

Ledelse i klasserommet



Randi M. Sølvik og Sigrun K. Ertesvåg (red.)

# **Ledelse i klasserommet**

– undervisningskvalitet  
fra teori til praksis

ÇAPPELEN DAMM AKADEMISK

© CAPPELEN DAMM AS, Oslo, 2020

ISBN: 978-82-02-68648-2

1. utgave, 1. versjon

E-utgaven baserer seg på 1. trykte utgave, 2020

Elektronisk tilrettelegging: [Bøk Oslo AS](#)

Omslagsdesign: Anna Salander

Sats/design: [Bøk Oslo AS](#)

Materialet i denne publikasjonen er omfattet av åndsverklovens bestemmelser. Uten særskilt avtale med forlaget er enhver eksemplarframstilling og tilgjengeliggjøring bare tillatt i den utstrekning det er hjemlet i lov eller tillatt gjennom avtale med Kopinor, interesseorgan for rettighetshavere til åndsverk.

[www.cda.no](http://www.cda.no)

[akademisk@cappelendamm.no](mailto:akademisk@cappelendamm.no)

# Innhold

|                                                                          |           |
|--------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>Forord</b> .....                                                      | <b>11</b> |
| <br><b>Kapittel 1</b>                                                    |           |
| <b>Leiarskap og interaksjonar i klasserommet</b> .....                   | <b>13</b> |
| <i>Eit innleiande kapittel</i>                                           |           |
| <i>Randi M. Sølvik og Sigrun K. Ertesvåg</i>                             |           |
| Innleiing .....                                                          | 13        |
| CIESL – ein studie av klasseleiing i teori og praksis .....              | 14        |
| Klasseleiing i eit relasjonelt perspektiv .....                          | 17        |
| Interaksjonar som byggjesteinar for relasjonar .....                     | 19        |
| Undervisningskvalitet og klasseromsinteraksjon .....                     | 22        |
| Styrking av undervisningskvalitet .....                                  | 24        |
| Organisering og innhald i boka .....                                     | 26        |
| Del 1: Lærar-elev-interaksjonar i teori og praksis .....                 | 26        |
| Del 2: Utviklingsprosessar på skulen .....                               | 27        |
| Avsluttande kommentar .....                                              | 29        |
| <br><b>Kapittel 2</b>                                                    |           |
| <b>Komplekse klasseromsprosesser – et begrepsapparat for treffsikker</b> |           |
| <b>beskrivelse av klasserommet</b> .....                                 | <b>35</b> |
| <i>Grete S. Vaaland og Sigrun K. Ertesvåg</i>                            |           |
| Innledning .....                                                         | 35        |
| Et godt begrepsapparat .....                                             | 36        |
| Klasseromsinteraksjoner – Teaching through Interactions .....            | 38        |
| Domenet emosjonell støtte .....                                          | 41        |
| Positivt klima .....                                                     | 42        |
| Lærersensitivitet .....                                                  | 42        |
| Verdsetting av elevens perspektiv .....                                  | 43        |
| Domenet klasseromsorganisering .....                                     | 43        |
| Atferdsledelse .....                                                     | 44        |
| Produktivitet .....                                                      | 45        |

|                                                                                  |    |
|----------------------------------------------------------------------------------|----|
| Negativt klima .....                                                             | 45 |
| Domenet læringsstøtte .....                                                      | 45 |
| Læringsformat .....                                                              | 46 |
| Innholdsforståelse .....                                                         | 46 |
| Analyse og utforskning .....                                                     | 47 |
| Tilbakemeldingskvalitet .....                                                    | 47 |
| Undervisningsdialog .....                                                        | 47 |
| Veien fra et beskrivende rammeverk til vurdering og anbefalinger for praksis ... | 48 |
| TTI som redskap for implementering av fagfornyelsen .....                        | 49 |
| Grunnsyn på læring, utvikling og danning .....                                   | 50 |
| Prinsipper for skolens praksis og prinsipper i TTI .....                         | 51 |
| Inkluderende læringsmiljø .....                                                  | 52 |
| Undervisning og tilpasset opplæring .....                                        | 52 |
| Profesjonsfellesskap og skoleutvikling .....                                     | 53 |
| Avsluttende kommentar .....                                                      | 54 |

