

Bachelorgradsoppgave

BEDRE LÆRINGSMILJØ BETTER LEARNING ENVIRONMENT

**En analyse av intensjoner i et skoleutviklingsprosjekt
An analysis of intentions in a school development project**

Stian Røtvold

GLU360

Bachelorgradsoppgave i

Grunnskolelærerutdanning for 5-10. trinn



Avdeling for
lærerutdanning

2013



SAMTYKKE TIL HØGSKOLENS BRUK AV BACHELOROPPGAVE

Forfatter: Stian Røtvold

Norsk tittel: Bedre Læringsmiljø

Engelsk tittel: Better learning environment

Kryss av:

Jeg samtykker i at oppgaven gjøres tilgjengelig på høgskolens bibliotek og at den kan publiseres på internett i fulltekst via BIBSYS Brage, HiNTs åpne arkiv

Min oppgave inneholder taushetsbelagte opplysninger og må derfor ikke gjøres tilgjengelig for andre
Kan frigis fra: _____

Dato: 28.5.2013

Stian Røtvold
underskrift

Innhold

1.0 INNLEDNING	4
1.1 OPPGAVENS PROBLEMSTILLINGER	5
1.2 OPPGAVENS STRUKTUR	5
2.0 METODE	6
2.1 FORFORSTÅELSENS BETYDNING.....	6
2.2 INTERVJUUNDERSØKELSENS STADIER.....	7
2.3 TRANSKRIBERING OG ANALYSE	8
2.4 ETISKE BETRAKTNINGER.....	9
2.5 DOKUMENTANALYSE	9
3.0 LÆRINGSMILJØ – TEORI, RESULTATER OG DRØFTING AV INTERVJU	10
3.1 FOREBYGGENDE INNSATSER I SKOLEN	10
3.1.1 Atferdsproblematikk.....	11
3.1.2 Webster-Stratton modellen "De utrolige årene"	12
3.1.3 Opplæringsloven § 9a.....	13
3.2 LÆRINGSSYN	14
3.1.3 Lærerutdanningens rolle	15
3.3 KLASSELEDELSE	17
3.3.1 Relasjonskompetanse	19
3.3.2 Regelledelseskompetanse	19
3.3.3 Didaktikkompetanse.....	20
4.0 SLUTTKOMMENTAR	22
5.0 KILDEOVERSIKT.....	23
5.1 Intervjuguide.....	25

1.0 INNLEDNING

De fleste som på en eller annen måte har vært innenfor skoleverket har meninger om hva som kjennetegner en god skole, et godt skolemiljø og ikke minst hva som er en god lærer.

Læreren har mange forpliktelser og et stort ansvar overfor elever, deres foresatte og samfunnet for øvrig. I 2008 vedtok et samlet Storting en ny formålsparagraf for skolen. Den finner vi i Opplæringslovens § 1-1 der det står at elever skal utvikle kunnskap, dugelighet og holdninger for å kunne mestre sine liv, og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet. De skal få utfolde skaperglede, engasjement og utforskertrang (Kunnskapsdepartementet 1998). Som man kan se av loven, skal opplæringen gi barn og unge nødvendige kunnskaper og ferdigheter både for samfunnet og for seg selv. Hvordan skal man som lærer klare å oppfylle alle krav og plikter som stilles? Har skolene rundt om nødvendig kompetanse for å kunne oppfylle dette? Er man godt nok rustet til å takle dette som nyutdannet lærer?

Det er sikkert mange måter å sørge for at Opplæringsloven blir etterfulgt, en av måtene kan være gjennom å sikre at skolen utvikles i takt med samfunnet. Utdanningsdirektoratet er en etat som jobber for barnehage, grunnskole og videregående opplæring og er underlagt Kunnskapsdepartementet. De har et bredt spekter å jobbe innenfor, da det spenner fra blant annet læreplaner og eksamener til tilsyn og regelverk. Direktoratet har også ansvar for utviklingsprosjekter i grunnskolen, da disse skal være med på å gjøre norsk skole bedre (Lund udatert). Et av utviklingsprosjektene de har satt i gang de senere årene handler om skolens læringsmiljø. Læringsmiljøets betydning i skolen kommer tydelig til uttrykk gjennom Opplæringsloven og i Læreplanverket for Kunnskapsløftet.

”*Bedre læringsmiljø 2009-2014*” er Utdanningsdirektoratets femårige tiltak for å utvikle positive læringsmiljø, dette blir gjort gjennom lokale utviklingsprosjekter. De tilbyr også nettbasert veiledning og materiell som kan benyttes for å sikre elevenes rett til et godt læringsmiljø. Et overordnet mål er å sikre elevene et godt og inkluderende læringsmiljø, som fremmer deres trivsel og læring. Det er også et mål for direktoratet å bidra til kvalitetssikring og økt kompetanse i hele utdanningssektoren (Utdanningsdirektoratet 2009).

Utdanningsdirektoratet ønsker å utvikle handlingskompetansen hos de ansatte ved landets skoler, dette gjennom kunnskaper og ferdigheter om relasjonsbygging og klasseledelse. På lokalt plan har kommunene Levanger og Verdal i samarbeid med Midtnorsk

Kompetansesenter for Adferd (MKA), utarbeidet et eget prosjekt, kalt Kunnskapsløftet, som er et kompetansetiltak på læringsmiljøet på ungdomstrinnet. Prosjektet ble igangsatt januar 2009, og skulle gjelde samtlige ansatte ved skolene. Prosjektet hadde et treårs perspektiv.

Med tanke på den tunge satsingen på læringsmiljø, betyr det at norske skolars læringsmiljø i utgangspunktet er dårlig? Jeg har innledningsvis stilt noen viktige spørsmål i forhold til min oppgave, da det er Utdanningsdirektoratets satsing ”Bedre læringsmiljø – klasseledelse” jeg skal se nærmere på. Hva er bakgrunnen for, og hvilke begrunnelser og formål har Utdanningsdirektoratet for denne satsingen? Trenger virkelig skolene videreutdanning på klasseledelse?

Teksten skrives i et ønske om å finne svar på antagelser og undringer undertegnede selv sitter inne med, nå i forkant av arbeidet.

1.1 OPPGAVENS PROBLEMSTILLINGER

Hvilke begrunnelser, formål og intensjoner ligger bak Utdanningsdirektoratets satsing ”Bedre læringsmiljø”? Samsvarer dette med kommunenes og skoleledelsens motiv? Hvilke pedagogiske grunnsyn ligger bak intensjonene?

1.2 OPPGAVENS STRUKTUR

Metodekapitlet kommer først og vil omhandle hvilke metoder jeg ønsker å benytte for å finne svar på mine spørsmål. Jeg kommer til å presentere intervju og dokumentanalyse, det vil også nevnes begrunnelser for valgene.

