

BACHELOROPPGAVE

Effektive beskjeder

Utarbeidet av:

Aina Wahl

Studium:

Grunnskolelærerutdanning 1-7, 2012

Innlevert:

Vår 2015



Forord

Jeg har i voksen alder bestemt meg for å bli lærer. I vår familie er det ingen tradisjon for høyere utdanning og jeg er den første som tar det, om enn litt sent. Det har vært utfordrende, spennende og lærerikt å sette seg på skolebenken. Jeg håper at jeg gjennom dette har inspirert mine barn til å velge å ta seg en interessant utdanning. Jeg har truffet mange utrolig flotte mennesker etter at jeg påtok meg rollen som student og ønsker å takke noen av dem. Først vil jeg takke mine kunnskapsrike og motiverende lærere i pedagogikk- og elevkunnskap, Nuno Farbu Pinto og Inger Lise Valstad, for innføring i teori, nyttige diskusjoner i klasserommet og god veiledning. Så vil jeg takke praksislæreren min, Randi Karlsen, for å ta seg tid til meg i en travel arbeidshverdag og for å være så positiv og interessert. Jeg vil også rette en takk til Ellen Lebesby for tips og råd samt støtte når ting har gått litt trått.

Det er et bredt spekter av følelser jeg har vært i kontakt med når jeg har jobbet med denne oppgaven, alt fra dyp frustrasjon til den inderligste glede. De jeg bor sammen med har måttet bære over med meg i begge ender av spekteret. Takk til barna mine som har taklet en til tider stresset mamma og gitt henne tid, ro og stillhet til å jobbe med oppgaven. Takk til hunden vår Felix som har dratt meg med ut på tur i frisk luft for å hente energi. Sist men ikke minst takk til min kjære samboer Bjørn som har støttet meg og hatt troen på meg hele tiden – det har hjulpet!

Sandnes, Mai 2015

Kandidat 19705

Innholdsfortegnelse

Forord

1. Innledning.....	1
1.1 Situasjonsbeskrivelse	1
1.2 Problemstilling	2
1.3 Mål for arbeidet.....	2
1.4 Relevans	2
2. Teorigrunnlag	2
2.1 Oppmerksomhet	3
2.2 Klasseledelse	4
2.3 Kommunikasjon	7
2.4 Persepsjon.....	9
3. Metode.....	10
3.1 Utvalg	10
3.2 Datainnsamlingsmetode	10
3.2.1 Kvalitativ og kvantitativ metode	10
3.2.2 Intervju	11
3.2.3 Spørreundersøkelse	12
3.2.4 Observasjon	12
4. Beskrivelse, analyse og drøfting	12
4.1 Intervju	12
4.1.1 Hva er lærerens holdning til kommunikasjon mellom seg og elevene?.....	12
4.1.2 Hvordan gir man beskjeder for å sikre seg at de blir mottatt og oppfattet?	13
4.2 Spørreundersøkelse	15
4.2.1 Hvilke metoder bruker du for å påkalle oppmerksomhet når du skal gi en beskjed til klassen?	15
4.2.2 Hva gjør du om klassen ikke kommer til ro når du har bedt om oppmerksomheten?	16

4.2.3 Hvilke andre metoder for å påkalle oppmerksomheten kjenner du til?	16
4.2.4 Hvilke «feller» kan man gå i når man skal gi en beskjed?.....	17
4.3 Observasjon.....	18
4.3.1 Første observasjon.....	18
4.3.2 Andre observasjon.....	19
4.3.3 Tredje og siste observasjon	20
5. Avslutning	21
Litteraturliste	22
Vedlegg I	
Vedlegg II	
Vedlegg III	

1. Innledning

Da jeg startet på dette studiet for snart tre år siden, ble vi informert om at vi skulle skrive bacheloroppgave med innlevering våren 2015. Det følte som det var lenge til, men ettersom vi ble informert så tidlig så jeg for meg at det måtte være en stor, og bortimot uoverkommelig jobb. Tiden har gått fort, og jobben med oppgaven har vært utfordrende men ikke uoverkommelig. Ettersom tanken om oppgaven ble plantet i hodet mitt så tidlig har jeg hatt god tid til å tenke på hva jeg ønsket å skrive om. Jeg har lenge vært bestemt på at jeg ønsker å skrive om noe jeg kommer til å få bruk for i arbeidshverdagen min som lærer. I løpet av de tre årene som nå har gått, har jeg hatt mange uker med praksis hvor jeg har fått kjenne litt på hvordan det er å være lærer. Det er gjennom dette og min jobb som vikar i skolen at jeg mange ganger har kjent på at det kan være utfordrende å gi en god og effektiv beskjed til en klasse. Det er mange faktorer som spiller inn for at dette skal gå fint. Noen ganger går det «på skinner», men andre ganger kan det ende i fullstendig kaos. Jeg har valgt å forske på og skrive om det å gi effektive beskjeder i klasserommet.

Jeg vil nå si noe om mitt valg av tema, problemstilling og hva som er målet med mitt arbeid.

1.1 Situasjonsbeskrivelse

Det gis veldig mange beskjeder i løpet av en dag i et klasserom, og det brukes mye tid på dette. Mestrer man denne delen av skolehverdagen kan man ha fokus på læring og bygge gode relasjoner til elevene. Bergkastet, Dahl og Hansen (2009, s. 91) referer til Webster-Stratton (2005) som hevder at i et klasserom som fungerer godt, blir det gitt i gjennomsnitt ca. 35 beskjeder på en halvtime. I et klasserom hvor det ikke fungerer like godt, hvor samarbeidet mellom lærer og elever halter, øker antallet beskjeder til i gjennomsnitt ca. 60 beskjeder i halvtimen. Det vises også til at økningen i antallet beskjeder bidrar til en økning i tilfeller av problematferd, og dette gjelder spesielt hvis beskjedene er kritiske eller negative.

I forbindelse med mine praksisperioder og min jobb som vikar i 1. – 7. trinn har jeg gjort meg noen erfaringer i forhold til å gi beskjeder til en klasse. Jeg har opplevd at det kan være svært utfordrende å få gitt en beskjed på en tilfredsstillende måte, slik at alle elevene mottar og oppfatter den. Jeg har også observert at når andre lærere og medstudenter gir beskjeder kan det være utfordrende å få alle elevenes oppmerksomhet, holde på interessen og få formidlet budskapet. Det er ofte noen som ikke retter oppmerksomheten mot den som gir beskjeden, noen som flytter fokuset sitt over på noe annet underveis, og noen som ikke oppfatter eller

forstår hva beskjeden går ut på. Jeg har tydelig sett at klasseledelse og kommunikasjon er to meget viktige faktorer i forhold til å sette en klasse i stand til å motta en beskjed og gi beskjeden på en god og effektiv måte. Dette er to temaer som er svært viktig i alt en lærer foretar seg i skolesammenheng og jeg ønsker å lære mer om akkurat dette. Det er hovedgrunnen til mitt valg av tema.

1.2 Problemstilling

Ut fra erfaringer jeg har gjort meg og spørsmål jeg har undret over i praksis og vikarbeid, kom jeg frem til problemstillingen:

Hvordan gi effektive beskjeder i klasserommet?

1.3 Mål for arbeidet

Jeg håper at jeg gjennom arbeidet med denne oppgaven vil finne svar på spørsmål jeg har stilt meg selv i forhold til å gi beskjeder. Jeg lurte på hvordan jeg på best mulig måte kunne fange alle elevers oppmerksomhet, og hvordan jeg kunne formulere og kommunisere beskjedene mine på best mulig vis slik at jeg greide å skape et godt samarbeid med elevene. Jeg ønsket å finne ut hvordan en erfaren lærer gjorde dette, og hvilke tanker og refleksjoner den læreren hadde rundt dette med å gi beskjeder. Jeg ønsket å gå inn og observere hvordan dette ble gjort i praksis, og i tillegg lese meg opp på teori om emnet.

