

BACHELOROPPGÅVE

Klasseleiing "Ungdomstrinn i utvikling"

Ein kvalitativ studie av erfaringar lærarar har kring prosjektet "Ungdomstrinn i utvikling" med fokus på klasseleiing.

av

121 Ingeborg Almeland Tveit

Classroom Management

Grunnskulelærer 5-10
PE379
Mai 2015



Avtale om elektronisk publisering i Høgskulen i Sogn og Fjordane sitt institusjonelle arkiv (Brage)

Eg gir med dette Høgskulen i Sogn og Fjordane løyve til å publisere oppgåva (Klasseleing – ”Ungdomstrinn i utvikling”) i Brage dersom karakteren A eller B er oppnådd.

Eg garanterer at eg har opphav til oppgåva, saman med eventuelle medforfattarar.

Opphavsrettsleg beskytta materiale er nytta med skriftleg løyve.

Eg garanterer at oppgåva ikkje inneheld materiale som kan stride mot gjeldande norsk rett.

Ved gruppeinnlevering må alle i gruppa samtykke i avtalen.

Fyll inn kandidatnummer og namn og set kryss:

121 Ingeborg Almeland Tveit

JA X NEI___

Innholdsfortegnelse

1.0 Innleiing og problemstilling	4
1.1 Presentasjon av tema	4
1.2 Bakgrunn og val for tema	4
1.3 Problemstilling	5
2.0 Metode	5
2.1 Val av metode	5
2.2 Det kvalitative intervju	6
2.3 Val av informantar	6
2.4 Gjennomføring av intervju	7
2.5 Analyse av data	8
2.6 Reliabilitet, validitet og etikk	8
3.0 Teori	9
3.1 Klasseleiing	9
3.2 Støttande relasjonar	10
3.3 Struktur og reglar	10
3.4 Læringskultur	11
3.5 Endrings- og utviklingskompetanse i lærarprofesjonen	11
4.0 Resultat og drøfting	13
4.1 Klasseleiing	13
4.2 Støttande relasjonar	13
4.3 Struktur og reglar	15
4.4 Læringskultur	17
4.5 Endrings- og utviklingskompetanse i lærarprofesjonen	18
4.6 Erfaringar med "Ungdomstrinn i utvikling"	19
5.0 Oppsummering og konklusjon	21
6.0 Litteraturliste	23
7.0 Vedlegg	26
7.1 Vedlegg 1: Informasjonsskriv til rektorar og informantar	26
7.2 Vedlegg 2: Intervjuguide	27

1.0 Innleiing og problemstilling

1.1 Presentasjon av tema

I 2011 kom Meld. St. 22 (2010-2011:20) som fortel at elevane på ungdomstrinnet manglar motivasjon for å lære, og at kvaliteten på undervisninga må aukast. Undervisninga må bli meir praktisk, relevant og variert. For å nå målet skal ein heve kompetansen til lærarar innanfor klasseleiing og dei grunnleggjande ferdigheitene lesing, skriving og rekning. Satsinga har fått namnet "Ungdomstrinn i utvikling". Den inneheld tre sentrale verkemiddel, i tillegg til at vurdering for læring skal liggje som eit overordna prinsipp. Verkemidla er lærande nettverk, pedagogiske ressursar og skulebasert kompetanseutvikling. Lærande nettverk handlar om at lærarane skal vere deltakarar i eit fellesskap på eigen skule, men og samarbeide med andre skular. Pedagogiske ressursar er materiell som ligg på Utdanningsdirektoratet sine nettsider, og som alle kan nytte seg av.

Skulebasert kompetanseutvikling er ein stor del av "Ungdomstrinn i utvikling". Prosjektet er ei nasjonal satsing retta mot lærarar på ungdomstrinnet, og Utdanningsdirektoratet (2013a:6) definerer det slik: "Skulebasert kompetanseutvikling innebærer at skolen, med ledelsen og alle ansatte, deltar i en utviklingsprosess på egen arbeidsplass. Hensikten er å utvikle skolens samlede kunnskap, holdinger og ferdigheter når det gjelder læring, undervisning og samarbeid". Gjennom "Ungdomstrinn i utvikling" skal alle skulane i Noreg få tilbod om støtte til lokalt utviklingsarbeid, med mål om å gje skulane meir kompetanse og utvikle skulens praksis.

1.2 Bakgrunn og val for tema

Læraren har ei viktig rolle i den faglege og sosiale utviklinga til elevane, og å leie ein klasse på ein tydeleg måte er særskild viktig (Nordahl, 2013:105). Klasseleiing engasjerer meg i stor grad, og målet med oppgåva har vore å utvide kunnskapen min. Etter tips frå faglærar kom eg over "Ungdomstrinn i utvikling". Der såg eg at det skulle bli auka fokus på kompetanseutvikling innan klasseleiing. Det er sterke forventingar frå myndighetene om at skulen skal vere fagleg oppdatert og at ein heile tida skal utvikle profesjonen. Å ha ein driv til å ville bli betre og strekkje seg etter nye mål, meiner eg er viktig. Å halde seg oppdatert på ny forskning, slik at ein kan heile tida kan forbetre praksisen sin, ser eg på som ein stor del av læraryrket.

1.3 Problemstilling

Ungdomstrinnssatsinga er eit omfattande tema, og krev ei avgrensing. I oppgåva har eg valt å fokusere på klasseleiing som del av skulebasert kompetanseutvikling. Utdanningsdirektoratet (2012:5) har delt klasseleiing inn i fire emne: støttande relasjonar, struktur og reglar, læringskultur og motivasjon og forventingar. I denne oppgåva har eg valt å konsentrere meg om tre av emna; støttande relasjonar, struktur og reglar og læringskultur. Alle fire emna innan klasseleiing er like viktige, men for å gå i djupna gjorde eg dette valet. Eg kom fram til denne problemstillinga:

”Kva erfaringar har lærarar som har delteke på ”Ungdomstrinn i utvikling” gjort med emnet klasseleiing, og korleis har dette påverka undervisninga deira?”

2.0 Metode

Christoffersen og Johannessen (2012:16) skriv at metode handlar om ”en bestemt vei mot eit mål”. Dei fortel at samfunnsvitskapleg metode dreier seg om innsamling av informasjon om den sosiale verkelegheita, korleis denne informasjonen blir analysert og kva denne informasjonen fortel oss om samfunnsmessige forhold. Innan samfunnsforskning skil ein mellom kvalitativ og kvantitativ metode. Kvantitative metodar er ofte nytta når ein vil finne ein tendens, og ein kan gjere informasjonen om til målbare einingar. Ved denne metoden vil forskaren ha breidde i datainnsamlinga, og ein har difor ofte mange respondentar (Dalland, 2007:84).

Kvalitative metodar er meir fleksible enn kvantitative metodar, og har større grad av spontanitet. Innan kvalitativ metode skil ein ofte mellom observasjon og intervju, sjølv om desse og kan kombinerast. Ved kvalitativ metode får ein meir djubdeinnsikt ved at ein går inn i eit felt med mange spørsmål til få informantar (Dalland, 2007:84). Ein får fram tydelege historier som seier noko om kvalitet ved fenomenet som skal undersøkast. Spørsmåla i kvalitativ metode er meir opne, og informantane står fritt til å svare med eigne ord. Forskaren kan tilpasse spørsmåla vidare basert på svara til informantane (Christoffersen og Johannessen, 2012:17).

2.1 Val av metode

Når ein skal velje metode, må ein velje den metoden som kan gje best svar på problemstillinga (Christoffersen og Johannessen, 2012:29). Målet mitt var å få kunnskap om erfaringar kring ”Ungdomstrinn i utvikling”, og om prosjektet har påverka eit utval lærarar sin praksis. Det er direkte erfaringar og eventuell innverknad eg er på jakt etter. Eg valte difor kvalitativt intervju. Det vil gje rom for at lærarane kan kome med sine eigne tankar og refleksjonar, og ein får høyre konkret kva dei

tykkjer om prosjektet. Fordelen ved kvalitativ metode er at respondenten kan svare meir utfyllande og gi meir detaljar enn om ein hadde nytta kvantitativ metode (Larsen, 2007:26).

