



**Høgskulen
på Vestlandet**

MASTEROPPGÅVE

Fører kompetanseutviklingstiltak i klasseleiring til
endring av læreren sin praksis?

Does continuing and further education in
classroom management change teacher's
practice?

Paula Midtbø

Masteroppgåve i læring og undervisning

MAS3-307

15.05.2017

Eg stadfestar at arbeidet er sjølvstendig utarbeida, og at referansar/kjeldetilvisingar til alle kjelder som er
brukt i arbeidet er oppgitt, *jf. Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 10.*

Fører kompetanseutviklingstiltak i klasseleiing til endring av læraren sin praksis?**Samandrag:**

I denne undersøkinga har eg sett på kva nytte lærarar på barnesteget kan ha av vidareutdanning eller etterutdanning i klasseleiing, og med hypotesen; Utdanning i klasseleiing fører til endring i praksis. Målet med undersøkinga var å finne ut om det var skilnad mellom dei to gruppene lærarar, dei med vidareutdanning og dei med etterutdanning, og i kva grad dei endra sin klasseleiingspraksis etter kompetansehevinga.

I oppgåva presenterer eg eit kunnskapsgrunnlag, med teori og forskning, kring temaet og omgrepet klasseleiing. Eg valde å triangulere metoden og undersøkinga byggjer difor på ei kvalitativ og ei kvantitativ datainnsamling. Den kvalitative delen består av intervju og hensikta var å utvikle forståing og gå i djupna på utvalet sine erfaringar med etter- eller vidareutdanning i klasseleiing. Analyse av intervju ga interessant informasjon, samstundes som den bidrog til å lage gode spørsmål til spørjeundersøkinga i den kvantitative delen. Populasjonen til undersøkinga er på til saman 138 personar. Utvalet i den kvalitative delen av undersøkinga er på 3 personar medan utvalet i den kvantitative er på 78 respondentar der 73 valde å svare på spørjeskjemaet.

Resultata syner at lærarane har endra sin praksis, som eit resultat av kompetanseheving i klasseleiing. Utvalet er representativt for begge gruppene av lærarar. Den kvalitative delen av undersøkinga har informantar frå vidareutdanning, medan utvalet i den kvantitative delen utgjer begge gruppene lærarar. Eg finn signifikante skilnader i praksis, når det gjeld om lærarane har teke utdanninga, som etterutdanning eller vidareutdanning. Det ser ut til at ei vidareutdanning legg føringar som kan virke meir forpliktande på lærarane. Ei årsak til høgare forplikting kan vere at lærarar som tek vidareutdanning gjerne nyttar meir tid, ettersom mellomliggende arbeid til slutt skal resultere i ein eksamen. Dette utgjer hovudfunnet i undersøkinga, men det er og funn som tyder på at lærarane treng meir tid til å gjere om den nyerverva kunnskapen til implementert praksis.

Does continuing and further education in classroom management change teacher's practice?**Abstract:**

This thesis investigates the use primary school teachers have of continuing or further education in classroom management, with a hypothesis; Education in classroom management leads to change in practice. The goal of the investigation was to examine possible changes in teachers` practice in classroom management depending on type of skills development.

The thesis presents a knowledge base with theory and research relevant to the topic and the concepts of classroom management. I have chosen to triangulate the method, and therefore the investigation builds upon both qualitative and quantitative data. The qualitative part consist of interviews, with the intention of getting deeper understanding of the teachers` experiences of continuous or further education in classroom management. Analysis of the interviews revealed interesting data, as well as made the basis for the questionnaire in the quantitative part. The population for the investigation consisted of 138 informants. The interview sample was 3 informants, while the questionnaire sample counted 78 respondents, with a response rate of 94.

The results show that teacher`s experience change of practice as a result of the competence building in classroom management. In the qualitative part of the research, the further education group is unilaterally represented, while the quantitative part differs between the

groups. I find significant differences in practice between the teachers in continuing education and further education. It seems that further education have an impact on teachers` practice, and they seem more committed to classroom management. One reason for this commitment might be that teachers in further education spend more time then teachers in continuing education in doing course work and preparing their exam. This is one of the main findings, however the thesis also present findings showing that teachers need more time to process and adjust their recently acquired knowledge.

Forord

Denne masteroppgåva, som spør om kompetanseutviklingstiltak i klasseleiing fører til endring av læraren sin praksis, set for meg sluttstrek for studiet i læring og undervisning.

Eg vil gjerne rette ein stor takk til alle lærarane som deltok i denne undersøkinga og til rektorane ved skulane for at dei var positive og hjelpsame med omsyn til tilgang på informantar.

Ann Karin Sandal og Gøran Söderlund frå Høgskulen på Vestlandet har vore gode rettleiarar og gjeve konstruktive tilbakemeldingar som har drive meg vidare i prosessen.

Janne Midtbø har vore til stor hjelp med omsyn til utforming av tabellar og grafar og i siste omgang med korrekturlesing, tusen takk.

Til slutt må eg rette ein stor takk til familien min som har vore tolmodige og forståingsfulle med omsyn til at eg ikkje har kunne delteke i alle sosiale samanhengar.

Eg avsluttar med nokre ord av Aristoteles: Det vi må lære før vi kan gjøre det, det lærer vi ved at vi gjør det

Florø, 9.mai 2017 Paula Midtbø

Innhald

1	Innleiing	1
1.1	Problemstilling.....	2
1.2	Omgrepsavklaring.....	3
1.3	Oppgåva si oppbygging	4
2	Teori.....	5
2.1	Eit sosiokulturelt perspektiv på læring.....	5
2.2	Klasseleiing	6
2.2.1	Autoritativ klasseleiing	7
2.2.2	Struktur på klasserommet og i undervisninga	7
2.2.3	Relasjonsbygging	9
2.2.4	Tilbakemelding og oppfølging	9
2.2.5	Samarbeid mellom skule og heim som ein del av klasseleiing.....	10
2.2.6	Lærarane si kompetanseutvikling	12
2.2.7	Observasjonar av kollegaer sin endring av praksis.....	13
3	Metode.....	17
3.1	Design og metode.....	17
3.1.1	Metodologisk individualisme	17
3.1.2	Kvalitativ metode	18
3.1.3	Kvantitativ metode	19
3.1.4	Triangulering.....	20
3.1.5	Populasjon og utval	20
3.2	Kvalitativ metode	21
3.2.1	Tema i intervju-Guide	21
3.2.2	Pilot.....	22
3.2.3	Etikk	22
3.2.4	innsamling av kvalitative data	23
3.2.5	Analyse av kvalitativ data	23
3.2.6	Validitet	24
3.2.7	Reliabilitet.....	25
3.3	Kvantitativ metode	26
3.3.1	Utforming av spørjeskjema	26
3.3.2	Pilot.....	28
3.3.3	Utvalet for den kvantitative undersøkinga.....	28

3.3.4	Innsamling av kvantitative data	29
3.3.5	Analyse av kvantitative data.....	29
3.3.6	Korrelasjonsanalyse.....	30
3.3.7	T-test og ANOVA.....	30
3.3.8	Faktoranalyse	31
3.4	Analytisk strategi for vidare arbeid med nokre av variablane frå kvantitativ analyse.....	36
3.4.1	Autoritativ klasseleiing	36
3.4.2	Klasseleiing og struktur i undervisninga	36
3.4.3	Klasseleiing og fysisk struktur i klasserommet	37
3.4.4	Klasseleiing og relasjonar	37
3.4.5	Samarbeid mellom skule og heim	37
3.4.6	Påstandar knytt til skulen sin klasseleiingskultur i etterkant av skulen si satsing på kompetanseheving i klasseleiing.....	38
3.4.7	Ny samansett summert skala	39
3.4.8	Validitet	39
3.4.9	Reliabilitet.....	40
4	Resultat av analyser	41
4.1	Funn frå kvalitativ datainnsamling	41
4.1.1	Klasseleiing	41
4.1.2	Autoritativ klasseleiing	41
4.1.3	Fysiske endringar i klasserommet	42
4.1.4	Fast beskjedplass.....	42
4.1.5	Struktur og kva det betyr for undervisning og planlegging.....	42
4.1.6	Mål for timen/undervisningsøkt og synleggjering av målet	43
4.1.7	Relasjonsbygging	43
4.1.8	Elevsamtalar	43
4.1.9	Samarbeid mellom heim og skule	43
4.1.10	Funn frå den kvalitative delen av spørjeundersøkinga	44
4.1.11	Oppsummering av kvalitative data.....	45
4.2	Resultat av kvantitativ datainnsamling	45
4.2.1	Autoritativ klasseleiing	46
4.2.2	Læraren sine endringar med omsyn til strategiar for læringsro i klasserommet og struktur på undervisninga	46
4.2.3	Observasjonar av kollegaer og endring av praksis	46
4.2.4	Kompetanseheving i klasseleiing.....	47

4.3	Middelverdiar for dei nye variablane	47
4.4	Middelverdiar for dei samansette variablane, der det ikkje var signifikant skilnad mellom gruppene	48
4.4.1	Kva for middelverdiar utmerkar seg?	51
5	Drøfting	53
5.1	Drøftinga av kvalitative data.	53
5.1.1	Klasseleiing	53
5.1.2	Fysisk , sosial og pedagogisk struktur	54
5.1.3	Relasjonsbygging	54
5.1.4	Kommentarar eller døme på praksis frå den opne delen av spørjeundersøkinga.	55
5.2	Drøfting av kvantitative data	55
5.2.1	Autoritativ klasseleiing (Samansett variabel 1)	56
5.2.2	Læraren sine endringar med omsyn til strategiar for læringsro i klasserommet og struktur på undervisninga (Samansett variabel 2)	56
5.2.3	Læringsmål for undervisningsøktene før og etter studiet (Samansett variabel 3)	57
5.2.4	Bruk av sentrale strategiar for klasseleiing før og etter studiet (Samansett variabel 4)	57
5.2.5	Endring av fysisk struktur på og i klasserommet som resultat av klasseleiing (Samansett variabel 5).....	58
5.2.6	Fast beskjedplass (Samansett variabel 6).....	58
5.2.7	Rutinar som sikrar blikkontakt (Samansett variabel 7)	58
5.2.8	Utviklingssamtalen som verktøy før utdanning i klasseleiing (Samansett variabel 8) ..	59
5.2.9	Samarbeid mellom skule og heim (Samansett variabel 9)	59
5.2.10	Det er viktig å synleggjere elevaktivitet i klasserommet (Samansett variabel 10)	60
5.2.11	Samarbeid og praksis mot ein felles klasseleiingspraksis (Samansett variabel 11)	60
5.2.12	Observasjonar av kollegaer og endring av praksis (Samansett variabel 12), Observert beskjedplass (Samansett variabel 13) og Observasjon på bruk av mål (Samansett variabel 14) .	61
5.2.13	Kompetanseheving i klasseleiing (Samansett variabel 15)	62
5.3	Triangulering av data og konklusjon	62
5.3.1	Autoritativ klasseleiing	63
5.3.2	Læraren sine endringar med omsyn til strategiar for læringsro i klasserommet og struktur på undervisninga.	63
5.3.3	Observasjonar av kollegaer og endring av praksis	64
5.3.4	Kompetanseheving i klasseleiing.....	65
5.3.5	Konklusjon	66

5.4	Ei kritisk stemme	67
5.5	Vegen vidare.....	67
6	Bibliografi	68

Figurliste:

Figur 1. Skildring av SECI-prosessen (Mork, Hansen, & Giske, 2016, s. 132). SECI-modellen	14
Figur 2. Skilnad i praksis hjå dei to gruppene etterutdanning og vidareutdanning som ein effekt etter utdanning i klasseleiing	47
Figur 3. Middelerdiar som utmerkar seg	52

Tabelliste:

Tabell 1. Opplysningar om respondentane.....	29
Tabell 2. Tabellen syner faktorladningar for 43 variablar etter ei faktoranalyse der variablar med lågare faktorladning enn 0,5 er vorte fjerna.....	33
Tabell 3. Tabellen syner middelerdiar for dei nye variablane.....	48
Tabell 4. Middelerdiar for dei øvrige 11 samansette variablane utan signifikant forskjell mellom gruppene.....	51

1 Innleiing

May Britt Postholm skriv i innleiinga i boka *Klasseledelse – for elevenes læring*, at læraren og måten han leiår ei klasse på og dei personlege kvalitetane og relasjonane han har til dei einskilde elevane er dei faktorane som ser ut til å ha mest innverknad med omsyn til læringsarbeidet i skulen. Ho viser her til dei amerikanske forskarane Stronge Ward og Grant (2011) som i sitt studie konkluderer med at den viktigaste faktoren for om elevane lukkast i skulen, er nettopp læraren. Den faktoren finn ho òg støtte for hjå andre: «Det understøttes vidare av fleire forskingsfunn (Hattie, 2009; Nordenbo, Larsen, Tiftikci, Weendt og Østergaard, 2008)» (Engvik, Hestbek, Hoel, & Postholm, 2013, s. 21). Thomas Nordal syner i si bok *Dette vet vi om klasseledelse* til analysen som Dansk Clearinghouse for utdannelses forskning gjorde for det norske kunnskapsdepartementet i 2008. Oppdraget deira var å finne ut kva kompetanse hjå læraren som kunne bevisast å bidra til læring hjå barn og unge. Deira hovudkonklusjon i rapporten var at det var tre grunnleggande faktorar hjå læraren som bidrog til læring for elevane: relasjonskompetanse, kompetanse i regel-leiing og didaktisk kompetanse både generelt og fagspesifikt. Dei to fyrste av desse faktorane inneber at læraren oppnår eit godt læringsutbytte når han har «et godt og støttende forhold til de elevene han underviser, og samtidig leder undervisningsforløpet på en strukturert og tydelig måte» (Nordahl T. , 2013, s. 17). Jan Spurkeland syner til Knud Løgstrup sitt svært kjende sitat når han i starten av si bok *Relasjonspedagogikk* snakkar om det store fellesskapet der kvar og ein må vere i stand til å gjere sitt beste for kvarandre. «Den enkelte har aldri med et annet menneske å gjøre uten å holde noe av dette menneskes liv i sine hender» (Løgstrup 2000 ref. i Spurkeland, 2014:13). Spurkeland (2014) meiner dette sitatet femnar om lærarprofesjonen si etiske forplikting med omsyn til haldningar i møte med elevar.

I boka til Thomas Nordhal *Dette vet vi om klasseledelse* byrjar han med dei nedslåande fakta, nemleg at norske elevar skårar under gjennomsnittet av OECD-land på internasjonale undersøkingar som har som mål å samanlikne resultat, PISA (Nordahl T. , 2013). I tillegg synte undersøkinga at det framleis kunne meldast om uro i den norske skulen. Det faktum at det fortsatt var uro i klasserommet kan, som ein mogleg faktor, skuldast at undervisninga er basert på den distanserte, rettleiande læraren kontra ei undervisning med fokus på den nære relasjonen mellom lærar og elev i læringsprosessen. Dette gjev ei utfordring til lærarane og krev at dei må reflektere over og vidareutvikle sin kompetane kva gjeld relasjonsbygging.

Påverknad frå internasjonal forskning, i tillegg til PISA-resultat, har gjort utdanningsfeltet merksam på evidensbasert praksis som er omtala mellom anna i Hattie (2009). Ein kan seie at evidensbasert praksis fekk eit gjennomslag i Noreg etter John Hattie kom med boka *Visible Learning* i 2009. Boka er

ein metastudie der Hattie rangerer 138 ulike faktorar og kva innverknad desse har på elevar sine prestasjonar i skulen. Hattie konkluderer med fleire faktorar som absolutt ser ut til å virke inn på elevar sine læringsresultat. Nokre av desse er tydeleg klasseleiing, relasjonsbygging, tilbakemelding og oppfølging (Hattie C. A., 2009). Dette har igjen ført til stor politisk interesse og satsing på etterutdanning av lærarprofesjonen nettopp på desse felta. Likefullt er det ikkje noko nytt at ein har fokus på klasseleiing. Ein kan dra linjene ganske langt tilbake for å sjå satsinga styresmaktene har gjort på dette feltet. Dette ser ein mellom anna når ein les Melding til stortinget nr.22 (2010–2011). Denne meldinga byggjer på tidlegare meldingar som omhandlar skulen og det komplekse læringsmiljøet. Meldinga byggjer mellom anna på St.meld.nr.31 (2007–2008) Kvalitet i skolen som omhandlar regjeringa sine mål for grunnopplæringa og generelle føringar for heile grunnopplæringa. Her må òg nemnast St.meld. nr.16 (2006-2007)...og ingen stod igjen, med tidleg innsats som ei sentral føring. Denne meldinga gjer eit poeng av systematisk vurdering, tilbakemelding og målretta oppfølging av elevane si læring. St. meld. Nr.11 Læreren – rollen og utdanningen seier at regjeringa satsar på læraren. Denne meldinga omhandlar satsing på ny lærarutdanning , men her kan ein og sjå at klasseleiing ligg som eit bakteppe. «Som leder for en gruppe er det spesielt viktig at læreren er synlig og regelbevisst, har legitimitet og tar ansvar for et inkluderende læringsmiljø» (St. meld. nr. 11 (2008-2009), s. 13). Og til slutt kan Melding til stortinget 19 (2009-2010) Tid til læring er viktig å nemne ettersom den foreslår vidare styrking av klasseleiing. Dei områda som Melding til stortinget nr.22 (2010-2011) har peika ut som sentrale er auka valfridom gjennom å innføre valfag og fleksibilitet, god læring og godt læringsmiljø gjennom betre klasseleiing og betre opplæring i rekning og lesing. Årsaka til denne fornyinga av ungdomstrinnet er at ein erfarer at elevane sin motivasjon for læring minkar med alderen, og er lavast på 10. trinn. Motivasjon er ein viktig faktor kva gjeld læring. I det å vere motivert ligg det nysgjerrigheit, openheit og ei lyst til å forstå og lære. Dersom ein ikkje er motivert vert det vanskeleg å ta til seg kunnskap. Melding til stortinget nr.22 (2010-2011) seier opplæringa på ungdomstrinnet må bygge på eit breitt kunnskapssyn. «Den må stimulere kreativitet, både som egenverdi og som inngang til annen læring og økt motivasjon» (ibid. S.6)

1.1 Problemstilling

Mitt masterprosjekt inneheld problemstillinga, *Kva nytte har lærarane av vidareutdanning eller etterutdanning i klasseleiing*, og med hypotese, *Utdanning i klasseleiing fører til endring i praksis*. Ettersom kommunen eg undersøker har satsa på etter og vidareutdanning i klasseleiing er det interessant å sjå nærare på resultatata av vidareutdanninga for lærarar. Det eg tykkjer er interessant er å leite etter eventuell endring i praksis, og undersøke eventuell effekt av kompetanseutviklingstiltaket etter at det er gjennomført. Relevante område å fokusere på vil kunne vere dei ulike utviklingsområda som utdanningsplanen syner til.

For å få innsikt i kva som låg til grunn for dette kompetanseutviklingstiltaket tok eg kontakt med ansvarleg i kommunen for kvalitet og utvikling, skulefagleg rådgjevar. Vedkommande fortalde at det var meldt eit behov frå fleire skular over lang tid om å få til et kompetanseutviklingstiltak i klasseleiing. Ein av ungdomsskulane i kommunen hadde allereie gjennomført kompetanseutviklingstiltak i klasseleiing i samarbeid med ein nærliggande høgskule. Dette kompetanseutviklingstiltaket var gjennomført i 2010/2011 og alle lærarar, fagarbeidarar og PPT i kommunen deltok. Ungdomsskulen «pløgde vegen «for andre seier ho. Som grunngeving for kvifor heile kollegiet skulle delta viser ho til viktigheita av eit felles språk og forståing kring same tema. Kommunen kompetanseutviklingstiltaket i klasseleiing var gjennomført i er liten og det vart snakka både høgt og positivt om «krafttaket» ungdomsskulen hadde gjort. «Det kan virke som dette var til inspirasjon for fleire», seier ho. Kommunen gjennomførte ein ny omgang med kompetanseutviklingstiltak i klasseleiing der fleire barneskular pluss nye tilsette frå ungdomsskulen deltok. Kommunen la vekt på at alle skulle kunne delta, noko som resulterte i etterutdanning for tilsette som ikkje hadde høgskuleutdanning og lærarar som ikkje ønska å fullføre med eksamen.

Problemstillinga sin faglege relevans finn eg støtte for i den nasjonale satsinga på klasseleiing og utvikling av forskning og teori på dette feltet. Det er i tillegg interessant å få kjennskap til skulane sin kultur for endringsarbeid. Dersom det eksistera eit klima eller ein kultur som støttar læring så er det i følge Hattie (2009) dette læringskulturen handlar om.

For å svare på problemstillinga har eg valt å samle inn data frå seks ulike skular i ein kommune på Vestlandet. Skulane er ei blanding av reine barneskular, barneskule og barnehage og barneskule og ungdomsskule. Kommunen har gitt tilbod til dei som arbeider i skulesektoren om vidareutdanning eller etterutdanning i klasseleiing.

1.2 Omgrepsavklaring

For å presisere kva som her er meint med klasseleiing vil eg byrje med å referere Terje Ogden sin definisjon, «klasseledelse er lærerens kompetanse i å holde orden og skape produktiv arbeidsro gjennom å fremme og skjerme undervisning og læringsaktiviteter i samarbeid med elevene.» (Ogden, 2013, s. 17). Ogden (2013) deler definisjonen i to hovudoverskrifter, den pedagogiske verkstaden og det strukturerte klasserommet som overlappar kvarandre snarare enn å stå i motsetnad til kvarandre. Inndelinga i desse overskriftene gjev gjerne meir mening når ein ser kva læringsperspektiv dei stammar frå. Den pedagogiske verkstaden kjem frå eit konstruktivistisk læringsperspektiv, «der lærere gjennom diskusjon, overtalelse og undervisning forsøker å påvirke elevenes tenkning og dermed deres forståelse og ansvarlighet. Det strukturerte klasserommet bygger

på sosial kognitiv læringsteori, der lærere benytter pedagogiske og sosiale virkemidler for å påvirke elevenes atferd.» (Ogden, 2013, s. 22).

For å skape ro og orden i eit klasserom trengs det ein del «verktøy». Slik eg ser det meiner Ogden (2013) at omgrepet klasseleiing inneheld desse verktøya. Desse verktøya kjem mellom anna i form av omgrepa autoritativ klasseleiing, struktur i undervisninga, fysisk struktur på klasserommet, relasjonsbygging og samarbeid mellom skule og heim. Eg har i denne studien valt å fokusere på desse omgrepa.

1.3 Oppgåva si oppbygging

Denne oppgåva er delt inn i fem hovudkapittel. Kapittel 1 Innleiing med problemstilling, omgrepsavklaring og oppgåva si oppbygging. Kapittel 2 Teorikapittel, Kapittel 3 Metode, Kapittel 4 Resultat av analyser og Kapittel 5 Drøfting.

2 Teori

I dette kapitlet vil eg fyrst belyse relevant teori kring det sosiokulturelle læringssynet ettersom studien er knytt opp mot dette. Deretter vil eg gå djupare inn i omgrepa autoritativ klasseleiing, struktur på klasserommet og i undervisninga, relasjonsbygging, tilbakemelding og oppfølging, samarbeid mellom skule og heim og avslutningsvis observasjon av kollegaer sin endring av praksis. Eg har valt desse faglege perspektiva og teoriane ettersom dei er gjennomgåande både i den kvalitative og den kvantitative undersøkinga eg har gjort.

2.1 Eit sosiokulturelt perspektiv på læring

Sosiokulturelt perspektiv ser på læring som eit sosialt fenomen, medan det kognitive perspektivet avgrensar læring til kognitive prosessar som går føre seg i hjernen. Med andre ord er det den individuelle sida som pregar det kognitive perspektivet, medan det sosiokulturelle i tillegg tek med den sosiale sida av læring, samt samspelet mellom den individuelle og den sosiale delen. Det sosiokulturelle perspektivet skil ikkje mellom desse delane, tvert imot seier det at dei to heng uløysleg saman. I følgje dette perspektivet er det ikkje mogleg å forstå og kartlegge indre mentale prosessar utan å sjå dei i kontekst med det "sosiale rom" (Dysthe, 2001, s. 10).

Det gjev dermed meining å seie at all menneskeleg handling er kontekstavhengig. Vi er ikkje frie frå ytre påverknader nå vi tek val, sjølv om denne påverknaden ofte er umedviten i eit demokratisk samfunn som Noreg. Som menneske er vi født inn i ein sosial kontekst. Denne konteksten blir kalla kultur, og ulike kulturar har ulike normer, verdiar og forventningar til deltakarane av og i dette fellesskapet. Det er dette som er "det sosiale rom" (Dysthe, 2001, ss. 10-11). Difor må ein først og fremst sjå på sosiale samanhengar og kva innverknad dei har på læring. Dei individuelle vilkåra kjem i følgje Vygotskij (1978) på andre plass (Dysthe, 2001, s. 10).

I tillegg til "det sosiale rom" er sosial samhandling med andre individ ein vesentleg del i sosiokulturelle læringsteoriar. Bruner referert i Dysthe(2001) seier at "Det er hovudsakelig gjennom å interagere med andre at barn finner ut hva kulturen handler om og hvordan den uttrykker verdier." (Bruner, ref. i Dysthe, 2001, s. 11). Sentralt i samspelet mellom det ytre og det indre, og individ og fellesskap er språkleg kommunikasjon. Dette er gjeldande for alle individ og ligg dermed som grunnlag for den kvalitative undersøkinga eg vil gjere. Eg ynskjer å få eit innblikk i kva for verdiar ei utdanning i klasseleiing kan gje lærarprofesjonen, og om desse verdiane er uttrykk for ein klasseleiingskultur. Det er interessant å sjå nærare på om ei slik kulturendring faktisk skjer, ikkje berre hjå enkeltindividet; læraren, men hjå heile kollegiet.

Det sosiokulturelle perspektivet på læring har sitt utspring frå eit konstruktivist syn på læring. Det er fyrst når fleire menneskjer samhandlar innanfor eit kulturelt fellesskap at kunnskap vert til (Dysthe, 2001, s. 36). Dysthe (2001) seier dette er eit pragmatisk syn på kunnskap, og at pragmatikken som språkvitskap ser på språk som handling. Sagt med andre ord er språket noko ein brukar aktivt for å konstruere kunnskap, ein artefakt. Språket brukar vi til kommunikasjon med andre, men òg når vi går i dialog med oss sjølve. Det sosiokulturelle perspektivet på læring ser på språket, og dialogen som svært viktig for læring.

Dysthe(2011) seier at Bakthin er ein som sjeldan vert nemnt når det vert tala om teori basis for sosiokulturelle teoriar. Bakthin sa at all kommunikasjon er grunnleggjande dialogisk. Det vere seg mellom to eller fleire individ, ein indre dialog, skriftleg eller munnleg så er det alltid ein sendar og ein mottakar. Mottakaren er aldri 100% passiv og påverkar sendaren og tolkar meininga (Dysthe, 2001, s. 50). Det å kunne gjennomføre gode dialogar høyrer i følgje Spurkeland (2014) til relasjonskompetansen sine mest kjende dimensjonar. Det er lett å forveksle dialog med debatt og diskusjon, men dialogen er den einaste samtaleforma som ber preg av balanse og likeverd. Dette gjer dialogen svært avgjerande kva gjeld ein god relasjon. Det at ein som lærar arbeider for ei kjensle av likeverd og balanse i dialog med elevar «er metoden for å nærme seg symmetri i relasjonen» (Spurkeland, 2014, s. 77). For å få dette til må læraren gje eleven høg status i samtalen på same tid som han senkar eigen status. Utfordringa er å få eleven til å medverke i samtalen. Spurkeland (2014) meiner evaluering av samtalen kan gjerast med tanke på to punkt, det rasjonelle og det faglege utbyttet av samtalen. Det rasjonelle utbyttet handlar om oppleving av kvaliteten på kontakten, openheit, og i kva grad eleven uttrykkjer seg. Men òg korleis relasjonen vart styrka samt opplevinga av dialogen si likeverd og balanse. Det faglege utbyttet av samtalen dreier seg om læringsverdi. Det handlar om kva konkrete avtaler om faglege mål og framskritt dialogen har resultert i.

2.2 Klasseleiing

May Britt Postholm (2013) viser til Doyle (1986) når ho skal forklare kva dei to overordna måla med klasseleiing. Det fyrste målet er å etablere læringsro, slik at elevane kan få arbeide med fag, og det andre er at elevane skal få utvikle seg både moralsk og sosialt (Engvik, Hestbek, Hoel, & Postholm, 2013, s. 21). Sjølve omgrepet klasseleiing ber i seg å kunne skape eit arbeidsklima som fremjar læring. Det inneber å utvikle eit sosialt miljø i klassen, med gode relasjonar mellom lærar og elevar, samt elevane imellom, men og å leggje til rette for læring og fagleg framgang (Hattie, 2009; Marzano, Marzano, og Pickering, 2003; Nordenbo, Larsen, Tiftikci, Wendt, og Østergaard, 2008; Nordahl, 2013). Prosedyrar og praksisar som må til, for å kunne leggje til rette for læring for alle elevane i ei klasse, er begge element i klasseleiing. Kvardagen til læraren er utfordrande med omsyn til

kompleksiteten i det sosiale samspelet der uventa hendingar er sentrale element (Sandal & Almeland, 2017). Ein kan dermed seie at klasseleiing skal medverke til at eleven utviklar seg både fagleg og sosialt.

For om mogleg å kunne femne om både det faglege og det sosiale har eg sett fokus på omgrepa autoritativ klasseleiing, struktur i undervisninga, fysisk struktur på klasserommet, relasjonsbygging og samarbeid mellom skule og heim.

2.2.1 Autoritativ klasseleiing

Autoritativ eller tydeleg klasseleiing heng sjølvstamt saman med det som tidlegare er skrivi under omgrepsforklaring. Det er like fullt på sin plass å seie noko meir om omgrepet.

Utdanningsdirektoratet fekk i samband med ungdomstrinnsatsinga og arbeid med klasseleiing laga eit bakgrunnsdokument og definisjonen her er som fylgjer: «Klasseledelse handler om å skape et positivt læringsmiljø, hvor elevene kan konsentrere seg og bli motiverte for læring og utvikling.»

(Postholm, Midthassel, & Nordahl, Teoretisk bakgrunnsdokument for arbeid med klasseledelse på ungdomstrinnet (2012), 2017). Medan Hattie (2009) kort og greitt konkluderer med at:

«Klasseledelse handler om å skape gode betingelser for faglig og sosial læring». I Terje Ogden (2013) si bok om *Klasseledelse* vert det vist til ulike sider ved omgrepet klasseleiing. Desse sidene omhandlar kort sagt alle handlingane læraren gjer for å skape eit miljø som støttar og fremjar både skulefagleg og sosial/emosjonell læring. Ei anna side er nødvendigheita av å involvere elevane i utforminga av arbeidet sosialt og skulefagleg for at ein over tid skal få eit klima som fremjar innsats innanfor eit sosialt mønster, som igjen leiar til sjølvdisiplinerte elevar. Klasseleiing kan difor i følge Ogden definerast som det læraren gjer for å sikre at det er god orden og at tida i timane vert nytta til fulle (Ogden, 2013, ss. 16-17). Desse definisjonane seier på ulikt vis at klasseleiing er noko som er målretta, men og situasjonsavhengig. Dette føreset berre ein leiar, nemleg læraren.

