldinger på hver enkelt besvarelse, men elevene tok seg i tilfelle ikke tid til annet enn å lese karakteren. Flere av elevene var tydelig spente på resultatene og noen ytrte også ønske om at de heller ønsket å få tilbake prøven i starten av timen. Dette ble avslått av lærer, uten nærmere begrunnelse.

I løpet av timen observerte jeg at flere av elevene kommuniserte med hverandre, om at det gruet seg til å få igjen resultatene på prøven. Elevene var overraskende åpne med prøveresultatene sine, og det så ikke ut til å være skuffende med dårlig karakter. Jeg tar høyde for at noen var flinke til å skjule sin skuffelse, da jeg ikke kjente de godt nok til å lese kroppsspråket deres. Dette var en åttende klasse og tilbakemeldinger i form av karakterer var relativt nytt for dem. Det er mulig at elevene opplevde karakterene som uviktige, eller det kan tenkes at de har mange tester slik at elevene erfarte at de hadde mange muligheter. De rette prøvesvarene ble gjennomgått i plenum. Selv om det var anledning til å snakke med lærer, hvis de hadde spørsmål rundt prøvebesvarelsen, var det ikke særlig respons på dette.

Som tidligere nevnt så sirkulerte gjerne lærere rundt, når det var individuelt arbeid, og hjalp de som hadde behov for det ved pulten. Det er mulig det ble gitt tilbakemeldinger i slike

situasjoner, men etter det jeg hørte var dette forklaring og hjelp når noe var uklart og ikke respons på utført arbeid.

Ros er også en form for tilbakemelding. Jeg erfarte ikke at lærerne roste spesifikke handlinger kollektivt, eller på annen måte formidlet at de var fornøyd med at elevene fulgte opp lærerens forventninger, hverken i forhold til fag eller de mer sosiale forventningene. Det ble i følge mine observasjoner, også brukt lite ros individuelt. I den grad det forekom, var det begrenset til tilbakemeldingen “fint” til noen av leksesvarene til enkeltelever. Selv om svaret var rett, var det varierende om elevene fikk kommentar eller ikke. Noen fikk også ros for utøvelse av individuelle øvelser i gym.

Jeg observerte ingen generelle former for ros, som for eksempel at læreren synes det hadde vært en flott time med god arbeidsinnsats, eller at lærer gav uttrykk for at det hadde vært kjekt å være samme med elevene. Jeg ser ikke bort i fra at dette er mer vanlig i lavere klassetrinn, og at både lærere og elever tar dette som en selvfølgelighet i ungdomsskolen. Det kan være mange diskusjoner rundt bruken av ros i en personalgruppe. For noen lærere kan det blant annet føles unaturlig å skulle rose selvfølgeligheter. Jeg anser det også som sannsynlig at lærere tenker at så lenge elevene ikke får tilbakemelding om at det er noe de bør endre på, betyr det at alt er bra. Altså er lærerne fornøyd med elevenes atferd og faglige innsats. Spørsmålet er da kan stille seg er om elevene forstår dette?

Oppsummert, hva kan observasjonene tyde på i forhold til lærernes tilbakemeldinger til elevene? Denne uken ser vi tendensen til at lærerne ikke gav enkelteleven mange konkrete tilbakemeldinger, hverken i forhold til det faglige eller det sosiale. Forklaringen på hvorfor tilbakemeldingene er så få, kan være mange og sammensatte. Det kan forklares med alt fra rammebetingelser som for eksempel tid og størrelse på elevgruppen, til manglende bevissthet hos lærerne.

Ulik praktisering av klasseledelse

Hvis en ser på de store linjene, vurderer jeg lærerne som like, men hvis en observerer mer på detaljnivå fantes ulikheter i hvordan lærerne ledet timene. Slik jeg tolker det, påvirket dette elevenes atferd. Mest sannsynlig opplever ikke disse enkeltlærerne at de har problemer med klasseledelse, noe jeg har stor forståelse for. Jeg erfarte lærerne som ulike, noe som har sammenheng med lærerens personlighet, og som kan være positivt i forhold til at elevene får varierende undervisning. Det jeg nå vil fremheve, er at jeg tolket lærerne som ulike med

forskjellige måter å praktisere klasseledelse på. Når lærerne opptrer ulikt kreves mer av elevene, i forhold til å finne ut hvor den enkelte lærer har sine grenser. Dette gjelder både regler, konsekvenser, strukturer og arbeidsro generelt, men også hvordan lærerne møtte elevene individuelt. Jeg kan anta at elevene sannsynligvis hadde testet ut lærernes grenser tidligere i skoleåret, siden jeg ikke observerte konflikter mellom lærer og elev i min observasjonsuke. Jeg observerte elever som stort sett tilpasset seg den læreren som ledet klassen. Hadde elevene en lærer som tillot en del støy, ble det mye støy og hadde de en lærer som ville ha det rolig, tilpasset de seg stort sett dette.

Hva kan være noe av årsaken til at lærerne praktiserte forskjellige typer klasseledelse? Det er mulig det aldri har vært et fokusområde på skolen, og at hvordan en praktiserte klasseledelse da ble opp til hver enkelt hvordan de ville ha det i sine timer. I dagens skole kan både lærerne og ledelsen ved skolen oppleve at det stadig blir flere oppgaver som skal gjennomføres, på samme tid som ingen oppgaver blir tatt vekk. På denne måten kan det stadig oppleves som mangel av tid. Det er ikke sikkert at det å sette seg sammen i team for å samkjøre en felles praktisering av klasseledelse, blir prioritert i en travel hverdag. På den andre side opptrådte lærerne likt med morgenhilsen og at de ikke annonserte mål for timen, noe som kunne tyde på at de var enig om praksis. Om dette var noe som ble praktisert over hele skolen, eller om det kun var praksis på 8. trinn, har jeg ikke forutsetning for å si noe om.

Sentrale funn i datagrunnlaget:

Etter å ha analysert datagrunnlaget, finner jeg mange funn interessante. Likevel er det noen funn jeg tolker som mer sentrale enn andre, som jeg vil utdype og drøfte ved hjelp av relevant teori og forskning.

Etter min vurdering av det jeg observerte praktiserte lærerne til sammen en uklar ledelse av atferd og undervisning. For å presisere nærmere tenker jeg for eksempel på ulik og uklar praktisering av regler og arbeidsro. I løpet av uken observerte jeg liten variasjon i lærerens ledelse av elevenes arbeidsmåter, samt liten benyttelse av oppsummeringer og åpne faglige diskusjoner.

Videre fant jeg at lærerne utøvet uklare sosiale forventninger og faglige mål for elevene. Slik jeg tolker det, har mål for læring sammenheng med tilbakemeldinger på elevenes arbeid. Observasjonene kan tyde på at lærernes praktiserte uklare tilbakemeldinger til elevene.

Lærernes manglende læringsmål samt tilbakemeldinger til elevene vil derfor bli utdypet og forklart nærmere i drøftingsdelen.

Jeg tolker det som et sentralt funn at elevene i løpet av min observasjonstid, ikke hadde anledning til reell medvirkning i forhold til innhold og arbeidsmåter i opplæringen. Elevenes opplevelse av medvirkning, kan ha sammenheng med motivasjon og læringseffekt. Kan læreren være en tydelig leder på samme tid som elevene får medvirkning i opplæringen? Funnet skal utdypes og forklares ytterligere i drøftingsdelen.

Til slutt vil jeg fremheve funnet at observasjonene viser at lærerne gjennomgående praktiserte klasseledelse på forskjellige måter. Dette krever mer fra elevene i forhold til å tilpasse seg den enkelte lærer. Hva kan være mulige forklaringer på hvorfor lærerne praktiserer klasseledelse så ulikt? Jeg avslutter med å drøfte mulige forklaringer på hvorfor felles praktisering av klasseledelse kan være en utfordring å gjennomføre.

Kapittel 5

DRØFTING

Før jeg starter drøftingen vil jeg minne om min problemstilling, hvor jeg vil studere hvordan klasseledelse faktisk blir praktisert av læreren i interaksjon med elevene. Mitt fokus ligger altså på hvordan læreren praktiserer klasseledelse, med vekt på å være en tydelig leder. Nå vil utfordringen bestå i å forklare og drøfte de sentrale funnene i empirien.

Lærers ledelse av elevens atferd og undervisningen

Når jeg nå samler dette under en overskrift, er det for å understreke at de henger sammen. Slik jeg vurderer det, kan det være vanskelig å praktisere en god ledelse av undervisningen, uten at læreren legger føringer for elevenes atferd. Da tenker jeg på de ulike strukturene og reglene læreren innarbeider hos elevene, for å opprettholde hensiktsmessig arbeidsro under undervisningen. Forskning fremhever at lærers arbeid med detaljert planlegging og organisering av aktiviteter og læring, hvor læreren tydeliggjør en fast struktur kan være noe av det som kan bidra til økt læringsutbytte for elevene (Hattie, 2009; Marzano et al., 2003; Nordenbo et al., 2008). Det er da lærers ansvar at det finnes et samsvar mellom innhold, metode og mål i undervisningen. Elever som får varierte, utfordrende og motiverende arbeidsoppgaver, vil lettere aktivisere seg med ønskelige læringsaktiviteter enn elever som får lite utfordrende og ensartede arbeidsoppgaver. Dette kan føre til at elevene kjeder seg og

dermed frigjør tid og energi til atferd som kan ødelegge for egen læring, medelevers læring og lærerens undervisning (Muijs & Reynolds, 2001; Nordahl, 2002).

Observasjonene kan tyde på at noen av elevene valgte og ikke følge med på lærerens undervisning. Selv om elevene ikke fulgte med på læreren, ble det ikke nødvendigvis støy og uro av dette. Noen elever hadde strategier hvor de ikke fulgte med, men hvor de likevel ikke tiltrakk seg oppmerksomhet fra læreren, gjennom å late som om de følger med undervisningen. Elevene innordnet seg, viste ikke motstand og samarbeidet på denne måten med læreren. På samme tid kan de ha vært et helt annet sted i tankene sine, noe som har betydning for læringen. I følge rapporten fra elevinspektørene, var det så mye som 80% av elevene som ofte eller noen ganger ikke hørte etter læreren (Furre et al., 2005). Imsens (2004) undersøkelse om hva elevene driver med i timene dokumenterer at elever kan holde på med en del irrelevante aktiviteter mens læreren underviser, selv om undervisningen er godt strukturert. Dette kan tyde på at undervisningsformen som legger til rette for individuelt arbeid og samarbeid, også legger til rette for avsporinger (Imsen, 2004).

