

BACHELOROPPGAVE

Klasseledelse

- Kommunikasjon av forventninger til atferd

Utarbeidet av:

Yngve L. Henriksen

Studium:

Grunnskolelærerutdanning 1-7, 2012

Innlevert:

Vår 2015



Innholdsfortegnelse

1	Innledning	1
1.1	Begrunnelse for valg av tema	1
1.2	Temaets relevans	2
1.3	Oppgavens oppbygning	3
2	Situasjonsbeskrivelse/case	3
3	Problemstilling og mål for arbeidet	4
4	Teorigrunnlag.....	4
4.1	Faktorer for god kommunikasjon	5
4.1.1	Klasseledelse.....	5
4.1.2	Læringsmiljø.....	6
4.1.3	Relasjonen mellom elev og lærer.....	7
4.2	Teori i sammenheng med problemstillingen	8
4.2.1	Regler og rutiner	8
4.2.2	Beskjeder	9
4.2.3	Kroppsspråk.....	10
5	Utvalg og metode for undersøkelsen	11
5.1	Utvalg	11
5.2	Datainnsamlingsmetode.....	11
5.2.1	Kvantitativ og kvalitativ forskning.....	12
5.2.2	Observasjon	12
5.2.3	Intervju.....	14
5.3	Reliabilitet og validitet	14
5.3.1	Reliabilitet.....	14
5.3.2	Validitet	15
6	Funn, drøfting og analyse.....	15
6.1	Funn – metoder for kommunikasjon av forventninger.....	15
6.1.1	Fem-metode	16
6.1.2	Arbeidslys	16
6.1.3	Snakkesirkel.....	16
6.1.4	Daglige elevsamtaler.....	17
6.2	Drøfting/analyse i lys av teori	18

6.2.1	Fem-metode	18
6.2.2	Arbeidslys	19
6.2.3	Snakkesirkel.....	20
6.2.4	Daglige elevsamtaler.....	22
7	Avslutning.....	23
8	Referanser	26
9	Vedlegg.....	27
9.1	Vedlegg 1 Intervjuguide	27
9.2	Vedlegg 2 Observasjonsskjema.....	30

1 Innledning

Klasseledelse er det overordnede tema i denne oppgaven. Begrepet klasseledelse handler om lærerens ledelse av elevgrupper eller enkeltelever. En pedagogs ledelse av klasser er etter mitt syn lærergjerningens hjertefunksjon, altså det som må virke for å kunne skape et godt læringsmiljø. Klasseledelse kan deles opp i mange underpunkter, og er et stort tema i seg selv. Denne oppgaven ser nærmere på hvordan en pedagog kan kommunisere forventninger til atferd med et proaktivt fokus. Gjennom erfaring fra praksis, jobb og som lærerstudent har jeg fått inntrykk av at det å være i forkant er vesentlig for å lede klasser på en god måte. Læringsmiljøet og lærer-elev-relasjonen er viktige grunnsteiner for å kunne etablere gode regler og rutiner, og å støtte opp om kommunikasjon i klasserommet. Innledningen inneholder begrunnelse for valg av tema, temaets relevans og oppgavens oppbygning.

1.1 Begrunnelse for valg av tema

Ved studiestart 2013, det andre året på grunnskolelærerutdanningen 1-7, startet praten om bacheloroppgaven, som skulle skrives i løpet av det tredje studieåret. Det var mest blant studentene denne praten pågikk, men det ble også luftet med lærerne. Inntrykket var at det kunne være lurt allerede da, å begynne å tenke på eventuelle temaer for arbeidet med det som virket som en stor oppgave.

I det første studieåret hadde vi klasseledelse som et av emnene og jeg husker at det var et av de emnene jeg leste mest om og på en måte likte best. Klasseledelse har siden stått for meg som noe av det viktigste og en grunnpilar for å lykkes med det som er en lærers oppgaver i klasserommet. På bakgrunn av dette følte det helt naturlig at mitt forskningsarbeid skulle dreie seg om noe innenfor klasseledelse. Selv om emnet var lett å bestemme seg for, var det mer utfordrende å finne fram til problemstilling, og hvilket emne innenfor klasseledelse jeg skulle fordype meg i. Etter en del tankevirksomhet og spekulasjoner begynte jeg å nærme meg noe. Jeg har ofte undret meg over om atferd hos elever kan styres på et tidlig stadium. Derfor begynte tankene å kretse rundt hva en kan gjøre i forkant for om mulig styre adferd til elever på et tidlig stadium. En snakker da om proaktiv klasseledelse (Ogden, 2012). Valget falt da på kommunikasjon av forventninger til elever, spesielt i forhold til atferd. Begrepet atferd vil i denne oppgaven i hovedsak dreie seg om arbeidsro i undervisningen. En annen grunn for at jeg valgte dette temaet er at jeg ser arbeidet med denne oppgaven som en stor mulighet til å

utvikle egen erfaring og kunnskap om et emne jeg ser på som svært viktig. Denne oppgaven gir meg en unik mulighet til å utvikle kunnskap om emnet i samarbeid med andre, noe som det kanskje kan bli litt lite av i en ellers travel lærerhverdag.

Kort sagt har jeg valgt tema klasseledelse fordi jeg mener det er et viktig emne å fokusere på for alle lærere og et område som påvirker læreres og elevers hverdag. Innenfor emnet har jeg valgt kommunikasjon av forventninger fordi jeg føler det er et viktig og interessant tema. Med kommunikasjon av forventninger menes her en pedagogs evne til å formidle sine forventninger slik at elevene oppfatter dem og retter seg etter dem.

1.2 Temaets relevans

Temaet klasseledelse og herunder pedagogens evne til å gjøre sin formidling forstått, vil etter min mening alltid være relevant i skolen. Evnen til å kommunisere med mine elever tenker jeg er av stor betydning for hvordan min framtid som lærer vil bli, om jeg kommer til å stå i jobben eller ikke. Jeg tror at jeg som lærer vil få en slitsom og frustrerende hverdag hvis kommunikasjonen uteblir. Proaktiv klasseledelse foretrekkes fremfor reaktiv da reaktiv klasseledelse lett kan føre til et negativt klima (Bergkastet & Jordet, udat.). Proaktiv klasseledelse går på å være i forkant av det som skal skje, kommunisere beskjeder og forventninger på forhånd. Bli beskjeder og forventninger til atferd kommunisert i etterkant kalles det reaktiv klasseledelse. Viktigheten av alltid å evaluere egen praksis, både alene og sammen med kolleger, og lete etter områder å forbedre seg på er av stor betydning også i lærerrollen (Nordahl, 2012). I jobben som lærer vil det alltid være noe å forbedre og ved å jobbe med et tema som dette håper jeg å utvikle min egen evne til å formidle det jeg ønsker til mine elever.

Den nasjonale satsingen; Ungdomstrinn i utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2015), har klasseledelse som et av tre satsingsområder. Satsingen har et spesielt fokus på kompetanseutvikling blant lærere ungdomstrinnet. Det understreker betydningen av klasseledelse som et høyst relevant tema for lærere og lærerstudenter. I det teoretiske bakgrunnsdokumentet (Postholm, Midthassel & Nordahl, udat) blir klasseledelse løftet fram som hjørnesteinen for å skape et godt miljø som fremmer læring. En positiv relasjon mellom lærer og elev, et godt læringsmiljø, struktur, regler og rutiner tas opp som sentrale punkter under klasseledelse. Det samme gjelder tydelige forventninger og motivasjon av elevene. I jobben som lærer trenger en kompetanse i klasseledelse. For meg personlig føles dette som er

et relevant tema. Det samme kan en si ut fra et nasjonalt perspektiv siden klasseledelse ses på som et viktig satsingsområde også nasjonalt.

1.3 Oppgavens oppbygning

Kapittel 1 inneholder innledningen med underpunktene begrunnelse for valg av tema, temaets relevans og oppgavens oppbygning.

Kapittel 2 gir en kort og generell beskrivelse av klassen og læreren som jeg brukte for datainnsamling.

Kapittel 3 presenterer problemstillingen og målet for arbeidet.

Kapittel 4 omhandler det teoretiske grunnlaget. Klasseledelse generelt og teori i sammenheng med problemstillingen.

Kapittel 5 inneholder utvalg og metode for undersøkelsen. Kapitlet forteller om metoder brukt i oppgaven, litt om kvantitativ og kvalitativ forskning og begrepene reliabilitet og validitet.

Kapittel 6 drøfter og analyserer funnene som er gjort i lys av teori.

Kapittel 7 er avslutningen på oppgaven. Den inneholder mine refleksjoner og erfaringene jeg sitter igjen med etter arbeidet med denne oppgaven.

2 Situasjonsbeskrivelse/case

Da det ble aktuelt å tilknytte seg en skole og lærer for min bachelorpraksis, spurte jeg en lærer som jeg hadde noe kjennskap til fra før, om å få gjøre undersøkelser i hans klasse og om han ville være min praksisveileder. Dette stilte han seg positiv til. Bakgrunnen for dette var at jeg var nysgjerrig på hvordan denne læreren kommuniserte forventninger til sine elever. Jeg fikk inntrykk av at denne læreren hadde gode metoder for å ivareta arbeidsro i undervisningen og ønsket å observere og intervjuer han. Videre i denne besvarelsen blir læreren benevnt som Lars.