2.2 Det kvalitative intervju

Kvale (1997:21) fortel at eit forskingsintervju er basert på ein samtale, men understrekar at det skal vere ein fagleg samtale med struktur og føremål. Det kvalitative intervjuet kan gjennomførast på ulike måtar. Eg nytta meg av eit semistrukturert intervju med intervjuguide (Christoffersen og Johannessen, 2012:79). I eit semistrukturert intervju står forskaren friare til å kunne stille spørsmål som kjem naturleg i høve informantane sine svar. Eg laga meg ein intervjuguide med fire hovudemne med spørsmål under. Alle informantane fekk dei same spørsmåla, men intervjuet utvikla seg ulikt med tanke på korleis eg stilte oppfølgingsspørsmål. Det er fordelen med å nytte seg av ein kvalitativ metode (Christoffersen og Johannessen, 2012:17). Kvale (1997:23) ser kvalitative intervju som ei styrke, då det fangar opp variasjon i informantane sine oppfatningar, og dei gir eit bilete av mangfaldet i ei menneskeleg verd.

2.3 Val av informantar

I valet av informantar gjorde eg ei strategisk utveljing, og valet vart gjort på ein føremålstenleg måte (Christoffersen og Johannessen, 2012:50). Eg gjorde ei kriteriebasert utveljing der informantane må oppfylle spesielle kriterier. Kriteria i denne oppgåva gjekk ut på at 1) dei må jobbe som lærar på ein skule som har delteke på "Ungdomstrinn i utvikling" i pulje 1, og 2) skulen må ha valt klasseleiing som eit av satsingsområda.

Kor mange informantar ein treng å intervju, er avhengig av kva du vil finne ut. Kvale (1997:59) skriv at om målet er å finne ut korleis ein bestemt person opplever noko, er det nok med den særskilde personen. Eg valte å intervju tre lærarar ved ein ungdomsskule for å få fleire erfaringar. Eg fann oversikt over deltakande skular, og sendte informasjonsbrev til tre rektorar (vedlegg 1).

Responsen var varierande, og det viste seg at det kunne vere vanskeleg å få tak i informantar. Eg nytta meg av "snøballmetoden" der eg forhøyrd meg med ein lærar om ho visste om aktuelle informantar (Johannessen og Christoffersen, 2012:51). Eg sendte det same informasjonsbrevet til tre lærarar og fekk positiv respons. Skulen deltok på satsinga i pulje 1. At dei er ferdige med prosjektet, gjorde at eg fekk informasjon om korleis satsinga vart gjennomført, og korleis det har påverka lærarane og undervisninga deira i etterkant.

Grønmo (2004:121) skriv at kjeldene ein brukar, må brukast på ein forsvarleg måte. Han nemner fire kjeldekritiske vurderingar ein bør gå gjennom før ein vel informantar: tilgjengelegheit, relevans, autentisitet og truverde. Tilgjengelegheit går ut på at ein har informantar som kan vere med på forkinga. Mine kjelder var positive til å delta på eit intervju. Dette heng saman med relevans, og kjeldene må vere relevante for forkinga. Informantane i denne forkinga har delteke på "Ungdomstrinn i utvikling", og jobbar på ein skule som hadde valt klasseleiing. På den måten var dei relevante for oppgåva mi. Autentisitet handlar om at ein må vurdere om personen faktisk er den personen den utgjer seg for å vere. Eg nytta meg som nemnt av snøballmetoden, og læraren eg kontakta kjenner eg frå før. Det kan vere med å sikre autentisiteten, då den kontakta læraren anbefala informantane. Truverde handlar om at ein må ha tillit til informasjonen ein innhentar. Informantane kan gi feilaktige svar. Eg gjorde desse vurderingane og kom fram til desse informantane. Informantane har fått fiktive namn, og eg vil vidare kalle dei for Turid, Hilde og May.

Turid: Har allmennlærerutdanning og er rådgjevar. Ho har ca. 30 års erfaring, og jobbar no på 10. trinn.

Hilde: Har allmennlærerutdanning og er rådgjevar. Ho har ca. 15 års erfaring, og jobbar no på 8. trinn.

May: Har allmennlærerutdanning. Ho har ca. 20 års erfaring, og jobbar no på alle trinna.

2.4 Gjennomføring av intervju

I starten fekk informantane informasjon om at dei kan avslutte intervjuet når dei vil, garanti av anonymitet og bruken av lydopptak til dokumentasjon. Bandopptaket gjekk heile tida, samstundes som eg noterte meg nokre stikkord fortløpande. Dette var for å sikre at eg hugsa hovudmomenta frå intervjuet dersom det skulle skje noko med lydopptaka. Likevel valte eg å skrive minst mogleg undervegs, då eg ville at intervjuet skulle vere ein samtale der eg kunne konsentrere meg fullt og heilt om dialogen. Me følgde intervjuguiden fortløpande, samstundes som me kom innom mange av spørsmåla i den naturlege samtalen.

Ei mogleg feilkjelde i forkinga kan vere at informantane gav dei svara dei trudde eg ville ha, noko som vert kalla intervju-effekt (Larsen, 2007:27). Det kan også oppstå misforståingar mellom forskar og informantar, som gjer at informantane kan ha svara annleis på spørsmåla enn intensjonen. I og med at eg har hatt fokus på Grønmo (2004:121) sine kjeldekritiske vurderingar i val av informantar, kan det vere med på å redusere feilkjeldene då informantane passar godt i høve kriteriana mine og problemstillinga mi. Intervjuet gav god og relevant informasjon til mi problemstilling. Som forskar må

ein tolke resultatata frå intervju, og det kan skje på forskjellige måtar. Det kan vere ulikt korleis ein tolkar utsegna, og forskaren si førforståing kan påverke tolkinga.

2.5 Analyse av data

Etter intervju transkriberte eg lydopptaka. Transkribering gjer at intervju blir strukturerte og betre eigna for analyse (Kvale og Brinkmann, 2009:188). Vidare vart intervjutekstane organiserte i ei felles oversikt, der eg kategoriserte svara etter intervjuguiden. Sitata til informantane vart komprimerte til korte og konsise formuleringar. Dette kallar Kvale og Brinkmann (2009:212) meningsfortetting. Så gjorde eg ei meningsfortolking, der eg tolka svara og fann den underforståtte meininga i svara (Kvale og Brinkmann, 2009:213).

2.6 Reliabilitet, validitet og etikk

Reliabilitet handlar om kor påliteleg datamaterialet ditt er (Grønmo, 2004:220). Kva data du brukar, kva måte det blir samla inn på og korleis du jobbar med det, påverkar reliabiliteten. For å sjekke pålitelegheita kan ein få gjennomført undersøkinga ved eit seinare høve, og om ein får same resultat er reliabiliteten god. Dette blir kalla test-retestrelabilitet (Christoffersen og Johannessen, 2012:23). Etter intervju er det viktig at informasjonen blir behandla på ein nøyaktig måte. Ein må ha god kontroll på datamaterialet ein har samla inn. Dette påverkar også reliabiliteten (Larsen, 2007:81)

Validitet handlar om kor gyldig datamaterialet du har samla inn er i høve problemstillinga di (Grønmo, 2004:221). Dersom datainnsamlinga er relevant for problemstillinga, er validiteten høg. Datamaterialet skal vere så treffande til problemstillinga som mogleg. Validitet er ikkje noko som er absolutt, men det er eit kvalitetskrav som kan vere tilnærma oppfylt (Lund 1996, ref. i Christoffersen og Johannessen, 2012:24). I kvalitative undersøkingar er validiteten høgare enn ved kvantitative, då ein kan korrigere undervegs om det er misforståingar (Larsen, 2007:80).

