

BACHELOROPPGAVE

Hva legger erfarne lærere vekt på når de strukturerer undervisningen?

av

Marit Rolvsjord
Kandidatnummer 116

What do experienced teachers emphasize when structuring teaching?

Grunnskolelærer 5-10

PE379

Mai 2014

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

Jeg gir med dette Høgskulen i Sogn og Fjordane tillatelse til å publisere oppgaven (Skriv inn tittel) i Brage hvis karakteren A eller B er oppnådd.

Jeg garanterer at jeg er opphavsperson til oppgaven, sammen med eventuelle medforfattere. Opphavsrettslig beskyttet materiale er brukt med skriftlig tillatelse.

Jeg garanterer at oppgaven ikke inneholder materiale som kan stride mot gjeldende norsk rett.

Ved gruppeinnlevering må alle i gruppa samtykke i avtalen.

Fyll inn kandidatnummer og navn og sett kryss:

116- Marit Rolvsjord

JA NEI

Innhold

1.0	Innledning.....	4
1.1	Bakgrunn for valg av tema.....	4
1.2	Problemstilling	5
2.0	Metode.....	5
2.1	Valg av metode	5
2.2	Det kvalitative intervju.....	6
2.3	Valg av respondenter,,	7
2.4	Fra muntlig til skriftlig intervju.....	8
2.5	Analyse av data.....	9
2.6	Reliabilitet, validitet og etikk	9
3.0	Teori.....	10
3.1	Klassens tidslinje.....	12
3.2	Ulike typer lederstiler.....	14
4.0	Presentasjon av data	15
5.0	Resultat og drøfting.....	17
5.1	Start.....	17
5.2	Overgang.....	19
5.3	Avslutning.....	19
6.0	Oppsummering og konklusjon.....	20
7.0	Litteraturliste.....	22
8.0	Vedlegg 1.....	24
	Vedlegg 2.....	26

1.0 Innledning

Etter tre år som lærerstudent har jeg vært totalt atten uker i praksis, fordelt på tre forskjellige barne- og ungdomsskoler. Jeg har derfor fått innblikk i hvordan forskjellige skoler gjennomfører og strukturerer skolehverdagen. Allerede første praksisdag ble jeg bevisst temaet klasseledelse og meg selv om leder i klasserommet. Hovedfokuset på tilbakemeldingene jeg fikk fra praksislærerne gikk på meg som leder i klassen, og hvordan jeg fylte «rollen» som lærer. Selv om det faglige var på plass, var det områder innen ledelse av klassen jeg måtte jobbe med. Dette har gjort meg nysgjerrig på temaet. I en artikkel i *Bedre Skole* fra 2009 (Kristensen 2009) hevdes det at klasseledelse ofte blir glemt i den offentlige debatten om skole, til tross for at det har stor betydning for læringsmiljøet i en klasse. De siste årene ser vi derimot at klasseledelse har blitt satsingsområde for en rekke skoler rundt i landet, noe som tyder på at det i dag er et svært aktuelt tema i skolen.

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Klasseledelse handler om lærerens kompetanse i å organisere, planlegge og lede arbeidet (Ogden 2012). Ogden presenterer flere definisjoner på klasseledelse fra andre forfattere, der hver definisjon fremhever ulike sider ved begrepet. Noen fokuserer på at læreren selv må utarbeide god klasseledelse, og andre mener det er noe som skal utarbeides sammen med elevene.

«Klasseledelse kan defineres som det lærere gjør for å sikre god orden og utnyttelse av tiden i timene.» (Kunter, Baumert og Köller 2007).

Videre velger Ogden å definere klasseledelse som en kompetanse en lærer skal inneha for å holde orden og skape produktiv arbeidsro. Dette gjennom å fremme og skjerme undervisning og læringsaktiviteter i samarbeid med elevene.