På bakgrunn av omdisponeringer av lærerressurser fikk jeg mulighet til å observere Lars i to ulike klasse på mellomtrinnet. I den ene klassen hadde Lars kontaktlæreransvaret på tredje året og var godt kjent med elevene. Klassemiljøet i denne klassen opplevdes som godt og det var lite atferdsproblemer. Den var ikke uten utfordringer, men jevnt over var det lite uro og

fokus på andre ting enn undervisning og fagenes mål. Lars uttalte at denne klassen var en klasse en som lærer sjelden kom over på bakgrunn av de individuelle ferdighetene til elevene. Det var et generelt faglig høyt nivå på elevene i tillegg til sosiale ferdigheter som bidro til å skape et godt miljø. Lars påpekte likevel at det hadde vært steinhard jobbing for å få elevgruppa dit de var.

I den andre klassen Lars var inne i en periode, var det flere utfordringer å ta tak i. Det gikk ut på elever som nektet å arbeide i timene, uro i timene som gikk ut over arbeidsro og manglende fokus på undervisningen. Det faglige nivået var også mer spredt i denne klassen.

Planen for praksis var å observere og intervju Lars, samt observere andre lærere hvis det lot seg gjøre. I løpet av dagene jeg var i praksis fikk jeg mulighet til å observere flere av lærerne som hadde klassen til Lars. Dette tenker jeg er en styrke for å kunne se på ulike måter å kommunisere på. Klassen til Lars var vant til å ha studenter i klasserommet så min tilstedeværelse hadde liten innvirkning på elevenes atferd, noe som gjorde observasjonen mer troverdig. Under observasjon satt jeg bak eller ved sideveggene i klasserommet for å få mest mulig oversikt og for å kunne observere læreren. Det å observere flere lærere viser at lærere kommuniserer på ulike måter.

3 Problemstilling og mål for arbeidet

Hovedidéen bak min problemstilling er å utvikle egen praksis og kunnskap om et emne som er viktig for å lykkes som lærer. Jeg håper å finne gode eksempler på hvordan en kan oppnå arbeidsro i undervisningen. Hvis jeg opplever metoder å kommunisere forventninger på som er effektive håper jeg å kunne lære av det til bruk i framtidig jobb. Formidling av beskjeder og oppfølging av disse er et viktig punkt i denne oppgaven. Det vil også være interessant å se på hvordan en kan forsikre seg om at det en formidler blir oppfattet av elevene.

Følgende problemstilling er valgt for min forskningsoppgave:

Hvordan kan en pedagog kommunisere egne forventninger i forhold til elevenes atferd? – med vekt på arbeidsro i undervisningen.

4 Teorigrunnlag

Dette kapitlet ser på sentral teori innenfor temaet generelt og tar for seg teori som går mer direkte på problemstillingen. Kapittel 4.1 ser på tre områder som er essensielle som grunnlag

for å lykkes med kommunikasjon med elever. De tre områdene er klasseledelse, læringsmiljø og relasjonen mellom elev og lærer.

4.1 Faktorer for god kommunikasjon

4.1.1 Klasseledelse

Kommunikasjon og formidling av forventninger er viktige elementer å ta hensyn til som klasseleder. Klasseledelse kan defineres på flere måter. Terje Ogden (2012) definerer den slik: «Klasseledelse er læreres kompetanse i å holde orden og skape produktiv arbeidsro gjennom å fremme og skjerme undervisning og læringsaktiviteter i samarbeid med elevene» (Ogden, 2012). Arbeidet med å lede klasser er den viktigste faktoren for et godt læringsmiljø som igjen har sammenheng med elevenes faglige resultater. En målsetning ved klasseledelse er å skape arbeidsro og opprettholde denne for å bruke tiden på læringsaktiviteter. Arbeidet med denne oppgaven går ut på å se nærmere på dette.

Thomas Nordahl (2012) sier i sin bok om klasseledelse at en god klasseledelse både forebygger og reduserer atferdsproblemer. Dette er basert på studier av ulike skoler. Det kommer da fram at skoler med tydelige voksne som har en god måte å lede sin undervisning på hadde en gjennomgående god atferd blant sine elever. Det var ikke bare atferden som var god, også motivasjon, læringsutbytte og arbeidsinnsats ble høyere ved god utøvelse av klasseledelse. Tydelig klasseledelse skal formidle klare forventninger til elevene noe som igjen stimulerer til arbeidsinnsats og arbeidsro. Nordahl (2012) peker videre på noen sentrale faktorer der forventninger til læring og atferd er en av dem. Mitt arbeid vil i hovedsak dreie seg om denne delen av klasseledelse, og mer spesifikt hvordan forventninger blir kommunisert fra klasselederen.

Når en klasseleder tydelig kommuniserer timens tema og arbeidsmål kollektivt i starten av hver time, stilles det en forventning om hva timen skal dreie seg om og det kan være med å stimulere elever til arbeidsinnsats fordi de får et tydelig mål å jobbe mot. Nordahl (2012) trekker fram bruken av kollektive beskjeder fordi en sparer tid ved at alle får beskjeder og forventninger samtidig. Øyekontakt, oppmerksomhet fra elevene, et klart budskap og et gjennomtenkt budskap er faktorer for å formidle forventninger på en god måte.

4.1.2 Læringsmiljø

Et godt læringsmiljø legger til rette for at læreren skal lykkes med sin formidling. I Stortingsmelding nr. 22 (2010-2011) blir begrepet læringsmiljø definert slik: «Med læringsmiljø menes det samlede kulturelle, relasjonelle og fysiske forhold på skolen som har betydning for elevenes læring, helse og trivsel» (St. meld. nr. 22, 2010-2011, s. 68). I arbeidet med det gode læringsmiljøet er målet at elevene skal føle seg trygge, at de får anerkjennelse, opplever tillit og får være en del av et fellesskap. Relasjonene mellom elevene må være gode i tillegg til relasjonen mellom læreren og elevene. Læreren skal gi elevene opplevelsen av høye og realistiske forventninger som inneholder tydelige mål for både sosial og faglig utvikling og læring. Dette innebærer også klare og konstruktive tilbakemeldinger fra læreren, om hvor eleven er og hvor han skal. Undervisningen og klassen skal ledes med tydelighet og struktur og forventningene til atferd og arbeidsro er klare. I tillegg skal samarbeidet mellom lærer, elev og foreldre hjelpe til å fremme en god kultur for læring (St. meld. nr. 22, 2010-2011).

Nordahl (2010) utdypet og kompletteret hva som ses på som vesentlige faktorer i læringsmiljøet. Læreren som leder er overordnet i denne sammenhengen. Dette forstås som den enkeltes lærers ledelse av klasser og grupper og gjør læreren ansvarlig for ledelse av undervisning og sosialt fellesskap. Videre pekes det på relasjonen mellom elev og lærer, det sosiale forholdet mellom lærer og elev. Relasjonene mellom elever er også en faktor og den enkelte elevs sosiale posisjon i fellesskapet. Bruk av regler i skolen påvirker læringsmiljøet, her menes de reglene som blir brukt i ulike klasser, og som har noe å si for den enkelte elevs utvikling. Neste punkt er den sosiale kompetansen i læringsmiljøet, dette innebærer hvilken sosial kompetanse som blir forventet mellom elev og lærer og mellom elever. Skolens kultur og ledelse kommer også inn som faktor i læringsmiljøet. Dette ses på som ledelse i skolen, samarbeidet mellom lærere, det generelle lærings- og menneskesynet, og de verdiene som forvaltes i skolen. Nordahl (2010) viser også til mobbing som faktor. Mobbing uttrykkes i læringsmiljøet og har sammenheng med relasjoner, regler, sosial kompetanse og skolens kultur. Forventninger til elevene er også en vesentlig faktor. Det er læringstrykk, engasjement og forventning som preger opplæringen, både sosialt og faglig. Sist trekkes samarbeid mellom skole og hjem fram. Dette er dialogen mellom foreldre og lærer og den hjelp, støtte og oppmuntring foreldrene formidler til sitt barns skolegang.

Disse faktorene som Nordahl (2010) peker på, er forhold hver enkelt lærer og skoleleder preger i høy grad. Hvordan elevene opplever disse faktorene har sterk sammenheng med

atferd og læringsresultater eleven oppnår. Vektlegging av relasjoner, klasseledelse og normer og verdier kan ses på som grunnleggende ferdigheter i læreryrket og jobben med å utvikle læringsmiljø vil også handle om å videreutvikle lærerens profesjon.

4.1.3 Relasjonen mellom elev og lærer

Relasjonen mellom elev og lærer og lærerens ledelse er utslagsgivende for å lykkes som yrkesutøver, også når det gjelder å etablere en god kommunikasjon med elevene.

Læringsutbyttet til eleven hviler på denne relasjonen og lærerens klasseledelse. Relasjon menes med hvordan en oppfatter andre mennesker og hvilken innstilling en har til dem.

Relasjonene er et grunnlag som påvirker kommunikasjon og samhandling med andre mennesker. Gjennom interaksjon og samhandling kan en utvikle relasjoner og kjernepunktet i gode relasjoner handler om å kommunisere og samhandle godt med andre. For å oppnå gode relasjoner til elevene må en lærer i noen situasjoner se bort fra sine roller og være et menneske i samhandling med sine elever (Nordahl, 2010).

