

BACHELOROPPGAVE

«Klasseledelse – relasjon mellom lærer og elev»

«Classroom management – relationship between teacher and student»

Kandidatnr: 102

Navn på bachelorprogrammet: GUPEL412: Bacheloroppgave, vitenskapsteori og forskningsmetode

Fakultet/Institutt/program: Institutt for pedagogikk, religion og samfunnsfag

Veileder: May Britt Revheim Brekke

Innleveringsdato: 3. juni 2019

Antall ord: 9578

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.*

FORORD

Endelig! Etter et hektisk semester, med studietur til Tanzania, eksamener, prosjektoppgaver og ikke minst bachelorskriving er jeg endelig i mål med min bacheloroppgave. Det har vært krevende å skrive om et så stort tema som klasseledelse, men samtidig utrolig interessant. I arbeidet med denne oppgaven har jeg fått mer og nyttig kunnskap om klasseledelse i skolen, og viktigheten av relasjonsbygging. Jeg gleder meg til å bruke denne kunnskapen når jeg skal tre ut av studentrollen og inn i lærerrollen.

Jeg vil rette en stor takk til mine medstudenter for godt samarbeid, tips og råd. En ekstra takk vil jeg rette til de medstudentene jeg reiste på tur med til Tanzania – en tur som virkelig gjorde inntrykk og minnene vi har sammen vil jeg huske for alltid. Ellers vil jeg takke venner og familie for tålmodighet og støtte. Takken min går også til min flinke og dyktige veileder, rådene hun har gitt har vært til god hjelp i skrivingen. Til slutt vil jeg takke mine informanter som tok seg tid til å dele sin kunnskap og sine erfaringer med meg.

Takk for meg!

Bergen, 2019.

ABSTRACT

In the last fifty years, the teacher's role as a class leader has changed a lot, perhaps today it is more complex and diffuse than before? Class management and relationship building is a huge part of the teaching profession, and it is included in all subjects. In this task I am looking to answer this issue:

What characterizes good class leadership? And how to develop a good and supportive relationship with each student?

The purpose of this task is to look at the concept of class management and gain an understanding of it. Furthermore, there will be a focus on relationships, and how to create a good relationship between teacher and student.

The thesis is based on qualitative study with two teachers as informants. It is divided into a theoretical part that contains relevant theory and research. Then a method part where I explain my methodological choices. Finally, a result section where I present my findings and discuss my findings against my main issue.

The main findings of my study are that class management is about leading, motivating and creating learning desire among the students. A teacher who manages this will be able to create a good learning environment which leads to better performance among the students. These are signs of an authoritative leadership style. Good relationships are central when it comes to good class management. Developing a relationship can sometimes be challenging and require a lot from the teacher. By getting to know each student and showing interest in them, good relationships can arise. In my study I found that the teachers have a conscious view on their role as a class leader and a broad understanding of the topic. Furthermore, they are concerned with each student, and they put a lot of work into relationship building.

INNHOLDSFORTEGNELSE

1 INNLEDNING	4
1.1 VALG AV TEMA	4
1.2 PROBLEMSTILLING OG AVGRENSNING	5
1.3 OPPGAVENS OPPBYGGING	5
2 TEORIGRUNNLAG	6
2.1 KLASSELEDELSE.....	6
2.1.1 Definisjon og forståelse	6
2.1.2 Situasjonsbestemt og strategisk klasseledelse	6
2.1.3 Klasseledelse og læringsmiljø.....	7
2.1.4 Lærerautoritet	8
2.1.5 Klasseledelse i praksis.....	9
2.2 RELASJONER.....	11
2.2.1 Definisjon og forståelse	11
2.2.2 Lærer-elev-relasjonen	11
2.2.3 Hvordan skape en god lærer-elev- relasjon?	12
2.2.4 Relasjonelle utfordringer	13
3 METODE.....	15
3.1 VALG AV METODE	15
3.2 DET KVALITATIVE FORSKNINGSINTERVJU.....	16
3.3 VALG AV INFORMANTER.....	17
3.4 RELIABILITET OG VALIDITET	18
3.5 FENOMENOLOGISK TILNÆRMING.....	19
3.6 FORSKNINGSETISKE VURDERINGER	19
4 RESULTATER.....	21
4.1 KLASSELEDELSE.....	21
4.2 UTVIKLING AV KLASSELEDELSE	22
4.3 RELASJONSBYGGING	24
4.4 UTFORDRENDE RELASJONER	25
5 AVSLUTNING.....	27
VEDLEGG 1: INTERVJUGUIDE	30
VEDLEGG 2: INFORMASJONSSKRIV	31

1 INNLEDNING

1.1 Valg av tema

Tema for denne oppgaven er klasseledelse med hovedvekt på relasjonsbygging mellom lærer og elev. Bakgrunn for valgt tema er min fascinasjon for gode klasseledere. Gjennom mine år i skolen som elev og student har jeg opplevd og erfart mange ulike lærere, på godt og vondt. Jeg synes det er interessant å observere og erfare hvordan det kan fungere knirkefritt for noen lærere, mens andre har store utfordringer, i samme klasse med samme elevene. Som student i praksis har jeg også fått oppleve og erfare lærere som utøver sin klasseledelse på ulike måter. Opp i det hele har jeg begynt å finne min rolle som klasseleder, men jeg er langt fra i mål. Jeg tror nok ikke det er en fasit på hvordan man skal være som klasseleder, men de lærerne jeg husker best er kanskje de som har klart å oppnå en god relasjon både til klassen i sin helhet og til meg som enkeltelev - uten at det har gått på bekostning av hva vi sitter igjen med av kunnskap.

Samtidig hører man stadig om praksissjokket - nyutdannede lærere som slutter, og jeg tror *ikke* at mangel på fagkunnskap er årsaken. Mangel på kunnskap og erfaring innen klasseledelse er nok av mer avgjørende faktorer. Kanskje kan denne oppgaven gjøre meg mer rustet til å komme ut i arbeidslivet som lærer? Det er mye som tyder på at kompetanse innen klasseledelse er den viktigste forutsetningen for å lykkes i sin yrkesrolle (Ogden, 2012, s. 70). Følgende sitat føler jeg sier mye om viktigheten av god klasseledelse:

Lærere som har betydd noe positivt, og som vi kanskje har oppfattet som flinke, har gjerne styrt undervisningen og klassen på en tydelig måte, de har etablert gode relasjoner til elevene, fremstått som en trygg og tydelig voksen, løst konflikter mellom elever, eller vært en person vi kunne snakke med. (Nordahl, 2012, s.6)

Ny overordnet del av læreplanen, som skal erstatte generell del av læreplanverket, er fastsatt av Kunnskapsdepartementet og vil gjelde fra 2020 (Utdanningsdirektoratet, 2018). I den finner jeg at temaet for oppgaven er svært relevant: «God klasseledelse bygger på innsikt i elevenes behov, varme relasjoner og profesjonell dømmekraft. For å skape motivasjon og læringsglede i undervisningen trengs et bredt repertoar av læringsaktiviteter og -ressurser innenfor forutsigbare rammer» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16).

1.2 Problemstilling og avgrensning

Klasseledelse er et stort tema med mye teori og forskning. I min oppgave bruker jeg teori om klasseledelse og teori om relasjoner, og prøver å se på dette i en sammenheng. To dyktige klasseledere er utgangspunkt for min forskning og hjelper meg å belyse min problemstilling som lyder slik:

Hva kjennetegner god klasseledelse? Og hvordan utvikle en god og støttende relasjon til hver enkelt elev?

I lys av problemstillingen avdekkes det en rekke spørsmål som jeg søker svar på. Hva er klasseledelse? Hvilke ferdigheter bør en god klasseleder ha? Hvordan utvikles klasseledelse? Hva er en relasjon? Og hva skiller lærer-elev-relasjoner fra andre relasjoner? Mine to informanter er ikke begrenset til et spesielt klassetrinn eller et spesielt fag. En så stor innfallsvinkel kan være problematisk, men siden temaet gjør seg gjeldende i alle undervisningssituasjoner føler jeg det også blir naturlig.

1.3 Oppgavens oppbygging

Oppgaven min består av fem hoveddeler. I første del presenterer jeg valg av tema, problemstilling og avgrensning. Videre presenterer jeg teorigrunnlaget som innebærer relevant teori og forskning. Deretter følger en metodedel, hvor det gjøres rede for metodiske valg. Til slutt er det en avslutning der jeg forsøker å konkludere på bakgrunn av teori og empiri.

2 TEORIGRUNNLAG

På bakgrunn av problemstillingen min legger jeg vekt på å presentere grunnleggende teori og relevant forskning om klasseledelse og lærer-elev-relasjon i skolen. I følgende del starter jeg med å gi en forståelse på begrepet klasseledelse.