### Kapittel 3

#### **Frå teori til klasseromspraksis – ein arbeidsmodell for læraren** .....

59

*Sigrun K. Ertesvåg og Grete Sørensen Vaaland*

|                                                 |    |
|-------------------------------------------------|----|
| Innleiing .....                                 | 59 |
| Formål og læringsaktivitetar .....              | 60 |
| Faktakunnskap og djup forståing .....           | 62 |
| Ein modell for utvikling av praksis .....       | 63 |
| Innholdsforståing .....                         | 65 |
| Analyse og utforskning .....                    | 68 |
| Tilbakemelding .....                            | 71 |
| Modellen – ein del av ein større heilskap ..... | 73 |
| Avsluttande kommentar .....                     | 77 |

### Kapittel 4

#### **Djupare læring og undervisningspraksis – å førebu elevar på framtidig læring** .....

79

*Randi M. Sølvik*

|                                                                              |    |
|------------------------------------------------------------------------------|----|
| Innleiing .....                                                              | 79 |
| Djupnelæring – eit slagord, ein prosess og eit resultat .....                | 80 |
| Djupare forståing og overføring av kunnskap .....                            | 81 |
| Djupare læring og kompetanse i framtidas skule .....                         | 82 |
| Å leggje til rette for djupare læring i skulen .....                         | 84 |
| Video-observasjonar i norske klasserom .....                                 | 85 |
| Trygt læringsmiljø som føresetnad for deltaking, utforskning og læring ..... | 85 |
| Dialog og samskaping i klasserommet .....                                    | 88 |

|                                            |    |
|--------------------------------------------|----|
| Aktivering og kopling av kompetansar ..... | 90 |
| Avsluttende kommentar .....                | 93 |

## Kapittel 5

|                                                                |           |
|----------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>Å støtte elevers autonomi og engasjement i skolen .....</b> | <b>97</b> |
|----------------------------------------------------------------|-----------|

*Frank Rafaelsen*

|                                                                                  |     |
|----------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Innledning .....                                                                 | 97  |
| Autonomistøtte forstått gjennom <i>selvbestemmelsesteorien</i> .....             | 98  |
| <i>Teaching through Interactions</i> som ramme for å forstå autonomistøtte ..... | 99  |
| Observasjon av autonomi .....                                                    | 101 |
| Autonomi og struktur .....                                                       | 102 |
| Autonomi og engasjement .....                                                    | 104 |
| Autonomi og elevrollen .....                                                     | 106 |
| Barrierer for autonomistøttende undervisningspraksis .....                       | 107 |
| Avsluttende kommentar .....                                                      | 110 |

## Kapittel 6

|                                                                         |            |
|-------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>Lærerens betydning for relasjoner mellom elevene i klassen .....</b> | <b>113</b> |
|-------------------------------------------------------------------------|------------|

*Trude Havik*

|                                                            |     |
|------------------------------------------------------------|-----|
| Innledning .....                                           | 113 |
| Læringsmiljø og elev-elev-relasjoner .....                 | 113 |
| Krenkelse og mobbing .....                                 | 116 |
| Ensomhet .....                                             | 116 |
| Identifisering av elever som sliter sosialt .....          | 118 |
| Tiltak for å bedre sosiale relasjoner mellom elevene ..... | 119 |
| Forebyggende tiltak .....                                  | 120 |
| Måltrettede tiltak .....                                   | 124 |
| Systematisk jobbing .....                                  | 126 |
| Avsluttende kommentar .....                                | 127 |

## Kapittel 7

### **Hvordan kan skolen lykkes med å implementere ny kunnskap om**

|                                       |            |
|---------------------------------------|------------|
| <b>klasseromsinteraksjoner? .....</b> | <b>132</b> |
|---------------------------------------|------------|

*Pål Roland*

|                                                |     |
|------------------------------------------------|-----|
| Innledning .....                               | 132 |
| Sentrale tema i implementeringsteori .....     | 134 |
| Kritiske steg i implementeringsprosessen ..... | 137 |
| Kollektiv orientering i arbeidet .....         | 139 |
| Ledelse .....                                  | 140 |
| Barrierer .....                                | 142 |

|                                                                                                          |     |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Diskusjon .....                                                                                          | 143 |
| Hvordan kan skolen håndtere arbeidet med kjernekomponenter og implementeringsdrivere? .....              | 143 |
| Et forskningsbasert verktøy for implementerings-prosessen kan gi retning og systematikk i arbeidet ..... | 144 |
| Utvikling av kollektive læringsprosesser bør stimuleres i skolen .....                                   | 145 |
| Ledelsen må sette retningen, planlegge, stimulere og føre tilsyn med endringsprosesser .....             | 146 |
| Skoleutvikling og håndtering av barrierer .....                                                          | 147 |
| Avsluttende kommentar .....                                                                              | 147 |