1.4 Relevans

I og med at det å gi beskjeder i klasserommet utgjør en så stor del av skolehverdagen så tenker jeg at det er viktig å se på hvordan dette gjøres. Det er alltid interessant med utvikling. For å kunne utvikle seg må man ha kjennskap til teori om emnet, få et innblikk i hvordan andre lærere gir beskjeder til sine klasser, deres erfaringer på godt og vondt og selv se hvordan dette samspillet mellom lærer og elever fungerer i et klasserom. Denne oppgaven er en start på min utvikling som lærer til å bli en god klasseleder med gode relasjoner til mine elever. Gjennom god kommunikasjon og overlevering av gode beskjeder til elevene mine, har jeg kan hende en større mulighet til å lykkes i å bli en god klasseleder. Fungerer det for meg, fungerer det kanskje også for flere.

2. Teorigrunnlag

Teorien jeg har funnet og kunnet støtte meg til i denne oppgaven om å gi beskjeder til klassen, har jeg delt inn i fire grupper. Disse gruppene er klasseledelse, kommunikasjon,

oppmerksomhet og persepsjon. Jeg har valgt disse for å kunne se problemstillingen både fra læreren og elevens ståsted.

2.1 Oppmerksomhet

Å påkalle og få oppmerksomhet fra elevene som skal motta en beskjed, er det første en starter med når beskjeden skal gis. Derfor vil jeg starte med å se på hva oppmerksomhet egentlig er. Oppmerksomhet kan beskrives som bevisst fokusering på noe som skjer utenfor eller inne i seg selv. Vi velger bevisst eller ubevisst sanseinntrykk vi får som vi bearbeider kognitivt. Vi kan dele oppmerksomhet inn i flere grader. Hvor stor grad av oppmerksomhet man har vil gi utslag i hvor stor grad man kan gjøre rede for hva som foregår. Jo større grad av oppmerksomhet som rettes mot noe, jo større vil forutsetningen for å huske hendelsen være (Teigen, 2015). Vi mottar mange sanseinntrykk hele tiden, selv om vi kanskje ikke er oppmerksomme på dem. Vi kan umulig legge merke til alle samtidig, fordi den bevisste oppmerksomheten har en veldig begrenset kapasitet. Vi velger bevisst eller ubevisst hva vi retter vår oppmerksomhet mot. Når det gjelder disse valgene så skjer de på flere vis. Noen valg er automatiske og ureflekterte, noen er vanemessige og noen er helt bevisste. Det viktige er at det er helt umulig å legge merke til all informasjonen som omgir oss, derfor må vi velge (Lundh, Montgomery, Waern, 1996, s. 41).

Å sikre seg oppmerksomheten til elevene er viktig. Det er mange ulike måter å gjøre det på. Et eksempel fra småtrinnet er at læreren sier: «En, to, tre...», og elevene svarer i kor: «Nå kommer en beskjed». Når elevene har arbeidet dette inn til en rutine, blir metoden god fordi den krever at elevene deltar aktivt ved at de svarer. Denne metoden er tilpasset elever på småtrinnet hvor de synes det er gøy med rim og at de kan snakke i kor. En annen måte å gjøre det på er at læreren klapper en takt og elevene kopierer denne. Ved bruk av denne metoden må også elevene delta aktivt, og de må legge fra seg det de måtte ha i hendene for å kunne utføre klappingen. Læreren kan også bli enige med elevene om hvordan de kan vise hvordan de har gitt han oppmerksomheten. De kan bli enige om at korslagte armer betyr at læreren har fått oppmerksomheten. Da kan læreren si: «Nå kommer en beskjed, vis meg at du er klar til å ta imot den». Nå kan læreren enkelt se hvem som er oppmerksomme (Bergkastet et al., 2009, s. 92).

2.2 Klasseledelse

Klasseledelse veier tungt i forhold til å kunne gi beskjeder som elevene oppfatter og forstår. Jeg vil her se på hva klasseledelse er, og hva som er viktige punkter i forhold til det å gi beskjeder.

Det finnes nok mange ulike definisjoner på begrepet klasseledelse, men jeg ønsker å trekke inn Thomas Nordahls tre hovedelementer for definisjon av klasseledelse. Han mener at klasseledelse går på det å danne gode betingelser for faglig så vel som sosial læring:

«- lærerens evne til å skape et positivt klima eller læringsmiljø

- lærerens evne til å etablere og bevare arbeidsro

- lærerens evne til å motivere elevene til arbeidsinnsats»

(Thomas Nordahl, 2012, s. 13).

For å kunne sette klassen i stand til å motta beskjeder fra læreren, må læreren mestre å lede klassen. «For at undervisningen skal lykkes, må læreren være flink til å fange og holde på elevenes oppmerksomhet. De beskjedene som skal gis, og den formidlingen som skal foregå, krever at elevene har oppmerksomheten rette mot læreren» (Nordahl, 2012, s. 50).

Det er ulike måter å lede en klasse på. Det kan for eksempel gjøres på en autoritær måte eller en autorativ måte. For å kunne gi elevene best mulig læringsutbytte, trenger læreren å ha kontroll på klassen. Han må ha struktur i alt han foretar seg og være en tydelig voksenperson. Elevene er ikke i tvil om hva han mente eller hvordan de skal tolke det som blir gjort eller sagt. Alt dette vil man ha god bruk for når man skal gi beskjeder til klassen. Den autorative lærerstilen kjennetegnes blant annet ved at forholdet mellom læreren og elevene har en varme i seg og at elevene får anerkjennelse. «En autorativ lærer er en lærer som samtidig som han eller hun underviser og veileder elevene, ser elevene og anerkjenner dem. Læreren leder klassen, viser varme og kontroll og har læring og undervisning som mål» (Nordahl, 2012, s. 30).

Den autoritære lærerstilen er kjølig og mer preget av frykt enn trygghet. Kontroll er et viktig kjennetegn ved den autoritære lærerstilen og fokuset ligger ikke på varme og nære relasjoner til elevene. Det benyttes maktstrategier som latterliggjøring, ironi og sjikane for å opprettholde en viss kontroll. Dette medfører forståelig nok til at elevene blir redde for læreren sin (Nordahl, 2012).

I skolehverdagen gis det mange beskjeder, og beskjedene er ofte grunnlaget for å få satt ting i gang, få ting på plass og for å skape fremdrift i arbeidet. Det er ulike former for beskjeder en lærer gir som for eksempel instruksjoner og forventninger. Instruksjonene er ofte knyttet opp mot aktuelle læringsmål for hva undervisningen skal handle om, hva læreren vil at elevene skal arbeide med og hvordan. Forventningene går på hva læreren ønsker å se av arbeidsinnsats og atferd. «Det er en fordel at lærerne gir elevene denne typen forventninger, beskjeder og instruksjoner kollektivt, uavhengig av fag. Forutsigbarhet med hensyn til forventninger og beskjeder ser også ut til å skape trygghet hos elevene, for det gjør at læreren framstår med autoritet» (Nordahl, 2012, s. 50).

Nordahl (2012) gir i sin bok tre punkter spesifikt i forhold til å gi beskjeder som det er verdt å merke seg:

- Du bør stå på et sted i klasserommet, eller om du er på en annen læringsarena, slik at du ser og har kontakt med alle elevene. Det vil si at elevene også skal kunne se deg.
- Du bør ha øyekontakt med så mange elever som mulig. Det betyr at du skal ha fronten mot elevene og at elevene skal være vendt mot deg. Elevene skal ikke sitte med ryggen til deg. Dette er avgjørende i forbindelse med innredningen av et klasserom.
- Elevenes oppmerksomhet skal være til stede når det gis beskjeder og instruksjoner til dem. Det betyr at det også skal være ro og orden blant elevene.

En stor del av kontakten mellom lærer og elever skjer gjennom at det gis beskjeder, dermed er det viktig hvordan dette foregår. Hvis beskjedene blir for mange, har de en tendens til å bli negative og kritiske. Det er derfor et poeng å redusere antallet beskjeder slik at samarbeidet mellom læreren og elevene ikke bærer preg av mas fra de voksne. Skoledagen består av en del rutiner og faste overganger som inn- og utmarsj av undervisningsrommet, oppstart og avslutning av timer, hente eller legge tilbake utstyr eller bøker, spising og toalettbesøk. Det er oftest i slike sammenhenger at antallet beskjeder blir stort. Etablerer læreren gode rutiner for disse situasjonene, vil han greie å redusere antallet beskjeder (Bergkastet et al., 2009 s. 91).

