



UNIVERSITETET I
NORDLAND

Bachelor

Arbeidstittel: Relasjonell klasseledelse

Studium: Grunnskolelærerutdanningen 5.-10.
trinn

Emnekode: Ped127L

Universitetet i Nordland, vår 2014

Dato: 6. Mai 2014

Ann-Katrin Fjærli, kandidatnummer 15

Julie Bjerke Kilaas, kandidatnummer 12

Forord

Å skrive bachelor har vært en lærerik prosess og vi siter igjen med ny kunnskap som kommer til å bli nyttig i vårt virke som lærere. Ingen av oss har noen gang skrevet et så omfattende arbeid og for oss har det vært nyttig å være to om oppgaven, da vi har kunnet dra nytte av den andres kunnskap. Diskusjoner har det vært mange av og vi mener dette har styrket oppgaven.

Under arbeidet med denne bacheloren har vi fått mye uvurderlig hjelp og støtte. Vi vil gjerne takke vår veileder, første lektor Trond Lekang ved Universitetet i Nordland, som har vært svært behjelpelig og støttende. Takk for god veiledning og gode råd.

Vi vil også takke lærerne på skolene som har gitt oss en ny innsikt i tematikken rundt relasjoner i klasserommet, og som så velvillig stilte opp på intervju i en travel hverdag.

Til slutt vil vi takke Gry Tverbakk, en god venn, som har tatt seg tid til å hjelpe to rådløse studenter. Takk for din konstruktive tilbakemelding!

Bodø, 2.mai 2014

Julie og Ann-Katrin

Innholdsfortegnelse

1.0 Innledning.....	1
1.1 Problemstilling.....	1
1.2 Avgrensning og begrepsavklaring	2
1.3 Bakgrunn for valg av tema	3
2.0 Litteratur, forskning og teori	4
2.1 Speilingsteori og modellmakt.....	4
2.2 Synlig læring.....	5
2.3 Klasseledelse	6
2.4 Sosiokulturell læringsteori.....	8
2.5 Læreplanen	8
2.6 <i>Ungdomstrinn i utvikling</i>	9
3.0 Metode.....	10
3.1 Intervjuguide.....	12
3.2 Utvalg	12
3.3 Reliabilitet/validitet	13
3.4 Etikk og personvern.....	13
3.5 Feilkilder.....	14
4.0 Presentasjon av empiri	14
4.1 Forforståelse	14
4.2 Empiri	15
4.2.1 «Det e jo mye meir elevan si skole enn e det e mi».....	15
4.2.2 «Æ blir kjent med de, og at de blir kjent med mæ».....	16
4.2.3 « (...) du får ikke respekt bare ved at du e lærer».....	18
4.2.4 «Læreren min liker meg».....	20
5.0 Drøfting	20
6.0 Oppsummering	26
Litteraturliste	28
Vedlegg 1	30
Vedlegg 2	32

1.0 Innledning

De siste årene har det blitt et økt fokus på klasseledelse. Spesielt gjennom *Ungdomstrinn i utvikling* hvor dette er ett av fire satsningsområder. Denne satsningen innebærer at skolen, som helhet, med ledelse og ansatte, deltar i å utvikle egen arbeidsplass. Målet er at skolen skal utvikle seg innenfor holdninger, ferdigheter og egen kunnskap i forhold til læring, undervisning og samarbeid (Kunnskapsdepartementet, 2013). *Ungdomstrinn i utvikling* bygger på meld. St. 22 (Kunnskapsdepartementet, 2010-2011) som tar for seg motivasjon, mestring og muligheter på ungdomstrinnet. Denne meldingen fra Stortinget slår fast at det er mye bra i den norske skolen. Vi har en skole som inkluderer alle og det ser ut til at norske elever, jevnt over, trives i skolen og det virker som de har gode relasjoner til sine lærere.

I Stortingsmelding 31 (Kunnskapsdepartementet, 2007-2008) fokuseres det på den tydelige lærerens rolle for elevenes læring. Videre i Stortingsmeldingen blir det også fremhevet at «Lærere som klarer å etablere en god relasjon til elevene ved for eksempel å vise respekt for elevenes egne initiativer, oppnår bedre resultater for elevenes læring i fag, selvtillit, motivasjon og sosial kompetanse» (ibid., s. 26). Det betyr at lærere som både klarer å utøve tydelig klasseledelse og skape gode relasjoner, har en bedre forutsetning for å skape et godt samspill med elevene, noe som kan virke positivt på deres læring. Som lærere er det vårt ansvar å utvikle denne kompetansen slik at elevene får et best mulig utgangspunkt for læring.

Vi har igjennom praksis opplevd klasseledelse som utfordrende. Både når det gjelder å skape relasjoner til elevene og det å være den tydelige lederen. Vi ser at dette er noe vi som kommende lærere trenger øvelse i. Vi har gjennom observasjon vært vitne til vellykket og mindre vellykket utøvelse av klasseledelse. Dette har ført til en bevissthet om hvor viktig og kompleks klasseledelse er. Det er med dette som bakgrunn vi har valgt å belyse temaet klasseledelse i vår oppgave.

1.1 Problemstilling

Klasseledelse er et sammensatt begrep, og vi har valgt å se på betydningen av relasjoner innenfor klasseledelse. Det vi ønsker med denne bacheloren er å ta for oss hvilket syn lærere har på relasjonell klasseledelse. Problemstillingen lyder:

Hvordan kan lærernes forståelse av relasjonell klasseledelse bidra til å legge til rette for et godt læringsmiljø?

For mange unge i dagens samfunn er læreren den voksne personen som de har mest kontakt med i hverdagen. Vi finner det derfor interessant å se på viktigheten av relasjonsbygging mellom lærer og elev som et virkemiddel for å legge til rette for god læring.

1.2 Avgrensning og begrepsavklaring

Vi har valgt å belyse vår problemstilling gjennom lærernes perspektiv på relasjonell klasseledelse og tilrettelegging for et godt læringsmiljø. Dette gjør vi ved å gjennomføre kvalitative forskningsintervju med fire lærere fra to ulike skoler. Det hadde vært interessant, gjennom observasjon, å se om lærernes tanker og intensjon om temaet ble satt til verks, men oppgavens omfang gir oss ikke mulighet til dette. Derfor blir dette en oppgave som belyser hva lærerne i vår undersøkelse tenker om sin rolle som klasseleder og hvordan det kan legge til rette for et godt læringsmiljø.

For å gjøre rede for hva vi legger til grunn i oppgaven, vil vi i denne delen gi en kort forklaring på noen av begrepene i problemstillingen,

Tradisjonelt sett har klasseledelse dreid seg om disiplinering, nå betraktes det blant annet som et demokratisk virkemiddel til å oppnå arbeidsro blant de unge. Klasseledelse innebærer at en har med en tydelig voksenperson å gjøre, en tydelig voksenperson med gode relasjoner til sine elever. Klasseledelse kan enkelt forstås som lærerens ledelse av undervisning og elevfelleskap (Nordahl & Hansen, 2012, s. 3). God klasseledelse innebærer at det er læreren som har og tar hovedansvaret samtidig som elevene skal verdsettes og anerkjennes.

I en skolehverdag møter lærere og elever mange ulike relasjoner. «Relasjoner er mellommenneskelige forhold som samarbeid, forpliktelse, konflikt, makt, motivering, tillit og støtte» (Jenssen & Roald, 2012, s.126). Relasjonell klasseledelse kan man ut fra dette forstå som en type klasseledelse hvor man vektlegger å fokusere på at elevene og lærer føler en samhørighet til hverandre. Det er lærerens oppgave å legge opp til dette.

Læringsmiljø er et komplekst begrep og må sees i lys av ulike forhold. Det er på den ene side organiseringen og rammene rundt elevens læring, på den andre siden er det blant annet trivsel og elevenes oppfattelse av miljøet på skolen. På Utdanningsdirektoratets hjemmesider blir læringsmiljø beskrevet som de samlede, kulturelle, relasjonelle og fysiske forholdene på skolen som har betydning for elevenes læring, helse og trivsel (UDIR, s.a.). I denne oppgaven

mener vi med læringsmiljø «klassens indre liv», hvor lærer(e) og elever samhandler og bygger relasjoner i et læringsfellesskap.

1.3 Bakgrunn for valg av tema

I opplæringsloven (1998) er elevenes rettigheter på skolen lovfestet. Her trekkes § 9a *elevane sitt skolemiljø* fram. Denne paragrafen viser at alle elever i skolen har rett til et godt fysisk og psykososialt miljø, som er med på å skape helse, trivsel og læring. Gjennom god klasseledelse og med fokus på relasjoner kan dette være mulig. Ved å skape gode forhold til elevene og mellom elevene har man gjort mye for å opprette et godt utgangspunkt for et miljø der læring og undervisning er noe positivt.

Den norske skolen er i stadig utvikling og forfatterne av denne oppgaven har ulike alder og dermed ulike skolebakgrunn. Med femten års aldersforskjell har vi opplevd ulike trender innenfor pedagogikk. I tillegg når vi nå har tatt fatt på lærerutdanningen har vi naturlig nok fått et nytt og annet perspektiv på lærerens rolle i klasserommet. Med dette som bakgrunn velger vi å ha med et kort historisk riss av ulike former for klasseledelse.

Synet på god pedagogikk har endret seg fra at læring skjer best igjennom streng disiplin og straff til at fysisk avstraffelse ble forbudt i 1936. Videre utover midten av 1970-tallet ble dialogen satt i fokus og Nordahl (2010) henviser til Ålvik (1970), som sier at læreren skulle igjennom fokus på dialog engasjere elevene og møte utfordringene i klasserommet (Lillejord, Manger & Nordahl, 2010, s. 201).

Utover 90-tallet ble uro og bråk igjen satt på dagsordenen, og begrepet classroom-management kom i fra USA. Det var inspirert av den behavioristiske læringstradisjonen, men da begrepet kom til Norden ble det lagt en annen vekt på det. Det ble en fellesbetegnelse for de nødvendige pedagogiske grepene en lærer må gjøre for å lede undervisningsforløpet og hvordan man kunne koordinere det sosiale fellesskapet. Klasseledelse i dag er blitt et viktig virkemiddel i skolen for å skape et godt læringsmiljø. En setning som oppsummerer utviklingen på 1900-tallet er at læreren som klasseleder har gått fra å være autoritær til å bli en autoritativ leder. Læreren skal være en trygg voksenperson som elevene skal ha tillitt til og lære av (Lillejord, et al., 2010, s. 201-211).

I denne oppgaven skal vi forsøke å belyse hvordan lærerne i vår undersøkelse forstår relasjonell klasseledelse, og hvordan deres arbeid med dette kan få betydning for elevenes læringsmiljø. Vi vil først presentere relevant teori, og har lagt vekt på teori om klasseledelse,

kommunikasjon og relasjonsbygging. Videre presenterer vi hvilken metode vi har benyttet og hvordan vi har gått fram for å finne datamaterialet til undersøkelsen. Deretter vil vi presentere funnene i eget kapittel før vi til slutt knytter empiri og teori sammen og diskuterer funnene våre.