## Kapittel 8

### **Rektor som kaptein på laget, spillende trener eller praktisk tilrettelegger? ...** 152

*Unni Vere Midthassel*

|                                                                 |     |
|-----------------------------------------------------------------|-----|
| Innledning .....                                                | 152 |
| Utvikling av praksis .....                                      | 154 |
| Verdier og samspill .....                                       | 155 |
| Lederes tilnærming til endringsarbeid .....                     | 157 |
| Ledelse av utviklingsprosessen .....                            | 158 |
| Et praksiseksempel på et godt ledet implementeringsarbeid ..... | 160 |
| Konteksten .....                                                | 160 |
| Utvikling gjennom kollektivt og forpliktende engasjement .....  | 160 |
| Drøfting .....                                                  | 162 |
| Avsluttende kommentar .....                                     | 163 |

## Kapittel 9

### **Læreres kollektive og individuelle utvikling av klasseromsinteraksjoner .....** 166

*Ksenia Solheim og Pål Roland*

|                                                                                      |     |
|--------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Innledning .....                                                                     | 166 |
| Læreres læring og utvikling av klasseromsinteraksjoner .....                         | 167 |
| Kollektive perspektiver på læring .....                                              | 168 |
| Individuelle perspektiver på læring .....                                            | 170 |
| Hva hemmer eller fremmer læreres utvikling? .....                                    | 172 |
| Hvordan stimulere lærernes læring? .....                                             | 173 |
| Utvikling av profesjonelle læringsfelleskap i skolen .....                           | 175 |
| Hvordan kan skolene drives etter prinsippene i profesjonelle læringsfelleskap? ..... | 176 |
| Avsluttende kommentar .....                                                          | 177 |

## Kapittel 10

### **Sammenhengen mellom skoleleders individuelle mestringstro, læreres kollektive mestringstro og elevenes læringsutbytte .....** **183**

*Elsa Westergård*

|                                                                                          |     |
|------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Innledning .....                                                                         | 183 |
| Individuell mestringstro – skolelederen .....                                            | 184 |
| Hva er kollektiv mestringstro? .....                                                     | 186 |
| Skoleleders lederstil og læreres kollektive mestringstro .....                           | 188 |
| Kollektiv mestringstro og det emosjonelle klimaet .....                                  | 189 |
| Læreres kollektive mestringstro, klasseromsinteraksjoner og elevers læringsutbytte ..... | 190 |
| Utvikling av kollektiv mestringstro .....                                                | 192 |
| Avsluttende kommentar .....                                                              | 194 |

## Kapittel 11

### **Å binde teori og praksis saman gjennom systematisk observasjon, rettleiing og handling i klasserommet .....** **199**

*Randi M. Sølvik*

|                                                         |     |
|---------------------------------------------------------|-----|
| Innleiing .....                                         | 199 |
| Kompetanseutvikling i skulen .....                      | 200 |
| Systematisk observasjon .....                           | 202 |
| Video-observasjonar som grunnlag for refleksjon .....   | 203 |
| Rettleiing .....                                        | 205 |
| Å omsetje refleksjon til handling i klasserommet .....  | 207 |
| Ei tilnærming til profesjonell utvikling i skulen ..... | 209 |
| Avsluttande kommentar .....                             | 212 |

### **Appendiks .....** **217**

|                                                           |     |
|-----------------------------------------------------------|-----|
| Vitskapelege artiklar publiserte i CIESL-prosjektet ..... | 217 |
| Bøker publiserte i CIESL-prosjektet .....                 | 218 |

### **Forfattaromtale.....** **219**



# Forord

Å implementere forskningsbasert kunnskap i praksis er krevjande. Det same er å praktisere og vidareutvikle leiarskap i klasserommet. I forskingsprosjektet Classroom Interaction for Enhanced Student Learning (CIESL) har målet vore å sjå nærare på korleis lærarar implementerer forskningsbasert kunnskap om klasseleing i sin klasseromspraksis. Vidare har målet vore å utforske kva faktorar i skulen som organisasjon som kan hemme eller fremje at lærarar implementerer forskningsbasert kunnskap i praksis. Prosjektet har vore eit samarbeid mellom Universitetet i Sørøst-Norge og Universitetet i Stavanger (UiS) og har vore leia av Læringsmiljøsentret ved UiS.

