



Høgskulen på Vestlandet

M120UND509: Masteroppgave

M120UND509

Predefinert informasjon

Startdato:	03-05-2018 10:26	Termin:	2018 VÅR
Sluttdato:	15-05-2018 14:00	Vurderingsform:	Norsk 6-trinns skala (A-F)
Eksamensform:	Masteroppgave	Studiepoeng:	45
SIS-kode:	203 M120UND509 1 MØ 2018 VÅR		
Intern sensor:	Randi Faugstad		

Deltaker

Kandidatnr.: 105

Informasjon fra deltaker

Tro- og lovetklæring *: Ja

Jeg godkjenner avtalen om publisering av masteroppgaven min *

Ja



Høgskulen
på Vestlandet

MASTEROPPGAVE

Hvilke meninger og opplevelser har fem lærere angående struktur, regler og rutiner på ungdomsskolen?

What opinions and experiences do five teachers have regarding structure, rules and routines at Secondary School?

Emil Gjengedal

Master i undervisningsvitenskap med fordypning i pedagogikk
Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett
Veileder: Arne Bygstad
14.05.2018

Jeg bekrefter at arbeidet er selvstendig utarbeidet, og at referanser/kildehenvisninger til alle kilder som er brukt i arbeidet er oppgitt, jf. Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 10.

Sammendrag

De siste årene har det vært et økt fokus på klasseledelse i skolen, og det foreligger mye teori og forskning om temaet. Samtidig peker forskere på at det mangler beskrivelser fra praksis som kan være med å skape et bilde av hvordan lærere konkret praktiserer klasseledelse. I denne oppgaven er temaet struktur, regler og rutiner studert som del av klasseledelse. Formålet er å utforske og beskrive fem ungdomsskolelæreres meninger og opplevelser angående temaet. På bakgrunn av dette er problemstillingen: *«Hvilke meninger og opplevelser har fem lærere angående struktur, regler og rutiner på ungdomsskolen?»*. I søken etter å besvare problemstillingen er det utarbeidet fire forskningsspørsmål: Hvilken forståelse har lærerne av begrepene struktur, regler og rutiner? Hvordan opplever lærerne arbeidet med struktur, regler og rutiner? Hvilke utfordringer opplever lærerne i sammenheng med struktur, regler og rutiner? Hva mener lærerne at struktur, regler og rutiner kan bety for elevenes læring?

I studien benyttes Roland (1998) sin teori om elevkollektivet, samt ledelsesteori som kan vise hvordan arbeid med struktur, regler og rutiner kan påvirke elevene og læreren. Det benyttes i tillegg teori og forskning innenfor klasseledelse som viser til generelle retningslinjer og prinsipper for praksis i sammenheng med struktur, regler og rutiner. Samt, læringsteorier innenfor et konstruktivistisk læringsperspektiv.

Oppgaven har en kvalitativ tilnærming, og for å samle inn datamateriale er det brukt intervju og observasjon av fem lærere som jobber på ungdomsskolen.

Funnene i studien viser at de fem lærerne delvis har ulike meninger og opplevelser om struktur, regler og rutiner. Samt, at det kan trekkes sammenhenger mellom lærernes meninger og opplevelser angående forståelse av begrepene, selve arbeidet, utfordringer og betydninger for elevenes læring. Det kan også se ut som at lærernes meninger og opplevelser ikke nødvendigvis kan si hvordan struktur, regler og rutiner realiseres i praksis. I diskusjonen vises det til at arbeid med struktur, regler og rutiner muligens kan fungere forebyggende mot dannelse av u hensiktsmessige strukturer i undervisningen. I tilfellet med de fem lærerne ser det derimot ikke ut som at det er noen garantier for at arbeidet vil gi ønsket effekt. I tillegg peker lærernes meninger på at læring er noe vi gjør til enhver tid. Struktur, regler og rutiner ser dermed ut til å ha en verdi i form av seg selv i sammenheng med elevenes læring.

Abstract

Classroom management has been a focus in school the last years and quite a lot of research and theory exist regarding this. At the same time, researchers point out that firsthand knowledge about how teachers practice this is still missing. In this thesis structure, rules and routines are studied as part of classroom management. The aim is to explore and describe the meanings and experiences of five teachers at Secondary School regarding Classroom management. Hence the main scientific question is: *“What opinions and experiences do five teachers have regarding structure, rules and routines at Secondary School?”*. In the quest to answer this, four further questions are: What understanding do the teachers have of structure, rules and routines? How do the teachers experience working with structure, rules and routines? What challenges do the teachers experience working with structure, rules and routines? What are the teachers opinions regarding the importance of structure, rules and routines for learning?

In this study Rolands’ theory (1998) about the pupils group and theory of leadership show how working with structure, rules and routines may influence the pupils and the teacher. In addition, research and theories about classroom management that refers to general guidelines and principles for practice together with structure, rules and routines are applied. Further, theories of learning within a constructivistic perspective are also applied.

The thesis has a qualitative approach. Interviews and observations of five teachers at Secondary School are used to collect data.

The findings in this study are that the five teachers have different opinions and experiences regarding structure, rules and routines. Further, that connections are found between the teachers opinions and experiences regarding their understanding of the concepts, work itself, challenges and the pupils learning. It also looks like the teachers opinions and experiences not necessarily predict how the teachers practice structure, rules and routines. Working with structure, rules and routines in the classroom may however, prevent inexpedient structures to occur in the teaching situation. As regarding the five teachers this does not seem to be a warranty that this work will give the wanted effect. In addition the teachers opinions point at learning as a constant process. Thus, structure, rules and routines seem to have a value in itself in a context of learning.

Forord

Denne oppgaven markerer avslutningen på min tid som heltidsstudent, og starten på en ny hverdag som lærer. Prosessen har vært preget av opp- og nedturer, men mest av alt vært en lærerik erfaring. Uten støtte og hjelp fra fantastiske mennesker er det godt mulig jeg hadde kastet inn håndkleet for lenge siden.

Jeg vil derfor takke venner, familie og kjæreste for å ha støttet meg gjennom hele arbeidet. Samt, forståelse for at jeg ikke har vært like tilgjengelig det siste semesteret.

Jeg vil også takke veilederen min Arne Bygstad som har vært min viktigste støttespiller. Han har alltid vært tilgjengelig, positiv og støttende uansett hvordan jeg følte det gikk. Gjennom samtaler og konstruktive tilbakemeldinger ble veggene mindre og landskapet mer oversiktlig. Tusen takk!

For å oppsummere arbeidet med oppgaven vil jeg vise til et kjent og mye brukt sitat, men jeg synes det er svært passende i denne sammenhengen.

«If we knew what it was we were doing, it would not be called research, would it?»

-Albert Einstein

Innhold

Sammendrag	ii
Abstract.....	iii
Forord	iv
Liste over figurer	vi
Liste over tabeller.....	vi
1. Aktualisering og bakgrunn for valg av tema	1
1.1 Studiens formål og problemstilling.....	3
1.2 Begrepsforklaring og avgrensninger	4
1.3 Referansestil	4
1.4 Studiens verdi	4
1.5 Oppgavens struktur	5
2. Teori.....	6
2.1 Klasseledelse	6
2.2 Fokusområde.....	10
2.3 Tidligere forskning.....	10
2.4 Struktur, regler og rutiner	12
2.5 Lederstil – ulike grader av kontroll.....	13
2.6 Elevkollektivet	15
2.7 Prinsipper og retningslinjer.....	18
2.8 Sammenheng mellom «struktur, regler og rutiner» og læring	22
3. Metode	26
3.1 Studiens overordnede tilnærming	26
3.2 Kvalitativ metode	31
3.3 Forarbeid til datainnsamling.....	35
3.4 Gjennomføring av intervju og observasjon.....	37
3.5 Analyseprosessen	39
3.6 Studiens reliabilitet og validitet	43
3.7 Generalisering	45

3.8 Etske hensyn	45
4. Resultat	47
4.1 Forståelse av begrepene struktur, regler og rutiner	48
4.2 Arbeid med struktur, regler og rutiner	51
4.3 Utfordringer i sammenheng med struktur, regler og rutiner.....	60
4.4 Struktur, regler og rutiner i sammenheng med læring	65
5. Diskusjon	69
5.1 Forståelse av begrepene struktur, regler og rutiner	69
5.2 En balanse mellom kontroll og varme er forebyggende.....	70
5.3 Samarbeid med elevene om struktur på undervisningen	72
5.4 Konfrontering av elever kan påvirke lærerens ledelse i form av struktur.....	75
5.5 Samarbeid med kollegaer og ulik praksis	79
5.6 Struktur, regler og rutiner i sammenheng med læring	81
6. Avslutning	86
Litteraturliste	90
Vedlegg 1: Intervjuguide	98
Vedlegg 2: Informasjonsskriv.....	101

Liste over figurer

Figur 1 Dimensjoner i lærerrollen.....	14
Figur 2 Den sosiale gaffel	16
Figur 3 Praksistrekanten.....	29

Liste over tabeller

Tabell 1 Eksempel skjema for sammenfattet intervju	40
Tabell 2 Eksempel søking med koder	41
Tabell 3 Oversikt kategorier under forskningsspørsmålenes tema.....	43

1. Aktualisering og bakgrunn for valg av tema

Klasseledelse er et omfattende tema som ofte deles inn i fire fokusområder, «relasjoner», «læringsmiljø», «motivasjon» og «struktur, regler og rutiner» (Nordahl, 2013, s. 108-110; Udir, 2017). I denne studien er fokuset på struktur, regler og rutiner. Dette er fordi jeg har en personlig interesse basert på mine egne opplevelser av å undervise, både som student og vikar. Jeg har opplevd å være i ulike undervisningssituasjoner der jeg ikke har hatt forhold til gjeldende struktur, regler og rutiner. Undervisningen føltes kontrollerbar når elevene fulgte planen, men med en gang uroen begynte var det vanskelig å gjenopprette arbeidsro i klassen. Dette opplevdes svært stressende. Erfarende lærere har beroliget meg med at slike situasjoner er normalt for studenter og vikarer. Disse lærerne har også påpekt at det er enklere å lede klassen når jeg får en fast jobb med faste klasser. Jeg har tilgang til forskning og teori om hvordan man kan håndtere en undervisningssituasjon, men jeg har en nysgjerrighet på hvordan dette gjennomføres i praksis. Derfor ønsker jeg å undersøke nærmere hvordan arbeidet i hverdagen med struktur, regler og rutiner faktisk er for lærere.

I de senere årene har det vært stort fokus på klasseledelse (Krejsler og Moos, 2008, s. 18). Det er forskjellige årsaker til dette, og det er vanskelig å peke på konkrete årsaker (Irgens, 2013, s. 42). En mulig forklaring kan være de svake resultatene blant norske elever i PISA og TIMMS undersøkelsene som ble gjennomført tidlig på 2000-tallet (Grønmo, Bergem, Kjærnsli, Lie & Turmo, 2004; Kjærnsli, Lie, Olsen, Roe & Turmo, 2004). Resultatene fra den første PISA undersøkelsen i 2000 viser at norske elever presterte på et middels faglig kompetansenivå i internasjonal sammenheng (Kjærnsli et al., 2004, s. 16). På bakgrunn av tidligere studier, hadde norske forskere forventet dette resultatet. Derimot oppfattet norske politikere og media resultatene som svake og omtalte situasjonen som «PISA-sjokket» (Kjærnsli et al., 2004, s. 16; Udir, 2011; Malkenes, 2015; Sanden, 2010). I tillegg ble Norge plassert på bunn blant alle OECD-landene innen bråk, uro og sløsing med tid i klasserommet i PISA- undersøkelsen i 2003. Dette fikk også mye fokus i media med blant annet overskriften «Norske skoleelever på bråketoppen» i VG (Ertesvåg & Hoen, 2004). Generelt gjenspeiles disse trendene også i TIMMS-undersøkelsen som ble gjennomført samme året (Grønmo et al., 2004). Et viktig poeng angående rapportene om bråk og uro fra PISA og TIMMS undersøkelsene er at de bygger på spørsmål som reflekterer elevers, læreres og rektorers subjektive meninger rundt opplevd bråk og uro (UiO, 2017; UiO, 2017b). Det var ikke målt lydnivået direkte for så å sammenligninger

nivået mellom landene. Derfor kan påstanden om at norske elever lager mest uro være misledende. Uavhengig av dette poenget har elevene og lærerne uttrykt et opplevd ubehag, og problemet har derfor blitt tatt alvorlig (Grønmo et al., 2004, s. 213).

Kombinasjonen av lave faglige resultater og rapporter om et høyt uro-nivå blant elever, kan tenkes å være utløsende årsak til økt fokus på å fremme gode læringsmiljø i norske skoler fra 2009 (Nordahl, Ertesvåg, Gustavsen, Nergaard, Sunnevåg & Tveit, 2009). Utdanningsdirektoratet gav i 2009 en forskningsgruppe et konkret oppdrag i å produsere forskningsbaserte artikler om hvordan norske skoler kunne forbedre læringsmiljøet. Læringsmiljøet blir av forskergruppen definert som «de miljømessige faktorene i skolen som har innflytelse på elevenes sosiale og faglige læring, samt elevenes generelle situasjon i skolehverdagen» (Nordahl et al. 2009, s. 4). Her blir blant annet klasseledelse framhevet som et sentralt tema, og dermed satt i en direkte sammenheng med å skape et godt læringsmiljø.

Ideen om å trekke en sammenheng mellom PISA og TIMMS undersøkelsene, det økte fokuset på læringsmiljøet, samt klasseledelse i skolen i henhold til Nordahl et al. (2009), har jeg fått fra Grydeland (2011, s. 1) sin masteroppgave.

Videre kan vi også se at det forekommer et økt fokus på klasseledelse i St.meld. nr. 19 (2009-2010) «Tid for læring» hvor de gjennomgikk tiltak som kunne føre til bedre bruk av tiden i skolen. Her kommer det frem at de blant annet ønsker at klasseledelse får større plass i den nye lærerutdanningen, samt at det oppfordres til å sette i gang etter- og videreutdanningstilbud for lærere. I St.meld. nr. 22 (2010-2011) «Motivasjon – Mestring – Muligheter» er målet å fornye ungdomstrinnet ved å gjøre læringen mer motiverende. Bedre klasseledelse blir her beskrevet som et særlig sentralt område i strategien for gjennomføring av fornyingen. Begge stortingsmeldingene henviser også til koblingen mellom den nasjonale satsningen «Bedre læringsmiljø» og klasseledelse.

Det ser ut til at det økte fokuset på klasseledelse kan ha hatt en positiv uttelling for både elever og lærere de siste årene. I den siste PISA rapporten kommer det frem at det er en lavere prosentandel uro og bråk i timene enn i tidligere studier. Samt at elevene presterer over OECD-gjennomsnittet i naturfag, og at det er en signifikant framgang fra PISA 2006 (Kjærnsli & Jensen, 2016). Nettavisen «Forskning» som skriver om norsk og internasjonal forskning har publisert en artikkel som viser dette: «Norske lærere på ungdomstrinnet er gode på

klasseledelse» (Nielsen & Rødal, 2016). De viser til en nyere videostudie LISA (Linking Instruction and Student Achievement) som i sine analyser av datamaterialet kan rapportere at de spesielt under punktet klasseledelse finner interessante utviklingstrekk. De skriver at «studien ser videodata i sammenheng med fremgang i prestasjoner på nasjonale prøver hos de samme elevene fra åttende til niende trin». Her skårer lærerne høyt på klasseledelse, ut ifra hvilke grep de tar for å skape tilstrekkelig ro og orden i klasserommet.

Dette økte fokuset på klasseledelse og tilsynelatende positive effekten på læringsmiljøet har ytterligere styrket min interesse for temaet.

1.1 Studiens formål og problemstilling

Formålet med studien er utarbeidet med utgangspunkt i Grønmo (2016) sin beskrivelse av formålet med fenomenologiske studier generelt.

Formålet med denne studien er å utforske og beskrive fem læreres meninger og opplevelser om struktur, regler og rutiner i ungdomsskolen. Undersøkelsen vil fokusere på lærernes livsverden og sikter seg inn mot en bedre forståelse av struktur, regler og rutiner ut ifra lærernes egne synspunkter. Det vil si at studien søker å få frem lærernes egen forståelse av sine egne uttalelser og hvilken mening dette har for lærerne selv. På bakgrunn av dette er problemstillingen følgende:

Hvilke meninger og opplevelser har fem lærere angående struktur, regler og rutiner på ungdomsskolen?

Her vil det bli lagt vekt på hva lærerne selv anser som viktige aspekt ved struktur, regler og rutiner. Videre vil studien se fenomenet opp mot eksisterende teori og forskning om klasseledelse. Men det er i utgangspunktet lærernes egne forståelse som utgjør den større sammenhengen og bakgrunnen for å forstå ytringene og deres meninger (Grønmo, 2016, s. 61). På bakgrunn av problemstillingen har jeg utformet følgende forskningsspørsmål for å spisse og begrense studien:

Hvilken forståelse har lærerne av begrepene struktur, regler og rutiner?

Hvordan opplever lærerne arbeidet med struktur, regler og rutiner?

Hvilke utfordringer opplever lærerne i sammenheng med struktur, regler og rutiner?

Hva mener lærerne at struktur, regler og rutiner kan bety for elevenes læring?

1.2 Begrepsforklaring og avgrensninger

1.2.1 Livsverden

Med livsverden menes vår konkrete virkelighet, som vi kan oppleve, den verden vi lever i og tar for gitt (Brinkmann & Tanggaard, 2010, s. 188). Det er verden slik vi møter den i dagliglivet, slik den fremtrer i den umiddelbare opplevelse (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46). Hovedpoenget, og det grunnleggende utgangspunktet i studien, er at virkeligheten er slik lærerne oppfatter den (Grønmo, 2016, s. 392).

1.2.2 Forskjellen på meninger og holdninger

Flere av forskningsspørsmålene henspiller seg på lærernes meninger og tanker. Et viktig poeng her er at lærerne har et tankesett som influerer det de sier og gjør (Lauvås & Handal, 2014, s. 25; Håkonsen, 2009, s. 205). Dette tankesettet inkluderer også holdninger. I motsetning til holdninger så retter meninger seg mot noe konkret og påvirker ikke atferden vår på samme måte som holdninger. Meninger er noe vi er oss bevisst og har lett for å uttrykke. I tillegg er de ofte lette å forandre i motsetning til holdninger (Håkonsen, 2009, s. 205). Hovedintensjonen i studien er ikke å undersøke lærernes holdninger, men disse vil kunne skinne gjennom når lærerne forteller hva de mener. Dette vil bli nærmere forklart innledningsvis i metodekapittelet.

1.3 Referansestil

I oppgaven brukes APA 6th referansestil. I referansene brukes det sidetall ved både direkte og indirekte sitat. Dette gjøres for at det skal bli lettere for den som leser å finne fram til det stedet jeg har hentet sitatet fra (Søk & Skriv, 2018).

1.4 Studiens verdi

En gruppe danske forskere, Plauborg, Andersen, Ingerslev og Laursen (2010, s. 10) har gjennomført en studie med en utforskende og induktiv tilnærming med bruk av observasjon og intervju, hvor de har fulgt seks klasseledere fra grunn- og videregående skole. Formålet var blant annet å formidle en detaljert beskrivelse av praksis. De påpeker at det foreligger forskning om klasseledelse om hva læreren kan gjøre for å støtte elevenes læring og utvikle et gunstig læringsmiljø i klassen. Men at det samtidig mangler beskrivelser fra praksis, som kan skape et bilde på «netthinnen», av hvordan lærere konkret praktiserer klasseledelse. Også Ogden (2016,

s. 140) beskriver forskningsaktiviteten rundt klasseledelse som noe begrenset, og at det er behov for nye studier som kan være med på å oppdatere kunnskapsgrunnlaget.

Samtidig viser Engvik (2014, s. 263) til at lærerstudenter i større grad må bli bedre forberedt på klasseledelse i utdanningen, samt at nyutdannede lærere er usikre på hvordan de skal utøve klasseledelse. Videre forklarer Nordahl (2013, s. 132) at læreryrket kan være intenst, og at mer kunnskap om klasseledelse muligens kan føre til at lærerne klarer å håndtere intensiteten bedre, og slik sett redusere slitasje og utbrenthet.

Jeg tør ikke påstå at denne studien vil møte alle disse behov og utfordringer. Jeg håper derimot at studien gjennom sin unike tilgang til lærernes livsverden, kan sees på som et supplement til allerede eksisterende forskning om klasseledelse (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 47). I tillegg håper jeg at den kan være til hjelp for interesserte lærerstudenter ved at den gir et innblikk i læreres utøvelse av klasseledelse, og slik hjelpe dem til å bli bedre forberedt på hva arbeidslivet kan innebære.

1.5 Oppgavens struktur

Oppgaven består av seks kapitler. Kapittel 1 er innledningen. Her presenteres bakgrunnen for valg av tema, samt problemstilling og forskningsspørsmål. I Kapittel 2 presenteres teori som er relevant for å belyse problemstillingens tema, nemlig struktur, regler og rutiner som del av klasseledelse. I kapittel 3 er det en gjennomgang av oppgavens overordnede tilnærming til problemstillingen med fenomenologi, hermeneutikk, semiotikk og praksisteori. Videre vises det til oppgavens valg av forskningsmetode og gjennomføring av innsamling og analyse av datamateriale. I kapittel 4 presenteres resultatene fra analysen og systematiseringen i form av kategorier innunder forskningsspørsmålenes tema. I kapittel 5 drøftes resultatene ytterligere i lys av teori og forskning i søken etter dypere innsikt i resultatene. Drøftingen avsluttes med en liten oppsummering. I kapittel 6 avsluttes oppgaven med en oppsummering av oppgaven i sin helhet og en kort refleksjon av mitt eget læringsutbytte.

2. Teori

I dette kapitlet presenteres først hva klasseledelse er, for så å spisse seg inn mot oppgavens fokusområde struktur, regler og rutiner. Deretter følger en gjennomgang av tidligere forskning, og en ytterligere presentasjon av begrepene struktur, regler og rutiner. Denne delen følges av to sentrale teorier om lederstil og elevkollektivet. Derpå følger flere mindre deler som tar for seg prinsipper og retningslinjer for arbeidet med struktur, regler og rutiner. Kapitlet avsluttes med å se på temaet i sammenheng med læring.

Jeg benytter meg i stor grad av norsk litteratur som tar for seg struktur, regler og rutiner innenfor klasseledelse. Jeg støtter meg hovedsakelig på forfattere som Nordahl, Ogden, Roland, Bergkastet, Haugstad, samt flere. I tillegg benytter jeg internasjonal litteratur og forskning. Jeg har dermed et bredt kunnskapsgrunnlag. I modifisert versjon av det Ogden (2016, s. 26) skriver i sin bok om klasseledelse, så er det fokuset og relevansen ovenfor struktur, regler og rutiner som en del av klasseledelse som binder teorikapitlet sammen. Innholdet som handler om struktur, regler og rutiner utgjør studiens teoretiske rammeverk. Begrepene «klasse», «gruppe» og «kollektiv» brukes til tider om hverandre. Det samme gjelder «klasseleder» og «lærer».

2.1 Klasseledelse

Klasseledelse er et relativt nytt begrep i skolen. Hvis du søker etter norsk litteratur og forskning om klasseledelse vil du oppdage at det meste har kommet i perioden fra år 2000 og fram til i dag.

Som ordet viser er klasseledelse en type ledelse (Plauborg et al., 2010, s. 11). Å lede en klasse innebærer et ansvar for å ta styringen i klasserommet. Altså å rette virksomheten mot ulike mål, og hjelpe elevene realisere målene (Nordahl, 2014, s. 7). Dette er kjernen ved klasseledelse.

Det er ikke nødvendigvis bare en bestemt måte å være en god klasseleder på (Plauborg et al., 2010, s. 18). Noen klasseledere legger for eksempel mer vekt på verdier knyttet til sosiale relasjoner, mens andre legger vekt på formidling av det faglige innholdet (Ogden, 2016, s. 18). Hensikten er som regel den samme: «å etablere et godt læringsmiljø som ivaretar elevenes personlige og sosiale behov, og som legger forholdene til rette for læring og undervisning» (Ogden, 2016, s. 18). I etableringen av et godt læringsmiljø vil en god klasseleder blant annet rette fokus mot å skape gode relasjoner med elevene. Sørge for at det er struktur, regler og

rutiner i undervisningen, samt motivere elevene til arbeidsinnsats (Nordahl, 2014, s. 8-14; Nordahl, 2013, s. 108; Vaaland, 2015). Klasseledelse er ikke et mål i seg selv, men til syvende og sist et middel for elevenes læring, og det er jo kjerneaktiviteten i skolen (Helstad & Øiestad, 2014).

Vi kan se at utøvelsen av klasseledelse består av mange aspekter og at læreren må ha oppmerksomhet rundt flere ting på en gang (Plauborg et al., 2010, s. 15). Ofte har ikke klasselederen tid til å lene seg tilbake og reflektere over hva som må gjøres. Derfor må kompetanse om klasseledelse være en integrert kunnskap for at læreren skal kunne handle hensiktsmessig (Vaaland, 2015).

Det finnes flere definisjoner av klasseledelse som hver fremhever ulike sider. En måte å definere det på er: «læreres kompetanse i å holde orden og skape produktiv arbeidsro gjennom å fremme og skjerme undervisning og læringsaktiviteter i samarbeid med elevene» (Ogden, 2016, s. 17). Felles for de fleste definisjonene er at de legger vekt på at klasseledelse skal være læringsfremmende, både faglig og sosialt (Ogden, 2016, s. 17).

2.1.1 Grunnet i klasseledelse

Selve begrepet klasseledelse kommer i utgangspunktet fra den Amerikanske tradisjonen «classroom management» (Nordahl, 2013, s.107). Av denne grunnen er det også slik at det meste av forskning innenfor klasseledelse er amerikansk (Midthassel, 2013).

Innenfor forskning på «klasseledelse» har det vanligvis blitt brukt intervju og observasjon av hvordan dyktige klasseledere jobber, for så å formulere gode prinsipper for praksis (Brophy, 2006, s. 18). En annen måte for å svare på spørsmålet om «hva som virker» i skolen er ved å gjøre metaanalyser (Ogden, 2012, s. 40). Dette er en kvantitativ analyse som kombinerer resultatene fra flere sammenlignbare undersøkelser. Resultatene uttrykkes ofte som effektstørrelse, noe som muliggjør sammenligninger av metoder eller variabler for å se hvilke som har størst positiv effekt på elevenes læring (Ogden, 2012, s. 40-41). Denne typen kunnskap kalles forskningsbasert kunnskap (Skaftnesmo, 2013, s. 22).

Forskningsbasert kunnskap betyr med andre ord at forskning ligger til grunn for ny kunnskap (Nordahl et al., 2009, s. 2). Hensikten er å øke sannsynligheten for ønskede resultater innenfor undervisningen. Kunnskapen forteller oss om det er noe som virker bedre enn noe annet i

forskjellige undervisningssituasjoner (Nordahl et al. 2009, s. 4). Norsk litteratur om klasseledelse støtter seg på kunnskapsbaserte prinsipper og retningslinjer for god praksis. Det er med andre ord anbefalinger som bygger på forskning og erfaring (Ogden, 2016, s. 17). Kunnskapen må derimot ikke tolkes bokstavelig (Ogden, 2012, s. 11). Det vil alltid være nødvendig med bruk av skjønn i lag med generell kunnskap i profesjonsutøvelse (Terum og Grimen, 2009, s. 13). Dermed er det opp til lærerne å vurdere når og hvor det er riktig å anvende prinsippene (Ogden, 2016, s. 17).

Plauborg et al. (2010, s. 41) har i sin bok forsøkt å sammenfatte forskning som utgjør klasseledelse innenfor tre ulike tradisjoner: «Classroom management», «School effectiveness» og «Teacher effectiveness». Dette kan fungere som en fremstilling av hva klasseledelse bygger på. Ideen om å framstille en slik oversikt på bakgrunn av Plauborg et al. (2010) sin sammenfatning, fikk jeg av Grydeland (2011, s. 7-11). Her vil jeg ikke gå like mye i dybden som Grydeland, og jeg refererer derfor til Plauborg et al. (2010) eller Grydeland (2011) for ytterligere gjennomgang av tradisjonene.

Helt frem til midten av 1900-tallet besto amerikanske lærerbøker av råd basert på sunn fornuft og praktisk visdom (Brophy, 2006, s. 19). Først rundt slutten av 50-tallet begynte det å komme mer generelle studier som kunne knyttes opp mot undervisning. Mot slutten av 60-tallet begynte forskere å fokusere mer spesifikt mot «classroom management», og dermed mot forskning i klasserommet. Dette førte også til at de i større grad begynte å fokusere på lærerens rolle i undervisningen og lederskap i klassen (Plauborg et al., 2010, s. 42; Ogden, 2016, s. 138). Forskingen på denne tiden foregikk i utgangspunkt ut ifra to forskjellige teorier, en behavioristisk og en økologisk. Grunnet mye kritikk skiftet behavioristene etter hvert fra Skinners teorier om operant betinging, til Banduras sosiale læringsteori. Forskerne som anvendte et økologisk perspektiv analyserte de miljømessige rammene med blick mot hvilke aktiviteter de støttet og hindret (Brophy, 2016, s. 19-37). Her blir klasserommet sett på som et sosialt system som påvirkes av flere faktorer (Ogden, 2016, s. 93). Etter flere år med forskning innenfor ulike tradisjoner har det etter hvert blitt konsensus i forskningsmiljøet rundt etablerte undervisningsprinsipper (Brophy, 2006, s. 19-37). Men det er også en del uenigheter. «Classroom management» har blitt kritisert for at den i noen grad bygger på behavioristisk teori, og at den er instrumentell. Den reduserer kompleksiteten i undervisningen ved å fokusere på teknikker (Plauborg et al., 2010, s. 50). Klasseledelse slik den praktiseres i dag er i liten grad knyttet til behaviorisme (Nordahl, 2013, s.107). Forskingen innenfor «classroom

management» fokuserer i hovedsak på hvordan vi kan minimere tidstyver og forstyrrelser slik at elevene får mer tid til å lære faglig stoff. Den er også konsentrert om proaktive strategier. Denne forskningen bidrar primært til det aspektet av klasseledelse som har med atferdsledelse å gjøre (Plauborg et al., 2010 s. 41). I engelsk litteratur brukes av og til begrepene «classroom management» og «classroom behavior management» om klasseledelse, uten at det forekommer noe klart definert skille mellom dem (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 259). Ved å utføre et søk etter «Classroom management» på høgskolen sitt bibliotek, kommer det opp blant annet to kjente bøker jeg har benyttet meg av i studien: «Handbook of Classroom Management» (Evertson & Weinstein, 2006), og «Classroom Management That Works: Research-Based Strategies for Every Teacher» (Marzano, Marzano & Pickering, 2003).

Videre har klasseledelse gradvis blitt supplert med forskning fra «school effectiveness» og «teacher effectiveness» (Ogden, 2016, s. 140). Typiske eksempler på forskning fra førstnevnte er PISA og TIMSS undersøkelsene (Plauborg et al., 2010, s. 56). Denne typen forskning fokuserer på kriterier ved skoler som bidrar til elevenes faglige utbytte av undervisningen (Plauborg et al., 2010, s. 51). Forskning fra 1980-tallet innenfor denne tradisjonen kan blant annet vise at effektive skoler har fokus på struktur i timene (Plauborg et al., 2010, s. 54). Innenfor «Teacher effectiveness» er det fokus på sammenhengen mellom læreres handlinger, og elevenes læring. Den kanskje mest kjente undersøkelsen er gjort av Hattie (2009) «Visible learning» som er en syntese av over 800 metaanalyser (Plauborg et al., 2010, s. 62; Hattie, 2009).

2.1.2 Norsk litteratur

Det finnes flere perspektiver på klasseledelse i sammenheng med organisering av læringsmiljøet (Ogden, 2016, s. 19). Poenget med denne framstillingen er å peke på de forskjellige teoretiske og faglige tyngdepunktene (Ogden, 2016, s. 19-23). Samt, at jeg i denne studien vil benytte meg av teori på tvers av de forskjellige perspektiver.