2.0 Litteratur, forskning og teori

For å belyse problemstillingen trekker vi inn teoretikere som ser på samhandling som en viktig faktor for læring. Vi velger å fokusere på speilingsteorien til George Herbert Mead og Lev Vygotskys teori om den nærmeste utviklingssonen. For å forklare klasseledelse trekker vi blant annet inn Thomas Nordahl og John Hattie. I tillegg er *Ungdomstrinn i utvikling* et utviklingsarbeid som vi velger å fokusere på.

2.1 Speilingsteori og modellmakt

Speilingsteorien er med på å forklare hvordan vår selvoppfatning dannes. De fleste individ er opptatt av hvordan de blir oppfattet av andre (Gjørund & Huseby 2003, s. 47). Mead hevder vi forstår oss selv gjennom å tolke andres reaksjoner på våre egne handlinger.

Selvoppfatningen og selvbildet blir konstant endret ved at en speiler seg i tilbakemeldingene en får. Vi søker derfor vår egen selvoppfatning gjennom samhandling med andre mennesker. Bråten (2004) forklarer Meads teori om symbolsk samspill som en situasjon hvor en person, ut fra generaliserte oppfatninger om seg selv og andre, kan ta inn over seg den andres reaksjon på ens eget utsagn. Gjennom forestillinger en skaffer seg om andre kan en ta den andres perspektiv. Videre bruker en den andres perspektiv til å justere sine utsagn ut fra eget perspektiv. Når dette skjer før den andre har reagert får vi det Mead omtaler som meningsfylt samspill (ibid., s.76-77). Denne indre selvdialogen og justeringen av egne utsagn kan, i følge Bråten, opphøre hvis en i kraft av egne perspektiver blir det han omtaler som å bli «berg tatt» av den andres perspektiv. Ens egne perspektiver blir utslettet. Slik oppstår det han omtaler som modellmakt (ibid., s.78).

Mead skiller mellom den signifikante og den generaliserte andre. Den signifikante andre er personer som er av betydning. Vi vektlegger deres vurderinger mer enn andres. Den signifikante andre kan derfor lettere få «makt» over hvordan individet oppfatter seg selv. Den generaliserte andre er personer som ikke står en like nært. Vurderinger fra generaliserte andre vektlegges ikke i like stor grad (Gjørund & Huseby, 2003, s.49). Hvilke relasjoner en som lærer bygger til elevene kan få betydning for hvordan elevene vil skape seg i øynene til

læreren. Vurderinger fra signifikante andre slik som lærere, foreldre og venner er viktigere for oss og deres «speiling» og blir ilagt større betydning enn andre.

2.2 Synlig læring

John Hattie har gjort en metaanalyse basert på 800 internasjonale studier. I denne analysen konkluderer han med at skal elevene prestere på et høyere nivå, kreves det at undervisning og læring gjøres synlig (Hattie, 2009). For at læringen skal bli synlig for elevene er det viktig at lærerne kjenner til og benytter ulike læringsstrategier, som kan løfte opp elevenes kunnskap og forståelse. Som lærere må en kunne legge om strategien for de ulike elevene underveis slik at innholdet blir absorbert (Hattie, 2013). Når læring skjer må læreren også ha evne til å trekke seg tilbake. Videre skriver han, at synlig læring og undervisning, krever lærere og elever som søker nye utfordringer. Han viser igjennom metaanalysen at det her ligger en viktig sammenheng mellom utfordringer og tilbakemeldinger, som han mener er svært essensielt innenfor læring (ibid.). Jo, større utfordringer er, jo større er sjansen for at eleven trenger en lærer som rettleder og gir tilbakemeldinger slik at han kan løse utfordringen på en tilfredsstillende måte.

Deretter skriver Hattie (2013) at det er lærerne med sine helt spesielle tenkemåter som gjør den store forskjellen. Han lister opp en rekke kvaliteter hos lærere som er viktige for suverenitet innenfor utdanning. Lærerne må være innflytelsesrike, omsorgsfulle og rettlevende. De må være aktive og lidenskapelige engasjerte i undervisnings- og læringsprosessen. Han hevder at læreren må være oppmerksom på kunnskapsnivået til de ulike elevene og at de må ha ekspertkunnskap innenfor eget fagområde. Han påpeker også viktigheten av at skoleledere og lærere må skape klasseromsmiljøer der det er tillatt å prøve og feile, at det er en del av det som driver læring fremover (ibid., s.48).

Hattie (2013) mener at miljøet i klasserommet er av avgjørende karakter for å fremme læring. For å oppnå det han omtaler som positiv klasseromskontroll står lærer-elev-relasjonen sentralt. Han påpeker at omsorg, tillit, samarbeid, respekt og teamferdigheter er sentrale når en skal skape et læringsmiljø hvor det er tillatt og ønskelig å feile. Han påpeker at en læringsprosess er full av feil og at læring skjer i rykk og napp. Han skriver at et positivt læringsmiljø er en tilstand som kommer før læring.

Deler av hans forskning sier at klassens størrelse er av mindre betydning for elevens læring og at det som er avgjørende er lærerens kompetanse, engasjement og holdning (Hattie, 2009).

Federici og Skaalvik (2013) skriver i en artikkel, publisert i *Bedre Skole*, om sammenfallet mellom klassens størrelse og elevenes læringsutbytte som tvetydig. De viser til at den samme forskningen også antyder at den tiden enhver lærer har til rådighet for hver enkelt elev er avgjørende for deres læring. I artikkelen kommer det fram at jo større klasser man har, jo mindre tid har læreren på hver elev. De hevder at selv om dette kan framstå som sunn fornuft er det behov for mer forskning på området. På denne måten kan man få kunnskap om hvordan skape gode lærer-elev relasjoner til tross for lite tid og ressurser (ibid.).

2.3 Klasseledelse

Klasseledelse blir i internasjonal forskning framhevet som en av de viktigste faktorene for elevenes læringsutbytte (Nordahl og Hansen, 2012). Dette viser hvor viktig det er at enhver lærer tar seg tid til å reflektere over sin egen rolle i unge menneskers liv. Hva en gjør ovenfor disse unge menneskene, hvordan en legger fram ting og hvordan en framtrer er altså av stor betydning for deres framtid. Som lærer er en med på å forme deres skolegang og framtid på mange måter.

Nordahl og Hansen (2012) påpeker at klasseledelse kan forstås i lys av tre hovedmomenter: en lærers evne til å skape et positivt arbeidsmiljø, lærerens evne til å etablere og opprettholde arbeidsro og orden og til slutt lærerens evne til å motivere til arbeidsinnsats (ibid., s. 13). Å etablere et læringsmiljø som er trygt og godt for den enkelte framstår som svært viktig. I et trygt miljø er det lov til å prøve å feile, noe som er svært viktig i en læringsprosess. I et godt læringsmiljø opplever elevene å være inkludert. For å skape et slikt læringsmiljø er det en forutsetning at læreren tar ansvar og etablerer ro og orden som «står i stil» med den aktuelle læringsaktiviteten som pågår i klasserommet (ibid.). Videre er det viktig at læreren motiverer elevene til arbeid. Gjennom etableringen av det gode læringsmiljøet hvor elevene føler trygghet og hvor det etableres en god arbeidsro er det lettere å legge til rette for økt motivasjon. Dette henger igjen nøye sammen med lærerens struktur på undervisningen. En godt strukturert læringsøkt, skriver de, er viktig for elevenes motivasjon for læring (ibid.).

Nordahl og Hansen (2012) skriver at alle pedagogiske forhold skal inneholde en asymmetrisk relasjon. I dette ligger det at pedagogikk er basert på at noen kan mer enn andre (ibid.). Dette hevder også Drugli (2012) som skriver: «Det er asymmetri i maktforholdet mellom lærer og elev, og dette innebærer at det *alltid* er læreren som må ta ansvar når relasjoner trenger å forbedres» (ibid., s.16). Det er gjennom ulike tilnærminger og arbeidsmåter at en skal forsøke å oppnå utvikling til studenter, elever eller lærlinger. Det er viktig at en lærer aksepterer og

aktivt jobber for å opprettholde dette asymmetriske forholdet, men her påpeker Nordahl og Hansen at det er svært viktig at elevene opplever en støttende og positiv relasjon til læreren. «Det er ingen motsetning mellom å være en tydelig leder og å ha et godt forhold til dem man leder» (Nordahl & Hansen, 2012, s. 34). Drugli (2012) skriver at relasjonene er ikke noe som kommer i tillegg til det lærere ellers gjør, relasjoner er konstant tilstede, uavhengig om lærere er dette bevisst (ibid., s.15). Lærers måte å utøve klasseledelse på, vil virke inn på lærer-elevrelasjonen.

Drugli (2012) presenterer noen daglige virksomme strategier for hvordan en som lærer kan bli bedre i klasseledelse. En av de strategiene er å bruke navnene til elevene i klasserommet. Eleven føler seg sett og kontakten mellom lærer og elev blir styrket. Kroppskontakt og blikkontakt er to andre strategier hun påpeker kan virke relasjonsfremmende.

Innledningsvis skrev vi at klasseledelse krever en tydelig voksenperson. Bergkastet, et al. (2009) påpeker at tydelig ledelse dreier seg om lærers vilje og evne til å legge forholdene til rette for god utvikling hos barn og unge. Lærers valg er altså en faktor som påvirker elevenes læringsmiljø. Også lærers omgangsform med sine elever er av avgjørende betydning (ibid.). Relasjonell klasseledelse går ut på å lede en klasse på en slik måte at alle elevene opplever meningsfulle relasjoner til lærerne og til sine medelever. Forholdet til læreren bør være preget av forståelse, respekt og tillitt (ibid.). Videre hevder de at arbeidet med å opprettholde et slikt læringsmiljø, krever en kontinuerlig prosess.