Hovedtyngden i min oppgave vil ligge i kapittel tre, da jeg velger å slå sammen teori og analyse. Dette er mest hensiktsmessig ettersom teorigrunnet i denne oppgaven vil bli ganske vid og den vil berøre store, viktige temaer. Presentasjon av resultater og drøftinger av intervju og analyser vil komme fortløpende gjennom hele kapitlet. Dette vil gjøre at oppgaven blir mer sammenhengende og bedre å lese. En evig diskusjon handler om hvordan elever lærer best, og jeg vil presentere to pedagogiske tradisjoner som opp igjennom tiden har dominert de fleste diskusjoner om skole, utdanning og pedagogikk i Norge. Jeg vil også beskrive noen utfordringer Utdanningsdirektoratet mener norsk skole har, samt hvilke tiltak som er igangsatt for å motvirke disse.

Teksten vil bli avsluttet med en sluttkommentar, hvor en form for oppsummering vil bli gitt.

2.0 METODE

Jeg ønsket å finne begrunnelser, formål og intensjoner som ligger bak Utdanningsdirektoratets satsing ”Bedre læringsmiljø», og måtte da velge relevante metoder for å finne ut noe om dette. Det er mange metoder å velge i, og det er flere fremgangsmåter som melder seg som aktuelle. Det kunne vært interessant med en spørreundersøkelse av de ansatte, men sannsynligvis ville ikke detaljkunnskapen omkring min problemstilling vært spesielt høy. Det er da heller ikke noe som kan forventes av den enkelte ansatt, da det til enhver tid finnes mange skoleprosjekter å sette seg inn i. Slik jeg ser det så er det heller ikke hensiktsmessig for problemstillingen min å foreta noen form for intervju eller samtaler med elever eller foresatte. Individuelle samtaler med personer som har vært, og fortsatt er, sentrale i innføring og gjennomføring av prosjektet oppleves derimot som svært hensiktsmessig. Dette fordi de etter all sannsynlighet vil kunne gi meg en ny, og forhåpentligvis bredere forståelse av helhetstenkningen bak prosjektet ”*Bedre læringsmiljø - klasseledelse*”.

Jeg vil også forta en dokumentanalyse, og de valgte dokumentene er bakgrunnsdokumenter for satsingen på bedre læringsmiljø. Dokumentene drøfter ulike utfordringer samt forslag til tiltak for å bedre situasjonen.

2.1 FORFORSTÅELSENS BETYDNING

I mange sammenhenger søker vi etter å finne mening, vi ønsker å fordype oss for å vite mer, og i slike sammenhenger har vi ofte tanker og teorier om hva vi vil finne. Begreper og erfaringer vi har med oss er både en drivkraft til å søke dypere kunnskap, men det kan også være faktorer som kan skygge for ny kunnskap. Når vi velger å gå inn i en dypere undersøkelse har vi alltid med oss våre fordommer eller en forforståelse. Med fordom menes den dom vi har på forhånd, altså en mening om fenomenet før vi undersøker det. Vi kan selvfølgelig prøve å møte et fenomen uten forutsetninger, men vi kan ikke unngå å ha tanker om det. Det kalles forforståelse. Ved inngang til et slikt arbeid bør man alltid være sin forforståelse bevisst (Dalland 2000). Ved inngangen til dette arbeidet er jeg skeptisk til at man bruker deler av et atferdsprogram rettet mot små barn, inn på alle elever i ungdomsskolen. I tillegg er jeg bekymret for at skolens utfordringer vektlegges slik at det er elevene, og ikke systemet som er problemet. Men med tanke på min lave forkunnskap om det aktuelle prosjektet, er det med en sunn og naturlig skepsis jeg tar fatt på dette arbeidet.

Også informanten kan ha en forforståelse eller forutinntatthet. Den som intervjues skal

dele sin kunnskap og erfaring med en ukjent person, i tillegg benyttes det muligens en båndopptaker. På toppen av dette skal intervjueren i etterkant tolke og analysere det informantene har sagt. Dette kan påvirke intervjuet, men i hvilken grad avhenger av hvor erfaren og godt forberedt informantene er (Dalland 2000.). Jeg er klar over at mine informanter har en svært høy kompetanse på prosjektet, og at de fortsatt jobber aktivt med det. Det er derfor ganske sannsynlig at det vil påvirke det de sier.

2.2 INTERVJUUNDERSØKELSENS STADIER

Det første man må ta stilling til er hva man ønsker informasjon om. Når man har det klart er det enklere å bestemme seg for om individuelle intervjuer eller fokusgruppeintervju er mest hensiktsmessig. En av fordelene med individuelle intervju er å få fram hvordan den enkelte oppfatter en situasjon, og hvordan den enkelte fortolker virkeligheten. Utfordringen ligger i at det er svært ressurskrevende, da det tar mye tid og det kan komme svært mye informasjon på kort tid (Postholm og Jacobsen 2011). Spørsmål som kommer opp i forbindelse med min oppgave krever mye kompetanse fra informantene, det vil være naturlig for meg å gjennomføre individuelle intervjuer på personer med spisskompetanse på temaet.

Det andre valget i prosessen er hvem man skal snakke med. Dette valget kan være enkelt hvis man for eksempel ønsker informasjon om enkeltindivider, dersom man ønsker informasjon om et kollektiv, for eksempel en hel klasse, blir utfordringen plutselig større (Postholm og Jacobsen 2011). Min undersøkelse krever at den som intervjues har god detaljkunnskap om programmet og det er derfor naturlig å snakke med noen som har sittet i en ledende posisjon for dette. Jeg ønsker å intervju en representant fra hver av de to kommunene som satte i gang dette prosjektet. Informant 1 var ved innføringen av dette prosjektet ansatt i begge kommuner, og hadde jobben med å lede kompetansehevingen i de to kommunene. I dag sitter vedkommende i rådmannens stab i en av disse kommunene. Informanten jobber med grunnskolens pedagogiske fagstab, skolerådgiver. Informant 2 jobbet ved inngangen av prosjektet som rektor ved en 1-10 skole. I dag jobber vedkommende som virksomhetsleder for skole og SFO i den andre kommunen.

Det tredje valget man må ta er hvilken form for dialog man ønsker å velge. Man har forskjellige former å velge imellom, for eksempel videointervju, ansikt til ansikt, telefonintervju eller gjennom e-post (Postholm og Jacobsen 2011). For meg virker det mest hensiktsmessig med et ansikt til ansikt - møte.

Det fjerde valget er hvordan man ønsker å gjennomføre samtalene, men kan velge å gjennomføre et strukturert intervju, der intervjueren stiller de samme spørsmålene til alle og disse spørsmålene er utformet i forkant av intervjuene. Slike intervju styres av spørsmålene og blir derfor definert som en deduktiv tilnærming (ibid.). Det halvstrukturerte intervjuet er en datainnsamlingsteknikk som baserer seg på utspørring av enkeltindivider, enten hver for seg, eller samtidig. Ved gjennomføring av halvstrukturerte intervju har intervjueren noen relevante spørsmål klare på forhånd, men er samtidig åpen for at det kan tas opp tema som ikke var planlagt (ibid.). Det ustrukturerte intervjuet, som også kalles et åpent intervju, har som mål å forsøke å forstå kompleksiteten, men innenfor et bestemt fokus, i en spesiell situasjon. Intervjueren er i så stor grad som mulig fullstendig åpen for de andres uttalelser. Intervjueren inntar en lyttende holdning, og lar i tillegg undringen eller spørsmålet hjelpe han med å sortere informasjonen som kommer frem (ibid.). For å komme nærmere et svar på min undring, er det mest fornuftig å gjennomføre et halvstrukturert intervju. Dette på grunn av at det er enkelte konkrete spørsmål jeg ønsker å få svar på, samtidig som jeg håper på å få ny kunnskap gjennom uforutsette retninger i intervjuet.