Norsk forskningslitteratur om klasseledelse kan grovt sett identifiseres gjennom to sentrale perspektiv (Helstad og Øiestad, 2014). Det ene er «kulturperspektivet», også kalt «det pedagogiske verksted» (Helstad og Øiestad, 2014; Ogden, 2016, s. 19). Her har man et mer konstruktivistisk læringssyn der læreren forsøker å påvirke elevenes tenkning gjennom diskusjon, overtalelse og undervisning (Ogden, 2016, s. 22). Elevene kommer mer i fokus, og det handler om å skape et demokratisk læringsfellesskap der ro og orden er en konsekvens heller

enn en forutsetning for et godt læringsmiljø (Ogden, 2016, s. 21). Det andre perspektivet er «strukturperspektivet», også kalt «det strukturerte klasserommet» (Helstad og Øiestad, 2014; Ogden, 2016, s. 21). Dette perspektivet bygger på sosial kognitiv læringsteori der læreren bruker ulike virkemidler for å påvirke elevenes atferd (Ogden, 2016, s. 22). Her er læreren sjefen, og man har fokus på det å etablere rutiner, tydelige forventninger, og skape ro og orden (Helstad og Øiestad, 2014; Ogden, 2016, s. 21).

Disse perspektivene har den samme målsettingen, å sørge for at elever kan ta ansvar for egen læring og atferd. Samt, at det må finnes en viss struktur i klasserommet. Forskjellen er synet på hvordan målene kan nås (Ogden, 2016, s. 22-23). Perspektivene overlapper hverandre, og kan helt eller delvis kombineres. Slik kan todelingen gi inntrykk av et større motsetningsforhold enn det egentlig er (Ogden, 2016, s. 19-23).

2.2 Fokusområde

I denne studien har jeg fokus på struktur, regler, rutiner og det å styre organiseringen av klassen som system. Det vil si gjennom strategier som skaper oversikt og gir struktur både for elevene og for læreren. Her er etablering av regler og rutiner et virkemiddel for å fremme læring i klasserommet, samt for å påvirke det sosiale systemet i gruppen (Udir, 2015). Slik sett er det fokus på å skape ro og ha kontroll på undervisningen, samtidig som det dreier seg om å sette rammer og organisere timene på en slik måte at det fremmer læring (Plauborg et al., 2010, s. 9).

2.3 Tidligere forskning

Innenfor norsk forskningsarbeid på klasseledelse har det ikke vært mye fokus direkte på struktur, regler og rutiner. Forskningen har en større tradisjon innenfor relasjonsbasert klasseledelse. Der er målet å finne ut hvilke elementer som er avgjørende for positive relasjoner mellom lærer og den enkelte elev (Aasen, Nordahl, Mælan, Drugli & Myhr, 2015). Det foreligger derfor lite forskning på læreres opplevelser og meninger rundt struktur, regler og rutiner. Derimot finnes det forskning som kan vise til ulike aspekter ved dette temaet.

2.3.1 Fire læreres opplevelser og meninger

I en studie gjennomført av Postholm (2013) intervjuet hun fire lærere i ungdomsskolen om deres meninger og opplevelser rundt begrepet klasseledelse. Her kommer det fram at lærerne mente struktur, regler og rutiner var blant de viktigste elementene ved klasseledelse. Videre, at

det var viktig med en tydelig struktur på timene slik at elevene visste hva som skulle skje. De vektla også betydningen av regler og rutiner da det var gjennom dette de formidlet hva som var forventet av elevene. Videre var det viktig at lærerne jobbet sammen om felles regler og rutiner. De omtalte samarbeidet som en felles forventningsfront. Samtidig poengterte de at det må forekomme forventninger begge veier. Derfor må elevene også tas med i utarbeidingen av regler og rutiner. De opplevde også at mange lærere har en form for feil «snilltenking». At de ønsker å være kule, og derfor ikke alltid bryr seg om elevene for eksempel sitter med huen på. De mente at dersom ikke alle lærerne har de samme reglene og rutinene, ville elevene oppdage og utnytte dette. Dette opplevde de som stressende, og mente at det derfor var viktig med lojalitet ovenfor det som var bestemt i fellesskap blant kollegaene.

2.3.2 Elevatferd og læringsmiljø

En rapport fra en norsk undersøkelse finansiert av grunnskoleavdelingen i Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet (KUF) søkte å kartlegge læreres erfaringer. Undersøkelsen var blant annet en oppfølging av problemstillinger fra OECD prosjektet "Combating failure at school". I undersøkelsen ble det brukt spørreskjemaer for å samle in datamateriale. I rapporten viser det seg at halvparten av lærere mente de hadde klare prosedyrer for å håndtere elever som bryter reglene på skolen. Videre viste det seg at disse lærerne rapporterte om færre atferdsproblemer enn lærere ved skoler som ikke hadde slike prosedyrer. Videre opplevde mer enn halvparten av lærerne udramatiske problemer knyttet til atferd som forstyrret undervisningen, mens færre enn 10% opplevde alvorlige norm- og regelbrudd. Lærerne mente det vanligste problemet var uoppmerksomme og passive elever. Samt elever som avbrøt eller forstyrret undervisningen. Lærerne mente de mest effektive reaksjonsmåtene var, for eksempel, «samtaler med elever utenfor klassen, ros for ønsket atferd, ekstra støtte og oppmuntring til enkeltelever og diskutere med klassen hvorfor ting går galt» (Ogden, 1998, u.s.). Oppsummert understreker resultatene et behov for klare standarder i skolen som formidles og drøftes med elevene. Samt at det forekommer gode rutiner for oppfølging av brudd på regler og normer (Ogden, 1998, u.s.).

2.3.3 Effective Classroom Management at the Beginning of the School Year

Emmer, Evertson, og Anderson (1980) gjennomførte en studie der de sammenlignet organisering og ledelse av undervisningen blant 27 lærere i oppstarten av skoleåret på barneskoletrinnet. Det som skilte de mer effektive lærerne fra de mindre effektive var at regler og rutiner i større grad ble implementert på en systematisk og effektiv måte. De effektive

lærerne hadde en plan for implementeringen. I tillegg brukte de betraktelig mer tid enn de mindre effektive lærerne de første ukene. De effektive lærerne introduserte regler og rutiner med en gang alle elevene hadde slått seg til ro i klasserommet. I noen tilfeller fikk også elevene lov til å foreslå regler. Reglene og rutinene ble gradvis introdusert over flere dager og nøysomt diskutert og øvd på inntil elevene lærte dem. I tillegg var de mer effektive lærerne mer konsekvent på å håndtere uønsket atferd med en gang. De etablerte seg dermed tidlig som lederen i klasserommet. Det var hovedsakelig nye lærere som var de minst effektive. Mange av dem hadde ikke klare rutiner i klassen. For eksempel var det ikke innført rutiner for å spise blyanten, gå på do, eller å hente et glass med vann. Som konsekvens vandret elevene rundt i klassen akkurat som de følte for. I tillegg hadde noen av lærerne uklare regler, som for eksempel «Vær på rett sted til rett tid».

2.3.4 Classroom Management That Works

I en metaanalyse utført av Marzano et al. (2003, s. 14) samlet de funn fra mer enn hundre rapporter om effektiv klasseromsledelse. De fant ut at klasser i både barne- og ungdomsskolen med godt implementerte regler og rutiner hadde en gjennomsnittlig lavere forekomst av forstyrrelser i undervisningen enn i klasser hvor de ikke var godt implementert. De oppsummerte med at godt formulerte regler og rutiner som er drøftet og forhandlet med elevene er et viktig aspekt ved klasseledelse. Blant annet fordi det kan påvirke elevenes atferd og akademiske prestasjon.

2.3.5 Visible Learning

Hattie slår fast i sin syntese av 800 metaanalyser at læreren har stor påvirkning på elevenes læring (Hattie, 2009, s. 238). Videre kom han fram til at undervisning der det forekom tydelige forventninger til atferd, det vil si ved velformulerte regler og rutiner som hadde blitt utviklet i samarbeid med elevene, har en positiv effekt på elevenes læring (Hattie, 2009, s. 102).

2.4 Struktur, regler og rutiner

Struktur kan være så mangt, det kan for eksempel forstås som struktur i læringsaktiviteter, eller struktur av undervisningstimer og skoledager. Men generelt handler det om forutsigbarhet og orden, samt å redusere elevenes mulighet til å gjøre feil (Haugstad, 2014, s. 110-113). Det at struktur skaper forutsigbarhet kan virke beroligende for mange, og kan slik sett kunne føre til en trygghetsfølelse for både læreren og elevene (Haugstad, 2014, s. 112-113).

Av og til er det enklere å fortelle hva noe ikke er, enn hva det er. Dette kommer klart frem når Roland (1998) skriver om struktur: «Det motsatte til struktur, er kaos» (Roland, 1998, s. 33). Struktur dreier seg blant annet om det å ha felles oppstart av timen, at det er gode overganger mellom forskjellige aktiviteter, og at undervisningen har en markert avslutning. Hensikten med dette er at elevene og læreren vet hva som kommer til å skje, hva de skal arbeide med, når de skal arbeide, og når de skal være ferdig (Nordahl, 2013, s. 126; Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 265; Marzano et al., 2003, s. 27). Strukturen danner slik sett rammeverket for undervisningen, som skal støtte opp om elevenes læring (Webster-Stratton, 2013, s. 69).

Regler og rutiner brukes ofte om hverandre, men det er noen vesentlige forskjeller mellom dem (Marzano et al., 2003, s. 13). Regler beskriver hva elevene kan eller ikke kan gjøre i undervisningen (Ogden, 2016, s. 40; Doyle, 2006, s. 107; Marzano et al., 2003, s. 13). En av grunnen for å ha regler er at de skal forhindre forhold som kan føre til bråk eller konflikter, som for eksempel det å forstyrre andre elever. Videre er det ment at regler skal gjøre hverdagen enklere for både elevene og læreren, ved at det forebygger uro (Ogden, 2016, s. 40; Doyle, 2006, s. 107).

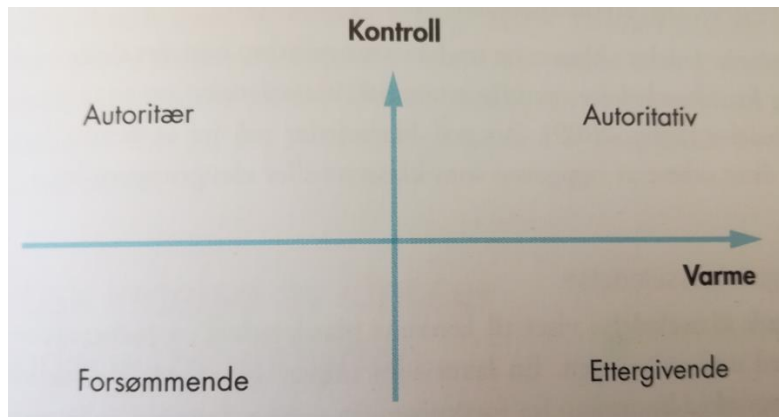
Rutiner handler om å regulere hva elevene skal gjøre i de forskjellige situasjonene og aktivitetene som vanligvis forekommer i løpet av undervisningen. Eksempler kan være hva som skal skje når bøkene skal deles ut, når elevene trenger hjelp, eller hvis de skal på do (Ogden, 2016, s. 41; Marzano et al., 2003, s. 13). Det er rett og slett aksepterte måter å gjøre ulike handlinger på i undervisningen (Doyle, 2006, s. 107).

Regler og rutiner er forventninger til elevenes atferd, og hvis disse blir signalisert på en klar måte er det mindre sannsynlighet for uønsket atferd (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 263; Marzano et al., 2003, s. 13; Ogden, 2016, s. 40). De er dermed en viktig forutsetning for å skape arbeidsro (Bergkastet, Dahl & Hansen, 2012, s. 25; Haugstad, 2014, s. 45). Struktur bidrar til å skape trygghet og forutsigbarhet, og dette gjelder også for regler og rutiner (Nordahl, 2014, s. 52-53).

2.5 Lederstil – ulike grader av kontroll

I sammenheng med struktur, regler og rutiner vil klasseledelse i stor grad dreie seg om å finne et balansepunkt mellom kontroll og frihet (Ogden, 2016, s. 12). Lederstil er dermed et vesentlig aspekt ved klasseledelse. Forskjellige lederstiler kan påvirke elevenes motivasjon, læring og trivsel på flere måter (Nordahl, 2013, s. 120). I figur 1 kan vi se fire ulike lederstiler i forholdet

mellom lærerens kontroll og tydelighet i undervisningen, kombinert med den «varme» eller «relasjon» læreren har til elevene (Nordahl, 2013, s. 120).



Figur 1 Dimensjoner i lærerrollen. Hentet fra «Livet i skolen 1» av Nordahl, T., 2013, s. 121. Copyright 2013 Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS. Gjengitt med tillatelse.

En autoritativ lærer «leder klassen og stiller krav, men viser samtidig varm omsorg» (Nordahl, 2013, s. 120). En autoritativ lærer har kontroll, men evner å tilpasse graden av kontroll i undervisningssituasjonen på en hensiktsmessig måte ut ifra elevene og situasjoner som oppstår (Nordahl, 2013, s. 120). Dette er også den stilen som er mest positiv for elevenes resultater, skolefaglig og sosialt (Haugstad, 2014, s. 34). En autoritær lærer har høy grad av kontroll, men lite varme eller interesse for elevene. Typiske kjennetegn ved en slik lederstil er bruk av makt og strategier som ironi, latterliggjøring, frykt og engstelse for å styre elevene. Dette kan stresse klassemiljøet og skape motstand, sabotasje, aggresjon, og undertrykking av følelser, som så vil kunne komme til overflaten i form av «utbrudd» (Nordahl, 2013, s. 120; Haugstad, 2014, s. 34). En ettergiven lærer har mindre kontroll og gir etter for elevenes krav i større grad. Læreren fremstår dermed ikke som en tydelig leder. Noe som kan gjøre elevene usikre og umotiverte. I tillegg kan det bli vanskelig for læreren å gjenopprette kontroll og ledelse (Nordahl, 2013, s. 120). En forsømmende lærer har lite kontroll og lite varm omsorg eller interesse for elevene (Nordahl, 2013, s. 120). En slik lærer bør skaffe hjelp da situasjonen kan være skadelig for elevene (Nordahl, 2014, s. 31).

Et vesentlig poeng her er at læreren hele tiden må justere balansepunktet mellom lærerkontroll og elevkontroll i sammenheng med ulike elever, fag og emner (Nordahl, 2013, s. 120). Det kan derfor tenkes at en lærer, avhengig av ulike situasjoner, vil bevege seg mellom ulike lederstiler.

Det vil si at en lærer av og til vil finne det nødvendig eller hensiktsmessig å ha for eksempel en mer autoritær, eller ettergivende stil.

2.6 Elevkollektivet

I sammenheng med struktur, regler og rutiner kan det være interessant å trekke inn Roland (1998) sin teori om elevkollektivet. Teorien kan vise oss hvordan arbeidet med struktur, regler og rutiner påvirker klassen.

Teorien bygger på et forskningsarbeid utført av Harriet Holter og Sverre Lysgaard. De forsket på en industribedrift og utviklet teorien de kalte «arbeiderkollektivet». Her fant de ut at maktkonstellasjonene i bedriften gjorde at arbeiderne dannet en uformell sammenslutning. Et kollektiv som beskytter medlemmene og fungerer som en buffer mellom ledelsens krav og den enkelte arbeider.

Roland har overført teorien til klasserommet og videreutviklet den. Kort fortalt går elevkollektivet ut på at elevene er et kollektiv. Elevene er ikke bevisst kollektivet, men kollektivet viser seg ved at elevene reagerer kollektivt på lærerens ledelse gjennom blant annet regler og rutiner.

2.6.1 Horisontal og vertikal differensiering og integrasjon

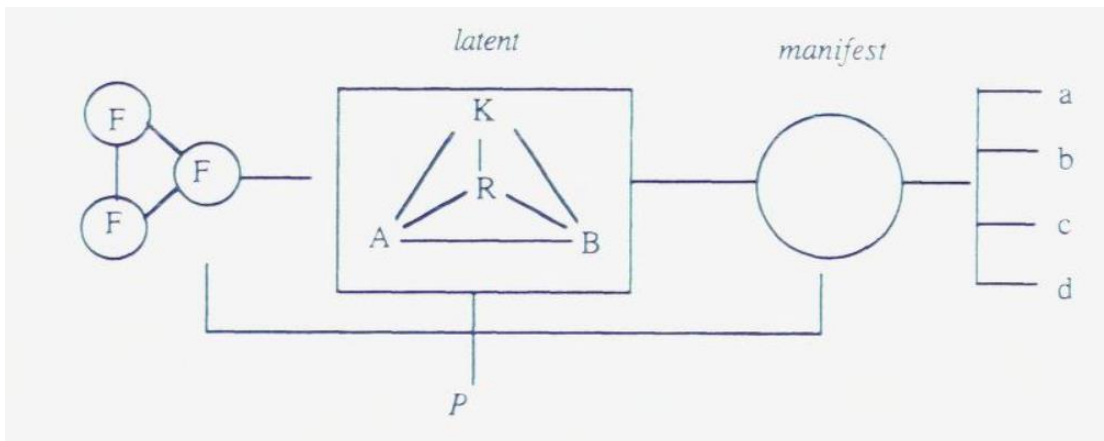
Noe av grunnlaget i teorien er at det i enhver gruppedannelse foregår to prosesser som fører til en sosial struktur i en gruppe. Disse kalles horisontal og vertikal differensiering og integrasjon. Horisontal differensiering går ut på at medlemmene aksepterer at de er forskjellige, og tar til seg ulike funksjoner i gruppen. Horisontal integrasjon går ut på at de forskjellige gjøremålene i gruppen settes inn i en overordnet sammenheng. Det utvikles felles forestillinger om hva som er riktig. For eksempel ved regler og rutiner. Vertikal differensiering innebærer at det vil forekomme en over- og underordning av medlemmene. Mens vertikal integrasjon vil si at det må bli en aksept for at noen står over andre. Denne overordningen betyr at noen vil ha et større privilegium enn andre til å definere normer i gruppen (Roland, 1998, s. 11).

2.6.2 Fra sosialt vakuum til faste strukturer

Den første tiden i klasserommet kan beskrives som et sosialt vakuum. Dette vakuemet innebærer en mangel på kunnskap av hva som gjelder i klassen, samt en manglende forestilling om fordelingen av posisjoner. Det er ingen sosiale mønstre, og normene er uklare. Men veien

til faste strukturer er kort, og de blir fort synlige og stabile, på godt og vondt. Derfor er den første tiden i klassen viktig med tanke på etablering av struktur, regler og rutiner (Roland, 1998, s. 7). Her vil læreren være den viktigste personen i klassen i det å styre den sosiale prosessen mot gode mønstre (Roland, 1998, s. 9).

2.6.3 En modell av elevkollektivet



Figur 2 Den sosiale gaffel. Hentet fra «Elevkollektivet» av Roland, E., 1998, s. 27. Copyright 1998 Rebell Forlag AS. Gjengitt med tillatelse.

Forbindelseslinjene viser hvordan de ulike delene henger sammen. Til venstre i modellen er familiene (F). Firkanten representerer det som kalles den latente strukturen i klassen. Strukturen består av elevene representert som (A) og (B). (K) er kollektive forestillinger, som for eksempel regler og rutiner. (R) betyr det repertoaret av felles ferdigheter elevene har, det de er i stand til å gjøre sammen. Utenfor firkanten er læreren eller det pedagogiske systemet bestående av alle ansatte i skolen (P) som den offisielle maktbasen. Den latente strukturen, er en sosial struktur, som innebærer det totale sett av relasjoner, normer og atferdsregistre som finnes i klassen. Til enhver tid er det bare noe av den latente strukturen som er aktivisert. Og det er dette som kalles det manifeste kollektivet, representert som en sirkel. Den manifeste strukturen representerer dermed bare en liten del av et stort potensiale av relasjoner, forestillinger og samhandlinger som finnes latent i klassen. Helt til høyre illustrerer a, b, c, og d at det kan forekomme ulike manifeste strukturer. For eksempel uro, regelbrudd eller hjelpsomhet og samarbeid (Roland, 1998, s. 7-29).

2.6.4 Elevkollektivets egenskaper

Dersom elevene utvikler en felles antipati eller negative meninger om læreren eller det pedagogiske system (P) vil samholdet blant elevene stimuleres, og kollektivet «våkner til». Den manifesterede strukturen vil gi uttrykk for en felles antipati mot (P) som kan vise seg som negative handlinger mot (P). Ved et slikt forhold er det ikke uvanlig at for eksempel læreren vil kunne vise tegn på ubehag, redsel og tap av kontroll. Dette vil være tegn på avmakt hos (P), og understreker elevenes kollektive makt (Roland, 1998, s. 7-29).

Målet for (P) er å påvirke elevene med tanke på kunnskaper, ferdigheter, væremåter og verdier. Elevene er hver for seg ganske utsatt for påvirkningen. Elevkollektivet vil derimot stille seg mellom kravene fra (P) og medlemmene i kollektivet. Slik kan vi si at elevkollektivet får en defensiv funksjon. (P) kan ikke lenger rette sitt krav direkte mot en elev. Det hele må godkjennes av kollektivet. I tillegg kan elevkollektivet ha en offensiv funksjon ved at elevene med hensikt etablerer et motsetningsforhold til (P). Dette styrker fellesskapsfølelsen i kollektivet og kan føre til for eksempel overtak på læreren, som ytterligere vil kunne forsterke følelsen av fellesskapet. Elevkollektivet har dermed en egenverdi som elevene aktivt kan skape. Både ved defensiv og offensive tilfeller vil (P) ha problemer. (P) når ikke frem til elevene, og den pedagogiske kommunikasjonen blir brutt (Roland, 1998, s. 7-29).

Hvis elevene derimot har felles sympati for (P) blir elevene trukket mot hverandre. De underlegger seg en form for styring eller innflytelse fra (P). I et slikt tilfelle vil klassen være åpen for innsyn fra (P) da klassen og elevene kommuniserer positivt, og gruppen mister noe av sitt lukkede preg (Roland, 1998, s. 18).

I modellen illustreres hvordan de latente mønstrene regulerer de manifesterede handlingene. Kort fortalt, strukturen er årsak til handling. Men noen handlinger kan også slå tilbake og forandre den latente strukturen. Slike tilfeller dreier seg om kritiske handlinger og hendelser. Som for eksempel hvordan læreren håndterer brudd på regler og rutiner (Roland, 1998, s. 78).

2.6.5 Autoritet

Tillit og autoritet er sentralt i vertikal differensiering og integrasjon (Roland, 1998, s. 11). At læreren har autoritet er en forutsetning for å kunne lede klassen i form av struktur og tydelighet. I sammenheng med lederstil er det gjennom måten læreren framstår på for elevene, som kan gjøre at elevene oppfatter læreren som en autoritet (Nordahl, 2014, s. 26-28). Det er særlig

gjennom lærerens ledelse som går på forholdet mellom struktur, kontroll og tydelighet på den ene siden og varme med tanke på elevsentrering på den andre siden som avgjør hvordan autoriteten kommer til uttrykk (Nordahl, 2014, s. 30). Ved for eksempel brudd på regler og rutiner er det lærerens autoritet som settes på prøve. Elevene tester lærerens toleransegrense, om læreren står for det han eller hun sier, om de håndhever regler og normer (Ogden, 2016, s. 36).

Autoritet betyr å ha tillit. Autoritet kan gi makt, men makt vil ikke nødvendigvis bety autoritet. Fordi makt kan utøves i form av tvang, mens autoritet betyr at den andre følger det råd autoriteten gir, av egen vilje. Autoritet er dermed noe læreren tildeles av elevene, ikke noe som kan kreves (Roland, 1998, s. 31; Haugstad, 2014, s. 34).

I sammenheng med autoritet kan det også være interessant snakke om at det finnes andre dimensjoner som kan gi klasselederen autoritet. For eksempel institusjons- og faglig autoritet. Den første handler om kraften læreren blir tildelt ved å være ansatt i skolen. Autoriteten avhenger i stor grad av hvordan yrket oppfattes og respekteres i samfunnet. Faglig autoritet handler om i hvilken grad læreren mestrer å undervise i faget på en måte som skaper tillit til at han eller hun kan sitt fag (Nordahl, 2014, s 27-28).

2.7 Prinsipper og retningslinjer

I de følgende delene presenteres prinsipper og retningslinjer for arbeid med struktur, regler og rutiner.

2.7.1 Klasseregler

I skolene er det mange forskjellige typer regler. Det finnes skole- og ordensregler, som noen steder er utformet ut ifra et samarbeid mellom lærere, mens det andre steder er ledelsen som har utarbeidet dem i forhold til krav fra kommunen (Bergkastet et al., 2012, s. 53). Slike regler er vanligvis omfattende og mange, og det blir fort altfor detaljert til at det kan ha en praktisk funksjon i undervisningen. Både for lærere som skal håndheve dem, og for elevene som skal følge dem. I tillegg utarbeides det i noen skoler, spesielle regler om for eksempel snøballkasting og bruk av fotballbanen. Disse reglene blir ofte «sovende regler» som ikke brukes før det blir helt nødvendig. Det er derfor vanlig at lærere utarbeider klasseregler og rutiner, enten alene eller i et lærerteam. Her bestemmer lærerne seg for hvilken type regler og rutiner de ønsker å ha i sine klasser (Bergkastet et al., 2012, s. 52).

Det som karakteriserer gode klasseregler er at de beskriver den atferden som er ønskelig, i motsetning til hva som ikke er ønskelig (Bergkastet et al., 2012, s. 53; Ogden, 2016, s. 40). Det bør helst ikke være mer enn 3-6 klasseregler for å gi best effekt (Tveit, 2012, s. 34-35). Videre bør de også være godt formulert, og enkle å administrere ved at de beskriver observerbar oppførsel (Marzano et al., 2003, s. 17; Haugstad, 2014, s. 46; Little & Akin-Little, 2008, s. 228).

2.7.2 Samarbeid med elevene

I utarbeidelsen av reglene er det viktig å involvere elevene, men lærerne bør tenke ut en plan i forkant slik at de kan føle seg trygg når de skal lede prosessen (Bergkastet et al., 2012, s. 65; Marzano et al., 2003, s. 27; Ogden, 2016, s. 40). Ved å involvere elevene får de mulighet til å komme med innspill rundt hvilke forventninger klassen skal forholde seg til, samt at de forstår reglene bedre og føler seg mer forpliktet til å følge dem (Ogden, 2016, s. 40). Erfaringsmessig lager elevene nesten identiske regler til de reglene lærerne hadde tenkt ut i forkant (Bergkastet et al., 2012, s. 66). Graden av elevmedvirkning vil kunne variere med tanke på elevenes alder og hvordan gruppen fungerer sosialt (Bergkastet et al., 2012, s. 50). En god grunn til å samarbeide med elevene er at lærerens autoritet jevnlig vil settes på prøve av elevene, til tross for systematisk arbeid. Og da er det til stor hjelp å ha noen felles referansepunkt som er utarbeidet i samarbeid med elevene (Bergkastet et al., 2012, s. 46). Det er slik at korrigerende av elever står i et logisk forhold til struktur. Det er struktur, regler og rutiner som utgjør den legitime referansen for korrigerende av elevene (Roland, 1998, s. 38). Det kan derimot erfaringsmessig virke som at lærere gjerne bruker litt for lite tid på dette arbeidet (Haugstad, 2014, s. 47).

Etter at klassen har laget regler kan de godt henges opp på en plakat i klasserommet (Little & Akin-Little, 2008, s. 228). Men det holder ikke bare å lage regler, de må også integreres i det daglige arbeidet slik at de ikke bare ender opp som noen punkter på veggen (Bergkastet et al., 2012, s. 66). Det er derfor nødvendig at det øves på de ferdighetene som kreves for at elevene enklere skal kunne følge de reglene og rutinene som er utarbeidet (Bergkastet et al., 2012, s. 67).

2.7.3 Rutiner ved start, overgang og avslutning

Måten en time starter på setter tonen for hva som skjer videre, og når dager er organisert slik at klassene har undervisning med forskjellige lærere, så er det desto viktigere med tydelige rutiner på starten av timen. Hvis læreren har en uoversiktlig og kaotisk start på timen så er det stor sannsynlighet for at timen fortsetter i dette mønsteret. Det inntrykket elevene får av læreren vil de ta med seg til neste gang de møtes, derfor er det også viktig med tydelige rutiner på avslutningen av timene, og faktisk også for slutten av et semester (Marzano et al., 2003, s. 19-20). Det kan derfor være greit å ha 5-10 minutter til avslutning av timen. Hvis timen plutselig er ferdig, så kan det øke sjansen å hisse opp stemningen og skape uro (Bergkastet et al., 2012, s. 76).

Mellom timene og mellom start og avslutning av timene, vil det forekomme en rekke overganger mellom ulike aktiviteter. Dersom det ikke er relevante rutiner for overganger mellom aktivitetene så kan det fort bli kaos (Marzano et al., 2003; Haugstad, 2014, s. 40). Det å øve på dette regelmessig vil være avgjørende for å sikre at overgangene blir så smidige som mulig, og slik minske faren for uro (Bergkastet et al., 2012, s. 71).

2.7.4 Håndtering av uro og regelbrudd

Læringsarbeid krever arbeidsro og konsentrasjon (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 261). Dette betyr ikke passivitet, absolutt stillhet, eller streng oppfølging av regler, men at elevene følger det aktuelle undervisningsopplegget innenfor akseptable grenser (Doyle, 2006, s. 99). En undervisning med avbrytelser, brudd på regler og konfronteringer vil kunne oppleves som frustrerende og være uroskapende for både lærer og elev (Haugstad, 2014, s. 39). Hvis regler og rutiner skal ha en retningsgivende funksjon for læringsarbeidet i en klasse, må også brudd på disse håndteres. Ved slike tilfeller vil læreren sette en standard for klassen (Irgens, 2013, s. 59; Ogden, 2016, s. 41). Lærernes reaksjoner rundt håndhevelse og konfrontering bør være forutsigbart og konsekvent, innenfor rimelige grenser (Ogden, 2016, s. 41).

Det er dermed viktig at det foreligger klare konsekvenser dersom regler og rutiner ikke følges (Little & Akin-Little, 2008, s. 228). Og akkurat som ved drøfting av regler så er det viktig å la elevene komme med forslag til konsekvenser på brudd av reglene (Ogden, 2016, s. 40). Når det kommer til uro og forstyrrelser gjelder prinsippet om lavest mulig form for inngripen. Her gjelder det å unngå å komme med kraftige reaksjoner (Haugstad, 2014, s. 65). Det er slik at reaksjonens påvirkning på elevene ikke nødvendigvis handler om reaksjonens alvorlighetsgrad,

men først og fremst at det blir reagert (Ogden, 2016, s. 41). Med en gang læreren merker at det er uro på gang kan han eller hun prøve å dempe uroen på en diskre måte. For eksempel ved å nevne navnet til det den eller de det gjelder, samt å få øyekontakt (Haugstad, 2014, s. 68). Videre kan læreren gi tydelige beskjeder. Det vil si at de er konkrete og handlingsrettede, som for eksempel «Sett deg ned». (Haugstad, 2014, s. 66). Hvis læreren gir beskjeder som beskriver hva elevene skal slutte med, så er det fort gjort å komme med beskjeder som inneholder anklager mot elevene. Som for eksempel «Nå forstyrrer du». Dette kan virke forvirrende for eleven fordi de ikke nødvendigvis vet hva det er som forstyrrer. Videre kan elevene oppleve å bli uthengt og urettferdig straffet, noe som kan ødelegge forholdet til læreren (Haugstad, 2014, s. 67).