Å vere autoritativ kan dermed seiast å vere ein balanse mellom det å sette klare grenser, stille krav, vere konsekvent, føreseieleg og ha rutinar som går på kontroll saman med å vere kjærleg og empatisk.

2.2.2 Struktur på klasserommet og i undervisninga

Felles beskjedar kan ofte by på utfordringar i eit klasserom, og beskjedplass kan vere eit nyttig verktøy for å få samla merksemd frå heile klassa (Bergkastet, Dahl, & Hansen, 2010, s. 95). Det vil i praksis seie at læraren stiller seg på same plass kvar gong han vil gje ein beskjed. Korleis klasserommet er innreia vil virke inn på elevane si åtferd i klasserommet og tiltak som ofte vert nytta er å ominnreie klasserommet og flytte på elevar, for på den måten å gjere trafikkbilete i

klasserommet betre. Tiltaka får skadeomfanget til å minke kan ein òg seie (Bergkastet, Dahl, & Hansen, 2010, s. 83 ff). I følgje Doyle (2006) er «High engagement and low levels of inappropriate and disruptive behaviour are by-products of effective management strategies directed at establishing and maintaining work systems for classroom groups rather than spotting and punishing misbehaviour»(Ibid.s.116). Med andre ord er læraren si fremste oppgåve å etablere og oppretthalde ro og orden i klasserommet, noko som krev reglar og prosedyrar. Dette vert stetta i ein systematisk review, utført på oppdrag for kunnskapsdepartementet, Oslo. Gjennomgangen av 70 undersøkingar vart gjort av Nordenbro med fleire, for å finne samanhengen mellom manifeste lærarkompetansar og elevane si læring. Funna deira set regelleiing som nummer to av tre avgjerande kompetansar for å auke elevane si læring. Dei to andre er lærar-elev relasjonar som nummer ein og læraren sin didaktiske kompetanse i relasjon til undervisningsinnhaldet generelt sett , men og i det enkelte undervisningsfaget som nummer tre (Nordenbo, Larsen, Tiftikci, Wendt, & Østergaard, 2008, s. 7).

Ingrid Bergkaste mfl.(2010) syner til Nordahl mfl.(2005) når ho godkjenner positiv merksemd, ros og oppmuntring som viktige element når ein arbeider med å motivere til læring. Trude Slemmen(2011) meiner at mål for timen er heilt nødvendig å presisere før undervisninga startar. Dette for at elevane i det heile skal oppfatte kva dei skal sitte att med av læring etter at undervisningsøkta er ferdig. «Hvis man planlegger et undervisningsprogram og anstrenger seg for å få til en kontinuerlig utvikling, er det helt nødvendig å ha en viss målsetning for øyet» (Tyler 2001 ref. i Slemmen, 2011:42). I følgje Terje Ogden (2013) må læraren ha ein klar intensjon eller målsetjing med undervisninga, som formidlar kva elevane skal lære. Mål for timen vert difor fyrste aktivitet i ei samling på sju som han kallar direkte undervisning. Det er ein fordel å byrje timen med å lese opp målet for å oppklara eventuelle mistolkningar. Dette er trinn to i direkte undervisning og «handler om å klargjøre hvilke kunnskaps- eller prestasjonskrav som stilles til eleven» (Ogden, 2013:45). Dersom dette vert implementert som fast start på timen/undervisningsøkta gjev det elevane tryggleik og rutinar samt ei for forståing for kva som skal skje . Dette er ifølgje direkte undervisning trinn nummer tre, som «handler om å fange elevenes oppmerksomhet og engasjere dem slik at de forplikter seg til læringsoppgaven» (ibid:45). Etter ei undervisningsøkt kan ein be elevane gjere ei eigenvurdering av målet. Slemmen(2011) viser her til fleire former av eigenvurdering. Den enklaste er at eleven sjølv visar tommel opp, bort eller ned som ei vurdering av om ein har nådd målet. Posisjonen på tommelen syner om eleven har: forstått/oppnådd målet= tommel opp, er usikker/forstår ikkje alt= tommel bort og tommel ned= eg forstår ikkje/har ikkje nådd målet. I følgje Slemmen(2011) gir denne metoden elevane moglegheit til å reflektere over kvar i læringsprosessen dei er. Ho presiserer at det ikkje er sjølv metode som er viktig, men det faktum at den kan vere med å gje læraren og eleven moglegheit til å endre på undervisninga undervegs, slik at eleven kan komme vidare i læringa når dei

står fast (Slemmen, 2011, s. 69).Eigenvurderinga er svært hensiktsmessig, for at elevane skal få innsikt i eigen læreprosess og utvikle autonomi og kjensle av empowerment, samstundes som det hjelper læraren med omsyn til differensiering av undervisninga.

I boka Ungdomstrinn i utvikling (heretter forkorta som UIU) skriv Sandal og Almeland (2017) om eit utval av lærarar frå ungdomstrinnet sitt arbeid med å vidareutvikle sin kompetase i klasseleiing i etterkant av kompetanseutviklingstiltaket UIU Sandal og Almeland (2017) skriv mellom anna om lærarar sine erfaringar av endring kva gjeld struktur og reglar. Deira funn stettar ei endring ettersom informantar kan fortelje om utarbeiding av felles reglar og lik praksis av dei, for heile skulen. Det vart i tillegg laga reglar i kvar einskild klasse som elevane var med og utvikla. Samlege informantar melder om god struktur og orden i klasserommet. «May grunngeiv behov for struktur og reglar for samhandling i klasserommet med elevane sitt behov for arbeidsro, og at tydeleg struktur skapar trygghet i læringa.» (Sandal & Almeland, 2017, s. 226).

2.2.3 Relasjonsbygging

Jan Spurkeland seier i si bok om Relasjonspedagogikk at «Den gode relasjonen får det beste ut av ethvert menneske. Den slitsomme relasjonen provosere fram sabotøren i alle mennesker» (Spurkeland, 2014, s. 45). Evertson og Weinstein (2006) seier klasseleiing har to eigentlege føremål «It not only seeks to establish and sustain an orderly environment so students can engage in meaningful academic learning, it also aims to enhance students` social and moral growth» (s. 4). Sagt på ein annan måte er sjølv kjernen i klasseleiing i tillegg til å skape læringsro å etablere ein positiv lærar-elev relasjon. I metastudien, *Class Room management that works – research based strategies for every teacher*, skriv forfattarane at ein positiv relasjon mellom lærar og elev gjer det enklare å opprette det som trengs av prosedyrar og reglar. Dei syner òg til at ein slik positiv relasjon hadde reduserande effekt kva gjaldt uroande åtferd hjå elevane(Marzano, Marzano, & Pickering, 2003, s. 41 ff). Som tidlegare vist til vert læraren sin relasjonskompetanse peika på som ein av tre viktige kva gjeld kompetanse for å auke elevane si læring (Nordenbo et al., 2008). Eg kan sjølv sagt ikkje la vere å nemne Hattie(2009) si omfattande metaundersøking kva gjeld faktorar som påverkar elevane si læring. Han rangerar relasjonen mellom lærar og elev som toppunktet på lista av 138 faktorar.

2.2.4 Tilbakemelding og oppfølging

Også under dette punktet må Hattie(2009) nemnast, ettersom gjensidig tilbakemelding mellom lærar og elev rangerar på toppen saman med ein god relasjon. I tillegg må artikkelen The power of feedback av Hattie og Timperley (2007) takast med ettersom deira forskning viser at tilbakemelding har stor effekt på elevane si utvikling og læring. Det vil seie dersom tilbakemeldinga følgjer malen

som Hattie og Timperley (2007) har funne at gode tilbakemeldingar følgjer. Malen inneheld dei tre elementa: «feed up, feed back and feed forward» (ibid s.86). For å oppnå desse tre elementa i ei tilbakemelding må læraren eller eleven kunne svare på følgjande spørsmål: “Where am I going? (What are the goals?), How am I going? (What progress is being made toward the goal?), and Where to next? (What activities need to be undertaken to make better progress?)” (ibid s.86). I følge Hattie og Timperley (2007) vil ei tilbakemelding som svarar på desse spørsmåla vere kvalitetsbærande og dermed medverke til å tette gapet mellom det eleven kan og forstår og det han ynskjer å oppnå. Feed forward vert på norsk oversett til framovermelding. I barneskulen vert denne framovermeldinga baka inn i den daglege undervisninga, men og i form av elevsamtaler og utviklingsamtaler. Det er sjølvstøtt variabelt kor tydeleg måla for timen og eller undervisningsperioden er gjort klart for elevane. Dette avheng sjølvstøtt av læraren og kor bevisst han er på dette. Gitt at læraren arbeider målretta på ein transparent måte vil ei slik framovermelding bære preg av råd til eleven om kva som gjev fagleg gevinst å arbeide vidare med, for å nå målet.

2.2.5 Samarbeid mellom skule og heim som ein del av klasseleiing

I boka *Elevens læringsmiljø - lærerens muligheter* skriv Bergkastet, Dahl og Hansen (2010) at dersom ein får til ein god start kva gjeld kontakt med heimen kan halve jobben vere gjort. Eit utgangspunkt, for å få dette til, er å sjå på foreldra som den viktigaste samarbeidspartnaren. Ein lærar som er i forkant og dermed tidleg opnar opp for ein god dialog med heimen kan seiest å vere ein proaktiv lærar.

Spurkeland (2014) skriv i boka *Relasjonspedagogikk* om skulen sin lange tradisjon kva gjeld foreldresamtalar. Det er som kjent skulen sitt ansvar å kalle foreldra inn til samtalar og på den måten kan ein seie at skulen har hatt den fulle styringa kva gjaldt både innhald og tidspunkt. Han seier «Man kan dermed hevde at lærerne har hatt kontroll og makt i slike fora, og foreldrene har gjerne kommet med forventningar om å bli fortalt hvordan barnet deres har fungert og prestert» (Spurkeland, 2014, s. 166). Thomas Nordahl (2000) vert i *Elevens læringsmiljø - lærerens muligheter* (Bergkastet, Dahl, & Hansen, 2010, s. 167) referert frå kartleggingsundersøkinga av samarbeidet skule-heim, kor han finn ein manglande gjensidigheit i samarbeidet, som igjen resulterer i at den eigentlege makta ligg hjå skulen og lærarane.

Foreldresamtalen er og blir, ein vesentleg del, av den pålagde samhandlinga mellom skule og heim. Minimumskravet til kontakt er i følge myndighetene to samtalar i året, ein på hausten og ein om våren. Spurkeland (2014) meiner ein må komme vekk frå det forelda omgrepet konferansetimar og heller nytte termar som: kontaktsamtale, foreldresamtale, relasjonssamtale eller samhandlingssamtale. Han meiner «Ordet konferanse kan avspore hele atmosfæren i samtalen og

bør avskaffes» (Spurkeland, 2014, s. 167). Det er difor viktig at føresette vert tekne med i dialog om utvikling og læring hjå eleven. Dette krev at læraren må prøve å verkeleggjere at kontakten med føresette vert meir, eit samarbeid og ein open dialog, enn rein informasjon til heimen om korleis skulen oppfattar eleven. På same tid er det viktig at samtalen er ærleg. For å forklare det syner Spurkeland (2014) til teorien om Modell 1-åtferd og Modell 2-åtferd. Modell 1-åtferd syner omverda korleis ein ynskjer å ha det medan Modell 2-åtferd er oppteken av ærlegheit og kvardagspraksis. Med andre ord er det viktig at lærarane tør å konfrontere både elevar og foreldre med sanninga, dersom læraren vil vere ein aktiv og god hjelpar. Spukeland (2013) referert i (Spurkeland, 2014, s. 80) seier at innan relasjonskompetanse kallar ein dette «for relasjonelt mot». På same tid åtvarar Spurkeland (2014) mot for mykje «ris» i kapitlet om tilbakemelding. Han meiner bruk av ros i tilbakemeldingar krev ferdigheiter på området og tilrår bruk av anerkjenning i staden for ros. Dersom ein nyttar ris og ros i tilbakemeldingar må ein ta høgde for ubalansen som skal ligge i denne bruken. «*Den ideelle normen i relasjonspedagogikk for forholdet mellom ros og ris er 9:1*». Det skal altså ni positive tilbakemeldingar til for å balansere ei negativ. Ros er med og styrker relasjonen, og mengda og fordelinga mellom ros og ris gjer ein vesens forskjell med omsyn til relasjonen.

Foreldremøte er eit fora for generell informasjon om skulearbeid, elevgruppa og skulen i sin heilhet. «Formen på møtet er med på å bestemme om de foresatte vil oppleve det som hyggelig og nyttig» (Bergkastet, Dahl, & Hansen, 2010, s. 169). Ein kan òg her ligge i forkant og ha bedt føresette skrive eventuelle innspel/tema dei ynskjer å ta opp på møtet på svarslipp som ligg ved invitasjonen. På den måten kan ein utelate tema som ikkje høyrer heime på foreldremøtet samstundes som foreldra vert høyrte (Bergkastet, Dahl, & Hansen, 2010).

Det er ikkje berre desse formelle møta som inngår i eit samarbeid mellom skule og heim. Det er en kontinuerlig kommunikasjon mellom skule og heim gjennom heile skuleåret. Ei slags uformell kontakt via telefon, sms, face book og mail. Bergkastet, Dahl, og Hansen (2010) åtvarar mot kommunikasjon, som er skrifteleg, ettersom læraren kan miste informasjon kring måten budskapet vert motteken på. Dei påpeikar særleg bruk av logg, og faren for at denne kan virke mot si hensikt, dersom den utelukkande inneheld det eleven ikkje meistrar, og dårlege val eleven har teke, utan å nemne det som fungerer godt.

Tema som er nemnt ovanfor kan relaterast til klasseleiing ettersom eit godt samarbeid mellom skule og heim fordrar fokus på , og kunnskap om desse tema. Læraren treng relasjonskompetanse, for å få til ein god dialog med eleven og heimen. Foreldremøta kan vere temamøter, der ein tek opp det som går på struktur i klasserommet og i undervisninga. Det kan vere nyttig å forklare at autoritativ klasseleiing inneber klare grenser, å stille krav, vere konsekvent, føreseieleg og ha rutinar som går på

kontroll, saman med å vere kjærleg og empatisk. Foreldra vil nok kjenne seg igjen i desse momenta ettersom dei slett ikkje skil seg særleg frå kva det vil seie å vere ein god føreset. På den måten kan ein invitere foreldra til å vere medverkande når det gjeld klassemiljøet og læringsklimaet.

2.2.6 Lærarane si kompetanseutvikling

Eg vil i mi undersøking sjå nærare på den sosiale konteksten skulekultur, og kva for endringar eit kompetanseutviklingstiltak kan gjere med skulekulturen. I følgje Bang (2011) kan ein dele innhaldet i omgrepet organisasjonskultur i to delar. Desse er kulturinnhald og kulturuttrykk. Han definerer kulturuttrykket som den praksis kulturinnhaldet kjem til uttrykk i. Noko som igjen resulterer i meir eller mindre synlege manifestasjonar av kulturinnhaldet. Eit kulturuttrykk kan med andre ord vere synbare endringar etter eit kompetanseutviklingstiltak i ein organisasjon. Kulturuttrykk er «synlige manifestasjonar av kulturinnholdet, og blir dermed de handlingsmønstre, objekter, strukturer, ritualer, seremonier, symboler og den praksis som kulturinnholdet kommer til uttrykk i-...» (Bang, 2011, s. 45). Det vil difor vere interessant å leite etter desse kulturuttrykka, eller meir spesifikt det som Bang (2011) definerer som strukturelle uttrykk som femnar om prosedyrar, ritual og seremoniar. «Disse handlingsmønstrene kan være etablerte skriftlig og formelt, eller de kan ha oppstått uformelt som en slags kutyme etter at man har utført same arbeidsoperasjon eller atferd likt over et lengre tidsrom» (Bang, 2011, s. 69). Det er interessant å undersøke om klasseleiingsutdanninga til lærarane har resultert i strukturelle uttrykk. Dømer på strukturelle uttrykk kan vere at lærarane står i døra ved oppstart av dagen/timane, ommøblering av pultar, fast beskjed plass, læringsmateriell/plakatar m.m. Det som mellom anna er interessant er kva oppleving lærarane sjølve har av endring personleg, men òg kollektivt.

Mi erfaring frå skulen gjennom mange år tilseier at eit kompetanseutviklingstiltak for mange kan virke som eit trugsmål mot autonomien i lærarprofesjonen. Lærarprofesjonen er eit av dei yrka som kan seiast å ha metodefridom. Ein finn ikkje metodefridom eller læraren sin rett til å velje sjølv i nokon form for lov eller planverk. Metodefridom vert eit uttrykk for det profesjonsansvaret lærarar har for å kunne velje didaktiske arbeidsmåtar med grunngjeving i kva som tenar elevane. Kanskje kan det for mange vere treffande å nytte metaforen tvangstrøye, som ei forklaring på kva nokre lærarar vil kunne føle, dersom det vert for mykje styring med omsyn til nye rutinar og standard. Irgens (2010) viser til Dahl med fleire (2003) si undersøking, og seier derimot at skular som har utvikla ein meir kollektiv praksis via utviklingsprosessar òg har utvikla større grad av autonomi. Undersøkinga synte at lærarane i tillegg kunne rapportere at den samla arbeidsbelastninga gjekk ned. Irgens (2010) tolkar dette til at desse skulane har utvikla ein kollektiv autonomi som fungerer som ei innramming kring den enkelte læraren sitt rom for handling. Dermed får ein eit skilje mellom individuell og kollektiv

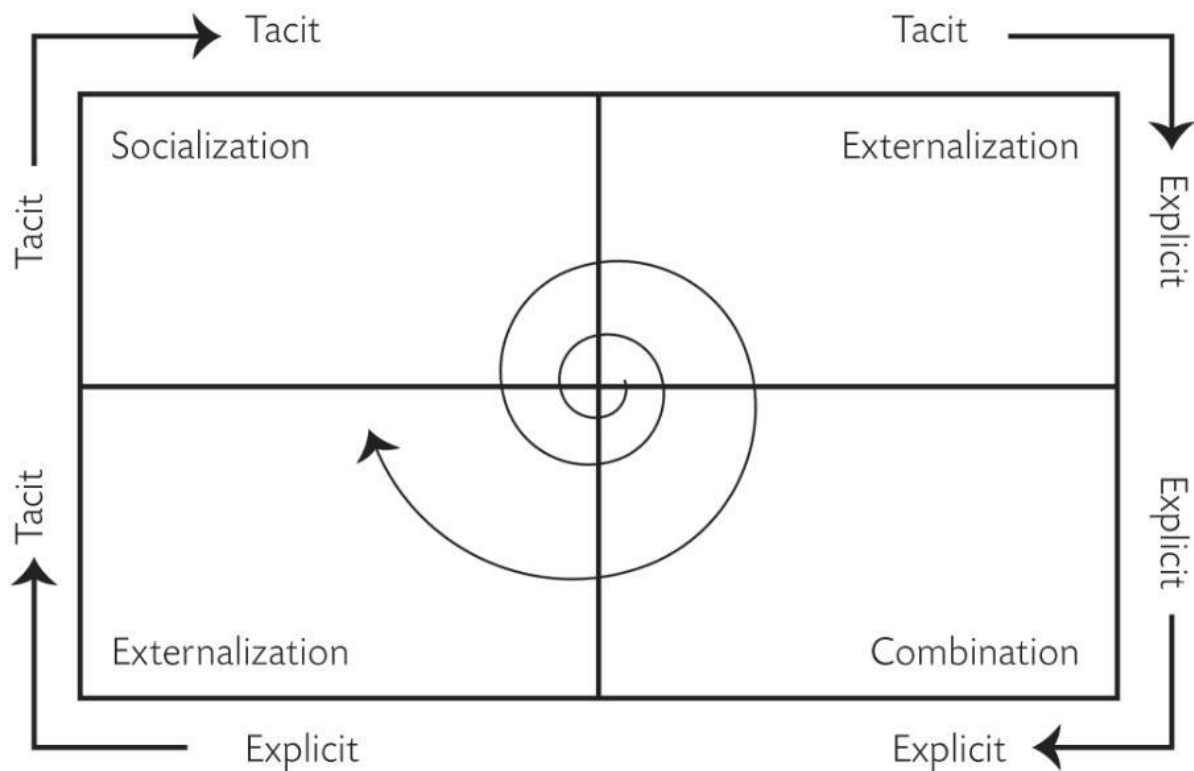
autonomi. Irgens siterer Levitt og March (1988) for å definere dette skiljet: "Kollektiv autonomi skiller seg fra den individuelle ved at den fordrer en felles enighet på sentrale praksisområder og en vilje og evne til å la intensjoner nedfelle seg i form av felles rutiner og kollektive handlingsmønstre, som igjen er en indikasjon på at organisatorisk læring har funnet sted" (gjenteke av Irgens, Rom for arbeid: Lederen som konstruktør av den gode skole, 2010, s. 142). I følge Hargreaves og Fullan (2012) er det skular som er prega av godt samarbeid og ein kollektiv kultur, som er dei skulane som fungerer godt og får gode resultat. I praksis tyder dette at det er avgjerande kva forhold det er mellom fellesskapet av lærarar og den einskilde læraren når det gjeld endringsarbeid. Hargreaves, A., og Fullan, M. (2012).

2.2.7 Observasjonar av kollegaer sin endring av praksis

Sekkingstad og Syse (2016) viser til Hagen og Nyen (2009) når det gjeld kompetanseutvikling i skulen. Dei dreg fram eit historisk perspektiv, når dei skriv at kompetanseutviklingstiltaka i den norske skulen har endra seg frå å dreie seg om kurs og vidareutdanning, for den einskilde læraren, til å verte ei kompetanseutvikling, som skal knytast mot arbeidsplassen og femne om alle tilsette. «Det er mellom anna denne strategien som er lagt til grunn for kvalitetsutvikling på ungdomstrinnet i perioden 2013-2017» (Sekkingstad & Syse, 2016, s. 207). Etersom heile institusjonen skal med i kompetanseutviklingstiltaket tvingar det seg fram ei deling av studiet. Denne delinga vert etterutdanning og vidareutdanning. Etterutdanning for dei som ikkje har høgskuleutdanning frå før eller av ein eller annan grunn ikkje kan eller ynskjer å ta eksamen. Vidareutdanninga fordrar ein eksamen og gjev studiepoeng som igjen kan gje auka løn.

I boka *Rektorrollen* viser Glosvik Langfeldt og Roald til Melding til Stortinget 11 (2008-2009) der staten legg føringar for den nye lærarutdanninga, med høve til kva for kompetanse dei kommande lærarane må utvikle. «Faglig kompetanse, didaktisk kompetanse og relasjonell kompetanse ble framhevet først, deretter går meldinga også vidare og snakker om innovasjon i læreryrket og lærerens evne til å bidra til kollektiv læring» (Glosvik, Langfeldt, & Roald, 2014, s. 131). I den kommunen undersøkinga er gjort, vert det praktisert eit to-lærarsystem. Dette tyder i praksis at to lærarar er kontaktlærarar i same klassa og har minimum 14-16 undervisningstimar i same klasse. Det faktum at to lærarar er saman i klassa gjev grunnlag for ein nærleik til kvarandre sin praksis. Dette gjev høve til at lærarane kan observere kvarandre sin praksis eller undervisning og komme med tilbakemelding på den. Med andre ord gjev dette anledning for kollektiv læring.

Glosvik, Langfeldt, og Roald (2014) viser òg til Nonaka og Takeuchi og deira SEKI modell, for å få fram kva kunnskapsutvikling ein organisasjon må basere seg på. Eg meiner denne modellen òg kan seiast å vere støttande for den kollektive læringa som to-pedagogsystemet legg til rette for.



Figur 1. Skildring av SECI-prosessen (Mork, Hansen, & Giske, 2016, s. 132). SECI-modellen

Nonaka og Takeuchi (gjenteke etter Glosvik, Langfeldt, & Roald, 2014, s. 91-95) hevdar at kunnskapsutviklinga må vere basert på eit dynamisk samspel mellom taus og eksplisitt kunnskap. Det vil i praksis seie at det subjektive og tause aspektet må få stor plass når det gjeld kunnskapsutvikling. Nonaka og Takeuchi har laga ein figur som dei har kalla kunnskapsspiralen for å forklare dette samspelet (sjå figur over). Figuren er delt i fire rektangel som inneheld omgrep som seier noko om kva som er medverkande, for å få ein bevegelse frå taus kunnskap på eine havdelen av rektangelet til eksplisitt kunnskap i andre halvdel. I krysset som vert i midten, når ein set fire rektangel saman, er det teikna inn ein spiral som symboliserer den dynamiske bevegelsen i figuren. I figuren er sosialisering eit omgrep, som ligg under halvdelen som omhandlar taus kunnskap. Omgrepet vert nytta om kunnskap som går frå taus tilstand eller kunnskap hjå ein person til taus kunnskap hjå ein annan. Sosialiseringa går stort sett føre seg via nonverbal kommunikasjon og vert sett på som ein læringsprosess, der vi medvitslaust overtek fellesskapet sine tankar. Neste rektangel inneheld omgrepet eksternalisering og ligg på den halvdelen i figuren som omhandlar røyrla mot eksplisitt kunnskap. I denne delen vert den tause kunnskapen gjort eksplisitt gjennom samhandling og dialog. Neste rektangel, under halvdelen som omhandlar bevegelsen mot eksplisitt kunnskap, inneheld omgrepet kombinerings. Omgrepet er meint å forklare at eksplisitt kunnskap frå fleire hald, eller kjelder, vert sett saman til ny kunnskap. Kommunikasjonsforma som stort sett nyttast er verbal overføring av kunnskap. Det siste rektangelet i figuren inneheld omgrepet internalisering og ligg

under sosialisering, på den halvdelen som presenterer den tause kunnskapen. Omgrepet vert nytta om kunnskap som går frå eksplisitt til taus tilstand. Dette gjeld kunnskap som på eit tidspunkt er utvikla gjennom eksternalisering og/eller kombinerings. Kunnskapen er no vorte ein del av den daglege praksisen, eller er nedfelt i form av mentale modellar (Glosvik, Langfeldt, & Roald, 2014, ss. 91-95).

I boka *Ungdomstrinn i utvikling* (heretter forkorta som UIU) skriv Jensvoll og Lekang (2017) om kollektiv profesjonsutvikling med fokus på læraren si læring. Dei set søkelyset på praksisutviklinga i lærarkollegiet, ved skular som har vore knytt opp mot den nasjonale satsinga. Funna deira er analysert ved hjelp av «Mausethagens (2015) analysekategorier: *profesjonelt ansvar, profesjonell autonomi, og forskningsbasert og erfaringsbasert kunnskap.*» (Jensvoll & Lekang, 2017, s. 74). Dei har følgjande inndeling i kapittelet: God undervisningsplanlegging som utvikling av eigen praksis, kollegaobservasjon som endring av eigen praksis og kollektiv læring og kunnskapsutvikling som endring i eigen praksis.

Funna som syner tydelegast resultat, med omsyn til arbeidet med skulebasert kompetanseutvikling og UIU er lærarane si eiga utvikling og medvit med omsyn til arbeid med eiga undervisning. Lærarane frå undersøkinga meinte dei no i større grad enn før kunne grunngje egne handlingar og forhold kring undervisninga si. Noko som er med på å styrke den forklarte autonomien i ein lærar sitt profesjonelle arbeid, eige ansvar og ansvarleggjing av eigen undervisningspraksis (ibid s.67).

Når det gjeld kollegaobservasjon var ikkje dette det enklaste for lærarane. Det kom fram at lærarane ikkje våga å gje kvarandre kritisk vurdering, eller ikkje tok imot tilbakemeldingar frå kollegaer. Jensvoll og Lekang (2017) set dette i samanheng med læraren sitt eige syn på kunnskap og ferdigheit. Det kan sjå ut som at læraren ,ved å opne for granskning av eigen praksis, opplever at stoltheit ved eigen profesjon vert truga. Tilbakemeldingane skulle helst kome frå nokon med meir kompetanse, altså ei hierarkisk forståing av kunnskap og kompetanse i følgje Jensvoll og Lekang (2017). Det er like fullt konkludert med at lærarane meiner tida dei har brukt på team, til felles refleksjon kring klasseromspraksisen, har vore til nytte. Ertså og Irgens (2014), referert i Jensvoll og Lekang (2017, s. 71), meiner ein godt kan nytte kollegaobservasjon som verktøy når ein skal bearbeide eigen praksis og utvikle felles undervisningskultur på ein skule.

Det siste punktet, kollektiv læring og kunnskapsutvikling som endring i eigen praksis, kjem dårleg ut når det gjeld skular der utviklingsprosjektet har vert svakt forankra. Det motsette gjeld for skular med sterkare forankring av utviklingsprosjektet. For å skape felles utvikling må dei kollektive handlingane verte gjort synlege gjennom felles kultur og forståing seier Fullan og Quinn refferert i Jensvoll og Lekang (2017, s. 72). Lærarane seier at det er nyttig med målretta samarbeid, men ser tidsaspektet

som ei utfordring. Ny kunnskap krev tid til fordjuping i form av diskusjon og refleksjon. Når kunnskapen skal omsettast til ferdigheit treng ein tid til målretta og systematisk samarbeid, men òg tid til felles planlegging, utvikling og deling.

3 Metode

I dette kapitlet presenterer og grunnleggjer eg dei metodiske vala som eg har teke i forskingsprosessen. Eg synleggjer denne prosessen, for å kritisk kunne vurdere arbeidsformene og resultatata i undersøkinga. Kapitlet omhandlar design, val av metode, innsamling og analyse av data, samt kvalitetssikring av denne prosessen og til slutt moglege feilkjelder.

3.1 Design og metode

Metode er i følge Halvorsen (1993) ein systematisk måte ein kan ta i bruk for å undersøkje røynda. Ved at ein gjer eit val om å undersøkje røynda på ein systematisk måte, vert ein tvinga til å nytte sansane meir disiplinert og gjennomtenkt, enn det ein elles gjer til dagen. Funna i undersøkinga og resultatet av dei vil vere avhengig av både ståstad og metode.

3.1.1 Metodologisk individualisme

Mitt masterprosjekt høyrer vitskapsteoretisk til under metodologisk individualisme, ettersom eit slikt perspektiv freistar forstå og forklare sosiale fenomen, i lys av enkeltindivid. Kunnskap om sosiale fenomen er avhengig av kunnskap om dei menneska som inngår og handlar innanfor fenomenet, t.d. Lærarkollegium. Eg støttar meg her på Grimen (2010) og kapittel 9 i boka hans, *Samfunnsvitenskapelige tenkemåter*. Grimen seier diskusjonen om metodologisk individualisme versus kollektivism dreiar seg om kva ein skal vise til, når ein freistar å forklare sosiale fenomen. Spørsmålet er om ein viser til enkeltindivid eller sosiale fenomen. Kva retning den samfunnsvitenskapelige forklaringa skal ha vert òg eit poeng. Metodologisk individualisme skal gå frå individ til sosiale fenomen og ikkje motsett. Vidare er forståinga av metodologisk individualisme knytt opp til ei oppfatning av at sosiale fenomen ikkje er noko meir enn summen av enkeltindivid sine handlingar.