Lappesending, prating, snøkasting, hårfletting er eksempler på aktiviteter som på imponerende vis ble holdt skjult for lærer. Nå kan jeg ikke utelukke at lærer bevisst valgte og ignorere disse aktivitetene, men slik jeg tolket det, var elevene dyktige til å skjule sine aktiviteter. I ungdomsskolealder har jevnaldringen stor betydning, og det kan være viktig å være med på den skjulte elevaktiviteten i elevgruppen. Jeg antar som sannsynlig at det kan være mye makt, status og rollefordeling i elevgruppen, som blir tildelt gjennom utenomfaglige aktiviteter i timene. Nå sier ikke rapporten fra elevinspektørene noe om hvorfor elevene velger og ikke følge med når læreren snakker, eller hva de gjør isteden, men kan det være at de kjeder seg?

I dagens samfunn har elevene tilgang på varierende underholdning fra ulike medier, til enhver tid av døgnet. I mine observasjoner finnes ikke bruk av PC eller andre tekniske hjelpemidler, og noe som kan ha vært bevisst fra lærernes side. Etter min vurdering er dette ikke anledningen til å komme nærmere inn på fordeler og ulemper med bruk av internett i undervisningen, men som leder av klassen må lærerne forholde seg til dette. Noen skoler har tilgang på nett og smartboard i alle klasserom, og ser nytten i at en kan benytte alle mulighetene som følger med disse hjelpemidlene, i sin undervisning. På samme tid vurderer jeg det som sannsynlig at lærere opplever et press rundt å presentere spennende nettbaserte opplegg for undervisningen. Det kan se ut som læreren stadig må konkurrere med både

jevnaldringens aktiviteter, utenforliggende interesser og internett, om å fange elevenes “ her og nå-oppmerksomhet”. Jeg ser ikke bort i fra at noen lærere kan oppleve dette som en stadig forventning om at de skal være en del av underholdningsbransjen. Siden både min empiri og annen forskning (Furre et al., 2005) kan tyde på at elever velger og ikke følge med på lærerens undervisning, kan dette tolkes som at eleven sitter med stor makt, gjennom å involvere seg eller ikke. Slik kan lærerne komme inn i en dårlig sirkel, hvis elevene ikke opplever lærerens undervisning som spennende nok, retter de sin oppmerksomhet mot det de finner mer engasjerende. Lærerne kan erfare dette, som i følge Edvardsen (1979) kan betegnes som ” en kamp om øyeblikket” som krevende.

I min observasjonsuke var den vanligste arbeidsformen at læreren formidlet, kombinert med at elevene noterte. Etter lærerformidlingen arbeidet elevene gjerne med arbeidsoppgaver på slutten av timen. Mine funn skiller seg ut fra annen forskning rundt hvilken undervisningsmetode som oppfattes som den dominerende. I følge Haugs (2010b) observasjoner om hva som foregår i klasserommet var det elevenes arbeid med arbeidsoppgaver, som dominerte elevenes faglige arbeid. Videre fant han at det var mindre omfang av den formidlende læreren og de passivt lyttende elevene. Han hevdet en ser en dreining fra den etablerte formidlingspedagogikken mot den nye aktivitetspedagogikken (Haug, 2010b). Lærerrollen blir da mer som en tilrettelegger som veileder elevene ved behov og som kontrollerer arbeidsroen, mens det blir overlatt mer ansvar til elevene, i forhold til egne valg og forståelse rundt sitt eget beste (Kjærnsli et al., 2007). I mine observasjoner var det motsatt, der jeg tolker den formidlende læreren som den dominerende undervisningsmetoden. Jeg vurderer det som sannsynlig at omfanget av min observasjon, har innvirkning på mine funn, og at det er mulig at det kan være andre dominerende undervisningsmetoder om jeg hadde observert over et lengre tidsrom. Det kan tenkes at de skolene som blir med i større forskningsprosjekt kan være lærende organisasjoner, som er raske til å praktisere “nye” fremhevede metoder, mens det tar litt tid før innovasjonsarbeid blir implementert i flere skoler. Siden jeg kun har empiri fra en klasse, er det ikke mulig å tolke dette opp mot mine observasjoner.

Noe forskning viser også at lærene selv mener de praktiserer mer elevaktiverende metoder, enn det elevene opplever at lærerne gjør (Imsen, 2003). Kan det være slik at pendelen allerede har svingt tilbake? Kjærnsli med flere (2007) påpeker at den friere elevrollen og den mer tilbaketrukne lærerrollen ikke ser ut til å påvirke elevens læringsresultat slik en ønsket. De etterlyser derfor en mer markert pedagogisk leder, som i større grad kan hjelpe elevene

didaktisk mot læringsmålene, og som stiller krav, konsoliderer og etterprøver (Kjærnsli et al., 2007). Slik jeg tolker det, er de ikke ute etter de mer elevaktive læringsformene, men advarer likevel mot at å hevde at en metode er bedre enn andre, og etterlyser en mer faglig sterk og tydelig leder. De ønsker mer fokus på kvaliteten i læringsarbeidet som gjennomføres og henviser til at de nye arbeidsformene stiller særlig store krav til læreren når det gjelder både faglighet og didaktisk refleksjon. Klette (2003) fremhever også viktigheten av at det ikke er så avgjørende hvilke arbeidsmetoder som blir praktisert i klasserommet, men lærerens systematiske og gjennomtenkte bruk av arbeidsmetodene som er avgjørende for elevens læringseffekt. Sagt med andre ord er det ikke så viktig hva som blir gjort, men hvordan!

Mine observasjoner kunne tyde på at elevene ofte arbeidet individuelt med oppgaver, etter at læreren hadde formidlet. Lærerens oppgave var da å veilede elevene individuelt. Jeg erfarte det som utfordrende å observere alt hva den individuelle veiledningen handlet om, men det kunne høres ut som læreren ofte repeterte det som ble formidlet tidligere i timen. Også Klette (2003) fant i sine observasjoner at lærerens individuelle veiledning ofte var av allmenn og repeterende art. Hun presiserte videre at en slik type individuell veiledning har en uklar og udokumentert effekt (Klette, 2003). En kan jo stille seg spørsmålet hvorfor lærerne gjerne repeterer ting som elevene ikke forstår, på akkurat samme måten som de har forklart det tidligere. På den ene siden kunne en annen innfallsvinkel kanskje vært klargjørende, på den andre siden kunne en annen forklaring kanskje vært med på å gjøre problemet enda større.

Det individuelle arbeidet forutsatte sterk selvdisiplin av elevene, og det var derfor varierende innsats. Mine observasjoner kan tyde på at ganske mange elever bedrev irrelevante aktiviteter. Grønmo med flere (2010) påpeker klassens betydning som felles sosial og faglig læringsarena. De understreker lærerens viktige rolle som både faglig og pedagogisk leder, og advarer mot den sterke veksten på individualisering kombinert med nedtoningen av klassen som læringsfellesskap. Slik jeg vurderer det kan dette få uheldige konsekvenser for ulike elevgrupper, som for eksempel de som sliter med lærevansker eller sosiale vansker. På samme tid vil jeg ikke utelukke at denne arbeidsformen kan være med på å heve læringsutbyttet for de faglig sterke, som kanskje lettere kan få tilpasset opplæringen gjennom en individualisering av elevrollen?

Hva kan påvirke lærernes valg av arbeidsmåter? I mange tilfeller vurderer jeg det som sannsynlig at ulike rammebetingelse påvirker lærernes valg. Det kan være ulike faktorer i for eksempel elevgruppen, det fysiske miljøet, tilgjengelig materiell, lærerressursen og så videre,

som kan påvirke lærerens valg av arbeidsmåter. Når det gjelder rammebetingelser, kan det kanskje være lettere å se begrensningene enn mulighetene som ligger til grunn for å gi elevene en variert undervisning? Det påpekes fra forskning at det ikke er rammebetingelsene som betyr mest i forhold til elevenes læringsutbytte, det er læreren. Kan det være slik at det å begrunne lite varierte arbeidsmåter, med for dårlige rammebetingelser, oppleves som en unnskyldning for lærerne? På den måten kan en få ansvaret over på noe annet enn seg selv, og dermed fraskrive seg litt ansvar. Det og stadig skulle komme opp med varierte og gjerne nye arbeidsmåter, kan være en stor arbeidsbelastning for enkeltlæreren, ikke minst når opplæringen skal tilpasses elevene og en kanskje stort sett er en lærer i klasserommet.

Etter min vurdering, observerte jeg ikke stor variasjon av lærernes arbeidsmetoder i klasserommet. Som tidligere nevnt kan dette ha en sammenheng med at jeg kun observerte i en uke, og jeg kan ikke utelukke at det kunne vært et annet resultat hvis jeg hadde observert lengre. I følge Klette (2003) skorter det ikke på varierte arbeidsmåter i norske klasserom. Det kan se ut som det stadig settes i gang, varieres og byttes aktiviteter i norske klasserom, uten at det nødvendigvis må være mål og mening i arbeidet (Haug, 2010a). Blir det viktig å variere, bare for å variere? For å tilfredsstille “noen” eller for å vise at en kan? Slik jeg vurderer det, kan det være viktig å variere arbeidsmåtene med begrunnelse i at ulike elever har ulike læringsstrategier, og ikke mist i forhold til motivasjon. Hvis målet er å lære elevene ulike læringsstrategier og la de opparbeide seg en bevissthet om hvordan de lærer best, kan det slik jeg tolker det, være avgjørende at elevene får ro til å praktisere og gjøre metoden til sin egen. Jeg vurderer det derfor som sannsynlig at det kan være hensiktsmessig å arbeide grundig med en metode, før elevene innarbeider en annen læringsstrategi. Med utgangspunkt i denne tolkningen, kan jeg ikke forvente å observere flere arbeidsmetoder i løpet av en uke.

Kan det være slik at ulike tester og kartleggingsprøver, hvor skolene blir sammenlignet med andre skoler, kan påvirke lærernes valg av arbeidsmåter? Det kan finnes en mulighet for at lærerne bevisst øver på arbeidsoppgaver og arbeidsmetoder med den hensikt å forbedre skolens resultater på for eksempel nasjonale prøver. Hvis det er tilfelle, kan arbeidsmåtene i et klasserom blir mindre variert fordi læreren for ensidig øver mot slike tester, noe som kan føre til at elevene kan gå glipp av varierte arbeidsmetoder. Det at elevene utøver ulike arbeidsmåter og får opplevelser og erfaringer sammen, kan være med på å bedre læringsmiljøet i elevgruppa. Jeg stiller spørsmål ved om ensidig terping mot bedre resultat kan påvirke læringsmiljøet? På den ene siden kan eventuell øving være betenkelig, men på den andre siden er jo disse nasjonale testene utarbeidet etter læreplanens kompetansemål. Om

skoler bevisst trener for å få bedre resultat på disse testene, og de er utarbeidet med utgangspunkt i læreplan, kan skolene hevde de arbeider mot kompetansemålene i læreplan. Trenger dette å være motstridende, eller arbeider man mot det samme målet? Dette kan kreve høy bevissthet fra lærerens side. Siden jeg ikke har undersøkt dette systematisk, kan jeg ikke si noe sikkert om lærere som ensidig fokuserer på resultat i nasjonale tester, i det hele tatt finnes.