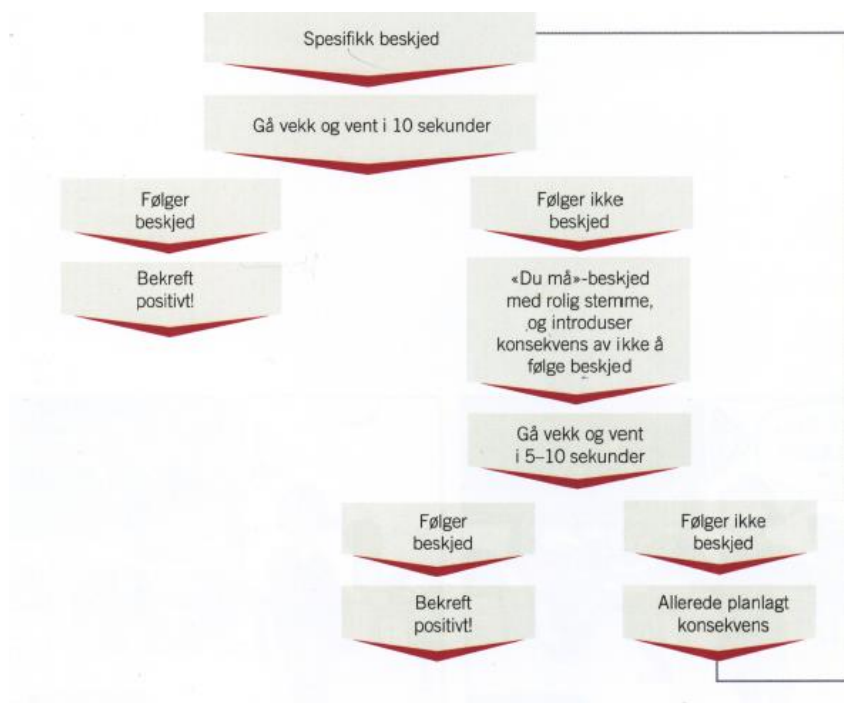
Lærere opplever at det er elever som ikke følger beskjeder som blir gitt. Det kan da være fristende å korrigere de eller den som ikke følger beskjeden, men mange lærere har større suksess med å ha fokuset på de som følger beskjeden. Ros de som følger beskjeden og særlig de som sitter i nærheten av den eller de som ikke følger den. Hvis dette ikke hjelper kan det være effektivt å nærme seg den som ikke følger beskjeden, mens man fortsetter å rose de

som følger den, og om nødvendig legge en hånd på skulderen til den som trenger å «koble seg på» (Bergkastet et al., 2009, s. 94).

Når en lærer formidler en god beskjed, formidler han også regler og forventninger på en god og positiv måte. Beskjeden gir elevene retningslinjer for hva de kan gjøre for å lykkes.

Læreren retter fokuset mot det han ønsker av elevene. Slike gode beskjeder sier noe om **når**, **hvordan** og **hva** det er som forventes. Både kroppsspråket og det verbale språket som brukes kan være med å utgjøre en stor forskjell i motivasjon og medgjørighet til å gjøre det som forventes fra elevenes side (Atferdssenteret, 2007).

Figur 1.



(Atferdssenteret, 2007)

Lærere kan redusere umedgjørighet med gode beskjeder. Umedgjørighet er å velge å ikke følge beskjeden som er gitt innenfor rimelig tid. «Å gjøre som forventet er en uunnværlig grunnleggende ferdighet for å lykkes i skolen og samfunnet» (Atferdssenteret, 2007). Om en elev velger å følge en beskjed eller ikke har mye med hvordan den blir formulert og gitt, og hvilken oppfølging som gjøres av læreren (Atferdssenteret, 2007).

2.3 Kommunikasjon

Først vil jeg se på hva som legges i begrepet kommunikasjon. «Menneskelig kommunikasjon kan defineres som det å dele tanker med andre individer, på en overlagt og uforbeholden måte. Dette innebærer at en person som ønsker å kommunisere noe, har en tanke som hun ønsker å formidle. Dette gjør hun ved å produsere ord eller handlinger, eller en kombinasjon av disse, med et mål om at de ønskede mottakerne skal forstå hennes meningsinnhold» (Allott, 2013).

Når en lærer gir en beskjed har beskjeden et innhold, og læreren har et mål om å få elevene til å utføre det de blir bedt om. Det blir da viktig å gi beskjeden slik at læreren får gjennomslag for sine ønsker. Effektivitet i kommunikasjonen handler om nettopp dette, å oppnå det man ønsker. Læreren ønsker å påvirke elevene med sin kommunikasjon slik at de utfører det de får beskjed om (Nilsson og Waldemarson, 1990, s. 23). Kommunikasjon handler om å forstå det andre mennesket slik at man kan påvirke det.

Nordahl (2012) gir oss to punkter som sier noe om hvordan vi bør kommunisere beskjeder:

- Det språket som anvendes, skal være enkelt og ha et klart budskap. Du må være sikker på at alle elevene faktisk forstår det du sier.
- Du bør informere tydelig om at du forventer at elevene skal følge med på det du sier. Det gjør du best ved å stoppe opp og gi tydelige instruksjoner og eventuelt advarsler til elever som ikke følger med.

Hvilken holdning vi har til elevene er med på å påvirke hvor vidt de oppfatter og forstår beskjeden godt eller dårlig. «I situasjoner der noe formidles til elevene, for eksempel beskjeder, forventninger eller faglig innhold, vil det også være slik at høflighet fra lærerens side og respekt for elevene øker sannsynligheten for god forståelse hos elevene» (Nordahl, 2012).

Nilsson og Waldemarson (1990) deler kommunikasjonen inn i ulike nivåer for å belyse at den består av langt mer enn ordene som blir uttalt.

Det første nivået kaller de det lingvistiske nivå. Det går ut på hvordan vi som brukere av språket gjør oss nytte av mangfoldige grammatiske regler for å få sagt noe riktig og for å gjøre oss forstått. Dette nivået handler om rekkefølgen på ord, endinger, preposisjoner, artikler, uttale og hvilket «språk» vi bruker i ulike settinger.

Det andre nivået omtales som det semantiske nivået. Semantikken studerer ordenes betydning og hvordan de blir tolket, på dette nivået spiller også settingen inn i forhold til hvordan det man sier blir tolket.

Neste nivå kaller de samtalenivå hvor regler for innledning, rekkefølge, overlapping, rettelser og avslutning befinner seg.

I det fjerde nivået har vi den ikke-verbale-kommunikasjonen. Den kommunikasjonen som ikke er ord, men som understreker og legger til informasjon til ordene. Her tenker de på hvordan man bruker stemmen med toneleie og volum i tillegg til ansiktsuttrykk og kroppsspråk.

Til slutt har vi det sosiale nivået hvor man definerer situasjonen. Det betyr at man trer inn i sin rolle i sammenhengen, man bestemmer hvilken relasjon man kan og skal ha til de andre. Det er på dette nivået at holdninger og makt utformes og blir uttrykt (Nilsson og Waldemarson, 1990).

Jeg skal ikke gå dypt inn i og studere kommunikasjonen som sådan, men tenker at det er viktig å kjenne til at vi kommuniserer med elevene på flere nivå enn der vi uttaler noen velvalgte ord.

For at læreren skal kunne gi elevene mulighet til å følge beskjedene som gis, er det viktig at elevene forstår hva det er som kreves. Mange lærere har erfart at det som fungerer best er korte, enkelt formulerte og spesifikke beskjeder. Spesifikke beskjeder forteller eleven akkurat hva det er han skal gjøre, og ikke bare gir hint om det. «Legg engelskboken i sekken, og ta opp matteboka» er et eksempel på en slik beskjed. En vag beskjed som henter om hva eleven skal gjøre kan høres slike ut: « Nå er engelsktimen over, og du må gjøre deg klar til å gå over til matte». Korte og spesifikke beskjeder fungerer best, men kan lett bli oppfattet som kommanderende og strenge. Derfor er det lett å bruke mange ord og pakke inn ordene for at det skal høres mykere ut i håp om at det skal være mer motiverende for elevene, men det fungerer oftest motsatt. Å gi en beskjed som et spørsmål er også en måte å myke opp på, dette fungerer heller ikke særlig godt. En beskjed i form av et spørsmål blir bare mer forvirrende. Eleven må da i tillegg til å oppfatte den, ta stilling til om han skal utføre beskjeden uten at han i realiteten har noe valg. Et eksempel på dette: «Kan dere ta opp engelskboka?» Beskjedene må tilpasses elevene som skal motta dem, eldre elever kan lettere ta imot beskjeder som består av flere punkter enn de yngste elevene. Skal det gis beskjeder med flere punkter er

rekkefølgen på punktene viktig. Det som læreren ønsker skal utføres først må nevnes først i beskjeden (Bergkastet et al., 2009, s. 95).