Grimen (2010) meina metodologisk empirisme òg kan grunnleggjast epistemologisk jamfør Watkins. Argumenta byggjer her på kva for fenomen det er lett, kontra dei det er vanskeleg å innhente kunnskap om. Dette vert gjort biletleig ved å samanlikne samfunnsforskaren sin manglande direkte tilgang på åtferda og den overordna strukturen til ei gruppe med menneske som utfører samhandling, jamfør ein kjemikar sin direkte tilgang til overordna eigenskapar ved til dømes ein gass. Kjemikaren kan ta i bruk måleutstyr og måle trykk, temperatur og volum utan at dette stiller krav til at han veit noko om molekyla som gassen består av. Det er her skiljet går ettersom ein samfunnsforskar ikkje direkte kan tileigne seg kunnskapar som seier noko om eigenskapane til sosiale fenomen utan å kjenne til dei ulike delane det består av (Watkins ref. i Grimen, 2010, s. 278). Med

andre ord må ein samfunnsforskar svært tett på forskingsobjekta. Dette kan mellom anna vere ulike typar relasjonar mellom menneska (sosiale relasjonar), menneskelege handlingar og meiningar. Dette vert ein balanse mellom det å vere ven med studieobjektet og det å vere forskar. Det seier seg sjølv at kjemikaren som nemnt ovanfor ikkje møter utfordring på dette planet, ettersom det gjev lita, eller inga meining å gjere seg til ven med molekyla som gassen består av. Med andre ord vil masterstudien sortere under samfunnsvitskapen, hermeneutikken eller ein fortolkande vitskap i motsetnad til ein naturvitskapleg eller positivistisk vitskap.

Denne intimiteten til datakjeldene er noko eg må vere bevisst på i mi rolle som forskar og kollega, i tillegg til at eg òg har delteke på studiet i klasseleing. Det kan verte ei utfordring å skulle balansere mellom rolla som kollega/ven og forskar, utan at informantane kjenner at tilliten vert misbrukt og eg får ei kjensle av å gå på akkord med sanninga. Dette er ei velkjend problemstilling innan samfunnsforskning, og handlar om i kva grad forskaren kan stille seg utanfor det samfunnet han sjølv lever i og studerer.

Grimen (2010) syner til Hans Skjervheim og hans debatt kring ulike måtar vi møter andre menneske på, når vi utfører språklege samhandlingar. Skjervheim syner til språket som den faktoren som gjer at vi har ei sams verd, og at det vert avgjerande om forskaren inntek ei deltakande eller tilskodande haldning til det aktørane seier og/ eller gjer. Ein samfunnsforskar som inntek ei deltakar-haldning må vere budd på å lære noko av og om sine samtalepartnarar, som igjen må bu han på å endre sine eigne haldningar og meiningar på bakgrunn av det aktørane har sagt i undersøkinga (Grimen, 2010, s. 293. ff).

Skjervheim (1996) kallar dette for kommunikasjonsfellesskapet, der dei utforska òg er med, og han seier følgjande om den hermeneutiske sirkel, "Det som det gjeld om, er ikkje å koma ut av denne sirkelen, men å vera i han på rette måten. I siste instans er det eit spørsmål om den rette måten å vera med andre i verda på" (Skjervheim, 1996, s. 44). Det han sjølv forklarar dette med er at hermeneutikken i botnen handlar om moral, "moralitet her forstått som det nødvendige praktiske vilkåret for symmetri mellom personar" (ibid., s44).

3.1.2 Kvalitativ metode

Den kvalitative delen i mi undersøking er basert på semistrukturert intervju av eit lite tal personar. I følge Grønmo (2011) si inndeling i hovudtypar av undersøkingar vil ei slik undersøking sortere under uformell intervjuing med respondent som kjeldetype. Undersøkinga er meint å svare på spørsmål som omhandlar kva og kvifor. Ringdal (2013) seier føremålet med samtaleintervju er å få informasjon, kontra å måle teoretiske variablar. Det vil seie at ein ser på informanten som ei kjelde

med kunnskap og livserfaring som ein ynskjer å få innsikt i. Vidare påpeikar ho forskjellen på eit samtale kontra eit strukturert intervju. Det siste består utelukkande av lukka spørsmål, medan samtale intervjuet består av opne. Det at intervjuet er for opne, og spørsmåla som stillast til kvar informant kan variere, byr sjølvst på utfordringar ved analyse av funna. Ringdal (2013) seier denne utfordringa kan «bøtes på ved at noen sentrale spørsmål stilles forholdsvis likt til alle. Dette er noe som bør tenkes over i planleggingsfasen.» (Ringdal, 2013, s. 243). Slik eg såg det var det nødvendig å strukturere intervjuet noko. Dette vart gjort med tanke på analysearbeidet, der eg ynskja å samanlikne svara frå dei ulike informantane. Ein intervjuguide (sjå vedlegg 1) med utgangspunkt i teori og problemstilling resulterte i intervjutema, med tilhøyrande spørsmål. Kvale og Brinkmann (2010) seier ein kan sjå på dette som eit manuskript som ligg forut for intervjusena.

Hensikta med intervjuet var å skaffe djupne informasjon, for å kartlegge djupna i lærarane si erfaring med etter- eller vidareutdanning i klasseleiing. Analyse av intervjuet vil bidra til å lage gode spørsmål til spørjeundersøkinga i den kvantitative delen av undersøkinga. I følgje Haraldsen (1999 s.108-118) og Nøtnes (2001) kan det vere nyttig å intervjuet eit fåtal personar, for å få innsikt i temaet og spørsmål det er meningsfylt å stille i spørjeundersøkinga. Nøtnes (2001) skriv at fokusgruppeintervju, i mitt tilfelle intervju, er nyttig for å eksplorere feltet, klargjere folk si forståing av sentrale omgrep, kartleggje kva som er naturleg rekkefølge på spørsmåla i spørjeskjemaet, samt å klargjere kva som skal til for at folk ynskjer å delta i ei spørjeundersøking. Haraldsen (1999) kallar dette for mottakarstyrt spørsmålsutvikling.

3.1.3 Kvantitativ metode

Den kvantitative delen er basert på ei spørjeundersøking av eit litt større tal personar, ei spørjeundersøking på papir. Som nemnt ovanfor vart spørjeskjemaet utarbeidd på grunnlag av data frå den kvalitative undersøkinga, ei mottakarstyrt spørsmålsutvikling Denne undersøkinga er meint å svare på spørsmål som får fram breidde i datamaterialet. I følge Grønmo (2011) kan data karakteriserast som kvantitative «dersom de uttrykkes i form av rene tall eller andre mengdetemer (for eksempel mange-få, flere-færre, de fleste-de færreste og så videre)» (Grønmo, 2011, s. 123). Han seier vidare at ei samfunnsvitskaplig tilnærming dermed kan verte betrakta som kvalitativ eller kvantitativ, sett utifrå om dei omfattar innhenting eller analyse av respektivt kvalitative eller kvantitative data (ibid). Som tidlegare nemnt under førre kapittel delar Grønmo (2011) inn hovudtypar av undersøkingar sett utifrå kva for kjeldetype ein nyttar seg av. Kjeldetypen vert den same i denne delen av undersøkinga, respondent, men datatypen vert strukturert utspørjing. Det vil i praksis seie at eg innhentar informasjon frå respondentane, ved hjelp av eit spørjeskjema med faste spørsmål med førehandsbestemde svaralternativ. Unntaket er 3 spørsmål, der det i tillegg til

førehandsbestemte svaralternativ er sett av plass til respondenten ,for å komme med egne kommentarar eller dømer.

3.1.4 Triangulering

Ringdal (2013) forklarar design som forskaren sin plan eller skisse, for undersøkinga som skal gjennomførast. Vidare presenterer ho ei inndeling i fem typar design: eksperimentell design, tverrsnittdesign, langsgåande design, casedesign og komparativ design. Desse fem vert klassifisert i kvantitativ og kvalitativ forskning. Mitt design kan dermed plasserast under tverrsnitt med bruk av både kvalitativ og kvantitativ forskingsstrategi, eit fleirmetodedesign, ofte kalla for metodetriangulering (Ringdal, 2013, s. 110). I mi undersøking er den kvalitative undersøkinga meint å belyse problemstillinga, samtidig som analyse av den dannar grunnlag for spørsmål i spørjeskjema. Dette kan definere metoden i undersøkinga som metodetriangulering, og fordrar dermed to ulike analysemetodar for analysing av data. Målet med å triangulere er, som tidlegare nemnt, eit forsøk på å svare på om lærarar som har teke klasseleiingsstudiet anten som vidareutdanning eller etterutdanning, opplever endring av praksis. Eg vil med andre ord forsøke å finne meiningsinnhaldet og få fram lærarane sine ulike perspektiv. Analyse av dei kvalitative dataa ligg til grunn for utforming av spørjeskjema, som gjer at eg kan undersøke dette breiare ved hjelp av statistiske analysar. Analyse av kvalitative og kvantitative data er gjort kvar for seg, men dei vert drøfta i relasjon til kvarandre i kap. fem, og ved å nytte ei slik metodetriangulering får eg fram både breidde og djupne i materialet, og problemstillinga vert belyst frå fleire metodiske utgangspunkt.

3.1.5 Populasjon og utval

I denne undersøkinga er populasjonen definert som lærarar på barneskule, kombinert barne og ungdomsskule og til slutt kombinert skule og barnehage, som har teke utdanning i klasseleiing anten som etterutdanning eller vidareutdanning. Eg kontakta skulefagleg rådgjevar som er ansvarleg i kommunen for kvalitet og utvikling. Eg var ute etter opplysningar om kva for skular som hadde delteke i klasseleiingsstudiet året 2014/15. Til saman utgjer populasjonen 138 personar i skuleåret 2014/15 i den kommunen eg har gjennomført studien i. Eg gjennomførte meldeplikttesten digitalt hjå Norsk senter for forskingsdata (NSD) og fant prosjektet unødvendig å melde inn, fordi det ikkje er konflikt med omsyn til behandling av personopplysningar. Deretter sendte eg ut eit invitasjons- og informasjonsbrev (vedlegg 2) om deltaking som informantar i mitt forskingsprosjekt. Brevet vart sendt til rektor og lærarar ved 6 skular som eg valde utifrå høgast mogleg tal på deltaking på studiet. Det vil seie at den skulen som berre hadde ungdomstrinn hadde 14 deltakarar på studiet og eg utelèt desse frå undersøkinga. Då enda eg opp med eit utval, altså eit strategisk utval på 124 moglege respondentar. Grunna permisjonar og sjukdom i den perioden undersøkinga vart gjennomført er

utvalet på 78 respondentar. Spørjeundersøkinga er gjennomført på seks ulike skular med totalt 78 informantar der 73 svarte. Dei som reservert seg frå å delta leverte blankt. Det vil seie ein svarprosent på 94%.

Slik eg informerte om i brevet tok eg telefonkontakt med rektorane veka etter, for tilbakemelding om eventuelle informantar som var villege til å stille til intervju. Eg fekk informantar til intervju på fire av dei seks skulane, men då intervju skulle gjennomførast trakk den eine informanten seg frå deltaking. Samlege skular var villege til å stille som informantar for den kvantitative spørjeundersøkinga.

3.2 Kvalitativ metode

3.2.1 Tema i intervju-Guide

Ringdal (2013) seier at eit intervju gjerne må starte med ei form for innleiing. Det vil seie enkle spørsmål for å «varme» opp informanten. Eg valde å starte med spørsmål om informanten har teke utdanninga som etterutdanning eller vidareutdanning. Spørsmålet vart ikkje berre stilt som oppvarmingsspørsmål. Eg var nysgjerrig på om det kunne vere endring i praksis sett utifrå om informanten hadde teke utdanninga som etterutdanning eller vidareutdanning. Deretter spørsmål om lengde på praksis, som sjølv sagt også her ikkje var tilfeldig. Eg ville finne ut om mengde erfaring kunne gje utslag på praksis. Eg spurde og om kva klassesteg og kva fag dei underviste i. Tema i intervjuguiden omhandlar omgrepa autoritativ klasseleiing, struktur i undervisninga, fysisk struktur på klasserommet, relasjonsbygging og samarbeid mellom skule og heim. Desse omgrepa er det gjort reie for i teorikapittelet.

Når det gjeld spørsmål som er meir generelle, og meint å få informanten til å fortelje med eigne ord seier Ringdal (2013) at desse kan verte oppfølgt på to måtar: «Gjennom planlagte mer avgrensede spørsmål, og ved improvisert oppfølging.» (ibid, s. 243). Eg nytta meg av det fyrste og gav informanten nokre minuttar for sjølv å notere ned det vedkommande meinte kjenneteikna god klasseleiing. Dette for, om mogleg, å få innsikt i korleis informanten sjølv forstår og definerer kva klasseleiing eigentleg er.

Tema 1 i intervjuguiden er *autoritativ klasseleiing*. Spørsmålet er formulert som eit utsegn og lyder som følgjer: Kva tenkjer du når du høyrer utsegna det er viktig å vere ein tydeleg vaksen? Eg var her ute etter å sjå om informantane hadde fokus på autoritativ klasseleiing, etter å ha gjennomført studiet i klasseleiing.

Tema 2 er *Struktur i klasserommet*. Her er det spørsmål om fysiske endringar i klasserommet som t.d. ommøblering for å betre trafikkbiletet og/ eller overgangar. Spørsmål om fast beskjedplass.

Spørsmål om struktur på undervisninga som: Nyttar du mål for timen/undervisningsøkta? I tilfelle vert desse gjort synlege for elevane? på tavla?, på lekseplanen? Kva legg du i omgrepet struktur? Kva betyr dette for undervisning og planlegging?

Tema 3 omhandlar *Relasjonsbygging*. Spørsmålet eg stilte var: Kva meiner du relasjonsbygging handlar om? Her var eg ute etter å få tak i informantane sine eigne definisjonar på relasjonsbygging. Deretter spurde eg: Kva gjer du for å skape ein god relasjon? Her var det interessant å sjå om det var gammal praksis eller om dei hadde tileigna ny? Endringar?

Tema 4 gjaldt kva for innverknad samarbeid mellom *skule og heim* kan ha på praksisen. Her var spørsmåla: Kor ofte har du elevsamtalar?, Kva tenkjer du er føresetnaden for eit godt samarbeid mellom heim og skule? og Kva gjer du for å sikre god kontakt med heimen?

Tema 5 etterspurde ein *fast mal for samarbeid heim/skule*. Eg tykkjer det er interessant å sjå om dei ulike skulane har ein standard som oppmodar til hyppige elevsamtalar kontra dei to lovpålagde.

Intervjuguiden ligg ved som vedlegg 1.

3.2.2 Pilot

Intervjuguiden vart testa ut på ein nyleg tilsett kollega, som ikkje hadde delteke på studiet i klasseleiing. Vedkommande var nyutdanna og har ein del klasseleiing innbakt i den nye lærarutdanninga. Formålet med piloten var i å forvise meg om at spørsmåla var forstålege og godt formulerte. Eg fekk positive tilbakemeldingar på begge punkt og sa meg difor nøgd med intervjuguiden.

3.2.3 Etikk

Før intervju starta ga eg informantane informasjon om masterprosjektet mitt, og kva deira bidrag skulle nyttast til. Eg fortalde at eg ville behandle informasjonen konfidensielt, at alle opplysningar vert behandla fortruleg, og anonymt når det gjeld namn og stader, slik at ingen vert kjende att på grunnlag av intervjumaterialet (Grønmo, 2011, s. 162). Samlege informantar vart gjort kjend med at deltakinga var frivillig og at dei til ei kvar tid kunne trekkje seg frå deltakinga. Det vart gjeve informasjon om datainnsamling ved hjelp av lydopptak. Dette vart godkjent av informanten (Christoffersen & Johannessen, 2012:82). Eg gjennomførte det som Kvale og Brinkmann (2010) refererer til som informert samtykke, slik at deltakarane var klar over at deltakinga var frivillig og at dei til ei kvar tid kunne trekkje seg frå å delta.

Då transkripsjonane var ferdige vart informantane presentert for tekstane på same tid som dei fekk høyre gjennom opptaket, for så å godkjenne eller underkjenne det som var transkribert. Alle tre informantane godkjente transkripsjonen, og opptaka vart sletta medan informanten såg på. Ei slik validering vert sortert under kommunikativ validitet, og Grønmo kallar nettopp denne valideringa for aktørvalidering (Grønmo, 2011, s. 235)

3.2.4 Innsamling av kvalitative data

Eg fekk telefonnummer til informantane av rektorane ved skulane, og tok sjølv kontakt med informantane, for å avtale tidspunkt for intervjuet. Grønmo (2011) legg stor vekt på at samhandling eller kommunikasjon mellom respondent og forsker må fungere godt. «Intervjuet bør foregå på et sted der respondenten føler seg vel, og på et tidspunkt da respondenten ikke har det for travelt» (Grønmo, 2011, s. 163). Intervjua vart difor, etter ønske frå informanten, gjennomført på den respektive sin arbeidsstad, på eit tidspunkt som passa for informanten. Intervjuguiden, med unntak av siste kolonne med mine stikkord, vart på førehand sendt for gjennomsyn og førebuing til dei informantane som ynskte dette (vedlegg1). Alle intervju og målingar skjer i eit avgrensa tidsrom og data vert berre registrert ein gong for kvar analyseining, i dette tilfellet lærarar, og meininga er å beskrive forhold i notid.

3.2.5 Analyse av kvalitativ data

For å analysere dataa gjennomførte eg det Grønmo (2011) syner til som manuell koding. Dei transkriberte intervjua vart skrivne ut med dobbel, brei marg, slik at eg kunne sette stikkord ved sidan av setningar i høgremarg og stikkord ved avsnitt i venstremarg (Grønmo, 2011, s. 247). Deretter gjennomførte eg ei meiningsfortetting av dei tre intervjua på grunnlag av kodinga (Kvale & Brinkmann, 2010, s. 213). Det heile enda i eit skjema med fem kolonnar som inneheldt spørsmål og svar frå intervjua (transkripsjonane), meiningsfortetting av svara og likskapar og ulikskapar i funna markert med like fargar for samanfallande svar (vedlegg 3). Den femte kolonnen i skjemaet vert her den forklarande koden, som er meint å utrykkje «forskerens forklaring av de forholdene som er eksplisitt omtalt i teksten.» (Grønmo, 2011, s. 247). Etersom alle informantane i den kvalitative undersøkinga hadde teke utdanninga som vidareutdanning, vart det viktig for meg å kunne skilje mellom etter- og vidareutdanning i spørjeundersøkinga. Etersom samlege i den kvalitative undersøkinga hadde endra ein del på praksis etter kompetansehevinga.

Kodingsskjemaet nytta eg til å samanfatte eit spørjeskjema (vedlegg 4) på bakgrunn av teori og funn i dei tre intervjua. Spørjeskjemaet fekk følgjande inndeling i tema: *Demografisk data, Autoritativ klasseleiing, Klasseleiing og struktur i undervisninga, Klasseleiing og fysisk struktur i klasserommet,*

Klasseleiing og relasjonar, Samarbeid mellom skule og heim og til slutt Her finn du påstandar knytt til skulen sin klasseleingskultur i etterkant av skulen si satsing på kompetanseheving i klasseleiing. Det siste temaet i spørjeskjemaet vart som forklart i kap.3.3.2. eit resultat av pilot på spørjeskjemaet

3.2.6 Validitet

I følgje Grønmo (2011) handlar validitet om kor gyldig eller relevant eit datamateriale er. Ein må sjå på kvaliteten med omsyn til kva datamaterialet skal nyttast til. «Hensikten med et datamateriale er at det skal brukes til å belyse bestemte *problemstillinger*» (Grønmo, 2011, s. 217). Dermed vert validiteten her eit spørsmål om datamaterialet eg har fått ut av den kvalitative undersøkinga, er relevant for problemstillinga eg har. Problemstillinga for den kvalitative undersøkinga er som nemnt under kapittel 1.1: *Kva nytte har lærarane av vidareutdanning i klasseleiing.*

For i det heile å kunne vurdere eigen validitet finn eg det nyttig å halde meg til Grønmo (2011) si kvalitetsliste med dei viktigaste føresetnadane for å få ei god belysning av problemstillinga.

Punkt 1 på denne lista er «*sannhetsforpliktelse*» Grønmo (2011). Med det meiner ein at data som vert samla inn i størst mogleg grad må representere faktiske forhold og kaste tilbake sann informasjon knytt til den aktuelle problemstillinga. Det vil i praksis seie at forholdet mellom data og sanninga her vert gjort greie for, ved at datainnsamling og sjølve dataa vert dokumentert og beskrive så eksplisitt som mogleg. Dette punktet har eg forsøkt å følgje, ved å vere så eksplisitt som mogleg, både i metode kapittelet og i kapitela som omhandlar utforming av intervjuguide, analyse og drøfting.

Punkt 2 dreier seg om datainnsamlinga og byggjer på «*vitenskapelige prinsipper for logikk og språkbruk*» (ibid). Det vil seie at datamaterialet må kunne danne eit grunnlag for ei systematisk teoretisk drøfting og argumentering. Med andre ord bør datainnsamlinga i størst mogleg grad vere basert på gangbare føresetnader, forankra i tidlegare forskning på dette området. Eg har utforma intervjuguiden på bakgrunn av teori og forskning på omgrepet klasseleiing.

Punkt 3 tek føre seg «*Utvelging av enheter*» (ibid). Fyrste bod er at dette må gjennomførast på ein forsvarleg måte. Dernest er det viktig at metoden for utveljing og størrelsen på utvalet passar best mogleg til dei generaliseringane som problemstillinga føreset. I denne delen av undersøkinga er det ikkje meininga å generalisere. Talet på informantar er tre og det var nok til å få fram meningsinnhaldet og dei ulike perspektiva informantane hadde på temaet klasseleiing

Punkt 4 Seier at «*Utvelging av informasjonstyper må verte gjennomført på ein forsvarleg måte.*» (ibid) Teorien må gjerast om til operasjonelle omgrep samstundes som dei er godt tilpassa typen av

kjelde og data som skal nyttast. Her ser eg at spørsmålet i intervjuguiden om struktur, og kva dette betyr for undervisning og planlegging, kan ha vore ei dårleg operasjonisering. Informant 1 svarer ikkje på dette spørsmålet og eg gløymde å spørje om att. Informant 2 er ikkje innom nokon av dei faktorane som Hattie (2009) rangerar som læraren sin innverknad på elevane sitt læringsutbytte. Berre informant 3 er innom kognitive strategiar.

Punkt 5 Tek føre seg sjølve «gjennomføringen av datainnsamlingen».(ibid) Her gjeld det å redusere eller aller helst unngå dei typiske problema, eller feila som kan oppstå når ein samlar inn data. (Grønmo, 2011, s. 218) Ved å la informanten sjølv velje stad og tid for gjennomføring av intervjuet unngjekk eg ein del typiske feil eller problem som støy, for lite tid, avbrytingar mm.

3.2.7 Reliabilitet

I følgje Grønmo (ibid) seier reliabilitet noko om pålitelegheita i eit datamateriale. Han skil mellom to hovud typar reliabilitet – stabilitet og ekvivalens.

Stabilitet viser til grad av samsvar mellom data som omhandlar det same fenomenet, og er innsamla ved bruk av same undersøkingsopplegg, men på ulike tidspunkt. Like fullt er dette viktig når ein undersøker samfunnsforhold på eitt einskild tidspunkt. Stabiliteten syner her til viktigheita av eit stabilt undersøkingsopplegg. Dersom undersøkingsopplegget er ustabil, fungerer forskjellig på ulike tidspunkt, vil analyseresultata verte lite hald i og den generelle og vitskaplege verdien går ned. Eit døme på lite stabilitet vil til dømes vere at ein før gjennomføring gløymer å sikre det tekniske utstyret. Eg var svært merksam på dette ved gjennomføringa og testa batteri og opptakar før eg reiste ut og henta inn empiri. Under sjølve analysearbeidet kan ein enkel måte å sikre stabilitet på vere å foreta «en kritisk gjennomgang av samme datamateriale på ulike tidspunkter» (Grønmo, 2011, s. 229). Noko eg nytta meg av i svært stor grad ved analysen av dei kvalitative dataa.

Den andre hovudtypen er ekvivalens, som viser til samsvar mellom innbyrdes uavhengige datainnsamlingar på same tidspunkt. Datainnsamlingane kan til dømes vere innbyrdes uavhengig ved at dei vert utført av ulike personar. I denne undersøkinga er dette sikra ettersom eg berre er ein forskar.

Reliabilitet i form av ekvivalens er like fullt av stor betydning sjølv om datainnsamlinga vert gjennomført av forskaren sjølv. Ein tenkjer då på undersøkinga sin vitskaplege verdi ved å vise til tilliten til at undersøkingsopplegget ville ha ført til det same datagrunnlaget same kven som hadde gjennomført det.

Reliabilitetsvurdering i kvalitative undersøkingar treng ikkje å basere seg på empiriske undersøkingar av stabilitet eller ekvivalens. Materialet kan verte vurdert utifrå i kor stor grad ein greier å analysere, tolke og presentere funna på ein transparent og truverdig måte

3.3 Kvantitativ metode

3.3.1 Utforming av spørjeskjema

Ettersom alle tre informantane i den kvalitative undersøkinga hadde teke klasseleing som vidareutdanning vart det interessant å sjå nærare på om val av studie som vidareutdanning kontra etterutdanning ville ha noko å seie for kor vidt ein vil implementere teori i praksis. Informantane i den kvalitative undersøkinga hadde ansiennitet på 10, 13 og 20 år. Begge kjønn var representert i intervju. Eg såg det difor som naudsynt å ta med spørsmål om dette, demografisk data, for i etterkant å kunne sjå på dette i analysen av resultat.

Haraldsen (1999) peikar ut to tema som er aktuelle når det gjeld målgrupper for spørjeskjemaundersøkingar. Det fyrste er kva som skal til for å motivere folk til å svare på ei spørjeundersøking og dermed hindre systematisk fråfall, og det andre er korleis ein skal klare å lage gode spørsmål (Haraldsen, 1999, s. 108). Eg spurde informantane i den kvalitative undersøkinga om kva som var størst sjans for at dei ville svare på, ei digital undersøking kontra eit spørjeskjema i papirform. Samlege var positive til det siste. Eg konkluderte med at ettersom utvalet er svært lite er det mogleg å gjennomføre undersøkinga i papirform kontra elektronisk spørjeskjema. Eg valde òg, som ei forsikring om høg svarprosent, sjølv å fysisk vere til stades og gjennomføre utdeling og innsamling av spørjeskjema. Funna frå den kvalitative undersøkinga ligg til grunn for utarbeiding av spørjeskjema og dekker dermed Haraldsen(1999) sitt andre tema, korleis lage gode spørsmål.

På bakgrunn av problemstilling, hypotese og analyse av dei kvalitative dataa konstruerte eg eit standardisert spørjeskjema, noko som ifølgje Ringdal (2013, s.190) sikrar at alle får dei same spørsmåla framført på same måten. Spørjeskjemaet er delt inn i sju delar med 64 spørsmål. I følgje Grønmo (2011, s. 180) er det viktig å starte utspørjinga med enkle og interessevekkjande spørsmål, for deretter å komme med meir krevjande tema. Fyrste del av spørjeskjemaet inneheld av den grunn spørsmål kring demografiske data, som er meint for å få fram likskap og ulikskaper i analyseininga. Resten av spørjeskjemaet er delt inn etter ulike teoretiske omgrep og tema, med tilhøyrande spørsmål og påstandar. Spørsmåla og påstandane eg har formulert er meint å måle det teoretiske omgrepet, eller det faglige temaet som eg har delt skjemaet inn etter.

Ved hjelp av litteratur og kvalitative data vart omgrep og tema definert og eg utarbeidde eit måleinstrument for tema og omgrep. Eg har forsøkt å unngå det som Grønmo (ibid) kallar rekkjefølgje eller konteksteffekt, noko som tyder at svaret på eit spørsmål kan ha blitt påverka av svara som ein har gjeve på tidlegare spørsmål. Grønmo (ibid) sitt råd, for å unngå dette er, å følgje eit trakt prinsipp, der ein går frå det generelle og til det spesifikke. Eksempel på dette finn vi til dømes i intervjuguiden i den kvalitative undersøkinga: «kva tenkjer du når du høyrer utsegna, det er viktig å vere ein tydeleg vaksen». Dette spørsmålet vert i kodingsskjemaet sortert under omgrepet autoritativ klasseleiing. Det teoretiske omgrepet for fyrste del av spørjeundersøkinga vert difor autoritativ klasseleiing og dekkjer spørsmål 4-8 i spørjeskjemaet. Spørsmål fire er av den generelle typen: I kor stor grad har du endra din måte å utøve leiing i klassen på som følgje av kompetanseheving i klasseleiing? Medan spørsmål sju er meir spesifikt: Har du fleire rutinar som går på kontroll no enn før du tok utdanning i klasseleiing? Svarkategoriene på desse spørsmåla var graderte frå 1. I svært liten grad, 2. I liten grad, 3. I nokon grad, 4. I stor grad, 5. I svært stor grad. Spørsmål og påstandar er gjennomgåande i spørjeskjemaet og vert i metodelitteraturen (Ringdal, 2013; Lund&Haugen, 2006) omtala som indikatorar eller items.

Spørjeundersøkinga inneheld 64 lukka spørsmål, noko som i praksis tyder at det vart gjeve fem svaralternativ, der respondenten kunne krysse av for det svaralternativet han meinte høvde til spørsmålet eller påstanden (Ringdal, 2013, s. 200) (Grønmo, 2011, ss. 167-170). I følgje Langridge (2006) krev denne typen spørsmål eit godt stykke arbeid i forkant, med omsyn til spørsmålsformulering og svaralternativa som vert nytta. Fire av spørsmåla er ein kombinasjon av lukka og opne spørsmål. Den lukka delen er nøyaktig lik resten av spørsmåla i skjemaet, nettopp for å hauste det som Landridge (2006) meiner er fordelene med lukka spørsmål, respondenten får ein kjapp og enkel jobb som resulterer i påliteleg informasjon, som igjen lettar analysearbeidet (Langridge 2006 s.72-74). Den opne delen inneheld ein tekstboks, med ulike variablar av informasjonsteksten: Kommentaarar eller døme på endringar/praksis. Dette gjer at spørsmål 8, 30, 32 og 49 får ein tilleggskarakter som er kvalitativ, noko som i følgje Langridge (ibid) kan resultere i meir grannsame opplysningar ettersom respondenten sjølv svarar med eigne ord. Baksida av denne typen spørsmål er at dei krev meir plass i skjemaet og byr på utfordringar når det gjeld koding av svara (Langridge 2006 s.73).