Når en elev møter en ny lærer ønsker eleven svar på et spørsmål: «Liker læreren meg»? Hvis eleven oppfatter at læreren svarer ja på dette er mye gjort for å oppnå en god relasjon. Det er i stor grad lærerens jobb å etablere en god relasjon og sørge for at eleven får en følelse av at svaret blir ja på spørsmålet. En god relasjon mellom elev og lærer omfatter områder som tillit, det å se den enkelte elev, det å se barn og unges sosiale verden, å være i posisjon til eleven og å anerkjenne eleven (Nordahl, 2010). Drugli (2012) trekker også fram anerkjennelse og tillit som viktig i en positiv lærer-elev-relasjon. Hun beskriver i tillegg at læreren må være sensitiv overfor elevenes signaler og atferd, at læreren må gi tilpasset respons, at læreren formidler aksept og varme, at læreren gir støtte ved behov, at læreren har kontroll over egen atferd og egne reaksjoner og at læreren utøver struktur og grenser tilpasset elevens atferd og behov.

Alle mennesker har behov for anerkjennelse, også elever. Anerkjennelse gjennom aksept, ros, støtte, gi positive blikk, smil og oppmuntring kommuniserer til elevene at de er anerkjent, noe som igjen motiverer til læring og utvikling. Elever som oppleves som utfordrende i skolen er ofte de som har størst behov for anerkjennelse. Her er det spesielt viktig å skille mellom hva eleven gjør og hvem eleven er. Læreren må uttrykke at elevens handling ikke er akseptabel, men likevel anerkjenne eleven som person, for alle har noe å bli anerkjent for. Om en elev opplever mangel på anerkjennelse kan denne fort komme i en vanskelig situasjon. I sammenheng med å gi elevene opplevelse av anerkjennelse er det å se den enkelte elev et viktig område for å skape gode relasjoner. Å se den enkelte er å ha en positiv kommunikasjon

til hver enkelt elev. Det kan gjøres på flere måter, både verbalt og non-verbalt. Det kan være smil, et klapp på skulderen, øyekontakt og positive kommentarer. Positive kommentarer kan være komplimenter og ros, det kan også være spørsmål om læring, relasjoner til andre elever og om ting som har med fritiden å gjøre. Ved å spørre elevene om deres liv viser læreren interesse for elevens verden og eleven får mulighet til å gi sine forklaringer og bli hørt (Nordahl, 2010).

Tillit trekkes også fram som et sentralt trekk ved relasjoner. Læreren må jobbe med elevene på en slik måte at tillit opparbeides. Elevene må oppleve at læreren er en de kan snakke med, en som tar dem på alvor og lytter til dem. Læreren må holde avtaler og være forutsigbar og troverdig slik at eleven ikke oppfatter usikkerhet rundt hvordan læreren er. Oppsummert kan en si at en lærer må være pålitelig, til å snakke med og rettferdig (Nordahl, 2010).

4.2 Teori i sammenheng med problemstillingen

Ogden (2012) trekker fram at lærere må formidle forventningene til sine elever klart og tydelig så ofte det lar seg gjøre. Skal elever ha en mulighet til å leve opp til lærerens forventninger må de vite hva som forventes. Positive og realistiske forventninger kan være med på at elever strekker seg og presterer bra i forhold til sine individuelle forutsetninger. Samtidig responderer elever ulikt på forventninger fra lærer, noen bryr seg i mindre grad mens andre er veldig vare.

4.2.1 Regler og rutiner

Regler og rutiner er sentralt i det å kommunisere forventninger til atferd. Regler omhandler ofte hvordan atferd skal være i klasserommet. For eksempel hvordan elevene skal behandle hverandre, hvordan de skal snakke til hverandre og hvordan de skal opptre når lærer informerer om noe. Regler formidler informasjon til elevene som er viktig for å opprettholde orden, produktivitet og et godt miljø. Læreren må formidle tydelig og klart hvordan reglene skal forstås, helst i samarbeid med elevene slik at det er en felles forståelse av reglene. Når regler og rutiner er etablert i en elevgruppe forplikter det også læreren til å følge opp og reagere på regelbrudd. Hvis en lærer kommuniserer regler, men ikke kommuniserer konsekvenser av regelbrudd ved å reagere, viser forskning at atferdsproblemer forekommer i større grad. Forskning viser også at regler fungerer best om eleven erfarer positive konsekvenser ved å følge reglene, ikke bare negative konsekvenser ved regelbrudd (Ogden, 2012). Regler er med på å formidle til elevene hva de har å holde seg til på skolen og de

hjelper til med forutsigbarhet. Læreren kan utarbeide regler selv eller i samarbeid med elevene. For å hjelpe elevene til å forstå reglene må det arbeides med sammen med klassen slik at alle forstår og får et bilde av hva det vil si å følge reglene. Det må gjøres klart for elevene at reglene er til for å følges. Regler må som alt annet øves på og arbeides med for at elevene skal mestre å følge dem. Hvordan reglene følges må evalueres sammen med elevene slik at de får erfaring med å reflektere over egne handlinger. I starten av regeløving kan det være lurt å øve i korte sekvenser slik at elevene får mulighet til å oppleve mestring. Hvis det gjelder arbeidsro i timen kan en for eksempel gi elevene en arbeidsoppgave og øve på arbeidsro i 10 minutter. Når læreren stopper og roser elevene for å ha klart å opprettholde arbeidsro denne perioden kan elevene oppleve mestring som igjen kan føre til motivasjon for å fortsette arbeidet. Elevene får anerkjennelse fra læreren gjennom stemmebruk, kroppsspråk og ord, noe som styrker relasjonen mellom lærer og elever og styrker mulighetene til å få innarbeidet regler (Holten, 2011).

Holten (2011) trekker også fram det å ha tydelige rammer som hjelp for at lærerens formidling skal ha best forutsetning for å bli oppfattet. En tydelig oppstart og avslutning av en økt og et klart innhold, skaper forutsigbarhet og oversikt for elevene. Budskapet blir tydelig og bidrar til å skape ro i undervisningen. Er det mangel på rammer i undervisningen blir det utydelig for elevene hva læreren egentlig mener, det fører ofte til at elevene tar kontrollen. Ved fravær av tydelige rammer i undervisningen vil læreren få større problemer med å formidle det han ønsker.

4.2.2 Beskjeder

Elever forstår ikke alltid beskjeder som blir formidlet og noen ganger later de som om de ikke forstår. Effektiv formidling av beskjeder kan forebygge mas og bruk av konsekvenser fra lærerens side. En god beskjed bør presenteres som et utsagn og en bør unngå å formulere beskjeder som spørsmål. Det er bedre å gi beskjeder som starter handlinger i stedet for å stoppe handlinger. Eksempel på det kan være at en heller skal si «nå vil jeg at du setter deg ned og fortsetter med jobben din» enn «ikke lag så mye bråk». Når en skal gi beskjeder er det viktig å ha god kontakt med eleven, en må vite at beskjeden kan oppfattes. Det er bedre å gi beskjeden direkte til eleven enn å rope ut i rommet. Direkte henvendelse og korte og presise beskjeder viser seg ofte effektive. En bør også unngå lange og flere beskjeder på en gang for å gjøre forutsetningene bedre for en ønsket reaksjon (Ogden, 2012). Skal beskjeden ut til samlet elevgruppe må læreren få fokus fra hele elevgruppen før beskjeden gis. Lange

beskjeder kan gjøre budskapet vanskelig å oppfatte for elevene, det er derfor lurt å dele en lang beskjed opp i flere korte beskjeder slik at en kan stoppe etter hver beskjed for å forsikre seg om at beskjeden er blitt oppfatte av alle elevene. Dette kan hjelpe til å gjøre beskjedene så tydelige som mulige (Holten, 2011). Når elever gjør det de blir bedt om bør elevens vilje til samarbeid belønnes med en positiv konsekvens. En positiv kommentar eller oppmerksomhet for å vise at saken er ute av verden. Hvis en elev ikke etterfølger beskjeder må det gis signal om at slik atferd ikke er akseptert. Det kan for eksempel være at eleven må bli igjen etter timen for å reflektere over en episode sammen med lærer. Det er likevel viktigst at elevene får positive tilbakemeldinger når de følger regler fremfor negative når de bryter regler. Det må alltid være flere positive tilbakemeldinger enn negative for å ivareta en god lærer-elev-relasjon (Ogden, 2012).

4.2.3 Kropsspråk

Lærerens kroppsspråk påvirker også hvordan kommunikasjonen blir oppfattet av elever. Ansiktsuttrykket og hvordan en beveger kroppen gir signaler om hvordan følelsene våre er. Smil hos læreren løfter ofte situasjonen ved at elevene føler at læreren liker å være sammen med dem. Marte Meo-metoden som Holten (2011) beskriver går ut på at lærere blir filmet og så skal de prøve å utvikle egen praksis ved å se hva de gjør på film. Flere lærere oppdaget på disse filmene at de ikke smilte til elevene ved håndhilsningen om morgenen. Ved senere filming smilte de bevisst til elevene, dette smittet over på elevene og førte til en lysere stemning mellom lærer og elever fra morgenen av. Dette kan igjen være med på å hjelpe læreren til at elevene oppfatter det som blir formidlet av både fag og atferd.

Bruk av hendene når lærere kommuniserer kan oppfattes engasjerende og få elevene med på det som blir formidlet. Står en med hendene i lomma og en slapp kroppsholdning virker en mindre inspirert og engasjert i motsetning til å være aktiv med hele kroppen som igjen kan forsterke og øke sjansen for at det som blir formidlet blir oppfattet (Holten, 2011).