Mer alvorlige situasjoner som krever konflikthåndtering, bør ikke skje i klasserommet. Hvis en eller flere elever skaper uro så må det selvfølgelig stoppes, men ikke ved at læreren kjefter på eleven foran alle. Da risikerer læreren å få elevene mot seg (Haugstad, 2014, s. 37). Elever har en klar oppfatning av hva som er rettferdig når det kommer til forventet atferd. Derfor kan det være slik at hvis elevene føler en lærer oppfører seg upassende, så vil de ikke korrigere atferden sin (Marzano et al., 2003, s. 33). Dersom en likevel ender med å konfrontere elever åpent i klasserommet så bør læreren ta en liten prat med eleven kort tid etter (Haugstad, 2014, s. 71). Av og til vil det være nødvendig å si høyt ifra dersom noen elever «krysser grensen». Men i så fall bør læreren ha diskutert denne typen reaksjon med elevene i forkant, slik at de er klar over at læreren ikke mener å være slem mot noen, men at det av og til kan være nødvendig for å stoppe en uheldig utvikling, eller for å vise hvor grensen går (Haugstad, 2014, s. 37 og 67).

2.7.5 Samarbeid med kollegaer

At skolen har en kollektiv kultur med felles virkemidler, regler, rutiner og regelhåndtering kan lette arbeidet med klasseledelse (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 267; Plauborg et al., 2010, s. 165; Haugstad, 2014, s. 105). Et lærersamarbeid i utviklingen av regler og rutiner vil kunne øke sannsynligheten for at elevene mestrer de ulike forventningene som stilles til dem (Bergkastet et al., 2012, s. 50). Det er heldigvis slik at de fleste lærere i dagens skole arbeider i team, eller i en eller annen form for kollegasamarbeid (Nordahl, Lillejord & Manger, 2013, s. 196).

Ved at lærerne samarbeider om struktur, regler og rutiner kan de drøfte hvilke standarder som skal gjelde for arbeidet som blir gjort. Dette er viktig fordi hver enkelt lærer gjerne har sin egen oppfatning og tolkning av hva som er god pedagogisk praksis (Nordahl et al., 2013, s. 197).

Lærere er med andre ord forskjellige, og det er av denne grunn desto viktigere at det er rom for å drøfte ulike ordninger og komme frem til fleksible løsninger (Haugstad, 2014, s. 105). Det er ikke slik at et samarbeid innebærer at alle lærerne skal oppføre seg likt, det er ikke mulig. Men lærerne må ha en bevisst holdning til hvordan de forholder seg til elevene (Nordahl et al., 2013, s. 198). Like viktig som at lærerne representerer en samlet front, så er det også viktig at den enkelte lærer har frihet til å handle profesjonelt innenfor de vedtatte rammene. Noe som vil si at læreren må kunne se an situasjoner og handle til det beste for eleven ut ifra et faglig skjønn (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 267).

Det blir derimot fort vanskelig å få til god klasseledelse dersom regler og rutiner blir oversett eller boikottet av kollegaer (Haugstad, 2014, s. 13). Da vil regler og rutiner rask miste sin effekt (Haugstad, 2014, s. 105). Dette kommer av at ulike lærere vil ha ulike forventninger til elevene, noe som vil gjøre det vanskelig for elevene å vite hvilke forventninger som gjelder til enhver tid (Bergkastet et al., 2012, s. 51). Det er derfor viktig å ta hensyn til arbeidet andre lærere gjør med de samme elevene (Irgens, 2013, s. 58).

2.8 Sammenheng mellom «struktur, regler og rutiner» og læring

Struktur, regler og rutiner handler om mer enn de ytre aspektene som har blitt presentert hittil. Vi kan også si at struktur, regler og rutiner har en indre påvirkning i sammenheng med læring. Enten indirekte ved at elevene får arbeidsro slik at de lærer fagkunnskaper. Eller direkte ved å forme måten elevene lærer å strukturere kunnskapen på, samt hvordan de lærer å samhandle med andre mennesker.

I dag har det konstruktivistiske læringsperspektivet blitt den retningsgivende tankegang innenfor pedagogisk praksis i norske skoler (Postholm, 2013b, s. 31). På bakgrunn av dette, samt oppgavens størrelse, vil jeg begrense meg til dette perspektivet.

Fordi læring bare er en del av undersøkelsens fokus, søker jeg her å gi en kort presentasjon som kan gi en generell forståelse av sentrale aspekt ved sosiokulturelle teorier. I tillegg til Piagets kognitive teori om assimilasjon og akkomodasjon. Begge perspektivene har et konstruktivistisk syn på læring, men sett fra ulike sider (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 69).

Konstruktivisme er ikke en læringsteori, men kunnskapsteoretisk posisjon. Videre er det mange læringsteorier som bygger på konstruktivistiske antakelser eller syn på kunnskap (Lillejord,

2013, s. 191). Blant disse er de sosiokulturelle teoriene sentralt, dette perspektivet har et konstruktivistisk syn på læring der det legges vekt på at kunnskap blir konstruert, ved samhandling i en kontekst (Dysthe, 2001, s. 42). Innenfor sosiokulturell teori har Lev Vygotsky (1896-1934) vært en inspirasjonskilde for mange, og kanskje en av de mest sentrale personer de siste tiårene innenfor pedagogisk tenkning (Dysthe, 2001, s. 16; Postholm, 2013b, s. 32). Her bruker jeg begrepet sosiokulturelle teorier slik som Lillejord (2013, s. 180), som en samlebetegnelse for flere ulike, men samtidig nært beslektede teoretiske posisjoner.

2.8.1 Sosiokulturell teori

I sosiokulturell teori er mennesker sosiale vesener, og vi blir formet av hvordan vi forholder oss til omgivelsene, og hvordan omgivelsene forholder seg til oss. Her bli læring betraktet som et sosialt fenomen, der interaksjon med omgivelsene og andre mennesker fremmer læringsprosessene (Lillejord, 2013, s. 184; Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 67).

Begrepene «verktøy», «redskaper» eller også kjent som «artefakter», har en spesiell betydning innenfor teoriene. Dette sikter til de ressursene, både symbolske og fysiske, som vi har tilgang til og bruker i vår forståelse av verden, og når vi handler i den (Säljö, 2001 s. 21; Lillejord, 2013, s. 185). Språket, som et symbolsk redskap, blir sett på som det viktigste redskapet og har en spesiell posisjon ved formidling av kunnskap (Lillejord, 2013, s. 185). Dette er fordi språket er en rik komponent til å skape og kommunisere kunnskap, samt skape en mening av verden rundt oss (Säljö, 2001, s. 35-36). Dialogen blir derfor framhevet som viktig (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 67). Når vi er i en dialog med andre kan vi dele hverandres forståelser og ideer som vi hver for oss ikke ville ha fått dersom vi var alene. Vi kan rett og slett sammenligne, tolke, oppklare misforståelser, og lære ved bruk av forskjellige begreper (Säljö, 2001, s. 35; Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 68). Ved bruk av språket er vi ikke lenger begrenset til det vi selv har funnet ut av vår personlige kontakt med verden (Säljö, 2001, s. 35).

Et annet viktig aspekt er at fysiske og språklige redskaper medierer virkeligheten til mennesker (Säljö, 2001, s. 83). Begrepet «mediere» betyr å formidle, og beskriver hvordan kunnskap medieres gjennom alle de forskjellige relasjonene mellom mennesker, kultur og redskaper (Lillejord, 2013, s. 186). Kunnskapen plasseres på denne måten mellom mennesker, og antyder at mennesket ikke står i direkte, umiddelbar og ufortolket kontakt med omverdenen. Vi opplever med andre ord ikke verden direkte (Säljö, 2001, s. 83; Lillejord 2013, s. 187). Vi kan

si at læring blir mediert, gjennom verktøy i et fellesskap, og at det viktigste verktøyet er språket (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 68).

I sosiokulturell teori er det en antakelse om at læring er et aspekt ved alt vi gjør til enhver tid, vi kan ikke unngå å lære. Akkurat som ved positive erfaringer, er det å mislykkes og ikke å forstå, noe som former oss (Säljö, 2001, s. 12-13; Lave & Wenger, 2015 s. 135). Videre, er det ikke nødvendigvis slik at vi lærer mest, eller mest dyptgående i de situasjonene hvor læring er satt i fokus. Selv om vi ikke lærer det som er tiltenkt i en situasjon så vil vi helt sikkert lære noe annet istedenfor, som vi vil kunne bruke i framtiden (Lave & Wenger, 2015 s. 135; Säljö, 2001, s. 12-13). Det er dermed slik i en undervisningssituasjon at elevene ikke bare lærer faglig kunnskap, de lærer alt mulig annet også. Som for eksempel måter å tenke på, eller forstå og forholde seg til verden på, og ulike måter å bruke redskaper på (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 69). Dette perspektivet vil også være utgangspunktet for hva læring er i denne studien.

2.8.2 Piagets kognitive teori

Vi kan si at det sosiokulturelle perspektivet fokuserer mest på hvilke situasjoner læring finner sted, eller hva som er gode betingelser for læring. Dette kan sees på som en ytre prosess der kunnskap utveksles mellom mennesker. Mens kognitive teorier, blant annet Piaget sin kognitive teori, er mer opptatt av å forklare de mentale prosessene som skjer ved læring, og kan sees på som en indre prosess med etablering av kunnskapsstrukturer (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 68-69).

Sentralt i teorien til Piaget er begrepet «skjema». Kort fortalt er dette det som «sitter» igjen på det indre mentale planet som aktive handlingsmønstre fra våre erfaringer fra den ytre verden gjennom handling og utforskning. Blant disse har vi «kognitive skjemaer» som dreier seg om «tenkning», og er bevisste skjemaer som utgjør råmateriale for tenkning. Videre kan vi danne kognitive strukturer ved at skjemaer vokser sammen i større grupperinger fordi de på en eller annen måte «hører sammen». Og det er slike endringer som utgjør utviklingen mot stadig høyere nivåer av tenkning (Imsen, 2005, s. 231). Denne utviklingen består av to prosesser. Den første er «assimilasjon», og den trer i funksjon når vi prøver å forstå noe nytt ved hjelp av de skjemaene vi har fra før, og på denne måten prøver å gjøre det til noe kjent. Det nye inntrykket tilpasses de allerede eksisterende skjemaene. Den andre prosessen kalles «akkomodasjon», og dette skjer når de gamle skjemaene ikke lenger er tilstrekkelig eller tilfredsstillende nok for å forstå verden. Dermed skjer det en reorganisering og utvidelse av de gamle skjemaene slik at

de passer bedre til situasjonen (Imsen, 2005, s. 232). Drivkraften i disse prosessene kan forklares ved likevektsprinsippet. Dette går ut på at når vi ikke lenger er tilfreds med en forklaring, så forekommer det en ubalanse mellom tolkningen vår og den informasjonen vi har foran oss. Dermed settes det i gang en selvregulerende prosess som sørger for omstrukturering og ny erkjennelse (Imsen, 2005, s. 234).

3. Metode

I dette kapittelet presenteres først noen sentrale begreper som danner grunnlaget for studien og besvarelsen av problemstillingen. En forståelse av disse begrepene vil være til hjelp videre når vi søker etter å utforske, fortolke og forstå lærernes opplevelser og meninger. Deretter presenteres valg av metode, samt gangen for innsamling og analyse av datamateriale. Kapittelet avrundes med refleksjon rundt oppgavens reliabilitet, validitet, og etiske hensyn.

3.1 Studiens overordnede tilnærming

3.1.1 Fenomenologi

Fenomenologisk filosofi er kort fortalt «læren om det som viser seg», det vil si tingene eller begivenhetene slik de «viser seg» eller «framstår» for oss, slik de «umiddelbart oppfattes av sansene» (Christoffersen & Johannessen 2012, s. 99). Fenomenologi er ikke bare en filosofi, det er en metode, som viser til ulike analyseteknikker (Brinkmann & Tanggaard, 2010, s. 205). Innenfor kvalitativ forskningsmetode er fenomenologi et begrep som viser til en interesse om å forstå sosiale fenomener ut ifra aktørenes egne perspektiver (Brinkman & Tanggaard, 2010, s. 195). I denne undersøkelsen er interessen struktur, regler og rutiner som del av klasseledelse, og forståelsen søkes ut ifra et lærerperspektiv. Videre søker jeg å beskrive verden slik den oppleves av lærerne ut fra den antakelse at virkeligheten er slik mennesker oppfatter den (Brinkman & Tanggaard, 2010, s. 195). Vi kan derfor si at denne studien har en fenomenologisk tilnærming.

Med en slik tilnærming er det også viktig at jeg er bevisst mine egne forforståelser og fordommer slik at jeg i størst mulig grad unngår at disse påvirker forståelsen av fenomenet. Jeg søker dermed å ha et åpent sinn på en slik måte at undersøkelsen i prinsippet skal gi en detaljert og fordomsfri beskrivelse uten påvirkninger av mine forhåndsbestemte forventninger og årsaksforklaringer (Brinkman & Tanggaard, 2010, s. 195).

3.1.2 Hermeneutikk

«Hermeneutikk er fortolkning og læren om fortolkning» (Kjørup, 2014, s. 63). Fortolkning som praksis er like gammel som språket, men det er skriften, tekster, med den avstanden den skaper mellom avsender og mottaker av et budskap som gjør fortolkning til noe mer utbredt (Kjørup, 2014, s. 63). Tekstanalyse har siden oldtiden tatt i bruk et prinsipp om at enkeltdelene av en tekst må forstås ut fra teksthelheten. Mens helheten naturligvis ikke kan forstås på noen annen

måte enn ut fra de enkelte delene (Kjørup, 2014, s. 67). Dette er også kjent som det hermeneutiske grunnprinsipp, med betegnelsen «sirkelen» (Kjørup, 2014 s. 67-68). Den hermeneutiske sirkel forklarer hvordan vi kan tolke og skape mening av helheten gjennom delene ved en kontinuerlig frem- og tilbakeprosess mellom deler og helhet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 237). Med utgangspunkt i en uklar forståelse av en tekst som helhet så tolkes de forskjellige deler. Et eksempel i sammenheng med en tekst kan være transkripsjoner fra et intervju. Ut ifra fortolkningene settes delene i relasjon til helheten. Dette kan ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 237) betraktes som en spiral som åpner for en stadig dypere forståelse av meningen. I en hermeneutisk analyse hvor vi skal fortolke informanters handlinger og meninger, tar vi utgangspunkt i hvordan de forstår og ser på verden (Grønmo, 2016, s. 393).

I hermeneutikken er forforståelsen et viktig aspekt (Kjørup, 2014, s. 77). Forforståelsen kan for eksempel omfatte våre egne erfaringer og betraktningmåter, tidligere forskning, faglige begreper og teoretiske referanserammer. Dette blir som et grunnlag i forståelsen av informantene og deres handlinger i fortolkningen av handlingenes mening. Fortolkningen baseres dermed ikke bare på den spesifikke forståelsen som kommer av selve intervjuteksten, men også på leserens ulike typer forforståelse (Grønmo, 2016, s. 393). I analysen vil jeg dermed pendle mellom forståelse og forforståelse og mellom delforståelse og helhetsforståelse som utgjør en slags sirkelbevegelse. Slik sett blir fortolkningen utført med et bredere grunnlag i lys av en større sammenheng, enn den fenomenologiske fortolkning (Grønmo, 2016, s. 394).

Hermeneutiske og fenomenologiske forskere har en løpende diskusjon angående i hvilken grad fortolkningsfrie beskrivelser er mulig. En innvending mot fenomenologien er at mennesker nødvendigvis er nødt til å fortolke den verden de lever i for å kunne beskrive noe (Brinkman & Tanggaard, 2010, s. 204). Her må jeg si meg enig i at det kan være vanskelig, hvis ikke umulig, å gi rene beskrivelser av andres opplevelser uten en viss fortolkning. I undersøkelsen har jeg derfor inntatt en mellomposisjon og arbeider ut ifra et fortolkende fenomenologisk perspektiv (Brinkman & Tanggaard, 2010, s. 204).

3.1.3 Semiotikk

Semiotikk er tegnlære, tegnvitenskap (Kjørup, 2014, s. 37), og har sitt opphav i humanistiske fag som språkvitenskap, litteraturvitenskap og filosofi (Fuglestad & Mørkeseth. 1992, s. 8). Semiotisk teori handler om hvordan et tegn får et meningsinnhold og blir til mentale forestillinger. Samt hvordan disse mentale forestillingene eller meningene blir kommunisert til

andre. Semiotikk er dermed en teori om hvordan mening oppstår og blir utvekslet med andre (Fuglestad & Mørkeseth. 1992, s. 11).

Kommunikasjon i dette perspektivet blir sett på som overføring av et budskap. Innenfor den semiotiske kommunikasjonsmodellen er hovedelementene sender, budskap og mottaker. Ideelt sett skal mottaker få samme mening av budskapet slik som den ble sendt. Det er nødvendig å være klar over at meningen kan bli «forstyrret» på vei til mottaker. Disse forstyrrelsene kan være alt mulig, fra hvilket humør mottakeren er i, til at budskapet rett og slett er dårlig formidlet (Fuglestad & Mørkeseth. 1992, s. 7).

Ordene på arket blir innenfor semiotikken omtalt som tegn. Tegn er noe fysisk som vi kan oppfatte med sansene. Ordene eller tegnene står for noe annet enn seg selv, for eksempel står «kniv» for den fysiske gjenstanden kniv (Fuglestad & Mørkeseth. 1992, s. 10). Et sentralt poeng er forståelsen av, at ulike lesere kan produsere ulike meninger rundt det samme tegnet. For å eksemplifisere dette kan vi si at et tegn består av to deler, nemlig tegnets uttrykk og innhold. Selve uttrykket til tegnet er slik vi ser ordet på papiret, mens innholdet blir den mentale forestillingen det gir oss. Videre vil forskjellige personer kunne ha ulike mentale forestillinger til det samme tegnet. Med tanker på tegnet kan vi si at vi danner mening av første og andre orden, også kalt denotasjon og konnotasjon. Denotasjon er den bokstavelige betydningen av tegnet, mens konnotasjon er den ekstra betydningen som vi på noe uklart vis tillegger i meningsproduksjonen. Hvis vi fortsetter på eksempelet med kniven så kan vi se at ordet «kniv» er den bokstavelige betydningen og viser til en hard gjenstand med et skarpt blad festet til et skaft vi kan holde i. Videre vil noen sikkert tenke på friluftsliv, kriminalitet eller smør på brødsken. Dette viser hvordan ulike personer vil kunne ha ulike konnotasjoner til det samme tegnet (Fuglestad & Mørkeseth. 1992, s. 7-12).

I tillegg må vi være klar over at det finnes flere kulturer i samfunnet hvor grupper av mennesker har sine egne konnotasjoner til et tegn. Problemer med forståelsen kan dermed like gjerne komme av kulturelle forskjeller, som faktiske misforståelser mellom sender og mottaker slik det fremstår i kommunikasjonsmodellen (Fuglestad & Mørkeseth. 1992, s. 7-12).

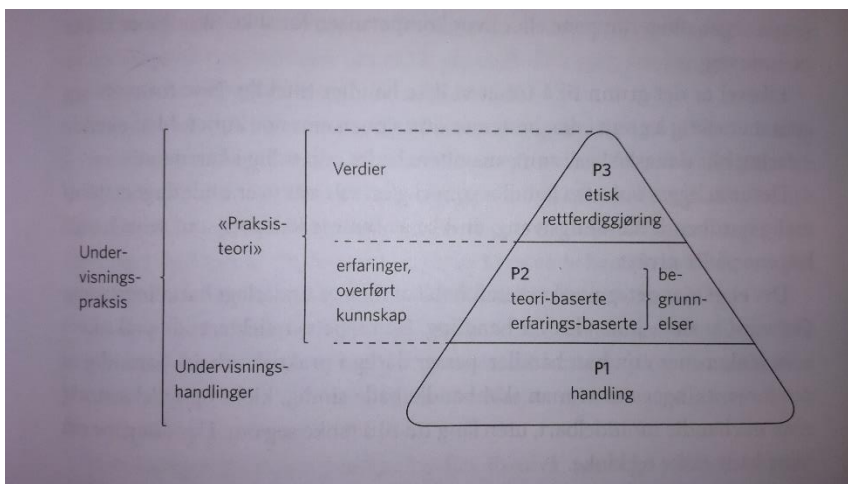
Ut ifra semiotisk perspektiv vil for eksempel informantene være en del av en skolekultur som jeg ikke er del av, og jeg vil befinne meg i en høgskolekultur som de ikke er en del av. Det kan dermed tenkes at det vil kunne oppstå misforståelser mellom meg og intervjupersonene både

før, under og etter intervjuene. Jeg vil for eksempel, mest sannsynlig ha andre konnotasjoner rundt intervju spørsmålene enn det lærerne har. Dette kan føre til at de vil svare på noe annet enn det jeg egentlig spør om. Videre vil jeg også med stor sannsynlighet tillegge ulike konnotasjoner i analysen av datamaterialet enn lærernes tiltenkte konnotasjoner.

På bakgrunn av semiotisk perspektiv blir det derfor vesentlig at jeg i intervjuet forsøker å uttrykke meg så presist som mulig, lytter aktivt til hva som blir sagt, og kommer med oppfølgingsspørsmål for å klargjøre om vi faktisk har forstått hverandre riktig. I tillegg vil det være viktig å transkribere lydopptakene så ordrett som mulig, for å redusere ulike typer støy som kan forstyrre budskapet fra informantene (Fuglestad & Mørkeseth. 1992, s. 7).

3.1.4 Praksisteori

Hovedpoenget med å trekke fram denne illustrasjonen av praksistrekanten er at det vi gjør og sier består av mer enn selve handlingene (Lauvås & Handal, 2014, s. 26).



Figur 3 Praksistrekanten. Hentet fra «Veiledning og praktisk yrkest teori», av Lauvås, P. & Handal, G., 2014, s. 25. Copyright 2014 Cappelen Damm AS. Gjengitt med tillatelse.

I ulike situasjoner vil det være noe som fortøner seg som mer riktig å gjøre enn noe annet (Lauvås & Handal, 2014, s. 26). I Lauvås og Handal (2014, s. 25) sin modell illustreres det hvordan selve handlingene (P1) som bedrives i praksis ikke er tilfeldige, de er basert på et tankesett, (P2) og (P3). Når vi forsøker å begrunne og rettferdiggjøre handlingene våre så «trekker» vi på de verdiene (P3) og den kunnskapen (P2) vi har.

I modellen kan vi se at (P1) og (P2) utgjør det som kalles for praksisteori. Praksisteorien er, mest sannsynlig, i realiteten ganske uoversiktlig. Videre vil den i tillegg etter hvert bestå av mye taus kunnskap som utvikles gjennom praksis. Det vil si at praksisteorien ikke består av alt vi vet om den jobben vi gjør eller grunnlaget for utøvelsen av den, men det vi faktisk benytter oss av i det daglige arbeidet.

Lauvås og Handal viser i sammenheng med praksisteorien til Argyris og Schön (1978, s. 11) som skiller mellom «handlingsteori» og det vi kan kalle «uttalt teori». Handlingsteori er den teorien vi faktisk benytter oss av til daglig, men siden den består av mye taus kunnskap kan den være vanskelig å formidle. Dersom en person blir spurt om ulike fenomen rundt en praksis så vil svarene vanligvis være på bakgrunn av uttalt teori. Dette er en finpusset versjon av det vi ønsker å formidle, eller et uttrykk for hva vi mener er det ideelle målet for virksomheten. Videre er det ikke sikkert at disse to teoriene stemmer overens med hverandre, samtidig er det også godt mulig at personen ikke er bevisst på dette (Argyris & Schön, 1978, s. 11; Lauvås og Handal, 2014, s. 33).

Med tanke på denne undersøkelsen så er det et vesentlig poeng å være klar over at det lærerne sier i intervjuene vil være «polerte argumenter» fra uttalt teori som ikke nødvendigvis stemmer helt overens med hva som faktisk blir gjort i praksis.

3.1.5 Holdninger

Som en fortsettelse på presentasjonen av praksisteorien ser vi at nivå (P3) består av verdier. Med tanke på holdninger, så er det slik at mange av disse er grunnlagt på verdier (Håkonsen, 2009, s. 205). Vi kan si at en holdning er et standpunkt eller et ståsted. Det vil si vi har en innstilling mot noe i positiv eller negativ forstand (Bjørset, 1983, s. 10; Ilstad, 2007, s. 263). Disse holdningene kan komme til uttrykk gjennom blant annet våre meninger og tanker til ulike emner og gjennom hva vi faktisk gjør. Men det er ikke nødvendigvis et entydig forhold mellom en persons holdninger, og hva personen sier eller gjør (Håkonsen, 2009, s. 206). Av og til kan personer finne det fordelaktig å late som om de har en holdning som de ikke har eller omvendt (Seljelid, 1984, s. 38).

Med tanke på undersøkelsen så er hovedpoenget her at lærernes holdninger kan skinne gjennom i deres meninger og i det de gjør. Samtidig må vi være forsiktig med å trekke konklusjoner rundt lærernes holdninger da flere elementer ofte spiller inn på det inntrykket vi får, samt de

holdningene lærerne utgir å ha. Holdninger er i hovedsak et svært sammensatt fenomen som ikke har hovedfokus i denne studien.

3.2 Kvalitativ metode

Valg av metode kan sees på som et veivalg mot et mål, eller som valget av et verktøy for å få svar på problemstillingen (Christoffersen & Johannessen, 2012; Kvale og Brinkmann, 2015, s. 151). I valg av metode har jeg tatt utgangspunkt i hva som var hensiktsmessig i forbindelse med hva problemstillingen skulle belyse (Grønmo, 2016, s. 67-68). Sentralt i problemstillingen var å samle inn læreres opplevelser og meninger, med hensikt å danne en bedre forståelse av hvordan fenomenet struktur, regler og rutiner er knyttet til deres sosiale virkelighet. En undersøkelse med et slikt overordnet mål plasseres innenfor kvalitativ forskning (Befring, 2007, s. 29; Kvale & Brinkmann, 2015, s. 151; Dalen, 2011, s. 15). I undersøkelsen har jeg valgt å fokusere på opplevelsedimensjonen til fem lærere på ungdomsskolen, altså fem konkrete personer. Dette er vanlig innenfor kvalitativ metode (Brinkmann og Tanggaard, 2010, s. 17). Utvalget er dermed så lite at en kvantitativ tilnærming som handler om mengder og kjennetegnes ved bruk av hypoteser og statistiske metoder blir lite aktuelt (Befring, 2007, s. 29; Kvale & Brinkmann, 2015, s. 151; Taber, 2013, s.46).

I denne studien vil jeg gjennomføre en detaljert og intensiv analyse av et begrenset antall personers opplevelser og meninger om struktur, regler og rutiner. Muligheten til å gjøre dette kunne jeg ifølge Brinkmann og Tanggaard (2010, s. 32) få ved en intervjuundersøkelse. Gjennom intervjuene har jeg fått indirekte beretninger fra lærerne om deres arbeidssituasjon. For en mer direkte innsikt i det som ble fortalt gjennomførte jeg også en time med observasjon av lærernes undervisning. Noe som gjorde at jeg fikk innsikt i deres praksis gjennom mine egne sanser (Vedeler, 2000, s. 9; Thagaard, 2013, s. 58). Ideen om å ha observasjon i forkant av intervjuene fikk jeg av to masteroppgaver, Berntsen (2017) og Naustdal (2017). Akkurat som hos dem, er det forskningsintervjuet i studien min som danner hovedgrunlaget for forskningen (Berntsen, 2017, s. 26). I søken etter metodebøker til undersøkelsen har jeg latt meg inspirere av både Naustdal (2017) og Berntsen (2017) sine litteraturhenvisninger.

Undersøkelsen bygger på en kombinasjon av ulike metoder for å samle inn data. Dette kalles metodetriangulering (Grønmo, 2016, s. 67; Larsen, 2007, s. 27; Postholm, 2005, s. 132). Slik har jeg studert problemstillingen fra flere synsvinkler, og har dermed kunne bruke data fra intervjuet og observasjonene til å understøtte hverandre. Som igjen vil være med på å styrke

studien (Postholm, 2005, s. 132; Grønmo, 2016, s. 67). Dette blir av flere omtalt som en god ide (Thagaard, 2013, s. 58; Bringkmann & Tanggaard, 2010, s. 33; Grønmo, 2016, s. 68).

Jeg har skreddersydd metoden etter forskningsspørsmålene. Det vil si at jeg har gått til spesifikke personer og spurt dem direkte om det jeg ville undersøke angående fenomenet. Ved å innhente informasjon ved hjelp av intervju og observasjon har jeg således benyttet meg av primærdata. I stedet for å benytte meg av data som allerede eksisterte i en eller annen form, kjent som sekundærdata (Befring, 2007, s. 119). Derfor kan det å bruke primærdata være en god ide for å studere nåtidige fenomen (Ringdal, 2007, s. 102).

Den kvalitative tilnærmingen gir meg et stort rom for improvisasjon og personlige valg underveis. På den andre siden, gjør dette at metoden blir vanskelig å etterprøve. Slik sett stiller den store krav om personlig integritet (Befring, 2007, s. 29).

3.2.1 Kvalitativt forskningsintervju

Intervju er en spesiell form for konversasjon som er designet for å få tak i relevant informasjon fra en informant (Taber, 2013, s. 274). Flere forskere poengterer også at å spørre noen ofte kan være en god metode for å finne ut hva noen tenker, hvordan de forstår konsepter og hvordan de opplever situasjoner (Taber, 2013, s. 274; Thagaard, 2013, s. 12; Dalen, 2011, s. 13).

Det kvalitative intervjuet kan være mer eller mindre strukturert, altså tilrettelagt på forhånd (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 78; Larsen, 2007, s. 82; Bringkmann & Tanggaard, 2010, s. 38). Utgangspunktet for mine intervju var en overordnet intervjuguide (Vedlegg nr. 1). Dette er i hovedsak en liste over temaer og spørsmål som jeg ville gjennomgå i løpet av intervjuet (Christoffersen og Johannessen, 2012, s. 79). Intervjuguiden ble delt inn i forskningsspørsmål og intervju spørsmål. Dette ble gjort fordi et godt og relevant forskningsspørsmål sjeldent vil fungerer som et godt intervju spørsmål (Brinkmann & Tanggaard, 2010, s. 40). I utformingen av spørsmålene identifiserte jeg først interessante deltemaer som jeg mente inngikk i den overordnede problemstillingen og forskningsspørsmålene (Christoffersen og Johannessen, 2012, s. 79-80). Valg av temaer ble gjort på bakgrunn av min forståelse av struktur, regler og rutiner fra litteraturen så langt i prosessen.

Spørsmålene var åpne, i dette ligger jeg at informantene kunne svare med egne ord. Hensikten med dette var at jeg kunne få mer utfyllende svar enn hvis jeg for eksempel benyttet meg av prekodete spørreskjemaer (Christoffersen og Johannessen, 2012, s. 79). I intervjuguiden hadde jeg ulike introduksjonsspørsmål som for eksempel «Hva legger du i begrepet struktur?», og «Samarbeider du med noen andre enn elevene i sammenheng med struktur, regler og rutiner?». Disse var ment å fremkalle spontane beskrivelser hvor intervjupersonene trakk frem det de opplevde som hoveddimensjonene ved fenomenet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 166). Jeg hadde også direkte spørsmål som for eksempel «Samarbeider du med elevene i arbeidet med struktur, regler og rutiner?». Disse ble brukt for å introdusere et tema (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 167). Samt å bekrefte eller avkrefte et forhold før jeg fortsatte med mer inngående spørsmål. Som for eksempel «Hvorfor det? Kan du si noe mer om det?», som var ment å forfølge svarene og utforske innholdet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 166). Jeg var også innstilt på å tilpasse oppfølgingsspørsmål etter situasjonen. For eksempel ved å gjenta viktige ord i et svar, og slik invitere til fordypning, samt vise en interessert holdning ovenfor intervjupersonen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 166). En styrke ved dette var at jeg kunne få et godt innblikk i intervjupersonens livsverden (Brinkmann & Tanggaard, 2010, s. 35).