Under utarbeiding av problemstillingen kom jeg over begrepet «klassens tidslinje» (Bendixen og Fischer 2013). Klassens tidslinje er et verktøy for kontekstavklaringer. Her fokuserte de på de ulike fasene start, overgang, pause og avslutning. Disse fasene egner seg for å utvikle en felles forståelse av klasseledelse. Mye går ut på å legge en plan for skolehverdagen. Regler og struktur er derfor også naturlige tema å ta for seg.

Målet med bacheloroppgaven er å få erfarne lærere til å dele av sin erfaring når det kommer til å lede en klasse. Som lærerstudent og fremtidig lærer, er dette informasjon jeg kommer til å få god nytte av. Jeg interesserer meg for emnet, og har som mål å ta i bruk den informasjonen jeg får ut av

undersøkelsen. Med utgangspunkt i (Bendixen og Fischer 2013) sin teori om klassens tidslinje har jeg formulert følgende problemstilling.

1.2 Problemstilling

Hva legger erfarne lærere vekt på når de strukturerer undervisningen?

Jeg vil belyse og utdype problemstillingen gjennom å se på starten, overganger og avslutning av undervisning. Jeg vil med andre ord ikke fokusere på pausene, selv om det er en del av klassens tidslinje i modellen til Bendixen og Fischer.

2.0 Metode

Metode er et redskap vi bruker for å samle inn data for noe vi vil undersøke (Dalland 2007). I samfunnsvitenskapen skiller vi mellom to metoder. Det er kvalitativ og kvantitativ metode. Kvalitativ metode går i dybden og forsøker å finne forståelse og sammenheng. Dette er data som ikke er målbare, da man tar utgangspunkt i å finne meninger og opplevelser. Dataene man sitter igjen med viser til egenskaper og karaktertrekk ved et fenomen. De som bruker kvalitative metoder beskrives som «tolkere». Kvantitativ metode går i bredden og oppnår mer målbare data. I en kvantitativ undersøkelse ønsker en ofte store datamengder, der en søker å finne årsakssammenhenger som kan fremstilles som representativt for gruppen man undersøker. Forskere som tar i bruk den kvantitative metoden kalles «tellerne». Navnene «teller» og «tolker» er forklarende ord når det kommer til hva metodene innebærer.

2.1 Valg av metode

Dalland (2007) hevder at den metoden du velger skal gi deg gode data, og gi problemstillingen en faglig interessant vinkling. Da min problemstilling spør hvordan erfarne lærere strukturerer egen undervisning, er det nettopp lærernes meninger og oppfatninger av egen undervisning jeg er interessert i. Jeg har derfor valgt kvalitativt intervju som metode. Et kvalitativt intervju forsøker å innhente kvalitativ kunnskap, uttrykt med vanlig språk. Det vil si at intervjuet vil belyse lærernes meninger og oppfatninger av egen undervisning. Dalland skriver at kvalitativt intervju vil få frem nyanserte beskrivelser av den situasjonen intervjupersonen befinner seg i. For å få til dette er det viktig at spørsmålene er gode og utfyllende. Derfor er det en viktig jobb å utarbeide en god intervjuguide.

2.2 Det kvalitative intervju

Dalland (2007) beskriver det kvalitative intervju som en mellommenneskelig situasjon der kunnskap innhentes og produseres gjennom interaksjonen i samtalen. Det er intervjuer som skal lage spørsmålene, tolke og oppfatte svarene og forstå dem på riktig måte. Måten dette skjer på er med på og enten styrke eller svekke validiteten til intervjuet. Som intervjuer kan du velge om du vil stille åpne og beskrivende spørsmål eller mer spesifiserte og lukkede spørsmål. For å klare å komme i dybden av disse svarene, er det viktig å lytte til det som blir sagt slik at man der og da kan komme med eventuelle oppfølgingsspørsmål. Ved spesifiserte spørsmål spør du om spesifikke situasjoner og hendelsesforløp og legger ikke opp til generelle meninger. Mitt intervju består av både åpne og lukkede spørsmål.

