



UNIVERSITETET I
NORDLAND

MASTEROPPGAVE

Tilpassa opplæring

ST 313 L

Klasseledelse: Etablering av en kultur for trivsel og sosial utvikling på helsefagarbeider VG2 på Bodø videregående skole.

*Av: Bård Yngve Gullvik
Kandidatnummer: 1*



FORORD

Når jeg startet med masterstudiet, var det nok først og fremst for at jeg etter mange år i yrkeslivet som lærer og sykepleier skulle få mulighet for å kunne øke min kunnskap. Det følte som et riktig tidspunkt for å utfordre meg selv, både som menneske og fagperson.

Prosessen med å skrive masteroppgave har vært spennende, lærerik og krevende, både faglig og personlig. Det å takle nye utfordringer og gjennomføre nye krevende prosesser har bidratt til ny kunnskap på mange måter. I tillegg har det skapt en «iver» etter å søke etter nye og forbedrede løsninger for å forbedre det vi gjør til daglig.

«Læring skal være fylt av glede og spenning. Det er livets største eventyr, det er en illustrert reise inn i sinnene til de edle og de lærde.» Av Taylor Caldwell

Det er mange som fortjener en takk i forbindelse med forskningsprosjektet. For det første vil jeg takke hver av informantene som har vært svært positive, og bidratt med sine erfaringer, tanker, følelser, språkkunnskaper og holdninger i en travel skolehverdag. Jeg vil også takke for oppmuntring, støtte og tålmodighet fra min kjæreste i hjemmet.

En veldig stor takk går til min veileder May- Britt Waale som har vært meget positiv, grundig og motiverende, og ikke minst vist meg hvordan en veileder virkelig kan bidra for en «søkende» til å «finne rette veien».

Takk!

Bård Yngve Gullvik

Sammendrag

Tittel: Klasseledelse – Etablering av en kultur for trivsel og sosial utvikling på helsefagarbeider VG2 på Bodø videregående skole.

En undersøkelse av hvordan lærere ved Bodø videregående skole gjennomfører klasseledelse for å etablere trivsel og sosial utvikling for elevene på helsefagarbeider VG2.

En studie knyttet til hvordan sentrale områder i klasseledelse blir gjennomført ved denne yrkesutdanningen.

Bakgrunn og formål: Forskning fra Nordahl (2012, 2014, 2015), Ogden (2007), Postholm et al (2014), Halland (2009), Nottingham (2013) viser at læreren er en sentral faktor og har stor betydning for læringsmiljø og alle elevers læringsutbytte.

Stortingsmelding nr. 22 beskriver elevenes rettigheter til å oppleve et fysisk og psykososialt skolemiljø som fremmer helse, trivsel og læring.

I min undersøkelse er formålet å finne ut hvordan lærere helsefagarbeider VG2 på Bodø videregående skole utøver sin kompetanse innfor sentrale områder i klasseledelse. Dette er interessant fordi samfunnet har stort fokus på klasseledelse, og fordi helsefagarbeider VG2 har en høy gjennomføringsprosent av elever som fullfører VG2.

Problemstilling formulert som en hypotese:

Lærers arbeid med klasseledelse i en klasse på helse og oppvekstfag bidrar til trivsel og sosial utvikling hos elevene!

For å belyse denne hypotesen besvares oppgaven gjennom følgende underproblemstillingene:

- *Hvordan utøver lærerne på helsefagarbeider VG2 klasseledelse?*
- *Hvordan arbeider lærerne med relasjonsbygging*
- *Hvordan påvirkes relasjonsbygging i klasserommet med aktiv bruk av praksisfortellinger?*

Metode: Med bakgrunn i klasseledelse og de metoder lærerne på helsefagarbeider VG2 daglig benytter og diskuterer, var hovedtanken at jeg skulle finne den gode praktiske kunnskap i klasseledelse som utøves sammen med elevene i og utenfor klasserommet. For å belyse hypotesen gjennom tre underproblemstillinger har jeg benyttet en kvalitativ metode basert på observasjoner i klasserommet og intervju av fem faglærere på den aktuelle studieretningen. Sammen med meg som forsker utgjør disse fem 100% av programfaglærerne.

Resultater og konklusjoner:

Ut ifra mine funn i observasjoner, intervju, forskning og teori virker det tydelig at utøvelsen av klasseledelse henger nært sammen med elevenes trivsel og trygghetsopplevelse.

Klasseledelsen gjennomføres med klare rammer og tydelig struktur. Lærerne mener det er avgjørende at læreren har et godt og positivt forhold til sine elever og grunnleggende faktor i hele læringsprosessen. Denne prosessen starter så tidlig som mulig. Lærerens evne til å bruke humor og positiv kommunikasjon er vesentlig, sammen med den omsorgsutøvelsen som gjør at elevene føler seg sett og anerkjent. Denne utøvelsen av klasseledelsen skaper gode betingelser for trivsel, trygghet og mestring i klasserommet. Dette bidrar i tillegg til at læreren blir en naturlig autoritet og er en klar leder i klasserommet.

I måten praksisfortellingene gjennomføres på vises det en betydelig økt engasjement og innsiktsforståelse hos elevene når lærerne benytter dette. Gjennom lærernes fortellinger og refleksjonene om disse utvikles det en felles forståelse som tydelig bidrar til at elevene får en økt forståelse for den aktuelle teori som det undervises i. Elevene involverer seg og bidrar selv med sine praksisfortellinger. Ved å bruke god elevinnsikt i produksjon og fortelling av praksishistorier, involveres den aktuelle elevens aktivitet og engasjement betydelig. Eleven opplever gjennom dette økt mestring og gir henne en trygg opplevelse for at også hun kan bidra med faglige fortellinger og forklaringer i klasserommet. Dette virker effektiv både på «svake» og «sterke» elever.

Conclusion (summary)

Topic: Classroom management – establishing a culture for a positive learning environment and social development at Health Work Vg2 at Bodø videregående skole. A study of how teachers at Bodø videregående skole implement classroom management in order to establish a positive learning environment and social development at Health Work Vg2. A research into how important areas within classroom management are carried out at this vocational education.

Basis and objective of research: Research by Nordahl (2012, 2014, 2015), Ogden (2007), Postholm et al (2014), Halland (2009), and Nottingham (2013) point to the teacher being an important factor and having great significance for the learning environment and every students' learning outcome. Report number 22 to the *Storting* emphasizes the students' rights to a physical and psychosocial school environment that promote health, comfort and learning.

The objective of my study is to examine how teachers at Health Work Vg2 at Bodø videregående skole practice their knowledge of some essential areas within classroom management. I deem this interesting because of the great focus on classroom management in society, and because a great percentage of students complete their Vg2 studies.

Problem as hypothesis:

The teacher's focus on classroom management in a health studies class contributes to the students' comfort and social development.

In illustrating this hypothesis, I focus on the following research problems:

- How do teachers at Health Work Vg2 practice classroom management?
- How do the teachers build positive relationships?
- How is the building of positive relationships affected by an active use of stories about practical work?

Method: Based on classroom management as well as the methods employed and discussed daily by the teachers at Health Work Vg2, my main objective is to find the good, practical knowledge of classroom management that is practiced in cooperation with the students within and outside the classroom. In my study of the three problems above, I apply a qualitative method based on observations in the classroom and interviews with five subject teachers at Health

Work. Myself included as researcher, these five constitute 100% of the subject teachers at Health Work.

Findings and conclusion: Drawn from my observations, interviews, research, and theory, it is obvious that classroom management is closely connected to the students' comfort and sense of security. Good classroom management demands classroom routines and procedures. The teachers regard it essential that the teacher has a positive relationship to her or his students and that this is crucial during the entire process of learning. The establishment of a positive relationship should start as early as possible. The teacher's ability to use humor and positive communication is important; likewise caring about the students so that they feel valued and that they belong. The way teachers use classroom management creates good conditions for comfort, security, and learning in the classroom. Thus, the teacher is an authority and leader in the classroom.

In addition, the teachers' use of stories about practical work contributes to considerably higher involvement and understanding among the students. The stories, and the chance to reflect upon these, provide the students with a common understanding that clearly gives them a better understanding of the theory that they are studying. It leads to deeper student involvement and the students in turn support the learning material with their stories about practical work. When the teacher manages to exercise her knowledge about each student in her choice of stories, the particular student's motivation and involvement is noticeably improved. Through this, the student experiences a sense of mastering, and is herself encouraged to contribute with her own stories about practical work and discuss these. This method had proved beneficial for weak as well as strong students.

Møte mellom mennesker

Der er folk
man bør kende
en snip af,
så man véd
hvad man ikke
går glip af.

[Piet Hein](#)

Innhold

1 Innledning.....	4
1.1 Min førforståelse	5
1.1.1 Bakgrunn for valg av tema	5
1.1.2 Min erfaring med elevenes gjennomføring av videregående skole.....	6
1.1.3 Studiets formål.....	8
1.1.4 Eget grunnsyn og teoretisk ståsted	8
1.1.5 Min erfaring i utviklingsarbeid.....	9
1.2 Problemstilling med presiseringer.....	10
1.3 Oppgavens oppbygging og begrensninger	10
2 Eleven på videregående skole	11
2.1 Kunnskapsløftet, læreplanen og læringsplakaten.....	13
2.2 Utvikling av personlige egenskaper og sosial kompetanse	14
2.2.1 Læring i fellesskap med andre.....	14
2.3 Mestringsfølelse og læringsprosesser.....	15
3 Klasseledelse	18
3.1 Den utfordrende klasseledelsen.....	18
3.1.1 Planlagt og strukturert klasseledelse	20
3.1.2 Korrigering via positiv kommunikasjon.....	23
3.2 Relasjonsbygging i klasserommet.....	24
3.2.1 Relasjoner og omsorgsutøvelse	26
3.2.2 Elevens behov.....	28
3.3 Praksisfortellingen.....	32
3.4 Mine 15 år som lærer	34
3.5 Oppsummering av kapittel 3	37
4 Valg av metode/forskningsstrategi.....	38
4.1 Prosjektets forskningsdesign	38
4.2 Valg av forskningsstrategi.....	39
4.3 Kvalitativ metode i pedagogisk forskningsarbeid	39
4.4 Observasjon som kvalitativ metode	40
4.4.1 Gjennomføring av observasjoner	40
4.5 Intervju som kvalitativ metode.....	41
4.5.1 Gjennomførelse av intervjuene.....	41
4.5.2 Å kombinere observasjon og intervju.....	42

4.6	Etiske betraktninger.....	42
4.7	Validitet og reliabilitet	44
4.8	Analyse av data og empiri	45
4.8.1	Kvalitetssikring av datamaterialet	45
4.8.2	Viktig med hensyn til informantenes integritet	47
4.9	Lagring av data.....	48
5	Empiripresentasjon og drøfting	48
5.1	Klasseledelse, viktig verktøy for å skape tillit og trygghet i klassemiljøet.....	49
5.1.1	Planlegging og strukturering av undervisningsøktene står sentralt.	50
5.1.2	Korrigerende av uønsket adferd anvendes gjennom positiv kommunikasjon	53
5.1.3	Felles forståelse av regelhåndtering er en utfordring!	54
5.1.4	Lærerne skal være en tydelig rollemodell for elevene	55
5.1.5	Elevene liker klare rammer	58
5.1.6	Korreksjon som positiv tilbakemelding- en utfordring!	60
5.2	Gjennom å skape gode relasjoner til sine elever blir man en god klasseleder	62
5.2.1	Den gode relasjonsbyggingen starter første skoledag	63
5.2.2	Gjennom en positiv skolestart blir lærer en voksenperson elevene stoler på.....	65
5.2.3	Viktigheten av å kjenne og «se» alle elevene.....	66
5.2.4	Samarbeid minsker utfordringene og forsterker det gode arbeidet	67
5.2.5	Gjennom omsorg for elevenes behov skapes sosial trygghet	70
5.2.6	Tett oppfølging gir de beste omsorgstiltakene for hver enkelt elev	72
5.2.7	Oppriktig interesse øker effekten av omsorgstiltak.....	74
5.2.8	Korrigerende bedres gjennom positivt stemmebruk og kroppsspråk	75
5.2.9	God forståelse og kjennskap til elevens bakgrunn skaper utfordringer	78
5.3	Bruk av praksisfortellingen øker elevenes engasjement	80
5.3.1	Elevenes praksisfortellinger skaper flere aktive elever	81
5.3.2	Fortellingene skaper dialog og teoritilknytning	83
5.3.3	Lærerens egen kompetanse er viktig	87
6	Oppsummering	90
6.1	Hvordan utøver lærerne på helsefagarbeider VG2 klasseledelse?	91
6.1.1	Klasseledelse og veien videre.....	91

6.2 Lærernes arbeid med bygging av gode relasjoner.....	92
6.2.1 Effekten av relasjonsbygging ved skolestart	92
6.2.2 Korrigering og omsorgsutøvelse gjennom positiv kommunikasjon.....	93
6.2.3 Ivaretagelse av elevens behov	93
6.3 Praksisfortellingene som et positivt redskap i relasjonsbygging og klasseledelse.....	94
6.4 Oppsummering og ulike forslag på tiltak videre som egen konklusjon av forskningsarbeidet	94
7 Litteraturliste	98

Vedlegg

1. Andel elever som har fullført videregående skole
2. Forespørsel om deltagelse i observasjon og intervju
3. Observasjonsskjema
4. Intervjuguide

1 Innledning

Mitt utgangspunkt for valg av tema og studiens formål

Min bakgrunn og yrkeskunnskap er hentet fra yrkeslivet gjennom mange års erfaring fra helsevesenet. Jeg er utdannet spesialsykepleier i intensivsykepleie, har økonomisk/administrativ utdanning og erfaring som avdelingsleder i sykepleietjenesten, er mentor, har tatt praktisk-pedagogisk utdanning og startet på master i tilpassa opplæring høsten 2013. Gjennom snart 16 år som lærer på videregående skole, avdeling helsefag har jeg blant annet erfart at lærere har gitt uttrykk for at endel elever gir uttrykk for mistriivsel i skolen. Samtidig erfarer mange at elevene blir fort uengasjerte og motivasjonen for å lære svekkes raskt i skolehverdagen. På min avdeling (helse- og oppvekst) opplever jeg at mange lærere er svært viktig med tiltak for å forebygge dette fra første skoledag, og gjennom hele skoleåret.

Jeg har erfaring fra sykepleieryrket fra 1989, og har gjennom 26 år utøvd yrket, i tillegg til min utøvelse som lærer. En av felles erfaringer fra begge yrkene er hvordan mennesker i pasient og elevrollen er avhengig av trygghet og trivsel i samvær med andre for å lykkes i sin livssituasjon. Disse faktorene påvirker i stor grad hvordan skole eller helsefremgangen i det enkelte menneskets liv. I tillegg viser statistikk at mellom 15 og 20 prosent har psykiske vansker, det vil si symptomer som i betydelig grad går ut over trivsel, læring, sosial fungering og dagliglivet generelt, uten at disse symptomene oppfyller kriteriene for en diagnose (Mykletun og Knudsen, 2013). Cirka halvparten av disse, det vil si om lag 70 000 barn, har så alvorlige symptomer at det tilfredsstillende kravene til en psykiatrisk diagnose. De aller fleste av disse trenger behandling. Dette innebærer at om lag 140000 barn og ungdom møter skolehverdagen med psykiske vansker og diagnoser. Dette bekreftes av folkehelseinstituttet (2015) som beskriver at mange av elever i videregående skole har en ballast med psykiske problemer som påvirker deres skolegang i videregående skole. Mange har dermed en ekstra «ballast» med seg når de starter videregående skole. I videregående starter alle på en ny skole og har ikke det samme sosiale nettverket som i grunnskolen.

1.1 Min førforståelse

I løpet av min pedagogisk utdanning og erfaring som lærer har jeg en klar oppfatning av hvor stor betydningen er av at elevene opplever et godt og trygt sosialt arbeidsmiljø i klassen. Jeg har også en klar oppfatning av at det er av stor betydning hvordan vi ivaretar elevene via en strukturert og behovsbasert relasjonsbygging. I tillegg erfarer jeg at når elevene opplever skoledagen som trygg i gode sosiale omgivelser har dette størst læreeffekt. Bruken av praksisfortellinger bidrar i stor grad til å hjelpe elevene til å få utdypet teoriforståelsen, i tillegg bidrar denne metoden til at elevene opplever å bli «sett» sammen med økt forståelse som gir en økt mestring. Dewey (1985) sier at vi erfarer ved å handle og oppleve, og når vi ser sammenhengen mellom dette, skjer det læring.

1.1.1 Bakgrunn for valg av tema

I dette avsnittet skal jeg skrive om bakgrunnen for at jeg valgte dette temaet i mitt forskningsprosjekt. Jeg skal nevne hva generell forskning sier om hvorfor elever velger å fullføre videregående skole. Jeg vil fokusere på hvorfor det er så viktig med bygging av gode relasjoner i klasserommet gjennom økt innsikt i elevenes bakgrunn og individuelle behov. Jeg velger å bruke min utdanningsbakgrunn som lærer og sykepleier, og gir en bakgrunnsforståelse på hvorfor jeg belyser relasjonsbygging som helt vesentlig i arbeidet med å øke elevenes opplevelse av trygghet og sosial utvikling i klasserommet. Dette er avgjørende for at elevene skal oppleve et godt læringsmiljø. I følge formålsparagrafen for grunnskole og videregående opplæring skal elevene utvikle kunnskaper, ferdigheter og holdninger som gjør dem i stand til å mestre livet og delta i sosiale fellesskap med andre. I skolen møter elevene et slikt sosialt fellesskap av jevnaldrende, og her skal de lære seg sosiale ferdigheter. (opplæringsloven, 2012).

Med bakgrunn som sykepleier har jeg et hovedfokus på mennesket som en helhet bestående av en fysisk, psykisk, sosial og en kulturell/åndelig del. Alle fire deler påvirker hverandre i både positiv og negativ retning. Det er derfor viktig å ta med denne tenkemåten som en ekstra dimensjon i drøftingen av teori og innkomne data. Ved å skape gode relasjoner vil den enkelte elevs selvfølelse bygges. Dette bekreftes av Nordahl & Hansen (2012). Min yrkeserfaring som lærer har bekreftet viktigheten med å ha fokus på trygghet og sosial mestring hos den enkelte elev. Dette styrker bygging av selvtillit som igjen øker opplevelsen av motivasjon og læring.

Mine lærererfaringer er fra arbeidet med elever fra helsefagarbeiderlinjen (kompetanseløftet 2006) og fra tidligere hjelpepleierlinjen i reform -94 (1994). Erfaringene baseres således på nødvendigheten av å starte tidlig med relasjonsbygging med den enkelte elev og hele klassen. I arbeidet med relasjonsbygging er min erfaring at det er viktig å vise vei med god struktur, solid fagkunnskap basert på utdanning og yrkeserfaring, og ha evne til å kommunisere på en trygg og positiv måte. Gjennom mange år som kontaktlærer og faglærer har jeg sett og opplevd hvordan det å lede an i arbeidet med å skape et læringsmiljø påvirker elevenes mulighet til å oppleve mestring, trivsel og trygghet i klasserommet. I denne masteroppgaven benyttes utvalgte teoretikere som beskriver lærerens rolle og funksjon som relasjonsbygger i klasserommet. Dette drøftes sammen med min yrkeserfaring og min empiri fra observasjoner i klasserommet samt intervju av aktuelle lærere.

1.1.2 Min erfaring med elevenes gjennomføring av videregående skole

Stortingsmelding 22 (2010-2011) beskriver rettighetene til elever i norsk skole;

«*Alle elever i norsk skole har en individuell rett til et fysisk og psykososialt skolemiljø som fremmer helse, trivsel og læring*» (kapittel 7). Gjennom å forske på hvordan dette utøves av andre kollegaer i egen og andre klasser ønsker jeg å finne felles forståelse hvordan dette gjennomføres i praksis.

I mange medier etterlyses en forbedring av lærerrollen. Høgestøl uttaler; «*Elevene kjeder seg, det er mye fravær og elevene klager på at undervisningen er kjedelig og uinteressant*». (2014). Samtidig viser en doktoravhandling fra universitetet i Nordland (Anvik og Gustavsen, 2012) at ensomhet, mobbing, mistriivsel, fravær og psykiske problemer på grunnskolen og videregående kan være svært vanskelig å komme over. Dette studiet fra Nordlandsforskning viser at problemer fra skoletiden påvirker mulighetene i arbeidslivet senere. Antallet unge som opplever psykiske vansker ser ut til å øke. Undersøkelser (Folkehelseinstituttet, 2015) har vist at hvert fjerde til femte barn og ungdom har så store psykiske problemer at de kan ha behov for hjelp. Forekomsten av psykiske lidelser forandres i takt med samfunnet, familiestrukturen, arbeidslivet og miljøet. Blant annet depresjoner og spiseforstyrrelser hos ungdom synes å ha økt de siste 10 årene, og stadig flere av dem faller ut av skolen, blir stående utenfor arbeidslivet og blir uføre. Min erfaring etter å ha jobbet som kontaktlærer innenfor dette utdanningsprogrammet i snart seksten år, er at elever ved denne linja ofte har med seg psykososiale problemstillinger. I elevsamtaler forteller mange elever at de er blitt rådd til ta en utdanning der de selv kan få støtte og hjelp, samtidig som at de kan få

en utdanning som gir mulighet til å hjelpe andre mennesker som har det vanskelig. Dette er med på å sette fokus på de utfordringer vi som lærere har i møte med disse ungdommene. Samtidig bekrefter folkehelseinstituttets statistikk min erfaring som viser at ungdom generelt opplever økte problemstillinger i sin hverdag basert på psykososiale utfordringer. Derfor anser jeg det som svært viktig å ha fokus på hvordan vi lærere kan skape gode relasjoner og utøve praktiske tiltak som bidrar i tilpassing av opplæringen på en slik måte at de opplever trygghet og trivsel. Dette bidrar til økning av egen mestring og opplevelsen av et forbedret selvbilde. Dette skal jeg komme nærmere inn på i kapittel 5.2.

Utgangspunkt for at jeg har fokus på hvordan lærerne utøver sin klasseledelse på helsefagarbeider VG2 på Bodø videregående skole, er jeg erfaringer gjennom 16 år at elevene har en svært høy gjennomføringsprosent sammenlignet med andre studieprogram (se vedlegg 5). Eksempel på dette er pr.1.mai 2015 er det ingen elever som har sluttet på helsefagarbeider VG2 (45 elever i tre klasser). I løpet av mine år jeg har vært kontaktlærer og faglærer på dette programområdet har frafallsprosenten vært svært lav.

Statistikken viser et relativt høyt frafall generelt i videregående skole (se vedlegg 1), og som bekreftes i Stortingsmelding nr.16 (2010-2011). Med bakgrunn i denne erfaringen ønsker jeg å se nærmere på hvordan vi som lærere utøver vår klasseledelse. Kan lærernes kultur for gjennomføring av sin klasseledelse på dette programområdet påvirke den gode statistikken?

Klasseledelse er et stort og vidt begrep. Jeg vil ha fokus på undertemaene relasjonsbygging og praksisfortellinger når jeg drøfter frem arbeidsmetoder som benyttes for å oppnå et godt fellesskap i klassen. Det som kjennetegner relasjonsbygging er begreper som trygghet, åpenhet, tillit og omsorg for den enkelte elev. Jeg har erfart at lærernes arbeid med relasjonsbygging bidrar til økt fellesskapsfølelse hos elevene i klassen. Dette øker elevenes trivsel i samvær med både medelever og lærere og det kan også bidra til at elevene tør å delta mere aktivt i undervisningen. Dette gjør at elevene i økende grad tør å prøve og dermed lettere kan oppleve mestring. Gjennom praksisfortellingen opplever jeg at elevene engasjerer seg og har økt medvirkning på undervisningen innhold noe som er med på å øke elevenes trivsel og læringsutbytte.

1.1.3 Studiets formål

Min hypotese vil da bli at vårt arbeid med klasseledelse på helsefagarbeider VG2 bidrar til å redusere frafallet hos elevene. (jf.kap.6.4). Det ble derfor aktuelt å forske på hvordan vi utøver klasseledelse, og hvordan det påvirker elevens trivsel i våre klasserom. Jeg har derfor observert og intervjuet aktuelle lærere for å finne ut hvordan de utfører sin klasseledelse, og drøftet det i sammenheng med aktuell teori, forskning og min egen yrkest teori (jf.kap.5). I min oppsummering vil jeg vise til mine funn og presentere forslag til videre arbeid.

Forhåpentligvis skal dette kunne oppleves som håndfaste og nyttige tips som kan drøftes og brukes i lærernes arbeidshverdag. Jeg ser det som viktig er det derfor å undersøke hvordan den gode relasjonen med eleven skapes via lærerens utøvelse av klasseledelse. Fokuset på å skape trygghet i læringsmiljøet og skape det tillitsforholdet til elevene er avgjørende. For å oppnå dette er min erfaring at mange elever på helse og oppvekstfag sliter med psykososiale utfordringer. Dette er og har vært en kjent sak for oss som jobber som lærere på dette utdanningsprogrammet. Gjennom disse erfaringene har det blitt etablert en kultur for bygging av gode relasjoner gjennom tydelig klasseledelse, omsorgsutøvelse basert på elevens behov og lærere som presenterer god teori- og praktisk kunnskap i undervisningen.

Det var dette som var utgangspunktet for mitt formål når jeg startet mitt utviklingsarbeid. Jeg ville undersøke om det hadde noen sammenheng med hvordan vi som lærere vektla klasseledelse sammen med å vise omsorg i relasjonsbyggingen. Gjennom lærernes evne til å fremme et trygt læringsmiljø ønsket jeg å se elevens sosiale utvikling i klasserommet. Samtidig ville jeg se dette sett i sammenheng med lærernes evne til å fremme god læringskultur gjennom å trekke inn bruken av praksisfortellingen.

1.1.4 Eget grunnsyn og teoretisk ståsted

Som beskrevet i forrige avsnitt hadde jeg en del tanker og oppfatninger av hvorfor vi har frafall i den videregående skole og hvordan man kan legge til rette for en god læringsprosess i forhold til å øke mestringsfølelsen og selvfølelsen hos elevene på helsefagarbeider VG2.

Jeg har et grunnsyn som baseres på at alle mennesker er like mye verdt, og at alle kan oppleve mestring. Jeg mener at det å legge til rette for elevene slik at de opplever å bli «sett», øker dette opplevelsen av trygghet og sosial utvikling. Dette er bidrag til økt mestring. Dette er med på å øke selvfølelsen, noe som igjen kan bidra til at flere elever opplever økt læring i klasserommet. Hvis man som lærer og voksenperson er med på å gi et positivt grunnlag for

god fysisk og psykisk helse til ungdom, mener jeg at dette bidrar til at eleven fullfører sin påbegynte utdannelsesvei og får en best mulig oppstart på sitt voksenliv. Min erfaring som lærer er at læring skjer i omgivelser som fremmer elevens trivsel, og det handler om å gi eleven en trygg sosial arena som bidrar til en vellykket læringsprosess. For å skape dette, må vi gjennom tillegge oss innsikt i elevens bakgrunn og interesser. Gjennom denne kjennskapen vil vi lettere se den enkelte elev sine behov i det daglige, og vi skal vise interesse og anerkjennelse for det han/hun gjør og er. Gjennom en omsorgsfull klasseledelse legges det til rette for at et godt sosialt miljø skapes i klasserommet. Jeg ønsket derfor å lære mer om utøvelsen av klasseledelse, relasjonsbygging og utøvelse av praksisfortellingen.

1.1.5 Min erfaring i utviklingsarbeid

I min utdanning som sykepleier gjennomførte jeg mitt første utviklingsarbeid. Dette omhandlet intervju av pasienter som opplevde et lite sosialt nettverk som enke/enkemann. I min videreutdanning som intensivsykepleier gjennomførte jeg i forbindelse med hovedoppgaven på utdanningen en undersøkelse av hvordan smertebehandling av barn ble gjennomført på avdelingen. I tillegg intervjuet jeg 5 erfarne spesialsykepleiere med utgangspunkt i de resultat jeg hadde funnet i smertebehandlingen. I videregående skole er mine første erfaringer med strukturert utviklingsarbeid i fra da avdelingen engasjerte Tom Tiller som igangsatte aksjonsforskning på avdelingen. Prosjektet foregikk over to år, hvor vi observerte hverandre i klasserommet og etterpå delte de erfaringer vi fikk. Jeg opplevde mange situasjoner som ga spennende refleksjoner på hvordan vi kunne bli bedre i opprettholde et høyt læringstrykk i klasserommet. Her fikk jeg for første gang bekreftet fra andre kollegaer den positive opplevelsen av praksisfortellingen som aktivt redskap i undervisningen. I teorikapitlet vil jeg føye inn eksempler på egen yrkesteori.

Hensikten i min undersøkelse er å forske på hvordan lærere utøver sin klasseledelse på en yrkesfaglig studieretning ved Bodø videregående skole. Jeg vil drøfte min egen praktiske yrkesteori sammenlignet med min empiri fra observasjoner og intervju av kollegaer samt etablert teori og forskningsresultater.

Min forskning baseres på observasjoner av fem lærere i tre klasser ved helsefagarbeiderlinjen VG2 på videregående skole, avdeling for yrkesfag. I tillegg intervjuer jeg de aktuelle lærerne som blir observert.

1.2 Problemstilling med presiseringer

Min problemstilling har jeg valgt og utforme som en hypotese:

Lærers arbeid med klasseledelse i en klasse på helse og oppvekstfag bidrar til trivsel og sosial utvikling hos elevene!

For å belyse denne hypotesen har jeg med disse underproblemstillingene:

- *Hvordan utøver lærerne på helsefagarbeider VG2 klasseledelse?*
- *Hvordan arbeider lærerne med relasjonsbygging*
- *Hvordan påvirkes relasjonsbygging i klasserommet med aktiv bruk av praksisfortellinger?*

Jeg anser at hvordan man utøver klasseledelse på er nøkkelen til å lage et miljø som bidrar i stor grad til trivsel og sosial utvikling hos elevene. For å belyse dette har jeg valgt å ta i bruk en kvalitativ metode, henholdsvis observasjon og intervju. Jeg har observert fem lærere i totalt åtte undervisningstimer og intervjuet samme lærere i etterkant. (se vedlegg nr.3 og 4).

1.3 Oppgavens oppbygging og begrensninger

Jeg kommer til å avgrense oppgaven min til videregående skole avdeling for yrkesfag.

Avdeling helse og oppvekst, helsefagarbeider VG2. Elevene er på sitt andre år på videregående skole og er i aldersgruppen 17-19 år. I min oppgave vil jeg ha fokus på hvordan aktuelle lærere i disse klassene utøver sitt arbeide og sammenligne dette med min egen yrkest teori og aktuell teori og forskning. Min praktiske yrkest teori baseres i hovedsak fra over 15 års arbeid som lære på denne utdanningen, men det vil være naturlig også å knytte inn i oppgaven noe av min utdanning og yrkeserfaring som sykepleier og spesialsykepleier (25 år).

Oppgavens struktur fordeles i kapitler. I kapittel en beskrives bakgrunn for valg av tema. I kapittel to beskrives teori om elevens utvikling og mestringsopplevelse på videregående skole. I kapittel tre presenteres min teoritilknytning som blant annet er bygget på Lev Vygotsky sin læringsteori om at mennesket påvirkes av både indre og ytre strukturer (referert i Bråten, 1996). Læreren er leddet mellom eleven og hennes trivsel på skolen, og arbeidet med å etablere dette starter med hvordan læreren utøver sin klasseledelse og hvordan hun fra første skoledag produserer positive relasjoner i klasserommet. I kapittel fire begrunner jeg det metodiske kapittelet, valg av kvalitative metoder ut fra teori som er knyttet opp til

metodevalget. Det gjøres rede for design og gjennomføring av observasjon og intervju som ble gjennomført høsten 2014. I min analysen trekkes det frem resonnementer fra informantene og underbygges med teori. I og drøftingskapittelet (kapittel fem) tar jeg for meg analyser og drøfting av den empiri som har fremkommet i observasjon og intervjuet. Dette drøftes i tillegg opp mot egen yrkesteori. Oppgaven avsluttes med kapittel seks hvor jeg skriver min oppsummering med forslag til konkrete tiltak for veien videre. Tilslutt i oppgaven er litteraturliste og vedlegg.

I teksten omtales lærerne som *hun*, *informanter* og som *lærerne*. Dette uavhengig av kjønn på informantene.

2 Eleven på videregående skole

Oppgavens teoretiske bakgrunn danner et forståelsesgrunnlag for drøftingen av empiriske funn og egen praktiske yrkesteori. Å bruke teorier og statistikk skal avspeile formålet med oppgaven og belyser min hypotese. Gjennom å vise mine valg av teoretikere viser jeg hvordan jeg begrunner mine resultat og refleksjoner av disse. Dette skal bidra til å gi oppgaven mer fylde og tyngde. I denne delen skal jeg belyse aktuelle teori og statistikk som jeg har valgt som bakgrunn for min forskningsoppgave.

Frafallsproblematikken i den videregående skole har vært og er for stor, spesielt innenfor yrkesfaglig utdanningsprogram (se vedlegg 1). Nordland er i tillegg blant verstingene i statistikken. Frafall baseres ikke bare på ett problem fordi det har mange årsaker, som igjen gjør virkningene flerfoldige og ulike. Folkehelseinstituttet (2015) (jf. Kap.1.1.2) som viser til at antall ungdom som sliter med psykiske vansker er høy, samtidig som at «Hernesrapporten» underbygger påstanden om at frafall også kan sees i sammenheng med tidlige skoleprestasjoner både i forhold til faglig måloppnåelse og fravær: «*Høyt fravær bringer med seg faglige problemer og i neste omgang en fallende opplevelse av mestring*» (Hernes, 2010, s.12).

Min arbeidsgiver (Nordland fylkeskommune) stiller krav til skolene i fylket skolen om å forbedre resultatene for den enkelte elev i videregående skole. I følge strategiplanen for Nordland tar forsterkes målsettingene med fokus på gjennomføringsprosent av elever i videregående skole (strategiplan, 2014-2018). Eksempel på dette er de nye målsettinger om å

nå 75% gjennomføring av alle elever og lærlinger i Nordland: «*Andelen elever som går fra Vg2 yrkesfag til lære/Vg3 i skole skal økes fra 60,9 prosent i dag til 75 prosent innen 2018*» (s.15). På enkelte avdelinger på yrkesfag er gjennomføringsprosenten lavere enn 50% (se vedlegg 1), mens det på helsefagarbeiderlinjen på Bodø videregående skole har vært en stabil høy gjennomføringsprosent frem til elevene har gjennomført VG2 (se vedlegg 5). Gjennomsnittet basert fra de siste årene viser en gjennomføringsprosent på over 90%. Denne prosenten endres i negativ retning når ser på den totale gjennomføringsprosenten etter 5 år. I dag viser statistikk at det er færre som fullfører sin videregående opplæring når de går yrkesfag enn om de går studiespesialisering. Dette kommer blant annet frem i en oversiktstabell fra statistisk sentralbyrå hvor det bekreftes om yrkesfag og fullføring:

83 prosent av elevene på studieforbereidende har fullført i løpet av fem år, gjelder dette 55 prosent av yrkesfagelevne. Bare en tredjedel av elevene på yrkesfag oppnår yrkeskompetanse» (strategiplan 2014-2018). (se vedlegg 1).

Frafall kan sees på som et samfunnsøkonomisk problem samt et sosialpsykologisk problem. Ved å se frafallet på lengre sikt kan statistikken bekrefte at disse elevene faller ut av arbeidslivet og det hever sannsynligheten for å ende opp som en del av statistikken som arbeidsledig trygdemottaker i NAV (Kunnskapsdepartementet 2010). Det er derfor interessant på flere områder og reflektere over de funn som jeg har etter forskning på klassenivå hos lærerne på helsefagarbeider VG2. Kan mine funn være et bidrag i skolens satsning på å minske frafallet og dermed senke tallet i de negative statistikker som dukker opp i etterkant?

Stortingsmeld.nr.16 (2010-2011) beskriver mer om frafallsproblematikken. Det legges vekt på i denne meldingen at svak læring i grunnskolen kan ha stor betydning for frafall i den videregående skolen. Svake karakterer fra grunnskolen ser ut til å ha betydning for både valg, læring og frafall når de kommer inn i den videregående skolen. Særlig vises dette med gjennomføringen å være særlig lav i de yrkesfaglige utdanningsprogrammene. Samtidig er det viktig å vise til at det er en markant økning i antall elever som søker plass i videregående skole i dag. Stortingsmelding 16 beskriver også at fra kullet 1993 i grunnskolen begynte 95,9% rett i videregående opplæring mot i dag begynner 99% av elevene rett på videregående opplæring. Det påpekes allikevel at frafallet må sees i sammenheng med svake karakterer og mye fravær i grunnskolen samt elevenes familiebakgrunn: «*Forskning viser at majoriteten av*

dem som ikke gjennomfører videregående opplæring, går ut av grunnskolen uten å ha tilegnet seg tilstrekkelige kunnskaper og ferdigheter» (s. 82).