Spørsmål 4-8 i spørjeskjemaet er, som nemnt ovanfor, er meint å måle eventuell endring i praksis når det gjeld omgrepet autoritativ klasseleiing. Spørsmål 9-21 var meint å måle endring når det gjeld klasseleiing og struktur i undervisninga, medan spørsmål 22-28 var meint å måle klasseleiing og fysisk struktur i klasserommet. Vidare var spørsmål 29-36 meint å måle endring av praksis, med omsyn til klasseleiing og relasjonar. Spørsmål 37-49 var meint å måle endring i praksis med omsyn til

samarbeid mellom skule og heim . Avslutningsvis var spørsmål 50-64 meint å måle om det var etablert ein klasseleiingskultur i etterkant av kompetansehevinga.

Spørjeskjema ligg som vedlegg nr. 4.

3.3.2 Pilot

To pilotar vart gjennomført før spørjeskjemaet var ferdig (Ringdal, 2013, s. 197). Den fyrste piloten vart gjennomført ved hjelp av ein kollega. Denne piloten førte mellom anna til endring av Likert-skalaen, på dei spørsmåla som inneheld påstandar, som no vart utvida til fem punkt ,med eit svaralternativ i midten som seier verken einig eller ueinig (Ringdal, 2013, s. 202 (Grønmo, 2011, s. 179)). Ei svært viktig endring frå fyrste piloten gjekk på inndeling i kategoriar og tema. Informanten etterspurde ein kategori for klasseleiingskultur og observasjonar av implementert klasseleiing. Denne kategorien vart lagt til i spørjeskjemaet ettersom den respektive kommunen for undersøkinga arbeider for eit to-pedagogsystem, og mogleg observasjon av andre sin praksis er dermed eit faktum. Den andre piloten fekk eg ein lærar på ungdomstrinnet, som hadde gjennomført utdanninga i 2010/2011, til å gjennomføre. Denne piloten førte mellom anna til endring og avklaring på den demografiske delen av skjemaet. Eksempelvis spørsmålet kring ansiennitet og svaralternativa her vart forbetra. Pilotane førte med andre ord til ulike små og store endringar av spørjeskjemaet og stettar dermed Langdridge (2006 s.72) sine påstandar kring nytteverdien av ein pilot.

3.3.3 Utvalet for den kvantitative undersøkinga

For å få fram skeivfordelinga, mellom kjønn, og likskapen i ansiennitet mellom dei to gruppene i analyseininga, har eg sett tala inn i ein tabell. Det var samla sett 78 respondentar, av desse var det fem som reserverte seg eller leverte blankt. Av dei 73 respondentane var det ein som unnlèt å krysse av for kjønn, slik at talet valide svar for denne kategorien vart 72. To av kvinnene har unnlåt å krysse for ansiennitet slik at valide svar for samla kategori kjønn og ansiennitet gjev talet 58 respondentar når det gjeld kvinner. Som det syner seg av tabellen er det flest observasjonar frå kvinner, med vekt på vidareutdanning og 10-20 års ansiennitet.

Tabellen syner tal respondentar gruppert etter kjønn, ansiennitet, kva type utdanning dei valde og kva for middelerdi på ansiennitet kvar gruppe får. Får å kunne rekne ut ein middelerdi på ansiennitet har eg satt kategorien under fem års ansiennitet til talet 4, kategorien 5-10 til talet 7, kategorien 10-20 til talet 15 og siste kategori over 20 til 25. Sjå tabell 1 under.

Tabell 1.

Opplysningar om respondentane

Ansiennitet	Etterutdanning kvinner	Vidareutdanning kvinner	Etterutdanning menn	Vidareutdanning menn	Totalt
Under 5 år	5	5	2	1	13
5-10 år	3	7	2	0	12
10-20 år	7	12	2	3	24
Over 20 år	11	8	1	1	21
Tal respondentar	26	32	7	5	70
Middelverdi	16,2 år	14,0 år	11 år	14,8 år	

3.3.4 Innsamling av kvantitative data

Eg valde å vere til stades når informantane fylde ut spørjeskjemaet. Dette valet vart gjort på grunnlag av medstudentar sin negative erfaring frå pilotarbeid når det gjeld fråfall i høve til sjølvutfyllingsskjemaer på nett. Fråfall er ein kjend problemstilling når det gjeld undersøkingar basert på sjølvutfyllingsskjemaer sendt igjennom postvesenet og telefonintervju (Ringdal, 2013, s. 119). I tillegg til at ein kan stille spørsmål kring kor vidt dette var med å påverke ein høg svarprosent var det positivt å sjølv vere tilstade, for om nødvendig å kunne svare på spørsmål kring undersøkinga, og for å gje informasjon om informert samtykke (Kvale & Brinkmann, 2010).

3.3.5 Analyse av kvantitative data

I utgangspunktet for masteroppgåva var hypotese for arbeidet som følgjer: Utdanning i klasseleiing fører til endring av praksis. I den kvalitative datainnsamlinga, som mellom anna låg til grunn for utarbeiding av spørjeskjema, inneheld berre respondentar som hadde teke utdanninga som vidareutdanning. Samlege av informantane hadde endring av praksis som resultat av utdanninga. Det vart difor interessant å sjå om dette vart annleis i den kvantitative undersøkinga ettersom eg her skil mellom gruppene. Etter kvart som talmaterialet låg føre såg eg ein viss tendens til ulik grad av endring i praksis, med omsyn til kor vidt ein hadde teke utdanninga som vidareutdanning, kontra etterutdanning. Det vart difor naudsynt å danne ei nullhypotese som tilsa ingen forskjell i praksis mellom gruppene, kontra ei motsett eller alternativ hypotese som tilsa endring. Nullhypotese(H₀); lærarar som har teke klasseleiingsstudiet som vidareutdanning har,, eller opplever ikkje større endring av praksis med omsyn til klasseleiing enn gruppa som har teke utdanninga som etterutdanning. Alternativhypotesen (H_a); lærarar som har teke klasseleiingsstudiet som vidareutdanning har, eller opplever større endring av praksis, med omsyn til klasseleiing enn gruppa som har teke utdanninga som etterutdanning. Meininga med dette er ikkje å bevise alternativhypotesen, men å om mogleg kunne avvise nullhypotesen og med det gjere det sannsynleg at alternativhypotesen er sann (Jensen & Knudsen, 2014, s. 32).

3.3.6 Korrelasjonsanalyse.

Det er vanleg å nytte seg av korrelasjonsanalyse når ein ser etter samanheng mellom to variablar. Denne samanhengen sin retning og styrke vert målt ved å rekne ein indeks, eit samansett statistisk mål, som vert kalla ein korrelasjonskoeffisient. Den mest nytta er Pearson-korrelasjon som eg har nytta meg av ved hjelp av Statistical Package for the Social Sciences, heretter forkorta til SPSS. Korrelasjonsanalyse målar styrken på korrelasjon og om korrelasjonen er positiv eller negativ. Analysane seier ikkje noko om kva i variabelen som påverkar den andre. Verdien r mellom -1 og 1 , storleiken på koeffisienten uttrykkjer styrken på samanhengen. Ein perfekt korrelasjon på 1 eller -1 syner at den eine variabelen vert forklart 100% av den andre variabelen. Ein korrelasjon på 0 derimot syner ingen samanheng. Korrelasjonskoeffisient mellom $0,10$ og $0,29$ = liten samanheng, $0,30-0,49$ = middels og til slutt, $0,50-1,0$ = høg samanheng. Ein kan like fullt ikkje uttale seg om kausalitet eller årsak og verknad, ettersom korrelasjonskoeffisienten berre uttrykkjer felles varians (Jensen & Knudsen, 2014, s. 156).

3.3.7 T-test og ANOVA

Jensen og Knudsen (2014) delar t-testen inn etter tre typiske formål. Desse er om ein skal sjå på om det er forskjell mellom ein observert verdi og ein standard (One-sample Test), om det er forskjell mellom to variablar som er målt i ein populasjon (Paired-sample Test) og om det er forskjell mellom ein variabel som er målt i to forskjellige uavhengige populasjonar (Independent-samples Test). Eg nytta meg av sist nemnte, for å sjå om det var forskjell i middelveidiane for dei to uavhengige gruppene (vidareutdanning/etterutdanning) sitt svar på det same spørsmålet. Dersom ein får ein p -verdi under $0,05$ i kolonna *Equal variances assumed* på t-testen kan ein avvise nullhypotesen (H_0) (Jensen & Knudsen, 2014, s. 132)

Analysis of variance, forkorta som ANOVA, er ein test ein kan nytte dersom ein ynskjer å undersøke om det er forskjellar på middelveidiane i ein intervallskalert avhengig variabel, som igjen er delt inn i grupper med ein eller fleire uavhengige variablar, som har nominal- eller ordinal- skala. Det som er utgangspunktet for denne testen er at ein antar at det ikkje er forskjell mellom middelveidiane i gruppene, men at middelveidiane er like. Eg ville sjå om det var skilnad i middelveidiane på gruppene som hadde teke klasseleing som etter- og vidareutdanning. Eg gjennomførte difor ein One-way ANOVA på alle samansette variablar. Eg nytta meg av oppskrifta til Jensen og Knudsen (2014) og valte Scedge's test i *Post Hoc* menyen. Post Hoc er parvise samanlikningar og test på om det er forskjell i gruppene sine middelveidiar. Scedge's vert nytta til å sjå på, kva for middelveidiar, som er signifikant forskjellige frå ein an. Denne testen er svært konservativ når det kjem til type 1 feil eller om ein feilaktig avvise nullhypotesen. Dersom p -verdiane vert rekna til over $0,05$ er der ikkje signifikante

skilnader mellom gruppene, men dersom p-verdiane er under 0,05 nivå er det signifikante skilnader (Jensen & Knudsen, 2014, ss. 139-144).

3.3.8 Faktoranalyse

For å analysere kvantitative data nytta eg meg av faktoranalyse i SPSS. I følge Jensen og Knudsen(2014) er det best å gjennomføre *prinsipal component* analyse når formålet med analyse er reduksjon av tal variablar til eit mindre tal faktorar. Faktoranalysen baserer seg på all mogleg varians i datasettet, ved hjelp av korrelasjonsmatrisa. Det vil i praksis seie at dersom ikkje variablane har høg grad av korrelasjon (deler varians med andre variablar) vil det vere meningslaust å gjennomføre faktoranalyse (Jensen & Knudsen, 2014, ss. 228-229). Med andre ord er ein ute etter å sjå om dei utvalde spørsmåla målar det omgrepet dei er meint å måle, om spørsmåla passar saman og kor godt dei passer saman.

Ved faktoranalyse er det sannsynleg at variablane vil dele varians med fleire av faktorane, og ein rotasjon i faktorløyninga vert naudsynt. Det er ingen rotasjon i standardinnstillinga i SPSS og eg valde difor å følge oppskrifta til Jensen og Knudsen (2014) med *Varimax* som rotasjon. Ringdal skriv at det er eit vanleg minste krav på 0,40 på faktorladningar (Ringdal, 2013, s. 354). Eg valde likevel å halde meg til Jensen og Knudsen som definerer faktorladningar på pluss/minus 0,5 som sterk samanheng (Jensen & Knudsen, 2014, s. 232). Eg vel difor å legge inn kommandoen «vis berre faktorladning som er større enn 0,30» ved gjennomføring av faktoranalysen. Eg gjennomførte dermed ved hjelp av SPSS *principal component* faktoranalyse, for om mogleg å få reduksjon av tal variablar. Alle variablar som lada på same faktor med ladning over 0,5 vart slegne saman til ein hovud variabel.

Samansett variabel 1: Autoritativ klasseleiing. Denne variabelen inneheld spørsmål 4, 5, 6 og 7. Spørsmål 8: «Har din skule gjort endringar i kollektive rutinar etter klasseleiingsstudiet?» kom ut med ein faktorladning på 0,416 og vart difor fjerna.

Samansett variabel 2,3 og 4: I spørjeskjemaet låg spørsmål 9-21 under inndelinga klasseleiing og struktur i undervisninga. Spørsmål 14, 15 ,18 og 19 ladda på tre ulike faktorar med ladningar under 0,5, og vart av den grunn fjerna. Det nye namnet på variabel 2 er: Læraren sine endringar med omsyn til strategiar for læringsro i klasserommet og struktur på undervisninga. Variabel 3 er: Læringsmål for undervisningsøktene før og etter studiet. Variabel 4 er: Praksis av sentrale strategiar for klasseleiing før og etter studiet

Samansett variabel 5 og 6: I spørjeskjemaet låg spørsmål 22-28 under inndelinga klasseleiing og fysisk struktur i klasserommet. Variablane delte seg på tre faktorar og høge faktorladningar under same

faktor vart samla. Dette gav to nye variablar: Endring av fysisk struktur, på og i klasserommet, som resultat av klasseleiing og Fast beskjedplass.

Samansett variabel 7 og 8: Faktoranalyse for spørsmål 29-36, som var meint å seie noko om klasseleiing og relasjonar og var i spørjeskjemaet delt mellom påstandar kring praksis før og etter kompetanseheving i klasseleiing, frå og med spørsmål 33-36. Spørsmåla vart difor delt i før og etter utdanning, for å få gjennomført faktoranalysen, noko som resulterte i berre faktoranalyse for før utdanning, ettersom den andre vart negativ og ga inga faktoranalyse. Det vil seie at spørsmål 30, 32, 35 og 36 ikkje er med i faktoranalysen. Spørsmål 29, 31, 33 og 34, som var meint å seie noko om klasseleiing og relasjonar, ladda på to faktorar og faktor ladning over 0,5 vart samla. Spørsmål 31 ladda på begge faktorar med 0,254 og 0,315. Begge faktorladningane er under 0,5 og spørsmålet vart av den grunn fjerna. Spørsmål 29 var åleine om å ladde over 0.5 på eigen faktor og fekk difor ein eigen variabel: Rutinar som sikrar blikkontakt. Spørsmål 33 og 34 ladda under same faktor og vart samla til: Utviklingssamtalen som verktøy før utdanning i klasseleiing.

Samansett variabel 9 og 10: Faktoranalyse for spørsmål 37-49, som var meint å seie noko om samarbeid mellom skule og heim, synta at variablane ladda på fire faktorar og faktorladningar over 0,5 vart samla. Spørsmål 37, 40, 41, 42 og 43 ladda på ulike faktorar med ladningar under 0,5 og vart difor fjerna. Spørsmål 38, 39 og 46 ladda under same faktor og vart difor samla under: Samarbeid mellom skule og heim. Spørsmål 45 med faktorladning 0,939 var det einaste spørsmålet med faktorladning over 0,5 på sin eigen faktor, og fekk sin eigen variabel: Det er viktig å synleggjere elevaktivitet i klasserommet.

Samansett variabel 11, 12, 13, 14 og 15: Faktoranalyse for spørsmål 50-65, som var meint å seie noko om klasseleiingskultur i etterkant av kompetansehevinga synta at variablane ladda på fem faktorar og faktorladningar over 0,5 vart samla. Spørsmål 50-53 ladda på same faktor og vart difor samla under: Samarbeid og praksis mot ein felles klasseleiingspraksis. Spørsmål 54-57 ladda på same faktor og vart samla under: Observasjonar av kollegaer og endring av praksis. Spørsmål 58 og spørsmål 59 ladda på same faktor og vart samla under: Observert beskjedplass. Spørsmål 60 og spørsmål 61 ladda på eigen faktor og vart slegne saman til: Observasjon på bruk av mål. Spørsmål 62, 63, 64 og 65 ligg under same faktor og vart samla under: Kompetanseheving i klasseleiing

Tabell 2.

Tabellen syner faktorladningar for 43 variablar etter ei faktoranalyse der variablar med lågare faktorladning enn 0,5 er vorte fjerna.

Variablar som ladar på same faktor med ladning over 0,5	Faktor- ladning
1. Autoritativ klasseleiing	
Spørsmål 4. Endring i måte å utøve klasseleiing	,852
Spørsmål 5. Meir konsekvent i høve til reaksjonar	,832
Spørsmål 6. Det du gjer meir føreseielig no enn før.	,810
Spørsmål 7. Fleire rutinar som går på kontroll no enn før?	,791
2. Læraren sine endringar med omsyn til strategiar for læringsro i klasserommet og struktur på undervisninga	
Spørsmål 9. Tileigna teori kring strategiar for å skape læringsro i klasserommet som følgje av studiet	,695
Spørsmål 10. Teke i bruk nye strategiar for å skape læringsro i klasserommet.	,621
Spørsmål 11. Endringar med omsyn til start av læringsøktene som følgje av studiet.	,680
Spørsmål 12. Endringar med omsyn til overgangar mellom læringsøktene som følgje av studiet.	,745
Spørsmål 13. . Endringar med omsyn til avslutning av læringsøktene som følgje av studiet.	,713
3. Læringsmål for undervisningsøktene før og etter studiet	
Spørsmål 16. I kva grad nytta du læringsmål før studiet	,628
Spørsmål 17. I kva grad nytta du læringsmål etter studiet	,635
4. Praksis av sentrale strategiar for klasseleiing før og etter studiet	
Spørsmål 20. Praktiserte du sentrale strategiar for klasseleiing i dei fleste undervisningsøktene før studiet i klasseleiing?	,769
Spørsmål 21. Praktiserte du sentrale strategiar for klasseleiing i dei fleste undervisningsøktene etter studiet i klasseleiing?	,999

5. Endring av fysisk struktur på og i klasserommet som resultat av klasseleiing	
Spørsmål 22. Endringar med omsyn til fysisk struktur i klasserommet etter studiet i klasseleiing.	,551
Spørsmål 23. Endringar med omsyn til synleggjering av undervisningsmateriell, læringsplakatar eller anna i klasserommet etter studiet	,671
Spørsmål 24. Endring av måte å gje beskjed på etter studiet	,566
Spørsmål 27. I kva grad sto du i døra til klasserommet forut for start av time før utdanning i klasseleiing	,652
Spørsmål 28. I kva grad står du i døra til klasserommet forut for start av timar no?	,856
6. Fast beskjedplass.	
Spørsmål 25. I kva grad nytta du deg av ein fast beskjedplass i klasserommet før utdanninga i klasseleiing?	,999
Spørsmål 26. I kva grad nytta du deg av ein fast beskjedplass i klasserommet no?	,843
7. Rutinar som sikrar blikkontakt.	
Spørsmål 29. Praktiserte du rutinar som var med og sikra deg, eller gav deg blikkontakt med kvar einskild elev før du tok utdanning i klasseleiing (t.d stå i døra og handhelse /sjå på kvar elev, faste aktivitetar som krev/sikrar blikkontakt..)	,864
8. Utviklingssamtalen som verktøy før utdanning i klasseleiing	
Spørsmål 33. Eg nytta elevsamtalen/utviklingssamtalen som verktøy for å leggje til rette/tilpasse undervisninga for den einskilde elev.	,687
Spørsmål 34. Eg nytta elevsamtalen/utviklingssamtalen som verktøy for å aktivisere/involvere elevane i eiga læring/arbeidet med å forstå kva dei skulle lære og kva som vart forventa av dei	,931
9. Samarbeid mellom skule og heim	
Spørsmål 38. Eg ringte oftast heim når det var noko vi trengte å snakke om før utdanning i klasseleiing.	,727
Spørsmål 39. Eg legg større vekt på ein tett og nær dialog med heimen etter studiet.	,711
Spørsmål 46. Kor einig er du i utsegna «Det er lurt å trekkje dei føresette med i klassemiljøarbeidet»?	,524
10. Det er viktig å synleggjere elevaktivitet i klasserommet.	
Spørsmål 45. Kor einig er du i utsegna «Eg legg vekt på å synleggjere elevaktivitet i klasserommet, slik at foreldra kan sjå spor frå sin elev i klasserommet når vi har foreldremøter og konferansetimar»?	,939

11. Samarbeid og praksis mot ein felles klasseleiingspraksis.	
Spørsmål 50. Leiinga legg til rette for at lærarane skal utveksle erfaring/samarbeide om klasseleiing	,764
Spørsmål 51. Lærarkollegiet utvekslar erfaring kring klasseleiing	,808
Spørsmål 52. Teamarbeid/kollegasamarbeid har gjort til at vi no har utvikla ein felles klasseleiingspraksis ved skulen	,823
Spørsmål 53. Vi har ikkje utvikla ein felles klasseleiingspraksis på vår skule	-,843
12. observasjonar av kollegaer og endring av praksis.	
Spørsmål 54. Eg ser at mange lærarar står i døra ved start av timane	,732
Spørsmål 55. Eg har sett at andre lærarar har teke i bruk meir visuell støtte for elevane (laminerte framsider av fagbøker, skriftelege beskjedar, arbeidsplaner mm.)	,776
Spørsmål 56. . Eg har observert at andre lærarar har større fokus på beskjedar. Det vil seie færre beskjedar enn før	,718
Spørsmål 57. Eg ser at lærarane nyttar seg av ein fast beskjedplass på lekseplanen	,537
13. Observert beskjedplass	
Spørsmål 57. Eg ser at lærarane nyttar seg av ein beskjedplass på lekseplanen	,779
Spørsmål 58. Eg har sett at andre lærarar nyttar seg av ein fast beskjedplass i klasserommet anten det gjeld skriftelege og/eller munnlege beskjedar	,732
14. Observasjon på bruk av mål	
Spørsmål 59. Eg registrerar at lærarane no har større fokus på mål for undervisningsøktene	,750
Spørsmål 60. Eg registrerar at lærarane har større fokus på å involvere elevane i måla for undervisningsøktene	,795
15. Kompetanseheving i klasseleiing	
Spørsmål 61. Kompetanseheving i klasseleiing har vore eit godt utviklingsarbeid for skulen fordi det har ført til ein felles kunnskapsbase	,771
Spørsmål 62. Kompetanseheving i klasseleiing har vore eit godt utviklingsarbeid for skulen fordi det har ført til endring av den enkelte lærar sin praksis når det gjeld klasseleiing	,891
Spørsmål 63. Kompetanseheving i klasseleiing har vore eit godt utviklingsarbeid for skulen fordi det har ført til endring av det enkelte lærarparet sin praksis når det gjeld klasseleiing	,901
Spørsmål 64 Kompetanseheving i klasseleiing har vore eit godt utviklingsarbeid for skulen fordi det har ført til endring av delar av kollegiet sin praksis når det gjeld klasseleiing	,892

3.4 Analytisk strategi for vidare arbeid med nokre av variablane frå kvantitativ analyse

For å komme vidare i analyse av datamaterialet bestemte eg meg for å gjennomføre nye faktoranalyser, med dei variablane som no ladda høgt under same faktor. I utgangspunktet hadde eg 64 indikatorar fordelt på 5 tema/variablar. Faktoranalysen har ført til at eg har fått redusert dataa til 15 variablar med til saman 43 indikatorar. ANOVA og T-test vart utført for alle dei samansette variablane, for å sjå etter signifikant skilnad mellom gruppene.

3.4.1 Autoritativ klasseleiing

Spørsmål 4-8 i spørjeskjemaet var meint å måle omgrepet autoritativ klasseleiing. Som vist i tabell nr.2 i kapittel 3.3.7 ladda fire variablar på same faktor, med faktorladning over 0,5. Ei ny faktoranalyse ga dei fire attverande faktorane faktorladning frå 0,793 til 0,833 og ANOVA og T-test vart utført. Begge testane syner signifikante skilnader på gruppene når det gjeld spørsmål 6: Er det du gjer meir føreseieleg no enn før du tok utdanning i klasseleiing? og 7: Har du fleire rutinar som går på kontroll no enn før du tok utdanning i klasseleiing? ANOVA og T-test vart utført. På grunnlag av signifikansfunn i spørsmål 6 og 7 samt høge F-verdiar på spm.4 (2,674) og 5 (1,374) vart desse slegne saman til ein ny samansett variabel: Autoritativ klasseleiing. Sjå tabell 2 ovanfor.

3.4.2 Klasseleiing og struktur i undervisninga

Faktoranalyse for spørsmål 9-21, som var meint å seie noko om klasseleiing og struktur i undervisninga synte at variablane ladda på 3 faktorar og faktorladningar over 0,5 vart samla og ny faktoranalyse vart gjennomført. Spørsmål 9 – 13 ladda på same faktor med ladning frå 0,621 til 0,745 og vart slegne saman til: Læraren sine endringar med omsyn til strategiar for læringsro i klasserommet og struktur på undervisninga. ANOVA og T-test vart utført. Begge testane syner signifikante skilnader på gruppene når det gjeld spørsmål 9: Har du ved hjelp av studiet tileigna deg teori kring strategiar for å skape læringsro i klasserommet? og 11: Har du gjort endringar med omsyn til start av læringsøktar som resultat av klasseleiingsstudiet? Sjå tabell 2 ovanfor. På grunnlag av signifikansfunn i spørsmål 9-13 vart desse slegne saman til ein ny samansett variabel: Læraren sine endringar med omsyn til strategiar for læringsro i klasserommet og struktur på undervisninga.

Spørsmål 14,15,18 og 19 ladda på tre ulike faktorar og med ladningar under 0,5 og vart difor fjerna. Spørsmål 16 og 17 ladda på same faktor med ladningar på 0,628 og 0,635 og samla under: Læringsmål for undervisningsøktene før og etter studiet. ANOVA og T-test vart utført og synte ingen signifikante skilnader mellom gruppene. Sjå tabell 2 ovanfor. Dei to attverande spørsmåla 20 og 21 ladda på same faktor med ladningar på 0,769 og 0,999 og vart samla under: Praksis av sentrale

strategiar for klasseleiing før og etter studiet. ANOVA og T-test vart utført og synte ingen signifikante skilnader mellom Gruppene. Sjå tabell 2 ovanfor.

3.4.3 Klasseleiing og fysisk struktur i klasserommet

Faktoranalyse for spørsmål 22-28, som var meint å seie noko om klasseleiing og fysisk struktur i klasserommet, synte at variablane ladda på 3 faktorar og faktorladningar over 0,5 vart samla i ei ny faktoranalyse. Spørsmål 22, 23, 24 samt 27 og 28 ladda under same faktor med faktorladningar frå 0,551-0,856 og samla under variabelen: Endring av fysisk struktur på og i klasserommet som resultat av klasseleiing. Sjå tabell 2 ovanfor.

Spørsmål 25 og 26 ladda på same faktor med faktorladningar på 0,999 og 0,843 og vart samla under variabelen: Fast beskjedplass. ANOVA og T-test vart utført. Begge testane syner ingen signifikante skilnader på gruppene når det gjeld: Endring av fysisk struktur på og i klasserommet som resultat av klasseleiing og Fast beskjedplass. Sjå tabell 2 ovanfor.

3.4.4 Klasseleiing og relasjonar

Faktoranalyse for spørsmål 29-36, som var meint å seie noko om klasseleiing og relasjonar var i spørjeskjemaet, delt mellom påstandar kring praksis før og etter kompetanseheving i klasseleiing, frå og med spørsmål 33-36. Spørsmåla vart difor delt i før og etter utdanning, for å få gjennomført faktoranalysen, noko som resulterte i berre faktoranalyse for før utdanning, ettersom den andre vart negativ og gav inga faktoranalyse. Det vil seie at spørsmål 30, 32, 35 og 36 ikkje er med i faktoranalysen. Spørsmål 29, 33 og 34, som var meint å seie noko om klasseleiing og relasjonar, ladda på to faktorar og faktor ladning over 0,5 vart samla og ny faktoranalyse vart utført. Spørsmål 29 var åleine om å ladde over 0.5 på faktor to med ei ladning på 0,864 og fekk difor ein eigen variabel: Rutinar som sikrar blikkontakt. Spørsmål 33 og 34 ladda under same faktor med faktorladning på 0,687 og 0,931 og vart samla til variabelen: Utviklingssamtalen som verktøy. ANOVA og T-test vart utført. Begge testane syner ingen signifikante skilnader på gruppene, når det gjeld dei nye samansette variablane: Rutinar som sikrar blikkontakt og Utviklingssamtalen som verktøy. Sjå tabell 2 ovanfor.

3.4.5 Samarbeid mellom skule og heim

Faktoranalyse for spørsmål 37-49, som var meint å seie noko om samarbeid mellom skule og heim, synte at variablane ladda på fire faktorar og faktorladningar over 0,5 vart samla. Spørsmål 37, 40, 41, 42 og 43 ladda på ulike faktorar med ladningar under 0,5 og vart difor fjerna. Spørsmål 38, 39 og 46 ladda under same faktor og seier noko om samarbeid mellom skule og heim. Ny faktoranalyse, samt

ANOVA og T-test vart utført, men begge testane synte ingen signifikante skilnader. Spørsmål 45 (faktorladning 0,939) var det einaste spørsmålet med faktorladning over 0,5 på sin eigen faktor og fekk sin eigen variabel: Det er viktig å synleggjere elevaktivitet i klasserommet. ANOVA og T-test vart utført, men synte ingen signifikante skilnader mellom gruppene. Sjå tabell 2 ovanfor.

3.4.6 Påstandar knytt til skulen sin klasseleiingskultur i etterkant av skulen si satsing på kompetanseheving i klasseleiing

Faktoranalyse for spørsmål 50-65, som var meint å seie noko om klasseleiingskultur i etterkant av kompetansehevinga, synte at variablane ladda på fem faktorar og faktorladningar over 0,5 vart samla. Spørsmål 50-53 ladda på same faktor med faktorladningar frå 0,764-0,843 og vart difor samla under: Samarbeid og praksis mot ein felles klasseleiingspraksis. Ny faktoranalyse samt ANOVA og T-test vart utført.

Spørsmål 50: Leiinga legg til rette for at lærarane skal utveksle erfaring/samarbeide om klasseleiing utmerka seg på ANOVA med høg F-verdi på 3,800 og ein signifikans på 0,55, men ettersom 0,5 er grensa kan ein ikkje vise til signifikant forskjell mellom gruppene.

Spørsmål 54-57 ladda på same faktor med ladningar frå 0,537-0,778 og vart samla under: Observasjonar av kollegaer og endring av praksis. ANOVA og T-test vart utført. Spørsmål 56 synte signifikante skilnader i gruppene, «eg har sett at andre lærarar har teke i bruk meir visuell støtte for elevane (laminerte framsider av fagbøker, skriftelege beskjedar, arbeidsplanar osv.). ANOVA testen synte høg F- verdi på spørsmål 55. Dermed vert spørsmål 55 og 56 slegne saman til ein ny samansett variabel: Observasjonar av kollegaer og endring av praksis. Spørsmål 58 (0,779) og spørsmål 59 (0,732) ladda på same faktor, men T-test og ANOVA synte ingen signifikante skilnader mellom gruppene.

Spørsmål 60 (0,750) og spørsmål 61 (0,795) ladda òg på eigen faktor, men T-test og ANOVA synte ingen signifikante skilnader mellom gruppene.

Spørsmål 62 (faktorladning 0,771), spm.63 (faktorladning 0,891), spm.64 (faktorladning 0,901) og spm.65 (faktorladning 0,892) vert samla under: Kompetanseheving i klasseleiing. Ny faktoranalyse og ANOVA test vart utført og synte signifikante skilnader i gruppene på spørsmål 63 og 64, medan spørsmål 62 og 65 har høge F-verdiar. T-test for dei same spørsmåla vart utført og viser signifikante skilnader på alle fire spørsmåla. Dei vert difor slegne saman til ein ny samansett variabel: Kompetanseheving i klasseleiing. Sjå tabell 2 ovanfor.