Denne boka samanfattar og drøftar kunnskap utvikla i prosjektet. No ved prosjektslutt veit vi meir enn vi gjorde då vi starta om mekanismar og faktorar som er viktige for at lærarar kan arbeide med å vidareutvikle praksis i klasserommet. Dette er kunnskap vi kan dele med forskarar, studentar og praktikarar. Dei som har gjort det mogleg å skaffe fram denne kunnskapen, er lærarar, elevar og rektorar som har delt sine erfaringar med oss. Dei har late oss observere undervisninga, og dei har formidla sine erfaringar frå klasserom og utviklingsarbeid på skulen. Meir enn 450 lærarar og 3600 elevar ved 22 skular har delteke i prosjektet. Vi rettar ei stor takk til alle deltakarane. Prosjektet hadde ikkje vore mogleg utan dei. Vi er i tillegg takksame for støtta frå Forskingsrådet. Denne finansieringsstøtta har vore avgjerande for at vi har kunne gjennomføre prosjektet.

Katinka Lønne Christiansen i Cappelen Damm Akademisk fortener òg ei stor takk for invitasjonen til å skrive boka, og for støtte og sterkt engasjement undervegs i skrivearbeidet. Sist, men ikkje minst fortener bidragsytarane ei stor takk. Forsking av høg kvalitet krev samarbeid mellom mange aktørar med stor ekspertise. Takk til alle som har medverka til at vi no kan bidra med ny kunnskap til det viktige og kontinuerlege arbeidet som går føre seg i klasserom over heile landet.

Porsgrunn og Stavanger, april 2020,  
Randi M. Sølvik og Sigrun K. Ertesvåg



## KAPITTEL 1

# Leiarskap og interaksjonar i klasserommet

*Eit innleiande kapittel*

Randi M. Sølvik og Sigrun K. Ertesvåg

## Innleiing

Dei seinare åra har det vore auka internasjonal uro over at kunnskap frå forskning i liten grad blir gjort om til praksis i klasserommet. Ei av årsakene kan vere at forskarar i *for* liten grad har medverka til å omsetje forskingsresultat til praktisk handling. Denne boka tek utgangspunkt i ny kunnskap som er utvikla gjennom forskingsprosjektet Classroom Interaction for Enhanced Student Learning (CIESL). Prosjektet er leia av Læringsmiljøsenteret og finansiert av Forskingsrådet (NFR). Hovudmålet med CIESL-studien har vore å utvikle ny kunnskap om korleis lærarar i praksis bruker forskingsbasert kunnskap om klasseromsinteraksjonar, og undersøkje kva faktorar i skulen som organisasjon som kan påverke lærarane sine føresetnader for å ta i bruk denne kunnskapen. Såleis legg denne boka vekt på både kunnskap om klasseromsinteraksjonar og kunnskap om skulen som organisasjon, og ho tek sikte på å omsetje forskning til praksis på ein heilskapleg måte. Det overordna målet er å styrkje læraren sitt leiarskap i klasserommet og støtte elevane si sosiale og faglege læring.

Vi vender oss til ei brei lesargruppe i denne boka, men først og fremst rettar vi oss mot forskarar og masterstudentar innan relevante fagområde, til dømes grunnskulelærerutdanning, pedagogikk og skuleleiing. Boka vil òg vere rele-

vant for vidareutdanning innan desse fagområda og for tilsette i pedagogisk-psykologisk teneste og lærarar. Gjennom dei ulike kapitla i boka vil forskarar som har delteke i CIESL-studien samanstille teori om og forskning på undervisningskvalitet, klasseromsinteraksjon og profesjonell utvikling. Dei set funn frå studien i samanheng med teori og tidlegare forskning på feltet, og dette dannar igjen grunnlag for drøftingar av praksisutøving i klasserommet, vidareutvikling av praksis og vidare forskning.

Boka er delt inn i to hovudtema. Første del av boka handlar om korleis lærar-elev-interaksjonar på ulike måtar fremjar motivasjon, sosial læring og fagleg læring hos elevane. Forfattarane presenterer eit teoretisk rammeverk for å forstå lærarens sitt leiarskap i klassen sett i lys av klasseromsinteraksjonar, og dei illustrerer og drøftar korleis ein kan operasjonalisere det teoretiske rammeverket i undervisning på ein måte som fremjar læring hos elevane. Den andre delen av boka framhevar korleis ein i skulen som organisasjon kan støtte lærarane sitt arbeid med å utvikle god klasseromspraksis. Som lærar inngår ein i ulike individuelle og kollektive prosessar på ein skule. Lærarar bidreg på ulike måtar til å utvikle skulen som organisasjon, samstundes som organisasjonen verkar inn på læraren sin praksis i klasserommet. Den andre delen inneheld med andre ord kunnskap som både kan gjere lærarar betre rusta til å bidra i profesjonsfellesskapet på skulen, og gi lærarar betre innsikt i korleis organisasjonen kan bidra til eigen profesjonell utvikling.