Bergkastet m. fl. (2009) anbefaler at man som lærer sjekker hvor vidt elevene har oppfattet og forstått beskjeden som er blitt gitt. Da må man være oppmerksom på at terskelen for å gi til kjenne at man ikke har forstått kan være høy. Derfor er det bedre å undersøke ved at man spør om de som har forstått beskjeden kan rekke opp hånda, enn at man ber de som ikke har forstått om å rekke opp hånda.

2.4 Persepsjon

Et mer lettfattelig ord for persepsjon er sanseoppfatning. For at vi skal kunne forstå verden rundt oss, må vi bli påvirket av noe (stimuli) som gjør noe med oss. I tillegg må vi kunne sette det vi opplever inn i forhold til noe vi har opplevd før (skjema)(Teigen, 2012). Gunn Imsen (2005, s. 230) betegner skjema som en indre representasjon som er lagret på et høyere mentalt nivå.

Persepsjon er et begrep man som lærer må kjenne betydningen av for å gi god undervisning som fører til læring. Skal man gi beskjeder som elevene oppfatter og forstår, er det også veldig viktig å kjenne dette begrepet. Persepsjon er altså hjernens tolkning av sanseintrykk.

Vi mottar inntrykk gjennom sanseapparatet vårt. Oppmerksomhet er tett knyttet opp mot sansing. De fem viktigste sansene er syn, lukt, hørsel, føling og smak. Disse fem sansene er begrenset. Øyet kan for eksempel kun oppfatte lys innenfor bestemte frekvenser. Det samme gjelder for hørselen når det gjelder lyd. Luktesansen skiller og oppfatter aroma over en grense, og huden registrerer trykk eller bevegelse over et visst minimum. Gjenkjenning er et viktig stikkord i forhold til persepsjon og kan nyanseres i to kategorier; gjenkjenning og spesifikk gjenkjenning (Pinto & Valstad, 2013).

Gjenkjenning: *«Det er fellestrekkene eller kjennetegnene ved den enkelte kategori som er avgjørende for hvilken kategori et objekt hører hjemme i»*(Pinto & Valstad, 2013).

Spesifikk gjenkjenning: *«Gjenkjenning av et spesifikt objekt. Både fargebegreper og størrelsesbegreper er viktige i tillegg til formbegrepet for å kunne identifisere objektet»*(Pinto & Valstad, 2013).

3. Metode

3.1 Utvalg

Jeg har observert en lærer og en 3. klasse med ti elever, seks gutter og fire jenter, og jeg har intervjuet en kvinnelig lærer. Ti lærere, hvor flesteparten har lang fartstid, har mottatt en spørreundersøkelse. Syv lærere har svart, derav to menn og fem kvinner. Alle som deltar i undersøkelsen er tilfeldig utvalgt (Jacobsen & Postholm, 2011).

3.2 Datainnsamlingsmetode

Etter at jeg hadde bestemt meg for tema og problemstilling var det naturlig å begynne å lete etter metoder som ville hjelpe meg å finne de svarene jeg søkte etter. Noen av metodene kan man si med en gang vil gi svar på spørsmål, men ikke alle. I denne prosessen har jeg vært nødt til å prøve og feile. Det er ikke alltid at metoden du velger fungerer akkurat slik du forestilte deg, og du vil dermed ikke komme noe nærmere et svar. Bare dette i seg selv var lærerikt. Man gjør seg erfaringer, reflekterer og justerer underveis og slik kommer man seg igjennom og forbi de utfordringene som dukker opp. Jeg har valgt å bruke intervju, observasjon og spørreundersøkelse som metoder for å finne svar. Både intervju og observasjon er kvalitative metoder. I dette tilfellet er også spørreundersøkelsen kvalitativ, fordi jeg har valgt å la lærerne svare med egne ord på åpne spørsmål. Jeg vil nå se litt på hva kvalitativ og kvantitativ metode er og så vil jeg beskrive metodene jeg valgte å bruke.

3.2.1 Kvalitativ og kvantitativ metode

Kvalitativ metode gir svar i form av skrevne ord og tekster i motsetning til kvantitativ metode som gir svar i form av tall og statistikk. Denne metoden å skaffe seg informasjon på i undersøkelser blir gjerne sett på som induktiv. Det vil si at den som forsker ikke er forutinntatt verken i forhold til de involverte eller resultatene som vil komme frem. Forskeren må legge til side sine egne teorier under forskningen. Ideelt sett kan man si at forskeren går inn med «tabula rasa»- et latinsk uttrykk for blank tavle eller et uttrykk som vi gjerne bruker «blanke ark» (Jacobsen & Postholm, 2011).

Kvantitativ metode blir som nevnt tidligere gjerne forbundet med tall og statistikk og navnet på metoden indikerer at det har med mengde å gjøre. Denne metoden ses gjerne på som deduktiv fordi når man skal telle noe så har man i forkant bestemt seg for hva man skal telle. I en kvantitativ spørreundersøkelse har forskeren på forhånd bestemt hvilke svaralternativer respondenten skal få og dermed vært med på å påvirke resultatet (Jacobsen & Postholm,

2011). Everett og Furseth (2012) sier at for at en kvantitativ metode skal bli reliabel må utvalget være over en minimumsstørrelse. I en kvantitativ spørreundersøkelse eller observasjon må antallet spurte eller antallet observerte være så høyt at det kan representere flertallet for at vi skal kunne si at det er reliabelt og at det kan kaste et lys over problemstillingen.

Innenfor pedagogikken studeres i størst grad kvalitative prosesser og fenomener. Dette betyr ikke at man skal utelukke kvantitative metoder for å søke svar. Den ene metoden gir oss svar i tekst, mens den andre gir oss svar i tall. De kan utfylle hverandre ved at de gir oss forskjellig type informasjon (Jakobsen & Postholm, 2011)

3.2.2 Intervju

En av metodene jeg har valgt for å søke svar på «hvordan gi effektive beskjeder i klasserommet» er intervju, et ansikt-til-ansikt intervju. Dette var det første jeg foretok meg i bachelorpraksis-perioden. For det første var jeg veldig interessert i hvilke tanker praksislæreren min hadde om dette temaet. For det andre var det viktig for meg å få intervjuet læreren tidlig i prosessen, allerede før hun var kjent med problemstillingen. Jeg ønsket at svarene jeg fikk skulle være spontane og ikke forberedte.

Jeg ønsket å gjennomføre et semi-strukturert intervju, også kalt halvstrukturert intervju, som betyr at intervjuet foregår innenfor rammer med forberedte spørsmål som besvares. Samtidig er det rom for å samtale om interessante og relevante ting som dukker opp underveis (Jakobsen & Postholm, 2011, s. 75).

Jeg laget en intervjuguide med forskningsspørsmål og åpne intervju spørsmål. Formålet var å skape en fenomenologisk tilnærming, altså praksislærerens opplevelser og erfaringer i forbindelse med å gi beskjeder i klasserommet (Jakobsen & Postholm, 2011),(Yan De Caprona, 2014). Jeg valgte å gjøre opptak av intervjuet. Det var to grunner til det. Den første grunnen var at jeg ønsket å sikre at ingenting ble utelatt. Den andre grunnen var intervjuobjektets opplevelse av vårt møte; jeg ønsket at det skulle være en avslappet stemning. Skulle jeg ha skrevet det som ble sagt hadde intervjuet tatt mye lengre tid, intervjuobjektet ville sannsynligvis ha avpasset taleflommen til min skriving. I tillegg tror jeg det er større rom for misoppfatninger i etterkant når jeg skal analysere resultatet fordi jeg tolket noe av det som ble sagt mens jeg skrev. Å lytte, og skrive samtidig gjør at oppmerksomheten er delt i to, og dermed har ikke hennes svar fullstendig oppmerksomhet. Gjennom å bruke lydopptak unngås dette. Man kan stanse opptaket mens man transkriberer svarene.