2.1 Klasseledelse

2.1.1 Definisjon og forståelse

En klar definisjon på klasseledelse og hva det innebærer er vanskelig å gi, og det finnes mange ulike tilnærminger til begrepet. Terje Ogden definerer klasseledelse som «lærerens kompetanse i å holde orden og skape produktiv arbeidsro gjennom å fremme og skjerme undervisning og læringsaktiviteter i samarbeid med elevene» (Ogden, 2012, s. 17). I følge professor Thomas Nordahl består klasseledelse av tre hovedelementer; evnen til å skape et positivt læringsmiljø, evnen til å motivere elevene til arbeidsinnsats og evnen til å etablere og bevare arbeidsro. I tillegg fremhever han interaksjon med elevene som en avgjørende dimensjon ved lærerens ledelse. Et godt lærer-elev-forhold er en god forutsetning for å lede undervisningen (Nordahl, 2012. s. 13-14).

Livet i klasserommet er komplekst og det stilles store krav til læreren som klasseleder. Vi må se på det i et historisk perspektiv for å forstå klasseledelsens viktighet i den norske skolen. Store endringer har skjedd i skolen siden Dewey la frem sine teorier om elevaktivitet og demokrati i klasserommet på begynnelsen av 1900-tallet (Postholm & Pettersson, 2004, s. 11). For femti år siden var forventningene til læreren som klasseleder ganske entydige, gjennom «autoritet» skulle de holde «disiplin» i klasserommet. Elevene skulle være lydige og følge de instruksjonene som ble gitt av læreren. Rene sittestillingsøvelser der elevene skulle sitte passive og stille, meningsløse aktiviteter og autoritære virkemidler kunne bli brukt av lærerne for å skape ro og orden. Selv om det forventes arbeidsro i dagens skole, er det blitt tatt oppgjør med denne måten å lede klassen på. Den autoritære klasseledelsen er blitt erstattet med holdninger som fremmer demokrati og respekt for elevene. I tråd med denne utviklingen kan man også konstatere at forventningene til læreren som klasseleder har blitt mer sammensatt og uklar enn den var for noen tiår tilbake (Ogden, 2012, s. 12-13).

2.1.2 Situasjonsbestemt og strategisk klasseledelse

Nordahl (2010) sitert i Grimsæth & Hallås (2016) skiller mellom situasjonsbestemt klasseledelse og strategisk klasseledelse. Den situasjonsbestemte klasseledelsen innebærer den direkte kontakten med elevene i skolehverdagen, i undervisnings- og lærings situasjon. Utfordringene med situasjonsbestemt klasseledelse er preget av elevenes ulike forutsetninger,

modenhet, motivasjon og tidligere læring. Den bygger på lærerens evne til å gripe inn i de situasjonene som oppstår spontant, for eksempel konflikter. Lærere som er flinke på å utøve situasjonsbestemt klasseledelse står frem på en klar og tydelig måte, takler uforutsigbare hendelser og vender oppmerksomheten mot læring. Den strategiske klasseledelsen viser til lærerens forberedelser. Lærere som utøver strategisk klasseledelse vet hva de vil når undervisning starter og har klare og gjennomtenkte mål. Basert på erfaringer, kjennskap til elevene og kunnskap fra forskning, vil de kunne tilrettelegge god undervisning for alle elever. En dyktig klasseleder har et bevisst forhold til både situasjonsbestemt- og strategisk klasseledelse (s. 46).

2.1.3 Klasseledelse og læringsmiljø

Professor John Hattie skisserer i boken *Visible learning* (2009, sitert i Nordahl, 2012, s. 18) hvilke faktorer som har størst betydning for elevers læringsresultater. Gjennom 15 år har han gjennomført den mest omfattende sammenfatningen av pedagogisk forskning i verden noensinne. Forskningen bygger på og oppsummerer hele 800 metaanalyser basert på over 50 000 studier med et informantgrunnlag på 83 millioner barn. Hattie presenterer i boken hvilken virkning ulike pedagogiske strategier og rammefaktorer har på elevers læring. Han konkluderer med at læreren utvilsomt har den største innflytelsen på elevenes læring. Forskningen understreker også at forskjellige organisasjonsprinsipper, skolebygninger og økonomi har svært lite å si for elevenes læringsutbytte.

I alle klasser utvikler det seg normer som forteller noe om hvordan læringsmiljøet er i klassen. I noen klasser kan det bli sett på som positivt å være skoleflink, mens andre kan ha et negativt syn på læring. Lærere og elever må hele tiden forholde seg til dette systemet som utvikles eller som allerede er etablert (Nordahl, 2012, s. 22-23). Som Hattie viser til i sin forskning har læreren med sine valg og holdninger stor innflytelse på utviklingen av de normene og verdiene som skaper læringskulturen i klasserommet. Oppgaven blir da å styre dette sosiale systemet og legge til rette for et positivt læringsmiljø. Dette kan man gjøre gjennom å støtte utvikling av gode relasjoner mellom elever og med lærer, organisere læringsaktiviteter på måter som fremmer læring og gode relasjoner, støtte elevers læring gjennom måten lærestoff presenteres på og arbeides med, og hvordan tilbakemelding gis (Pianta, LaParo & Hamre, 2008, sitert i Munthe, 2016, s. 148-149).

Nordahl (2012) fremhever også andre faktorer ved klasseledelse som får avgjørende betydning for hvilken type læringsmiljø som etableres i den enkelte klasse. Normer og regler, lærerens struktur og tydelighet og lærerens forventinger til læring og atferd hos elevene er faktorer i

læringsmiljøet som læreren har stor innflytelse på (s. 24-25). Elever som føler de mislykkes i læring, vil kunne oppleve mangelen på utvikling som stressende. Dette kan føre til negativ utvikling av relasjoner til medelever og lærere, samt mangel på tilhørighetsfølelse (Munthe, 2016, s. 149). Med dette som utgangspunkt kan man derfor si at lærere som utøver god klasseledelse samtidig etablerer gode betingelser for læring.

2.1.4 Lærerautoritet

Lærerautoritet handler om hvilken voksenrolle man har og tar. Det innebærer menneskesyn, elevsyn, ledelseskompetanse og pedagogisk ståsted, og den kommer til uttrykk gjennom kroppsspråk og viser seg i måten vi framstår på (Grimsæth & Hallås, 2016, s. 47). Utfordringen med autoritet er at det er ikke noe vi kan kreve, men noe vi blir tildelt som et resultat av et samspill eller en interaksjon med andre mennesker (Nordahl, 2012, s. 26). Nordahl (2010) sitert i Grimsæth og Hallås (2016, s. 48) legger vekt på den personlige autoriteten som ligger i lærerautoriteten. De verdiene og holdningene som uttrykkes gjennom handlinger i lærerrollen er sterkt forankret i ens egen identitet. Man må derfor kontinuerlig arbeide for å opprettholde sin personlige autoritet. Det dreier seg om å skape en tillit som lærer, både blant elever og foresatte. Dette kan man oppnå gjennom en kombinasjon av gode relasjoner og kontroll over elevene (Grimsæth & Hallås, 2016, s. 48).

Som nevnt, kommer autoritet til uttrykk gjennom kroppsspråk. Knutsen og Ørvig (2006) sitert i Grimsæth og Hallås (2016) vektlegger viktigheten av dette. Kroppen er en viktig del av vår kommunikasjon, og derfor må man som lærer ha kunnskap om kroppsspråkets virkemidler. Man kan fremme læring og skape motivasjon hos elevene gjennom å jobbe bevisst med bruk av sin egen kropp (s. 52). Kroppsspråket kan tale for seg selv. For eksempel kan læreren formidle at man er interessert i elevenes arbeid og er disponibel for å hjelpe gjennom å bevege seg gjennom klasserommet. Det er viktig at det er samsvar mellom lærerens verbale språk og kroppsspråk. En avvisende kroppsholdning og en positiv muntlig beskjed kan være frustrerende og misvisende for elever. Handlinger, mimikk, øyekontakt og stemmebruk er alle viktige virkemidler for å opprettholde god kontakt med elevene (Grimsæth & Hallås, 2016, s. 53).

For å gi et mer klart bilde på hva autorativ klasseledelse er, vil jeg trekke frem Nordahl (2012) som viser til forholdet mellom klasselederens kontroll og varme. For å beskrive dette forholdet viser han til fire lederstiler; autorativ, autoritær, ettergivende og forsømmende. En lærer med *autoritet* leder klassen i undervisning og veileder elevene samtidig som han/hun ser og anerkjenner dem. Denne læreren har da en god balanse mellom kontroll og varme. En *autoritær* lærer derimot, kan beskrives som en lærer med høy grad av kontroll som mangler støtte og

varme. Elever kan ofte være redde for lærere som utøver sterk autoritær ledelse, da de kan bruke maktstrategier som ironi og latterliggjøring for å ha kontroll over elevene. En *ettergivende* lærer er spesielt opptatt av relasjonen til elevene, noe som kan gå på bekostning av elevenes fokus på læring. Denne læreren er ikke tydelig som leder, og kan oppleve at elevene tar kontrollen. Å ta tilbake ledelsen når man har gitt den fra seg er vanskelig. Den *forsømmende* lærer har lav grad av både kontroll og relasjon. Dette er en risikofaktor for barn og unge i deres utvikling. Lærere som havner i en slik posisjon overfor elevene bør få hjelp til å komme seg ut av den så raskt som mulig (s. 30-31).

