

BACHELOROPPGAVE

Klasseledelse

- Relasjon mellom lærer og elev

Utarbeidet av:

Malene Sørensen

Studium:

Grunnskolelærerutdanning 1-7 2012 - Pedagogikk og elevkunnskap 4

Innlevert:

Vår 2015



Forord

Jeg vil rette en stor takk til kildene min som har delt av sin kunnskap. Tusen takk til Camilla og Maja, som jeg har hatt gleden av å følge gjennom en kompleks skolehverdag. Dere har gjort det mulig å forske på min spennende problemstilling. Det har vært innholdsrikt og læringsrikt. Jeg blir stadig overrasket over hvor mye man lærer om seg selv som lærer, i møte med andre i praksisfeltet. Det er interessant å reflektere sammen med andre, og det kommer tydelig frem hvor viktig det er å samarbeide. Dette er avgjørende for at skolen skal være en lærende organisasjon. Gjennom min praksis har jeg fått et innblikk i hvordan et godt samarbeide mellom kollegaer kan fremme god læring. Dette påvirker videre i positiv forstand elevenes forhold til hverandre. Slik blir de trygge og selvstendige individer som er godt rustet for livets mange utfordringer. En lærer kan gjøre en stor forskjell hos den enkelte elev.

Drugli sier” Vi ønsker gode relasjoner til vår nærmeste leder og til våre kolleger; vi ønsker ikke dårlige relasjoner.” God relasjoner er knyttet til trygghet, tillit, respekt, anerkjennelse, vekstmuligheter (Alberti-Espenes, 2012 s.123).

Jeg ønsker også å si tusen takk Nuno og Inger Lise som har veiledet meg frem til en interessant problemstilling, for gode tilbakemeldinger, forståelse og toleranse for meg som person. Til slutt vil jeg si tusen takk til min samboer som har hatt troen på meg og tålmodighet med meg gjennom hele denne prosessen. Jeg vil også si tusen takk til min mor og Ann-Karin for hjelpen med oppgaven. Det blir verdsatt veldig mye.

Innholdsfortegnelse

1	INNLEDNING	1
1.1	BEGRUNNELSE FOR TEMAET	1
1.2	RELEVANSEN FOR DETTE TEMAET	1
1.3	OPPGAVENS OPPBYGGING.....	2
2	SITUASJONSBEKRIVELSE	3
3	PROBLEMSTILLING.....	3
4	BEGREPSAVKLARING.....	4
4.1	RELASJON MELLOM LÆRER OG ELEV	4
5	TEORI	4
5.1	KLASSELEDELSE	5
5.2	HVA GJØR GOD KLASSELEDELSE VIKTIG	5
5.2.1	<i>Klassemiljø.....</i>	<i>6</i>
5.2.2	<i>Struktur, tydelighet, forventninger og motivasjon til elevene.....</i>	<i>6</i>
5.2.3	<i>Den autoritative læreren.....</i>	<i>7</i>
5.2.4	<i>Den proaktive læreren.....</i>	<i>7</i>
5.3	LÆRERENS ROLLE I RELASJONSBYGGING	8
5.3.1	<i>Støttende relasjon til hver enkelt elev.....</i>	<i>9</i>
6	METODE	10
	DEFINISJON AV METODE:.....	10
6.1	FORSKJELLEN PÅ KVALITATIV OG KVANTITATIV FORSKNINGSMETODE.....	11
6.2	KVALITATIV METODE	11
6.3	KVALITATIVT FORSKNINGSINTERVJU	12
6.4	OBSERVASJON	13
6.5	FENOMENOLOGISK TILNÆRMING	14
6.6	RELIABILITET	15
6.7	VALIDITET.....	15
7	ANALYSE OG DRØFTING AV RESULTATENE.....	16
7.1	ANALYSE OG DRØFTING.....	16
7.2	OPPSUMMERING	22
8	AVSLUTNING	23

LITTERATURLISTE:	25
VEDLEGG:	28
VEDLEGG I INTERVJUGUID	28
VEDLEGG II OBSERVASJONSSKJEMA	29
VEDLEGG III KLASSELEDELSE.....	30

1 Innledning

1.1 Begrunnelse for temaet

Tema for denne oppgaven er klasseledelse og jeg vil legge hovedvekten på relasjonsbygging mellom lærer og elev. Dette er en sentral faktor for den faglige- og emosjonelle og sosiale utviklingen til elevene. Det skaper motivasjon for læring og et godt læringsmiljø. Piaget sier at det er viktig at vi snakker med elevene og ikke bare til dem (Imsen, 2005). Gode relasjoner skapes i et miljø som er preget av anerkjennelse og respekt. Jeg ønsker å lære mer om hvilke faktorer som er med på å skape en god relasjon til elevene. I min siste praksisperiode fikk jeg tilbakemeldinger på at jeg er en tydelig klasseleder. Jeg så enkeltelever og hjalp dem med å løse konflikter. Jeg vil derfor forske på min egen og andres relasjonsbygging i klasserommet og videreutvikle min egen profesjonalitet som lærer. Jeg vil vise hva som ligger i begrepet klasseledelse og hvilken rolle det relasjonelle spiller. Gjennom praksisen vil jeg søke å få svar på hva som ligger i begrepet tydelig lærer og forsøke å hjelpe andre med å forbedre sin profesjonalitet som lærer. Følgende sitat sier mye om viktigheten av god klasseledelse og satte i gang prosessen fram mot valget av problemstilling

«Lærere som har betydd noe positivt, og som vi kanskje har oppfattet som flinke, har gjerne styrt undervisningen og klassen på en tydelig måte, de har etablert gode relasjoner til elevene, fremstått som en trygg og tydelig voksen, løst konflikter mellom elever, eller vært en person vi kunne snakke med.» (Nordahl, 2012, s.6).

1.2 Relevansen for dette temaet

Stortingsmelding nr. 22 viser at temaet for oppgaven er svært relevant

«Et godt læringsmiljø kjennetegnes av at elevene opplever trygghet, anerkjennelse og tillit, at de er en del av et fellesskap, og at det er gode relasjoner mellom elever og lærere og elevene i mellom. Videre opplever elevene høye og realistiske forventninger med tydelige mål for faglig og sosial utvikling og læring, og lærerne gir klare og konstruktive tilbakemeldinger. Undervisningsøktene har en tydelig ledelse og struktur. Det er klare forventninger til atferd og arbeidsro.» (Stortingsmelding nr. 22 (2010-2011))

Stortingsmeldingen omhandler motivasjonen, mestringen og mulighetene til elevene og viser til PISA-undersøkelse fra 2009. Der kom det fram at det er mye uro og bråk blant elevene i skolen. De hører ikke etter hva lærerne sier og følger ikke beskjeder. Utdanningsdirektoratet hevder at det er flere faktorer som er med på å skape et godt læringsmiljø. Det som blant annet nevnes er organisasjon og ledelse, skole-hjemsamarbeid og relasjonen mellom elevene. Klasseledelse er en avgjørende faktor (Kunnskapsdepartementet Meld. St. 22, 2010-2011). Det understrekes at et godt læringsmiljø avhenger av en god samhandling mellom lærere elever (Kunnskapsdepartementet, 2010-2011).

Internasjonal forskning på relasjonsbygging viser at sosial støtte og tilhørighet er svært viktig for elevenes motivasjon, uavhengig av kontekst og alder. Elevene opplever at støtten som læreren gir og følelsen av at de har en viktig rolle i skolemiljøet synker med alderen. Forskingen viser videre at lærer-elev forholdet burde ha et større fokus enn det får i dag, men i norsk forskning er ikke dette så høyt prioritert (Federici og Skaalvik, 2013).

Klasseledelse er imidlertid et av satsningsområdene ved min praksisskole, og de har arbeidet med dette i flere år. Når jeg snakket med min praksisveileder så hun med en gang muligheten for utvide sin profesjonalitet i forhold til klasseledelse. Hun ville med dette utnytte muligheten for å lære nytt samtidig som jeg fikk ny, oppdatert kunnskap. Dette illustrerer skolen som en ”lærende organisasjon”.

1.3 Oppgavens oppbygging

Jeg starter med å gjøre rede for relevansen til klasseledelse og relasjonsbygging. Videre viser jeg hvem det skal forskes på, for så å utdype problemstillingen min. Jeg har valgt å ta med en begrepsavklaring i forhold til begrepet relasjon siden det er sentralt i problemstillingen min. Deretter viser jeg til relevant teori. Så gjør jeg rede for hvilken metode jeg har valgt. Jeg analyserer og drøfter mine funn ut i fra valgt teori. Avslutningsvis kommer oppsummeringen, samt kritiske refleksjoner og erfaringer jeg har gjort gjennom forskningsprosessen. Noe av det som kommer frem under innhenting av observasjon /intervju velger jeg ikke å kommentere – ta med på grunn av oppgavens omfang.

2 Situasjonsbeskrivelse

Min praksis ble gjennomført på mellomtrinnet i en klasse på 26 elever med to kontaktlærere. Oppgaven besto i å intervjuer begge lærerne samt å utføre observasjoner i klasserommet. Det er 14 gutter og 12 jenter i klassen. Klassen har et mangfold av elever i forhold til etnisk bakgrunn, kultur, nivå både faglig og sosialt. Det er også noen atferdsmessige utfordringer. Mitt hovedfokus i bacheloroppgaven er å ha en fenomenologisk tilnærming. Det betyr at målet mitt er å se relasjonsbyggingen ut ifra lærernes ståsted. Utgangspunktet er godt siden klasseledelse er et satsningsområde ved skolen. Lærerne arbeider aktivt med å bli gode klasseledere, men for å oppnå dette må en ha god relasjon til sine elever. På skolen samarbeider de videre på tvers av trinnene og gjennomfører dette som et prosjekt veiledet av universitetet i Nordland. Universitetet driver skolering og lærerne observerer hverandre i klasserommet som et ledd i gjensidig læring. Målet er å gjøre lærerne mer bevisst på hvordan klasseledelse er med på å skape et miljø som fremmer læring. Temaet blir også tatt opp ofte for å opprettholde bevisstheten omkring dette satsingsområdet (se vedlegg III).