Vi vil også trekke fram strategisk og situasjonsbestemt klasseledelse (Nordahl, 2010). Strategisk klasseledelse dreier seg om de forberedelsene en gjør forut en undervisningstime, mens den situasjonsbestemte klasseledelsen går ut på hvordan en lærer håndterer uforutsette hendelser i klasserommet. Ved strategisk klasseledelse benytter læreren egne erfaringer, kunnskap om elevene og forskning som byggesteiner for best mulig å legge til rette for læring blant de unge. Det innebærer at en har konkrete mål for læringsøkta og en klar ide om hvordan en skal komme dit. Like viktig er det at læreren også behersker de uforutsette hendelsene i et klasserom, og det er dette vi omtaler som den situasjonsbestemte klasseledelsen. Et klasserom og et læringsmiljø er svært dynamisk og i stadig endring. Slike dynamiske forhold er preget av elevenes modningsnivå, læring, lærers framreden og temaet det arbeides med (ibid.). Det dreier seg om lærers evne til å handle raskt og å gripe inn i situasjoner hvor det er nødvendig. Nordahl skriver: «Det handler om å gjøre det rette der og da, og nesten uten å tenke seg om» (ibid., s. 204). Å inneha en god situasjonsbestemt

klasseledelse krever evne til refleksjon og endring. Han påpeker viktigheten av å reflektere rundt både de vellykkede og de mindre vellykkede håndteringene. I den typen klasseledelse må læreren være tilstede og være god på å takle situasjoner som plutselig oppstår. Relasjonen en lærer har til den enkelte elev er avgjørende for hvordan man reagerer og hvordan situasjonen utvikler seg (ibid., s. 202-203).

2.4 Sosiokulturell læringsteori

Lev Vygotsky mente at vi mennesker lærer og utvikler oss gjennom det sosiale miljøet som omslutter oss. Dermed blir det mellommenneskelige samspillet sentralt i all læring (Solerød, 2009, s. 81). Innenfor den sosiokulturelle læringsteorien er kunnskap og ferdigheter i stadig endring. Vygotsky knyttet begrepet *den nærmeste utviklingszone* til denne utviklingen. Med dette påpekte han viktigheten av at individet, i en læringsprosess, har en kompetent annen å støtte seg til. Solerød (2009) skriver videre at læring først og fremst skjer gjennom samhandling med andre. Personene innenfor læringsmiljøet har ulike kunnskaper og gjennom samhandling kommer de fram til ny kunnskap. Det er når individet viser hva det kan med støtte fra en kompetent annen, at en beveger seg i den nærmeste utviklingssonen. I skolen er det svært viktig at barn har noe å strekke seg til. Det har altså liten mening å jobbe med noe en kan fra før. De bør heller arbeide med noe de nesten kan samtidig som de har en kompetent annen å støtte seg til. Slik vil elevens kompetanse utvides og grensen for den nærmeste utviklingssonen flyttes (ibid., 2009).

Denne støtten fra en kompetent annen, betegner Jerome Bruner som stillasbygging. Her er det viktig å fokusere på god kommunikasjon med den mindre kompetente. Slik kommunikasjon kan være å be eleven om å forklare eller kommentere et fenomen, eller oppfordre til å se tilbake på tidligere løste oppgaver (ibid., 2009). Stillasbygging kan gå begge veier, både lærere og elever kan være stillasbyggere. Elevene kan være støttende stillaser for hverandre.

2.5 Læreplanen

Tidligere i oppgaven har vi trukket fram opplæringsloven (1998) § 9a *elevane sitt skolemiljø*, i tillegg vil vi også trekke fram § 1-3 *Tilpassa opplæring og tidleg innsats* som sier at opplæringen skal tilpasses evnene og forutsetningene til elevene. Dette vil si at alle elever i den norske skolen har rett og krav på et undervisningsopplegg som legger til rette for at de skal lære mest mulig.

I tillegg til opplæringsloven, vil vi trekke inn elementer fra den generelle delen av læreplanen. Dette gjør vi for å være bevisst på lovverket vi som framtidige lærere er bundet til. I kapittelet om det arbeidende mennesket står det blant annet at god undervisning skal gi elevene erfaringer i å lykkes i sitt arbeid, gi tro på egne evner og utvikle ansvar for egen læring og eget liv. I tillegg omtales lærernes rolle i skolehverdagen.

Lærerne må være så nære som personer at barn og unge kan stole på og snakke åpent med dem. De må kunne tenne og fortelle, men også tilrettelegge, gi struktur og føringer for unge under læring og på søking (LK06, s. 15).

Videre i det arbeidende mennesket står det at elevene tilegner seg ny kunnskap igjennom den som allerede er internalisert. Kunnskapen må hektes sammen med det elevene vet, kan og tror fra før av.

2.6 Ungdomstrinn i utvikling

Det ble innledningsvis henvist til ungdomstrinnsatsningen. Som nevnt er klasseledelse et av fire satsningsområder sammen med regning, lesing og skriving. Det startet som et prøveprosjekt i 2012. Fra høsten 2013 ble ungdomstrinnsatsningen landsdekkende og er et utviklingsarbeid som skal vare fram til 2017. I dette utviklingsprosjektet skal skolen som helhet inkluderes og man skal arbeide sammen for å skape en mer praktisk og variert skolehverdag for elevene. Målet er flere motiverte elever, som får mestringsfølelse av læringsarbeidet og som vil gi et bedre læringsmiljø for elevene. Meldingen om ungdomstrinnet skisserer en rekke tiltak som er nødvendige for å øke kvaliteten på opplæringen til elevene.

Utdanningsdirektoratet skriver på sine sider at en lærers ansvar som leder av en klasse er å forstå klassen som et sosialt system. «Dyktige lærere forstår sin lederposisjon, er opptatt av å utvikle og opprettholde gode relasjoner med elevene og bidra til å utvikle gode læringsmiljøer» (UDIR, s. a). Dette handler om hvordan lærerne stifter kjennskap til sine elever, viser at de bryr seg om dem og deres utvikling og læringsutbytte. Å drive en slik form for relasjonell klasseledelse er komplisert da læreren må ha god kompetanse til å forstå og analysere læringsfellesskapet i klasserommet og på den måten kunne handle proaktivt ut fra det som skjer i klasserommet (ibid.).

3.0 Metode

I et hvert forskningsarbeid stilles forskerne ovenfor utfordringer i forhold til valg av metode. I Dalland (2012) blir metode beskrevet som en fremgangsmåte for å skaffe eller etterprøve kunnskap. Metoden blir på den måten vårt hjelpemiddel i forskningsprosessen.

Hvilken metode en velger er avhengig av hva en ønsker å belyse. Den kvalitative metoden blir av Dalland (2012) beskrevet for å være et godt hjelpemiddel som kan skaffe mye informasjon fra få intervjuobjekter, og for å gå i dybden på et tema og i tillegg hjelpe til å få en helhetlig forståelse av temaet. Når det gjelder den kvantitative metoden egner den seg best for å samle inn data fra mange enheter, vise omfang og utbredelse. Denne metoden blir ofte brukt når en ønsker en statistisk oversikt.

Med den problemstillingen og det perspektivet vi har valgt, vil den kvalitative metoden belyse oppgavens tematikk og den vil skaffe oss mest mulig interessant og relevant empiri. Den kvalitative metoden er sammensatt og den innehar mange muligheter når det gjelder framgangsmåte. Dette kan være ulike typer observasjon og intervju (ibid.). Vårt valg falt på kvalitativt forskningsintervju. Spørsmål som meldte seg var hvordan intervjuene skulle gjennomføres og hvilke respondenter vi skulle henvende oss til.

Som med alle metoder har også det kvalitative forskningsintervjuet fordeler og ulemper. Fordelen ved en slik form for intervju er at den åpner muligheten for dialog med informanten. Det vil da være lettere å oppklare misforståelser og det er muligheter for å spørre spørsmålet på nytt slik at det blir en felles forståelse for tema. Dette kan være med å påvirke dataens gyldighet. For å kunne bruke data er det viktig at respondent og forsker har lik forståelse av spørsmål og tema (Jacobsen, 2005). En ulempe ved denne metoden kan være at en får informasjon kun fra et begrenset antall personer, dette kan gjøre det vanskelig å generalisere. Intervjuerens tilstedeværelse kan påvirke respondenten på en slik måte at det kan forstyrre data. Vi ser at i en dialog vil det være rom for påvirkning igjennom holdninger og kroppsspråk. Dette kaller Jacobsen intervju-effekten (ibid., s. 144). Et annet moment som Jacobsen peker på er konteksteffekten, altså hvor intervjuet skal holdes. Konteksteffekten kan være med å påvirke hvor trygg intervjuobjektet føler seg og kan bidra til å skape en god atmosfære (ibid., s. 147). Ved å være dette bevisst kan det skape en fordel i intervjusituasjonen. Intervjuene våre foregikk på et møterom og et grupperom på deres arbeidsplass. Det var ingen forstyrrelser i løpet av intervjuene.

Vi valgte å gjøre individuelle åpne intervju. Dette var en tilnæringsmåte vi følte oss trygge på og som vi følte var overkommelig. På grunn av praktiske årsaker ble de to siste intervjuene slått sammen til et gruppeintervju. Jacobsen trekker frem følgende tre tilfeller hvor det individuelle intervjuet egner seg. Når relativt få enheter undersøkes, når en er interessert i hva det enkelte individ sier og når en er interessert i hvordan den enkelte fortolker og legger mening i et spesielt fenomen. Det er dette vi ønsker å se på. Vi er interessert i hva den enkelte lærer mener om relasjonell klasseledelse og hva de utvalgte lærerne legger i dette begrepet (ibid., s. 142).

Jacobsen (2005) skriver at gruppeintervju er en type intervju hvor en intervjuer en gruppe mennesker samtidig. Gruppas medlemmer forholder seg ikke bare til intervjueren men også til hverandre, og en får derfor gjerne en diskusjon mellom gruppemedlemmene. Et slikt intervju, skriver Jacobsen, egner seg særlig når der er et avgrenset tema som skal belyses. Videre skriver han at et gruppeintervju kan være med på å sette i gang en tankeprosess hos deltakerne. På denne måten skjer det en fortolkningsprosess når gruppemedlemmene kommer sammen og får diskutert opplevde situasjoner/fenomener. Han trekker også fram at i et gruppeintervju må deltakerne argumentere hvorfor de mener det de mener og at en derfor får et klarere inntrykk av bakgrunnen for akkurat deres synspunkt (ibid., s. 154-155).

Det er viktig å ta i betraktning ved gruppeintervjuer at resultatet er et produkt av gruppeprosesser. I en gruppe vil det alltid være ulike roller til de ulike medlemmene. Noen dominerer mye, andre lite, noen argumenter vil bli «nedstemte» andre trukket fram som mer viktig, alt ut i fra hvem som dominerer i gruppen. Dette, mener Jacobsen (2005) er det viktig å være bevisst da det kan sees som en av de største utfordringene ved et slikt intervju. I et kvalitativt gruppeintervju så er det en sjanse for at respondentene påvirker hverandre. Vi opplevde at det ene intervjuobjektet var mer dominerende enn den andre. Dette kan føre til at den andre respondenten vegrer seg for å uttrykke egne meninger. Likevel fikk vi inntrykk av at dette ikke var tilfelle da disse delte klasse og derfor kjente hverandre godt.