Da problemstillingen var utarbeidet satte jeg i gang med å lage en intervjuguide. Denne ble laget for at jeg skulle ha en oversikt over de temaene jeg ville ha med. Hvis man er dårlig forberedt til et intervju kan man fort glemme noen av de momentene man vil ha svar på. Da kan du risikere at du i etterkant av intervjuet mangler nødvendig informasjon som du trenger for å belyse problemstillingen din. For å unngå dette er det viktig å tenke nøye over hva du vil spørre om. Jeg bestemte meg for en semistrukturert intervjuguide med bestemte tema, og delvis faste spørsmål. Med delvis faste spørsmål mener jeg at jeg er åpen for å spørre utdypende spørsmål på de svarene respondenten gir meg. Jeg regnet derfor med at svarene jeg fikk, kunne trigge nye spørsmål hos meg. De fleste spørsmålene ville derfor bli faste i hvert intervju, men at oppfølgingsspørsmålene ville variere fra respondent til respondent. Ved å ha en viss struktur, blir det enklere å strukturere svarene og informasjonen man sitter igjen med. I tillegg fikk jeg tenkt nøye over spørsmålene mine, og hvilke spørsmål som egnet seg først og sist i samtalen. Det kan ofte være at respondenten trenger litt tid for å komme i gang. Det kan derfor være lurt å stille noen enkle spørsmål til å starte med, og heller vente med de litt vanskeligere litt ut i samtalen. På den måten blir respondenten vant med situasjonen, og det vil bli lettere å besvare spørsmålene utover i samtalen (Dalland 2007). Jeg valgte derfor å begynne med konkrete spørsmål der læreren kunne fortelle om egen undervisning (se vedlegg 1). Spørsmål 1 omhandler derfor starten av timen. Det er både konkret, og er det første møtet med elevene gjennom en skoledag. Jeg begynner med et forklarende spørsmål, og bruker spørreordet hvordan. Deretter fortsetter jeg med utdypende spørsmål som *hvorfor* og *hva er grunnen til*. Slik gjør jeg det også i spørsmål 2, 3, 5 og 6 (se vedlegg). Kvale (2009) skriver at et kvalitativt forskningsintervju bør inneholde både faktaspørsmål og meningsspørsmål, og intervjuet inneholder begge deler.

De tre første spørsmålene omhandler klassens tidslinje. Spørsmål 4 går på elevenes innvirkning på undervisningen. Dette synes jeg var naturlig å stille etter tre spørsmål om organisering av undervisning. I tillegg får jeg frem om svarene i 1,2 og 3 gjelder hele tiden, eller om det varierer fra klasse til klasse. I intervjuet mitt valgte jeg å ha fokus på struktur og klasseledelse, og da synes jeg det var naturlig å ta med et spørsmål om regler. Derfor handler spørsmål 5 om klassens og skolens regler. I tillegg er lærerens relasjon til elevene et viktig moment når det kommer til klasseledelse. Og jeg valgte derfor å stille et spørsmål om lærernes relasjon til elevene sine (se vedlegg 1). Frem til nå i intervjuet har lærerne vært gjennom de temaene jeg har valgt å fokusere på. Spørsmål 7 og 8 har jeg valgt å stille for å få frem det lærerne vektlegger som det aller viktigste av det de til nå har snakket om. Slike spørsmål krever mer fra respondenten, da det går mer på refleksjon enn det å beskrive. Her kommer lærernes personlige meninger og oppfatninger tydelig frem. Målet var at lærerne skulle fortelle mest mulig om egen skolehverdag sett opp mot disse temaene. Mange av spørsmålene bestod derfor i at læreren skulle forklare deler av undervisningen med utgangspunkt i start, overgang og avslutning.