3 Problemstilling

Relasjonen lærer-elev kan ikke direkte måles, men en kan identifisere viktige faktorer som er med på å opparbeide og vedlikeholde en god relasjon. Siden klasseledelse og relasjon til den enkelte er avhengig av hverandre ville jeg vinkle problemstillingen min slik at jeg fikk mer kunnskap innenfor begge områdene. For å få et godt bilde av relasjonsbyggingen er det naturlig å se på klasseledelse. For å oppnå god læring er det i følge Nordahl viktig at en lærer kan lede undervisningen, ha et godt forhold til elevene, og samtidig ha god kunnskap til faget sitt (Nordahl, 2012). Derfor lyder min problemstilling som følger:

« Hva legger læreren mest vekt på i arbeidet med å skape en god relasjon til den enkelte elev og til klassen som helhet? »

4 Begrepsavklaring

I situasjonsbeskrivelsen forklarte jeg ordet fenomenologisk tilnærming. Dette begrepet belyses nærmere i metoddelen og. I selve problemstillingen min er relasjonsbygging sentralt og dermed velger jeg definere det i følgende punkt. Jeg bruker videre begreper som klasseledelse, klassemiljø og læringsmiljø, men de velger jeg å forklare nærmere i teoridelen.

4.1 Relasjon mellom lærer og elev

Relasjonen oppstår i et samspill mellom lærer og elev. En kan videre hevde at de er gjensidig avhengig av hverandre i den forstand at læreren ikke kan være lærer uten elever og eleven er ikke elev uten sin lærer. Forholdet kan betegnes som asymmetrisk, fordi læreren har autoritet og ansvar samt større kunnskap enn eleven. Relasjonen kan få et subjektiv-objektiv-forhold hvis læreren ikke tar dette maktforholdet på alvor. Om relasjonen blir preget av likeverdighet, gjensidig respekt og anerkjennelse fra begge parter vil relasjonen endres til subjektiv-subjektiv-forhold. Om både lærer og elev anerkjenner hverandre i en samtale føler begge seg ”sett” og blir på den måten akseptert og bekreftet av hverandre. Den gjensidige anerkjennelsen gjør at begge føler seg tatt på alvor, samt at makt og kontroll er jevnt fordelt. *”God relasjon mellom lærer og elev preges av åpenhet, omsorg, samhörighet, frihet og gjensidig hensyntagen”* (Gorden,1979 referert i Lassen og Breilid, 2010). Tryggheten, friheten og det å kunne vise at man bryr seg om hverandre er med på å farge relasjonen mellom lærer og elev. Lærer og elev står sammen med hverandre i et fellesskap (Lassen og Breilid, 2010).

5 Teori

Jeg velger i denne delen å vektlegge klasseledelse fordi det å bygge opp en relasjon til den enkelte elev ligger i lærerens ledelse. Det er også naturlig å komme inn på klassemiljøet. Trygge rammer er en viktig faktor for miljøet og struktur, tydelighet, forventninger og motivasjon er en del av dette. Jeg vil ta for meg den autorative og den proaktive læreren, og belyse de to lærerstilene i forhold til sammenhengen mellom klasseledelse og relasjonsbygging. I følge Mezano (2009 referert i Udir) er dette med å skape og opprettholde en positiv relasjon til hver enkelt elev en viktig hjørnestein i klasseledelse. Avslutningsvis i teoridelen fokuserer jeg på selve relasjonsbyggingen.

5.1 Klasseledelse

Det er mange teorier innenfor tema klasseledelse. Jeg har begrenset det til noen få som henger sammen med problemstillingen og funnene i undersøkelsen.

Klasseledelse defineres på mange ulike måter. Jeg har valgt at Ogden's definisjon og den lyder som følgende:

” Å etablere et godt læringsmiljø som ivaretar elevenes personlighet og sosiale behov og som legger forholdene godt til rette for læring og undervisning” (Ogden, 2012. s.18).

5.2 Hva gjør god klasseledelse viktig

Arbeidsdagen kan by på utfordringer både faglig og sosialt, og dette varierer fra dag til dag. Når læreren klarer ”holde flere baller i luften samtidig”, er det større sannsynlighet for at han opprettholder en god struktur i klasserommet. I følge Ogden (2012) er det å kunne lede hele klassen i undervisningssammenheng noe av det skolen finner mest utfordrende. Dette bekrefter at lærerens kompetanse må være høy både faglig og sosialt. Han bør være en god leder for en stor og uensartet gruppe. Samtidig bør undervisningen være mangesidig og variert, slik at læringsutbyttet blir best mulig for alle elevene. Man må også legge til rette for og holde øye med det sosiale samspillet når man lager et undervisningsopplegg for klassen. Her har også Hattie vist at kvaliteten på relasjonen mellom lærer og elev har betydning både for elevens læring og atferd (Hattie og Marzano, 2009). *«Lærere som leder klasser og undervisningsforløp med både tydelige forventninger og et sterkt engasjement i elevene, får legitimitet på ulike undervisningsområder. Ut ifra forskningsresultater vet vi at elevene vil ha glede av dette i sitt faglige og sosiale læringsutbytte»* (Hattie,2009 referert i Nordahl,2012 s.56). Stortingsmelding nr. 11 (2008-2009) understreker at det er lederskapet til den enkelte lærer som skaper et godt læringsmiljø og dermed den viktigste faktoren til at elevene oppnår gode faglige prestasjoner (Ogden, T. 2012. s.17).

Terje Ogden (2012) sier at klarer en lærer å skape og opprettholde roen i klasserommet vil dette føre til at han har mer tid til selve undervisningen. På denne måten vil elevene holde fokuset på læringsaktiviteten, og ikke på alt det andre som foregår i klasserommet. Elevene skifter fort fokus fra det faglige opplegget til kaoset som kan oppstå når lærer ikke klarer å lede klassen (Ogden, 2001 og 2012). Hvis læreren derimot er trygg og god i lærerrollen sin vil

dette føre til arbeidsro, øke engasjementet og trivselen, og samholdet styrkes. Samholdet er svært viktig for klassedynamikken som påvirker læringsmiljøet til enhver tid. En god dynamikk slår positivt ut både sosialt og atferdsmessig. Dette kan påvirke motivasjonen for læring, innsatsviljen til elevene, samt få elevenes prestasjonsnivå til å øke (Ogden, 2001 og 2012).

5.2.1 Klassemiljø

Klassemiljøet henger nøye sammen med læringsmiljøet. Her viser forskning at når elevene føler seg trygge vil motivasjonen og lysten for læring automatisk øke. Lærerens viktigste rolle er å lede klassen og fungere som en motivator for elevene. Om elevene har et positivt samspill vil dette igjen være med på å øke den positive relasjonen i klassen. Det blir som en spiral av god og utviklende kommunikasjon.

Det fysiske miljøet er selvfølgelig en annen viktig faktor. Det gjelder form, belysning, møblering, kunstnerisk utforming osv. Videre vil måten elevene er plassert i forhold til hverandre, gjøre utslag for læringsmiljøet. Noe som også er viktig er at læreren og elevene definerer regler for klasserommet og hvordan samarbeidet skal foregå (Udir, udat.). Tydelighet, struktur og forutsigbarhet danner rammen for å lykkes.

5.2.2 Struktur, tydelighet, forventninger og motivasjon til elevene

Et godt læringsmiljø er avhengig av hvordan læreren legger opp undervisningen sin i forhold til struktur, regler og rutiner. Dette legger føringen for undervisningen, og er med på å unngå unødig uro og fremmer læring. Læreren må være godt forberedt, for da er det lettere å kunne kontrollere og vurdere hva som fungerte og hva som ikke fungerte til en senere undervisningstime (Imsen, 2010). Når elevene får regler og rutiner som de skal forholde seg til er dette med på å gi elevene en forutsigbarhet. De er klar over hva som forventes av dem. Dette er med på å skape trygge rammer for elevene og gjør dem mer fleksible og lærevillige. I følge Johansen har lærerens tydelighet klare konsekvenser også på atferd. På denne måten blir læreren sett på som en god og tydelig leder av klassen (Imsen, 2010).

5.2.3 Den autoritative læreren

En autoritativ lærer er en tydelig og trygg person. Læreren må kunne vise omsorg, komme med tydelig krav og forventninger til den enkelte elev (Ogden, 2012). Han setter læringsmål og har evnen til å kunne tilpasse undervisningen til hver enkelt, uansett nivået i fagene. Han/hun ser også hvor viktig det er for elevene med positiv og konstruktive tilbakemeldinger, som fremmer motivasjonen og gir elevene engasjement for videre arbeid (Ogden, 2001).