Jacobsen (2005) skiller mellom homogene-, middels heterogene- og heterogene grupper. I en homogen gruppe vil de ulike gruppemedlemmene ha et relativt stort felles erfaringsgrunnlag å diskutere ut fra. Deres felles erfaringsgrunnlag kan gjøre det lettere for disse å kommunisere med hverandre. Ofte kan slike grupper være sosialt like og Jacobsen påpeker at vi mennesker ofte kommuniserer best med dem vi føler en viss likhet med (ibid., s. 177). I vårt gruppeintervju hadde vi en homogen gruppe. De hadde riktignok relativt ulik bakgrunn og var

av ulikt kjønn, men det hadde ikke relevans for vår problemstilling. Disse var kontaktlærere som delte en klasse og hadde mye av den samme forforståelsen av det aktuelle temaet.

3.1 Intervjuguide

I forkant av intervjuet er det viktig å tenke over hvordan intervjuet skal struktureres. For å få belyst problemstillingen vår, utviklet vi en intervjuguide som samsvarte med problemstillingen. Dette var for å ha noen holdepunkter i intervjuet og for å være sikre på at vi fikk svar på de ulike punktene i problemstillingen vår. Jacobsen (2005) bruker begrepet pre-strukturering. Ved å pre-strukturere kan uforutsette aspekt ved intervjuet bli satt i fokus. En måte å strukturere intervjuet på er å bruke en intervjuguide. Jacobsen (2005) graderer struktureringen fra svært åpent med åpne spørsmål til helt lukket med stramme svaralternativer. Dette er avhengig av hvor mye innflytelse respondentene skal ha på intervjusituasjonen. Vi valgte en middels åpen struktur på vår intervjuguide, da vi hadde en rekke temaer vi ønsket å komme inn på. I begynnelsen av intervjuet brukte vi litt tid på en innledende samtale for å skape en relasjon til respondentene. Etter dette hadde vi valgt ut fire temaer med underspørsmål. Intervjuguiden ble godkjent og bearbeidet sammen med veileder (vedlegg 1).

3.2 Utvalg

I alle forskningsarbeid må en gjøre utvalg. Innsamling av data kan skje strategisk eller tilfeldig. Likevel skal utvalget av data skje systematisk. Dalland (2012) skriver at «Kravet om systematisk utvelgning av data står helt sentralt og reglene tar sikte på å hindre at data blir valgt på en slik måte at det påvirker resultatet av undersøkelsen» (ibid., s. 116). Tilfeldig utvalg er viktig for å kunne sikre reelle svar og for at undersøkelsen skal være gyldig.

Vi har, som nevnt, valgt å ta for oss to skoler i en kommune i Nordland som vi vil samle inn empiri i fra. Dette er to skoler som har hatt et økt fokus på klasseledelse, og den ene skolen har vært pilotskole for prosjektet *Ungdomstrinn i utvikling*. De har hatt et økt fokus på klasseledelse siden høsten 2012. Den andre skolen kom i gang med prosjektet høsten 2013. I vår undersøkelse ble skolene strategisk valgt, dette vil si at en velger personer, eller som oss, skoler, som en tror vil ha noe å fortelle om et gitt fenomen (ibid., s. 17). På den ene skolen gikk inspektøren til de nærmeste lærerne og hørte om de hadde tid og mulighet til å stille opp på intervju med oss. Vi ble via inspektøren satt i kontakt med vedkommende. På denne måten ble lærerne ved de to ulike skolene tilfeldig utvalgt. Vi intervjuet to lærere på hver skole.

Intervjuene ble gjennomført i løpet av desember. I forkant av disse sendte vi ut et informasjonsskriv (vedlegg 2) om bacheloroppgaven vår til de to respektive skolene. Vi planla at intervjuene skulle være unnagjort i løpet av en ukes tid og vi satte av 30 minutter til hvert intervju. Vi ønsket å gjøre lydopptak og gjorde avtaler på dette i forkant. Dette gjorde vi for at det skulle bli lettere for oss å arbeide med datamaterialet og for at påliteligheten til intervjupersonene skulle bli ivaretatt.

3.3 Reliabilitet/validitet

Kravet til validitet innebærer at en samler inn data som er relevant for problemstillingen (Dalland, 2012, s. 52). Undersøkelsen må ha en viss validitet og den må være pålitelig. En må kunne stole på informasjonen som er samlet inn. Arbeidet med intervjuguiden, hvor vi tar for oss ulike spørsmål vi mener er relevant for vår bachelor, er et grep for å sikre validiteten av data som samles inn. Temaene og begrepene vi tar for oss er nøye gjennomtenkt og bearbeidet slik at vi kunne få best mulig svar på vår problemstilling.

Jacobsen (2005) trekker frem at funnene i undersøkelsen skal kunne etterprøves. Metoden som blir brukt vil være med å påvirke dataens gyldighet, dette er noe en må være bevisst. I vår oppgave vil det være vanskelig å etterprøve resultatet av undersøkelsen, da det dreier seg om læreres individuelle meninger. Vi har intervjuet fire lærere som har ulike syn på emnet klasseledelse. Dette er den enkelte lærers mening og dette må vi ta i betraktning i vårt videre arbeid. Undersøkelsen vår er ikke stor nok til at vi kan generalisere.

Det å innfri kravet til at undersøkelsen skal inneha en viss reliabilitet dreier seg om at undersøkelsen blir utført korrekt og på den måten er pålitelig (Dalland, 2012, s. 52). For vår oppgave vil selve kommunikasjonsprosessen være en mulig kilde til feiltolkning. Dalland påpeker at måten spørsmålene blir stilt på og hvordan de blir tolket av respondentene får innvirkning på de empiriske dataene.

3.4 Etikk og personvern

I et forskningsarbeid er det viktig å gjøre etiske overveielser og sørge for etisk og ryddig bruk av personopplysninger. For å innhente kunnskap om mennesker må man møte menneskene der de er og kunnskapen må komme fra dem direkte. For å lykkes med dette er en avhengig av å opprette tillit til de man henter informasjonen fra (Dalland, 2013). I vårt forskningsarbeid førte vi en innledende samtale med respondentene, der vi fortalte hvem vi var, hvor vi kom fra og hva vi ønsket å bruke empirien til. Vi uttrykte også vår takknemlighet for at de i en travel

lærerhverdag stilte opp for oss. Vi presiserte for respondentene at vi er ilagt taushetsplikt og vi tilbydde oss også å skrive under en taushetserklæring gjeldende for de aktuelle skolene.

Forskningsetikk, skriver Dalland (2013), handler om å ivareta personvernet og sikre troverdigheten av forskningsresultatene. Under intervjuene brukte vi lydopptak slik at det i etterkant skulle bli lettere å arbeide med empirien. For å ivareta personvernet i vår forskning, ba vi våre intervjuobjekter om ikke å nevne navn på skole, kollegaer eller elever under intervjuet. Vi ønsket heller ikke å ha deres navn i vårt opptak. På den måten er alle involverte anonymisert og de kan ikke, etter vi har slettet opptakene de tillot oss å ta, gjenkjennes på noen som helst måte. På denne måten trengte vi ikke å melde inn forskningsprosjektet til NSD, Personvernombudet for forskning.

3.5 Feilkilder

I et forskningsarbeid skal en alltid ta høyde for eventuelle feilkilder som kan påvirke de empiriske funnene. Ved å benytte kvalitativ tilnærming kan forskeren påvirke intervjusituasjonen. Som studenter i forskningssituasjon har vi inntrykk av at de åpnet seg opp og gav oss ærlige svar, men en må alltid ta høyde for at respondentene kan «pynte på sannheten» og gi svar de tror forskeren vil ha. Vi hadde på forhånd ikke kjennskap til de lærerne vi intervjuet. Under intervjuet brukte vi lydopptak. Dette til tross for at det kan oppstå feilkilder som utydelig lyd på opptaket og at avskriften av lydopptakene ikke er korrekt.

4.0 Presentasjon av empiri

I dette kapittelet vil vi presentere våre empiriske funn. Det ble gjennomført tre intervjuer, derav ett gruppeintervju med to respondenter. Grunnen til at det ble gruppeintervju på den ene skolen var fordi dette passet respondentene best.

4.1 Forforståelse

I et hvert forskningsarbeid går en inn med en viss førforståelse, dette er det i følge Dalland (2013) viktig å være bevisst. Selv om vi er dette bevisst og en prøver å møte et fenomen så fordomsfritt så mulig, vil ens egne tanker om temaet alltid spille inn. Dalen (2011) skriver at i kvalitativ forskningsarbeid benyttes ulike tilnærminger i analysen av det empiriske materialet. Hun trekker fram forskerens fortolkning av datamaterialet som en mangfoldighet. I dette legger hun at ulike mennesker tolker informasjon ulikt med bakgrunn i egne erfaringer. Virkeligheten blir på den måten avhengig av hvem som ser (ibid., 2011). Vi er to studenter

som skriver denne oppgaven og dermed to som skal tolke empirien noe som kan gjøre at vi tolker ulikt. I tillegg har forfatterne et lite sprik i alder, noe som er interessant for vi vil kanskje tolke data og situasjonene fra intervjuene forskjellig på grunn av ulik livserfaring.

4.2 Empiri

I vår undersøkelse fikk vi utfyllende svar fra respondentene. Temaet for intervjuene var delt inn i fire kategorier, læringsmiljø, klasseledelse, relasjon og relasjonell klasseledelse. For at det skal være lettere å se sammenhengen, har vi valgt å bruke disse kategoriene i presentasjonen av empirien.

4.2.1 «Det e jo mye meir elevant si skole enn e det e mi»

På spørsmålet om hva lærerne legger i begrepet læringsmiljø trekker alle fire respondentene fram at det er viktig å være tydelig og ha en god dialog med elevene. Respondent 1 sier at undervisningen må være interessant og givende slik at alle elevene ønsker å delta. Respondent 3 legger vekt på at skolen er til for elevene. «Det e jo mye meir elevant si skole enn e det e mi». I tillegg sier respondent 2 at det er viktig at læreren tar tak i problemer som oppstår i klassen, fordi miljøet i klassen kan være «gull eller bly». Han kunne fortelle at han selv måtte ta tak i de sterke guttene på trinnet. Han så at disse guttenes meninger og holdninger ble mer vektlagt enn andres. Han gjorde de dette bevisst og gjorde guttene oppmerksom på at de hadde en viss innflytelse over de andre. Respondenten uttrykte selv at han tok en sjanse på å så et frø hos guttene, som han håpte ville spire til noe bra.