Gjennom heile forskingsprosessen må ein ta etiske avgjersler (Kvale og Brinkmann, 2009:80). Informantane deler egne erfaringar, meiningar og kunnskap om deira lærarrolle. Forskaren må forsikre seg om at ein siterer intervjuobjekta på riktig måte, slik at meininga fortsatt blir den same. Informasjonen som lærarane fortel, kan vere sårbar for dei, og ein må handtere datamaterialet på riktig måte. Før ein går i gang med eit forskingsprosjekt, må ein sjekke om forskinga må meldast til personvernforbundet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS. Det er avhengig av om ein får personopplysingar. I denne forskinga kan ein ikkje leite seg tilbake til enkeltpersonar, og eg har difor ikkje søkt hjå personvernforbundet.

3.0 Teori

3.1 Klasseleiing

Postholm (2013a:127) refererer til Doyle (1986) når ho skildrar klasseleiing. Klasseleiing har to hensikter, og den eine er at læraren skal skape eit godt miljø slik at fokuset heile tida er på fagleg læring. For det andre skal klasseleiing føre til at elevane utviklar seg sosialt og moralsk. Med andre ord skal klasseleiing, i følgje Doyle (1986, ref. i Postholm 2013a:127), bidra til elevane sin faglege og sosiale utvikling.

Ogden (2012:17) sitt syn på klasseleiing handlar om læraren sin kompetanse i å planlegge, organisere og leie arbeidet i klasserommet. Han definerer klasseleiing slik: "Klasseledelse er læreres kompetanse i å holde orden og skape produktiv arbeidsro gjennom å fremme og skjerme undervisning og læringsaktiviteter i samarbeid med elevene" (Ogden, 2012:17). Han meiner at kompetanse i klasseleiing ofte handlar om å finne eit balansepunkt mellom fridom og kontroll eller mellom humor og alvor.

Nordahl (2013:107) legg vekt på at klasseleiing er "fellesbetegnelse for læreres ledelse av undervisningsforløp og det sosiale fellesskapet i klassen". Vidare fortel han at klasseleiing handlar om at læraren skal vere ein tydeleg vaksenperson i klasserommet og ha gode relasjonar til elevane. Som lærar må ein ta ansvar for undervisning, læring og åtferd i klassen (Nordahl, 2013:105). Klasseleiing er naudsynt skal elevane trivast på skulen og ha godt fagleg utbytte. Utøving av god klasseleiing gjer det lettare for både lærar og elev.

To internasjonale studier Nordahl (2013:111) presenterer, fortel oss at læraren si leiing av klassen har stor påverknad på elevane si læring. Den eine studien er ein metaanalyse av Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning (Nordenbo mfl. 2008, ref. i Nordahl 2013:111). Den andre undersøkinga er gjort av Hattie (2009, ref. i Nordahl 2013:111). Elevane sitt læringsutbytte er i stor grad knytt til læraren si leiing av klassen, og ein kan skilje mellom to former for klasseleiing: strategisk og situasjonsbestemt (Søby 2009, ref. i Nordahl 2013:122). Strategisk klasseleiing handlar om læraren sin evne til å planlegge undervisning. Med bakgrunn i forskning, egne erfaringar og elevkunnskap vil ein kunne leggje til rette for best mogleg undervisning (Nordahl, 2013:122). Situasjonsbestemt klasseleiing handlar om læraren sitt møte med elevane i ulike situasjonar. Det handlar om korleis læraren tek tak i situasjonane ein ikkje er førebudd på. Den gode lærar har eit medvite forhold til begge desse måtane å utøve klasseleiing på (Nordahl, 2013:122).

Nordahl (2013:108) deler i likskap med Utdanningsdirektoratet (2012:5) klasseleiing inn i fire emne, og det er 1) En positiv og støttande relasjon til kvar enkelt elev, 2) etablering av struktur, reglar og rutinar, 3) etablering av ein god læringskultur og 4) tydelige forventingar og motivering av elevane. Dei ulike inndelingane er nokså like, og eg har difor teke utgangspunkt i desse fire emna. Som nemnt har eg fokusert på tre av emna; gode relasjonar, struktur og reglar og læringskultur. I tillegg skriv eg om endrings- og utviklingskompetanse, samt erfaringar informantane har gjort seg.

3.2 Støttande relasjonar

Hattie (2009:118) skriv at å utvikle relasjonar med elevane krev gode eigenskapar frå læraren. Desse eigenskapane er evna til å lytte, vise empati, ha omsorg og ha positiv haldning til andre. Drugli og Nordahl (2013:76) tilføyer det å vise respekt, ha toleranse, vise interesse for elevane og sjå potensialet for læring i alle elevane. Ogden (2012:30) ser og på sans for humor som ein kvalitet i den personlege kontakten mellom lærar og elev. Marzano (2003:41) skriv at gode relasjonar er nøkkelen i klasseleiing. Fleire forskingar har kome fram til at relasjonen mellom lærar og elev er ein av dei faktorene som har størst effekt på eleven si læring (Pianta 2006, ref. i Ogden, 2012:30), noko Hattie (2009:126) og understrekar.

Marzano (2003:53) fortel at dei fleste elevar set pris på når læraren ser kvar enkelt av dei og bryr seg om dei. Ogden (2012:30) trekkjer og fram at læraren skal vere oppteken av at elevane skal lukkast. At elevane og lærarane blir kjende med kvarandre, er noko Ogden (2012:31) meiner påverkar og styrkjar relasjonane. I tillegg er det vesentleg at læraren har kunnskap om elevane sine interesser og at ein viser at ein bryr seg, også om livet utanfor skulen. Å bli kjent med elevane handlar om å vere nysgjerrig. Når læraren viser interesse for elevane, legg det grunnlag for seinare samhandling, og ved eventuelle konfliktar (Ogden, 2012:31). Ved at lærarane byr på seg sjølv, blir elevane kjent med læraren, og det kan få positive følgjer. Det er fint for elevane at læraren er personleg, utan at ein blir for privat.

3.3 Struktur og reglar

Struktur og reglar gjer at både elevar og lærarar får ein lettare kvardag. Reglar fremjar eit godt miljø, og førebyggjer uro (Ogden, 2012:40). Struktur og reglar inneber start av økter, overgangar, avslutning, forutsigbarhet, gjentekne mønster og gitte beskjedar (Nordahl, 2013:108). Hattie (2009; Nordenbo mfl. 2008, ref. i Nordahl 2013:109) hevdar at struktur, reglar og rutinar er ein føresetnad for at ein skal få undervist på ein føremålstenleg måte.

Reglane bør vere korte, lette å forstå og så konkrete som mogleg. Dei bør vere positivt formulert og skildre ynskja åtferd (Ogden, 2012:40). I følgje Ogden (2004:40) bør ein ikkje ha fleire enn fem reglar, då det fort kan bli for mykje å forhalde seg til. Vidare skriv han at læraren bør tilby elevane å kome med forslag til reglar og konsekvensar ved brot. Slik blir det lettare for elevane å forstå reglane, og dei føler seg meir forplikta til å følgje dei (Ogden 2012:40). Evna lærarane har til å inkludere og motivere elevane i arbeid med reglar, kallar Nordenbo mfl. (2008, ref. i Postholm 2013a:129) for "regelledelseskompetanse". Etter at reglane er fastlagde, er det viktig å diskutere kvar regel.

3.4 Læringskultur

Ein positiv læringskultur vil kunne bidra til læring. I kvar klasse blir det danna sosiale strukturar i eit sosialt og kulturelt fellesskap. Det oppstår normer for oppførsel, arbeidsinnsats og samhandling (Nordahl, 20013:110). Ogden (2012:33) skriv at dersom læringsmiljøet gjer at elevane føler seg trygge, aksepterte og respekterte, lærer dei best. Dette påverkar igjen elevane sin konsentrasjon, motivasjon og deltaking (Nordahl, 2013:110). Hattie (2009, ref. i Nordahl, 2013:110) vektlegg i tillegg elevane sine haldningar. Dersom elevane utviklar positive haldningar til læring, blir læringskulturen i klassen god. Læraren er den som leiar klassen, og med sine val og handlingar vil det påverke utviklinga av normer og reglar, som igjen påverkar læringskulturen (Nordahl, 2013:110).