I 2010 ble det lagt frem en forskningsrapport om nettopp frafall i den videregående skole (Hernes, 2010). Rapporten underbygger at frafall ikke er noe nytt problem, men det har blitt mer synlig etter at alle fikk rett til videregående opplæring. Fylkesdirektør i Nav og en seniorrådgiver i NAV kommenter dette i en artikkel i Avisa Nordland 11. februar 2015:

For å få mulighet til et godt yrkesliv, må du i de fleste tilfeller ha gjennomført videregående skole... Samtidig vet vi at det å være i jobb gir økt livsmestring, sosial inkludering og god helse. ...dagens skolesystem klarer ikke i stor nok grad gi ungdommen nødvendig mestring slik at de fullfører videregående skole. (Kjell Hugvik og Åshild Nordnes, 2015).

Artikkelforfatterne fremhever i denne forbindelse statistikk fra utdanningsdirektoratet (UDIR) over oppstart og gjennomføring i 2014. I 96-97% av ungdomskullet starter opp i videregående opplæring, men det er kun mellom 58-65% som fullfører innenfor normert tid, definert som elevens rettighet innenfor 5 år. Fylkestinget i Nordland vedtok i juni 2013 en målsetting om at 75% skal gjennomføre og bestå innenfor 5 år, innen 2018 (strategiplan, 2014).

Frafallet reduserer muligheter for jobb og øker dermed sjansen for dårligere helse og levekår, blant annet fordi man kan oppleve et voksenliv utenfor arbeidslivet (Hernes, 2010). Veldig mange lærere gir uttrykk for at de savner mer tid for å følge opp den enkelte elev, men samtidig er det viktig å fokusere på hva som lærere kan utføre sammen med eleven for å hindre et høyt frafall og de samfunnsmessige problemene som kommer i kjølvannet av dette.

2.1 Kunnskapsløftet, læreplanen og læringsplakaten

Målet for den nye utdanningsreformen kunnskapsløftet fra 2006 var at «...alle elever skal utvikle grunnleggende ferdigheter og kompetanse...» (2006). Med de grunnleggende ferdigheter menes det å kunne uttrykke seg muntlig og skriftlig, det å kunne regne og det å kunne benytte seg av digitale hjelpemidler for å kunne ta aktivt del i kunnskapssamfunnet. I tillegg skal den norske skole være en inkluderende skole. Det skal gis muligheter for at alle skal få de samme mulighetene til å utvikle sine evner. For å oppnå dette skal kunnskapsløftet bidra til å sikre tilpasset opplæring for alle elever og legge økt vekt på læring. Oppstarten for reformen var i august 2006 og i fra høsten 2007 gjaldt dette elevene på 1. – 10. trinn i

grunnskolen og på første og andre trinn i videregående opplæring (Møller og Sundli, 2007). Den generelle delen av læreplanen ble ikke endret med Kunnskapsløftet. Denne delen utdyper formålsparagrafen i opplæringsloven, angir overordnede mål for opplæringen og beskriver det verdimeslige, kulturelle og kunnskapsmessige grunnlaget for grunnopplæringen.

Læreplanverket for grunnopplæringen på den videregående skolen består av tre deler. Den første er den generelle delen som går på verdier og kultur. Del to er Læringsplakaten og prinsipper for opplæringen. Sistnevnte gir grunnlag for kvalitetsutvikling og vurdering av det enkelte lærested. Til slutt består planverket av læreplan for fag/felles programfag/opplæring i bedrift (Møller og Sundli, 2007). Denne delen består av de målene som beskriver hvilken kompetanse elevene skal ha etter avsluttet skoleår. Innføringen av Kunnskapsløftet medførte nye læreplaner, og for Helsefagarbeiderne var det to utdanninger, tidligere hjelpepleie- og omsorgsarbeiderutdanningen fra reform 94 som fikk endret navn til helsefagarbeider. Det er i dag en to + to års utdanning med to år i skole og to år som lærling. Kompetansemålene brukes hver eneste dag i forhold til oppgaver og fagstoff. To grunnprinsipper som de nye læreplanene (læreplan, 2007) bygger på, er at de skal gjøres mindre detaljerte og de skal inneholde tydelige kompetansemål (hva elevene skal mestre etter endt opplæring).

2.2 Utvikling av personlige egenskaper og sosial kompetanse

Utvikling av personlige egenskaper og sosial kompetanse er viktig. Elevene skal kunne tilpasse seg i arbeidslivet og i samfunnet generelt. I opplæringsloven §9a-1 (2012) står det blant annet «*alle elever i grunnskoler og videregående skoler har rett til et godt psykososialt miljø som fremmer helse, trivsel og læring*». Denne livskompetansen beskrives av Bolstrøm som fem grunnleggende dimensjoner. Empati, samarbeid, selvhevdelse, selvkontroll og ansvarlighet. Dette er viktige komponenter for å at elevene kan kommunisere med andre, ta egne beslutninger, løse problemer, være kritiske, oppleve selvhevdelse, å kunne stå i mot gruppepress, kunne takle uro og stress, ha selvinnsett og være tilpassningsdyktig i nye miljøer (2001).

2.2.1 Læring i fellesskap med andre

Lev Wygotsky, som er en av læringspsykologien opphavsmenn la mye vekt på at vi må benytte læringsmetoder som er basert på kulturell læring. Han mente at alle barn lærer av hverandre og tilegner seg holdninger og verdier basert på *interaksjon* med lærere, og som

Imsen (2014) presiserer: «*Han hadde store forhåpninger til hva skole og utdanning kunne gjøre for samfunnet. Han hadde stor omsorg for de svake i samfunnet og utviklet ideer slik at de kunne brukes i pedagogisk sammenheng*» (ibid, s.253). Dette er viktige bidrag på å utvikle elevenes empatiske evner og sosiale ferdigheter. Bolstrøm understreker med:

Vellykkede mennesker har som regel egenskaper som empati, samarbeidsvilje, selvinnsikt, motivasjon og konstruktiv kommunikasjonsevne. De kan i sosiale sammenhenger lede, påvirke og overtale andre i positiv forstand. De skaper med andre ord gode relasjoner, noe som gir positive resultater på alle områder. (Bolstrøm, 2001, s.106).

2.3 Mestringsfølelse og læringsprosesser

Opplæringsloven kapittel 9a (2012) er svært tydelig og gir sterkest og klareste uttrykk for at alle elever i vår skole har rett til å ha et godt skolemiljø, både fysisk og psykososialt. Ved at elevene opplever gode arbeidsforhold øker dette muligheten for større læring og at de personlig har det bra i skolehverdagen. Nottingham siterer Dweck fra sin bok læringsnøkkelen (2013):

selvfølelse er ikke noe vi gir andre ved å fortelle dem hvor intelligente de er. Vi utstyret dem slik at de kan skaffe seg den selv- ved å lære dem å sette mer pris på det å lære, framfor såkalt flinkhet, å like utfordringer og innsats, og å bruke feilene de gjør som skritt på veien til å mestre noe. (s.111).

Det som kjennetegner en lærer er, og bør være hans ønske om å formidle kunnskaper og ferdigheter til elevene. Samtidig vil det være en del av målsettingen å hjelpe eleven til å nå sine mål. Det å sette eleven i stand til å oppleve økt forståelse, innsikt og ferdighetsopplevelse fører til at eleven opplever mestring. Mestring defineres i store medisinske leksikon som «*en persons evne til å håndtere livshendelser, situasjoner og påkjenninger som overstiger det som kan klares på ren rutine.*» (Malt, 2015). Forfatteren beskriver også at «*mestringsevnen henger nært sammen med evnen til teoretisk og emosjonell problemløsning generelt, og er delvis genetisk bestemt.*» Lasarus (1999) beskrev mestring som en mobilisering for å håndtere ytre og indre krav, og at dessuten vil den enkeltes mestringsmuligheter påvirkes av det enkelte menneske sin livshistorie, erfaringer, kunnskaper og alder. Her er det store forskjeller i befolkningen, også blant elevene. Blix og Breivik (2006) presiserer at mestring er en dynamisk prosess og «*...både individuelle mestringsressurser som er tilstede i individets*

omgivelser har innvirkning på prosessen» (s.83). Her tolker jeg det slik at individets omgivelser i denne sammenhengen er i elevens læresituasjon i klasserommet, og her har læreren et stort ansvar i å legge til rette for at elevene får utvikle opplevelser preget av mestring. Forfatterne beskriver også at eksempler på individuelle mestringsressurser kan være *«optimistisk natur, ha humoristisk sans, selvtillit, evne til å se sammenheng og mening i tilværelsen, samt å oppleve kontroll over egen livssituasjon»* (s.83).

Neumann (2009, s. 91): *«Mestring gir følelse av selvverd»*, noe som beskriver nettopp det som er vesentlig i mitt utviklingsprosjekt. For at elevene skal føle mestring, trenger de å respektere seg selv og se på seg selv som verdifulle. Som lærer er det min plikt å legge til rette (opplæringsloven §9) for at elevens lære- og arbeidsmiljø preges av trygghet og sosialt fellesskap som bidrar til å oppnå mestring. Som fag- og kontaktlærer gjennom mange år har jeg opplevd svært mange som sliter med dårlig selvfølelse, noe som igjen gjør læreforutsetningene mindre. Derfor blir det en ekstra viktig del av arbeidet for oss som lærere å bygge selvtillit hos elevene, slik at de kan øke sin selvfølelse og deretter mestre opplæringen bedre. Boken til Neumann omhandler nettopp dette. Neumann (2009) skriver videre om selvfølelse hvor hun forklarer det med: *«Den verdien jeg synes selv jeg har og i miljøet rundt»*. Altså den verdilappen man setter på seg selv. Utviklingen av dette vil skje i forbindelse mellom individet og fellesskapet. Han nevner to eksempler på selvverd: *«Når jeg opplever meg som verdifull, vil jeg ta vare på det verdifulle»*, og: *«Når jeg opplever meg som verdiløs, så har jeg ingenting å tape»* (Neumann, 2009, s.19). Selvfølelsen kan påvirkes på mange måter. Neumann fokuserer på tre nivåer hun mener er grunnleggende for opplevelsen av selvverd:

Vår egen værestyrke: Dette er det som skal gjøre hver enkelt elev trygg på at man har et *«menneskeverd»* uansett. Bruken av elevens navn har en positiv virkning på opplevelsen av å bli sett. Når vi mennesker opplever kriser og andre vanskeligheter er Det er værestyrken vår som skal ta oss med gjennom disse. Vi mennesker er født med sårbarhet og er avhengig av å få kjenne på denne følelsen blant annet for å utvikle evnen til empati (sette seg inn i andres situasjon). *«Å vise sårbarhet i trygge fellesskap gir kvalitet til fellesskapene og utvikler evne til empati»* (Neumann, 2009, s. 19). Briseid (2014) bekrefter dette i sin artikkel hvor han fokuserer på at: *«fordi skolen er det eneste stedet der alle samfunnsgrupper møtes, trenger vi*

fortsatt en skole som kan føre barn og unge inn i den kulturen de selv er del av og gi dem en opplevelse av fellesskap og tilhørighet».

Mestringsnivået: Neumann (2009) skriver at nivået handler om de synlige prestasjonene og handlingene våre. Det er disse elevene blir vurdert etter. Han skriver: *«For at gjøremålene skal få påvirke selvfølelsen positivt, søker skolene å utvikle tilpasset og tilrettelagt undervisning, slik at alle har mulighet til å nå faglige og sosiale mål»* (s.19). Som det fremkommer her kan dette sees i sammenheng med føringene i Læreplanverket (2006) og stortingsmelding 22:

Hvis elever skal utnytte sitt fulle potensial for læring i skolen, er det helt avgjørende at de er villige og i stand til å yte en innsats, og til å benytte seg av de ressursene som er tilgjengelige for dem. Elevenes motivasjon for læring er altså helt avgjørende for deres læringsutbytte. Motivasjon for læring kan defineres som den drivkraften som ligger bak innsats for læring. (kapittel 3, 2010-2011).

Som elev er det mange måter å lære på, og det er forskjellig hvilken bakgrunn og hvilke ressurser den enkelte elev har. Men det er også viktig å huske på at det skal være lov å gjøre feil og mislykkes, slik at vi som lærere bør fokusere på *«evnen til å ville lære»*. Elevene trenger anerkjennelse og ros for å prøve noe de kanskje har dårlig erfaring i å mestre. (St.meld. 22, 2010-2011).

Grenser skaper trygghet: Her skal elevene lære seg til å forstå og respektere andres og egne grenser. Det er en grunn for at grensene er der og det er blant annet for å beskytte det sårbare i oss. Grenser kan sees på som en fleksibel membran. I et trygt miljø kan disse grensene være åpne og avslappende. Vi har grenser i et klasserom også for å hindre uønsket oppførsel: *«Å endre uønsket oppførsel gjøres best i et trygt fellesskap der hver enkelt er villig til å legge merke til og forsterke de små forandringene til det bedre»* (Neumann, 2009, s.21).

«Læreren er elevenes viktigste læremiddel» står det i Hernes sin rapport (Hernes, 2010, s.44). Han skriver videre at det er viktig å prioritere det som skjer i klasserommet, for å få elevene dit vi ønsker. Han viser videre til forskningsresultater som sier at lærerne har fremgang med elevene når de er vare for at elevene lærer på ulike måter og når de får dem til å arbeide som et lag (Hernes, 2010).

3 Klasseledelse

I dette avsnittet skal jeg derfor ta for meg begrepet klasseledelse og hvordan dette kan brukes for å oppnå tillit og trygghet i et læringsmiljø. Jeg har hovedsakelig brukt tre teoretikere som har skrevet mye om dette temaet, nemlig Ogden, Nordahl og Neumann, men benytter i tillegg flere teoretikere som eksempelvis Postholm og Halland. De har beskrevet blant annet om viktigheten av klar og tydelig klasseledelse for å oppnå trygghet og tillit, etterfulgt av et godt læringsmiljø.

Som lærer er det viktig å være en god leder som setter konkrete mål, har forventninger, gir signaler, håndhever regler, gir tilbakemeldinger, anerkjenner, oppmuntrer og roser elevene (Nordahl og Hansen, 2012). Klasseledelse *«er det mest diskuterte tema hjemme og i skolen»*, et sitat fra Thomas Norddahl på utdanningskonferansen i Bodø (2014). Norddahl siterte også Dufour og Marzano (2011, s3): *«noen ser på deg og forventer ledelse»* hvorpå han utdypte: *«Alle elever lærer under rett hjelp og støtte»*. Emnet er derfor enda svært aktuelt, og det har vært svært spennende og forske på hvordan dette utøves på vår arena ved Bodø videregående skole, avdeling for yrkesfag på helsefagarbeider VG2.

3.1 Den utfordrende klasseledelsen

Klasseledelse handler om å kombinere en profesjonell rolle bygd på pedagogikk og fagkunnskap, og en medmenneskelig rolle bygd på oppriktighet, nærhet og vitalitet. Læreren skal være en motivator for læring, være faglig sterk og i tillegg kunne presentere lærestoffet på elevenes nivå. Elevene skal få lyst til å lære, og det å gi ros er svært viktig skriver Halland (2009). Det er mange ulike definisjoner på hva klasseledelse er, men jeg velger her to definisjoner utarbeidet av Ogden. Definisjonen en er;

Effektiv ledelse er avhengig av at lærerne mestrer den vanskelige balansegangen mellom å vise omsorg og sette grenser, mellom å stimulere og stille krav og mellom å strukturere og gi frihet. Dyktige ledere er fleksible og endrer tilnærming i takt med situasjonene i elevgrupper. (Ogden, 2007).

Klasseledelse er det som alle lærere praktiserer daglig i sitt yrke. Terje Ogden definerer klasseledelse som: «Å lede undervisnings- og læringsaktiviteter i klassen er antagelig den største utfordringen for lærere i dagens skole, og kompetanse i klasseledelse handler ofte om å finne et godt balansepunkt mellom frihet og kontroll eller mellom humor og alvor» (Ogden, 2012, s. 12). Ogden definerer også begrepet klasseledelse nærmere med «kunnskapsbaserte prinsipper eller retningslinjer for god praksis» (Ogden, 2012, s. 17). Han legger til grunn at det er retningslinjer og anbefalinger for hvordan en lærer skal lede arbeidet i en klasse. Ogden baserer dette på forskning og erfaring innenfor feltet (Ogden, 2012, s. 17). Det innebærer at det foreligger forskning som beskriver hvordan en lærer på en best mulig måte skal lede klassen for å oppnå et læringsmiljø som tilrettelegger for elevenes læring. Allikevel er dette et emne de jeg og de fleste kollegaer har opplevd som et arbeidsområde som er både utfordrende og krevende. Gjennom god klasseledelse kan man oppnå et godt og trygt sosialt miljø i klassen, som igjen gir et godt grunnlag for oppstart av gode læringsprosesser i klasserommet. Nordahl et.al beskriver dette som «... å skape gode betingelser for både faglig og sosial læring i skolen» (Nordahl, Hansen, & Hemmer, 2012, s. 13). Begrepet kan forstås og defineres ved tre hovedelementer:

1. Lærerens evne til å skape et positivt klima eller læringsmiljø
2. Lærerens evne til å etablere og bevare arbeidsro
3. Lærerens evne til å motivere elevene til arbeidsinnsats

Det vil si at lærere som forstår dette og forstår sin lederposisjon og hva som hører til dette, vil fremstå og bli oppfattet som gode lærere. (Nordahl et al., 2012) Gjennom årtier har det vært forventning til læreren at han skal kunne lede sine elever i klasserommet. Ogden (2001) hevder at alle elever har behov for ledelse, og derfor er lederegenskapene til lærere en sentral funksjon. Hernes sin rapport om frafall i videregående skole sier også noe om tydelig ledelse i klasserommet (2010). Utdanningsdirektoratet ga Postholm, Midthassel og Nordahl (2012) oppdrag i å utgi et bakgrunnsdokument for arbeid med klasseledelse. Dokumentet baseres på utspill fra lærere, forskere og skoleledere. Postholm et. al. (2012) sier at klasseledelse handler om hva lærere gjør for å skape et miljø som støtter og legger til rette for læring. Klasseledelse handler om å ha kompetanse i å lede klasser og undervisningsforløp, og å kunne utvikle og overholde regler (Nordahl et al , 2012). Det handler altså ikke bare om regler og rutiner, men også om det å være en god leder for en klasse.

3.1.1 Planlagt og strukturert klasseledelse

Ifølge Ogden (2007) utøves klasseledelse på tre tiltaksnivåer, der planlagt og strukturert undervisning er det første. På det neste nivået korrigerer læreren begynnende problematferd på måter som ikke avbryter aktivitetsflyten i klassen. På det tredje nivået griper læreren direkte inn i forhold til uro og forstyrrelser, men slik at aktiviteten i klassen kan gjenopprettes så raskt som mulig. Dette mener han er avgjørende for klassens læringsmiljø, som igjen påvirker elevers læringsbetingelser og dermed det totale resultatet, og forteller:

«Undervisningen må tilpasses ikke bare fag og stoff, men også alderstrinn og utviklingsnivå, den enkelte elev og den sammensatte klasse» (s. 29). Ogden sier også at klasseledelse innebærer at en organiserer klassen slik at det skapes produktivt læringsmiljø og arbeidsro, og at dette i utgangspunktet er lærerens ansvar, selv om elevene har medansvar. Hvor mye elevene trekkes inn i dette har med klassens sosiale funksjonsnivå å gjøre. Målet er at de skal lære å ta ansvar for egen så vel som for andres læring, og virkemidlene skal ha et pedagogisk mål de kan sikte i mot.

Opplæringsloven (2012) beskriver flere av oppgavene til en klasseleder hvor det å styre organiseringen av klassen som system gjennom strategier som skaper oversikt og gir struktur både for elevene og for læreren selv. Dette innebærer at det må foreligge et ordensreglement som inneholder regler om oppførsel og et fast system av sanksjoner dersom ordensreglementet brytes. I tillegg skal det være et fastsatt fremgangsmåte for behandling av brudd på reglementet.

Nordenbo, Søgaard, Tifticki, Wendt & Østergaard (2008) viser til viktigheten av at læreren formidler til elevene hvordan ordensreglementet fungerer. Etablering av regler og rutiner er et virkemiddel for å fremme læring i klasserommet. Det har også betydning for gruppen som et sosialt system, da dette er virkemidler som fremmer læring og trivsel på skolen. Meningen med at fellesskapet følger et ordensreglementet, er i følge forfatterne at det skal bidra til et mere inkluderende fellesskap, og at det skaper integrasjon av elevene. Dette gir gode signaler om et sosialt samspill i klasserommet. På den måten bidrar ordensreglementet til å skape normer for samhandling i klasserommet. Det å lære å følge regler er en del av det å være elev i et klassefellesskap. Elevene må med en trygg og god tone i klasserommet læres opp til, og oppmuntres til å følge regler gjennom hele skoleløpet, noe Halland (2005) bekrefter med: *«Læreren som leder kan komprimeres til fire T-er: «Trygg, Tydelig, Trivelig og Trofast»* (2005, s.61).

Nordenbo (et al., 2008) påpeker hvor viktig det er at elevene lærer å følge regler, og mener det kan være greit å ha drøftet punktene under for å være best mulig forberedt på situasjoner med gjentatte regelbrudd og håndhevelse av regler:

1. Gi tydelige og få beskjeder slik at man unngår tvil om hva læreren mener .
2. Bruk direkte beskjeder, få kontakt med enkeltelever, ikke gi oppfordringer eller still spørsmål når reglene ikke overholdes.
3. Bruk advarsler når beskjeder ikke når frem.
4. En advarsel skal uttrykke hva som vil skje hvis den uønskede oppførselen vedvarer.
5. Elevene bør være kjent med konsekvensene av regelbruddet. (Nordenbo et.al., 2008).

Postholm et. al (2012) fremhever viktigheten av etablering av struktur, regler og rutiner. En klasse kan kjennetegnes på at det er et sosialt interaksjonssystem som har behov for å organisere seg. Elevene og lærere har ikke valgt hverandre og felles regler og rutiner gir åpenhet og trygghet i en forutsigbar og trygg hverdag. Forfatterne påpeker også viktigheten av at elevene får være med å utforme hvilke strukturer de som elever ser som viktig for at læring skal finne sted.

Ogden (2007) skriver også i sin bok «kvalitetsskolen» om klasseledelse. Han beskriver at klasseledelse innbefatter retningslinjer som legges på forhånd for å holde kontroll og skape arbeidsro. I boken skriver han at klasseledelse og undervisning er integrert sammen og sannsynligvis den viktigste forutsetning for at lærerne skal lykkes. I denne sammenheng legger jeg til grunn at klasseledelse forstås som lærerens evne til å skape et positivt og trygt arbeidsklima i klasserommet. Terje Ogden beskriver videre at klasseledelse utøves best når retningslinjer er lagt på forhånd for å holde kontroll og skape arbeidsro. Han skriver videre at klasseledelse og undervisning er integrert sammen og sannsynligvis den viktigste forutsetning for at lærerne skal lykkes (Ogden, 2007). Terje Ogden viser også til at eksempler på at klasseledelse utøves på en god eller dårlig måte avgjøres ofte i utøvelsen av situasjonsbestemte reaksjoner. Dette bidrar til at elevatferden endres. Måten dette gjennomføres på er også av stor betydning. Ogden (2007) sier at skolens miljøkvalitet også er et spørsmål om hvor bra oppgavene utføres. I gjennomføring av struktur og regler er kontakten og samarbeidet med elever er det viktig at man skal være høflig og ha en vennlig

omgangsform. Han beskriver en god skole som legger vekt på undervisning samtidig som skolen er i stand til å ivareta de sosiale oppgavene i klassene. Lærerens reaksjon på elevens adferd avgjør derfor mye om den endres til det positive. Samtidig viser han til at klasseledelse bygger på struktur som han blant annet utdyper;

- Sosial struktur; Sosialisering hvor ledelse av klassen består av langsiktige gode relasjoner, samhold og trygghet og konsekvente lærere. Klasseledelse skal også inneha situasjonsbestemte reaksjoner som bidrar til at negativ elevatferd endres til det positive. Klasseledelse innebærer også tidlig innføring av regler og rutiner som elevene forstår og ser nytten av. Alle elever skal oppleve «å bli sett» og ha forventninger om å lære noe på skolen.

- Pedagogisk struktur; God planlegging og strukturert formidling med fokus på å fremheve lærestoffets relevans. God klasseledelse har en forutsetning at elevene har forstått hensikten med ro i klassen og at de derfor kan bidra med samarbeidsvilje. Viktig å skjerme undervisning og læringsaktiviteter fra distraksjoner, og elevenes involvering i undervisning øker interessen for læring (Ogden, 2007).

James Nottingham (2013) skriver i sin bok «Læringsreisen» blant annet om at et for høyt fokus på orden og disiplin kan bidra til svekke den spontaniteten som kan fremme opplæringen i klassen. Hattie (2009) sammenfatter forskning på hvilke faktorer som påvirker elevenes læringsutbytte, og han viser til funn som bekrefter at den avgjørende faktoren er læreren og lærerens håndtering av bråk og uro i undervisningen. I tillegg var lærerens evne til å gi tilbakemeldinger til eleven og bidra til å skape en positiv og støttende relasjon mellom lærer og elev. I følge Hattie har *begge deler* til sammen størst effekt på elevers læringsutbytte.

Postholm; I artikkelen «Klasseledelse i ungdomsskolen» (2013) skriver forfatteren om fire læreres meninger og opplevelser om sin utøvelse av klasseledelse. Denne studien viser at lærerne knytter regler, rutiner og struktur til klasseledelse, og at sammen med gode relasjoner som det viktigste i alle sammenhenger når det gjelder klasseledelse. Postholm (et al., 2014) understreker at klasseledelse handler like mye om å lede læringsprosesser når aktiviteten er i gang som å skape ro for å kunne sette elevene i arbeid. De mener at man skal satse på å bygge trygge relasjoner mellom lærere og elever. Denne kontakten utgjør ikke bare kjernen til et godt læringsmiljø, men også rammene for å gjøre undervisningen enda mer effektiv. I tillegg nevnes fire grunnleggende oppgaver som læreren skal utøve for å oppnå hensiktsmessig

klasseledelse. En av disse oppgavene fokuserer på etablering av gode læringskulturer som viktige tiltak i utøvelse av klasseledelse. Som leder av klasserommet har læreren sterk definisjonsmakt på hva slags normer og verdier som skal omfange den læringskultur og læringsfellesskap som skal være i klasserommet. Her vil lærerens valg i rutiner som fremmer læring, trivsel og helse for elevene være av stor betydning.

Bergkastet, Dahl og Hansen (2009) viser til forskning som påpeker viktigheten av å utforme hensiktsmessige regler og rutiner i klassen og at de blir iverksatt og praktisert. Læreren skal være fokusert og oppmerksom samtidig som at lærerens oppførsel skal være balansert og objektiv når situasjonene blir utfordrende. Forfatterne viser til sammenhengen mellom klasseledelse og elevenes prestasjoner med at «god ledelse» gir gode prestasjoner samtidig som ros og sosial bekreftelse øker virkningen. Ogden (2012) beskriver at det kan bli et noe snevert perspektiv på «disiplin» eller bråk og forstyrrelser i timen, og legger forklarer at utøvelse av klasseledelse krever kunnskap om tiltak som forebygger uro og er inkluderende og sosialt utviklende for eleven. Elever trives og lærer best i sosiale sammenhenger, derfor vil målet for en god klasseleder og lærer å skape et godt læringsmiljø hvor elever kan utvikle seg faglig og sosialt.

Det finnes mye litteratur som omhandler mer spesifikt hvordan man gjennomfører en hensiktsmessig struktur i klasserommet og hvordan man kan arbeide med dette. Jeg vurderer det for omfattende å gå dypere inn i teorien i denne sammenhengen.

3.1.2 Korrigering via positiv kommunikasjon

Nordahl (et al., 2012) skriver at hvis elevene skal behandle hverandre med respekt og velvilje, er det en forutsetning at læreren alltid er høflig, vennlig og respektfull i sin omgang med elevgruppen og enkeltelever, også i konfliktsituasjoner. De sier videre at læreren er en svært viktig rollemodell når det gjelder sosial samhandling i skolen. Når elevene merker hvordan læreren oppfører seg i klassen, og de kan deretter bruke dette som eksempel for hvordan de selv kan tillate seg å oppføre seg overfor hverandre. Forfatterne viser til eksempel som er funnet; «*at hvis en lærer har en negativ, avvisende eller ignorerende væremåte overfor en elev, kan det bidra til at de andre elevene avviser den samme eleven*» (2012). Derfor legger de til grunn at lærere som er respektfulle og inkluderende i sin omgang med elevene, vil legge et godt grunnlag for positivt samspill også elevene imellom. Elever som etablerer positive relasjoner til lærerne sine, er både mer aktive i klassen og bedre likt av de andre elevene enn

elever som i mindre grad har et positivt samspill med læreren. Et av hovedelementene i klasseledelse er derfor å skape et positivt klima eller læringsmiljø (Nordahl et al., 2012). Nordahl hevder to år tidligere (2010) at gode klasseledere lykkes fordi de skaper et godt læringsmiljø. Nordahl sier videre at for å etablere et positivt klima, eller læringsmiljø forutsettes det at det er etablert arbeidsro. Nordahl sier videre at det er en fordel at læreren er blid og hyggelig og utstråler en lyst til å være i klassen og undervise. Pianta, Hamre og Mintz (2012) beskriver at et positivt klima preges av kommunikasjon som utøves med Entusiasme. Dette gjør læreren ved å vise klassen engasjement, interesse og glede ved å være i klassen. Dette gjøres både gjennom kroppsspråk og ord. Det kan være smil, latter og glede en positiv, varm og rolig stemme. Dette er med å skape et språk som kommuniserer respekt. I tillegg består et positivt klima også av at læreren interesserer seg for det elevenes interesser eller bruker hyppige positive kommentarer. Disse kan bestå av å kommentere med positivitet det som elevene gjør i læringsarbeidet.

Ogden (2012) beskriver ros som et av de sterkeste virkemidlene er lærer har. Å rose positiv atferd er mye mer effektivt enn å irettesette negativ atferd. Ros fungerer best når den er spontan, oppriktig, begrunnet og gis når det er mer krevende aktiviteter enn vanlige rutiner. Denne metoden øker sjansene for at positiv atferd gjentas (Bergkastet et al., 2009).

3.2 Relasjonsbygging i klasserommet

Måten dette gjennomføres på er også av stor betydning. Ogden (2007) sier at skolens miljøkvalitet også er et spørsmål om hvor bra oppgavene med relasjonsbygging utføres. Lærernes arbeid med gjennomføring av struktur og regler må gjøres gjennom god kontakt og samarbeid med elever. Derfor er det viktig at man skal være høflig og ha en vennlig omgangsform (jf. Kap.3.1).

Ordet relasjon betyr forbindelse eller forhold. Relasjoner etableres flere ganger per dag. Noen utvikles og varer over tid, mens andre forsvinner etter kort tid. I klasserommet pågår arbeid med relasjoner kontinuerlig, og betingelser for at gode relasjoner oppnås er tillit og respekt mellom alle elever og lærere i klasserommet. Elevene er også opptatt av rettferdighet og en lærer som viser interesse utført med en god kommunikasjon (Overland, 2007).

For at elevene skal føle seg trygge, er det viktig med en god relasjon mellom lærer og elev. Denne positive kontakten skaper trygghet og forutsigbarhet, og det er en fordel at læreren i relasjonsarbeidet får tidlig kjennskap til elevens styrker og svakheter. (Jensen & Ulleberg, 2011).

Samtidig som at mange teoretikere skriver om hvordan man skal få til en gode relasjoner i klasserommet skole påpekes det i tillegg blant annet i Stortingsmelding nr. 11 (2008-2009) om lærerutdanningen at: *«forholdet mellom lærer og elev er en helt avgjørende del av den rollen læreren skal utøve.»*

Lillejord, Drugli, Nordahl & Manger (2010) beskriver at en positiv lærer – elev relasjon bygger på nærhet, omsorg, respekt og lite konflikter. I motsatt fall kan dette bli en risikofaktor for eleven og i verste fall føre til at eleven får en negativ tilpasning og utvikling i skolen. I arbeidet med å skape positive relasjoner til elevene kan dette skape grunnlag for senere positiv kommunikasjon og samhandling. Ved å utvikle gode rutiner for bygging av relasjoner vil dette være et positivt bidrag for at elevene skal kunne trives i skolen. Positive ringvirkninger ved å oppnå gode relasjoner til hverandre i klassen, er at det vil bidra med å skape et godt læringsmiljø (s.137).

I klasserommet er det faget og undervisningen som står i fokus, men samtidig er det viktig å forstå at bygging av relasjoner er en viktig del for å være en god klasseleder *«...at elever lærer bedre av lærere de har et godt forhold til, og som formidler forståelse og vennlighet»* (Ogden, 2012 , s. 30). Ogden (2012) skriver også at: *«Relasjoner handler om den grunnleggende kontakten mellom lærer og elev og påvirker både undervisningen og samhandlingen i klassen»* (s. 99). Samtidig beskriver Ogden at: *«Opplæringens personale skal fungere i et fellesskap av kolleger som deler ansvaret for elevenes utvikling»*. Dette vil i praksis bety at alle ansatte ved en skole skal være i stand til å bry seg om. Det handler om å være en synlig voksen og å vise omsorg og omtanke for barn og unge. Det forventes av voksne ellers i samfunnet, og bør i enda sterkere grad kunne forventes i en organisasjon som arbeider med barn og unge.

Halland (2005) hevder at: *«Nøkkelen til all god læring er positive læringsopplevelser. Det skaper lærelyst, mestringsopplevelser og positivt selvbilde»* (s.33). For å oppnå dette trenger

elevene motivasjon og inspirasjon. I forhold til læringsprosessen er det viktig å oppdage, og det er viktig med aktivitet. Halland beskriver også andre individuelle forutsetninger for læring som målforståelse, individualisering, oversikt og sammenheng, måten man kommuniserer på og tilbakemeldingene elevene får og kan gi (2005). Dette henger nær knyttet sammen med mine tanker om hva et godt læringsmiljø er og underbygger betydningen av evaluering, tilpasset opplæring, god struktur og klasseledelse i forhold til mestringsfølelse og god selvfølelse.

3.2.1 Relasjoner og omsorgsutøvelse

Juul og Jensen (2003) beskriver at relasjoner i klasserommet avhenger av at lærerens arbeid med relasjonsbygging er integrert i alle de ferdigheter og kunnskaper som læreren anvender i sitt daglige virke. Samtidig bekrefter Drugli (2012) at relasjon lærer og elev er avgjørende for elevenes læring og trivsel. Relasjonen i klasserommet mellom lærer og elev påvirker hvordan elever finner seg til rette på skolen, og ikke minst for elevenes læringsprosess.

Postholm et. al. (2012) nevner fire grunnleggende oppgaver som læreren skal utøve for å oppnå hensiktsmessig klasseledelse (jmr kap. 3.1.2). En av disse oppgavene fokuserer på støttende relasjoner og etablering av gode læringskulturer som viktige tiltak i utøvelse av klasseledelse. For å etablere en positiv og støttende relasjon til hver elev må læreren fremstå som leder i en relasjon som baseres på gjensidighet og likeverdighet.

I 2008 ble det gjennomført en analyse på hva slags faktorer som bidrar til læring. (Nordahl et al., 2012). Konklusjonen fra prosjektet var at læreren skal ha kompetanse i klasseledelse og eget fag/ fagdidaktikk. Tredje grunnleggende faktor ved at en lærer bidrar til læring er: *«Læreren skal ha evne til å inngå i og opprettholde en sosial relasjon til den enkelte elev»*. (Nordahl et al., 2012, s. 17). Konklusjonen viser at det ikke er tilstrekkelig for en lærer å kunne faget sitt. Læreren må også ha kunnskaper om å lede en klasse og læreren må kunne ha et godt forhold til elevene. Forfatterne definerer gode lærere som: «både kan faget sitt, kan lede og har gode relasjoner til elevene» (s. 17-18).

Nært forbundet med omtanke og relasjoner er begrepet omsorg. En støttende funksjon vil vanligvis innebære en emosjonell relasjon hvor lærer må ta hensyn til elevenes bakgrunnshistorikk, både sosialt og faglig gjennom omsorgstiltak. (Imsen 2014) forklarer begrepet omsorg med:

Å ha omsorg for elevene vil si å respektere hver enkelt som en person med verdighet, å tenke og føle med dem og ha evne til å sette seg inn i hvordan de oppfatter omverdenen. Det å kunne sette seg inn i elevens situasjon utgjør kanskje en av de viktigste forutsetningene for å kunne skape en undervisning som er meningsfull for elevene. (Imsen, 2014).