Christoffersen og Johannessen (2012, s. 80) skriver at en intervjuguide vanligvis vil ha en bestemt rekkefølge på temaene. Jeg anså det derimot hensiktsmessig at denne kunne endres dersom det falt seg naturlig i intervjusituasjonen. For eksempel om en av informantene «satt fast» på et spørsmål, så kunne vi gå videre til et annet spørsmål og komme tilbake til det andre spørsmålet senere i intervjuet. Rekkefølgen på spørsmålene var dermed fleksibel. Dette kan kalles et semistrukturert intervju eller delvis strukturert intervju (Christoffersen og Johannessen, 2012, s. 79).

Fordelene med en viss grad av standardisering, er at jeg kunne analysere intervjuene spørsmål for spørsmål og sammenligne hva de ulike informantene svarte på det samme spørsmålet (Christoffersen og Johannessen, 2012, s. 79). For eksempel har alle informantene fått de samme innledende spørsmålene rundt de ulike temaene. I analysedelen var det dermed enklere å identifisere meningsbærende uttalelser innenfor det samme temaet på tvers av intervjuene.

En bakside ved intervjuer er intervju-effekten. Dette innebærer at intervjueren selv eller selve metoden kan påvirke intervjuresultatet. Det kan være at intervjupersonen ikke alltid gir fullstendige eller ærlige svar. Informanten kan for eksempel svare det de tror at jeg vil at de

skal svare. Eller at de ønsker å gjøre et godt inntrykk, eller forsøker å skjule uvitenhet, eventuelt at de svarer det som er allment akseptert (Larsen, 2007, s. 27). Slik sett kan det hende at informanten ville ha sagt noe annet om intervjueren var en annen person. Det kan også hende at informanten ville ha sagt noe annet en annen dag (Larsen, 2007, s. 81). Både spørsmål og svar kan misforstås (Taber, 2013, s. 274). Intervjueren kan for eksempel være interessert i underforståtte aspekter som ikke bevisst blir tilgjengelig for informanten.

3.2.2 Observasjon

Observasjon er vanligvis tids- og ressurskrevende, man bør derfor ifølge Christoffersen og Johannessen (2012, s. 63) være sikker på at man vil benytte seg av denne metoden for å samle inn data før man setter i gang. Min hensikt var derimot ikke å gjennomføre en langvarig systematisk observasjon, men som «en supplerende metode for å få svar på problemstillingene» (Christoffersen og Johannessen, 2012, s. 63).

Både Berntsen (2017, s. 27) og Naustdal (2017, s. 20) viser til hvordan undervisningen som ble observert kunne gi meg et inntrykk av hvordan lærerne underviste før intervjuet. Tanken var at jeg kunne bruke inntrykket fra observasjonen til inspirasjon for utarbeidingen av intervjuguiden. For eksempel observerte jeg at alle lærerne hadde en struktur i undervisningen med oppstart, overganger og avslutning. Samt at de hadde regler og rutiner. Dette gjorde at jeg i intervjuguiden lagde et spørsmål om i hvilken grad de arbeider med struktur, regler og rutiner. Videre kunne jeg til en viss grad sammenligne hva informantene gjorde og hva de sa i intervjuet. For eksempel var det en informant som mente han var ustrukturert, og generelt ikke brydde seg mye om regler. Likevel fikk jeg inntrykk av at undervisningen var strukturert og preget av regler og rutiner. Et annet poeng var at observasjonene kunne trekkes inn i intervjuet (Berntsen, 2017, s. 27). Det vil si at jeg og informanten ville ha en felles opplevelse fra informantens undervisning. Tanken var at vi skulle ha mulighet til å referere til en felles opplevelse, i et forsøk på å forstå hverandre bedre. For eksempel skulle en av informantene under et av intervjuene forklare at klasserommet var uheldig utformet slik at det ikke var godt nok lydisolert. Da sa hun «ja du har jo vært der selv og sett det». Slik kunne observasjonen gjøre at det var lettere å forstå hverandre (Berntsen, 2017, s. 27).

Christoffersen og Johannessen (2012, s. 81) skriver også at kvaliteten på informasjonen som kommer ut av intervjuet er avhengig av relasjonen mellom intervjuet og informanten. Det er ifølge Grønmo (2016, s. 159) under observasjon at en kan bygge relasjoner som danner

grunnlag for aksept og tillit. Men dette skjer nok ikke ved en times observasjon. Det kan derimot ha ført til at vi ble litt bedre kjent i forkant av intervjuet. Som kan ha vært med på å lette stemningen under intervjuet (Berntsen, 2017, s. 27). På den andre siden kan det ha gitt en motsatt effekt, ved at vi dannet uheldige førsteinntrykk som kan ha ført til underbevisste fordommer eller spenninger i forkant av intervjuet.

Videre fikk elevene beskjed av lærerne på forhånd at jeg skulle observere en undervisningstime. Jeg bestemte meg også for å sitte bakerst i klasserommet uten å ha noe samhandling med noen av personene i rommet slik at jeg kunne konsentrere meg om undervisningen og skrive notater. Dette var derfor en åpen og ikke deltakende observasjon (Christoffersen og Johannessen, 2012, s. 63-69; Befring, 2007, s. 124).

Det er viktig å være klar over begrensningene ved observasjon som metode. En av de viktigste begrensningene er ifølge Vedeler (2000, s. 16) observatøren selv. Mine verdier, holdninger og erfaringer kan påvirke hva jeg har observert og registrert, samt fortolkningen av disse. Det er dermed ikke sikkert at ulike forskere legger merke til det samme, eller oppfatter aspekter på samme måte (Larsen, 2007, s. 81). Min tilstedeværelse i klasserommet kan ha påvirket undervisningen ved at de som vet at de blir observert forandrer sin atferd i en bestemt retning (Larsen, 2007, s. 27). Dette kan ha påvirket bildet som jeg har dannet meg.

3.3 Forarbeid til datainnsamling

3.3.1 Pilotintervju

Det å stille spørsmål og få svar i et intervju er vanskeligere enn man skulle tro (Brinkmann og Tanggaard, 2010, s. 29-30). Det krever øvelse og forberedelse for å ende opp med et brukbart resultat. Et pilotintervju innebærer i grunn at man foretar ett eller flere prøveintervjuer for å teste ut intervjuguiden, men også for å teste seg selv som intervjuer (Dalen, 2011, s. 30). Dette er noe en alltid bør foreta seg i en kvalitativ intervjustudie. Ved å gjøre dette fikk jeg også prøvd ut hvordan det tekniske utstyret fungerte.

I starten av datainnsamlingen valgte jeg å ikke gjennomføre pilotintervju. Jeg forberedte en intervjuguide, og gjennomførte to intervju med to av informantene. I samme perioden presenterte jeg den foreløpige oppgaven min på ansatsseminar på høgskolen. På bakgrunn av innspill rundt begrepsbruken i problemstillingen fra ansatte ved høgskolen, samt diskusjon med

veileder, valgte jeg å forandre begrepsbruken i problemstillingen. Dette kan være både lurt og nødvendig (Larsen, 2007, s. 19). Forandringene fikk ringvirkninger for den opprinnelige intervjuguiden, som jeg derfor valgte å justere. De to første intervjuene valgte jeg da å anse som pilotintervju. Jeg hørte gjennom dem flere ganger for å se om det var noe jeg kunne gjøre annerledes i utformingen av den nye intervjuguiden. Dette er vanlig ved bruk av pilotintervju, og er ofte nødvendig (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 151; Dalen, 2011, s. 31). En slik fleksibel framgangsmåte er noe som kjennetegner kvalitative oppgaver (Thagaard, 2013, s. 31). Det er slik sett et gjensidig påvirkningsforhold mellom utforming av problemstilling og innsamling av data, analyse og tolkning (Wadel, 2014, s. 135). Thagaard (2013, s. 32) referer til dette som en syklisk modell hvor de ulike delene former hverandre.

3.3.2 Utvalget

For å rekruttere informanter sendte jeg ut et informasjonsbrev (Vedlegg nr. 2) med forespørsel om deltakelse i studien til rektor på flere ungdomsskoler. Rektorene sendte så forespørselen videre til lærerne tilhørende sin ungdomsskole. Rektorene henviste meg deretter videre til de lærerne som sa seg villig til å delta. Etter dette hadde jeg bare direkte kontakt med de aktuelle lærerne. Informantene består dermed av et tilgjengelighetsutvalg (Thagaard, 2013, s. 61). Tilgjengelighetsutvalg vil si at jeg har rekruttert deltakere ved å sende ut «en formell henvendelse innenfor en setting hvor jeg kan finne potensielle deltakere» (Thagaard, 2013, s. 61). Utvalget er også strategisk, ved at deltakerne representerer egenskaper og kvalifikasjoner som er relevant for problemstillingen. Kriteriene for utvelgelsen av informanter var at de jobbet som lærer på en ungdomsskole.

Valget av antall informanter har jeg forsøkt å tilpasse til studiens rammer, varighet og ressurser. Samt at denne undersøkelsen er min første erfaring med slikt arbeid (Brinkmann og Tanggaard, 2010, s. 32). Jeg valgte derfor å ikke lete etter flere informanter etter at jeg hadde fått kontakt med fem lærere. Ved intervjuundersøkelser ligger antallet ofte mellom 15+/- 10 (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 148). I tillegg, ligger ofte antallet noe lavere i studentprosjekter med 3-5 informanter, og noen ganger færre (Brinkmann & Tanggaard, 2010, s. 32). Fem informanter er dermed innenfor normalen. Jeg ønsket ikke å ha altfor mange intervjuer, slik at jeg skulle få tilstrekkelig med tid til å gjennomføre analysen (Thagaard, 2013, s. 65; Brinkmann & Tanggaard, 2010, s. 32; Kvale & Brinkmann, 2015, s. 148). Det er ikke nødvendigvis slik at flere intervjuer ville ha gjort studien mer vitenskapelig (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 148). Det kan bli vanskelig å gjennomføre analyser av store mengder data på kort tid.

Informantene består av tre kvinner og to menn, fra tre forskjellige ungdomsskoler. De har jobbet i henholdsvis 13+/-7 år som lærere. Til sammen underviser de i nesten alle fag på ungdomskolen og er fordelt på alle trinnene. For å bevare anonymiteten til lærerne har jeg valgt å referere til dem som informant A, B, C, D og E, videre i oppgaven som Astrid, Bjørn, Christian, Dina og Elin.

3.4 Gjennomføring av intervju og observasjon

3.4.1 Intervju

Etter at den første intervjurunden ble avbrutt grunnet justeringer på problemstillingen, måtte jeg avtale nye datoer for intervju med lærerne. De to som jeg allerede hadde intervjuet, sa seg villig til å bli intervjuet en gang til. Intervjuene fant sted på et stille rom på informantenes arbeidsplass. Dette var for å gjøre det enklest mulig for dem å få tid til å bli intervjuet, samtidig som vi ikke ble forstyrret. Slik kunne både jeg og informanten slappe av og konsentrere oss om intervjuet (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 82). Under intervjuet brukte jeg en lydopptaker for å få tak i mest mulig detaljer til dataanalysen. Dette er ifølge Ringdal (2007, s. 103) det mest vanlige å gjøre.

I starten av intervjuet definerte jeg situasjonen for intervjupersonen, samt formålet med intervjuet og hva lydopptakeren skulle brukes til. For å varme opp intervjuet startet vi med enkel prat. Før jeg startet lydopptakeren spurte jeg om det var noe intervjupersonen lurte på før vi satt i gang med spørsmålene.

Noe av det viktigste intervjueren kan gjøre under et intervju er å lytte aktivt til det informantene forteller (Brinkmann & Tanggaard, 2010, s. 42). Jeg konsentrerte meg om å få med meg mest mulig av det informantene sa, og fulgte opp med oppfølgingsspørsmål der jeg ville vite mer, samtidig som jeg forsøkte å holde samtalen til temaet (Larsen, 2007, s. 83). På forhånd hadde jeg brukt mye tid på å lære intervjuguiden utenat slik jeg kunne konsentrere meg mer om hva intervjupersonen sa, samt at jeg da lett kunne hoppe mellom ulike spørsmål dersom jeg så det hensiktsmessig (Brinkmann & Tanggaard, 2010, s. 41). Underveis brukte jeg ulike oppmuntrende gester som å nikke anerkjennende, og lage bekræftende lyder. Innimellom prøvde jeg også å være taus, noe som kan være lurt om intervjupersonen kan ha bruk for tid til å

reflektere over tema før de selv bryter stillheten med viktig informasjon (Bringmann & Tanggaard, 2010, s. 42).

Etter at vi var ferdig med spørsmålene slo jeg av lydopptakeren, og spurte hvordan informanten følte at intervjuet gikk. Deretter fortalte jeg informanten hvordan jeg syntes det hadde gått, og spurte om det var noe de lurte på før vi avsluttet. Intervjuene hadde en varighet fra 27-50 minutter.

3.4.2 Observasjon

Ettersom at observasjon var noe jeg ville ha med som et tillegg etter at jeg allerede hadde rekruttert informantene, måtte jeg kontakte dem og høre om de var villig til å bli observert. Alle informantene stilte seg positivt til justeringen. Jeg sendte dem så et oppdatert informasjonsbrev som de senere skrev under på. Dato og tidspunkt for observasjon ble avtalt på forhånd. Dette ble organisert slik at jeg minimum fikk en uke mellom observasjon og intervju. På denne måten fikk jeg tid til å tenke over det jeg hadde observert og bruke dette i utformingen av intervjuguiden. Jeg observerte alle informantene individuelt i én undervisningstime på seksti minutter.

I starten av timen presenterte jeg meg selv og formålet med studien for elevene. I noen tilfeller var det læreren selv som presenterte meg. Underveis i undervisningen noterte jeg ned observasjoner som dreide seg om struktur, regler og rutiner. Jeg valgte å gå inn i undervisningen med et åpent sinn. I dette legger jeg at jeg ikke hadde gjort meg opp presist hvilke detaljer jeg skulle observere på forhånd. Som for eksempel presist hvor lang tid det tok før elevene fant roen i starten av timen, eller nøyaktig hvor mange ganger elevene fikk beskjed om å være stille. Derimot hadde jeg på forhånd bestemt meg for noen kategorier på bakgrunn av det jeg hadde lest om i litteraturen. Som for eksempel om det var en struktur i undervisningen med oppstart, avslutning og gode overganger mellom aktiviteter. Om det var rutiner, som for eksempel at elevene sto oppreist i starten av timen, eller om elevene så ut til å følge reglene. Jeg noterte også hvilket fag og hvilken arbeidsform som fant sted. Disse forhåndsbestemte kategoriene spilte inn på hva jeg observerte og noterte. Ved å ha en slik tilnærming til observasjonen har jeg kombinert en strukturert og en ustrukturert observasjon (Christoffersen og Johannessen, 2012, s. 72).

3.5 Analyseprosessen

«Å analysere betyr å dele noe opp i biter eller elementer» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 219). Denne analyseprosessen er egentlig en prosess som foregår kontinuerlig under datainnsamlingen, men settes mer i fokus etter at materialet er samlet inn. Hensikten med denne oppdelingen er at det kan gi meg en bedre forståelse av de enkelte delene som igjen kan bidra til en bedre forståelse av helheten (Postholm, 2005, s. 86-105).

Når det kommer til analyse av kvalitativ data, finnes det ingen standardiserte teknikker. Analyser av tekstdata er ofte preget av fleksible og generelle strategier (Grønmo, 2016, s. 265). Av denne grunn kan analysen oppleves som utfordrende (Ringdal, 2007, s. 221). Fremgangsmåten i denne studien er først og fremst gjort ut ifra en vurdering av problemstillingen, undersøkelsesopplegget og konteksten for studien. Jeg har i stor grad benyttet meg av metodebøker som et hjelpemiddel til å komme i gang, deretter har jeg utviklet min egen metode (Postholm, 2005, s. 266). Grønmo (2016, s. 266) skriver at denne prosessen har mye til felles med kunstnerisk virksomhet, med tanke på det kreative aspektet.

3.5.1 Transkripsjon

For at intervjusamtalene skulle bli mer oversiktlig og egnet for analyse, valgte jeg å transkribere lydopptakene til skriftlig form (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 206). Dermed er transkripsjoner svekkede gjengivelser av intervjusamtalene (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205). Opptakene var av god lyd kvalitet, så jeg spilte dem av i lav hastighet og skrev ned alt som ble sagt. Uttalelsene ble transkribert ordrett og med alle gjentakelser, pauser, lyder og lignende (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 208). En mer detaljert transkripsjon vil ifølge Kvale & Brinkmann (2015, s. 210) gjøre at man beholder flest mulig fortolkningsmuligheter videre i analysen. Allerede i transkripsjonsfasen begynte jeg å få en oversikt og forståelse av datamaterialet.

Som nevnt er fordelen med lydopptak at jeg kan få tak i mest mulig detaljer til dataanalysen Ringdal (2007, s. 103). Ulempen med lydopptak og transkripsjon er at lydopptaket av intervjuet innebærer en abstraksjon fra selve intervjuet, og medfører tap av kroppsspråk. Transkripsjon av lydopptakene fører til enda en abstraksjon og fører til tap av for eksempel stemmeleie (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205).

3.5.2 Systematisering av datamaterialet

Formålet med systematiseringen var at jeg ønsket å få en god forståelse av lærernes meninger og opplevelser. Etter at transkripsjonen var ferdig, søkte jeg å danne et helhetsinntrykk av materialet ved å lese gjennom alle transkripsjonene i sin helhet (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 101). For å framheve tekstens meningsinnhold skrev jeg en sammenfattet versjon ved siden av de originale transkripsjonene. Her tok jeg ut mest mulig irrelevant informasjon som for eksempel gjentakelser og lange pauser. Videre omformulerte og forkortet jeg noen av setningene i mindre grad, dette var nok til at det ble lettere å håndtere materialet. Samtidig ønsket jeg ikke å korte ned for mye på uttalelsene. Fordi enkelte steder kunne for eksempel gjentakelser indikere at informantene ville understreke eller fremheve noe. En altfor sammenfattet versjon ville kunne ført til at jeg hadde mistet verdifull informasjon. Denne sammenfatningen uttrykte min hittil forståelse av datamaterialet, som også vil ha påvirket den endelige tolkingen (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 101). Ved at den originale transkripsjonen var rett ved siden av sammenfatningen var det enklere å sette uttalelsene kontekst dersom noe var uklart. Under har jeg tatt frem et eksempel av skjemaet jeg benyttet til sammenfatningene:

Original Intervjudata Astrid	Sammenfattet/ Meningsfortettet
I: Hva legger du i begrepet struktur? Astrid: 	I: Hva legger du i begrepet struktur? Astrid:

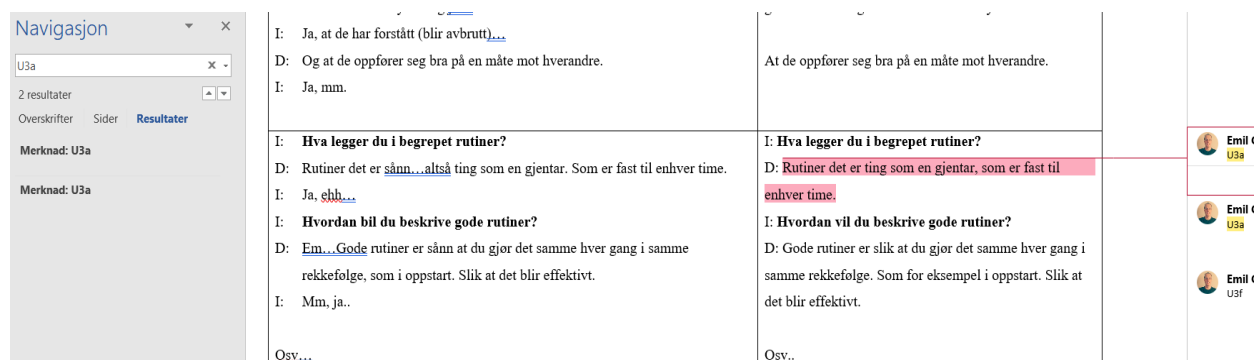
Tabell 1 Eksempel skjema for sammenfattet intervju

Den andre fasen var å finne meningsbærende elementer i materialet. Her ville jeg skille ut det som var relevant for problemstillingen (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 101). For å gjøre dette satte jeg merkelapper på utsnitt av teksten som knyttet seg til de ulike temaene i intervju spørsmålene. Dette kalles koding og kan brukes til å organisere informasjon, det er også den mest typiske framgangsmåten for å sortere tekstdata (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 101; Grønmo, 2016, s. 266). Det første spørsmål fikk betegnelsen U1, og det andre U2 osv. Alle variasjoner ble innenfor disse merket U1a, U1b, U2a, U2b osv. Dette var hensiktsmessig da det hendte at spørsmålenes temaer ble snakket om på tvers av spørsmålene. Samtidig skrev jeg også ned koden på et annet dokument og gav dem et begrep som beskrev hva koden stod

for. Underveis skrev jeg også ned ideer og tanker jeg fikk underveis, slik at jeg ikke skulle glemme dem.

Jeg anvendte både deskriptive koder, som er en rent beskrivende karakteristikk av innholdet, samt fortolkende koder basert på mine tolkninger av tekstens mening. Videre har kodene blitt utarbeidet på bakgrunn av min for forståelse av teksten i lys av teoretisk sammenheng (Grønmo, 2016, s. 267). Det vil si at min forståelse av tekstinholdet bygger på faglige begrep og kategorier (Grønmo, 2016, s. 267).

Etter at alle delene i samtlige intervju var kodet, skrev jeg ut et dokument med alle kodene, i lag med begrepene jeg hadde gitt dem. Slik fikk jeg en oversikt over hva datamaterialet inneholdt. Deretter samlet jeg kodene og beskrivelsene av dem i større kategorier som passet til forskningsspørsmålenes temaer. For å samle informantenes uttalelser brukte jeg kodene som var samlet i kategoriene som søkeord i intervjuguidene. Dermed kunne jeg finne og ta ut informantenes uttalelser i intervjuguidene og samle dem i de ulike kategoriene. Hvis jeg for eksempel ville finne ut hva en lærer sa om «rutiner», så tastet jeg inn de kodene som var plassert i kategorien «rutiner». Under er et bilde som viser hvordan jeg tastet inn en kode til venstre i dokumentet. Deretter kom de kodede uttalelsene tydelig frem i teksten til høyre.



Tabell 2 Eksempel søking med koder

Etter at jeg hadde samlet de relevante uttalelsene fra alle informantene så jeg nærmere på likheter og ulikheter mellom dem. I denne prosessen lagde jeg flere kategorier for å ytterligere systematisere datamaterialet. Notatene fra observasjonene var lite i omfang, og krevde ikke like stor grad av systematisering for at jeg skulle danne en oversikt over materialet. Observasjoner ble etter hvert lagt inn i ulike kategorier der jeg så det kunne være hensiktsmessig for å få frem motsigelser eller nyanser. Underveis i analysen og i framstillingen av resultatene har det blitt gjort justeringer av kategoriernes plassering i forhold til hverandre, og forflytting av koders

tilhørighet til forskjellige kategorier. Under er en oversikt over kategoriene fordelt under forskningsspørsmålenes tema. Ideen om å framstille kategoriene under forskningsspørsmålenes tema på denne måten er en ide jeg har fått ifra Berntsen (2017, s. 71) sin masteroppgave.

<i>1. Forståelse av begrepene struktur, regler og rutiner</i>	<i>2. Arbeidet med struktur, regler og rutiner</i>	<i>3. Utfordringer i sammenheng med struktur, regler og rutiner</i>	<i>4. Struktur, regler og rutiner i sammenheng med læring</i>
Kategorier: ↓	Kategorier: ↓	Kategorier: ↓	Kategorier: ↓
Struktur er organisering av læringsstoffet	En balanse mellom kontroll og varme er forebyggende	Ulike årsaker til regelbrudd og forstyrrelser	Struktur på undervisningen gir arbeidsro
Struktur er organisering av undervisningen	Struktur på undervisningen virker forebyggende	Alle opplever regelbrudd og forstyrrende uro	Struktur på undervisningen kan gi læring i seg selv
Regler handler om hva som er lov å gjøre	Samarbeid med elevene om struktur på undervisningen virker forebyggende	Må være streng for å hindre regelbrudd og uro	Struktur på læringsstoffet har betydning for elevenes faglige læring
Beskrivelser av gode regler	Samarbeid med kollegaene om struktur på undervisningen virker forebyggende	Viktig å snakke med elevene for å dempe uro og hindre regelbrudd	
Rutiner er faste mønstre	Ikke nødvendig å diskutere regler	Utfordrende å få til samstemt praksis rundt regler og rutiner	
Rutiner gir forutsigbarhet og effektivitet	Samarbeid med elever om struktur på læringsstoffet forebygger motarbeiding		

	Fleksibilitet er viktigere enn struktur på læringsstoffet		
	Klare konsekvenser forebygger regelbrudd og uro		

Tabell 3 Oversikt kategorier under forskningsspørsmålenes tema.

3.6 Studiens reliabilitet og validitet

3.6.1 Reliabilitet

Reliabilitet handler om i hvilken grad undersøkelsen er pålitelig, og om forskeren har vært nøyaktig i undersøkelsens ulike prosesser (Larsen, 2007, s. 80). En annen forsker skal kunne komme fram til de samme resultatene dersom de samme metodene har blitt anvendt (Thagaard, 2013, s. 202). I denne studien har undersøkelsesopplegget i stor grad blitt utviklet under selve datainnsamlingen. Opplegget har vært avhengig av min analyse og tolkning av data etter hvert som det ble samlet inn. Mine tolkninger er knyttet til konteksten der datainnsamlingen foregikk og undersøkelsesopplegget har blitt tilpasset den bestemte konteksten. Undersøkelsesopplegget og datainnsamlingen er dermed avhengig av «når» og «hvem» som gjennomfører studien. Videre kan ikke resultatene sees som uavhengig av relasjonen mellom meg og informantene. Konsekvensen er at det i praksis blir umulig å foreta innbyrdes uavhengige datainnsamlinger basert på nøyaktig det samme undersøkelsesopplegget. (Grønmo, 2016, s. 249). Undersøkelsesopplegget er slik sett for fleksibelt til at datainnsamlingen kan gjentas på nøyaktig samme måte (Grønmo, 2016, s. 241).

Idealet om nøytralitet og prinsippet om repliserbarhet stammer fra en positivistisk forskningslogikk, og er på bakgrunn av det jeg har skrevet ovenfor, ikke like relevant i kvalitativ forskning som i kvantitativ forskning (Grønmo, 2016, s. 249; Thagaard, 2013, s. 202). I kvalitativ forskning brukes ofte begrepet «troverdighet» istedenfor «reliabilitet». I hvilken grad undersøkelsen har troverdighet avhenger av om de funnene som presenteres er basert på data om faktiske forhold. For å styrke undersøkelsens troverdighet har jeg i den grad det har latt seg gjøre utført en systematisk og kritisk drøfting av ulike aspekter som for eksempel valget av undersøkelsesopplegg, gjennomføringen av datainnsamlingen og kildenes troverdighet (Grønmo, 2016, s. 249-50). Videre har jeg forholdt meg til de etablerte framgangsmåtene innenfor feltet, som har blitt kritisk evaluert av veileder (Grønmo, 2016, s. 249; Thagaard, 2013,

s. 203). I tillegg har jeg også gått gjennom transkripsjonene i sin helhet på ulike tidspunkt av studien, for å se om resultatene av analysen samsvarer med det bilde jeg får av det opprinnelige datamaterialet. Slik har jeg kunnet vurdere underveis om studien kan ha vært påvirket av ulike feilkilder (Grønmo, 2016, s. 250). Ved å gjøre dette har jeg forsøkt å styrke tilliten til resultatene som undersøkelsen bygger på (Grønmo, 2016, s. 249).

3.6.2 Validitet

Validitet handler om gyldighet, altså om datamaterialet jeg har samlet inn er relevant for problemstillingen (Larsen, 2007, s. 80). I en bred forståelse av validitet har det å gjøre med i hvilken grad en metode undersøker det den er ment å undersøke (Kvale & Brinkman, 2015, s. 277). Det finnes ifølge Grønmo (2016, s. 257) ingen enkle kriterier for hva som kan betraktes som tilfredsstillende validitet i samfunnsvitenskapelige studier. Valideringen tilhører ikke en spesiell undersøkelsesfase, men gjennomsyrrer hele forskningsprosessen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 277).

En enkel måte for å vurdere studiens validitet, og som ikke baserer seg på inngående undersøkelser eller grundige drøftinger, er gjennom det som kalles «åpen validitet». Denne formen baseres på trekk ved datainnsamlingen og datamaterialet som er åpenbare for forskeren selv og andre. Dersom det er åpenbart at de innsamlede data er treffende med tanke på studiens intensjoner så vurderes validiteten som tilfredsstillende (Grønmo, 2016, s. 252). I innledningen, teori- og metodekapittel har jeg uttrykket mitt perspektiv på emnet som studeres, og dermed i størst mulig grad gjort det så klart hva som er formålet med studien. Det blir dermed enklere å vurdere i hvilken grad resultatene svarer på problemstillingen. Videre har jeg i gjennomgangen av undersøkelsen reflektert rundt forskningsmetodenes og studiens styrker, svakheter og begrensninger. Dette mener jeg har vært med på å motvirke en selektiv forståelse og skjev fortolkning i størst mulig grad (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 279). I utformingen av intervjuguiden har jeg kunnet rettet spørsmålene opp mot det jeg ønsket å undersøke. I tillegg har jeg kunnet endre bruken av oppfølgingsspørsmål underveis i intervjuene. Slik har jeg kunnet følge opp interessante tråder som dukket opp i sammenheng med problemstillingen, noe som bidrar til mer valid informasjon (Larsen, 2007, s. 80).

På den andre siden er min kompetanse som forsker med tanke på erfaring, forutsetninger og kvalifikasjoner til denne typen datainnsamling noe begrenset (Grønmo, 2015, s. 256). Jeg har

erfaring fra liknende arbeid på bachelornivå, men som masterstudent er dette første gang jeg driver med et forskningsarbeid på dette nivået.

3.7 Generalisering

På den ene siden så er det for få intervjupersoner til at resultatene kan generaliseres. Men det er heller ikke hensikten med studien. Hensikten er å gi lærerstudenter og andre interesserte et innblikk i spesifikke læreres livsverden sett i lys av teori. På den andre siden blir det ofte diskutert om intervjustudier er generaliserbare. Kvale & Brinkmann (2015, s. 289) stiller spørsmålet «Hvorfor generalisere?». Det å stille krav om generalisering, kan innebære en antakelse om at vitenskapelig kunnskap må være universell for alle mennesker og gyldig for alle mennesker utover i evigheten. Med utgangspunkt i et humanistisk syn er hver enkelt situasjon unik hvor ulike fenomen har sin egen struktur og logikk (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 289). Et slikt utgangspunkt vil ytterligere vanskeliggjør det å generalisere denne studien. Hume referert i Brinkmann og Tanggaard (2010, s. 423) har en innvendig til spørsmålet om generalisering, som kan sette tankene i sving: «Lad den måde, tingene hidtil har forløbet, være aldri så regelmæssig; det i sig selv, uden et eller andet nyt argument eller logisk slutning, beviser ikke, at det i fremtiden vil fortsætte med at være sådan» (Hume, referert i Brinkmann & Tanggaard, 2010, s. 432).

3.8 Etske hensyn

«Etske og moralske vurderinger gir uttrykk for hva som er rett og galt, akseptabelt og forkastelig, hva som er verdig og uverdig» (Befring, 2007, s. 54). I arbeidet med studien har jeg tatt hensyn til ulike etske vurderinger og forholdt meg til overordnede etske prinsipper som er nedfelt i personopplysningsloven, samt forskningsetiske retningslinjer utformet av Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH). (Dalen, 2011, s. 100; NESH, 2016).

For å sjekke om undersøkelsen var meldepliktig tok jeg meldeplikt testen på Norsk Senter for Forskningsdata sin internettside (NSD, 2017). Resultatet viste at prosjektet ikke var meldepliktig da undersøkelsen ikke skulle registrere hverken direkte eller indirekte personopplysninger.