Lærarautoritet er også med å påverke læringsmiljøet. Leiing med høg grad av lærarkontroll, ein autoritær leiarstil, bidreg lite til sjølvregulering, meistring og motivasjon hjå elevane (Utdanningsdirektoratet, 2013b:3). Om det er høg grad av elevkontroll, kan det gjere til at det ikkje blir struktur over læringa. Utdanningsdirektoratet (2013b:3) skriv at klasseleiing kjem best til uttrykk gjennom den autoritative lærarrolla. Då har læraren kontroll samstundes som ein utviklar gode og støttande relasjonar til kvar enkelt elev. Den autoritative læraren blir skildra som ein som underviser og rettleiar elevane, samstundes som han ser og anerkjenner dei (Nordahl, 2013:120). Det blir stilt krav til elevane, men samtidig viser læraren omsorg for dei.

3.5 Endrings- og utviklingskompetanse i lærarprofesjonen

Meld. St. 11 (2008-2009:15) fortel at lærarar som utviklar praksisen sin har *endrings- og utviklingskompetanse*. Denne kompetansen blir definert som "å kunne bidra i lokalt læreplanarbeid, og med grunnlag i forskning og kritisk refleksjon over egen praksis, kunne samhandle i et faglig kollektiv for skolens utvikling" (Meld. St. 11 (2008-2009):15). Meld. St. 11 (2008-2009:14) har stort fokus på det aukande kollektive ansvaret. Skuleutvikling skjer når lærarane i eit felles samarbeid

jobbar for kollektiv læring slik at heile skulen utviklar seg. Dette blir kalla for skulebasert kompetanseutvikling (Munthe og Postholm, 2012:154).

Lillejord og Manger (2013:293) skriv at pedagogisk praksis heile tida må utfordrast. Læraren si læring og utvikling handlar om, i følgje Avalos (2011 ref. i Postholm, 2013:467), korleis ein lærer seg å lære, og korleis ein tek i bruk kunnskapen for å støtte elevane si læring. Dette er noko Tiller (2006 ref. i Postholm, 2013:470) og hevdar, der han seier at lærarar må vere metakognitive. Erfaringar som lærarar gjer må reflekterast over og føre til ny og djupare kunnskap. Dette vil vere med på å utvikle eigen praksis. Tiller (2006, ref. i Postholm, 2013:470) seier vidare at lærarane ikkje må henge att i egne erfaringar, men ta dei med seg i vidare planlegging av undervisning. Slik kan lærarar lære gjennom egne erfaringar og ha eit metablikk på eiga undervisning (Postholm, 2013:470).

Desimone (2009, ref. i Postholm 2013:470) har studert lærarar si læring i praksis, og kome fram til fem kjenneteikn ved læringa som bør vere gjeldande om ein skal utvikle seg. Det er innhaldsfokus, aktiv læring, samanheng, varigheit og samarbeid. Innhaldsfokus handlar om både fagkunnskap og kunnskap om elevane si læring. Aktiv læring skjer ved observasjon og refleksjon i fellesskap. Samanheng dreier seg om innhaldet i læraren si læring. Varigheit handlar om at utviklingsarbeidet bør ha ei viss varigheit. Samarbeid handlar om at lærarar frå same skule, trinn eller avdeling kan lære saman.

Kelchtermans (2006, ref. i Postholm, 2013:485) hevdar at ein balansegang mellom individuell og kollegial læring bidreg til best læringsutbytte for lærarar. Det å reflektere både åleine og saman med andre blir sett på som svært lærenyttig. Mange studiar påpeiker at lærarsamarbeid i skulen er viktig for læraren si læring, blant anna forskning av Levine og Marcus (2010, ref. i Postholm, 2013:471). Det blir stilt krav om at lærarar gjennom heile si karriere må utvikle og fornye sin kunnskap og praksis, det same som Meld. St. nr. 11 (2008-2009:42) fortel oss. I tillegg må ein bidra til utvikling av skulens læringsmiljø, og dette må gjerast i fellesskap. Levine og Marcus (2010, ref. i Postholm, 2013:471) trekkjer fram observasjon og refleksjon som vesentleg. Ein utviklar praksisen sin ved å diskutere egne erfaringar i ein trygg, tillitsfull og konstruktiv atmosfære. Lærarsamarbeid har og vore ein stor del av "Ungdomstrinn i utvikling".

4.0 Resultat og drøfting

I dette kapitlet vil eg presentere funna mine kategorisert etter tema i intervjuguiden, og vidare drøfte desse i relasjon til teori presentert i kapittel 3.0.

4.1 Klasseleiing

Informantane legg vekt på den faglege og sosiale utviklinga til elevane når dei snakkar om klasseleiing, og trekkjer fram at elevane skal bli aktive deltakarar i samfunnet i framtida. Både den faglege og sosiale utviklinga skal vere i sentrum, og alle elevane skal ha det bra på skulen.

Turid framhevar at ho somme gonger ser at den strategiske undervisninga fungerer dårleg, og då gjer klassen ein ny aktivitet. Dette trekkjer Turid fram som svært viktig, samstundes som at ein ikkje kan drive på slik kvar gong elevane ikkje vil gjere noko, då det ikkje skal vere tvil om kven som er leiar. Balansegangen er viktig, og det kan vere lurt å veksle mellom strategisk og situasjonsbestemt klasseleiing. Informantane gjev uttrykk for at dei er medvitne over deira rolle i klassen, og korleis det påverkar elevane si læring.

Postholm (2013a:127) og Nordahl (2013:107) vektlegg mykje av det same i sine definisjonar av klasseleiing når det gjeld fagleg og sosial utvikling, og ein kan sjå at informantane sine syn passar godt med desse. Ogden (2012:17) har derimot i sin definisjon meir fokus på det faglege, og nemnar ikkje den sosiale utviklinga til elevane. Han skildrar læraren sine oppgåver i klasserommet meir enn Postholm (2013a:127) og Nordahl (2013:107), som i tillegg trekkjer fram det sosiale fellesskapet.

Forskingane Nordahl (2013:111) trekkjer fram, har mykje til felles med informantane sine synspunkt om deira måte å vere klasseleiar. Slik Turid fortel om å nytte seg av den situasjonsbestemte undervisninga, skildrar Nordahl (2013:122) den gode lærar sin måte å utøve klasseleiing på. Ein kan på denne måten forstå at ein må ta utgangspunkt i den strategiske undervisninga, men av og til er det ikkje alt som fungerer like godt. Nokre gonger må ein gjere endringar fortløpande, og ein nyttar seg av situasjonsbestemt klasseleiing (Nordahl 2013:122).

4.2 Støttande relasjonar

Alle informantane vektlegg relasjonane mellom lærar og elev som det viktigaste i god klasseleiing. Turid seier at "om ikkje relasjonen er god, er løpet kjørt". Ved klasseleiing trekk Hilde fram relasjonar som vesentleg: "det fyrste og viktigaste eg kjem på, er relasjonane til elevane". I tillegg er det viktig

for informantane at elevane kan stole på læraren sin og at dei føler seg trygge, slik at dei kan spørje om hjelp til både og faglege og andre utfordringar.

Å vise omsorg og lytte til elevane er eigenskapar alle informantane vektlegg, og det understrekar Turid med: "Eg trur det er veldig viktig at klassen ser at du faktisk likar dei. At du bryr deg". Informantane synes det er viktig at ein viser interesse om elevane sitt liv utanfor skulen, og trekkjer fram det å bli kjent med heile eleven. May investerer tid i å prate med elevane om andre ting enn skule. Både for å relatere undervisninga til noko nært for dei, men og for å bli godt kjent med dei. Hilde trekkjer og fram fordelene med at elevane kjenner læraren godt. Ho vektlegg det å by på seg sjølv, og la elevane bli kjent med læraren. Samstundes må ein vere medviten på kva ein fortel, og kva ein held att. "Ein treng ikkje svare på alt om ein ikkje vil, og det må vere ok", tilføyde Hilde.