Kan det være lærerens behov for å føle de mestrer å lede elevens atferd som betyr mest i forhold til valg av arbeidsmåter? Det har vært mye fokus i media om bråk og uro i det norske klasserom. Selv om en nå ser en liten tendens til at det blir mindre bråk og uro i klasserommet (Wendelborg, 2011), kan det se ut som dette ikke har fått like stor oppmerksomhet i media. Likevel er det fortsatt en tredjedel av elevene som opplever at læreren må bruke mye tid på å få ro i klassen (ibid). Dette kan for eksempel fange foreldrenes interesse. De fleste kan ha en mening om hvordan det bør være i skolen, gjerne ut i fra sine egne erfaringer som elever i skolen. Om det er mye støy i timene til en lærer, kan noen foreldre ta dette som et tegn på at læreren ikke har kontroll på elevene og at elevene dermed ikke lærer noe av denne læreren. På denne måten kan behovet for å opprettholde arbeidsro og forutsigbare rammer, hemme læreren i forhold til valg av arbeidsmåter. Det å prøve ut nye arbeidsmåter og behovet for arbeidsro, der elevene kan f.eks. samarbeide og bruke ulike tekniske hjelpemiddel, kan utfordre lærerens behov for oversikt over situasjonen.

Mine observasjoner kan tyde på at lærerens erfaring og kompetanse i faget kan gi bedre undervisning. Når en lærer føler trygghet rundt sin kompetanse i sitt fag, kan det se ut som en lettere frigjør seg fra lærebøkene og at en dermed har bedre muligheter for å variere arbeidsmetodene (Nordenbo et al., 2008). Forskning viser også at lærerne støtter seg til de ulike delene i læreverket, både i planlegging og gjennomføring av undervisning (Bachmann, 2004). Dette var også tilfelle i klassen der jeg observerte. I teorifagene var det lærebøkene som var utgangspunkt for undervisningen. Mine observasjoner kunne også tolkes som om kompetanse også har betydning for engasjementet hos læreren. Etter mine bedømmelser førte en engasjert lærer til engasjerte elever. En lærer som glødet for sitt fag, virket mer motiverende på elevene, som deltok i faget med stor entusiasme.

Selv om elevene eventuelt kan ha opparbeidet seg mye kunnskap for eksempel via internett, vil jeg argumentere for at en lærer som har god faglig kompetanse har større mulighet til takle dette på en profesjonell og god måte. Læreren kan fort komme til å føle seg ukomfortabel,

begynne å fomle, forsvare seg eller opptre usikkert, hvis en erfarer at elevene kan mer, eller at de har gjennomskuet at læreren ikke innehar god nok kompetanse på temaet. Dette kan føre til at en kommer inn i en dårlig sirkel som lærer. Mine observasjoner kan tyde på at en utrygg lærer, kan gi utrygge elever. Det kan se ut som at noen elever takler dette med selv og bli usikker, og dermed stille læreren en masse spørsmål, noe som kan føre til at læreren blir enda mer usikker. På samme tid observerte jeg elever som slik jeg tolker det, utnytter situasjonen til selv og ta over styringen og prøve å få læreren til å etterkomme deres ønsker. Jeg kan ikke utelukke at situasjonene oppsto på grunn av min tilstedeværelse, og at læreren vanligvis gjennomførte undervisningen på en god måte. Jeg vil heller ikke uttale meg om lærerens usikkerhet hadde med den sosiale delen av å være en leder, eller om undervisningen hadde sammenheng med faglig kompetanse.

Mine observasjoner kunne tyde på at lærerne som viste god faglig kompetanse, gjerne benyttet seg av en åpen og elevstøttende kommunikasjon. Det var rom for å svare feil og lærerne kunne bruke elevenes svar til videre refleksjon. Etter min vurdering var det lærerne som benyttet seg av denne typen dialog, som fikk flest elever engasjert og involvert i sin undervisning. Gjennom elevens respons på lærerens kommunikasjon, dannes grunnlaget for ny kommunikasjon, hvor læreren kan tilpasse dialogen etter elevenes respons. Forskning har fremhevet at denne åpne kommunikasjonen hvor elevenes refleksjoner blir møtt med respekt og anerkjennelse, og hvor elevene kan få sette egne ord på sin kunnskap, kan øke læringseffekten blant elevene (Grøterud & Nilsen, 1997; Hattie, 2009; Nordenbo et al., 2008; Wilson, 2009a). Når forskningsbasert kunnskap viser at elevene øker læringsutbyttet gjennom refleksjon og diskusjon sammen med andre, undrer jeg meg over hvorfor tilsynelatende så mye tid blir brukt til lærerformidling og individuelt arbeid. Det kan jo tenkes at lærerne ikke kjenner til denne måten å arbeide på, og at kompetanse blant lærerne derfor blir sentralt. En mulig tolkning kan også ha sammenheng med at denne arbeidsmåten kan ta tid, og at læreren frykter og ikke komme gjennom pensumet.

Dale og Wærness (2003) hevder at noen lærere praktiserer ettergivenhet som undervisningsstrategi, for å kunne praktisere som lærer gjennom flere år. Slik jeg forstår det hevder de at noen lærere reduserer kravene både i forhold til fag og adferd, slik at de på en best mulig måte får gjennomført sin formidling til de elevene som ønsker å lære gjennom reproduisering av lærerens formidling. Ved å senke kravene til elevene unngår de at elevene opplever utfordringer, som noen velger å løse med å forstyrre lærerens undervisning. Forenklet sagt får læreren gjennomført sin formidling, uten for mye utfordringer, og de

elevene som ønsker det har anledning til å kunne reprodusere det læreren har formidlet. Undervisning som krever mer elevaktivitet, kan føre til at de elevene som har ulike vansker med den ordinære undervisningen, krever ekstra tilpasning. For å unngå følelsen over og stadig være utilstrekkelig, fordi læreren ikke makter å tilpasse sin undervisning til alle elevenes forutsetninger, hevder da Dale og Wærness (2003) at noen lærere praktiserer ettergivenhet som undervisningsstrategi, som en metode for å redusere muligheten for bråk og uro i klasserommet og selv beholde kontrollen. Jeg ser ikke bort i fra at det finnes lærere som bruker ettergivenhet som undervisningsstrategi, som en metode for å lette sin samvittighet rundt at de har gjennomført undervisningen, mens det er elevens ansvar å lære. Jeg vurderer det som umulig i forhold til omfanget av min observasjon, å tolke noe rundt dette i min empiri.

Som vi har sett finnes det mange mulige forklaringer på hvordan lærerne praktiserer å lede opplæringen. Etter min vurdering er det stor sannsynlighet for at lærernes praksis kan ha sammensatte forklaringer.

Mål for læring og tilbakemeldinger til elevene

Det kan oppleves som vanskelig å lære nye ting, hvis en ikke har et mål med læringen. På samme tid kan det være vanskelig å vite om en er på rett vei mot målet, hvis en ikke får tilbakemelding, slik at en kan justere sitt arbeid. Slik jeg vurderer det, tror jeg dette også gjelder elevene i skolen. Jeg tolker at å kommunisere tydelige mål og forventninger, samt å gi konkrete tilbakemeldinger, kan være en viktig del av det å være en tydelig leder for elevene. Både mål, forventninger og tilbakemeldinger kan gis individuelt, kollektivt, formelt og uformelt, samt de kan omhandle både det faglige og det sosiale i elevens verden.

I min tid som observatør, var uttalte mål og forventninger til elevene uklare og nesten fraværende. Det kan være flere årsaker til dette, uten at jeg kjenner til lærernes refleksjoner. Haug (2010b) har uttalt at det kan se ut som lærerne grudde seg for å stille eksplisitte krav til elevene, noe også Klette (2003) kunne bekrefte gjennom sin forskning. Hun fant at lærerne gjennomgående stilte få og eksplisitte krav og standarder for hva lærerne forventet i forhold til elevenes arbeid. Også elever i videregående opplæring ble stilt overfor utydelige og lave læringskrav (Dale & Wærness, 2003).

Som tidligere nevnt, så det ikke ut til at elevene savnet læringsmål, det var ingen elever som etterspurte dette så lenge jeg var der. Slik jeg vurderer det er det nok ikke realistisk å forvente

dette av elevene. Hvis elevene ikke var vandt til eksplisitte læringsmål, skulle det høy bevissthet til for at de reflekterte rundt at læringsmål manglet. Kan det være slik at noen elever ikke er bevisste nok på at målet med å være på skolen er å lære? I følge Nordahl (2002) er det gjerne de voksne som har fokus på læring, mens elevene har mer fokus på den sosiale siden ved skolen. Det kan tenkes at elevene går på skolen fordi foreldrene sier de må, og at arbeidsoppgavene på skolen blir gjennomført fordi læreren sier må, og at elevene ikke reflekterer rundt målet og betydningen av skolegangen, men er mer opptatt av venner. Jeg vurderer det som sannsynlig at skolen kan praktisere en for dårlig bevisstgjøring rundt disse spørsmålene.

En mulig tolkning for hva som kan være bakgrunnen for manglende mål, kan finnes i læreplanen. Slik jeg bedømmer det ligger det et omfattende arbeid bak å bryte ned kompetansemålene fra læreplanen, til konkrete målbare læringsmål hos elevene. Læreplanen formulerer grunnleggende ferdigheter og kompetansemål, som skal klargjøres og konkretiseres hos den enkelte skole (Haug, 2009; Utdanningsdirektoratet, 2011). Kompetansemålene i læreplanen kan vurderes som store og omfattende. Ofte kan det være flere og omfattende delmål elevene må gjennom, før en kan konkludere rundt i hvilken grad målet er nådd. Selv om alle elevene blir vurdert opp imot de samme kompetansemålene, er det lærerens ansvar og tilpasse opplæringen etter elevenes forutsetninger.