I samsvar med NESH (2016, punkt 7 og 8) sine retningslinjer om ansvaret for å informere og innhente samtykke gav jeg deltakerne et informasjonsbrev med beskrivelser studiens

tilknytning til høgsolen, forskningsfelt, hvem som skulle ha tilgang til informasjonen, bruk av resultatene, og følgene av å delta i forskningsprosjektet. Deltakerne gav så sitt informerte samtykke om å delta ved at de signerte informasjonsbrevet. Det ble oppgitt at de når som helst kunne trekke seg fra studien uten å oppgi grunn.

I henhold til NESH (2016, punkt. 11) sine retningslinjer om lagring av opplysninger så ble alt av datamateriale lagret på en kryptert minnepenn. Deltakerne ble også informert om at datamaterialet skulle tilintetgjøres når oppgaven var ferdigstilt.

Under observasjonen var fokuset på læreren. I tillegg hadde observasjonens omfang på 60 minutter en minimal inngripende karakter. Videre ble det bare tatt notater av observasjoner som var lite sensitive. Jeg vurderte det derfor som ikke nødvendig samle inn skriftlig samtykke fra foreldre eller elever i henhold til NESH (2016, punkt 8) om unntak for samtykke. Elevene ble derimot informert på forhånd om observasjonen og dens formål av enten læreren eller meg.

I tillegg har jeg i størst mulig grad forholdt meg til forskningsetiske grunnholdninger angående redelighet. I studien har jeg i stor grad anvendt litteratur og tidligere forskning. I tillegg har jeg fått inspirasjon og ideer fra tidligere masteroppgaver. For å unngå plagiat har jeg lagt vekt på å forske med en pålitelig henvisningspraksis. Videre har jeg ikke forsøkt å forfalske eller fabrikere data på en slik måte at det hadde passet bedre til forskningsspørsmålet eller vist til andre «interessante funn» (Befring, 2007, s. 67).

4. Resultat

I dette kapitlet presenteres resultatet fra analysen av datamaterialet fra intervju og observasjon. Først er det en repetisjon av forskningsspørsmålene, samt en kort presentasjon av lærerne og observasjonene. Deretter presenteres resultatene. Kapitlet avsluttes med en kort oppsummering.

Forskningsspørsmålene i denne studier er:

1. «Hvilken forståelse har lærerne av begrepene struktur, regler og rutiner?».
2. «Hvordan arbeider lærerne med struktur, regler og rutiner?».
3. «Hvilke utfordringer opplever lærerne i sammenheng med struktur, regler og rutiner?».
4. «Hva mener lærerne at struktur, regler og rutiner kan bety for elevenes læring?».

I presentasjonen av resultatene er kategoriene plassert under forskningsspørsmålenes tema som følgende:

1. «Forståelse av begrepene struktur, regler og rutiner».
2. «Arbeidet med struktur, regler og rutiner».
3. «Utfordringer i sammenheng med struktur, regler og rutiner».
4. «Struktur, regler og rutiner i sammenheng med læring».

For å skjule lærernes identitet bruker jeg fiktive navn. Med tanke på arbeidserfaring har Astrid har jobbet i 20 år som lærer, Bjørn i 9 år, Christian i 18 år, Dina i 6 år og Elin i 19 år.

Under observasjonene hadde klassene til Astrid og Christian gruppearbeid. Bjørn hadde klassediskusjon om et sentralt tema i faget. Klassen til Dina hadde individuelt arbeid, men endret til felles gjennomgang av spørsmål da elevene ikke fant ut av spørsmålene. Klassen til Elin hadde individuelt arbeid. I Astri sin time var klasserommet en del av en gang, så det var ganske åpen. Alle de andre hadde vanlige klasserom.

Lærerne viste seg å være forskjellig på ulike områder. Jeg har derfor sett det hensiktsmessig å presentere dem som fem ulike lærere uavhengig av hvilken skole de tilhørte.

I noen kategorier nevnes ikke alle lærerne, det betyr at de ikke har noen uttalelser som passer inn den kategorien. I noen kategorier hvor lærerne viser til det samme, vises det av og til bare

til noen av lærernes uttalelser. Hver kategori underbygges med sitater. Underveis er det oppsummeringer som samler en eller flere kategorier om gangen.

4.1 Forståelse av begrepene struktur, regler og rutiner

4.1.1 Struktur er organisering av læringsstoffet

Astrid og Bjørn hadde en forståelse av struktur som organisering av læringsstoffet. Altså hvordan elevene skulle jobbe, og hvor lenge de skulle jobbe på ulike måter. For eksempel om elevene skulle lese, eller jobbe sammen to og to. Astrid fortalte at det å planlegge strukturen var noe hun gjorde før hver time. Det virket dermed som at struktur var viktig for henne. Hun fortalte:

«(...) altså struktur på innhold i timen (...). (...) da har jeg tenkt ut måter de skal jobbe på (...). En time er sjeldent bare formidling (...). Men om jeg da har lagt opp til at de skal jobbe to og to eller ha skriveøker innimellom (...) så er god struktur at vi klarer å holde oss til den planen».

Det virket som at Bjørn hadde en litt mer negativ innstilling til begrepet. Dette kom fram da han på spørsmål om hva han la i struktur sa «rigiditet», uten nærmere forklaring. Først ved et senere tidspunkt i intervjuet knyttet han struktur og rigiditet til nøye planlegging av hvordan elevene skulle arbeide i timen. Han fortalte:

«Ja, altså har du et strukturert opplegg med at «så mange minutter skal du lese, og så mange minutter...» at det ligger et rigid opplegg bak (...). (...). Jeg greier ikke jobbe selv på den måten. (...). (...) jeg liker ikke å planlegge timene mine til detalj. Jeg må ha sytti prosent spillerom på hva som skjer.»

4.1.2 Struktur er organisering av undervisningen

Christian, Dina og Elin hadde en forståelse av struktur i sammenheng med hvordan undervisningstimen var organisert, altså rammene rundt timen. Spesifikt viste de til oppstart, selve timen, avslutning og gode overganger mellom aktivitetene. Videre mente de at strukturen måtte være tydelig formidlet til elevene. Da visste elevene hva som var forventet av dem, og hva som ville skje i framtiden. I tillegg mente de at struktur gjorde undervisningen mer forutsigbar, i positiv forstand. For eksempel fortalte Elin:

«Struktur... (...). (...) du må vite hva innenfor hvilken rammer (...) altså en gjensidig erkjennelse av hva det er forventet, hva kommer til å skje, og hvordan, når er vi ferdig osv. Men, hva skal jeg si, (...) en klar tydelig helhet. (...) For meg så er vel en god

struktur (...) at det er kjent og forutsigbart. At det er en klar og tydelig begynnelse og en klar og tydelig slutt. (...). ...så kaos sant, det er jo, du har ikke peiling, men har du en struktur, da har du en, da vet du hva du hva du hva som er forventet av deg.»

Dina:

«Du kan ha struktur på timen med oppstart, selve timen og avslutningen. (...). Det at du har (...) gode overganger mellom de ulike aktivitetene i en time».

Oppsummering:

Lærerne viste til to ulike forståelser av struktur. Astrid og Bjørn snakket om struktur som organisering av læringsstoffet. Mens Christian, Dina og Elin snakket om struktur som organiseringen av selve undervisningstimen.

4.1.3 Regler handler om hva som er lov å gjøre

Samtlige av lærerne uttrykte at regler generelt handlet om hva som var lov å gjøre, og hvordan man skulle oppføre seg på skolen og i klassen. De trakk fram ulike eksempler som for eksempel at det ikke er lov å prate i timene, bruke mobiltelefon, eller forstyrre andre. Samt, at elevene må rekke opp hånden og sitte i ro på sin plass. Astrid fortalte:

«...vi har (regler) på for hvordan vi skal oppføre oss på skolen, som at det ikke er lov å bruke mobiltelefon i timen med mindre de har fått tillatelse til det, at de ikke skal småprate, at de ikke forstyrrer andre.»

Dina:

«Regler går på at på at de skal rekke opp hånden når de skal si noe. Sitte på sin faste plass, og ikke begynne å spise og vandre i timen.»

Christian:

«Regler da tenker jeg (...) at vi har en... avtale om hva som er greit, akseptabelt, og hva som ikke er greit eller akseptabelt. Ja, for eksempel klasseregler, hvordan vi opptrer i klasserommet».

4.1.4 Beskrivelser av gode regler

På spørsmål om hvordan lærerne ville beskrive gode regler virket det som at de ble litt usikker på hva de skulle svare. I intervjuene begynte Astrid, Bjørn og Dina å snakke generelt om andre temaer, uten å komme fram til noe håndfast. Christian mente at dersom det var mange vanskelige regler i klassen, så var det dårlige regler. Derfor burde det helst være et lite antall

enkle regler. Elin mente gode regler måtte være tydelige, og at de måtte være litt overordnet slik at de gjaldt i flere situasjoner. Christian fortalte:

«Jeg tenker regler må være få (antall), og enkle å skjønne».

Elin:

«Gode regler (...). (...) regler må være noe som er tydelige, klare og inkluderer alt i de ulike sammenhengene. Det er gode regler hvis de innbefatter alt som du har behov for der du er».

Oppsummering:

Alle lærerne fortalte at regler handlet om hva som var lov å gjøre og hvordan man skulle oppføre seg. Men de hadde litt vanskelig for å beskrive gode regler. Hvis en legger sammen uttalelsene fra Elin og Christian skal regler være få i antall, enkle og tydelige.

4.1.5 Rutiner er faste mønstre

Rutiner forsto alle lærerne som det å gjøre det samme om igjen. Det vil si at det var noe som skulle gjentas i undervisningen slik at det dannet seg faste mønstre. Som for eksempel ved oppstart av timen der elevene fikk vite hva de skulle gjøre. Eller ved avslutningen av timen, der elevene ryddet vekk bøkene. For eksempel fortalte Astrid:

«Det er ikke sånn at elevene kommer til timen også er det, ...så aner de ingenting. Selv om de ikke nødvendigvis vet hva som skal foregå i timen så er det noe som går igjen da. At vi har en oppstart (...)».

Elin:

«Vi har rutiner på oppstart, vi har rutiner på slutt (...). (...). Du kan ikke alltid improvisere, du må ha noe som er stabilitet tror jeg. Rutiner er stabilitet».

4.1.6 Rutiner gir forutsigbarhet og effektivitet

Alle lærerne mente at rutiner gav forutsigbarhet ved at både læreren og elevene viste hva som kom til å skje. Ved at elevene viste hva de skulle gjøre, trengte ikke lærerne å bruke like mye tid på å fortelle dem akkurat hva de skulle gjøre til enhver tid. Slik mente lærerne at rutinene virket tidsbesparende. Bjørn mente derimot at forutsigbarhet ikke nødvendigvis bare var positivt. Det kunne også gjøre undervisningen mindre dynamisk. Altså det motsatte av hvordan han tilsynelatende likte å ha sin undervisning. Noen eksempler fra intervjuene:

Dina:

«Rutiner det er sånn...altså ting som en gjentar. (...). Slik at det blir effektivt».

Elin:

«...da vet vi hva som kommer til å skje i neste omgang sant. (...). Forutsigbarhet (...). (...). Altså rutiner er godt å ha. (...)...du slipper å gjenta du vet «sånn er det, det, det og det».

Bjørn:

«Gode rutiner er rutiner som, får deg til å ikke tenke på at du gjør noe, men at du gjør det automatisk. (...). Ja...at det er forutsigbart, lite dynamisk».

Oppsummering:

I rutiner la alle lærerne det å gjøre det samme om igjen, i form av faste mønstre. Dette mente de førte til forutsigbarhet og effektivitet. Bjørn mente derimot at forutsigbarhet også kunne gjøre undervisningen mindre dynamisk.

4.2 Arbeid med struktur, regler og rutiner

4.2.1 En balanse mellom kontroll og varme er forebyggende

Samtlige av lærerne mente det var viktig å være den som bestemte i klassen. For eksempel sa Bjørn i sitt intervju:

«Altså når en regel er der for å ha en misjon, så har jeg ikke noe problemer med det i det hele tatt (...). Da får de bite i gresset et par ganger også... sånn er det. Det er jeg som er sjef».

I intervjuene kom det fram at hvis de gir fra seg for mye kontroll, så blir det etter hvert mer uro og forstyrrelser. Med andre ord hvis strukturen blir for løs og de begynner å bli mindre tydelig på regler og rutiner, så blir det etterhvert vanskelig å lede klassen. Samtidig som de mente det var forebyggende å være bestemt og ta styringen, mente de også at de måtte ta hensyn til elevene. Dermed var det ikke bra å være for streng, eller for kontrollerende. For eksempel sa Elin i sitt intervju:

«Hvis du ser at de er nervøs fordi det er så forferdelig strengt. Nei da må du løse opp litt. (...). (...) for å gjøre det til det beste for alle sammen så må vi nok være en tydelig voksen, men også vennlig sant».

Dermed virket det som at de mente en balanse mellom kontroll og varme i sammenheng med struktur, regler og rutiner kunne være forebyggende. Mens for mye eller for lite kontroll ikke

ville være bra for læringsmiljøet. Det at de mente det ikke var gunstig å være for streng kommer også fram i det at alle utenom Bjørn mente de ikke var autoritære. Bjørn sa ikke at han ikke var autoritær, men han fortalte at han fikk «piggene ut» av lærere som skulle ha kontroll på alt. Han hintet også om at han ikke likte pådrivere av regler og rutiner. Eksempler fra intervjuene:

Elin:

«(...) jeg er bestemt. Også er jeg vennlig. Men jeg er nå kanskje...veldig bestemt, når behovet er der. Også kan jeg slakke litt mer av når jeg ser at dette går greit. Men det er noen som trenger veldig sånn, hva skal jeg si, en fast hånd. (...). Men jeg er ikke autoritær. Jeg er en sånn (...) autoritativ...».

Astrid:

«...jeg er ikke... autoritær, men jeg er en autoritet. Det hender at jeg bruker makt. Ja, men jeg mener det at jeg er ikke autoritær. (...). Ja jeg er jo sjef. Så det er det aldri noe tvil om. (...)...noen (...) er autoritære sant. Og henviser til lover og regler og klassekart veldig raskt. Mens jeg tenker...smyger mer bakveien. Reglene er jo like viktige da (...)...som det er for de som, skal jeg si, står med stoppeklokken og skriver anmerkning, eller «åh du sa et halvt ord». Men det blir god atmosfære da, og det synes jeg er viktig. Altså at det er trygt for elevene i klasserommet».

Christian:

«Jeg tenker jo at jeg kan være autoritær, men ikke nødvendigvis er det hele tiden. (...) jeg tror ikke jeg er veldig autoritær egentlig. Men, jeg tror jeg er toneangivende i klasserommet, og på en måte, ja markerer hva jeg synes er viktig.

Dina:

«Jeg tror ikke jeg er så veldig (autoritær)... de har respekt for meg. For det vet jeg altså, jeg hører andre lærere «Når det er Dina så tør de ikke å, liksom...». Så det hører jeg tilbakemeldinger at joda. Og jeg føler det at jo de har respekt, men samtidig så har jeg evne til å se enkeltelever. Så jeg er ikke noe sånn, hva skal jeg si, beinhard og kald.

Ut ifra uttalelsene over kommer det fram at lærerne balanserer mellom høy og lav grad av kontroll. Av og til er de veldig bestemt eller autoritær, mens andre ganger løser de litt opp. Det virker derfor som at lærerne justerer graden av kontroll ut ifra situasjon og klassen de befinner seg i. For eksempel fortalte Christian:

Det er jo veldig forskjellig fra klasse til klasse. (...). I enkelte klasser så er det mange elever som er vanskeligere å strukturere, som passer dårligere inn i en klasserom

setting. Der må man kanskje ha mer sånn spikret opplegg og være tydelig på struktur. Mens i andre klasser kan man slappe av på det, og det går av seg selv. (...)...jeg tror at man må ta det litt sånn på pulsen».

Videre fortalte Dina og Elin i sine intervjuer at når strukturen først hadde blitt for løs, så opplevde de at det var vanskelig å stramme den inn igjen. Med andre ord mente de det var vanskelig å få tilbake kontroll over klassen hvis de hadde gitt for mye kontroll til elevene. Det å komme i en ubalanse der de mistet kontrollen ville dermed kunne øke sannsynligheten for uro og regelbrudd.

Dina fortalte:

«Det er veldig vanskelig hvis du har sluppet noe litt opp (...) og så er det veldig løst, også skal du stramme det inn. (...). (...) det er veldig lett for at det plutselig blir for slapt. Da må jeg ha noen timer med beinhard struktur for å få dem inn igjen».

Elin:

«det er viktig å ikke løse opp for tidlig, du må heller vente litt og se det an etter hvert».

Oppsummering

Alle lærerne mente det å være sjefen og slik ha kontroll på klassen virket forebyggende mot regelbrudd og uro. Samtidig mente de det var viktig å ta hensyn til elevene slik at de ikke blir skremt, eller ikke hadde det bra.

4.2.2 Struktur på undervisningen virker forebyggende

Bjørn og Astrid brukte ikke tid på struktur av undervisningen. Derimot brukte Christian, Dina og Elin mye tid på arbeidet med struktur, regler og rutiner. De opplevde at de jobbet med det hele tiden. En av årsakene til at Christian, Dina og Elin investerte tid på å jobbe med struktur, regler og rutiner var at de ikke ville overlate undervisningen til tilfeldighetene slik at det ble kaos. Med kaos menes uklar struktur, og uklare regler og rutiner slik at det i større grad forekommer uro og regelbrudd. Ved at de arbeidet med struktur, regler og rutiner mente de det ble lettere for klassen å fungere sammen, i tillegg til at det lettet arbeidet med å lede klassen.

Elin sa:

«Jeg må ha en struktur og regler på gangen i det hele».

Christian:

«Jeg tenker sånn klasseledelse det er superviktig. Uten gode regler, rutiner og god struktur så blir det vanskelig å lede klassen».

Dina:

«En jobber med det helt til en er fornøyd».

4.2.3 Samarbeid med elevene om struktur på undervisningen virker forebyggende

Christian, Dina og Elin mente det var viktig å jobbe med struktur, regler og rutiner i lag med elevene for å forebygge kaos i klassen. På denne måten ble det tydelig formidlet til elevene hva som var forventet av dem, samt at de fikk et eierforhold til reglene. De mente dermed at elevene i større grad visste hva som gjaldt. Det å utarbeide klasseregler og rutiner mente de var blant det viktigste forebyggende arbeidet. Utforming av klasseregler gjorde de hovedsakelig i oppstarten av et nytt skoleår. Her var det vanlig at de diskuterte med elevene angående hva som skulle til for å ha det godt i klassen. Vanligvis jobbet elevene i grupper hvor de lagde og diskuterte regler. I lag med læreren kom de etter hvert fram til et sett med klasseregler. Lærerne mente dette arbeidet økte sannsynlighet for at elevene fulgte reglene. I tillegg jobbet de med å innarbeide rutiner med tanke på å finne fram bøker, legge fra seg telefoner og komme til riktig tid. Dette gjorde de for å effektivisere undervisningen med tanke på å få mer til å drive med læringsaktiviteter. Christian fortalte:

«Vi tar inn alle forslagene og lager en liste over det vi synes er viktigst. Det er på en måte de samme tingene som går igjen, men da har elevene på en måte vært med på å jobbe med det. Det å innarbeide det i åttende klasse og jobbe med det hele veien, det er en bra ting. Det er slik type arbeid vi aldri får slappe helt av på».

«Nå er det slik at hvis jeg står ved siden av døren og peker på hyllen, eller trenger kanskje ikke det heller, så bare havner telefonene der, fordi at det er en innarbeidet rutine».

Dina:

«Da har vi gjerne en runde da, på hva de tenker at vi skal ha som klasseregler. (...). Slik at de får eierskap til det. (...). Så da får de komme med mange forslag, også samler jeg de inn. Også kan jo jeg på en måte overstyre det litt med å si at eh..det var disse syv flest var enig om. (...). Og da er jo det, det er jo kanskje akkurat slik det var, eller kanskje nesten bare. Sant, at jeg bare overstyrer litte grann».

«Jeg jobber liksom systematisk med å få ned tiden på ting, sånne tidstyver. Slik at ting skal være litt effektivt. (...)...vi har sekstiminutters timer. Så går det jo fryktelig mye

tid på å få alle inn, og få alle mobiler på plass. Alle skal finne frem bøkene og sette seg på sin plass».

Elin:

«Da lager vi jo regler i lag, og vi lager rutiner i lag og det være seg...Klasseregler (...).(…)…vi har jo også input fra elevene sant. Så de får et eierforhold til dette. (...). Så vet de at... «dette er det som gjelder»».

«for å unngå kaos så må du... ta det[struktur, regler og rutiner] sammen med de du er i lag med». «...vi kan snakke sammen, vi kan få ro, ikke minst arbeidsro, konsentrere oss. Kunne være fokusert på det som er læringsmålet i timen (...). Istedenfor å snakke om alt mulig rart (...) og vandre rundt i klassen. Det er jo helt...kaos...vi må ha struktur, rutiner og orden».

«... gode rutiner det betyr at de er innarbeidet, (...). (...). Men det må jo ha blitt presentert, må ha hatt en grundig gjennomgang».

4.2.4 Samarbeid med kollegaene om struktur på undervisningen virker forebyggende

På spørsmål om lærerne samarbeidet med noen andre enn elevene i sammenheng med struktur, regler og rutiner var det kollegaene som i størst grad ble trukket fram av Christian, Dina og Elin. Dette samarbeidet mente de var bra. For eksempel sa Christian i sitt intervju:

«Jeg synes det er veldig positivt og givende»

Elin:

«Det er jo et pluss for både oss og elevene. Det er et gode».

For samtlige var samarbeidet først og fremst med den læreren de delte klassen med og de andre lærerne på det samme trinnet. Det var dermed ikke like mye samarbeid på tvers av trinnene. Som følge av dette hadde de ulike trinnene litt forskjellige regler og rutiner. Christian mente dette kom av at elevene gjerne oppførte seg annerledes etter hvert som de ble eldre. Som følge av dette hadde de ulike trinnene ulike fokusområder rundt struktur, regler og rutiner. Christian fortalte:

«Ideelt sett så burde vi hatt det på hele skolen, men det klarer vi ikke å få til i praksis».

Dina:

«Også har vi diskutert at vi burde jo egentlig samarbeidet hele skolen sant. At vi hadde felles regler. (...) det ville vært enklere, både for lærere og elever. At alle hadde samme regler».

Det lærerne hovedsakelig gjorde i samarbeid med kollegaene var å diskutere. De diskuterte hvordan de skulle håndtere ulike situasjoner, hvilke regler som gjaldt, og hvilke rutiner de måtte retter mer fokus på. Dette gjorde de fordi de mente det er viktig å forebygge en ulik praksis blant lærerne. Ved at de fikk en mest mulig samstemt praksis ville elevene i større grad møte de samme forventningene i sammenheng med forskjellige lærere. Det de mente var viktigst var at alle kollegaene sa hva de mente, og at alle bidro. Fordi det gjerne var slik at andre lærere hadde en annen oppfatning, eller meninger rundt struktur, regler og rutiner i forhold til dem selv. I intervjuene fortalte for eksempel noen av informantene:

Christian:

«...på dette trinnet så har vi samme regler så å si på alt....vi samarbeider om veldig mange ting. Eh.. regler «Hvordan gjør vi (...) hvis det oppstår noen situasjoner der... At vi prøver å gå gjennom forskjellige scenarier. At vi reagerer likt hvis det er ting som må reageres på. (...). Vi samarbeider veldig mye. Både på regler og rutiner (...). (...). Da, på en måte, kan man bidra med gode ideer og få gode ideer fra andre. Jeg tror at det har veldig mye å si for kvaliteten. Og jeg tror det er viktig for elevene også at de møter det samme».

Elin:

«Vi kontaktlærere har jo samarbeid i forhold til klassen. Så har vi på trinn, hele trinnet har også samarbeid i forhold til dette[struktur, regler og rutiner]. (...). For det er noe med at vi skal være lojale mot hverandre, at ikke noe gjør sånn og noen andre gjør sånn. Nei, «Dette har vi bestemt på vår skole», det er også viktig. Lojalitet er jo noe som er viktig. Vi diskuterer jo ting og ser om vi skal gjøre ditt eller datt eller. Sant, så det er jo viktig at vi må være med og si hva vi mener og hva vi, og bidra med».

4.2.5 Ikke nødvendig å diskutere regler

Astrid og Bjørn samarbeidet i liten grad med elevene og kollegaene i sammenheng med struktur på undervisningen. Grunnen til at de ikke samarbeidet med elevene var fordi de mente reglene var «fast», eller at de allerede var bestemt. Reglene var dermed noe lærerne og elevene bare var nødt til å forholde seg til. Astrid fortalte:

«(...) altså vi har overordnede regler vi må følge som gjelder hele skolen». (...) sånn at det spiller ingen rolle hva jeg mener...om de[elevene] tar fram og bruker mobilen i timen. Det er ikke lov».

«...vi diskuterer ikke om det er lov til å forstyrre i timen eller ikke. Sant, at det blir liksom aldri lov».

Bjørn:

«regler for ditt og regler for datt de er på en måte fastsatt av kommunen eller av skolen. Så de ligger på en måte fast. Så...Ja, klasseregler har vi jo egentlig spikret før vi begynner skoleåret, sant».

På spørsmålet om de samarbeidet med noen andre om struktur, regler og rutiner nevnte de kollegaer. Men i intervjuene virket det som om at samarbeidet ikke hadde noe fokus mot struktur på undervisningen på samme måten som ved Christian, Dina og Elin. De jobbet ikke målrettet mot å samkjøre praksisen rundt regler og rutiner. Derimot diskuterte de høyt og lavt om struktur på ulike fag, eller hvordan de eventuelt skulle håndtere enkeltelever som hadde det vanskelig. De hadde også en aksept for at kollegaene var forskjellige med tanke på hvordan de vil undervise. Astrid sa:

«Jeg mener vi har et, i hvert fall hovedsakelig med de aller fleste en god dialog og forståelse av hva som funker, og at vi er ulike, at ikke det, sånn at jeg, mine regler eller hvordan jeg mener det er beste nødvendigvis er det som funker for...best for andre som har en annen oppfatning».

Bjørn:

«Ehh...når det gjelder mer innfløkte saker, når det er på mobbeproblematikken, og det gjelder det psykososiale, at det er noen som sliter, så forsøker vi jo å finne ut hvor vi skal legge listen for hvor mye vi skal presse de».

Oppsummering:

Christian, Dina og Elin brukte mye tid i arbeidet med struktur på undervisningen for å forebygge kaos. I dette arbeidet samarbeidet de med elevene og kollegaene. Dette var for at elevene skulle ha større aksept for reglene, samt at det skulle være klart hva som var forventet av dem. I lag med kollegaene prøvde de å bli enig om en lik praksis slik at det skulle bli lettere for både lærerne og elevene å følge regler og rutiner. Astrid og Bjørn jobbet ikke målrettet med struktur på undervisningen i lag med kollegaer eller elever, blant annet fordi de mente reglene på skolen var fast bestemt.

4.2.6 Samarbeid med elever om struktur på læringsstoffet forebygger motarbeiding

Astrid fortalte at hun samarbeidet med elevene til en viss grad i arbeidet med strukturen på læringsstoffet. Grunnen til dette var at hun ikke fikk elevene til å følge reglene. Hun sa:

«(...) det nytter ikke å bli sint engang».

Hun mente hun fikk elevene «på lag» dersom de fikk lov til å være med å bestemme hvordan de skulle jobbe med faget. For eksempel fikk elevene lov til å velge hvordan de ville bli testet på neste prøve. For eksempel om de ville ha framføring, skrive, eller gjøre noe annet. Vanligvis diskuterte de i fellesskap rundt det praktiske med tanke på for eksempel fordeling av datamaskiner eller hvor de skulle sitte. Deretter begynte elevene å jobbe med sitt. Astrid fortalte:

«Altså jeg opplever at jo mer elever får si, delta med, bestemme, jo mer samarbeidsvillig er de. Men det fungerer jo ikke alltid».

4.2.7 Fleksibilitet er viktigere enn struktur på læringsstoffet

Når Bjørn snakket om struktur mente han organiseringen av læringsstoffet. Han mente han var veldig lite strukturert, men opplevde ikke dette som noe negativt. I intervjuet fortalte han hvorfor han var så ustrukturert. Han mente at læringsøyeblikkene i undervisningen kunne oppstå spontant, og at han da måtte være klar til å gripe øyeblikket. Han fortalte at han brant for det han kalte «Den døde mus pedagogikk»:

«Ehh..jeg brenner litt for... «Den døde mus pedagogikk» som jeg lærte når jeg gikk på PED. Om at du kunne ha leget det mest fantastiske opplegget: «Du skulle ut med barna i skogen, og på veien inn i skogen gikk du forbi en død mus. Og da var oppmerksomheten til alle ungene der at du må spinne rundt det som til enhver tid skjer i klasserommet». (...) Så du må ha fleksibiliteten til å...altså du må være såpas på vakt hele tiden at du får med deg ting som skjer. (...) læringsøyeblikkene oppstår (...) uten at du har kontrollert det. (...). Du kan ikke være helt ustrukturert, da har du mytteri og anarki. Men for å si det sånn, frihet under et visst ansvar».

Under observasjonen av Bjørn var det en klar struktur på undervisningen med oppstart, selve timen og avslutning. Det var også regler og rutiner i klassen. Disse kom til syne ved at eleven sto og ventet ved pulen til Bjørn kom inn og startet timen. Det var heller ikke noe tegn til uro eller uønsket oppførsel. Det som ble tydelig ved observasjonen av Bjørn var at han til en viss grad improviserte undervisningen med tanke på læringsstoffet. Han orienterte elevene rundt hva de hadde vært gjennom tidligere også spurte om det var noe de ønsket å lære mer om. Eller

om det var et annet tema de ville jobbe med. Han fikk inn et ønske og satte i gang en klassesdiskusjon om et spennende og relevant tema.

Oppsummering:

Astrid samarbeidet med elevene i sammenheng med strukturen på læringsstoffet. Dette gjorde hun fordi hun mente hun fikk elevene «på lag». Bjørn var veldig ustrukturert når det kom til organisering av læringsstoffet. Han mente det var viktigere å være fleksibel slik at han kunne gripe læringsøyeblikkene som oppsto i klassen. Under observasjonen av Bjørn var det en klar struktur på undervisningen, med oppstart, selve timen og avslutning.

4.2.8 Klare konsekvenser forebygger regelbrudd og uro

Alle lærerne mente det forelå klare konsekvenser ved brudd på regler. Det vil si at både lærerne og elevene visste hva konsekvensene var hvis de brøt reglene, eller oppførte seg på en forstyrrende måte. For eksempel fortalte Astrid og Bjørn i sine intervju:

«...vi har jo et system med anmerkninger. (...)...de får anmerkning for å, for eksempel å mase, eller komme for sent til timen, ikke levere arbeid, ikke ha med seg bøker».

Bjørn:

«...altså snakker de i telefonen så skal den inndras der og da».

Christian:

«De fleste regelbrudd fører til en anmerkning».

Blant konsekvensene var det hovedsakelig anmerkninger som var den mest anvendte. I tillegg nevnte de konfiskering av mobiltelefoner, samtale med elevene, beskjed til foreldrene, nedsatt orden og oppførsel, samt utvisning. Årsaken til at de hadde disse konsekvensene var for å forebygge uro og regelbrudd i undervisningen. De opplevde at dette fungerte fordi eleven ikke ønsket konsekvensene:

Astrid:

«Det er jo en måte til å tvinge de til å følge reglene, (...). Det virker uhyre effektivt på de som pleier å gjøre som de skal. Da er en anmerkning virkelig en straff».

Christian:

«Det er vel for at de skal slutte med det. At det på en måte blir markert, at «dette var ikke greit».

Dina:

«Jeg ser jo elevene er opptatt av at de ønsker jo ikke disse konsekvensene. Slik at det er jo på en måte for å prøve å forhindre det [regelbrudd og forstyrrelser]».

Elin:

«Vi ser jo det at det er veldig mange som er redde for å få anmerkning sant. Sant, altså da skjerper de seg sant».