Hilde understrekar også betydinga av gode relasjonar ved eventuelle konflikhtar, noko dette sitatet uttrykkjer:

Det at du synes dei er ok og at du vil deira beste, må liggje til grunn. For då kan du vere så irritert du berre vil, og dei godtek det. Då veit dei at dette handlar kun om det du har gjort, ikkje kven du er.

Turid koplur inn humor, og fortel at det kan vere lurt å kontrollere bruken av det. I tillegg trekkjer Hilde fram humor i relasjonsdanninga som eit viktig punkt i prosjektet, då ho blei meir medviten over bruken av det:

Det er noko som eg kanskje ikkje har tenkt over, at det er ein viktig del av å byggje relasjonar. Eg veit jo at det er viktig, men eg har ikkje reflektert over det, for det handlar så mykje om kven eg er.

At informantane ser på relasjonar som grunnleggjande i klasseleiing, samsvarar med resultatane til Marzano (2003:41). Ein kan og trekkje parallellar til Pianta (2006, ref. i Ogden 2012:30) og Hattie (2009:126) om at relasjonar har stor betyding for elevane si læring. I ei undersøking gjort av Postholm (2013:132) meiner informantane hennar at gode relasjonar er vesentleg i god klasseleiing. Dei var samstemde i at relasjonar er "det viktigste i alle sammenhenger når det gjelder klasseledelse" (Postholm, 2013:127). Dette kan fortelje oss at læraren opplever det å leie klassen og drive god undervisning som lettare når gode relasjonar ligg til grunn, som igjen kan påverke elevane si læring. Det er også samsvar mellom informantane til Postholm (2013:134) og informantane i denne

forskninga når det gjeld å nytte seg av hjelpa til læraren. Ut i frå dette kan det sjå ut som at gode relasjonar er viktig for at elevane skal få den støtta dei treng.

Eigenskapane som informantane trekkjer fram, samsvarar med Hattie (2009:118) og Drugli og Nordahl (2013:76) sine skildringar. Ein kan og sjå dei i samanheng med det Marzano (2003:53) skriv. I tillegg er det fleire forskarar som peiker på at relasjonane har mest å seie for elevane si læring. Dersom det ikkje er gode relasjonar, kan det vere vanskeleg å konsentrere seg om det faglege både for lærar og elev, og samarbeidet kan fungere dårleg. Slik May vektlegg å bli kjent med elevane sine interesser på fritida, vektlegg også Ogden (2012:31). Det same gjeld betydinga av at elevane kjenner læraren. Dette kan føre til gode relasjonar, som igjen kan gjere elevane meir trygge på læraren, og dermed fremje læring.

Hilde si vektlegging av at gode relasjonar må liggje i botn ved ueinigheiter, er noko Ogden (2012:31) og framhevar. Her kan ein sjå at gode relasjonar har mykje å seie for vidare samarbeid. Det er dei ulike handlingane du gjer som kan krevje reaksjonar og konsekvensar, ikkje korleis du er som person. Her trekkjer informanten fram viktigheita av gode relasjonar i fleire samanhengar, slik Ogden (2012:31) gjer.

Ogden (2012:12) skriv at humor er ein kvalitet i den personlege kontakten, og at ein som lærar må ein balansere mellom humor og alvor. Gjennom sitata til informantane kan ein sjå at informantane og Ogden (2012:12) har felles synspunkt om bruk av humor. Spesielt trekk Hilde fram humor i relasjonsdanninga, og at det er med på å byggje gode relasjonar. Turid trekkjer fram at ein kan bruke humor som innfallsvinkel, men at det må føregå i kontrollerte rammer. Ein må likevel vere forsiktig med å seie at lærarar må bruke humor i arbeidet med relasjonar, då dette er personlege eigenskapar som må kome naturleg.

4.3 Struktur og reglar

Hilde understrekar at struktur og reglar må vere til stades for å få det til å fungere: "Det er nødvendig. Me er 28 elevar i eit lite klasserom. Om ein skal få det til å fungere, må det vere visse reglar". Alle informantane føler at dei har god struktur og orden i klasserommet. May trekk likevel fram at etter prosjektet har ho blitt meir medviten over kva målet for timen er, i tillegg til å ha ein tydeleg start og avrunding av timen. Det ho har lært av å vere med på prosjektet som omhandlar struktur og reglar, summerer ho slik: "Eg tenkjer meir over oppstarten og kva vi har lært denne timen

her?”. Informanten vektlegg ramma rundt undervisninga som avgjerande for å få undervist på ein god måte.

Skulen eg gjennomførte intervju på, har åtte fellesreglar for heile skulen. Desse reglane vert det jobba kontinuerleg med, og dei arbeider med dei som er mest aktuelle. Alle informantane er positive til at skulen har felles reglar, for då slepp ein unødvendige diskusjonar om kvifor den enkelte regelen er med. Lærarane er positive til at skulen har utforma dei, og at alle lærarane står inne for dei.

I tillegg lagar klassane eit par egne reglar der elevane deltek aktivt i arbeidet. Reglane vert diskutert, og klassen gjennomgår kva den enkelte regelen tyder. May var svært oppteken av at reglane burde vere korte, presise og positive, noko dette utsagnet fortel oss: ”Eg er ikkje så glad i slike ikkje-reglar. Få det ”ikkje” ordet vekk. Lag positive reglar”. Turid fortel at ho ser elevane får ein viss sjølvjustis og eigarforhold til reglane dersom dei blir inkludert i utforminga, og at det difor blir vanskelegare å bryte dei.

Informantane tenkjer det same som Ogden (2012:40) om at struktur er ein føresetnad i kvardagen. Struktur lettar kvardagen for både lærarar og elevar. Postholm (2013a:133) fekk resultat som fortel at struktur, reglar og rutinar er viktig, slik at elevane veit kva som vert forventa. Skal ein ha arbeidsro, få til god undervisning og alle skal ha det bra, må ein ha reglar. Slik May reflekterer over eigen framgang om struktur på timen, ser ein at klare rammer rundt undervisninga kan vere med å fremje læring.

På nokre områder er det mindre samsvar mellom teorien og det informantane meiner. Informantane har fleire reglar enn det Ogden (2012:40) anbefaler, men er på si side nøgde med antalet, og nemnte ikkje noko som kunne fortelje at det var misnøye. Ut i frå dette kan det sjå ut som at antal reglar ikkje har så mykje seie, men at innhaldet er det vesentlege. Når det gjeld felles utgangspunkt for reglar, samsvarar informantane sine utsegn med undersøkinga til Postholm, der hennar informantar vektlegg at lærarane bør ha ”en felles forventningsfront” (2013:132). At alle står inne for reglane, kan gjere at det er lettare å forhalde seg til dei. Ein kan sjå både fordelar og ulemper med at skulen lager ei viss mengd reglar. Fordelane er at alle har eit felles utgangspunkt. Det blir ikkje forskjell på kva som gjeld dei ulike klassane, og både elevar og lærar veit korleis det skal vere på skulen. På den andre sida kan det vere at elevane i mindre grad føler eigarforhold til skulen sine reglar, og at det difor kan vere lettare å bryte dei.