Tempoet på lærerens formidling er også et vesentlig punkt for at elevene forttest mulig skal oppfatte hva som blir sagt. Lærere må være bevisst sitt eget snakketempo slik at de tilpasser det elevene. Ved høyt tempo vil det være vanskeligere for lytteren å bidra med kommentarer og spørsmål. Det er viktig at læreren ønsker å lytte til det elevene har å si. Ved et for høyt tempo kan læreren komme i skade for å avbryte eleven og ved det kommunisere at elevens budskap ikke er viktig og eleven kan føle at han ikke blir respektert av læreren (Holten, 2011).

Holten (2011) bruker begreper som blikkretning og oversiktsblikk i boken «Trygg klasseledelse». Oversiktsblikket bruker læreren når hun lar blikket vandre over alle elevene når hun snakker. Dette gjør at elevene opplever at formidlingen gjelder alle sammen. Analysering av filming etter Marte Meo-metoden viste også at oversiktsblikket hjalp til for å holde elevene samlet og oppmerksomme. Oversiktsblikket viser at læreren vil ha alle med og det kan også hjelpe elever til å følge lærerens beskjeder. Gjennom håndhilsning og blikkontakt kan læreren kommunisere at eleven er velkommen og anerkjent, og ved et smil blir eleven bekreftet av læreren.

5 Utvalg og metode for undersøkelsen

Kapittel 5 inneholder utvalg, det vil si hvem som er forskningens respondenter. Kapitlet ser også på datainnsamlingsmetoder aktuelle for denne oppgaven og sist gis det en kort utgreiing på validitet og reliabilitet.

5.1 Utvalg

I denne forskningsoppgaven blir observasjon og intervju brukt for å finne aktuell informasjon. I observasjonsdelen observerte jeg undervisning for det meste i én klasse, men var også innom en annen klasse noen timer. Til sammen fikk jeg observere fem ulike lærere. En av dem var min praksislærer Lars, som jeg ønsket å avvikle bachelorpraksis hos. De andre fire var lærere som hadde vikartimer eller faste timer i praksislærers klasse, som jeg fikk muligheten til å observere. Observasjonen fokuserte på lærerrollen og hvordan de forskjellige lærerne kommuniserte. For å se hvordan kommunikasjonen ble mottatt måtte jeg også observere elevenes reaksjoner for å kunne se det hele bildet av kommunikasjonen.

Da jeg skulle intervju ble det fort klart for meg at jeg ønsket å intervju Lars. Bakgrunnen for det var at jeg hadde noe kjennskap til han fra før og at jeg var nysgjerrig på hans metoder for å opprettholde arbeidsro i klassen. Mitt inntrykk var at Lars i stor grad klarte å holde elevene fokuserte på deres arbeidsoppgaver.

5.2 Datainnsamlingsmetode

Her gis det en kort forklaring av kvantitativ og kvalitativ forskning. Videre underpunkter er observasjon og intervju. Begge gir en kort forklaring av metodene og hvordan jeg valgte å bruke dem.

5.2.1 Kvantitativ og kvalitativ forskning

Metodene jeg brukte for å samle data var åpen observasjon som fullstendig observatør og halvstrukturert intervju. Observasjon og intervju blir betegnet som kvalitative forskningsmetoder, mens spørreskjema ses på som kvantitativt. Kvalitativ forskning gir seg ofte resultat i ord og tekst, mens kvantitativ vises som tall og statistikk. Kvalitative studier går mer i dybden av det det forskes på, og kan for eksempel bestå av intervjuer av én eller få personer. Kvantitative studier favner ofte over et bredere område, som at et spørreskjema blir sendt ut til mange mennesker, men en kan ikke gå i dybden på hver av disse (Postholm & Jacobsen, 2011).

Observasjon blir sett på som en kvalitativ metode, men kan også brukes kvantitativt. Ved for eksempel å observere hvor mange ganger en elev eller lærer gjør spesifikke handlinger kan en uttrykke dataen som tall eller statistikk. Dette kan beskrives som kvantitativ tilnærming. Hvis en derimot observerer det samme, men ser på hvorfor den spesifikke handlingen oppstår har en brukt kvalitativ tilnærming (Gjørund & Huseby, 2007).

Et intervju betegnes ofte som kvalitativt fordi en er interessert i intervjuobjektets tolkninger, erfaringer og forståelse av virkeligheten, mens kvantitativ tilnærming kan legge føringer for tolkninger ved ferdig oppsatte kategorier og tolkningskjemaer. Et kvalitativt forskningsintervju bygger ofte på en fenomenologisk tilnærming. Det vil si at en prøver å forstå innsamlet data ut fra intervjuobjektets beskrivelse, erfaringer og vurderinger. En legger da til side egen tolkning av det personen sier. Velger forskeren å tolke innsamlet data ut fra egen synsvinkel snakker en om hermeneutisk tilnærming. Ofte vil et kvalitativt intervju analyseres med både fenomenologisk og hermeneutisk tilnærming ved at en analyserer intervjuet og prøver å forstå hva respondenten formidlet og på bakgrunn av dette kan tolke og drøfte ut fra analysen.

5.2.2 Observasjon

Alt en bruker sansene til er en observasjon. Vi kan altså lukte, berøre, smake, se, høre og føle for å observere i ulike situasjoner. Vi registrerer ofte mye av det som skjer rundt oss, men det er lite som fester seg og blir værende. Ofte har vi heller ikke hatt en målsetning om å observere noe spesielt. Når en snakker om observasjon som metode i klasserommet brukes et målrettet og systematisk fokus for å kartlegge spesifikke aktiviteter, enkelte elever, elevgrupper eller lærerens praksis. Hensikten er i de fleste tilfeller å bruke observasjonen til å

endre eller forbedre praksis (Postholm & Jacobsen, 2011). Systematisk observasjon behøver et klart fokus på et spesifikt område. Fokus i denne sammenhengen betyr å se nærmere på et på forhånd bestemt område i undervisningssituasjonen, andre elementer enn fokusområdet holdes utenfor observasjonen. Fokusområdet bestemmes ut fra problemstillingen, altså hva en ønsker å se nærmere på og lære mer om. Observasjon i klasserommet ser på menneskenes handlinger, for eksempel kan en observere hvor ofte en lærer må gi beskjeder til elevene før de oppfatter dem. I forkant av observasjon er det noen avgjørelser en må ta på hvordan observasjonen skal gjennomføres. Først må en velge hvem som skal observeres og i hvor lang tid. Andre avgjørelse er å velge hvilken rolle en som observatør vil ha. Postholm & Jacobsen (2011) skriver at observatørrollen i klasserommet kan bevege seg fra å være fullstendig deltakende til fullstendig observerende. Som fullstendig deltaker er observatøren aktiv i undervisningssammenheng og en del av det som skjer i klasserommet. Dette kan ofte være læreren selv i en klasse, som observerer spesifikke områder i for eksempel egen undervisning. Fullstendig observasjon går ut på at observatøren er til stede i rommet, men konsentrerer seg utelukket om observasjonen. Tredje valg handler om en vil ha åpen eller strukturert observasjon. Åpen observasjon har et definert fokusområde i forkant, men observatøren er åpen i forhold til hva som skjer innenfor problemstillingen. Strukturert observasjon har et mer klart fokus der en registrerer konkrete hendelser, bestemt på forhånd. Det kan for eksempel være å registrere antall ganger hver enkelt elev tar initiativ til å snakke i klasserommet (Postholm & Jacobsen, 2011).

Jeg bestemte meg for å bruke åpen observasjon som fullstendig observatør når jeg skulle observere undervisning. Jeg valgte dette fordi jeg var interessert i å observere pedagogens evne til å formidle beskjeder. Fire forskjellige lærere ble observert hver for seg under dette arbeidet. Fokusområdet var klart på forhånd, men jeg var åpen for hvordan pedagogens praksis var og skrev det som setninger. Rollen som fullstendig observatør virket som den mest hensiktsmessige fordi jeg måtte ha et sterkt fokus på pedagogen og fordi jeg som student ikke var involvert i det som foregikk i utgangspunktet. Det kunne bli fristende å hjelpe elever som trengte det underveis, men jeg lot i stor grad som om jeg ikke var i rommet. Plassert bak i klasserommet gikk det greit å være «usynlig». Jeg observerte også i gangen utenfor klasserommet ved oppstart av timer. Observasjonen foregikk over en lengre tidsperiode der jeg var innom i klassen og observerte når det passet for både meg og Lars. Dette syntes jeg var en hensiktsmessig måte å gjøre det på, konsentrasjon ble bedre når jeg bare hadde halve

dager å observere på, for det opplevdes som ganske krevende å holde fokus på observasjon hele tiden.

5.2.3 Intervju

Et intervju er en samtale mellom to eller flere personer. I forskning brukes intervju for å belyse en problemstilling, det er altså et klart mål for samtalen som gjennomføres. Også når en skal gjennomføre et eller flere intervjuer må en gjøre forarbeid og ta noen valg på forhånd. Først må en vite hva en ønsker informasjon om, videre består valgene i å bestemme seg for hvem en vil intervju, om det skal gjøres individuelt eller i gruppe, om intervjuet skal være strukturert eller åpent og så må en ha en plan på hvordan en har tenkt å gjennomføre intervjuet (Postholm & Jacobsen, 2011).