2.1.5 Klasseledelse i praksis

I praksis handler klasseledelse om å ta i bruk et omfattende sett av ferdigheter. Kunnskap og holdninger i forbindelse med ledelse er en nødvendighet, men har liten betydning dersom det ikke blir utøvd i praksis (Nordahl, 2012, s. 42). Nordahl påpeker at dersom lærere ønsker å utvikle sin klasseledelse må de være villig til å analysere sin egen undervisning. Å reflektere rundt sine sterke og svake sider, helst sammen med andre lærere, kan være med på å bedre undervisningen og læringsmiljøet med hensyn til elevenes læring og utvikling (2011, sitert i Nordahl, 2012, s. 42-43). Joyce og Showers (2002) sitert i Ogden (2012, s. 150) har utarbeidet kollegacoaching, der hensikten er å støtte og oppfordre til ny undervisningspraksis. De viser til hvordan elevers prestasjoner kan forbedres gjennom personalets utviklingsarbeid. Bakgrunnen for denne metoden er forskning som viser til at lærere som deltar på ulike kurs og forelesninger, i liten grad endrer praksis. Videre viser forskning at praksis først blir endret når forelesninger blir fulgt opp med kollegacoaching. Coaching går ut på at lærere skal observere hverandre, og dermed få nye ideer til undervisningsmåter. Den som underviser er coach og den som observerer skal lære. Evaluerende tilbakemeldinger er ikke en del av kollegacoachingen, ettersom det ikke er observatøren som skal lære bort noe. Målet er at deltakerne skal støtte hverandre og dele av sine erfaringer og dermed bli inspirert til ny undervisningspraksis (Ogden, 2012, s. 51).

Å endre egen praksis kan være svært krevende. Dreyfus (2003) hevder at dersom ferdigheter innen klasseledelse skal endres, må man observere seg selv som nybegynner. Han har utviklet en modell som illustrerer dette, som går fra stadiet nybegynner til ekspert. Selv en god lærer må innarbeide ferdigheter fra nybegynnerstadiet. Er man ikke god på å gi beskjeder i plenum, kan man tenke mye på hvordan man skal gjøre dette og kontinuerlig følge det opp. Etter litt tid med kollektive beskjeder som fokusområde, vil man da i følge Dreyfus oppnå ekspertstadiet (sitert i Nordahl, 2012, s. 46).

Nordahl (2012, s. 47) trekker frem seks hovedelementer ved praktisk klasseledelse som lærere hele tiden praktiserer i større eller mindre grad. Jeg skal nå i korte trekk presentere de ulike punktene og hva de innebærer.

- *Struktur i undervisningen* - Dette innebærer oppstart av timer, overganger mellom aktiviteter og avslutning. Mangel på struktur kan føre til uro i undervisningen, dermed kan man si at god struktur er en forutsetning for at læreren skal få undervise sin fagkompetanse (Nordahl, 2012, s. 47).
- *Forutsigbarhet i undervisningen* – Det er en trygghet for elevene at undervisningstimene er forutsigbare og gjenkjennelige. Det innebærer at læreren går gjennom plan for timen, hva som skal arbeides med og hvordan det skal arbeides. At læreren står frem som en tydelig person som har kontroll over situasjonen er viktig for elevenes forventninger om en trygg og sikker undervisningssituasjon (Nordahl, 2012, s. 49).
- *Kollektive instruksjoner og beskjeder til elevene* – Elevenes oppmerksomhet mot læreren er en forutsetning for at beskjeder og formidling skal komme frem. Nordahl viser til at den effektive og autoritative lærer utnytter alle kollektive muligheter- det sparer tid og gir elevene en fellesskapsfølelse (2012, s. 50).
- *Kontroll og oversikt over elevenes aktiviteter* – Det er viktig at læreren følger med på hva elevene gjør i timene. Marzano (2007) sitert i Nordahl (2012, s. 52) belyser viktigheten av å regelmessig «skanne klasserommet» og se hver enkelt elev. Videre sier han at et smil, et nikk eller rask øyekontakt kan være nok til å holde elevene i læringsaktivitet. Er ikke dette nok, bør læreren gå bort til den eller de elevene som ikke følger gjeldende aktivitet.
- *Håndheving av regler* – Regler er til i skolen for å skape et positivt læringsmiljø med klare forventninger til elevatferd. Håndheving av regler henger sammen med elevenes opplevelse av trygghet og forutsigbarhet. Generelt skal elever som følger reglene oppleve det som positivt, mens det for elever som ikke følger reglene skal være en negativ konsekvens (Nordahl, 2012, s. 52-53).
- *Håndtering av konflikter* – At den enkelte skole har en aktiv holdning til konflikthåndtering er en forutsetning for å forebygge konflikter. I konfliktsituasjoner er det viktig at læreren framstår som en tydelig og trygg voksen som kan håndtere situasjonen på best mulig måte (Nordahl, 2012, s. 54-55).

Ogden (2012) presenterer også en rekke retningslinjer for god klasseledelse i praksis. Han trekker frem «gode relasjoner i klassen» som en av de. Hva er en relasjon? Hvordan oppnå en

god lærer-elev-relasjon? Og hvordan håndtere utfordringer i relasjon med elever? Det skal jeg ta for meg i det følgende.

2.2 Relasjoner

2.2.1 Definisjon og forståelse

Linder (2012) definerer en relasjon som et kommunikasjonsmønster som bekrefter det relasjonelle forholdet (s. 22). Relasjoner oppstår ikke av seg selv, men gjennom den usynlige psykologiske kapitalen som kan utvikles gjennom en god interaksjon (Linder, 2012, s. 25). Ofte blir læreryrket omtalt som et relasjonsyrke. Det er i relasjonene læreren bygger muligheter og styrker læring – både med kollegaer, elever og foresatte (Munthe, 2016, s. 141). Relasjonskompetanse er derfor en viktig del av læreryrket. I det følgende velger jeg å sette fokus på relasjonen mellom lærer og elev.

2.2.2 Lærer-elev-relasjonen

Trygve Bergem beskriver lærer-elev-relasjonen som ulik fra alle andre relasjoner. Læreren har blitt tildelt et mandat som innebærer at han/hun skal sørge for at eleven får optimale muligheter både for læring og personlig vekst og utvikling. Det grunnleggende og det som skiller lærer-elev-relasjonen fra andre relasjoner, er at eleven alltid skal stå i sentrum (2015, s. 27). «Oppdragerens vilje til å tjene den annen part for dens egen skyld» er det mest typiske ved denne relasjonen hevder Reidar Myhre (1959, s. 119, sitert i Bergem, 2015, s. 28). Videre mener han at relasjonen har noe til felles med ekte kjærlighet vi kan finne mellom mennesker. Læreren skal gjennom å ta ansvar for elevens vekst og utvikling ta del i elevens liv, men kan ikke forvente at eleven gjør det samme tilbake (Bergem, 2015, s. 29). Her er det relevant å trekke frem Knud E. Løgstrups etikk om møte med den andre. Teorien hans går ut på at vårt oppdrag i tilværelse med andre er å ta vare på hverandre. I læreryrket er det ingen fasit på hvordan man skal møte elevene, hver situasjon er unik. Løgstrups løsning på lærerens etiske fordring er derfor å bevisst reflektere rundt hva som tjener den andre på best mulig måte i gitt situasjon (Løgstrup, 1962/1956, sitert i Bergem, 2015, s. 28-29).

Forskning viser at elever som opplever nærhet, positiv støtte, hyppig kommunikasjon, god veiledning og ros fra lærer har større sannsynlighet for læring, enn om det motsatte var tilfelle. Grad av læring er selvfølgelig også basert på faglighet og kvalitet på undervisning, men at positive relasjoner mellom lærer og elev er en viktig faktor i elevenes læringsprosess er tydelig (Munthe, 2016, s. 138). For å være støttende må læreren vise støtte både emosjonelt og faglig. Det innebærer at man støtter elevene i deres sosiale situasjon, samt viser en genuin interesse for at elevene skal mestre faglig. I klasser hvor læreren har en god relasjon til elevene er det også

bedre relasjoner mellom elevene og mindre mobbing. En lærer med stor relasjonskompetanse vil kunne fange opp de ensomme elevene og stimulere til vennskap (Utdanningsdirektoratet, 2016).

2.2.3 Hvordan skape en god lærer-elev- relasjon?

«Positive lærer-elev-relasjoner orienterer elever inn mot læringssituasjoner og fremmer lysten til å lære» (Munthe, 2016, s. 138). Men hvordan skal man som lærer gå frem for å skape en slik relasjon? Alle elever er forskjellige, derfor vil man også få en forskjellig relasjon til hver enkelt. Dette kan være utfordrende, samtidig som det kan åpne for store muligheter om man klarer å utvikle en god relasjon. Munthe fremhever første møte med elevene og belyser viktigheten av å planlegge og gjennomføre dette nøye. Førsteintrykket en elevgruppe får av læreren kan ha stor betydning på hvordan læringsmiljøet i klassen utvikler seg videre (Munthe, 2016, s. 138).

