

BACHELOROPPGÅVE

Klasseleiing

Kva vektlegg erfarne lærarar på ungdomsskulen i si klasseleiing?

Av

104 Malene Oppedal

Classroom management

Grunnskulelærarutdanning

PE379

Mai 2014



Avtale om elektronisk publisering i Høgskulen i Sogn og Fjordane sitt institusjonelle arkiv (Brage)

Eg gjev med dette Høgskulen i Sogn og Fjordane løyve til å publisere oppgåva i Brage (Skriv inn tittel) dersom karakteren A eller B er oppnådd.

Eg garanterer at eg har opphav til oppgåva, saman med eventuelle medforfattarar. Opphavsrettsleg beskytta materiale er nytta med skriftleg løyve.

Eg garanterer at oppgåva ikkje inneheld materiale som kan stride mot gjeldande norsk rett.

Ved gruppeinnlevering må alle i gruppa samtykke i avtalen.

Fyll inn kandidatnummer og namn og set kryss:

104 Malene Oppedal

kandidatnummer og namn

JA X NEI__

Innholdsliste

1.0 Innleiing	5
1.1 Bakgrunn for val av tema	5
2.0 Teori.....	6
2.1 Struktur og reglar	7
2.1.1 Starten av timen	7
2.1.2 Formidling av forventningar	7
2.1.3 Klassereglar	8
2.2 Relasjonar	8
2.2.1 Skape og oppretthalde gode relasjonar	8
2.2.2 Samtalar med elevar.....	9
3.0 Metode	10
3.1 Kvalitativ metode	10
3.2 Utval	11
3.3 Intervju	11
3.4 Analyse av intervju	12
3.5 Reliabilitet og validitet.....	12
3.6 Etske omsyn.....	13
4.0 Presentasjon av funn	13
4.1 Struktur og reglar	13
4.1.1 Starten av timen	13
4.1.2 Formidling av forventningar	14
4.1.3 Klassereglar	14
4.2 Relasjonar	15
4.2.1 Skape og oppretthalde gode relasjonar	15
4.2.2 Samtalar med elevar.....	16
5.0 Drøfting.....	17
5.1 Struktur og reglar	17
5.1.1 Starten av timen	17
5.1.2 Formidling av forventningar	17
5.1.3 Klassereglar	18
5.2 Relasjonar	18
5.2.1 Skape og oppretthalde gode relasjonar	18
5.2.2 Samtalar med elevar.....	19

6.0 Avslutning	20
7.0 Litteraturliste	22
7.1 Kjelder henta frå litteratur	22
7.2 Kjelder henta frå internettlitteratur	22
7.3 Kjelde til illustrasjon	22
8.0 Vedlegg	23
8.1 Vedlegg 1: Informasjonsskriv	23
8.2 Vedlegg 2: Intervjuguide	25

1.0 Innleiing

Læraren blir ofte framheva som den enkeltfaktoren som har størst verknad på klassemiljøet (Meld St.22 (2010-2011). Meldinga til Stortinget hevdar at læraren si evne til å skape positive relasjonar til kvar enkelt elev er viktig for å utvikle og oppretthalde det gode læringsmiljøet som bidreg til personleg, sosiale og faglege læring hjå elevane.

Ut i frå denne forståinga (og som direkte følgje av stortingsmeldinga) er det sett i gang ei nasjonal satsing på å utvikle skulane sin praksis og kompetanse på klasseleiing, blant anna gjennom den nasjonale ungdomstrinnsatsinga. Gjennom *Rammeverk for skolebasert kompetanseutvikling på ungdomstrinnet 2013 – 2017* har Kunnskapsdepartementet som mål å nå alle skulane innan ein femårsperiode. Skulane må ha ei systematisk kompetanseutvikling over tid, og denne kompetanseutviklinga må vere forankra i målsetjingar i eigen kommune. Det er òg viktig at elevar og personale på skulen samarbeider for å utvikle god klasseleiing. Dette programmet inneheld blant anna kva som kjenneteiknar god klasseleiing og korleis ein kan jobbe med klasseleiing.

Ein trygg og god klasseleiar er viktig både for at elevane skal trivst på skulen og for at dei skal ha eit godt læringsutbyte. Å få god kontakt med elevane spelar ei stor rolle for å skape god arbeidsro og læringsvilje i klasserommet. Dette vil føre til at både lærarar og elevar trivst betre på skulen.

1.1 Bakgrunn for val av tema

At tema for oppgåva mi skulle vere klasseleiing bestemte eg meg raskt for. I løpet av mine praksisperiodar har eg sjølv erfart kor mykje læraren har å seie for at undervisningstimen skal bli vellykka. Eg tykkjer det er spennande å sjå korleis ulike lærarar opptrer i klasserommet, og kva teknikkar dei bruker for at elevane skal ha størst mogleg læringsutbyte. Innafor dette tema har eg vald å fokusere på relasjonar og struktur og reglar. Gjennom arbeidet med oppgåva har eg lyst til å bli meir bevisst på kva faktorar og ferdigheiter som er viktige for å lukkast med klasseleiing, og utvikle meg sjølv til å bli ein betre lærar. Då er det interessant å undersøke korleis klasseleiing blir handtert av erfarne lærarar. Problemstillinga mi blir difor:

Kva vektlegg erfarne lærarar på ungdomsskulen i si klasseleiing?

Eg vil belyse og utdjupe problemstillinga gjennom desse to forskingsspørsmåla:

- ***Kva vektlegg erfarne lærarar for å etablere struktur og reglar?***
- ***Kva vektlegg erfarne lærarar for å etablere relasjonar?***

Det finns fleire ulike definisjonar på klasseleiing . I mi oppgåva har eg vald å bruke definisjonen til Ogden (2012). Den seier at klasseleiing er "Lærerens kompetanse i å holde orden og skape produktiv

arbeidsro gjennom å fremme og skjerme undervisnings og læringsaktiviteter i samarbeid med elevene” (Ogden, 2012, s. 17).

2.0 Teori

I Stortingsmelding nr. 22 (2010-2011) *Motivasjon-Mestring-Muligheter* står det at det er ein dokumentert samanheng mellom elevane sine faglege prestasjonar og deira læringsmiljø. Vidare står det at læraren har ein avgjerande verknad på elevane si læring, og at god fagleg og didaktisk kompetanse ”er et grunnlag for å kunne variere opplæringen gjennom bruk av ulike arbeidsmåter og et bredt repertoar av læremidler”.

Lærarar har ulike leiarstilar i klasserommet. Desse er autoritær, autoritativ, forsømmende og ettergivande leiarstil. Nordahl skriv at ”Ein autoritativ lærar ser og anerkjenner elevane – som individer og gruppe – samtidig som hun eller han underviser og veileder dem” (Nordahl, 2010, s. 211-212). Læraren viser både varme og kontroll, men i kva grad varierer frå situasjon til situasjon. Denne læraren er ein trygg vaksenperson. Den ettergivande læraren er ein meir utydeleg lærar, og gir i stor grad etter for elevane sine krav og ynskje. Ein forsømmende lærar har lite kontroll, og lar elevane styre det som skjer i klasserommet. Den autoritære læraren har kontroll i klassen, og viser lite varme overfor elevane. Elevane kan fort bli redde og aggressive av ein slik type lærar. Figuren under viser desse fire leiarstilane (Nordahl, 2010).