Terje Ogden (2012) sier at skolehverdagen i dag er preget av toleranse og en autoritativ lærerstil. Han understreker viktigheten av at læreren er demokratisk og vennlig mot elevene. Ro og orden anslåes ut i fra elevenes aktivitet i selve klasserommet. Man kan si at den autoritative læreren bruker foreldretypologien, som kombinerer kontroll og støtte for eleven. Denne typologien understreker at man skal fremheve barnas positive atferd og redusere den negative, i forhold til uønsket atferd og aggresjon. Nordahl (2005) snakker om hvordan de voksne kombinerer en varm og støttende relasjon, samtidig som de opprettholder en god kontroll. Slik skapes positiv innflytelse på elevene, også de som har atferdsproblemer. Walker (2009) sier det at det er en "hårfin balanse" mellom god relasjon og kontroll. Det er imidlertid nettopp dette som utgjør en positiv gevinst for læringsmiljøet. Pellerin (2005) oppdaget at de skolene som arbeidet ut i fra det autoritative prinsippet, fikk best resultat i forhold til elevenes motivasjon, skolevegring og skulk. Dette gjelder også for skoler i Norge (Marzano, 2009 referert i Udir). Autoritativ lærerstil er tydelig og har kontroll, samtidig som læreren viser støtte og empati.

5.2.4 Den proaktive læreren

Den proaktive læreren er alltid i forkant. Læreren er flink til å se enkelteleven og klassen som helhet. Samtidig er læreren flink til å se når det kan oppstå bråk og uro, og er derfor bestandig klar til å gripe inn. Han tenker også over hvordan man kan sette inn tiltak, slik at situasjoner ikke kommer ut av kontroll. Slik kan læreren forhindre eller rette opp uønsket atferd i klassen. Så snart det oppstår en situasjon tar læreren tak i det uten at det får konsekvenser for hele undervisningen.

Terje Ogden sine forskningsresultater og observasjoner viser at en god proaktiv lærer tar et «overblikk». Det betyr videre at læreren ved sitt kroppsspråk og oppførsel gir tydelige signaler på at han/ hun vet hva som skjer i klasserommet til enhver tid. Når dette

«overblikket» skjer må læreren være klar for å håndtere flere ulike situasjoner samtidig (Ogden, 2001). Når det oppstår en del ulike utfordringer i form av uro, bråk og dårlig oppførsel er det veldig viktig at man ikke bare observerer elevene i klasserom, fordi problemer ofte oppstår i friminuttet og er uløst når elevene kommer inn. Om læreren er observant og får med seg hva som skjer, kan han hjelpe til med å løse konflikten. Læreren kan også få et bedre bilde av hvem som er involvert og hvorfor det oppstår konflikter (Ogden, 2001).

Terje Ogden har flere eksempler på hvordan man kan arbeide med forebygging og på den måten minske uønsket atferd i klasserommet (Ogden, 2012). Jeg nevnte tidligere om hvordan kroppsspråket og adferden kan gi signaler til eleven om at: «hei du, jeg ser deg». Det tydelige kroppsspråket forteller eleven at denne type adferd ikke er akseptert. Man kan slik være i forkant og forhindre at eleven utagerer enda mer. En fin, myk overgang til ny aktivitet/fag eller forflytning av klasserom er også en forebyggende metode. Her må lærer være i forkant på hvordan og hva som skal gjøres. På denne måten vet elevene hva som forventes og de beskjedene som blir gitt må være korte, greie og presise. Huskeregel er å starte i riktig ende. Å starte med det siste først skaper unødig uro. Eks. «Vi skal på kunst og håndverk neste time, rydd plassen og pakk sekken din» (Ogden, 2001).

5.3 Lærerenes rolle i relasjonsbygging

Et av de viktigste aspektene i arbeidet med relasjonsbyggingen er at lærer utvikler et godt samarbeid med foreldrene. Dette vil ha stor betydning for elevens faglige og sosiale utvikling. Forskning viser at når foreldrene bryr seg om skolehverdagen vil dette ha en positiv innvirkning elevens forhold til skolen, noe som vi kan se i dette utdraget:

«Bedre læringsutbytte, bedre selvregulering, bedre trivsel, færre atferdsproblemer, mindre fravær, gode relasjoner til medelever og lærere, bedre arbeidsvaner, en mer positiv holdning til skolen, bedre leksevaner og arbeidsinnsats og høyere ambisjoner med hensyn til utdanning» (Epstein et al. 2002; Epstein, 2005; Fan & Chen, 2001; Semke&Sheridan, 2010).

Når foreldrene har et godt samarbeid med skolen vil de få en bedre forståelse for elevens læringsutbytte, samtidig som de blir kjent med læreren. Skolen kan innhente viktig informasjon for å kunne tilpasse for eleven både faglig og sosialt. Med et godt samarbeid

mellom foreldrene og lærere står de samlet for elevens læring. Den enkelte eleven får støtte fra flere gjennom hele læringsprosessen (Udir. Udat.).

Det er læreren som er hovedansvarlig for at det blir klasserommet preget av gode relasjoner. Om det skulle oppstå dårlig relasjon mellom lærer og elev er det læreren ansvar og reparere og forbedre forholdet. I det man arbeider med å skape gode og trygge relasjoner til elevene sine er det viktig at læreren er «forbilledlig» i sin voksenrolle. Det hjelper elevene til å være hverandres forbilder. Elevene må være trygge på hverandre for at det skal bli et godt læringsmiljø, slik at de tør å «utfolde» seg selv (Alberti-Espenes, 2012).

May Britt Drugli (2011 referert i Alberti-Espenes, 2012) sier følgende om lærerens gode elevrelasjon:

«Lærere har de beste relasjonene til barn som tilpasser seg skolen på en god måte og som viser dette i form av god arbeidsinnsats, trivsel og læring. Dette plasserer en god del barn i risikozonen, noe som både lærere selv og de som veileder lærere (PPT og Bup) bør være oppmerksom på» (Drugli, 2011 referert i Alberti-Espenes, 2012).

Drugli's studie viser at det er en forbindelse mellom elevers psykiske helse og kvaliteten på lærer- elevrelasjonen. Elever med atferdsproblemer tjener på å ha en god relasjon til sin lærer. Dersom det skulle oppstå en dårlig relasjon mellom lærer og elev, kan dette føre til at elevene får store vansker. Resultatene til Drugli henger i tråd med det Hattie (2009 referert i Alberti-Espenes, 2012) sier om viktigheten i relasjoner. I følge Drugli burde vi ha mer fokus på å øke kvaliteten på lærer - elev relasjonen, for med forebygging og megling unngår du at det blir dårlig relasjon. Jeg vil avslutte dette avsnittet med noen gode ord fra Alberti-Espenes(2012): ”God relasjon er å være til stede for andre, å anerkjenne hverandre, å stå i en god relasjon til den andre” (Alberti-Espenes, 2012, s.123).

5.3.1 Støttende relasjon til hver enkelt elev

I følge forskning har lærer – elev relasjonen en relevans for elevenes læringsresultater (Hattie, 2009 referert i Udir) og for adferden (Mozano, 2009 referert i Udir). En positiv relasjon til hver enkelt elev viser at læreren bryr seg om alle elevene sine, og er oppmerksom på hver enkelt elevs situasjon, er støttende og stiller forventninger til deres utvikling (Hattie, 2009 referert i Udir). Dette er nok aller viktigst for de elevene som sliter på skolen (Bru,2011 referert i Udir). Forskningen viser nemlig at når elevene er sårbare får de dårligere

læringsstøtte enn de elevene som er ”sterkere”. Det gjelder elevene med dårlig mental helse (Bru, Boyesen, Munthe, & Roland, 1998; Drugli, 2011; Murberg & Bru, 2009 referert i Udir), og utagerende elever (Drugli, 2011 referert i Udir) og de elevene som har vanskelig hjemmesituasjoner (Veland, 2011; Veland, Midthassel, & Idsøe, 2009 referert i Udir). Dette er et stort faresignal og Drugli (2011 referert i Udir) hevder at elever ikke av seg selv tar ansvar for å skape en god relasjon. Som sagt tidligere er dette lærerens hovedansvar å gripe fatt i, kanskje spesielt for de sårbare elevene.

Når en lærer er støttende viser han at han bryr seg om det sosiale og faglige. Forskningen skiller mellom den emosjonelle - og instrumentelle støtte, også kalt informativ- og evaluerende støtte (Malecki & Demaray, 2003 referert i Udir). Emosjonell støtte er når læreren oppmuntrer, verdsetter, aksepterer og respekterer sine elever, samtidig som elevene føler seg trygge sammen med ham. Instrumentell støtte går ut på å gi elevene gode råd og en praktisk veiledning på skolen (Federici og Skaalvik, 2013). Den emosjonelle støtten gir god sosial støtte, om eleven skulle bli mobbet eller har det vanskelig av andre årsaker. Den faglige støtten er den viktigste i forhold til arbeidet med fagene. I en stor norsk studie kom det fram at den emosjonelle støtten har betydning for elevens atferd i klasserommet (Bru, Stephens, & Torsheim, 2002 referert i Udir). Forskning viser også at den emosjonelle- og instrumentelle støtten på en måte kan oppleves likt for elevene. For elevene er ulike og noen opplever faktisk at råd og praktisk støtte er verdsettende og at læreren viser respekt for dem (Suldo et al, 2009; Taylor, Ntoumanis, & Standage, 2008 referert i Federici og Skaalvik, 2013).

6 Metode

Definisjon av metode:

Samfunnsvitenskapelig metode dreier seg om hvordan vi skal gå frem for å få informasjon om den sosiale virkeligheten, men også hvordan denne metoden skal analyseres og fortelle oss om samfunnsmessige forhold og prosesser. Empirisk forskning er å samle inn, analysere og tolke data og de viktigste kjennetegnene er det å være systematisk, grundig og ha en åpenhet omkring forskningen (Johannesen, Tufte og Christoffersen, 2010).