Vi spurte lærerne hvordan en kan skape et godt læringsmiljø og de trakk fram ulike tiltak. De var enige i at et godt foreldresamarbeid er vesentlig. Det å få foreldrene engasjert i starten av skoleåret og få de til å arrangere aktiviteter utenom skolen er viktig. På den ene skolen brukte de prosjekt som «Ung og rus» og «kick-off» ved skolestart som en måte å skape et godt miljø på. På den andre skolen la de vekt på å ha gode klasseregler og klassens time. De kunne fortelle at det å gjøre små grep underveis i året, slik som adventskalender, var effektivt for å skape et godt samhold i klassen. Selv om foreldrene er engasjerte og det blir gjort gode tiltak, sier alle lærerne at det å ha et godt læringsmiljø krever kontinuerlig arbeid. Det blir også her trukket fram at det å få elevene ut av klasserommet er positivt, f. eks ut på tur. Respondent 4 sier:

Vi e ganske bevisst på å ta de ut av klasserommet. Gjerne ta de med ut på en tur. Vi har fornt ut på tur i skogen der vi har plukka med oss litt sopp og stekt på bålet og sotte rundt bålet å prata. Altså, få de ut av klasserommet, ut av disse ramman der han e god i engelsk og ho e god i datten

Utenfor klasserommets fire vegger er det enklere å kommunisere om andre temaer enn skole. Det å skape en kontakt mellom lærer og elev som en ikke kan skape i klasserommet kan være god å ha når en kommer inn i klasserommet igjen.

Underveis i samtale trakk lærerne fram at de opplevde elevenes holdning til læringsutbyttet som utfordrende. De uttrykte at det er viktig å skape en holdning der elevene syns det er betydningsfullt å være god. Respondent 2 og 3 sier at det er viktig med dialog. Gjennom dialog kan man sammen skape et godt læringsmiljø. Den ene respondenten sier at det er viktig at de unge har en god læringskultur gjennom å verdsette gode resultater. Samtidig vektlegger han at skolen er for alle. Også for dem som ikke så lett lykkes. Han ser det som en viktig oppgave å legge til rette for at alle skal trives. Som han uttrykte det «De skal hæles å vær hær».

4.2.2 «Æ blir kjent med de, og at de blir kjent med mæ»

Relasjonsbygging er viktig for alle våre informanter, og det er lærerens ansvar å skape et godt forhold til elevene. Den ene læreren påpekte at det å bruke litt ekstra tid på hver elev i løpet av en dag kan gjøre små underverker.

Vi har hatt en sånn 10 sekunder, bare ta seg de 10 sekundan ekstra, te den personen den dagen kanskje, det kan hende at det gjør underverker, man vet aldri, men da har æ i alle fall hatt fokus på at æ skal se dæ i dag, og det e, det tror æ faktisk e kjempe viktig (...) Æ har som mål i mine tima at æ skal prat med alle elevene, på et eller annet vis

Lærerne sa at de syntes det var viktig å se alle elevene, der det ikke er en relasjon blir det vanskelig å fremme læring. Slik den ene læreren uttrykte «Det treng ikke å vær så stort å fint å flott, det e de små enkle tinger, som gjør at vi både får gode relasjoner og at får, æ blir kjent med de, og at de blir kjent med mæ». Det er viktig å vite mer om elevene enn hva de heter og hva de driver med. Andre elementer som familie, venner, interesser og meninger står også sentralt. Respondent 1 kunne fortelle at det på trinnet deres kun var 17 elever i hver klasse. Læreren uttrykte at det å ha en relasjon til hver enkelt elev blir lettere å gjennomføre fordi de er få. Til sammenlikning hadde samme lærer 30 elever i sin klasse året før, og hun fortalte at det opplevdes utfordrende for relasjonsbyggingen.

Flere av informantene i undersøkelsen trakk fram kjennskap til den enkelte elev som svært viktig for effektiv og god klasseledelse samt for å danne et godt læringsmiljø. Blant annet trakk de fram betydningen av å kunne den enkeltes elevs navn for å kunne lykkes i det å lede en klasse

Hun: Den e vanskelig den perioden før du har lært dæ navnan på alle. Før med en gang du kan bruk navn på elean går det mye enklere

Han: Det blir vanskeligere og vanskeligere med åran. Det e mange over hundre navn! (Latter). Og noen eleva har du bare en gang i uka. Og det hemma dæ så mye som lærer når ikke navnan slår inn. Så må du bynn å bla, se på noen bilda og...

Intervjuer: Ja... Blir så nølanes

Han: Ja, du e ikke på! Du må vær på heile tida, eller så... Æ slit, det e ødeleggenes.

Den ene læreren uttrykker sin fortvilelse ved å ha elevene kun noen få timer pr. uke, det er vanskeligere å lære seg navnene da. I tillegg til å kunne navnene, uttrykte den ene respondenten at det var viktig med kroppskontakt i relasjonen med elevene. Som han uttrykker:

Æ tar på elean. Selv om man som mannfolk alltid går i ei sånn helsikes kjip tanke om at det plutselig e noen jente eleva som, men den risikoen e æ villig til å ta. Æ trur det e viktig, de skal vite at vi bryr oss om dem.

Under intervjuene kom vi inn på lærernes egen skolegang. Erfaringer med egen skolegang var naturlig nok svært ulike. Den ene likte absolutt ikke egen skolegang og kjenner seg mest igjen i de elevene som har litt problemer med å tilpasse seg skolen. Denne respondenten var helt sikker på at lærer skulle han ikke bli. En av respondentene hadde deler av sin skolegang på en fådelt skole hvor slektninger og naboer hadde vært lærere, hun uttrykte at de nære relasjonene hun fikk da, gav trygghet i egenskolegang, i motsetning til når hun kom opp på ungdomsskolen, da hun fikk nye lærere og forholde seg til. Årene på en større skole med større avstand mellom lærere og elever satte i gang noen prosesser, hun mente at dette burde gjøres bedre. En av respondentene følte avstand til læreren. Hun gikk i en stor klasse og følte at læreren bare var der «framme». Felles for to av dem var at når de tenkte tilbake på egen skolegang, mente de mye kunne vært gjort annerledes.

Om relasjonsbygging blir begrepet støttende relasjoner brukt av Utdanningsdirektoratet. Dette var ikke et begrep lærerne brukte i det daglige, men igjennom samtale fikk vi inntrykk av at

det var dette de holdt på med. Det er avgjørende å være der for elevene og være den personen de trenger. Den ene læreren uttrykte det så fint:

Det e også litt den dere, altså som lærer blir du en sånn type kameleon, i enkelte tilfelle er du psykolog og i enkelte tilfeller e du kanskje litt mor også når ganga e du politiet som e å passa på, sånn at det kommer veldig an på personen, også den støttende relasjonen, men æ tror at det viktig at man e der, og at de har en følelse av at de kan kom å spør etter hjelp å snakk med dæ om det e nokka eller uansett at de føle at, sånn at æ sier alltid at mi dør e åpen, sånn at de e bare å kom.

I lærerrollen er det like viktig at man stiller de kravene som elevene fortjener og forventer, som å være positivt og oppmuntrende. Bakgrunnsinformasjon om elevene er relevant for å vite hvordan de har det.

Dette var også et av funnene vi gjorde i undersøkelsen. Lærerne i undersøkelsen var tydelig på at det å kjenne eleven er viktig for å kunne hjelpe de med læringsutbytte. Den ene læreren uttrykte at ved å ha en relasjon til elevene og vite hvordan de arbeider med skolearbeidet både hjemme og på skolen, så kunne han lettere drive med tilpasset opplæring, være motivator, gi tilbakemeldinger og hjelpe til med å bygge opp selvfølelsen til elevene. Læreren brukte både elevsamtaler, friminutt og lunsjpausene sine sammen med elevene. Han opplevde at han fikk en annen kontakt med elevene og at dette gjorde det lettere for han i undervisningssituasjonen.

4.2.3 « (...) du får ikke respekt bare ved at du e lærer»

Alle respondentene uttrykker at klasseledelse er svært viktig. De trakk fram oppgaver som å rettlede, veilede, evaluere, vurdere og motivere. Respondentene uttrykte også at det å være tydelig er avgjørende. En lærer trekker fram at selv om fokus på klasseledelse er vesentlig, er det ikke alltid alle velmenende råd innenfor feltet er gjennomførbare. Han sier at det er mer relevant å ha fokus på det mellommenneskelige før det rent praktiske, en skole er ikke statisk og det skjer uforutsette ting:

(...) Men så sir æ hvis æ står å prata med en luring eller en elev, sant, som e oppløst i tåra og sånn, da e det der æ e! og da e æ der til æ e ferdig. Om klassen må sitt i ti minutt å vent på mæ inne så må de bare vent! Førre altså en skolehverdag e ikke sånn, statisk. Her skjer det jo i hytt og pine. Og æ vil vær til stede der æ e. (...) Så får æ nu kom, så sir sorry nu bei æ litt førre sein, men det va nu nåkka som hadde skjedd og det så dåkker sikkert. Så e det greit!!

Under intervjuet kom vi inn på hvilke områder innenfor klasseledelse lærerne mente var viktigst. Respondent 1 sier at mål og tydelighet er det viktigste. Respondent 2 trakk fram kommunikasjon og respekt for hverandre. «Kommunikasjon, helt klart ehm, det e jo en fordel

at eleven respektere dæ, men du får ikke respekten bare ved at du e lærer, ehm, det må noe mere til (...)).».

Vi ønsket å høre lærernes meninger om *Ungdomstrinn i utvikling*. Blant respondentene var det delte meninger om hvor vellykket denne satsningen kan bli. De to respondentene som uttrykte skepsis til denne har jobbet som lærere i mange år og mente dette kunne være et «nytt blaff». De mente de har vært «offer» for mange ulike tiltak oppgjennom årene, tiltak som har hatt «ymse effekt». Skolen de jobbet på var i startfasen av satsningen.

Lærerne ved skolen som var pilotskole var betydelig mer engasjert i forhold til prosjektet og mente det er en positiv utvikling å spore. Disse to hadde god erfaring med skolens fokus på *Ungdomstrinn i utvikling* og de mente det var nødvendig med mer bevissthet i planlegging og gjennomføring av undervisning. De to andre respondentene mente at det heller var viktig å bruke tiden på elevene og ikke på det de omtalte som byråkratisering av læreryrket.

Respondent 3, var spesielt frustrert over slike satsninger:

Nu e dåkker opptatt av klasseledelse også har det vært læringsstila også e det gud hjelpe og trøste mæ ting heile tida. Og hvor komplisert går det ann å gjør læring? Vi har hudrevis av års erfaring på kordan det her skal gjøres og det E IKKE et sånt hokkus pokkus. ÅH!! Sånn atte æ vil vær mest mulig i lamme eleven, det e kjempeviktig å bygge personlige relasjon, bli kjent med dem, skape tillit, skape et godt læringsmiljø i klassen sånn at det går an å prester (...)

3 av 4 respondenter uttrykte hvor viktig de synes de praktisk estetiske fagene er. Dette er fag hvor en har sjansen til å bli bedre kjent med elevene. Elever som har problemer med å hevde seg i de teoretiske fagene kan ofte hevde seg i disse. De uttrykker for en lettelse det kan være å observere en som blomstrer på et «annet felt». Det er godt å se at de lykkes. To av respondentene trekker her fram ungdomstrinnsatsningen som et viktig ledd i å gjøre skolen mer «tilgjengelig for andre» gjennom å gjøre skolen mer praktisk.