Omsorg defineres også av Morrison og Burnard som siterer filosofen Mayerhoff (1992): «*som det å hjelpe folk til å vokse*». Han mener at omsorg er en utviklingsprosess som krever kontinuitet. Han sier videre at vi ofte snakker om omsorg som om varme tanker og gode hensikter er nok, men understreker at også kunnskap er nødvendig for å gi god omsorg. Vi må kunne forstå den andres behov, og gode intensjoner er ikke nok. For å kunne gi god omsorg til noen, må en vite mye. Han skriver at vi for eksempel må vite hvem den andre er, hva som er hans begrensinger, styrke og behov. En omsorgsfull lærer vil kunne se elevens perspektiv. Dette skaper personlig kontakt og en gjensidig respekt og trygghet mellom lærer og elev. Tillitsforholdet mellom dem vil øke og lærerens autoritet vil øke tar deres perspektiv, samtidig som de bruker kommunikasjonsmetoder som blikk-kontakt, små nikk, et smil, en klapp (Drugli, 2012). Forfatteren viser til at i tilknytningen av relasjonsbygging er det nærliggende å beskrive at voksne som viser omtanke, varme og støtte lettere vil bygge gode relasjoner til elevene sine.

Roland (2014) bekrefter betydningen av at omtanke kommer når andre forstår en. Ved å vise forståelse og empati for elevens liv og situasjon er det økende mulighet for å forstå elevens perspektiv. Dette skaper personlig kontakt mellom lærer og elev. Tillitsforholdet mellom dem vil øke og lærerens autoritet vil øke. Ved generell oppmerksomhet viser en omtanke. Spesielt er dette viktig ved sterke følelser som sorg og glede. Denne tilstedeværelsen vil da bli husket på en særlig sterk måte. Læreren som forstår eleven samtidig som de bruker kommunikasjonsmetoder som blikk-kontakt, små nikk, et smil, en klapp på skulderen og et hei i gangen. Kontakt med elevene betyr å møte dem som mennesker (Imsen, 2014). I denne sammenheng velger jeg å ta med resultater basert på flere års undersøkelser som viser hvor krevende denne formen for relasjon er. Klinisk psykolog og høgskolelektor Ole Scauenborg skriver i en artikkel som aftenposten presenterte 9.mars 2015:

at profesjonelle relasjonsarbeidere som lærere, sykepleiere og sosionomer maksimalt klarer og yte nærvær og samspill i tre og en halv time i løpet av en arbeidsdag. Felles for disse yrkesgruppene er at de

må være åpne, nærværende og empatiske for å levere kvalitet i relasjonsarbeidet. Men det er altså en grense for hvor lenge noen kan klare å være det både på kort og lang sikt (Scauenborg, 2015).

Samtidig viser Einar og Sidsel Skaalvik (2009) resultater fra en undersøkelse om trivsel blant mer enn 2000 norske lærere at det er et stort flertall som trives godt eller svært godt. Likevel svarer hver tredje lærer at de ikke ville valgt yrket om igjen, og at de ofte tenker på å slutte i yrket. Denne paradoksale sammensetningen av trivsel og tanker om å skifte yrke kan tyde på at lærere som yrkesgruppe opplever mye jobbrelatert stress og utbrenthet. Svaret på hva som motiverer dem peker forfatterne på undervisningen og samværet med elevene. Skaalvik og Skaalvik (2009) siterer en lærer som sier: *«Det er møtet med elevene som jeg setter mest pris på og som inspirer meg. Møtet med elevene gir meg enormt med energi og krefter. Jeg setter pris på at jeg får brukt meg selv, og at jeg får med meg ungene.» (s.1).*

3.2.2 Elevens behov

I min bakgrunn for oppgaven baserer jeg teori om hvilke behov som ligger til grunn for den enkelte av oss. Denne teorien fremlegges for å vise hva læreren bør ha innsikt i før han iverksetter sine evner og tiltak i bygging av relasjoner med elevene. Jeg har valgt å knytte behov og omsorg til definisjon av sykepleie. Jeg velger å bruke Maslow sin behovspyramideteori som utgangspunkt (se figur 2), og knytter hans teori sammen med en kjent sykepleieteoretiker som beskriver Joyce Travelby`s betraktning om at alle mennesker som likeverdige: *«Mennesket er et enestående, uerstattelig individ - et engangs - eksisterende - vesen i denne verden, lik men også ulik hver eneste person som noen gang har levd eller noen gang vil leve»* (Kirkevold, 1992). Travelbee er preget av en humanistisk, eksistensiell helhetlig menneskesyn som vektlegger at alle er mennesker er likeverdige og har grunnleggende verdi i seg selv. Samtidig ved å benytte en helhetsforståelse av mennesket innebærer det å se på mennesket som bestående av fysiske, psykiske, åndelige og sosiale dimensjoner. Travelbee beskriver videre at for å hjelpe mennesker der de befinner seg skal man utøve sykepleie der mennesket befinner seg. Sykepleie bygger på verdiene barmhjertighet, omsorg, empati og grunnleggende menneskerettigheter. (Blix og Breivik, 2006). Individet betraktes som en sammenhengende helhet hvor forandring i en del av systemet påvirker de andre systemene. Delene forstås ved hverandre og ved helheten og helheten forstås ved delene. Mennesket er ikke bare en kropp med fysiske behov, men påvirkes også av psykologiske og sosiale behov som påvirker hverandre. Med dette som utgangspunkt baseres lærerens relasjonsarbeid med et helhetlig menneskesyn. Dermed ser

læreren eleven som en helhet, og forstår hvordan manglende behovsopplevelser påvirker livssituasjonen for en elev i klasserommet (Hammerlin og Larsen, 2012).

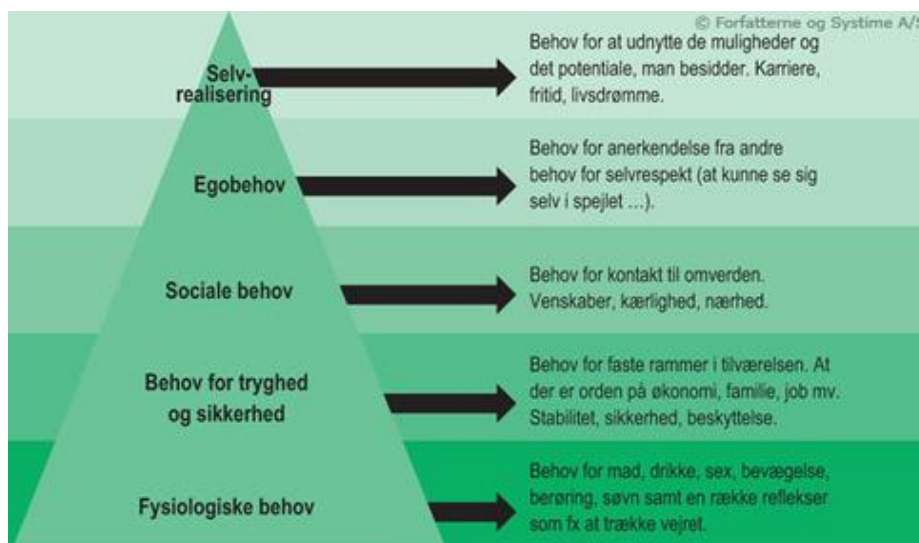
Et prosjekt som heter «*hva har betydning for yrkesfagelevenes frafall og gjennomføring i skolen?*» av Hegna, Dæhlen og Claussen (2011-2015) viser foreløpige funn at: «... *sosial kapital ser ut til å være viktig for prestasjonene til elever på yrkesfaglige studieretninger...*», og at: «*I elevenes sosiale nettverk ser det ut til at læreren er en viktig ressurs og kilde til sosial kapital i form av støtte og oppfølging*». Hattie (2009) viser til forskning av lærer–elev-relasjonen at den har stor betydning for elevenes læringsresultat og atferd. En positiv relasjon bygger på lærerens vilje til å bry seg om alle elevene, vise interesse for den enkelte og hans eller hennes situasjon, være støttende og ha forventninger om utvikling. Dette er viktig for alle elever, og særlig viktig for elever som av ulike grunner strever på skolen. Oppsummert bekrefter dette elevenes behov for sosial trygghet og tilhørighet i sine omgivelser, samt lærerens funksjon til å sikre at eleven opplever dette.

3.2.2.1 Maslows behovspyramide

I dette avsnittet skal jeg skrive kort om Maslows behovspyramide for å vise at den knytter seg sammen med temaet i denne forskningsoppgaven. Abraham Maslow (1908–1970), en av vår tids mest kjente psykologer. Han utviklet en teori som bygger på ideen om at vi mennesker har behov som kan rangeres hierarkisk etter hvor grunnleggende de er. Maslows behovspyramide er en grafisk hierarkisk fremstilling av de menneskelige behov (se figur 1 s.27) som illustrerer dette. Han mente at behovene må dekkes nedenfra før man kan få dekket behovene for fysisk og sosial sikkerhet og behovet for selvrealisering. Han la til grunn at disse behovene kunne dekkes hvis de nederste og livsviktige behovene allerede var dekket. De nederste behovene er de fysiske behov man har for ernæring, væske, søvn og hvile, oksygen og det å kvitte seg med avfallsstoffer. Man må også ha dekket behovet for trygghet og sikkerhet, og tilslutt de sosiale behovene vi har der vi får kjærlighet og er knyttet til andre mennesker i et sosialt nettverk. De fleste av oss har vel også erfart at behovene våre er knyttet til hverandre, og at behov som ikke tilfredsstilles vil påvirke de andre (Blix og Breivik, 2006). I forhold til mitt prosjekt legger jeg vekt på de psykologiske behovene i pyramiden, nemlig sosiale behov, behovet for trygghet, anerkjennelse, positiv selvoppfatning og behovet for selvrealisering. Vi må allikevel som lærer være innforstått med at de fysiske behov også påvirker elevenes situasjon i klasserommet. Maslow beskriver det som helt grunnleggende for

at vi skal fungere en hel dag så må vi få oss tilstrekkelig *mat, drikke* og *søvn*. Dersom elevene for eksempel ikke har sovet nok og mangler en god frokost, vil sannsynligheten være stor for at de ikke er særlig opplagte og konsentrerte i klasserommet. (Blix og Breivik, 2006).

Samtidig har vi alle behov for å være trygge. Vi trenger å kunne stole på menneskene rundt oss og føle oss vel. I et klasserom er det nært og tett mellom hverandre, og trygghet er basis for å lage et godt arbeidsmiljø mellom aktørene i klasserommet.



Figur nr 1: *Maslows behovspyramide*

Breivik og Blix (2006) skriver om at våre behov for trygghet baseres blant annet på opplevelsen av: «...å oppleve tilværelsen som strukturert, stabil og meningsfull.» (s.77). Det å oppleve trygghetsfølelse har stor betydning for vårt forhold til andre mennesker. Opplevelsen av trygghet i klasserommet kan dermed være avgjørende for: «...å våge, mestre, stole på seg selv, vite hva en vil og hevde seg i forhold til andre, men også å kunne kjenne egen svakheter» (s.77). Elevens bakgrunn er av stor viktighet i hva slags trygghet eleven har med seg fra oppvekst og hjemmemiljø. Strandklev (2004) sitt innlegg på elevsiden.no sier noe om dette:

Elevene har fra første skoledag høyst ulike evner, forutsetninger og ressurser både faglig, sosialt, kulturelt og økonomisk. Mulighetene til å hevde seg på skolen kan til dels forklares gjennom at elevene er ulikt utrustet fra naturens side, men forutsetningene er også påvirket av elevenes sosiale bakgrunn og hjemmekultur. Samtidig ser vi at elevenes intellektuelle og språklige forutsetninger for læring også er

meget varierende selv om den kulturelle kapitalen ellers er nokså lik. Dette betyr at både sosiale og individuelle faktorer er avgjørende for om elevene lykkes på skolen. (Strandklev, 2004).

Opplevelsen av et klassemiljø som preges av fellesskap og tilhørighet vil kunne styrke oppbygging og vedlikehold av den enkelte elevs trygghetsopplevelse (Nordahl og Hansen, 2012). Vi mennesker er skapt for å leve i fellesskap, ikke enkeltvis eller isolert. Ofte er våre handlinger bestemt av ønsket om kontakt og samhørighet med andre. Vi trenger noen å betro oss til, å oppleve saker og ting med, å være sammen med: Generell del av læreplanen beskriver noen av opplæringens mål: «...å ruste barn, unge og voksne til å møte livets oppgaver og mestre utfordringer sammen med andre. Den skal gi hver elev kyndighet til å ta hånd om seg selv og sitt liv, og samtidig overskudd og vilje til å stå andre bi (s.2). I tillegg til at trygghetsbehovene må dekkes, trenger elevene å få dekket sine sosiale behov. Slike behov er å være glad i noen, ha venner, bety noe for andre og å kunne snakke med andre og utveksle meninger og tanker. Mennesker har derfor behov for sosial trygghet og tilhørighet i omgivelsene våre. Dette indre behovet får mennesker til å ønske og delta i grupper, for eksempel blant venner og på en arbeidsplass (Blix og Breivik, 2006). På skolen knyttes klassemiljøet inn som arena for å oppnå sosial trygghet. Ved manglende tilfredsstillelse av grunnleggende behov som eksempelvis trygghet og sosiale behov mener Maslow at kroppen kommer i ubalanse. Når vi sørger for tilførsel av det vi mangler, blir balansen gjenopprettet – i hvert fall for en stund. Vi kan si at behov er mangler som må dekkes for at vi skal kunne oppleve velvære. Når de psykologiske behovene dekkes oppstår indre motivasjon. Dersom behovene ikke dekkes, vil den personlige utviklingen, og dermed svekkes læring (Rørvik, 1994). Maslow sammenlikner behovene med trinnene i en pyramide. Behov på nederste trinn må tilfredsstilles før vi tenker på de øvre trinnene.

Jeg velger å ta med trinn fire i pyramiden som er behov for anerkjennelse. De fleste av oss ønsker å gjøre oss gjeldende i egne og andres øyne, å få ros og anerkjennelse, oppnå status og prestisje. Enkelte ønsker bare å få ros når de fortjener det, andre vil bli flinkest i klassen, mens noen vil vinne i idrett eller andre former for konkurranser. Anerkjennelse kan defineres som et psykologiske behov som er viktig for motivasjon. Det å oppleve mestring og forståelse i læringssituasjonene øker den enkelte elevs mulighet for å kjenne på egen og andres anerkjennelse. Innenfor samme begrep er behovet for *selvbestemmelse*, at en har behov for å bestemme selv hva en skal gjøre. Dette behovet henger sammen med viktigheten av elevmedvirkning og elevenes mulighet til å påvirke eget læringsmiljø. Det viser seg at

behovet for anerkjennelse og respekt, å føle seg verdsatt av andre, samt å føle kjærlighet og sosial tilknytning henger nøye sammen med å utvikle sosial kompetanse. Dette handler om at læreren har et ansvar for elevenes evne til samspill med andre i ulike situasjoner (Kaufmann og Kaufmann, 2010). Jeg knytter dermed dette opp mot den generelle delen av læreplanen og Læringsplakaten (vurdert av Møller og Sundli, 2007) der det står om det å tilrettelegge for elevmedvirkning, ivareta et godt psykososialt arbeidsmiljø og legge til rette for å stimulere lærelyst, utholdenhet og nysgjerrighet. Samtidig er det vesentlig at begrepet «læring» blir knyttet til et helhetlig syn på elevene. Dette innebærer tanker, følelser, intellekt og læring blir sett på i en sammenheng, og at læring blir like mye «å utvikle» som «å reagere på» (Hiim og Hippe, 2006). Bendixen og Fischer (2013) bekrefter i sin bok «Å lykkes som lærer» at den gode læreren bidrar til at hele barnet utvikler seg på en best mulig. Dette utfyller behovet for at en del av bakgrunnsinnsikten læreren trenger for å se og anerkjenne elevene knyttes sammen med Maslow teori om behovspyramiden. Med en god bakgrunnsforståelse i elevenes behov vil det bidra i arbeidet med å lede an i det å bygge relasjoner mellom seg selv og andre mennesker. Dette er viktig kunnskap for de som skal jobbe med mennesker, både for å utvikle en varhet for andre menneskers uttrykksformer, samt bruke seg selv i møtet med andre mennesker (Aadland, 2011).

3.3 Praksisfortellingen

Fennefoss & Jansen (2010) skriver i sin artikkel om praksisfortellingen som begrep i barnehage og skole. Begrepet kan knyttes til en folkelig forståelse av fiksjon og myter, men samtidig skriver forfatterne at den kan defineres som fortellinger som imiterer menneskelige handlinger: *«Begrepet praksisfortelling refererer til en fortelling fra en praksis fra yrkeslivet i barnehagen, skolen eller en helsefaglig institusjon. Fortellingene beskriver sentrale og utvalgte hendelser fra hverdagslivet i en organisasjon.»* Det er de menneskene som arbeider i denne praksisen som forteller historiene i hverdagslivets språkdrakt (Mørch 2004). Fortelleren setter sammen hendelser i samme kronologiske og logiske rekkefølge som den virkelige episoden. Fortellingen har ofte en begynnelse, et høydepunkt og en avslutning.

Noe som gir tilhørerne økt engasjement er når en betydningsfull praksisfortelling gir innblikk i fortellerens følelser, tanker og verdi. Fortellingen er et tydelig bidrag i å vinkle den teoretiske forståelse inn i det praktiske yrkesliv. Ved å benytte praksisfortellingen bidrar det til å gjøre det teoretiske bakteppe mer lettforståelig. Dessuten gir fortellingen gode muligheter

til å drøfte etiske og moralske dilemmaer som yrkesutøvere står overfor i hverdagens praksiser (Birkeland 2004; Mørch (2004). En praksisfortelling viser til erfaringer fra praksis, men forsøker ikke å beskrive disse som en objektiv virkelighet, men som fortolkning (Fennefoss & Jansen 2010). Ved å knytte denne opp mot den enkelte elevs innsikt og tidligere erfaring vil praksisfortellinger være et godt bidrag i å øke elevens forståelse og mestringsopplevelse i læresituasjonen.

Praksisfortellingen forteller ikke bare noe om hvordan virkeligheten bør være, men kan også være bidragsytende i refleksjon og teoretiske diskusjoner om etikk og moral med eksempler fra det praktiske liv. Fennefoss og Jansen beskriver at det finnes mange ulike typer praksisfortellinger: «...som for eksempel solskinnshistorier, suksessfortellinger, rutinefortellinger, vendepunktfortellinger, tabbefortellinger, heltefortellinger, problemfortellinger, humorfortellinger, unntakshistorier.» (2010).

Praksisfortellinger kan bli brukt på flere ulike måter. Fennefoss og Jansen (2010) er opptatt av at praksisfortellinger både kan bli brukt som kilde til innsikt og forståelse, samt som metode til pedagogisk dokumentasjon. Det vesentlige i fortellingen er ikke at noe skjedde, men måten det skjedde på. Ved å skrive praksisfortellingen kan andre handlingsmuligheter og flere perspektiver på hendelsen bli aktualisert og gjøres til gjenstand for refleksjon og ny utprøving. Her er lærerens praktiske forståelse og kompetanse den aller viktigste enkeltfaktoren for at praksisfortellingen skal lykkes. For at fortellingene skal ha troverdighet må læreren ha den erfaring innenfor fagområdet som kreves for å kunne produsere praksisfortellinger som gir eleven mening ut fra det ståsted han/hun inneha på det aktuelle tidspunkt i skoleåret. Læreren må både ha faglig og pedagogisk kompetanse. Læreren skal være veileder, formidler, leder, organisatorer og vurdere i en lærende organisasjon. Det er klare forventninger til innsats og deltakelse (St.meld. nr. 31). Dette krever kreativitet og engasjement. Ut i fra dette kan vi forstå viktigheten med en god yrkeskompetanse hos læreren. Det er viktig å være kreativ og ha god fantasi for å legge til rette undervisningen på en god og variert måte og det er viktig med nøkkelkvaliteter også hos en pedagog.

Læreplanverket sier at det skal legges til rette for praksisnære og reelle oppgaver slik at elevene utvikler kompetanse på problemløsning, kreativ tenkning og det å kunne møte utfordringer i yrkeslivet senere (Møller og Sundli, 2007). Praksisnære oppgaver oppleves ofte av elevene som mere meningsfulle. Nilsen og Sund (2008) skriver om at hva elevene

oppfatter som meningsfylt og hva som er motiverende, er to sider av samme sak: «*Det betyr at elevene oppfatter opplæringen som relevant for egne yrkesambisjoner, at den har sitt utgangspunkt i praksis og elevenes interesser, og at den er tilrettelagt slik at elevene opplever mestring*» (ibid, s.54).

Gjennom bruken av praksisfortellingen er troverdigheten hos læreren avhengig av ferdighetskunnskap og praksisforståelse. Denne formen for kunnskap omhandler blant annet kunnskapen om arbeidsteknikker og utførelse av praktiske oppgaver i det praktiske arbeidsliv. Med lengre yrkeserfaring vil ferdighetene automatiseres slik at læreren kan bruke dem i praktiske beskrivelser i undervisningen. Eksempler på dette kan være når vi underviser i prosedyrer knyttet til sykepleietiltak sammen med pasienter og bruker i helsetjenesten. Dette kan være knyttet til hygiene, aktivitet og ernæring hvor praksisfortellingen forteller om bestemte framgangsmåter på hva som skal gjøres, hvordan og i hvilken rekkefølge. Dette er en viktig del i den teoretisk og praktiske undervisningen innen helse- sosial og oppvekstsektoren (Waage 2000). Praksisfortellinger anbefales (Meeuwisse, Swärd, Eliasson, Lappalainen og Jacobsen, 2010) fordi fortellingen kan hjelpe lærerne til å skape sammenheng og mening, og kan dermed formidle praktisk kunnskap, gjenkjenne etiske dilemma og ha en kunnskapsutviklende funksjon (s.86).

3.4 Mine 15 år som lærer

Klasserommet er lærerens arbeidsplass, og for å trives i arbeidet er det min opplevelse at det er like viktig for både lærer og elev å skape en god kontakt og lære hverandre å kjenne. Samtidig er det for elevene viktig at læreren deres liker dem. Det oppleves som særdeles viktig at læreren bryr seg, og er opptatt av at de skal trives og lykkes på skolen.

Min erfaring i å være en god leder beror først og fremst på gleden av å være sammen med ungdom som skal utvikle seg med å utvide sin kunnskap og forståelse. Dette ser elevene og gir meg et godt utgangspunkt i å skape gode relasjoner. En annen måte for å skape positive tilknytninger til elevene er gjennom å vise interesse. Dette gjør jeg gjennom de første arbeidsdager på høsten hvor jeg undersøker hvordan de tidligere har hatt det på skolen, og hvilke positive eller negative tilknytninger de har med familie, venner og fritidssysler. Jeg opplever det som viktig og starte skoleåret med å håndhilse på alle elevene når de kommer inn

til første time på første skoledag. I tillegg er det viktig da å ha oversikt over navnene til alle, ingen navn må glemmes i klasserommet. Dette bidrar i måten man oppleves som leder i sin klasse, og samtidig bidrar til at undervisning oppleves av elevene som god og hensiktsmessig. Tidligst mulig må det etableres et samarbeid mellom alle aktuelle lærere for å skape et godt arbeidsmiljø i klasserommet. Etter oppstart fokuserer jeg hvordan man videre gjennom skoleåret arbeider tett med å se hvordan elevene har det på skolen og privat.

Mitt kjennskap til den enkelte elev bidrar som økt kunnskap til alle aktuelle lærere slik at vi sammen kan tilpasse undervisningen på best mulig måte til den enkelte elev.

Utøvelsen av funksjonen en «*god leder*» for en klasse innebærer i min erfaring at det å være en tydelig voksen som: «*samtidig er interessert i og har et nært og godt forhold til elevene*» (Nordahl et al., 2012, s. 8), har vært sterke bidrag i å motivere til arbeidsinnsats og inneha arbeidsro i klassen. Dette er en spennende balansegang som jeg opplever som det mest utfordrende i skolehverdagen. Læringsplakaten som sier at læreren skal fremstå som tydelig leder og gjennomføringen av undervisningstimene skal bære preg av tydelige rammer og en klar og konkret ledelse. Nordahl (et al., 2012) sier at det som skal formidles til elevene er entydige, faglige mål kollektivt i starten av en time og at elevene skal få tydelige beskjeder og instruksjoner. Min erfaring i arbeidet med å tilrettelegge for den enkelte elev, samtidig som at man skal utøve funksjonen som tydelig voksen kan skape situasjoner som ikke er samspillbare. Ikke alle tiltak som igangsettes som tydelig «*voksenperson*» er forenlig med elevens opplevelse av «å bli sett».

Gjennom min utøvelse av klasseledelse er det et kontinuerlig arbeid med relasjonsbygging med hver enkelt elev for å oppnå tillit og trygghet mellom oss. Med godt humør og en «*kronisk*» positiv kommunikasjon bidrar dette også å få gehør for tydelige strukturer og rammer i læringsmiljøet. Dette opplever jeg som det beste grunnlag for å få elevene til å oppleve trivsel og sosial trygghet i sitt klasserom. Arbeidet er av kontinuerlig art gjennom hele skoleåret. En klasseleders oppgave er etter min oppfatning å organisere læringsmiljøet gjennom å bygge relasjoner via nær innsikt i eleven og positiv kommunikasjon med hver enkelt i klasserommet. På denne måten skapes en trygg læringssituasjon for elevene.

Nordahl (et al., 2012) påstår videre at elevene må deretter engasjeres for å få med seg alle og sjekke om elevene forstår ved at de må gi tilbakemelding på dette. Han oppfordrer til å bruk

av ros og oppmuntring (Nordahl, 2002). Gjennom min bakgrunnsforståelse av hver enkelt elev er det enklere å se hva som kreves for at eleven skal oppleve en økt forståelse og dermed mestring i opplæringen. Eksempelvis kan jeg som klasseleder dermed konkret vite hva slags spørsmål jeg bør stille den enkelte elev som er tilpasset hans/hennes bakgrunnsforståelse og dermed skape økt mulighet for at eleven dermed kan svare på en måte som gir positiv tilbakemelding og opplevelse av økt mestring. Dette er i tråd med mine egne erfaringer og i forhold til det både Neumann, Halland og Ogden deler i sine bøker om klasseledelse for å oppnå tillit og trygghet, og for å bidra til mestringsfølelse og god selvverd. Ved å skaffe seg tidlig innsikt i elevens bakgrunn og interesser legges grunnlaget for hvordan jeg planlegger å dekke elevens behov. Ved at jeg utfører omsorgstiltak basert på dette øker jeg muligheten for at eleven er trygg og trives i klassen og på skolen. For å oppleve et lærer-elev forhold med respekt for hverandre, er det min erfaring at dette oppnås gjennom min måte å lede klassen via relasjonsbygging og omsorgstiltak.

I tillegg vil min faglige tyngde være avgjørende for å skape respekt for meg som lærer, og i tillegg respekt for det faget som jeg underviser i. Jeg arbeider derfor som sykepleier i perioder gjennom skoleåret for å holde meg oppdatert i faget. Dette bekrefter behovet for å se og forstå eleven, samtidig som det gir meg oppdatering av min faglige bakgrunn. Dette mener jeg kreves for å benytte meg av best mulige praksisfortellinger som redskap i undervisningen. Elevene er opptatte av at det vi presenterer i undervisningen skal være til å stole på, et eksempel fra i fjor da en elev spurte med et smil om munnen, litt «småkjekt» ved skolestart i fjor: «å kor mange år siden e de siden *DU* var i praksisfeltet da?». Svaret hun fikk var: «*det er syv dager siden det*». Dette førte da til et stort engasjement blant elevene som ønsket å høre om hvor jeg har arbeid, hva slags pasienter, sykdommer og pasienthistorier jeg kunne fortelle. Dette ga et bidrag til å gi et godt førsteinntrykk sammen med elevene. Sterk og relevant erfaring i faget gjør at jeg presenterer trygghet i undervisningen, og elevene føler at undervisningen blir mere troverdig. Min oppdaterte sykepleiererfaring benyttes ofte i undervisningssammenheng, både i teori- og praksisundervisning. Gjennom mine 25 år som sykepleier er min yrkeserfaring bred og omfattende. Jeg benytter denne erfaringen også i praksisfortellingen som en hyppig del av min undervisningsmetode, og opplever at dette bidrar til økt aktivitet og engasjement i timene mine. Dette frigjør også elevene til å selv fortelle om sine erfaringer, og ved å bruke våre felles praksisfortellinger inn i teoriforklaringen opplever jeg at eleven oppnår økt innsikt. Det oppleves også som en fordel

og produsere praksisfortellinger som ligger nært inntil elevens egne livserfaringer. Ved å inneha god elevinnsikt knytter jeg dermed historiene inn slik at eleven kjenner seg igjen. Dette opplever jeg skaper økt engasjement og motivasjon for å lære.

3.5 Oppsummering av kapittel 3

Jeg har benyttet meg av flere forfattere som har beskrevet om viktigheten av klar og tydelig klasseledelse for å oppnå trygghet og tillit etterfulgt av et godt læringsmiljø. Klasseledelse har fått stor plass i kapitlet. Jeg har funnet frem til definisjoner av klasseledelse og hvordan dette kan legges til rette i klasserommet for å oppnå trygghet og tillit. Hele hovedpoenget er å trygge, og bedre, selve skolemiljøet for å utvikle god selvfølelse og forklart hvilke forhold som kan virke inn på det som skjer i klasserommet.

Ogden, Nordahl og Halland beskriver alle om viktigheten av å være en tydelig leder og hvordan fremme lærerens evne til å være medmenneske (jf. Kap. 3.1). Ogden og Postholm (et. al) fremhever viktigheten av etablering av struktur, regler og rutiner i evnen av å etablere og gjennomføre klasseledelse (jf. Kap 3.1.1). Bergkastet (et.al) bekrefter i sine utgivelser at elevenes prestasjoner via «*god ledelse*» gir gode prestasjoner samtidig som ros og sosial bekræftelse øker virkningen. Samtidig mener jeg at det er viktig og ta frem James Nottingham (jf. Kap 3.1) som skriver blant annet om at et for høyt fokus på orden og disiplin kan bidra til svekke den spontaniteten som kan fremme opplæringen i klassen.

Klasseledelse handler også om tilknytning og relasjoner. Tilknytning og relasjonen mellom læreren og eleven, og læreren og elevene som gruppe eller klasse. Relasjonsteoriene beskriver «*forholdet mellom lærer og elev er en helt avgjørende del av den rollen læreren skal utøve.*» (jf. Nordahl et al.,kap. 3.2). I arbeidet med å skape positive relasjoner til elevene kan dette skape grunnlag for senere positiv kommunikasjon og samhandling. Ved å oppnå gode relasjoner til hverandre i klassen vil det bidra med å skape trivsel og et godt læringsmiljø hvor vi som lærere kan vise omsorg for elevene våre på en profesjonell og pedagogisk måte. Behovet for å tilknytte oss andre mennesker vises som et grunnleggende behov hos Maslow (jf. Kap. 3.2.2). Jeg har derfor tatt utgangspunkt i Maslows behovspyramide. Samtidig bruker jeg sykepleieteoretiker Travelbys (Kirkevold, 1992) helhetsforståelse av mennesket som innebærer å se på mennesket behov gjennom et helhetlig menneskesyn. Gjennom å se eleven

som et helt menneske, vil jeg vise viktigheten av å få dekket behovene trygghet, og anerkjennelse/mestring som påvirker elevenes opplevelse av trivsel i skolehverdagen.

Siste emne i kapitlet er praksisfortellingen hvor jeg fokuserer på hvordan denne utøvelsen kan være med å påvirke elevenes forståelse av fagene og påvirke elevenes mestringsopplevelse og trivsel i klasserommet.

4 Valg av metode/forskningsstrategi

Med bakgrunn i klasseledelse og de utfordringer lærerne på helsefagarbeider daglig opplever eller diskuterer, var hovedtanken at jeg skulle finne og konkretisere den gode praktiske kunnskap i den klasseledelse som utøves i klasserommet. Jeg ville gjennomføre forskningsarbeidet systematisk gjennom dokumentasjon av de handlingene jeg observerte og de konkretiseringene jeg fikk gjennom intervju.

Derfor tok jeg utgangspunkt i egen praksis der jeg hadde erfaring med hvordan klasseledelse utføres for å oppnå at elevene har det sosialt og trygt i klassen.

4.1 Prosjektets forskningsdesign

Det finnes også to hovedformer for arbeid med empirisk data. Den ene formen er: Deduktive, forskeren lager først en teori og samler deretter empiri for å teste sin teori. Den andre formen er: Induktive, forskeren samler først inn empiri for så å lage en forklaring om årsakssammenheng basert på hva empirien har fortalt oss. Som det står i boken «En enklere metode» av Ann Kristin Larsen: «...målet er å få en helhetsforståelse av tema ...» (Larsen 2007, s.22). I slike undersøkelser er det vanlig å benytte seg av kvalitative metoder.). I min masteroppgave har jeg samlet inn empiri og brukt denne sammen med teori, forskning og egen yrkesteori til en helhetsforståelse. Jeg mener derfor at mitt masterarbeid ble utført etter den induktive metoden. Når jeg videre skulle velge metode for å innhente ulike empiri valgte jeg observasjoner etterfulgt av intervju av samme informanter. I mine observasjoner brukte jeg observasjonsskjema og ut fra samme emner lagde jeg en intervjuguide med spørsmål til bruk i intervjuene. Et intervju er i følge Monika Dalen en utveksling av synspunkter. For å kunne gå i dybden og finne svarene informantene sitter med vil jeg også benytte meg av

dybdespørsmål i intervjuene. «Formålet med et intervju er å fremskaffe fylldig og beskrivende informasjon om hvordan andre mennesker opplever ulike sider ved en livssituasjon.» (Dalen 2011, s.13).

4.2 Valg av forskningsstrategi

Hvilke forskningsstrategier man velger å bruke er avhengig av hva slags forskning det dreier seg om. Hensikten med mitt arbeid er å sette ord på de gode kunnskaper hos en lærer som kan gjennomføre og tilpasse ledelsen av klassen på en måte som fremmer trivsel hos elevene. Et eksempel på dette er å sette ord på lærerens utøvelse av omsorg og god kommunikasjon med elevene. Problemstillingen gjør at jeg må forske i egen praksis. Jeg er ikke ute etter å finne riktige svar eller å finne resultater som er målbare. Jeg vil studere sosiale og pedagogiske situasjoner som kan hjelpe lærere til å forbedre kvaliteten av handlingen i denne situasjonen. Målet er å utvikle den kunnskapen som fører til praksisendring. I dette tilfelle bevisstgjøring av den utøvelsen av lærerrollen som bidrar til at den enkelte elev opplever trygghet og trivsel i skolehverdagen.

4.3 Kvalitativ metode i pedagogisk forskningsarbeid

Den kvalitative forskningen har fått større og større plass i pedagogisk forskning. Denne forskningen er preget av det fagsynet og samfunnsynet forskeren har, men det er et krav om at forskningen skal være reliabel, hvor pålitelig forskningen er, og valid, som har med sannhetsgehalten av forskningen å gjøre. Kvalitativ forskningsmetode brukes for å undersøke og beskrive menneskers opplevelse og erfaringer, og søker å forstå dets handlinger og adferd (ikke forklare). Metoden søker dybdekunnskap kontra breddekunnskap. Kvalitativ metode er en fleksibel forskningsmetode, og det kan være utfordrende å sette seg inn i metoden. Datainnsamling skjer hovedsakelig gjennom intervju eller observasjon. For å oppnå et beskrivende datamateriale, trenger man ikke så mange deltagere i kvalitativ forskning. Analyse av kvalitative data kan variere, avhengig av den retningen man arbeider innenfor. Gjennom analyse prøver forskerne å finne mening i datamaterialet. Funnene presenteres i et beskrivende og fortellende format, med utdrag fra datamaterialet for å underbygge hovedtemaene. Det er stor fleksibilitet innen denne metoden, forskeren har en aktiv rolle og bruker seg selv som instrument (Kvale, Brinkmann, Anderssen & Rygge, 2009).

4.4 Observasjon som kvalitativ metode

Siden min problemstilling er avgrenset til utøvelse av klasseledelse på helsefagarbeider VG2 ved Bodø videregående skole vil observasjon egne seg som metode. I mine observasjoner fra klasserommet har jeg skrevet ned detaljerte beskrivelser av hva og hvordan lærerens samspill med elevene forløp. Dataene fra mine observasjoner er detaljerte beskrivelser av kommunikasjon og handlinger som foregår mellom elev og lærer. De observasjoner som nedtegnes ble bidrag for formulering av spørsmål i intervjuene (vedlegg 3 og 4). Johannessen, Tufte & Christoffersen (2010) sier at data fra observasjon ofte er detaljerte beskrivelser av atferd, menneskelige handlinger og atferd samt aktiviteter og samhandling. Å observere hva mennesker gjør fremfor kun å la dem si hva de gjør, vil derfor være en viktig kilde. Forfatterne skriver videre at rollen som observatør innebærer å beskrive hendelsene så grundig som mulig samt forsøke å forstå dem.