6.1 Forskjellen på kvalitativ og kvantitativ forskningsmetode

I samfunnsvitenskapen er det veldig vanlig å skille mellom den kvantitative og kvalitative forskningsmetoden. Forskningsmetodene går ut på å systematisk innhente data og tekst som skal analyseres samt bearbeides når forskningen er gjennomført. Den kvantitative forskningsmetoden dreier seg om samle inn tall og statistikk, derav navnet datainnsamlingsmetoden. I bruk av denne metoden skal man gjøre et forsøk med en populasjon med utgangspunkt i en mindre gruppe. Når man bruker den kvantitative metoden er en ute etter å "søke" sannheten og dette skal måles opp mot reliabilitet og validitet i forskningen. I den kvalitative metoden skal man mer se på ord og tekst og derfor er den brukt i forbindelse med intervju. Den kvalitative metoden brukes når man skal se på det sosiale fenomenet ut i fra sin egen tolkning, og ut fra det skal forskeren beskrive det han/hun oppdager i prosessen. Disse to metodene kan ikke fremstilles som motsetninger, men de svarer på ulike spørsmål (Brandsholm m. fl. 2001). Metoden en velger å bruke avhenger av selve problemstillingen. Den kvantitative metoden går under deduktiv. Ordet deduktiv i forhold til forskning er en form for hypotese eller variabel som ikke tar slutt etter forskningsjobben. Kvalitativ metode er induktiv. Det vil si at man går ut i feltet med et helt åpent sinn, altså ingen hypotese. I forskning innenfor pedagogikk blir den kvalitative forskningsmetoden mest vektlagt. De to forskningsmetodene finner frem ulik informasjon og gjør det mulig for refleksjon og diskusjon i etterkant av arbeidet (Postholm og Jacobsen, 2011 s.40,41).

6.2 Kvalitativ metode

Siden jeg skulle se etter relasjonsbyggingen mellom lærer og elev ble det et naturlig valg for meg å bruke den kvalitative forskningsmetoden. Jeg ønsket å observere og intervjuere lærerne samt å se meg selv som en del av prosessen. I denne sammenhengen var jeg ute etter den fenomenologiske tilnærmingen, fordi jeg skulle fange opp forskningsdeltakernes tanker og opplevelser. Jeg ville prøve å gå i dybden med hensyn til de utvalgte lærernes syn på relasjonsbygging, noe som er selve essensen i min forskning. Jeg ville gå inn i dette med et åpent sinn, men også med egen tolkning. Dette er karakteristisk for den kvalitative metoden.

Om den kvalitative metode sier Postholm (Postholm 2005, s.34) følgende: "I *kvalitativ forskning blir virkeligheten skapt eller konstruert av personer som deltar i studien*". Mitt mål var å fange de to ulike lærernes meninger ut i fra min problemstilling. Jeg ønsket å oppnå en

god samtale med lærerkandidatene gjennom intervjuene. Jeg brukte da kvalitativt forskningsintervju som Kvale og Brinkmann (2009) sier; er at man søker kvalitativ kunnskap som kommer frem i normalt språk. I arbeidet med et slikt intervju kreves det at man skriver ned akkurat det som blir sagt- samtidig som man leser litt mellom linjene. For på denne måten får jeg som lytter reflektere over lærernes mange kvaliteter og deres egenskaper som lærere. Jeg tror dette kan føre til at en kan finne flere svar på problemstillingen.

I arbeidet med denne oppgaven har jeg laget en intervjuguide (se vedlegg I). Den er utarbeidet med utgangspunkt i problemstillingen. Jeg prøvde å holde fokuset på valgte tema, men var samtidig åpen for nye, uventede aspekter. I intervjuguiden har jeg valgt å dele inn i ulike forskningstemaer, for så å formulere intervju spørsmålene som et utgangspunkt. Det var interessant for meg å finne ut hvordan de to lærerne så på lærer-elev-relasjonen og jeg ønsket å se det fra deres synsvinkel. Under observasjonen vil mitt hovedfokus være på lærerne. Noe av det som kommer frem under innhenting av observasjon/ intervju velger jeg og ikke kommentere på grunn av oppgavens omfang.

6.3 Kvalitativt forskningsintervju

Innenfor kvalitativt intervju er det tre ulike måter å innhente data på. En intervjuform har en struktur på den måten at forskerne og observasjons-kandidaten har en samtale om forhåndsbestemte hovedtemaer. Den andre typen intervju, kan sies å ha et preg av et relativt strukturert utseende. Nå blir spørsmålene utarbeidet på forhånd og satt opp i den rekkefølgen spørsmålene skal svares på. I forhold til dette kvalitative synspunktet av denne typen står observasjonskandidaten fritt til hvordan han/hun vil svare. Den tredje typen semistrukturert livsverdensintervju er den jeg har valgt å bruke. Jeg ønsker å se observasjonskandidatene i dagliglivet, samt å innhente informasjon fra observasjonskandidatens egne perspektiv. Jeg har prøvd å legge til rette for den ”gode samtalen” med de to lærerkandidatene mine. I arbeidet med dette fant jeg ut at det var viktig å holde et godt faglig nivå, som igjen vil føre til asymmetri i samtalen vår. Jeg ønsket større makt i relasjonen siden jeg hadde kontroll over hovedtemaene og de ulike spørsmål innenfor disse. Ansvarer til forskeren er likevel å ikke opptre som «allviter», selv om denne styrer samtalen. Det er intervjuobjektene som sitter på verdifull kunnskap til bruk i forskningssammenheng.

Intervjuguiden skal være den røde tråd gjennom samtalen. I min forskning har jeg valgt å ha med noen tilleggsspørsmål. Siden denne skolen har klasseledelse som et satsingsområde,

valgte jeg å spørre mine observasjonskandidater hva de synes om denne satsingen. Det er ikke noe fast mønster på hvordan man går frem med de ulike intervjuemaene. Man former intervjuet i forhold til hvordan intervjusamtalen utarter seg. Det som er viktig er at det blir en naturlig flyt i samtalen, samtidig som viktige spørsmål blir besvart. Fleksibilitet er spesielt viktig i denne formen for intervju. Spørsmålene blir tilpasset situasjonen og observasjonskandidatens utgangspunkt.

Ved å arbeide på denne måten får jeg som forsker gå i dybden for å få et innblikk i hvordan observasjonskandidatene ser på relasjonsbygging og klasseledelse. Samtidig vil jeg reflektere over egen praksis, og observasjonskandidaten vil kanskje med min hjelp endre på sitt syn om relasjon til elevene. Kvale og Brinkmann (2009, s.51) formidler som følger:

« Et velfungerende forskningsintervju kan oppleves både som berikende og en fin opplevelse av intervjupersonen. Kanskje har intervjupersonen fått innsikt i sin livssituasjon? Det er ikke hverdagskost å oppleve at en annen person – en time eller mer – viser interesse for, er lydhør for og forsøker å forstå ens egne erfaringer med og oppfatninger om et tema. »

6.4 Observasjon

Ifølge Adler og Adler handler observasjon om å bruke alle sansene (1988 referert i Postholm og Jacobsen). Man skal med andre ord ta hele sanseapparatet i bruk for å forstå den andre. I arbeidet med observasjon, brukes denne metoden både innenfor den induktive og deduktive datainnsamlingsstrategien. Patton (2002 referert i Postholm og Jacobsen) sier følgende; Jo mer induktiv observasjonen er, og desto mindre problemstillingen har et sterkt og klart fokus desto mer kan en si at det er en åpen observasjon. Ut fra dette kan jeg slå fast at min observasjonsmetode var åpen. Observasjonen vil imidlertid ikke være helt åpen og fri, fordi jeg vil ta med meg mine erfaringer og opplevelser. Observasjonen vil derfor bli preget av min personlige og individuelle oppfatning. Mitt forskningsblikk vil også bli preget av teorien, noe som igjen påvirker selve observasjonen (Postholm,2010a referert i Postholm og Jacobsen).

Jeg har valgt å være en *systematisk ikke-deltakende observatør*. Dette begrepet brukes når man på forhånd har tenkt nøyaktig gjennom det man skal se etter. En ikke-deltakende observatør står «utenfor» selve situasjonen og observerer. Jeg plasserte meg bak i klasserommet, registrerte det som skjedde i undervisningen og hadde fokuset på lærerne. Jeg

brukte loggbokmetoden. Ifølge Gjørund og Huseby (1999) er det viktig å gjøre det på denne måten for ikke å forstyrre undervisningen og dermed elevenes atferd.

Samtidig ønsket jeg å definere et mål for observasjonen, slik at jeg kunne tilpasse det til relasjonsbyggingen. På denne måten hadde jeg noen retningslinjer som jeg forholdt meg til. Jeg ville likevel ha et åpent «syn» og ønsket som sagt å ha en fenomenologisk tilnærming i bakhodet, siden jeg ville ha fokus på «lærerens livsverden». Jeg utarbeidet meg et observasjonsskjema med punkter for klasseledelse og relasjonsbygging (Se vedlegg II). I observasjonsskjemaet har jeg vektlagt å ta med; virksomme daglige strategier, seks gode råd, eleven med spesiell behov som er hentet fra Drugli (2012). Skjemaet ble utarbeidet i stikkordsform, slik at jeg ikke skulle bli så bundet av det.

6.5 Fenomenologisk tilnærming

Den fenomenologiske tilnærming ble grunnlagt på 1900-tallet av filosofen Edmund Husserl. I begynnelsen var fokuset på bevisstheten og opplevelsen, men senere blir denne tilnærmingen videreutviklet av eksistensfilosofen Martin Heidegger. Tilnærmingen ble omgjort til menneskets livsverden. Etter Martin Heidegger har også Jean-Paul Sartre og Maurice Merleau-Ponty videreutviklet fenomenologi til en eksistensialistisk og didaktisk retning (Kvale og Brinkmann 2009). Ut fra filosofenes syn er fenomenologi når man beskriver og analyserer ved å se på livsverden til forskerkandidaten. Så når vi i denne sammenheng bruker begrepet *objektivitet* vil det si at de man forsker på har pålitelighet (Kvale og Brinkmann 2009). Dette betyr at den som forsker ser bort fra det forskerkandidaten har av tidligere kunnskap, men ser heller etter det som er beskrevet om forekomstenes viktige og konstante relevans, i følge Kvale og Brinkmann (2009).