Da jeg planla intervjuet ønsket jeg å intervju Lars, som jeg observerte mest. Jeg var ute etter informasjon om hvordan en pedagog kan formidle forventninger til arbeidsro og hvordan en kan jobbe med arbeidsro i skolen. Ut fra dette var det helt naturlig å gjennomføre intervjuet som et individuelt intervju, der bare jeg og intervjuobjektet var til stede i samme rom. Intervjuet ble gjennomført som et halvstrukturert intervju. Det vil si at jeg på forhånd forberedte spørsmål til intervjuobjektet i en intervjuguide, men jeg var også åpen for at samtalen kunne ta retninger som ikke var planlagt. Selve intervjuet ble som forventet, intervjuobjektet hadde mye å si på alle spørsmålene og ofte kom samtalen inn på emner som var lengre ned på intervjuguiden. Underveis dukket det også opp enkelte spørsmål fra min side som ikke var med i intervjuguiden.

5.3 Reliabilitet og validitet

I dette underkapitlet gis det en kort beskrivelse av begrepene reliabilitet og validitet.

5.3.1 Reliabilitet

Reliabiliteten i et forskningsarbeid handler om arbeidets pålitelighet. Et forskningsarbeid har høy reliabilitet hvis problemstillingen og metodene som er brukt for å besvare problemstillingen kan testes flere ganger og gi høy grad av likt resultat. I motsatt fall er reliabiliteten lav hvis metodene gir varierende svar fra gang til gang. Reliabiliteten går i stor grad på om en kan stole på arbeidet som er gjort i undersøkelsen. Pålitelighet i en oppgave kan ikke garanteres å være 100 %, men en kan legge til rette for at reliabiliteten blir best mulig. For å sikre kvaliteten på arbeidet kan en beskrive kriterier for utvalg av respondenter,

beskrive metoder for datainnsamling og bearbeidelse og analyse av data. Dette gir leseren innblikk i hvordan forskeren har tenkt og gjør det mulig for andre å vurdere arbeidets reliabilitet (Postholm & Jacobsen, 2011).

I en kvalitativ studie som dette vil funnene og svaret på problemstillingen være noe kontekstavhengig og basert på de utvalgte respondentenes opplevelse. Problemstillingens besvarelse vil ikke kunne generaliseres som det eneste rette, men mer som én metode som kan anvendes. Derfor vil en studie gjennomført på samme måte i en annen kontekst kunne gi andre svar, men begge oppgavene kan likevel ha høy reliabilitet.

5.3.2 Validitet

Validitet går på forskningens og resultatets gyldighet. Høy validitet i en oppgave vil si at en undersøger det en skal undersøke, altså at forskningen måler det den har til hensikt å måle. Det er i hovedsak to typer validitet som er aktuelle. Det er validitet i forhold til metoder en velger å bruke, metoden må være egnet for å finne relevant data. Den andre typen er om konklusjoner forskeren trekker på grunnlag av resultatene er valide. På veien mot å få en mest mulig valid oppgave er det vesentlig å bruke de undersøkelsesmetodene som gir mest gyldige opplysninger om det en leter etter. Hvis konklusjoner og argumenter på grunnlag av funn og resultater kan støttes av teori og tidligere forskning på området vil gyldigheten av arbeidet stå sterkere (Postholm & Jacobsen, 2011).

6 Funn, drøfting og analyse

Problemstillingen for denne oppgaven er: *Hvordan kan en pedagog kommunisere egne forventninger i forhold til elevenes atferd? – med vekt på arbeidsro i undervisningen?*

Gjennom observasjon av lærere og intervju av én lærer har jeg søkt å finne aktuelle svar på oppgavens overordnede tema. Sammen med teori og forskning på området vil dette danne bakgrunn for drøfting og analyse av funnene som er gjort i løpet av dette arbeidet.

6.1 Funn – metoder for kommunikasjon av forventninger

I denne delen presenteres de ulike konkrete metodene som går på hva lærere gjør for å opprettholde arbeidsro i undervisningen.

6.1.1 Fem-metode

Dette er en metode der formålet er å formidle beskjeder til en samlet elevgruppe på en effektiv måte. Noe som Ogden (2012) trekker fram som vesentlig for å forebygge mas og konsekvensbruk. Holten (2011) trekker fram at beskjeder som skal ut til en samlet elevgruppe krever fokus fra alle elevene før beskjeden kommer. Fem-metoden brukes til akkurat dette. Metoden går ut på at pedagogen sier «fem» med et stemmevolum så høyt at alle i klasserommet skal kunne høre det. Grunnen til at ordet «fem» blir brukt er at læreren har mulighet til å telle nedover til null. Innen læreren er kommet til null må det være helt stilt, og blikket skal være på læreren slik at beskjeden kan gis. «Fem» brukes bare når det skal gis felles beskjeder, altså ikke individuelle tilbakemeldinger. Beskjeder som gis ved bruk av «fem» kan være i forhold til arbeidsro, praktiske opplysninger om neste dag eller neste time eller generell informasjon til klassen.

6.1.2 Arbeidslys

Arbeidslyset er et stearinlys med tall. Desto lengre lyset brant, jo høyere kom en på tallene. Bruk av arbeidslys for å etablere arbeidsro kommet under arbeid med regler og rutiner. Ogden (2012) sier at regler skal være med på å hjelpe elevene til å vite hva de skal forholde seg til på skolen. Han sa også at hvis læreren kommuniserer regler må det også kommuniseres konsekvenser ved regelbrudd og positive konsekvenser ved overholdelse av regler. Bruken av arbeidslyset kan fungere som en konsekvens ved at lyset blir slukket om arbeidsroen ikke er akseptabel. En positiv konsekvens kan være at når lyset har brent til et visst nivå, får klassen en belønning. Arbeidslyset ble brukt i en klasse som hadde utfordringer med arbeidsro. Læreren tente på lyset når det var tilfredsstillende arbeidsro i klasserommet og slukket det hvis arbeidsroen opphørte. Elevene kunne se lyset hele tiden og ble lyset slukket visste de at arbeidsroen ikke var god nok. Elevene ble lovet en belønning når lyset nådde et visst tall og når det hadde brent helt ned.

6.1.3 Snakkesirkel

Denne metoden går ut på å samle alle elevene sittende på stolene i en ring sammen med læreren. Snakkesirkelen har noen regler som alle skal følge. Læreren er ordstyrer, de som vil si noe må rekke opp hånden, og det er elevene skal ikke avbryte en som snakker. Videre har ingen lov til å snakke om det som blir tatt opp i snakkesirkelen utenom i snakkesirkelen, alt som blir sagt forblir i der. Elevene har lov til å ta opp alt de vil i snakkesirkelen, men det skal

gjøres på en saklig og rolig måte. Læreren bruker også sirkelen til å ta opp ting som gjelder klassen. Snakkesirkelen kan ses på som et verktøy for å jobbe med sosial kompetanse i en elevgruppe og relasjonen mellom lærer og elevgruppe. Nordahl (2010) peker på relasjonen mellom elever og mellom lærer og elever som vesentlige for et godt læringsmiljø. Kjernepunktet i gode relasjoner er en god kommunikasjon. Snakkesirkelen blir da en metode for å øve på å kommunisere om sosiale arbeidsområder, og læreren bruker den til å kommunisere sine forventinger til atferd.

6.1.4 Daglige elevsamtaler

Læreren i denne klassen, Lars, hadde 3-4 daglige elevsamtaler med elevene sine. Da ble den enkelte elev tatt med på gangen for en liten samtale med ham. Samtalene kunne dreie seg om faglige ting, sosiale ting eller personlige ting. Formålet med disse små daglige elevsamtalene var relasjonsbygging, det å se den enkelte elev og gi løpende tilbakemeldinger eller «framovermeldinger» som Lars kalte det. I løpet av en uke hadde Lars mer eller mindre hatt en liten samtale med alle elevene i klassen. Nordahl (2010) trekker fram tillit, se hver enkelt elev, se barn og unges sosiale verden, være i posisjon til eleven og anerkjenne eleven som viktige punkter i lærer-elev relasjonen. Bergkastet & Andersen (2013) nevner elevsamtalen som et godt verktøy for å forstå elevens handlinger og perspektiv. I lys av dette står daglige små elevsamtaler fram som et verktøy som kan forsterke og bygge en god relasjon mellom lærer og elev.

6.2 Drøfting/analyse i lys av teori

6.2.1 Fem-metode

Ogden (2012) nevner at en kan forebygge mas og bruk av konsekvenser ved å formidle beskjeder effektivt. Holten (2011) påpeker at læreren må ha fokus fra hele elevgruppen før beskjeder som gjelder alle gis. Klarer læreren dette kan læreren unngå å slite ut både seg selv og elevene. Lars, som ble mest observert brukte som regel metoden «fem» ved formidling av beskjeder. I intervjuet kom det fram at han ikke ønsket å måtte gjenta seg selv hele tiden og at han var veldig bevisst på at det skulle være ro i klasserommet før beskjeder blir gitt. Hvis en prøver å gi beskjeder når elevene er ufokuserte og opptatt med andre ting ender det ofte med at en må bruke mye stemme, blir stresset og frustrert og framstår som utydelig. Under min observasjon opplevde jeg sjelden at Lars måtte telle videre fra fem. Han brukte tydelig og kraftig stemme når «fem» ble sagt ut i klasserommet som i seg selv kommuniserte at elevene skulle følge med. I følge han selv slapp han ofte unna med å gi beskjeden én gang. I forhold til observasjonen stemte dette da det ofte holdt med én beskjed. Hvordan responderte elevene når Lars brukte «fem» i klasserommet? Dette var hans tredje år som klassens lærer og klassen var godt innarbeidet i hans rutiner. Når regler er etablert i en elevgruppe forplikter det læreren til å reagere hvis regler ikke blir fulgt. Forskning viser at atferdsproblemer forekommer i større grad hvis klasselederen ikke reagerer på regelbrudd (Ogden, 2012). I noen tilfeller reagerte ikke elevene slik Lars ønsket. Reaksjonen jeg observerte var at en av elevene ble bedt om å repetere regelen. Hvem som ble spurt varierte, jeg la ikke merke til at det var gjengangere som ble spurt. Dette virket til å ha innvirkning på elevene, men slike repetisjoner måtte brukes med jevne mellomrom. Det var også forskjell på hvor raskt elevene var klar for å motta beskjed alt etter hvilken aktivitet som pågikk. Hvis det var stille individuelt arbeid gikk det raskere enn ved aktiviteter der elevene pratet med hverandre.