4.4.1 Gjennomføring av observasjoner

Som observatør var jeg i felten og settingen var det konkrete stedet hvor observasjonene skjedde, som i dette tilfellet var klasserommene til helsefagarbeider VG2 på Bodø videregående skole. Ved å observere fikk jeg direkte tilgang til det jeg ønsker å studere. Med deltakende observasjon kom jeg som forsker nærmere inn på menneskene jeg studerer enn ved bruk av andre forskningsmetoder. (Fangen, 2010). Fangen hevder videre at erfaringer fra observasjoner bringer meg som forsker nærmere virkeligheten og kunnskapen jeg får blir mere personlig. I følge Johannessen (et al., 2010) innebærer observasjoner å gå inn i, være tilstede i og forlate felten. Det å observere i klasserommet beskriver Johannessen som en naturlig setting. I alle klasserommene ble jeg positivt tatt i mot, og det virket som at min tilstedeværelse bakerst i klasserommet fort ble glemt av elevene.

Det å observere fenomenet klasseledelse er vanskelig å se på som et separat emne, det er et fenomen som foregår i samspill med noe annet. Min egen deltagelse i felten ble å betegne som en observerende deltager. Fangen (2010) beskriver dette som å være i en naturlig setting i felten. Jeg unngikk å være deltakende observatør som gir risikoene Johannessen (et al., 2010) beskriver som at observasjonene kommer i andre rekke. Dette var vanskelig å gjennomføre hundre prosent, da det falt seg naturlig for informantene og en sjelden gang ba meg om tilbakemelding på faglige spørsmål. Et eksempel på dette var når lærer spurte meg et faglig

spørsmål som: «*hvordan har du erfart at datasamling blir brukt i praksis?*» Slike episoder skjedde tre ganger i løpet av mine observasjoner, og i følge Fangen (2010) og Johannessen (et al., 2010) er det vanlig å ha et varierende engasjement mellom å være observerende deltager og tilstedeværende observatør.

4.5 Intervju som kvalitativ metode

I litteraturen om kvalitativ forskning fremheves intervjuet som forskerens viktigste hjelpemiddel. En kvalitativ forsker har som mål å forstå felten, og intervju kan hjelpe til å utvikle denne forståelsen (Postholm, 2010). Det kan også brukes til å følge opp og utdype et materiale som er innhentet ved spørreundersøkelser noe som i denne sammenheng ble aktuelt. Et intervju er en samtale mellom forskeren og en eller flere personer. Arbeidet ved et intervju kan deles inn i tre faser; forarbeid, gjennomføring og etterarbeid. Da er det regnet med at det allerede foreligger en problemstilling og noen overordnede spørsmål. Hensikten med forskningsintervjuet er å innhente informasjon om intervjuobjektets livsverden, reflektere frem ny kunnskap og lære noe. Men først og fremst handler det om å finne den kunnskapen man er interessert i (Dalen, 2011). Alle intervjuer har det felles at det handler om noe og at forholdet mellom forsker og intervjuobjekt er betydningsfullt for utfallet av samtalen og hva som skjer videre. Intervju er en type profesjonell samtale. Den er bygget opp på visse prinsipper som forskeren prøver å følge for å finne mest mulig relevant og sikker informasjon (Kvale et al., 2009).

4.5.1 Gjennomførelse av intervjuene

Intervjuene ble gjennomført i månedsskifte november/desember, kort tid etter at observasjonene i klasserommet var avsluttet. Før intervju av de fem lærerne, hadde jeg forberedt og sendt ut til dem en intervjuguide (vedlegg 4). På denne måten var jeg sikker på at jeg fikk dekket de tingene jeg ønsket å finne ut av. En intervjuguide er et manuskript, som har en fast struktur i intervjuforløpet og spørsmålene formuleres slik at de passer inn i en samtale (Dalen 2011). I begynnelsen av intervjuet fortalte jeg om temaet og formålet med intervjuet. I et intervju er det kvalifikasjonskriterier en intervjuer skal forholde seg til. Det er viktig å ha kunnskap om emnet, presentere formålet og fremgangsmåten av intervjuet. Man skal stille tydelige og klare spørsmål, være vennlig og la intervjupersonen få snakke ferdig. Være følsom og vise at man lytter til det som blir sagt, med jevn, mottakelig oppmerksomhet og være åpen for det intervjupersonen forteller. Styre intervjuet dit man ønsker det, og innhente

den viktige informasjonen. Det er viktig å være kritisk, og stille spørsmål for å teste påliteligheten. Man må også være tolkende ovenfor det som blir sagt (Dalen 2011). Etter hvert spørsmål knyttet til hver kategori spurte jeg alle intervjupersonene om de hadde noen eksempler eller noe mer på hjerte de ønsket å kommentere om temaet. På denne måten får personene en ekstra mulighet til å tenke seg om og får fortalt det de har hatt lyst til å ta opp eller bekymret seg over under intervjuet. Intervjuene varierte noe i tid; fra 55 minutter til 1 time og 15 minutter. Grunnen til dette var at det var svært varierende hvor mye den enkelte informant hadde å si. Der jeg var usikker på om jeg hadde forstått svarene riktig, oppsummerte deres svar slik at de kunne bekrefte eller avkrefte riktigheten i min forståelse. Temaene på spørsmålene de fikk var tilsendt på forhånd, og intervjuene ble gjennomført på informantens arbeidsplass. Intervjuene forløp uforstyrret og uten preg av tidsnød. Alle informantene signerte et skriv med informasjon om intervjuets formål, anonymitet, rett til å trekke seg og lignende (vedlegg 2). Samtlige av informantene var interessert i tema, og var aktive i intervjuet. Jeg fikk svært mange svar som ga meg et godt materiale for den videre jobben.

4.5.2 Å kombinere observasjon og intervju

Fangen (2010) påpeker fordelene ved å kombinere begge forskningsmetodene. Jeg kan sjekke om informantene sier det de gjør og omvendt. Ved å bruke intervju i etterkant kan jeg validere observasjonsmaterialet samtidig som observasjonene gir et godt grunnlag for mine valg av hensiktsmessige spørsmål. Observasjon som metode kan gi meg muligheten til å samle data om den kunnskap som kommer til uttrykk i for eksempel lærernes praktiske kommunikasjon og samhandling med elevene. Denne metoden kan i tillegg gi meg som forsker adgang til informasjon som informantene i et intervju ikke setter ord på. Mine observasjoner av den enkelte lærers måte å handle på sammen med elevene står sentralt i det feltarbeidet jeg utførte i klasserommene. Ved å benytte intervju i etterkant får lærerne anledning til å gi sine tanker om hva de gjorde og hvorfor deres handlinger ble som de ble.

4.6 Etiske betraktninger

I følge Johannessen (et al. 2010) er etikk prinsipper, regler og retningslinjer som man forholder seg til for å kunne vurdere om noe er rett eller galt. Etikk skal gjennomsyre hele prosessen i forskningen. Forskeren er ikke på noen stadier objektiv og kan ikke betrakte fenomener i verden løsrevet fra seg selv, samtidig kan heller ikke fenomener løsrives fra sin

konkrete sammenheng på ulike nivå. Min forforståelse er hele tiden tilstede i fortolkningen og jeg er en del av det feltet som studeres, og kan ikke sette meg selv til side. Jeg deltar selv i det som studeres og vil derfor ikke oppnå objektiv kunnskap. I denne sammenhengen er det viktig at jeg som forsker ser de fordelene og ulempene som egen bakgrunn gir innenfor det aktuelle forskningsprosjektet. Min egen forforståelse er ikke negativ så lenge den gjøres eksplisitt og forskeren drøfter betydningen av denne. Den felles erfarings- og kunnskapsbakgrunn som forsker og informant har kan gjøre at forskeren ikke stiller spørsmål ved det som er en selvfølge i kulturen (Johannessen et al.,2010).

Det er også viktig å overholde taushetsplikt, især der områder i intervjuet kan henviser til elever, foresatte eller andre lærere. Taushetsplikt er plikt til å holde tjenesteopplysninger hemmelig, og ivareta personopplysninger på en slik måte at det ikke kan gjenkjennes av de som leser forskningsarbeidet. De generelle reglene om taushetsplikt finnes i forvaltningslovens (§ 13, Forvaltningsloven, 1970).

Et forskningsintervju har flere etiske utfordringer. En av disse er at mye av kunnskapen som kommer ut av et slikt intervju er avhengig av den sosiale relasjonen mellom intervjueren og den som blir intervjuet. Intervjueren må kunne skape rom for trygge og frie samtaler. *«Dette krever en fin balanse mellom intervjuerens ønske om å innhente interessant kunnskap og hans respekt for intervjupersonens integritet etisk sett»* (Kvale og Brinkmann, 2009, s.35). Jeg tolker dette utsagnet som at en intervjuer ikke skal være strengt upersonlig, men gi litt av seg selv for å fortjene åpne svar. Men det er viktig å ikke snakke som en venn, heller kalibrere sosial avstand (Kvale og Brinkmann, 2009).

Kvale og Brinkmann (2009) beskriver videre tre viktige etiske regler når det gjelder forskning og mennesker. Perspektivet på etikk må være tilstede under hele forskningsprosessen, både i planleggingen, gjennomføringen og vurderingen. Kvale og Brinkmann sier at de etiske reglene for forskning på mennesker er det informerte samtykket, konfidensialitet og konsekvenser.

Skolens ledelse, elevene og andre kollegaer på helse og sosial linja ble informert om prosjektets grovplan og mål (vedlegg 2). Elevene ble informert om min funksjon som observatør i klasserommet. På grunn av taushetsplikt og andre yrkesetiske retningslinjer, har

jeg som forfatter av denne masteroppgaven, vært forsiktig når jeg har behandlet data. Jeg har nøye vurdert hva som kan være med i oppgaven, hvilke kollegasitater jeg har kunnet tatt med og hvordan jeg skulle fremstille intervjuresultatene. Jeg har hele tiden hatt fokus på personvern. All informasjon er anonymisert og dette fikk også deltakerne beskjed om på forhånd.

Alt i alt handler forskningsetikk om å ivareta forskningskvalitet og også ta hensyn til de grupper og arbeidsområder som forskningen skal tjene. Der det blir forsket på mennesker, er det alltid diskutabelt om det er etisk forsvarlig å publisere resultater i et eksperimentelt design. Det er viktig å legge resultatene frem slik at det viser at det bygger på et seriøst og etisk grunnlag (Befring, 2007).

4.7 Validitet og reliabilitet

Reliabilitet handler om hvor pålitelig forskningen er, og validitet har med sannhetsverdien av forskningen å gjøre. Jeg har vært opptatt av å basere dette forskningsarbeidet på anerkjent litteratur, for å sikre prosjektets validitet, der validitet betyr gyldighet.

Når en skal sikre gyldigheten, kommer aspekter som riktighet og sannhet inn i bildet, hvorvidt en undersøker det man har ment å undersøke (Kvale, 2008): «*Når man skal avgjøre om en metode undersøker det den er ment for å undersøke, må man ha en teoretisk oppfatning av det som skal undersøkes*» (s.170). Videre sier Kvale: «*Å validere er å kontrollere*» (s.168). Dataene i dette prosjektet er analysert gjennom skoleåret. De er validert gjennom at jeg har brukt relevante informanter.

Reliabilitet henviser til hvor pålitelig resultatene er, og i hvilken grad en kan stole på dem. Kvalitative forskere produserer kunnskap når de er i samtale med andre mennesker. I etterkant av samtalene må kunnskapen håndteres slik at det som kommer frem til slutt er til å stole på. Viktig at forskeren er forsiktig med ikke å påvirke svarene i en bestemt retning. Forskeren må være grundig og stille seg kritisk til sin egen verdiorientering slik at spørsmålene blir åpne og ikke er i tråd med egne hypoteser eller antagelser. Det er alltid en fristelse å la kunnskapen som kommer frem passe inn med egne hypoteser. Hvis dette blir veldig overdrevet kan funnene gi mindre validitet og troverdighet. Hiim (2010) skriver: «*Kravene til gyldighet og pålitelighet – eller til at det som blir presentert er «sant» – må relateres til andre kriterier i pedagogisk aksjonsforskning enn i tradisjonell forskning. Hva som betraktes som gyldig,*

pålitelig og «*sant*» vil ha dypere grunnlag i det synet på kunnskap og erkjennelse som er fundament for forskningen» (s.48). Kriteriene for en valid forskning blir bedømmelse fra forskningsmiljøet. Forskeren må derfor selv sørge for at forskningen hans blir validert, at det blir trukket gyldige slutninger om det man har satt seg som formål å undersøke. Dette kan gjøres ved å kontrollere egne funn og være skeptisk til egne spørsmål, stille spørsmål til relasjonene mellom intervjupersonene og oppsøke flere kilder. Validering gjennom handling vil si å konkludere med at forskning er valid der den fører til gode handlinger. Jeg har selv forsøkt å styrke påliteligheten ved å være oppmerksom på å ikke påvirke intervjuobjektens svar. I tillegg forsøkte jeg å minimalisere muligheten for å påvirke lærerne som jeg observerte i klasserommene.

4.8 Analyse av data og empiri

Etter at observasjonene og intervjuene er gjennomført begynte organiseringen og bearbeidingen av det innsamlede materialet. Den kvalitative analysen i oppgaven er bygd opp rundt mine observasjoner i klasserommet, oppsummering og sitater fra intervjuer samt egne kommentarer. Dataanalyse handler om å få mening ut av dataene sine, og det innebærer at materialet blir plukket fra hverandre og deretter analyseres (Postholm 2010). På denne måten bruker jeg datamaterialet for å underbygge egne påstander og tolkninger i drøftingen. Deskriptiv analyser definerer Postholm (2010) til å omfatte de prosesser som strukturerer datamaterialet. Johannessen (et al., 2010) skriver at innen kvalitativ forskning studeres menneskelig handling og språklige ytringer. Innenfor denne forskningsarenaen vil en kvalitativ studie gi muligheter for flere gyldige alternative tolkninger. Kvalifisert fortolkning er det som kan gjøre funnene til vitenskapelig kunnskap. Innenfor metodene som observasjon og intervju er en sentral del av arbeidet å tolke de empiriske dataene i lys av studiens teoretiske referanseramme. Det finnes ingen «*nøytral*» eller «*objektiv*» tolkning av menneskelige handlinger og ytringer, men det finnes enkelte fallgruver en forsker bør unngå. (Johannessen et al.,2010).

4.8.1 Kvalitetssikring av datamaterialet

Det innebærer å kritisk sjekke funnene og tolkningen av disse. Samtidig være klar på at mennesket er instrumentet i studiet, både i observasjonene og intervjuene. Det kan derfor gi en mulighet for svekket validitet siden mennesker har ulik erfaring, kan tolke begivenheter ulikt og ha ulik grad av analytisk evne. (Kvale et al., 2009). Jeg som forsker må være klar

over at det skjer en prosess fra dataene foreligger som lydfil (intervju) og til de er ferdig transkribert som tekstfiler. Det er særlig viktig og sjekke utskriftene grundig opp mot lydfilene. (Dalen 2011) Etter feltarbeidet i klasserommet ble mine data bearbeidet og strukturert etter tema slik at de tilgjengelige for analyse. Transkribering ble gjennomført i perioden desember/januar. Dette innebar overføring av den muntlige talen som ble tatt opp på bånd til skriftlig og dette ble utført av meg selv, noe som Monica Dalen påpeker viktigheten av (2011). Lydkvaliteten på opptakene som ble gjort, holdt høy kvalitet, og dette hindret at det dukket opp uklarheter i transkriberingsprosessen. Det å transkribere intervjuene selv gav en mulighet til å gå gjennom intervjuene på nytt, og sikre at jeg hadde fanget opp alt under intervjuet. Noen ganger så jeg at det var utsagn fra informantene som jeg burde utdypet i større grad. Ved omsetting av intervjuene til tekst var jeg klar over muligheten for at det kunne skje en fordreining av teksten. Derfor ble det skrevet ned ordrett fra alle samtaler. Dette ble gjort for å få en best mulig gjengivelse av det som informantene sa. Dalen (2011) skriver videre at i analyser av all intervjuing kommer en etisk side inn ved at andre personer opptrer som informanter. Forskeren må sikre at informantene står for det de sier. Jeg ba underveis i intervjuene om konkretisering av enkelte svar for å sikre meg at jeg forsto svarene korrekt. Dette ga intervjuobjektene mulighet for å få bekreftet sine synspunkter og kommentarer.

For å gjøre materialet mere oversiktlig systematiserte jeg alle mine observasjonsnotater og etterpå ble samme arbeid utført med de transkriberte intervjuene. Siden min problemstilling er en hypotese med flere undertemaer ble resultatene delt inn i de ulike temaene som hørte hjemme i hver enkelt del. Dette kaller Dalen (2011) åpen koding. Dataene ble derfor kategorisert i kategoriene klasseledelse, relasjonsbygging og praksisfortellingen. Etter at datamaterialet var sortert valgte jeg ut eksempler fra observasjonene og sitat fra intervjuene som illustrasjoner på de ulike kategoriene. Bearbeidingen og systematiseringen av datamaterialet har gått igjennom ulike faser. Først måtte alle observasjoner renskrives og intervjuer skrives av fra opptak. Allerede under utskrivningen fikk jeg forståelse av hvilke tiltak og utfordringer informantene opplevde i relasjon med elevene. Deretter gjorde meg kjent med materialet på nytt, hvor det å notere observasjoner og sitater i egne kolonner i margin var nyttig. Jeg fortsatte med å lage en sammenfattet versjon av dataene hos hver informant og trakk ut alle aktuelle sitater. På denne måten konsentreres meningsinnholdet. Målet var å samle alle trådene av de data som fremstår som mest aktuelle i forhold til

problemstillingen med kategorier i oppgaven. Dalen (2011) beskriver dette som selektiv koding (s.67).

Ved å bruke kategorier som var beskrivende for problemformuleringen hadde jeg som mål om å få en oversikt over materialet, og muligheten for å se på de likheter og forskjeller som fantes. Det foregår en fortolkning av data hele tiden i den beskrivende og kategoriserende fasen og det er flytende overganger (Johannessen et al., 2010, s.167). Tekst som jeg mente sa noe om klasseledelse, opplevde jeg på et senere tidspunkt at bedre belyste kategorien relasjonsbygging. Bearbeidelsen og fortolkningen av data er på mange måter: «... *avhengig dataene.*» s.167). Jeg ønsket å lese dataene på en refleksiv måte ved å plassere meg selv i forhold til datamaterialet gjennom å utforske egen rolle og sine egne perspektiver. Dette innebærer at jeg tok hensyn til min påvirkning av datasamlingen og tolkningsprosessen. Samtidig påpeker Johannessen (et al., 2010) at ved å forske i egent felt innebærer dette også at jeg som kollega gjennom mange år har god kjennskap til alle informantene. Johannessen påpeker her viktigheten av å lese gjennom dataene og samtidig være klar over relasjonen mellom meg som forsker og informanten (2010).

4.8.2 Viktig med hensyn til informantenes integritet

Av hensyn til informantens integritet presenteres data fra informantene med betegnelsene IO1- IO5. Tallene er ikke representativ for rekkefølgen i intervjuene. Dette gjør jeg for at dataene er anonymiseres på en best mulig måte. Ved å vise til egen bakgrunn og egen forforståelse av emnet tidligere i oppgaven tydeliggjør jeg egen forskerrolle. Dalen (2011) foreslår også å benytte andre forskerkollegaer i noen faser av forskningsprosessen. Dette har vært mulig i deler av forskningen, da i form av tilbakemeldinger og refleksjoner sammen med andre masterstudenter.

Jeg har valgt å bruke både enkeltlærernes utsagn i oppgaven, og samlende beskrivelser som «*flere av lærerne bekrefter...*», eller: «*... alle lærerne uttrykker...*». Jeg bruker av og til uttalelser fra en lærer som eksemplifiserer felles erfaringer, og disse eksemplene rommer da også den mening som de andre har.

4.9 Lagring av data

Kravet om forsvarlig lagring er utført i tråd med retningslinjene ved at opptakene av intervjuene ble lagret elektronisk på sikker sone, og deretter transkribert. Under transkribering er informantene anonymisert under fiktive navn, og dette materialet er også lagret på sikker sone. All lagret data fra intervjuene vil bli slettet i etterkant av prosjektet.

5 Empiripresentasjon og drøfting

I dette kapitlet vil funnene fra intervjuene bli presentert og drøftet i lys av det teoretiske rammeverket ut fra hypotesen: «**Lærers arbeid med klasseledelse i en klasse på helsefagarbeider VG2 bidrar til sosial trivsel og utvikling hos elevene!**». Her vil jeg ta for meg empirien fra observasjoner i klasserommene og forskningsintervjuene som jeg har gjennomført fra mine fem informanter. Empirien vil bli drøftet sammen, dette er fordi den i stor grad er overlappende, og fordi den innehar en delvis omfattende størrelse. Fra nå av vil jeg omtale informantene som IO1 til IO5, «*hun*» eller «*lærerne*». Jeg vil se på felles likheter og ulikheter i svarene de har gitt. Funnene vil jeg forsøke å drøfte sammen med egen yrkesteori og bruk av relevant teori. Jeg viser empiri fra alle kategorier i problemstillingen og alle fem lærere sier noe direkte om sammenhengen mellom klasseledelse, trivsel, sosial utvikling og nevnte kategorier. Jeg knytter svarene fra intervjudelen sammen med mine funn i observasjonene. Kapitlet er strukturert etter de samme kategoriene som gjennomsyrrer hele oppgaven;

- Klasseledelse
- Relasjonsbygging
- Praksisfortellingen.

Ordlyden i kategoriene vil være i tråd med empirien, for å indikere hva som skal drøftes. Hensikten med denne undersøkelsen har vært å få frem hvordan lærernes arbeid med klasseledelse utøves for å oppnå trivsel i klasserommet.

Lærerne har noe forskjellig pedagogisk utdanning, hvorav to er lektor med tillegg og de andre tre er adjunkt med tillegg. Erfaringsbakgrunnen fra skoleverket varierer fra 3 til 22 år. Aldersforskjellen er 12 år. Observasjonene ble gjennomført i tre klasser med totalt 45 elever.

Jeg kombinerer de ulike svar og observasjoner uten å sette dem opp mot hverandre, men bruker dette til refleksjoner i hvert av temaene. Til slutt vil jeg oppsummere det arbeidet som gjøres felles i klasserommet, og hvordan dette kan være positive tiltak som legger til rette for at elevene oppnår sosial trivsel og utvikling på skolen.

5.1 Klasseledelse, viktig verktøy for å skape tillit og trygghet i klassemiljøet

Hernes (2010) beskriver blant annet at elevene: *«bør få en kompetanse som kan vare livet ut og som de kan bygge på om de senere ønsker å gå over til et annet yrke. Det betyr at de ikke bare skal utrustes for dagens arbeidsmarked ...»* (s.51). Videre påpeker Hernes at: *«Høyt fravær bringer med seg faglige problemer og i neste omgang en fallende opplevelse av mestring»* (2010, s.12). Elevene som starter på helsefagarbeider VG2 i Bodø har hatt en meget høy og stabil gjennomføringsprosent. Gjennom mitt fokus på klasseledelse som et verktøy for å skape tillit og trygghet i klassemiljøet beskriver og drøfter jeg mine funn i årets tre klasser. Disse funnene vil jeg presentere samlet i konklusjon. I disse tre klassene er det pr. i dag foreløpig 100% av elevene som startet høsten 2014 som fremdeles er i klassene i dag, og min påstand er at det manglende frafall kan sees på i lys av mine funn. Alle lærerne bekrefter i intervjuene at det er høyt fokus på hvordan klasseledelsen skal ivareta elevene slik at de har det godt på skolen og dermed så fullfører mesteparten.

For å få mulighet til et godt yrkesliv, må du i de fleste tilfeller ha gjennomført videregående skole. Samtidig vet vi at det å være i jobb gir økt livsmestring, sosial inkludering og god helse. «...dagens skolesystem klarer ikke i stor nok grad gi ungdommen nødvendig mestring slik at de fullfører videregående skole. (Nordnes og Hugvik, 2015).

Mine erfaringer er at resultatene fra helsefagarbeider VG2 på Bodø videregående skole understøtter *ikke* påstanden om at skolesystemet ikke er i stand til dette. Gjennom lærernes utøvelse av sin klasseledelse vil opplæringsloven §9a-1 stå sentralt. Utdanningsdirektoratet (2012) publiserte en brosjyre som gir både foreldre og andre god innsyn i hva dette innebærer:

«Skolens psykososiale miljø handler om hvordan ansatte og elever oppfører seg overfor hverandre på skolen. Med psykososialt miljø menes her de mellommenneskelige forholdene på skolen, det sosiale miljøet og hvordan elevene og personalet opplever dette. Det

psykososiale miljøet handler også om hvordan elevene opplever læringssituasjonen» (Utdanningsdirektoratet, 2012).

I intervjuene fremhever lærerne elevenes rett til et godt psykososialt miljø. Ved å legge til rette for et skolemiljø som fremmer trivselen og læringen til elevene krever dette en klasseledelse som utføres slik at elevenes opplever et godt psykososialt miljø som gir trivsel i klasserommet. IO3 sier: «*Elevene må tas på alvor, og dette gjør vi hvis vi greier å lage et miljø i klasserommet som fremmer trivsel for alle. Da er vi kommet langt*». For å skape dette sier Ogden blant annet: «*Effektiv ledelse er avhengig av at lærerne mestrer den vanskelige balansegangen mellom å vise omsorg og sette grenser, mellom å stimulere og stille krav og mellom å strukturere og gi frihet...*» (2007). Min erfaring er at man gjennom hver skoletime balanserer mellom rollen som omsorgsutøver og grensesetter, og når man greier å finne balansen i dette arbeidet oppnås det et arbeidsmiljø som preges av trivsel og trygghet. Gjennom denne balansegangen over tid opplever mange av elevene en strukturert og trygg tilværelse i elevrollen.

5.1.1 Planlegging og strukturering av undervisningsøktene står sentralt.

Alle informanter innleder om fremdrift av undervisningen og informerer om timenes innhold. Fire av fem runder av timen med å si hva elevene skal gjøre etter undervisning og forklarer videre arbeid fremover i uken (jf. Postholm et al., 2012). Alle lærere tar seg tid å forklare dette og åpner for elevene å komme med spørsmål. Felles for alle er også at lærerne tydelig har forberedt timene grundig. Målene for økten informeres tydelig og alle lærerne er på plass før timen begynner. I følge Nordahl (et al., 2012) er det en forutsetning for lærerens mulighet å bruke sine fagkunnskaper i timene. Felles for mine observasjoner er at lærerne er tydelig, strukturert og kunnskapsrik. Deres gode forberedelser og evne til å ligge i forkant virker som en betydelig del av den planlagte klasseledelsen. Tre informanter bruker et konkret tidsskjema som tydelig viser oversikt hva som skal skje i denne timen og videre med dette temaet og spør deretter om hva elevene har gjort/erfart om emnet. (jf. Postholm, 2013). Som oppstart undervisningen ber disse tre lærerne at elevene kan si hva de tenker om emnet. Tre informanter er tydelig med å kreve engasjement og korrigerende småprat mellom elevene; To av lærerne er svært aktiv i klasserommet og beveger seg mot elever som ikke deltar i arbeidet. IO3 stiller seg nær eleven og stiller krav til at det skal jobbes. For å få urolige elever tilbake i undervisningen igjen er alle lærerne snar til å spørre elever som ser ut til å ikke følge med. Noen ganger prøvde tre av lærerne å «overse» eleven som skapte uro, men da viste

tendensen at uroen og økte, og korreksjoner måtte tilføyes. Eksempelvis når en elev sier svaret mange ganger uten å heve rekke opp hånden virker ikke det å overse oppførselen og alle lærerne korrigerer med: «*Rekk opp hånden før du svarer*». IO2 viser samme metode med at hun sier konkret og tydelig «*rekk opp handa eller jeg plukker ut*». Hun sier videre at klasseleder betyr å være tydelig og bestemt samtidig som at vi må høre på elevene: «*jeg tror ikke veien å gå er å være kompis, men at jeg er mere en voksen, en forelder for dem, slik at jeg har nok flere roller*» (jf. Ogden, 2001). Hun mener også at det er viktig å være konkret og gjenta beskjeder ofte. I tillegg lar hun elevene gjenta slik at hun ser og hører at de forstår. IO3 sier tydelig klasseledelse er viktig i oppstarten av timen, og fastsatte regler må følges slik at elevene ser konsekvensene av hvis de ikke følger dette. Hun oppfatter at elevene definerer henne som rettferdig og ærlig. Regler og rutiner er viktig (Ogden 2012), de viser hva elevene har lov til og ikke lov til i timene. Ogden presiserer at: «*Reglene bør være formulert slik at de viser ønsket adferd*» (2012, s.40). IO5 svarte at det noen ganger er utfordrende og følge fastsatte regler helt slavisk:

noen ganger opplever jeg press fra vanskelige klasser som gjør det vanskelig å sette anmerkninger konsekvent, vi diskuterer litt om felles regler blant lærerne, men det er allikevel ikke noe fasit siden mange ting spiller inn, jeg har uansett troen på å bry seg om uten å være bestevenninna men en god og trygg voksenperson (jf. Hernes, 2010).

Hernes beskriver *læreren som det viktigste læremiddelet i skolen* (L-97 sitert i Hernes, 2010). Norske skoleforskere (Nordahl, T., Sørli, M.-A., Manger, T og Tveit, 2005) peker på egenskaper ved lærerrollen som har vist seg å være gunstige for læringsmiljøet og for elevenes læringsutbytte. En autorativ stil hos læreren har vist seg å være gunstig for læringsmiljøet. Det innebærer en lærer som stiller krav til elevene og gir konstruktive tilbakemeldinger. Videre er trekk som å vise kontroll og varme overfor elevene gunstige for læringsmiljøet, som også Halland (2005) bekrefter. Min yrkeserfaring har vist meg at bruken av en autorativ stil alene sjelden fører til en god klasseledelse. Struktur og regelbruk er viktig, særlig hvis dette brukes på en rettferdig måte.

Alle lærerne er på plass når timen starter og er godt forberedt. Felles i alle timene er lærerens måte å bruke kroppsspråket i korrigerer av elevene. Roland og Vaaland (2011) og Drugli (2012) fremhever hvor effektivt blikkontakt er, noe som alle lærerne bekrefter.

IO5 bruker tavla til å strukturere og lage huskeliste over de emner som blir diskutert og styrer diskusjonen i klasserommet inn på deres konkrete erfaringer (jf. Ogden, 2007). På denne måten lar hun elevene reflektere over deres forståelse av timens fagbegrepet/faginnholdet. Dette bidrar tydelig til økt engasjement og diskusjon, som når en elev sa: *«når jeg var i praksis på tirsdag opplevde jeg å være med på trening for pasienten som hadde hatt hjerneslag, og da gjennomførte vi øvelsene sammen»*. Eleven strålte i sin fortelling og via lærers innsikt i hva eleven har prøvd begrepet kunne eleven fortelle om sin erfaring som ga en økt mestringsopplevelse, nærmest en seier for henne. Lærerens evne til forutsigbarhet og god struktur ga eleven trygghet til å fortelle om sine opplevelser. Bergkastet (et al. 2009) og Nordahl (2010) bekrefter at denne metoden skaper trygghet for eleven.

IO1 mente at rutiner er en viktig del av god klasseledelse. Når elevene kan enkle rutiner er det lettere for elevene å vite hva de skal forholde seg til. Som lærer ser man at det blir mindre av at elevene tøyser grensene, dersom man har kjente regler og rutiner. IO2 mente at for at alle skal oppleve at klasserommet blir et rom hvor man trives å arbeide må det være tydelige regler som de skal forholde seg til. Dette gir trygghet for den enkelte og sikrer at kravet om et godt læringsmiljø sikres. Det å ha en tydelig måte å lede en klasse på, bidrar til et bedret læringsmiljø, noe Postholm (et al., 2012) bekrefter. For å være en god klasseleder er det viktig å være bevisst hvor vi selv står, hvilke holdninger og verdisyn vi har. Den ideelle klasseleder er den autoritative leder, med god struktur, oppnår tillit, har gode relasjoner og gjensidig respekt for elevene sine (jf. Ogden, 2007). Roland (1995) bekrefter også IO1 når hun sier *«at vi oppnår ofte respekt når vi oppnår god relasjon»*. Min erfaring er at elevene lytter på en annen måte til en person de respekterer. Dette oppnås blant annet med at elevene opplever respekt fra læreren gjennom gode relasjoner i klassen, samtidig med at timene preges av tydelig struktur og ledelse. IO3 bekrefter i intervjuet at den gjensidige respekten oppnås best når hun viser elevene respekt og rettferdighet i korreksjoner som utøves i klasserommet. IO1 sa:

det er viktig at vi som lærer er gode ambassadører, og at vi utøver en trygg og god, men fast hand i ledelsen av klassen, jeg husker en elev som sa at hun heller ville gå hos oss for der var det mere krav til jobbing enn på de andre studieretningene, og når jeg skal gå påbygning vil jeg ha gode fagmiljø når jeg er på skolen. Når du lærer deg å sykle er det viktig å sette seg på setet selv. (IO1).

Lærerens evne til å skape et positivt læringsmiljø samtidig som man etablerer og bevarer arbeidsro i klassen bekreftes av Nordahl (2012). Mine erfaringer om god klasseledelse er at det er viktig å ha tydelige rammer for læringsarbeidet og gjennomføringen av en undervisningsøktene. Dette gir tydelige forventninger om hva elevene skal ha tilegnet seg av kunnskap etter økten, klare beskjeder om hva de skal vurderes i, og instruksjer videre. IO4 mente også at ved å aktivisere og engasjere elevene ut fra en trygg ramme på undervisningen øktes motivasjonen og engasjementet (jf. Postholm et al., 2012). I tillegg bør læreren ha en klar avslutning med oppsummering, (jf. Nordahl, 2002 og Bergkastet, 2009). Denne metoden bekreftes i alle observasjoner hvor alle lærerne er opptatt av å informere i begynnelsen av timen og med å skrive ned korte og tydelige beskjeder til venstre på tavla. Denne informasjonen står ut dagen. I tillegg har alle klassene et stort oversiktsark på veggen som inneholder en oversikt over alle innleveringer og prøver som klassene skal ha fremover. Det hindrer at det blir mange på samme tidspunkt.

5.1.2 Korrigering av uønsket adferd anvendes gjennom positiv kommunikasjon

Felles i klassene er at mange av elevene velger å delta og spør mye, samtidig som korreksjoner fra lærer til de elevene som ikke deltar faglig var nødvendig. Noen elever i hvert klasserom er lite forberedt og bruker mye tid på å hente bøker og falle til ro. IO5 korrigerer vennlig i oppstarten av timen med: «*Ned med plocket*» mens hun deler ut ark samtidig og informerer tydelig hva som skal skje i timen, mens IO4 bruker kviskrende innestemme med smil ved korrigering og oppnår som IO5 også god respons fra elevene. IO3 bruker gjentatte ganger «*dokker*» i stedet for elevnavn både ved korreksjoner men mest i bruken av ros. Slik jeg kunne oppfatte virkningen ble flere elever opptatt av en fellesskapfølelse hvor «*vi*» er flinke i stedet for bare hun eller hun som «*bestandig*» får skryt eller negativ kritikk. IO3 skryter av kommunikasjonen i klassen og gir stadig gode tilbakemeldinger og veksler mellom «*dokker*» og elevens navn. Ett eksempel er: «*der Heidi var du veldig flink i å forklare, fortell mere hva du mener*», samtidig som at hun ga flere positive meldinger som ble oppfattet som felles: «*no va dokker kjempeflinke å svare*». IO2 viser med ett eksempel på å være oppmuntrende når elevene arbeider med oppgaver knyttet til undervisningen: «*Flott jobba, dette kan dere!*», «*Supert, dette blir bra*», «*ja, herlig, godt jobba!*». IO5 svarte en elev med «*Det var kjempenært rett svar*». Lærerens væremåte i møte med elevene er utelukkende positiv og dette er en tendens blant alle lærerne. Denne kommunikasjonsmåten bekreftes av Bergkastet (et al., 2009) og Ogden (2012). De er raus med rosen og kommunikasjonen preges av høflighet og respekt, selv når enkeltelever har en negativ oppførsel i timene. Alle lærerne

viser eksempler på å skape ro i klassen med latter/godt humør og med positiv nonverbal kommunikasjon. Dette gjøres samtidig som elevene blir bedt om å konsentrere seg. Det virker godt når elevene prater litt for mye og diskusjonene blir litt ukontrollert. Alle mente at det er viktig å kommentere positivt når de svarer, IO1 sier *«hvis det er litt feil så endrer jeg det litt positivt med ja ord og lys stemme slik at eleven ikke mister selvtillit»*. Felles for alle lærerne er at de mente dette er den rette metoden for å skape gode relasjoner i klassen, men at det i perioder kan oppleves som meget krevende. Videre påpeker IO1 at vi må ha felles forståelse hvordan vi gjennomfører regelhåndteringen. Det oppleves veldig forskjellig i diskusjoner hvordan vi lærere gjør dette, og hun undrer på om det derfor ofte kan bli urettferdig opplevelse for elevene. Hun sier: *«det kan være krevende og gjennomføre aktiv korrigerende med positiv stemme og mimikk samtidig som at du må svare elevene hvorfor lærerne ikke har felles forståelse for hvilke regler som gjelder»*. Hun sier også at hun prøver ofte å snakke med elevene om uønsket adferd i stedet for å bare sette anmerkning. Observasjonene mine bekreftet hennes bekymring. Noen lærere satte anmerkning uten kommunikasjon med elevene, andre snakket om dette med eleven. Neumann (2009) sier at: *«å endre uønsket oppførsel gjøres best i et trygt fellesskap der hver enkelt er villig til å legge merke til og forsterke de små forandringene til det bedre»* (s.21). Jeg opplever at det er også viktig å huske på at eleven skal ha lov til å gjøre feil. Uansett resultat er det viktig å gi anerkjennelse og ros for å prøve noe de kanskje har dårlig erfaring i å mestre.