Dette innleiande kapittelet har som mål å binde saman og presentere eit felles vitenskapleg og teoretisk grunnlag for kapitla i boka. Vi gjer greie for og drøftar klasseleiing forstått i eit relasjonelt perspektiv, interaksjonar som grunnlag for relasjonsutvikling, og samanhengar mellom klasseromsinteraksjon og undervisningskvalitet. På slutten av kapittelet gir vi ein kort presentasjon av dei resterande bokkapitla. Vi startar med å fortelje om CIESL-studien.

## CIESL – ein studie av klasseleiing i teori og praksis

Målet med CIESL-studien har vore å forstå meir om korleis lærarar vidareutviklar og tek i bruk kunnskap om lærar-elev-relasjonar i klasserommet, og korleis desse relasjonane fremjar læring og utvikling hos elevane. Vidare har det vore eit mål å utvikle ny kunnskap om faktorar i skulen som kan fremje eller hemme lærarane si utvikling.

CIESL-studien er ein Mixed Methods-studie (MM). Lærarar og elevar ved 14 skular i tre fylke som deltok i den nasjonale satsinga Ungdomstrinn i utvikling (UiU) og hadde klasseleiing som eit av sine utviklingsområde, blei inviterte til å delta i studien. Desse skulane blei definerte som ei intervensjonsgruppe. I tillegg deltok lærarar og elevar frå åtte skular i ei samanlikningsgruppe. Studien var ikkje randomisert, men representerte eit tilgjengeleg utval av både store og små skular, skular i byar og på landet og skular i ulike delar av landet. Totalt deltok meir enn 450 lærarar og 3600 elevar i studien. Alle lærarane og elevane ved desse skulane blei inviterte til å delta i ei spørjeskjemaundersøking. Svarprosenten var 81 prosent for elevar og 69 prosent for lærarar ved første datainnsamlingspunkt. Dette er i tråd med det som er vanleg i liknande studiar. Som for dei fleste studiar der ein samlar inn data i fleire omgangar, var det her fråfall undervegs i studien. Ved tredje og siste datainnsamlingspunkt var svarprosenten for lærarar 52 prosent. Lærarar som hadde slutta ved dei aktuelle skulane eller var i permisjon, var ei medverkande årsak til denne nedgangen. I delstudiar der ein har nytta ulike delar av utvalet, har vi oppgitt svarprosenten for det aktuelle utvalet.

I tillegg utgjorde fire til ni lærarar frå kvar intervensjonsskule grunnlaget for ein kasusstudie. Totalt 81 lærarar og ein klasse dei underviste, blei observerte fire gonger i løpet av det første skuleåret skulane deltok i UiU. Desse observasjonane blei skåra med observasjonsprotokollen Classroom Assessment Scoring System Secondary (CLASS-S) (Pianta, Hamre & Mintz, 2012). I tillegg blei eit utval av observasjonane analysert kvalitativt. Lærarane i kasusstudiegruppa deltok også i digitale læringsloggar og i fokusgruppeintervju.

Resultata i CIESL-studien byggjer såleis på ei rekkje datakjelder, både kvantitative og kvalitative. Datainnsamlinga omfatta også fleire ulike tematiske område. Figur 1.1 gir ei oversikt over områda som er granska i studien, og kva datakjelder som er nytta for å undersøkje dei ulike tematiske områda. Klasseromsinteraksjonar er det tematiske hovudområdet for studien, og dei utgjør såleis midtpunktet i figuren. Ellipsane i lyseblått illustrerer område knytte til prosessar i klasserommet der både interaksjonen mellom lærarar og elevar og det sosiale og faglege læringsutbyttet til elevane er granska nærare. Ellipsane i grønt illustrerer område knytte til skulen som organisasjon, og dei omhandlar leiing, kollektiv orientering, kollektiv meistringstru og lærarane si læring og utvikling. I tillegg er bakgrunnsinformasjon om skulen, lærarane og elevane granska (ellipsen i oransje).