Når jeg bruker denne tilnærmingen er jeg ute etter den enkelte lærerens kunnskap og opplevelse her og nå. Derfor kan jeg si at jeg bruker en psykologisk fenomenologisk tilnærming. Jeg er innforstått med at mine opplevelser, tolkninger og tidligere erfaringer samt teorier er med på å påvirke min analyse av datamaterialet, men slik blir det på den annen side også skapt en mening i alt jeg har funnet.

6.6 Reliabilitet

Reliabilitet vil si hvor pålitelig resultatene er (Kvale og Brinkmann, 2009). Her skal jeg som forsker reflektere over hvordan jeg har innhentet informasjon ut fra transkriberingen av intervjuene og identifisere mulige feilkilder. Vil det være mulig for andre forskere å oppnå likt resultat ved bruk av samme metode? Det er her forskningsdataenes pålitelighet kommer inn (Kvale og Brinkmann, 2009). Etter intervjuene har jeg reflektert over om jeg har tolket mine lærerkandidater riktig. Det interessante er også om jeg gjennom min forskning har klart å skape ny kunnskap om relasjonen mellom lærer-elev.

Når man transkriberer handler det om at man skal gjøre samtalen/ intervjuet om til skriftlig tekst (Kvale og Brinkmann 2009). Jeg hadde klare tanker om hvordan jeg skulle gjennomføre intervjuene mine og hvordan jeg skulle forholde meg til det kvalitative aspektet. Likevel får jeg tanker om jeg likevel har klart å fokusere på problemstillingen og hvorvidt jeg klarte å holde meg til strukturen og temaene. Jeg mener at det ikke er mulig å gi et entydig svar når det gjelder undersøkelsens reliabilitet. En av de viktigste årsakene er at en klasse eller en skole har en sosial virkelighet som er i stadig utvikling og endring. Det betyr at den gitte virkelighet på et tidspunkt godt kan være endret på et annet tidspunkt. Men det jeg kunne slå fast var kvaliteten på arbeidet lærerne gjør, ut fra teorien.

Jeg måtte i prosessen velge hvilken informasjon som var relevant å ta med og hva jeg kunne utelate. Intervjuobjektene hadde interessante vinklinger som jeg ikke hadde tenkt på, men som hadde betydning for temaet for forskningen. Slike raske avgjørelse som er avhengig av refleksjon der og da, kan også være med på å påvirke reliabiliteten. Konklusjonen på dette punktet er at resultatet etter min mening vil være farget av egen tolkning.

6.7 Validitet

I den kvalitative metoden skal sannsynligheten av informasjonen som innhentes bli sett på som en gitt sannhet. I min forskning leter jeg ikke etter en sannhet om relasjonsbygging som kan kvantifiseres. Om jeg hadde tenkt slik ville jeg ha trodd at oppgaven min var valid når jeg hadde fått det svaret jeg var ute etter. For å kunne vurdere oppgavens validitet må jeg sette den opp mot den valgte metoden og om jeg har fått svar på problemstillingen min.

Her kan man trekke inn det Kvale og Brinkmann (2009) som sier: ” ... bør valideringsarbeidet flyttes fra inspeksjonen ved slutten av produksjonslinjen til å fungere som kvalitetskontroll gjennom alle stadier av kunnskapsproduksjonen ? ” Med andre ord så må jeg ta med meg validiteten gjennom hele denne prosessen, når jeg arbeider med intervjuet, transkriberingen og selve analysen av materialet. Jeg ser på mine lærerkandidater som pålitelige informasjons- kilder.

7 Analyse og drøfting av resultatene

I denne delen velger jeg å konsentrere meg om noen funn, for deretter å sette dem opp mot hverandre. Her vil jeg beskrive det lærerne gjorde og vise til teori. Jeg foretrekker å ta utgangspunkt i begge lærerne samtidig. Lærerkandidatene har fått fiktive navn, Camilla og Maja. For å skape struktur velger jeg å ha med de to forskningsspørsmålene mine som en liten overskrift gjennom analyse/drøftingsdelen. Det er disse som er relevante for problemstillingen min. Jeg vil på denne måten kvalitetssikre og sørge for at jeg har fått med meg det viktigste av mine funn når jeg skal sette det opp mot teori og oppsummere tilslutt.

7.1 Analyse og drøfting

Spørsmål 1: Hva vil du karakterisere som viktige aspekter ved klasseledelse og hvilke av dem vektlegger du?

Camilla og Maja svarer omtrent det samme på spørsmålene om klasseledelse. De er begge opptatt av at det skal være tydelighet for elevene og at det er læreren som er leder for klassen. De sier også at de er klar over utfordringene i skolen både på det faglige og sosiale plan. Camilla er veldig opptatt av at det skal være tydelige forventninger til elevene, samtidig som det må være konsekvenser i forhold til uakseptabel atferd. Det skal også være rettferdig behandling av elevene, men deres ulike forutsetninger må tas i betraktning. Camilla understreker at det må stilles forventninger til den enkelte elev og de må komme tydelig fram. Maja er opptatt av at det skal være variasjon og struktur i forbindelse med klasseledelse og at dette vil legge til rette for et godt klassemiljø. Hun er også opptatt av forutsigbarhet, slik at eleven vet hva som skal gjøres til enhver tid.

Begge lærerne er enig om at det er viktig å ha klasseledelse som satsingsområde ved sin skole. På den måten har en mulighet til å dele erfaringer om hvordan man kan oppnå et best mulig læringsmiljø. Maja utdyper også at det er flott at ledelsen setter det på dagsorden, slik at alle lærerne bevisstgjøres på dette viktige temaet. Det er tydelig at klasseledelsesproblematikken engasjerer og er mye diskutert mellom de to lærerne.

Under observasjonen ser jeg hvordan lærerne må arbeide med ”mange baller i luften samtidig”. Et eksempel på det er fra en av Camilla sine timer hvor det ble mye uro. Det viste seg at det hadde oppstått en konflikt mellom noen av elevene i friminuttet. Her måtte hun hjelpe til å løse konflikten samtidig som hun skulle få resten av klassen inn til undervisning. I det øyeblikket kom Maja og hun tok over det Camilla var i ferd med å miste grepet på, nemlig konflikthåndteringen. Her så man helt tydelig hvordan klassen som helhet ble ivaretatt. Camilla gikk inn med klassen og fullførte undervisningen, mens Maja håndterte konflikten. Dette eksemplet viser tydelig at det byr på utfordringer å nå alle elevene både faglig og sosialt. Siden de er to lærere klarer de å balansere dette på en god måte og dette gjør at de ivaretar klassen som helhet. Det stemmer med Ogden (2012) som sier at det er utfordrende med «flere baller i luften samtidig». Mine observasjoner var en klar illustrasjon på dette.

Jeg observerte også at tydeligheten var viktig for begge lærerne i undervisningssituasjonen. Begge brukte tavlen flittig til å gjennomgå dagens innhold. Når en beskjed skulle gis var de flinke til å sjekke at alle elevene fikk med seg alt. Av og til kunne det by på utfordringer fordi ikke alle klarte å være stille. Elevene var imidlertid flinke til å formidle beskjeden videre om det var noen som ikke fikk med seg alt. Lærerne var opptatt av rammer/ struktur i klassen. Var det noen som gikk over grensen fikk de tydelig beskjed at det ikke var akseptabelt. Det interessante her var å observere Camilla sine «tomme trusler», siden hun selv hevdet at hun var opptatt av å være konsekvent. I en undervisningstime var det en elev som ikke ville høre etter og hun sa ved flere anledninger at hun skulle flytte eleven om det ikke ble stilt. Det ble bare med truslene og eleven forstyrret de andre som satt og arbeidet. I et annet tilfelle var det Maja som ikke var for tydelig og konsekvent når hun hadde en spørreunde der elevene fikk tydelig beskjed om å gjøre tegn hvis de ønsket ordet. Det var noen elever som var veldig ivrige etter å svare og klarte ikke å vente til det var deres tur. Så elevene bare snakket i vei uten at Maja hadde gitt dem ordet. Mange av elevene hadde gode poenger, men de overkjørte de andre elevene som hadde hånden opp og klarte å vente på tur. Det man ser er at det ikke

bestandig er like lett å være en tydelig leder. Det kan med andre ord være lang avstand mellom liv og lære og dette viser også hvor utfordrende det er å lede en klasse som Ogden (2012) viser til.

Camilla og Maja har ulike lærerstiler. Jeg oppdaget at Camilla er veldig kort og tydelig i henvendelse til klassen. Hun virker imidlertid trygg i sin lærerrolle og det kommer nok av at hun er detaljert og godt forberedt når hun arbeider med fagene sine. En autorativ lærer viser omsorg og stiller tydelig krav og forventninger til den enkelte elev (Ogden, 2012). Det er viktig at lærer er godt forberedt til timene (Imsen, 2005) og det var både Camilla og Maja. Imsen's forskning og teori (2005) sier noe om hvor viktig dette er for å skape et godt læringsmiljø. I selve intervjuet poengterte Camilla også at det var viktig med tydelig krav og forventninger. Maja var på sin side svært opptatt av å være i forkant. Dette kom tydelig frem i sammenheng med konfliktløsning. Hun ville håndtere uenigheten der og da, slik at elevene ble ferdig med det. Dette ga ifølge henne en større ro til undervisning og bedre læring i klassen. Dette er ifølge Ogden (2001) kjennetegn på en proaktiv lærer. Maja hadde også et veldig godt "overblikk" i klassen. Hun observerte fort om det var uro som kunne forstyrre læringen og med et tydelig kroppsspråk viste hun at det ikke var akseptabelt med slik oppførsel når alle skulle jobbe selvstendig. Dette sier Ogden er typiske kjennetegn på en proaktiv lærer. Han har et godt «overblikk», tydelig kroppsspråk som gjør at elevene vet hva som er akseptert og ikke akseptert med hensyn til atferd under gjennomføring av faglige oppgaver (Ogden, 2001 og 2012).