Hun sier videre at det er viktig å være godt forberedt, men kanskje man ikke rekker over alt. Hun vil heller ta hensyn til de tanker elevene sitter med akkurat der og da, og bruke litt tid der de er. Hun sier at dette bidrar til at de har det bedre sosialt i klassen.

5.1.3 Felles forståelse av regelhåndtering er en utfordring!

Et annet eksempel er korrigerende bruk av mobil/datamaskin, noe som var litt forskjellig i klassene. Det er usikkert hvorvidt anmerkning ble satt i ettertid, men det var ikke alle som korrigerende dette. Bergkastet (et al. , 2009) beskriver viktigheten av å ha regler som er hensiktsmessige og som håndteres på en noenlunde lik måte. Jeg erfarer at håndteringen av regler i klassene varierer, dette er også et emne som har vært diskutert mange ganger i avdelingen. Streng regelhåndtering på for eksempel spising i timene kolliderer med tanken om at vi skal se hvilke behov elevene har slik at de opplever opplærings situasjonen på en best mulig måte. Mange elever spiser ikke frokost, og noen lærere lar elevene spise på morgenen.

Drugli (2012) presiserer viktigheten av å skape trivsel via å ha omtanke for elevene, mens Ogden (2007) presiserer viktigheten av å sette tydelige grenser. Dermed er det ikke unaturlig at håndtering av regler behandles ulikt. IO3 sa: «*Alt kan ikke være like rettferdig hele tiden*».

Alle lærerne bruker humor for å gjøre korreksjoner mindre høytidelige (jf. Ogden, 2012), og de bruker rasjonelle argumenter via diskusjoner med elevene i stedet for maktargumenter. Jeg forsøker å benytte denne metoden for å prøve å forhindre opptrapping av uakseptabel elevatferd, (jf. Postholm, 2014). Dette kan av og til skape litt lange brudd i undervisningen siden noen elever ønsker å diskutere lenge. Derfor kan det være lurt å se an når og hvilke regelhåndteringer som skal diskuteres i klassen. Langt tidsbruk kan ødelegge konsentrasjonen på det vi arbeider med. Ved at lærerne legger vekt på å skape gode relasjoner og å opprettholde disse vil det etter mitt syn bli færre slike diskusjoner. Alle lærerne gir uttrykk for at de gjør dette for å skape gode relasjoner mellom seg selv og elevene, slik at ledelsen av klassen skal bli lettere, (jf. Postholm, 2014). Jeg observerte en god effekt av dette i to av klassene, men i en klasse førte denne metoden til lengre diskusjoner og dveling av lærerens korreksjoner i så lang tid at det gikk utover undervisningen. Jeg erfarte tidlig at det er viktig å planlegge på forhånd hvordan man som lærer håndterer forskjellige situasjoner som kan skje i klassen. Da unngår læreren at raske vurderinger av situasjonene kan gi «*ukontrollerte*» verbale utfall og at tiltak kan bli negative. Dette sikrer i større grad at lærerens kommunikasjon med elevene blir oppfattet som rettferdig og dermed opplever elevene en respektfull opptreden av læreren. Ved at elevene opplever respektfull opptreden fra læreren vil det kunne føre til at elevene bidrar i større grad for å beholde konsentrasjon og ro i klassen. Overland (2007) påpeker viktigheten av å vise rettferdighet, og på denne måten vise respekt for elevene.

5.1.4 Lærerne skal være en tydelig rollemodell for elevene

Alle informantene ga uttrykk for at de er og bør være en tydelig rollemodell for eleven, noe Postholm (2012) bekrefter. Samtidig sier informantene at en lærers personlige evne til å fremstå positivt for elevene er meget viktig i relasjonsbygging (Jf. Drugli, 2012). IO3 sier at en god modell for elevene baseres på en faglig dyktig lærer som er engasjert og glad i være sammen med elevene. Når læreren viser dette med gi positive tilbakemeldinger til elevens arbeidslyst og prestasjoner i skolen er dette av stor betydning for å skape trivsel og trygghet i klasserommet (Jf. Befring, 2002). IO1 forteller at hun gir ros for skoleprestasjoner, men det kan også være eksempler på ros av elevens klær eller måten eleven

hjelper en medelev på. Jeg erfarer at det er betydelig enklere å skape et godt arbeids- og læremiljø når elevene oppfatter meg som trygg, positiv og glad (jf Befring, 2002).

Alle informantene mener at en tydelig og observant lærer kan også stoppe uønsket atferd før den utvikler seg til et virkelig problem. Postholm (2014) bekrefter i sin studie at flinke klasseledere er opptatt av å kontrollere og lede elevenes atferd. Felles for alle lærerne er at de var opptatt av å lede aktiviteten i klassen, og at elevene skal ha klare regler og at det stilles krav til elevene (jf. Postholm 2014). Et felles eksempel fra observasjonene er bruken av klare beskjeder og rask korrigerende hvis bruk av mobil nærmet seg. Alle lærerne viser en felles evne til å korrigere på en svært dempende og positiv måte. Bruk av blick, smil og kroppsspråk som gir tydelige signaler. Dette fører til at dialogen i klassen ikke brytes, med unntak av en klasse som det tar lengre tid før dette oppnås. IO1 viste meg tydelig gjennom observasjon denne evnen til å korrigere elever uten å ødelegge flyten og det faglige fokuset. Flere ganger så jeg hvordan hun uten å bruke ord roet ned elever som skapte uro. Ved bruk av blick, smil og håndbevegelse dempet hun uønsket adferd. Disse signalene var ofte nok til å stoppe den uønskete atferden, noe Imsen (2014) bekrefter. For eksempel når en elev ønsker å snakke med medelev i stedet for å følge undervisningen ser læreren på eleven med et megetsigende smil, og situasjonen roer seg. IO1 forteller i intervjuet at for å være en god klasseleder er det viktig å vise at man ikke er perfekt og at man kan gjøre feil. Ved å fortelle og vise at man har vært i samme situasjon som elevene og få de til å forstå at læreren deres har opplevd noe av det samme de går igjennom. Drugli (2012) beskriver viktigheten av å skape relasjoner via omtanke og forståelse. Ved å bruke seg selv som eksempel viser man elevene at man har evne til empati og forståelse for deres situasjon. IO5 sa:

av og til er det lurt å bruke egne erfaringer fra videregående skole med eksempler slik at elevene ser at også jeg har vært i deres situasjon, samtidig synes jeg det er viktig å korrigere på en måte sånn at de ikke opplever det som negativ kritikk, men med å bruke lav stemme og et smil oppnår jeg mye. Det er slett ikke alltid enkelt men ved å bruke meg selv og kjenne bakgrunnen til den enkelte elev vet jeg også hva jeg kan bruke i positiv dialog- også når jeg skal korrigere negativ atferd! (IO5).

IO5 sa videre at hun mente det var svært viktig at man har selvironi og ha evne til å sette seg selv i eksempler som elevene føle seg hjemme i. IO5 fortsatte med «*når jeg skal undervise i et emne, bruker jeg ofte å fortelle elevene om da jeg selv skulle prøve, teste eller forstå noe for første gang, og le litt sammen med dem når de forstår at jeg også har opplevd læring som*

vanskelig». Læreren er en rollemodell, og skal være et forbilde. Gå foran med et godt eksempel, som både inspirerer og oppmuntrer. Damsgaard og Kokkersvold (2011) presiserer lærerens oppgave i å fremstå som en god rollemodell. Ved at elevene samtidig ser og forstår at en god rollemodell også har hatt utfordringer på skolen vil dette kunne forsterke den positive rolleeffekten (Jf. Utdanningsdirektoratet, 2012).

Alle intervjuobjektene gir tilbakemeldinger på at de fleste elever mener det er godt at det er tydelige rammer som bidrar til godt fag og et sosialt og trivelig arbeidsmiljø. IO5 bekrefter noe av dette når hun sier at: *«Jeg irttesetter med positiv undertone for å unngå at elevene blir negativ i relasjonen med meg, men de må skjønne at jeg er sjefen samtidig som jeg skal være hyggelig»*. Denne formen for positiv kommunikasjon ble observert i alle klasserommene jeg var observatør i. IO2 mener at de positive elevene blir hørt når hun ikke bruker så mye energi på irttesetting. Hun sier videre at det bør ikke dveles med problemer, men at fokus på det vi skal gjøre faglig må være det viktigste. Nordahl og Hansen (2012) forklarer også viktigheten av at det skapes et positivt klima i klassen, hvor det å være høflig mot hverandre fremheves. IO4 fortsetter med å si at enkelte regler skal være gjennomført tydelige, slik som at mobilen skal ligge i væska. Her mener IO4 at det skal være unødvendig å si fra. Som observatør registrerte jeg at noen ganger var det ikke like enkelt og gjennomføre dette i praksis, siden en del elever ikke ønsket å etterkomme denne regelen. I en klasse virket det som det vanskelig å korrigere og eventuelt skrive anmerkninger konsekvent, dette da det var mange som brøt reglene og lærer fokuserte på gjennomføring av faget. IO5 sier blant annet: *«jeg har uansett troen på å bry seg om uten å være bestevenninna, men heller være en god og trygg voksenperson for elevene»*. IO5 påpeker at det er viktig at læreren er konsekvent når hun skal håndheve reglene. Hvis elevene oppfatter håndhevingen som urettferdig kan de miste respekt for klassens regler. Det samme kan skje hvis de ikke håndheves i det hele tatt (Jf. Ogden, 2012). Ogden viser også til forskning som påpeker viktigheten av at der finnes tilhørende konsekvenser ved regelbrudd. Jeg opplever at lærerne bekrefter enighet om dette i intervjuene, men at de finner dette noe vanskelig og utfordrende å følge. Min egen praksiserfaring er at regelhåndtering praktiseres veldig forskjellig, og at det til stadighet fører til diskusjoner i klasserommet. Når man skal ta hensyn til den enkeltes elevs situasjon og behov vil det kunne oppstå forskjell i hvordan vi håndterer elevsituasjoner i klassen. Dette kan da oppfattes som urettferdig av elevene. Noen ganger fører dette til at vi må bruke ekstra energi ved timestart for å oppnå et positivt læringsmiljø i klasserommet. Det bidrar også til et

høyt tidsbruk på å forklare elevene hvorfor det gjøres forskjellig mellom lærer-elev og mellom klassene på avdelingen. Bergkastet (et al., 2009) bekrefter at reglene må oppfattes som hensiktsmessig (jf. Kap. 5.1.2).

5.1.5 Elevene liker klare rammer

Alle lærerne informerer flere ganger hva som skal skje, hvor lang varighet og hva slags resultat som forventes. I tillegg skrives på tavla innleveringsdato på oppgave og hvor mye tid de kan bruke i timene til å jobbe med dette. IO3 vandrer mye i klasserommet slik at alle elevene blir besøkt av henne og er rask til å korrigere uønsket adferd mens hun er nær eleven. Felles hos alle er tydeligheten om hva som skal skje nå og fremover, samtidig som de korrigerer elevene som er urolig med en positiv tone og smil (jf. James Nottingham, 2013). Jeg ser ofte at de elevene som opplever god og positiv tone i læresituasjonen lærer best. Ved å være aktiv med ros hjelper dette eleven til å øke arbeidslyst og engasjement. Derfor mener jeg at fokus bør være på elevenes anstrengelse og utøvelsen av hardt arbeid, da når jeg alle elevene, ikke bare de flinke. IO3 mener at i tillegg kan indirekte ros være et tiltak som gir god respons. Hun lar elevene overhøre positive ting hun sier om dem. Her erfarer jeg at man skal utøve dette tiltak med en god oversikt over hvem og hvorfor. Elevenes rettferdighetssans er stor, og ved at elevene oppfatter læreren som gir enkelte ros vil det svekke muligheten for å oppnå det gode arbeidsmiljøet i klasserommet. I Stortingsmelding nummer 31 (2007-2008) står det blant annet: *«Lærere som klarer å etablere en god relasjon til elevene ved for eksempel å vise respekt for elevenes egne initiativer, oppnår bedre resultater med elevenes læring, i fag, selvtillit, motivasjon og sosiale kompetanse.»*. Jeg erfarer at for å etablere den gode relasjonen må læreren bli oppfattet som rettferdig av elevene, ellers så svekkes deres forståelse for de rutiner og regler som er fastsatt. Dette bekrefter Nordenbo (et al., 2008) med at dette vil ha betydning for at gruppen vedlikeholdes som et sosialt system, da rettferdig behandling av regler er virkemidler som fremmer læring og trivsel på skolen.

IO4 sier i intervjuet at hun snakker med de elevene som er urolig og spør dem om hva vi kan gjøre for at dette kan bli bedre. Hvis vi blir enige om gode tiltak som passer akkurat denne eleven følges dette opp med nye samtaler. Hun opplever at da kan hun i timene korrigere med et blick og et nikk og oppleve at slik forstår vi hverandre. *«Når urolige elever skal korrigeres kan jeg også avvæpne med å spørre eleven: «hva tenker du på? Det er viktig å korrigere med positivisme når man setter grenser»*. Min erfaring er at elever som følger reglene i

ordensreglementet, bør få en bekreftelse, gjerne i form av ros og positiv oppmerksomhet. Samtidig bør vi sanksjonere i samsvar med ordensreglementet, men på en positiv måte slik at måten dette gjøres på ikke påvirker den etablerte relasjonen i klassen, noe Nordenbo (et al., 2008) bekrefter.

IO1 sier at klasseledelse er et redskap for henne til å få gjort det de skal: *«vi må ta klasserommet og styre det som skal skje i klasserommet og jeg bestemmer hvordan det skal være for å få gjort det vi skal. Vi må ha et klart mål og signalisere tydelig hva vi skal gjøre disse timene»* (jf. Ogden, 2007). IO3 bekrefter dette med: *«Vi må ha en tydelig kommunikasjon selv om aldersforskjellen mellom lærer og elev er stor, og jeg godtar ikke brudd på reglementet uten at det ikke skal få konsekvenser»*. IO3 sier videre at det er fordi det er svært urettferdig opp mot de som oppfører seg godt. *«Jeg forventer at på denne aldersgruppen skal oppføre seg ordentlig og vi skal ha i mente at de skal utvikles til å takle et yrke i helsevesenet»*. IO1 forklarer at hun irtettesetter med positiv undertone for å unngå at elevene blir negativ i relasjonen med henne, men de må skjønne at læreren er sjefen samtidig som at læreren skal være hyggelig. *«De positive elevene blir hørt når jeg ikke bruker så mye energi på irtettesetting»* (jf. Halland, 2005).

IO2 mener også at det er viktig at elevene har rammer de må forholde seg til. Samtidig må ikke korrigerer fører til at de føler seg tråkket på. Elevene er veldig var på å bli irtettesatt framfor andre. Et eksempel er *«hvis eleven sitter med føttene på bordet, bruker jeg litt humor når jeg korrigerer dette, da unngår jeg at det blir negativ opplevelse»*. Min erfaring er at dette skaper en ufarlig opptreden som korrigerer og øker god relasjon. I et annet eksempel forteller IO2 om en episode der måtte stadig korrigerer en elev i bruk av internett i undervisningen. Likevel rammet det ikke relasjonen negativt: *«Jeg snakket med henne etter timen var ferdig og viste henne forståelse for hennes situasjon utenom skolen, og hun forstod at jeg ville henne vel og jeg behøvde ikke korrigerer henne mere i undervisningen den dagen»*. Ogden (2007) presiserer at det er viktig å sette grenser samtidig som at eleven opplever at det gjøres på en omsorgsfull måte.

IO2 sier videre at det er svært mye du kan si fra om hvis du bruker humor sammen med korrigeringen, noe Ogden (2012) bekrefter. I tillegg bekrefter hun at det er behov for rammer, både i klassemiljøet og de faste regler skolen har som vi må være lojal mot: *«her må vi være lik i regelbruken, og de regler jeg ønsker er å ha skal fører til ro i klassen slik at alle får*

muligheten til å lære, det er det viktigste». Gjennom positiv kommunikasjon og korrigerer mener IO2 at de som er faglig sterk må også få blomstre. Det er min oppgave som leder og jevnlig snakke med de som er urolig, men samtidig unngå pekefingermentalitet som kun øker forsvar hos eleven. Hun opplever at det er utfordrende med utøvelsen av nonverbal oppførsel mellom elevene, hvor hun sier: *«jeg underviser mye om dette og jeg bruker praktiske beskrivelser om elever som har opplevd dette negativt, slik at de kan kjenne seg igjen. Ved at eleven kjenner seg selv igjen i eksemplene, oppleves det som at det blir positivt allikevel»*, noe Halland (2005) bekrefter viktigheten av. Jeg har tatt elever på fersken med å himle med øynene, da tar jeg ut eleven og sier ifra at dette ikke aksepteres. Jeg mener at her må man være svært direkte og si fra: *«Jeg ønsker å representere direkthet og forståelse»* (jf. Overland, 2007).

5.1.6 Korreksjon som positiv tilbakemelding- en utfordring!

Alle lærerne gir positive tilbakemeldinger til elevenes svar på spørsmål, uansett om svaret er galt eller riktig. Eksempel på dette er når IO3 svarer til elev som svarer litt feil på et spørsmål med positive ord som, *«kjempeflott at du ser det slik, i tillegg er det slik at...»*. Jeg erfarer at gjennom å gi elevene ofte ros og oppmuntring øker det muligheten for at eleven opplever mestring og anerkjennelse (jf. Blix og Breivik, 2006). Ogden (2007) sier at man skal gi elevene minst en positiv tilbakemelding eller en god opplevelse hver dag slik at de kan glede seg over dette.

I en klasse observerer jeg flere utfordringer når læreren både korrigerer og søker å bygge gode relasjoner. To elever viser flere ganger negativ non-verbal kommunikasjon med å se på hverandre og gi småhånlige flir/grin når lærer ikke ser og dette virker som det tydelig tar energi fra de interesserte elevene. Mange elever viser tydelig engasjement, men negativ oppførsel som ikke blir korrigert hos elever som ikke ønsker aktiv læring ødelegger for de andre. I denne klassen virker det som om flere er engasjert og ønsker å delta i undervisningen, men siden to deltar demonstrativt ikke og vanskeliggjør lærers tiltak i å oppnå den gode relasjonsatmosfæren. En noe utfordrende elev svarer noe demonstrativt feil på et spørsmål, og får ikke samme gode tilbakemelding fra lærer som andre elever som prøver å gi svar. Samme elev responderer heller ikke på positiv korrigerer eller bestemte beskjeder. Dette medfører til økt negativt respons fra denne enkelteleven som igjen forverrer det positive arbeidsmiljøet og svekker engasjementet fra de andre som ser ut til å være interessert. Ogden (2007) skriver om utfordringene ved å skaffe en balanse i å ha tydelige grenser i regelhåndteringen samtidig som

at man skal ha omsorg og forståelse slik at det positive klima i klassen vedlikeholdes (jf. Nordahl og Hansen, 2012). Min erfaring i slike eksempler er at det beste er å snakke med eleven på tomannshånd og forklare på en positiv måte hvordan en slik oppførsel oppfattes og hva den gjør for arbeidsmiljøet i klassen. Samtidig spør jeg om det har skjedd ting i livet hos eleven som kan være årsak til endring i hennes oppførsel. Mange ganger opplever jeg at omsorg og empati som tiltak endrer elevens negative oppførsel mere effektivt enn å utøve sanksjoner alene. Hammerlin og Larsen (2012) bekrefter at når eleven har behov som ikke er tilfredsstillende (mat, søvn, sosialt) påvirker det klassemiljøet på en negativ måte. IO5 bekrefter samme tankemåte og vilje til å løse negativ atferd med: «*Noen ganger når en elev er veldig urolig og uoppmerksom ser jeg at det er noe som eleven plages med, derfor prøver jeg å løse uroen med en samtale på tomannshånd*».

IO1 bruker tavla hyppig for å eksemplifisere elevenes tilbakemeldinger på en positiv fremstillingsmåte noe som gir åpenrom for nye spørsmål. Her virker det som at lærerens positive tilbakemeldinger skriftlig øker engasjementet til elevene videre inn i emnet, og de to elevene som var aktiv i negativ retning får lite respons på sin oppførsel og roer seg. Felles for alle IO er at de spør mye i klassen om hva som har skjedd med den enkelte siden sist eller i helgen, hvordan det går og om de har mye å gjøre. De fleste avslutter dette slik som IO4; «*husk at hvis det er noe dere ønsker å få hjelp til så bare spør etterpå*» (jf. Aadland, 2011; Travelby, 1992; Blix og Breivik, 2006).

IO1 får elevene på «*stasjon*» med å spørre om de husker hvordan dette skal gjennomføres med en positiv og engasjert stemme, og spør med ledende ord som gjør det lettere for elevene å svare. Dette øker elevenes svar og de gir tilbakemeldinger fra praktiske erfaringer de har hatt. De fleste er med i diskusjon, men også her er to elever demonstrativt imot å delta. Dette vises gjennom den ene som piller hud av hånden sin og den andre som snur seg 180 grader og ser ut av vindu. IO1 kommenterer med positiv stemmebruk at begge må følge med samtidig som en forsenkning kommenteres med «*fint at du kom*». Dette samtidig som at IO1 viser tydelighet og krav med «*legg ned pc-følg med*». IO4 sier at:

det er fort å gå i fella med å kjeft og kritisere, noe som fort ødelegger stemning i klassen, jeg bruker humor og god omsorg som skaper god stemning og gode relasjoner, jeg kan oppleve at dette fører til at elevene er med på å korrigere hverandre og at de ønsker å være hyggelige mot hverandre når jeg bidrar med dette. (IO4).

Ogden(2012) bekrefter bruken av humor som positiv korrigeringsmulighet. Felles er at lærerne har godt humør og viser glede og munterhet i møtet med elevene samtidig som de er svært engasjert i hvordan elevene har det i klassen og privat (Jf. Bendixen og Fischer, 2013). Jeg erfarer at når vi som lærere viser glede over å se elevene samt ha en lun humor i dialogen i klasserommet oppnår vi gode relasjoner (jf. Drugli, 2012). Samtidig mener jeg det er viktig at man har litt selvironi, slik at det som Halland (2005) beskriver som den «*trivelige*» læreren bidrar til å skape den gode balansen mellom å sette grenser, vise omsorg og humor som Ogden (2012) bekrefter. Tendensen for alle lærerne er at de trekker fram det positive og gir konkret ros for det, samtidig som at når lærerne gir tilbakemeldinger inneholder de resten av det faglige som skulle gitt 100 prosent riktig svar. «*Litt rett*» blir dermed oppfattet positivt i stedet for at det blir oppfattet som negativt.

Et annet spørsmål jeg stilte IO4 var angående utfordringer som ligger i å kombinere korrigerende av uønsket adferd og relasjonsbygging. Hun trekker fram at det er vanskelig å unngå at det blir urettferdig korrigerende, noen elever blir oftere korrigerende enn andre selv om de har samme adferd. Da kan det oppleves som en utfordring hvordan en skal bevare den gode relasjonen oppi det hele: «*vi gjør jo feil som lærere, kanskje hver dag*». Ogden (2007) skriver om at elevene må bli sett og læreren må ta seg tid til å lytte. Ved å aktivt bruke ros (Ogden 2012) og oppmuntring har man som lærer fokus på å legge til rette for mestring og oppleve anerkjennelse. Jeg mener at man burde etterstrebe å gi elevene minst en positiv tilbakemelding eller en god opplevelse hver dag slik at de kan glede seg over dette (jf. Nordahl 2014). Positiv kommunikasjon sammen med bruk av ros og oppmuntring øker elevenes arbeidsinnsats. Dette er tiltak som fremmer trivsel og trygghet som videre kan videre føre til forbedrede resultater og økt mestring (jf. Forelesning, Nordahl, 2014).

5.2 Gjennom å skape gode relasjoner til sine elever blir man en god klasseleder

Thomas Nordahl (2002) beskriver klasseledelse som «*lærerens evne til å skape et positivt klima i klassen gjennom å bygge gode relasjoner til alle elever og elevene i mellom*» (s,125), noe Drugli (2012) og Ogden (2012) bekrefter. I mitt arbeid som lærer er det en forutsetning for å gjennomføre en god klasseledelse at man har greid å skape en positiv relasjon til sine elever. Dette er også avgjørende for elevenes læringsutbytte av min undervisning: «*Når man*

gleder seg til å gå inn i klasserommet vet jeg at jeg har gjort en god jobb med å bli kjent med elevene» uttalte IO1. Som observatør var det spennende og registrere hvordan elevene utstrålte glede når læreren ankom klasserommet. En av elevene sa høyt i IO1 sin oppstartstime: *«endelig ska vi ha deg, kor mange timar ska du ha oss?»*. Hun bekrefter i intervjuet at det ligger mye arbeid med relasjonsbygging for å skape det positive miljøet i klassen (Jf. Hernes, 2010).

5.2.1 Den gode relasjonsbyggingen starter første skoledag

Jensen og Uleberg (2011) forklarer viktigheten av å starte å bli kjent med elevene fra første skoletime på høsten. Alle lærerne forklarer at ved skolestart har klassen en rolig oppstart med bygging av relasjoner, som IO1 sa: *«vi har myke dagar med walking and talking, og de skriver et brev til meg med alt det de ønsker å fortelle meg, her står det som de mener det er viktig jeg skal vite. Dette tas med som bakgrunn i første elevsamtale som gjennomføres de første dagene»*. IO3 bekrefter oppstartstiltakene ved skolestart med å dra på tur, og i tillegg så intervjues alle elevene av hverandre, to og to, når de kommer tilbake fra turen. Hun bekrefter som de andre lærerne at hun har en oppstartsamtale hvor de på forhånd fyller ut et skjema med mange konkrete spørsmål. Hun sier videre at det er svært viktig å få oversikt over den enkelte elev så tidlig som mulig slik at:

jeg spør også ganske direkte om hva som de har med seg i kofferten som kan gjøre at skolehverdagen kan bli vanskelig, og jeg ser ofte at mange plages med angstlignende symptomer og har vansker med å tilpasse seg sosialt. Jeg opplever at elevene er flink til å si fra om slike ting når de opplever trygge omgivelser sammen med læreren. (IO3).

Dette bekrefter Hernes (2010), mens Nordahl formulerte i sitt foredrag (2014) at: *«For å motivere elevene til å delta i læringsaktivitetene er det viktig å ta utgangspunktet i deres interesser og dags aktuelle hendelser»*. For å ha oversikt over dette vil det være naturlig å spørre elevene så tidlig som mulig etter de starter på skolen (jf.kap.3.2).

I løpet av mitt forskningsarbeid fikk jeg stadig bekræftelse på hvor viktig det var å følge opp elevene fra første skoledag, (jf. Læringsplakaten i Kunnskapsløftet 2006). IO1 forteller at klassen har de første dagene også flere leker som lager litt humor og lager fellesskap. Gjennom de første dagene avklares de behovene elevene har, hva lærer kan gjøre og hva de selv kan gjøre. I de første dagene er det viktig at lærer og elev kan snakke på tomannshånd

samtidig som klassen har det litt hyggelig. Derfor går klassen ofte på tur og IO1 sier videre at: «*jeg tar med meg en ball, litt godteri og da får elevene bygge relasjoner mellom hverandre og med meg som lærer. Dette er viktig siden mange elever kommer fra vidt forskjellige skoler og klasser*». IO2 forteller at hun bruker tilnærmet samme metode ved skolestart. Hun fokuserer på å lage sosiale relasjoner i klassen slik at alle øker sitt kjennskap med hverandre. Hennes tiltak var i tillegg til tur, lek og quiz/konkurranser ved skolestart, så bytter hun ofte på plassene i klasserommet. Hun argumenterte at elevene får økte muligheter til å trives. Grunnen til dette mente hun var at en elev kan trives bedre sammen med en annen elev, og dermed så kan hun som lærer finne de gode relasjonene mellom hver enkelt elev. Hun sier at: «*Da trives de bedre og de blir mere engasjert i timene*», noe Drugli (2012) bekrefter. Samtidig påpekte læreren at det er viktig at vi stiller tydelige krav på hva som kreves for å gjennomføre på en god måte. IO3 forklarer elevene de første dagene med at: «*presterer du det du kan og har god orden og adferd greier du dette uten problemer*». Hun mener at det er viktig å fokusere på innsats sammen med utvikling av den sosiale kompetanse som fører til sosial trivsel i klassen. Alle lærerne bruker skolestart i et strukturert arbeid med relasjonsbygging. De gjør mange ting i lag og bruker tid på å bli kjent (jf. Jensen og Ulleberg, 2011). IO4 bruker å gå tur og gjennomfører quiz i små grupper. Hun sier at:

man begynner da å bygge relasjoner i starten som man tar med seg videre i klassemiljøet, artige leker i lag skaper fellesskap og god stemning som bidrar til positivt, sånn som å skrive ned tre positive ting om en annen elev, og det å leke, og det å ha en hemmelig venn, gi en gave til jul. Dette bidrar til et godt sosialt miljø i klassen gjennom hele skoleåret. (IO4).

IO2 bekrefter at de første møtene på høsten er svært viktig, dette siden at man kan starte tidlig med å fortelle at man er tilstede for å hjelpe dem med læreprosessen, og at vi er på deres «*parti*». Disse første møtene sier IO2 videre er viktig for å starte tillitsbyggingen og de gode relasjonene, noe Postholm (2012) bekrefter. Videre i skoleåret fortsetter hun dette arbeidet gjennom *hyppige* elevsamtaler. På denne måten legger IO2 frem sin metode for at elev og lærer blir godt kjent med hverandre. Alle intervjuobjektene mener dette er med på å bygge de gode relasjonene, og at det fører til at de lettere ser og forstår elevene. IO3 forteller at ved skolestart jobber elevene med skolens ordens og atferdsreglement, og da jobbes det med elevcaser med eksempler hvor det beskrives praktiske problemstillinger ved bruken av reglementet. Her skal elevene skal være lærere og sette anmerkning samt forklare hvorfor eller hvorfor ikke de setter anmerkning på en elev. Ved at elevene øver på en rettferdig

behandling av alle elever stiller få elever spørsmål når anmerkninger settes. Om dette sier IO3 videre at det må kontinuerlig frem i klassen for å repetere og bekrefte regelbruken, noe Postholm bekrefter i sin artikkel (2014). IO3 har også dette som utgangspunkt i samtaler med elevene om atferd, noe Bergkastet (et al., 2009) påpeker som et viktig tiltak. Alle lærerne bekreftet viktigheten av at prosedyrer og rutiner presenteres tidlig i skoleåret. Wubbels bekrefter viktigheten av det, da det å lede en klasse innebærer tidligst mulig å skape et støttende miljø som legger til rette for faglig og sosial læring (jf. Wubbels, 2011).

5.2.2 Gjennom en positiv skolestart blir lærer en voksenperson elevene stoler på

IO3 og IO4 er begge opptatt av at elevene skal kunne komme til læreren hvis det er noe i livet deres som de trenger råd og veiledning til (jf. Halland, 2005). Gjennom en positiv skolestart mener begge at man da blir en person elevene kan betro seg til. Samtidig påpeker IO2 at: *«elevene trenger ikke ei venninne, de trenger ei som på en trygg og sikker måte viser sin kunnskap og har en god evne til å forberede dem til arbeidslivet»*. Alle lærerne har tydelig god innsikt i elevens erfaringer og sosiale bakgrunn, noe som bidrar i å skaffe seg en bakgrunnsinnsikt i elevenes behov, noe Bendixen og Fischer (2013) presiserer viktigheten av. Et eksempel fra IO2 sitt klasserom hvor hun knytter den enkelte elevs bakgrunn og erfaring inn i spørsmålet hun stiller eleven: *«når du sitter sammen med en dement pasient og han spør etter moren sin, hva gjør du da?»* Svar fra eleven kom raskt, og eleven virket trygg når hun fortalte fra noe som hun hadde erfart i praksis. Læreren bekreftet i intervjuet at hun hadde snakket med eleven om dette tidligere, og hun brukte slik informasjon aktivt daglig for å trygge muligheten for gode svar hos elevene. Aadland (2011) beskriver viktigheten av å utvikle en varhet for elevens behov. Denne erfaringen deles av flere informanter, og jeg benytter også denne informasjonen i valget av spørsmål som omhandler elevens liv utenom skolen. Her er det viktig å være klar over de emnene som kan være vanskelig for eleven å snakke. Man utvikler en varhet for dette via nære og tette elevsamtaler gjennom skoleåret. Jeg erfarer at på denne måten øker lærers kjennskap til elevens liv og erfaringer, som bidrar til at eleven føler seg sett i klasserommet. Dette skaper trygge rammer og gir åpenrom for mestringsopplevelse og trygghet i situasjonen (jf. Nordahl, 2012). IO4 mente at for å bygge gode relasjoner i klassen avhenger det av å ha god kjennskap til elevens liv og erfaring. Hun påpeker videre at: *«dette er grunnsteinen for skape trygge og gode sosiale omgivelser»*. Dette arbeidet mener alle lærerne måtte starte tidligst mulig ved skolestart, noe Halland (2005) bekrefter er arbeidet som gjøres av den trygge og trivelige læreren.

5.2.3 Viktigheten av å kjenne og «se» alle elevene

Stiftelsen for industriell og teknisk forskning ved Norges Tekniske Høgskole (SINTEF) (Hernes, 2010) har kartlagt hvilke tiltak som hadde effekt for å redusere frafall i skolen. Blant disse er kompetanseutvikling for kontaktlærere og fokusere på å få til en god skolestart. Alle lærerne beskriver at jobben hos en god klasseleder handler om å evnen til å skape trygghet og være en tydelig leder. IO2 mente at i denne sammenheng var en relasjonsfremmende metode ved skolestart av stor betydning for å oppnå gode relasjoner gjennom *hele* skoleåret. Felles i mine funn fra observasjonene var at alle lærerne var aktiv å snakke og søke blikkontakt med de elevene som ikke var aktiv. Flere ganger ble lærerens elevkunnskap brukt i dialogen som ble gjennomført i klasserommet. Eksempler på dette var hvilke interesser elevene hadde på fritiden, hvilke arbeidserfaringer, geografisk bosted og generelle tema som læreren tydelig var klar over at eleven var interessert i (data, mobil, klær, venner). Dette ble bekreftet i intervjuene hvor de påpekte at de ofte brukte sin informasjon om den enkelte elevs bakgrunn for å aktivisere eleven. IO5 sa: *«Det kan være elevens personlige bakgrunn og elevenes praksiserfaring som jeg bruker for å spørre konkrete og forholdsvis lette spørsmål, da ser jeg ofte at det gir en tydelig økning i elevens engasjement og deltagelse»*. Spurkeland (2011) mener det er viktig å bruke å utøve evne å vurdere hva som kreves i å skape en god relasjon, og hva som er hensiktsmessig i situasjonen (ibid, s. 64). IO5 sa videre at vi måtte ikke bare spørre de uengasjerte elevene, men også stille *«de flinke»* elevene som fulgte med i undervisningen uten å si så mye. Ett eksempel på dette er når fagemnet i timen er arbeidsmiljøloven og IO5 spør en elev om: *«du som i år har hatt sommerjobb på butikken hjemme og har vært i praksis på sykehjemmet, hvilke arbeidsmiljøregler måtte du forholde deg til?»*. Dette ga eleven en åpning på hvordan hun skulle svare siden hun kunne bruke egne opplevelser og knytte disse opp mot den teoretiske forståelsen av emnet arbeidsmiljø. Nordahl (et al., 2012) påpeker viktigheten av å skape et positivt klima eller læringsmiljø, noe IO4 viste en god teknikk med å bruke sin innsikt i elevenes bakgrunn ved å gi varierende spørsmålsformuleringer forskjellig opp mot den enkelte elev. IO4 sier hun ofte lager spørsmålene med bruk av elevens bakgrunn, eksempel på dette er: *«du som har masse erfaring med stell av dyr på gården har jo sikkert lært en del om hygiene og dyr, kan du si litt om det til oss?»*. Hun mener at gjennom dette skaper hun mestringsopplevelse i bruken av ord og kjennskap hos den enkelte. Denne metoden går igjen hos alle informantene, hvor bruk av elevens bakgrunn, familie og interesser samt stedsplassene eleven kommer fra er viktig for alle lærerne: *«flott sted du kommer fra, e har hatt mange flotte elever derfra...»*, dette øker tydelig elevens trygghet i å delta i klassediskusjonene. Drugli (2012) bekrefter viktigheten av

at elevene opplever seg sett, forstått og anerkjent av lærerne. Dette bidrar til at elevene skal føle seg verdsatt og utvikle et positivt bilde av seg selv, og denne metoden er positiv for at elevene får et godt forhold til både seg selv og de andre elevene (Drugli, 2012). Travelby (referert i Kirkevold, 1992) påpeker viktigheten av å «se» hele mennesket for å forstå hva som kreves for å hjelpe han/henne. Samtidig skriver Bendixen og Fischer (2013) om viktigheten av å ha en god bakgrunnsinnsikt om den enkelte elev (jf. Kap. 3.2.2.1). Felles opplevelse for meg i alle observasjoner i klassene er at mange av elevene gjennom dette blir trygg i den sosiale rollen i klassen. I tillegg kan det se ut som at det oppmuntrer både urolige og de stille elevene. Ved å virke interessert i elevenes bakgrunn og de meninger elevene har oppleves det som en trygg sosial arena hvor det er mulighet for å komme med egne meninger og ut fra disse skape økt forståelse for det enkelte fagemne (jf. Ogden, 2007).