3.2.3 Spørreundersøkelse

Spørreundersøkelse er den andre av de tre metodene jeg har benyttet meg av. Det gjorde jeg for å få kjennskap til flere læreres holdninger til og opplevelser med å gi beskjeder i klassen. Aller først laget jeg spørreundersøkelsen. Jeg valgte å ha kun fire åpne spørsmål slik at det skulle føles overkommelig å svare på den. Etterpå ba jeg rektor om tillatelse til å foreta spørreundersøkelsen ved at jeg sendte en mail med spørreundersøkelsen vedlagt, han kunne da se omfanget og hva den dreide seg om. Dette føler jeg var viktig å gjøre, fordi det hans arbeidsstokk og undersøkelsen ville ta noen minutter av lærernes tid. Jeg fikk «grønt lys» og kunne dele ut spørreundersøkelsen til de ti lærerne. Sju av ti svarte på undersøkelsen, to menn og fem kvinner.

3.2.4 Observasjon

Den tredje og siste metoden jeg har brukt er observasjon. Jeg har valgt å gjøre strukturerte observasjoner med sjekklister og vurderingsskjema (Pinto & Valstad, udat.) Med de to foregående metodene har jeg lett etter svar hos lærerne. Nå ønsker jeg å lete etter svar hos elevene. To av observasjonene jeg gjorde gikk kun på elevene, mens den tredje går både på læreren og elevene. I de to første observasjonene jeg gjorde skulle jeg se etter hvor mange elever som oppfattet en beskjed med flere elementer. En beskjed ble gitt av meg og den andre av læreren. Den tredje observasjonen foregikk i løpet av en hel skoledag. Jeg observerte læreren og klassen og noterte hva jeg observerte i forbindelse med beskjeder som ble gitt.

4. Beskrivelse, analyse og drøfting

Jeg vil nå se på resultatene av undersøkelsene jeg har gjort og kommer til å presentere mine funn mens jeg fortløpende analyserer og drøfter opp mot relevant teori.

4.1 Intervju

Med utgangspunkt i min problemstilling «Hvordan gi effektive beskjeder i klasserommet?», laget jeg en intervjuguide med to forskningsspørsmål og ni intervju spørsmål. Jeg vil nå beskrive intervjuet ut fra oppsettet i intervjuguiden. Læreren jeg intervjuet, heretter kalt Signe, har jobbet i skolen i 31 år, og har hatt rollen som kontaktlærer hele tiden.

4.1.1 Hva er lærerens holdning til kommunikasjon mellom seg og elevene?

Signe trekker fram flere tanker rundt sin holdning til kommunikasjon mellom seg og elevene. Hun mener at det er viktig at kommunikasjonen er åpen og ærlig slik at elevene kan føle seg trygge på henne. Denne holdningen er helt i tråd med det Thomas Nordahl (2012) mener

beskriver en tydelig voksenperson. Han sier at det er en person som ikke etterlater elever i tvil om hva han mente eller hvordan de skal tolke det som blir gjort eller sagt.

Hun trekker også frem at det er viktig for henne å ha et nært forhold til hver enkelt elev og at dette er noe som bygges opp over tid. Hun sier at det å være kontaktlærer for en klasse gjør at man får den tiden man trenger til å bygge nettopp disse nære forholdene. Dette kan være vanskelig når man er timelærer og dermed får tilbragt mindre tid med elevene. Hun nevner også fysisk kontakt som en viktig del av kommunikasjonen. Med denne beskrivelsen av sine holdninger tenker jeg at Signes lærerstil er autorativ utfra Nordahls stikkord – kontroll og varme.

Signe trekker frem flere ting i forhold til kommunikasjon. At en høres godt er viktig. Selv har hun en stemme som høres veldig godt, noe hun har fått tilbakemeldinger på. «Men det er bare sånn jeg er» sier hun. Med tanke på persepsjon og sansen hørsel, er det viktig at lærerens stemme bærer i rommet slik at alle har mulighet til å høre hva som blir sagt slik Pinto og Valstad(2013) forklarer. Dette er noe jeg har tenkt en del på i forhold til min fremtid som lærer. Jeg har en stemme som ikke høres så veldig godt. Jeg må ta i litt for å høres så dette er noe jeg må være bevisst på. Signe anser som viktig at hun er tydelig i det hun gjør og sier, og hun bruker kroppsspråket til å understreke det som blir sagt.

I forhold til å gi beskjeder fokuserer hun på en ting om gangen. Hun har jobbet mye med akkurat det, det er fort gjort å gi lange beskjeder eller ha lange undervisningsøkter på tavla. Gjennom erfaring og bevisst justering av antallet beskjeder og lengden på beskjedene, vil man etter hvert lykkes med å gi effektive beskjeder. Bergkastet m. fl (2009) sier at mange lærere har erfaring med at korte, enkelt formulerte og spesifikke beskjeder er det som fungerer best.

4.1.2 Hvordan gir man beskjeder for å sikre seg at de blir mottatt og oppfattet?

Først og fremst er det viktig at man har alle med seg, sier Signe. At man får alles oppmerksomhet før beskjeden gis. Det nevnes ikke hvordan hun vet at hun har alles oppmerksomhet, men en av Nordahl (2012) sine spesifikke punkter i forhold til å gi beskjeder på er «øyekontakt». Har man øyekontakt med elevene er det større sannsynlighet for at man har deres oppmerksomhet, mener jeg. Jeg tenker at det er viktig å ta seg tid til å sikre seg alles oppmerksomhet. Det kan koste litt tid å vente, eventuelt følge opp de som ikke er oppmerksomme, men jeg tror man tjener inn dette. Den tiden, og kanskje litt til, må man bruke på de som ikke var oppmerksomme og fikk med seg beskjeden når den ble gitt første gang.

På mitt spørsmål om ordvalg når beskjeder skal gis, svarer Signe at det er viktig med trening og erfaring i forhold til å velge ord. Dette fordi ordvalget må tilpasses den aldersgruppen du skal gi beskjeder til. Hun har erfart mange ganger at vanlige ord og begreper som hun bruker ofte, er det en og annen elev som ikke forstår. Hun sier at når man kommer langt ned i klassene, er det mange elever som mangler begreper. Man må være bevisst på ordene man velger å bruke. Ofte gir ikke eleven uttrykk for at de ikke har forstått hva som ble sagt, og så blir de tatt for ikke å høre etter. Dette bildet stemmer veldig godt med bildet som Bergkastet m. fl. (2009) maler av elevers høye terskel for å si fra om at man ikke har forstått en beskjed. Her tenker jeg at det blir viktig for meg som lærer å ta ansvar for å sikre at alle elevene faktisk har forstått beskjeden jeg har gitt. Alderstilpassing av beskjeder er viktig, og Signe sier at hennes erfaring er at selv langt opp i klassene tar de ikke i mot så lange og kompliserte beskjeder. Det er selvfølgelig forskjell fra de minste klassene og også dette stemmer godt med det Bergkastet m. fl. (2009) sier om korte, enkelt formulerte og spesifikke beskjeder. Signes konklusjon er: «Det er bedre å gjøre beskjedene for enkle enn for vanskelige, og det er lurt å snakke i enkle vendinger».

Under intervjuet med Signe kommer det frem at når hun gir beskjeder til klassen, sier hun «du». Her er et eksempel på det: «Nå må du ta opp matteboka di». Dette er en beskjed til alle i klassen, men allikevel snakker hun til hver enkelt. Hun har erfaring med at dette fungerer bedre enn å gi en generell beskjed. Dette punktet har jeg ikke funnet noen teori om, men jeg tror at man ved å bruke «du» kommer nærmere hver enkelt elev og at det slik blir lettere for elevene å oppfatte at det faktisk er «meg» og ikke bare alle de andre det gjelder. Dette er noe jeg ønsker å ta med meg videre og prøve ut.