Under observasjonen ser jeg at begge lærerne er opptatt av klasseledelse og læringsmiljø på alle plan. De har interesse for å hjelpe elevene både faglig og sosialt. Dette kommer frem i eksemplet når de skal håndtere konflikten fra friminuttet. De hjelper hverandre med å opprettholde et godt klima i klassen, samtidig som de tar enkeltelever på alvor.

Under en observasjon i min tidligere praksis så jeg også at det var veldig fokus på ledelsen av klassene. I dette tilfellet får jeg et innblikk i satsningen samtidig som jeg fikk gi uttrykk for egne meninger og egen praksisteori på området. I samtalene med Camilla og Maja var det også her fokus på ledelsen av klassen og hvordan de kunne arbeide faglig og sosialt med elevene for å oppnå målene med satsingen. De dro fram viktigheten av at hele skolen hadde et eierskap til prosjektet og at det var med på å bedre læringsmiljøet i alle klasser og mellom klassene. På denne måten blir det ikke bare mine, men våre elever. Dette er noe som

Kunnskapsdepartementet viser til at god klasseledelse er en viktig faktor for å skape et godt læringsmiljø (Stortingsmelding nr.22 og vedlegg III om klasseledelse).

Spørsmål 2: Hva er det viktigste i relasjonsbyggingen i forhold til den enkelte elev?

I dette spørsmålet er lærerne samkjørte, men litt forskjellige i vektleggingen. Relasjonen handler om et godt samspill mellom meg og elevene, sier Camilla. Videre sier hun at hun prøver å finne ut hva de ulike elevene liker og bruker dette i samtalene/samspillet med dem. På denne måten føler elevene seg sett og hørt. Hun er bevisst på at det er hun som er ansvarlig for å skape en god relasjon til elevene. Derfor prøver hun å bry seg om og være interessert i hver enkelt. Samtidig sier hun at det er utfordrende å kunne opparbeide seg den gode relasjonen til alle elevene siden de er så ulike. Noen elever er det lett å snakke med, mens andre er det ikke like lett å komme i en dialog med. I slike tilfeller må man bruke fantasien for å bygge den gode relasjonen, sier hun avslutningsvis.

I intervjuet med Maja sier hun at relasjonene er forholdet mellom mennesker. Hun påpeker at kvaliteten på relasjonen dannes i samspillet og er avhengig av hvordan menneskene forholder oss til hverandre. Hun mener at i arbeidet med å bygge relasjoner er det viktig å se den enkelte elev. Maja er spesielt opptatt av å kunne anerkjenne elevene, og legger vekt på at de skal få rom til å bidra og komme med sine tanker og meninger. Videre sier hun at det er viktig at man oppmuntrer og roser elevene til videre arbeid. Hun er også opptatt av å bli kjent med hver enkelt og at elevene blir trygg på henne som lærer. Tryggheten skapes i dette viktige arbeidet og fører til at relasjonene blir sterke. I en slik atmosfære utvikles også en gjensidig respekt, noe som etter min oppfatning alltid bør være tilstede i klasse/læringsmiljøet. Camilla og Maja sine synspunkter kommer også tydelig frem i forskning i teoridelen min. Både Drugli og Hattie sier noe om hvor viktig en god relasjon til hver enkelt elev er.

Under intervjuene kom det frem at lærerne var opptatt av å ha et godt samarbeid med hjemmet og hevdet at dette styrket kvaliteten på læringen. Camilla sier at kjemien mellom lærer og foreldre må være god. Dette påvirker relasjonen på en positiv måte. Er forholdet mellom partene dårlig kan det være en fare for at elevene kommer i opposisjon til læreren. Et godt samarbeid gir også et større læringsutbytte. Maja er enig og poengterer viktigheten av å arbeide mot samme mål. For begge parter ønsker elevenes beste og at de skal oppnå faglig

læring og samtidig utvikle seg som mennesker. Derfor er det viktig med en åpen dialog. Maja sier at hun håper relasjonsarbeidet har vært så godt at foreldrene tar kontakt om det er noe som skurrer. Til syvende og sist er det foreldrene som kjenner barna best. I følge forskning er relasjonen mellom lærer og elev av stor betydning for adferden og læringsresultatene til elevene (Mozano,2009 referert i Udir og Hattie 2009 referert i Udir). Og da vil relasjonen med elevenes foresatte være en viktig byggestein i arbeidet med å skape god kommunikasjon i skolehverdagen.

Gjennom måten å jobbe med relasjonene på, gikk det tydelig fram hvor samstemte de to lærerne var. Under et opplegg i matematikk har Camilla ”bitt seg merke” i at en av elevene er veldig glad en tegneseriefigur. Denne bruker hun aktivt for å få med seg denne eleven som har lett for å falle ut når oppgavene ble for vanskelig. Det fungerer helt utmerket, eleven er så ivrig og helt med på opplegget. Man kan tydelig se at eleven føler mestring, sett, hørt og ivaretatt. Han føler seg trygg og respektert av Camilla. For Maja sin del ser jeg at hun er svært opptatt å vise elevene respekt. I flere av timene får hun til gode samtaler som gjør at hun får i gang gode faglige diskusjoner. Jeg mener at diskusjonene blir gode fordi hun bruker tid og krefter på å få med seg hva elevene egentlig mener og oppmuntret dem til å utdype sine synspunkter. Hun legger også mye krefter i å legge til rette når hun arbeider med lesingen. Noen av elevene liker ikke å lese høyt, da har Maja og eleven en avtale om at de kan komme ut sammen med henne for å lese høyt. Samtidig som Camilla og Maja er samkjørte er de også ulike i når det gjelder relasjonelle strategier. Camilla har ved flere anledninger vist seg å være instrumentell støttende. På den måten at hun er opptatt av å gi gode råd og veiledning i faget og vil ikke diskutere annet en det som har med faget å gjøre. Maja er emosjonell støttende ved at elevenes meninger blir hørt, selv om de er opptatt med faglige samtaler. Hun er også opptatt av at hun skal løse konflikter som oppstår med det samme. Hun har et stort fokus på samspillet i elevgruppa. Lærerne viser her at de er støttende både sosialt og faglig.

Om det oppstår konflikter som er vanskelig å løse klarer lærerne å stå sammen og de utfyller hverandre. Det oppsto for eksempel et tilfelle der en av elevene følte at Maja kun tok den andre eleven i forsvar. Maja sa at det ikke var tilfelle, det som skjedde var at den andre eleven tok til tårene og dermed valgte Maja å høre på denne eleven først. Her kommer Camilla inn og forteller akkurat det samme som Maja på en annen måte og sier at de er opptatt av denne elevens mening også og at eleven må fortelle dem sin side av saken. Det er tydelig at eleven

ikke føler seg så truet mer og samtalen mellom Maja, Camilla og denne eleven avslutter veldig fint. De får tilslutt en felles forståelse og konflikten blir løst.

Både Maja og Camilla er opptatt av elevene skal ha et positivt samspill for å kunne skape fellesskap og trygghet i klassen. De vil at alle elevene skal føle at de er inkludert og ivaretatt. De arbeider forebyggende der de tar opp temaer omkring sosial samhandling og etiske verdier. De arbeider videre kontinuerlig med et program utarbeidet av Lions Quest; «Mitt valg», som har til hensikt å understøtte arbeidet med å få i stand et godt læringsmiljø og utvikling av sosial og emosjonell kompetanse. Ved flere anledninger fikk jeg erfare hvordan dette ble gjort i form av rollespill, og hendelser fra elevenes egne opplevelser av ulike situasjoner. Lærerne hadde også guttemøter og jentemøter der de tok opp aktuelle saker om elevenes skolehverdag som elevene var opptatt av.

Det at hver av elevene har blitt snakket med i løpet av dagen, både faglig og sosialt, mener begge lærerne er viktig. Når jeg observerte så jeg dette også. De handhilser på elevene hver morgen, og det hender at de tar elevene i hånden for å takke for dagen. I samtalene er Camilla og Maja opptatt av å bruke elevenes navn, og de er høflige i samtalene med elevene, og søker øyekontakt. De gir dem også anerkjennende tilbakemeldinger når de henvender seg til dem eller svarer på spørsmål. Elevene føler seg dermed anerkjent og deres personlighet kommer tydelig fram, og lærerne får på den måten et godt grunnlag for å legge til rette for den enkeltes sosiale og faglige læring, i følge Ogden (2012). Elevene eller lærerne kan komme med morsomme kommentarer der de ler godt sammen. Lærerne kom med utsagn som ”jeg er bare et menneske og jeg kan gjøre mange feil jeg og”. De gav av seg selv og trakk frem egne erfaringer og opplevelser gjennom livet. Gjennom samtaler med lærerne og observasjoner kommer det tydelig frem at lærerne er veldig bevisst på å skape en god relasjon til hver enkelt elev. Samtidig viste det seg at de er klar over at det er deres ansvar som lærere å skape en god relasjon til alle elevene. Drugli (2011 referert i Udir) sier at relasjonsoppbyggingen er lærers ansvar.