Det at det finnes såpass store muligheter for lokale tilpassinger i forhold til hvordan elevene skal nå kompetansemålene, kan oppleves som en mulighet for læreren til å påvirke elevens hverdag. På samme tid kan det også tenkes at lærere finner denne muligheten som frustrerende. Noen lærere kan ønske seg mer konkrete mål og føringer for undervisningen fra læreplanverket. Det kan være mulig at friheten oppleves som usikkerhet, i forhold til om den undervisningen en legger opp til, er god nok til at elevene oppnår kompetansemålene. Dette kan begrunnes med lærerens kompetanse i det aktuelle faget, men også kompetanse i forhold til læreplanarbeid med å utarbeide læringsmål og kriterier for vurdering av måloppnåelse. Arbeid med utarbeidelse av læringsmål og måloppnåelseskriterier kan oppleves som krevende for lærerne, og det kan være behov for kompetanseheving på området. Med dagens testing, hvor ulike resultater blir sammenlignet både på nasjonalt og internasjonalt nivå, kan det oppleves et press utenfra som går på resultat. Internt i kommunene og ikke minst på skolenivå, kan det være ganske synlig, hvilke lærere som oppnår gode resultat og hvilke som ikke oppnår dette over tid. Slik jeg tolker det, kan dette være en stor belastning for enkeltlæreren. Hvilke faktorer som eventuelt fører til dårlige resultater, kan ha en rekke og

sammensatte forklaringer. Likevel hindrer taushetsplikten at en som lærer kan gå ut med disse opplysningene, hvis dårlige resultater kommer i fokus hos for eksempel foreldre og media.

Som tidligere nevnt vurderer jeg arbeidet med å bryte ned kompetansemålene fra læreplanen til konkrete læringsmål i de ulike fagene, som et omfattende arbeid. Dette krever at det blir satt av tid til dette, i en ellers travel hverdag. Noe av forklaringen på at målene ikke er synliggjort for elevene, kan derfor være at det ikke har blitt prioritert å sette av tid til dette arbeidet. Selv om læreren kan ha utarbeidet målene, tar det også tid å få innarbeidet det i en lærers rutiner, som for eksempel at en kan starte hver økt med å klargjøre aktivitetens mål med elevene.

Når det gjelder forventninger til elevers atferd, kan noe av forklaringen på hvorfor dette ikke ble uttalt ha sammenheng med elevens alder. Slik jeg vurderer det kan det være mest sannsynlig at arbeidet med sosial kompetanse og mål for hvordan en skal ha det sammen, kan være arbeid som blir mer prioritert når elevene er yngre. Det kan derfor være sannsynlig at lærerne så på det som en selvfølge at for eksempel lærernes forventninger for arbeidsro, var innarbeidet hos elevene. Som observatør tolket jeg at dette kunne være vanskelig, når de ulike lærerne praktiserte en forskjellig forståelse av arbeidsro, uten at de minnet elevene på sine forventninger.

I forhold til forventninger om elevers atferd, kan det være lett å glemme sin rolle som modell. Å stå frem som god modell, kan være en krevende rolle som forutsetter høy bevissthet hos læreren. Som eksempel kan jeg trekke frem at det kan være uheldig hvis en forventer at elevene skal være presis til timen, på samme tid som en stadig ankommer klasserommet etter elevene. Det samme med at en gjerne forventer at elevene er forberedt og har med seg det utstyret som trengs, på samme tid som en som lærer stadig må forlate klasserommet fordi en ikke har på plass det en trenger i undervisningen.

Tilpasset opplæring, hvor elevene kan møte forskjellige forventninger fra lærer på vei mot samme mål, kan utfordre elevens opplevelse av rettferdighet. Det kan være mest vanlig blant yngre elever, å være opptatt av at alt skal være likt, at alle skal møte de samme forventningene og at det dermed blir rettferdig. På samme tid kan elevene være veldig forståelsesfulle for at ikke alle har de samme forutsetninger for å nå de samme målene. Dette kan nok oppleves som et dilemma for lærerne. På den ene siden har en faren for at det kan bli brukt mot elever, fra medelever, hvis læreren forventer forskjellig fra elev til elev, samtidig som det også kan bli brukt mot læreren. På den andre siden kan det være med på å stigmatisere de elevene dette

gjelder, at læreren forklarer for mye om bakgrunnen for forskjellsbehandlingen. Samtidig kan det være uheldig å undervurdere forståelsen hos medelevene. Det kan jo være mulig at eleven som har tilpassede mål og forventninger, har utmerket seg i elevgruppen på andre måter. Etter min vurdering tror jeg at for å unngå at urettferdigheten skal bli samtaleevne rundt middagsbordene hos elevene, kommer en langt med åpenhet, så lenge det ikke direkte eller indirekte er til skade for den det gjelder.

Funnene i min empiri kunne tyde på at elevene ikke fikk mye tilbakemeldinger på sitt arbeid. I følge TALIS-undersøkelsen kan det se ut som den norske læreren er dårlig når det gjelder å gi elevene tilbakemeldinger (Vibe et al., 2009). Gjennom sine omfattende dokumentasjoner hevder både Hattie (2009) og Nordenbo med flere (2008) at tilbakemeldinger er noe av det som fremmer en elevs læringsutbytte. Jeg observerte heller ikke at elevene fikk mye ros, hverken kollektivt eller individuelt under min datainnsamling. Det som ble gitt av ros var generell og kollektiv, som for eksempel "fint". Klette (2003) fant i sine observasjoner at lærerne brukte ros hyppig og til dels ukritisk, og understreker at rosen må både være konkret og berettiget hvis den skal ha noen læringseffekt. Hva kan være en mulig forklaring på at lærere ikke ser ut til å gi hyppige og konkrete tilbakemeldinger til sine elever?

Når skolen utarbeider elevenes læringsmål, utarbeides også vurderingskriterier for måloppnåelse. Å utarbeide vurderingskriteriene som kan belyse hvorvidt en elev har oppnådd lav, middels eller høy måloppnåelse, er også et omfattende arbeid som skal skje hos skolene. Jeg er usikker på hvor langt min observasjonsskole var kommet i arbeidet, da det ikke var noe i mine observasjoner som kunne belyse dette. Min forståelse er at elevene skal ha en undervisvurdering som sier noe om grad av måloppnåelse, noe som gjerne skjer på den mer formelle elevsamtalen. Dette kan oppleves som litt ubehagelig både for elever og lærere. Dels fordi det kan være uvant å være så direkte og konkret på ulike måloppnåelser. Dels fordi det kan virke urettferdig og ikke kunne kreditere eleven for innsatsen. Det kan oppleves brutalt for en lærer å sette lav måloppnåelse hos en elev, når en vet at eleven har arbeidet intenst og helhjertet for å nå kompetansemålet. På den ene siden skal elevene lære sosial kompetanse, hvor en skal rose og være omsorgsfull mot hverandre. På den andre siden skal en som lærer være ærlig, og komme med tilbakemeldinger til elevene som en kanskje vet vil såre og gjøre vondt der og da. Dette kan kanskje oppleves som et paradoks, både for lærere og elever. Dysthe (2008) fremhever betydningen av at lærerne gir tilbakemeldinger til elevene som fører elevene framover. I den sammenhengen kan det også være viktig at elevene lærer hvordan de kan bruke tilbakemeldingene fra lærer til å bli bedre. Det kan kanskje være en utfordring for

lærerne å få elevene til å innse at det de opplever som en negativ tilbakemelding, kan føre til en positiv utvikling, hvis de velger å bruke tilbakemeldingene konstruktivt.

Forskning viser at norske lærere ikke er vant til å få så mye tilbakemeldinger på sitt arbeid fra ledelsen ved skolen (Vibe et al., 2009). Kanskje kan dette være noe av årsaken til at lærerne heller ikke er så gode på å gi tilbakemelding til sine elever? Jeg vurderer det som sannsynlig at en lærer som var vant til å få tilbakemeldinger fra ledelsen og kolleger, ville erfare det lettere å gi tilbakemeldinger selv, siden det ble hver sin gang å få og å gi tilbakemelding.

Jeg kan heller ikke utelukke at mangel av mål og tilbakemeldinger, har sammenheng med mangel av ressurser. Selv om lærerne kanskje gjerne skulle gitt individuelle tilbakemeldinger oftere, både på lekse og elevarbeid, kan det være at klassestørrelsen begrenser muligheten for dette. I en kompleks hverdag er det rett og slett ikke tid til å snakke med alle, så ofte som en kanskje skulle ønske. Jeg kan derfor ikke se bort i fra at hvis en hadde undersøkt i mindre elevgrupper, kunne resultatene i forhold til den norske lærerens hyppighet på tilbakemeldingene vært annerledes. Jeg vurderer det som sannsynlig at lærere med færre elever i klassen, erfarer å ha bedre tid til å gjennomføre hyppigere individuelle tilbakemeldinger til elevene på deres arbeid.

Som tidligere nevnt, ble det ikke samlet inn elevarbeid den uken jeg observerte. Når det gjelder oppfølging av lekser og elevenes arbeidsbøker, kan dette ha sammenheng med at denne typen arbeid ligger innenfor lærernes for- og etterarbeid til undervisningen. For noen år siden var det nesten bare undervisningstiden til lærerne som var bundet, og tiden utenfor undervisning disponerte lærerne selv. Siden en da arbeidet mer opp mot "sin klasse og sitt klasserom" var det ikke behov for så mye tid til samarbeid. I dag har lærerrollen blitt mer kompleks og det meste av lærernes arbeidsuke er fullsatt med ulike samarbeidsmøter og annet påkrevet arbeid (Damsgaard, 2010). Det kan resultere i at arbeid med for- og etterarbeid må tas av lærernes ubundne tid på ettermiddag, kveld og helg. Dette kan ha sammenheng med kvaliteten på lærerens oppfølging og tilbakemelding rundt elevenes arbeid. Slik jeg tolker det kunne lærerne i større grad gjøre seg ferdig med dette arbeidet, innenfor en vanlig arbeidsuke, uten å benytte den ubundne tiden, for noen år siden.

Det kan være på sin plass å kommentere at kvaliteten på læringsmål og tilbakemeldinger også har betydning, selv om det i denne sammenhengen var mest fokus på kvantitet. På samme tid vil jeg bemerke at det var heller ikke mye kollektive tilbakemeldinger i mitt datamateriale. Etter en samlet vurdering, tolker jeg det som sannsynlig at lærerne ikke var bevisste nok på

den forskningsbaserte kunnskapen rundt at klare mål og tilbakemeldinger kan øke elevenes læringseffekt.