Slik informantane trekk fram elevmedverknad i å lage reglar i dei bestemte klassane, samsvarar det med synspunkta til Ogden (2012:40). Reglane er konkrete for den eksakte klassen, og kan vere med på å forbetre læringsmiljøet. Informantane har "regelledelseskompetanse", slik Nordenbo mfl. (2008, ref. i Postholm 2013a:129) skildrar. Det same resultatet fekk Postholm (2013a:136) i si forskning. Ein fordel med at elevane er med å danne eigne reglar kan vere at elevane i større grad får eigarforhold til dei, og sjølvjustisen som Turid ser, vert gjeldande. På den måten kan det vere vanskelegare å bryte dei. Det same gjeld med utforminga av reglane, då både informantane og Ogden (2012:40) meiner at dei må vere presise og at dei må vere skrivne i ein positiv tone. Det kan gjere det lettare for elevane å ha eit betre forhold til reglane. Å ha fokus på kva ein ikkje skal gjere, kan kanskje verke negativt inn på elevane.

4.4 Læringskultur

Informantane fortel at normer og verdiar er ulike alt etter kva klasse dei har. Ein av informantane fortel at ho har eit stort fokus på at alle er ulike, og at alle har ulike måtar å tileigne seg fagstoff på. Ho vil gje elevane fridom til å lære slik dei vil, men innanfor tydelege rammer. Samstundes skal læraren fortsatt vere sjef, og det er veldig viktig for ho. Ho seier at det er ein viktig del av klassen sine normer. I tillegg trekkjer informanten fram at dette er avhengig av klassen, og at det ikkje alltid fungerer like godt.

Både Turid og Hilde er særst opptekne av at dei vil vere ein tydeleg sjef for elevane, men likevel vise at dei bryr seg og har omsorg. Det skildrar Turid slik: "Eg vil vere autoritativ, vere ein leiar utan å vere autoritær. Eg vil vere sjef på ein støttande måte". Turid trekkjer fram at læraren skal stille krav til elevane, samstundes som elevane skal ha forventingar til læraren.

At Hilde har fokus på at elevane skal få lære på sin måte, kan fortelje at ho har elevane si læring i sentrum. Informanten gjev elevane valmoglegheiter på arbeidsmetodar innan gitte rammer, og dei får vere med å bestemme. Desse vala som informanten tek, vil påverke dei sosiale normene og verdiane i klassen, slik som Nordahl (2013:110) peiker på. Dette handlar også om korleis læraren leiar klassen. Hattie (2009, ref. i Nordahl, 2013:110) hevdar at elevane sine haldningar påverkar læringsmiljøet, og det kan me sjå i lys av sitatet til informanten om at friare rammer ikkje fungerer i alle klassar.

Informantane skildrar ein autoritativ lærar, slik Utdanningsdirektoratet (2013b:3) gjer. Dei stiller krav til elevane, men samstundes vil dei vere til hjelp og støtte på vegen mot læring. På den måten har

læraren kontroll. Samarbeid skal gje eleven fagleg og sosial utvikling, og informanten vil vere ei støtte på vegen. Det skal ikkje vere noko tvil om kven som er sjef i klasserommet. Synspunkta til informantane og Utdanningsdirektoratet (2013b:3) om at læraren skal undervise og rettleie elevane, men samstundes sjå alle og anerkjenne dei, stemmer godt overeins med kvarandre.

4.5 Endrings- og utviklingskompetanse i lærarprofesjonen

Hilde fortel om utvikling av eigen praksis at "Du kan heile tida bli betre, men det handlar og om bevisstgjerung. Me snakka ein del om kvifor me gjer som me gjer. Ein får tid til å reflektere". Lærarane diskuterte og grunn gav vala sine, og prøvde å gjere kvarandre medvitne. Dette har vore svært effektfullt. Ein må heile tida ha utvikling i fokus, og informantane gav uttrykk for at det har vore fokus på dette også før dei deltok på "Ungdomstrinn i utvikling".

Informantane har hatt tydelege mål med prosjektet, og eit av måla til Hilde var å auke den munnlege aktiviteten i faget fransk. Informantane har blitt observert og sjølv observert andre, som har lagt grunnlag for drøfting. Dette er informantane særns nøgde med. Det har vore individuelt kva den enkelte læraren har ville forbetre, og dei har hatt eigne fokusområder å jobbe ut frå. Læringa har gått over tid, då prosjektet har vart i tre semester, og skulen har sjølv bestemt tidspunkt for gjennomføring. Dette har informantane litt blanda kjensler om, då dei gjennomførte på eit travelt tidspunkt. Det fortel Hilde slik: "Det vart på eit tidspunkt som er frykteleg travelt for oss, og når ein skal jobbe med dette på toppen av alt anna, vert det nedprioritert".

Informantane fortel at dei på eigenhand reflekterer og prøver å forbetre eigen praksis. I tillegg trekk samtlege av informantane fram det å jobbe og reflektere saman med kollegaer som viktig for utviklinga, noko sitatet til May fortel: "Det var nyttig at me fekk tid til å planleggje ei undervisningsøkt i lag. Rutine, innhald, oppstart, så evaluerte me med observatørane". Det er ikkje ofte dei får tid til å setje seg ned å diskutere, og dei samarbeida om ulike undervisningsopplegg gjennom planlegging, gjennomføring og drøfting. Samstundes studerte dei si eiga rolle som leiar i klassen.

Lærarane har hatt fokus på utvikling av eigen praksis både før og etter deltakinga. Dei er samde i at dei heile tida må prøve å utvikle kompetansen sin. Det kan sjå ut som at dette samsvarar med det som Lillejord og Manger (2013:293) og fleire andre forskingar legg vekt på. Også Tiller (2006, ref. i Postholm 2013:470) peiker på at alle lærarar må vere metakognitive, noko i stor grad informantane

seier og gjer uttrykk for at dei er. Det kan sjå ut om at informantane har vore innom dei fem kjenneteikna til Desimone (2009:470), som kan vere med å styrkje kompetanseutviklinga.

Slik Kelchtermans (2006, ref. i Postholm, 2013:485) forklarar vegen til best læringsutbytte, gjer informantane og. Dei nyttar seg av både individuell refleksjon og samarbeid med kollegaer. På den måten informantane trekkjer fram kollegarettleing, kan det sjå ut som at dei har endrings- og utviklingskompetanse, slik Meld. St. 11 (2008-2009:15) skildrar. Sitatet til May kan samsvare med forkingane som blant anna Levine og Marcus (2010, ref. i Postholm 2013:471) har gjort, og informantane gav tydelege signal om at samarbeid fremjar læring. Dette kan ein sjå i samanheng med det Meld. St. 11 (2008-2009:14) skriv om kollektivt ansvar. Fjørtoft, Engvik, Bysveen og Dons (2014:13) fekk og resultat som fortalde at relevante diskusjonar i møtetida har vore nyttig. Ut i frå dette kan det sjå ut som at refleksjon i fellesskap er med på å styrkje medvita kring eiga undervisning, og at det er lagt stor vekt på. Metodar og eigenskapar som du sjølv ikkje er klar over du nyttar, kan bli synleggjort og diskutert. At andre kan setje ord på korleis du er, samtidig som du får tid til å tenkje over eigen væremåte, kan vere med på å utvikle praksisen i riktig retning. Samstundes kan observasjon av kollegaer vere med å tydeleggjere din eigen praksis.

4.6 Erfaringar med "Ungdomstrinn i utvikling"

Lærarane har gjort seg ulike erfaringar etter å ha delteke på "Ungdomstrinn i utvikling", og eg vil kort presentere dei i dette delkapitlet.

Ved spørsmål om undervisninga deira har blitt meir praktisk, variert og relevant var dei samde i at det alltid har vore eit mål for undervisninga, men at dei no kanskje har blitt meir medvitne over det. Turid uttala at "Eg har jo tenkt mykje på det før, men kanskje eg er meir bevisst på det". Hilde skildrar det slik: "Om eg tenkjer så mykje på det no, ja eg gjer jo det, men det gjorde eg før også. Veit ikkje om eg tenkjer *meir* over det". Hilde trekk fram at i samband med kollegarettleinga, laga lærarane undervisningsopplegg i lag. Vidare fortel informanten at ho sjølv har utvikla undervisningsopplegga etter prosjektet, og nyttar dei i dag.