Flere viser til generelle retningslinjer som lærere kan følge for å kommunisere og uttrykke ovenfor elevene at man bryr seg om de. Disse innebærer å hilse på elevene, ha øyekontakt med dem, være til stede og være oppmerksom på hva de faktisk forteller (Munthe, 2016, s. 138). Ogden hevder at detaljene ofte er viktige (2012, s. 31). Allday og Pakurar (2007) viser til en undersøkelse som viste at når læreren håndhilste på elevene og henvendte seg til de direkte, hadde elever med atferdsvansker enklere for å konsentrere seg og forstyrret mindre i undervisningen (sitert i Ogden, 2012, s. 31). Dale Carnegie (1936, s. 83) pekte på betydningen av å bruke navn og skrev: «Remember that a person`s name is to that person the sweetest and most important sound in any language» (sitert i Munthe, 2016, s. 139). Dette er over 80 år siden, men mange av dagens lærere arbeider bevisst med dette da de vet av erfaring at dette har betydning for elevene. Når noen bruker navnet vårt opplever vi å bli sett og at det er en relasjon til stede (Munthe, 2016, s. 139).

Som lærer er det viktig å bli kjent med elevene. Gjennom å vise interesse for hvem de er, hva de er opptatt av og hva de interesserer seg for kan læreren bidra til å skape en positiv relasjon. Elever setter pris på at læreren viser interesse for det de holder på med etter skoletid, som sport, musikk, drama, dataspill eller andre aktiviteter (Ogden, 2012, s. 31). En lærer som viser engasjement for elevenes interesser og følelser gir de anerkjennelse og bekreftelse. Klarer læreren dette vil han eller hun bli belønnet med tillit fra elevene (Grimsæth & Hallås, 2016, s. 156). Ogden fremhever også gevinsten av å la elevene bli kjent med læreren. Han skriver at elever lærer bedre og hører mer på en lærer de liker, fremfor en de ikke liker. Å være personlig er ikke det samme som å være privat, men å fortelle hvem man er og hva man er interessert i kan gi elevene en sterkere relasjonsfølelse til læreren (2012, s. 31).

Baetson (1978) sitert i Grimsæth og Hallås (2016, s. 155) mener at kommunikasjon er alt, men det som er avgjørende er relasjonen i kommunikasjonen. Det som blir kommunisert er basert på hvilken relasjon man har til den man kommuniserer med. I lærer-elev-relasjonen er det læreren som har ansvar for kvaliteten i relasjonen, og gjennom åpen kommunikasjon preget av varme og nærhet kan man skape en god relasjon til eleven (Grimsæth & Hallås, 2016, s. 155). Grimsæth og Nævdal (1997) viser til Hordalandsundersøkelsen. Her kom det frem at mellom 27 og 33 prosent av elever i forskjellige kommuner ikke hadde en voksen å snakke med i vanskelige situasjoner (sitert i Grimsæth & Hallås, 2016, s. 158). Elevsamtalen blir da en unik mulighet til å skape en god relasjon til den enkelte elev. Her får også elevene en mulighet til å bli bedre kjent med sin lærer, en gyllen mulighet til å åpne seg. Grimsæth og Hallås trekker frem at det er viktig at læreren er var under samtalene, dersom eleven har et ønske om å formidle noe som er vanskelig. Læreren må da konsentrere seg om eleven, ikke bare hovedsakelig om det som skal formidles til eleven (2016, s. 158).

2.2.4 Relasjonelle utfordringer

I følge Munthe (2016, s. 140) er lærerens aktive støtte til elevene i deres mestring og læring minst like viktig som å ha positive forventninger til dem. Når en elev har vanskeligheter for å løse en oppgave kan læreren for eksempel tenke at oppgaven er dårlig forklart, for vanskelig eller for lite tydelig presisert. Det er da viktig at eleven opplever lærerens positive interesse for hans eller hennes læring og trivsel. Det hjelper lite med en lærer som er veldig interessert, dersom eleven ikke oppfatter det slik (Munthe, 2016, s. 140). I følge Ellen Ramvi (2007) sitert i Munthe (2016, s. 140) kan lærere føle de gjør «alt» for å skape en god relasjon og hjelpe elevene i læringsprosessen, men likevel viser ikke eleven noen interesse for læring og holder frem med en negativ atferd. Ofte vil dette kjennes som et nederlag både for lærer og elev, og begge parter kan begynne å legge skylden på hverandre for å forklare eget nederlag. Dette kan føre til en negativ utvikling av relasjonen mellom lærer og elev (Munthe, 2016, s. 140).

Linder (2012) viser til at i det man mister kontroll over relasjonen, vil man umiddelbart forsøke å forstå og forklare situasjonen ut fra en kategorisering som gir mening. Dersom læreren går ut fra at «eleven er vanskelig», vil han eller hun handle deretter. Dette individperspektivet vil begrense handlingsmulighetene, for hva stiller man opp med når man har en «vanskelig elev»? Videre forklarer Linder at fokuset bør flyttes fra eleven til en systematisk forståelsesramme. Dermed har utfordringen gått fra å være «en vanskelig elev» til en «vanskelig relasjon». Da har man flere handlingsalternativer, og det signaliserer at læreren ser på seg selv som en del av problemet, følgende en del av løsningen (s. 14-15).

Som lærer kan det være ensomt og svært utfordrende å stå i vanskelige relasjoner med elever. Ramvi (2007) viser til viktigheten av å samarbeide med og ha en dialog med kollegaene. Det å løfte frem relasjonelle utfordringer og kommunisere rundt de kan bidra til at man får en større forståelse av eleven og til at man lærer av andres erfaringer og kunnskap (sitert i Munthe, 2016, s. 150).

3 METODE

Denne delen av oppgaven tar for seg de metodiske valgene jeg har tatt for å besvare problemstillingen min.

3.1 Valg av metode

I min oppgave benytter jeg meg av metoden kvalitativt intervju. I det følgende drøfter jeg kvalitativ og kvantitativ forskningsmetode, og begrunner hvorfor jeg har tatt de beslutningene jeg har tatt i lys av min problemstilling.

«Metoden forteller oss noe om hvordan vi bør gå til verks for å fremskaffe eller etterprøve kunnskap» (Dalland, 2017, s. 51). I all forskning bør temaet bestemme metoden, ikke omvendt. Å reflektere rundt metodevalg og komme med gode grunner til hvorfor man har valgt en spesiell metode er grunnleggende for videre arbeid (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 137). Samfunnsforskningen skiller mellom to metoder: den kvalitative metoden og den kvantitative metoden. Ved begge metodetilnærmingene finnes det både fordeler og ulemper (Larsen, 2010, s. 21). Det som skiller den kvalitative metoden og den kvantitative er hvor nært man kommer i kontakt med det man forsker på. I den kvantitative metoden skjer datainnsamlingen uten kontakt med feltet, og i den kvalitative metoden blir det direkte kontakt med feltet (Dalland, 2017, s. 53). Dersom dataene fra forskningen er målbare, for eksempel at man kan telle opp hvor mange som gir ulike svar og dermed få et tall som resultat, kan det regnes som kvantitativt (Larsen, 2010, s. 22). Etter jeg kom frem til tema og problemstilling i min oppgave, prøvde jeg å tenke meg frem til hvordan jeg kunne bruke den kvantitative tilnærmingen som metode, men kom frem til at det ikke ville være formålstjenlig. Det er også mulig å kombinere den kvalitative metoden med en kvantitativ metode i én undersøkelse (Christoffersen og Johannessen, 2012, s. 17). Dette har jeg heller ikke valgt å gjøre.

Mitt ønske, som presentert i min problemstilling, er å finne ut hva som kjennetegner god klasseledelse og hvordan man kan utvikle en god og støttende relasjon til hver enkelt elev. Basert på den har jeg valgt å benytte meg av den kvalitative metoden. En kvalitativ forskning er en metode som handler om å fange opp meninger og opplevelser (Dalland, 2017, s. 52). Jeg hadde som ønske å gå mer i dybden i mine spørsmål, og dermed vil det å få mange opplysninger om få undersøkelsesenheter være gunstig for meg (Dalland, 2017, s. 53). I tillegg ville jeg ha muligheten til å stille spørsmål som kanskje ikke var helt planlagt på forhånd. Denne fleksibiliteten ville jeg ikke fått muligheten til gjennom en kvantitativ orientert metode (Dalland, 2017, s. 53). Gjennom å ta i bruk denne metoden får jeg også mulighet til å utvikle en helhetsforståelse av begrepet klasseledelse og lærer-elev-relasjon, fremfor en kvantitativ

metode der jeg ville fått en mer representativ oversikt (Larsen, 2010, s. 23). Denne metoden gjør at jeg får en nærmere kontakt med skolefeltet, noe som er gunstig med tanke på at jeg er ute etter holdninger og arbeidsmåter som lærere tar i bruk.

3.2 Det kvalitative forskningsintervju

I min forskning har jeg valgt å bruke intervju. I følge Brinkmann og Tanggard (2015, s. 17) er intervju den mest brukte metoden innenfor den kvalitative forskning. Formålet med det kvalitative forskningsintervjuet er å forstå sider ved intervjupersonens dagligliv, fra hans eller hennes eget perspektiv. Forskningsintervjuets struktur er lik den dagligdagse samtalen, men som et profesjonelt intervju involverer det også en bestemt metode og spørreteknikk (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 42). Det kvalitative forskningsintervju søker å forstå verden sett fra intervjupersonens side. Å få frem betydningen av folks erfaringer og å avdekke deres opplevelse av verden, forut for vitenskapelige forklaringer, er et mål (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 20). Det kvalitative intervjuet søker mot å gå i dybden. Antall intervjupersoner kan derfor ikke være for stort. Gode samtaler med én, to eller tre intervjupersoner kan gi mye stoff til en oppgave (Dalland, 2017, s. 76).