Illustrasjon 1: "Dimensjonar i lærarrolla"

Gjennom måten læraren leiar klassen på formidlar ein verdiar, haldingar og forventningar. Nokre lærarar legg mest vekt på verdiar knytt til relasjonar som respekt, empati og vennlegheit, medan andre legg mest vekt på dei reglane og rutinane som gjeld for elevane si åtferd i klassen. Andre igjen legg hovudvekta på å formidle det faglege innhaldet i undervisinga. Føremålet er som regel det same, nemleg å etablere eit godt læringsmiljø som ivareteke elevane sine personlege og sosiale behov

(Ogden, 2012). I illustrasjon 1 omhandlar aksane varme og kontroll. Kor stor varme/kulde ein viser til elevane heng saman med kor gode lærar-elev-relasjonane er. Graden av kontroll læraren har i undervisninga handlar om strukturen og reglane læraren brukar (Nordahl, 2010). Difor fann eg det naturleg å fokusere på *struktur og reglar* og *relasjonar* innanfor tema klasseleiing.

2.1 Struktur og reglar

Struktur i undervisninga handlar om korleis ein handterer oppstart av timar, overgangar mellom aktivitetar og avslutningar. Bråk og uro i ein time oppstår ofte som eit resultat av at det er manglande struktur og at reglane er fråverande. Skal læraren få undervist i faget sitt, er det ein føresetnad at det er struktur i undervisninga (Nordahl, 2012).

2.1.1 Starten av timen

Lærarar er ikkje berre kunnskapsformidlarar, men har òg ansvaret for at elevane skal lære noko. Difor ligg det mykje arbeid i planlegging og førebuing til undervisningstimane (St. meld nr 11, 2008-2009). For at elevane skal lære noko er det òg viktig å differensiere undervisningar etter kva nivå elevane er på (Ogden, 2012).

Rutter og Maughan seier at ein god start på timen er viktig for å få ei vellykka gjennomføring. Og eit godt utgangspunkt er at læraren er presis. Dette markerer tydeleg at timen har byrja (ifølgje Ogden, 2012). Det finns ulike signal ein kan ha i starten av timen for å vise at den har begynt. Desse kan vere å klappe i hendene, slå av og på lyset, hysje på elevane eller be dei "sjå her". Dei første minutta bør læraren vente med å gi beskjedar til alle følgjer med. At timen blir innleie med positive forventningar vil vere ein fordel. Ein annan fordel er at det formulerast klare mål for timen. Dette målet kan med fordel skrivast på tavla. I slutten av timen kan det vere hensiktsmessig å få merksemda til elevane igjen, for å oppsummere timen og snakke om målet er nådd (Ogden, 2012).

2.1.2 Formidling av forventningar

Sjølvpoppfyllande profetar handlar om at elevar kan leve opp til forventningar frå læraren. Læraren kan ha både høge og låge forventningar til eleven, og dette påverkar måten læraren jobbar på i klasserommet (Imsen, 2010). Det viser seg at elevar som blir stilt høge forventningar til ofte får fleire og meir utfordrande oppgåver, medan elevar som lærarar forventar seg mindre av ofte får færre spørsmål, mindre ros og meir korrigeringar. Denne forskjellen er lærarar ofte uoppmerksame på (Ogden, 2012). Ogden (2012) refererer til Good og Brophy som føreslår at læraren skal ha fokus på kva dei forventar av heile klassen. Elevane skal enkeltvis, og i fellesskap, strekke seg mot felles mål og resultat. Dersom lærarar legg vekt på positive og realistiske forventningar, kan det få elevane til å strekke seg og prestere så bra som dei har føresetnad til. Difor er det viktig at læraren formidlar forventningane på ein klar og tydeleg måte.

2.1.3 Klassereglar

Reglar handlar om kva elevane kan, eller ikkje kan gjere i timane. Dei skal formidle viktig informasjon til elevane, samtidig som læraren skal følgje opp når elevane bryt eller følgjer reglane. Reglar som fungerer er med på å styrke miljøet i klassen (Ogden, 2012). Skal reglane fungere må dei vere få, korte og konkrete. Dei bør òg helst vere positivt formulert slik at dei seier noko om ynska åtferd. Fleire lærarar bruker å lage reglane saman med elevane. På denne måten vil elevane forstå reglane betre, og dei føler seg meir forplikta til å følgje dei. I byrjinga bør ein diskutere kva reglane omfattar, og vidare øve og repetere desse (Bergkastet, Dahl & Hansen, 2009).

Ei norsk undersøking viser at fleirtalet av lærarar i skulen har klare og tydelege reglar i klassen, men berre omtrent halvparten har rutinar for å følgje desse opp ved regelbrot. Det viser seg at dei skulane som ikkje har konsekvensar for å følgje regelbrot har fleire åtferdsvanskar enn dei skulane der det blir følgt opp (Ogden, 2012). Anna forskning viser at dersom reglane skal fungere, er det viktig at det blir positive konsekvensar dersom reglane blir følgt, og negative konsekvensar dersom det skjer brot på dei. Konsekvensane til læraren bør vere føreseieleg så langt det let seg gjere (Nordahl, 2010). I tillegg må alle dei vaksne vere einige om reglane, og handheve dei på ein nokolunde lik måte (Drugli, 2012). Lærarar som jobbar tett og er lojale mot reglane viser elevane at dei meiner det dei seier, og at regelbrot vil få konsekvensar (Nordahl, 2010). Den åtferda som får merksemd har ein tendens til å bli gjenteke. Dersom lærarar har eit positivt fokus og gir elevane ros og oppmuntring for positiv åtferd, samtidig som ein avgrensar merksemda på den negative åtferda, vil det bidra til at elevane opprettheld den ynska åtferda (Drugli, 2012).

2.2 Relasjonar

Klaus Mollenhauer seier at det i alle pedagogiske forhold skal vere eit grunnleggjande asymmetrisk forhold mellom lærar og elev. Pedagogikk er basert på at nokon kan meir enn andre, og at ein gjennom ulike tilnærmingar skal hjelpe eleven til å lære (i følgje Nordahl, 2012). Dette forholdet handlar òg om å vere støttande til elevane. Det er ingen motsetnad mellom å vere ein tydeleg leiar og å ha eit godt forhold til dei ein leier (Nordahl, 2012). Som ein ser i illustrasjon 1 (Jf. punkt 2.0), vil denne typen leiarskap kallast autoritativ leiar.

2.2.1 Skape og oppretthalde gode relasjonar

Positiv relasjon mellom lærar og elev vil vere med på å fremme eit godt klassemiljø, dette fører igjen til at læraren ikkje treng å bruke så mykje tid på å regulere åtferd og uro i klassen. Elevar vil lettast oppleve tilhøyrsløse til lærarar som har ei prososial åtferd, det kan blant anna vere i form av empati overfor elevane. Desse lærarane vil vere viktige rollemodellar for elevane, og bidra til at òg elevane utøvar ei prososial åtferd (Nordahl & Drugli, 2010).