Hun: ja sånn kan det godt vær... Derfor e det også veldig ok å ha en klasse i gym! Ofte mange ganga, de som e veldig svak og sånn, de kan vær kjempegod i gym. Og da e det veldig greit at de kan tenk: lærern veit at æ e god i gym, derfor gjør det ikke nåkka at æ ikke e så god i matte. Æ får vist ho nåkka, hær e æ god! Da treng de ikke å vær apekatt i de andre timan før å bevis nåkka.

Ak: mmm...

Han: æ har helt samme erfaringa når æ får de ned på mat og helse. Da e det helt andre eleva som står frem. Det e faktisk ofte sånn at de som står fram i teorifagan ikke nødvendigvis e de som stikk sæ frem i gym og mat og helse. Da kommer praktikeran frem og diska opp på kjøkkenet og e bunnsolid og osa trygghet og får disse viktige mestringsopplevelsan som gjør at de også føl sæ littegrann verdt.

4.2.4 «Læreren min liker meg»

Vi ønsket å knytte begrepet relasjonell klasseledelse inn i undersøkelsen vår. Dette er også et uttrykk Utdanningsdirektoratet bruker. Her opplevde vi at respondentene hadde relativ lik oppfatning av hva begrepet innebærer. De vektla å utføre en type relasjonell klasseledelse gjennom det å bruke tid med klassen. Felles for dem alle var at det er viktig å by på seg selv i prosessen med å opprette relasjoner mellom elevene og mellom lærer og elev. De uttrykte at det er viktig å ta elevene på alvor. Som nevnt tidligere uttrykte respondentene at det å bruke tid med elevene var viktig, men to av respondentene uttrykte også hvor viktig det er «å like» alle elevene sine. Respondent 2 uttrykker det slik:

Man må ... har jo mange elva, det e jo nån eleva som man lika mer enn andre, men det e aldri et tema, æ lika alle, selv æ kanskje egentlig ikke lika alle, så må de tru at æ lika dem. Og det ska æ alltid gi dem inntrykk av, at æ gjør og at æ ønske at de skal nå målan sine. Det trur æ at man kan gjør lettere hvis man kjenne dem.

Alle elevene skal sitte igjen med følelsen av at «læreren min liker meg». Skolen skal også være et sted der de liker å være. Det er viktig å legge til rette for den enkelte slik at det å komme på skolen for å lære er noe de selv ønsker. To av respondentene uttrykte hvor viktig relasjonen er i klasseromssituasjonen. Hvis noe går galt i undervisningen og læreren gjør noen uheldige valg, kan elevene føle seg støtt, men som respondenten sier, med en god relasjon i bunnen kan eleven lettere glemme hendelsen og tilgi læreren. Som relasjonsbygging trekker respondent 3 frem viktigheten med muntlighet i klasserommet: «(...) så i og med at æ har de fagan æ har, spesielt samfunnsfag e jo et sånt fag som e et samtalefag. Så snakka æ mye med og tel elevan. Så der forgår jo mye av den relasjonsbygginga».

5.0 Drøfting

I dette kapitlet tar vi for oss funnene fra vår undersøkelse og ser dette i lys av aktuell teori. Vi fant i vår forskning at det var viktig for lærerne å gjøre ulike tiltak igjennom et skoleår for å skape et godt læringsmiljø. Dette beskrev de som en kontinuerlig prosess, hvor de brukte ulike metoder. Dette er i tråd med det Bergkastet et al., (2009) sier, arbeidet med det gode læringsmiljøet er noe som til en hver tid må vedlikeholdes. Respondentene uttrykte viktigheten av å få elevene ut av klasserommet, hvor det kan være enklere å skape gode relasjoner. En blir kjent med hverandre på en annen måte da det ligger andre forutsetninger til grunn. Utenfor skolens og klasserommets arena kan ofte elever som sliter i skolens tradisjonelle form, vise andre sider ved seg selv. De kan vise at de mestrer noe og det er

lettere å legge til rette for skolens praktiske side utenfor klasserommets fire vegger. Her kan klassens praktikere vise sine talent. Ungdomstrinn i utvikling (UDIR, 2013) har som ett av sine mål å gjøre skolen mer praktisk, dette skal gjøre skolen mer attraktiv for alle, ikke bare de som er teoretisk sterke. Vi ser her at lærerne tar grep for å legge til rette for en variert skolehverdag. På den andre siden kan slike tiltak være forstyrrende for enkelte elever. Noen elever trenger de faste rammene undervisningen i klasserommet gir og kan falle utenom den tenkte aktiviteten. Aktiviteter utenfor klasserommet kan også fremheve sosiale forskjeller innad i klassen. Skal en for eksempel på sykkel er en avhengig av at alle i klassen faktisk har tilgang på sykkel. Slike hensyn er det viktig at en som lærer reflekterer over.

Lærerne vektla også ulike sosiale tiltak for å skape samhold og samarbeid i klassen. Vi ser at lærerne på de ulike skolene har en felles forståelse av sosiale forhold innenfor et læringsmiljø. De ulike tiltakene som ble satt til verks var blant annet klassens time hvor de kunne ta opp ulike tema som engasjerte elevene, eller de kunne bruke den til rent sosiale formål. Lærerne kunne også bruke denne timen til å ta opp ting de mente var viktige for klassens læringsmiljø. Lærerne påpekte at de valgte å gjennomføre klassens time til tross for at disse timene er på tur ut av skolen. Det var svært viktig for dem å legge til rette for et læringsmiljø som var preget av trygghet. Gjennom trygghet til hverandre mente de det var rom for å feile og at ingen spørsmål var for dumme. Hattie (2013) hevder at et positivt læringsmiljø er noe som dannes før læring skjer. Han mener også at et godt klasserommiljø er viktig for å fremme læring, da læring skjer gjennom prøving og feiling. Det er ofte gjennom å feile man kommer fram til ny kunnskap. Vi så også at den ene skolen la spesielt stor vekt på legge til rette for relasjonsbygging i en tidlig fase. Ved starten av hvert skoleår arrangerte de noe de kalte for «kick-off». Det innebærer at de inviterer hele skolen med familie til et stort sosialt arrangement utendørs. Her kan elevene og deres familier bli kjent med hverandre under andre omgivelser på en helt annen arena. Det er viktig å se det som et positivt tiltak å synliggjøre skolen som en sosial institusjon i lokalsamfunnet der alle er velkommen. Samtidig er det her viktig å tenke på de elevene som ikke har så gode familierelasjoner. Kan slike tiltak være ødeleggende for disse, og vil disse elevene møte opp? Som lærer er det viktig å ha slike tanker i «bakhodet» når en planlegger skolehverdagen. En må veie fordelene og ulempene ved de ulike tiltakene. I tilfeller som disse vil nok, heldigvis, fordelene ved å gjennomføre arrangementet veie tyngst, men det er viktig å være elevenes sosiale forskjeller bevisst.

Den ene respondenten trakk fram en situasjon hvor han så seg nødt til å snakke med noen han omtalte som «trinnets sterke gutter». Disse guttene hadde en viss makt over de andre guttene,

og deres holdninger og meninger ble mer vektlagt og anerkjent enn andres. Læreren følte at det var på sin plass å gjøre disse guttene klar over sin posisjon i forhold til de andre i klassen. Dette gjorde han for at andres meninger gjerne ble trenert. Han ba dem være bevisst på dette. Vi ser at læreren grep inn i en bestemt situasjon som han mente kunne være en utfordring for klassens læringsmiljø. Dette omtaler Nordahl (2010) som situasjonsbestemt klasseledelse. Ved situasjonsbestemt klasseledelse gjør læreren en mer eller mindre spontan inngripen i en klasse. Dette går ikke nødvendigvis direkte inn på faget det skal undervises i, men kan anses som en justering av læringsforholdene. Dette hevder også Drugli (2012) som påpeker at i det asymmetriske forholdet mellom lærer og elev er det alltid lærerens ansvar å gjøre slike justeringer. Denne typen inngripen kan også virke mot sin hensikt. Guttene kunne brukt det mot de andre elevene. I denne situasjonen er det svært viktig at læreren har et grunnleggende godt forhold til elevene. Han må være trygg på at det ikke kan gå mot sin hensikt, han uttrykte at han tok en sjanse, og at dette var en sjanse han var villig til å ta. I slike situasjoner er det viktig å reflektere over de ulike utfallene, kan utfallet bli så bra at det er verdt risikoen? Læreren sa at dette var sterke gutter og at de hadde et ansvar ovenfor de andre. Vi syns dette var et fint grep, fordi læringsmiljøet ble bedre av det. Men guttene kunne like gjerne blitt «høye på pæra» og brukt dette i mot de andre elevene, slik kunne dette blitt direkte skadelig for læringsmiljøet. Vi ser her at læreren brukte situasjonsbestemt klasseledelse for å utbedre læringsmiljøet på trinnet. Læreren så at elevene på trinnet speilet seg i disse guttenes reaksjoner på seg selv og tilpasset seg deretter. Dette var ikke alltid like heldig og han gjorde de derfor bevisst på sin makt. Læreren opplevde at dette snudde seg til noe positivt og guttene vokste på tilliten han viste dem. Bråten beskriver dette som modellmakt. Vi mener i dette tilfellet at de andre guttene blir bergtatt av de sterke guttenes perspektiv. På denne måten tar de opp de sterke guttenes meninger som sannheter. Lærerens kjennskap til elevene og bevissthet rundt læringsmiljøet var av betydning for hans utøvelse av klasseledelse.

Lærerne fortalte om flere episoder der de som lærere stilte opp og tok tak i ulike situasjoner. Den ene læreren uttrykte at når det skjedde noe i eller utenfor klasserommet som krevde hans oppmerksomhet, måtte de andre elevene vente. Læreren la vekt på at han måtte stille opp å være der i situasjonene. Det er viktig i klasseledelse å ha en plan, men også kunne ta tak i de situasjonene som oppstår. Klasserommet er dynamisk og ikke statisk, nye ting vil hele tiden skje og da er det viktig å kunne takle de uforutsette hendelsene. Selv om det er viktig å være tilstede i situasjonene har en som lærer ansvar for alle elevene i klassen, en må ha en viss oversikt over alle elevene til enhver tid. Denne læreren følte på byråkratiseringen av

læreryrket og i lys av ungdomstrinnsatsningen, var han ikke begeistret. Han ønsket å være sammen med elevene og ungdomstrinnsatsningen hadde kanskje et potensial, men ikke på bekostning av å være sammen med elevene. Hans forståelse og vektlegging av relasjonsbygging er viktig. Vi ser at det er mange elementer som gjør klasseledelse til en utfordrende ferdighet.