Når det gjelder samarbeidet med hjemmet er det tydelig at både Camilla og Maja tar kontakt om det oppstår konflikter og uakseptable ting i skoledagen. Men samtidig er de flinke til å ta kontakt om det skulle være noe positivt, som for eksempel at eleven har vært flink og lest eller at eleven hadde brukt masse arbeid på leksen sin en dag. I følge Udir står det at når det utvikles en godt samarbeid mellom hjemmet og skolen kan foreldrene få et bedre innblikk i

elevenes læringsutbytte og gjennom dette bli bedre kjent med lærerne og læreprosessen. Samarbeidet fører også til at lærerne kan innhente nyttig informasjon når de skal arbeide mot faglige og sosiale mål. Slik kan elevene få støtte til de ulike læringsaktiviteter.

7.2 Oppsummering

De to lærerne i undersøkelsen var veldig bevisste og samstemte på hva de la i begrepet klasseledelse. Grunnen kan være at skolen hadde klasseledelse som et av sine satsingsområder. Dette syntes begge var positivt for sin profesjonalitet. Når skolen skal arbeide som en organisasjon er det viktig med et ”delemiljø”, noe som gjerne skjer som en konsekvens av en felles satsning. Lærerne skal ikke bare undervise, men også være en «lærende organisasjon.» Stortingsmelding nr. 11 understreker at klasseledelse er et viktig satsingsområde og en viktig faktor for å skape et godt læringsmiljø. (2008-2009).

Klasseledelse var åpenbart i fokus når det kom til satsingen. Noe som ikke kom så åpenbart frem var om de arbeidet mye med relasjonsbygging i forhold til klasseledelse.

Forskningen slår videre fast at det er en kombinasjon mellom det å være entydig leder og samarbeid mellom lærer og elev (Marzano, 2009 referert i Udir) som gjør at elevene fremmer sin egen læring og utvikling. Slik jeg oppfatter det gjelder dette også på det relasjonelle plan. Derfor blir jeg forundret over at når de to lærerne snakker om satsningen til sin skole handler det mye om å opparbeide god klasseledelse, men mindre om å bygge en relasjon til den enkelte. Et passende spørsmål er om det er den instrumentelle støtten innen for relasjon som blir mest vektlagt innenfor klasseledelsessatsingen? Blir den emosjonelle støtten som også er en viktig del av relasjonen mellom lærer og elev skjøvet i bakgrunnen? Noe som tydelig kommer frem i denne internasjonale forskningen er at lærer-elev - forholdet burde ha et større fokus enn det får i dag, men som nevnt tidligere er ikke dette gjort relevant i norsk forskning (Federici og Skaalvik, 2013). Jeg mener at konsekvensen kan bli at man overser betydningen av relasjonen mellom lærer og elev til fordel for hele klassemiljøet.

Jeg har tidligere understreket at Camilla og Maja var samstemt, men også veldig ulike i forhold til lærerstil og hva de vektla innenfor relasjonsbyggingen. Dette er bra med tanke på at klassen har et mangfold av elever som er ulike og har ulike læreforutsetninger (Udir. Udat.) Ut fra dette kan vi konkludere at de ulike lærerstilene gjøre at de treffer flere elever og hjelper hverandre å tenke variert i forhold til arbeidet med undervisningen. Man kunne ellers tydelig

se at deres ulikhet enkelte ganger ble utvisket. De ble rett og slett påvirket av hverandres væremåte i klasserommet. Gjennom dette videreutviklet de seg også som lærere, fikk nye ideer og rådførte seg med hverandre underveis. I forhold til ett av bachelor fremleggene som vi hadde diskuterte vi faktisk akkurat dette med lærerstiler. Jeg ønsker å sitere det en av mine lærere ved høyskolen sa:” Det går ikke at man har bare en og samme lærerstil”. Kanskje alle innehar begge lærerstiler alt ut i fra hvilke situasjon men befinner seg i relasjoner til elevene. I teorien som jeg har valgt vises det til at den instrumentelle- og emosjonelle støtten kan oppleves ”likt” ut ifra elevenes behov (Federici og Skaalvik, 2013). Dette understøtter mine funn i undersøkelsen.

I dagens skole er det som oftest bare en kontaktlærer, og det kan medføre at man går seg inn i et spor. Alle lærerne som jeg har hatt gjennom min skolegang ble etter en stund forutsigbar og hadde sin metode. Ved å være to kontaktlærere ble det faste sporet forhindret ved at de delte kreativiteten seg i mellom og fikk til en variasjon som var viktig for læringen og deres egen utvikling som lærere. Satsningsområdet som hele skolen jobbet med, kan også fungere som en vitamininnsprøytning når man går seg fast i et mønster.

8 Avslutning

Min praksisperiode varte i to uker og gjennom denne tiden fikk jeg et lite innblikk i hvor kompleks skolehverdagen er for både elever og lærere. Sitatet innledningsvis satt i gang søket og førte meg til følgende problemstilling:

« Hva legger læreren mest vekt på i arbeidet med å skape en god relasjon til den enkelte elev og til klassen som helhet? »

Jeg er fullstendig klar over at min problemstilling er åpen. Det gjør det lettere å kunne ta tak i det som jeg skulle finne interessant innen for relasjonsbygging og klasse miljø. På den annen side gjør den åpne formen det vanskeligere og begrense stoffet. Men jeg mener bestemt at jeg på denne måten tilegner meg mer kunnskap om temaet og at det er viktig for min profesjonalitet. Det som stadig har dukket opp under refleksjonen om dette temaet er om det er mulig og komme frem til en reell sannhet.

Camilla og Maja klarer sammen å vektlegge både den enkelte elev og klassen som helhet. Jeg viser tilbake til eksemplet fra friminuttet. Elevene som ikke hadde hatt noen konflikt kunne gå inn å få den faglige og instrumentelle støtten de trengte, mens de som hadde vært i konflikt kunne få den emosjonelle støtten de trengte for å kunne løse den følelsesmessige delen.

Lærerne var engasjerte, trygge, tydelige og håndterte situasjonen på en god måte. Jeg ser at fordi de er to sammen har de større mulighet til å møte elevene der de er og støtte dem der de må trengte det både emosjonelt og faglig. På denne måten deler de på å dra «lasset» sammen og samarbeider godt for å ivareta elevene og få til en god læring. I ettertankens lys er det ikke så sikkert at de hadde klart det samme hver for seg eller alene. Det som tydelig kommer frem er at deres «fine utfylling» av hverandre gjør at de får hjelp der de selv er litt «svake».

Intervjuene viste at begge lærerne legger mest vekt på den enkelte elev. Jeg mener at dette kommer klassen som helhet til gode. Fokuset på den enkelte elev vil automatisk påvirke og bedre selve klassedynamikken og læringsmiljøet.

Gjennom min praksis og under min utdanning har jeg gjennom mitt arbeid med denne oppgaven blitt enda mer bevisst på viktigheten av å se hver enkelt elev, konflikthåndtering og det og være en tydelig leder. For å være en god relasjonsbygger må en lærer være hundre prosent til stede for elevene i dagens komplekse verden. Elevene trenger stabilitet og har behov for struktur og tydelighet fordi det er så mange valgmuligheter i dag (Nordahl, 2012). Det ligger etter min mening en fare i å fokusere for mye på hele klassen fordi en risikerer at relasjonsbyggingen til den enkelte elev kommer litt i bakgrunnen.

Jeg har lært hvor viktig det er å være tydelig i klasserommet når det gjelder forventninger og krav, ha struktur og opparbeide en god kultur for læring. Dette er noe internasjonal forskning også hevder er viktige faktorer (Nordahl, 2012). Det er viktig å se den enkelte elevs prestasjoner i forhold til klassen som helhet. Det må være en balanse mellom den instrumentelle og den emosjonelle støtten. På denne måten legger man grunnlaget for den beste læringen.

Litteraturliste:

- Alberti-Espenes, J. (2012). *Krenkelse i skolen-mobbingens bakteppe*. (1.utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Drugli M. B. (2012). *Relasjonen lærer og elev avgjørende for elevenes læring og trivsel* (1.utg.). Cappelen Damm høyskoleforlag.
- Gjørund, P. og Huseby, R. (2003). *I fokus. Observasjonsarbeid i skolen* Oslo: N. W. Damm & Søn.
- Imsen, G.(2010). *Elevens verden: Innføring i pedagogisk psykologi* (4.utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Johannessen, A. Tufte, P. A. og Kristoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (4.utg) Abstrakt forlag AS.
- Kvale, S. og Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervjuet* (2.utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lassen L. og Breilid N. (2010). *Den gode elevsamtalen* (1.utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Nordahl, T. (2002). *Eleven som aktør*. Oslo: Universitets- forlaget.
- Nordahl, T. (2012). *Det vet vi om klasseledelse* (1.utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Ogden, T. (2012). *Klasseledelse. Praksis, teori og forskning*. Oslo: Gyldendal akademiske.
- Ogden, T. (2001). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen. Kompetanseutviklende og problemløsende arbeid i skolen*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Postholm, M. B. og Jacobsen, D. I. (2011). *Læreren med forskerblikk* (1.utg.). Kristiansand : Høyskoleforlaget.
- Slemmen, T. (2012). *Vurdering for læring i klasserommet* (2.utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

Internett:

Andersen G. (udat.). *Kvalitativ intervjuundersøkelser*. Hentet 24.februar 2015 fra <http://ndla.no/nb/node/57095>

Federici, R. A. Og Skaalvik, E. M. (2013). *Lærer-elev-relasjon- betydningen for elevens motivasjon og læring*. Hentet 9.oktober 2014 fra https://www.utdanningsforbundet.no/upload/Tidsskrifter/Bedre%20Skole/BS_1_2013/BS_1-13_web_Federici_Skaalvik.pdf