3.4.7 Ny samansett summert skala

Variablane som hadde faktorladningar over 0,5 vart ved hjelp av *Compute* funksjonen i SPSS slegne saman til nye variablar. ANOVA og T-test vart utført på dei nye variablane som er vist i samandraget i tabell 2 ovanfor.

3.4.8 Validitet

I følge Grønmo (2011) kan ei undersøking godt ha høg reliabilitet eller pålitelege data, men like fullt ha lav validitet dersom dataa ikkje er treffande eller relevante, for det undersøkinga er meint å undersøkje. Med andre ord går validitet utpå om ein faktisk målar det ein ynskjer å måle. Grønmo (2011) skil mellom ulike typa av validitet. Åpenbar validitet eller *Face value* er relevant både for kvalitative og kvantitative undersøkingar. Kriteria for denne validiteten er enkle. Det er tilfredstillande validitet dersom det er synleggjort at data er treffande med omsyn til undersøkinga sin intensjon. Dersom det motsette er tilfelle, nemleg lite treffande data med omsyn til problemstillinga, som ligg til grunn for undersøkinga,, vert validiteten lav (Grønmo, 2011, s. 231).

Ringdal (2013) nyttar seg av ein enkel målemodell for å syne at reliabilitet er «et rent empirisk spørsmål, mens validitet i tillegg krev teoretisk vurdering» (Ringdal, 2013, ss. 96-97). Modellen er: $v = \text{sann verdi} + \text{målefeil}$. V er her den målte variabelen frå datamatrissa, verdien på den vert skapt av to forhold. Desse forholda er den ukjende sanne verdien pluss målefeil. Ringdal(2013) skil mellom systematiske og tilfeldige målefeil. Ho understreker at reliabiliteten vert påverka av tilfeldige målefeil medan systematiske målefeil gjev direkte utslag på dataa sin validitet. Omgrepsvaliditet seier noko om operasjonaliseringa, som ligg til grunn når ein skal ta rikdommen som ligg i eit teoretisk omgrep, og gjere det om til enkle spørsmål. For om mogleg å styrke omgrepsvaliditeten, og dermed innhaldsvaliditeten, som seier noko om samsvaret mellom teoretisk og operasjonell validitet, nytta eg fleire spørsmål eller påstandar for å måle det same omgrepet (Ringdal, 2013, s. 98) . Like fullt påpeikar Lund og Haugen «Husk at begrepsvaliditet aldri vil være perfekt i en empirisk undersøkelse» (Lund & Haugen, 2006, s. 112). Under analysearbeidet av dei kvantitative dataa gjennomførte eg faktoranalyser, for å finne ut om dei indikatorane eg hadde laga, faktisk målte omgrepet det var meint å måle. Dei som samla seg under ein faktor vart slegne saman, variansanalysen ANOVA og t-test vart utført.

Statistisk validitet vert av Lund og Haugen (2006) delt i to kriterier. Det fyrste kriteriet er at ein med sikkerheit kan seie å ha trekt rett statistisk slutning, at resultatet er systematisk og ikkje tilfeldig. Det siste kriteriet er at undersøkinga er av ein rimeleg storleik (Lund & Haugen, 2006, s. 59). For om mogleg å sikre statistisk validitet har eg gjennomført korrelasjonsanalyser og faktoranalyser, for å sjå om indikatorane som er nytta ladda under same faktor, eller om samanhengen mellom dei er

signifikant. Deretter har eg samla dei som ladda under same faktor til nye samansette variablar, for så å utføre variansanalyse(ANOVA test) og t-test for å sjå etter signifikante skilnader mellom dei to gruppene eg undersøker. Signifikansnivået som er vanleg å nytte ved denne type testar, er i følge Ringdal(2013) 0,05 eller 5 prosent. Dette vil i praksis seie at Nullhypotesa(H_0) kan forkastast ved meir enn 5% sannsyn, for at samanhengen kan skuldast tilfeldigheter. Ein unngår med andre ord å gjere type 1 feil, som vil vere å forkaste ei sann nullhypotese. Alternativhypotesen (H_a) er den hypotesen vi ynskjer å få styrka ved at nullhypotesen vert forkasta. Dersom den feilaktig vert forkasta får vi type 2 feil (Ringdal, 2013, s. 269).

Indre validitet vil seie dei moglegheitene ein har for å gjere sikre slutningar om årsakssamanhengar. Det styrker den indre validiteten å ha god kontroll på eksperimentet, laboratorieeksperiment til dømes vil ha høg indre validitet. Det som derimot vil svekkast er den ytre validiteten og moglegheita for å generalisere, ettersom den delen som omhandlar røynda vert fjerna frå slike eksperiment. I følge Lund og Haugen (2006) er validitetssystemet fyrst og fremst konstruert med tanke på kvantitativ forskning, men systemet er òg relevant for kvalitativ forskning. Slik det er i mi undersøking ligg det kvalitative intervjuet mellom anna til grunn for utarbeiding av spørjeskjema i den kvantitative undersøkinga. Dette kan dermed vere med å auke den indre validiteten, så vel som omgrepsvaliditeten. Når det er sagt må det takast med i berekninga at det kan ha forkome feilkjelder som kan truge den indre validiteten. Slike feilkjelder er: «historie, modning, instrumenteffekter, seleksjon og frafall» (Ringdal, 2013, s. 130).

Ytre validitet tyder moglegheit for generalisering utifrå resultatata i undersøkinga eller eksperimentet. Spørsmålet er om funna frå utvalet kan seiast å gjelde for ein heil populasjon (Lund & Haugen, 2006, s. 58).

3.4.9 Reliabilitet

Omgrepet reliabilitet syner til i kva grad data er pålitelege (Grønmo, 2011, s. 240). Som nemnt under førre kapittel om validitet kan reliabiliteten verte påverka av tilfeldige målefeil. Dette er sjølv sagt ettersom det er levande menneske og dynamiske forhold ein undersøker. Respondentane kan huske feil, oversjå spørsmål, krysse i feil rubrikk osv. Det kan sjølv sagt òg oppstå feil ved sjølve dataregistreringa (Ringdal, 2013, s. 97). Som eit forsøk på å sikre god reliabilitet arbeidde eg som tidlegare nemnt lenge med spørsmålsformuleringa i spørjeskjemaet. Dei to pilotane eg gjennomførte var og med å forbetre skjemaet og minske eventuelle misforståingar. Eg tenkjer òg her at det kan vere med å sikre reliabiliteten at eg sjølv var fysisk tilstade ved gjennomføringa av spørjeundersøkinga.

4 Resultat av analyser

Eg vil i denne delen av oppgåva byrje med å gjere greie for funna i den kvalitative delen, intervju, som mellom anna la grunnlaget for den kvantitative spørjeundersøkinga. Deretter gjer eg greie for resultatet av spørjeskjemaundersøkinga eg gjennomførte, for om mogleg å finne svar på problemstillinga; Kva for innverknad har utdanning i klasseleiing hatt for lærarane og deira praksis og hypotesen, Utdanning i klasseleiing fører til endring i praksis. Resultatet vert presentert i form av statistiske analysar eg har gjort i SPSS. Eg presenterer funna mine, som er utarbeidd ved hjelp av faktoranalyser, og nye samansette variablar. Dette arbeidet er det gjort greie for i metodedelen.

4.1 Funn frå kvalitativ datainnsamling

Samlege informantar har teke utdanning i klasseleiing som vidareutdanning. Informant 1 (heretter Inf.1) har 10 års ansiennitet, informant 2 (heretter Inf.2) har 13 års ansiennitet, medan Informant 3 (heretter Inf.3) har 20 års ansiennitet. Samlege informantar arbeider på mellomsteget. Funna vert presentert i tema utifrå kategoriar i analysearbeidet. Analysen resulterte i kategoriane autoritativ klasseleiing, fysiske endringar i klasserommet, omgrepet struktur og kva det betyr for undervisning og planlegging, fast beskjedplass, mål for timen/undervisningsøkt og synleggjering av målet, relasjonsbygging, elevsamtalar og samarbeid mellom heim og skule.

4.1.1 Klasseleiing

Informantane vart bedne om å skrive kva dei la i omgrepet klasseleiing. Samlege respondentar legg vekt på eit godt forhold til elevane. Kjenneteikn på god klasseleiing vert definert som klare reglar for struktur og rutinar, fornuftige konsekvensar etter ønska og uønskt åtferd, vere tydeleg, eit kvart tiltak som tek sikte på å legge best mogleg til rette for fagleg og sosial læring, trygghet, gjere individuelle tilpassingar, møte elevar slik at dei føler seg sett og høyrte, gje ros og støtte og vere empatisk.

4.1.2 Autoritativ klasseleiing

Informantane fekk spørsmålet kva tenkjer du når du høyrer utsegna: Det er viktig å vere ein tydeleg vaksen? Informantane legg vekt på viktigheita av å gje tydelege beskjedar, at ein snakkar roleg, tydeleg og at det er passeleg mengde med informasjon. Viktigheita av reglar, utøving av reglane og at brot på dei får same konsekvens vert òg teke med her. Som ei forklaring på dette seier Inf.1: «uenig innad og enig utad». Dei er òg opptekne av at læraren må vere kongruent i sin kommunikasjon med elevane.

4.1.3 Fysiske endringar i klasserommet

Informantane vert spurt om dei har gjort fysiske endringar i klasserommet, som eit resultat av utdanninga i klasserommet. Inf.1 meinte endringar, med omsyn til plassering av pultar og hyller i klasserommet ikkje hadde nokon samanheng med klasseleingsstudiet, men var eit resultat av mange års erfaring i høve til kva som var funksjonelt. Dei to andre informantane derimot kunne spore endringane direkte til studiet i klasseleing. Inf.2 kunne fortelje om store endringar kva gjaldt overgangar frå eit klasserom til eit anna. Problemet var at elevane kom til ny time i nytt klasserom utan skriveutstyr, og dermed var dette kime til kaos. Her vart føresette og to andre lærarar tekne med i prosessen og nye prosedyrar vart utarbeidd. Føresette fekk brev om utfordringa desse skifta baud på og vart bedne om å minne elevane på å ha skrivesaker i sekken og gå til innkjøp av nytt dersom noko var øydelagt. Det heile enda i ei skriven sjekklisse for skriveutstyr som Inf.2 hadde skrive på tavla før elevane kom inn. Sjølv om læraren, som hadde hatt elevane i førre time, hadde minna elevane på å ta med skriveutstyr, var det fleire som måtte tilbake for å hente blyant, viskeler mm. Inf.1 fortel at denne endringa ga han mogelegheit for å stå i døropninga og få blikkontakt med kvar elev ved starten av timen. Dette var stor skilnad frå før, då han tidlegare hadde vore på leiting etter diverse skriveutstyr til elevane. Den tredje informanten var meir oppteken no enn før av kva for læringsmateriell som hang på veggen, og veksla mellom at elevane sat parvis og ein og ein.

4.1.4 Fast beskjedplass

På spørsmålet om informantane nytta seg av ein fast beskjedplass i klasserommet svara samlege nei. To av dei meinte at dei nok ofte stod på same plass og aldri bak i klasserommet, men at dette ikkje var ei bevisst handling. Inf.1 og 2 nytta ein fast plass på tavla til skrivne beskjedar. Inf.1 nytta i tillegg den faste plassen til «trafikklysa» som regulerte aktiviteten i klassa. I denne klassa innebar raudt lys stillhet, gult lys samarbeid medan grønt var for matstund og fri prat.

4.1.5 Struktur og kva det betyr for undervisning og planlegging

Her nemnar informantane struktur på dagen som ei liste over kva som skal skje. Til dømes kvar elevane skal vere, ulike grupper og møblering av klasserommet vert òg nemnt her. Den eine informanten er oppteken av det han beskriv som ein «grovstruktur» i undervisninga. Grovstruktur vert forklart som gjennomgang av oppgåver og til slutt ein repetisjon. Informanten legg til: «det er ein struktur eg bestreber meg på, som eg ofte ikkje får til». Ein av informantane koplar strukturen opp mot elevane si åtferd og viser til modning og uferdig utvikling av frontallappane i hjernen når det gjeld risikovurdering knytt opp mot åtferd.

4.1.6 Mål for timen/undervisningsøkt og synleggjering av målet

Inf.1 sa han brukte mål for timen i omlag 40% av tida og at dette ikkje alltid var gjort skriftleg for elevane, men munnleg. Han brukte mål for veka fast på timeplanen noko Inf.2 òg praktiserte. Inf.3 var oppteken av at han hadde brukt tavla som infotavle, men at dette hadde sklidd ut.

4.1.7 Relasjonsbygging

Samlege av informantane legg vekt på å vise genuin interesse for elevane sine, når det gjeld både det faglege og det sosiale. Inf.1 seier det slik: «Bry seg, skape trygghet ved å vise interesse ikkje berre for det skulefaglege, men og for kva interesser dei har». Dei ynskjer alle tre å framstå som ein empatisk, rettferdig, openhartig, interessert og engasjert lærar. På same tid syner dei at dei er opptekne av at det må vere eit asymmetrisk forhold mellom lærar og elev. Inf.1 ordlegg seg slik: «skape eit band, spøke litt, men samstundes vise kven som er den vaksne». Dei er opptekne av å nytte humor, vise følelsar, dialog, hjelpsamheit og omsorg. Inf.2 siterer Montessori og hennar utsegn om kor viktig det er at born får behalde den naturlige nysgjerrigheita. Han legg vekt på at elevane får arbeid der dei kan nytte nysgjerrigheita til å utforske ting som fasinere dei. Han seier «dei vert topp motiverte og arbeidsvillige». Han meiner å halde på den ibuande nysgjerrigheita til borna er viktig for ein god relasjon.

4.1.8 Elevsamtalar

På spørsmålet om kor ofte informantane har elevsamtalar svara to av dei to gonger i året. Ettersom samtalen skreid fram kom begge informantane til at det var unntak frå regelen. Dei hadde begge to elevar som fekk fleire enn to samtalar. Dette var ofte elevar med ekstra store utfordringar, anten fagleg, sosialt eller begge delar. Den eine informanten svara: «Heile tida og altfor lite»

4.1.9 Samarbeid mellom heim og skule

Informantane er opptekne av å ha ein nær dialog med heimen og fortel at dei har lav terskel for å ta kontakt med heimen dersom det er noko. Føresetnaden, for å få eit godt samarbeid mellom heim og skule, meiner inf.3 ligg i å syne respekt og balansere ris og ros. Denne informanten er oppteken av at dei negative meldingane til heimen ikkje må verte i fleirtal og seier: «Ja, når alt går på skinner så er det ikkje mykje kontakt du har med heimen, det må jo berre seiast». Inf. 1 er òg av den oppfatning at negative meldingar oftast er det som er årsaka til at ein tek kontakt med heimen. Som ei motvekt til dette praktiserer han noko han har kalla for *grøne og raude kort*. Dei raude er for negative hendingar medan dei grønne er for positive, og korta skal vere med eleven heim slik at føresette kan lese dei. Elevane må sjølv skrive kva dei har gjort på kortet. Korta fører til dialog på den måten at foreldra tek dette opp med eleven heime og skriver under på kortet. Deretter vert det ei ny runde med lærar på

skulen. Informanten seier dei raude korta vert meir og meir sjeldne medan dei grøne er svært attraktive. Informanten påpeikar at det skal kraftige brot på reglane til for å få raudt kort, medan det grøne ikkje let seg gjere å få berre ved å følgje reglane. Elevane må i følgje inf.1 ha gjort ein ekstra innsats, anten for medelevar eller i ein time.

På spørsmålet om skulen har ein fast mal for samarbeid mellom heim og skule synte samlege av informantane til foreldremøte om hausten og konferansetimar haust og vår. I tillegg til dette kunne den eine informanten vise til periodevurdering. Dette var eit skjema med faglege og sosiale mål som gjekk over ein 2 månadars periode. Elevane skulle fyrst vurdere eigen innsats oppimot måla, deretter skulle lærar vurdere og til slutt vart skjema sendt med heim slik at foreldra kunne vurdere. Sjølvne vurderinga var i form av terningkast.

4.1.10 Funn frå den kvalitative delen av spørjeundersøkinga

Spørsmål 8, 30, 32 og 49 i spørjeskjemaet inneheldt ein open del der informantane kunne fylle inn kommentarar til, eller døme på praksis. Spørsmåla var som følgjer: Nr. 8 Har din skule gjort endringar i kollektive rutinar etter klasseleiingsstudiet? Nr.30: Praktiserer du rutinar som sikrar blikkontakt med kvar einskild elev etter studiet? Nr.32: Legg du vekt på å skape ein støttande og god relasjon til kvar einskild elev etter studiet? Nr. 49: Nyttar skulen du arbeider på nokon fast mal for samarbeid heim/skule?

Svara til informantane fell inn under Klasseleiing , autoritativ klasseleiing og fysiske endringar i klasserommet, Relasjonsbygging og til slutt Elevsamtalar og samarbeid mellom heim og skule.

Klasseleiing , autoritativ klasseleiing og fysiske endringar i klasserommet. Stikkorda informantane skriv under spm. 8 og 30 er i stor grad samanfallande med funna frå intervju, når det gjeld tema klasseleiing, autoritativ klasseleiing og fysiske endringar i klasserommet. Kort oppsummert skriv dei om felles endringar når det gjeld struktur og rutinar, reglar, konsekvensar for ønska og uønskt åtferd og overgangar mellom undervisningsøktar. Samanfallande stikkord er: bruk av blikkontakt, stå i døra og handhelsing. Det er nokre stikkord som skil seg frå funna i intervju. Desse funna er fokus på å bruke namna til elevane og bruk av månadslapp for orden og åtferd. Informantane skriv òg at dei no samarbeider to og to pedagogar kvar veke, og har utvikla ein erfaringsutveksling eller delingskultur.

Relasjonsbygging. Stikkorda informantane skriv under spm. 32 er i stor grad det same som informantane i intervju seier om tema relasjonsbygging. Felles stikkord er engasjement når det gjeld elevane og deira interesser og fritid, nytte humor i kommunikasjonen og skape ein støttande og god relasjon ved hjelp av kommunikasjon og merksemd på elevane sine premisser. Det er òg her nokre stikkord som skil seg frå funna i intervju. Desse funna er at informantane skriv at dei grip raskt tak i

konfliktar og legg merke til, og kommentere humør, nye klede, hår klipp mm. hjå elevane.

Informantane skriv at dei legg vekt på å påpeike munnleg i samla klassa noko som er bra med arbeidet til eleven, men at det dei påpeikar sjølvstundt må vere noko som er reelt

Elevsamtalar og samarbeid mellom heim og skule. Stikkorda informantane skriv under spm. 49 er òg her samanfallande med svara informantane i intervjuet på tema elevsamtalar og samarbeid mellom heim og skule. Stikkord her er faste tider haust og vår for foreldremøte og to utviklingssamtaler i året. Det som skil seg ut frå funna i intervjuet er bruk av månadsrapportar på alle trinn, foreldrebreve og bruk av e-læringsplattformer. Det vert nytta faste malar, eller skjema for elevsamtalen/utviklingssamtalen. I tillegg vert trivselsundersøking gjennomført i forkant av utviklingssamtalen. Ein informant skriv at dei har to foreldremøter i året, eit for klassa og eit felles for skulen. Det er òg notert stikkord om sosiale tiltak som faste samvær jul og sommar og dugnadar.

4.1.11 Oppsummering av kvalitative data

Hovudfunna i denne delen av undersøkinga syner at informantane legg vekt på autoritativ klasseleiing, fysiske endringar i klasserommet, relasjonsbygging og samarbeid med heimen. Stikkord for autoritativ klasseleiing og fysiske endringar i klasserommet er klare felles reglar, konsekvensar ved regelbrot, kongruent kommunikasjon, blikkontakt, rutinar for oppstart, overgangar og avslutning av læringsøktar, stå i døra til klasserommet og handhelse. Stikkord for relasjonsbygging er genuin interesse for heile eleven, empati, dialog, humor og positiv merksemd. Stikkord for samarbeid med heimen er lav terskel for kontakt, nær dialog og balansering av ris og ros

4.2 Resultat av kvantitativ datainnsamling

Resultatet vart, slik eg har valt å presentere det, fire nye hovudvariablar som har signifikante skilnader mellom gruppene etterutdanning og vidareutdanning. Eg vel å presentere dette resultatet fyrst, ettersom det kan vere med på å forkaste nullhypotesen eg har arbeidd utifrå analysearbeidet. Nullhypotese(H₀): Lærarar som har teke klasseleiingsstudiet som vidareutdanning har, eller opplever ikkje større endring av praksis, med omsyn til klasseleiing, enn gruppa som har teke utdanninga som etterutdanning. Alternativhypotesen (H_a): Lærarar som har teke klasseleiingsstudiet som vidareutdanning har, eller opplever større endring av praksis, med omsyn til klasseleiing, enn gruppa som har teke utdanninga som etterutdanning. Deretter tek eg føre med middelverdiane for dei samansette variablane der det ikkje er signifikant skilnad mellom gruppene.

4.2.1 Autoritativ klasseleiing

På grunnlag av signifikansfunn i spørsmål 6 og 7 vart spm. 4, 5, 6 og 7 slegne saman til ein ny samansett variabel: Autoritativ klasseleiing. T-test viser signifikante skilnader mellom gruppene der gruppe x skårar høgare enn gruppe y ($t(69) = 2.38, p = .02$). Sjå tabell 3 og figur 1. I spørjeskjemaet har svarkategoriene for denne variabelen verdi frå 1. i liten grad til 5. i svært stor grad. To-talet står for liten grad av endring, medan tre-talet står for i nokon grad. Middelerdien til etterutdanningsgruppa er 2,8 og vidareutdanningsgruppa er 3,2. Det vil seie at etterutdanningsgruppa i gjennomsnitt i liten grad til nokon grad har endra sin praksis, medan vidareutdanningsgruppa i nokon grad har endra sin praksis

4.2.2 Læraren sine endringar med omsyn til strategiar for læringsro i klasserommet og struktur på undervisninga

På grunnlag av signifikansfunn i spørsmål 9-13 vart desse slegne saman til ein ny samansett variabel: Læraren sine endringar med omsyn til strategiar for læringsro i klasserommet og struktur på undervisninga. T-test viser signifikante skilnader mellom gruppene, der gruppe x skorar høgare enn gruppe y ($t(69) = 2.23, p = .029$). Sjå tabell 3 og figur 1. Her svarar etterutdanningsgruppa i gjennomsnitt at dei har liten grad mot nokon grad av endring, medan vidareutdanningsgruppa nærmar seg talet for nokon grad av endring på variabelen. To-talet står for liten grad av endring, medan tre-talet står for i nokon grad. Middelerdien til etterutdanningsgruppa er 2,5 medan vidareutdanningsgruppa sin er på 2,8.

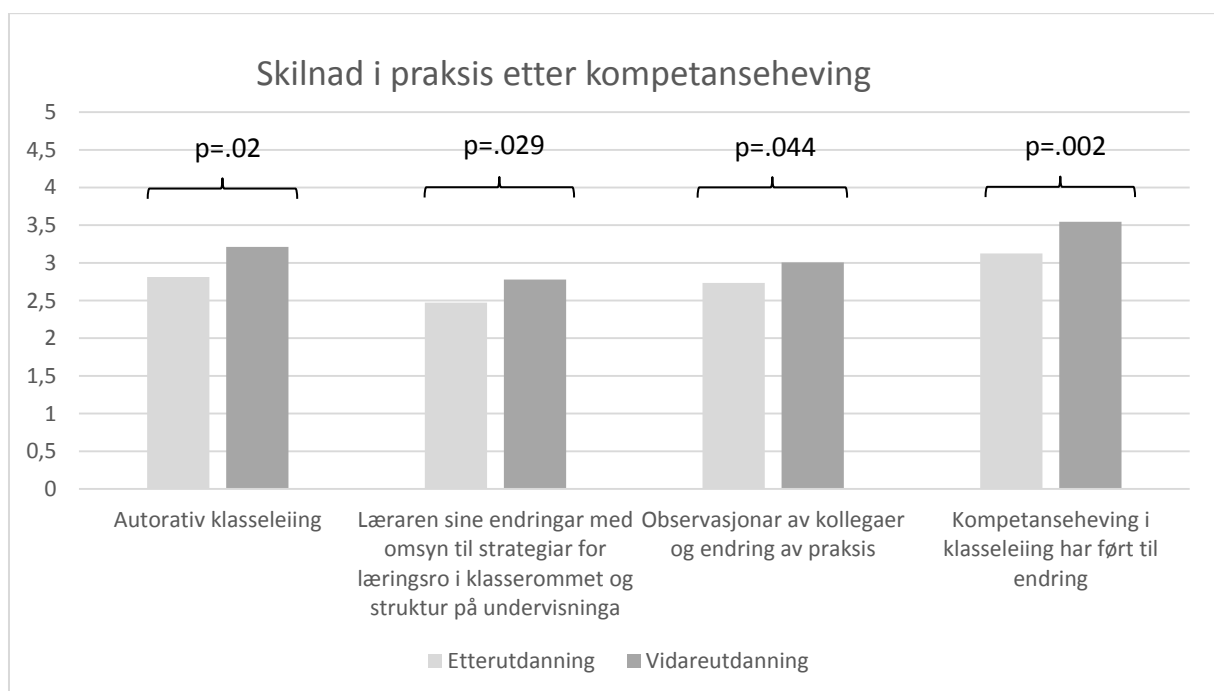
4.2.3 Observasjonar av kollegaer og endring av praksis

Som tidlegare nemnt ladda spørsmål 54-57 på same faktor og vart samla under: Observasjonar av kollegaer og endring av praksis. ANOVA og T-test vart utført. Spørsmål 56 synte signifikante skilnader i gruppene, «eg har sett at andre lærarar har teke i bruk meir visuell støtte for elevane (laminerte framsider av fagbøker, skriftlege beskjedar, arbeidsplaner osv.). ANOVA testen synte høg F- verdi på spørsmål 55. Dermed vart spørsmål 55 og 56 slegne saman til ein ny samansett variabel: Observasjonar av kollegaer og endring av praksis. T-test viser signifikante skilnader mellom gruppene der gruppe x skorar høgare enn gruppe y ($t(70) = 2.0, p = .044$). Sjå figur 2 og 3 under. Når det gjeld korleis desse informantane har observert om kollegaer har endra sin praksis, svarar etterutdanningsgruppa at dei ikkje har observert noko. Indikatorane under denne samansette variabelen var påstandar kring observasjonar av endring, ved bruk av visuell støtte for elevane, skriftlege beskjedar, arbeidsplane og fokus på mindre beskjedar hjå kollegaer. To-talet står for litt ueinig, medan tre-talet står for veit ikkje. Middelerdien til etterutdanningsgruppa er 2,7. Gruppa

med vidareutdanning er akkurat på tre-talet og svarar gjennomsnittleg veit ikkje på desse påstandane, noko som kan bety at heller ikkje dei har observert noko.

4.2.4 Kompetanseheving i klasseleiing

Spørsmål 62, 63, 64 og 65 vert samla under: Kompetanseheving i klasseleiing. Ny faktoranalyse og ANOVA test vart utført og synte signifikante skilnader i gruppene. T-test viser signifikante skilnader mellom gruppene der gruppe x skorar høgare enn gruppe y ($t(68) = 3.2, p = .002$). Sjå figur 2 og 3 under. Etterutdanningsgruppa svarar gjennomsnittleg verken/eller, medan vidareutdanningsgruppa er halvveges mellom verken/eller og litt einig i på påstandane om at kompetanseheving i klasseleiing har vore eit godt utviklingstiltak for den enkelte lærar, lærarpar og heile kollegiet. To-talet står for litt ueinig, tre-talet står for verken/eller og fire-talet står for litt einig. Middelerdien til etterutdanningsgruppa er 3,1, medan gruppa med vidareutdanning har ein middelerdi på 3,5 og er dermed gjennomsnittleg halvveges mellom verken/eller og litt einig i påstandane kring kor vidt kompetanseheving i klasseleiing har vore eit godt utviklingstiltak



Figur 2. Skilnad i praksis hjå dei to gruppene etterutdanning og vidareutdanning som ein effekt etter utdanning i klasseleiing

4.3 Middelerdiar for dei nye variablane

Den fyrste samansette variabelen, autoritativ klasseleiing, syner at gruppa som har teke utdanninga som vidareutdanning kjem ut med ein middelerdi på 3,2, medan gruppa for etterutdanning har ein middelerdi på 2,8. Det er ikkje store skilnaden, men den peikar heilt klart mot ei større endring når

det gjeld autoritativ klasseleiing hjå dei lærarane som valte å ta utdanninga som vidareutdanning, ettersom middelveidien tre står for i nokon grad. Det same ser vi på den andre samansette variabelen, Lærarane sine endringar med omsyn til strategiar for læringsro i klasserommet og struktur på undervisninga. Her er skilnaden litt mindre, men det som er verd å merke seg er at vidareutdannings gruppa her har ein middelveidi under tre. Med andre ord opplever dei liten grad av endring når det gjeld endringar med omsyn til strategiar for læringsro i klasserommet og struktur på undervisninga.

Dei to siste samansette variablane, Observasjon av kollegaer og endring av praksis samt kompetanseheving i klasseleiing har ført til endring har òg ein Likert-skala. Svaralternativa her er: 1.Ueinig, 2.Litt ueinig, 3.Veit ikkje, 4.Litt einig, 5.Einig. Den tredje samansette variabelen, Observasjon av kollegaer og endring av praksis, syner at gruppa med etterutdanning hallar mot å vere ueinig i å ha observert endring hjå kollegaer, medan vidareutdanningsgruppa svarar i gjennomsnittet, veit ikkje.

Den fjerde og siste samansette variabelen, Kompetanseheving i klasseleiing har ført til endring, syner at gruppa med vidareutdanning hallar mot å vere einig i påstandane. Gruppa med etterutdanning derimot svarar her gjennomsnittleg verken/eller. Sjå tabellen under.

Tabell 3.

Tabellen syner middelveidiar for dei nye variablane

Middelveidiar for dei nye variablane	Etterutdanning	Vidareutdanning
Autorativ klasseleiing	2,8	3,2
Læraren sine endringar med omsyn til strategiar for læringsro i klasserommet og struktur på undervisninga	2,5	2,8
Observasjonar av kollegaer og endring av praksis	2,7	3,0
Kompetanseheving i klasseleiing har ført til endring	3,1	3,5

4.4 Middelveidiar for dei samansette variablane, der det ikkje var signifikant skilnad mellom gruppene

Den variabelen som scora høgst her var nr.10. Det er viktig å synleggjere aktivitet i klasserommet. Deretter kom variabel 7, 8 og 9. Lågaste skår var for variablane 3, 4, 5, 6, 9, 10 og 11. Det er ingen signifikant skilnad mellom gruppene, sjå tabell 4 under for middelveidiar.

Samansett variabel 3, 4, 5, 6 og 7 har ein Likert skala med 5 svaralternativ. Dei vart gradert i SPSS frå: 1 I svært liten grad, 2.I liten grad, 3.I nokon grad, 4.I stor grad og til slutt 5.I svært stor grad.

Den fyrste samansette variabelen, Læringsmål for undervisningsøktene før og etter studiet (nr.3 i tabell 4), syner at gruppa med etterutdanning ligg på 2,5 i middelvei, i motsetnad til vidareutdanning på 2,3. Dette indikerer at begge gruppene i liten grad nyttar seg av læringsmål.