På vårt spørsmål om lærerens kjennskap til eleven er avgjørende for elevens læring, var alle respondentene av den oppfatning at dette er svært viktig. Den ene læreren uttrykte viktigheten ved å ha en relasjon til elevene og vite hvordan de arbeider med skolearbeidet både hjemme og på skolen. På den måten kunne han lettere drive med tilpasset opplæring, være motivator, gi tilbakemeldinger og hjelpe til med å bygge opp selvfølelsen til elevene. Læreren brukte både elevsamtaler og friminutt til å skape relasjoner, han brukte også en del av lunsjpausene sine sammen med elevene. Han opplevde at han fikk en annen kontakt med elevene og at dette gjorde det lettere for han i undervisningssituasjonen. Dette kan sees i sammenheng med Vygotskys nærmeste utviklingszone og Jerome Bruners stillasbygging. Ved å ha kunnskap om det faglige nivået til eleven og hvordan eleven har det i sin hjemmesituasjon, kan læreren bedre rettlede eleven med arbeidet og dermed være en stillasbygger. Den samme læreren fortalte om en elev som måtte veiledes til å endre på sine arbeidsrutiner da skolearbeidet opptok for mye tid. Dette var en elev med høy måloppnåelse og fordi han kjente eleven, kunne han veilede eleven i en mer passende retning. Vi ser at, som Bergkastet et al. (2009) hevder, er klasseledelse en disiplin som krever mange ulike sider ved en lærer. Hver og en elev krever ulike tiltak for en optimal opplæring.

At klasseledelse kan sees som en kompleks oppgave som krever at en er tilpasningsdyktig ser vi også på andre funn i vår undersøkelse. Den ene respondenten uttrykte at rollen som klasseleder innebærer allsidighet. Skolen i dagens form har en helt annen rolle enn tidligere. I dag er oppdragerrollen en av lærernes største oppgaver. I det ene øyeblikket fungerer en som mor og i det neste som psykolog. Som lærer har en ett sett rettigheter og plikter i form av lovverket. Mange ganger kjennes det som at store deler av en lærers hverdag går utenom disse rammene. Er vi egentlig kompetente til å ta på oss alle de rollene som kreves av en relasjonell klasseleder? Det å skape relasjoner til unge mennesker kan føre en inn på ansvarsområder som en ikke føler at en mestrer. Det er mange skjebner der ute og som lærere blir vi en del av deres liv. Dette kan virke belastende særlig når en føler at en ikke strekker til. Det kan også bli vanskelig å vurdere elevene objektivt når relasjonene blir for nære. I praksis opplevde vi å

vurdere elever som vi hadde utviklet gode relasjoner til. Vi erfarte det å gi lave karakterer til elever med lav selvfølelse som vanskelig.

Som lærer har man ansvar for alle elevene sine, men er det mulig å være like omsorgsfull ovenfor alle elevene? Tidligere har vi sett at lærerne skal like alle elevene sine, i teorien er dette en selvfølge, men er det gjennomførbart i praksis? Innenfor speilingsteorien, som tar utgangspunkt i et kommunikasjonsforhold, er tanken at vi analyserer den signifikante andres reaksjoner på oss selv (Gjørund & Huseby, 2003). Da en lærer vil være en signifikant annen ovenfor en elev, vil det være av betydning for elevene hva en som lærer synes om dem. Vi må anerkjenne og respektere dem. Dette trekker alle lærerne i vår undersøkelse frem. At en som lærer ikke liker en elev skal aldri være et tema, det er viktig at vi viser at vi liker, respekterer og anerkjenner dem. Man får ikke respekt i tråd av å være lærer, man må fortjene denne respekten. Gjennom å være en tillitsfull og tydelig leder kan en oppnå denne respekten. Der hvor gjensidig respekt og trygghet råder kan et godt læringsmiljø oppstå.

To av respondentene påpeker viktigheten av å raskt lære seg navnene til alle elevene i klassen. Det å ha kjennskap til elevene og vite hvem de er, er noe av det som gjenspeiler respekten og anerkjennelsen vi her snakker om. Drugli (2012) trekker fram viktigheten av at læreren bruker elevenes navn når en er i kontakt med dem. Det gjør at elevene føler seg sett og at kontakten dem i mellom blir mer personlig. Den ene læreren uttrykker fortvilelse fordi det er vanskelig å lære seg navnene til de elevene han kun har en og to timer hver uke. Han sier selv at han ikke føler seg «helt på» og at det er svært viktig i læreryrket. I praksis har vi som studenter fått kjenne på dette. Før navnene er innlært blir det mye «du», det kjennes upersonlig og lite relasjonsskapende. Nordahl og Hansen (2012) trekker fram respekt for hverandre som en viktig faktor for å lykkes med klasseledelse. En del av denne respekten går på å anerkjenne elevene for de ulike individene de er. Da kan man forstå at dette med å lære seg elevenes navn er svært nyttig og nødvendig. For hvordan kan en som ikke kjenner navnet ditt vite hvem du er og hva du står for? Dette kan også ses i forhold til Mead og hans symbolske interaksjonisme. Vi speiler oss i andres reaksjoner på vår oppførsel og framtoning. Dette analyserer vi videre for så å justere vår væremåte der vi finner det nødvendig eller naturlig. Det at en lærer har lært seg navnet ditt viser en form for anerkjennelse i form av at læreren vet hvem du er. Lev Vygotsky fokuserer på at utvikling og læring skjer gjennom samhandling med andre og at en signifikant annen kan være med å drive din utvikling fram. Å ha en type kjennskap til elevene som viser at vi respekterer og anerkjenner hvem de er, er av avgjørende betydning for det læringsmiljøet en skal utvikle i en klasse.

Drugli (2012) sier at det å ha blikkontakt og kroppskontakt med sine elever kan være svært viktig for relasjonsbyggingen. En av respondentene har som mål om å «se» alle elevene hver dag. En annen av respondentene trakk fram betydningen av kroppskontakt med sine elever som betydningsfull for lærer-elev relasjonen. Samtidig uttrykte også læreren bekymring for hvordan denne kroppskontakten kunne oppfattes av elevene. Han var bevisst sin rolle som mannlig lærer og ønsket ikke å støte noen, selv om han mente at dette var viktig for relasjonsbyggingen. Elevene, særlig på ungdomstrinnet, er i en utfordrende alder hvor dette med kropp kan være et følsomt tema. Vi mener det bør være en fin balansegang. Det er viktig at en som lærer tørr og satse på slike relasjonsbyggende strategier, men det innebærer at det foreligger en god relasjon mellom lærer og elev.

I undersøkelsen vår fant vi at alle respondentene var enig i at klasseledelse både er viktig og komplekst. Lærerne mente at de hadde mange oppgaver knyttet til klasseledelse. De trakk fram det å motivere, rettlede og evaluere som noen av oppgavene. Dette er i tråd med meld. St 22 som tar for seg motivasjon, mestring og muligheter. Dette er også et fokus hos Nordahl (2012) som sier at i et godt læringsmiljø er det lettere å skape motivasjon. Vi fant at respondentene syntes de praktisk estetiske fagene var av stor betydning for relasjonsbygging og læringsmiljø. Dette er fag hvor en benytter andre arenaer og de mente det var lettere å danne relasjoner til elevene gjennom disse fagene. De uttrykte spesielt stor begeistring for at elever som hadde vanskeligheter i de teoretiske fagene gjerne «blomstret» i disse fagene. Her fikk eleven mulighet til å vise andre sider ved seg selv. Vi ser at gjennom *Ungdomstrinn i utvikling* har skolen mulighet til å bli mer praktisk og variert. Vygotskys lære om den nærmeste utviklingssone legger vekt på kjennskap til elevene for å kunne drive fram læring. Det arbeidende mennesket uttrykker også noe av det samme. Det er avgjørende å ha kunnskap om elevene også ut over det faglige. Ved læring og den nærmeste utviklingssonen, kreves det av lærerne å forankre den nye kunnskapen i noe som elevene har kjennskap til. Lærerne ønsker å legge til rette for og fokusere på elevenes mestringsfølelse. Dette viser at lærerens kjennskap til elevene er av stor betydning for elevenes motivasjon, som igjen har noe å si for læringsmiljøet. Ved å ha en mer praktisk tilnærming til de teoretiske fagene kan en øke læringslysten hos de unge. Samtidig er det viktig å være oppmerksom på de elevene som ikke føler mestring på noen områder.

Forskning slår fast at læreren er viktig for elevene. Hva læreren gjør og sier er av stor betydning. For å utøve god klasseledelse er det viktig at læreren har kjennskap til sine elever. Hattie (2009) fant i sin forskning at klassens størrelse er av mindre betydning for elevenes

læring enn en skulle tro. Den ene respondenten i vår undersøkelse uttrykte hvor mye enklere det var å skape relasjoner til elevene dette året da denne klassen var betydelig mindre enn tidligere klasser. Vi fant i vår forskning at klassens størrelse er avgjørende for lærerne da de mener det er enklere å skape gode relasjoner til elevene i en mindre klasse. Dette skriver også Frederici og Skaalvik (2013) som hevder at tiden enhver lærer har til hver elev er avgjørende for lærer- elevrelasjonen. At vår forskning går mot Hatties funn kan forklares ved at Hattie har sett på elevenes læring og ikke lærernes opplevelse av klasseledelse slik vi har gjort.

6.0 Oppsummering

Relasjoner handler om ulike mellommenneskelige forhold, hvor samarbeid, motivering, tillit og støtte er noen av aspektene. Fra et lærerperspektiv handler det om å se elevene og spille på lag med deres evner og ferdigheter. Som lærere har man et ansvar om å få frem det beste i hver elev. Gjennom å være bevisst på det ansvaret en har som lærere og betydningen av gode relasjoner åpner dette opp for et godt lærer-elevforhold. I arbeidet med denne oppgaven har vi sett på hvordan lærernes forståelse av relasjonell klasseledelse, kan bidra til å legge til rette for et godt læringsmiljø.

Gjennom innsamling av empiri har vi funnet ut at det er viktig for lærerne å bygge gode relasjoner til elevene. De legger en god relasjon til grunn for å skape et godt læringsmiljø. Lærerne var tydelig på at gode relasjoner og et godt læringsmiljø går hånd i hånd, men ut i fra oppgavens omfang og få respondenter, kan vi ikke generalisere funnene i denne undersøkelsen.

Lærerne i undersøkelsen vektlegger læreren som tydelig leder i klasserommet.

Kommunikasjon og et godt tillitsforhold skaper bedre forutsetninger for elevenes læringsmiljø. Elevene skulle alltid føle at de var godt likt av lærerne, selv om «kjemien» ikke alltid var tilstede. Lærerne skulle være der for elevene og elevene skulle få kjenne at de hadde noen som brydde seg om dem.