Ein lærar vil alltid vere ein viktig vaksenperson for eleven, og det er viktig at ein anerkjenner eleven. Det vil sei at ein må vere open og ta eleven sitt perspektiv, utan å vere redd for å miste kontrollen over situasjonen (Nordahl & Drugli, 2010). Læraren si anerkjenning bidreg til tillit, likeverd og respekt i lærar-elev-relasjonen. Når eleven blir anerkjent av læraren, vil det føre til at eleven kan anerkjenne tilbake. Læraren blir då ein person eleven tek på alvor (Drugli, 2012). Det er viktig at læraren bevisst møter alle elevane med anerkjenning og respekt. Har læraren og eleven ein god relasjon, vil læraren ha mykje å sei for eleven og anerkjenninga vil ha stor verknad (Nordahl & Drugli, 2010).

Dersom eleven og læraren derimot har ein negativ relasjon, vil den ofte vere prega av stor avhenge. Dette inneber at eleven er klengete, usikker, lite utforskande og i liten grad søker kontakt med andre enn læraren. Ein negativ relasjon kan òg vere prega eit høgt konfliktnivå. Konflikt i lærar-elev-relasjonen inneber at det er mykje sinne, trass, kritikk, mistillit, disharmoni og engsting mellom partane. Når denne relasjonen er blitt negativ, kan det vere vanskeleg å kommunisere med eleven, og ein kan få fastlåste og negative oppfatningar av kvarandre (Nordahl & Drugli, 2010).

2.2.2 Samtalar med elevar

Ifølgje Nordahl og Manger (2010) viser Hattie sin analyse av samspelet mellom elev og lærar at læraren si evne til å rose og løne prestasjonar, identifisere kva elevane bør jobbe med, og knyte tilbakemeldingar til viktige trinn i læringsprosessen, er avgjerande for at elevane skal lære det skulen ventar av dei. Tilbakemeldingar er ei god moglegheit til å vurdere om elevane har forstått innhaldet i undervisninga. Vidare viser Hattie si forskning at systematisk munnleg og skriftleg tilbakemelding til elevar gir dokumentert betring av læringsutbyttet. Fokuset på tilbakemeldingar bør vere kva elevane har lukkast med, men òg kva dei kan jobbe vidare med. Gjennom tilbakemeldingar har læraren moglegheit til å nå kvar enkelt elev, der ein kan sjekke om eleven får opplæring tilpassa evner og føresetnader (Nordahl & Manger, 2010). Tilbakemeldingar frå læraren er òg med på å bygge, og vedlikehalde, gode relasjonar til eleven. Desse tilbakemeldingane får elevane til å oppleve at læraren bryr seg og tar dei på alvor (Drugli, 2012). Dersom det er mangel på faglege tilbakemeldingar, vil elevane ta det som eit signal om at det dei gjer ikkje er så viktig. Ein kan òg sjå på det som at læraren har liten respekt for elevane (Nordahl & Manger, 2010).

I tillegg til å gi tilbakemeldingar på oppgåver som elevane jobbar med, er det viktig at læraren er oppteken av eleven som person. Som lærar må ein òg ha kompetanse i å hjelpe elevane til personleg og sosial utvikling. Dette krev at læraren har eit reflektert forhold til ros og anerkjenning. Rosen elevane får må vere gjennomtenkt og konkret. Han bør vere knytt til den åtferda eller dei prestasjonane læraren ynskjer å rose. Det er viktig at det som er bra blir presisert, og at det er truverdig. Mange lærarar kan ha gode intensjonar med rosen, men formidlar det på ein lite

gjennomtenkt måte. Elevar som slit med å lukkast kan lett tolke denne "rosen" som eit teikn på at dei ikkje er gode nok (Nordahl & Manger, 2010).

Å ha ein hyggeleg tone med elevane, vil gjere at dei opplever å bli verdsett og ivareteke. Om elevane blir møtt med respekt og verdigheit, aukar sjansen for at dei møter undervisninga med respekt. Det er viktig at elevane føler at dei blir sett. Dette kan innehalde augekontakt, humor, klapp på skuldra og personlege kommentarar til hendingar som er viktige for eleven (Nordahl & Drugli, 2010). Ved at læraren formidlar aksept og varme overfor elevane, vil dei føle ein nærleik i relasjonen, og elevane får inntrykk av at ein interesserer seg i deira verd (Drugli, 2012). For at elevane skal oppleve å bli ivareteke, er det heilt vesentleg at læraren meiner at alle har potensial for læring og at ein respekterer at elevar har ulike måtar å lære på. Ein god relasjon til læraren bidreg i seg sjølv til å fremme elevane sitt engasjement for skulen, og dermed deira læringsprosess (Nordahl & Drugli, 2010).

3.0 Metode

Når ein skal gjennomføre eit forskingsprosjekt må ein gå systematisk til verks. Metoden er eit verktøy for å få svar på forskingsspørsmålet. Det handlar om korleis ein innhentar, organiserer og tolkar informasjon. Formålet med undersøkinga er med på å bestemme kva for ein metode som eignar seg best. Ein kan skilje mellom to hovudtypar metode; kvalitativ metode og kvantitativ metode. Dersom dataa er målbare, og det er mogleg å telje opp kor mange som gir ulike svar er dataa kvantitative. I kvantitative undersøkingane er ein ofte ute etter å samle inn få opplysningar om mange einingar. Målet med undersøkinga er ofte å forklare eit fenomen. Kvalitative data seier noko om eigenskapane til undersøkingspersonen. Undersøkinga går meir i djupna, og ein samlar inn mange opplysningar om få einingar. Målet i slike undersøkingar er ofte å oppnå forståing (Larsen, 2007).

Gjennom problemstillinga mi "kva erfarne lærarar på ungdomsskulen vektlegg i si klasseleiing" ynskte eg å få ei breiare forståing av tema. Eg valde den kvalitative forskingsmetoden i form av intervju. Gjennom intervju fekk eg refleksjonar, erfaringar og eksempel frå informantane.

3.1 Kvalitativ metode

Kvalitative intervju er ein mykje brukt måte å samle inn kvalitative data på (Christoffersen & Johannessen, 2012). Metoden er fleksibel, sidan ein kan endre problemstillinga undervegs i prosessen etterkvart som ein får opplysningar av informantane. Eit kjenneteikn er at intervjuar og intervjuobjekt samtalar over eit tema. Dersom intervjuar kjem inn på eit tema ein tykkjer er interessant, eller noko som bør forklarast næraren, kan ein kome med oppfølgingsspørsmål. Slik kan utfallet av intervjuet verte noko anna enn først venta. Hovudoppgåva til intervjuaren er å lytte, og

ikkje stadig stille nye spørsmål. Det er viktig at intervjuobjektet får snakka ferdig, og ikkje blir avbrote. Som intervjuar bør ein lytte aktivt. Dette kan skje gjennom bekreftande teikn, som nikking og å mumle "m-mm". Når intervjuet skjer ansikt til ansikt kan ein observere forholdet mellom den informasjon som blir sagt, og det som blir vist med kroppsspråk. Dersom det er eit misforhold her, kan det skape grunnlag for refleksjon. Sidan ein berre intervjuar eit fåtal personar, vil ein ha ei god moglegheit til å "komme under huden" på dei ein undersøker (Jacobsen, 2005).