Hos alle lærerne observerer jeg at de involverer seg med eleven via øyekontakt og nærhet, og ofte gir eleven konkrete tilbud om hjelp for det som hun konkret lurer på. Tre av lærerne påpekte at tiden av og til ikke rekker til for å se hver enkelt elev gjennom en time, og dermed bruker de tavla til å gi en felles forklaring uten å benytte den enkeltes bakgrunn, men som mange har nytte av. Da kan de sammenfatte flere felles eleverfaringer og interesser i sine forklaringer til klassen, og samtidig forhindres det at en enkelt elev blir oppfattet som at kun hun ikke forstår. Lillejord (et al., 2010) bekrefter viktigheten av at læreren viser nærhet og omsorg for elevene i timene.

5.2.4 Samarbeid minsker utfordringene og forsterker det gode arbeidet

Scauenborg (2015) (jf. Kap. 3.2.1). skriver at arbeidet med å «se» elevene og samtidig iverksette godt planlagte omsorgstiltak for hver enkelt elev er meget utfordrende og arbeidskrevende. Mange av informantene gir uttrykk for at dette bør være et arbeid som må deles av flere. De påpeker at relasjonen mellom lærer og elev vil være avgjørende for hvordan utviklingen av trivsel i skolen utvikles gjennom skoleåret. Siden hver ungdom har sin bakgrunnshistorie og oppvekst med seg når de kommer inn på en helt ny skole, og får en ny lærer som skal være veileder og veiviser. IO4 mente at flere bør involveres på et tidligere tidspunkt for å sikre at man får den kunnskapen som er viktig for å ivareta ungdommen på en ny skole: *«hvorfor er det ikke mere samarbeid mellom ungdomsskolen og videregående skole, all erfaring som eleven har med seg kommer derfra når de starter på en ny skole?»* Læreren påvirkes av de relasjonene elevene står i på fritiden, og må tenke gjennom hvordan han skal forholde han/hun skal forholde seg i relasjonene. Min erfaring er at de aller fleste elever blir

svært glad for at lærere bryr seg om dem. Elevene blir mere engasjert og lydhør, og det oppleves som at når elevene trives sammen med meg opplever jeg også en felles respekt for min funksjon fra elevene, selvfølgelig med unntak. Ogden (2012) bekrefter at lærerens innsats i å skape gode relasjoner øker læringsutbyttet hos elevene. Dette er et krevende arbeid hvor et økt/forbedret samarbeid mellom grunnskole og videregående skole kan forebygge lærerens «slitasje» i arbeidet med å lage samt vedlikeholde gode relasjoner. En felles refleksjon og samarbeid på tvers mellom lærerne på avdeling kan få frem «det beste» i det vi gjør, og kan forsterke en felles innsats på de tiltak som utøves.

Lærer – elev – relasjonen kommer ikke i tillegg til det læreren gjør ellers, men er et resultat av det som hele tiden skjer i skolehverdagen mellom lærere og elever. Først er det viktig å tenke gjennom hvilke prosesser som påvirker relasjonene, for deretter å handle hensiktsmessig ut fra hva relasjonen vil være tjent med. Lærer – elev forholdet ligger nærmest det vi kan definere som en nær relasjon (jf. Stortingsmelding nr.20, 2012-2013, s. 24). Når man skal skape en god relasjon med et menneske man skal hjelpe, er det gjennom mange år som sykepleier og lærer min erfaring at det første møte er spesielt viktig. Kommunikasjonen mellom lærer og elev er svært avgjørende for den videre utviklingen av samarbeidet gjennom hele skoleåret. Ved å starte tidlig med relasjonsbygging, og ha fokus på å se alle elevene forsterkes det grunnleggende tillitsforholdet mellom meg som lærer og eleven (jf. Hundevide, 2003).

Hundevide mener at Lærer- elevforholdet er å betrakte som en gjensidig avhengighetsrelasjon, noe som innebærer at klimaet i klasserommet er avhengig av både eleven og læreren. Det foregår en kontinuerlig tilpasning til hverandre, noe Hundevide bekrefter (2003). Derfor bør læreren på et så tidlig tidspunkt som mulig starte arbeidet med å bli kjent med eleven. Det innebærer hva eleven er interessert i, hva som engasjerer eleven og hvilken bakgrunn og livserfaring han/hun har. I mitt første møte står jeg ved klasserommets dør og tar hver enkelt elev i hånden mens jeg ser dem i øynene og ønsker dem velkommen. Dette er for meg en naturlig del av arbeidet for å kunne skape et godt forhold med hver enkelt elev, noe Befring (2002) bekrefter. IO2 bekrefter den felles enighet hos alle lærerne om å skape gode relasjoner gjennom å ha god kjennskap til hva elevene gjør i sitt daglige liv. Hun sier: «*Svært mange elever har utfordringer og vanskelige situasjoner de opplever i det daglige, og det er derfor viktig å ha innsikt i den enkelte elevs bakgrunn for å skape et godt forhold mellom meg og elevene*». Alle lærerne påpekte at det er helt avgjørende å starte skoleåret med å skape et godt forhold til alle elevene. Viktig at man får kjennskap til elevene tidlig og la elevene få

forståelse av at vi vil dem vel. Dette tar tid, men IO2 sier at denne investeringen ved skoleoppstarten bruker hun gjerne tid på for å bli kjent med elevenes liv utenfor klasserommet. Hun legger derfor vekt på at lærere skal selvfølgelig holde seg faglig oppdatert, men like viktig mener hun det er at lærere utvikler sin kompetanse i å bygge relasjoner: «*Her kunne vi sikkert lært mye av hverandre*» (jf. Postholm, 2014).

IO4 sier at når lærerne bidrar med gode evner i å skape et godt og trygt klassemiljø, er dette vesentlig i å bidra til elevenes sosiale og faglige utbytte: «*Som lærer må vi hele tiden arbeide for å forstå hva og hvordan elevenes virkelighet ser ut*» (Jf. Postholm, 2014).

IO5 påpeker også viktigheten av dette, men er tydelig på at denne kunnskapen om eleven ikke må kreves av læreren, men at vi skal gi åpenrom for at elevene kan fortelle til oss det de ønsker vi skal vite. IO5 avslutter dette emnet med: «*Det er jo ikke alt vi behøver å vite, vi må huske på at vi er en skole*». Alle ønsker å gjøre oppstarten på høsten med å bygge relasjoner som en fast prosedyre for alle kontaktlærere. «Med oppriktig interesse for eleven oppnår vi kunnskap om elevene, dette bruker vi til å bygge det gode forholdet til elevene som skal vare hele skoleåret» (jf. Ogden, 2012). IO1 påpeker også at det er viktig for elevene å ha et nært forhold til læreren, slik at de har noen de kan snakke med, noe den generelle delen av kunnskapsløftet bekrefter. (Utdanningsdirektoratet, 2006).

Jeg ser at gjennom et økt samarbeid for felles praksis vil lærerne kunne integrere de beste metodene i sitt arbeid (jf. Kap. 5.2.4). Hvis vi hadde en arena for felles refleksjon over våre erfaringer kan vi øke muligheten for å etablere en felles praksis. På den måten vil vi kunne reflektere over og samle de beste erfaringene. Gjennom å lage felles prinsipper for god praksis vil lærerne kunne lage en felles strukturert plan, samtidig som de benytter sin erfaring underveis i arbeidet. På den måten vil de reflektere over eksisterende praksis og eventuelt endre den ut fra nye erfaringer og prinsipper. Det blir en dynamikk av refleksjon over egen praksis samt å vurdere hvor vidt man bør erstatte eksisterende praksis med nye erfaringer. I denne prosessen bør man også fortløpende evaluere sin mål for arbeidet for å vurdere om målene er realistiske og at man når målene. I mange tilfeller vil det være nødvendig at skolene samarbeider med andre. Molander (1996) beskriver dette som en refleksjon over egen praksis, samt en vurdering av flere eksisterende praksiser med nye erfaringer. Samtidig er det viktig å reflektere over Scauenborg sin artikkel (2015) (jf. Kap. 5.2.3), hvor han blant annet hevder: «*Vår evne til nærvær, empati og samspill er som en muskel. Den kan bli overbelastet*». I hans

erfaring som psykolog beskriver han at blant annet: «*profesjonelle relasjonsarbeidere som lærere maks å yte nærvær og samspill i tre og en halv time i løpet av en arbeidsdag*». Jeg har gjennom over 25 år som sykepleier og lærer erfart at optimal omsorgsarbeid og nærhet til de man er i relasjon er meget krevende og slitsomt. Som konsekvens av dette mener jeg at et økt samarbeid mellom lærere som arbeider med samme elever, vil kunne bidra på en positiv og til en mindre krevende arbeidshverdag. I tillegg bør det etableres et fast samarbeid på tvers mellom ungdomsskolen og videregående skole, i mye større grad enn det som forefinnes i dag. Samme tankegang burde også vært videreført i oppfølging av våre elever som avslutter sin skolegang på VG2 og blir lærlinger. En mere helhetlig felles tankegang på oppfølging av elever fra ungdomstrinnet og gjennom videregående skole mener jeg ville bedret mulighetene for en økt gjennomføringsprosent av elever i videregående skole. Dette blir bekreftet i SINTEF sine forslag til tiltak for å minske frafallet i videregående skole (jf. Hernes, 2010).

5.2.5 Gjennom omsorg for elevenes behov skapes sosial trygghet

Behovet for å lykkes finnes nok i de aller fleste mennesker og for elevene handler det om å oppleve en lærings- og modningsprosess i skolen på en vellykket måte (jf. Breivik og Blix, 2006). Vi har alle behov for sosial trygghet og tilhørighet i omgivelsene våre. Ved å ha fokus på den enkelte elevs behov for tilhørighet oppnår vi et godt og trygt klasse miljø hvor alle elevene skal bli sett. I intervjuene var svarene fra lærerne preget av likhet på spørsmålet om hvordan man skal kunne se og ivareta behovene hos hver enkeltelev. Dette kan ha noe med deres felles fagbakgrunn som sykepleiere, uten at dette drøftes nærmere. Alle fem intervjupersonene legger vekt på å kommentere positive elementer ved eleven i løpet av en skoledag i løpet av en skoledag, noe Ogden (2012) og Bergkastet (et al.,2009) bekrefter. Det kan være spørsmål om hvordan de har det, kommentere frisyre og klær. Andre ting er positiv stemmebruk, et smil og mye ros for innsats når de gjør noe bra. En utfordring som de fleste tok opp var det kunne bli forskjellsbehandling siden det noen ganger er elever som vises og høres mere tydelig i klasserommet og som dermed får mere oppmerksomhet enn andre elever. Slik kan det være en utfordring å se hver elev daglig og alle informantene ga uttrykk for at dette var noe de tenkte på, men at det var vanskelig å gjennomføre det helt rettferdig (jf. Overland, 2007). IO1 sier med oppstart av dette tema:

jeg tror nok jeg er preget av min sykepleiebakgrunn siden jeg sitter med en lommelykt og leter etter hvordan elevene har det hver dag, jeg bryr meg om at alle skal ha det bra og jeg håper jeg gjør det best mulig for elevene ut fra den tiden jeg har til rådighet.(IO1).

IO1 sier videre at det med å vise omsorg for elevene så skal det ikke så mye til. Hun fortalte eksempler som når hun på et tidspunkt hvor elevene hadde mye stress, så tok hun med litt stearinlys i adventstiden og gjorde det litt hyggelige i noen minutter før undervisningen startet. Hun opplevde at elevene ble så glad for at noen ønsket å gjøre det hyggelig sammen med dem i en stresset skolehverdag. Aadland (2011) bekrefter viktigheten av å utvikle en varhet for elevenes behov. Hun forklarte videre at hennes opplevelse ved å gjennomføre små omsorgstiltak så erfarte elevene at hun som lærer ønsket at de har det bra og at hun brydde seg om dem. Et annet eksempel var når hun opplevde en elev som var litt mere stille i klasserommet enn vanlig. Hun snakket med henne på et eget rom, og var en trygg voksenperson som trøstet en elev som opplevde kjærlighetssorg. Breivik og Blix (2006) bekrefter at ved å se eleven der han/hun er viser vi omsorg for han/henne. Bolstrøm (2001) understreker hvor viktig det er å vise empati og gjennom dette skape gode og trygge relasjoner. Dette vises ofte gjennom de tette oppfølging vi gjør av den enkelte elev, forteller IO4. Hun gir eksempel på omsorg for elevene fra en kollega som ringer elever som forsover seg ofte på morgenen, og som også av og til henter elever på hybelen sin. Hun forteller om nært samarbeid med andre etater som barnevern og ungdomspsykiatrien. Hun sier videre at:

Vi har vi jo ofte andre funksjoner som reservemamma, vi spør om mat og søvn og om de har det bra ellers i livet. I tillegg mener jeg at vår felles bakgrunn som sykepleier, mamma og lærer gir oss en god innsikt, forståelse og sterk empati for mange av de bakgrunnsopplevelsene som elevene har med seg i kofferten når de begynner i videregående skole (IO4).

Sin yrkeserfaring fra tidligere mener IO4 gjør henne bedre rustet til å håndtere elevenes problemstillinger. Stortingsmelding 31 (2007-2008) bekrefter hvor viktig det er at lærerne har en faglig sterk kompetanse. IO4 forteller at hun samtidig føler på egen samvittighet for å ta vare på elevene. Hun mener at siden vi underviser i helsefag slik er det lett å knytte den praktiske forståelsen sammen med vår evne til å se hvordan den enkelte elev har det i skolen. Gjennom vår undervisning av empati, etikk og holdninger mener IO4 at dette gjennomsyrrer vår behandling og håndtering av eleven i klasserommet. Hun avslutter med: «*Vår omsorgsevne for eleven er med på å gjøre eleven tryggere på skolen, og da tror jeg at elevene lettere kommer til å takle arbeidslivet som venter på dem*». Rørvik (1994) skriver at læring svekkes ved manglende behovtilfredsstillelse, og Hammerlin og Larsen (2012) viser til at da øker ofte uroen i klassen. IO1 beskriver sin utøvelse av god omsorg for elevene:

Jeg tror at vi som er utdannet sykepleiere er vant med å se elevene både fysisk og psykisk, og gjør dette med å vise at vi er der for dem på mange områder og hjelpe dem der de trenger det mest. Vi greier ikke å hjelpe og se alle hver dag, men jeg tilbyr samtaler og observerer hver dag slik at elevene blir sett i løpet av uka. Jeg hjelper dem så langt jeg kan (IO1).

IO1 sier videre at samtidig som vi har god skolestart på VG2 fra 1 skoledag, er vi tilgjengelig hver dag og følger de tett opp faglig og sosialt. De som ikke møter på morgenen blir oppringt av lærer, og det har også hendt at en lærer har hentet elever på hybelen og sørget for at eleven kom seg på skolen og/eller i praksis, og hun avslutter emnet med: «*Det er omsorg i praksis*». Jeg mener at av og til skal det ikke så mye til for å vise en elev at de har voksne som bryr seg om dem. Et eksempel er de positive tilbakemeldingene jeg fikk fra en elev, der hadde jeg sendt hyggelige meldinger på sms på morgenen når hun forsov seg. Jeg erfarer at eleven responderer med å komme (forsinket) på skolen og er takknemlig for at noen vekte henne. En annen elev som jeg hentet på hybelen møtte etter dette opp tidsnok de alle fleste dagene etterpå, og var tydelig glad for at noen «*brydde*» seg.

5.2.6 Tett oppfølging gir de beste omsorgstiltakene for hver enkelt elev

IO2 påpeker det positive med at vi underviser også i praksisfeltet. Når vi arbeider tett for å bli kjent med elevene, får eleven ofte en best mulig praksisplass ut fra hennes ønsker, interesser og behov. Ved oppfølging av elevene i praksisfeltet med hyppige møter oppnår vi en felles arena for å nå elevens mål gjennom trivsel og økt mestring. Vi oppnår dermed gjennom gode relasjoner at eleven får en mulighet til trivsel både på skole og i praksisfeltet. Alle ga uttrykk for at dette ga grunnlag for at elevene oftere opplevde mestring. IO4 forteller at lærer og elev sammen arbeider ut fra det ståsted eleven har, og at eleven får ofte og konkret tilbakemelding på hva den enkelte skal jobbe med videre. Hun viser til et eksempel når hun:

Det har jeg også i oppstartsamtalen, og der spør jeg mye om hva slags erfaringer og interesser de har, hva de er god til, hva de er mindre god til, og hva de liker og ikke liker. Jeg spør videre hva den enkelte kan bidra med for å bli flinkere, og da kan jeg gi konkrete forslag på hva de bør gjøre. Dette skriver vi opp og signerer og tar dette frem igjen senere på året (IO4).

Ved å få innsikt i elevens behov er det lettere å iverksette tiltak som øker muligheten for trivsel og mestring hos den enkelte (jf. Bendixen & Fisher, 2013). IO5 sier at det er svært viktig å bruke innsikten fra skolestart til å bruke elevenes egne ressurser for å lage gode

relasjoner. Hun sier at mange setter pris på å bli sett på som ressurs og hun opplever ofte gode tilbakemeldinger som bidrar til bedre relasjoner og et sosialt og trivelig klassemiljø. IO2 sier at omsorg kan gjennomføres på mange måter, og eksemplifiserer dette med: «jeg bruker eksempler i undervisningen på det en elev eller flere kan, slik at de får gode følelser om hvor flinke de er! Men det kreves mye arbeid slik at jeg har god oversikt over hva de kan og hva de kan lite om». Hun forklarer at hun benytter en metode hvor elevene skriver brev til læreren (jf. Kap. 5.2.1). Her forteller eleven alt om seg selv som hun har lyst til å fortelle læreren. I tillegg bruker hun elevoppgaver som hun innleder med tidlig på høsten hvor hun ser hva de kan og ikke kan. I etterkant gjennomfører alle lærerne i klassen en samtale hvor kontaktlærer beskriver informasjon fra sine elevsamtaler. Til sammen mener IO2 at gjennom disse tiltakene får hun oversikt over elevenes behov for faglig tilrettelegging og samtidig utøvelse av omsorgstiltak. IO2 sier: «for å oppnå det gode læremiljøet i klassen så får jeg det beste resultatet når jeg ser hvilke behov eleven har på det faglige området, samtidig som jeg ser hvordan de har det med seg selv», noe Blix og Breivik bekrefter (2006).

IO4 sier at omsorg for både den enkelte og for alle elever starter med å være så positiv som mulig:

jeg kan jo selv ha en dårlig dag- med stress hjemme på morgenen, men jeg prøver uansett å være så positiv som mulig og spør i et positiv stemmeleie om de har det bra, kanskje spørre om hva de har gjort, da får jeg svar fra elever som virker mere smilende og blid (IO4).

Hun sier videre at det samme gjelder når elevene er i praksis, og hun opplever ofte en positiv respons fra elevene som blir mere blid og det synes hyggelig for dem å svare: «jeg har sett at bruken av positivitet gjør at elevene opplever økt trivsel der de er». Kaufmann (2010) påpeker viktigheten av å føle seg verdsatt, og elever som opplever positivitet og ros kan oppleve økt anerkjennelse. IO4 bekrefter videre sin omsorg for elevene i at hun engasjerer seg veldig i hva de gjør, og i hva elevene synes er vanskelig og utfordrende (jf. Lillejord et al., 2009). Hun tilpasser spørsmålene ut fra hver enkelt elevs ståsted og spør konkret og direkte med utgangspunkt i deres livserfaring. Hun nevner i tillegg at:

jeg må ta hensyn til deres bakgrunn, alt etter hva slags tema siden mange sliter psykisk, men med det jeg vet om hver enkelt så tilpasser og tilrettelegger jeg for hver elev slik at de føler seg sett av meg som voksen person og leder, (IO4).

Når IO5 utøver omsorg så gjør hun det blant annet gjennom å være tilstede og hjelper elevene med mange ting som kanskje ikke hører under lærerrollen. IO5 sier videre:

Jeg fungerer som omsorgsperson, sykepleier og foreldre i samværet med dem, jeg kan ta frem strengstemmen her som jeg bruker hjemme med mine egne barn samtidig som jeg utøver litt sykepleierrollen når jeg observerer dem, hvordan de har det fysisk og psykisk, IO5.

IO5 forklarer deretter at ved å ha mye erfaring i å se og observere mennesker gjennom yrkesrollen som sykepleier og lærer, kan dette bidra til at man kan forebygge problemer som elevene opplever. Travelby (referert i Kirkevold, 1992) beskriver det å se hele mennesket, og ut fra sine observasjoner utøve omsorgstiltak som fremmer helsen i stedet for å helbrede. Et eksempel på utøvelse av omsorgstiltak (jf. Kap. 5.2.2) fortalte IO5 om var når en elev virket svært lei seg: *«jeg så hvordan hun hadde det, jeg tok meg tid til å snakke med henne. Jeg satt lenge sammen med henne og etter hvert kommuniserte hun sine problem som jeg i fellesskap med andre fikk hjelp til, og det løste seg»*. Hun forklarer videre at det er en allsidig funksjon og utøve læreryrket, og at det med å ha forståelse for elevenes fysiske og psykiske bakgrunn er en stor fordel, noe som bekreftes av Postholm (et al., 2014) og Drugli (2012) som viser til at den positive relasjonen mellom lærer og elev fører til økt trygghet og trivsel, noe som i dette eksemplet førte til at eleven trygt kunne samtale med lærer om hennes problem. Min erfaring deler dette synet, og jeg har gjennom flere slike eksempler erfart at elevene gjennom trygghet i kommunikasjon med lærer deler sine problemstillinger. Noen ganger krever det omfattende tiltak i fellesskap med flere i skolen, mens andre ganger holder det med en samtale med en voksenperson som bryr seg, og som kan hjelpe akkurat der og da!

5.2.7 Oppriktig interesse øker effekten av omsorgstiltak

IO5 er god til å bekrefte elevene med ord og kroppsspråk. Hun går gjerne rundt i klassen og er ikke redd for å vise fysisk omsorg. Hun går rundt og klapper elevene sine på armen eller ryggen, og viser anerkjennning og trygghet ved at hun smiler masse til dem. Alle lærerne virker interessert i elevene og kommenterer *«småting»* underveis i timene som en del av at elevene opplever å bli *«sett»*. Dette er tiltak som Mayeroff (sitert i Morrison og Burnard, 1992) bekrefter viktigheten av. Jeg opplever at når lærerne kommenterer ikke-faglige ting virker det som at de er oppriktig interessert i elevenes interesser og behov. Eksempel på dette er fra IO4 som brukte sin forkunnskap på elevenes interesser og fritidssysler når hun spurte *«hvordan gikk det på jobben i går, fikk du tid etterpå til treningen?»* Dette er en måte å vise sin

interesse for eleven, noe Bolstrøm (2001) bekrefter viktigheten av. Generelt i alle klassene er det noen elever får mer oppmerksomhet enn andre, noe som jeg oppfatter som naturlig siden noen er mer aktive enn andre muntlig. Andre elever er mere urolig og trenger stadig korrigerende, men det som er fremtredende er lærernes engasjement i å *prøve* på å la alle få slippe til. IO3 viser dette tydelig med å stadig se utover på alle elevene for å skaffe seg blikkontakt (jf. Nordahl, 2010). IO4 fremhever at kommunikasjon er mere enn bare ord. For å se eleven mener hun at det er viktig vise med hele seg, både med blick, kroppsspråk og ord. Da vises det at man er interessert og bryr seg. Felles i min empiri er at lærernes opptreden med elevene ofte representeres med smil, øyekontakt, positive og glade blick og noen ganger fysisk berøring på eksempelvis skulderen. Dette bekrefter Nordahl som meget virkningsfulle kommunikasjonsteknikker (2010). For å få kontakt med de som virket minst engasjert brukte IO3 kjennskapen til eleven for å få kontakt, «*var det travelt på ekstrajobben din i går, solgte du mange klær?*», noe som førte raskt til blikkontakt fra eleven som viste en økt interesse og aktivitet når undervisningen fortsatte. Felles i alle klassene var lærerens bruk av sin bakgrunnskunnskap for å se og vise omsorg for elevene. Ved å stille spørsmål om elevens fritid og interesser midt i undervisningen ble urolige elever korrigerende og samlet. Etter å ha svart på lærerens spørsmål virket det som interessen for faget ble fanget, i alle fall for en stund. IO1 kommenterte andre ikke-faglige ting ved elevene som det å rose elevens valg av klær «*Så flott genser du hadde på deg i dag*» (jf. Drugli, 2012).

5.2.8 Korrigerende bedres gjennom positivt stemmebruk og kroppsspråk

IO5 brukte dette i korrigerende på en humoristisk måte når en elev spiste i timen: *no må du ikke grise pålegg på den nye og fine genseren din...*». Maten forsvant raskt fra pulten med et smil. Her ble eleven både sett og korrigerende på en respektfull og hyggelig måte. På denne måten greide læreren og vise omsorg og respekt samtidig som at regelbrudd i klasserommet ble korrigerende på en fin måte. Med denne metoden blir ikke eleven sur eller irritert på henne, men heller mere oppmerksom og motivert for det læreren underviser i. Uten støtte og varme blir kontroll utidig og tyngende (jf. Roland og Vaaland, 2011).

Alle lærerne som jeg observerer har etablert en god tone med elevene, hvor omsorgsfull korrigerende med vennlig kroppsspråk og blikkontakt prioriteres i stedet for synlig irritasjon. Et annet eksempel på omsorgsfull korrigerende er når en elev forstyrrer sin medelev med småprat og lærer sier: «*Flott at du vil hjelpe «X» med oppgaven, men først skal vi gjøre ferdig dette...*». Dette gjøres med en god tone, ikke med sarkasme eller irritasjon i stemmen. I en av

timene virker en elev tydelig frustrert for at det er så mye oppgaver og prøver som skjer denne uken. Læreren opptrer positivt og engasjert. «*Jeg vil at vi sammen skal gå gjennom hva dere skal gjøre denne uken også kanskje vi kan flytte på noen innleveringsdatoer*», sier IO2 med oppmuntrende stemme til eleven. Hun formidler at hun har forståelse og empati for elevenes situasjon, og viser at hun på best mulig måte skal kunne hjelpe elevene. Læreren viser med dette tiltaket at hun forebygger en felles økende frustrasjon i klassen, og gjennom omsorg og empati for den arbeidssituasjonen elevene hadde akkurat nå (jf. Neumann, 2009). Et annet eksempel på omsorg er når læreren gjennomgår en forklaring på en oppgavetekst, også ser hun at en av elevene ikke hører på. Hun går sakte bort til henne, mens hun forklarer videre og stryker bort armen til eleven. Dette er nok til at eleven «*våkner*» og virker mere konsentrert. Å oppleve seg sett, forstått og anerkjent av lærerne er viktig for at elevene skal føle seg verdsatt og utvikle et positivt bilde av seg selv. Lærers atferd overfor elevene vil bety mye for deres forhold til seg selv og andre elever (jf. Drugli, 2012). Samtidig er ingen av lærerne redd for å være tydelig i sin korrigerende av elever på grunn av manglende fokus eller innsats. Det gis bestemte og tydelige beskjeder og IO1 viser dette med «*Hei alle sammen, kutt småpratene og følg med nå, dette er viktig*». Dette viser at alle lærerne har forventninger til elevene faglig og atferdsmessig, samtidig som at elevene blir sett, og opplever omsorgsfull relasjon med sin lærer. Mine observasjonen her viser at lærerne evner å holde klassen sin i balanse i store deler av timene. En klasse er mere utfordrende med flere enkeltelever som støyer og er urolig. Det synes allikevel slik at kombinasjonen omsorg og tydelighet i korrigeringen fungerer i perioder på en samlet måte, også i denne klassen noe Drugli (2012) påpeker. IO4 bruker i denne klassen gode og tydelige tilbakemeldinger med en positiv stemme og spør de fleste elevene i løpet av timen. Dette virker positivt på mange, men en elev blir svært fort uinteressert når det stilles krav til å jobbe og reflektere med faglige spørsmål (jf. Høgestøl, kap. 1.1.2). Hun vil heller jobbe med oppgaver i boka og sier til læreren; «det er mye lettere, da kan vi jo skrive rett av». Det synes som om motivasjonen faller fort med en gang det blir arbeidskrevende, samtidig som at det for denne eleven med en gang blir kjedelig hvis det er kjent stoff som de «kan». Gjør også utfall for å ødelegge interessen for de andre. Det kan virke som dette tar energi fra de andre elevene som virket interessert. I dette tilfellet virket ikke lærers tiltak med å vise empati og omsorg for elevens behov og ønsker.

Lærerne har tydelig brukt mye tid på å bli kjent med elevene (jf. Kap.5.2.1) og bruker dette aktivt gjennom å vise forståelse og omsorg for den enkelte elev. Det virker dermed som

lærerne unngår mange problemer med jobbe aktivt med gode relasjoner i klasserommet, utøve omsorg og støtte samt vise tydelighet i å stille krav og forventninger til elevene, noe Hattie (2009) og Halland (2005) bekrefter viktigheten av. IO1 mener at det å trives godt med ungdommen er viktig. «*Når jeg bygger relasjoner er jeg bevisst å være profesjonell lærer og alle skal få si det de vil og bli sett*». Hun utdyper videre at det å bli sett her innebærer at de opplever økt mestring gjennom at hun som lærer bygger på den enkelte elevs behov i aktuelle situasjoner (jf. Kap. 3.2.2). Hun forklarer videre: «*at ved å ha innsikt i den enkeltes liv og bakgrunn, vet jeg hva jeg kan bidra med slik at eleven skal forstå at jeg er der for akkurat henne*». Hun mener dette er mulig å gjøre med alle siden vi har 15 elever. IO1 sier videre at dette bidrar til å motivere de fleste, og de andre elevene blir dradd med av de som står på. For at trivsel skal oppnås sier hun at:

jeg godtar ikke brudd på reglementet uten at det ikke skal få konsekvenser-,det er svært urettferdig opp mot de som oppfører seg godt. Jeg forventer at på denne aldersgruppen skal oppføre seg ordentlig og vi skal ha i mente at de skal utvikles til å takle et yrke i helsevesenet. Rettferdighet er viktig for at alle skal trives og føle seg trygge på læreren, dette er også omsorg i praksis», IO1. (jf. Kap. 5.1.3).

Deres felles erfaringer var at ved å vise at vi lærere bryr seg mye om deres liv på skolen og hjemme, bidrar det til å trygge omgivelsene. Dette skaper gode sosiale forhold i klasserommet mellom lærer og elev, noe Roland 2014 bekrefter viktigheten av. I dette arbeidet sier IO2 videre at det er også viktig å ha humor, og vise at man kan tulle litt i klasserommet. Mine observasjoner bekrefter denne evnen hos alle lærerne. Manger (et al., 2013) bekrefter det informantene opplever, da fordelene er tydelige med en lærer som bidrar i relasjonsbyggingen med å være blid og hyggelig. IO2 sier: «*Litt selvironi og et godt humør bidrar til et godt og trivelig miljø i klassen, jeg tror jeg kan være et godt forbilde med godt humør*». IO2 sier videre dette er viktig og ved å stoppe opp litt av og til kan man bruke en liten stund uten fagplan til å bygge tillit. IO2 ga eksempel på dette:

jeg kan når som helst stoppe og snakke litt om andre ting for å vedlikeholde den gode relasjonen, for så å fortsette med faget. For eksempel stoppe opp for å spørre hvordan har de det og høre litt på dem og få frem det som er bra på skolen. Da får de luften seg litt og sitter igjen med positive ting som er i skolemiljøet. Dette kan jeg gjøre en kort stund for så å fortsette med undervisningen (IO2).

Dette samspillet bekrefter Kaufmann (2010) viktigheten av, og Imsen (2014) viser også til viktigheten av å vise evne til å sette seg inn i elevens hverdag. Min erfaring er at når jeg viser

glede, interesse og godt humør i samvær med elevene bidrar dette sterkt i det positive samspillet som kreves for å sikre den gode læringsprosessen.

5.2.9 God forståelse og kjennskap til elevens bakgrunn skaper utfordringer

Alle intervjuobjektene forteller om møter utfordrende og krevende elever og viser til klassene er svært forskjellige. Felles opplevelse for dem er at det er mange forskjellige ungdommer med varierende og krevende diagnoser, samt sosiale og psykiske problemer (Jf. Kap. 1.1.2 og kap.2). Her sier alle at det går mye arbeid og energi på å lede dem i klasserommet, og at arbeidet med å lage gode relasjoner er ekstra viktig for disse elevene. Omfanget av sosiale og psykiske problemer finnes i elever fra alle samfunnslag. Dette kan være elever som kommer fra gode hjem uten synlige vansker, og det kan være elever med psykiske diagnoser som kommer fra hjem med dårlige oppvekstvilkår (jf. Folkehelseinstituttet, kap.1.1.2). Holen (2014) uttaler at: «Det er en stor utfordring at det oppleves som at vi må være faglig oppdaterte på mange medisinske diagnoser samt sosiale problemstillinger når vi skal hjelpe den enkelte elev til å mestre dagene på skolen». Hun påpeker et paradoks hvor læreren: «ønsker at skolen skal arbeide systematisk, både for å forebygge psykiske vansker og for å fremme god psykisk helse hos elevene». Hun skriver videre at det er bare et mindretall av lærerne som er helt enige i at skolen faktisk gjør dette. Holen beskriver at omtrent åtte av ti lærere har i løpet av de siste tre årene opplevd å ha elever med psykiske vansker som de mente trengte hjelp. Dette er tall som bekrefter den hverdag som informantene opplever som lærer i dag. Dette gir læreren ekstra utfordringer, og de gir uttrykk for at deres sykepleiebakgrunnen bidrar positivt i dette arbeidet.

IO3 føyer til at samtidig har vi utfordringer med mange elever fra mange andre kulturer som har vanskelige erfaringer i livet som vi må ta hensyn til. Hun mener at helsefagarbeider VG2 har høy gjennomføring fordi lærerne klarer å se den enkelte personen der de er. Samtidig kjenner og forstår lærerne bakgrunnen elevene har, og legger til rette ut fra de problemer de har. IO5 beskriver at dette arbeidet må gjøres sammen med rådgiver og helsesøster hvor man sammen kan skape positive støtte og mestringsopplevelser i fellesskap med eleven.