Oppsummering:

Lærerne mente det forelå klare konsekvenser ved brudd på regler og rutiner. Det vil si at de mente både lærerne og elevene hadde god oversikt over hva konsekvensene var ved regelbrudd eller hvis det forekom uønsket oppførsel. De mente dette fungerte forebyggende ved at elevene ikke ønsket å oppleve konsekvensene.

4.3 utfordringer i sammenheng med struktur, regler og rutiner.

4.3.1 Ulike årsaker til regelbrudd og forstyrrelser

Lærerne hadde ulike meninger angående hva som forårsaket regelbrudd og forstyrrende uro. Astrid, Christian og Dina mente hovedårsaken var at elevene mistet konsentrasjonen. Dermed begynte de å mase, eller å vandre rundt i klassen. Elin mente elevene kanskje ikke hadde blitt veiledet nok. Mens Bjørn mente det skjedde fordi det generelt var lite fokus på det i hans timer.

Astrid fortalte:

«konsentrasjonen er ferskvare».

«Mange elever som mister fokus og konsentrasjonen».

Christian:

«Noen synes det er dritvanskelig å sitte i ro i seksti minutter. Da er det plutselig en som reiser seg opp og går bort til naboen for å si noe».

Dina:

«Ja de kjeder seg kanskje».

Elin:

«... de kanskje ikke har blitt veiledet nok».

Bjørn:

«Fordi det er lite fokus på det i mine timer. (...), jeg merker vel ikke når de bryter reglene».

4.3.2 Alle opplever regelbrudd og forstyrrende uro

Alle lærerne opplevde regelbrudd og forstyrrende uro ganske ofte. Mesteparten av bruddene og forstyrrelsene var lite alvorlig, som for eksempel at elevene snakket i timen eller at de glemte å rekke opp hånden. På den andre siden opplevde de sjeldent at det forekom mer alvorlige regelbrudd. Lærerne fortalte:

Elin:

«Det er som sagt litt forskjell fra klasse til klasse. (...) ...vi hadde en som hadde en som hadde en forferdelig måte å snakke til både den ene og andre læreren på. Og blant annet meg, jeg har aldri opplevd maken. (...). Men det var veldig ubehagelig. Det var liksom trakassering. Det er veldig sjeldent, det har aldri skjedd i min karriere. Så det var veldig unikt. Ellers så har det vært, jeg har ikke opplevd så mye sånne ting...».

Astrid:

«Ja, sånn hver time...det kommer litt an på. Ikke noen sånne grove brudd da, men dette her med å forstyrre andre. ...det forekommer alltid, hele tiden, hver time. Det er i hvert fall unntakene det ikke skjer».

Christian:

«...sånn bagatellmessige regelbrudd hvis jeg skal si det, det skjer ofte. Men det er lite sånn atferd, og... sånn type regelbrudd».

Dina

«Ja, altså vi har jo mas i timen. Det forekommer jo rett som det er».

Bjørn:

« (...) det er mobilforbud i timene. Og den ser du jo de bryter».

Oppsummering:

Lærerne hadde ulike forklaringer på hvorfor det oppsto regelbrudd og uro i klassen. At elevene mistet konsentrasjonen ser ut til å være forklaringen med størst konsensus. Alle opplevde ulike grader av regelbrudd og uro ganske ofte, men det var sjeldent det forekom mer alvorlige situasjoner.

4.3.3 Må være streng for å hindre regelbrudd og uro

Under observasjonen av Astrid og Dina tok det en stund før elevene fant roen og satte seg på sine plasser. For å få oppmerksomheten måtte de heve stemmen, og det tok ikke lang tid før de

begynte å vise til anmerkninger dersom elevene ikke roet seg. Til tross for at uroen til tider tok seg opp igjen, ble ikke advarslene om anmerkninger fulgt opp.

I intervjuene var det også Astrid og Dina som opplevde regelbrudd og uro som mest ubehagelig. Astrid opplevde det som veldig anstrengende, og Dina opplevde at hun kunne bli veldig irritert. Det var også disse to som gikk hardest ut mot elevene når de først hadde gått for langt. Astrid mente lærere var nødt til å være litt streng og helst litt sur når de skulle konfronterer elever. Hun mente det var viktig å slå hardt ned på regelbrudd og uro med en gang slik at det ikke spredde seg. Dina var ikke like bestemt som Astrid, men hun opplevde å bli fort irritert, dette kunne igjen se ut til å påvirke hvordan hun konfronterte elevene. Hvis elevene gjorde noe de ikke hadde lov til, så irectesatte hun dem med en gang. Astrid fortalte:

«Eh... som en...ja... tretti graders oppoverbakke».

«Nei, ofte så er det full skjerpings. Ehm.. en stund i hvert fall. Sånn at det, det er et...ja et tilsnakk, sant. Men, jeg ser det at sånn småprating det har en sånn tendens til å bre seg da. Så, enten så må du som lærer være litt sånn streng...og helst litt sur, for å dempe det sant. Og det er viktig å dempe det kjapt».

«(...) brukt nesten en time å kjempe med en elev, det er mange år siden. Det gjør jeg aldri igjen, jeg vant da, hehe... Men det var liksom det som skjedde den timen var det at jeg vant at han måtte ta av seg jakken».

Dina:

«Altså det er irriterende (...).»

«Jeg irectesetter jo med en anmerkning. Og masing det skal vi jo heller ikke ha, sant. Så da irretsetter jeg de».

4.3.4 Viktig å snakke med elevene for å dempe uro og hindre regelbrudd

Under observasjonen av Bjørn, Christian og Elin var det en mer tydelig oppstart enn det var hos Astrid og Dina. Elevene sto ved pultene sine og ventet på at timen skulle begynne. Timene var i mye større grad preget av arbeidsro. Av og til var det noen elever som begynte å snakke litt for høyt, og da var både Bjørn, Christian og Elin rask med å få dempet situasjonen. Dette gjorde de ved enten å gå bort til eleven det gjaldt og tok en prat, eller ved at de fikk øyekontakt og sa navnet til eleven. Jeg fikk inntrykk av at det fungerte bra.

Blant lærerne var det også Bjørn, Christian og Elin som opplevde regelbrudd og uro som «helt greit». Det var også disse lærerne som hadde en mer moderat tilnærming til det å konfrontere

elevene angående regelbrudd og uro. De stopper opp, og snakker med eleven eller elevene det gjaldt. Eventuelt snakket de med dem utenfor klasserommet og spurte dem hva som foregikk.

Bjørn forteller:

«Ja, altså hvis det blir veldig, veldig mye mas i klassen, at folk snakker i munnen på hverandre, begynner å snakke med hverandre istedenfor å ha en dialog om det som det skal handle om. Så må man gjenre snakke litt om...ehh...sanke de inn igjen og få snakke om dette med å rekke opp hånden og vente på tur. Det...er de for grove så...så smeller jeg i bordet og tar det der og da. Brå sint og lang sur, neida (begge ler). Neida, jeg hever stemmen, og når jeg først hever stemmen så skjønner de at de har gått for langt».

Christian:

«Det er bare en del av jobben. Ja, jeg tenker at så lenge det ikke er noe sånn ondsinnet eller noe sånn bevisst sabotasje av undervisning eller noe sånt. Så kan jeg lett forholde meg til det».

«Ja, og de fleste elever er jo veldig lett å korrigere og... de er ikke vanskelig å forholde seg til».

Elin:

«Ja, nei det er bare sånn at du må ta der og da. Jeg har ikke noe problem med det. Det er ikke noe problem. Det er bare til å presisere, snakke med vedkommende».

«(...) jeg må jo ta en prat med de. Jeg må få en sånn relasjon til de. Slik at de tenker «Åja nå skal vi ha Elin, nå blir jeg glad, eller setter pris på, eller et eller annet sånt. De må ha den indre motivasjonen, sant».

«da må jo jeg på en måte stoppe litt opp også må jeg på en måte ta elevene med meg, og fortelle de litt og forklare dem hva som er. (...). Eller vi tar en elev med til siden etterpå og snakker litt med han og spør hva var det som skjedde».

Oppsummering:

Under observasjonene var det i undervisningen til Astrid og Dina det var mest uro blant elevene. Det var også Astrid og Dina som i størst grad hevet stemmen og gav advarsler om anmerkninger til elevene. De fortalte at de fort ble sur eller irritert, samt at det var viktig å irettesette elevene dersom de forstyrrer undervisningen. Bjørn, Christian og Elin hadde de roligste klassene under observasjonene. De var fort ute med å dempe uroligheter på en bestemt, men vennlig måte. De opplevde at regelbrudd og uro var helt greit å håndtere så lenge det bare var småting.

4.3.5 Utfordrende å få til samstemt praksis rundt regler og rutiner

Alle lærerne fortalte at de i mer eller mindre grad opplevde ulike utfordringer i arbeidet med struktur, regler og rutiner. Den største utfordringen virket tilsynelatende å være det å få til en samstemt praksis blant kollegaene. De mente blant annet at noen lærere var mer nøye på å følge opp regler og rutiner enn andre. Noen la mer vekt på en ting, mens andre vektla andre ting. Eller at noen hadde høyere eller lavere terskel for hva som ble ansett som regelbrudd eller uro. I tillegg kom det fram at noen kollegaer ikke orket å bruke tid på å gi anmerkninger. Videre var det uklart når de skulle gi anmerkninger, og det var vanskelig å huske på alle reglene og rutinene. Det var rett og slett vanskelig å være konsekvent. De gav også uttrykk for at det stadig forekom ulike og spesielle situasjoner som gjorde at de ble nødt til å improvisere eller komme med fleksible løsninger rundt reglene og rutinene. Lærerne opplevde dermed at alle kollegaene var forskjellig når det kom til hva de gjorde i praksis. Det var med andre ord, grunnet en blanding av ulike situasjoner og forskjellige mennesker, vanskelig eller tilnærmet umulig å få til en samstemt praksis. Christian fortalte:

«Vi er forskjellig. Det er en utfordring. Og at vi, det er kanskje ting jeg ser på som en bagatell, som kanskje superviktig for andre lærere. Eller omvendt. (...) altså tidligere så...ville ikke jeg reagert på ting som andre reagerer på».

«(Det er utfordrende) Å huske på alle tingene, og være konsekvent på det».

«Så er det jo på en måte opp til den enkelte lærer å avgjøre om, hvis en snakker en gang uten å rekke hånden i været, er det å forstyrre undervisningen eller er det en forglemmelse. Skal vi gi han en advarsel, eller er det anmerkning på første, sant. Det kan jo kanskje være sånt man må se an. Og kanskje det varierer litt fra klasse til klasse».

Elin:

«Vi er forskjellige faktisk».

«Ja, så vi er faktisk litt, vi er litt forskjellig. Vi har noen sånne der veldig basisregler i bunn. Også justerer vi oss litt».

«Men der er vi ikke helt enig. Noen mener at vi skal kanskje skal si «Nei, ingen får bruke det[mobiltelefon]». Men andre sier at «vi synes at det er greit, vi kontrollerer bruken». (...) Det er noen sånne regler kanskje som...som kan være litt sånn vi er ikke helt enige om. Og da må vi komme opp med en sånn mellomting».

«Så det å være tydelig og det å være lojal i forhold til, at ikke den ene klassen gjør sånn, og i de andre klassene så gjør de noe helt annet. (Det er en utfordring)»

Dina:

«Også er man jo ulik også. Noen har, altså vi har ulik toleransegrense på hva som er mas eller uro».

«Det er utrolig mye arbeid å følge opp elevene med å gi konsekvenser. Slik at det er ikke alle lærerne som føler de har kapasitet til å gjøre det....det er tiden med å å inn på itslearning og skrive».

«men det som jeg sa i sted at det er noen som gjerne ikke...gidder. Sånn oppfatter jo jeg det da, at de ikke gidder».

«Du må ha egne avtaler med noen. De andre har ofte forståelse for det at enkelte må ha egne regler».

Astrid:

«Ja altså vi er jo forskjellig da. Så noen er mer rigide enn andre, jeg er ikke så veldig. Men har blant annet en kollega som er inni klassen min annenhver uke og han... nei han mister mye undervisningstid fordi at alt skal, for at han skal begynne så skal alt være sånn som han vil ha det».

«...jeg har mange kollegaer, og vi er forskjellige. Ehm... og noen (...) er autoritære sant. Og henviser til love og regler og klassekart og veldig raskt».

«er det rett før ferie så har jeg sannsynligvis ikke krefter til å være en så god leder»

Bjørn:

«det er uklart... når du skal gi en anmerkning for ditt og for datt i timer. Sant, der er det noen lærere som er veldig mye strengere enn andre».

«(Regler) blir håndhevet forskjellig ut i fra de forskjellige lærernes relasjoner til klassen som klasse».

Det er vanskelig å håndheve regler som du (...) ikke ser helt behovet for i dine timer nødvendigvis».

«Altså, noen lærere vil ha det knyst i klasserommet, jeg vil ikke ha det knyst. Jeg vil heller ha for mye prating enn ingen prating».

4.4 Struktur, regler og rutiner i sammenheng med læring

4.4.1 Struktur på undervisningen gir arbeidsro

Alle lærerne utenom Astrid nevnte noe i denne sammenhengen. Bjørn, Christian, Dina og Elin mente det å ha struktur på undervisningen med regler og rutiner sørget for at det ble arbeidsro. Dermed kunne elevene i større grad konsentrere seg om det faglige arbeidet. Noe som igjen økte sannsynligheten for at de lærte noe. De opplevde at hvis det var kaos, eller utydelige

rammer så hadde flere elever vanskelig får å finne roen og konsentrere seg. Arbeidsro betydde derimot ikke at elevene skulle være helt stille. Noe uro kunne også være bra. De mente det kunne foregå masse læring så lenge elevene diskutere fagrelaterede ting. De fortalte:

Bjørn:

«En del elever har konsentrasjonsvansker og er det for mye støy i timen så greier de ikke å fokusere. Så de må få litt ro til å jobbe».

Christian:

«Hvis de finner roen så klarer de å produsere noe fornuftig, og lære noe».

«For øyeblikket har jeg en klasse som trenger veldig tydelige rammer og rutiner. Så de får kanskje overdreven tydelige beskjeder i forhold til andre. Men det fungerer for dem. De finner roen og gjør det de skal. Hvis ikke så blir det kaos».

Dina:

«Jeg tenker det er viktig. Fordi, hvis det er veldig mye uro så merker jeg at elevene ikke klarer å konsentrere seg. Noe uro er jo positivt hvis du har læringsamtaler. Hvis de snakker om faglige ting i grupper så kan det foregå masse læring».

Elin:

«Åja masse. (...) Jo fordi at...vi har fokus, (...) ikke minst arbeidsro, konsentrere oss. Kunne være fokusert på det som er læringsmålet i timen eller målet i timen Men det skal være målrettet. Og det skal være fokus på faget. (...) Og da må vi ha rutiner og de må vite hva de har å forholde seg til. Sant, rutiner, struktur (...)».

4.4.2 Struktur på undervisningen kan gi læring i seg selv.

Alle lærerne utenom Astrid nevnte noe i denne sammenhengen. Bjørn, Christian, Dina og Elin mente elevene kunne lære av strukturen på undervisningen. De kunne blant annet lære hvordan ting generelt ble gjort. Samt, at det også kunne komme læring av det å forholde seg til reglene og rutinene. Som for eksempel folkeskikk, det å ta av seg jakken eller kapsen inne. Hvis de brøt en regel så skjedde det noe negativt, og omvendt hvis de overholdt dem. De kunne rett og slett lære hvor grensene gikk for hva som var akseptert. Hovedpoenget var at elevene til syvende og sist skulle lære å fungere i samfunnet, hvor de hele tiden må forholde seg til ulike strukturer, regler og rutiner. Alt dette måtte de ha lært et sted, og Elin poengterte at dette var en del av oppdragerrollen til lærerne. I tillegg mente Bjørn at elevene kunne lære noe av det å bryte regler. At ikke alt var like viktig til enhver tid, og at det noen ganger kunne det være hensiktsmessig. Han fortalte at det av og til kunne være nødvendig å legge seg etter fastsatt leggetid på klassetur hvis de holdt på med noe veldig relevant. Eksempler fra lærerne:

Bjørn:

«Jeg synes det fineste ordet i det norske språket er «pyttsann», eller, «er det nøye da?». Sant, dette her med å ta ting litt på sparket, lære de at, ja «er det så nøye da?» «Men du har regler som går på type folkeskikk, å ta av seg jakken inne, sant. Eh...Så du har noe læring av det å forholde seg til regler».

Christian:

«Det er kjempeviktig. Hvis vi ikke har tydelige rutiner og regler, så blir det ganske uoversiktlig for dem».

Jeg tror mange av dem setter pris på at det er ganske tydelig (...) hvordan vi gjør ting, at det er tydelige beskjeder. At det er forutsigbart for elevene hva som skal skje».

Dina:

«De lærer seg rutiner på hvordan man gjør ting».

«... de vil jo lære av både feil og både negative og positive ting fra de andre».

Elin:

«De vet hvor grensene er, hvor langt kan de gå. Sant. (...). Det vi holder på med det er rammer rundt det. Ja, det er læring det også. Absolutt. (...) Alt dette her».

«Opp med hånden hvis en skal si noe. Ingen ler av hverandre, vi er snille med hverandre, vi må gå gjennom alle disse her...Altså du må ta det fra bunnen av og lære de opp. Det må læres».

«Det er livets lærdom dette her. Og vi skal jo hjelpe disse barna eller ungdommen til å komme seg ut (...) i samfunnet. (...). De må ha lært det et sted»

4.4.3 Struktur på læringsstoffet har betydning for elevenes faglige læring

Astrid og Bjørn hadde en forståelse av struktur i sammenheng med organisering av læringsstoffet. Begge to mente strukturen påvirket elevenes læring. Bjørn sa latterfullt han skulle ønske det ikke hadde noe å si, men at han visste at det var en sammenheng. Han mente noen elever trengte struktur for å lære, mens andre ikke trengte det. Samt, at det helt sikkert var en del elever som tapte litt på akkurat dette i sammenheng med hans undervisning. Samtidig mente han det å være litt fleksibel og spontan kunne skape engasjement i klassen. Noe som var veldig viktig for ham. Videre mente Astrid det var en utfordring å finne en struktur som passet til alle elevene. Dette var fordi elevene ikke var inndelt i klasser etter hvordan de lærte best. For eksempel mente hun at noen var mer visuelle en andre, og at noen likte å prate fremfor å skrive. Hun hadde som mål å treffe alle innimellom, og mente det hadde vært et artig eksperiment å dele inn klasser ut ifra hvilken type struktur som passet elevene best.

Astrid:

«Det har mye å si for elevenes læring. Men, det er jo slik at elevene lærer veldig ulikt. (...) Så det å ha en struktur som passer aller er en utfordring. Og det gjør at det ikke alltid er den samme strukturen».

Bjørn:

«Noen elever trenger veldig struktur for å lære. Andre elever trenger ikke så veldig mye struktur for å lære. Svaret er ikke entydig, det kommer litt an på klassen. Forskjellige klasser har forskjellige behov for struktur...»

«Noen timer kan vi komme langt, og noen timer tar vi tak i noe som blir sagt eller gjort som kanskje drar oss langt ut på vidden. Men det skaper et engasjement og positivitet. Det synes jeg er viktig».

Oppsummering:

Bjørn, Christian, Dina og Elin mente struktur, regler og rutiner gjorde at det ble arbeidsro i klassen og slik sett la til rette for at elevene kunne konsentrere seg om det faglige arbeidet. I tillegg mente de det var læring i det å forholde seg til strukturen på undervisningen. Astrid og Bjørn mente det var utfordrende å tilpasse strukturen på læringsstoffet slik at de traff alle elevene til enhver tid.

Oppsummering av resultatene

Det er gjort rede for resultatene i form av kategorier i samsvar med forskningsspørsmålene. I den første delen kom det fram at lærerne hadde to forskjellige forståelser av begrepet struktur. Mens de hadde tilnærmet lik forståelse av begrepene regler og rutiner. I den andre delen viste det seg at alle lærerne mente det var viktig å etablere seg som sjefen for å ha kontroll på klassen. Videre var det noen av lærerne som jobbet mye med struktur på undervisningen i lag med elevene og kollegaene, mens noen gjorde det ikke. I den tredje delen kom det fram at alle lærerne opplevde utfordringer som regelbrudd og forstyrrende uro. Samt at det i realiteten var vanskelig å få til en samstemt praksis blant kollegaene. Til slutt så vi hvordan lærerne mente struktur, regler og rutiner på ulike måter kunne fremme både faglig læring og læring av struktur, regler og rutiner.

5. Diskusjon

Problemstillingen i denne studien handler om å utforske og få innsikt i fem læreres meninger og opplevelser angående struktur, regler og rutiner på ungdomsskolen. I søken etter ytterligere innsikt diskuteres utvalgte deler av resultatene i lys av teori og forskning. Kategoriene utgjør derimot bare deler av helheten. Derfor blir de her diskutert sammen, men med hovedvekt på ulike kategorier. Kapittelet avsluttes med en oppsummering.

5.1 Forståelse av begrepene struktur, regler og rutiner

I intervjuene var det helt nødvendig å spørre etter hva lærerne la i begrepene struktur, regler og rutiner for å kunne danne seg et bilde av deres forståelse. Nødvendigheten av en slik avklaring kom tydelig fram da det forekom to forskjellige forståelser av struktur. Begge forståelsene dreide seg om ytre strukturer ved undervisningen og læringsstoffet.

Astrid og Bjørn forsto struktur som organisering av læringsstoffet. Mens Christian, Dina og Elin forsto struktur som organisering av undervisningen. Dette illustrerer at struktur kan være et mangfoldig begrep (Haugstad, 2014, s. 110-113). En mulig årsak til de forskjellige forståelsene kan springe ut av kulturene som var på skolene. For eksempel jobbet Astrid og Bjørn lite med struktur på undervisningen. Mens Christian, Dina og Elin jobbet målrettet i lag med elever og kollegaer for å innføre struktur helt fra starten av året. Dermed kan det tenkes at det ble mer naturlig for dem at struktur dreide seg om oppstart, overganger og avslutning av timen slik begrepet blir beskrevet i litteraturen om klasseledelse (Nordahl, 2013, s. 126; Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 265; Marzano et al., 2003, s. 27). Elin mente i tillegg at organiseringen av undervisningen skapte forutsigbarhet. Haugstad (2014, s. 112-113) skriver også om dette, men han tar det videre og skriver at denne forutsigbarheten kan virke beroligende og føre til en trykghetsfølelse. Det kan se ut som at dette er tilfellet med Elin også. Dette fordi hun fortalte hun var nødt til å ha en struktur på gangen i det hele, og at det motsatte av struktur var kaos.

Et vesentlig aspekt ved struktur på undervisningen er regler og rutiner. Lærerne mente at regler handlet om hva som var lov å gjøre i klassen og på skolen. Samt, at de var ment å hindre forhold som førte til bråk eller konflikter. Lærernes meninger stemmer dermed godt overens med hva regler i undervisningen generelt beskriver (Ogden, 2016, s. 40; Doyle, 2006, s. 107; Marzano et al., 2003, s. 13). Derimot var det flere av dem som ikke kunne beskrive det de mente var gode

regler. Christian mente det måtte være et få antall enkle regler. Mens Elin mente de måtte være tydelige, samt at de måtte være generelle slik at de hadde en overordnet funksjon i undervisningen. Hun forklarte ikke videre hva dette innebar, men et typisk eksempel kan for eksempel være ««Jeg rydder opp etter meg selv og hjelper andre». En slik regel vil kunne gjelde i de fleste situasjoner. Slik Christian og Elin beskrev regler er tilnærmet likt beskrivelsene i litteraturen. En fordel med slike enkle og tydelige regler er at de kan bli enklere å administrere (Tveit, 2012, s. 34-35; Marzano et al., 2003, s. 17; Haugstad, 2014, s. 46; Little & Akin-Little, 2008, s. 228). En mulig forklaring på hvorfor Christian og Elin kunne beskrive gode regler kan komme av det at de jobbet aktivt med regler i lag med elevene og kollegaene. De var dermed muligens mer bevisst enn Astrid og Bjørn på hva som fungerte og hva som ikke fungerte. Men Dina jobbet også aktivt med regler slik som Christian og Elin, så da burde også hun kunne ha beskrevet regler slik som Christian og Elin. En mulig forklaring kan komme av at hun hadde langt mindre arbeidserfaring. Dermed kan det tenkes at hun ikke har hatt like mye tid til å reflektere over alle sidene med klasseledelse sammenlignet med Christian og Elin.

Videre mente lærerne at rutiner handlet om å ha et gjenkjennelig mønster i undervisningen ved for eksempel oppstart og avslutning av timene. Slik slapp de å alltid fortelle elevene hva og hvordan ting skulle gjøres. De hadde dermed en forståelse av rutiner som passer godt overens med beskrivelser av rutiner i litteraturen (Ogden, 2016, s. 41; Marzano et al., 2003, s. 13; Nordahl, 2014, s. 52-53). Dette viser også at de skiller mellom regler og rutiner, selv om begrepene ofte brukes om hverandre i dagligtalen (Marzano et al., 2003, s. 13). I denne sammenhengen mente også alle lærerne at rutiner gav forutsigbarhet. Nordahl (2014, s. 52-53) skriver at akkurat som ved struktur, så kan rutiner bidra til forutsigbarhet som også kan gi en følelse av trygghet. Det kan derfor tenkes at informantene føler en trygghet ved å ha rutiner i undervisningen. På den andre siden knyttet Bjørn forutsigbarhet opp mot noe som var lite dynamisk. En mulig tolkning kan være at han trivdes i mindre forutsigbare omgivelser. Noe som kan bygge opp under en slik tolkning er at han mente de beste læringssituasjonene oppsto ved uforutsigbare situasjoner.

5.2 En balanse mellom kontroll og varme er forebyggende

Alle informantene mente det var viktig å være sjefen i klassen for å forebygge uro og regelbrudd. I dette kan det ligge en bevisst eller ubevisst viten om at det i en gruppe alltid forekommer en over- og underordning av medlemmene (Roland, 1998, s. 11). Hvis ikke de markerer seg som lederen, vil det være noen andre som gjør det. Dersom dette skjer kan læreren

miste kontroll på klassen, og muligheten til å skape eller vedlikeholde gode strukturer. Det å etablere seg som lederen av klassen er derimot ikke en enkel sak. Det må forekomme en aksept i klassen for at læreren er lederen (Roland, 1998, s. 11). Sentralt i denne prosessen er at læreren klarer å opparbeide tillit blant elevene (Roland, 1998, s. 11). Dette er viktig fordi tillit innebærer autoritet. Dersom læreren har autoritet betyr det at elevene i større grad vil følge lærerens råd og krav av egen fri vilje (Roland, 1998, s. 31; Haugstad, 2014, s. 34). Ifølge Nordahl er dette en forutsetning for at læreren skal kunne lede klassen i form av struktur (Nordahl, 2014, s. 26-28). I utgangspunktet kan det tenkes at lærerne har et bedre utgangspunkt enn elevene for å ta ledelsen da de har litt autoritet i kraft av å være ansatt i skolen. En slik autoritet vil derimot ikke være nok i lengden. Det er først og fremst gjennom måten læreren framstår på som gjør at elevene oppfatter læreren som en autoritet (Nordahl, 2014, s. 26-28). I denne sammenhengen er det særlig gjennom lærerens ledelse som går på forholdet mellom kontroll og tydelighet på den ene siden og varme på den andre siden som avgjør hvordan autoriteten kommer til uttrykk (Nordahl, 2014, s. 30). Med andre ord må læreren vise elevene at han eller hun klarer å lede klassen slik at undervisningen blir et godt sted å være for alle parter. At samtlige av lærerne mente at de måtte være den som bestemte, samtidig som de måtte vise omsorg kan vise til en slik forståelse. Altså at de ikke bare kan ta ledelsen med makt og tvinge elevene til for eksempel å følge reglene, men at de er nødt til å skape autoritet ved å få tillit av elevene. En slik tolkning kan bygges ytterligere opp ved at lærerne poengterte at de ikke var autoritære. Altså at de ikke hovedsakelig leder klassen ved bruk av tvang. Det kan dermed se ut til at de i likhet med Nordahl (2013, s. 120) mener en autoritativ lederstil skaper de beste forutsetningene for å skape tillit til læreren.

En annen mulig grunn for hvorfor lærerne mente de ikke var autoritære kan være at stilen i høy grad baserer seg på kontroll gjennom makt (Nordahl, 2013, s. 120; Haugstad, 2014, s. 34). Denne lederstilen strider litt imot de aksepterte holdningene i skolen, og blir gjerne av flere sett på som litt politisk ukorrekt. Det kan hende de rett og slett ikke ønsket å bli forbundet med en slik stil. Samtidig mente lærerne det var nødvendig å tilpasse lederstilen ut ifra elevenes behov for styring. Samt at det faktisk innimellom kunne være nødvendig å ha en mer autoritær stil. Noe også Nordahl (2013, s. 120) poengterer da han skriver at læreren hele tiden må justere balansepunktet mellom lærerkontroll og elevkontroll i sammenheng med ulike elever, fag og emner. Dette kan bety at lærerne grunnet politisk ukorrekthet distanserer seg fra en autoritær lederstil. Samtidig som de mener at den kan være nødvendig, og fungere bra i enkelte situasjoner.

5.3 Samarbeid med elevene om struktur på undervisningen

På den ene siden har vi Christian, Dina og Elin som mente det var viktig å jobbe med struktur, regler og rutiner i lag med elevene for å forebygge uro og regelbrudd i klassen. I dette arbeidet mente de det viktigste var at elevene ble med i utarbeidingen av klassereglene. Samt at de øvde på rutiner som for eksempel å hente bøker eller legge fra seg mobiltelefoner. Et slikt arbeid i lag med elevene anbefales av flere forskere (Bergkastet et al., 2012, s. 65; Marzano et al., 2003, s. 27; Ogden, 2016, s. 40). Noen av fordelene ved å involvere elevene er ifølge Ogden (2016, s. 40) at de får mulighet til å komme med innspill til hvilke forventninger klassen skal forholde seg til. Samt, at de forstår reglene bedre og føler seg mer forpliktet til å følge dem. Dette mente også Christian, Dina og Elin. De fortalte at elevene fikk et eierforhold til reglene, og de også i større grad visste hva som var forventet av dem. Dermed var det større sannsynlighet for at de fulgte reglene. Videre mente de arbeidet med rutiner kunne effektivisere undervisningen slik at de fikk mer tid til å drive med læringsaktiviteter. Dermed kan det også virke som at de mente rutiner virket forebyggende mot uro. Tydelige rutiner er ifølge Marzano et al. (2003, s.19-20) svært viktig med tanke på at eleven kommer inn i et mønster som minsker sjansen for at det oppstår situasjoner som kan hisse opp stemningen. Både Marzano et al. (2003) og Haugstad (2014, s. 40) påpeker at det uten relevante rutiner, og spesielt på overganger fort kan bli kaos i klassen.

På den andre siden har vi Astrid og Bjørn som brukte lite tid på strukturering av undervisningen. En mulig årsak til dette var at de mente regler var fast bestemt, og at det var noe lærerne og elevene bare måtte forholde seg til. Det kan derfor virke som at de mente det i mindre grad var nødvendig å jobbe med struktur på undervisningen i samarbeid med elevene. Dette kan bety at klassene til Astrid og Bjørn hovedsakelig må forholde seg til skole- og ordensregler som ofte er utarbeidet i forhold til krav fra kommunen eller skoleledelsen (Bergkastet et al., 2012, s. 53). Disse reglene er vanligvis omfattende og mange. De kan dermed ifølge Bergkastet et al. (2012, s. 52) fort bli alt for detaljert til at de kan ha en praktisk funksjon i undervisningen. Astrid og Bjørn kan dermed ende opp med å gjøre det vanskelig for seg selv og for elevene som skal følge dem.