**Figur 1.1** Områder som er undersøkt og datakilder som er nytta i CIESL studien

Kva tema studien omhandlar, og kva data som er samla inn, avspeglar klasserommet som ein kompleks arena med samansette prosessar. Så langt er resultata frå studien publiserte i 16 vitenskaplege artiklar, og fleire er under publisering (sjå oversikt i appendiks). Studien er retta mot lærarar og fokuserer på korleis lærarane utøver og utviklar leiarskap i klasserommet gjennom interaksjonar med elevane. Formålet er å forstå betre korleis lærarar kan støtte den faglege og sosiale utviklinga til elevane. Dei fleste delstudiane har såleis lagt vekt på læraren si rolle i klasseromsinteraksjonane. Til dømes har ein undersøkt førekomsten av ulike aspekt ved klasseromsinteraksjonar slik dei er observerte og skåra med CLASS-S (Westergård, Ertesvåg & Rafaelsen, 2019; Ertesvåg & Westergård, 2017). Vidare har ein studert lærarane sine eigne rapportar om utvikling av klasseromsinteraksjon (Ertesvåg, 2019a; Solheim, Ertesvåg & Berg, 2018a) og elevane sine opplevingar av lærarane si støtte og oppfølging (Havik & Ertesvåg, 2019; Havik & Westergård, 2019). Nokre delstudiar har sett på samanhengen mellom observert klasseromsinteraksjon og lærarane sine eigne rapportar om trivsel i jobben, arbeidserfaring og samarbeid (Virtanen, Vaaland & Ertesvåg, 2019; Lerang, Ertesvåg & Virtanen, til vurdering). Andre studiar har sett på korleis lærarar lærer (Solheim et al. 2018a; Solheim, Roland & Ertesvåg, 2018b), og kva

som motiverer lærarane til å utvikle seg innan eit område som leiarskap i klasserommet (Solheim, 2019). I tillegg er det skrive meir enn ti masteroppgåver med utgangspunkt i data frå CIESL. Ei doktorgradsavhandling er levert til vurdering (Solheim, 2020) og ei skal leverast våren 2021.

I prosjektperioden har ein først og fremst lagt vekt på analysar av resultat frå den enkelte datakjelda for å få ei inngåande forståing av kva kunnskap kvar kjelde bidreg med. I nokon grad har vi begynt å sjå data frå ulike kjelder i samanheng, som resultat frå observasjonar og spørjeskjema for lærarar (Lerang et al., til vurdering; Virtanen et al., 2019) eller frå digitale loggar og intervju med lærarar. Analysane vil halde fram, med særleg vekt på å granske korleis elevane sitt læringsutbyte heng saman med klasseromsinteraksjon, og om lærarane si oppleving av skulen som organisasjon eller stress hos lærarar verkar inn på relasjonen mellom klasserominteraksjon og elevane sitt sosiale og faglege læringsutbyte.

I kapitla i denne boka blir den nye kunnskapen samanstillt og drøfta i lys av teori og tidlegare forskning. I tillegg presenterer og drøftar forfattarane resultat som ikkje tidlegare er publiserte. CIESL-prosjektet har innhenta eit rikt datamateriale frå norske skular gjennom intervju, observasjonar og digitale loggar. Dette datamaterialet gir nyttige illustrasjonar til drøftingane av kvantitative data frå spørjeskjema og observasjonar. I enkelte kapittel nyttar forfattarane slike illustrasjonar for å kaste lys over samanstillingar og drøftingar av funn i CIESL og for å drøfte funn frå CIESL i samanheng med teori og tidlegare studiar.

Klasseleiing, relasjonar, klasseromsinteraksjon og styrking av undervisningskvalitet er sentrale omgrep og tilnærmingar i CIESL-prosjektet. Vi vil derfor synleggjere og drøfte samanhengar og forskjellar mellom desse tilnærmingane. På den måten vil vi bidra til å konkretisere det komplekse livet i klasserommet og etablere eit felles utgangspunkt for dei kommande kapitla i boka.

## Klasseleiing i eit relasjonelt perspektiv

Klasseleiing handlar om å skape gode vilkår for elevane si faglege og sosiale læring. Læraren kan gjennom sitt leiarskap i klassen bidra til å etablere positive læringsmiljø der elevane kan konsentrere seg og få motivasjon for læring. Lærarar som lykkast på dette området, blir ofte omtalte som autoritative vaksne som balanserer tydelege forventningar til elevane med interesse og omsorg (t.d. Ertesvåg, 2011; Roland & Vaaland, 2001; Roland, 2012). Forsking indikerer mellom anna korleis lærarar si støtte og organisering av aktivitetar i klasserommet

ser ut til å vere blant dei viktigaste faktorane for å motivere for og fremje fagleg og sosial læring hos elevane (t.d. Wubbels et al., 2015). I Noreg har politiske dokument saman med fag- og forskingslitteratur i fleire tiår framheva utvikling av god klasseleiing som ein sentral del av lærarrolla (t.d. Ertesvåg, 2011; Ertesvåg & Havik, 2019; Kunnskapsdepartementet, 2009; 2011).