Det kvalitative intervju kan være mer eller mindre strukturert, fra ustrukturert med åpne spørsmål til strukturert der intervjupersonen får svare basert på faste svaralternativer (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 78). Jeg ønsket en mellomting, og har derfor tatt i bruk et semistrukturert intervju. Brinkmann og Tanggard (2015) forklarer det semistrukturerte intervju med at intervjuet skjer som en interaksjon mellom forskerspørsmål som er planlagt på forhånd og intervjupersonens svar. Det første man må gjøre er å finne ut hva man ønsker å vite mer om, før man bestemmer seg for hvordan man på best måte oppnår den ønskede kunnskapen (s. 26). Fordelen med et slikt intervju er at det ikke er helt fastslått, spørsmålene i intervjuguiden kan avvike fra spørsmålene i selve intervjuet. Da har man mulighet til å fortsette å stille spørsmål ut fra den historien intervjupersonen er opptatt av å fortelle (Brinkmann & Tanggard, 2015, s. 28). Jeg anså denne typen intervju som hensiktsmessig for oppgaven ettersom det er lærerens erfaringer jeg er ute etter, og dersom de kom inn på et interessant spor kunne jeg avvike fra sporet i intervjuguiden og følge dette sporet.

Å utarbeide en intervjuguide er en lang og viktig prosess, og et godt kunnskapsgrunnlag er fundamentalt før man setter i gang. Hva er det jeg ønsker svar på og hvordan skal jeg stille de spørsmålene for å få svar på problemstillingen? Jeg måtte da sette meg inn i teorien og forskningen rundt temaet. Samtidig måtte jeg være bevisst på min førforståelse for å ikke stille ledende spørsmål. Dalland sier at man skal starte med faktaorienterte spørsmål som er enkle for

intervjupersonene å svare på (2017, s. 78). I forkant av intervjuene mine gjennomførte jeg prøveintervju for å bli tryggere i min rolle som intervjuer. Dette gjorde at jeg fikk tid til å gjøre endringer i intervjuguiden min i forkant av forskningsintervjuene, slik at kvaliteten på spørsmålene ble best mulig.

3.3 Valg av informanter

Valg av informanter er avhengig av hva man ønsker å finne informasjon om (Dalland, 2017, s. 74). Jeg gjorde et strategisk valg når jeg skulle skaffe informanter, som i følge Dalland (2017, s. 74) er når du velger ut personer ut i fra bestemte kunnskaper eller erfaringer. Jeg ønsket å intervju personer jeg visste hadde lang arbeidserfaring som klasseleder, da jeg blant annet ønsket å undersøke hvordan de hadde utviklet seg som klasseleder fra de var nyutdannet til nå. Valget falt på å intervju to klasseledere. Med to informanter er det problematisk å trekke slutninger mot det generelle, men det er heller ikke formålet med kvalitativ forskning. Intervjuene vil da heller ha gyldighet som «det gode eksempel». For å komme i kontakt med informantene sendte jeg en e-mail direkte til de jeg ønsket å intervju. E-mailed innholdt informasjon om prosjektet – informasjonsskriv (se vedlegg 2) og intervjuguide (se vedlegg 1). Informasjonsskrivet sendte jeg også til rektoren ved de ulike skolene. Da jeg fikk svar fra informantene planlagte vi en dato og sted for intervjuet. Mitt ønske var at de skulle føle seg så komfortabel og avslappet som mulig i intervjusituasjonen. Valget falt derfor på å intervju de på arbeidsplassen deres, for å komme nærmest mulig konteksten de jobber i hver dag. Observasjon hadde også vært en god metode som tilnærming til min problemstilling (Postholm, 2010, s. 34). Hadde oppgaven vært av større omfang hadde jeg helt klart tatt med observasjon som metode, som supplerer til intervju.

Under gjennomføringen av intervjuene var det mye jeg måtte tenke på. Man må sikre seg at den informasjonen som er gitt på forhånd er mottatt og forstått, da dette gjør at man skaper en felles forståelse for intervjuet (Dalland, 2017, s. 80). Før intervjuet startet jeg med å opplyse om min taushetsplikt og deres anonymitet – mer om dette under *forskningsetiske vurderinger*. Intervjuene startet med at jeg fortalte litt om meg selv og formålet med oppgaven, deretter fikk informantene mulighet til å fortelle litt om seg. Dette ble det en myk start på intervjuet. Videre brukte jeg intervjuguiden som ramme for intervjuet. De to intervjuene jeg gjennomførte varte mellom 25 og 40 minutter. Etter gjennomføringen av intervjuene startet transkriberingsprosessen, ettersom jeg fikk godkjenning fra informantene til å bruke lydopptak under intervjuene. Transkribering innebærer å skrive ned ord for ord det som er sagt. Vi mister noe i denne prosessen, som nyanser i stemmer, kroppsspråk og mimikk (Dalland, 2017, s. 89).

For meg var det viktig å bevare mest mulig av det som opprinnelig skjedde, ettersom notatene jeg satt igjen med var viktige hjelpemidler i analysefasen. I analysefasen handler det om hermeneutikk – fortolkningslære. Hvordan skal man tolke innsamlet datamateriale uten å bli for farget av egne forståelser, erfaringer og kunnskap? Oppfatningene man har på forhånd vil kunne danne et utgangspunkt for å samle inn nye impulser, som igjen kan føre til ny og økende innsikt og en helhetlig oppfatning av temaet (Befring, 2015, s. 111).

3.4 Reliabilitet og validitet

Dalland (2017, s. 60) skriver om relevans og pålitelighet. Han sier at et grunnleggende krav til data er at de må være relevant for problemstillingen. Videre sier han at selv om data er relevant, må de være samlet inn på en måte som gjør de pålitelige. Det betyr at alle ledd må være fri for unøyaktigheter. Spørsmål i intervju som er formulert feil fører også til feil svar, dermed kan man si at det er mye i et intervju som ikke er pålitelig. Nøkkelen til å unngå de fleste feil er godt forarbeid og oppmerksomhet i gjennomføringen.

Hele veien har jeg arbeidet for å sikre reliabilitet og validitet i oppgaven min. Når man forsker på andre menneskers holdninger og væremåter er det viktig å være påpasselig på hvilke data man bruker og viktigheten av å bruke relevant teori og kilder. Begrepet reliabilitet viser til nøyaktighet eller pålitelighet. I kvalitative studier er det vanskelig å sikre høy reliabilitet. Kanskje hadde informanten svart annerledes på spørsmålene om det var en annen dag eller en annen intervjuer? Reliabilitet handler også om at informasjonen behandles på en nøyaktig måte. Som forsker kan man sikre høyest mulig reliabilitet gjennom å være nøyaktig i behandling av data (Larsen, 2010, s. 81)

Videre forklarer Larsen validitet som at vi skal samle inn data som er relevant i forhold til problemstillingen vår. Det handler om undersøkelsens gyldighet. En kvalitativ metode gjør det enklere å sikre høy validitet. Oppdager man underveis i intervjuet at det er momenter som kan være relevant for problemstillingen kan man foreta korreksjoner underveis. Dette bidrar til mer valid informasjon (2010, s. 80). Validitet handler også om forventninger og førforståelser som kan forstyrre persepsjonen og redusere validiteten av data. Som forsker vil man uansett ha tanker på forhånd som kan påvirke forutsetningene for objektivitet (Befring, 2015, s. 54). Å hele veien arbeide med intervjumateriale som en selvkritisk leser og tolker er derfor viktig (Befring, 2015, s. 55).

3.5 Fenomenologisk tilnærming

Filosofen Edmund Husserl grunnla den fenomenologiske tilnærming på 1900-tallet. I starten var fokuset på bevisstheten og opplevelsen, men senere ble denne tilnærmingen videreutviklet av eksistensielfilosofen Martin Heidegger. Den ble da utvidet til å omfatte menneskets livsverden. Jean-Paul Sartre og Maurice Merleau-Ponty har i senere tid videreutviklet fenomenologien i en eksistensialistisk og didaktisk retning (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 44). Når det er snakk om kvalitativ forskning handler fenomenologien om en interesse for å forstå sosiale fenomener ut fra aktørenes egne perspektiver og beskrive verden slik informanten oppfatter den (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 45).

Undersøkelsen min bygger på denne tilnærmingen. Jeg er ute etter den enkelte lærers kunnskap og opplevelse. Men selv om man skal holde seg lojal mot informantene og deres versjon av livsverden i en fenomenologisk studie, er jeg likevel innforstått med at mine førforståelser er med på å påvirke min analyse av datamaterialet. Dermed vil det bli skapt en ny mening i alle mine funn.