Elevmedvirkning

Mine funn i datamateriale var at elevene ikke hadde noen synlig påvirkning i forhold til opplæringen. I følge *Læreplanverket for kunnskapsløftet* skal elevene skal ha medvirkning i forhold til deltakelse i beslutninger som gjelder sin egen læreprosess (Kunnskapsdepartementet, 2006). Videre heter det at elevene skal kunne delta i planlegging, gjennomføring og vurdering av opplæringen (ibid). Forskning viser at det kan fremme elevens motivasjon, innsats og prestasjoner hvis de blir gitt valgmuligheter og inkludert i beslutningsprosesser (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Det er læreren som har ansvaret for undervisningen, men læreren skal på samme tid legge til rette for at elevene kan ta medansvar, samt og gjøre elevene i stand til å kunne ta et medansvar. Videre er det et mål å øke elevenes motivasjon for, og evne til, å styre og kontrollere sin egen læring. Dette kan læreren oppnå gjennom bevisst elevstøttende ledelse, hvor det tas hensyn til elevens forutsetninger (Nordenbo et al., 2008). Selv om læreren styrer prosessen, kan elevene gradvis få mer ansvar i forhold til for eksempel struktur på undervisning, hvilke arbeidsmåter som skal benyttes og regler som skal gjelde. Alder og modning har betydning for hvilke prosesser elevene kan delta i.

Jeg kan ikke utelukke at den undervisningen og klasseledelsen lærerne praktiserte var en konsekvens av elevenes tidligere medvirkning, men det var ingenting som tydet på dette i observasjonsmaterialet. Som tidligere nevnt var det flere forsøk på å påvirke opplæringen fra elevenes side, men dette ble ikke fulgt opp av lærere. Det kan tenkes at lærerne hadde dårlige erfaringer med å involvere elevene i forhold som har med innhold og arbeidsmåter å gjøre. Elevrollen er stadig i forandring. I arbeidet med sosial kompetanse blir elevene oppmuntret til å ha sine egne meninger og mestre ulike konfliktløsningsstrategier. Dette kan påvirke elevenes forhold til voksne, og kan føre til at noen elever stadig prøver å argumentere og forhandle frem sine ønsker. En mulig tolkning kan også være at det kan være vanskelig og tilfredsstillende alle elevene, og at det alltid kan være elever som skulle ønske ting var annerledes. Som en del av puberteten kan det også være elever som vil opponere mot de voksnes og deres meninger, som et ledd i det å bli et selvstendig voksent menneske. Siden jeg ikke kjenner elevene, kan jeg ikke utelukke at det var veloverveide begrunnelser til at lærerne ikke fulgte opp elevenes ytringer. Det kan også tenkes at mitt nærvær gjorde at lærerne

bevisst tok ledelsen denne uka, og ikke ønsket å begi seg ut i noe uforutsigbart. Jeg ser det som mest sannsynlig at noen lærere kan se på det som et svakhetstegn i forhold til klasseledelse, at elevene kan ha medvirkning på skolehverdagen sin. Noen lærere kan frykte at de på denne måten mister ledelsen og at elevene tar mer og mer over ledelsen av klassen. Min vurdering er at det kan være en styrke at læreren føler seg sikker nok på seg selv, til å kunne gi elevene mer medvirkning. Slik jeg tolker det er ikke det å gi elevene medvirkning i forhold til opplæringen, det samme som å gi fra seg ledelsen som lærer. Selv om læreren har ansvaret for å lede undervisningen, kan elevene muligens få en større medvirkning i forhold til hvordan undervisningen kan gjennomføres. Min forståelse er at læreren kan styrke sine lederegenskaper gjennom å gi elevene medvirkning i opplæringen, på samme tid som en står frem som en tydelig leder av prosessen.

Tradisjonelt har det vært et asymmetrisk maktforhold mellom lærer og elev. Læreren innehar både en institusjonell og personlig form for makt i forhold til elevene (Damsgaard, 2006; Nordahl, 2004). Ikke bare har lærerne makt i forhold til språk og kompetanse, men også med tanke på vurdering, sanksjoner og ikke minst i forhold til at læreren kan overføre erfaringer med eleven til også å gjelde andre situasjoner og til andre lærere. Dette kan nok være hemmende for at elever våger og uttale sin mening i forhold til læreren og lærerens undervisning. Elevene kan frykte for hvilke konsekvenser det kan ha for dem videre. Slik jeg vurderer det blir det lærerens ansvar å være profesjonell, og skille sak og person. Som Damsgaard (2006) uttrykker det, er det stor forskjell på at en lærer har makt *over* eleven og at en lærer har makt *til* å la elevene ha medvirkning i sin opplæring.

Forskning viser at det kan være forskjellige oppfatninger blant lærere og elever, hvorvidt elevene har medbestemmelse i forhold til undervisningens innhold og arbeidsmåter, eller ikke (Imsen, 2003). Lærerne på sin side syntes at elevene hadde mer medvirkning, enn det elevene opplevde de hadde. Det er mulig at dette har med tilpasset opplæring å gjøre. Det at lærerne tilpasser opplæringen etter klassen og enkeltelevne, kan av læreren oppfattes som at elevene påvirker innholdet og arbeidsmåtene i opplæringen. Individuell tilpasning kan være diskret utført av lærer, noe som kan føre til at elevene for eksempel tror at alle arbeider med det samme. Undersøkelser viser også at elevene ikke oppfatter at de får tilpasset opplæringen etter sine forutsetninger (Imsen, 2003). Dette kan tolkes som at lærerne evner å gi elevene sine tilpasninger, for eksempel på individuelle arbeidsplaner eller individuell veiledning, uten at det blir synlig for medelevene. På denne måten kan lærerne unngå stigmatisering. Elevene

kan dermed trekke den slutningen at det er læreren som bestemmer hva elevene skal gjøre, de bare gjør som læreren sier og alle elevene gjør det samme.

Læreplanen med sine omfattende kompetansemål kan ha betydning for hvor stor grad elevene kan påvirke innhold og arbeidsmåter i opplæringen. Det kan oppleves som et stort press på lærerne, at de ideelt sett skal arbeide seg gjennom pensum. Dette kan føre til at lærerne ikke finner tid til å inkludere elevenes ønsker og forslag om arbeidsmåter. Kanskje står valget mellom å gjennomføre effektiv formidlingsundervisning eller variere opplæringen i forhold til ulike arbeidsmåter? Vi er da igjen inne på Dale og Wærness (2003) argumentasjon for at noen lærere praktiserer ettergivenhet som undervisningsstrategi, for å kunne praktisere som lærere gjennom flere år. Dilemma kan bestå i og komme gjennom pensum, selv om en vet at ikke alle elevene involvere seg, kontra mer spennende undervisningsmetoder og dermed ikke komme gjennom pensum.

Klette (2003) fant i sin klasseromsforskning at det var forskjell på bruk av elevens erfaringer, samt bekreftelse av elevs initiativ i undervisningssituasjonen mellom barne og ungdomstrinnet. Mens de var flinke til å spille på elevens erfaringer på barnetrinnet, var dette markant dårligere på ungdomstrinnet. En mulig tolkning kan være at elevene på ungdomstrinnet har mange faglærere, noe som kan ha betydning. Som faglærer har en kanskje mange ulike klasser i løpet av en uke. Dette kan nok føre til at det blir vanskeligere å opprette nære relasjoner til enkeltelevne, noe som kan gjøre det verre å spille på elevenes erfaringer og interesser. Som kontaktlærer på småskoletrinnet har en gjerne flere timer og fag med klassen, og dermed et annet utgangspunkt til å opparbeide nære relasjoner til elevene. Faglærerne jobber antageligvis mot å komme gjennom sitt pensum i sitt fag, og kan muligens se som en selvfølge at noen av de andre lærerne lar elevene få medvirkning. Jeg vurderer det som sannsynlig at faglærerne kan mene at ansvaret for at elevene får påvirke sin opplæring, ligger hos kontaktlæreren.

Hattie (2009) understreket muligheten som ligger i at eleven får komme med sine tilbakemeldinger til læreren. Jeg forstår det han sier som likestilt med en evaluering. Også i *Læreplanverket for kunnskapsløftet* blir det fremhevet at læreren skal legge til rette for at elevene skal kunne få vurdere opplæringen og sin egen læring (Kunnskapsdepartementet, 2006). Ved at elevene får komme med sine synspunkter på opplæringen og læreren, kan læreren lettere tilpasse undervisningen etter elevenes ønsker og behov. Tilbakemeldingene kan komme i form av en åpen dialog, eller med hjelp av metoder der elevene forblir mer

anonyme. Slik jeg vurderer det forutsetter dette at elevene opplever at de kan være trygge på at de kan si sin mening, uten at dette skal få noen konsekvenser for dem i andre sammenhenger. Det forutsetter med andre ord et læringsmiljø med gode lærer-elev relasjoner, hvor alle kan være sikre på at de blir behandlet med likeverd og respekt.

Selv om det kan være lærerens ansvar å legge til rette for at elevene får medvirkning i forhold til opplæringen, er det elevene som til syvende og sist kan gjøre noe med det. Det er elevene som gjennom sin respons på lærerens undervisning, bestemmer hvor involvert de ønsker å være. Mine observasjoner kan tyde på at noen elever velger og ikke involvere seg, og som behersker dårlig det økte ansvaret for egen læring i for eksempel individuell oppgaveløsning. Elevene kan velge og bedrive irrelevante aktiviteter, både når læreren formidler, når læreren prøver å skape en dialog, eller når elevene skal arbeide med individuelle oppgaver og selv søke veiledning fra lærer. Læreren på sin side kan tolke signalene eleven sender ut i forhold til kroppsspråk og aktivitet, og tilpasse opplæringen deretter. På denne måten påvirker elevens involvering lærerens undervisning, og fungerer som en slags løpende evaluering på hvorvidt læreren evner å fange elevens oppmerksomhet. Slik kan lærerne kanskje hevde at elevene indirekte har en form for medvirkning, noe som kan være mindre synlig for elevene. Når elevene senker aktiviteten og ikke involverer seg, viser resultatet seg i elevens læring (Haug, 2010b).