2.3 Valg av respondenter

Oppgaven min går ut på å intervju erfarne lærere. Hvor skillet på en uerfaren og en erfaren lærer går, er vanskelig å si. Jeg tok først kontakt med en av lærerne ved skolen jeg hadde valgt ut, og hun hjalp meg å velge ut lærere som hun mente satt med god erfaring og som hun trodde var villige til å delta på intervjuet. Jeg valgte en skole som lå et stykke unna hvor jeg selv holder til. Dette på grunn av at jeg tenkte at trykket fra studenter ville være mindre der. Lærerne viste seg å være villige til å svare på intervjuet. Grønmo (2004) skriver om *kildekritiske vurderinger* når det kommer til utvalg av kilder. Han tar for seg 4 typer han mener må være på plass for at datainnsamlingen skal kunne skje på en faglig forsvarlig måte. Disse 4 er tilgjengelighet, relevans, autenticitet og troverdighet. Tilgjengelighet går ut på at de kildene du vil bruke må være tilgjengelige. I mitt tilfelle var de lærerne jeg fant interessante for oppgaven villige til å delta på intervjuet. Innunder her går også relevans. De lærerne som var villige til å svare var også erfarne lærere, og jeg endte ikke opp med lærere med liten erfaring. Autenticitet vil si hvor ekte respondentene er. Er lærerne dem de framstiller seg som? I og med at jeg har kjennskap til lærerne jeg valgte, vet jeg at dette er lærere som har jobbet lenge og som sitter med erfaring. Til slutt har vi troverdighet. Dette er et punkt som kan være vanskelig å kontrollere, da det går på troverdigheten i respondentenes svar. De kan av ulike grunner gi feilaktige svar, noe som er med på å svekke dataene. Da er det opp til deg som intervjuer å legge opp til at respondentene føler seg så trygge i intervjuet at de svarer så ærlig som mulig (Grønmo 2004).

Respondentene mine

Lærer 1 har jobbet som lærer i 33 år.

- Har 3-årig lærerskol. Er nå på 6.trinn

Lærer 2 har jobbet som lærer i 35 år.

- Har 3-årig lærerskole. Jobber nå på 7.trinn

Lærer 3 har jobbet som lærer i 29 år.

- Har 3-årig lærerskole. Er nå på 5.trinn

Lærer 4 har jobbet som lærere i 24 år.

- Har 3-årig lærerskole. Er nå på 4.trinn

Alle respondentene har videreutdanning. Dette går jeg ikke nærmere inn på her.

2.4 Fra muntlig til skriftlig intervju

Etter å ha kommet i kontakt med respondentene mine, endret situasjonen seg litt. Grunnet omstendighetene fikk vi ikke til å gjennomføre intervjuene muntlig. Jeg sendte da intervjuguiden min til respondentene over mail slik at de fikk se hvordan spørsmålene var utformet. Jeg fikk da tilbakemelding om at spørsmålene var gode og at de kunne svare skriftlig på disse spørsmålene, og deretter sende svarene tilbake på mail til meg. Derfor ble intervjuene gjennomført over mail. Intervjuet ble derfor et kvalitativt skriftlig intervju, et postintervju(Dalland 2007). Jeg endret ikke guiden og de åpne spørsmålene la opp til nyanserte beskrivelser. Faren ved åpne spørsmål ved et skriftlig intervju er at respondenten tolker spørsmålet feil og svarer på siden av det du ønsker svar på. Når jeg i tillegg ikke var til stede under intervjuet, kunne jeg heller ikke rette opp i misforståelsen undervegs i intervjuet. Selv om intervjuet ble gjort skriftlig, ble svarene beskrivende. Alle informantene fikk de samme spørsmålene, og de var klare på at jeg måtte ta kontakt om jeg ville ha dem til å svare på mer, eller om det var noe jeg mente de hadde misforstått i intervjuet. Dalland (2007) skriver at en av fordelene ved et postintervju er at respondenten får muligheten til å bruke lengre tid på å svare og kan derfor komme med mer gjennomtenkte og utfyllende svar. Respondenten svarer når han/hun selv har tid, noe som kan være med å skape en avslappet situasjon for respondenten. Dette fikk jeg tilbakemelding på av respondentene, som syntes det var greit å ta svarene over mail. Det blir også lettere å gjennomføre, i forhold til et muntlig intervju der begge skal finne et tidspunkt som passer. Det kan ofte kreve mye planlegging.