Antallet beskjeder som gis er noe Signe har fokus på og har jobbet mye med. Hun har som mål at en beskjed skal gis en gang. Dette fordi hun ikke ønsker å være en voksen som maser, og at elevene tenker at de ikke trenger å utføre beskjeden nå. Den kommer sikkert en gang til. Når man repeterer en beskjed er det fordi noen ikke har fulgt den første beskjeden. Da kan det lett bli til at beskjeden blir kritisk og negativ slik som Bergkastet m. fl. (2009) nevner. Dette igjen kan føre til økning i problematferd. På dette punktet tror jeg det er mye å hente ved å være bevisst på hvordan man forholder seg. Gjennom å gi beskjeder bygger man relasjoner til elevene slik Bergkastet m. fl.(2009) nevner, og vi ønsker å bygge gode relasjoner til elevene våre. Jobber man i en lærende organisasjon, kan man samarbeide med flere lærere for å dele tips og erfaringer og kanskje observere hverandre og gi hverandre konstruktive tilbakemeldinger for å utvikle seg.

4.2 Spørreundersøkelse

I bachelorpraksisen har jeg kun oppholdt meg i én klasse og observert én lærer. Gjennom en spørreundersøkelse som går til alle lærerne på skolen vil jeg få et litt mer nyansert bilde av hvordan man skaffer seg oppmerksomheten når beskjeder skal gis, og hvordan man kan gi en beskjed. I spørreundersøkelsen er det lærernes egne erfaringer, deres subjektive oppfattelse, jeg får ta del i.

4.2.1 Hvilke metoder bruker du for å påkalle oppmerksomhet når du skal gi en beskjed til klassen?

Ut fra svarene jeg fikk kunne jeg se at det var noe variasjon i hvordan det ble gjort og at de fleste hadde flere metoder de brukte. Å påkalle oppmerksomheten kan gjøres med eller uten lyd. Gjorde de det uten lyd, stilte de seg gjerne opp ved kateteret foran i klasserommet og ventet på oppmerksomheten, eller de begynte å skrive beskjeden på tavla. Her kommer persepsjon og gjenkjenning inn slik Pinto og Valstad (2013) forklarer. Eleven er kjent med at når læreren stiller seg opp ved kateteret vendt mot dem så er det for å gi en beskjed. Læreren lager et visuelt bilde som elevene kjenner igjen. Påkalte de oppmerksomheten med lyd, brukte de stemmen eller laget klappelyd med hendene. Når de brukte stemmen, ble den gjerne hevet som et middel for å påkalle oppmerksomheten og slik at alle skulle høre.

Noen ytret forventninger med klar og tydelig stemme om at elevene skulle høre hva som nå ble sagt, eller ulike varianter av «nå kommer en beskjed» evt. «nå kommer det to beskjeder». Et par av lærerne som svarte brukte en metode med telling, de telte «1-2-3», og elevene svarte i kor «nå kommer en beskjed». Denne metoden sier Bergkastet m. fl (2009) er tilpasset elever på småtrinnet hvor de synes det er gøy å snakke i kor og på rim. Den er effektiv fordi elevene deltar aktivt gjennom at de svarer.

Det første jeg tenkte i forhold til svarene jeg fikk, var at hver enkelt lærer må velge seg en eller flere metoder som fungerer bra for seg. At de fungerer bra for dem betyr at det er en metode som de er komfortable med å utføre, og som gir gode resultater. Videre tenker jeg at metodene uten lyd, kanskje vil fungere godt i klasser hvor læreren har lyktes godt med å lede klassen, og hvor det er god struktur. I klasser hvor det er mye uro og enkeltelever som har vanskelig for å komme til ro eller skifte fokus, vil denne metoden være mer utfordrende å bruke. En av lærerne svarte «Viktig å starte med å være blid og pirre frem nysgjerrigheten til eleven på hva som skal skje.» Dette er helt i tråd med et av punktene Nordahl (2012) har på

sin liste for definisjon av klasseledelse – lærerens evne til å skape et positivt klima eller læringsmiljø.

4.2.2 Hva gjør du om klassen ikke kommer til ro når du har bedt om oppmerksomheten?

Her varierte også svarene litt. Noen bruker stemmen enten ved å øke eller senke volumet i forhold til første forsøk på å få oppmerksomheten. Noen velger å være enda mer tydelig i måten å snakke på ved å senke tempoet. Andre velger å bruke ord som «jeg forventer nå at dere ser hit og hører etter». Thomas Nordahl (2012) sier helt konkret at når beskjeder skal formidles så bør læreren informere tydelig om at han forventer at elevene skal følge med på det han sier, og dette er et godt eksempel på akkurat det.

Flere av lærerne velger å gi den/de som ikke er kommet til ro en ny individuell beskjed og samtidig ha øyekontakt med vedkommende. Noen forflytter seg da fysisk nærmere uten å virke truende på noen måte, og noen bruker lav vennlig stemme når de gir den individuelle beskjeden.

Et annet svar var at læreren sier «...da venter vi på tre.... da venter vi på to... osv.» avhengig av hvor mange elever de må vente på. Her kan det også være effektivt å gjøre slik Bergkastet m. fl. beskriver, å rose de som følger beskjeden og særlig de som sitter nær den eller de som ikke følger beskjeden.

De fleste av lærerne brukte positiv forsterkning som metode når elevene ikke rettet oppmerksomheten mot dem. Det gjorde de ved å rose de elevene som var kommet til ro. Jeg vil nå gi en direkte gjengivelse av en av lærernes måte å takle dette på: «Bruke PALS-metode, gå ned til de som ikke følger med. Gi en beskjed. Gå vekk, vent i ca. 10 sekunder. Gå ned å gi beskjeden på nytt med «trussel» om konsekvens hvis beskjeden ikke følges». Denne læreren bruker Atferdssenterets flytskjemaet for å håndtere slike situasjoner (figur 1).

4.2.3 Hvilke andre metoder for å påkalle oppmerksomheten kjenner du til?

Dette spørsmålet stilte jeg for selv å få kjennskap til flere måter å gjøre dette på. Det gav ingen uttelling fordi de gav eksempler som andre hadde gitt som svar på det første spørsmålet i spørreundersøkelsen – «Hvilke metoder bruker du for å påkalle oppmerksomhet når du skal gi en beskjed i klasserommet?». Det eneste nye som kom opp var å bruke andre innlærte signal enn klapping som for eksempel en bjelle eller lignende.

4.2.4 Hvilke «feller» kan man gå i når man skal gi en beskjed?

Mange av lærerne svarte det samme på dette spørsmålet. Jeg trekker slutningen om at det derfor er klassiske «feller» jeg nå skal beskrive. Dette var interessant lesing fordi alle som jobber som lærere har gjort seg erfaringer på hva som ikke fungerer. Når jeg kommer ut i arbeidslivet som nyutdannet lærer, vil jeg helt sikkert gå i flere «feller». Jeg ser da en stor fordel i å ha forsket på nettopp dette med å gi beskjeder, fordi jeg har fått en del, og jeg har lært mye om hvordan jeg kan gjøre det på en god måte.

Den «fellen» som flest lærere hadde nevnt var å gi en beskjed uten at man hadde innhentet oppmerksomheten fra alle elevene først, eller at man ga beskjeden mens elevene gjorde noe annet samtidig. Nordahl (2012) er tydelig på dette punktet. Han sier at elevenes oppmerksomhet skal være til stede når det gis beskjeder og instruksjoner til dem, og det betyr at det også skal være ro og orden blant elevene.

Nummer to på lista var å gi en beskjed som var for lang, at den hadde for mange momenter. Samme problem gjelder også å gi for mange beskjeder på en gang. Beskjedene må tilpasses elevene som skal motta dem, eldre elever kan lettere ta imot beskjeder som består av flere punkter enn de yngste elevene sier Bergkastet m. fl.(2009), og legger til at skal det gis beskjeder med flere punkter, er rekkefølgen på punktene viktig. Det som skal utføres først må nevnes først i beskjeden. Denne typiske «fellen» har jeg gått i når jeg har vært i praksis. Jeg skulle få elevene i en førsteklasse til å rydde pultene og gjøre seg klare til å avslutte skoledagen. Beskjeden jeg skulle gi besto av tre punkter, elevene skulle pakke sakene sine i sekken, henge stolen sin på pulten og stå fint på plassen sin. Jeg startet beskjeden med at nå var skoledagen over og dermed var det fullt kaos. Jeg fikk et svare strev med å roe ned elevene som hadde forstått at nå skulle de gå hjem, før jeg kunne starte på nytt og gi beskjeden i riktig rekkefølge.