Mine observasjoner viser at det manglet oppsummering av timene denne uken. Dysthe (2008) påpeker at elevene kan medvirke til hvordan undervisningen skal legges opp gjennom oppsummering. Læreren kan gjennom ulike metoder få elevene med på en oppsummering etter endt undervisning, hvor de sammen kan sette ord på og kartlegge hva de har lært og hvordan undervisningen skal legges opp videre. Undersøkelser tyder på at den norske læreren ikke er så god til å sjekke med elevene om det faglige innholdet er forstått (Vibe et al., 2009). Nesten halvparten av norske lærere kontrollerer sine elevers forståelse, ved hjelp av spørsmål, i halvparten av timene sine, eller enda sjeldnere (ibid). Også Klette med flere (2003) fant i sin evaluering av L97 at oppsummering manglet, og påpekte at dette var en gjennomgående svakhet i opplæringen. Som tidligere nevnt, legger også Hattie (2009) vekt på at elevene gjennom å få satt ord på sin kunnskap kan øke læringseffekten. Hva kan være forklaringen på at jeg ikke observerte oppsummeringer av timene? Det kan tenkes at det var for krevende å få med elevene på oppsummeringer, fordi noen elever kunne velge å forholde seg passiv blant annet av frykt for å avsløre eventuelle faglige svakheter. En mulig tolkning kan også være at lærerne manglet repertoar, i forhold til hvordan oppsummeringer kunne gjennomføres. Jeg

tolker det som mest sannsynlig at lærerne ikke var bevisste nok på hvilken ressurs dette kunne være, og at de derfor ikke tok seg tid til å prioritere dette i undervisningen.

Ulik praktisering av klasseledelse

Noe av det som ble mest synlig for meg i min observasjonsuke, var at lærerne elevene hadde var så forskjellige. Lærerne praktiserte reglene ulikt, de ønsket ulike grad av arbeidsro og det fantes varierende strukturer og måte å drive undervisningen på. Kort sagt fantes det ulike måter å praktisere klasseledelse på. Selv om ledelsen var situasjonsbestemt og tilpasset de ulike rammebetingelsene der og da, kunne jeg ikke unngå å stille meg selv spørsmålet om hvorfor det er så ulik praktisering av klasseledelse, blant de lærerne klassen hadde i løpet av en uke. Selvfølgelig har alle lærerne ulike personligheter, noe som kan komme elevene til gode både gjennom motivasjon og læringseffekt. Etter min vurdering kan det være en kvalitetssikring av skolens opplæring at elevene blir sett og forstått av ulike lærere. Selv om det er lærerens ansvar å være profesjonell, og behandle alle likeverdig og med respekt, kan det være vanskelig å møte elever som utfordrer en (Nordahl et al., 2005). På denne måten vurderer jeg det som godt for alle parter, at elevene kan ha ulike lærere å forholde seg til.

Det kan tenkes at det hadde gitt bedre læringsutbytte hos elevene, om lærerne hadde felles fokus og praktiserte klasseledelse på en mer lik måte (Nordahl et al., 2005; Ogden, 2001). Det kan være mulig at en mer felles praktisering av klasseledelse, kunne ført til en mer forutsigbar dag for elevene. Som jeg har vært inne på tidligere kan det være avgjørende for noen elever med en forutsigbar hverdag. Hvis elevene føler seg usikre på grensene og forventningene til den enkelte lærer, kan det resultere i at elevene tester ut hvor grensene går. Dette kan gå ut over undervisningen og være slitsomt både for lærere og elever. På denne måten kan det være viktig at eleven møter konsistens (Nordahl et al., 2005). Både i forhold til at de reglene som er vedtatt blir fulgt, og ikke minst i forhold til at det læreren sier blir fulgt opp med handling (ibid). Det kan for eksempel være vanskelig for elever å forholde seg til regelen om at en skal rekke opp hånda og vente på ordet, hvis læreren gir respons til dem som ikke følger regelen. Gjennom felles praktisering kunne elevene ha opparbeidet seg bevissthet om hvilke strukturer og regler lærerne forventet av dem. Etter min vurdering kunne dette ført til en mer effektiv undervisning, selv om lærerne tilpasset arbeidsmetodene etter elevenes forutsetninger og andre rammebetingelser.

En mulig tolkning på hvorfor ikke lærerne praktiserte klasseledelsen likt, kan være at det ikke har blitt satt av nødvendige ressurser for å prioritere dette arbeidet. Det kan ikke utelukkes at

felles refleksjon og kompetanseheving, kunne vært et godt utgangspunkt for mer lik praktisering av klasseledelse. Felles refleksjoner og kompetanseheving krever tid og ressurser (Skogen, 2004). Det kan være mange viktige prosjekter som skal gjennomføres og i konkurranse med andre gjøremål, kan det være vanskelig å prioritere klasseledelse.

Min vurdering er at felles praktisering av klasseledelse, krever et omfattende arbeid. Lærerne må være motivert for å få til dette, og prioritere og sette inn nødvendige ressurser for å samkjøre seg. Slik jeg forstår det kan det være avgjørende for endring at læreren selv føler behovet for å endre praksis. At den enkelte lærer føler et "eieforhold" til problemet og ønsker å endre praksis for å løse problemet (Skogen, 2004). Hvis lærerne opplever at deres praktisering av klasseledelse fungerer for dem, kan det være vanskelig å etablere motivasjon til å gjøre endringer.

Et lærerteam kan være sammensatt av både lærere med lang erfaring og nyutdannede med liten praksistid fra læreryrket. I tillegg kan lærerne ha ulik formell kompetanse i fagene de underviser i. Både erfaring og kompetanse varierte blant lærerne i mine observasjoner. De nyutdannede kan muligens være mer oppdatert på nyere forskningsbasert kunnskap, siden de relativt nylig har endt sin utdanning. Noen av de som har en del års erfaring fra læreryrket, kan også være gode på å holde seg oppdatert på ny forskningsbasert kunnskap, mens andre lærere ikke prioriterer å oppdatere seg faglig. På samme tid har erfarne lærerne gjerne gjort seg en del erfaringer med hvordan ting fungerer i praksis, og etablert en skolekultur rundt praktisering av klasseledelse. Erfaring av hvordan klasseledelse har fungert tidligere kan gjerne veie tyngst, og bli avgjørende for skolekulturen, i forhold til de "nye" teoriene som stadig dukker opp. Kanskje har de mer erfarne lærerne også vært med på at pendelen har svingt frem og tilbake igjen, i forhold til hva som blir ansett for god praktisering av klasseledelse.

Forskning har vist at nyutdannede lærere gjerne opplever et praksissjokk når de starter sin praktisering av læreryrket (Haug, 2010b). Hvis de da opplever at utdannelsen ikke forberedte dem godt nok til praktiseringen av yrket, vurderer jeg det som sannsynlig at det kan være lettere og raskt innrette seg i den etablerte skolekulturen. Selv om de nyutdannede lærerne sannsynligvis kom ut fra utdanningen med ulike visjoner, kan det være lett å støtte seg til mer erfarne lærere som legger føringen med at "slik har vi alltid gjort det før, og det har fungert så langt". På denne måten kan kanskje trangen til å "stå på barrikadene" raskt bli redusert, til kun et ønske om å beherske hverdagen som lærer.

En mulig forklaring på hvorfor klasseledelsen praktiseres ulikt, kan ha sammenheng med at klassen hadde 9 lærere i løpet av en uke. Faglærerne på ungdomsskolen kan gjerne være i flere klasser og kanskje også på flere trinn, noe som kan problematisere samkjøringen ytterligere. Jeg ser ikke bort i fra at det kan være vanskeligere å få samlet alle lærerne på teammøter, siden de kan delta i flere team. På småskoletrinnet kan elevene gjerne ha kontaktlæreren sin i mange fag, og ikke så mange faglærere. Jeg vurderer det som sannsynlig at det da er lettere å få innarbeidet en felles praksis for klasseledelse i klassen, med færre lærere i klassen i løpet av uken. På samme tid kan det kanskje bli brukt mer tid på å innarbeide rutiner for klasseledelsen i de yngre klassesetrinnene, der de gjerne “lærer seg å gå på skole”. Etter min vurdering kan det nok være lærere som ikke prioriterer og fokusere på klasseledelse, fordi de ser på det som en selvfølge at elevene skal ha lært seg hva som blir forventet av dem i tidligere skolegang.

I forhold til å bli enige om en felles praktisering av klasseledelse, tolker jeg dette til å være en utfordrende prosess. Som tidligere nevnt kan enkeltlærerens refleksjon rundt klasseledelse variere med både personlighet, verdier, erfaring og de ulike rammebetingelsene. Det er først i de senere årene det har blitt vanlig med nært samarbeid i team, hvor en kan operere med felles ansvar for trinn kontra min og din klasse. Tradisjonelt har lærerne stort sett fått praktisert som de selv ønsket innenfor klasserommets fire vegger. Noen kan derfor se på felles føringer for praktisering av klasseledelse, som en trussel mot friheten til å praktisere i forhold til dagsform og engasjement. De kan frykte at en felles praksis skal hindre læreren å være impulsiv og følge opp motivasjon og engasjement fra elevene, som kan dukke opp i ulike situasjoner. Slik jeg vurderer det, forutsetter systemet med felles praktisering, en konstruktiv håndhevelse, hvor det er lærerens ansvar å unngå en rigid praktisering. Elevene kan nok håndtere at lærerens klasseledelse blir lempet på av og til, så lenge de får en begrunnelse og at avgjørelsen kommer fra læreren (Damsgaard, 2006).

Stort sett alle endringer har sine fordeler og ulemper, og på de fleste arbeidsplasser finnes lærere som er både for og imot endringer generelt. Mekanismer for selvbevaring og motstand mot endringer finnes i følge Skogen (2004) i nesten enhver organisasjon. Det kan dermed både være flere og ulike typer motstand og barrierer som kan hemme arbeidet med å etablere en ny, eller enes om en felles, praksis (Skogen, 2004). Noen lærere kan ha psykologiske barrierer, som for eksempel kan dreie seg om trygghet og usikkerhet ved endringer. Andre kan ha praktiske barrierer, hvor for eksempel tid og ressurser kan være motstandsfaktorer. En kan også støte imot verdier, normer tradisjoner eller kulturbakgrunn, som kan hindre

endringer av praksis ved en arbeidsplass. Slik jeg tolker det kan arbeidet med å etablere en felles praktisering av klasseledelse, gjerne støte på alle disse formene for motstand hos noen lærere. Det kan tenkes at dette arbeidet kan være for omfattende for ett team på skolen, og dermed være mer egnet for et skoleomfattende utviklingsarbeid styrt fra ledelsen?

Jeg har nå argumentert for at det kan være ulike årsaker til at lærerne praktiserte klasseledelse forskjellig. Etter min vurdering finner jeg det mest sannsynlig at lærerne ikke er bevisst nok på hvilken effekt felles praktisering av klasseledelse kunne ha hatt på elevenes læringsutbytte, og har derfor ikke prioritert dette arbeidet.

SLUTTORD

Jeg avslutter nå min studie rundt hvordan klasseledelse blir praktisert i en klasse. Det har vært et spennende og lærerikt arbeid. Jeg vil avslutningsvis gjøre noen refleksjoner rundt denne prosessen.