Før jeg sendte spørsmålene hadde jeg satt en svarfrist, og gitt informasjon om hvordan spørsmålene skulle besvares. Jeg var klar på at de skulle føre svarene så oversiktlig som mulig, slik at det for meg ikke var noen tvil om hvilket svar som hørte til hvilket spørsmål. I tillegg hadde de sett på spørsmålene tidligere, og gitt meg inntrykk av at de forstod spørsmålene. I et skriftlig intervju får du mye igjen for å stille gode spørsmål, og formulere dem på en slik måte at det er lett for respondenten å forstå hva du spør etter (Dalland 2007).

2.5 Analyse av data

Kvale (2009) beskriver koding og meningsfortetting som to metoder for analyse av data. Etter å ha lest gjennom intervjuene en rekke ganger, laget jeg en felles oversikt av respondentenes svar på spørsmålene. Jeg komprimerte da svarene, og fikk frem den umiddelbare meningen i svaret uten å gjengi alt som hadde blitt sagt. Dette er meningsfortetting (Kvale 2009). I tillegg tolket jeg det respondentene hadde svart. Altså å finne den underforståtte meningen i svarene. Dette kaller Kvale (2009) meningsfortolkning. Å tolke svarene gjorde det enklere å sette svarene opp mot relevant teori. Med dette som utgangspunkt ble det greit å bruke dataene jeg satt med inn i drøftingsdelen. Det viste seg også å være samsvar mellom problemstillingen og informasjonen jeg nå satt med.

2.6 Reliabilitet, validitet og etikk

Hvor stor validitet informasjonen har, vil si hvor gyldig eller relevant den er for egen problemstilling (Larsen 2012). Etter å ha utarbeidet spørsmålene i intervjuet, gikk jeg over de for å være sikker på at de var relevante i forhold til min problemstilling. Det måtte noen runder til for å luke ut spørsmål som ikke var nødvendig å spørre respondenten om. Da ville jeg endt opp med informasjon jeg ikke kunne brukt til noe.

Reliabilitet går på nøyaktighet eller pålitelighet. Måten du bearbeider svarene du får av intervjuet vil være med på å påvirke påliteligheten. Hold orden på hvem som har sagt hva, og vær nøyaktig. Det blir sagt at en undersøkelse har god reliabilitet hvis noen andre gjennomfører den samme undersøkelsen og får samme resultat. En faktor du som intervjuer ikke har kontroll på når det kommer til reliabilitet, er i hvor stor grad respondenten snakker sant. Kanskje ville respondenten svare annerledes på samme spørsmål fra en dag til neste. Ved at informasjonen du opparbeider deg har god reliabilitet og validitet, styrkes troverdigheten i undersøkelsen (Larsen 2012).

Respondentene deler sine erfaringer, meninger og kunnskaper med intervjueren. I dette samarbeidet dukker det opp flere etiske dilemmaer man som intervjuer må ta hensyn til. Et av de er at respondenten har krav på å bli riktig gjengitt. Dette kan f.eks. være sitater fra intervjuet. Et sitat som tas ut av sammenhengen kan fort få en helt annen mening enn det som er respondentens intensjon. Som intervjuer er det opp til deg at dette foregår på rett vis. Du skal derfor unngå å bruke et sitat som er tatt ut av sin mening til å argumentere for noe respondenten ikke har gitt uttrykk for (Jacobsen 2000).