Det femte valget er om hvordan gjennomføringen av intervjuet skal foregå. Med alle intervju handler det om å få fram så mye informasjon som mulig. For å gjøre intervjusituasjonen mest mulig fruktbar er det enkelte forhold som kan forberedes. Ved halvstrukturerte intervju er det lurt å forberede en intervjuguide, der er det viktig å få laget en liste over de viktigste tema som intervjuet bør være innom. Hvis den som blir intervjuet tar opp enkelte tema spontant og uoppfordret, er dette det beste. Men dette er ikke noe som nødvendigvis skjer, derfor er det en fordel å ha en liste å støtte seg til (Postholm og Jacobsen 2011). Det er flere grep man kan benytte seg av hvis man vil holde samtalen i gang under et intervju. Det krever at intervjueren er aktiv, ved for eksempel å stille oppfølgingsspørsmål for å oppklare det som blir sagt, eller ved hjelp av et lite nikk. En annen viktig faktor for intervjuet er hvor og når det skal foregå. I tillegg må man ta et valg om hvorvidt man skal ta opptak eller skrive ned svarene underveis (ibid.).

2.3 TRANSKRIBERING OG ANALYSE

Alt av datamateriale som kom fram under intervjuene ble innspilt med båndopptaker, det ble også underveis foretatt fortløpende notater. Det anbefales å bruke opptaker under intervjuet, såfremt informantene godkjenner dette (Thagaard 2009). I etterkant av intervjuene ble alt

relevant fra intervjumateriale transkribert, dette var et tidkrevende arbeid, men svært lærerikt. Produksjon av transkripsjoner er en forskningsaktivitet fordi den hjelper intervjueren til å oppdage forhold som ikke er fanget opp, dette skjer fordi intervjueren må lytte til opptakene flere ganger. Ved å skrive ned det som blir sagt, hjelper det intervjueren til å forstå (Postholm og Jacobsen 2011). Gjennom hele intervjuprosessen må intervjueren analysere og tolke det som kommer opp i samtalene med informantene, dette for å kunne danne seg et helhetlig bilde av intervjuet (ibid.).

2.4 ETISKE BETRAKTNINGER

Studien har få informanter og begge sitter i ledende posisjoner innenfor skoleverket, derfor er muligheten til stede for at den enkelte leser kan gjenkjenne informantene. Meninger som kommer fram i intervjuene kan muligens overføres direkte til den enkelte skole, derfor velger jeg å la være å nevne deres kjønn eller hvilke kommuner de jobber i. Deltagelsen i oppgaven er frivillig og informantene er informert og har samtykket i videre bruk av opplysningene de kommer med. Nyten av intervjuene er i størst grad for meg. Det må nevnes at ingenting av det som skal diskuteres i intervjuene er av en slik karakter at informantene må anonymiseres, men for å være på den sikre siden velger jeg allikevel å gjøre det.

2.5 DOKUMENTANALYSE

For å finne svar på problemstillingen min har jeg i tillegg til intervju gjennomført en form for dokumentanalyse. Dokumentanalyse er en kvalitativ innholdsanalyse, der forskeren samler inn forskjellige data som skal analyseres for å finne viktige sammenhenger (Grønmo 2004). Dokumenter kan være alt fra offentlige dokumenter som stortingsmeldinger til dokumenter av privat karakter som brev og dagbøker. Skal man benytte seg av dokumentanalyse må faglitteraturen vurderes ut fra den konteksten de settes i (Thagaard 2009). Under innsamling av tekster er det også viktig å undersøke tekstenes relevans, da dette vil kunne styrke dens autensitet og troverdighet (Grønmo 2004). I min oppgave har jeg brukt offentlige utredninger stort sett utstedt fra Utdanningsdirektoratet, samt plandokumenter fra de kommunene jeg har sett nærmere på.

3.0 LÆRINGSMILJØ – TEORI, RESULTATER OG DRØFTING AV INTERVJU

Det kan være mange ulike grunner til at barn og unge ved norske skoler ikke får utnyttet sitt fulle potensial for læring og utvikling. Eksempler på dette kan være lese- og skrivevansker, eller at eleven viser atypisk atferd i forhold til skolens normer og regler. Felles satsningsområde for å kunne hjelpe alle elever, er gjennom et bedre læringsmiljø.

Læringsmiljø er ikke enkelt å definere da ulike fagmiljøer har ulik forståelse for dette. Men i Stortingsmelding nr. 22 (2010-2011) definerer de læringsmiljøet som de samlede kulturelle, relasjonelle og fysiske forholdene på skolen som påvirker elevenes læring, helse og trivsel (St. meld nr. 22, 2010-2011).

Utdanningsdirektoratet mener at norsk skole har flere utfordringer, jeg vil belyse skolens atferdsproblematikk, deretter presenter jeg offentlige tiltak som er igangsatt for å snu disse tendensene.

I dette kapitlet er det også naturlig å se nærmere på to pedagogiske tradisjoner som har dominert de fleste diskusjoner om skole, utdanning og pedagogikk i Norge opp igjennom tiden. Dette er viktig fordi pedagogiske dreininger vil være med på å prege hva, hvordan, og på hvilken måte skolen som institusjon brukes i en samfunnssammenheng. Videre vil jeg se nærmere på hvordan rollen til lærerutdanningen har endret seg.

Klasseledelse er en faktor som nevnes som sentral i forhold til å kunne ha et godt læringsmiljø ved skolen, dette belyses i slutten av kapitlet.

Som jeg nevnte innledningsvis, vil resultater og funn presenteres fortløpende etter hvert underkapittel.

3.1 FOREBYGGENDE INNSATSER I SKOLEN

Jeg ønsket å finne ut Utdanningsdirektoratets begrunnelser, formål og intensjoner, og om dette samsvarer med kommunenes og skoleledelsens motiv. I tillegg ville jeg også se hvilke pedagogisk grunnsyn som ligger bak intensjonene. Igjennom dette kapitlet vil jeg gjøre dette gjennom analyse av relevant teori og drøfting av intervjuer med skoleledere.