Stortingsmelding nr.18 (2010-2011): «Læring og fellesskap» poengterer at skolen er en arena hvor elevene gjennom sosiale aktiviteter skal få styrket sin sosiale kompetanse og sin mestringsfølelse. Ut fra dette skal eleven føle seg inkludert og det er ansett å være viktig for læringsmiljøet og læringen. Tidlig start med samarbeid med andre yrkesgrupper i et tverrsektorielt samarbeid er viktig. Dette kan være helsesøster, rådgiver, miljøkontakter og

andre yrkesgrupper. Informantene sa at uansett sosial og medisinsk bakgrunn bør alle elever oppleve noe trivelig i løpet av skoledagen, noe som de blir glade for. Det kan være enkle omsorgstiltak som et smil til en klapp på skulderen, eller at vi bruker elevens navn i undervisningen (jf. Ogden, 2012). Det er viktig at elevene føler seg sett og ivaretatt (jf. Holten, 2011). Alle intervjupersonene mener uansett elevens utfordrende og vanskelige bakgrunn så handler omsorg for elevene om å bry seg om elevens hverdag, og ikke bare på skolen. Det at man har kunnskap om elevens liv utenom skolen viser at man ønsker det beste for elevene sine og at man er glad i dem. Lærerne sier også at som en følge av dette påvirker det at elevene liker eller følger med i undervisningen (jf. Kap. 5.2.3). IO1 mener at god omsorg gjennom forståelse for elevenes situasjon bidrar til gode relasjoner. Jeg erfarer at dette bidrar også til at elevene tåler at de blir korrigert. Pianta (et al., 2012) beskriver viktigheten av at lærer opptrer på en varm og rolig måte. Samtidig påpeker IO5 at ved å vise at man er der for elevene, trives de bedre i klasserommet og da øker muligheten for at de er mere aktiv i undervisningen. IO1 mente at eksempler i denne sammenheng at det er å snakke med elevene om andre saker som ikke angår skole, for eksempel hva slags musikk de spiller og liker. Dette mener IO1 er å se eleven der han befinner seg, og dette er med på å skape trivsel i miljøet hos eleven. Læringsplakaten og den generelle delen av læreplanen bekrefter hvor viktig det er med god klasseledelse og det å se den enkelte elev (Jf. Møller og Sundli, 2007).

I Hernes sin rapport om frafall står det blant annet: «Lærerne spiller en helt avgjørende rolle for elevenes fremgang- og mye beror på hvordan lærerne får elevgrupper eller klasser til å fungere» (2010, s.49). Kunnskapsløftet underbygger viktigheten av at lærerne «ser» elevene og deres behov. I tillegg har skolene og praksisplassene ansvar for å tilrettelegge for at elevene skal ha det bra på skolen, både faglig og inneha et trygt arbeidsmiljø (jf. opplæringsloven §9, 2003)

I følge Maslow behovspyramide (jf. Kap.3.2.2.1) må elevene ha dekt de fysiske behovene for mat, vann og søvn for å sikre muligheten for at elevene lærer. Vår funksjon som lærer gir ikke oss den praktiske muligheten for å dekke dette, men dette skal ligge til grunn i de jevnlige samtaler vi har med eleven og deres foresatte. I tillegg er dette områder som jeg opplever alle lærerne bruker tid på i arbeid med motivering og veiledning av elevene.

Gjennom nevnte omsorgstiltak i relasjon og kommunikasjon med elevene bidrar alle lærerne med å sikre at elevene dekker sitt behov for trygghet i skolehverdagen. Alle informantene mener at dette øker muligheten for at elevene opplever en økt sosial tilhørighet i klassen, og gjennom dette har den enkelte elev mulighet for å få anerkjennelse for hva og hvem hun er. Øverste trinn i Maslow`s pyramide (se figur 2, kap.3.2.2.1) er selvrealisering. Min yrkespraksis bekrefter at når eleven opplever et arbeidsmiljø preget av trygghet, positivitet og omsorg for den enkelte, øker også muligheten for elevens positive læreprosess (jf. Drugli, 2012) og (Blix og Breivik, 2006) og (jf. Kapittel. 3.2.2). Som resultat av elevens positive læreprosess øker muligheten for at eleven trives og gjennomfører skoleåret. Dette bidrar til å sikre at elevens selvrealisering ved gjennomfører av sitt ønske om å få en yrkestittel, eller innpass på studieforbereende linje VG3 som gir innpass til høyskole og universitet.

5.3 Bruk av praksisfortellingen øker elevenes engasjement

I alle klasserommene jeg har mine observasjoner fra møter jeg lærere som hyppig bruker praksisfortelling som en del av sin undervisning. Hos alle observerte jeg effekt når lærerne brukte egen praksiserfaring for å utvide elevens forståelse av fagemnet. Denne effekten viste seg også til å bidra til økt engasjement blant elevene (jf. Fennefoss og Jansen, 2010). Antall spørsmål fra elevene økte og elevene begynte med en gang å diskutere seg imellom. Jeg observerte i alle klassene, og har fra min egen yrkesteori erfaring i at når lærer praksistolker teorien øker innsikten og engasjementet til flere elever, noe som krever at lærer har god og relevant yrkeserfaring knyttet til faget (jf. Mørch, 2004). Økt innsikt og engasjement ble bekreftet ved at elevene økte antall spørsmål som viste økt innsikt, noe Birkeland (1999) og Fennefoss og Jansen (2010) bekrefter. Spørsmålene viste eksempler på økende vanskelighetsgrad etter hvert som diskusjonene i klassene pågikk. Elevene ga også eksempel på tydelige uttrykk for at de fikk økt forståelse; «*åja, sånn ja, det e jo akkurat sånn som ho bestemor har..*», eller som en annen elev uttrykte; «*dette er akkurat som det jeg opplevde hos den pasienten jeg hadde i praksis*».

Hos IO3 ble lærerens praksisfortelling etterfulgt av historier fra praksisopplevelser fortalt av elevene. Birkeland (2004) beskriver at praksisfortellingene brukes i mange forskjellige varianter. Ved at elevene også bidro til med sine historier bidro ble store deler av timen preget av høyt engasjement og fagdiskusjoner. IO5 eksemplifiserte også sin praksisfortelling med bruk av tegninger på tavla. Dette forsterket elevenes forståelse og flere elever deltok med

spørsmål og hadde mange lignende historier de ville fortelle høyt i klassen. IO4 virker svært faglig trygg når hun i sine fortellinger gir eksempler av praktiske situasjoner. Waage (2000) beskriver viktigheten av at læreren benytter sin kompetanse i praksisforståelse, og Meuwisse (2010) mener at denne egenskapen bidrar til å hjelpe læreren til å skape sammenheng og mening med faget. Jeg erfarer at for å benytte praksisfortellingen på en god og innsiktsfull måte bør historiene være praksisnære (jf. Læringsplakaten, 2006), og som Nilsen og Sund (2008) presiserer bør det tas utgangspunkt i elevenes interesser. Jeg observerer at hos elevene gir dette tydelig smitteeffekt på engasjement, og jeg observerer en økt ledig dialog som viser økt forståelse hos elevene: *«når du forteller om det du har opplevd på jobben på sykehuset er det lettere for meg å forstå hva det handler om»*. Stortingsmelding 31 (2007-2008) bekrefter hvor viktig lærerens faglige kompetanse er for å sikre at elevene får god kvalitet i undervisningen. Gjennom flere år som sykepleier har alle lærerne et trygg erfaringsbakgrunn som de benytter i praksisfortellingene. Læreren sier videre at hun bruker mye av sin sykepleierbakgrunn når hun etablerer relasjoner i klassen og når hun underviser: *«elevene gir ofte tilbakemelding på at det er så lett å forstå når jeg forklarer teorien ut fra praktiske eksempler»*. Jensen og Aas (2012) beskriver at undervisningen skal være praksisnær, og at det fordrer at lærer er oppdatert på sine fagområder. Alle informanter oppleves å ha god kunnskap fra praksisfeltet, samtidig som de er trygg i fortellerkunsten. Min erfaring er at med god og oppdatert yrkeserfaring fra praksisfeltet kan praksisfortellingene benyttes spontant og på en kreativ måte. Dette innebærer at den responsen og interessen som elevene viser i en time, raskt kan bli bakgrunn til en praksisfortelling som er tilpasset diskusjonen som foregår «der og da».

5.3.1 Elevenes praksisfortellinger skaper flere aktive elever

Hos IO3 observerer jeg at hun innleder emnet med en praksisfortelling og forteller flere eksemplene fra sin yrkespraksis. Hun tilknytter også eksempler fra praksisfeltene som elevene selv har praksis i og som de har kjennskap til. Lærer utdyper elevenes svar på spørsmål med nye eksemplifiseringer som har en økt faglig innhold. Dette føyer hun til elevenes svar og i tillegg bruker hun dette i spørsmålgivingen slik at eleven blir hjulpet på vei inn i forståelsen. Jeg ser at eleven blir mere engasjert og viser begeistring over sin egen økte fremstillingsevne. Eleven bekrefter sin økte forståelse med å fortelle egen praksisfortelling fra samme emne. Slik jeg så dette ble elevens forståelse hjulpet fram via lærers evne til å knytte praksisfortellingen inn i elevens opplevelser og erfaringer (jf. Mørch, 2004). Når eleven svarer med sin praksisfortelling økte det aktiviteten i klasserommet, og det læreren fikk et

større grunnlag for å forstå hva eleven har forstått og hva hun mangler. Mørch (2004) forklarer at praksisfortellingen fint kan benyttes til å drøfte dilemmaer, og at det kreves god innsikt i praksisfeltet. I tillegg får læreren «betalt» for den innsats hun har gjort i relasjonsbyggingen. Her benyttes kjennskap til elevens erfaringer i dialogen og bruken av praksisfortellinger. Da blir metoden ikke bare praksisnær, men også «elevnær» (jf. Kapittel. 5.3).

IO3 hadde også en god skuespillerevne når hun hermet etter dårlige pleiere for å markere hva som er feil. Dette skaper latter og produserte nye eksempler fra elevene på både gode og dårlige praksissituasjoner som beskrev timens faginnhold. Her observerte jeg at læreren ved å bruke praktiske eksempler og humoristiske skuespill oppnådde at elevene raskt forsto faglige sammenhenger. Samtidig var situasjonen preget av godt humør, latter og en trygg arena hvor læring skjedde (jf. Imsen, 2014).

IO2 sa at hun brukte praktiske eksempler fra sin yrkeserfaring for å gi nærhet til det teoretiske og økt interesse: «*da ser elevene at dette gjelder meg også*». Hun sa videre at hun også bruker elevenes livssituasjon for å lage praktiske eksempler som kan brukes til å forstå sammenhenger i undervisningen. Eksempler på dette er elevene liv på fritiden eller i skolen, venner og interesser. IO4 mente at hun så tydelig effekt av å knytte elevenes egen yrkespraksis for å øke teoretisk innsikt og diskusjon som fremmer ytterligere forståelse. Roland (2014) bekrefter viktigheten av at lærer forstår eleven og har innsikt i hennes liv og erfaringer. Elevene har alle vært i praksis, både på VG1 og VG2, og i tillegg har de fleste hatt sommerjobb eller helgejobb på fritiden. IO5 brukte ledende spørsmål og praktiske hjelpeord da hun mente det gjorde det lettere for elevene å forstå og flere blir mere aktiv. IO1 sier hun bruker ofte hjelpeord som hever forståelsen i spørsmålene og dermed øker antall elever som rekker opp hånda for å delta. Hun mener også at bruken av praksisfortellingen ikke bestandig er en bevisst undervisningsmetode, men brukes som en naturlig ting når elevene er litt usikre på teoriforståelsen, (jf. Mørch, 2004). Hun sier:

Dette er spesielt positivt når jeg kan knytte min praksisforståelse opp mot elevenes egne praksisopplevelser, og dermed dobler vi eksemplene som øker elevenes teori- og praksisforståelse. Det er jo deres erfaring som de kan bruke for å se sammenhengen. Det er derfor viktig å huske at man selv har vært fersk og ikke kunne alt. IO1.

5.3.2 Fortellingene skaper dialog og teoritilknytning

IO2 sier at dette er hennes beste måte for å engasjere elevene: *«da opplever jeg at elevene aktiviseres og da må jeg være positiv til deres fortellinger og samtidig ha god ledelse med å la en og en snakke ad gangen og ta bort støy som ødelegger»*. Hun erfarer at og gjennom fortellingene fra både lærer og elev lærer de mye av hverandre. Hun sier videre at ved bruk av praksisfortelling i undervisningen får eleven se sammenhengen mellom teorien og praksisen, (jf. Kap. 5.3), og da skjønner eleven dette lettere (jf. Mørch, 2004; Fennefoss og Jansen 2010). Jeg observerte i hennes timer at hun lot elevene sitte i en halvsirkel og ga hverandre eksempler fra praksis samtidig som hun underviste fra tavla. Slik brukte hun egne praksisfortellinger sammen med elevenes forståelse sammen, og uttalte i intervjuet:

når jeg bruker aktivt praksisfortellinger fra meg og elevene sammen med felles refleksjoner sammen og teori fra tavla opplever jeg at eleven får økt mestring og økt glede over å se sitt kommende yrke med en økt forståelse. Vet å øke innblikk og forståelse hos eleven øker dette gleden og tryggheten av å delta i klasserommet. IO2.

Hun mener det er viktig at hver enkelt elev forstår teorien ut fra sitt nivå, og med min praksisforståelse som sykepleier bidrar det til at jeg ser bakom ordene til eleven. Dette gjør det lettere og hjelpe eleven. Fennefoss og Jansen (2010) beskriver at praksisfortellingene brukes med ulike perspektiver for å utvikle og forstå teorien. Praksisfortellingen kan belyses fra flere synsvinkler, og i dialogen med elevene blir de utfordret til å se andres synspunkter - og tenke nye tanker. Videre påpeker IO2 at: *«ved å undervise elevene via mine praksisfortellinger, og knytte de til forståelsen til den enkelte elev akkurat nå, da ser jeg at de skjønner hva teorien handler om, uansett hvilket ståsted de hadde i utgangspunktet»*. Hun avslutter med å kommentere at lærerne kan gjennom praksisfortellingene vise hva som er viktig. Samtidig erfarer hun at elevene lærer mere, og at de ser frem til å møte arbeidslivet, (jf. Stortingsmelding 31). Hun sier at lærerens rolle i undervisningen er sentral, og det er viktig å gjøre undervisningen slik at elevene opplever den som relevant. Dette bekreftes også i læringsplakaten (Jf. Møller og Sundli, 2007). Gjennom min empiri bekreftes effekten av praksisfortellingen. IO1 sier at dette er en glimrende måte for å samle klassen: *«ved å snakke om praktiske hendelser, gjerne positive hendelser sammen lærer vi masse av hverandre, og da kan jeg knytte dette inn i teorien. Mange blir fort veldig nysgjerrig og engasjert»*. Hun sier videre at med bruk av mange ulike fortellinger kan jeg øke

teoriforståelsen samtidig som at elevene får en økt praksiskompetanse. Hun mener bestemt at dette bidrar til økt motivasjon og interesse og dermed mere forståelse. Hun erfarer at når hun kan bruke egne opplevelser inn i teoretiske diskusjoner, er dette med på å bidra til mange elever gir gode innspill og vinklinger fra sine erfaringer. Hun sier at mange svake elever opplever ofte økt stimuli til å lære mere, dette siden de kan bidra mere med sine erfaringer. Birkeland (1998) bekrefter at bruk av praksisfortellingen bidrar til at flere kan bli mer aktiv i drøftinger og felles refleksjon. Jeg erfarer at ved å fortelle om en opplevelse tilknyttet det faget jeg underviser i, bidrar dette til å knytte elevene mere samlet. I bruken av denne metoden forstår «alle» hva som blir sagt, og det øker fellesskapet i klassen og følelsen av å høre til. Hattie (2009) bekrefter at arbeidet med å skape en god relasjon med elevene øker læringsopplevelsen. Jeg erfarer at ved å knytte elevenes interesser og bakgrunn inn i praksisfortellingene knytter jeg nærhet og evne til å forstå eleven. Denne måten på å knytte gode relasjoner bekreftes av Roland (2014) og Imsen (2014).

IO4 sier hun bruker sin praksisfortellingen til å bygge på deres svar slik at det kan utvikle elevenes egen forståelse: *«dette gjør jeg ofte, opplever at man knytter teorien nærmere når man kan knytte egne yrkeserfaringer, et eksempel er når jeg bruker en spennende historie fra virkeligheten så våkner de og følger med»*. Hun sier videre at dette er også gunstig for å hjelpe elever som er teoretisk «svak». Når eleven svarer på spørsmål kan hun med å bruke en praksisfortelling som knyttes til elevens svar. Dette øker elevens selvtillit siden det oppleves som at lærer og elev utøver en dialog med felles praktisk forståelse. Hun opplever ofte at da vil eleven utdype sine svar ytterligere, og gir uttrykk for økt mestring og forståelse (jf. Neumann, 2009). IO1 bekrefter noe av dette når hun bruker praksisfortellinger i innledning av et emne, og lar elevene etterpå fortelle egne praksisopplevelser hvor de har mestret deler eller hele situasjonen. Ved å benytte slike fortellinger åpent til alle i klassen gir vi elevene en trygg arena hvor de kan fortelle fritt om deres erfaringer. Det viser seg mye enklere gjennom praksisfortellingene å få dialog med alle elevene i klassen, Nottingham bekrefter (2013) at det å lære av hverandre øker opplevelsen en trygg lærekultur. Det gir en trygghet i at her får alle fortelle om noe de har prøvd og kanskje mestrer godt. IO2 sier at ved å knytte teorien opp mot det praktiske liv i arbeidet som helsefagarbeider, har lærerne stor mengde praksiskunnskap som kan benyttes på mange områder. Allikevel poengterer viktigheten med å la eleven knytte sine personlige erfaringer og opplevelser inn i teoriforståelsen. Hver gang eleven forteller sine erfaringer har vi muligheten for å knytte ekstra teori inn deres praksisforståelse som ofte er

felles i klassen. Hun mener at man må ikke gi negativt svar når ungdommen svarer, men ha fokus på å være positiv selv om det ikke blir rett svar fra eleven (jf. Kap. 5.1.2).

Gjennomfører vi dette så trygger vi muligheten for at eleven svarer neste gang jeg spør. Dette bekreftes av Befring som sier: «*Barn treng å bli møtt med positive forventningar for å kunne utvikle livsoptimisme og pågangsmot. Barn treng å bli møtt med tillit og tiltru for å utvikle sjølvtillit. Barn treng å få vite at dei er verdifulle for å kunne utvikle sjølvrespekt*» (Befring 2008).

IO2 forteller videre om en teknikk for å få med alle elevene så diskuterer først elevene sammen to og to. Dette gjøres fordi for å få en felles plattform i forståelsen deres, og dermed er trygt å svare. Det gir trygghet i klassen for å snakke mere fritt og være mindre usikker når de har diskutert et spørsmål. Hun avslutter dette eksemplet med å si at her er det viktig å la alle svare, i alle fall i løpet av en skoledag (jf. Kap. 5.2.3) I mitt arbeid som lærer er mitt hovedfokus at elevene ser sammenhengen mellom det faglige, teoriinnholdet, og relevansen dette har i det praktiske yrkesliv. Når jeg på bakgrunn av mange års erfaring fra sykepleieyrket kan produsere gode praksisfortellinger, ser jeg at jeg lykkes med å fremme trivsel og motivasjon. Elevene bekrefter ofte at gjennom historiene får de økt innsikt og ofte en bekreftelse på at de mestrer ulike situasjoner i praksis (jf. Fennefoss & Jansen, 2010). Dette er med på å øke elevens selvfølelse og bidrar i sterk grad til økt læringsutbytte. Slik jeg erfarer dette er dette et tiltak som i høy grad påvirker vårt arbeid med å forebygge frafall i den videregående skole (jf Kap. 2.1). IO3 påpeker viktigheten med praksishistoriene. Hun mener elevene våkner mere til når man bruker praksisfortellingene i å forklare det teoretiske. Det er mye mere utfordrende for læreren å forklare et emne eller fagområde kun basert på teori. Hun sier videre at med en gang man knytter praksishistorier til teoriundervisningen, eller aller helst praksisfortellinger fra elevenes eget liv, opplever hun det veldig mye lettere for elevene til å forstå. Hun sier når elevene kan knytte teoriforståelsen inn i sine interesser og erfaring, opplever hun at de forstår hurtigere og trives mye bedre i klassen (jf Kap. 5.3). En elev spurte IO4 om hun kunne fortelle fra sin yrkeserfaring på sykehuset, hun sa: «*da lærer vi mye mere enn å bare lese i boka*». Elevens reaksjon bekreftet mine observasjoner om at når lærerne bruker praksisfortellinger for å forsterke elevenes svar, bidrar det at elevene svarer mere og mere utfyllende. I tillegg til økning av elevenes deltagelse i klasserommet bidrar dette direkte til at elevene trives, og opplever trygghet i sitt arbeidsmiljø.

IO5 sier at hun merker at elevene blir påvirket av sin yrkesforståelse, og at sammen med elevenes egne praksisfortellinger er dette bidrag til at de utvikler seg som menneske og snart arbeidstaker. Hun sier at: *«på ett vis er vi den voksne som skal sikre at de forstår både teorien bak og har de rette holdninger som snart voksent menneske som skal ut i yrkeslivet, og bruken av praksisfortellingen bidrar masse»* (Jf. Kap. 5.1.4). Hun bruker et eksempel fra undervisningen hvor hun underviste i teori om yrkesetikk, og eksemplifiserte for elevene hvordan bruken av mobiltelefon på jobb påvirket yrkesutøvelsen. Hun opplevde da en elev som fortalte en praksisfortelling om emnet. Eleven erfarte en kollega med telefon på arbeid, og som fikk kommentar fra en dement pasient. Eleven fortalte at: *«pasienten sa høyt til den ansatte, du har ikke lyst å være her!»*. Sammen med lærerens praksisfortelling om hvordan et levende engasjement i pasienten var påkrevd, ble elevens praktiske erfaring og fortelling grunnlaget som gjorde at teorien fikk innpass inn i elevenes verden, noe Mørch (2004) bekrefter. Jeg observerte at flere av lærerne brukte elevens personlige bakgrunn og erfaringer fra praksis med å tilpasse egne praksisfortellinger slik at dette økte elevens forståelse og mestring av faget (jf. Kap. 5.2.2). En elev sa etter en praksisfortelling som ble basert på en lignende arbeidsplass som hun hadde erfaring fra: *«åja, det kunne dem jo ha sagt når vi va der!»*. IO5 sier at når hun spør elevene et teoretisk spørsmål, så bygger hun på deres besvarelse med en praksisfortelling. Da opplever hun at elevene forstår raskere. Hun fortsatte med å si at etter sin praksisfortelling svarer gjerne eleven tilbake med en økt innsikt i besvarelsen. Hun bekrefter at praksisfortellinger helst brukes med utgangspunkt fra elevens ståsted. Det sikrer at de fleste elever kan kjenne seg igjen, spesielt hvis de kan knytte det til sin kropp. Hun viser til et eksempel: *«for eksempel når jeg underviser om kvalme, da opplever de fleste en felles forståelse og de har egen kunnskap om emnet som fører til økt motivasjon»*. Hun sier videre at det er noen områder som er sårbare å bruke i praksisfortellinger. Dette kan være temaer innenfor psykiske lidelser hvor vi kan ha elever som har opplevd traumer, det er viktig å vise varhet for elevens erfaringer og uavklarte problemstillinger (jf. Aadland, 2011). Hun forteller at da unngår hun konkretiseringer av emnet når eleven er tilstede eller tilpasser historien slik at eleven kan høre på. For å inneha denne innsikten må arbeidet med relasjonsbygging ved skolestart gjøres på en god måte (jf. Kap. 3.2). Hun sier videre at hun prøver å forsterke sine relasjonene med elevene gjennom denne innsikten, og dermed hindrer hun at noen elever opplever historiene for nære og skremmende. Hun planlegger sjelden hvilke praksisfortellinger, men også hun fokuserer på å knytte disse til elevens praksiserfaringer, interesser og teoretisk forståelse. *«Av og til gjør jeg historiene litt mere*

spennende og litt mere tilknyttet deres liv og interesser for å øke engasjementet, er det lov...?», avslutter hun. Jeg erfarer at det er ikke viktig hvorvidt historien er helt sannferdig eller ikke, men at den må være relevant og troverdig. Dette krever god og relevant erfaring, (jf. Nilsen og Sund, 2008), og en fordel med god kreativitetsevne.

Jeg opplever at ved å knytte praksisfortellinger så nært inntil elevens eget liv, både på skole og fritid, oppnår jeg størst engasjement og læreeffekt. Innsikten som jeg får om den enkelte elev fra skolestart (jf. Kap. 5.2.1) brukes aktivt, også i gjennomføringen av praksisfortellingene. Samtidig er jeg avhengig av de gode relasjonene i klasserommet (jf Kap. 3.2) for at elevene skal tørre og fortelle om sine praksisopplevelser.

5.3.3 Lærerens egen kompetanse er viktig

IO3 ga uttrykk for at det var svært viktig at læreren var trygg på både teori og den praktisk forståelsen (jf. Kap. 5.3.1). Ved å benytte denne innsikten samtidig som at man har engasjement for faget førte det til en smitteeffekt på engasjement hos elevene. Samtidig kan det gi ledig dialog mellom elev-lærer og elev-elev. Alle forteller at de bruker egen praksiserfaring i å veilede i samtlige fagområder, og alle bruker praksisfortellingen som en del av sin undervisning. IO5 sier at i sin klasse opplever hun at egne praksisopplevelser utdyper den teoretiske forståelsen og: *«jeg ser ofte at elevene i denne stunden virker mere interessert og stille.»* (jf. Kap. 5.3.1).

IO1 forteller at hun bruker egen praksiserfaring (jf. Fennefoss og Jansen, 2010). Hilsen, Nyen og Tønder (2012) bekrefter viktigheten av oppdaterte yrkesfaglærere: *«... trenger praksis for å lære om det arbeidslivet som elevene skal ut i»* (2012). Forfatterne viste til positive forsøk med hospiteringsordninger i arbeidslivet. Min erfaring bekrefter viktigheten av lærerens nærhet til praksisfeltet, og at det styrker samarbeidet mellom skole og bedrift. Dette har stor betydning for bruken av praksisfortellingen, og i tillegg bidrar den oppdaterte kunnskap fra praksis positivt for elevenes motivasjon og læring. IO1 gir elevene beskrivelser av egne opplevelser som gir nærhet til teorien. Samtidig mener hun at effekten økes ved å tegne og forklare via tavla, og bruke dialog med elevene etter at praksisfortellingen blir fortalt. Dette gir deretter elevene mulighet til å utdype og gi egne eksempler. Hun mener også at ved å bruke elevenes interesser inn i praksisfortellingen (Jf. Nilsen og Sund), gir dette elevene mulighet for å reflektere over likheter og forskjeller mellom en gammel og ung menneske/pasient. Dette mente hun økte elevens innsikt på forskjellene mellom å være syk

eller frisk. IO3 mener det er effektivt å bruke eksempel fra egen praksiserfaring og gir så elevene mulighet for å fortelle om egne eksempler. Disse eksemplene kunne være like effektiv i å øke elevenes forståelse. IO3 avsluttet med å si: *«når elevene får bruke seg selv og sine interesser kommer det frem veldig praksiseksempler, ikke alle er like gode men totalt fremmer de elevens innsikt og forståelse»* (jf. Birkeland, 1998). IO1 påpeker at læreren må ha yrkespraksis fra helsevesenet for å leve seg inn i faget sammen med elevene: *«vi må kunne faget godt, elevene merker dette kjapt hvis det ikke er tilfelle»*. Hun mener at hvis ikke lærerne kan den praktiske utøvelse av det teoretiske, vil dette senke det faglige nivået hos den enkelte lærer som underviser i det enkelte fag og dermed elevenes forståelse av faget. Hun opplever at: *«når jeg bruker pasienthistorier får jeg den «verste» klassen vi har til å bli engasjert, i alle fall for en stund»*. Hun sier vi burde kanskje være mere flink til å bruke hverandres spesialkompetanse fra utdanning og yrkeserfaring på tvers for å øke alle lærernes innsikt (jf. Kap. 5.2.3). Hun forteller at hvis de med størst erfaring på sitt område fikk undervise i alle klassene, da ville alle klassene og lærere få best mulig praktisk forståelse av emnet. *«Vi har jo mange sykepleielærere med mange spesialutdanninger som kunne bli brukt mere aktivt, ved å øke kvaliteten i undervisningen og samtidig lage undervisning som den enkelte lærer brenner for forsterkes kompetansen på tvers i avdelingen»*. Hun sa videre at ved å øke samarbeidet mellom lærerne på dette området ville elevene få den beste undervisningen, og hun mente også at det ville også gjøre vårt arbeid mere interessant. IO2 opplever også at vi burde kanskje være mere flink til å bruke hverandres spesialkompetanse fra utdanning og yrkeserfaring på tvers for å øke alle lærernes innsikt. Ved å øke samarbeidet mellom lærerne på dette området ville elevene få den beste undervisningen og hun mente også at det ville også gjøre vårt arbeid mere interessant, noe også Nottingham (2013) bekrefter. Endre Sjøvold (2006) mener at ved å jobbe i team kan gruppen prestere bedre enn summen av hver enkelt. I en gruppe som samarbeider får man større erfaringsutveksling som fører til at vi lærer av hverandre.

Ogden (2012) hevder at klasseledelse i stor grad handler om å fange elevenes oppmerksomhet, og det gjøres gjennom motiverende og inspirerende undervisning. I mine observasjoner var bruken av praksisfortellinger en måte alle lærerne brukte for å visualisere og øke innsikten til elevene. Lærernes faglige styrke i måten teorien ble visualisert på var enestående, og det viste meg hvor uendelig viktig denne metoden er for å engasjere elevene. Alle lærerne bekrefter noe av dette når de hevder at elevene får mindre behov for å være

urolige når de er engasjert (jf. Kap. 5.3). IO1 påpeker at læreren må ha yrkespraksis fra helsevesenet for å leve seg inn i faget sammen med elevene: «*vi må kunne faget godt, elevene merker dette kjapt hvis det ikke er tilfelle*». Hun mener at hvis ikke lærerne kan den praktiske utøvelse av det teoretiske, vil dette senke det faglige nivået hos den enkelte lærer som underviser i det enkelte fag og dermed elevenes forståelse av faget (jf. Hilsen et al., 2012).

Min opplevelse i klassene er at utøvelsen av alle lærernes praksishistorier viste med all tydelighet hvor effektivt dette virket på elevenes engasjement, og dermed trivsel i læringsmiljøet (jf. Nordahl, 2002). Samtidig viste det seg at når elevene selv fikk bruke sine praksishistorier i sammenheng med lærerens opplevde jeg et høyt faglig trykk og engasjement blant de alle fleste elevene i alle klassene. Bruken av praksisfortellinger er derfor en stor og vesentlig del av arbeidet en god klasseleder gjør for å lage gode relasjoner og et godt samspill i klasserommet (jf. Nordahl, 2002). Samtidig viste det seg at når elevene selv fikk bruke sine praksishistorier i sammenheng med lærerens, opplevde jeg et økt engasjement blant de alle fleste elevene i alle klassene. IO5 bekreftet at god erfaring fra praksisfeltet bidrar til at praksisfortellingene er med å gi økt forståelse:

Ved å gjøre teorien forståelig ut fra praktiske historier og skildringer, også når elevene selv forteller fra praksis er dette viktig for at de forstår den teorien vi underviser i. Det kan for eksempel være et tema med faglig forsvarlighet hvor jeg bruker eksempel på hva jeg har opplevd i praksis, og hva elevene har erfart og kan fortelle mere om. (IO5).

IO5 fortsetter med at eleven lærer mere med denne teknikken, og kanskje opplever det mere interessant. Hennes egne praksisfortellinger brukes ofte som støttende og bekreftende på elevene egne erfaringer. IO4 sier at alle skal si noe om sine erfaringer på emnet, og det er viktig at de reflekterer ut fra deres ståsted: «*når eleven svarer bygger jeg videre på elevens svar med min praktiskfortelling og da opplever jeg ofte at da svarer eleven mere, vi får en økt dialog i klassen*». Ut fra dette inviteres andre elever på å fortelle hva de har opplevd. Hun mener at dette er å ta elevene på alvor (jf. Drugli, 2012), og at den økte forståelsen skjer på deres premisser og erfaringer. Hun forteller at egen sykepleiepraksis er fra flere fagområder gjennom mange år. Dette gjør at hun også kan «*produsere*» gode praksisnære fortellinger til de emnene hun underviser i. Alle mener at det er viktig med god erfaring i det faget du underviser i, gjerne med høyere kompetanse enn bachelor i sykepleie (jf. Kap. 5.3.2). For å bruke denne metoden på en god måte utdyper IO3: «*at det må være sykepleiere som innehar*

lærerfunksjonen på og det er en fordel med en stor og grundig yrkeserfaring». IO2 sier: «det er viktig at læreren grundig kjenner det yrket eleven skal bli». IO3 fortalte at hennes nære yrkeserfaring er med på å bli respektert som fagperson og leder i klassen. Hun fortalte et eksempel som:

Jeg opplevde at en elev ga meg kvasse spørsmål og ønsket å tydelig å stille meg til veggs, da var det svært godt å ha den faglige kompetansen og yrkeserfaringen når jeg skulle svare, samtidig som jeg kunne bruke elevens spørsmål til å reflektere sammen med henne for å finne svarene. En vinn-vinn situasjon! (IO3).

6 Oppsummering

I løpet av mine år i skolen har det vært flere endringer. Jeg har erfart to reformer og flere undervisningskulturer basert på. Blant annet erfart en endring av fokus på undervisningsmetoder fra en kultur hvor lærere «fordelte ut sin kunnskap» skal dagens lærer være den som skal lede elevenes læring i klasserommet. Læreren har større fokus i dag på å involvere elevenes erfaringer, ønsker og kunnskap sammen med lærerens undervisning. «Alle» elever får i dag tilbud om skoleplass, og jeg opplever en økning i elevens problemer ved skolestart, både av medisinsk og sosial betegnelse/diagnose. I tillegg har vi en stor økning i antall fremmedspråklige elever som også opplever har mange utfordringer i sin læreprosess på skolen. På bakgrunn av dette bekreftes betydningen av å ha en planlagt og strukturert bygging av positive relasjoner mellom lærer og elev. Gjennom gode relasjoner kan vi lede undervisningen på en god måte. Nordahl (2014) bekrefter senest på utdanningskonferansen i Bodø at: «En positiv relasjon bygger på lærerens vilje til å bry seg om alle elevene». Denne tankemåten opplevde jeg var den samme for 15-16 år siden, og den ligger til grunn for svært mye av det lærerne gjør i sin utøvelse av klasseledelse i dag på Helsefagarbeider VG2 på Bodø videregående skole.

Jeg vil minne om min problemstilling som jeg valgte å utforme som en hypotese:

Lærers arbeid med klasseledelse i en klasse på helse og oppvekstfag bidrar til trivsel og sosial utvikling hos elevene!

For å belyse denne hypotesen hadde jeg med disse underproblemstillingene:

- *Hvordan utøver lærerne på helsefagarbeider VG2 klasseledelse?*
- *Hvordan arbeider lærerne med relasjonsbygging*

- *Hvordan påvirkes relasjonsbygging i klasserommet med aktiv bruk av praksisfortellinger?*

Slik lyder problemstillingen jeg har vært ute etter å finne svar på gjennom min masteroppgave. Jeg har forsøkt å belyse sammenhengen mellom klasseledelse, relasjonsbygging og bruk av praksisfortellinger. Dette har jeg utført ved å se på en samlet empiri sammen med min utvalgte teori og egen yrkestheori. Jeg velger å dele dette kapitlet opp i de underproblemstillinger som jeg har forsket på, og avslutter kapitlet med å svare på min hypotese.

6.1 Hvordan utøver lærerne på helsefagarbeider VG2 klasseledelse?

God klasseledelse er fundamentet for et godt arbeidsmiljø som både læreren og elevene er avhengig av. Lærerne er trygge i sin ledelse av klassene, og elevene behøver ikke lure på hva som skjer eller hvor grensa går. Deres utøvelse av klasseledelsen gir elevene svært gode betingelser gjennom å skape et trygt og forutsigbart miljø som gir eleven gode sosiale betingelser.

Lærerne viser myndighet og autoritet gjennom en positiv væremåte, og utøver strukturert og tydelig klasseledelse gjennom trygge rammer i klasserommet. Ingen av lærerne utøvde autorativ kontroll, men felles var at de er veldig tydelig og har kontroll, samtidig som at de viser omsorg og empati for den enkelte elev. Lærerne er trygge i sin egen rolle i klasserommet, og har et høyt fokus på hvordan man setter grenser, fastslår regler og hvordan man får elevene til raskt forstå hva man forventer. Noen forskjeller registreres i hvordan den enkelte lærer vurderer og utøver sanksjoner på enkelte brudd på orden- og atferdsreglementet.

6.1.1 Klasseledelse og veien videre

Videreføre arbeidet med å skape et felles fokus på å lede klassene gjennom gode strukturer og felles forståelse av hvordan man skal forholde seg til regler og rutiner. Lærernes måte å lede undervisningen viser at den er godt strukturert. Et økt samarbeid med både elever og lærere om plassering av regelhåndtering og tidsfrister kan bidra til å minske muligheten for frustrasjon i klasserommet. Dette kan ha særlig stor betydning i klasser som har elever med konsentrasjonsproblemer.