Den andre samansette variabelen, Praksis av sentrale strategiar for klasseleiing før og etter studiet (nr.4 i tabell 4), syner at gruppa med etterutdanning ligg på 2,7 i middelvei, i motsetnad til vidareutdanning på 2,6. Begge gruppene bevegar seg frå i liten grad til i nokon grad på spørsmål kring bruk av sentrale strategiar før og etter utdanning i klasseleiing.

Den tredje samansette variabelen, Endring av fysisk struktur på og i klasserommet som resultat av klasseleiing (nr.5 i tabell 4), syner at gruppa med vidareutdanning ligg på 2,4 i middelvei, i motsetnad til etterutdanning med 2,3. Begge gruppene svarar i liten grad på spørsmåla som omhandlar endring med omsyn til fysisk struktur på og i klasserommet, gje beskjedar og å stå i døra ved oppstart av time.

Den fjerde samansette variabelen, Fast beskjedplass (nr.6 i tabell 4), syner at gruppa med vidareutdanning ligg på 2,2 i middelvei, i motsetnad til etterutdanning med 2,1. Dette indikerer liten skilnad i gruppene når det gjeld bruk av beskjedplass. Begge gruppene er svært nærme talet to som indikerer at dei i liten grad brukar beskjedplass.

Den femte samansette variabelen, (nr.7 i tabell 4), Rutinar som sikrar blikk-kontakt før utdanning i klasseleiing, syner at gruppa med etterutdanning ligg på 3,7 i middelvei, i motsetnad til vidareutdanning på 3,5. Verdien tre står for i nokon grad medan verdien fire står for stor grad. Dette indikerer at etterutdanningsgruppa gjerne nyttar rutinar som sikrar blikk-kontakt i større grad enn gruppa for vidareutdanning, men det er ikkje signifikant forskjell mellom gruppene.

Samansett variabel 8, 9, 10, 11, 13 og 14 har ein Likert-skala med 5 svaralternativ. Svaralternativa her er: 1.Ueinig, 2.Litt ueinig, 3.Veit ikkje, 4.Litt einig, 5.Einig

Den sjette samansette variabelen, (nr.8 i tabell 4), Utviklingssamtalen som verktøy for utdanning i klasseleiing, syner at gruppa med etterutdanning ligg på 3,3 i middelvei i motsetnad til vidareutdanning på 3,2. Det vil seie at begge gruppene svarar i gjennomsnitt «verken eller» på om dei nytta elevsamtalen, som verktøy for å aktivisere/involvere elevane i læring/forstå kva dei skulle lære og kva som vart forventet av dei, og la til rette/tilpassa undervisninga for kvar einskild elev før dei tok utdanning i klasseleiing.

Den sjuande samansette variabelen, (nr.9 i tabell 4), Samarbeid mellom skule og heim, syner at gruppa med etterutdanning ligg på 3,4 i middelvei i motsetnad til vidareutdanning på 3,3. Dette indikerer at begge gruppene bevegar seg frå svaralternativet verken/eller mot litt einig.

Den åttande samansette variabelen, (nr.10 i tabell 4), Det er viktig å synleggjere elevaktivitet i klasserommet, syner at gruppa med etterutdanning ligg på 4,1 i middelvei i motsetnad til vidareutdanning på 4,0. Dette indikerer at begge gruppene svarar litt einig

Den niande samansette variabelen, (nr.11 i tabell 4), Samarbeid og praksis mot ein felles klasseleiingsprosess, syner at gruppa med vidareutdanning ligg på 2,8 i middelvei i motsetnad til etterutdanning med 2,5. Dette indikerer at etterutdanningsgruppa hellar mot å vere ueinig, medan vidareutdanningsgruppa bevegar seg frå litt ueinig til veit ikkje, når det gjeld spørsmål kring samarbeid og praksis mot ein felles klasseleiingsprosess

Den tiande samansette variabelen, (nr.13 i tabell 4), Observert beskjedplass, syner at gruppa med vidareutdanning ligg på 2,9 i middelvei i motsetnad til etterutdanning med 2,7. Dette indikerer at begge gruppene bevegar seg frå litt ueinig mot veit ikkje.

Den ellefte samansette variabelen, (nr.14 i tabell 4), Observasjon på bruk av mål, syner at gruppa med vidareutdanning ligg på 2,8 i middelvei, i motsetnad til etterutdanning med 2,7. Dette indikerer at begge gruppene bevegar seg frå litt ueinig mot veit ikkje.

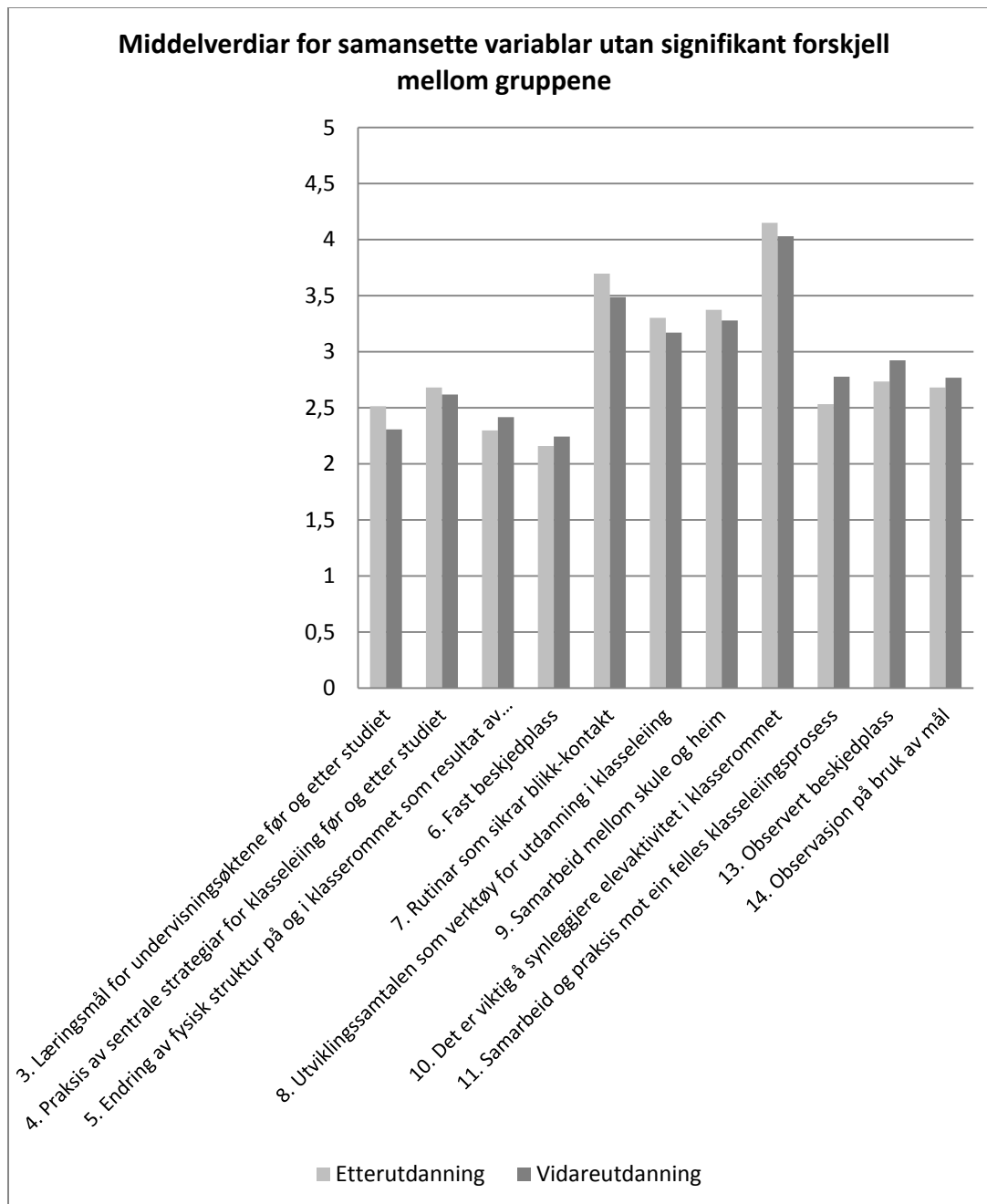
Tabell 4.

Middelverdier for dei øvrige 11 samansette variablane utan signifikant forskjell mellom gruppene

Middelverdier for samansette variablar utan signifikant forskjell mellom gruppene	Etterutdanning	Vidareutdanning	P-verdi (ns.)
3. Læringsmål for undervisningsøktene før og etter studiet	2,5	2,3	0,2
4. Praksis av sentrale strategiar for klasseleiing før og etter studiet	2,7	2,6	0,6
5. Endring av fysisk struktur på og i klasserommet som resultat av klasseleiing	2,3	2,4	0,4
6. Fast beskjedplass	2,1	2,2	0,7
7. Rutinar som sikrar blikk-kontakt	3,7	3,5	0,4
8. Utviklingssamtalen som verktøy for utdanning i klasseleiing	3,3	3,2	0,3
9. Samarbeid mellom skule og heim	3,4	3,3	0,5
10. Det er viktig å synleggjere elevaktivitet i klasserommet	4,1	4,0	0,6
11. Samarbeid og praksis mot ein felles klasseleingsprosess	2,5	2,8	0,1
13. Observert beskjedplass	2,7	2,9	0,2
14. Observasjon på bruk av mål	2,7	2,8	0,5

4.4.1 Kva for middelverdier utmerkar seg?

Figur 3 nedanfor syner ei grafisk framstilling av middelverdiane til dei samansette variablane, der det ikkje var signifikante skilnader mellom etter og vidareutdanningsgruppene. I den grafiske framstillinga utmerkar variablane 7, 8, 9 og 10 seg med høgast verdi. Høgst verdi får nr. 10. Lærarane svarer i gjennomsnitt at dei er litt einige i at det er viktig å synleggjere elevaktivitet i klasserommet, slik at det viser spor frå kvar einskild elev. Nest høgst verdi har nr. 7. Lærarane svarer her, i nokon grad, på spørsmål om dei praktiserte rutinar som sikra dei blikkontakt før dei tok utdanning i klasseleiing. Deretter kjem nr.9, der lærarane svarar gjennomsnittleg verken/eller på spørsmål kring tett samarbeid og dialog med heimen. Den siste variabelen som utmerkar seg med høg verdi er nr.8. Lærarane svarar òg her gjennomsnittleg verken/eller på spørsmål kring kor vidt dei nyttar elevsamtalen som verktøy for å tilpasse undervisninga til kvar einskild elev, involvere dei i eige læringsarbeid, slik at dei forstår kva dei skal lære og kva som vert forventa av dei.



Figur 3. Middelverdier som utmerkar seg

5 Drøfting

I dette kapittelet presenterer og drøftar eg funn og resultat frå undersøkinga. Kapittelet er delt i kvalitativ og kvantitativ del, triangulering av data, konklusjon og til slutt ei kritisk stemme.

5.1 Drøftinga av kvalitative data.

I dette kapittelet tek eg føre meg nokre av funna frå intervjuet, samt den opne delen av spørreskjemaet i undersøkinga, og drøftar dei opp imot teori og anna forskning på området.

5.1.1 Klasseleiing

Når informantane definerer klasseleiing nemner dei aktivitetar og haldningar som peikar mot struktur og rutinar, og mot læraren sin positive veremåte i klasserommet, med andre ord sosial struktur i klasserommet. Data syner at informantane omtrent følgjer det som Marzano, Marzano, og Pickering (2003) skriv om i boka *Classroom management that works*. Det fyrste Action step i boka finn vi i kapittel to og er som følgjer: «Identify specific rules and procedures for your classroom» (Marzano, Marzano, og Pickering, 2003, s. 18). Vidare i kapittel tre *Disciplinary Interventions* kjem det fleire «steps» som til saman gjev gode råd, for korleis ein skal kunne oppretthalde ein sunn balanse mellom negative konsekvensar for uakseptabel oppførsel, og positive konsekvensar for akseptert oppførsel. Dersom vi formulerer dette på norsk kan vi seie at det det handlar om å lage hensiktsmessige rutinar og reglar i klassen. Ein må òg sjå til at dei vert sett i gang og praktisert. Vidare kan ein påverke åtferda til elevane via verksame, men moderate konsekvensar for brot på reglane og ved å konsekvent bekrefte prososial og regelstyrt åtferd.

Når det kjem til å byggje gode relasjonar både til elevar og kollegaer er dette noko informantane legg stor vekt på. Dei legg vekt på å vere ein autoritær vaksen ved å sjå alle elevane, høyre på dei, gje ros og støtte og i det heile vise empati. Kapittel fire i boka til Marzano, Marzano, og Pickering (2003) handlar om «Teacher – Student Relationships»(ibid s.41) og omhandlar temaet gode elev-lærer relasjonar.

Informantane er og medvitne om at læraren må vere mentalt til stades til ei kvar tid. Funna frå intervjuet syner at informantane er bevisste på å handle proaktivt ved, som inf.3 seier: «Ordne opp i problem etter kvart som dei dukkar opp». Kapittel fem i boka til Marzano, Marzano, og Pickering (2003) handlar om «Mental Set»(ibid s.65) Dette kapittelet kan ein kort oppsummere til lærarar som er merksame på kva som til ei kvar tid går føre seg i klasserommet, og handlar proaktivt på lågast verksame tiltaksnivå. Ein kan seie at desse lærarane klarar å opptre balansert og objektivt i vanskelege situasjonar. Dei let ikkje følelsane styre korleis dei opptrer.

5.1.2 Fysisk , sosial og pedagogisk struktur

Informantane er ulike når det gjeld å endre klasserommestrukturen, etter kompetansehevinga i klasseleiing. To av informantane har gjort endringar med omsyn til innreiing og overgangar mellom læringsøktar i klasserommet, medan den tredje informant er usikker på om endringane kan skuldast kompetanseheving i klasseleiing, fordi han alltid har endra på plassering av hyller og pultar. I kapittel 1.2 –omgrepsavklaring viser eg til Ogden (2013) og hans definisjon som seier at klasseleiing er mellom den pedagogiske verkstaden og det strukturerte klasserommet. Han definerer det som proaktiv klasseleiing og seier at i det ligg der ein fysisk, sosial og pedagogisk struktur. Under fysisk struktur finn ein stikkorda utforming, innreiing og plassering (ibid).

Når det gjeld sosial struktur dreier dette seg om relasjonar, forventningar, reglar og rutinar(ibid). Dette syner igjen i funna frå intervjuar der informantane svarar på kva dei tenkjer når dei høyrer utsegna, det er viktig å vere ein tydeleg vaksen. Svara dei kjem med syner til viktigheita av å vere autoritativ og kongruent.

Når informantane definerer omgrepet struktur og betyding for undervisning nemner dei det som Hattie (2009) rangerar som ein av faktorane som har innverknad på elevane sitt læringsutbytte, kognitive strategiar, når vedkommande seier: «Når det gjeld undervisning og planlegging tenkjer eg grovstrukturen gjennomgang, arbeidsoppgåver og til slutt repetisjon». Den siste inndelinga Ogden (2013) nyttar for å definere proaktiv klasseleiing er pedagogisk struktur. Dette femnar om undervisning, læringsaktivitetar og evaluering. På spørsmål om dei nyttar seg av mål for timen/undervisningsøkta, og om desse vert gjort synlege for elevane, svarar dei alt frå nei til at dei nyttar mål for timen om lag 40% og har nytta ein plass på tavla, men at dette har sklidd ut. I kapittelet *Kollektiv profesjonsutvikling med fokus på lærernes læring* frå boka *Ungdomstrinn i utvikling*(heretter forkorta UIU) gjer Jensvoll og Lekang (2017) om lag dei same funna. Lærarane som er intervjuar her uttrykkjer eit forbettringspotensiale når det gjeld mål for undervisningsøktene (ibid s. 68). Det at ting «sklir ut» eller «at ein fell tilbake i gamle spor» etter avslutta studium er òg eit funn i Jensvoll og Lekang (2017 ,s. 67)

5.1.3 Relasjonsbygging

Funna tyder på at lærarane har stort fokus på relasjonsbygging. Kjenneteikn ved relasjonsbygginga deira er humor, leik, vise følelsar, dialog og vise interesse for elevane og deira fritid. Bruk av humor vart kommentert av den eine informant som noko ein måtte vere særers merksam på. Han var oppteken av at humor måtte komme i passelege porsjonar slik at han ikkje mista kontroll over klassa. Ogden (2013) legg òg vekt på humor som ein kvalitet i den personlege kontakta læraren har med elevane, men at det må vere ein balanse mellom humor og alvor. Sandal og Almeland (2017) skriv om

liknande funn som bruk av humor, engasjement, dialog, lytte og vise omsorg. Dette avsnittet kan seiast å dekke eller femne om det berømte sitatet frå Løgstrup som vart refererte i innleiinga av denne oppgåva. Det faktum at eit enkelt menneske kan ha så uendeleg stor påverknad på eit anna menneske sitt liv, i dette tilfelle elevar sitt liv, er noko ein som lærar må ta inn over seg.

Evaluering er som nemnt eit punkt under pedagogisk struktur Ogden (2013). I barneskulen gjer læraren evaluering heile tida. Når det gjeld elevsamtalar, som er ei strukturert form for pedagogisk struktur, kjem det fram at dei har elevsamtalar to gonger i året med unntak av enkelte elevar som treng fleire. Spurkeland (2014) skriv i boka om relasjonspedagogikk at «elevsamtaler er en arbeidsform i relasjonspedagogikken på linje med klasse- og gruppeaktiviteter» (Spurkeland J. , 2014, s. 165). Han argumenterer med dette, for at ein bør ha elevsamtalar ein gong i månaden eller tre gonger om hausten og fire gonger om våren. Kanskje er det for lite fokus på elevsamtaler frå administrasjonen si side? Det kan tenkast at ein måte å sikre meir tid til dialog med alle elevane er å setje av fast tid til elevsamtalar som ein del av vekeplanen.

5.1.4 Kommenterar eller døme på praksis frå den opne delen av spørjeundersøkinga.

Informantane har skrive kommenterar eller døme på praksis i høve til rutinar som sikrar blikkontakt, å skape ein støttande og god relasjon til kvar einskild elev, kollektive rutinar og til slutt om skulen nyttar fast mal for samarbeid heim/skule etter klasseleiingsstudiet. I kapittel.4.1.10 skriv eg ei oppsummering av funna frå den opne delen av spørjeskjemaet. Utifrå oppsummeringa ser det ut til å vere endring når det gjeld kollektive rutinar som resultat av utdanning i klasseleiing. I Jensvoll og Lekang (2017) si undersøking viser det seg at skular der utviklingsprosjektet har vore dårleg forankra er det lite endring når det gjeld kollektiv læring og kunnskapsutvikling, og motsett på skular med god forankring. Med bakgrunn i informasjon frå informantane kan det tyde på at dei skulane desse informantane høyrer til har eit betre forankra utviklingsprosjekt. Informantane listar opp mange gode dømer som sikrar blikkontakt og eksempel på korleis dei byggjer og i varetek gode relasjonar til elevane. Dei la vekt på støttande relasjon gjennom genuin interesse for heile eleven ved bruk av blikkontakt, dialog, elevsamtalar, samtalar om eleven sine fritidsinteresser, handhelsing, positiv forsterking, å vere smilande og blid, tulle og leike med elevane og bruk av humor. Sandal og Almeland (2017) finn svært liknande funn i si kvalitative undersøking.

5.2 Drøfting av kvantitative data

Resultatet av analysen for kvantitative data syner signifikant skilnad mellom gruppene etterutdanning og vidareutdanning, i favør av vidareutdanning, når det gjeld dei fire samansette variablane autoritativ klasseleiing, Læraren sine endringar med omsyn til strategiar for læringsro i

klasserommet og struktur på undervisninga, Observasjonar av kollegaer og endring av praksis og Kompetanseheving i klasseleiing. Dei resterande elleve samansette variablane syner ingen signifikant forskjell mellom gruppene. Samlege variablar vert drøfta i lys av andre undersøkingar med liknande eller same funn.

5.2.1 Autoritativ klasseleiing (Samansett variabel 1)

Lærarane fekk spørsmål om endring i høve til leiing, konsekvens i høve til reaksjonar på ønska og uønskt åtferd, føreseielegheit, og rutinar som går på kontroll. I spørjeskjemaet var informasjonsteksten ovanfor spørsmåla: « Nedanfor finn du spørsmål som gjeld å sette standard, kontroll, men på same tid støtte» (vedlegg 4). Etterutdanningsgruppa ser ut til å vere mindre oppteken av desse punkta, medan vidareutdanningsgruppa derimot ser ut til å ha større fokus på reglar, rutinar og kontroll jamfør tabell 3 i kapittel 4.3. Læringsaktivitetar er ramma inn i ein sosial interaksjon mellom elevar og elevar og lærar. Dersom den sosiale interaksjonen skal fungere og fremje eit positivt læringsmiljø vert det naudsynt å etablere eit sett med sosiale normer og spelereglar som elevar og lærar må forholde seg til (Ogden, 2013).

Her er det verdt å merke seg at ein spør om endring, når det gjeld autoritativ klasseleiing, som følgje av utdanning i klasseleiing. Det kjem ikkje fram av undersøkinga kva lærarane praktiserte av autoritativ klasseleiing før utdanninga. Omgrepet autoritativ klasseleiing er ikkje noko nytt fenomen. Dette vert stetta av Marzano, Marzano, og Pickering (2003) som viser til Amerikansk forskning frå 70-tallet der funna er at dei beste lærarane var dei som meistra ein kombinasjon mellom struktur og grensesetting, med ei varm interesse og forventningar om innsats, noko som er innhaldet i omgrepet autoritativ klasseleiing.

5.2.2 Læraren sine endringar med omsyn til strategiar for læringsro i klasserommet og struktur på undervisninga (Samansett variabel 2)

Spørsmåla i denne variabelen omhandlar endring, med omsyn til å tileigne seg teori, for å skape læringsro i klasserommet og kor vidt ein brukar nye strategiar for å skape læringsro i klasserommet. Andre spørsmål omhandla endringar, med omsyn til start av læringsøkt, overgangar mellom læringsøktar og avslutning av læringsøkt. Etterutdannings gruppa sine svar ligg i gjennomsnitt midt i mellom i liten og nokon grad medan vidareutdanningsgruppa heller meir mot nokon grad av endring . I kapittel 2 viser eg til Hattie (2009) si rangeringsliste over kva for variablar som har størst effekt på elevane si læring. Nummer 6 på denne lista er handtering av bråk og uro i undervisninga, og nr.8 læraren si leiing, tydelegheit og struktur i undervisninga. At kompetanseheving i klasseleiing gjev

lærarar eit fokus på struktur og orden i klasserommet og på undervisninga vert stetta i undersøkinga til Sandal og Almeland (2017).

5.2.3 Læringsmål for undervisningsøktene før og etter studiet (Samansett variabel 3)

Lærarane vert spurde om bruk av læringsmål for undervisningsøktene før og etter studiet i klasseleiing. Her svarer begge gruppene i gjennomsnitt, i liten grad. Mål for undervisningsøktene kan gje lærar og elev felles forståing av kva læringsøkta skal knytast opp imot. Trude Slemmen(2011) og Terje Ogden(2013) poengterer at mål for timen er nødvendig å presisere før undervisninga startar, slik at elevane veit kva dei skal sitte att med av læring etter at undervisningsøkta er ferdig. Kanskje er det eit ambisiøst mål at alle lærarar skal ha mål for kvar einaste undervisningsøkt. I alle tilfelle er det ikkje fyrste gong det vert gjort funn som stettar liten bruk av mål for timen. Jensvoll og Lekang (2017) skriv i si undersøking at lærarane tykte mål for kvar enkelt time vert for tidkrevjande.

5.2.4 Bruk av sentrale strategiar for klasseleiing før og etter studiet (Samansett variabel 4)

Når det gjeld bruk av sentrale strategiar for klasseleiing som dialog, forklaring, repetisjon og oppsummering før og etter studiet, bevegar gruppene seg frå i liten grad til veit ikkje på desse spørsmåla. Sentrale strategiar er læringsstrategiar og består av å memorere, utdjupe, organisere, og overvake. I spørjeskjemaet etterspør eg enkle læringsstrategiar, der repetisjon er meint som memorering eksempelvis ved hjelp av stikkord eller tankekart. Dialog er meint som utdjupestrategi for å knytte ny kunnskap til forkunnskap kring emnet. Forklaring er meint som ein måte å organisere, ved å lage oversikt over tekstinnhaldet og sjå etter samanhengar. Til slutt kjem overvaking i form av oppsummering, for å kontrollere kva elevane har forstått av det aktuelle temaet. På Hattie (2009) si rangeringsliste er formativ evaluering, med vekt på læringsstrategiar og læringsprosessar, nummer tre på lista over kva for variablar som har størst effekt på elevane si læring. Formativ vurdering er ei vurderingsform som er meint å fremje læring. Formativ vurdering skil seg frå andre vurderingsformer, som har som mål å dømme eller rangere prestasjonar. Omgrepet læringsstrategiar kan seiast å ha røter i konstruktivismen til Piaget, her vert eleven sett som eit aktivt individ som konstruerer kunnskap sjølv. Læringsstrategiar byggjer òg på Vygotsky sine teoriar om kva betydning språket har, når det gjeld planlegging, gjennomføring og evaluering av læring. Sist, men ikkje minst må Bandura med sine teoriar om sjølvregulert læring vere med (Manger, Lillejord, Nordahl, & Turid, 2009). Ei mogleg årsak til at gruppene har lite endring på bruk av dialog, forklaring, repetisjon og oppsummering kan vere at dette har vore lite vekta i kompetansetiltaket. Det kan òg vere at lærarane nyttar andre omgrep som likevel femnar om det same. Dette ser ein i undersøkinga til Sandal og Almeland (2017), der lærarane snakkar om å vere fagleg og praktisk budd til, og har klar og føreseieleg struktur på undervisninga. Ei anna forklaring kan vere som Marzano, Marzano og

Pickering (2003) skriv ,«the knowing-doing gap», som viser til ein avstand mellom kunnskap og praksis.

5.2.5 Endring av fysisk struktur på og i klasserommet som resultat av klasseleiing (Samansett variabel 5)

Når det gjeld endring av fysisk struktur på og i klasserommet har ingen av gruppene i særleg grad endra sin praksis. At den fysiske ramma kring undervisningsaktivitetane er viktig, for eit positivt læringsmiljø, vert stetta i boka *Elevenes læringsmiljø –lærereens muligheter* (Bergkastet, Dahl, & Hansen, 2010). Dei vektlegg særleg møblering av undervisningsrommet, slik at det er mogleg for både lærar og elevlar å bevege seg uhindra i rommet. Ein annan faktor er at møbleringa er av ein slik art at læraren får blikkontakt med alle elevane. Ogden (2013) listar opp seks gode råd for innreiing og bruk av undervisningsrom. Dei er som følgjer: læraren må kunne sjå alle elevane, elevane skal kunne sjå alt som vert presentert, at det er lett å kunne få tak i materiell som ofte er i bruk, at det er lett å bevege seg i klasserommet og enkelt å omgruppere til par/grupper. Det siste rådet er å reinske rommet for ting som kan distrahere elevane. Dei same poenga finn vi hjå Marzano, Marzano og Pickering (2003) i deira *Action step 1* «Arrange and decorate your room in a manner that supports effective classroom management» (Marzano, Marzano, & Pickering, 2003, s. 94). Når det gjeld ommøblering, og flytting av elevlar i klasserommet treng ikkje resultatet bety at lærarane ikkje gjer nokon av desse delane. Spørjeskjemaet spør om endring av praksis, som eit resultat av klasseleiing, og som det kom fram i den kvantitative undersøkinga var ikkje informantane sikre på at endringane var eit resultat av kompetansehevinga. Det kan jo tenkast at lærarane alltid har drive med ommøblering og flytting av elevlar.

5.2.6 Fast beskjedplass (Samansett variabel 6)

Begge gruppene svarar at dei i liten grad brukar beskjedplass. Desse svara gjeld både før og etter kompetanseheving i klasseleiing Når ein lærar skal gje fellesbeskjedar til heile klassa er det, i følgje Bergkastet, Dahl, og Hansen (2010) viktig å sikre seg merksemd frå alle elevane på same tid som ein sikrar at alle kan sjå og høyre før ein gjer ein beskjed, som er kort og enkelt formulert. Det er tydeleg at informantane ikkje vektar fast beskjed plass, men kanskje har andre måtar å sikre seg merksemd på, noko eg ikkje har fått undersøkt i denne undersøkinga.

5.2.7 Rutinar som sikrar blikkontakt (Samansett variabel 7)

Denne variabelen spør om informantane praktiserte rutinar som sikra blikkontakt med kvar einskild elev, før dei tok utdanning i klasseleiing. Etterutdanningsgruppa nærmar seg svaralternativ fire, i stor grad. Etterutdanningsgruppa ser i større grad ut til å vere opptatt av å blikk-kontakt med elevane enn

vidareutdanningsgruppa. Å sjå eleven handlar om å vere grunnleggande sentrert om elevane både når det gjeld undervisning og annan kommunikasjon skriv Ogden (2013). Han viser til den non-verbale kommunikasjonen som ligg i eit anerkjennande blikk, ansiktsuttrykk, smil, latter og bevegelser på hovudet mm.

Kvifor skil gruppene lag? Ut i frå mine funn kan det tenkast at assistentar som «sirkulerer» meir rundt i mellom elevane la større vekt på non-verbal kommunikasjon enn læraren som underviste. Dette kan sjølvstundt òg vere tilfelle for tida etter kompetanseutviklingstiltaket, men funna i den kvalitative delen av spørjeskjemaet syner det motsette, at lærarane absolutt nyttar seg av blikkontakt. Dette vert stetta av funna som Sandal og Almeland (2017) skriv om i boka *Ungdomstrinn i utvikling* der lærarane fortel at dei legg vekt på blikkontakt, dialogar, elevsamtalar og i det heile bruke tid saman med elevane.

5.2.8 Utviklingssamtalen som verktøy før utdanning i klasseleiing (Samansett variabel 8)

Begge gruppene svarar i gjennomsnitt «verken eller» på om dei nytta elevsamtalen som verktøy for å aktivisere elevane i eiga læring og differensiering for elevane, før dei tok utdanning i klasseleiing. Utdanninga i klasseleiing legg vekt på eleven sin medverknad i eigen læresituasjon. Den generelle delen av læreplanen seier: «Utgangspunktet for oppfostringa av elevane er deira ulike personlege føresetnader, sosiale bakgrunn og lokale tilhør. Opplæringa skal tilpassast til kvar einiskild. Større likskap i resultat blir skapt gjennom ulikskap i den innsats som blir retta mot kvar einiskild elev» (Generell del av læreplanen, 2017). Bergkastet, Dahl og Hansen (2010) seier elevsamtalen er den staden eleven si stemme skal verte høyrte, og at det er gjennom kartlegging av eleven sine sterke sider, og dermed kunne stimulere dei, at ein vil styrke eleven si tru på seg sjølv og deira motivasjon for skularbeid. Ei medviten bruk av elevsamtalen vil kunne gjere den einiskilde elev forstått, anerkjend, respektert og verdsatt. Nordahl (2013) skriv og om viktigheita av å høyre eleven si stemme, og at ved å gjere det vil ein få tilgang til eleven sin subjektive verkelegheit. Det kjem ikkje fram av undersøkinga om lærarane har større fokus på å bruke elevsamtalen som verktøy, med omsyn til undervisning etter utdanninga. Det faktum at begge gruppene kryssar for verken eller på påstandar om medviten bruk av elevsamtalen, kan tolkast som usikkerheit kring eigen praksis. Dersom datamaterialet hadde fått fram resultat for påstandane i etterkant ville ein kunne drøfta dette vidare.