Barn og unge tilbringer store deler av dagen sin på skolen, det er derfor avgjørende at det drives et forebyggende arbeid som fremmer en god helse og en positiv sosial og personlig utvikling (Rørnes 2006). Etter oppdrag fra daværende Helsedepartement og Utdannings- og forskningsdepartement ble det satt i gang en utarbeiding av veiledere for skoleverket om ulike

former for helsefremmende og forebyggende arbeid i skolen. Utdanningsdirektoratet hadde som oppdrag å revidere Rapport 2000 (KUF/BFD 2000), som var en rapport med vurderinger av ulike programmer for å redusere problematferd og utvikle sosial kompetanse. De hadde også en oppgave med å lage en kunnskapsstatus om læreren som leder. Dette ble gjort i forbindelse med innføringen av Læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK06). Sosial- og helsedirektoratet hadde som oppdrag å utarbeide en kunnskapsoppsummering om rusforebyggende arbeid i skolen. De to direktoratene bestemte seg for å se på disse ulike arbeidene i sammenheng og derfor legge de under felles paraply (ibid.).

Noen av disse forebyggende programmene har fokus på å utvikle skolene positivt i forhold til læringsmiljø, atferdsproblematikk, mobbing og sosiale ferdigheter. Vurderingene av de ulike programmene ble gjort med kriterier som sikret at de ble evaluert ut fra de samme kravene og standardene. Kriteriene skulle videre være et utgangspunkt for anbefalinger som ble gitt til skoleverket.

Barn og unge med atferdsproblemer representerer en stor utfordring for foreldre, lærere/førskolelærere og andre hjelpeinstanser. Kravene til å finne effektive og gode metoder som i større grad kan bidra til å forebygge og behandle atferdsproblemer har økt de seinere årene. Til grunn for dette ligger det en erkjennelse av at slike tiltak og metoder må ha et helhetlig og miljøovergripende nettverksperspektiv, ofte omtalt som en multi-systemisk tilnærming (Rørnes 2006).

3.1.1 Atferdsproblematikk

Som nevnt tidligere i teksten, er atferdsvansker en stor utfordring i skolen. Atferdsvansker handler om i hvilken grad barns atferd avviker fra normer, regler og forventninger i samfunnet rundt seg, samt i hvilken grad barnets oppførsel avviker i forhold til jevnaldrende, forstyrre eller hemmer en god samhandling mellom barn og mellom barn og voksne (Nordahl, Sørli, Manger og Tveit 2005).

Sørli og Nordahl utførte i 1998 en undersøkelse som i etterkant ble analysert for å finne forklaringer til problematferd i norsk skole. Denne undersøkelsen ble gjennomført med intensjoner om å finne variabler som hadde spesifikke og signifikante forklaringsbidrag til problematferd hos elevene (Sørli og Nordahl 1998). Resultatene fra denne undersøkelsen viser at problematferd må sees i sammenheng med undervisningen og læringsmiljøet på skolen. Struktur og forutsigbarhet i undervisningen trekkes fram som hovedpunkter, samt at elevene må ha et eierforhold til det som skjer i skolehverdagen. Videre trekkes alle typer relasjoner ved skolen fram som viktige variabler i forholdet til å kunne forstå omfanget og

typer av problematferd (ibid.). Det er på ingen måte unormalt at et barn eller ungdom av og til, eller i visse perioder, ikke oppfører seg slik de voksne vil, dette er ikke bekymringsfullt og man trenger ikke å sette i gang tiltak (Nordahl m.fl. 2005.).

Omfanget av atferdsvansker i norsk skole er av naturlige årsaker vanskelig å fastslå med nøyaktighet, da det finnes mange forskjellige definisjoner, samt at det er gjennomført relativt få kartleggingsstudier (Nordahl m.fl. 2005). Imidlertid finnes det en god del internasjonale studier, disse viser at store deler av den vestlige verden sliter med tall opp mot tretti prosent av alle barn og unge har en eller annen form for atferdsmessig eller mistilpasning i løpet av skolegangen sin. Studier fra årtusenskiftet av norske og danske elever (ti til sytten år), viser at opp mot syv til tolv prosent av elevene har et høyt omfang av uønsket atferd i skolen. Av disse viser om lag to prosent alvorlig antisosial atferd (ibid.). De fleste undersøkelser viser en relativt konstant utvikling når det gjelder omfang av selvrapportert problematferd i norsk skole. Ser man på lærervurderinger er tendensen noe mer negativ. Relasjonen mellom lærer og elev er i denne sammenhengen viktig, da hyppigheten av atferdsvansker er mindre der lærer- elevrelasjonen rapporteres som positiv (Nordahl m.fl. 2005).

3.1.2 Webster-Stratton modellen "De utrolige årene"

Carolyn Webster-Strattons program "De utrolige årene", var et av de ni kunnskapsbaserte forebyggingsprogrammene som ble anbefalt brukt i skolen. Deler av dette programmet er også blitt benyttet i utarbeidelsen av "Bedre læringsmiljø – klasseledelse". Fokus på tidlig intervensjon står sentralt og effekten av programmet er godt dokumentert. I tillegg til et foreldre- og barneprogram er det utviklet et skole- og barnehageprogram basert på den samme metodikken, programmet retter seg mot barn i alderen ett til tolv år. Programmet ble vurdert slik:

"Programmet vurderes å tilhøre kategori 3: Program med dokumenterte resultater. I USA har programmet dokumentert effekter i forhold til å forebygge og redusere alvorlig problematferd. Programmet bør også bli evaluert under norske forhold, og det er derfor positivt at en slik evaluering er iverksatt. Vi anbefaler at programmet brukes i norske skoler med dette forbeholdet (Rørnes 2006).

Atferdsproblematikk knyttet til barn og unge blir nevnt som en stor utfordring for foreldre, lærere/førskolelærere og andre hjelpeinstanser. Og kravene til å finne effektive og gode

metoder som i større grad kan bidra til å forebygge og behandle atferdsproblemer har i de senere årene økt. Internasjonale studier viser også at opp til tretti prosent av elevene i vestlige land har i løpet av sin skolegang atferdsproblemer. For å motvirke dette fremhever Utdanningsdirektoratet derfor viktigheten av god klasseledelse og relasjonskompetansen.

Utdanningsdirektoratet har også et ønske om å utvikle skolene positivt i forhold til læringsmiljø, mobbing og sosiale ferdigheter.

Informant 1 kunne fortelle om en sterk økning i oppmelding til PPT i deres kommune, og at de ansattes kompetanse ikke holdt i forhold til utfordringene. Kommunen lette etter en samarbeidspartner som kunne hjelpe dem med den økende atferdsproblematikken ved sine skoler. Høgskolen i Nord-Trøndelag var ikke et naturlig valg i forhold til dette. Årsakene til atferdsvansker beskrev informanten som komplekst, da det kunne være alt fra organisasjon og struktur til systemet og at skolen ikke klarer å tilrettelegge for alle. Informanten undret også på hva som skjer underveis med barna som kommer lykkelige og forventningsfulle til første skoledag, til at de sitter der og er skolevegrere?

Informant 2 fortalte om mangelen på relasjoner mellom elevene og lærerne. Denne mangelen førte til mistriivsel mellom elever og ansatte, og at noe måtte gjøres.

Her ser vi helt tydelig at Utdanningsdirektoratets satsing stemmer overens med utfordringene kommunene satt inne med. Informantene er tydelige på at det er skolesystemet som må endres, og at det er der utfordringen ligger.