Min oppfatning er at bruk av «fem» fungerte godt i denne klassen, og det var innarbeidet over tid til å bli en god rutine. En kan likevel stille spørsmål til denne metoden. Ved at en i utgangspunktet kunne telle ned til 0 åpner det for at elever kan utnytte dette og bevisst vente til læreren er nådd til 0 før de reagerer. På den måten kan læreren kommunisere på en utydelig måte og elevene kan utnytte det. Holten (2011) sier at tydelige rammer er en forutsetning for at læreren skal lykkes med sin kommunikasjon. Mangel på rammer kan skape usikkerhet blant elevene og kan føre til at elevene tar kontrollen. Ved at «fem» åpner for at elevene kan vente litt med å reagere, kan det være en mulighet for at det åpner for usikkerhet blant elevene.

Sannsynligvis vil elever også forsøke å la være å følge med også etter tellingen er ned på 0. Det kan tenkes at bare ett signal som betyr øyeblikkelig fokus fra elevene skaper en tydeligere ramme om hva som forventes enn ved bruk av «fem, fire, tre, to, en og null»

Holten (2011) trekker fram at dette med regler må øves på som alt annet i skolen for at elevene skal greie å mestre dem. Evaluering av hvordan elevene følger reglene er også viktig for å gi elevene erfaring med å reflektere over egne handlinger. En kan ikke bare utarbeide regler og tro at ting går av seg selv. Under intervjuet kom det fram at det er viktig å øve på atferd. Lars sa i intervjuet at han hadde et klart mål om å unngå bruk av ordene «nei» og «ikke» fordi de har et negativt fokus. Da brukte han heller uttrykk som «dette skal vi øve på» til elevene. For elever som hadde utfordringer med atferd eller uheldige uvaner ble fokuset da at dette skal vi øve på over tid. Samtidig var Lars veldig opptatt av å ta tak i det positive, å forsterke det ved å si « i går så jeg at du gjorde sånn og sånn, det er kjempebra, det viser at du nå begynner å tenke på dette». Det kunne ha vært en negativ episode samme dagen, men ved å fokusere på den positive episoden vil eleven kunne føle mestring og dermed kanskje bli mere motivert.

6.2.2 Arbeidslys

I forbindelse med observasjonsarbeidet for bacheloroppgaven ble jeg med Lars i en annen klasse der de arbeidet med å etablere bedre arbeidsvaner og læringsmiljø. Som et verktøy ble arbeidslyset brukt. Ogden (2012) peker på forskning som viser at regler fungerer best når elevene erfarer positive konsekvenser når de følger reglene, ikke bare ved å gi negative konsekvenser ved regelbrudd. Tanken med arbeidslyset var at klassen som helhet skulle få en belønning når lyset hadde brent ned en viss lengde og når det hadde brent helt ned. På den måten ble det en positiv konsekvens når elevene opprettholdt arbeidsro i klasserommet. Elevene kunne også selv bestemme hvor raskt de skulle få belønning ved at mye arbeidsro førte til raskere nedbrenning. Arbeidslyset skulle bare brukes én gang. Når det ble nedbrent skulle elevene ha etablert en kultur for arbeidsro som kunne videreføres.

Arbeidslyset så ut til å ha effekt på elevene. Det var et synlig bevis på om læreren var fornøyd med arbeidsroen eller ikke. Tente læreren lyset betydde det at arbeidsroen var bra. Ble lyset slukket var ikke læreren fornøyd. Under observasjonen så jeg noen potensielle utfordringer med denne metoden. Læreren/lærerne må være veldig bevisste på å bruke lyset slik det er ment, ellers vil det ikke ha en god virkning. Lars var inne i denne klassen for å hjelpe klassens lærer med å etablere arbeidsro og et godt læringsmiljø. Det betydde at de ble to lærere med

ansvar i klassen. Jeg reagerte på at de hadde en noe ulik praksis på bruken av arbeidslyset. Klassens hovedlærer unnlot å tenne lyset når det etter min mening var god arbeidsro, samtidig kunne lyset bli stående å brenne når arbeidsroen ikke var bra. Dette kan resultere i en kommunikasjon fra lærerne at «vi bryr oss ikke så mye om det arbeidslyset egentlig». Lars kommenterte også dette etter timen, at metoden med lyset ville ha dårlig virkning hvis en ikke var konsekvent med bruken av det. Holten (2011) sier at når læreren under regeløving med for eksempel arbeidsro, etter relativt kort tid stopper og roser elevene hvis de mestrer det, kan det ha positiv innvirkning og inspirere til å fortsette arbeidet. Lars og den andre læreren roste elevene i slutten av timen, men kanskje det kunne vært lurt å stoppe opp midt i økta og gi tilbakemelding, for elevene hadde flere gode perioder med arbeidsro, spesielt i første del av økta. Som nevnt ser det ut til at bruk av arbeidslys som metode krever stor bevissthet av klasselederen slik at det ikke blir sendt tvetydige signaler ved at lyset ikke blir tent og slukket til rett tid.

6.2.3 Snakkesirkel

Proaktiv eller forebyggende klasseledelse handler om å være i forkant og forebygge eller korrigere atferd i en tidlig fase eller for å unngå uønsket atferd i framtiden (Ogden, 2012). Nordahl (2010) trekker fram forventinger til elever som en faktor i læringsmiljøet. Snakkesirkelen kan ses på som en metode for proaktiv klasseledelse og for å kommunisere forventinger.

Under intervjuet uttalte Lars at snakkesirkelen ble brukt for å være litt føre var siden det kan være mange problemområder mellom barn og unge i den alderen. Ved å diskutere og snakke om typiske problemområder fikk elevene noen verktøy å bruke hvis ting skulle oppstå. Blant annet trakk han fram at det i denne klassen ikke hadde vært jentekonflikter av alvorlig grad, og noe av grunnen til dette kunne være at de hadde behandlet konstruerte konflikter i snakkesirkelen på forhånd. Lars uttalte også at snakkesirkelen var med på å skape gode rammer for elevene. For eksempel kunne en elevs arbeidsområde eller det han/hun slet med bli tatt opp i snakkesirkelen. Erfaringen til Lars var ofte at det kom flere positive tilbakemeldinger til eleven enn negative. Tilbakemeldinger fra medelever virket ofte å ha en bedre effekt enn om den kom fra Lars. Det var viktig at elevene ga tilbakemeldinger på en saklig måte, slik at mottagende elev ikke følte seg uthengt. I forhold til læringsmiljøet og kommunikasjon av forventninger til atferd, mente Lars at denne metoden var en velegnet

metode slik han brukte den. Metoden ble for øvrig brukt til å ta opp alle mulige skolerelaterte ting.

Et av kravene til snakkesirkelen er at det som blir behandlet ikke skal bli snakket om noen steder, bortsett fra i sirkelen. Dette for å forsikre elevene om at de kan ta opp det de ønsker uten å være redd for at det skal bli spredt til alle. Jeg var nysgjerrig på om dette fungerte i praksis, om alle elevene overholdt denne regelen. Lars oppfatning var at det fungerte veldig godt i praksis, han hadde ikke erfaring med at ting fra snakkesirkelen hadde lekt ut.

Under observasjon ble snakkesirkelen observert tre ganger, en gang i gruppepraksis og to ganger i bachelorpraksis. Opplevelsen var at det fungerte godt i denne gruppen. Det var en rolig stemning, alle som ønsket å si noe fikk komme til ordet. Den ene gangen jeg observerte satte Lars et konkret fokus på en gutt som hadde hatt utfordring med atferd, spesielt i friminuttene. Arbeidsområdet var klart for gutten, det hadde vært tema både i elevsamtaler og utviklingssamtaler. Klassen som helhet var også kjent med at eleven hadde dette området å arbeide med. Medelevene ble da spurt av Lars hvordan det gikk med gutten og hans arbeidsområde. Medelevene kom da med tilbakemeldinger på hva de mente. De fleste tilbakemeldingene gikk på at gutten hadde mestret arbeidsoppgaven. Det kom også tilbakemeldinger om at han hadde glemt seg bort. Noen av medelevene fortalte hvordan det føltes når han glemte seg bort. Gutten det gjaldt var nok litt beklemt under denne delen, men samtidig kunne det se ut som om det hadde virkning å høre andres opplevelse av seg selv.