5.2.9 Samarbeid mellom skule og heim (Samansett variabel 9)

Begge gruppene gjev svar som bevegar seg frå verken/eller mot litt einig i påstandane som ligg under denne variabelen. Dette kan tyde på at lærarane i liten grad har endra praksis med omsyn til kontakt

med heimen. Å skape god dialog med heimen og involvere dei i klassemiljøet, er noko vi finn igjen i styringsdokument. «Et godt samspill mellom hjem og skole forutsetter at begge partene kommuniserer tydelig slik at skolens og de foresattes forventninger blir avklart og det ikke oppstår misforståelser.» (St.meld. nr. 31 (2007-2008), 2017, s. 33). Dersom ein ser på læringsplakaten står det at det er skulen som har hovudansvaret for eit godt samarbeid mellom heim og skule (Utdanningsdirektoratet, 2017). Ein god relasjon til foreldra kan mellom anna innebere at ein ser på foreldra som den viktigaste samarbeidspartnaren, noko som vil kunne lette lærarjobben (Bergkastet, Dahl, og Hansen, 2010; Spurkeland, 2014). Kva betyr det så at lærarane ikkje heilt er einige i påstandane om at dei før berre tok kontakt med heimen ved behov, medan dei no derimot har tett dialog og trekkjer dei føresette med i arbeidet med klassemiljøet? For det fyrste er det ikkje sikkert lærarane berre tok kontakt med heimen ved behov før dei tok utdanning i klasseleiing. Kanskje hadde dei opparbeida seg gode rutinar for dialog med foreldra før kompetansetiltaket vart sett i verk. Dersom dette er tilfelle seier det seg sjølv at dei ikkje nødvendigvis legg enno meir vekt på dialog i etterkant av studiet.

5.2.10 Det er viktig å synleggjere elevaktivitet i klasserommet (Samansett variabel 10)

Begge gruppene ser ut til å vere litt einige i viktigheita av å synleggjere elevaktivitet i klasserommet. Denne påstanden kan seie noko om elevane som aktørar. Nordahl (2013) skriv i boka *Eleven som aktør* at undervisninga må vere relevant for erfaringar og kunnskap som eleven har. Ein må tilpasse innhaldet slik at eleven skjønner det, men òg ta omsyn til verdiar, interesser og erfaringar eleven har. Ei undervisningsform med eleven som aktør viser igjen i produkt der elevane har medverka og samarbeidd.

5.2.11 Samarbeid og praksis mot ein felles klasseleiingspraksis (Samansett variabel 11)

Etterutdanningsgruppa hellar mot å vere ueinig i påstandar om leiinga legg til rette for utveksling av erfaring og samarbeid, slik at skulen utviklar ein felles klasseleiingspraksis i etterkant av kompetanseheving i klasseleiing. Medan vidareutdanningsgruppa bevegar seg frå litt ueinig til veit ikkje. Som tidlegare nemnt i kapittel 2.2.7 skriv Jensvoll og Lekang (2017) at dersom ein skal skape felles utvikling må dei kollektive handlingane vere gjort synlege gjennom felles kultur og forståing. Det kan sjå ut til at det er med lærarane i mi undersøking som med lærarane i Jensvoll og Lekang (2017) si undersøking. Lærarane i den undersøkinga seier dei treng tid til fordjuping i form av diskusjon og refleksjon for at kunnskapen skal verte implementert.

5.2.12 Observasjonar av kollegaer og endring av praksis (Samansett variabel 12), Observert beskjedplass (Samansett variabel 13) og Observasjon på bruk av mål (Samansett variabel 14)

I spørjeskjemaet var indikatorane under desse variablane forma som påstandar knytt til informanten si oppleving av endra praksis i kollegiet. Gruppa med etterutdanning hallar mot å vere ueinig i å ha sett endring i praksis hjå kollegaer, medan vidareutdanningsgruppa svarar i gjennomsnittet, veit ikkje.

Begge gruppene beveggar seg i gjennomsnitt frå litt ueinig mot veit ikkje, når det gjeld å ha sett kollegaer nytte beskjedplass i klasserommet. Dette kan mellom anna tyde på usikkerheit på om det er medviten bruk av ein fast beskjedplass, eller tilfeldig plassering. Eller det kan bety at lærarane synest fast beskjedplass er lite viktig. Ei anna forklaring kan vere at lærarane ikkje har prøvd ut fast beskjedplass og dermed ikkje har erfaring med effekten av å nytte fast beskjedplass. Ogden (2013) seier at årsakene til at lærarane ikkje praktiserer kunnskapen dei har lært kan skuldast at dei ikkje klarer å omsetje kunnskap til praksis, eller at dei gløymer å praktisere dette i ein travel kvardag. Han understrekar at «slike prinsipper ikkje er direktiver, men «pragmateser», det vil si påstander om god praksis som lærere må teste brukbarheten av i den enkelte time eller klasse» (Ogden, 2013, s. 71)

At lærarane har større fokus på mål og at dei involverer elevane i måla for undervisningsøktene er begge gruppene litt ueinig i. Som tidlegare nemnt i kapittel 2.2.6 delar Bang (2011) innhaldet i omgrepet organisasjonskultur inn i kulturinnhald og kulturuttrykk, der kulturuttrykket vert definert som den praksis kulturinnhaldet kjem til uttrykk i. Ein kan dermed sei at å stå i døra ved oppstart, nytte mål for undervisningsøkta og involvere elevane i måla, nytte visuell støtte for elevane, nytte færre beskjedar enn før og fast beskjedplass i klasserommet og på vekeplan, kan vere eit kulturuttrykk eller synbare endringar, som eit resultat av klasseleiing. I og med at gruppene i gjennomsnitt svarar ueinig og veit ikkje kan det tyde på at det er få kulturuttrykk som viser tilbake til ein organisasjonskultur når det gjeld klasseleiing. Det at vidareutdanningsgruppa ikkje veit om dei har registrert nokon endring hjå kollegaer kan sjølvstøtt dreie seg om usikkerheit kring eigen observasjon eller lite fokus på observasjon av kollegaer i kompetanseutviklingstiltaket. Ogden (2013) skriv om observasjon som metode når han skriv om etterutdanning i klasseleiing for skular i Østfold i skuleåret 2011-2012. Skulane nytta collegacoaching, som ein metode for å gje lærarane ein anledning til å reflektere over eigen praksis og setje nye ferdigheiter i klasseleiing ut i praksis. Collegacoaching vert brukt for å støtte og oppmuntre til ny undervisningspraksis. Det kan tenkast at eit større fokus på å observere kvarandre ville ha ført til større implementering av klasseleiing i praksis.

5.2.13 Kompetanseheving i klasseleiing (Samansett variabel 15)

Når det gjeld om kompetanseutvikling i klasseleiing har ført til endring av praksis, gjennom felles kunnskapsbase og dermed vore eit godt utviklingstiltak for skulane, svarar vidareutdanningsgruppa at dei er einige. Gruppa med etterutdanning derimot svarar her gjennomsnittleg verken/eller.

Som tidlegare nemnt i kapittel 2.2.7 har Nonaka og Takeuchi (gjenteke etter Glosvik, Langfeldt, og Roald 2014, s.91-95) laga ein modell som forklarar at kunnskapsutvikling i ein organisasjon må vere basert på eit samspel mellom taus og eksplisitt kunnskap. Den tause kunnskapen vert overført via sosialisering og stort sett ved hjelp av non-verbal kommunikasjon, gjerne mellom lærarparet, men og i team og i heile kollegiet. Dette er i følgje modellen det fyrste rektangelet av fire, medan det andre er eksternalisering som kjenneteiknast som bevegelse mot eksplisitt kunnskap. I denne delen vert den tause kunnskapen gjort eksplisitt gjennom samhandling og dialog, vidare til kombinerings, der eksplisitt kunnskap frå fleire hald eller kjelder, ved hjelp av dialog vert satt saman til ny kunnskap. Siste rektangel i modellen er internalisering på den halvdelen av modellen som representerer taus kunnskap. Forskjellen no er at kunnskapen har vorte utvikla gjennom eksternalisering og /eller kombinerings. Kunnskapen har gått frå taus til eksplisitt og tilbake til taus, men er til forskjell frå byrjinga no vorten ein del av praksisen eller nedfelt i form av mentale modellar (Glosvik, Langfeldt, & Roald, 2014). Tyder dette på at vidareutdanningsgruppa er komen lenger når det gjeld kunnskapsutvikling, med omsyn til klasseleiing enn gruppa med etterutdanning?. Ja resultatane kan sjå ut som dei stettar ein slik påstand. Vidareutdanningsgruppa er einige i at kompetanseutviklingstiltaket i klasseleiing har ført til endring av praksis, noko som kan bety at gruppa som tek vidareutdanning faktisk forpliktar seg meir enn gruppa med etterutdanning slik undersøkinga til Sekkingstad og Syse viser (2016)

5.3 Triangulering av data og konklusjon

I dette kapitlet vil eg samanlikne funna frå den kvalitative og den kvantitative undersøkinga, samt å drøfte dei oppimot problemstillinga *Kva nytte har lærarane av vidareutdanning eller etterutdanning i klasseleiing, og med hypotese, Utdanning i klasseleiing fører til endring i praksis*. Eg forsøker om mogleg å seie noko generaliserande om funna. Eg har valt å kommentere dei variablane der eg finn signifikante skilnader mellom gruppene etterutdanning og vidareutdanning. Variablane Observasjonar av kollegaer og endring av praksis let seg ikkje triangulere ,etttersom den kvalitative delen av undersøkinga ikkje etterspør kollegaobservasjon.

5.3.1 Autoritativ klasseleiing

Når ein les resultatet av den kvalitative undersøkinga kan mengda data gje inntrykk av at det vert praktisert autoritativ klasseleiing i stor grad, men dette er eit svært lite utval av populasjonen og ein kan dermed ikkje generalisere funna. Den kvantitative delen derimot, viser at vidareutdanningsgruppa i nokon grad har endra praksis, medan etterutdanningsgruppa har liten grad av endring. Ein kan dermed seie at funna frå den kvalitative delen er om lag den same som i den kvantitative, data er samanfallande når det kjem til autoritativ klasseleiing. I tillegg er det verd å merke seg at den kvalitative datainnsamlinga berre inneheld informantar frå vidareutdanningsgruppa, og gjer det difor ikkje mogleg å samanlikne kvalitative og kvantitative data for etterutdanningsgruppa. Uansett syner data at lærarane har hatt nytte av vidareutdanning i klasseleiing og at utdanninga har ført til endring av praksis. Med andre ord gjev resultatet svar på problemstillinga på same tid som det stettar hypotesen.

5.3.2 Læraren sine endringar med omsyn til strategiar for læringsro i klasserommet og struktur på undervisninga.

I den kvalitative delen av undersøkinga fell denne variabelen som tidlegare nemnt i kapittel 5.1.2 inn under fysisk, sosial og pedagogisk struktur. Informantane i den kvalitative delen verkar svært systematiske i sine refleksjonar kring endring av praksis, som resultat av klasseleiing. Funna stettar ei endring av praksis på same tid som dei stiller spørsmålsteikn ved om endringane er eit resultat av utdanninga. Til dømes skil funna seg når det gjeld bruk av mål for undervisningsøktene. Berre den eine av informantane nyttar mål for undervisningsøktene 40% av tida. Jensvoll og Lekang (2017) har liknande funn i si undersøking. I den kvalitative delen av spørjeskjemaet skriv informantane om kollektive endringar skulane har gjort, med omsyn til felles rutinar og reglar med vekting på konsekvensar for ønska og uønskt åtferd og overgangar mellom undervisningsøkte. Funna syner òg individuell endring og lærarane melder om bruk av blikkontakt, handhelsing og at dei står i døra ved oppstart. I Kapittel 2.2.6 skriv eg at den kollektive autonomi skil seg frå den individuelle i følge Irgens(2009). Dei skil seg frå kvarandre fordi den kollektive autonomien krev ei felles einigheit på sentrale praksisområde, samt evner og vilje til at intensjonane vert nedfelt i form av kollektive handlingsmønster og felles rutinar. Dette vert med andre ord ein indikasjon på at organisatorisk læring har funne stad. Skular som er prega av godt samarbeid og ein kollektiv kultur er i følge Hargreavers og Fullan(2012) dei skulane som fungerer godt og får gode resultat. Skal endringsarbeidet føre til resultat vert det i praksis avgjerande kva forhold det er mellom fellesskapet av lærarar og den einskilde læraren. Eg tykkjer funna i den kvalitative delen og resultatet av den kvantitative komplimenterer kvarandre når det gjeld læraren sine endringar, med omsyn til strategiar for læringsro i klasserommet og struktur på undervisninga. I alle fall stemmer dette for

vidareutdanningsgruppa som faktisk har nokon grad av endring, med omsyn til å nytte teorien dei har tileigna seg og dermed nyttar nye strategiar for å skape læringsro i klasserommet.

Etterutdanningsgruppa har eg som sagt berre kvantitative data på, og data ser ut til å vise at lærarane i denne gruppa ikkje har endra særleg på start, overgangar og avslutning av læringsøktar, eller har teke i bruk nye strategiar for å skape læringsro i klasserommet. Ein kan dermed seie at den gruppa som har teke utdanninga som vidareutdanning er gruppa med mest endring i praksis, når det gjeld strategiar for å skape læringsro i klasserommet og struktur på undervisninga. Resultatet her som i punkt 5.3.1 ovanfor stettar dermed hypotesen på same tid som den gjev svar på problemstillinga.

5.3.3 Observasjonar av kollegaer og endring av praksis

Lærarane vert spurde om dei har observert at kollegaer er tilstade i klasserommet før oppstart av time, står i døra ved oppstart, brukar visuell støtte for elevane, har fokus på færre beskjedar og nyttar fast beskjedplass på vekeplanen i etterkant av kompetanseheving i klasseleiing. Gruppa med etterutdanning hallar mot å vere ueinig medan vidareutdanningsgruppa svarar i gjennomsnittet, veit ikkje. Gruppene skil dermed lag når det gjeld observasjon av kollega. I kapittel 2.2.7 skriv eg om funna til Jensvoll og Lekang (2017) frå boka UIU frå deira kapittel om *kollektiv profesjonsutvikling med fokus på lærernes læring*. Deira konklusjon var at kollegaobservasjon ikkje var det enklaste for lærarane. Dei fann at lærarane ikkje våga gje kvarandre kritisk vurdering, eller ikkje tok imot tilbakemeldingar frå kollegaer. Dette sat dei i samanheng med læraren sitt eige syn på kunnskap og ferdigheit, og at dei ved å opne for gransking av eigen praksis kunne oppleve stoltheit ved eigen profesjon som truga. Tilbakemeldingane skulle helst komme frå nokon med meir kompetanse, altså ei hierarkisk forståing av kunnskap og kompetanse i følgje Jensvoll og Lekang (2017). Lærarane sa òg at dei tykte det var nyttig med målretta arbeid, men at dei trong tid til å bearbeide den nye kunnskapen. Bearbeiding her meint som ei fordjuping i form av diskusjon og refleksjon. Eit kollegium som skal omsette kunnskap til ferdigheit treng å bruke tid på målretta og systematisk samarbeid gjennom felles planlegging, utvikling og deling. Det kan tenkast at lærarane ikkje i stor grad har hatt fokus på å observere kvarandre sin praksis, ettersom vidareutdanningsgruppa ikkje veit om dei har sett nokon endring i praksis hjå sine kollegaer. På den andre sida svarar etterutdanningsgruppa at dei har observert at det er lite endring når det gjeld om dei har sett at kollegaer er tilstade i klasserommet før oppstart av time, står i døra ved oppstart, brukar visuell støtte for elevane, har fokus på færre beskjedar og nyttar fast beskjedplass på vekeplanen. Eg dristar meg til ein påstand om at det er den hierarkiske forståinga av kunnskap og kompetanse som gjev så forskjellige utslag i gruppene.

Som tidlegare nemnt kan mangel på endring i praksis av visuell støtte, bruk av beskjedplass m.m. tyde på at det er få kulturuttrykk som viser tilbake til ein organisasjonskultur, når det gjeld klasseleiing. Like fullt er det eit poeng at informantane i den opne delen av spørjeskjemaet skriv at dei har felles rutinar, reglar, konsekvensar for ønska og uønskt åtfærd og overgangar mellom undervisningsøkter Dei skriv òg at dei jobbar to og to saman kvar veke og har utvikla ein erfaringsutveksling eller delingskultur. Data frå den kvantitative delen kontra den kvalitative ser dermed ut til å motseie kvarandre. Funna frå den kvalitative undersøkinga syner dermed at lærarane har hatt nytte av utdanninga i klasseleiing, og at dette viser igjen i form av kulturuttrykk, som igjen viser tilbake til ein organisasjonskultur når det gjeld klasseleiing. Medan det motsette gjeld for den kvantitative undersøkinga og resultatet stettar dermed ikkje hypotesen som tilseier endring.

5.3.4 Kompetanseheving i klasseleiing

Variabelen i den kvantitative undersøkinga inneheld påstandar når det gjeld praksis i etterkant av kompetanseheving i klasseleiing. Påstandane dreiar seg om kompetanseutvikling i klasseleiing har vore eit godt utviklingstiltak for skulen, fordi det har ført til: felles kunnskapsbase, endring av den einskilde lærar sin praksis, endring av det einskilde lærarparet sin praksis og endring av delar av kollegiet sin praksis. Gruppa med vidareutdanning hallar mot å vere einig i påstandane, medan gruppa med etterutdanning derimot svarar her gjennomsnittleg verken/eller. Spørjeskjemaet inneheld, som tidlegare nemnt, òg ein kvalitativ del i form av opne spørsmål. I spørsmål 8, Har din skule gjort endringar i kollektive rutinar etter klasseleiingsstudiet? Som tidlegare nemnt skriv informantane om endringar når det gjeld samarbeid mellom pedagogar og erfaringsutveksling, delingskultur, felles rutiner for oppstart og avslutning av timar og rutinar kring melding om orden og åtfærd. Sekkingstad og Syse (2016) skriv i boka *Offentleg sektor i endring* om funna frå ei kvalitativ studie som rettar seg mot lærarar som har teke vidareutdanning i klasseleiing. Studien undersøker kjenneteikn ved vidareutdanninga som lærarane meiner bidreg til eiga læring. Sekkingstad og Syse (2016) skriv om fem sentrale funn i studien: Kollektiv deltaking, praksisnært innhald, mellomliggjande arbeid, og til slutt forplikting og at ein brukar tid. Deira konklusjon er at forplikting er det som knyt dei fira andre saman. Mellomliggjande arbeid og loggføring vart òg nytta i det kompetanseutviklingstiltaket som eg har undersøkt. Forskjellen mellom etterutdanning og vidareutdanning ligg i kor vidt ein fullfører med ein avsluttande eksamen. Ein forsiktig påstand vil difor vere å hevde at ein avsluttande eksamen, som vidareutdanning krev, verkar meir forpliktande på lærarane. Forplikting kan dermed vere ei av årsakene til at vidareutdanningsgruppa i gjennomsnitt opplever endring i kunnskapsbasen, hjå seg sjølv, i lærarparet og i delar av kollegiet sin praksis etter kompetanseheving i klasseleiing.

5.3.5 Konklusjon

Når det gjeld den kvalitative delen av undersøkinga er informantane einssidig representerte frå gruppa med vidareutdanning. Funna frå denne undersøkinga stettar ei endring i praksis som resultat av kompetanseheving i klasseleiing. Resultata frå den kvantitative undersøkinga derimot, syner ikkje svært stor endring, som resultat av kompetansehevingstiltaket, men det er signifikant skilnad mellom gruppene etter og vidareutdanning i klasseleiing. Desse signifikante funna gjer at eg kan forkaste nullhypotese som tilsa ingen forskjell i praksis mellom gruppene, kontra den motsette eller alternative hypotese som tilsa endring. Den totale populasjonen i undersøkinga utgjer 138 informantar, av desse er utvalet på 78 der 73 informantar vel å svare på spørjeundersøkinga. Det vil seie at den kvantitative undersøkinga representerer 53% av populasjonen, medan svarprosenten på undersøkinga er 94%.

Hovudfunnet i denne undersøkinga vert dermed at lærarane har endra sin praksis, som eit resultat av kompetanseheving i klasseleiing, og det ser ut til at ei vidareutdanning legg føringar som kan virke meir forpliktande på lærarane. Ei årsak til høgare forplikting kan vere at lærarar som tek vidareutdanning gjerne nyttar meir tid, ettersom mellomliggande arbeid til slutt skal resultere i ein eksamen. Dette utgjer hovudfunnet i undersøkinga, men det er og funn som tyder på at lærarane treng meir tid til å bearbeide den nyerverva kunnskapen. Funna kan tyde på at leiinga ikkje legg nok til rette for samarbeid og erfaringsutveksling. Lærarane ser ikkje ut til å nytte kollegaobservasjon, sjølv om to-pedagogsystemet gjer dette mogleg. Dette kan vere noko administrasjonen på dei ulike skulane kan vidareutvikle. Kollegaobservasjon kan nyttast som eit analyseverktøy for verdsetting, stadfesting og vidareutvikling av eigen praksis.

Som tidlegare omtala i teorikapittelet kan SEKI modellen til Nonaka og Takeuchi, som forklarar kva kunnskapsutvikling i ein organisasjon må basere seg på, og legg til rette for, vere ei mogleg forklaring på kvifor ikkje lærarane i større grad endrar praksis etter kompetanseutviklingstiltaket. Modellen hevdar at kunnskaps-utviklinga må vere basert på eit dynamisk samspel mellom taus og eksplisitt kunnskap. Funna i undersøkinga kan tyde på at skulane bevegar seg frå den tause og subjektive delen i modellen til den eksplisitte delen, der kunnskapen vert gjort eksplisitt gjennom samhandling og dialog. Dersom dette er tilfelle gjev det ei utfordring til administrasjonane på dei ulike skulane. Det må i tilfelle gjerast ein innsats, for at skulane skal nå den siste delen i modellen der eksplisitt kunnskap igjen skal verte taus, som ein del av den daglege praksisen eller nedfelt i form av mentale modellar. Med andre ord sikre ei implementering av klasseleiing

5.4 Ei kritisk stemme

I arbeidet med analyse og drøfting av data har eg blitt merksam på at det hadde gjeve meir informasjon og samanlikningsgrunnlag dersom den kvalitative delen i form av intervju òg hadde representert etterutdanningsgruppa. Eg skreiv i informasjonsbrevet til skulane at eg ynskte representantar frå begge gruppene, og det er umogleg å vite om den representanten som trekte seg frå deltaking faktisk var ein representant frå denne gruppa. I etterpåklokskapens lys tenkjer eg at det hadde vore lurt å sjekke at begge gruppene var representert før eg føretok datainnsamlinga.

Spørjeskjemaet eg har nytta i den kvantitative delen av undersøkinga mi er eigenproduksjon. Det inneheld totalt 64 spørsmål, kor av fire av dei har ein open del, der informantane kan fylle inn eigne stikkord eller dømer med høve til praksis. Sjølve utforminga av spørjeskjemaet var ein utfordrande og tidkrevjande prosess, med fokus på kvalitetssikring. Etter kvart som analysearbeidet skreid fram oppdaga eg kvar svakheitene i spørjeskjemaet låg. Faktoranalysen som er beskriven i Kapittel 3.3.7 resulterte i samansette variablar med 43 indikatorar i staden for 64. Til dømes var klasseleiing og relasjonar delt mellom påstandar kring praksis før og etter kompetanseheving i klasseleiing. Dei vart av den grunn delt i før og etter, for å få gjennomført faktoranalysen, noko som resulterte i berre faktoranalyse for før utdanning, ettersom den andre vart negativ og gav inga faktoranalyse. Det at indikatorane ladda for lavt og på ulike faktorar seier noko om utforminga av spørjeskjemaet. I retroperspektiv ville eg dersom eg skulle gjort undersøkinga om igjen brukt enno meir tid på utforminga av spørjeskjemaet.

5.5 Vegen vidare

Utgangspunktet for oppgåva mi er problemstillinga som stiller spørsmålsteikn med kva nytte lærarane har av vidareutdanning eller etterutdanning i klasseleiing, og med hypotesen, Utdanning i klasseleiing fører til endring i praksis. Undersøkinga er både kvalitativ og kvantitativt retta mot skular som har delteke i klasseleiingsstudiet året 2014/15. Kvalitative data vart samla inn seinhaustes i 2015, medan dei kvantitative dataa vart samla inn på slutten av skuleåret 2015/16. Ettersom eg faktisk får resultat som stettar utgangshypotesen min og kan forkaste nullhypotesen frå analysearbeidet tenkjer eg at dette er interessant, med omsyn til kompetanseutviklingstiltak generelt. Sekkingstad og Syse (2016) skriv avslutningsvis om sin studie at det kan vere interessant å sjå om det gjev ei positiv effekt på elevane si læring, når den skulebaserte kompetanseutviklinga bidreg til at lærarane lærer. Eg stiller meg bak denne interessa, og tenkjer at dersom ein skulle undersøkt meir kring den populasjonen, som mi oppgåve byggjer på, ville det vore interessant å høyre elevane si stemme.

6 Bibliografi

- Andreassen, R., Irgens, E., & Skaalvik, E. (2009). *Skoleledelse. Betingelser for læring og ledelse i skolen*. Trondheim: Tapir Akademiske Forlag.
- Bang, H. (2011). Organisasjonskultur. I H. Bang, *Organisasjonskultur* (ss. 45-75). Universitetsforlaget.
- Bergkastet, I., Dahl, L., & Hansen, K. A. (2010). *Elevenes læringsmiljø - lærerens muligheter*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Christoffersen, L., & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Doyle, W. (2006). Ecological Approaches to Classroom Management. I C. M. Evertson, & C. S. Weinstein, *Handbook of Classroom Management* (ss. 97-125). New York: Routledge.
- Doyle, W. (2009). Situated practice: A reflection on person-centered classroom management. *Theory into practice*, ss. 156-159.
- Dysthe, O. (2001). *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Engvik, G., Hestbek, T. A., Hoel, T. L., & Postholm, M. B. (2013). *Klasseledelse - for elevenes læring*. Trondheim: Akademika forlag.
- Evertson, C. M., & S, W. C. (2006). *Handbook of Classroom Management*. New York: Routledge.
- Generell del av læreplanen*. (2017, mai 5). Henta frå Utdanningsdirektoratet: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/generell-del-av-lareplanen/>
- Glovik, Ø., Langfeldt, G., & Roald, K. (2014). *Rektorrollen*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Grimen, H. (2010). *Samfunnsvitenskapelige tenkemåter*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Grønmo, S. (2011). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Halvorsen, K. (1993). *Å forske på samfunnet: en innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Bedriftsøkonomens Forlag.
- Haraldsen, G. (1999). *Spørreskjemametodikk etter kokebokmetoden*. Oslo: Ad Notam Gyldendal AS.
- Hargreavers, A., & Fullan, M. (2012). Professional Capital. I A. Hargreavers, & M. Fullan, *Professional Capital Transforming Teaching in Every School* (ss. 88-147). New Yourk: Teachers College.
- Hattie, C. A. (2009). *Visible learning*. New York: Routledge.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2017, 04 18). *The Power of Feedback 2007*. Henta frå Sage Journals: <http://education.qld.gov.au/staff/development/performance/resources/readings/power-feedback.pdf>
- Irgens, E. (2010). Rom for arbeid: Lederen som konstruktør av den gode skole. I R. Andreassen, E. Irgens, & E. Skaalvik, *Kompetent skoleledelse* (ss. 125-145). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Jensen, J. M., & Knudsen, T. (2014). *ANALYSE AF SPØRGESKEMADATA MED SPSS*. Odense: Syddansk Universitetsforlag 2014.
- Jensvoll, M. H., & Lekang, T. (2017). Kollektiv profesjonsutvikling med fokus på lærernes læring. I M. B. Postholm, T. Dahl, E. Dehlin, G. Engvik, E. J. Irgens, A. Normann, & A. (. Strømme, *Ungdomstrinn i utvikling. Skoleutvikling og ledelse* (ss. 59-77). Oslo: Universitetsforlaget.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2010). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

- L D Lovdata. (2016, mai 7). Henta mai 7, 2016 frå https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL_4-2#KAPITTEL_4-2
- Langdridge, D. (2006). *Psykologisk forskningsmetode: En innføring i kvalitative og kvantitative tilnærminger*. Trondheim: Tapir Akademiske Forlag.
- Lund, T., & Haugen, R. (2006). *Forskningsprosessen*. Oslo: Unipub AS.
- Manger, T., Lillejord, S., Nordahl, T., & Turid, H. (2009). *Livet i skolen 1*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Marzano, R. J., Marzano, J. S., & Pickering, D. J. (2003). *Classroom management that Works*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Meld. St. 19 (2009–2010). (2017, april 24). *Meld. St. 19 (2009–2010) 2010 Tid til læring*. Henta frå Regjeringen.no: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/Meld-St-19-20092010/id608020/>
- Meld. st. 22 (2010 - 2011) (2011). (2017, april 24). *Meld. st. 22 (2010 - 2011) (2011) Motivasjon- Mestring- Muligheter*. Henta frå Regjeringen.no: <https://www.regjeringen.no/contentassets/0b74cdf7fb4243a39e249bce0742cb95/no/pdfs/stm201020110022000dddpdfs.pdf>
- Midthassel, U. V. (2009). Læringsmuligheter i kollegamøter med strukturerte drøftinger - erfaringer fra et prosjekt om klasseledelse. *Spesialpedagogikk*, ss. 4-11.
- Mork, O. J., Hansen, I. E., & Giske, L. A. (2016, 04 22). Hvordan kombinere praktisk og teoretisk kunnskap. I M. Kvangarsnes, J. I. Håvold, & Ø. (. Helgesen, *Innovasjon og entreprenørskap- Fjordantologien 2015* (ss. 129-146). Oslo: Universitetsforlaget. Henta frå Google: https://www.google.no/search?biw=1163&bih=573&tbm=isch&sa=1&q=nonaka+og+takeuchi+SEK-modellen&og=nonaka+og+takeuchi+SEK-modellen&gs_l=img.3...14263.27760.0.28281.0.0.0.0.0.0.0.0...0...1c.1.64.img..0.0.0.XclhAC9PX5E#imgsrc=2K86FzTRzT4aVM:&spf=44
- Nordahl, T. (2013). *Dette vet vi om klasseledelse*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Nordahl, T., Sørli, M.-A., Manger, T., & Tveit, A. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge. Teoretiske og praktiske tilnærminger*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Nordenbo, S. E., Larsen, M., Tiftkci, N., Wendt, R. E., & Østergaard, S. (2008). *Lærerkompetanser og elevers læring i barnehage og skole*. København: Danmarks Pedagogiske Universitetsforlag og Dansk Clearinghouse for Utdannelsesforskning.
- Nøtnæs, T. (2001). *Innføring i bruk av fokusgrupper*. SSB. Oslo: Seksjon for statistiske metoder og standarder. Henta frå https://www.ssb.no/a/publikasjoner/pdf/notat_200124/notat_200124.pdf
- Ogden, T. (2013). *Klasseledelse. Praksis, teori og forskning*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Postholm, M. B. (2013). Klasseledelse i ungdomsskolen – Fire læreres meninger og opplevelser. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 2013, Vol.97(02), pp.127-140, ss. 127-140.
- Postholm, M. B., Midthassel, U. V., & Nordahl, T. (2017, januar 15). *Teoretisk bakgrunnsdokument for arbeid med klasseledelse på ungdomstrinnet (2012)*. Henta frå Udir.no: https://www.udir.no/globalassets/filer/klasseledelse/ungdomstrinnet_bakgrunnsdokument_klasseledelse_vedlegg_1.pdf
- Postholm, Postholm, M. B., Haug, P., Munthe, E., & Krumsvik, R. (2012). *Lærere i skolen som organisasjon*. Kristiansand: Cappelen Damm Høyskoleforlaget.
- Ringdal, K. (2013). *Enhet og Mangfold*. Bergen: Fagbokforlaget.