3.1.3 Opplæringsloven § 9a

Opplæringsloven § 9a er spesielt viktig da den gir elevene rett til et godt skolemiljø, med det menes at hver enkelt elev har rett på et godt fysisk og psykososialt miljø som skal fremme helse, trivsel og læring. Et godt fysisk miljø kan for eksempel være retten til god luft og temperatur i klasserommet. Det er skoleledelsen som har ansvaret for at det drives et kontinuerlig og systematisk arbeid for å fremme dette arbeidet til daglig ved skolene (Kunnskapsdepartementet 1998).

Med et godt skolemiljø menes at hver enkelt elev har rett på et godt fysisk og psykososialt miljø, som skal fremme helse, trivsel og læring. Utdanningsdirektoratet igangsatte forebyggende programmer nettopp for å fremme en god helse og en positiv sosial og personlig utvikling.

Informant 1 sier at barn og unge som utagerer mest i skolen har forskjellige grunner til dette, og at det er skolens jobb å tilrettelegge slik at de får det trygt og godt. Bedre læringsmiljø – klasseledelse kan være en god strategi for at vi kan lykkes med det. ”Trygge rammer og faste rammer er viktig. Lærerne må finne det gode i alle elever”.

Informant 2 trekker fram skolen som samfunnets stabile faktor, og som skal være et fagmiljø som har høy kompetanse på skole. Ansatte ved skolene er fagpersoner, og det er viktig å være tydelige på det. Ansatte må være med på å legge rammer som skal sørge for at elevene har det godt på skolen. Fagkompetanse er det masse av i skolen, og den skal benyttes på best mulig måte.

3.2 LÆRINGSSYN

Det har opp i gjennom historien blitt skrevet, tenkt og sagt mye om skole og opplæring, og det kan hevdes at denne tenkningen har vært filosofisk preget. I følge Bowen og Hobson (1983) kan man grovsortere pedagogisk tenkning og praksis i to grupper, tradisjonalisme og progressivisme. Disse to pedagogiske tradisjonene har opp igjennom tiden dominert diskusjoner om skole, utdanning og pedagogikk i den vestlige verden (Lyngsnes og Rismark 2007:37). Det må understrekes at det ikke finnes en didaktisk retning som går under navnene tradisjonalisme og progressivisme, men at dette er en forenklet skjematisk inndeling som fokuserer på kontraster (ibid.).

Tradisjonalismen kalles også formidlingspedagogikk, og vektlegger faginnholdet i undervisningen. Før boktrykkerkunsten måtte elevene skrive av, og lære akkurat det læreren sa. Fokuset var å lære elevene å repetere lærerens kunnskap, læreren var på en måte et redskap for videreformidling av allerede ferdig kunnskap (Lyngsnes og Rismark 2007). Rognaldsen (2008) mener at mangelen på skoleutvikling i norsk skole først og fremst er et resultat av de sterke strukturelle, kulturelle og materielle elementer som skoleklokken, timeplanen og læreboken vi har, dette er typiske trekk på formidlingspedagogikk (Rognaldsen 2008:36).

Progressivismen kalles også erfaringspedagogikk, og har alltid fokus på den eller de som studerer. Fokuset er på elevene og deres forutsetninger og læringsaktivitet. Sentralt står elevenes egeninteresse og motivasjon, dette for at de skal kunne lære gjennom å oppdage og konstruere. Læreren tilrettelegger, motiverer og veileder, det er også lite fokus på

kunnskapstesting (Lyngsnes og Rismark 2007). Innenfor denne tradisjonen er det differensiert maksimalt i en inklusiv skole, der mesteparten av spesialundervisning gis ved spesialpedagogene er konsulenter for faglærerne. Vurderingen er prosessorientert, og elevene er med på å bestemme hva som skal læres (Egelund 2005).

Pedagogisk grunnsyn er viktig, da dette vil legge overordnede føringer for alt som skjer i skolen. Grunnsynet er ikke noe som skifter over natten, men den vil følge takten til landets politiske svingninger. Norsk skole har kanskje i en periode vært mest i retning av progressivisme, ettersom samarbeid, vurdering for læring og elevaktivitet ansees som viktig. Det har også vært en tradisjon for at mesteparten av spesialundervisningen blir gitt inne i fellesklasse. På en annen side kan man også se en stadig økning av kontroller gjennom nasjonale - og internasjonale tester. Følgende står også i kapittel 3.1 ”Forebyggende innsatser i skolen”:

Barn og unge med atferdsproblemer representerer en stor utfordring for foreldre, lærere/førskolelærere og andre hjelpeinstanser. Kravene til å finne effektive og gode metoder som i større grad kan bidra til å forebygge og behandle atferdsproblemer har økt de seinere årene.

Når en forskergruppe utnevnt av Utdanningsdirektoratet ordlegger seg på en slik måte blir jeg betenkt, og spør meg selv om skolen er til for elevene eller de ansatte. Her legges problemene på elevene, framfor institusjonen. De bruker også ord som *behandling av atferdsproblemer*, noe som får meg til å tenke på en diagnose på en sykdom. Det er godt mulig at mulig jeg mistolker det som står skrevet, men ut ifra min kunnskap er dette en ganske klar dreining mot et veldig tradisjonalistisk læringssyn. Dette er nettopp på grunn av at læreren blir et instrument og elevene skal bare sitte ved pulten sin å motta lærdom.

3.1.3 Lærerutdanningens rolle

Offentlig lærerutdanning har i Norge sine røtter tilbake til lov om allmueskoler av 1827, den gangen var utdanningen forankret i kristendom og moralsk dannelse. Dagens utdanningstilbud er mer fragmentert og verdipluralistisk (Kvalbein 2003). Lærerutdannere og lærere og ledere i skolen som samarbeider kan beskrives som et forskende felleskap. FoU-prosjekter viser at et tett samarbeid mellom partene fremmer profesjonsfaglig kunnskap både i skole og samfunn (Postholm, Midthassel og Nordahl 2012). Stortingsmelding nr. 22, 2010-2011 understreker

betydningen av læreren som klasseleder for god læring. Kvalifisering av lærere fra grunnutdanning via veiledning for nyutdannede lærere til etter og videreutdanning nevnes som sentrale tema for å kunne sikre elevene et godt læringsmiljø (St. meld nr. 22, 2010-2011).

I Stortingsmelding 22, 2010-2011 kommer det tydelig fram at grunnutdanningen, veiledning av nyutdannede samt etter- og videreutdanning har en svært sentral rolle i forhold til å kunne sikre elevene et godt læringsmiljø. I teoretisk bakgrunnsdokument for arbeid med klasseledelse på ungdomstrinnet fremheves viktigheten med et tett samarbeid mellom lærerutdannere og skolene, da dette fremmer profesjonsfaglig kunnskap både i skole og i samfunnet for øvrig.