Når det gjeld tidsbruk har skulen brukt nokre planleggingsdagar og ettermiddagar på prosjektet. Informantane har vore positive til samarbeidet kring eiga læring, og trekkjer fram refleksjonen og diskusjonen i fellesskap som det mest verdifulle og nyttige. Turid understrekar dette slik: "Faglege diskusjonar med kollegaene har vore kjempekjekt, og eg meiner at det har bevisstgjort oss på ein del ting. Absolutt". Det dei trekk fram som positivt er at det vekker folk, ein får ei påminning om kva

som er viktig. May fortel at "mange av tinga førelesaren snakka om innan klasseleiing er veldig sjølvsgt, men det er veldig godt å få repetisjonar og tenke over om vi faktisk gjer dette". May understrekar det å heile tida få små drypp som viktig, samtidig som ein reflekterer over eigen praksis og kva ein faktisk gjer i klasserommet.

Likevel har informantane blanda kjensler om prosjektet. Dei nemner element som kunne vore betre. Informantane fortel om tidspunkt og tidsbruk, ulike gruppearbeid, ulikt nivå på førelesingane og førelesarane som utfordrande. Nokre element går direkte på satsinga, medan andre handlar om skulen si tilrettelegging. Både leiinga og lærarane må vere motiverte skal det bli utvikling. Det har vore eksterne førelesarar innom og hatt førelesing for lærarane. Om dette har informantane litt blanda kjensler. Turid er veldig positiv til førelesingane og var særst nøgd med førelesaren, medan Hilde var mindre nøgd med sin. Ho seier at ein må kunne stille krav om at førelesarane gjer ein god jobb, og meiner at undervisninga var meir på lærarskulenivå. Hilde føler at førelesaren burde tatt i betraktning at lærarane han snakka til sit med mange års erfaring frå læraryrket.

Skjemaa som er lagt ut på Utdanningsdirektoratet sine nettsider for eigen refleksjon, har ingen av informantane nytta seg av. Dei fortel at dei ikkje treng noko skjema for å reflektere over eigen praksis, då dei klarar det sjølv. Hilde meiner at det blir litt kunstig. Turid veit at det ligg nokre skjema på internett, men har heller ikkje nytta seg av dei. Ho fortel vidare at ho i staden tenkjer på skjema frå då ho tok vidareutdanning. Informanten er klar over at det kan vere nyttig for andre å bruke skjemaa, medan for ho fungerer det best å gjere slik ho alltid har gjort. May kunne ynskje at filmene og skjemaa som er tilgjengeleg kunne vore drøfta i kollegiet, og at dei kunne ha relatert det til eiga undervisning.

Om ein tek utgangspunkt i målet med "Ungdomstrinn i utvikling" frå St. Meld. Nr. 22 (2010-2011:20), kan det sjå ut som at lærarane er på god veg mot målet. Samstundes kan det sjå ut som at dette alltid har vore eit mål for lærarane, og det kan vere vanskeleg å peike på om det er deltaking som har ført til meir praktisk og variert undervisning. Arbeidsmåten med planlegging, gjennomføring og evaluering blei og brukt hjå informantane til Fjørtoft mfl. (2014:6). Informantane i begge forskingane var nøgde med kollegaobservasjon og fortel at det var særst lærerikt. Fjørtoft mfl. (2014:6) sine informantar fortel at kollegaobservasjon er ein "kjempelæreri aktivitet". Ut i frå dette kan det sjå ut som at refleksjon og drøfting i samband med andre kan vere med på å utvikle eigen undervisningspraksis, og at informantane likar denne måten å arbeide på.

Misnøye med førelesarar og førelesingar kan ein finne att i undersøkinga til Fjørtoft mfl. (2014:6) , då den fortel oss at enkelte tilbod om førelesingar har vore "lite inspirerende". Ut i frå dette kan det sjå ut som at det alltid vil vere variasjon i kvalitet på førelesingane og førelesaren, og det å fange alle kan vere utfordrande. Lærarane reflekterer sjølv på eigne måtar, men kunne tenkt seg og brukt skjema i fellesskap. Å nytte seg av materialet på nettet kan vere nyttig for nokon, medan for andre er det andre metodar som fungerer best. Kanskje kunne informantane fått større nytte av materialet om dei hadde diskutert det i fellesskap, slik May påpeika.

5.0 Oppsummering og konklusjon

Målet med oppgåva var å belyse erfaringar til deltakande lærarar på "Ungdomstrinn i utvikling". Mine funn kan tyde på at lærarane er svært positive til medvita og refleksjonen prosjektet førte til. I tillegg trakk dei fram refleksjon og diskusjon i fellesskap som svært lærerikt. Dette kan ha vore med på å forbetre undervisningspraksisen til informantane, sjølv om dei synes det var vanskeleg å nemne konkrete endringar. Gjennom prosjektet har det vore fokus på det som kan forbeholdast, men informantane har og sett på element ved klasseleiing som dei allereie meistarar.

Eit funn er at tid og tidspunkt har vore eit stressande moment og utfordrande, då gjennomføringa må passe inn i ein hektisk kvardag. Om ein har liten tid til prosjektet, kan det gå utover kvaliteten. I tillegg har det vore vesentleg at alle lærarane har gått inn for å vere med, og det har vore ei utfordring når ikkje alle stiller med same engasjement. Å setje av tid når det er andre ting som skal bli gjort, kan vere vanskeleg. Samstundes er det vanskeleg å fange alle lærarane.

Mitt generelle inntrykk er at prosjektet har vore positivt for lærarane, og om ein er ivrig på å vidareutvikle praksisen sin, kan ein få eit godt utbytte. Prosjektet har fått lærarane til å reflektere over eigen undervisningspraksis, og på den måten har deltakinga vore med å påverke klasseleiinga til informantane. Dei har og blitt flinkare til å grunngje vala sine, noko som bidreg til auka kompetanse. Sjølv om ein kanskje ikkje nyttar skjema som er tiltenkt til vurdering av eigen praksis, har lærarane reflektert i stor grad. Eg meiner at det viktigaste er kanskje ikkje kva metode ein nyttar til refleksjon, men heller det at ein faktisk gjer det.

Ein kan likevel ikkje trekkje store konklusjonar ut frå resultatane. Gjennom kvalitativ metode kan ein kome fram til kunnskap som har generell verdi, sjølv om resultatane ikkje kan generaliserast (Lillejord og Manger, 2013:308). Informantane er ikkje nødvendigvis representative for heile landet (Larsen,

2007:78). Denne forskinga er gjort på éin skule med eit utval av få informantar. Likevel kan ein sjå at informantane i stor grad er samstemte når det gjeld betydinga av refleksjon og medvita deltakinga har ført til, og på den måten kan det ha ein viss overføringsverdi til liknande situasjonar.

”Ungdomstrinn i utvikling” bør absolutt forskast meir på, og ein må prøve å få fram kva innverknad deltaking på prosjektet har hatt å seie for klasseleiinga til lærarar. Det er tidleg i prosjektet, og pulje 2 er midt i gjennomføringa. ”Ungdomstrinn i utvikling” er eit godt tilbod til alle skular i landet, og det kan sjå ut som at Kunnskapsdepartementet verkeleg går inn for å forbetre ungdomstrinnet, noko eg synes er positivt.

6.0 Litteraturliste

Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag.

Dalland, O. (2007). *Metode og oppgaveskriving for studenter*. Oslo: Gyldendal Akademisk

Drugli, M.B & Nordahl, T. (2013). Læreren og eleven. I Manger, T., Lillejord, S., Nordahl, T. & Helland, T. *Livet i skolen 1. Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: Undervisning og læring*. (69-98). Bergen: Fagbokforlaget.

Fjørtoft, H., Engvik, G., Bysveen, Å. & Dons, C. F. (2014). *Utviklingsprosesser i Ungdomstrinn i utvikling. En studie av skolebasert kompetanseutvikling med et utvalg skoler i Sør-Trøndelag, pulje 1*. Henta frå <http://www.udir.no/Utvikling/Ungdomstrinnet/Annenrapportering/Erfaringer-fra-Sor-Trondelag/> 18.03.15.

Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.

Hattie, J. A. C. (2009). *Visible Learning. A Synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. New York: Routledge.

Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

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

Lillejord, S., & Manger, T. (2013). Å utvikle seg som lærer. I Lillejord, S., Manger, T. & Nordahl, T. (red). *Livet i skolen 2. Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: Lærerprofesjonalitet* (293-313). Bergen: Fagbokforlaget.

Marzano, R. J., with Marzano, J. S. & Pickering, D. J. (2003) *Classroom management that works. Research-Based Strategies for Every Teacher*. Alexandria, Virginia USA: ASCD.

Meld. St. 11 (2009-2009). (2009). *Læreren – rollen og utdanningen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

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

Munthe, E. & Postholm, M. B. (2012). Læreres profesjonelle læring i skolen. I Postholm, M. B., Haug, P., Munthe, E. & Krumsvik, R. (red). *Lærere i skolen som organisasjon*. (137-154). Kristiansand: Cappelen Damm Høyskoleforlaget.

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

Ogden, T. (2012). *Klasseledelse. Praksis, teori og forskning*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Postholm, M. B. (2013a). Klasseledelse i ungdomsskolen. Fire læreres meninger og opplevelser. I *Norsk Pedagogisk Tidsskrift, årgang 97 (2)*, s. 127-140.

Postholm, M. B. (2013b). Lærernes profesjonelle utvikling. I R. J. Krumsvik & R. Säljö (red). *Praktisk-pedagogisk utdanning. En antologi*. (s. 467-489). Bergen: Fagbokforlaget.

Utdanningsdirektoratet (2012). *Teoretisk bakgrunnsdokument for arbeid med klasseledelse på ungdomstrinnet*. Henta frå http://www.udir.no/Upload/Ungdomstrinnet/Rammeverk/Ungdomstrinnet_Bakgrunnsdokument_klasseledelse_vedlegg_1.pdf 31.01.15

Utdanningsdirektoratet (2013a). *Plan for skolebasert kompetanseutvikling på ungdomstrinnet 2013-2017*. Henta frå <http://www.udir.no/Utvikling/Artikler-utvikling/Skolebasert-kompetanseutvikling-pa-ungdomstrinnet----overordnet-plan-for-fullskala-2013-2017/> 30.04.15

Utdanningsdirektoratet (2013b). *Hovedartikkel om klasseledelse*. Henta frå <http://www.udir.no/Utvikling/Ungdomstrinnet/Klasseledelse/Om-klasseledelse/Hovedartikkel-om-klasseledelse/> 21.04.15

7.0 Vedlegg

7.1 Vedlegg 1: Informasjonsskriv til rektorar og informantar

Til

Sogndal, 18.02.15

Rektor ved xxx.

Informasjon om bacheloroppgåve og datainnsamling

Hei. Eg heiter Ingeborg Almeland Tveit og går tredje året på grunnskulelærer 5-10 ved Høgskulen i Sogn og Fjordane. I løpet av våren skal eg skrive ei bacheloroppgåve. Oppgåva skal vere profesjonsretta, og den skal kunne knytast til praksisfeltet eller andre sider ved skulen si merksemd. Temaet eg har valt for mi oppgåve er "Ungdomstrinn i utvikling". Ut i frå oversikta på Utdanningsdirektoratet sine nettsider over pulje 1 i prosjektet, står det at xxx deltok i 2013-2014, og har difor no avslutta prosjektet.

Eg har valt å fordjupe meg i klasseleiing, og lurar på om de kunne vere interesserte i å vere informantar i denne oppgåva, dersom det er klasseleiing de har hatt som fokusområde. Eg kunne tenke meg å intervjuje 2-3 lærarar ved ein skule som har vore med på prosjektet. Spørsmåla vil i hovudsak dreie seg om korleis lærarar har jobba med emnet klasseleiing, kva dei har hatt fokus på innanfor emnet, kva erfaringar dei har gjort seg og om det har fått konsekvensar for deira praksis som klasseleiar.

Ta kontakt om det er noko de lurar på.

De kan også kontakte rettleiaren min v/HiSF ved eventuelle spørsmål.

Ann Karin Sandal

Epost:

Tlf. .

Vennleg helsing

Ingeborg Almeland Tveit

Epost:

Tlf:

7.2 Vedlegg 2: Intervjuguide

Intervjuguide.

Generelt om klasseleiing og "Ungdomstrinn i utvikling":

1. Korleis vil du beskrive god klasseleiing?
2. Kor mykje tid har du brukt på prosjektet "Ungdomstrinn i utvikling"?
3. Etter fullført program, har du blitt meir medviten over korleis du leiar ein klasse?
4. Føremålet til "Ungdomstrinn i utvikling" er at lærarane skal utvikle undervisninga si til å bli meir praktisk, variert og relevant. Føler du at undervisninga di har blitt meir praktisk, variert og relevant?
 - Ja/nei: På kva måte?
 - Når du planlegg undervisning, tenkjer du ekstra mykje på desse elementa då?
5. Utdanningsdirektoratet har lagt ut masse ressursar på nettsidene deira, der dei viser filmar og stiller oppfølgjande spørsmål. Kor mykje av tid og krefter har du som lærar og de på skulen brukt på desse filmene?
 - Har du nytta deg av nokre av dei konkrete tipsa?
 - Mange av oppgåvene handlar om at du skal reflektere over eigen og skulens praksis. Har dette hjulpet deg til å bli meir medviten over korleis du leiar klassen?
6. Utdanningsdirektoratet har også lagt ut ulike skjema der ein kan vurdere eigen praksis og undervisning. I tillegg har dei bidrege med ekstern kompetanse frå høgskular/universitet. Kor mykje av dette materialet har du nytta deg av?
7. Føler du at deltaking på prosjektet har bidrege til auka kompetanse?
 - Ja/nei: på kva måte?
8. Kva tankar sit du att med etter å ha gjennomført utviklingsarbeidet "Ungdomstrinn i utvikling"?
 - Er du positiv/negativ til prosjektet?
 - Føler du at du sit att med ny og nyttig informasjon?

Støttande relasjonar:

9. Kva legg du i omgrepet gode relasjonar med elevane?
10. Korleis jobbar du med å skape/etablere gode relasjonar til elevane?
 - Har du nokre konkrete strategiar du nyttar deg av?
11. Korleis jobbar du med å oppretthalde gode relasjonar med elevane?

Struktur og reglar:

12. I kor stor grad er du oppteken av struktur og reglar i klassen?
 - Påverkar mengda på reglar korleis læringsmiljøet er i klassen?
 - Har du noko fast antal reglar (minus-pluss grense)?

13. Kva gjer du for å etablere og oppretthalde reglar, rutinar og strukturar i klasserommet?
- Let du elevane delta i arbeidet?
 - I så fall: Kor mykje blir elevane involverte i arbeidet med å lage klassereglar?
 - Ser du nokre fordelar/ulempar med å inkludere elevane i arbeidet med reglar?
14. Har du noko fast rutine på korleis du startar opp med å lage reglar og rutinar i klassen?
- Vert desse reglane jobba kontinuerleg med gjennom heile året?
15. Kor mange faste "klassereglar" har de i klassen?
- Er desse skrivne ned og synleggjort i klasserommet?

Læringskultur:

16. Kva/korleis engasjerer du elevane i undervisninga og læringsaktivitetane?
17. På kva måte får elevane vere med å ta del i planlegginga av undervisninga?
18. Gjer du nokre konkrete ting/element for å leie gruppa på ein tydeleg måte?
19. Kva påverknad har elevane på måten du organiserer undervisninga på?
- Er det forskjell frå klasse til klasse?
 - Kva forandrar seg?
 - Og kvifor?
20. Korleis oppmuntrar du elevane til å fokusere på læring, progresjon og framgang?