3.2 Utval

Sidan oppgåva mi skulle finne ut korleis lærarar jobbar med klasseleiing, var det naturleg at intervjuobjekta mine vart lærarar. For å få mest mogleg informasjon, valde eg lærarar som har minst fem år erfaring frå skulen. Eg intervjuar tre lærarar frå same skule, som underviser på ungdomssteget. Sidan hensikta med oppgåva ikkje var å samanlikne, men å få informasjon om lærarane si subjektive erfaring, fann eg ut at det ikkje ville vere noko problem å intervjuar lærarar som jobba ved den same skulen. Ettersom eg hadde så få informantar kunne eg få problem med representativiteten. Difor måtte eg tenkje godt gjennom om informantane var representative. Kvalitative undersøkingar medfører alltid denne typen generaliseringsproblem. Informantane valde eg ut etter utvalsstrategien om "bekvemmelighet" (Christoffersen & Johannesen, 2012). Det er òg basert på homogene deltakarar. Det vil sei at det er "svært liten variasjon ut frå sentrale kjennetegn" (Christoffersen & Johannesen, 2012, s. 50).

Informantane blei kontakta via e-post, der dei fekk tilsendt informasjon om intervjuet (sjå vedlegg 1). På sjølve intervjuet fekk dei signere samtykkeerklæringa. Gjennom informasjonsskrivet fekk informantane vite tema for oppgåva, men ikkje kva spørsmål som ville bli stilt. Dette gjorde eg bevisst, slik at svara skulle bli så verkelegheitsnære som mogleg.

Informantane i oppgåva har eg vald å omtale som L1, L 2 og L3.

- L1, i 30-åra. Jobba som lærar i 5 år. Har allmennlærerutdanning, bachelorgrad i idrett og helse og eit årsstudium.
- L2, i 40-åra. Jobba som lærar i over 20 år. Har allmennlærerutdanning
- L3, i 60-åra. Jobba som lærar i over 40 år. Har allmennlærerutdanning, i tillegg til vidareutdanning i fire år.

3.3 Intervju

Då eg hadde bestemt meg for problemstilling, gjekk eg i gang med å utarbeide ein intervjuguide. Intervjuguiden må ein utforme slik at ein kan få svar på det problemstillinga handlar om. Vidare bør

ein introdusere intervjuobjektet til det temaet som intervjuet skal omhandle, slik at informanten si merksemd blir retta mot dette. Intervjuguiden vere eit hjelpemiddel slik at ein kjem innom alle tema ein ynskjer i intervjuet. Kjernen i intervjuguiden blir kalla nøkkelspørsmål. Desse spørsmåla skal brukast slik at forskaren får den informasjonen han treng. På slutten av intervjuet kunne informanten komme med innspel, dersom han/ho hadde noko på hjertet som han/ho ikkje fekk fram i intervjuet (Christoffersen & Johannessen, 2012).

Eg valde å lage ein semistrukturert intervjuguide med fastsette spørsmål (Sjå vedlegg 2). På denne måten kunne eg bestemme temaa, spørsmåla og rekkjefølgja for spørsmåla på førehand. Eg utarbeidde opne spørsmål utan føringar, der informantane kunne svare med eigne ord og formuleringar. Det var likevel plass til å stille oppfølgingsspørsmål dersom det var naturleg (Christoffersen & Johannessen, 2012).

3.4 Analyse av intervju

Kvalitative analyser har som mål å utvikle ei forståing av spesifikke forhold, eller å komme fram til teoriar om bestemte samanhengar (Grønmo, 2011). Eg brukte opptakar under intervjuet for å vere sikker på at vesentleg informasjon ikkje gjekk tapt. Dette har eg fått stor bruk for i ettertid. Alle intervjuet har eg seinare transkribert. I analysearbeidet brukte eg markeringstusjar med ulike fargar for å systematisere og kategorisere datamaterialet. Deretter fann eg sitat frå dei ulike lærarane til kvar kategori. Til slutt føretok eg ei meningsfortetting, der eg korta ned sitata, slik at det skulle verte meir oversiktleg. Eg har prøvd etter beste emna å analysere resultatata før eg har samanlikna det med teori.

3.5 Reliabilitet og validitet

Validitet og reliabilitet er viktige omgrep når me snakkar om forskning. Reliabiliteten seier kor påliteleg datamaterialet er. Det handlar om kor nøyaktig ein er med undersøkinga sine data; altså kva data som blir brukt, måten dei blir samla inn på og korleis dei blir arbeidd med. Høg reliabilitet inneber lite variasjon i metodologiske forhold. Ulikskapane i dataa reflektere i hovudsak variasjonen i intervjuobjekta (Christoffersen & Johannesen, 2012).

I intervjuprosessen hadde eg ei ryddig oversikt over dei ulike intervjuet til dei ulike informantane, slik at dei ikkje vart blanda saman. Eine intervjuet måtte eg gjennomføre via telefon. Dette på grunn av at det var vanskeleg å få til eit møte. Det kan vere at informasjon gjekk tapt, sidan eg ikkje såg personen og kva kroppsspråket viste. Resultatet i mi undersøking fortel noko om lærarar si subjektive meining om klasseleiing, så det er vanskeleg å sjekke om desse er korrekte. Dersom eg hadde nytta observasjon i tillegg til intervju, hadde eg kanskje fått fleire data som underbygde funna mine.

Validitet handlar om kor relevante eller gyldige dataa er. Eit viktig spørsmål då er kor godt data representerer fenomenet (Christoffersen & Johannesen, 2012). For at data ein samlar inn skal representere fenomenet, må ein samle inn data som er relevant i forhold til problemstillinga. Ein må stille dei *rette* spørsmåla i forhold til problemstillinga (Larsen, 2007). Validitet er ikkje noko absolutt, men eit kvalitetskrav som kan vere tilnærma oppfylt (Christoffersen & Johannesen, 2012). For å sikre validitet i oppgåva har eg arbeidd grundig med intervjuguiden, slik at spørsmåla svarer til problemstillinga. Under etterarbeidet med oppgåva har eg sett at eg kunne ha formulert spørsmåla annleis og stilt fleire oppfølgingsspørsmål for å få meir utfyllande svar til problemstillinga. Eg ser òg at informantane kan ha tolka spørsmåla ulikt. Sidan eg berre intervjuar eit fåtal av lærarar har ikkje funna mine representativ tyngd. Difor kan eg ikkje generalisere eller konkludere, men berre vise tendensar i kva lærarar vektlegg i si klasseleiing.

3.6 Etiske omsyn

Dersom ein arbeider med forskning, må ta stilling til etiske prinsipp (Larsen, 2007). Eg har teke etiske omsyn både i utforminga av intervjuet, under sjølv intervjuet og under etterarbeidet. Informantane har gjeve samtykke til å delta i prosessen, og har når som helst hatt høve til å trekkje seg ut. Under etterarbeidet av oppgåva, har eg omtala informantane som L1, L2 og L3 for å ivareta anonymiteten. Det går ikkje an å identifisere kven informantane er, eller kva skule dei jobbar ved. Bandopptaka og det transkriberte intervjuet har eg oppbevart forsvarleg, og utan tilgang for uvedkommande.

4.0 Presentasjon av funn

I denne delen vil eg presentere svara eg fekk i dei tre intervjuar eg har gjennomført. Dette utgjer datagrunnlaget i undersøkinga. Funna er presentert i to hovudkategoriar, *struktur og reglar* og *relasjonar*. I kvar kategori har eg vald ut sentrale element og sitat frå datamaterialet for å kaste lys over funna som er gjort.