6.2 Lærernes arbeid med bygging av gode relasjoner

Ut ifra mine funn virker det som at klasseledelse henger meget nært sammen med mine underkategorier. Gode relasjoner mellom elevene og mellom lærere og elever er en forutsetning for god klasseledelse. Dette er en viktig investering, noe som det til fulle gjennomføres og satses på helsefagarbeider Vg2. Lærerne viser grundig og god innsikt i hvordan og hvorfor god relasjonsbygging bidrar til et nært forhold til elevene. Dette vises seg grunnleggende for å lykkes i utøvelsen av klasseledelse. Alle lærerne arbeider med fokus på at elevene føler seg sett og ivaretatt, og dette blir det satt av tid til. Samtidig samarbeider lærerne i klasseteamene nært om å dele den informasjon om hver enkelt elev. Dette er med på å skape et godt grunnlag for alle i sitt felles arbeid med å skape gode relasjoner. Lærerne representerer seg som gode rollemodeller for elevene. Det er av vesentlig betydning at dette arbeidet starter så tidlig som mulig, og har en tydelig struktur i gjennomføringen, også videre arbeid gjennom hele skoleåret. Dette bidrar tydelig til et positivt og trygt arbeidsmiljø for elevene som lettere finner sin plass i det sosiale miljøet. Dette øker sannsynligvis det faglige utbytte for elevene, og brukes effektivt som forebygging og mestring av problematferd i klasserommet. Det meste av relasjonsarbeidet viser seg har en god felles plattform for struktur og gjennomføring, men observerer en utfordring i å finne en god balansegang mellom omsorgsutøvelse, positiv kommunikasjon og grensesetting.

6.2.1 Effekten av relasjonsbygging ved skolestart

For at utøvelse av klasseledelse skal blir bra er det helt avgjørende at læreren har et godt forhold til sine elever. For å oppnå en god kontakt med elevene er skolestarten svært sentral i relasjonsbyggingen. Ved å etablere et godt og trygt miljø for elevene fra første skoledag, samtidig som at læreren blir tidlig kjent med elevens bakgrunn og interesser øker dette muligheten for at eleven får et arbeidsmiljø som preges av trygghet og sosial tilhørighet. Et godt samarbeid med alle elevene er viktig for klassemiljøet, og fra den tidlige oppstarten er det vesentlig at læreren at læreren fortsetter med hyppige elevsamtaler gjennom hele skoleåret. Dette er viktig for å ha oversikt hvordan eleven opplever sin skolehverdag til enhver tid, og det bidrar til at læreren kan iverksette tiltak som bedrer elevens situasjon på et tidligst mulig tidspunkt. Gjennomføringen av dette tiltak fra første skoledag bidrar sterkt i å bygger opp gode mellom-menneskelige relasjoner og legger til rette for trygghet og tillit.

6.2.2 Korrigering og omsorgsutøvelse gjennom positiv kommunikasjon

Dette er noen av kommunikasjonselementene som også er sentrale i relasjonsbyggingen. Har læreren en godt forhold til sine elever, blir det lettere i undervisningssituasjonen. Lærerne viser tydelig hvordan de ivaretar korrigering i klasserommet gjennom positive kommunikasjonsmetoder. De utøver omsorg basert på elevens sosiale behov for trygghet og anerkjennelse, samtidig som de utøver en faglig støtte. Ved å knytte en positiv kommunikasjon sammen med elevrelaterte omsorgstiltak, sikres elevens rolle i klasserommet på en trygg og anerkjennende måte. Ved at læreren anerkjenner og ser eleven i det daglige, preges relasjonene av empati, varme og interesse for at elevene skal trives. Gjennom disse tiltakene opprettholdes elevens engasjement og motivasjon for læring. Når dette er oppnådd, medfører det positive læringsmiljøet at læreren lettere kan utføre sin jobb som klasseleder.

6.2.3 Ivaretagelse av elevens behov

De aller fleste elevene viser i stor grad at de har et godt forhold til læreren, samtidig som at lærerne viser og forklarer sin rolleutøvelse for elevene som preges av en sterk evne til å se elevens behov. Ut fra dette iverksettes de gode kommunikasjonstiltakene og utøvelse av en reell omsorg som gjør at eleven opplever trygghet, trivsel og trives sosialt i klasserommet. Alle elever har et grunnleggende behov for anerkjennelse. Lærerne viser gjennom sin åpne og positive kommunikasjon at de trives (som oftest) i samvær med ungdommene. Lærernes smittende utøvelse av vanlig høflighet gjennom smil, blikkontakt og interesse for elevens ve og vel oppleves som uttrykk for anerkjennelse. Fokus på hvordan man utøver et positivt kroppsspråk i korrigering av atferd bekrefter dette. Eleven blir møtt av voksne som viser respekt for alle elever uansett bakgrunn og livshistorie. Dette er sterke bidrag i å skape den trygghet for hver enkelt elev som kreves for å oppnå gode læringsvilkår og opplevelse av mestring. Samtidig ser jeg de økende utfordringer i klasserommet. Det er et økende antall elever med en bakgrunn som preger deres liv, både på skolen og privat (jf. Kap. 1.1.2). Dette medfører et økt arbeidspress for å greie å nå alle elevene med tiltak som bidrar i best mulig grad. Det er derfor et økende behov for lærerne å samarbeide med flere yrkesutøvere og etater som kan bidra i dette arbeidet. Eksempler på dette er helsesøster, politi, rådgiver, utekontakten, miljøterapeuter, barne- og ungdomspsykiatrien. Samlet utgjør disse tiltakene et stort bidrag i utviklingen av elevens innstilling til skolen. (Nordahl, 2014)

Alle lærerne påpeker at dette er svært tidkrevende og de stiller spørsmål om at dette tilhører de oppgaver en pedagog skal utføre, og det er viktig og vurdere Skaalvik & Skaalvik (2009)

funn fra lærernes arbeidssituasjon at *trivsel, stress og utmattelse* blant lærere en paradoksal kombinasjon.

6.3 Praksisfortellingene som et positivt redskap i relasjonsbygging og klasseledelse

Måten praksisfortellingene gjennomføres på gir både en refleksjon over og en dokumentasjon av praksisforståelsen. Samtidig vises det en betydelig økt engasjement og innsiktsforståelse når lærerne benytter dette. Gjennom sine fortellinger og refleksjonene om disse utvikles det en felles forståelse som tydelig bidrar til at elevene får en økt forståelse for den aktuelle teori som det undervises i. Fortellingene representerer ofte lærerens egne opplevelser fordi de gir gode eksempler fra yrkesutøvelsen, og gir et forbedret grunnlag for diskusjoner i klasserommet. Når lærernes fortelling formidler deres konkrete erfaringer fra sine tidligere yrkesliv, skaper det mer engasjement og økt aktivitet. Elevene involverer seg og bidrar ofte med sine praksisfortellinger på samme emne.

En utvidet metode av praksisfortellingen som flere utfører er svært spennende. Ved å bruke god elevinnsikt i produksjon og fortelling av praksishistorier, involveres den aktuelle elevens aktivitet og engasjement betydelig. Elevnære praksisfortellinger blir dermed bidrag i hvordan læreren ser eleven basert på hans bakgrunn og erfaringer. Samtidig når fortellingene knyttes direkte til den enkelte elevs erfaringer, øker dette nærheten og motivasjonen hos eleven for å forstå mere av samme emne. Eleven svarer på lærerens fortelling med egen praksisfortelling i samme emne, hvorpå lærer utdyper og gir ros til eleven. Eleven opplever økt mestring og gir henne en trygg opplevelse for at også hun kan bidra med faglige fortellinger og forklaringer i klasserommet. Dette virker effektiv både på «svake» og «sterke» elever.

Dessuten gir fortellingen gode muligheter til å drøfte problemstillinger både i skolen, klasserommet og der hvor elevene har sin praksis.

6.4 Oppsummering og ulike forslag på tiltak videre som egen konklusjon av forskningsarbeidet

Mine funn viser at i utøvelsen av klasseledelse er det vesentlig at den enkelte elev opplever at vi trives i samvær med akkurat «henne». Når eleven forstår at du liker henne, vil utøvelsen av klasseledelse lettere gjennomføres. For å oppnå dette må vi bygge gode relasjoner. Dette er det den enkelte lærer som har ansvaret for. Gjennomføringen av kommunikasjon i

klasserommet preges av en tydelig positivitet, hvor læreren er tydelig i dialogen med elevene. Lærerne forholder seg til mange utfordringer i klasserommet, og viser en kreativ evne til å tilpasse seg slik at den enkelte elev opplever at undervisningen blir verdifull for akkurat henne.

Bygging av relasjon fra første skoledag er grunnlaget hvordan alle tilrettelegger vår kommunikasjon med elevene slik at de opplever en trygg arbeidsplass i klasserommet. Ved å bruke kunnskap om elevene i all samhandling i klasserommet, samtidig som at de opplever at de blir anerkjent av oss, produseres det et arbeidsmiljø i klassen som preges av trygghet og sosial tilhørighet.

Praksisfortellingene virker i seg selv motiverende som grunnlag for refleksjoner i klasserommet. Samtidig er måten lærerne gjennomførte denne metoden på en meget motiverende metode som forsterker den gode relasjonen med elevene.

Jeg har opplevd det som svært spennende og observere hvordan dette utføres, og se hvilken positiv effekt denne metoden har hos den enkelte elev. Det virker som at praksisfortellingen er en effektiv metode i undervisningen, og det brukes dette hos flere lærere som en relasjonsbyggende metode. Lærerne legger til rette for at elevene får bruke egne erfaringer i egne praksisfortellinger, samtidig som at lærerne er aktive i positive tilbakemeldinger når dette skjer. Eleven opplever en trygg arena hvor hun blir «sett», og i tillegg opplever eleven økt mestring og innsikt i de aktuelle tema som det undervises i.

Praksisfortellingen er en derfor ikke bare en metode hos læreren som viser « bilder» av praktisk kunnskap og forståelse, men også som en metode i positiv samhandling med elevene.

Lærerne legger gode planer for sin utøvelse av klasseledelse, og resultatet ser vi jo med at få elever slutter og de fleste gjennomfører. Sammenhengen med tidlig relasjonsbygging fra første skoledag + omsorgsutøvelse basert på den enkelte elev sine behov + positiv kommunikasjonsmetode og aktiv bruk av praksisfortellinger opplever jeg at elevene trives og opplever klasserommet som en trygg og positiv arena for læring. Lærerne er teori- og praksisfaglige dyktige lærere som gjennomfører sin undervisning med lun humor, evne til å se eleven og en tydelig evne til å kommunisere positivt med eleven.

Gjennom disse metodene skapes det en arena for trygghet og sosial tilhørighet. For å forsterke dette gode arbeidet vil det etter mine erfaringer kunne være nyttig:

- Å samle de felles erfaringer hver enkelt lærer gjør for å sikre gode relasjoner i klasserommet.
- Samtidig sikre en økt struktur på inkludering av flere yrkesgrupper som forsterker dette arbeidet. Hvis flere «ser eleven» vil dette sikre og forsterke det gode arbeid som gjennomføres i klasserommet.
- Utvikle bruken av praksisfortellingen gjennom kollegasamtaler og eventuell veiledning. Arbeide med en fast system med oppdatering/hospitering av lærere i praksisfeltet forsterker bruken av praksisfortellingen.
- Arbeid videre med felles fortolkning og bruk av sanksjoner i vurdering av brudd på orden- og atferdsreglementet.
- Bidra til økt trygghet på et tidlig tidspunkt: ved skolestart gjennom oppstart av fadderordning, noe universitetet i Nordland har gjennomført gjennom flere år- med god suksess for å inkludere nye studenter (her elever på 15-16 år).
- Fordele og forsterke arbeidet med rask oppfølging av elever som har fravær og som bor på hybel. Fast struktur på å gjennomføre oppringing og eventuell hente eleven. Dette er tydelig tiltak som bør gjennomføres *tidlig* på året, rett etter skolestart. Dette vil kunne bidra i å forhindre et høyt fravær og sannsynlig frafall.

Mine forslag til veien videre er derfor å ha et fokus på å samordne praksis for å videreutvikle den gode måten klasseledelse utføres på. Forutsetningene bør være gode for bruk av refleksjon av lærernes praksis i klasseledelse, siden lærerne har en felles yrkesbakgrunn og arbeider på samme nivå og studieprogram.

Gjennom systematisk bruk av refleksjon vil man kunne samkjøre de beste måtene for utøvelse av klasseledelse, relasjonsbygging, praktiske omsorgstiltak, positiv kommunikasjon og bruken av praksisfortellingen.

Dette er mine forslag på suksessfaktorer som styrker ungdommens positive modningsprosess i den videregående skolen, noe kan være positive bidrag på å sikre samfunnet gode fremtidige arbeidstakere og samfunnsmedlemmer.

Min problemstilling formulert som en hypotese var:

Lærers arbeid med klasseledelse i en klasse på helse og oppvekstfag bidrar til trivsel og sosial utvikling hos elevene!

For å belyse denne hypotesen hadde jeg med disse underproblemstillingene:

- *Hvordan utøver lærerne på helsefagarbeider VG2 klasseledelse?*
- *Hvordan arbeider lærerne med relasjonsbygging*
- *Hvordan påvirkes relasjonsbygging i klasserommet med aktiv bruk av praksisfortellinger?*

Min konklusjon er at samlet bidrar dette til at elevene opplever trivsel og sosial utvikling hos elevene på helsefagarbeider VG2 på Bodø videregående skole. Samtidig kan mine forslag til forbedringer bidra i en allerede god kultur i å «se den enkelte elev».

«Enhver skoleleder og lærer er i en lederposisjon. Ikke spør om du leder. Det gjør du. Ikke spør om du vil gjøre en forskjell. Det vil du. Spørsmålet er: Hvilken type leder vil du være og hvilken forskjell vil du gjøre?» (Dufour & Marzano, 2011, s. 208)

7 Litteraturliste

- Aadland, E. (2011). *Og eg ser på deg. Vitenskapsteori i helse- og sosialfag*. Bergen: Akademika.
- Anvik, C. H. & Gustavsen, A. (2012). *Ikke slipp meg! Unge psykiske helseproblemer, utdanning og arbeid*. NF-rapport nr.13. Bodø: Nordlandsforskning. Universitetet i Nordland.
Hentet 30.4.14 fra <http://nordlandsforskning.no/publikasjoner/rapporter/1571?task=view>
- Befring, E. (2008). *Kvalitetsskolen*. Skolepsykologi nr. 3, 2008. Hentet 22.3.15 fra <http://www.fpkf.no/skolepsykologi/Befring.pdf>
- Bendixen, C. & Fischer, H. (2013). *Å lykkes som lærer har betydning for psykologi- og elevkunnskap i skolen*. Trondheim: Akademika forlag.
- Bergkastet, I., Dahl, L. & Hansen, K. A. (2009). *Elevenes læringsmiljø- lærerens muligheter*. Oslo: Universitetsforlaget
- Birkeland, L. (2004). Susanne Idun Mørch (red.): *Fortællinger som fænger og fanger. Praksisfortællinger og personaleudvikling i børnehaven*. Pædagogiske praksisfortællinger. Systime Academic 2004.
- Blix, B., S. & Breivik, S. (2006). *Basisbok i sykepleie. Om menneskets grunnleggende behov*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Bolstrøm, L. (2001). *Fra undervisning til læring*. Oslo: Kommuneforlaget
- Briseid, L. G. (2014). *Artikkel; Læreren som samfunnsbygger*. Bedre Skole nr. 1, side 49.
Hentet 2.5.2015 fra: <http://cld.bz/bookdata/86ChMPe/basic-html/page49.html>
- Bråten, I. (red.). (1996). *Vygotsky i pedagogikken*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag
- Carson, N. & Birkeland, Å. (2009). *Veiledning for førskolelærere*. Kristiansand: Høgskoleforlaget.

Christensen, H. & Ulleberg, I. (2013). *Klasseledelse, fag og danning*. Oslo: Gyldendal akademisk.

Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag.

Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode, 2.utgave*. Oslo: Universitetsforlaget.

Damsgaard, H., L. & Kokkersvold, E. (2011). *Ungdom på ville veier: skoleerfaringer og kriminalitet*. Bergen: Akademika forlag

Dewey, J. (1985). *Democracy and education*. New York: Southern Illinois University Press.

Drugli, M., B. (2012). *Relasjon lærer og elev- avgjørende for elevenes læring og trivsel*. Oslo: Cappelen Damm.

Dufour, R., & Marzano, R., J. (2011). *Leaders of Learning: How District, School, and Classroom Leaders Improve Student Achievement Perfect Paperback*. Bloomington: Solution Tree Press.

Fangen, K. (2010). *Deltakende observasjon*. 2. utg. Bergen: Fagbokforlaget, 2010.

Fennefoss, A.T. & Jansen, K. (2010). *Praksisfortelling- på vei til innsikt og forståelse*. Bergen: Fagbokforlaget.

Fischer, H. & Bendixen, C. (2013). *Å lykkes som lærer har betydning for psykologi- og elevkunnskap i skolen*. Trondheim: Akademika forlag.

Folkehelseinstituttet. (2015). *Psykiske lidelser hos barn og unge*. Hentet 3.5.2015 fra <http://www.fhi.no/tema/barns-helse/psykiske-lidelser-hos-barn>.

- Halland, G. (2009). *Kontaktlærer og klasseledelse*. Nøtterøy: Ped-Media AS.
- Hammerlin, Y. & Larsen, E. (2012). *Menneskesyn i teorier om mennesket*. Forlaget Klim Danmark.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of Over 800 Meta- Analyses Relating to Achievement*. London: Routledge.
- Hegna, K., Dæhlen, M. & Claussen, S. E. (2011). «Hva har betydning for yrkesfagelevenes frafall og gjennomføring i skolen? Norges forskningsråd. Høgskolen i Oslo og Akershus.
- Hernes, G. (2010). *Gull av gråstein. Tiltak for å redusere frafall i videregående opplæring. FAFO- rapport 2010*. Hentet 21.11.2014 fra <https://www.utdanningsforbundet.no/upload/Fylkeslag/Vest-Agder/Pdf-dokument/2010/20147%20Faf0%20rapport.pdf>
- Hiim, H. (2010). *Pedagogisk aksjonsforskning. Tilnærminger, eksempler og kunnskapsfilosofisk grunnlag*. Oslo: Gyldendal.
- Hiim, H. og Hippe, E. (2006). *Praksisveiledning i lærerutdanningen: en didaktisk veiledningsstrategi*. Oslo, Gyldendal akademisk. 2. utg.
- Holen, S. (2014). *Ønsker mer systematisk arbeid med psykisk helse i skolen*. Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning- Hentet 29.4 fra <http://www.nifu.no/news/onsker-mer-systematisk-arbeid-med-psykisk-helse-i-skolen/>
- Holten, S. (2011). *Trygg klasseledelse: i dialog med elevene: erfaringer fra videoveiledning med Marte Meo-metoden*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Hugvik, K. & Nordnes, Å. (2015). *Konsekvens av manglende gjennomføring av videregående skole*. En artikkel i Avisa Nordland 11. februar 2015: <http://www.highnorthnews.com/gjennomfor-videregaende-skole/>

Høgestøl, S. (2014, 16.januar). *Smarte barn blir også skoletapere: 20 prosent av elevene som dropper ut av skolen er de aller smarteste. En av fem skoletapere er da av de aller smarteste elevene vi har.* Dagbladet. Hentet 14.april 2014 fra <http://www.dagbladet.no/2014/01/16/kultur/meninger/hovedkronikk/kronikk/debatt/31314568/>

Imsen, G. (2014). *Elevenes verden. Innføring i pedagogisk psykologi.* 4.utgave. Oslo: Universitetsforlaget

Hilsen, A., I, Nyen, T, & Tønder, A., H. (2012). *Hospitering i fagopplæringen Evaluering av forsøksordninger i seks fylker.* Fafo rapport, 61. Hentet 30.4.15 fra http://www.faf.no/index.php?option=com_zoo&task=item&item_id=2819&Itemid=923&lang=nb

Jensen, R. & Aas, M. (2011) *Å utforske praksis.* Oslo: Cappelen Damm Akademisk

Jensen, P. & Ulleberg, I. (2011). *Mellom ordene: kommunikasjon i profesjonell praksis.* Oslo: Gyldendal akademisk.

Johannessen, A., Tufte, P.A. & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til Samfunnsvitenskapelig metode.* Oslo: Abstrakt forlag

Juul, J. & H. Jensen (2003). *Fra lydighet til ansvarlighet.* Oslo: Pedagogisk forum.

Kaufmann, G. & Kaufmann, A. (2010). *Psykologi i organisasjon og ledelse.* 2 opplag. Bergen: Fagbokforlaget

Kirkevold, M. (1992). *Sykepleieteorier - analyse og evaluering.* Oslo: Ad Notam Gyldendal.

Kunnskapsdepartementet. (2010). *Regjeringen.no: Frafall fra videregående opplæring – konsekvenser for samfunnet.* 6.1.2010. Publisert under: Regjeringen Stoltenberg II. Hentet 30.4.15 fra: <https://www.regjeringen.no/nb/aktuelt/frafall-fra-videregaende-opplaring--kons/id589822/>

Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M. & Rygge, J. f. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk.

Kvale, S. (2008). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk

Larsen, A., K. (2007). *En enklere metode veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode*. Bergen: Fagbokforlaget.

Lazarus, R., S. (1999). *Stress and emotion: a new synthesis*. New York: Springer.

Lillejord, S., Drugli, M. B., Nordahl, T. & Manger, T. (2010). *Livet i skolen: grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap, 2, Lærerprofesjonalitet*. Bergen: Fagbokforlaget.

Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (*opplæringslova*). LOV-1998-07-17-61. §1. (2012). Lovdata.no. Hentet 23.4.15.

Lov om behandlingssmåten i forvaltningssaker 1970. (*Forvaltningsloven*). Lovdata.no. Hentet 30.4.15.

Læreplan for videregående opplæring. (1994). *Studieretning for helse- og sosialfag. Studieretningsfag i videregående kurs II hjelpepleier*. Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet

Læreplanverket for kunnskapsløftet (2006). - *generelle del*. Utdanningsdirektoratet. Hentet 9.4.14 fra http://www.udir.no/Upload/larerplaner/generell_del/generell_del_lareplanen_bm.pdf?epslanguage=no

Manger, T. (2010). *Det ved vi om – motivation og mestring*. Fredrikshavn: Dafolo.

Malt, U. (2015). *Mestring*. Hentet fra Store medisinske leksikon; <https://sml.snl.no/mestring>, 18.3 2015.

Molander, B. (1996) *Kunnskap I handling*. Bokförlaget Daidalos AB, Göteborg.

- Meeuwisse, A., Swärd, H., Eliasson-Lappalainen, R., & Jacobsen, K. (2010). *Forskningsmetodikk for sosialvitere*. Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Morrison, P & Burnard, P. (1992). *Omsorg og kommunikasjon – mellommenneskelige relasjoner i sykepleien*. Oslo: Ad Notam Gyldendal A/S.
- Møller, J. & Sundli, L. (2007). *Læringsplakaten. Skolens samfunnskontrakt*. Oslo: Cappelen Damm.
- Mørch, S., I. (2004). *Pædagogiske praksisfortællinger*. København: Systime Academic
- Mykletun, A. & Knudsen, A. K. (2013). *Frafall, sosiale forskjeller og unges psykiske helse*. *Tidsskrift for norsk psykologforening, utgave 6*. Vol 50, side 568-579
- Neumann, B. (2009). *Trygg Godt fellesskap – god læring*. Oslo: Cappelen Forlag as.
- Nilsen, S. E., & Sund, G. H. (2008). *Læring gjennom praksis: innhold og arbeidsmåter i yrkesopplæringen*. Oslo: PEDLEX Norsk skoleinformasjon
- Nordahl, T. (2002). *Eleven som aktør: fokus på elevens læring og handlinger i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget
- Nordahl, T. (2010). *Eleven som aktør, fokus på elevens læring og handlinger i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T. (2014). *Forelesning på utdanningskonferansen i Bodø*. Hentet 20.4.2015 fra <http://slideplayer.no/slide/1971764/>
- Nordahl, T. & O. Hansen. (2012). *Dette vet vi om klasseledelse*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Nordahl, T., Hansen, O., & Hemmer, K. J. (2012). *Klasseledelse*. Oslo: Gyldendal akademisk.

Nordahl, T., Sørli, M.-A., Manger, T & Tveit, A. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge*. Bergen: Fagbokforlaget

Nordenbo, S. E., Sjøgaard, L., M, Tifticki, N., Wendt, R. E., & Østergaard, S. (2008). *Lærerkompetencer og elevers læring i førskole og skole*. Århus: Dans clearinghouse for utdannelesforskning, Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Universitetet i Århus.

Nordland fylkeskommune. (2013). *Strategiplan. For 2014-2018*. Hentet 20.11.14 fra: <http://sfks.nfk.no/EKWebNY/docs/dok/dok05332.pdf>

Nordland fylkeskommune (2014). *Bedre læring. Strategiplan for videregående skole 2014-2018*; Hentet 29.april 2014 fra <http://www.nfk.no/Filnedlasting.aspx?MIId=138&FillId=23372>

Nottingham, J. (2012). *Læringsreisen: Hvordan skape aktiv læring i klasserommet?* Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Nottingham, J. (2013). *Læringsnøkkelsen, hvordan oppmuntre og inspirere til bedre læring?* Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Ogden, T. (2001). *Problematferd i skolen*. Oslo: Gyldendal akademisk forlag.

Ogden, T. 2007. *Kvalitetsskolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk forlag.

Ogden, T. (2012). *Klasseledelse: praksis, teori og forskning*. Oslo: Gyldendal akademisk forlag.

Overland, T. (2007). *Skolen og de utfordrende elevene: om forebygging og reduksjon av problematferd*. Bergen: Fagbokforlaget.

Pianta, R.C., Hamre, B.K. & Mintz, S. (2012). *Classroom Assessment Scoring System-Secondary Manual*. Baltimore, MD: Brookes Publishing Co.

Postholm, M., B. (2010). *Kvalitativ metode, en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget

- Postholm, M., B. (2013). *Klasseledelse i ungdomsskolen: fire læreres meninger og opplevelser*. Norsk pedagogisk tidsskrift. vol. 97 (2)
- Postholm, M.B. (red.). (2014). *Ledelse og læring i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Postholm, M., B., Midthassel, U., V., & Nordahl, T. (2012): *Teoretisk bakgrunnsdokument for arbeid med klasseledelse på ungdomstrinnet*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Roland, E. (2014). *Mobbingens psykolog, hva kan skolen gjøre?* Oslo; Universitetsforlaget.
- Roland, E. & Vaaland, G. (2010). *Respekt, klasseledelse og atferdsvansker*. Universitetet i Stavanger
- Rørvik, H. (1994). *Læring og utvikling*. Oslo: Universitetsforlaget
- Scauenborg, O. (2015). *Omsorg i timevis hver dag er umulig*. Hentet 11.4.15 fra: <http://www.aftenposten.no/okonomi/Dansk-psykolog---Omsorg-i-timevis-hver-dag-er-umulig-7927473.html>
- Sjøvold, Endre (2006). *Teamet: Utvikling, effektivitet og endring i grupper*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skaalvik, E. & Skaalvik, S (2009). *Trivsel, stress og utmattelse blant lærere En paradoksal kombinasjon, en undersøkelse om trivsel blant mer enn 2000 elever*. Hentet 2.5.2015 fra Bedre skole 1, 2009; https://www.utdanningsforbundet.no/upload/Diverse/Utdanningsakademiet/Bedre%20Skole/BS_1_09/BS_01-09-Skaalvik_og_Skaalvik.pdf
- Spurkeland, Jan (2011). *Relasjonspedagogikk, samhandling og resultater i skolen*. Bergen; Fagbokforlaget.
- Stortingsmelding 11.(2008-2009). *Læreren, rollen og utdanningen*. Oslo; Kunnskapsdepartementet.

Stortingsmelding 16. (2010-2011). *Nasjonal helse- og omsorgsplan*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Stortingsmelding 22. (2010-2011). *Læring og fellesskap*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Stortingsmelding nr. 31. (2007-2008). *Kvalitet i skolen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Strandkleiv, O., I. & Lindback, S., O. (2004). *Elevens bakgrunn og tilpassa opplæring*. Hentet 12-2-2015: <http://www.elevsiden.no/tilpassetopplaering/1104529521>

Utdanningsdirektoratet. (2007). *Læreplan for helsefagarbeider VG2*. Gjeldende fra 01.07.2007. Hentet 16.april 2014 fra; http://www.udir.no/kl06/HEA2-01/Hele/Komplett_visning/?print=1

Utdanningsdirektoratet (2011, 10.januar). *Et godt læringsmiljø*. Hentet 14.4. 2014 fra <http://www.udir.no/Laringsmiljo/Viktige-faktorer-for-et-godt-laringsmiljo/>

Utdanningsdirektoratet. (2012). *Skolens psykososiale miljø*. Hentet 2.4.15 fra: http://www.udir.no/PageFiles/1704/Skolemiljo_foreldrebrosjyre_bokmal.pdf?epslanguage=no

Waage, J. F. (2000). *Yrkesrettet opplæring i skole og arbeidsliv*. Oslo: PEDLEX Norsk skoleinformasjon.

Weisz J.R. et al. (2005). *Promoting and protecting youth mental health thorough evidence-based prevention and treatment*

Wubbels, T. (2011). *An international perspicive on classroom managment: what should prospective teachers learn?* Teaching Education, 22(2), 113-131.

Vedlegg

Vedlegg 1: Andel elever som gjennomfører etter 5 år.

Andel av elever som har fullført videregående opplæring i løpet av fem år, etter fylke og utdanningsprogram. 2006-kullet. Prosent			
	Alle program	Studieforberedende program	Yrkesfaglige program
Hele landet	69	83	55
01 Østfold	66	84	49
02 Akershus	75	85	60
03 Oslo	75	83	57
04 Hedmark	68	84	53
05 Oppland	69	85	56
06 Buskerud	69	84	52
07 Vestfold	68	82	52
08 Telemark	68	83	56
09 Aust-Agder	68	85	54
10 Vest-Agder	71	83	61
11 Rogaland	73	84	62
12 Hordaland	72	81	62
14 Sogn og Fjordane	76	91	63

Andel av elever som har fullført videregående opplæring i løpet av fem år, etter fylke og utdanningsprogram. 2006-kullet. Prosent

	Alle program	Studieforberedende program	Yrkesfaglige program
15 Møre og Romsdal	71	85	59
16 Sør-Trøndelag	70	84	56
17 Nord-Trøndelag	68	85	53
18 Nordland	62	79	48
19 Troms	62	79	47
20 Finnmark Finnmárku	50	67	37

Vedlegg 2 Forespørsel om deltagelse i observasjon og intervju

Til lærer ved helsefagarbeider Vg2 på Bodø videregående skole:

Forespørsel om å delta som observatør i klasse HO2___.

Bakgrunn og hensikt

Lærers arbeid med relasjonsbygging og klasseledelse i en klasse på videregående skole bidrar til at elevene utvikler seg optimalt faglig og sosialt.

Jeg skal i forbindelse med min masteroppgave ha fokus på lærerens måte og utøve relasjonsbygging i helsefagarbeiderklassene på Bodø videregående skole.

Gjennom snart 15 år som lærer på videregående skole, avdeling for yrkesfag har jeg erfart at endel elever gir uttrykk for mistriivsel i skolen, de blir fort uengasjerte og motivasjonen for å lære svekkes raskt i skolehverdagen.

Bruk av relasjonsbygging er en arbeidsmetode som benyttes for å oppnå et godt fellesskap i klassen. De begreper som kjennetegner relasjonsbygging er begreper som trygghet, åpenhet, tillit og omsorg for den enkelte elev. Jeg har erfart at relasjonsbygging gjennom god klasseledelse bidrar til økt fellesskapsfølelse hos elevene i klassen. Dette øker elevenes trivsel i samvær med både medelever og lærere, og det kan også bidra til at elevene tør å delta mere aktivt i undervisningen. Dette gjør at elevene i økende grad tør å prøve og dermed lettere kan oppleve mestring. Dette er med på å øke deres trivsel og læringsutbytte. Min hypotese blir da at dette kan igjen være med på å minske frafallet i den videregående opplæringen.

Det er derfor et aktuelt emne å forske på hva og hvordan vi utøver relasjonsbygging og klasseledelse samt hvordan det påvirker læringssituasjoner i klasserommet.

«...83 prosent av elevene på studieforbereidende har fullført i løpet av fem år, gjelder dette 55 prosent av yrkesfagelevne. Bare en tredjedel av elevene på yrkesfag oppnår yrkeskompetanse» (ssb.no).

Siden helsefagarbeider Vg2 på Bodø videregående skole har gode resultater med elevgjennomføring til og med VG2 er det min hensikt i undersøkelsen å studere hvordan

lærerne utøver sin relasjonsbygging på dette trinnet. Forskningen baseres på 3 klasser ved helsefagarbeiderlinjen VG2 på videregående skole, avdeling for yrkesfag.

I min oppgave skal jeg undersøke denne hypotesen:

Lærers arbeid med relasjonsbygging og god klasseledelse i en klasse på videregående skole bidrar til at elevene utvikler seg optimalt faglig og sosialt.

Hva innebærer studien?

Jeg deltar i undervisningen som observatør. Målsettingen med min observasjon er hvordan lærerne utøver sin relasjonsbygging gjennom klasseledelse i klasserommet. Tidsaspekt er 1-2 timer med hver klasse for å observere inntil 6 lærere som underviser i helsefag i de tre klassene.

Etterpå har jeg individuelle intervju med de aktuelle lærerne. Tidsaspekt 45 minutter på hver lærer.

Hva skjer med datainnsamlingene

All informasjon og data som registreres vil bli anonymisert og skal kun brukes i sammenheng med studien. Klassene blir definert som 1-2-3 og personinformasjon benyttes ikke. Elevdata benyttes ikke.

Tilleggsinformasjon til lærer: Frivillig deltakelse Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst og uten å oppgi noen grunn trekke samtykke til å delta i studien. Dersom du ønsker å delta undertegner du samtykkeerklæringen. Dersom du senere ønsker å trekke deg eller har spørsmål til studien, kan du kontakte meg på telefon, 91577336, eventuelt avdelingsleder på Helse og oppvekst; Sissel Moen.

Samtykkeerklæring er vedlagt.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3: Observasjonsskjema

OBSERVASJON RELASJONSBYGGING I HELSEFAGARBEIDERKLASSE

Klasse nr:	
Dato	
Antall elever	
Ekstralærer/ressurser	
Andre momenter:	

Tema: relasjonsbygging i klasserommet		
Klasseledelse i klasserommet og elevmedvirkning	Kl.slett og fremdrift	Kommentar
1. Oppstart av time		
<ul style="list-style-type: none"> • undervisningsmetode 		
<ul style="list-style-type: none"> • elevsamarbeid 		
<ul style="list-style-type: none"> • hel klasse • delt klasse • medbestemmelse 		
2. Gjennomføring		
<ul style="list-style-type: none"> • instruksjon • veiledning 		
<ul style="list-style-type: none"> • observasjon • tilpasser veiledning/oppgaver 		
<ul style="list-style-type: none"> • medbestemmelse • diskusjon 		
<ul style="list-style-type: none"> • reaksjon på elevinitiativ • korreksjon adferd • regelhenviing • belønning • advarsel 		

<ul style="list-style-type: none"> • forklaring • trusler, oppmuntring • overser, ros, kritikk • humor 		
<ul style="list-style-type: none"> • beskjeder- konkret/utydelig 		
3. Praksisfortellingen		
<ul style="list-style-type: none"> • Sammenheng undervisning • Gjennomføring- avbrytelser? 		
<ul style="list-style-type: none"> • Handling • Tanker, følelser • Engasjement • Realistisk for elever 		
<ul style="list-style-type: none"> • Lærers refleksjoner • Elever reaksjoner og refleksjoner 		
<ul style="list-style-type: none"> • Opplevelse av læringseffekt 		

Vedlegg 4: Intervjuguide

Hei- her er litt informasjon om det jeg ønsker å snakke med deg om.

- Innledning om mitt forskningsprosjekt
- Deg selv og dine erfaringer som lærer.

Jeg ønsker å spørre om hva som du mener er viktig å fokusere på for å bidra til at elevene opplever trygghet og sosial trivsel i klasserommet. Spesielt innenfor disse temaene, eller andre temaer du mener er viktig.

- a) Klasseledelse/ Regler og rutiner
- b) Relasjonsbygging
- c) Praksisfortellingen

Eksempler på spørsmål er fra emnene:

- Hvordan bygge relasjoner i klasserommet
- Sammenheng skolestart og relasjonsbygging ved skolestart?
- Klasseledelse og kommunikasjon
- Arbeidet med å sette regler og rutiner i klassen
- Eksempler/fortellinger fra utfordrende elever som er vanskeligere å lede i klassen.
- Din erfaring om bakgrunner som hemmer elevenes læreevne-
- Elevenes behov og omsorgstiltak
- Praksisfortellingen- bruk av egen praksiserfaring i undervisningen
- Refleksjoner over mine Observasjoner jeg gjorde i klasserommet:

Bård Yngve