- Sandal, A. K., & Almeland, T. (2017). Klasseleing - Lærarerfaring frå ungdomstrinnssatsinga. I M. B. Postholm, T. Dahl, E. Dehlin, G. Engvik, E. J. Irgens, A. Normann, & S. Alex, *Ungdomstrinn i utvikling. Skoleutvikling og ledelse* (ss. 216-236). Oslo: Universitetsforlaget.
- Sekkingstad, D., & Syse, I. (2016). Forplikting er avgjerande. I J. Amdam, R. Bergem, & F. O. Båtvik, *Offentleg sektor i endring -Fjordantologien* (ss. 206-219). Universitetsforlaget.
- Skjervheim, H. (1996). Føreord. I *Deltakar og tilskodar og andre essays* (ss. 35-52). Oslo: Aschehoug.
- Slemmen, T. (2011). *Vurdering for læring i klasserommet*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Solstad, A. G. (2010). Praksisnær teori og teorinær praksis – den nødvendige relasjonen. *Norsk pedagogisk tidsskrift, 2010, Vol.94(03), pp.203-218*, ss. 203-218.
- Spurkeland, J. (2014). *Relasjonspedagogikk*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- St. meld. nr. 11 (2008-2009). (2017, april 24). *St. meld. nr. 11 Læreren -rollen og utdanningen (2008-2009)*. Henta frå Det kongelige kunnskapsdepartementet:
<https://www.regjeringen.no/contentassets/dce0159e067d445aacc82c55e364ce83/no/pdfs/stm200820090011000dddpdfs.pdf>
- St.meld. nr. 16 (2006-2007). (2017, april 24). *St.meld. nr. 16 (2006-2007) ... og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring*. Henta frå Regjeringen.no:
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-16-2006-2007-/id441395/>
- St.meld. nr. 31 (2007-2008). (2017, april 24). *St.meld. nr. 31 (2007-2008) 2008 Kvalitet i skolen*. Henta frå Regjeringen.no: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-31-2007-2008-/id516853/>
- Utdanningsdirektoratet. (2017, mai 5). *Prinsipper for opplæringen*. Henta frå Utdanningsdirektoratet:
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/prinsipper-for-opplaringen2/laringsplakaten/>
- Wubbels, T. (2011). An international perspective on classroom management: What should prospective teachers learn? *Teaching education*, ss. 113-131.

VEDLEGG 1 Intervju guide

Problemstillingar til Masteren	Intervjutema	Spørsmål	Mine stikkord
Det kan vere forskjell på grada av endring i praksis sett ut frå om informanten har teke den som vidareutdanning eller etterutdanning.	Demografisk data.	Har du teke klasseleiing som etterutdanning eller vidareutdanning?	Kunne sortere dataa i ettertid mellom dei to gruppene.
Kan mengde erfaring gje utslag på endring av praksis?		Kor mange år har du arbeid i skulen? På kva klasseteg og i kva for fag underviser du?	Eg er ute etter informantar med over fire års erfaring.
	Definisjon på klasseleiing.	Kan du bruke tre minuttar til å notere stikkord for kva du meiner kjenneteiknar god klasseleiing?	Få tak i informanten sine definisjonar på god klasseleiing. Korleis forstår og definerar informanten kva klasseleiing er?
Gjer utdanning i klasseleiing noko for å fremje autoritativ klasseleiing?	Tydclighet/ Autoritet	Kva tenkjer du når du høyrer utsegnet : det er viktig å vere ein tydeleg vaksen?	Autoritativ klasseleiing: <ul style="list-style-type: none"> • Sette standar • Støtte • Kontroll
Er det synbare fysiske endringar i undervisningsrommet?	Struktur i klasserommet	Har du gjort fysiske endringar av klasserommet som eit resultat av utdannings i klasseleiing? Nyttar du deg av ein fast beskjedplass?	Ommøblering/betre trafikkbilete/overgangar Syte for at alle får beskjeden
Har læraren endra praksis med omsyn til struktur på undervisninga?	Struktur på undervisninga	Nyttar du mål for timen/undervisningsøkta? I tilfelle vert desse gjort synlege for elevane? på tavla?, på lekseplanen? Kva legg du i omgrepet struktur? Kva betyr dette for undervisning og planlegging?	Trude Slemmen
Kva for innverknad kan arbeid med relasjonar ha på praksisen?	Relasjonsbygging	Kva meiner du relasjonsbygging handlar om? Kva gjer du for å skape ein god relasjon?	Få tak i informantane sine definisjonar på relasjonsbygging. Gammal praksis eller nytileigna? Endringar?

VEDLEGG 1 Intervju guide

Kva for innverknad kan samarbeid mellom skule og heim ha på praksisen?	Samarbeid mellom skule og heim	Kor ofte har du elevsamtalar? Kva tenkjer du er føresetnaden for eit godt samarbeid mellom heim og skule? Kva gjer du for å sikre god kontakt med heimen?	To lovpålagde kontra hyppige? Skulen/læraren sitt ansvar. Tidleg kontakt/positiv kontakt
Standardisere		Har skulen nokon fast mal for samarbeid heim/skule?	

VEDLEGG 2 Invitasjon til å vere informant i eit masterprosjekt

Invitasjon til å vere informant i eit masterprosjekt

Til

lærarar og rektor ved.....skule.

Florø, xx.xx.15

Brevet gjeld Intervju og survey (spørjeundersøking på papir).

Hei!

Eg er masterstudent på Høgskulen i Sogn og Fjordane. Eg går på studiet Master i læring og undervisning, og skriv i dette høvet ei oppgåve som omhandlar vidareutdanninga i Klasseleiing. Hypotesen eg arbeider med er som fylgjer: *Utdanning i klasseleiing fører til endring av praksis*, medan problemstillinga er: *Kva for innverknad har utdanning i klasseleiing hatt for lærarane og deira praksis*.

Eg vil i undersøkinga triangulere to metodar, intervju og survey (spørjeundersøking på papir). Det vil seie at intervju og funna i dei vil danne grunnlaget for spørsmåla i surveyen. I dette høvet ynskjer eg i fyrste omgang å gjennomføre intervju med lærarar som har teke denne utdanninga som etterutdanning og som vidareutdanning i løpet av mars månad i 2016. Til intervju treng eg informantar frå begge gruppene samt om mogleg ei lik fordeling mellom kvinner og menn. Informantane må ha ei praksistid på over fire år i yrket. I alt treng eg fire informantar til intervju, medan eg ynskjer at flest mogleg med praksistid over fire år svarar på spørjeundersøkinga som skal gjennomførast i april månad. Kort fortalt vil eg undersøkje kva informantane har lært og eventuelt endra på i praksis etter ferdig utdanning. Under intervju ynskjer eg å nytte meg av lydopptak desse vil eg handsame på konfidensielt vis gjennom krava til NSD. All informasjon vil verte anonymisert og handsama konfidensielt på ein slik måte at ingen opplysningar kan vise tilbake på din skule, lærarar og elevar.

Når spørjeundersøkinga finn stad vil eg sjølv vere til stades og informere om anonymisering og retten til å trekkje seg frå undersøkinga, samt at alle opplysningar vert handsama på konfidensielt vis. Eg ynskjer difor ei tilbakemelding frå dykk på kor vidt det er lærarar som er interesserte i å delta på intervju eller spørjeundersøkinga. Det er sjølv sagt ikkje noko hindring i å ha informantar til både intervju og spørjeundersøkinga.

Eg ynskjer å komme i gang med intervju i mars månad og spørjeundersøking i april månad. Eg ynskjer difor ei attendemelding snarast mogleg, om de kan delta i datainnsamlinga, og kva tid som eventuelt høver. Eg tek kontakt i løpet av neste veke over telefon for om mogleg å gjere nærmare avtalar.

Dersom de skulle ha spørsmål kring informasjonsbrevet er det berre å ta kontakt. Rettleiaren min i dette prosjektet er Ann Karin Sandal.

Med helsing

Paula Midtbø

Student ved HiSF, Master i læring og undervisning

Kontakt informasjon:

Paula Midtbø

Ann Karin Sandal

Førsteamanuensis i pedagogikk

TLF: 95449075

TLF: 57676025

E-mail: paulam@stud.hisf.no

E-mail: annks@hisf.no

VEDLEGG 3 Uttdrag av kodeskjema

Likskaper og like svar hjå informantane er markert med gult. Likskaper ved to av informantane er markert med lilla, lyseblått, raudt og grønt.

Spørsmål	Informant 1	Informant 2	Informant 3	Mine kommentarar
Stikkord informanten meiner definerer klasseleiing	<p>Gode relasjonar med elever og andre «vaksne» på trinnet.</p> <p>Klare regler for struktur og rutinar.</p> <p>«Fornuftige» konsekvensar etter ønsket og uønskt åtferd.</p> <p>Vere open for fornying/ending.</p> <p>Prøve å få rolla som den autoritative lærer/vaksne.</p>	<p>Godt forhold til elevane</p> <p>Tydeleg vaksenperson</p> <p>Eit kvart tiltak som tek sikte på å legge best mogleg til rette for fagleg og sosial læring.</p> <p>Tryggheit</p> <p>Forutsigbarheit</p> <p>Empati</p> <p>Ros/støtte</p> <p>Møte elevane slik at dei føler seg sett og høyr</p> <p>Vere konsekvent</p>	<p>Forutsigbart, å vere tydeleg, roleg, klar gode rutinar.</p> <p>Godt forhold til elevane.</p> <p>Individuell tilpassing.</p> <p>Ordne opp i problem etter kvart som dei dukkar opp.</p> <p>Engasjement frå lærar.</p>	<p>Informanten sin definisjon på god klasseleiing. Korleis forstår og definerer informanten kva klasseleiing er.</p>
Kva tenkjer du når du høyrer utsegna «det er viktig å vere en tydelig vaksen?»	<p>Stå for det en har sagt, nesten uansett. Like reglar og utøving av reglane – same konsekvens.</p> <p>«Uenig innad og enig utad». Vere trygg i rolla. At verbalspråk og kropsspråk er eins.</p>	<p>Tydelegheit er viktig i alle samanhengar, både med omsyn til born og elles.</p> <p>Born treng at det er føreseieleg i alle situasjonar for at dei skal kunne føle seg sikre i situasjonen, det kan ein oppnå med å vere tydeleg.</p> <p>Konsekvent.</p>	<p>Å vite kva ein vil, gjere det som skal til for å få det til.</p> <p>Tydeleg beskjed.</p> <p>Snakke roleg.</p> <p>Snakke tydeleg.</p> <p>Passe mengde informasjon.</p>	<p>Autoritativ klasseleiing</p> <p>Sette standard.(like reglar/handheving).</p> <p>Kontroll</p> <p>Kongruens (Samsvar mellom verbalspråk og kropsspråk)</p>
Har du gjort fysiske endringar av klasserommet som eit resultat av utdanninga i klasseleiing?	<p>Veit ikkje om det er som resultat av utdanninga, men endrar alltid på pultplassering, hylleplassering.</p> <p>Dette går meir på erfaring, ser kva som fungerer.</p>	<p>Elevane skulle skifte undervisningsrom og hadde ikkje med skrivesaker.</p> <p>Sendte brev heim med informasjon om dette problemet, og bad om at føresette gjekk til innkjøp av pennal, blyant,</p>	<p>Eg er meir oppteken av kva som heng på veggen no enn før, læremateriell.</p> <p>Veksling på å sitte parvis og å sitte en og en. Eg bestemmer kven dei skal sitte med og kvar dei skal sitte.</p>	<p>Arbeid med positivt læringsmiljø gjeld og den fysiske ramma rundt undervisningsaktivitetane.</p> <p>Undervisningsrommets fysiske utforming og korleis felles arbeidsreiskap og læringsmaterieill vert organisert på(Ogden 2001 ref. i</p>

VEDLEGG 3 Uttdrag av kodeskjema

		viskelær og blyantspissar. Samarbeid med to andre lærere for at dette skulle følgje fysisk med elevane til neste undervisningsrom . Informanten stod i døra når elevane kom, blikkontakt pluss sjekke at utstyret var med.		Bergkaastet, Dahl og Hansen.
Kva legg du i omgrepet struktur? Kva betyr dette for undervisning & planlegging?		Dette med orden og struktur går igjen og er knytt tett saman med åtferd , jamfør tidlegare forklaring om endring med omsyn til oppstart av timen. (Viser til modning og uferdig utvikling av frontallappane i hjernen når det gjeld risikovurdering knytt opp mot åtferd.)	Inndeling av forskjellig. Eks. struktur på dagen vil ver å liste opp kva som skal skje. Ein form for struktur kvar elevane skal vere med omsyn til kvarandre. Møblering av klasserommet. Når det gjeld undervisning og planlegging tenkjer eg grovstrukturen gjenomgang, arbeidsoppgåver og til slutt repetisjon. «Det er ein struktur som eg bestreber meg på , men som eg ofte ikkje får til».	Hattie ref.i Nordahl(2013)s.19 læraren sin innverknad på elevane sitt læringsutbytte. Kognitive strategier i undervisningen som dialog, forklaring, repetisjon og oppsummering – effektstørrelse på 0,74= stor effekt.
Nyttar du deg av ein fast beskjedplass?	Nei. Skriftelege beskjedar (trafikklys: raudt= stille, gult= samarbeid og grønt= friprat/matstund) har ein fast plass på tavla.	Nei. Det hender, men dette er ikkje bevisst. Nyttar gjerne tavla til skrifteleg info. Om beskjedar og arbeidsoppgåver.	Nei Står aldrig bak i klasserommet, men nesten alltid midt framfor dei ved tavla og gjer beskjed. Er ikkje bevisst, men kanskje heller ikkje tilfeldig.	

Spørjeundersøking om utdanning i klasseleiing

Demografisk data

1. Kjønn?

Kvinne

Mann

2. Har du teke klasseleiing som etterutdanning eller vidareutdanning?

Etterutdanning

Vidareutdanning

3. Kor mange år har du arbeidd i skulen?

Under 5 år

5 - 10 år

10-20 år

Over 20 år

Autoritativ klasseleiing

Nedanfor finn du spørsmål som gjeld å sette standard, kontroll, men på same tid støtte. Kryss av for det svaralternativet du synest passar best for deg/ din skule.

4. I kor stor grad har du endra din måte å utøve leiing i klassen på som følgje av kompetanseheving i klasseleiing?				
I svært liten grad	I liten grad	I nokon grad	I stor grad	I svært stor grad
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Er du meir konsekvent i høve til reaksjonar på ønska og uønska åtferd hjå elevane no enn før du tok utdanning i klasseleiing?				
I svært liten grad	I liten grad	I nokon grad	I stor grad	I svært stor grad
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Er det du gjer meir føreseieleg no enn før du tok utdanning i klasseleiing?				
I svært liten grad	I liten grad	I nokon grad	I stor grad	I svært stor grad
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Har du fleire rutinar som går på kontroll no enn før du tok utdanning i klasseleiing?				
I svært liten grad	I liten grad	I nokon grad	I stor grad	I svært stor grad
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Har din skule gjort endringar i kollektive rutinar etter klasseleiingstudiet?				
I svært liten grad	I liten grad	I nokon grad	I stor grad	I svært stor grad
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

VEDLEGG 4 Spørjeundersøking om utdanning i klasseleiing

Kommentarar eller døme på endringar:

Klasseleiing og struktur i undervisninga

Nedanfor finn du spørsmål som gjeld struktur på undervisninga. Kryss av for det svaralternativet du synest passar best for deg.

9. Har du ved hjelp av studiet tileigna deg teori kring strategiar for å skape læringsro i klasserommet?				
I svært liten grad	I liten grad	I nokon grad	I stor grad	I svært stor grad
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Har du teke i bruk nye strategiar for å skape læringsro i klasserommet?				
I svært liten grad	I liten grad	I nokon grad	I stor grad	I svært stor grad
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Har du gjort endringar med omsyn til start av læringsøktar som resultat av klasseleiingstudiet?				
I svært liten grad	I liten grad	I nokon grad	I stor grad	I svært stor grad
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Har du gjort endringar med omsyn til overgangar mellom læringsøktar som resultat av klasseleiingstudiet?				
I svært liten grad	I liten grad	I nokon grad	I stor grad	I svært stor grad
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Har du gjort endringar med omsyn til avslutning av læringsøktar som resultat av klasseleiingstudiet?				
I svært liten grad	I liten grad	I nokon grad	I stor grad	I svært stor grad
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. I kva grad nytta du deg av læringsmål i kvart fag for veka(på vekeplanen) før utdanninga i klasseleiing?				
I svært liten grad	I liten grad	I nokon grad	I stor grad	I svært stor grad
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. I kva grad nytta du deg av læringsmål i kvart fag for veka(på vekeplanen) etter studiet?				
I svært liten grad	I liten grad	I nokon grad	I stor grad	I svært stor grad
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. I kva grad nytta du deg av læringsmål for undervisningsøktene før utdanninga i klasseleiing?				
I svært liten grad	I liten grad	I nokon grad	I stor grad	I svært stor grad
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

VEDLEGG 4 Spørjeundersøking om utdanning i klasseleing

17. I kva grad nyttar du deg av læringsmål for undervisningsøktene etter studiet?				
I svært liten grad	I liten grad	I nokon grad	I stor grad	I svært stor grad
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. I kva grad vert læringsmålet gjort visuelt synleg for elevane(til dømes skriftleg på tavla, symbola og bilete, på undervisningsarket, munnleg eller ein kombinasjon av desse)?				
I svært liten grad	I liten grad	I nokon grad	I stor grad	I svært stor grad
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. I kva grad vert læringsmålet konkretisert og delt med elevane(til dømes å dele målet med elevane ved å forklare omgrep, seie kva skal dei lære og kva skal dei gjære for å lære)?				
I svært liten grad	I liten grad	I nokon grad	I stor grad	I svært stor grad
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. Praktiserte du sentrale strategiar for klasseleing som dialog, forklaring, repetisjon og oppsummering i dei fleste undervisningsøktene dine før du tok studiet i klasseleing?				
I svært liten grad	I liten grad	I nokon grad	I stor grad	I svært stor grad
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. Praktiserer du sentrale strategiar for klasseleing som dialog, forklaring, repetisjon og oppsummering når du planlegg undervisning etter studiet?				
I svært liten grad	I liten grad	I nokon grad	I stor grad	I svært stor grad
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Klasseleing og fysisk struktur i klasserommet

Nedanfor finn du spørsmål omkring emnet synlege fysiske endringar i klasserommet. Kryss av for det svaralternativet du synest passar best for deg.

22. Har du gjort endringar med omsyn til fysisk struktur i klasserommet (hyller, pultar osv) som resultat av klasseleingstudiet?				
I svært liten grad	I liten grad	I nokon grad	I stor grad	I svært stor grad
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. Har du gjort endringar med omsyn til synleggjering av læremateriell, læringsplakatar eller anna i klasserommet som resultat av klasseleingstudiet?				
I svært liten grad	I liten grad	I nokon grad	I stor grad	I svært stor grad
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24. Har du endra måten du gjev beskjedar på etter klasseleingstudiet?				
I svært liten grad	I liten grad	I nokon grad	I stor grad	I svært stor grad
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25. I kva grad nytta du deg av ein fast beskjedplass i klasserommet før utdanninga i klasseleing?				
I svært liten grad	I liten grad	I nokon grad	I stor grad	I svært stor grad
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

VEDLEGG 4 Spørjeundersøking om utdanning i klasseleiing

26. I kva grad nytta du deg av ein fast beskjedplass i klasserommet no?				
I svært liten grad	I liten grad	I nokon grad	I stor grad	I svært stor grad
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

27. I kva grad sto du i døra til klasserommet forut for start av timane før utdanninga i klasseleiing?				
I svært liten grad	I liten grad	I nokon grad	I stor grad	I svært stor grad
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

28. I kva grad står du i døra til klasserommet forut for start av timar no?				
I svært liten grad	I liten grad	I nokon grad	I stor grad	I svært stor grad
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Klasseleiing og relasjonar

Nedanfor finn du spørsmål omkring emnet relasjonsbygging. Kryss av for det svaralternativet du synest passar best for deg.

29. Praktiserte du rutinar som var med og sikra deg, eller gav deg blikkontakt med kvar einskild elev før du tok utdanninga i klasseleiing (td. Stå i døra og handhelse/sjå på kvar elev; faste aktivitetar som krev/sikrar blikkontakt osv.)?				
I svært liten grad	I liten grad	I nokon grad	I stor grad	I svært stor grad
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

30. Praktiserer du rutinar som sikrar blikkontakt med kvar einskild elev etter studiet?				
I svært liten grad	I liten grad	I nokon grad	I stor grad	I svært stor grad
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Kommentarar eller døme på praksis:

31. La du vekt på å skape ein støttande og god relasjon til kvar einskild elev før du tok utdanning i klasseleiing?				
I svært liten grad	I liten grad	I nokon grad	I stor grad	I svært stor grad
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

32. Legg du vekt å skape ein støttande og god relasjon til kvar einskild elev etter studiet?				
I svært liten grad	I liten grad	I nokon grad	I stor grad	I svært stor grad
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Kommentarar eller døme på praksis med omsyn til kva du gjer for å skape ein god relasjon:

VEDLEGG 4 Spørjeundersøking om utdanning i klasseleiing

Her følgjer nokre påstandar knytt til din praksis **FØR** du tok kompetanseheving i klasseleiing. Kryss av for det som høver best for din tidlegare praksis.

33. Eg nytta elevsamtalen/utviklingssamtalen som verktøy for å leggje til rette /tilpasse undervisninga for den einskilde elev.				
Ueinig	Litt ueinig	verken/eller	Litt einig	Einig
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34. Eg nytta elevsamtalen/utviklingssamtalen som verktøy for å aktivisere/involvere elevane i eiga læring/arbeidet med å forstå kva dei skulle lære og kva som vart forventa av dei?				
Ueinig	Litt ueinig	verken/eller	Litt einig	Einig
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Her følgjer dei same påstandane, men no knytt til din praksis **ETTER** kompetanseheving i klasseleiing. Kryss av for det som høver best for din praksis.

35. Eg nyttar elevsamtalen/utviklingssamtalen som verktøy for å leggje til rette /tilpasse undervisninga for den einskilde elev.				
Ueinig	Litt ueinig	verken/eller	Litt einig	Einig
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
36. Eg nyttar elevsamtalen/utviklingssamtalen som verktøy for å aktivisere/involvere elevane i eiga læring/arbeidet med å forstå kva dei skal lære og kva som vart forventa av dei?				
Ueinig	Litt ueinig	verken/eller	Litt einig	Einig
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Samarbeid mellom skule og heim

Nedanfor finn du påstandar og spørsmål omkring emnet samarbeid heim/skule. Kryss av for det svaralternativet du synest passar best for deg/din skule.

Her følgjer nokre påstandar knytt til din praksis **FØR** du tok kompetanseheving i klasseleiing. Kryss av for det som høver best for din tidlegare praksis.

37. Eg la vekt på ein tett og nær dialog med heimen før eg tok utdanning i klasseleiing?				
Ueinig	Litt ueinig	Verken/eller	Litt einig	Einig
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38. Eg ringte oftast heim når det var noko vi trengte å snakke om.				
Ueinig	Litt ueinig	Verken/eller	Litt einig	Einig
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Her følgjer omtrent dei same påstandane, men no knytt til din praksis **ETTER** kompetanseheving i klasseleiing. Kryss av for det som høver best for din praksis.

VEDLEGG 4 Spørjeundersøking om utdanning i klasseleiing

39. Eg legg større vekt på ein tett og nær dialog med heimen etter studiet?				
Ueinig	Litt ueinig	Verken/eller	Litt einig	Einig
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40. Kor einig er du i utsegna «Eg ringer vel oftast heim når det er noko vi treng å snakke om» no etter studiet?				
Ueinig	Litt ueinig	Verken/eller	Litt einig	Einig
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
41. Kor einig er du i utsegna «Eg har lav terskel for å ta kontakt med heimen?				
I svært liten grad	I liten grad	I nokon grad	I stor grad	I svært stor grad
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
42. Kan negative hendingar som fører til at ein tek kontakt med heimen få negative konsekvensar for samarbeidet?				
I svært liten grad	I liten grad	I nokon grad	I stor grad	I svært stor grad
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
43. Er det at ein som lærar syner respekt for foreldra/føresette noko som påverkar føresetnaden for eit godt samarbeid mellom heim og skule?				
I svært liten grad	I liten grad	I nokon grad	I stor grad	I svært stor grad
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
44. Kor einig er du i utsegna «Foreldra er dei viktigaste samarbeidspartnarane»?				
Ueinig	Litt ueinig	Verken/eller	Litt einig	Einig
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
45. Kor einig er du i utsegna «Eg legg vekt på å synleggjere elevaktivitet i klasserommet, slik at alle foreldra kan sjå spor frå sin elev i klasserommet når vi har foreldremøter og konferansetimar»?				
Ueinig	Litt ueinig	Verken/eller	Litt einig	Einig
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
46. Kor einig er du i utsegna «Det er lurt å trekkje dei føresette med i klassemiljøarbeidet»?				
Ueinig	Litt ueinig	Verken/eller	Litt einig	Einig
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
47. Kor einig er du i utsegna «Det er læraren, på foreldremøter, som må vise konkret korleis føresette kan bidra i arbeidet med det psykososiale miljøet i klassa. Til dømes ved å snakke om veka sitt sosiale mål med sin elev»?				
Ueinig	Litt ueinig	Verken/eller	Litt einig	Einig
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
48. I kva grad vil ei balansert tilbakemelding (ros –ris) vere viktig/avgjerande for eit vellukka heim-skule samarbeid?				
I svært liten grad	I liten grad	I nokon grad	I stor grad	I svært stor grad
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
49. Nyttar skulen du arbeider på nokon fast mal for samarbeid heim/skule?				

VEDLEGG 4 Spørjeundersøking om utdanning i klasseleiing

I svært liten grad	I liten grad	I nokon grad	I stor grad	I svært stor grad
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kommentarar eller døme på praksis med omsyn til om skulen nyttar nokon fast mal for samarbeid heim/skule:				

Her finn du påstandar knytt til skulen sin klasseleingskultur i etterkant av skulen si satsing på kompetanseheving i klasseleiing.

Påstandar knytt til din praksis **ETTER** kompetanseheving i klasseleiing. Kryss av for det som høver best for din eller din skule sin praksis.

50. Leiinga legg til rette for at lærarane skal utveksle erfaring/samarbeide om klasseleiing.				
Ueinig	Litt ueinig	Verken/eller	Litt einig	Einig
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
51. Lærarkollegiet utvekslar erfaring kring klasseleiing.				
Ueinig	Litt ueinig	Verken/eller	Litt einig	Einig
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Teamarbeid/kollegasamarbeid har gjort til at vi no har utvikla ein felles klasseleingspraksis ved skulen.				
Ueinig	Litt ueinig	Verken/eller	Litt einig	Einig
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
52. Vi har ikkje utvikla ein felles klasseleingspraksis på vår skule.				
Ueinig	Litt ueinig	Verken/eller	Litt einig	Einig
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Påstandar knytt til **di** oppleving av endra praksis i kollegiet ditt.

53. Eg registrerar/oplever no at lærarane er til stades i klasserommet i god tid før timane startar.				
Ueinig	Litt ueinig	Veit ikkje	Litt einig	Einig
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
54. Eg ser at mange lærarar står i døra ved start av timane.				
Ueinig	Litt ueinig	Veit ikkje	Litt einig	Einig
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
55. Eg har sett at andre lærarar har teke i bruk meir visuell støtte for elevane(laminerte				

VEDLEGG 4 Spørjeundersøking om utdanning i klasseleiing

førstesider av fagbøker, skriftelege beskjedar, arbeidsplaner osv.).				
Ueinig	Litt ueinig	Veit ikkje	Litt einig	Einig
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
56. Eg har observert at andre lærarar har større fokus på beskjedar. Det vil seie færre beskjedar enn før.				
Ueinig	Litt ueinig	Veit ikkje	Litt einig	Einig
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
57. Eg ser at lærarane nyttar seg av ein fast beskjedplass på lekseplanen.				
Ueinig	Litt ueinig	Veit ikkje	Litt einig	Einig
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
58. Eg har sett at andre lærarar nyttar seg av ein fast beskjedplass i klasserommet anten det gjeld skriftelege og/eller munnlege beskjedar.				
Ueinig	Litt ueinig	Veit ikkje	Litt einig	Einig
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
59. Eg registrerar at lærarane no har større fokus på mål for undervisningsøktene.				
Ueinig	Litt ueinig	Veit ikkje	Litt einig	Einig
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
60. Eg registrerar at lærarane har større fokus på å involvere elevane i måla for undervisningsøktene.				
Ueinig	Litt ueinig	Veit ikkje	Litt einig	Einig
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
61. kompetanseheving i klasseleiing har vore eit godt utviklingsarbeid for skulen, fordi det har ført til ein felles kunnskapsbase.				
Ueinig	Litt ueinig	Verken/eller	Litt einig	Einig
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
62. kompetanseheving i klasseleiing har vore eit godt utviklingsarbeid for skulen, fordi har ført til endring av den enkelte lærar sin praksis når det gjeld klasseleiing.				
Ueinig	Litt ueinig	Verken/eller	Litt einig	Einig
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
63. kompetanseheving i klasseleiing har vore eit godt utviklingsarbeid for skulen, fordi det har ført til endring av det einskilte lærarparet sin praksis når det gjeld klasseleiing.				
Ueinig	Litt ueinig	Verken/eller	Litt einig	Einig
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
64. kompetanseheving i klasseleiing har vore eit godt utviklingsarbeid for skulen, fordi det har ført til endring av delar av kollegiet sin praksis når det gjeld klasseleiing.				
Ueinig	Litt ueinig	Verken/eller	Litt einig	Einig
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Takk for at du svarte på spørsmåla!