4.1 Struktur og reglar

Då eg spurde informantane om kva dei viktigaste sidene ved klasseleiing var, svarte alle at ein god struktur var viktig. L2 meinte at for å få til gode undervisningstimar var det å ha god struktur i klassen heilt naudsynt.

4.1.1 Starten av timen

Informantane har som vane å helse på elevane den første timen i klassen kvar dag. L1 brukar å stå i døra til alle elevane er kome inn, medan L2 og L3 har rutine på at elevane røyser seg og helsar. For å fange merksemda til elevane brukar L1 av og til ei klapperegale som elevane kjenner, elles kan ein

fange merksemda ved å begynne å skrive på tavla. L2 er oppteken av å få fokus frå elevane, og brukar å spørje elevane om dei er klare til å begynne, og dersom dei er klare seier L2 ”no begynner me”. Då veit elevane at timen er i gang. L3 oppteken av å komme fort i gang med fag, så når konsentrasjonen til elevane er på plass set L3 raskt i gang med undervisninga.

Alle informantane er opptekne av å ha eit klart mål for timen. Dette målet pleier dei å skrive på tavla i starten av timen. L2 pleier å gå gjennom målet med elevane, slik at elevane veit kva læraren krev av dei og kva dei skal lære denne timen. L3 er oppteken av at elevane skal lage seg sine individuelle mål for undervisningstimen:

”Ofte så ber eg òg elevane å lage sine eigne mål. Altså, ja for eksempel i matematikken då, så seier eg kva det er me skal halde på med denne timen sant, og så ser dei på stoffet, og så seier eg at no kan de lage dykkars individuelle mål. kor langt kan du tenke deg at du vil klare å jobbe? Og så tek me ei oppsummering på slutten av timen. Gjerne har du nådd det som var målet? Korleis erfaringar har du? Har du lært noko?”

Alle informantane seier at dei prøver å repetere målet for timen i slutten, men at dei ikkje alltid får tid til det eller at det ikkje fell seg naturleg. L1 repeterer målet ved å spørje elevane kva dei hugsar att eller om dei har nokre eksempel. L2 er oppteken av at elevane skal få sei kva dei har lært, kor langt ei har kome og kva dei skal vidare. L3 spør elevane om dei har nådd sitt individuelle mål, om erfaringar og om dei har lært noko. Ein god samtale på slutten av timen meiner L3 er veldig viktig. ”Altså byrjinga på timen og slutten på timen er alltid veldig viktig. Elles blir det hengande i lause lufta mykje”.

4.1.2 Formidling av forventningar

L1 seier at forventningane blir mest til heile klassen, men sidan det er nokre elevar med IOP så har ikkje alle elevane like mål og dermed ikkje like forventningar. L2 prøver å vere tydeleg i formidling av forventningar; ”til tydelegare eg klarer å vere, til betre har dei moglegheit til å forstå kva eg forventar”. L2 er òg oppteken av at elevane skal få presentere kva dei forventar av læraren, kva dei forventar å lære og kva dei treng å lære. Viss ikkje ”tenkjer eg at det blir litt skeivt”. L2 seier òg at ein ikkje alltid kan ha dei same forventningane til heile klassen, men at elevane treng individuell tilpassing. L3 føler at forventningar ofte ligg i motivasjonen for å lære. Har elevane motivasjon på å setje i gang, så kan ein sei kva ein forventar av dei. L3 brukar òg å høyre med elevane om råd til korleis dei skal gjennomføre ein arbeidsprosess.

4.1.3 Klassereglar

Alle informantane er veldig klare på at dei har forventningar til elevane når det gjeld åtferd. L1 seier at desse forventningane er ganske klare for elevane. ”Der prøver eg å ta tak i ting med ein gong. Og

prøver å vere konsekvent i forhold til at det er like reglar for alle, men det er jo ikkje alltid like lett". L2 har i utgangspunktet same forventningar til heile klassen, og der ligg god folkeskikk i botn. L2 meiner òg det er kjempeviktig å jobbe for at elevane skal "backe kvarandre opp".

Alle klassane til informantane har laga sine eigne klassereglar. Desse klassereglane heng på veggene i klasserommet. Felles for informantane er at klassereglane blir repetert innimellom etter behov. Det er altså ikkje noko fast system på å repetere dei. På spørsmålet om reglane får konsekvensar svarer L3: "det er jo ein del av læringa det. Må jo få konsekvensar. Heilt klart". L3 pleier å bruke samtale med elevane som ein konsekvens. Då må eleven stå til rette for det han/ho har gjort. L1 og L2 seier dei gjerne gir elevane ei åtvaring før det får ein konsekvens. L1 brukar å gi elevane merknad som ein konsekvens, medan L2 seier:

"I første omgang så gir eg dei jo ein åtvaring, eller eit hint. Det kan berre vere eit sånt lite teikn som eg gjer, som no må du vente litt viss du snakkar utanom tur. Men viss det gjenteke seg så må det jo ha ein konsekvens. Men eg tenke at det er veldig greitt å gi dei ein sånn liten åtvaring først. Alle kan jo gløyme seg ikkje sant".

Dersom elevane følgjer klassereglane er alle informantane opptekne av å gi dei ros. L2 og L3 meiner dette er kjempeviktig, og at det er med på å forsterke det som er bra. L3 seier òg at å rose er med på å bygge opp gode relasjonar til elevane. L1 og L2 er oppteken av at rosen ein gir til elevane skal vere så konkret som mogleg, og at ein ikkje berre må kome med ei frase som "å, so bra". Vidare legg L2 vekt på at rosen må vere ekte.

4.2 Relasjonar

Når eg spurde kva læraren sin relasjon til eleven har å seie når det gjeld klasseleiing, var alle informantane einige om at det hadde mykje å seie. L1 seier at det eigentleg har alt å sei og at "det å ha ein god tone og ja, føle at du kan ha ein god dialog med elevane det betyr eigentleg det meste for å få ei god undervisning synst eg". L2 meiner at gode relasjonar med elevane må liggje i botn på et dei driv med. L3 seier "at eg som lærar har gode relasjonar til elevane, og at vi drar ting saman, då får du gode prestasjonar i forhold til læring og gode prestasjonar i forhold til åtferda òg altså".

4.2.1 Skape og oppretthalde gode relasjonar

I arbeidet med å skape relasjonar til elevane prøver L1 å vere tilgjengeleg, ved at ein tek seg tid til å prate med dei. L1 føler ofte at relasjonane med elevane kjem av "ting som ikkje har med skulen å gjere", eller at elevane rett og slett føler at ein bryr seg. L2 seier det er ei utfordring å skape gode relasjonar til elevane sidan kvardagen er så travel. Måten L2 skaper relasjonar på er å snakke med kvar elev kvar einaste time. "Det er veldig viktig at elevane føler at eg bryr meg, at eg høyrer på dei og at eg respekterer dei". For å trivast i yrket som lærar, seier L3 at det er viktig at ein trivst med

elevane og at elevane trivst. Ein må ” tenke det at vi skal ha ein slags grunnleggande respekt for kvarandre. Heilt i botn”.