3.6 Forskningsetiske vurderinger

Etikken kan karakteriseres som moralens teori. Hva er godt og rett? Hva er gode handlinger? Hvordan skal man oppføre seg i ulike situasjoner? (Befring, 2015, s. 28). Begrepet forskningsetikk blir av den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH, 2016, s. 5) beskrevet som et mangfold av verdier og normer – det er en sammenfatning av vitenskapsmoralen. Forskningsetiske retningslinjer har sin forklaring i vitenskapelig allmenmoral, slik allmenn etikk har sitt grunnlag i samfunnets allmenmoral. Når man forsker på et annet menneske er det fire retningslinjer man må ta hensyn til. Først må man tenke over normer for god vitenskapspraksis, deretter må man søke etter sikker, dekkende og relevant kunnskap. Videre er det viktig å verne forpliktelsen rundt informantene, som respekt, menneskeverd, og fritt og informert samtykke. Siste retningslinje tar for seg relasjonen mellom forskningen og resten av samfunnet, uavhengighet og samfunnsansvar (2016, s. 6).

Det har vært krevende for meg, som ny i forskningsfeltet, å vurdere om jeg har tilstrekkelig med metodisk kompetanse. Gjennom forelesninger, samtaler og lesing av litteratur i forkant, har jeg prøvd å sette meg inn i kvalitativt arbeid og utforming av intervju. For meg har det derfor vært viktig å høre med informantene mine i etterkant om hvordan de har oppfattet intervjuet, hvordan spørsmålene har vært og hvordan jeg har fremstått som leder av intervjuet. Tilbakemeldingene har vært positive, og de har fremhevet at det var fint at de fikk snakke

relativt fritt om et tema som er en svært relevant og viktig del av læreryrket. Læringskurven min har vært bratt, og jeg merket stor forskjell allerede fra første til andre intervju.

I mitt forskningsarbeid har jeg hele tiden vært bevisst på det forskningsetiske rundt oppgaven – alt fra forarbeidet, hvordan jeg har kontaktet intervjupersonene, selve gjennomføringen og etterarbeidet. Forskningsetiske vurderinger jeg har måttet gjøre i mitt forskningsarbeid er å melde prosjektet til Norsk senter for forskningsdata (NSD) ettersom jeg ønsket å bruke lydopptak under intervjuene. Informantene mine har også måttet samtykke, noe de gjorde muntlig før jeg satte i gang med intervjuet. Informert samtykke betyr at forskningsdeltakerne informeres om undersøkelsens formål, så vel som mulige risikoer ved å delta i prosjektet. Det innebærer at man sikrer seg at informantene deltar frivillig, og informasjon om rett til å trekke seg når som helst (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 104). Befring (2015, s. 32) sier at all informasjon og opplysninger skal behandles konfidensielt, all innsamlet data skal derfor anonymiseres. Jeg har foretatt en anonymisering av informantene, og informasjon kan dermed ikke føres tilbake til de. Dette selv om informantene ikke har utlevert sensitiv informasjon om seg selv eller elever.

4 RESULTATER

I denne delen presenterer jeg mine funn fra datainnsamling, samtidig som jeg drøfter de opp mot teorigrunnlaget for oppgaven. For å kunne belyse problemstillingen min trekker jeg frem likheter og ulikheter med de to informantene, og drøfter dette ved hjelp av tidligere teori og forskning. For å gjøre det mer oversiktlig deler jeg jeg inn i fire deloverskrifter. 1) Klasseledelse, 2) Utvikling av klasseledelse, 3) Relasjonsbygging og 4) Utfordrende relasjoner. For å anonymisere og holde taushetsplikten min har jeg valgt å kalle informantene for lærer 1 og lærer 2.

Lærer 1 og lærer 2 er begge lærere på 5.-10.-trinn. Lærer 1 er en mannlig lærer i alderen 30-40 år. Lærer 2 er en kvinne i alderen 45-55. Felles for de begge er flere år i arbeid som kontaktlærer, dermed anser jeg de som rike på kunnskap og erfaring innen klasseledelse og relasjonsbygging.

4.1 Klasseledelse

Som vi har sett er det vanskelig å gi en konkret definisjon på begrepet klasseledelse. Begge informantene viser at de har en bred forståelse av klasseledelse som begrep. Både lærer 1 og lærer 2 starter med å si at det ligger i ordet – å lede en klasse. Videre blir alle de tre hovedelementene Nordahl mener klasseledelse består av nevnt: *evnen til å skape et positivt læringsmiljø, evnen til å motivere elevene til arbeidsinnsats og evnen til å etablere arbeidsro*. Også interaksjonen med elevene, som er en avgjørende dimensjon ved lærerens ledelse blir nevnt (2012, s. 13-14). Lærer 1 er veldig opptatt av denne interaksjonen og ser på dette som det viktigste innenfor klasseledelse: «Er du en person der elevene vet hvor de har deg, at du er pålitelig og forutsigbar, tror jeg det hjelper veldig mye». Lærer 2 oppsummerer klasseledelse slik: «I begrepet ligger det å skape trygge elever som kan komme ut med noen kunnskapsmål».

Jeg spør informantene om hvordan de vil beskrive seg som selv som klasseleder. Begge ser ut til å ha et bevisst forhold til både situasjonsbestemt og strategisk klasseledelse, som i følge Nordahl (2010) er tegn på dyktig klasseledelse (siteret i Grimsæth & Hallås, 2016, s. 46). Lærer 1 tror han kan oppfattes ulikt ut i fra forskjellige klasser, dette basert på hvilken relasjon han har med klassen. Ellers beskriver han seg som en ganske humoristisk, snill og vennlig lærer, men som kan sette krav og være streng om det trengs. Han er veldig opptatt av å snakke sammen i timene, og legger til at det til tider kan bli litt bråkete, men på en god måte – godt bråk. Lærer 2 beskriver seg som strukturert, konsekvent og opptatt av å være godt forberedt til timene. I likhet med lærer 1 beskriver hun seg som en klasseleder med godt humør, og mener at humor er viktig. Jeg opplever begge som autoritative i sin lærerrolle, som i følge Nordahl er når læreren leder klassen med læring som mål, på en måte som anerkjenner elevene. En lærer med autoritet

har en balanse mellom det å vise varme og nærhet, og det å ha kontroll og struktur (2012, s. 30).

Hvilke ferdigheter bør en god klasseleder ha? Nordahl beskriver i punkt 2.5.1. noen hovedelementer, som jeg oppfatter som kjennetegn på god praktisk klasseledelse. Disse innebærer struktur og forutsigbarhet i undervisningen, gode kollektive instruksjoner og beskjeder til elevene, kontroll og oversikt over elevenes aktiviteter, håndheving av regler og håndtering av konflikter (2012, s.47-55). Mye av det samme blir nevnt av informantene. Lærer 1 mener at lærerens ferdigheter bør variere ut fra hvordan man er som person: «Det er viktig at vi er oss selv så lik som vi klarer». Lærer 1 belyser videre, i likhet med Nordahl, at en god klasseleder bør ha gode problemløsningsferdigheter, ettersom at man i løpet av en skoledag må ta veldig mange avgjørelser på en brøkdelssekund. Læreren skal fremstå som en tydelig og trygg person som kan håndtere situasjonen best mulig (Nordahl, 2012, s. 55). Lærer 1 sier: «Jeg tror også at å være bevisst på de feilene du gjør som lærer, er en viktig ferdighet. Så må du reflektere litt over det, og så må du rett og slett gjøre det på en annen måte neste gang». Dette er i samsvar med Nordahls teori som sier at utvikling av klasseledelse relatert til konflikthåndtering handler om at læreren må reflektere, gjerne sammen med andre, om tidligere konflikter og hvordan de har blitt håndtert (2012, s. 55).

I forskningen John Hattie skisserer i boken *Visible learning* (2009) om hvilke faktorer som har størst betydning for elevers læringsresultat, konkluderer han med at læreren utvilsomt har den største innflytelsen på elevers læring (Nordahl, 2012, s. 18). Dette samsvarer med begge informantenes tanker om klasseledelsens betydning for læringsmiljøet. Lærer 2 beskriver klasseledelse som avgjørende for læringsmiljøet: «Om elevene ikke er trygge, er læringsmiljøet deretter. Så derfor må du være tett på hver enkelt elev og kjenne deres styrker og svakheter». Videre sier hun at elever som er redde for å spør om hjelp er tegn på et dårlig læringsmiljø. Dette kan være tegn på en autoritær klasseledelse, som Nordahl beskriver som ledelse med høy grad av kontroll som ikke utstråler varme og støtte (2012, s. 31). Lærer 1 trekker frem viktigheten av å være en tydelig klasseleder som viser elevene kjennetegn for måloppnåelse og kriterier de skal jobbe ut fra. «Hvis elevene får se det i starten, tror jeg at det er mye enklere for de å se hva de faktisk skal gjøre og da vet de hvor de skal være etter endt periode». Dermed vil altså god klasseledelse være med på å skape et godt miljø for læring.