Resultatene i min studie angående samarbeide med elever om organisering av struktur på undervisningen skiller seg litt ut sammenlignet med resultat fra tidligere forskning. I studien til Postholm (2013) viste lærerne til de samme meningene som Christian, Dina og Elin, men ikke

til Astrid og Bjørn. I Postholm sin studie er det derimot bare fire informanter, et lite antall deltakere kan forklare mangelen på variasjon. Videre var alle lærerne fra samme skole, og deler av datainnsamlingen foregikk ved bruk av gruppeintervju. Dette kan bety at lærerne kjente hverandre gjennom jobben. Noe som kan ha påvirket i hvor stor grad de fortalte hva de faktisk mente. De var for eksempel kritiske ovenfor andre lærere på skolen, og mente det forekom en «for-snill-tenking» blant kollegaene som gjorde at de ikke fulgte opp alle reglene. Samtidig rettet de ikke noe kritikk eller nevnte noen utfordringer i sammenheng med sin egen praksis. Det kan dermed virke som at de bevisst eller ubevisst har ønsket å stille seg selv i godt lys ovenfor kollegaene. Samtidig kan deres opplevelser om illojalitet indikere at det også er lærere på den skolen som ikke anser regler og rutiner som like viktig. Dette er i likhet med Astrid og Bjørn. Individuelle intervju eller intervju av andre og eller flere lærere kunne kanskje gitt et resultat som lignet mer på resultatene fra min undersøkelse.

Det finnes også annen forskning som støtter opp om meningene til Christian, Dina og Elin. For eksempel studien til Ogden (1998), og Marzano et al. (2003) hvor de mente det var behov for klare standarder i skolen som formidles og drøftes med elevene for å forebygge forstyrrelser i undervisningen. I studien til Ogden (1998) deltok 3661 lærere ved å fylle ut spørreskjemaer, mens Marzano et al. (2003) gjennomførte en metaanalyse av hundre rapporter om effektiv klasseromsledelse. Resultatene fra denne typen forskning baserer seg derimot på kunnskap som generelt kan fortelle at noe muligens virker bedre enn noe annet. Det er dermed ikke noen garantier for at et slikt arbeid vil gi ønsket effekt. Dette er noe min studie også indikerer. Ved for eksempel at Dina jobbet med det, men likevel ikke fikk det til å bli arbeidsro i timen. Mens det i Bjørn sitt tilfelle var helt omvendt. Det blir som Plauborg et al. (2010, s. 18) og Ogden (2016, s. 18) skriver, at det finnes flere måter å utøve god klasseledelse på.

En annen kjent studie, Emmer et al. (1980), som så på strukturering av undervisningen i starten av skoleåret støtter også opp om meningene til Christian, Dina og Elin. Studien ble derimot gjennomført som observasjon av lærere på de minste trinnene på barneskolen. Det er mulig yngre elever generelt har et større behov for tydelige rammer enn ungdomsskoleelever. Det kan også tenkes at ungdomsskoleelever tar med seg en del av strukturen, reglene og rutinene fra barneskolen videre inn i ungdomsskolen. De trenger muligens ikke en like grundig gjennomgang. I studien til Emmer et al. (1998) viste det seg at det var de nye lærerne som var de minst effektive. Det kan dermed tenkes det var flere faktorer enn bare utydelig struktur, regler og rutiner som spilte inn på urolighetene i klassen. Kanskje lærerne var nervøse, hadde

vanskelig for å kommunisere eller å knytte relasjoner til elevene. Det kan være flere årsaker til at det ikke var orden i klassene.

I lys av teorien om elevkollektivet kan Christian, Dina og Elin sine meninger bety at de ser på oppstarten av året som en mulighet til å styre etableringen av struktur, regler og rutiner i en positiv retning. Altså at de tar en aktiv del i prosessen der klassen går fra et sosialt vakuum til faste strukturer (Roland, 1998, s. 7). Ved at de setter i gang et samarbeid der de diskuterer regler og rutiner i oppstarten av året, markerer de seg med en gang som lederen av klassen. Strukturene blir tydeligere og det er større sannsynlighet for at det opprettes en felles forståelse av hva som gjelder. Dermed legges det til rette for at det kan oppstå et bedre forhold mellom læreren og elevene. Dette kan igjen øke sannsynligheten for at elevkollektivet danner felles sympati for læreren. Noe som vil kunne føre til at elevene i større grad underlegger seg en form for styring eller innflytelse fra læreren (Roland, 1998, s. 18). I tillegg vil læreren i en slik situasjon kunne opparbeide tillit blant elevene, som betyr mer autoritet til å kontrollere klassen (Roland, 1998, s. 31; Haugstad, 2014, s. 34). Disse faktorene kan være med på å forklare hvorfor Christian, Dina og Elin opplevde det ble lettere å lede klassen når de arbeidet med struktur, regler og rutiner.

For Astrid og Bjørn sin del kan det bety at de ikke ser på organiseringen av undervisningen på samme måte. Det kan hende de i tillegg til regler, generelt ser på hele strukturen av undervisningen med oppstart og avslutning som noe fast bestemt. Altså at de ser på sin egen undervisning som styrt av forutbestemte strukturer, regler og rutiner. Det er mulig de tenker elevene skal tilpasse seg en struktur som allerede er i undervisningen. En slik måte å forstå strukturen i undervisningen på, vil i så fall kunne gi flere uheldige utfall. For eksempel ved oppstarten av året er det ingen sosiale mønstre, og normene er uklare. Elevene vet ikke hva som gjelder. Uavhengig av om Astrid og Bjørn styrer klassen mot etablering av gode strukturer så vil det ganske fort etablere seg faste strukturer som er vanskelig å endre (Roland, 1998, s. 7). Det kan dermed etablere seg strukturer som er gode, dårlig eller alt imellom. Under observasjonene fikk jeg for eksempel inntrykk av at det var en tydeligere struktur og mer arbeidsro i timen til Bjørn enn det var i timen til Astrid. Dette kan være et eksempel på hvordan strukturen i undervisningen kan forme seg på ulike måter når det overlates til «tilfeldighetene». I tilfellet med Astrid er det mulig elevene, som følge av en uklar struktur på undervisningen, har utviklet en felles antipati eller negative meninger om henne. En slik manifest struktur vil kunne vise seg som negative handlinger fra elevenes side (Roland, 1998, s. 7-29). Som for

eksempel ved at elevene ikke følger beskjedene fra læreren. Uansett hvordan strukturen i undervisningen former seg så går både Astrid og Bjørn glipp av en god mulighet til å bygge tillit til elevene ved at de ikke samarbeider med dem.

5.4 Konfrontering av elever kan påvirke lærerens ledelse i form av struktur

Alle lærerne opplevde regelbrudd og uro ganske ofte, men mesteparten av disse var udramatiske, og det var sjeldent de opplevde mer alvorlige situasjoner. Videre mente de fleste at årsaken til dette var mangel på konsentrasjon blant elevene. Disse resultatene samstemmer til en viss grad med resultatene fra forskningen til Ogden (1998). I denne rapporten opplevde mer enn halvparten av lærerne udramatiske problemer knyttet til atferd som forstyrret undervisningen. Eksempler på slike problemer var uro ved venting, manglende hensyn og omtanke, samt gjentatte regelbrudd. Mens færre enn 10% opplevde alvorlige norm- og regelbrudd. I tillegg mente lærerne det vanligste problemet var uoppmerksomme og passive elever. Så det å oppleve en del mindre alvorlige problemer og ukonsentrerte elever i undervisningen ser ut til å være normalt blant lærere på ungdomsskolen. Det største avviket mellom mine og Ogden (1998) sine resultater, er at alle lærerne i min studie opplevde mindre alvorlige problemer. Mens bare litt over halvparten opplevde det samme i Ogden (1998) sin studie. En forklaring kan være at resultatene til Ogden (1998) bygger på et mye større utvalg. Dermed får han et bedre bilde av variasjoner som forekommer generelt blant læreres opplevelser.

Et interessant aspekt i denne sammenhengen er hvordan Astrid og Dina tilsynelatende hadde mer negative meninger og opplevelser angående konfrontering av uro og regelbrudd. Mens Bjørn, Christian og Elin hadde mer positive meninger og opplevelser. I tillegg var det under observasjonene av undervisningene til Astrid og Dina hvor det tilsynelatende var mest uro. Dette var ganske overraskende da Bjørn fortalte at han ikke jobbet så mye med struktur på undervisningen, mens Dina fortalte at hun gjorde det. Dermed kan det tilsynelatende se ut som at det er en sammenheng mellom hvordan informantene konfronterer elevene og hvordan elevene forholder seg til læreren. Noe som igjen vil kunne ha innvirkning på i hvor stor grad lærerne får til å lede klassene i form av struktur og tydelighet (Nordahl, 2014, s. 26-28).

I møte med disse situasjonene mente Astrid at man skulle gi elevene tilsnakk og at man som lærer helst burde være litt streng og sur. Dina uttrykte seg ikke like sterkt som Astrid, men hun opplevde å kunne bli veldig irritert når elevene forstyrret undervisningen eller brøt reglene. Noe

som kan være ganske vanlig (Haugstad, 2014, s. 39). Men det kan virke som om Dina sine følelser påvirket måten hun konfronterte elevene. Hun mente elevene måtte irettesettes når slike situasjoner oppsto. Under observasjonene var Astrid og Dina raskt ute med å heve stemmen og komme med advarsler om anmerkninger. Disse strategiene følger ikke prinsippet om lavest mulig form for inngripen. Her gjelder det i størst mulig grad å unngå å komme med kraftige reaksjoner (Haugstad, 2014, s. 65). Helst bør læreren prøve å dempe uroen på en diskrete måte. For eksempel med å nevne navnet til det den eller de det gjelder, samt å få øyekontakt (Haugstad, 2014, s. 68). Det kan derfor virke som at Astrid og Dina går litt hardt ut mot elevene.

Astrids meninger kan være et tegn på at elevene har utviklet en felles antipati mot henne. At elevkollektivet har inntatt en defensiv holdning. Ved slike forhold der elevkollektivet «våkner» er det ikke uvanlig ifølge Roland (1998, s. 7-29) at læreren vil kunne vise tegn på ubehag, redsel og tap av kontroll. Noe som kan styrke opp under denne tolkningen var at Astrid fortalte hun ikke fikk elevene til å følge reglene, samt at hun sa «det nytter ikke å bli sint engang». Hun fortalte også at hun en gang brukte en hel time på å krangle med en elev om å ta av seg jakken. Slik type konfrontering bør absolutt ikke skje i klasserommet (Haugstad, 2014, s. 37). En mulig årsak til at elevene ikke følger beskjedene kan komme av at hun ikke har jobbet i lag med dem om regler og rutiner. En god grunn for å samarbeide med elevene er ifølge Bergkastet et al. (2012, s. 46) at læreren og elevene har noen felles referansepunkt for hva som gjelder. Disse punktene går på struktur, regler og rutiner og vil utgjøre den legitime referansen for korrigerende av elevene (Roland, 1998, s. 38). Det kan hende det er disse punktene for legitim referanse Astrid mangler når hun konfronterer elevene. I tillegg skriver Ogden (2016, s. 41) at lærerens reaksjoner rundt håndhevelse og konfrontering bør være forutsigbart og konsekvent. Men hvis Astrid ikke har utarbeidet en klarhet og konsensus rundt hva som gjelder, så kan det tenkes at elevene opplever korrigeringer som urimelige eller urettferdige. Alle disse faktorene vil kunne føre til en negativ spiral hvor de ulike delene forsterker hverandre. Elevkollektivet blir defensivt, og Astrid reagerer med å bli strengere og kjefte på elevene. Noe som ytterligere vil styrke fellesskapsfølelsen i kollektivet (Roland, 1998, s. 7-29). I tillegg kan det hende elevene opplever konfrontasjonene fra Astrid som å bli uthengt og urettferdig straffet. Noe som ytterligere kan ødelegge forholdet til læreren (Haugstad, 2014, s. 67). Samt at hun risikerer å få hele klassen mot seg (Haugstad, 2014, s. 37). Under observasjonen av Astrid virket det ikke som elevene brydde seg så mye om beskjeder og advarsler, noe som kan styrke en slik tolkning. I tillegg fortalte Astrid at hun lot elevene bli med å bestemme hvordan de skulle arbeide med læringsstoffet slik at de ble mer samarbeidsvillige. Dette kan være et forsøk på å kompensere

for utfordringene hun møter i klassen. I følge teorien til Roland (1998, s. 7-29) kan det også være et tegn på avmakt, samtidig som det understreker elevenes kollektive makt. En slik manifest struktur kan være vanskelig å endre.

Dina har i motsetning til Astrid investert tid på å organisere undervisningen, gjennom blant annet å samarbeide med elevene om regler og rutiner. Til tross for dette arbeidet observerte jeg lignende tilstander i klassen til Dina som i klassen til Astrid. Altså elever som til tider ikke fulgte beskjedene og lagde uro. Dinas opplevelser av irritasjon og meninger om irettesettelse av elevene kan bety at hun påvirker den latente strukturen i elevkollektivet, som igjen kan slå negativt ut i den manifeste strukturen. Dette kalles for kritiske handlinger. Det dreier seg om hvordan noen handlinger, som for eksempel hvordan læreren håndterer brudd på regler og rutiner, kan slå tilbake og forandre den latente strukturen. Som igjen vil kunne forandre den manifeste strukturen på godt og vondt (Roland, 1998, s. 78). I dette tilfellet sistnevnte. Når Dina blir irritert kan det hende hun er litt strengere enn det hun egentlig har belegg for. Marzano et al. (2003, s. 33) skriver at elever har en klar oppfatning av hva som er rettferdig når det kommer til forventet atferd. Derfor kan det være slik at hvis elevene føler en lærer oppfører seg upassende, så vil de ikke korrigere atferden sin. Ogden (2016, s. 41) påpeker også at korrigeringer må skje innenfor rimelige grenser. Med andre ord kan det bety at Dina opptrer på en slik måte at elevene etter hvert utvikler negative meninger om henne. Over lenger tid er det ikke umulig at hun vil kunne havne i en tilnærmet lik situasjon som Astrid.

På den andre siden har vi Bjørn, Christian og Elin som opplevde regelbrudd og uro som helt greit. I tillegg hadde de mer moderate meninger rundt det å konfrontere elevene angående regelbrudd og uro. Istedenfor å gi elevene et tilsnakk eller irettesette dem, mente de at man burde stoppe opp og snakke med den eller de det gjelder. Dette kan bety at de i større grad unngår misforståelser der elevene blir forvirret eller føler seg urettferdig behandlet. Noe som for eksempel kan skje dersom de roper ut en beskjed om hva elevene skal slutte med (Haugstad, 2014, s. 66). Dermed unngår de, i motsetning til Astrid og Dina, i større grad å ødelegge forholdet til elevene. Elevene danner ikke negative meninger om dem, og de kan fortsette å ha en positiv kommunikasjon med klassen (Roland, 1998, s. 18). Under slike forhold kan det tenkes at elevkollektivet i større grad mister noe av sitt defensive potensiale (Roland, 1998 s. 7-29). I tillegg vil læreren kunne framstå som mer omsorgs- og forståelsesfull mot elevene samtidig som de har kontroll. Noe som vil kunne generere mer tillit til læreren, og dermed mer autoritet til å lede klassen (Nordahl, 2013, s. 120). Observasjonene av undervisningen til Bjørn,

Christian og Elin kan være med å støtte en slik tolkning. Timene var i større grad preget av arbeidsro, og strukturen på undervisningen var tydeligere med for eksempel en klar oppstart der elevene sto eller satt stille og ventet til læreren startet timen. I tillegg observerte jeg at de var raskt ute med å dempe situasjoner før de eskalerte. Noe som tilsynelatende fungerte ganske bra. Det virket nesten som at de andre elevene ikke engang rakk å få med seg lærernes korrigeringer. De handler dermed i tråd med anbefalingene om å dempe uro på en diskre måte (Haugstad, 2014, s. 68). I tillegg viser det at reaksjonens påvirkning på elevene, ikke nødvendigvis handler om reaksjonens alvorlighetsgrad, men først og fremst at det blir reagert på (Ogden, 2016, s. 41). Ved å dempe situasjonene før de eskalerer unngår de også i større grad å komme i situasjoner hvor det kan oppstå opphetede situasjoner hvor det er større sannsynlighet for at læreren mister besinnelsen og handler urimelig. Noe som igjen kan føre til destruktive manifeste strukturer i klassen (Roland, 1998).

Det mest overraskende i denne sammenheng var den tilsynelatende strukturerte undervisningen til Bjørn. Fordi akkurat som Astrid, så kommer det fram at han jobbet lite med strukturen på undervisningen. Han likte heller ikke pådrivere av regler og rutiner. Det kan derimot være mange mulige årsaker til hvorfor undervisningen var slik den var. En mulig forklaring kan være at det er et stort skille mellom Bjørns praksisteori og uttalte teori slik som det er beskrevet av Lauvås og Handal (2014, s. 26), og Argyris og Schön (1978, s. 11). Det kan hende han i grunn bare uttrykker sterke meninger om «rigide» strukturer, regler og rutiner i undervisningen. Men at han nesten gjør det motsatte i praksis basert på hva han vet fungerer fra erfaring. Et mulig tegn på dette kan sees i sammenheng med hvordan han konfronterer og korrigerer elevene. Han mente selv at han ikke samarbeider med elevene. Men når elevene «går for langt» stopper han opp og snakker med dem. Det går jo an å se på dette som et slags samarbeid hvor Bjørn gradvis definerer normene i klassen. Det kan hende han ubevisst former elevkollektivets kollektive forestillinger og slik lager en god struktur på undervisningen. Ut ifra hva Bjørn har fortalt i intervjuet kan det også virke som han selv ikke er bevisst denne uoverensstemmelsen. Noe som ofte er tilfellet (Argyris & Schön, 1978, s. 11; Lauvås og Handal, 2014, s. 33).

Med tanke på disse tolkningene er det også nødvendig å påpeke at en time med observasjon kan være litt lite for å slå fast de faktiske forholdene i klassen mellom lærerne og elevene. Det kan ha vært flere faktorer som spilte inn på hvordan undervisningen tilsynelatende så ut til å være. Hadde jeg observert dem over en lenger periode ville jeg med større sikkerhet kunne slå fast i hvilken grad det faktisk er en sammenheng mellom konfrontering og uklare strukturer i klassen.

5.5 Samarbeid med kollegaer og ulik praksis

Alle lærerne oppgav at de samarbeidet med kollegaene. Noe som viser at de fleste lærere i dagens skole arbeider i team, eller i en eller annen form for kollegasamarbeid (Nordahl, Lillejord & Manger, 2013, s. 196). Men det er bare Christian, Dina og Elin som samarbeidet spesifikt i sammenheng med struktur på undervisningen. Dette arbeidet mente de var viktig, og de beskrev samarbeidet som bra, givende, og et pluss for både dem selv og elevene. Det kan derfor virke som at de opplever at samarbeidet om felles regler, rutiner og regelhåndtering kan lette arbeidet med klasseledelse. Noe flere forskere skriver at det kan gjøre (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 267; Plauborg et al., 2010, s. 165; Haugstad, 2014, s. 105). Hovedgrunnene for at de samarbeidet var at de ønsket å ha en mest mulig samstemt praksis. Dette mente de gjorde at elevene i størst mulig grad ville møte de samme forventningene i sammenheng med forskjellige lærere. Disse meningene reflekterer også meningene til lærerne i studien til Postholm (2013) som omtalte samarbeidet som en felles forventningsfront. Videre skriver Bergkasted et al. (2012, s. 50) at et lærersamarbeid i utviklingen av regler og rutiner vil kunne øke sannsynligheten for at elevene mestrer de ulike forventningene som stilles til dem. Det lærerne hovedsakelig gjorde var å diskutere hvordan de skulle håndtere ulike situasjoner, hvilke regler som gjelder, og hvilke rutiner de måtte rette mer fokus på. De fikk dermed drøftet hvilke standarder som skal gjelde for arbeidet som blir gjort. Nordahl et al. (2013, s. 197) påpeker at dette er viktig fordi hver enkelt lærer gjerne har sin egen oppfatning og tolkning av hva som er god pedagogisk praksis. Christian, Dina og Elin viser også til dette og mente det av denne grunn var viktig at alle kollegaene sa hva de tenkte.

På den andre siden virket det som at Astrid og Bjørn mente et slikt arbeid ikke var like nødvendig. Det kom i hvert fall ikke frem i intervjuene at de arbeidet målrettet med struktur på undervisningen slik som Christian, Dina og Elin. For det første kan dette bety at lærere har veldig forskjellige meninger om struktur på undervisningen. Haugstad (2014, s. 105) skriver at det akkurat av denne grunn er desto viktigere at det er rom for å drøfte ulike ordninger og komme fram til fleksible løsninger. Det kan hende det er mangel på rom for drøfting på skolene til Astrid og Bjørn som er årsaken til lite samarbeid. Ikke bokstavelig talt, men at det ikke er en kultur for å dele meninger rundt hverandres praksis i sammenheng med struktur på undervisningen. For eksempel mente Astrid at hun og kollegaene hadde en god forståelse for at «det hun mener er best ikke nødvendigvis er det som funker best for andre». Dette kan også bety at hun mente andre lærere ikke nødvendigvis vet hva som funker best for henne. Noe som

kan vise til en manglende kultur for å samarbeide om organiseringen av undervisningen. Videre kan det også hende Astrid og Bjørn har en forestilling om at et samarbeid om organiseringen av undervisningen innebærer at de må oppføre seg helt likt. Nordahl et al. (2013, s. 198) viser derimot til at det ikke først og fremst er dette et samarbeid handler om, men at lærerne må ha en bevisst holdning til hvordan de forholder seg til elevene. Ved at Astrid og Bjørn ikke drøfter med andre lærere om hvordan de forholder seg til regler og rutiner, vil de i mindre grad oppdage hva det er med deres egne oppfattelser som kan være bra eller mindre bra. Dermed kan de bli mindre bevisst hvordan de egentlig forholder seg til elevene. Uansett vil Astrid og Bjørn i større grad kunne ende opp med å ha sine egne oppfattelser av hva som er god pedagogisk praksis. Dermed er det større sannsynlighet for at de ender opp med å forholde seg til regler og rutiner på forskjellige måter. For eksempel fortalte Astrid at «hun har en kollega som mister mye undervisningstid fordi alt skal være slik som han vil ha det». Bjørn fortalte også at «det er vanskelig å håndheve regler som han ikke helt ser behovet for». Det de ender opp med er at regler og rutiner i større grad blir oversett eller boikottet. Haugstad (2014, s. 13) skriver at det av denne grunn fort kan bli vanskelig å få til god klasseledelse. Fordi reglene og rutinene mister sin effekt (Haugstad, 2014, s. 105). I motsetning til Christian, Dina og Elin vil elevene til Astrid og Bjørn i større grad møte ulike forventninger fra hver enkelt lærer. Noe som vil gjøre det vanskelig for elevene å vite hvilke forventninger som gjelder til enhver tid. Dermed kan det tenkes at elevene til Astrid og Bjørn i større grad vil oppleve kravene om forventet væremåter som forvirrende og kanskje urimelige. Noe som også kan øke sannsynligheten for at elevene utvikler felles antipati mot læreren. Elevkollektivet inntar en defensiv funksjon, og læreren vil få problemer med å nå frem til elevene (Roland, 1998, s. 7-29). I tillegg vil lærernes autoritet ifølge Nordahl (2014, s. 30) settes på prøve ved brudd på regler og rutiner. Ved at Christian, Dina og Elin diskuterer sammen med kollegaene om organiseringen av undervisningen, kan det også tenkes at de i større grad har utviklet en samstemt forståelse for hva de skal forvente av elevene. At de har utviklet en standard angående toleransegrensen for hva som er uro og hvilke regler og rutiner de må være ekstra påpasselig å håndheve. Dermed er det mulig de framstår som mer konsekvent enn Astrid og Bjørn. Altså at elevene i større grad opplever at lærerne står for hva de sier. I så fall kan det tenkes at de i større grad beholder sin autoritet i forhold til Astrid og Bjørn.

Ut ifra det som har blitt diskutert så langt, skulle en tro det skulle vært helt kaos i undervisningen til Astrid og Bjørn, mens det skulle vært tydelige strukturer i undervisningen til Christian, Dina og Elin. Men som vi har sett så kan det virke som at det ikke er så enkelt. For eksempel fikk jeg

inntrykk av at klassen til Dina var mer urolig og elevene ignorerte beskjeder, mens undervisningen til Bjørn tilsynelatende hadde mer preg av struktur og arbeidsro. En mulig årsak til dette kan komme av at det ikke bare var Astrid og Bjørn som viste til at lærere var forskjellige. Christian, Dina og Elin fortalte også at selv om de samarbeidet med kollegaene så var det i praksis vanskelig å få alle til å gjøre det samme. Tross diskusjoner med kollegaene, viste de for eksempel til at forskjellige lærere hadde ulik terskel for hva som ble ansett som regelbrudd eller uro. Christian sa også blant annet «det kan være vanskelig å huske på alt». I tillegg dukket det alltid opp situasjoner som krevde improvisasjon. Til tross for at Christian, Dina og Elin forsøkte å utvikle standarder blant kollegaene, så virket det som at de likevel til en viss grad utøvde ulik praksis rundt organisering av undervisningen. Noe som også kan se ut til å ha påvirket i hvor stor grad de faktisk har klart å opprette en «felles forventningsfront». Nordahl et al. (2013, s. 198) påpeker derimot at det er umulig å få alle lærerne på en skole til å oppføre seg likt. Samt, i likhet med at lærerne forsøker å representere en samlet front, så er det like viktig at den enkelte lærer har frihet til å handle profesjonelt innenfor vedtatte rammer. Det vil si at læreren må kunne se an situasjoner og handle til det beste for eleven ut ifra et faglig skjønn (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 267).

I sammenheng med teorien til Roland (1998) kan dette føre til at det alltid forekommer små variasjoner i hvordan de ulike lærerne representerer det pedagogiske systemet ovenfor elevkollektivet. Dermed påvirkes den latente strukturen i elevkollektivet av pedagogiske systemer med små variasjoner. Stort sett vil lærernes pedagogiske systemer overlape hverandre, men alle vil også ha en del som ikke overlapper. Dermed vil elevkollektivets latente struktur med kollektive forventninger og repertoar stamme fra flere lærere. Den latente strukturen i elevkollektivet vil dermed bestå av et større sett med kollektive forestillinger og repertoar enn det den enkelte lærer forsøker å implementere i klassen. Det ligger med andre ord deler i den latente strukturen fra flere lærere som ikke stemmer overens med den enkeltes lærers krav og forventninger. Dermed kan det oppstå manifeste strukturer og situasjoner i undervisningen som kan virke uforståelige for den enkelte lærer. Dette kan være med på å forklare hvorfor alle lærerne opplever uro og regelbrudd hver dag.

5.6 Struktur, regler og rutiner i sammenheng med læring

Som nevnt i teorikapittelet kan struktur, regler og rutiner handle om mer enn de ytre aspektene. Vi kan si at struktur, regler og rutiner har en indre påvirkning i sammenheng med læring, enten

indirekte eller direkte. I sammenheng med læring mente alle lærerne, på litt forskjellige måter, at struktur, regler og rutiner kunne ha en betydning for elevenes læring.

Astrid var den eneste som ikke nevnte noe om indirekte læring ved at struktur på undervisningen kunne gi arbeidsro, eller at det kunne forekomme direkte læring av det å forholde seg til regler og rutiner. Men hun mente det var en sterk sammenheng mellom struktur på læringsstoffet og elevens læring. Dette betyr derimot ikke at Astrid mener det ikke forekommer læring av for eksempel det å forholde seg til regler. En mulig forklaring kan være at hun mente struktur på læringsstoffet var det mest viktige aspektet i sammenheng med elevenes læring.

I Ogden (2016, s. 17) sin definisjon av klasseledelse legger han vekt på at det handler om å holde orden og skape produktiv arbeidsro. Samt at hovedformålet med dette er at det skal virke læringsfremmende, både faglig og sosialt. Først og fremst mente Bjørn, Christian, Dina og Elin at det å ha struktur på undervisningen med regler og rutiner sørget for at det ble arbeidsro. De opplevde at hvis det var kaos, eller utydelige rammer så hadde flere elever vanskelig får å finne roen og konsentrere seg. Ved at det var arbeidsro kunne elevene konsentrere seg om det faglige arbeidet. Dette mente de økte sannsynligheten for at elevene lærte noe. En studie som kan støtte opp om dette er Hattie (2009) sin metaanalyse. Han fant at der det forekom tydelige forventninger til atferd, det vil si ved velformulerte regler og rutiner som hadde blitt utviklet i samarbeid med elevene, har det en positiv effekt på elevenes læring (Hattie, 2009, s. 102). Her nevner han ikke spesifikt at arbeidsro har en positiv effekt på elevenes læring. Men det går an å anta at han sikter til et klassemiljø hvor det til en viss grad forekommer orden som sørger for at det forekommer arbeidsro slik at elevene kan konsentrere seg om det faglige. Kunnskapen fra Hattie (2009) sin metaanalyse forteller oss, som Nordahl et al. (2009, s. 4) skriver, at noe muligens virker bedre enn noe annet. Det er derimot viktig at denne type kunnskapen ikke må forstås altfor bokstavelig. I likhet med lærernes meninger og opplevelser er dette til en viss grad antakelser om at arbeidsro gir mer faglig læring. Som Skaalvik og Skaalvik (2013, s. 261) skriver, så krever læringsarbeid arbeidsro og konsentrasjon. Men det er ingen garantier for at arbeidsro gir mer faglig læring. Ut ifra et sosiokulturelt læringsperspektiv er det ikke nødvendigvis slik at vi lærer mest, eller mest dyptgående i de situasjonene hvor læring er satt i fokus (Lave & Wenger, 2015 s. 135; Säljö, 2001, s. 12-13). Selv om det er arbeidsro er det ikke sikkert elevene konsentrerer seg om det faglige læringsstoffet. Lave og Wenger (2015, s. 135) og Säljö (2001, s. 12-13) skriver at selv om vi ikke lærer det som er tiltenkt i en situasjon, så

lærer vi sikkert noe annet. For eksempel hvis en elev sitter med hånden i været og venter på læreren, så vil ikke eleven lære det faglige som er ment å lære. Det kan derimot hende eleven lærer tålmodighet. Eventuelt at de slipper å jobbe med læringsstoffet dersom de sitter stille og ikke gjør noe ut av seg.

Videre mente Bjørn, Christian, Dina og Elin i likhet med Doyle (2006, s.99) at arbeidsro ikke nødvendigvis betyr at elevene må være helt stille. De mente noe uro også kunne være bra. Fordi det kunne foregå masse læring så lenge elevene diskutere fagrelaterte ting. De trekker dermed fram dialog som et viktig aspekt ved læring. Disse meningene kan bety at lærerne har en sosiokulturell forståelse av læring. Altså at læring er et sosialt fenomen, der interaksjon med omgivelsene og andre mennesker fremmer læringsprosessene (Lillejord, 2013, s. 184; Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 67). Denne tolkningen, at lærerne ser på læring er et sosialt fenomen, styrkes ytterligere av framgangsmåten de bruker når de jobber med regler og rutiner i lag med elevene. Spesielt Christian, Dina og Elin mener det er viktig å bruke tid i starten av året til å diskutere med elevene. Samt, å få elevene til å diskutere med hverandre om blant annet hva som skal til for at de skal ha det bra i klassen. Bjørn har som vi har sett en litt annen framgangsmåte hvor han stopper opp undervisningen og snakker med elevene når det blir for mye uro. Det virker dermed som at språket er et viktig redskap lærerne bruker når de skal skape og kommunisere kunnskap om struktur, regler og rutiner med elevene. Ifølge sosiokulturelle teorier kan dette hjelpe elevene til å skape mening av verden rundt seg (Säljö, 2001, s. 35-36). Gjennom bruk av språket og dialoger kan lærerne og elevene dele hverandres forståelser og ideer. De kan sammenligne, tolke, oppklare misforståelser og lære ved bruk av begreplige termer (Säljö, 2001, s. 35; Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 68).