Definisjonane av klasseleiing er mange og til dels ulike. Felles for mange av definisjonane er at dei er vide og omfattar mange ulike aspekt. Eit døme på ei vid teoretisk forståing av klasseleiing finn vi i den første *Handbook of Classroom Management*. Her definerer Evertson og Weinstein (2006, s. 4) klasseleiing (classroom management) som «dei handlingane ein lærar utfører for å skape eit miljø som støttar og legg til rette for både fagleg og sosial-emosjonell læring» (vår omsetjing). Definisjonen fokuserer på korleis handlingane til læraren påverkar elevane si faglege og sosiale læring gjennom tilrettelegging av læringsmiljøet, men han gir lite spesifikk informasjon om kva læraren kan gjere for å fremje elevane si læring. Liknande vide tilnærmingar er til dømes utgangspunktet for ein meta-analyse<sup>1</sup> gjennomført av Korpershoek, Harms, de Boer, van Kuijk & Doolaard (2016). Andre definisjonar har ei langt snevrare forståing av klasseleiing, ofte avgrensa til handtering av elevåtferd i klasserommet (t.d. Fauth, Decristan, Rieser, Klieme & Büttner, 2014; Teddlie, Creemers, Kyriakides, Muijs & Yu, 2006). Dei legg særleg vekt på handlingar og strategiar for å førebygge og korrigere uønskt elevåtferd.

I *Handbook of Classroom Management* ser Pianta (2006) klasseleiing i eit relasjonelt perspektiv som interaksjonar mellom lærarar og elevar i form av emosjonell støtte, klasseromsorganisering og læringsstøtte. Emosjonell støtte og klasseromsorganisering ligg nært opptil det ein tradisjonelt har sett på som klasseleiing i norsk skule (t.d. Ertesvåg, 2011; Ogden, 2015; Roland, 1998; Postholm, Midthassel & Nordahl, 2012–2017). I tillegg kan vi forstå læringsstøtte som støtte til fagleg læring, noko som har vore eit sentralt tema i UiU. Omgrepet klasseromsinteraksjon, som Pianta med fleire nyttar (Hamre et al., 2013; Pianta, 2006; Pianta, Hamre & Allen, 2012), er såleis nær den forståinga av omgrepet klasseleiing vi bruker i norsk skule. Denne relasjonelle forståinga av klasseleiing legg også Wubbels med fleire vekt på i andre utgåve av *Handbook of Classroom Management* (Wubbels et al., 2015).

---

1 Ein meta-analyse er ein oversiktsstudie over forskning på eit felt. Meta-analysar summerer opp tidlegare forskning for å gi eit betre og sikrare heilskapsbilete av eit fenomen.

Relasjonen mellom lærar og elev, og mellom elevar, er viktig i forståinga av klasseleiing uavhengig av teoretisk ståstad. Mange vil kjenne igjen opplevinga av korleis relasjonar mellom menneske påverkar interessa for å bruke tid saman, viljen til å strekkje seg for andre, ønsket om å dra i same retning og opplevinga av å høyre til og trivast saman med andre. Klasseromsforskning underbyggjer biletet av korleis relasjonen mellom lærar og elev verkar inn på åtferd og utvikling i klasserommet (t.d. Nordenbo, Larsen, Tiftikci, Wendt & Østergaard, 2008; Sabol & Pianta, 2012). Meta-analysar som Cornelius-White (2007) og Roorda med fleire (2011) har gjennomført, synleggjer mellom anna korleis kvaliteten på lærar-elev-relasjonen heng saman med elevane sitt affektive og kognitive utbyte.

Sjølv om opplevinga av ein god eller dårleg relasjon er relativt intuitiv hos mange, kan relasjonen mellom lærar og elev òg verke noko abstrakt og vanskeleg å konkretisere. Relasjonsomgrepet rommar mykje og kan vere vanskeleg å beskrive i praksis, på same måte som klasseleiing. For å kunne arbeide med å utvikle relasjonen mellom lærar og elev må vi derfor konkretisere innhaldet. Vi treng eit språk for å beskrive kva ein relasjon inneheld, vi treng å identifisere korleis relasjonar kjem til uttrykk i handlingar og åtferd, og vi treng å kunne konkretisere kvaliteten på relasjonane, altså korleis ulike typar relasjonar påverkar læring i ulik grad. Klargjering er særleg viktig i forkinga, men det er òg viktig dersom ein skal vidareutvikle praksis eller utarbeide initiativ for profesjonell utvikling. Ei felles og avklara forståing er avgjerande for å både forstå, utvikle og dokumentere eit fenomen.