4.2 Utvikling av klasseledelse

Jeg spør om de husker hvordan det var å være klasseleder som nyutdannet, og det husker de begge godt. Lærer 1 beskriver praksissjokket som mange snakker om, og forteller at han

opplevde dette så til de grader. Lærer 2 husker også at det i starten var mye å sette seg inn i. Hun leste veldig mye og la stor innsats i forberedelser: «Jeg minnes at det var mye usikkerhet rundt det faglige. Før en mattetime gjorde jeg oppgavene flere ganger hjemme, og var forberedt på alle svar elevene kunne komme med. Jeg brukte utrolig mye energi på å forberede meg til timene». Videre forteller hun at det var en lettelse da hun etter hvert skjønnte at det ikke var slik at læreren skulle kunne absolutt alt. I spørsmålet om hvordan de har utviklet seg som klasseleder fra de var nyutdannet til nå svarer de mye likt. Begge var i starten opptatt av å følge alle regler, litt mer «firkantet» og fryktet å gjøre feil. Lærer 1 og lærer 2 sier begge at de med tiden har blitt tryggere på seg selv som person og som klasseleder. Lærer 2 trekker også frem ulempen med å ha så mye erfaring som klasseleder ettersom det fører til at man kanskje ikke går så i dybden i forberedelsene. Dette tar hun seg selv i noen ganger, at hun faktisk ikke er godt nok forberedt.

Som råd til en som snart er utdannet mener lærer 1 at det viktigste man kan gjøre er å være seg selv, rett og slett. Å ta i bruk sine personlige kvaliteter og ikke prøve å gjøre noe som ikke føles naturlig. Lærer 2 er også opptatt av viktigheten av å skape en læreridentitet. I følge henne er det verste man kan gjøre å ha en stab der alle skal gjøre det samme og oppføre seg likt. Som nyutdannet, og generelt i læreryrket, må man tenke hvem man ønsker å være og hvordan man ønsker å bli oppfattet. Videre viser hun til de omfattende arbeidsoppgavene en lærer har, og forteller at det er helt nødvendig å spille på lag med de du har rundt deg. Man skal ikke måtte ordne opp i alt selv, om det er elever, lærere eller faglige ting. Videre sier hun:

Jeg synes lærere generelt er alt for stolt i sin egen rolle. Å spørre «hva var det med middelalderen, jeg husker ikke helt» for eksempel. Det er så lite av dette, fordi vi ikke vil tape ansikt. Så det å spørre og være åpen for å ta i mot tror jeg er lurt – dette gjelder absolutt ikke bare nyutdannede.

Dette synes jeg er et interessant funn. Er lærere i dag dårlige på å vise sine svakheter? Er de lite villig til å endre sin praksis for å forbedre sine klasseledelsesferdigheter? Endring av praksis er ofte svært krevende, men absolutt ikke umulig. Joyce og Showers teori om kollegacoaching viser at lærere kan utvikle sin klasseledelse gjennom å observere hverandre. Forskning viser at kurs og forelesninger i liten grad fører til endring i undervisningspraksis, det er først når forelesninger blir fulgt opp av coaching at praksisen endres (2002, sitert i Ogden, 2012, s. 150-151).

4.3 Relasjonsbygging

Fra klasseledelse går jeg over til å diskutere strategier innenfor relasjonsbygging og dens betydning. Jeg spør informantene om hva de tenker når de hører ordet relasjon. Lærer 1 mener at å opprette relasjoner er det absolutt viktigste du gjør som lærer. Videre sier han:

I det hele mener jeg at relasjoner er noe man må bruke god tid på, fordi jeg tror at om elevene har en god relasjon til deg er de mer tålmodige. Du kan snakke om det kjedeligste de vet i hele livet, likevel så gir de deg en sjans om de synes du er en okay person.

Munthe (2016, s. 138) fremhever første møte med elevene og viktigheten av det – det kan ha betydning for hvordan læringsmiljøet i klassen utvikler seg videre. Jeg spør informantene om hvordan de praktiserer første møte med nye elever. Felles for begge er fokus på det sosiale i starten. Lærer 1 trekker frem ulike navneleker og å snakke om interessene deres. Han er veldig opptatt av å lære elevenes navn og å bruke de aktivt, og mener at de burde sitte etter første eller andre dag. Dette samsvarer med det Dale Carnegie (1936, s. 83) sa for over 80 år siden om betydningen av å bruke navn: «Remember that a person's name is to that person the sweetest and most important sound in any language» (sitert i Munthe, 2016).

I tillegg til ulike sosiale aktiviteter i begynnelsen av skoleåret, trekker lærer 2 frem betydningen av å kontinuerlig gjøre sosiale ting sammen i læringssituasjon. Hun tror man får igjen mye for å tilrettelegge for at de for eksempel skal få gjøre oppgaver sammen, både når det kommer til elevenes læring og trivsel. For å skape en gjensidig relasjon er det også viktig at elevene får bli kjent med læreren sin. Ogden skriver at elever hører mer på og lærer bedre av lærere de liker. Å fortelle om seg selv, gjerne hvilke interesser man har og hva man driver med på fritiden, kan ha en stor gevinst for læreren (2016, s. 156).

Ogden (2016, s. 2012, s. 31) mener detaljer er viktige for å kommunisere og uttrykke ovenfor elevene at man bryr seg om de. Å hilse på elevene, ha øyekontakt og være oppmerksom på hva elevene sier, nevner Munthe som noen retningslinjer lærere kan og bør følge (2016, s. 138). Kroppen er en viktig del av vår kommunikasjon, derfor må man som lærer ha kunnskap om kroppsspråkets virkemidler (Grimsæth & Hallås, 2016, s. 48). Dette samsvarer med informantenes fremgangsmåter når det gjelder å oppnå en god relasjon med klassen i sin helhet. Det kommer også tydelig frem at de synes dette kan være tidskrevende i store klasser. Lærer 2 trekker frem noe som har fungert for henne:

Klassemøter! Å ha det fast på agendaen har vært en suksessfaktor for meg. Ofte forbindes klassemøter med noe negativt, at noe må løses, men å ha det for eksempel fast første fredag i måneden, gjør at elevene har en arena der de blir hørt. Her bruker jeg aktivt elevrådsrepresentantene, også er det selvfølgelig viktig å behandle sakene de kommer med seriøst..

I intervjuene kommer det frem at begge informanter er opptatt av å se den enkelte elev. Lærer 1 sier at noen elever er svært enkelt å oppnå en relasjon til - heier man på samme fotballag, er man inne og det krever liten innsats. Andre må man bruke mer tid på. I følge Baetson (1978) er kommunikasjon alt. Gjennom en åpen kommunikasjon, preget av varme og nærhet, kan man skape en god relasjon til den enkelte elev (siteret i Grimsæth & Hallås, 2016, s. 155). Lærer 2 reflekterte mye rundt relasjonsbyggingen til hver enkelt elev og kommer med mange viktige poeng. Hun fremhever sitt ønske om å få avsatt en halvtime i uken til elevsamtaler, som skal inngå i arbeidstidsavtalen. Noen skoler har dette, og hun har stor tro på det å trekke ut elever for å høre hvordan det går, ikke bare om det er et problem. Grimsæth og Hallås viser også til viktigheten av elevsamtaler og hvordan de er en mulighet for elever å fortelle læreren om vanskelige ting, på skolen eller hjemme (2016, s. 158).

4.4 Utfordrende relasjoner

Begge informantene er enig i at det til tider oppstår utfordringer med å oppnå en god relasjon til noen elever. Hvordan skal man arbeide for å rette opp i en slik relasjon? Lærer 2 beskriver relasjonelle utfordringer med elever man tidligere har hatt en god relasjon til som et utrolig stort nederlag. Hun forteller om en elev som siste tiden har gått veldig mye i seg selv, han oppfattes som veldig flat og trist. Videre sier hun:

Da jobber jeg, hva har skjedd? Da må jeg ta tiden til hjelp og tenker at foreldresamtaler er utrolig viktig, kan det være noe jeg ikke vet? Samtidig er det viktig å gå litt i seg selv, og tenke at det ikke bare er eleven sin feil. Det tror jeg er veldig viktig.

Lærer 2 legger vekt på at en relasjon skal gå begge veier. Hun sier at lærerens relasjon til elever skal være slik at elevene føler en trygghet i at de kan føle at de kan si alt de tenker, til en viss grad. Videre sier hun at relasjoner kan bygges opp, hun slår seg ikke til ro med elever som ikke er interessert i å skape en relasjon. Linder (2012) setter spørsmålstegn ved begrepet «vanskelig elev» og mener fokuset bør flyttes over til å kalles en «vanskelig relasjon». Da signaliserer læreren at han eller hun er en del av problemet (s. 15). Som lærer 2 signaliserer ovenfor, er det ikke nødvendigvis bare eleven sin feil. Ofte kan lærere føle at de gjør alt i sin makt for at eleven

skal ha det bra, men likevel føler ikke eleven lærerens velvilje (Munthe, 2016, s. 140). Det er her lærer-elev-relasjonen skiller seg fra andre relasjoner. Som Bergem sier - eleven skal alltid stå i sentrum, og læreren som har blitt tildelt et mandat skal sørge for at eleven får optimale muligheter både for læring og personlig vekst (2015, s. 27). Lærer 2 sier at man aldri skal gi opp på en elev som ikke er samarbeidsvillig, ofte er det da de trenger deg som mest. Hun bruker begrepet «en støttende lærer», som innebærer at læreren skal vise støtte både emosjonelt og faglig (Utdanningsdirektoratet, 2016).