På spørsmålet om korleis ein jobbar for å oppretthalde desse relasjonane meiner L3 at ” det som er kjernen i dette her, er at kvar lærar er seg sjølv bevisst å bygge opp sin eigen praktiske yrkesteari”. Ein er altså nøydt til å vere klar på korleis ein vil ha det som lærar. L2 meiner at det å tilbringe tid saman med elevane er kjempeviktig, og at ”ein tek seg råd til å prate om utanomfaglege ting”. L1 seier at til betre ein kjenner elevane, til lettare er det å dra ”det som ikkje har med skulen å gjere” inn i undervisninga, men at det er viktig å kunne sei ”stopp”, og så gå over til det faglege igjen.

Dersom ein har fått ein dårleg relasjon til ein elev trur L1 eleven fort kan føle at ein blir innpåsliten dersom ein prøver å jobbe hardt med ein relasjon.

”Så det er det med å prøve å gi eleven signal om at ein er interessert i å bli kjend med han, og interessert i det han gjer, og ser litt sånn i forhold til det arbeid han gjer på skulen. Og at ein prøver å kommentere vertfall det som er positivt, og kanskje ikkje legge så stor vekt på det negative”.

L2 meiner det viktigaste i ein slik situasjon vil vere å vere til stades og vise at ein er til å stole på. L3 har veldig tru på individuelle samtalar dersom ein skal betre ein relasjon, og meiner det er noko lærarar burde hatt meir tid til i skulen.

4.2.2 Samtalar med elevar

På spørsmålet om kva lærarar vektlegg i samtalar med elevar, svarar L2 å vere tilstades, prøve å lytte, vere interessert og vise at ein er til å stole på. L3 er oppteken av korleis eleven trivast på skulen. Felles for alle tre er at dei tykkjer det er viktig ”å sjå” alle elevane kvar time.

Når ein gir tilbakemeldingar til elevane seier L1 at det blir lagt vekt på å vere konkret og å fokusere på det positive. L2 seier at reint fagleg vil ein ha elevar som ikkje når måla, og er misfornøgde med eige arbeid.

” Så det er viktig å poengtere at dei konkurrerer ikkje med nokon andre enn seg sjølv. Og så går det an å rose for at dei er så fantastiske menneske som dei er. Det er ikkje slik at karakterane seier noko om korleis du er som menneske. Det seier noko om korleis dugleikar du har innanfor ein viss kategori, og så er det å vere menneske så veldig mykje meir”.

L3 er oppteken av at elevar kan kommunisere ”kva eigentelg dei bala med”, og oppmuntre dei til vidare jobbing, men ikkje ha urealistiske mål.

Som tidlegare nemnt er alle informantane opptekne av å rose elevane. L3 påstår at det ikkje går an å sei at alle elevar skal ha like mykje ros. "Det blir jo så pjatt". L3 er likevel oppteken av at ein skal sjå det positivt i arbeidet til kvar elev, i staden for berre å sei "dette må du gjere betre". L2 er oppteken av at alle elevane skal få like mykje ros, men meiner det er utfordrande. Det er noko L2 prøver å vere bevist på i kvardagen.

5.0 Drøfting

I denne delen av oppgåva vil funna bli drøfta opp mot problemstillinga og teori på området.

Problemstillinga "kva vektlegg erfarne lærarar på ungdomsskulen i si klasseleiing" vil eg utdjupe gjennom to forskingsspørsmål, nemleg kva erfarne lærarar vektlegg for å etablere struktur og reglar, og kva erfarne lærarar vektlegg for å etablere relasjonar.

5.1 Struktur og reglar

I første del av drøftinga vil eg ha fokus på forskingsspørsmålet om kva erfarne lærarar vektlegg for å etablere struktur og reglar. Eg vil igjen dele drøftinga inn i tre delar, der dei to første delane handlar om struktur, medan den siste delen handlar om klassereglar.

5.1.1 Starten av timen

Rutter og Maughan hevdar at ein god start på timen er viktig for å få ei vellykka undervisninga (ifølgje Ogden, 2012). For at starten skal bli god har alle informantane som vane å helse på elevane første timen dei har klassen kvar dag. Dette er med på å skape god kontakt mellom elev og lærar (Ogden, 2012). Læraren viser òg varme overfor elevane. Det verkar som om alle informantane er beviste på at dei skal ha merksemda til elevane før dei set i gang med fag. L2 pleier å vente til elevane er klare, og er deretter tydeleg på at "no begynner me". Dette markerer tydeleg at timen har byrja (Ogden, 2012). Ein kan sjå at lærarane her har faste rutinar på korleis timen byrjar, og dermed har kontroll i klasserommet.

Alle informantane er opptekne av at dei skal ha klare mål for timen, og desse måla skriv dei på tavla. L2 seier at målet må ein ha klart føre seg i planlegginga av timen. L2 er òg oppteken av å snakke om målet før undervisninga startar, slik at elevane har klart for seg kva dei skal lære. L3 lar elevane lage seg sine eigne mål for timen. Dette trur eg kan føre til at elevane får eit større eigarforhold til det dei jobbar med. På slutten av timen pleier alle informantane å ha ei oppsummering og ein gjennomgang av målet. Denne måten å gjennomføre timen på er anbefalt av Ogden (2012).

5.1.2 Formidling av forventningar

Good og Brobhy hevdar at læraren skal ha felles forventningar til heile klassen. Elevane skal både individuelt og i fellesskap strekke seg mot dei same måla og resultatata (i følgje Ogden, 2012). Dette er

L1 og L2 opptekne av, men dei legg til at det ofte er slik at ein kan ikkje ha dei same faglege forventningane til alle elevane i ein klasse. Mange elevar treng individuell tilpassing. L3 seier at ein må ha realistiske mål for alle elevane, slik at dei held motivasjonen oppe. Dette samsvarer med Ogden (2012). Eg trur at dersom ein er tydeleg med kva ein forventar av elevane til ei kvar tid, både når det gjeld det fagleg og det som handlar om oppførsel, vil elevane ha lettare for å innfri forventningane. Det å vere tydeleg er eit av elementa i å vere ein autoritativ lærar (Nordahl, 2010). Forventingar om oppførsel bringer oss vidare til neste avsnitt.

5.1.3 Klassereglar

Forventningar til oppførsel blir ofte formidla gjennom klassereglar. Alle informantane har klassereglar som heng i klasserommet. Desse reglane blir repetert etter behov. Informantane er einige om at regelbrota skal få konsekvensar, men kva konsekvensen skal vere har dei ulike syn på. Nokre meiner at samtalar er ein bra konsekvens, medan andre gir eleven ein merknad. Ein kan altså sjå at det ikkje er noko felles reaksjonar for brot på klassereglar på skulen. Likevel kan det sjå ut som at konsekvensane til kvar lærar er føreseieleg. På ein skule bør lærarane vere einige om kva sanksjonar regelbrot skal ha, og ein må vere konsekvent uansett kven som leiar klassen og undervisninga (Drugli, 2012). Lærarar som jobbar tett og er lojale mot reglane viser elevane at dei meiner det dei seier, og at regelbrot vil få konsekvensar (Nordahl, 2010). Det kan sjå ut som at elevar som bryt klassereglane får reaksjonar etter kven som har klassen, i staden for at reaksjonen kjem som ein fast konsekvens av brotet. Når elevane følg klassereglane er informantane opptekne av å rose elevane. Dette er viktig, sidan den åtferda som får merksemd har ein tendens til å bli gjenteke. Eit positivt fokus vil bidra til at elevane opprettheld den ynska åtferda (Drugli, 2012). Eg trur at dersom lærarane er konsekvente på reglane i ein klasse vil det føre til at dei får kontroll. Dersom dei samtidig er opptekne av å rose og å vise varme overfor elevane dersom dei følg reglane, vil nok det vere med på å betre lærar-elev-relasjonen. Ein lærar som viser varme og har kontroll vil ha ein autoritativ leiarstil (Nordahl, 2010).