Informant 1 ville først understreke at kommunen hadde meget godt kvalifiserte ansatte, men at også de hadde utviklingspotensialer i forhold til ro, orden, struktur og samhandling. Relasjonskompetansen til de ansatte ble også trukket fram som litt mangelfull. Dette medførte at etter- og videreutdanning var og er nødvendig. Informanten mente ikke at lærerutdannede skulle utdanne lærere slik at alle ble like, men at rammene rundt undervisningen skulle være det. Dette for å sikre forutsigbarhet og trygghet til elevene. Kommunene skal sørge for at sine skoler og sine ansatte drar i samme retning, og det kan være på sin plass at lærerutdanningen også tenker i samme bane. Høgskolene må jobbe tettere opp til skolene, slik at ting som for eksempel atferdsvansker blir fanget opp og at lærere blir etterutdannet på dette temaet. Informanten mente også at Utdanningsdirektoratet tidligere hadde tenkt for kortsiktig, men at dette nå hadde snudd, det var meget positivt. ”Respekt for det unge individet og kontinuitet er to gode stikkord”.

Informant 2 kunne fortelle at det var stor enighet i satsingen på prosjektet, da dette var noe de ikke hadde lært ved lærerhøyskolen. Også informant 2 delte sin glede over at Utdanningsdirektoratet hadde innsett at prosjekter må gå over flere år, og ikke bare tre måneder. Det ble også gitt uttrykk for viktigheten av å ha med seg hele organisasjonen og ledelsen når en endring skal skje ved en skole. ”Planleggingen av gjennomføringen er helt avgjørende”.

For å kunne sikre et godt læringsmiljø, er det viktig at lærerutdanningen og grunnskolene jobber aktivt sammen, slik at profesjonsfaglig kunnskap blir fremmet. Det er også helt avgjørende at Utdanningsdirektoratet følger opp skolene tett, slik at forebyggende tiltak kan settes inn før det eventuelt blir et stort problem. Informantene mine var enige i dette, og at

samarbeidet med lærerutdanningen var god. De rettet imidlertid kritikk til utdanningen i forhold til at lærerne manglet viktig kunnskap omkring relasjonskompetansen. Undertegnede kan bekrefte at dette er noe som er forbedret ved dagens utdanning.

3.3 KLASSELEDELSE

”Klasseledelse forstås som lærerens evne til å skape et positivt klima i klassen, etablere arbeidsro og motivere til arbeidsinnsats” (Nordahl 2002:125). Dette er en definisjon som trekker frem betydningen av relasjonen mellom lærer og elev, samt det er en viktig lederjobb å skape et godt arbeidsmiljø for elevene.

Arbeidsmåter som velges og innholdet som benyttes i all undervisning er sentral del av den konteksten eleven befinner seg i på skolen. Dette er noe man ser da rapporter om problematferd øker der undervisningen er ustrukturert og lite engasjerende. På den andre siden ser man en reduksjon i omfanget av problematferd der struktur og engasjement er tilstede (Nordahl 2005).

I 2012 ga Utdanningsdirektoratet ut et bakgrunnsdokument for arbeid med klasseledelse på ungdomstrinnet, arbeidet ble utført av Postholm, Midthassel og Nordahl, med innspill fra lærere, skoleledere og forskere. De knytter begrepet klasseledelse opp mot det amerikanske «classroom management», ved å vise til ulike studier. Classroom management innebærer tett oppfølging av regler, organisering, skoleadministrasjon og elevatferd. I dokumentet sier de at klasseledelse handler om lærerens evne til å tilrettelegge og støtte et miljø for læring, samt i stor grad å kunne håndtere komplekse situasjoner i undervisningen. For å kunne ha en forståelse av samhandlingene som til enhver tid foregår i undervisningen må man ha en systemteoretisk forståelse. (Postholm, Midthassel og Nordahl 2012).

En lærerjobb innebærer mange viktige arbeidsoppgaver, men i bakgrunnsdokumentet trekker Postholm, Midthassel og Nordahl (2012) fram fire grunnleggende oppgaver som er sentrale for å kunne utøve god klasseledelse:

1. Læreren etablerer en gjensidig og likeverdig relasjon til hver enkelt elev, dette skal være en positiv og støttende relasjon samtidig som læreren framstår som tydelig leder. Læreren må vise at han/hun bryr seg om den enkelte elev, være støttende og sette fornuftige krav om utvikling. Dette er viktig for alle elever. Ettersom elevens

foreldre/foresatte som oftest er elevens viktigste voksne, vil også relasjonsbyggingen omfatte de. Gjensidig tillit er et godt utgangspunkt for samarbeid slik at eleven kan lykkes på skolen. En støttende lærer gir elevene både emosjonell og faglig støtte.

2. Læreren må tilrettelegge for en god læringskultur og læringsfellesskap. Normer i et klasserom starter allerede den første timen, og i et slikt sosialt system er det selvfølgelig viktig at læreren leder klassen. Gjennom sine valg og handlinger skal læreren styre dette slik at læring trivsel og helse fremmes. En dyktig lærer er bevisst sine valg, og er klar over at de valg som tas påvirker nettopp læringskulturen og læringskulturen.
3. Læreren må etablere av struktur, regler og rutiner. For å fremme læring, mestring og effektivitet i gruppen er etablering av regler og rutiner et nødvendig virkemiddel. En slik etablering er noe man må sette av tid til, samt forvente å måtte øve en god del på. Rutiner kan beskrives som en forventning av atferd, mens regler uttrykker standarder for hvordan vi vil ha det. Det er svært viktig at regelbrudd blir korrigert av lærer, og at dette gjøres på en tydelig og respektfull måte.
4. Hvis elevene skal realisere sitt potensial for læring må læreren må ha tydelige forventninger til dem, forventningene må være tilpasset den enkelte elev hvis læring skal kunne skje. En annen viktig faktor er lærerens evne til å motivere elevene til arbeidsinnsats. En dyktig lærer skal ikke bare stille forventninger og krav til sine elever, men også stille krav til seg selv som leder og lærer. Et hovedpunkt i klasseledelse er å skape et arbeidsfellesskap, der målet for elever og lærer er læring

(Postholm m.fl. 2012).

Klasseledelse er en integrert kompetanse bestående av mange enkeltfaktorer som må utøves sammen. Lærere må ha høy kompetanse innen kombinasjonen av relasjonskompetanse, regelleddelseskompetanse og didaktikkkompetanse for å kunne påvirke det sosiale systemet og på enkeltelevne (Ibid.).