Videre sier lærerne at det fungerer dårlig å gjenta beskjeder. Elevene blir da vant til at de ikke trenger å følge med så nøye, for beskjeden blir gitt igjen slik at de får den med seg da. Flere av svarene gikk på hvordan beskjeden var oppbygd, dårlig struktur og rotete fremstilling av beskjeden samt vanskelige ord og begrep. Dette er helt i tråd med et av Nordahls (2012) punkter om hvordan beskjeder bør gis: «Det språket som anvendes, skal være enkelt og ha et klart budskap. Du må være sikker på at alle elevene faktisk forstår det du sier.» Noen av lærerne nevnte at å rope ut en beskjed for å overdøve elevene fungerte veldig dårlig. Dersom man i tillegg var sint og ikke hadde kontroll på negative følelser, var man gått i en «felle». Jeg

tenker at hvis man går i denne «fellen» så har man ikke lyktes med å skaffe seg elevenes oppmerksomhet fra starten av. Gjennom å rope til elevene viser man verken høflighet eller respekt, noe Nordahl(2012) peker på som viktig for å øke sannsynligheten for god forståelse hos elevene. Høflighet og respekt står også sentralt i forhold til å bygge trygge gode relasjoner til elevene.

Å snakke tydelig var nevnt, at man ikke mumler eller snakker utydelig. Skal elevene få muligheten til å persipere beskjeden, er de nødt til å høre hva som blir sagt. Øret må greie å fange opp lydfrekvensene (Pinto & Valstad, 2013). Til slutt ble timing nevnt. Det er viktig å ikke gi beskjeder for tidlig slik at elevene glemmer den.

4.3 Observasjon

Jeg har gjort tre observasjoner. På to av dem valgte jeg i samarbeid med læreren i den klassen hvor jeg gjorde observasjonene, heretter kalt Kari. Vi konstruerte beskjeder som skulle gis til elevene. Jeg ønsket å finne svar på i hvor stor grad elevene oppfattet og forsto ulike typer beskjeder. Gjennom den siste observasjonen ønsket jeg å se hvordan Kari ga beskjeder til klassen og hvordan elevene oppfattet beskjedene.

4.3.1 Første observasjon

Til den første observasjonen jeg skulle gjøre, hadde jeg og Kari laget en beskjed som besto av flere momenter som jeg skulle gi til klassen. Beskjeden ble gitt mot slutten av en time, og elevene skulle utføre beskjeden etter friminuttet. Det gikk altså en stund fra de fikk beskjeden til de skulle utføre den. Vi forventet at det var noen som kunne ha vansker med å huske beskjeden.

Klassen kjenner ikke meg så godt, og de er ikke vant til min måte å gi en beskjed på. Vi tenkte at dette kunne påvirke resultatet, men vi fikk ikke noe klart svar på om det var tilfelle.

Beskjeden jeg ga elevene var slik: «I neste time skal du gå til biblioteket når du får beskjed om det av Kari. På biblioteket venter jeg på deg. Sett deg på den røde stolen og finn frem til side 13 i den boka som ligger på bordet, og les det som står der for meg.» I forkant av timen hadde jeg satt opp et rundt bord på biblioteket med stoler i forskjellige farger. Den røde stolen var ikke den som var nærmest døra og lettest tilgjengelig. Jeg ønsket ikke at de tilfeldigvis skulle ta den riktige stolen om de ikke husket at det var den røde de skulle sette seg på. Når det gjaldt boka tenkte jeg likedan. Jeg la boka slik at den ble liggende opp-ned i forhold til

den røde stolen. Dette fordi at de ikke skulle velge den røde stolen fordi det var mest naturlig å sette seg ned der det passet i forhold til hvordan boka lå på bordet.

Av de ti elevene i klassen husket sju stykker alle momentene i beskjeden. At de skulle gå til biblioteket, sette seg på den røde stolen og slå opp og lese side 13. To av de syv elevene sa at de ikke husket sidetallet da de hadde satt seg ned, men de kom på det av seg selv etter hvert. En elev husket alt foruten sidetallet, og en elev husket alt, men hadde endret på rekkefølgen på tallene i sidetallet fra 13 til 31. En av elevene husket verken farge på stol eller sidetall.

Gjennom at jeg gjorde denne observasjonen, ble det veldig tydelig for meg at persepsjon er viktig i forhold til å oppfatte og forstå en beskjed korrekt. Beskjeden min forutsatte at de visste at biblioteket var et rom og hvor dette rommet lå, at de kunne skille på farger og finne frem til et sidetall som er skrevet i en bok etter å ha fått presentert sidetallet muntlig. Jeg ser at her hadde det vært enkelt å hjelpe elevene ved å gi dem visuelle bilder for lettere å persipere og huske beskjeden, spesifikk gjenkjenning (Pinto og Valstad, 2014). Man kunne ha tegnet bilder og skrevet tallet på et whiteboard og brukt farger.

Den eleven som ikke husket verken farge på stol eller sidetall, var en elev som lett ble stresset. Det at han skulle huske alle punktene og treffe meg som han ikke kjente på biblioteket, var nok til at han ble stresset. Jeg tenker at stress er en faktor som virker inn på vår evne til å oppfatte og huske ting. Det ble viktig at denne eleven ikke skulle føle at han hadde mislyktes ved at han ikke husket hva han skulle gjøre.

4.3.2 Andre observasjon

Den andre av observasjonene jeg gjorde gikk på en beskjed som de skulle utføre hjemme. Beskjeden sto ikke på ukeplanen og var kun gitt muntlig av læreren. Elevene hadde fått tilbake en rettet prøve. Beskjeden var at de skulle ta med prøven hjem og få mor eller far til å skrive under og i tillegg skrive dagens dato. De skulle så ta med prøven tilbake to dager etter (elevene hadde fri dagen etter). Av de ti elevene leverte tre elever underskrevet prøve med dato og fire leverte med bare underskrift. Av de tre elevene som gjenstod sa to at de hadde sagt det til foreldrene, men foreldrene hadde glemt det. En elev sa at han selv hadde glemt hele beskjeden. Den eleven som ikke husket beskjeden denne gangen var en annen enn ved forrige observasjon. Det er flere faktorer som gjør at denne beskjeden kan bli for vanskelig for en tredjeklassing. En av dem er timing, det ville kanskje ha vært et annerledes resultat hvis beskjeden var at de skulle levere prøven tilbake dagen etter i stedet for to dager etter. Det er ikke sikkert at alle elevene forsto hva dagens dato betyr, og da blir det vanskelig å

videreformidle beskjeden til foreldrene. Nordahl (2012) sier at vi må være sikre på at elevene faktisk forstår det vi sier. I dette tilfellet kunne funnene vært annerledes hvis vi hadde gjort som Bergkastet m. fl. (2009) anbefaler, nemlig å sjekke hvor vidt elevene har oppfattet og forstått beskjeden. Jeg tenker at Kari gjør helt rett i å gi slike beskjeder på ukeplanen, det blir for vanskelig å få alle i en tredjeklasse til å utføre en slik beskjed.

4.3.3 Tredje og siste observasjon

Min observasjon nummer tre strakte seg over en hel skoledag. Jeg hadde plassert meg langt fremme i klasserommet slik at jeg kunne se ansiktene til alle elevene. Det var tre ting jeg skulle observere, og jeg hadde laget et observasjonsskjema. De tre tingene jeg skulle se etter var hvordan læreren påkalte oppmerksomheten, hva beskjeden gikk ut på og til slutt om elevene mottok, oppfattet og utførte beskjeden som ble gitt. Jeg erfarte raskt at jeg hadde vært for ambisiøs i forhold til hvor mye jeg skulle greie å fokusere på under observasjonene. Det ble en veldig stresset opplevelse. Jeg er ikke fornøyd med resultatet, fordi jeg ikke greide å skrive ned ordrett beskjedene som ble gitt. Det ble vanskelig fordi når jeg skulle notere beskjeden skulle jeg i samme sekund observere om elevene rettet oppmerksomheten mot læreren, om det var noen som mistet fokuset mens beskjeden ble gitt, og like etterpå se om det var noen som ikke utførte beskjeden.