I forhold til mitt kunnskapsgrunnlag har jeg lest mye litteratur og forskning på området. I løpet av tiden jeg har arbeidet med oppgaven, har jeg stadig funnet flere, ulike kilder og forskning. Jeg har foretatt et utvalg, noe jeg vurderer som krevende. Gjennom hele prosessen har jeg stilt meg selv kritiske spørsmål i forhold til relevans og kvalitet. Jeg vurderer det som svært sannsynlig at det finnes god alternativ teori jeg kunne ha benyttet meg av. På samme tid vurderer jeg kunnskapsgrunnlaget mitt som relevant, i forhold til å forklare funnene i empirien.

Når det gjelder mitt valg av observasjon som metode, vurderer jeg den som hensiktsmessig. Likevel ser jeg at ved å intervju lærerne i etterkant av observasjonen, kunne økt studiens reliabilitet og validitet. Samtidig bedømmer jeg observasjon til å være en velegnet metode i forhold til å finne svar på min problemstilling. Jeg vurderer derfor at jeg har oppnådd målsettingen om å forstå lærernes praktiserte klasseledelse, i en spesifikk kontekst. Selv om datamaterialet mitt er for lite omfattende til å trekke noen generelle slutninger, håper jeg at noen kan finne situasjoner de kan kjenne seg igjen i og at mine betraktninger i forhold til denne spesifikke konteksten kan være med på å belyse hvordan klasseledelse blir praktisert i klasserommet.

Mest interessant fant jeg funnene rundt manglende mål for læring og tilbakemeldinger til elevene. Jeg vil også løfte frem funnet som tilsier at lærerne ikke synliggjør praktiseringen av

at elevene får medvirkning i opplæringen. Til slutt vil jeg også fremheve funnet rundt at lærerne til *en* klasse praktiserer klasseledelsen så vidt forskjellig.

Hvis jeg skulle ha forsket videre på klasseledelse finner jeg det interessant å fordype seg videre i utfordringen rundt å benytte læringsmål og tilbakemeldinger, som en del av en tydelig klasseledelse.

Mine observasjoner tilsier at det som faktisk skjer i klasserommet, i forhold til utvalgte sider ved klasseledelse, ikke nødvendigvis er i tråd med den forskningsbaserte kunnskapen som blir fremhevet og som fremstår som et satsningsområde fra Utdanningsdirektoratet.

LITTERATURLISTE:

Andersen, P.(Red.)(2006): *Klasse- og læringsledelse*. København: Unge Pædagoger og forfatterne.

Bachmann, K.(2004): Læreboken i reformtider – et verktøy for endring? I: **Imsen, G.** (Red.): *Det ustyrige klasserommet. Om styring, samarbeid og læringsmiljø i grunnskolen*. Oslo: Universitetsforlaget.

Bachmann, K. & Haug, P.(2006): *Forskning om tilpasset opplæring*. Forskningsrapport nr.62.Volda: Høgskulen i Volda.

Berg, G.D. & Nes, K.(Red.)(2010): *Tilpasset opplæring :støtte til læring*. Vallset: Oplandske bokforlag.

Bergkastet, I., Dahl, L. & Hansen, K.A.(2009): *Elevenes læringsmiljø- lærerens muligheter. En praktisk håndbok i relasjonsorientert klasseledelse*. Oslo: Universitetsforlaget.

Brunstad, P.O. & Evenshaug, T.(Red.)(2005): *Våge ville være voksen*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.

Cuban, L.(2009): *Hugging the Middle – How Teachers Teach in an Era of Testing and Accountability*. New York and London:Teachers College, Columbia University

Dale, E.L. & Wærness, J.I.(2003): *Differensiering og tilpasning i grunnopplæringen. Rom for alle – blikk for den enkelte*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Damsgaard, H.L.(2006): Når kjeft ikke hjelper. Klasselederens møte med problematferd. I: **Andersen, P.**(Red): *Klasse- og læringsledelse*. København: Unge Pædagoger og forfatterne.

Damsgaard, H.L.(2006): Kunsten å lede en klasse – å være en tydelig, forutsigbar og

- imøtekommende voksen. I: **Andersen, P.**(Red): *Klasse- og læringsledelse*.
København: Unge Pædagoger og forfatterne.
- Damsgaard, H.L.**(2010): *Den profesjonelle lærer. Profesjonalitetens mange ansikter*.
Cappelen Damm AS.
- Dysthe, O.** (2008): *Klasseromsvurdering og læring*. Bedre skole 4/2008.
- Egelund, N.** (2006): Klasseledelse; Læreren og de urolige elever – hvad stiller man op? I:
Andersen, P.(Red.): *Klasse- og læringsledelse*. København: Unge Pædagoger og
forfatterne.
- Edwardsen, Edm.** (1979): Forholdet mellom strategi og dialog i pedagogisk praksis. I:
Hoem, A., Beck, C.W. & Tjeldvoll, A.(Red.): *Samfunnsrettet pedagogikk*. Oslo –
Bergen – Tromsø: Universitetsforlaget.
- Fuglseth, K. & Skogen, K.**(Red)(2006): *Masteroppgaven i pedagogikk og
spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag
- Furre, H., Danielsen, I-J. & Stiberg-Jamt, R.** (2006): *Som elevene ser det. Analyse av den
nasjonale undersøkelsen "Elevinspektørene" i 2005. Revidert utgave*. Kristiansand:
Norges Teknisk Naturvitenskapelige Universitet.
- Grønmo, L.S., Onstad, T. & Pedersen, I.F.** (2010):*Matematikk i motvind. TIMSS Advanced
2008 i videregående skole*. Unipub 2010.
- Grøterud, M. & Nilsen, B.S.**(1997): *Effektiv skole – effektiv undervisning? Et spørsmål om
verdier*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Hattie, J.A.C.**(2009): *Visible learning*. London: Routledge.
- Haug, P.**(2010a): Skulefag og tilpassa opplæring. I **Berg, G.D. & Nes, K.**(Red): *Tilpasset
opplæring: støtte til læring*. Vallset: Oplandske bokforlag.

- Haug, P.**(Red)(2010): *Kvalifisering til læreryrket*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Haug, P.** (2010b): Det som skjer i klasseromma. I: **Haug, P.**(Red)(2010): *Kvalifisering til læreryrket*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Haug, P.**(2009): Kvalitet i skulen og internasjonal påverknad. I: **Monsen, L., Bjørnsrud, H., Nyhus, L. & Aasland, B.**(Red.)(2009): *Kvalitet i skolen – forskning, erfaringer og utvikling*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Imsen, G.**(2003): *Skolemiljø, læringsmiljø og elevutbytte. En empirisk studie av grunnskolens 4., 7. og 10. trinn*. Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Imsen, G.**(Red)(2004): *Det ustyrlige klasserommet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Jahnsen, H., Ertesvåg, S., & Westrheim, K.T.**(2008): *Utvikling av sosial kompetanse – veileder for skolen*. Utdanningsdirektoratet. Hentet fra:
http://www.skolenettet.no/nyUpload/Moduler/LOM/dokumenter/Veil_Sos_kompetanse.pdf
- Kjærnsli, M., Lie, S., Olsen, R.V., & Roe, A.**(2007): *Tid for tunge løft. Norske elevers kompetanse i naturfag, lesing og matematikk i PISA 2006*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Klette, K.**(1998): *Klasseromsforskning – i spenningsfeltet mellom systematisk observasjon og etnografiske nærstudier*. I: **Klette, K.**(Red.): *Klasseromsforskning – på norsk*. Oslo: Ad Notam Gyndendal.
- Klette, K.** (Red.)(2003): *Klasserommets praksisformer etter reform 97*. Oslo; Pedagogisk forskningsinstitutt.
- Klette, K.**(Red.)(2004): *Fag og arbeidsmåter i endring? Tidsbilder fra norsk grunnskole*. Oslo: Universitetsforlaget
- Kleven, T.A.** (Red.)(2002): *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolking og vurdering*. Oslo: Unipub forlag.

- Kounin, J.S.**(1970): *Discipline and Group Management in Classrooms*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Kunnskapsdepartementet** (2006): *Læreplanverket for kunnskapsløftet*. Utdanningsdirektoratet. Hentet fra http://www.udir.no/upload/larerplaner/generell_del/generell_del_lareplanen_bm.pdf
- Kunnskapsdepartementet** (2006): *Læreplanverket for Kunnskapsløftet. Midlertidig utgave juni 2006*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Kvale, S. & Brinkmann, S.**(2009): *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Lassen, L.M.**(2002): *Rådgivning. Kunsten å hjelpe*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lillejord, S. & Kirkerud, G.**(2009): Produktive læringsprosesser og ledelse av Skoleutvikling. I: **Monsen, L., Bjørnsrud, H., Nyhus, L., & Aasland, B.**(Red): *Kvalitet i skolen – forskning, erfaringer og utvikling*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Marzano, R.J. with Marzano, J.S. & Pickering, D.J.**(2003): *Classroom management that works. Research-based strategies for every teacher*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Mehlbye, J. & Ringsmose, C.**(2004): *Elementer i god skolepraksis – “De gode eksempler”*. København: akf forlaget.
- Merriam, S.B.**(1998): *Qualitative Research and Case Study Applications in Education*. San Francisco. The Jossey-Bass Education Series. John Wiley & Sons.
- Monsen, L., Bjørnsrud, H., Nyhus, L. & Aasland, B.**(Red.)(2009): *Kvalitet i skolen – forskning, erfaringer og utvikling*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

- Muijs, D. and Reynolds, D.**(2001): *Effective Teaching. Evidence and Practice.* (Second Edition, 2005) London: Sage
- Nordahl, T.**(2002): *Eleven som aktør. Fokus på elevens læring og handlinger i skolen.* Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T.**(2004): Makt og avmakt i samarbeidet mellom hjem og skole. I: **Imsen, G.**(Red): *Det ustyrlike klasserommet. Om styring, samarbeid og læringsmiljø i grunnskolen.* Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T.** (2005): Lærerrollen. I: **Brunstad, P.O. & Evenshaug, T.** (Red.): *Våge ville være voksen.* Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Nordahl, T. & Dobson, S.**(Red.)(2009): *Skolen og elevens forutsetninger. Om tilpasset opplæringer i pedagogisk praksis og forskning.* Vallset: Oplandske Bokforlag.
- Nordahl, T., Manger, T., Sørli, A-M. & Tveit, A.**(2005): *Atferdsproblemer blant barn og unge. Teoretiske og praktiske tilnærminger.* Bergen: Fagbokforlaget
- Nordahl, T., Ertesvåg, S., Gustavsen, A., Nergård, S., Sunnevåg, A-K. & Tveit, A.** (2009a): *Materiell for helhetlig arbeid med læringsmiljø.* Oslo: Utdanningsdirektoratet. Hentet fra: <http://www.udir.no/Store-dokumenter-i-html/Helhetlig-materiell-for-bedre-laringsmiljo/>
- Nordahl, T., Mausestaden, S. & Kostøl**(2009b): *Skoler med liten og stor forekomst av atferdsproblemer.* Høgskolen i Hedmark: Rapport nr.3. Hentet fra: http://fulltekst.bibsys.no/hihm/rapport/2009/03/rapp03_2009.pdf
- Nordenbo, S.E., Søgaard Larsen, M., Tifticki, N., Wendt, R.E. & Østergaard, S.**(2008): *Lærerkompetencer og elevers læring i førskole og skole.* Dansk Clearinghouse for

Utdanningsforskning. Danmarks Pedagogiske Universitetsskole, Universitetet i
Århus.