3.3.1 Relasjonskompetanse

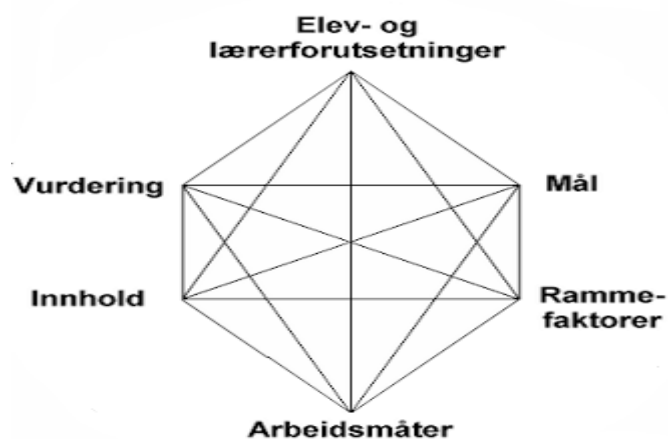
Det finnes flere definisjoner på hva relasjonskompetanse er. Spurkeland (2011) definerer det slik som ferdigheter, evner, kunnskaper og holdninger som etablerer, videreutvikler, reparerer og vedlikeholder menneskers relasjoner. En god relasjonskompetanse er helt avgjørende for å lykkes i alle typer jobber hvor man jobber i samhandling med andre mennesker (Spurkeland 2011). Læreren må ha kunnskaper om hvilke faktorer og kjennetegn ved elever, lærere og skolen har for å kunne etablere en god relasjon. Det vil nødvendigvis være noen elever som innehar egenskaper som gjør det enklere å få et godt forhold til dem enn til andre, dette gjelder selvfølgelig også blant lærerne. Det er derfor avgjørende at læreren er profesjonell og forstår at alle elever har et behov for et positivt forhold til læreren. Noen forhold må det jobbes kontinuerlig med for å utvikle kvaliteten på relasjonskompetansen: Lærer må utvise sensitivitet ovenfor elevenes signaler og atferd og responsen som gis må være tilpasset den enkelte elev. Læreren må formidle varme og aksept slik at elevene føler seg trygge på at læreren bryr seg om dem. Læreren må kunne gi den enkelte elev støtte ved behov og være interessert i elevens læring og utvikling. Læreren må være en trygg voksenperson, dette innebærer å ha kontroll over egen adferd og reaksjoner. I tillegg må læreren også ha tydelige grenser og struktur som er tilpasset elevenes atferd og behov (Lillejord, Manger og Nordahl 2010).

3.3.2 Regelleddelseskompetanse

Forskning viser at regelleddelseskompetanse er en kompetanse lærere må ha. Elevenes selvregulering øker hvis de deltar i formuleringsarbeidet med regler, samt ved oppfølgingen av denne. Oppfølgingen må skje gjennom positiv oppfordring framfor straff. Måten læreren korrigerer uønsket atferd på påvirker den videre utviklingen av relasjonen. Elevenes syn på lærer som klasseleder og klassens normer vil også bli påvirket. Derfor er det viktig måten læreren korrigerer dette på er respektfull og tydelig (Postholm m. fl. 2012).

3.3.3 Didaktikkompetanse

Læreplanverket forteller hva lærerne skal lære bort, dette er ikke bare enkelt. Lærerne gjør dette gjennom undervisning, det vil si planlegging, gjennomføring og oppfølging av undervisningsaktivitet. Didaktikk handler om undervisningens hva, hvordan, hvorfor, for hvem og når. I planlegging og gjennomføring av undervisning er det viktig å kunne forholde seg til flere didaktiske kategorier samtidig (Lillejord m. fl. 2010). Mål, innhold, metoder og vurderingsformer bør stå i god sammenheng med hverandre. Dette kan forklares med en modell utviklet av Bjørndal og Lieberg (1978) og kalles didaktisk relasjonstenkning. Modellen under er noe endret fra originalen og er hentet fra Hiim og Hippe (1993).



Figur 1 Didaktisk relasjonstenkning (Tilpasset etter Hiim og Hippe 1993 i Skaalvik og Skaalvik 2005 s. 181).

Dette er en modell som kan benyttes til vurdering, gjennomføring og planlegging av undervisning og læringssituasjoner. Denne modellen underbygger en påstand om at undervisning må tenkes som en helhet der hvert enkelt element står i et gjensidig avhengighetsforhold til hverandre. Videre må arbeidsmåter og vurderingsformer tilpasses den enkelte elevs forutsetning, samt undervisningens rammer (Lillejord m. fl. 2010).

Jeg innledet intervjuet mitt med et spørsmål om hvorfor kommunene valgte akkurat temaet ”bedre læringsmiljø – klasseledelse”, da det var ganske mange andre viktige temaer å velge i. Informant 1 fortalte at etter interne samtaler i kommunen kom de fram til en enighet om at skolene i kommunen hadde en god del å jobbe med når det gjaldt ro og orden. Kommunen hadde over tid opplevd en kraftig økning i oppmeldinger til PPT, dette til tross for at de hadde godt utdannede lærere ved sine skoler. Kommunen ønsket nå en felles struktur og

samhandling, samt en god kommunikasjon innenfor læringsmiljøet ved alle sine skoler. De ønsket også at sine ansatte skulle få økt sin relasjonskompetanse, dette for å kunne samarbeide enda bedre med elevene, foreldrene og kollegaene. Som informanten sa: ”Det skal en hel landsby til for å oppdra et barn, det er derfor viktig med relasjonskompetansen”. Kommunens satsing på klasseledelse kom før Utdanningsdirektoratet, de var derfor allerede godt i gang med arbeidet da midlene til satsing kom.

Informant 2 fortalte at ved deres skole slet de rett og slett med relasjonene til sine elever. Etter at en ståstedsanalyse utarbeidet av Utdanningsdirektoratet ble utført, viste det seg at det både blant elever og lærere var et enormt utviklingspotensial innenfor relasjonskompetanse. Utviklingspotensialet gjaldt også det fysiske miljøet, samt lærings- og arbeidsmiljø. Utdanningsdirektoratets satsing kommer også her inn litt i etterkant av skolen/kommunens egen satsing.

Lærerens kunnskaper om faktorer og kjennetegn ved elever, lærere og skolen er avgjørende for å kunne etablere en god relasjon. Sammen med modellen for didaktisk relasjonstenkning underbygger påstanden om at undervisning må tenkes som en helhet der hvert enkelt element står i et gjensidig avhengighetsforhold til hverandre. Klarer man å beherske dette på en god måte skal mulighetene for å skape et godt læringsmiljø være til stede.

Utdanningsdirektoratets satsing ”Bedre læringsmiljø” har som overordnet mål å sikre elevene i grunnskolen et godt og inkluderende læringsmiljø, som fremmer trivsel og læring. For å klare å gjennomføre dette ønsker de å heve handlingskompetansen hos skolens ansatte. Ut fra det informantene forteller kan det se ut som om Utdanningsdirektoratet satset riktig når de valgte ”Bedre læringsmiljø – klasseledelse”. Spørsmålet som jeg stiller i etterkant er om satsingen burde ha kommet tidligere, og om Utdanningsdirektoratet har vært flinke nok til ”å lytte” på signaler fra landets mange skoler.

Informant 1 sa noe som kan være passende som avslutning på dette kapitlet:

”Læreren må være kaptein om bord på skoleskipet, og lose elevene trygt i havn!”

4.0 SLUTTKOMMENTAR

Problemstillingen min lyder: Hvilke begrunnelser, formål og intensjoner ligger bak Utdanningsdirektoratets satsing ”Bedre læringsmiljø”? Samsvarer dette med kommunenes og skoleledelsens motiv? Hvilke pedagogiske grunnsyn ligger bak intensjonene?