Videre mener lærerne det også kommer læring generelt av strukturen på undervisningen. For eksempel mente Bjørn, Christian, Dina og Elin at elevene også lærer hvordan ting generelt gjøres. De lærer folkeskikk, det å forholde seg til regler og at handlinger kan få konsekvenser. De lærer seg hvor grensene går for hva som er akseptert. De lærer å fungere i samfunnet, og de får en oversikt. Et slikt syn på hva elevene kan lære av struktur, regler og rutiner ser ut til å bygge på en sosiokulturell antakelse om at læring er et aspekt ved alt vi gjør til enhver tid (Säljö, 2001, s. 12-13; Lave & Wenger, 2015 s. 135). Det kan dermed virke som at lærerne mener struktur, regler og rutiner ikke bare er et virkemiddel som regulerer elevenes atferd. Men at det har en verdi i seg selv i sammenheng med læring. Sett i lys av Piagets kognitive læringsteori kan vi se på det som at elevene danner kognitive strukturer ut ifra strukturen på undervisningen.

En undervisning er som regel delt inn i en oppstart, overgang til læringsaktiviteter og en avslutning. Hver del består av rutiner og regler som elevene må forholde seg til. Over tid vil elevene gjennom dialog og handling i klasserommet sitte igjen med kognitive skjemaer som utgjør råmaterialet for tenkning i sammenheng med struktur regler og rutiner. Gjennom assimilasjon og akkomodasjon vil elevene tilpasse, reorganisere og utvide de kognitive skjemaene slik at de passer bedre til undervisningssituasjonene. Disse skjemaene vil vokse sammen i større grupperinger og forme kognitive strukturer og slik utvikle høyere nivåer av tenkning (Imsen, 2005, s. 231). Det kan tenkes at disse kognitive strukturene, som gir mulighet til høyere nivåer av tenking, gjør at elevene får en oversikt og ser sammenhenger de ikke gjorde tidligere. Det kan hende det er dette det betyr når lærerne mener elevene ut i fra strukturen på undervisningen lærer hvordan ting generelt gjøres. Altså vil de kunne lære hvordan det går an å organisere en virksomhet hvor flere mennesker skal jobbe mot et mål. For eksempel hvordan de kan gå fram for å utvikle felles regler og rutiner i en gruppe. At det kan være ryddig å starte med en generell orientering om hva som er målet. Fordele oppgaver, gå over til å arbeide mot målet, og samle seg for å få en oversikt over hva som er gjort. Slik kan vi si at strukturen på undervisningen vil kunne forme elevenes kognitive strukturer som de senere vil basere seg på når de skal forsøke å gi mening av verden rundt seg. Det kan derfor tenkes at lærere med lite vekt på struktur i undervisningen, vil kunne føre til forming av uhensiktsmessige kognitive strukturer hos elevene.

Oppsummering

I søken etter ytterligere innsikt i problemstillingen har utvalgte deler av lærernes meninger og opplevelser om struktur, regler og rutiner blitt diskutert i lys av teori og forskning. Her har jeg forsøkt å komme med forklaringer på hva meningene og opplevelsene kan bety. Dette har jeg gjort ved å betrakte mulige årsaker og sammenhenger i datamaterialet. Samt, eventuelle betydninger meningene og opplevelsene kan ha for lærernes muligheter til å lede klassen i form av struktur, regler og rutiner.

Det har blitt pekt på lærernes arbeid med struktur på undervisningen som mulig årsak til delvis ulike forståelser og ulike grader av bevissthet tilknyttet begrepene. Teorien om elevkollektivets funksjoner, samt lærerens behov for tillit for å lede klassen har blitt benyttet i store deler av diskusjonen. Teoriene åpner opp for flere mulige forklaringer på hvorfor noen lærere mener eller opplever at klassen motarbeider dem. Mens andre opplever at det går greit. Samt hvorfor de mener det er viktig å markere seg som sjefen, uten å være autoritær. Videre har vi sett hvilken

betydning samarbeid med elevene og kollegaene potensielt kan ha å si for lærernes muligheter til å lede klassen i form av struktur, regler og rutiner. I tillegg til at det ikke er noen garantier at et slikt arbeid vil lette arbeidet med klasseledelse. Som for eksempel i tilfellet med Dina. Her har vi også trukket en mulig sammenheng mellom konfrontasjon av elevene og de potensielle innvirkningene på elevkollektivet og lærerens autoritet. Tilslutt har vi sett hvordan de fleste lærernes meninger om praksis og læring i sammenheng med struktur, regler og rutiner kan knyttes opp mot et konstruktivistisk læringsperspektiv. I lag med at lærerne mener struktur på undervisningen med regler og rutiner kan ha en verdi i seg selv i form av læring.

6. Avslutning

I dette kapittelet oppsummeres studien med vekt på sentrale funn fra resultat- og diskusjonskapittelet. Oppgaven avsluttes med en kort refleksjon rundt mitt eget læringsutbytte.

Formålet med denne studien var å utforske og beskrive fem læreres meninger og opplevelser om struktur, regler og rutiner. På bakgrunn av dette ble problemstillingen til: *«Hvilke meninger og opplevelser har fem lærere angående struktur, regler og rutiner på ungdomsskolen?»*. I søken etter å besvare problemstillingen så jeg det nødvendig å spisse oppgaven mot fire fokusområder innenfor struktur, regler og rutiner. Ut ifra disse områdene ble det dannet fire forskningsspørsmål hvor hovedintensjonen var å undersøke både meninger og opplevelser i størst mulig grad:

1. *«Hvilken forståelse har lærerne av begrepene struktur, regler og rutiner?»*
2. *«Hvordan opplever lærerne arbeidet med struktur, regler og rutiner?»*
3. *«Hvilke utfordringer opplever lærerne i sammenheng med struktur, regler og rutiner?»*
4. *«Hva mener lærerne at struktur, regler og rutiner kan bety for elevenes læring?»*

I utforskningen har funnene blitt diskutert gjennom å betrakte mulige årsaker, sammenhenger i datamaterialet og potensielle følger meningene og opplevelsene kunne ha for lærernes muligheter til å lede klassen i form av struktur, regler og rutiner.

I tilknytning til det første forskningsspørsmålet kom det fram at lærerne hadde to forskjellige forståelser av begrepet struktur. I diskusjonen ble det trukket sammenheng mellom lærernes ulike grad av arbeid med struktur i undervisningen som en mulig forklaring. Videre viste det seg at samtlige hadde en god forståelse av forskjellene mellom regler og rutiner i henhold til den generelle litteraturen om klasseledelse. Samt, at opplevelsen av forutsigbarhet også kunne føre til en trygghetsfølelse i utøvelsen av klasseledelse.

I tilknytning til det andre og tredje forskningsspørsmålet ble resultatene i stor grad sett i lys av hverandre. Her kom det blant annet fram at lærerne mente det var viktig å være sjefen i klassen, men samtidig ikke være autoritær. Noe som muligens kan vise til at de har en bevisst eller ubevisst viten om at det i en gruppe alltid forekommer en over- og underordning av medlemmene. Samt, at det er nødvendig å opparbeide tillit til elevene for å kunne utøve autoritet.

Videre var det noen som mente det var spesielt viktig å samarbeide med elevene i starten av året, mens noen mente det var mindre nødvendig. Dette kan komme av ulike forståelser av hvordan strukturer blir til i klassen. Det ble argumentert for at de som mente samarbeid var viktig kunne bety at de så på oppstarten av året som en mulighet til å styre etableringen av struktur, regler og rutiner i en positiv retning. Altså at de kunne ta en aktiv del i prosessen der klassen går fra et sosialt vakuum til faste strukturer. Mens de andre muligens så på strukturen i undervisningen som noe fast, som elevene skulle tilpasse seg deretter. Tilsvarende fordeling av meninger gjaldt også samarbeid med kollegaene. Det kan tenkes at de som vektla betydningen av samarbeid, grunnet flere årsaker, vil kunne oppnå at elevene i større grad underlegger seg en form for styring eller innflytelse. I tillegg vil de i større grad kunne opparbeide tillit blant elevene, som betyr mer autoritet til å kontrollere klassen. Dette kan ha en sammenheng med at de opplevde det ble lettere å lede klassen.

Tross disse forskjellene kunne observasjonene antyde at en av lærerne som arbeidet mye med struktur i undervisningen hadde mindre kontroll på klassen. Mens det var et helt motsatt tilfelle ved en av de andre lærerne. Her ble det trukket sammenhenger mellom hvordan lærerne opplevde uro og regelbrudd, samt hvordan de mente disse skulle konfronteres. I det ene tilfellet kunne det virke som at læreren håndterte kritiske handlinger på en ugunstig måte. Noe som kan ha ført til at elevkollektivet inntok en defensiv holdning. Mens den andre læreren håndterte situasjonene etter prinsippet om lavest mulig form for inngripen. I tillegg kunne det virke som at sistnevnte ubevisst gjennom måten han konfronterte elevene formet normene i klassen. Noe som kan indikere et stort skille mellom lærerens praksisteori og uttalte teori.

Uavhengig av om lærerne samarbeidet med kollegaene eller ikke så mente og opplevde samtlige det var utfordrende å få til en samstemt praksis. Ulike praksiser kan bety at alle lærerne påvirker elevkollektivets latente strukturer med delvis ulike pedagogiske system. Den latente strukturen i elevkollektivet vil dermed bestå av et større sett med kollektive forestillinger og repertoar enn det den enkelte lærer forsøker å implementere i klassen. Dermed kan det oppstå manifeste strukturer og situasjoner i undervisningen som kan virke uforståelige for den enkelte lærere. Her ble det trukket en sammenheng med hvorfor alle lærerne opplevde uro og regelbrudd hver dag.

I tilknytning til det siste forskningsspørsmålet viste lærernes meninger til sider som er felles for de fleste definisjonene av klasseledelse. Altså at klasseledelse skal fungere læringsfremmende både faglig og sosialt. Videre kunne meningene antyde at lærerne gjenspeilte en sosiokulturell forståelse av læring, hvor læring er et aspekt ved alt vi gjør til enhver tid. På bakgrunn av dette kunne det dermed virke som at de fleste lærerne mente struktur, regler og rutiner ikke bare var et virkemiddel som regulerer elevenes atferd, men at det også kunne lære elevene folkeskikk, og hvordan ting generelt gjøres. Dette kan sees på som at strukturen i undervisningen former elevenes kognitive strukturer som de vil ha nytte av senere. På bakgrunn av lærernes meninger kan det også virke som at struktur, regler og rutiner for dem har en verdi i seg selv i sammenheng med elevenes læring.

Funnene i studien viser at de fem lærerne delvis har ulike meninger og opplevelser om struktur, regler og rutiner. Samt, at det kan trekkes sammenhenger mellom lærernes meninger og opplevelser angående forståelse av begrepene, selve arbeidet, utfordringer og betydninger for elevenes læring. Det kan også se ut som at lærernes meninger og opplevelser ikke nødvendigvis kan si hvordan struktur, regler og rutiner realiseres i praksis. I diskusjonen vises det til hvordan arbeid med struktur, regler og rutiner kan fungere forebyggende mot dannelse av uhensiktsmessige strukturer i undervisningen. I tilfellet med de fem lærerne ser det derimot ikke ut som at det er noen garantier for at arbeidet vil føre til ønsket utfall.

I denne studien har jeg utforsket og beskrevet fem læreres meninger og opplevelser, vi har dermed fått innsyn i deres livsverden og mulighet til bedre forståelse av fenomenet. For å få en videre forståelse kan det være interessant å gjennomføre flere studier, med flere deltakere og mer observasjon av undervisningene. I denne sammenhengen kunne det også vært interessant å benytte kvantitative metoder for å kunne komme fram til mer generaliserbare konklusjoner. Det kunne også vært interessant å se nærmere på om det er en sammenheng mellom hvordan lærerne konfronterer elevene og hvordan klassen forholder seg til læreren. Meninger i motsetning til holdninger er noe vi er oss bevisst og har lett for å uttrykke. De påvirker ikke atferden vår i like stor grad som holdninger. Det kunne derfor også vært interessant å forske mer spesifikt på læreres holdninger til struktur, regler og rutiner, og om disse har betydning for realiseringen av struktur i undervisningen.

Mitt eget læringsutbytte

I innledningen av oppgaven startet jeg med at jeg hadde en nysgjerrighet som gjorde at jeg ønsket å undersøke nærmere hvordan arbeidet i hverdagen med struktur, regler og rutiner faktisk er for lærere. Samt om dette innblikket i lærernes meninger og opplevelser på noen måte kunne hjelpe meg selv og andre lærerstudenter til å bli bedre forberedt på hva arbeidslivet kan innebære. Det jeg spesielt vil ta med meg videre er:

1. Veldig mange problemer kan se ut til å skyldes misforståelser mellom mennesker. Vektlegg derfor å være tydelig i din kommunikasjon, og forståelse av andres meninger.
2. Selv erfarne lærere kan oppleve at det er utfordrende å lede en klasse. Ikke ta det så tungt dersom du ikke får det til. Legg vekt på samarbeid med kollegaer og elever så kan du komme langt.
3. Det er umulig å følge opp alle regler og rutiner til enhver tid. Ikke gå rundt med dårlig samvittighet. Bruk ditt faglige skjønn, og stol på deg selv.

Litteraturliste

- Aasen, A. M., Nordahl, T., Mælan, E. N., Drugli, M. B. & Myhr, L. (2015, 16. juli).
Relasjonsbasert klasseledelse. Hentet fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finnforskning/rapporter/relasjonsbasert-klasseledelse/>
- Argyris, C. & Schön, D. A. (1978). *Organizational learning: A theory of action perspective*.
Massachusetts: Addison-Wesley.
- Befring, E. (2007). *Forskningsmetode med etikk og statistikk* (2. utg.).
Oslo: Det Norske Samlaget.
- Bergkastet, I., Dahl, L. & Hansen, K. A. (2012). *Elevenes læringsmiljø – Lærerens muligheter. En praktisk håndbok i relasjonsorientert klasseledelse*.
Oslo: Universitetsforlaget.
- Berntsen, L. (2017). *Helklassesamtaler i matematikkundervisningen sett fra et lærerperspektiv* (Masteroppgave). Høgskolen på Vestlandet, Bergen.
- Bjørset, L. (1983). *Verdier, holdninger og normer*. Oslo: Grunnskolerådet.
- Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2010). *Kvalitative metoder: en grundbog*.
København: Forfatterne og Hans Reitzels Forlag.
- Brophy, J. (2006). History of Research on Classroom Management. I C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Red.), *Handbook of Classroom Management: Research, Practice, and Contemporary Issues* (s.17-46). USA: Lawrence Erlbaum Associates.
- Christoffersen, L., & Johannesen A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*.
Oslo: Abstrakt forlag.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming* (2. utg.).
Oslo: Universitetsforlaget.

- Doyle, W. (2006). Ecological Approaches to Classroom Management. I C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Red.), *Handbook of Classroom Management: Research, Practice, and Contemporary Issues* (s.97-126). USA: Lawrence Erlbaum Associates.
- Dysthe, O. (2001). *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Emmer, E. T., Evertson, M. & Anderson, L. M. (1980). Effective Classroom Management at the Beginning of the School Year. *The Elementary School Journal*, 1980 (80/5), s. 219-231.
- Engvik, G. (2014). Nyutdannede lærere og klasseledelse. I G. Engvik, T. A. Hestbek, T. L. Hoel & M. B. Postholm (Red.). *Klasseledelse- for elevenes læring* (s.261-278). Bergen: Fagbokforlaget.
- Ertesvåg, F & Hoen, E. S. (2004, 7. desember). Norske skoleelever på bråketoppen. VG. Hentet fra <https://www.vg.no/nyheter/innenriks/skole-og-utdanning/norske-skoleelever-paa-braaketoppen/a/257616/>
- Everston, C. M. & Weinstein, C. S. (2006). *Handbook of Classroom Management; Research, Practice, and Contemporary Issues*. USA: Lawrence Erlbaum Associates.
- Fuglestad, O. L., & Mørkeseth, E. I. (1992). Kommunikasjon som møte mellom kulturer. *Tidvise Skrifter*, 5, 1-72.
- Grydeland, E. (2011). *Klasseledelse – med fokus på en tydelig ledelse av undervisningen og elevenes atferd* (Masteroppgave). Høgskolen i Volda, Volda.
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2.utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Grønmo, L. S., Bergem, O. K., Kjærnsli, M., Lie, S. & Turmo, A. (2004). *Hva i all verden har skjedd i realfagene?* (TIMMS Rapport 2013). Hentet fra <http://www.uv.uio.no/ils/forskning/prosjekt-sider/timss-norge/TIMSS/2003/rapport2003.pdf>.

- Hattie, J. A. C. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. USA: Routleg.
- Haugstad, O. (2014). *Klasseledelse*. Kristiansand: Pedagogisk forlag.
- Helstad, K. & Øiestad, P. A. (2014, 9. september). Klasseledelse – verktøy for ledelse og læring. Hentet fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/klasseledelse--verktoy-for-ledelse-og-laring/>
- Håkonsen, M, K. (2009). *Innføring i psykologi* (4.utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Illstad, S. (2007). *Generell psykologi* (7.utg.). Trondheim: Akademisk forlag.
- Imsen, G. (2005). *Elevenes verden. Innføring i pedagogisk psykologi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Irgens, E. J. (2013). Utvikling av ledelsesformer i skolen. I G. Engvik, T. A. Hestbek, T. L. Hoel & M. B. Postholm (Red.), *Klasseledelse – for elevenes læring* (s.41-66), Trondheim: Fagbokforlaget.
- Kjærnsli, M. & Jensen, F. (2016). *Stø kurs*. (PISA Rapport 2015). Hentet fra <https://www.idunn.no/file/pdf/66915414/sto-kurs-pisa-2015.pdf>
- Kjærnsli, M., Lie, S., Olsen, R. V., Roe, A. & Turmo, A. (2004). *Rett spor eller ville veier?* (PISA Rapport 2013). Hentet fra <http://www.uv.uio.no/ils/forskning/prosjekt-sider/pisa/publikasjoner/publikasjoner/rett-spor-eller-ville-veier.pdf>.
- Kjørup, S. (2014). *Menneskevidenskapene; Humanistiske forskningstradisjoner 2*. Roskilde Universitetsforlag.
- Krejsler, A. F. & Moos, L. (2008). *Magtkampe i praksis, pedagogik og politik – en introduksjon til klasseledelse*. Fredrikshavn: Dafolo Forlag.

Kunnskapsdepartementet (2010). *Tid til læring* (Meld. St. 19 2009-2010).

Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/Meld-St-19-20092010/id608020/sec1>

Kunnskapsdepartementet (2011). *Motivasjon – mestring – muligheter* (Meld. St. 22 2010-

2011). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-22-2010--2011/id641251/>

Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3.utg.).

Oslo: Gyldendal.

Larsen, A. K. (2007). *En enklere metode. Veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.

Lauvås, P. & Handal, G. (2014). *Veiledning og praktisk yrkesteori*.

Oslo: Cappelen Damm.

Lave, J. & Wenger, E. (2015). *Situert læring og andre tekster*.

Danmark: Hans Reitzels Forlag.

Lillejord, S. (2013). Læring som en praksis vi deltar i. I T. Manger, S. Lillejord, T. Nordahl &

T. Helland (Red.). *Livet i skolen 1. Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: Undervisning og læring* (s.177-206) Oslo: Fagbokforlaget.

Little, S. G. & Akin-Little, A. (2008). Psychology's Contributions to Classroom

Management. *Psychology in the School*, 2008 (45/3), s. 227-234.

Malkenes, S. (2015, 21. oktober) Då PISA-sjokket lammer nasjonen.

Hentet fra <https://agendamagasin.no/artikler/da-pisa-sjokket-lammer-nasjonen-2/>.

Marzano, R., Marzano, J. S. & Pickering, D. (2003). *Classroom Management That Works:*

Research-Based Strategies for Every Teacher. Virginia: ASCD.

Midthassel, U. V. (2013, 25. september). Klasseledelse må defineres.

Hentet fra <http://laringsmiljosenteret.uis.no/skole/klasseledelse/hva-er-klasseledelse/klasseledelse-ma-defineres-article114892-21296.html>

Naustdal, M. (2017) *Diskursar om bruk av språk og omgrepslæring i matematikklasserom med språkleg mangfald* (Masteroppgave). Høgskolen på Vestlandet, Bergen.

NESH (2016). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi. Hentet fra <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/>

Nielsen, S. R. & Rødal, A. (2016, 29.september). Norske lærere på ungdomstrinnet er gode på klasseledelse. Hentet fra <https://forskning.no/2016/09/norske-ungdomsskoler-bedre-enn-sitt-rykte/produisert-og-finansiert-av/universitetet-i-oslo>

Nordahl, T. (2013). Klasseledelse. I T. Manger, S. Lillejord, T. Nordahl & T. Helland (Red.), *Livet i skolen 1. Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: Undervisning og læring* (s. 105-132). Bergen: Fagbokforlaget.

Nordahl, T. (2014). *Dette vet vi om klasseledelse*. (5. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Nordahl, T., Ertesvåg, S., Gustavsen, A., Nergård, S., Sunnevåg, A-K. & Tveit, A. (2009). Materiell for helhetlig arbeid med læringsmiljø. Oslo: Utdanningsdirektoratet. Hentet fra https://www.udir.no/upload/Laringsmiljo/Materiell/Bedre_laringsmiljo_materiell.pdf

Nordahl, T. Lillejord, S. & Manger, T. (2013). Den profesjonelle lærer i møte med andre. I S. Lillejord, T. Manger & T. Nordahl (Red.). *Livet i skolen 2. Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: Lærerprofesjonalitet* (2.utg.) (s.195-227), Bergen: Fagbokforlaget.

NSD (2017). Må jeg melde prosjektet mitt?

Hentet fra: http://www.nsd.uib.no/personvernombud/meld_prosjekt/index.html

- Ogden, T. (1998). *Elevatferd og Læringsmiljø: Lærernes erfaringer med og syn på elevatferd og læringsmiljø i grunnskolen*. Rapport. Oslo: KUF. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/elevatferd-og-laringsmiljo/id105365/>
- Ogden, T. (2012). *Evidensbasert praksis i arbeidet med barn og unge*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Ogden, T. (2016). *Klasseledelse. Praksis, teori og forskning*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Plauborg, H., Andersen, J. V., Ingerslev, G.H. & Laursen, P. F. (2010). *Læreren som leder. Klasseledelse i folkeskole og gymnasium*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Postholm, M. B. (2005). *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B. (2013). Klasseledelse i ungdomsskolen. Fire læreres meninger og opplevelser. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 97, s.127-140.
- Postholm, M. B. (2013b). Klasseledelse: Hva forskningen sier. I G. Engvik, T. A. Hestbek, T. L. Hoel & M. B. Postholm (Red.), *Klasseledelse – for elevenes læring* (s.21-40), Trondheim: Fagbokforlaget.
- Ringdal, K. (2007). *Enhet og mangfold: Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (2.utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Roland, E. (1998). *Elevkollektivet* (2.utg.) Stavanger: Rebell Forlag.
- Säljö, R. (2001). *Læring i praksis. Et sosiokulturelt perspektiv*. Oslo: Cappelens forlag.
- Sanden, C. H. (2010, 7. desember). PISA-testen ble et sjokk for Norge. Hentet fra <https://www.nrk.no/norge/--pisa-ble-et-sjokk-for-norge-1.7413860>.

- Seljelid, T. (1984). *Verdiforddling i skolen*. Oslo: Haakon Arnesens trykkeri.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2013). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring* (2.utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Skaftnesmo, T. (2013). *Evidensbasering – det nye sannhetsmaskineriet*. Paradigmeskifte Forlag.
- Søk & Skriv (2018, 18. april). APA 6th. Hentet 30. april 2018 fra <https://sokogskriv.no/kildebruk-og-referanser/referansestiler/apa-6th/>
- Taber, S. K. (2013). *Classroom-based Research and Evidence-based Practice: An Introduction* (2.utg.). London: SAGE Publications Ltd.
- Terum, L. I. & Grimen, H. (2009). Profesjonsutøvelse – kvalitet og legitimitet. I H. Grimen & L. I. Terum (Red.), *Evidensbasert profesjonsutøvelse* (s.9-16). Oslo: Abstrakt forlag.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode* (4. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Tveit, A. (2012). *Dette vet vi om anerkjennelse, ros og regler i klasserommet*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Udir (2011, 8. august). Internasjonale studier om norsk skole. Hentet fra [https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/temanotat/internasjonale studier om norsk skole temanotat.pdf](https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/temanotat/internasjonale_studier_om_norsk_skole_temanotat.pdf).
- Udir (2015, 10. september). Etablering av struktur, regler og rutiner. Hentet 4. mars 2018 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/klasseledelse/struktur-og-regler/>
- Udir (2017). Klasseledelse. Hentet 8. november 2017 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/klasseledelse/>.

UiO (2017). Spørreskjemaer.

Hentet fra <http://www.uv.uio.no/ils/forskning/prosjekt-sider/pisa/sporreskjemaer/>.

UiO (2017b). Tidligere spørreskjema.

Hentet fra <http://www.uv.uio.no/ils/forskning/prosjekt-sider/timss-norge/TIMSS/tidligere-sporreskjemaer/>

Vaaland, G. S. (2015, 18. mars). Klasseledelse og mobbing.

Hentet fra <https://laringsmiljosenteret.uis.no/skole/klasseledelse/hva-er-klasseledelse/klasseledelse-og-mobbing-article117116-21296.html>

Vedeler, L. (2000). *Observasjonsforskning i pedagogiske fag - en innføring i bruk av metoder*. Oslo: Gyldendal Akademisk AS.

Wadel, C. (2014). *Feltarbeid i egen kultur*. Oslo: Cappelen Damm AS.

Webster-Stratton, C. (2005). *Hvordan fremme sosial og emosjonell kompetanse hos barn*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Vedlegg 1: Intervjuguide

Introduksjon:

Definere situasjonen for intervjupersonen. Formålet med intervjuet, og hva lydopptakeren brukes til. Oppvarming med generelle spørsmål, få i gang litt prat. For eksempel «Hvordan har dagen vært i dag?» Spør om intervjupersonen har noen spørsmål før intervjuet begynner.

Forskningsspørsmål	Intervju spørsmål
Hvilken forståelse har lærerne av begrepene struktur, regler og rutiner?	Hva legger du i begrepet struktur? Hvordan vil du beskrive god struktur?
Hvordan arbeider lærerne med struktur, regler og rutiner?	Hva legger du i begrepet regler? Hvordan vil du beskrive gode regler?
Hvilke utfordringer opplever lærerne i sammenheng med struktur, regler og rutiner?	Hva legger du i begrepet rutiner? Hvordan vil du beskrive gode rutiner?
Hva mener lærerne at struktur, regler og rutiner kan bety elevenes læring?	I hvilken grad arbeider du med struktur, regler og rutiner? Oppfølgingsspørsmål: I større grad: Hvorfor det? Har du noen eksempler? <ul style="list-style-type: none">- Hvordan opplever du arbeidet med struktur, regler og rutiner? I mindre grad: Hvorfor det? Har du noen eksempler? <ul style="list-style-type: none">- Hvordan opplever du det at det ikke arbeides så mye med struktur, regler og rutiner? Er det spesielle tidspunkt du jobber med struktur, regler og rutiner, eller er det hele tiden? Oppfølgingsspørsmål: Hvorfor det? Har du noen eksempler? <ul style="list-style-type: none">- Hvordan opplever du denne måten å arbeide med struktur, regler og rutiner på?

Samarbeider du med elevene i arbeidet med struktur, regler og rutiner?

Oppfølgingsspørsmål:

JA: Hvorfor det? Har du noen eksempler på slikt samarbeid?

- Hvordan opplever du dette samarbeidet?
- Hvordan opplever du din rolle i dette samarbeidet?

NEI: Hvorfor det?

- Hvordan opplever du det at dere ikke samarbeider?
- Hvordan opplever du din rolle i arbeidet med struktur, regler og rutiner?

Samarbeider du med noen andre enn elevene i sammenheng med struktur, regler og rutiner?

Oppfølgingsspørsmål:

JA: Hvem da? Hva innebærer dette samarbeidet? Har du noen eksempler?

- Hvordan opplever du dette samarbeidet?
- Hvordan opplever du din rolle i samarbeid med disse «andre»?

NEI: Hvorfor ikke? Kan du utdype?

- Hvordan opplever du fraværet av samarbeid?
- Hvordan opplever du din rolle i dette fraværet fra samarbeid?

Er det noen utfordringer i arbeidet med struktur, regler og rutiner?

Oppfølgingsspørsmål:

JA: Har du noen eksempler?

- Hva opplever du er de største utfordringene i arbeidet med struktur, regler og rutiner?

Nei: Hvorfor det? Har du noen eksempler?

- Hvordan opplever du det at det ikke er noen utfordringer i arbeidet med struktur, regler og rutiner?

I hvilken grad forekommer det regelbrudd i undervisningen?

Oppfølgingsspørsmål:

I større grad: Hvorfor det? Har du noen eksempler?

	<ul style="list-style-type: none"> - Hvordan opplever du slike regelbrudd? - Hvordan opplever du det å konfrontere regelbrudd? <p>I mindre grad: Hvorfor det? Har du noen eksempler?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hvordan opplever du fraværet av regelbrudd? - Hvordan opplever du det å konfrontere regelbrudd? <p>Har dere klare konsekvenser for brudd på regler?</p> <p>Oppfølgingsspørsmål:</p> <p>JA: Hvorfor det? Har du noen eksempler?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hvordan opplever sammenhengen mellom regler og konsekvenser? <p>NEI: Hvorfor det? Har du noen eksempler?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hvordan opplever du regler i sammenheng med konsekvenser? <p>I hvilken grad mener du at struktur, regler og rutiner har noe å si for elevenes læring?</p> <p>Oppfølgingsspørsmål:</p> <p>I større grad: Hvorfor det? Hvordan da? Kan du utdype? Har du noen eksempler?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hvordan opplever du sammenhengen mellom struktur, regler og rutiner, og elevenes læring? <p>I mindre grad: Hvorfor det? Kan du utdype det?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hvordan opplever du struktur, regler og rutiner i sammenheng med elevenes læring? <p>I hvilken grad er du bevisst på din egen lærerstil?</p> <p>Oppfølgingsspørsmål:</p> <p>I større grad: Hvorfor det? Har du noen eksempler?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hvordan opplever du balanseringen mellom å stramme inn og å løse opp struktur, regler og rutiner? <p>I mindre grad: Hvorfor det?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hvordan opplever du balanseringen mellom å stramme inn og å løse opp struktur, regler og rutiner?
--	---

Avslutning: Slår av lydopptaket. Rask oppsummering. Fortelle intervjupersonen hvordan jeg syntes det gikk. Spør intervjupersonen hvordan de følte at det gikk.

Vedlegg 2: Informasjonsskriv

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

«Struktur, regler og rutiner»

Bakgrunn og formål

Formålet med studien er å få en innsikt temaet klasseledelse. Innenfor dette temaet ønsker jeg å undersøke hvilke meninger og opplevelser lærere har om arbeidet med struktur, regler og rutiner. Datainnsamlingen er en del av arbeidet med en masteroppgave i pedagogikk ved Høgskolen på Vestlandet. Forespørsmål om deltakelse gjøres på bakgrunn av at deltakeren jobber som lærer i ungdomsskolen.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Jeg vil bruke to metoder i studien som involverer deg på ulike måter. Jeg ønsker å observere en til to timer der du har undervisning. Under observasjonene vil det bli tatt notater på et ark. Jeg vil deretter gjennomføre et intervju tidligst en uke etter observasjon, her vil det bli brukt lydopptak.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle opplysninger i forbindelse med prosjektet vil være anonyme. Både opptak og notater vil bli behandlet konfidensielt, verken skolen eller enkeltpersoner vil kunne gjenkjennes i den ferdige oppgaven. Det er kun meg og veileder som vil ha tilgang til opptak og notater. Planlagt dato for prosjektslutt er 15.05.18, lydbånd og notater vil bli slettet når oppgaven er ferdig. Prosjektet omfattes ikke av meldeplikten jmføre personopplysningsloven etter korrespondanse med NSD (Norsk senter for forskningsdata).

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med Emil Gjengedal, tlf: 46792833. Eller veileder: Arne Bygstad, tlf: 91738961.

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)