Snakkesirkelen har nok både gode sider og mere utfordrende sider. Lars sa i intervjuet at han brukte snakkesirkelen til å lage rammer for elevene på den måten at det skal være tillat å snakke om alt, å ta opp alt. Tema i snakkesirkelen sa han hadde handlet mye om kommunikasjon både mellom elever og mellom lærer og elev, for at elevene skal føle seg trygge på at de blir sett og tatt på alvor. Nordahl (2012) sier at ved interaksjon og samhandling mellom læreren og elevene kan relasjoner utvikles, og kjernepunktet i gode relasjoner er at kommunikasjonen og samhandlingen mellom partene er god. Snakkesirkelen kan da fungere som et verktøy for å utvikle og styrke relasjoner.

Det kan stilles spørsmål ved eventuelle faremomenter ved snakkesirkelen. Tør alle elever å ta opp negative opplevelser med andre elever i en snakkesirkel? Det kan tenkes at det i en stor klasse kan være noen som ikke har mot til å ta opp ting eller si noe. Hvordan forsikrer en seg at disse også blir sett og hørt? Kanskje vil det bli slik at bare de som tør å ta opp ting gjør det og får alt fokus, mens andre problemområder som kanskje ikke gjelder mange elever ikke blir

tatt opp. For å støtte opp om, og se den enkelte elev vil det være viktig å ha gode relasjoner til hver enkelt elev slik at utfordringer kan tas opp også i et annet forum enn i snakkesirkelen. En kan også spørre seg om alle elever er komfortable med å bli vurdert offentlig i forhold til atferd, av både lærer og medelever i snakkesirkelen. Sjansen for å føle seg uthengt kan være til stede, og hvordan vil det føles for en elev som har atferdsmessige utfordringer hvis hans eller hennes atferd er tema i hver eneste snakkesirkel? Snakkesirkelen ble ikke brukt til å gi elever skjenn for uheldige hendelser, men heller som verktøy for å gi ros og «framovermeldinger». Lars er veldig opptatt av at elevene ikke skal «tas» for åpen klasse, derfor ble samtaler for å få klarhet i hendelser og gi konkrete beskjeder om ting, tatt i de daglige elevsamtalene. Likevel sitter jeg med en følelse av at en bør være forsiktig med å behandle enkeltelever i plenum selv om det for det meste handler om positive tilbakemeldinger.

6.2.4 Daglige elevsamtaler

Elevsamtaler er med på å bygge relasjoner mellom lærer og elev. Elevsamtalen kan hjelpe til med å utvikle den gjensidige tilliten som trengs mellom lærer og elev. Gjennom elevsamtaler kan en få innblikk i elevens perspektiv, og elevenes handlinger kan lettere forstås (Bergkastet & Andersen, 2013).

På spørsmål om hvorfor Lars daglig hadde små samtaler med elevene sine var det et entydig svar. Relasjonsbygging. Når elevene hadde kommet i gang med en arbeidsoppgave tok han ut en og en elev på gangen for små samtaler. Som regel ble det snakket litt om faglige ting, men ofte ble det bygget på med sosiale miljøet i klassen og trygghet på skolen. Disse elevsamtalene er en del av Lars metode å jobbe på. Konkrete beskjeder om atferdsendring tok han aldri i alle elevenes påhør. Da ser jeg bort fra vanlig beskjeder for å opprettholde arbeidsro som «Per, sett deg ned på stolen». Andre beskjeder av mer alvorlig art ble ofte gitt i elevsamtalene og Lars og eleven kunne snakke en-til-en om saken. Da var målet til Lars å få en rolig samtale, der det for så vidt kunne være en blid og hyggelig tone, men også tydelige beskjeder. Elevsamtalene blir altså brukt til å gi forventninger og gi tilbakemeldinger til elevene i forhold til forventningene. Disse samtalene var så godt innarbeidet i klassen at elevene ble aldri overrasket over å måtte ut å snakke med Lars. Det ble heller aldri en gjenstand for blikk og spørsmål fra medelever når en elev kom inn fra samtalen igjen, fordi dette var helt naturlig og en del av dagen.

Lærerens rolle er å være veileder for å finne fram til en god lærings situasjon, og han eller hun har en maktposisjon der de kommunikative ferdighetene påvirker resultatet (Bergkastet & Andersen, 2013). I forhold til måter å kommunisere på trakk Lars fram det å være tydelig og å ha respekt i bunnen av all kommunikasjon. Når han startet med nye elever lovte han alltid at han aldri ville kjeffe på dem, fordi det virker skremmende på elever og bidrar ikke til å skape trygghet. Lars pleier å si til elevene at han er deres advokat og bare er ute etter å hjelpe dem. Derfor ønsker han at alle elevene skal komme til han å ta opp uheldige ting som blir gjort, enten det er noe eleven selv eller andre har gjort.

Oppsummerende betraktning

For det meste anser jeg disse daglige elevsamtalene som positive. I noen tilfeller opplevdes det likevel som forstyrrende for arbeidsroen at Lars og andre elever gikk mye inn og ut av rommet. Selv om elevene var fokuserte på arbeidsoppgaven ble Lars i perioder lenge ute av klasserommet, noe som hadde en innvirkning på elevenes arbeidsinnsats. Lærer valgte å bruke av egen undervisningstid for å gjøre disse samtalene, noe som er forståelig, men som kanskje ikke lar seg gjennomføre i klasser der det kreves en større tilstedeværelse.

7 Avslutning

Arbeidet med denne oppgaven har dreid seg om klasseledelse, herunder hvordan en pedagog kan kommunisere forventninger til elevenes atferd, med vekt på arbeidsro. Jeg har fått muligheten til å sette mine funn og erfaringer i sammenheng med relevant teori på området. Bachelorarbeidet har gitt flere nyttige erfaringer og følelsen av at dette temaet er et viktig område er forsterket. Problemstillingen er av en slik art at det vil finnes mange relevante svar. Funnene og metode for å kommunisere forventninger som denne oppgaven beskriver, er én side av saken. God klasseledelse har flere oppskrifter og mange faktorer er med på å påvirke praktisert klasseledelse. Besvarelsen har gitt meg erfaring og kunnskap om måter å kommunisere på, noe som forhåpentligvis kan komme til nytte i framtidig lærerrolle.

Fellesbeskjeder og individuelle beskjeder er en del av jobben til en klasseleder. Betydningen av å samle fokus i forkant av beskjeder har stått fram som en viktig faktor for å formidle beskjeder effektivt. Klarer en som lærer dette, slipper en unna med å gi beskjeder én gang, samtidig som en vet at alle elevene fikk den samme beskjeden. Når jeg tenker tilbake ser jeg at jeg i løpet av denne prosessen har blitt mere bevisst på betydningen av dette. Om en bruker FEM-metoden eller andre måter å samle fokus på er kanskje ikke viktigst, men at en

innarbeider en metode som alle kjenner og respekterer. Jeg har også fått et klarere bilde av at stemmebruk når en gir beskjeder har betydning for kommunikasjonen. Bruker lærerne en kraftig og tydelig stemme er sjansen større for at beskjedene går inn og en slipper å gjenta seg selv. Det kan fort bli slitsomt hvis en må gå rundt å gjenta beskjeder hele tiden, i ytterste konsekvens kan uheldige måter å gi beskjeder på føre til at klasseledelsen blir av en dårlig kvalitet.

Som klasseleder kan en ofte glemme å gi positive konsekvenser når elever overholder regler. Det som kan ligge lettest for hånden er å gi negative konsekvenser ved regelbrudd, men viktigst er det å anerkjenne og gi elever følelse av mestring ved å arrestere dem i å gjøre noe bra. Ved å lese teori om regler og rutiner og gjennom observasjon, har det blitt klarere for meg at positive konsekvenser kan ha en bedre virkning. Arbeidslyset ble brukt til å gi en positiv konsekvens når klassen klarte å opprettholde en arbeidsro som førte til at lyset brant til et avtalt punkt. Opplever elevene at læreren liker dem og gir dem positive tilbakemeldinger for ønsket atferd, snarere enn negativ tilbakemelding for uønsket atferd, er sjansen større for at lærer-elev relasjonen blir styrket og å lykkes med ledelsen.

Noe som er blitt klarere i løpet av denne prosessen, er viktigheten av en god lærer-elev-relasjon. En god relasjon mellom læreren og elevene er viktig for å kunne lykkes med kommunikasjon og klasseledelse, og øker sjansen for at elevene forstår og innfrir forventninger. Snakkesirkelen er et redskap som jeg håper å kunne bruke i jobb med elever i framtiden. Kanskje ikke akkurat slik den fremstår i denne oppgaven, men som et utgangspunkt for tilpasning. Det jeg likte med snakkesirkelen er at en kan øve på å behandle utfordringer som har oppstått eller kan oppstå i framtiden, og å ta opp ting på en respektfull måte. Som lærer kan en vise elevene at vi kan snakke om alt bare man presenterer det på en respektfull måte. En god erfaring etter å ha blitt kjent med snakkesirkelen er at den kan brukes til proaktivt arbeid, ved at utfordringer som er sannsynlige i en klasse blir snakket og reflektert om. En kan forberede elevene på hva de kan møte og de kan være med på å reflektere over hvordan ting skal bearbeides.