Utdanningsdirektoratets satsing ”Bedre læringsmiljø” har som overordnet mål å sikre elevene i grunnskolen et godt og inkluderende læringsmiljø, som fremmer trivsel og læring. For å klare å gjennomføre dette ønsker de å heve handlingskompetansen hos skolens ansatte. Min undersøkelse viser at Utdanningsdirektoratet har et ønske om å utvikle skolene positivt i forhold til læringsmiljø, mobbing og sosiale ferdigheter. Atferdsproblematikk nevnes av begge informantene mine som økende i sine respektive kommuner. Her ser vi tydelig at Utdanningsdirektoratets satsing stemmer overens med utfordringene kommunene satt inne med. Informantene er tydelige på at det er skolesystemet som må endres, og at det er der utfordringen ligger.

Pedagogisk grunnsyn i norsk skole bærer preg av å ha elementer både fra tradisjonalisme og progressivisme. Jeg argumenterer for at skolen er på vei mot en mer tradisjonalistisk retning.

Informantene er også noe kritisk til enkelte mangler ved lærerutdanningen, men at enkelte ting var på bedringens vei. Ut fra det informantene forteller kan det se ut som om Utdanningsdirektoratet satset riktig når de valgte ”Bedre læringsmiljø – klasseledelse”. Kommunene og skoleledernes erkjenner mangler på kunnskap om klasseledelse, og man kan si at deres intensjon samsvarer med Utdanningsdirektoratet.

Avslutningsvis i min oppgave vil jeg si at prosessen rundt oppgaveskrivingen har vært spennende og lærerik, men også veldig krevende. Og jeg er svært takknemlig for all den hjelpen jeg har fått av min veileder, samt innsikt i ny kunnskap fra mine intervjuobjekter.

5.0 KILDEOVERSIKT

- Dalland, Olav. 2000. *Metode og oppgaveskriving for studenter*. 3.utg. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Egelund, Niels. 2005. Evaluering og internasjonale sammenligninger, i Olsen, Flemming B. (red.). *Introduktion til undervisning – rammer, metoder, resultater*. København K: Frydenlund.
- Grønmo, Sigmund. 2004. *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. 1998. *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (opplæringsloven)* Lovdata <http://www.lovdata.no/all/tl-19980717-061-011.html> (lest 23. april 2013).
- Kvalbein, Inger Anne. 2003. Norsk allmennlærerutdanning i historisk perspektiv i Kvalbein, Inger Anne. (red.). *Norsk lærerutdanning – søkelys på allmennlærerutdanningen i et reformperspektiv*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Lillejord, Sølvi., Manger, Terje., og Nordahl, Thomas. 2010. *Livet i skolen 2 – Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: Lærerprofesjonalitet*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Lund, Helge udatert. (red.). *Hva er Utdanningsdirektoratet?*. (Udir). <http://www.udir.no/Stottemeny/Om-direktoratet/Oppgaver1>Om-direktoratet/ (lest 20. mai 2013).
- Lyngsnes, Kitt., og Rismark, Marit. 2007. *Didaktisk arbeid*. (2.utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Nordahl, Thomas. 2002. *Eleven som aktør. Fokus på elevenes læring og handlinger i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, Thomas. 2005. *Læringsmiljø og pedagogisk analyse – En beskrivelse og evaluering av LP-modellen*. NOVA-Rapport 19-05 Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Nordahl, Thomas., Sørli, Mari-Anne., Manger, Terje., og Tveit, Arne. 2005. *Atferdsproblemer blant barn og unge. Teoretiske og praktiske tilnærminger*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Postholm, May Britt., og Jacobsen, Dag Ingvar. 2011. *Læreren med forskerblick – Innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Postholm, May Britt., Midthassel, Unni Vere., og Nordahl, Thomas. 2012. *Teoretisk bakgrunnsdokument for arbeid med klasseledelse på ungdomstrinnet*. Utdanningsdirektoratet (Udir). <http://www.udir.no/Upload/Ungdomstrinnet/>

- Rammeverk/Ungdomstrinnet_Bakgrunnsdokument_klasseledelse_vedlegg_1.pdf (lest 24. april 2013).
- Rognaldsen, Svein. 2008. *Skoleutvikling. Skolen som lærende organisasjon og skolelederne som pedagogiske ledere*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Rørnes, Karin. red., Nordahl, Thomas., Gravrok, Øystein., Knudsmoen, Hege. og Larsen, Torill M B. 2006. "*FOREBYGGENDE INNSATSER I SKOLEN*" - Rapport fra forskergrupper oppnevnt av Utdanningsdirektoratet og Sosial- og helsedirektoratet om problematferd, rusforebyggende arbeid, læreren som leder og implementeringsstrategier Utdanningsdirektoratet (Udir).
<http://www.helsedirektoratet.no/publikasjoner/forebyggende-innsatser-i-skolen/Publikasjoner/forebyggende-innsatser-i-skolen.pdf> (lest 14. mars 2013).
- Skaalvik, Einar M., og Skaalvik, Sidsel. 2005. *Skolen som læringsarena – Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Spurkeland, Jan. 2011. *Relasjonspedagogikk. Samhandling og resultater i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- St. meld nr. 22 2010-2011. 2011. *Stortingsmelding nr. 22, Motivasjon – Mestring – muligheter*. Regjeringen. <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2010-2011/meld-st-22-2010--2011.html?id=641251> (lest 22. mars 2013).
- Sørli, Mari-Anne., og Nordahl, Thomas. 1998. *Problematferd i skolen. Hovedfunn, forklaringer og pedagogiske implikasjoner*. NOVA-Rapport 12a-98. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Thagaard, Tove. 2009. *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode*. 3.utg. Bergen: Fagbokforlaget
- Utdanningsdirektoratet. 2009. *Læringsmiljø – bedre læringsmiljø*. Utdanningsdirektoratet (Udir). <http://www.udir.no/Laringsmiljo/Laringsmiljo/Bedre-laringsmiljo2/> (lest 23. april 2013).

Innledning

Først en kort presentasjon av meg selv.

I min henvendelse til deg fortalte jeg om min bacheloroppgave, der jeg ønsker å finne ut mer om prosjektet *Bedre læringsmiljø- klasseledelse*. I den forbindelse ønsker jeg å stille deg noen spørsmål om din opplevelse og erfaring med prosjektet. Grunnen til at jeg vil intervju deg er din rolle og kunnskap om dette prosjektet.

Bakgrunnsopplysninger:

Navn:

Din rolle ved oppstarten av prosjektet:

Hvordan er rollen i dag?

I et mangfold av utviklingsprosjekter rettet mot skolen, hvorfor valgte din kommune å satse akkurat på dette temaet?

Hvordan synes du at lærerne dine er i forhold til klasseledelse, og hva tenker du om lærerutdanningens rolle i forhold til dette?

Hvordan opplever du at atferdsproblematikken i din kommune er? Hva tenker du om dette?

Hvordan jobber dere for å sikre elevene et godt psykososialt miljø?

Din opplevelse rundt prosjektet:

Er det formålstjenlig?

Hvis du skulle ha endret på noe innen prosjektet, hva skulle det være?

Er det noe jeg ikke har spurt om som du har lyst til å tilføye?

Tusen takk for hjelpen!