Lærer 1 fremhever fordelene med å snakke med andre kollegaer og dele sine utfordringer, kanskje har eleven som du selv sliter med å komme inn på en god relasjon med en annen lærer? Han liker ikke begrepet «mine elever» og mener at begrepet «våre elever» bør bli mer brukt. Ellen Ramvi (2007) viser også til viktigheten av tett samarbeid med kollegaer og hvordan det å løfte frem relasjonelle utfordringer kan bidra til økt forståelse og mer kunnskap om elevenes situasjon (sitert i Munthe, 2016, s. 150).

5 AVSLUTNING

I denne oppgaven ønsket jeg å få svar på problemstillingen: *Hva kjennetegner god klasseledelse? Og hvordan utvikle en god og støttende relasjon til hver enkelt elev?* Problemstillingen er åpen, men gjennom mine to intervjuer har jeg fått et inntrykk av hvilket forhold lærere har til klasseledelse og relasjonsbygging. Samlet sett er det stor sammenheng mellom teori og empiri, noe som tyder på at informantene har en bred forståelse av temaet.

Resultat fra forskningen viser at informantene har et bevisst forhold til sin rolle som klasseleder. Det kommer frem at god klasseledelse handler om å trygge, motivere og skape læringslyst blant elevene. Dette er med på å skape gode betingelser, både faglig og sosialt. Informantene har belyst ulike ferdigheter en klasseleder bør ha, som problemløsningsferdigheter og evne til å samarbeide med kollegaer. En god klasseleder samsvarer med den autorative lederstilen, som innebærer en kombinasjon av å uttrykke varme og kontroll. Begge informantene ser ut til å være autorative i sin klasseledelse. Informantene er også opptatt av viktigheten av å skape sin egen læreridentitet, å være seg selv så lik som mulig – også i lærerrollen.

Det kommer frem i undersøkelsene at å skape en god og støttende relasjon til hver enkelt elev er noe lærere må arbeide med kontinuerlig, og det er ikke noe som kommer av seg selv. Allerede under første møte med elevene starter relasjonsbyggingen, og fra lærerens side bør dette være godt planlagt. Informantene belyser den støttende relasjonen, både faglig og emosjonelt, som utfordrende til tider. Noen elever er enklere å oppnå en relasjon til enn andre. Elevsamtalen blir fremhevet som en svært viktig arena for læreren og eleven å utvikle en relasjon til hverandre.

Har jeg fått svar på min problemstilling? En så åpen problemstilling, gir også rom for mange svar. Det er nok ingen fasitsvar på hvordan man skal være som klasseleder og hvordan man skal oppnå en relasjon til hver enkelt elev. I oppgaven har temaet blitt løftet opp og reflektert rundt, og jeg konkluderer med at god klasseledelse er utrolig viktig, ikke minst for å oppnå en god relasjon til elevene. I forkant var jeg klar over viktigheten av dette, men etter arbeid med denne oppgaven er jeg blitt enda mer bevisst på viktigheten av klasseledelse og relasjonsbygging. Jeg er helt overbevist om at klasseledelse og relasjonsbygging er noe alle lærere bør ha god kunnskap om, men samtidig tror jeg det handler mye om å lære gjennom erfaring. Jeg gleder meg derfor til å utøve den kunnskapen jeg sitter igjen med etter dette arbeidet, og til å høste nye erfaringer, i lærerrollen i fremtiden!

6 LITTERATURLISTE

- Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Bergem, T. (2015). *Læreren i etikkens motlys* (3.utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Brinkmann, S. & Tanggard, L. (2015). *Kvalitative metoder*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Dalland, O. (2017). *Metode og oppgaveskriving*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Grimsæth, G. & Hallås, O. (2016). *Undervisningspraksis: profesjonalitet i skolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper*. Hentet 12. mai 2019 fra:
<https://www.regjeringen.no/contentassets/53d21ea2bc3a4202b86b83cfe82da93e/overordnet-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnoppleringen.pdf>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2017). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Larsen, A. K. (2010). *En enklere metode – veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Linder, A. (2012). *Dette vet vi om å skape gode relasjoner i skolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Munthe, E. (2016). Betydning av emosjonelt klima for læringsmiljø. I Postholm, M. B., Munthe, E., Haug, P. & Krumsvik, R. J. (Red.), *Lærerarbeid for elevenes læring 5-10* (s. 137-150). Oslo: Cappelen Damm AS.
- NESH. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Hentet fra: https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/60125_fek_retningslinjer_nesh_digital.pdf

- Nordahl, T. (2012). *Dette vet vi om klasseledelse*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Ogden, T. (2012). *Klasseledelse: praksis, teori og forskning*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B. & Pettersson, T. (2004). Innledning. I M.B. Postholm & T. Pettersson (Red.), *Klasseledelse* (s. 11-21). Oslo: Universitetsforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2016, 24. juni). *Lærer-elev-relasjonen*. Hentet 21. mai 2019 fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/psykososialt-miljo/larer-elev-relasjonen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2018, 26. november). *Hva er fagfornyelsen?* Hentet 23. mai 2019 fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/nye-lareplaner-i-skolen/>

VEDLEGG 1: INTERVJUGUIDE

INTERVJUGUIDE – intervju med klasseleder, spørsmål

INFORMASJON/INNLEDNING	<ul style="list-style-type: none">- Forteller om meg selv og formålet med bacheloroppgaven- Viser til min problemstilling- Informerer om anonymitet og taushetsplikt, samt rett til å trekke seg- Ber informant fortelle kort om seg selv (antall år i yrkesliv, fagkombinasjon osv.)
KLASSELEDELSE <i>Problemstilling: Hva kjenner du god klasseledelse?</i>	<ol style="list-style-type: none">1. Hva legger du i begrepet klasseledelse?2. Hvordan vil du beskrive deg selv som klasseleder?3. Hvordan tror du elevene dine vil beskrive deg som lærer?4. Hvilke ferdigheter mener du en god klasseleder bør ha?5. Husker du hvordan du opplevde det å være klasseleder som nyutdannet?6. Føler du at du har endret deg som klasseleder fra du var nyutdannet til nå? Hvordan?7. Hvilken betydning har klasseledelse for læringsmiljøet i klassen?
LÆRER-ELEV-RELASJON <i>Problemstilling: Hvordan utvikle en god og støttende relasjon til hver enkelt elev?</i>	<ol style="list-style-type: none">1. Hvilke tanker gjør du deg når du hører ordet relasjon?2. Hvordan tilnærmet du deg elevene for å bli kjent med de?3. Hvordan arbeider du for å oppnå en god relasjon til klassen i sin helhet?4. Hvordan arbeider du for å oppnå en god relasjon til hver enkelt elev?5. Hvilke tiltak blir satt i gang om det oppleves som problematisk å oppnå en god relasjon til enkelte elever?
AVSLUTNING/ OPPSUMMERING	<ul style="list-style-type: none">- Har du noen konkrete råd til en som snart er nyutdannet lærer, når det kommer til klasseledelse?- Noe du vil legge til?- Oppsummering – har jeg forstått deg riktig?

VEDLEGG 2: INFORMASJONSSKRIV

Høgskulen på Vestlandet
Fakultet for lærarutdanning, kultur og idrett
(FLKI)



Informasjon om at student ved Høgskulen på Vestlandet planlegger å gjennomføre arbeid med bacheloroppgaven på deres skole.

Jeg er en lærerstudent fra Høgskulen på Vestlandet, avdeling Bergen, som for tiden går tredjeåret på 5.-10.-trinn. I grunnskolelærerutdanningen inngår det krav om at vi skal skrive en obligatorisk større oppgave som er praksisrelatert og forskningsrettet – en bacheloroppgave. Jeg har valgt å skrive min oppgave i faget pedagogikk og ønsker å fordype meg i emnet klasseledelse, med fokus på relasjonen mellom lærer og elev.

Problemstillingen min er: *Hva kjennetegner god klasseledelse? Og hvordan utvikle en god og støttende relasjon til hver enkelt elev?*

For å belyse denne ønsker jeg å komme i kontakt med lærere som arbeider i skolen, fra 5.-10.-trinn. Denne forskningen er en kvalitativ studie, og gjennom semistrukturerte og individuelle intervju ønsker jeg å stille spørsmål for å høre litt om tanker rundt tema og hvordan lærere praktiserer dette i skolehverdagen.

Jeg vil understreke at dette er et anonymt intervju, og det vil på ingen måte være mulig å spore tilbake til informant i etterkant. Informasjon om anonymitet og taushetsplikt vil bli gitt, samt muntlig samtykke. De involverte deltar frivillig, og har rett til å trekke seg fra undersøkelsen når som helst. Skulle sensitiv informasjon bli delt, om informanten eller om noen andre, vil dette bli slettet/tatt bort fra intervjuet. Om ønskelig kan informant få mulighet til å lese over oppgaven i ettertid. Prosjektet er meldt til personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD).

Har du spørsmål til forskningen? Ta gjerne kontakt!

Med vennlig hilsen

Amalie Aarseth

Student ved HVL, avd. Bergen