5.2 Relasjonar

I neste del av drøftinga vil eg ha fokus på forskningsspørsmålet om kva erfaringer lærarar vektlegg for å etablere relasjonar. Eg deler denne drøftinga inn i to deler, der den første delen handlar om korleis ein kan skape og oppretthalde ein relasjon, medan den andre delen omhandlar samtalar med elevar.

5.2.1 Skape og oppretthalde gode relasjonar

Både L1 og L2 seier at det er viktig at elevane føler at ein bryr seg om dei. Informantane seier at dette kan gjerast ved å vere tilgjengeleg for elevane, snakke med kvar elev i kvar time, respektere elevane, la elevane ha medbestemningsrett og at ein snakkar om saker som ikkje har med fag å gjere. Det å bryr seg om elevane er ein del av å ha ei prososial åtferd. Når læraren er oppteken av dette, vil

elevane kunne føle tilhørsle til læraren. Positive relasjonar mellom elev og lærar er òg med på å fremme eit godt klassemiljø, og læraren kan bruke mindre tid på å skape ro i klassen (Nordahl & Drugli, 2010). Når ein viser at ein bryr seg om elevane, viser ein varme overfor elevane. Viss ein i tillegg då har god kontroll i klasserommet, og ikkje lar seg styre av elevane, vil ein ha ein autoritativ lærarstil (Nordahl, 2010).

Ein negativ relasjon med ein elev kan kome som følge av at det er eit høgt konfliktnivå i lærar – elev – relasjonen. Når ein slik relasjon først har blitt negativ kan det vere vanskeleg å kommunisere med eleven, og elev og lærar kan få fastlåste, negative oppfatningar av kvarandre (Nordahl, 2010). Dette kan føre til at eleven føler læraren viser kulde. Då hamnar ein som lærar på feil side av y-aksen, og vil utøvde ein autoritær eller formømmende lærarstil, alt etter kor høg grad av kontroll ein har i klassen. Dette vil vere svært uheldig for eleven, og det er viktig at ein jobbar med å forbetre denne relasjonen (Nordahl, 2010). Dersom slike situasjonar oppstår kan det sjå ut som at informantane har metodar dei ville bruke for at ein slik situasjon skal betre seg. Det at informantane er bevisste på kva dei vil gjere i ein slik situasjon trur eg kan vere nyttig for at elev og lærar ikkje skal få fastlåste og negative oppfatningar av kvarandre.

5.2.2 Samtalar med elevar

Felles for alle informantane er at det er viktig for dei "å sjå" alle elevane. Dette er ein måte å vise varme til elevane på. For at elevane skal føle seg sett og ivareteke er det heit vesentleg at læraren meiner dei har potensial for læring (Nordahl & Drugli, 2010). Dette kan ein i kvardagen vise gjennom tilbakemeldingar. I tilbakemeldingane legg L1 vekt på at dei skal vere konkrete og positive. L2 og L3 seier at alle elevane ikkje alltid når måla som er sett for timen. I tilbakemeldingane til desse elevane kan ein sette realistiske mål, og oppmuntre elevane til å nå desse måla. Å knyte tilbakemeldingar til viktige trinn i læringsprosessen er avgjerande for at elevane skal lære det skulen ventar av dei (Nordahl & Manger, 2010). Når elevane ikkje når måla, roser L2 elevane for at dei er så fantastiske menneske som dei er. Dette kan vere fint for elevar som strevar med å nå dei faglege måla å høyre, meiner L2. Dette meiner eg er ein fin måte å vise elven at ein bryr seg. Som lærar bør ein likevel passe på å gi faglege tilbakemeldingar til alle elevar, sidan mangel på dette gir elevane signal om at det arbeidet som dei gjer ikkje er så viktig (Nordahl & Manger, 2010).

Alle informantane er oppteken av å rose elevane. Dei seier òg at denne rosen skal vere konkret, anten det handlar om oppførsel, faglege oppgåver eller andre saker. Dette samsvarer med det Nordahl (2010) seier om ros. L3 meiner at ein ikkje kan snakke om at alle elevane skal ha like mykje ros, medan L2 jobbar bevist i kvardagen for å rose elevane like mykje. Eg trur det vil vere vanskeleg å gi alle elevane like mykje ros heile tida, men det er viktig at ein er bevisst på dette. Det finns alltid

noko positivt i det elevane gjer som ein kan rose dei for. Ved å rose elevane vil ein vise varme og aksept overfor dei, og elevane vil få inntrykk av at ein interesserer seg i deira verd (Drugli, 2012).

6.0 Avslutning

I denne oppgåva har eg intervjuet tre lærarar for å finne ut kva dei vektlegg i si klasseleiing, med fokus på *struktur og reglar* og *relasjonar*. Eg har funne ut at lærarane veit mykje om desse temaa, og at mykje av det lærarane sa i intervjuet samsvarer med den litteraturen eg har lese. Desse to temaa som eg valde å fokusere på kan verke som er viktige tema for lærarane i skulekvardagen.

For å etablere struktur i klassen var lærarane opptekne av å ha klare forventningar til elevane. Dette var både faglege forventningar, og forventningar til oppførsel. Lærarane hadde forventningar både i samla klasse, og til kvar enkelt elev. I etableringa av reglar i klassen var lærarane samde om at elevane skulle vere med å lage reglane. Desse reglane vart repeterte etter behov. Lærarane var òg einige i at når elevane følgde reglane skulle dei ha ros, og når elevane braut reglane skulle det ha konsekvensar. Vidare var dei opptekne av å ha ein tydeleg start på timen med klare mål. Desse måla skulle formidlast til elevane før timen starta, og gjennomgåast igjen i slutten av timen.

I etableringa av relasjonar var lærarane veldig opptekne av "å sjå" kvar enkelt elev, og vise at ein brydde seg om dei. Dette var òg noko dei la vekt på dersom dei hadde fått ein dårleg relasjon til ein elev. Når dei ga tilbakemeldingar, la dei vekt på å sjå det positive i det eleven hadde gjort. Lærarane var òg opptekne av å rose elevane for god oppførsel. Den eine læraren brukte i tillegg å rose elevane for at dei er så fantastisk menneske.

Fleire gongar gjennom intervjuet kom det fram at lærarane følte dei hadde for dårleg tid til å gjere alle oppgåvene sine i skulekvardagen. Og dette førte til at det vart utfordrande å skape gode relasjonar til alle elevane. I tillegg vart det vanskeleg å handheve reglar, samstundes som ein skulle rettleie andre elevar. Likevel fekk eg inntrykk av at dette med struktur og relasjonar var noko lærarane brukte mykje tid på, og var gode på. Det verka som om lærarane hadde fokus på å vise varme overfor elevane, altså å skape gode relasjonar. Samtidig hadde dei kontroll, i form av reglar og struktur, i undervisninga.