Vi fant under arbeidet med empirien at lærerne vektla å gjøre konkrete tiltak for å styrke læringsmiljøet til elevene. Tiltakene må inkludere alle elevene, ikke ekskludere. Lærere må ha kjennskap til elevene for å kunne skape et godt læringsmiljø. Elevene må kunne føle seg anerkjent, sett og inkludert. At det er viktig å kjenne elevene sine, var alle lærerne enig i. På den ene skolen hvor klassene var små, opplevde lærerne at det var mye lettere å se og skape relasjoner til elevene sine.

Når det gjelder *Ungdomstrinn i utvikling* var lærerne delvis enig med hverandre. Dette betraktet de som noe positivt, men lærerne ønsket seg tid til å skape mer motivasjon, mestring og læringslyst hos elevene gjennom relasjonsbygging. Satsningen måtte ikke skape mer byråkratisering og gå på bekostning av et positivt forhold mellom lærer og elev.

I undersøkelsen fant vi at lærernes bakgrunn og egen skolegang var viktig for hvordan de vektlegger relasjonsbygging i dag. Deres egen erfaring fra barne- og ungdomsskolen, påvirket hvilke lærere de ønsket å være for sine elever. De ser på det å skape nære relasjoner til sine elever som avgjørende for å gi de en god skolegang. Som en av respondentene uttrykte så fint «Med en god relasjon i bunnen kommer man langt». Vårt inntrykk er at lærerne er svært opptatte av relasjonsbygging og de ga uttrykk for at deres kjennskap til den enkelte elev var av stor betydning for elevenes læring. Det kan se ut til at lærernes forståelse av relasjonell klasseledelse er viktig for deres arbeid med utviklingen av læringsmiljøet.

Oppgavens tematikk kan være relevant for mange. Vi føler at det å arbeide med dette emnet kan hjelpe oss med å utvikle oss selv som klasseledere, og vi ser gjennom de lærerne vi har møtt at dette er kontinuerlig prosess. Som snart ferdig utdannede lærere har vi fått innblikk i hvordan klasseledelse kan utføres og vi sitter igjen med verktøy som kan være nyttig.

Litteraturliste

- Bergkastet, I. Dahl, L. & Hansen, K. A. (2009). *Elevenes læringsmiljø – lærerens muligheter: en praktisk håndbok i relasjonsorientert klasseledelse*: Oslo: Universitetsforlaget.
- Bråten, S (2004). *Kommunikasjon og samspill: - Fra fødsel til alderdom*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode: En kvalitativ tilnærming* (2. utg.) Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Dalland, O. (2013). *Metode og oppgaveskriving*. (5. utg.) Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Drugli, M. B. (2012). *Relasjonen lærer og elev: avgjørende for elevenes læring og trivsel*. Cappelen Damm AS.
- Federici, R. A. & Skaalvik, E. M. (2013). Lærer elev relasjonen: Betydning for elevenes motivasjon og læring. *Bedre skole*, 13 (1). s. 58-63.
- Gjørund, P. & Huseby, R. (2003). *To eller flere...: Basiskunnskaper i gruppepsykologi*. N.W. Damm & Søn
- Hattie, J. (2013). *Synlig læring: - for lærere*. Cappelen Damm AS.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A syntethesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge
- Jacobsen, D.I. (2005). *Hvordan gjennomføre undersøkelser?: Innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. (2.utg.) Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Jenssen, E. & Roald, K. (2012). Skolen som organisasjon og arbeidsfellesskap. Postholm, M-B., Haug, P., Munthe, E. & Krumsvik, R. (red), *Lærere: I skolen som organisasjon*. (s. 119-135). Kristiansand: Cappelen Damm Høyskoleforlaget.
- Kunnskapsdepartementet.(2007-2008). *Kvalitet i skolen*. (St.meld. nr. 31.2007-2008). Lokalisert på <http://www.regjeringen.no/pages/2084909/PDFS/STM200720080031000DDDPDFS.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2010-2011). *Motivasjon – Mestring – Muligheter, Ungdomstrinnet*. (St.meld. nr, 22, 2010-2011). Lokalisert på <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2010-2011/meld-st-22-2010-2011.html?id=641251>

- Kunnskapsdepartementet. (2012). Strategi for ungdomstrinnet, motivasjon og mestring for bedre læring. Lokalisert på http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Grunnskole/Strategiplaner/F_4276B_sstrategi_for_ungdomstrinnet.pdf
- Lillejord, S. Manger, T. & Nordahl, T. (2010). *Livet i skolen 2: Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: lærerprofesjonalitet*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Nordahl, T. & Hansen, O. (2012): *Dette vet vi om klasseledelse*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Opplæringsloven, LOV-1998-07-17-61. § 9a. Lokalisert på <http://www.lovdata.no>
- Solerød, E. (2009). Læringstradisjoner. Svanberg, R. & Wille, H. P. (Red.), *La stå: Læring på veien mot den profesjonelle lærer*. (s. 63-90). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Utdanningsdirektoratet. (2012). *Bedre Læringsmiljø, klasseledelse*. Hentet fra <http://www.udir.no/Laringsmiljo/Bedre-laringsmiljo/Klasseledelse/Sider/Klasseledelse/Relasjonell-klasseledelse/>
- Utdanningsdirektoratet. (2011). *Den generelle læreplanen - Det arbeidende mennesket*. Hentet fra http://www.udir.no/Upload/larerplaner/generell_del/generell_del_lareplanen_bm.pdf?eplanguage=no
- Utdanningsdirektoratet. (u.å). *Læringsmiljø*. Hentet fra <http://www.udir.no/Laringsmiljo/>
- Utdanningsdirektoratet. (2013). *Skolebasert kompetanseutvikling 2013-2014*. Hentet fra [http://www.udir.no/Utvikling/Ungdomstrinnet/Skolebasert-kompetanseutvikling-](http://www.udir.no/Utvikling/Ungdomstrinnet/Skolebasert-kompetanseutvikling-2013-)2013-

Vedlegg 1

Intervjuguide

Presentasjon:

- Hvem vi er
- Hva gjør vi
- Hvorfor vi gjør dette – for å forstå – ikke bedømme.
- Hva vil vi bruke undersøkelsene til
- Hvorfor denne skolen? Har fått anbefalt denne skolen av UIN og Trond Lekang.
- Vi setter pris på at du tar deg tid til dette i en travel hverdag! Det betyr mye for oss og vårt arbeid.
- Anonym
- Vi legger opp til at dette skal ta rundt 30 minutter.

<p><u>Innledende samtale:</u></p> <ol style="list-style-type: none">1. Hvilken utdanning har du?2. Hvor lenge har du arbeidet her?3. Hvor lenge har du arbeidet som lærer?4. Hvorfor valgte du læreryrket?5. Hva er dine oppgaver her?6. Hvordan vil du beskrive deg selv som lærer?	
<p><u>Læringsmiljø</u></p> <ol style="list-style-type: none">1. Hva mener du er et godt læringsmiljø for elevene?2. Sosialt miljø – hvor viktig er det sosiale miljøet i klassen for læringsmiljøet?<ol style="list-style-type: none">a. Har du eksempler hvor det sosiale miljøet er avgjørende for god læring?3. Blir det gjort noe spesielt i løpet av året for å opprettholde et godt miljø i klassen?<ol style="list-style-type: none">a. Blir det gjort noen grep når dere starter opp timen, dagen, året?	

<p><u>Klasseledelse:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Hvilke områder innenfor klasseledelse mener du er spesielt viktige? 2. Hvordan vil du definere klasseledelse? 3. Kunne du ha beskrevet en ordinær time? (med fokus på oppstart og avslutning av timen) 4. Hva vet du om Skolebasert kompetanseutvikling-ungdomstrinnsatsningen? 	
<p><u>Relasjon:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Hva legger du i begrepet støttende relasjoner? 2. Hva gjør du for å bygge gode relasjoner mellom lærer/elev og elev/elev? <ol style="list-style-type: none"> a. Har du konkrete eksempler? b. Eksempler hvor det gir god læring? c. Blir det mye prat utenom det faglige i klasserommet? 3. Hvor mye vil du si at kjennskap til eleven har noe å si for elevens læring? 	
<p><u>Relasjonell klasseledelse:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Hva legger du i begrepet relasjonell klasseledelse? 2. Noen påstander: <ul style="list-style-type: none"> ○ Trygghet er en viktig faktor for at en elev skal ville lære – har du noen tanker rundt dette? ○ Det å bli sett av læreren i løpet av dagen er viktig for elevene, noen tanker rundt dette? 	

Vedlegg 2

Deltakelse i studentarbeid: Hvordan lærere jobber med relasjonell klasseledelse.

Vi er to studenter ved Universitetet i Nordland som studerer til grunnskolelærer 5-10. Tredje studieår er godt i gang og arbeid med bachelor står for tur. Vårt tema for oppgaven er hvordan lærere jobber med relasjonell klasseledelse og i den forbindelse ønsker vi å komme oss ut til bodøskolene for å intervju lærere om dette. Resultatet av vårt prosjekt vil være ferdig våren 2014. Vi ber altså om tillatelse til å komme til deres skole for å intervju to lærere. Selve feltarbeidet kan vare i inntil 5 dager og vi tar sikte på ha det gjort før jul.

Å delta i dette studentarbeidet innebærer for lærerne:

- At vi får intervju lærere, dette tar omtrent 30 minutter pr. lærer.
- Intervju med lærere vil bli tatt opp på lydbånd dersom de tillater det.

Vi vil informere om at både skole og lærere vil være anonymisert i vårt arbeid og eventuelle lydopptak vil bli slettet etter transkribering. Alle lærere som sier seg villige til å delta i dette prosjektet, har naturligvis anledning til å, når som helst, trekke seg fra det. Når det gjelder taushetsplikt er det noe vi er ilagt i studiet, men vi kan gjerne skrive under taushetserklæring gjeldende for deres skole.

Bakgrunnen for vårt valg av tema til dette prosjektet, er blant annet at vi føler at vi vil ha stor nytte av det når vi i 2015 er ferdig utdannede lærere. Til nå i vår praksis er dette et tema vi stadig får tilbakemelding på, det kan alltid bli bedre. God klasseledelse lærer en ikke over natten, det krever masse erfaring og kunnskap. Vi ønsker at dette prosjektet skal hjelpe oss på veien til å bli gode lærere og kanskje kan det også gi noe til andre som jobber mot det samme målet.

For mer informasjon og eventuelle spørsmål kan vi kontaktes på:

Julie Kilaas kilaas90@hotmail.com eller telefon 452 44 102

Ann-Katrin Fjærli annkatrin.fjarli@yahoo.no eller telefon 951 33 818

Vår veileder er Trond Lekang trond.lekang@uin.no

Vi håper at noen fra deres skole kan avse litt tid til å bli med på dette prosjektet.

Med vennlig hilsen Julie Kilaas og Ann-Katrin Fjærli