Daglige små elevsamtaler hadde jeg ikke tenkt på som en bevisst arbeidsmetode i forkant av denne oppgaven. Jeg ser i etterkant at dette kan ha en god effekt på relasjonen mellom lærer og elev. Som lærer vil jeg få en tettere kontakt og kjennskap til mine elever om jeg ofte har kommunikasjon med dem uten andre tilstede. Det er forskjell på å snakke med flere elever samtidig i forhold til alene. Forhåpentligvis vil jeg få et klarere bilde av hvordan eleven

opplever skolehverdagen både sosialt og faglig om jeg ofte har små treffpunkt med hver enkelt. Det kan bli naturlig med slike samtaler, og terskelen for elevene å ta initiativ til samtaler kan også bli lavere. En må altså fokusere på å bli kjent med elevene for å kunne forstå dem og gi dem best mulig veiledning. I framtiden ser jeg for meg å utvikle en rutine der hyppige elevsamtaler blir brukt for å se den enkelte, og for å bygge og ivareta relasjonen mellom lærer og elev.

I løpet av arbeidet har det dukket opp flere emner det ville vært interessant og forsket mer på. Det hadde vært spesielt interessant med nærmere forskning på snakkesirkelen som metode, dette fordi jeg opplevde denne metoden som veldig lærerik og som virkningsfull i forhold til atferdsendring. Selv om snakkesirkelen kan ha uheldige aspekter, har den med seg noen gode metoder for proaktive reaksjoner, noe som kan hjelpe til å fremme god atferd. Et annet interessant område å se nærmere på er daglige elevsamtaler og dens betydning for lærer-elevrelasjonen og tilpasset opplæring. Kanskje mange elever føler seg alene og mangler regelmessige muligheter for å få luftet utfordringer, både faglige og sosiale.

Arbeidet med denne oppgaven har styrket min oppfatning om at klasseledelse er lærerjobben. Jeg har et stort ønske om å kunne praktisere det som er erfart gjennom denne prosessen. Jeg vet så inderlig vel at å kunne teorien og metoder ikke hjelper, om jeg ikke makter å sette det ut i praksis. Kommunikasjon er veldig mye, og alt en gjør kommuniserer. Derfor er det viktig å tenke over det en gjør og ha tydelige og klare forventninger slik at elevene alltid vet hva de skal forholde seg til. Klarer en å unngå usikkerhet og unøyaktighet i kommunikasjonen kan ledelse av elever bli en god opplevelse for begge parter. Det avhenger av meg som lærer.

8 Referanser

- Bergkastet, I. & Jordet, A. N. (udat). *Utdanningsdirektoratet*. Hentet fra <http://www.udir.no/Laringsmiljo/Bedre-laringsmiljo/Klasseledelse/Klasseledelse-har-mange-rom/?depth=0&read=1>
- Bergkastet, I. & Andersen, S. (2013). *Klasseledelse. Varme og tydelighet*. Oslo: Pedlex.
- Drugli, M. B. (2012). *Relasjonen lærer og elev – avgjørende for elevenes læring og trivsel*. Oslo: Cappelen Damm.
- Gjøsund, P. & Huseby, R. (2007). *I fokus. Observasjonsarbeid i skolen*. (2. utg.). N.W Damm & Søn.
- Holten, S. (2011). *Trygg klasseledelse – i dialog med elevene*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Nordahl, T. (2012). *Dette vet vi om klasseledelse*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Nordahl, T. (2010). *Eleven som aktør. Fokus på elevenes læring og handlinger i skolen*. (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Ogden, T. (2012). *Klasseledelse. Praksis, teori og forskning*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2011). *Læreren med forskerblick*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Postholm, M. B., Midthassel, U. V., & Nordahl, T. (udat). *Teoretisk bakgrunnsdokument for arbeid med klasseledelse på ungdomstrinnet*. Utdanningsdirektoratet. Hentet fra http://www.udir.no/Upload/Ungdomstrinnet/Rammeverk/Ungdomstrinnet_Bakgrunnsdokument_klasseledelse_vedlegg_1.pdf?epslanguage=no
- St. meld. nr. 22, 2010-2011 (2011). *Motivasjon – Mestring – Muligheter. Ungdomstrinnet*. [Oslo]: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/0b74cdf7fb4243a39e249bce0742cb95/no/pdfs/stm201020110022000dddpdfs.pdf>
- Utdanningsdirektoratet. (2015). *Ungdomstrinn i utvikling*. Hentet 07. 05. 2015, fra <http://www.udir.no/Utvikling/Ungdomstrinnet/>

9 Vedlegg

9.1 Vedlegg 1 Intervjuguide

FORSKNINGSSPØRSMÅL	INTERVJUSPØRSMÅL
Innledning til intervju	Kan du fortelle litt om deg selv, utdanning og hvorfor du valgte å bli lærer?
Hvilken rolle spiller kommunikasjon med elevene med tanke på klasseledelse?	<p>På hvilken måte er kommunikasjon et fokusområde i din undervisning?</p> <p>Hva legger du i det å ha forventninger til dine elever?</p> <p>Hva legger du vekt på i forhold til å kommunisere så tydelig som mulig?</p> <p>Hvordan tror du elevene oppfatter din måte å kommunisere på?</p> <p>Har du klare mål på hvordan du ønsker å kommunisere? Hvis ja, hvilke?</p>
Hvilken metodikk tar du i bruk for å kommunisere med elever?	<p>Hvordan kommuniserer du hvis du ønsker atferdsendring hos elever?</p> <p>På hvilken måte foretrekker du å kommunisere beskjeder til elever?</p> <p>Hvordan forsikrer du deg om at elevene har forstått/oppfattet det du formidler?</p> <p>Jeg vet at du bruker metoden «snakkesirkelen». Hva går dette ut på og hvorfor gjør du det?</p> <p>Du har ofte små elevsamtaler med elevene? Hva er hensikten med det?</p>
Hvordan kan du evaluere egen kommunikasjon med/til elever?	Hvilke tanker har du rundt betydningen av å evaluere egen måte å kommunisere på?

	<p>På hvilken måte evaluerer du egen kommunikasjon?</p> <p>Har du noen ganger endret eller vært nødt til å endre egen praksis i forhold til kommunikasjon med elever? Hvis ja, hvorfor?</p>
<p>Kan kommunikasjon av forventninger tolkes på en annen måte enn intensjonen?</p>	<p>Hvordan kan klassemiljøet påvirkes av din måte å kommunisere på?</p> <p>Har du erfaring med kommunikasjonsutfordringer mellom deg og elevene?</p> <p>Hvilke tiltak iverksetter du om du opplever kommunikasjonen med elevene som utfordrende?</p> <p>I hvilke sammenhenger oppstår utfordringene?</p> <p>På hvilken måte oppfatter du at en elev har misoppfattet din kommunikasjon?</p> <p>Hva gjør du når du oppdager at elevene har misoppfattet din kommunikasjon?</p>
<p>Hvordan kan det å kommunisere forventninger til elevenes atferd gjøre noe med elevenes atferd?</p>	<p>Hvilke erfaringer har du med at dine forventninger til atferd har påvirket elevens atferd?</p> <p>Hvilke erfaringer har du med hvordan manglende uttrykte forventninger til atferd har påvirket elevens atferd?</p> <p>Hvordan gir du beskjeder om ønsket atferd, slik at uønsket atferd endres?</p> <p>Hvordan gir du beskjeder om atferdsendring?</p> <p>Hvordan følger du opp beskjeder om</p>

	atferdsendring?
Hvordan kan en bruke verbal kommunikasjon for å formidle et budskap?	Hvordan velger du å bruke stemmen sammen med elevene? (Tempo, styrke, intonasjon) På hvilken måte vurderer du ditt ordvalg når du snakker til elever?
Hvordan kan en bruke ikke-verbal kommunikasjon for å formidle et budskap?	Hvordan bruker du hendene i kommunikasjon med elever? Hvordan bruker du blikket i kommunikasjon med elever? Hvordan bruker du smil i din kommunikasjon med elever?
	Har du andre ting ved kommunikasjon du vil nevne?

9.2 Vedlegg 2 Observasjonsskjema

Dato:	Fag:
<p>Se etter:</p> <p>Hvor mange beskjeder blir gitt?</p> <p>Blir en elev mest sett på under beskjeder?</p> <p>Hvem forstyrrer?</p> <p>Mimikk, blikk, gester, kroppsholdning.</p> <p>Stemmebruk, intonasjon, tempo, styrke, ordvalg.</p> <p>Forstår elevene, hvorfor, hvorfor ikke?</p> <p>Læreren kommuniserer klare forventninger til elevenes atferd i klasserommet?</p>	

--	--

Observasjon: Kommunikasjon av forventninger til atferd. Dato og fag:	
Læreren kommuniserer klare forventninger til elevenes atferd i klasserommet i oppstarten av undervisningsøkta?	
Læreren kommuniserer klare forventninger til elevenes atferd i klasserommet underveis i undervisningsøkta?	
Læreren kommuniserer klare forventninger/tilbakemeldinger til elevenes atferd i klasserommet avslutningsvis i undervisningsøkta?	
Kommuniserer lærer til alle elevene?	

Observasjon: Kommunikasjon av forventninger til atferd. Dato og fag:	
Kroppsspråk til pedagog (Hender, ansikt, tonefall etc.)	
Kroppsspråk til elever (Ansikt)	

Respons fra elever	
Forstår elevene? Hvorfor? Hvorfor ikke? Bekreft dette?	
Forskjell på fag?	
Andre ting?	
Observasjon: Kommunikasjon av forventninger til atferd. Dato og fag:	
Verbal kommunikasjon L	
Stemmebruk	
Intonasjon	
Styrke	
Tempo	
Ordvalg	
Ikke-verbal kommunikasjon L	
Mimikk	

Gester	
Blikk	
Kroppsholdning	