Gjennom arbeidet med denne oppgåva har eg fått innblikk i korleis lærarar jobbar med klasseleiing, og kva som står om klasseleiing i litteratur. Eg har lært mykje som eg vil ta med meg vidare inn i læreryrket. Det å heile tida jobbe med relasjonane ein har til elevane ser eg på som heilt vesentleg dersom alle skal trivast på skulen. Vidare trur eg at ein klar struktur og gode klassereglar gjer det

enklare for både lærarar og elevar å utarbeide gode relasjonar. Eg ser no at både relasjonar, struktur og reglar er sentrale element i ei vellykka klasseleiing.

7.0 Litteraturliste

7.1 Kjelder henta frå litteratur

Bergkastet, I., Dahl, L., & Hansen, K. A. (2009). *Elevenes læringsmiljø – lærerens muligheter: er praktisk håndbok i relasjonsorientert klasseledelse*. Oslo: Universitetsforlaget

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

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

Grønmo, S. (2011). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget

Imsen, G. (2010). *Elevenes verden: innføring i pedagogisk psykologi*. Oslo: Universitetsforlaget

Jacobsen, D.I. (2010). *Forståelse, beskrivelse og forklaring: innføring i metode for helse- og sosialfagene*. Kristiansand: Høyskoleforlaget

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

Nordahl, T. (2012). *Klasseledelse*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS

Nordahl, T. (2010). Læreren ledelse. I T. Nordahl, T. Manger & S. Lillejord (Red.), *Livet i skolen 2* (s. 199-224). Bergen: Fagbokforlaget

Nordahl, T. & Drugli, M. B. (2010). Læreren og eleven. I T. Nordahl, T. Manger & S. Lillejord (Red.) *Livet i skolen 2* (s. 137-171). Bergen: Fagbokforlaget

Nordahl, T & Manger, T. (2010). Samhandling, kommunikasjon og engasjement. I. T. Nordahl, T. Manger & S. Lillejord (Red.) *Livet i skolen 2* (s. 65-99). Bergen: Fagbokforlaget

Ogden, T. (2012). *Klasseledelse: Praksis, teori og forskning*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag

7.2 Kjelder henta frå internettlitteratur

Meld. St. (2010-2011). *Motivasjon – Mestring – Muligheter*. Oslo: Kunnskapsdepartementet, Henta frå <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2010-2011/meld-st-22-2010--2011/7.html?id=641313>

St. meld nr. 11 (2008-2009). *Læreren Rolla og utdanninga*. Oslo: Kunnskapsdepartementet, Henta frå <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2008-2009/stmeld-nr-11-2008-2009-/4.html?id=544947>

7.3 Kjelde til illustrasjon

Illustrasjon 1:

Dimensjoner i lærerrollen. [Bilde] (2013). Henta frå <http://motivasjonsteori.wordpress.com/>

8.0 Vedlegg

8.1 Vedlegg 1: Informasjonsskriv

Informasjonsskriv

xxxx

v/xxx

Sogndal xx.xx.xxxx

Hei!

Eg studerer ved grunnskulelærerutdanninga v/Høgskulen i Sogn og Fjordane. Denne våren skal eg skrive bacheloroppgåve i pedagogikk og elevkunnskap. Tema eg har vald for oppgåva mi er klasseleiing. I dette høvet ynskjer eg å intervjuje deg om kva du legg vekt på i arbeidet med klasseleiing.

Oppgåva vil basere seg på intervju med tre lærarar. All informasjon vil bli handtert konfidensielt, slik at ingen opplysningar kan tilbakeførast til skulen. For å lette arbeidet vil eg nytte lydopptak under intervjuet. Dette vil sjølvstakt bli handsama konfidensielt.

Eg ynskjer å gjennomføre intervjuet onsdag og torsdag i veke 13, og måndag og onsdag i veke 14. Håper dette passar. Eg reknar med at intervjuet vil ta i underkant av 30 minutt. Håpar du har høve til å hjelpe meg i denne prosessen. Eg set pris på tilbakemelding snarast mogleg om du kan delta på intervju og kva dato som eventuelt passar. Ser fram til å høyre frå deg.

Med venleg helsing
Malene Oppedal
3 GLU 5-10 v/HiSF

Kontaktinformasjon:

Malene Oppedal
Tlf.: xx xx xx xx
E-mail: xxx@hotmail.com

Samtykke som informant til bacheloroppgåve

Eg er villig til å delta som informant i oppgåva

(signert av informant, dato)

Eg stadfesta å ha gitt informasjon om oppgåva

(signert av intervjuar, dato)

8.2 Vedlegg 2: Intervjuguide

INTERVJUGUIDE

Struktur og reglar

- 1) Korleis førebur du deg til undervisninga?
 - a) Fagleg
 - b) Det praktiske

- 2) Korleis markerer du at timen har begynt?
 - a) Startar timen presis?
 - b) Korleis fangar du merksemda til elevane?
 - c) Fortel du elevane kva dei kan vente seg denne timen og kva målet for timen er?
 - d) Skriv du målet på tavla?
 - e) Repeterer du målet for elevane i slutten av timen?

- 3) Forklarer du temaet for timen sin relevans, slik at elevane forstår kvifor dei skal lære dette?

- 4) Korleis formidlar du til elevane kva forventningar du har til dei?
 - a) Fagleg og i forhold til åtferd
 - b) I felles klassen eller enkeltvis?
 - c) Korleis strukturerer du læringsaktivitetane slik at dei er tilpassa elevane sine behov og føresetnader?

- 5) Har du/de laga klassereglar?
 - a) Repeterer de klassereglane?
 - b) Kor ofte?
 - c) Får regelbrota konsekvensar?
 - d) Får elevane ros når dei følgjane?
 - e) Synes du reglane fungerer bra?

Relasjonar

- 1) Kva betydning meiner du læraren sin relasjon til eleven har å seie når det gjelde klasseleiing?
 - a) Korleis arbeider du for å få gode relasjonar med elevane?
 - b) Korleis arbeider du for å oppretthalde dei?
 - c) Dersom du har ein dårleg relasjon til ein elev, korleis arbeider du for å betre relasjonen?
Eksempel?
 - d) Kor viktig for deg er det å snakke med alle elevane kvar time, evt. kvar dag?
 - e) Fagleg?

- 2) Kva vektlegg du i samtalar med elevar?
 - a) Roser du elevane?
 - b) I så fall, på kva måte og i kva for nokre situasjonar?

- c) Er du oppteken av at alle elevane skal få like mykje ros?
- d) Rosen du gir, er den konkret?
- e) Brukar du humor i det daglege samspelet med elevane?
- f) I kva samanhengar?

- 3) Korleis støttar du den enkelte elev slik at han/ho skal føle meistring?
 - a) Gir du elevane tilpassa framovermeldingar til den saka det gjeld?
 - b) Gir du elevane meir utfordrande oppgåver om han/ho treng det?
 - c) Brukar du augekontakt når du gir respons?
- 4) På kva måte viser du interesse for elevane sine aktivitetar på fritida?

Generelt

- 1) Kva opplever du er læraren si viktigaste rolle når det gjeld klasseleiing?