Næss, N.G. (2006): Observasjon. I: **Fuglseth, K. & Skogen, K.**(Red)(2006):

Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk. Oslo: Cappelen Akademisk
Forlag.

Ogden, T.(2001): *Sosial kompetanse og problemferd i skolen.* (2.utg.) Oslo: Gyldendal

Norsk Forlag.

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

07-17-61

Plauborg, H., Andersen, J.V., Ingerslev, G.H. & Laursen, P.F.(2010): *Læreren som leder.*

Klasseledelse i folkeskole og gymnasium. København: Hans Reitzels Forlag.

Pettersson, T. & Postholm, M.B.(Red.)(2003): *Klasseledelse.* Oslo: Universitetsforlaget.

Postholm, M.B.(2005): *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi,*

etnografi og kausstudier. Oslo: Universitetsforlaget.

Ringdal, K.(2001): *Enhet og mangfold.* 2.utgave. Bergen: Fagbokforlaget.

Roland, E. (1995): *Elevkollektivet.* Stavanger: Rebell Forlag.

Roland, E.(2007): *Mobbingens psykologi. Hva kan skolen gjøre?* Oslo: Universitetsforlaget.

Rørnes, K., Overland, T., Roland, E., & Tveitereid, K.(2006): *Læreren som leder.* Hentet

fra:http://www.udir.no/upload/Rapporter/forebyggende_innsatser/Forebyggende_innsatser_larer_som_leder.pdf

Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S.(2005): *Skolen som læringsarena.*

Selvoppfatning, motivasjon og læring. Oslo: Universitetsforlaget.

Thagaard, T.(1998): *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode.* Bergen:

Fagbokforlaget.

Utdanningsdirektoratet (2011): *Norsk landrapport til OECD*. Hentet fra:

http://www.udir.no/upload/Rapporter/2011/Udir_OECD_landrapport_NO.pdf

Utdanningsdirektoratet (2011): *Variasjon og økt bevissthet. Oppsummering av skoleeieres underveistrapporter i pulje 1. Nasjonal satsing på vurdering for læring (2010-2014)*.

Hentet fra:

http://www.udir.no/upload/Vurdering/OPPSUMMERING_AV_SKOLEEIERES_UNDERVEISTRAPPORTER_PULJE1.pdf

Vibe, N., Aamodt, P.O. & Carlsten, T.C. (2009): *Å være ungdomsskolelærer i Norge*. NIFU

STEP rapport nr. 23. Hentet fra:

<http://www.nifustep.no/Norway/Publications/2009/NIFU%20STEP%20Rapport%2023-2009.pdf>

Wendelborg, C.(2011): *Mobbing, diskriminering og uro i klasserommet. Analyse av*

Elevundersøkelsen 2011. Rapport 2011. Mangfold og inkludering. Trondheim: NTNU

Samfunnsforskning AS. Hentet fra:

http://www.udir.no/upload/Rapporter/2011/Elevundersokelsen_2011_Analyse_av_indeksene_pa_Skoleporten.pdf

Wilson, D.(2009a): *Sammenhengen mellom klasseledelse og vurdering av elevers*

skolefaglige prestasjoner på ungdomstrinnet. Høgskolen i Hedmark. Rapport nr. 17 – 2009.

Wilson, D.(2009b): *Undervisning gjør forskjell*. I: **Nordahl, T. & Dobson, S.**(Red)(2009):

Skolens og elevenes forutsetninger. Om tilpasset opplæringer i pedagogisk praksis og forskning. Vallset: Oplandske Bokforlag.

INNHOLDSLISTE FOR VEDLEGG

VEDLEGG 1: Observasjonsskjema

VEDLEGG 2: Informasjonsskriv til lærerne.

VEDLEGG 3: Informasjonsskriv til foreldrene

VEDLEGG 4: Brev med godkjenning fra NS

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: _____

Oppstart (På hvilken måte starter læreren timen? Rett på fag? Alles oppmerksomhet?)	
Mål for timen (Orienterer læreren elevene om hva som skal skje denne økten? Hvordan blir dette gjort? Faglig og sosialt)	
Oppmerksomhetssignal (Hvordan får læreren	

<p>elevenes oppmerksomhet? Konsekvent eller tilfeldig metode? Faglig og sosialt. Individuelt og kollektivt)</p>	
<p>Overganger (Hvordan? Har lærer en fast måte å gjøre dette på? Virker dette innarbeidet?)</p>	
<p>Avslutning (Hvordan avsluttes økten av læreren? Faglig og sosialt)</p>	

<p>Beskjeder (Hvordan blir beskjedene gitt og hva inneholder de? - individuelle/kollektive faglige/sosiale)</p>	
<p>Henvising til regler (Blir reglene brukt – hvordan? Finnes det synlige regler i lokalet?)</p>	

<p>Konsekvenser (Hva skjer hvis regler blir brutt eller fulgt? individuell/kollektivt faglig/sosialt)</p>	
<p>Oppsummering, tilbakemelding, ros (Blr dette brukt av læreren? Faglig/sosialt Individuell/kollektivt)</p>	
<p>Undervisningsmetoder (Felles undervisning, individuell arbeid, prosjektarbeid osv.)</p>	

<p>Elevinnspill (Kommer elevene med forslag i forhold til praksis? individuell/kollektivt, faglig/sosialt, Hvordan reagerer lærer?)</p>	
---	--

Undervisningsforstyrrende atferd (Forekommer den? Når og hvordan? Hvordan reagerer lærer?)	
Lederstil (Har lærer en renyrket lederstil, eller en blanding av flere?..skriv ned eksempel)	
Forberedelse (Har læreren alt utstyr på plass? Opptrer læreren som trygg , faglig og sosialt?)	
Uforutsette situasjoner (Dukker det opp noe av dette? Faglig eller sosialt? Hvordan takler læreren dette? F.eks. "gyldne øyeblikk")	

Pedagogisk kompetanse (undervisningens hva og hvordan? formidlingsevne, tilpasset, mestring, sammenheng m tidligere underv., faglig trygghet ? osv.)	

Annet: _____

Oppsummering: _____

VEDLEGG 2

Forespørsel om å delta i observasjon i forbindelse med en masteroppgave

Jeg er masterstudent ved Høgskulen i Volda, hvor jeg studerer yrkesrettet spesialpedagogikk. 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 en klasse, og klassens lærere en uke (1-2 uker). På den måten kan jeg observere om klassen forandrer seg, i forhold til lærerne. 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, senest 01.08.2011.

Hvis det er noe du lurer på kan du kontakte meg på tlf.nr.: 90 900 755 eller sende en e-post til: elin.grydeland@gmail.com Du kan også kontakte min veileder Lidveig Bøe, ved Høgskulen i Volda.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste A/S.

Med vennlig hilsen

Elin Grydeland

VEDLEGG 3

Til foreldre i klasse 8x

Observasjon i forbindelse med en masteroppgave i spesialpedagogikk.

Jeg, Elin Grydeland, er for tiden masterstudent ved Høgskulen i Volda, hvor jeg studerer spesialpedagogikk. 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 en klasse i en uke (kanskje to?), for å observere lærernes praktisering av klasseledelse.

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 tilstede 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, senest 01.08.2011.

Hvis det er noe du lurer på kan du kontakte meg på tlf.nr.: 90 900 755 eller sende en e-post til: elin.grydeland@gmail.com Du kan også kontakte min veileder Lidveig Bøe, ved Høgskulen i Volda.

Studien er godkjent av Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste A/S.

Med vennlig hilsen

Elin Grydeland

Vedlegg 4.



Havik Allégaten 29
N-5017 Bergen
Norway
Tel: +47 55 58 21 17
Fax: +47 55 58 56 50
nsd@ndt.no
www.ndt.no
Org.no: 985 371 884

Lidvang Bør
Avdeling for humanistiske fag og lærerutdanning
Høgskolen i Volda
Postboks 500
6101 VOLDA

Vår dato: 25.02.2011

Vår ref: 2010/17/AM5

Deres dato:

Deres ref:

KVITTERING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 01.02.2011. Meldingen gjeldd prosjektet:

26235	Kjæresteds
Behandlingsansvarlig	Megretten i Volda, ved institusjonens overste leder
Daglig ansvarlig	Lidvang Bør
Sjefansvar	Elin Grydeland

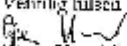
Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

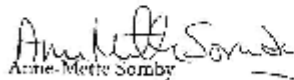
Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i melleskjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven/-helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

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

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://www.slu.no/personvern/prosjektoversikt.jsp>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.08.2011, rette en kommuniserte angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Hårm Henriksen


Anne-Mette Somby

Kontaktperson: Anne-Mette Somby tlf: 55 58 25 83
Vedlegg: Prosjektoversikt
Kopi: Elin Grydeland, Grasskaret 15, 6129 MOLDE



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 26225

Prosjektet innebærer klasseromsobservasjon, men det skal ikke registreres opplysninger som kan identifisere elever. Det vil bli gitt skriftlig informasjon til lærere og foreldre. Lærere samtykker muntlig til å delta i undersøkelsen. Informasjonskravene er godt utførnet.

I den grad det vil bli registrert personopplysninger vil dette kun omhandle læreren. Opplysningene skal lagres aidentifisert på privat pc og minnepenn. Personvernombudet legger til grunn at dette er i tråd med Høgskolen i Volda's interne retningslinjer for datasikkerhet.

Prosjektstutt er angitt til 1. august 2011. Ved prosjektstutt skal navnelisten mukuleres slik at datamaterialet framstår anonymt.