Læringsmiljøseneteret (udat.). *Den autoritative læreren* (2014). *Universitetet i Stavanger*. Hentet 17.februar 2015 fra <http://laringsmiljosenteret.uis.no/barn-og-unges-utfordringer/aggresjon/ressurser-og-materiell/den-autorative-laerer-article88434-16183.html>

Læringsmiljøseneteret (udat.). *Relasjoner i klassen* (2015). *Universitetet i Stavanger*. Hentet 31.mars 2015 fra <http://laringsmiljosenteret.uis.no/klasseledelse/relasjoner/>

Nordahl T. (2012). *Hva kjennetegner en gode klasseledelse?* Hentet 9.april 2015 fra http://www.udir.no/Upload/Laringsmiljo/Konferanser/BLM12/BLM12_Thomas_Nordahl.pdf

St.meld. 22(2010-2011) Motivasjon – Mestring – Muligheter: ungdomstrinnet. Oslo: kunnskapsdepartementet. Hentet 10.april 2015 fra <https://www.regjeringen.no/nb/dokumenter/meld-st-22-2010--2011/id641251/?docId=STM201020110022000DDDEPIS&ch=1&q=>

St.meld. 22(2010-2011) Motivasjon – Mestring – Muligheter: ungdomstrinnet. Oslo: kunnskapsdepartementet. Hentet 10.april 2015 fra <http://www.udir.no/Utvikling/Ungdomstrinnet/Skolebasert-kompetanseutvikling/Rammeverk-for-skolebasert-kompetanseutvikling-pa-ungdomstrinnet-2012-2017/Innledning/>

Teoretiske bakgrunnsdokumenter for arbeid med klasseledelse på ungdomstrinnet. *Universitetet i Stavanger*. Hentet 4.april 2015 http://www.udir.no/Upload/Ungdomstrinnet/Rammeverk/Ungdomstrinnet_Bakgrunnsdokument_klasseledelse_vedlegg_1.pdf

Utdanningsdirektoratet (udat.). *Relasjon i skolehverdagen* . Hentet 9. oktober 2014 fra

<http://www.udir.no/Laringsmiljo/Bedre-laringsmiljo/Relasjoner-i-skolehverdagen/?depth=0&read=1>

Utdanningsdirektoratet (udat.). *Støttede relasjon i klasserommet*. Hentet 9. oktober 2014 fra

<http://www.udir.no/Laringsmiljo/Bedre-laringsmiljo/Filmer/Video-Stottende-relasjoner-i-klasseledelse/>

Utdanningsdirektoratet (2013). Hva kjennetegner god klasseledelse? Hentet 5.januar 2015 fra

<http://www.udir.no/Laringsmiljo/Folg-Bedre-laringsmiljo-konferansen/Filmopptak-fra-konferansen/Hva-kjennetenger-god-klasseledelse-Professor-Thomas-Nordahl-Hogskolen-i-Hedmark/>

Utdanningsdirektoratet (udat.). Klasseledelse. Hentet 8.januar 2015 fra

<http://www.udir.no/Laringsmiljo/Bedre-laringsmiljo/Klasseledelse/>

Vedlegg:

Vedlegg I Intervjuguid

FORSKNINGSSPØRSMÅL	INTERVJUSPØRSMÅL
Innledningen til intervjuet	Forteller litt om meg selv og hva vi skal snakke om. 1) Kan du fortelle litt om deg selv, hvilken utdanning du har og hvorfor du valgte å bli lærer? 2) Hva motiverte deg til å bli lærer? 3) Hva vil du si er det mest utfordrende i læreryrket? Generelle spørsmål til de som blir intervjuet. Slik at det føles som en samtale mellom to mennesker og ikke et avhør.
Dette er mine tre forskningsspørsmål: 1. Hva vil du karakterisere som viktige aspekter ved klasseledelse og hvilke av dem vektlegger du? 2. Hva er det viktigste i relasjonsbyggingen i forhold til den enkelte elev i klassen? 3. Har relasjon og klasseledelse noe og si for læringsutbyttet for elevene? Hvilken betydning har kvaliteten på relasjonen og den samla klasseledelse for elevenes læringsutbytte?	1. Hva legger du i begrepet klasseledelse ? 2. Hva er dine tanker om god klasseledelse? 3. Jeg vet at klasseledelse er et av satsningsområdene ved deres skole. Hva betyr dette for deg? 4. Hvilke tanker gjør du deg når du hører ordet relasjon? 5. Kan du fortell hvordan du oppnår en god relasjon til hver enkelt elev? 6. Hvilken betydning har samspillet mellom deg og eleven for kvaliteten på klasseledelsen? 7. Hvilke tiltak setter du inn når du opplever det problematisk å oppnå en god relasjon til enkelte elever? 8. Hva har ditt arbeid med relasjonsbygging å si for miljøet og elevenes læringsutbytte? 9. Som lærerstudent tilegner jeg meg teori om både relasjonsbygging og klasseledelse. På hvilken måte kan denne teorien anvendes i det praktiske arbeidet i klasserommet, tror du?
Hvordan påvirker lærer- elev relasjonen samarbeidet med hjemmet?	1. På hvilke måter vil kvaliteten på relasjonene i klasserommet ha betydning for samarbeidet med hjemmet? Kan du gi noen eksempler? 2. Hvordan vil relasjonen til foreldrene påvirke livet i klasserommet? Til slutt • Hvilke råd ville du gi en lærerstudent og en nyutdannet lærer for at han/hun på best mulig måte skal være forberedt på dette temaet? • Er det noe du vil legge til? • Oppsummere funn som er blitt gjort og så skal jeg spørre i ettertid om jeg har forstått begge lærerne riktig . (Viktig) Veldig bra om de kommer med konkrete erfaringer ...

Vedlegg II Observasjonsskjema

Hva burde jeg se etter i praksis?

God klasseledelse: (Drugli, 2012, s. 101-106)

1. Har lærerne en god struktur på skoledagen?
2. Fysisk ramme:
 - a. Ser læreren hele klassen?
 - b. Bruker lærerne å gå mellom elevene?
 - c. Kan elevene bevege seg om i klasserommet uten at det blir for mye forstyrrelse?
 - d. Har de tydelige regler som alle elevene vet om?
 - e. Gjelder reglene likt for alle elevene?
 - f. Klarer læreren å gi gode beskjeder?
 - g. Får lærerne ro før en beskjede skal gjøres?
 - h. Hvordan gjør lærerne det når det oppstår negative adferd?

Relasjonsbyggingen: (Drugli, 2012, s. 106-108)

1. Bruker lærerne elevens navn når du snakker med dem?
2. Hvordan er de når søker kontakt med elevene? Er det høflige og vennlige?
3. Går de nær eleven og har gode øyekontakt?
4. Bruker læreren personlige kommentarer og spørsmål? (dette kan man se ved at læreren spør spørsmål eller tilbakemelding ved arbeide til elevene)
5. Gir lærerne kroppskontakt?
6. Anerkjenner lærerne kommentarer som elevene prøver gjør? (Eleven: Jeg prøver og vente på tur...Lærer :jeg ser du venter på tur)
7. Bruker læreren humor i dialogen med elevene? (skaper avslappende og god atmosfære)

Råd som er lurt å ha med seg. (Drugli, 2012, s.108-109)

1. Fange opp elevenes signaler og behov for dermed å kunne gi støttende og rask tilbakemelding/respons. (Utviklingspsykologien er med å på å hjelpe lærerne til å være mer sensitiv til dette viser forskning).
2. Vær god forbered til timen og gi dem klar oversikt over dine forventninger til dem.
3. Gi dem valg når det er mulig. OBS!!! Ikke før mange alternative.
4. Husk bestand på klasseledelsen og bruk reglen aktivt.
5. Hjelp elevene med å vær snille og hjelpsomme med hverandre. Fremsnakk det som de er snille med hverandre.

Elever med spesiell behov: (Drugli, 2012, s. 109- 110)

1. Hva gjør læreren med elever som passive og tilbaketrukket?
2. Hva gjør lærer når eleven er aggressiv?
3. Hva gjør læreren med oppmerksomhets problemer hos barn?

Hvordan skaper lærerne tillit til elevene?

1. Gjør læreren noe positiv samspill med elevene?
2. Holde læreren det de lover til elevene?

KLASSELEDELSE

Vi er nå kommet så langt at vi skal starte med observasjoner i klasserommene. Prosessen så langt har vært meget god i de ulike teamene og tilbakemeldingene er at det er nyttig å reflektere over egen praksis.

Skolens lederteam har i fellesskap valgt ut følgende 4 kriterier som vi anser som viktige *suksessfaktorer* i starten av en læringsøkt. Det er disse faktorene som blir vurdert/observert, når vi kommer rundt i klasserommene.

Fokusområde: De 10 første minuttene av en læringsøkt.

Vi vurderer ikke selve undervisningen i denne fasen. Det kommer vi helt konkret inn på senere.

1. Ankomstfasen.

Når tid er elevene i/utenfor klasserommet og når tid kommer læreren ?
I hvilken grad preger dette oppstarten?



2. Oppstart i klasserommet.

Hvilke grep tar lærer for å samle fokus i samlet klasse, skape ro og forutsetninger for ei god læringsøkt?
Rutiner for oppstart?

3. Hvordan starter lærer med selve undervisningen?

Plan for timen?

Læringsmål?

Hvor lang tid tar det før læringsaktiviteter starter i klasserommet?



4. I hvilken grad er lærer forberedt?

Faglig?

Metodisk?

Materiell?

Det blir gjort avtale med den enkelte som blir observert. Vi satser på observasjon i ukene 47, 48 og 49. Oppsummeringer og refleksjoner tar vi på team underveis (onsdagsøktene).