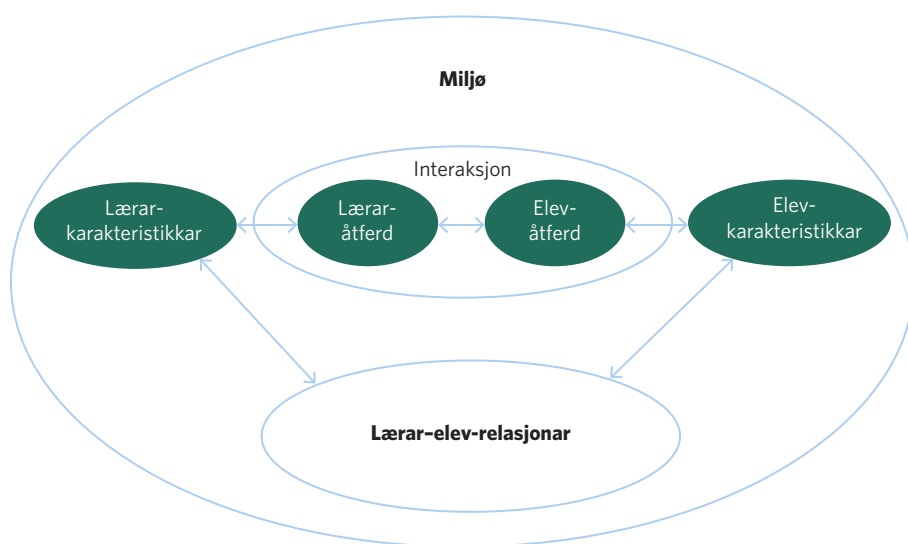
## Interaksjonar som byggjesteinar for relasjonar

I denne boka byggjer vi på ei forståing av at klasseromsinteraksjonar utgjer det primære utgangspunktet og katalysatoren for elevane si læring og utvikling. Det betyr at klasseleiing og relasjonar blir etablerte og haldne ved like gjennom samhandlinga mellom lærar og elev, og mellom elevane i klasserommet. Ei slik forståing er mellom anna i tråd med den utviklingsøkologiske teorien til Bronfenbrenner (1979; 2005) og med tilknytingsteori (Ainsworth, Blehar, Waters & Wall, 1978).

Utviklingsøkologisk teori (Bronfenbrenner & Morris, 1998) framhevar korleis visse hendingar og situasjonar utgjer drivkrafta i utvikling, og såleis dannar grunnlag for sosialt utbyte på eit overordna nivå. Utbyttet kan vere positivt eller negativt for utvikling og læring.

Det betyr at små tidfesta interaksjonar dannar grunnlaget for å utvikle relasjonen mellom lærar og elev, mellom lærar og elevgruppe, og mellom elevar. Ein lærar samhandlar med elevane sine gjennom dialogen i klasserommet, gjennom organisering og tilrettelegging av aktivitetar og gjennom kroppslege uttrykk som smil, rørsle og blikkontakt. I løpet av ei undervisningsøkt skjer det mange slike korte eller lengre tidfesta møtepunkt mellom lærar og elev og mellom elevar. Tidfesta lærar–elev-interaksjonar på mikronivå utgjer såleis byggjesteinane for utvikling av lærar–elev-relasjonar på makronivå. Dei medvitne vala læraren tek, kan bidra til at lærar–elev-relasjonane blir positive. Til dømes vil interaksjonar som smil og gjensidig glede i klasserommet ofte vere interaksjonelle uttrykk for ein varm lærar–elev-relasjon. Motsett kan irettesettjande blikk og sarkastiske kommentarar vere uttrykk for utrygge lærar–elev-relasjonar.

Dynamisk systemtenking kan illustrere samanhengane mellom personlege eigenskapar, interaksjonar, relasjonar og miljø.



**Figur 1.2** Interaksjon-relasjon, omsett frå Wubbels et al., 2015

Modellen til Wubbels med fleire (2015) byggjer på ei dynamisk systemtenking og plasserer åtfærd, interaksjon og relasjon i ein samanheng. Han illustrerer korleis eleven og læraren si åtfærd saman utgjer lærar–elev-interaksjonen, som igjen verkar inn på lærar–elev-relasjonen. Personlege eigenskapar hos eleven og læraren påverkar på same måte både interaksjonen og relasjonen mellom dei.