På tross av dette greide jeg å få et nokså tydelig bilde på enkelte ting som jeg kunne reflektere over i etterkant. Det kom veldig tydelig frem at læreren konsekvent ga korte, enkle og tydelige beskjeder. Hun brukte litt forskjellige metoder for å påkalle oppmerksomhet, men oftest ble stemmen hevet og hun kunne si «Nå kommer en beskjed», eller «En ny beskjed, klar?». Hun kunne også stå og vente til det ble stille, men kun i tilfeller der det passet. Et slikt tilfelle kan være at elevene utfører en beskjed om å legge noe i hylla si og skal gå tilbake og sette seg på plassen sin for å få en ny beskjed. Med kroppsspråket kommuniserer læreren tydelig at hun venter til alle har satt seg og rettet oppmerksomheten mot henne.

Når jeg går igjennom observasjonsskjemaene ser jeg at elevene utfører det de får beskjed om. Jeg har merket meg at ved ett tilfelle er det en elev som ikke retter oppmerksomheten mot læreren når beskjeden gis, men eleven utfører det som det blir gitt beskjed om. Ved et annet tilfelle er det to elever som sitter sammen som ikke retter oppmerksomheten mot læreren når beskjeden gis, og de utfører heller ikke det det blir gitt beskjed om først. Når læreren har gitt en ny beskjed utfører de både den første og den andre beskjeden. Her kan man tydelig se at selv om elevenes blikk ikke er festet på læreren og de tilsynelatende ikke følger med, kan

elevene allikevel oppfatte hva som blir sagt. Jeg tror at det motsatte også kan skje, en elev har blikket rettet mot læreren og det ser ut som han følger med, men i realiteten har han noe annet i tankene og tar ikke inn det som blir sagt. Vi velger bevisst eller ubevisst hvilke sanseinntrykk vi skal ta inn, og vi kan dele oppmerksomheten inn i flere grader. Dette vil påvirke vår evne til å gjøre rede for hva som skjedde, i etterkant. Jo større grad av oppmerksomhet jo større forutsetning for å huske hendelsen (Teigen, 2015).

Jeg har i andre anledninger sett at elever som ikke har fått med seg beskjeden rett og slett kopierer det de andre elevene gjør, eller de spør sidemannen hvilken side det var han skulle slå opp på.

5. Avslutning

Gjennom mitt arbeid med denne forskningsoppgaven har jeg ikke funnet noe enkelt og konkret svar på min problemstilling om hvordan man gir effektive beskjeder i klasserommet. Det konkrete og enkle svaret finnes nok ikke, fordi temaet er omfangsrikt. Ut fra funnene jeg har gjort og teorien som er knyttet opp mot disse, synes jeg allikevel å se hva det kan være viktig å fokusere på for å lykkes med å gi effektive beskjeder til klassen. God klasseledelse og en nær og varm relasjon til eleven er to punkter som bør gå hånd i hånd. Det ene kan styrke det andre om man mestrer dette. Slik jeg ser det, kan målet være å bli:

- en tydelig voksen som opptrer høflig og med respekt, en som formidler sine forventninger på en positiv måte,
- en voksen som bevisst jobber i mot å gi effektive beskjeder gjennom å tilpasse beskjedene sine til mottakeren, holde antallet og lengden på beskjedene nede,
- en som sikrer i forkant at elevene er satt i stand til å motta beskjeden og sjekker ut i etterkant om den er oppfattet og forstått,
- en voksen som er lærende gjennom å være bevisst på hvordan man opptrer, reflektere over det som skjer og evaluere seg selv, i tillegg en som er åpen for innspill fra andre og interessert i ny forskning på området.

Jeg ser på det å gi effektive beskjeder som et verktøy som kan bidra til å skape både gode relasjoner til elevene og god klasseledelse.

Gjennom å arbeide med denne oppgaven har jeg tilegnet meg mye kunnskap. Nå ser jeg frem til å få begynne å praktisere, erfare og utvikle meg til å bli en god klasseleder. En leder som gir gode og effektive beskjeder og har en varm relasjon til klassen min.

Litteraturliste

Allott, N. (2013, 08. juli). *Kommunikasjon*. Store Norske Leksikon. Hentet 15. april 2015 fra

<https://snl.no/kommunikasjon>

Atferdssenteret. (2007). Håndbok PALS – positiv atferd, støttende læringsmiljø og samhandling i skolen [brosjyre]. Oslo: Atferdssenteret.

Bergkastet, I., Dahl, L., Hansen, K. A. (2009). *Elevenes læringsmiljø – lærerens muligheter*. Oslo: Universitetsforlaget.

Caprona, Y.D. (2014). *Norsk etymologisk ordbok*. Oslo: Kagge Forlag.

Everett, E. L., Furseth, I. (2012). *Masteroppgaven*. Oslo: Universitetsforlaget.

Imsen, G. (2005). *Elevenes verden*. Oslo: Universitetsforlaget.

Jacobsen, D. I. og Postholm, M. B. (2011). *Læreren med forskerblick*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Lundh, L-G., Montgomery, H. og Waern, Y. (1996). *Kognitiv Psykologi*. Oslo: Gyldendal.

Nordahl, T. (2012). *Dette vet vi om klasseledelse*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Pinto, N. F., Valstad, I. L. (2013, udat.) *Perseptuelle prosesser* [powerpoint-bilder].

Tilgjengelig 1. oktober 2013 fra Høgskolen i Nesnas nettside <http://lmsa.hinesna.no/>

Pinto, N. F., Valstad, I. L. (udat.) *Observasjonsformer* [word.docx]. Tilgjengelig fra Høgskolen i Nesnas nettside <http://lmsa.hinesna.no/>

Teigen, K. H. (2012, 30. november). *Persepsjon*. Store Norske Leksikon. Hentet 15. april 2015 fra <https://snl.no/persepsjon%2Fpsykologi>

Teigen, K. H. (2015, 26. januar). *Oppmerksomhet*. Store Norske Leksikon. Hentet 15. april 2015 fra <https://snl.no/oppmerksomhet>

Vedlegg I

Intervjuguide

Forsknings spørsmål	Intervju spørsmål
Innledning til intervju	Kan du fortelle litt om deg selv, utdanning og hvorfor du valgte å bli lærer?
Hva er lærerens holdning til kommunikasjon mellom seg og elevene?	<ol style="list-style-type: none">1. Hvilke tanker har du om kommunikasjon i klasserommet?2. Hvordan fanger du elevenes oppmerksomhet når du skal si noe?
Hvordan gir man beskjeder for å sikre seg at de blir mottatt og oppfattet?	<ol style="list-style-type: none">1. Hva mener du det er viktig å tenke på når man skal gi en beskjed til klassen?<ol style="list-style-type: none">1.1. Kan man bruke kroppsspråk til hjelp og evt. hvordan?1.2. Hva tenker du om ordvalg i forhold til å gi beskjeder?1.3. Hvilke tanker har du om alderstilpassing (antall beskjeder og lengde på beskjeden/ene)?1.4. Hvordan ville du ordlagt deg om du skulle gi en tydelig beskjed?1.5. Er det nok å gi en beskjed en gang?1.6. Bruker du å kontrollere om beskjedene er mottatt og oppfattet? I så fall hvordan?

Vedlegg II

Spørreundersøkelse

Hei ☺

Jeg jobber med bacheloroppgaven min, og skal forske på emnet «å gi beskjeder til klassen».

Jeg har laget en spørreundersøkelse som jeg vil sette STOR pris på om du hadde tid til å svare på.



Jeg trenger svaret innen fredag 24. april ☺

Føler du at du ikke har tid så er det en ærlig sak og du må gjerne si fra, jeg har full forståelse for det.

Med vennlig hilsen

Spørreundersøkelse

1. Hvilke metoder bruker du for å påkalle oppmerksomheten når du skal gi en beskjed til klassen?

2. Hva gjør du om klassen ikke kommer til ro når du har bedt om oppmerksomheten?

3. Hvilke andre metoder for å påkalle oppmerksomheten kjenner du til?

4. Hvilke «feller» kan man gå i når man skal gi en beskjed?

Er det for liten plass til å svare, bruk gjerne baksiden.

Vedlegg III

Observasjonsskjema I

Elev	Setter seg på riktig stol	Slår opp riktig sidetall
1		
2		
3		
4		
5		
6		
7		
8		
9		
10		

Observasjonsskjema II

Hvordan påkalles oppmerksomheten:	
Beskjed:	
Hvor mange retter IKKE oppmerksomheten mot den som gir beskjed?	
Hvor mange mister fokus mens beskjeden gis?	
Hvor mange utfører ikke det det ble gitt beskjed om?	
Notater:	