Den informasjonen jeg får i intervjuene er lærernes syn på egen undervisning, og meninger om hvordan de praktiserer yrket. Dette kan for enkelte lærere være følsom informasjon, og som intervjuer skal man derfor behandle informasjonen på en måte som ivaretar respondenten mest mulig (Jacobsen 2000). Det er respondentens private utsagn som skal ut i offentligheten, og som intervjuer er det din oppgave å beskytte respondenten (Kvale 2009).

I forkant av intervjuet sendte jeg ut et skriv som forklarte hva hensikten med oppgaven min var, og hvordan jeg ville bruke informasjonen jeg fikk av intervjuene. På den måten fikk lærerne det gjaldt, muligheten til å velge om de ville være en del av oppgaven eller ikke. Jacobsen (2000) kaller dette for å gi respondenten *tilstrekkelig informasjon*. Og intervjuene preges i tillegg av frivillighet, det vil si at lærerne deltar på intervjuet frivillig uten å presses av andre. Når det er sagt kan ikke jeg som intervjuer vite om respondentene føler seg presset til å gjøre det eller ikke. Jeg må legge til rette for en situasjon der respondenten ikke føler seg presset.

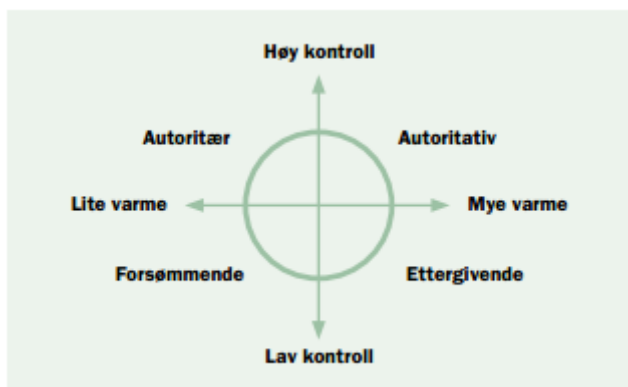
3.0 Teori

Klasseledelse handler om lærerens kompetanse i å organisere, planlegge og lede arbeidet (Ogden 2012). Innunder organisering finner vi det å strukturere undervisningen. Når det kommer til struktur, går det først og fremst ut på å etablere regler og rutiner i klasserommet. Ogden skriver om *det strukturerte klasserommet*. Det vil si å undervise elevene på en slik måte at du som lærer tydelig viser forventninger, regler og rutiner. Målet er at elevene innarbeider seg reglene og rutinene som gode vaner. Da kan lærere og elever holde fokuset på læring, fremfor å bruke tiden på regelbrudd og konsekvensene av disse. Læreren og klassen bør i fellesskap utarbeide disse reglene (Ogden 2012). Læreren har dermed som oppgave å formidle disse ovenfor elevene, slik at de til stadighet blir påminnet reglene. Elevene har ansvar for å overholde dem. For at dette skal gjennomføres på en så enkel som mulig måte, burde det være få og tydelige regler slik at elevene skal forstå og akseptere

reglene som rimelige (Ogden 2012). Ved å inkludere elevene i rutiner og regler, viser lærerne at de ønsker et sosialt samspill med elevene.

Den store nasjonale satsingen på klasseledelse har en bakgrunn i forskning som viser klasseledelse sin betydning for elevenes læring (Postholm, Midthassel og Nordahl 2012). Kunnskapsdepartementet fikk Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning og Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag til å finne ut hva forskning sier om hvilke lærerkompetanser som fører til elevers læringsutbytte (Nordenbo, Larsen, Tiftikçi, Wendt og Østergaard, 2008). Dansk Clearinghouse fant at lærerens ansvar for å danne relasjoner til hele klassen, være en tydelig leder og i tillegg inneha didaktiske og fagspesifikke kunnskaper var viktigst for å fremme elevers læring. Rapporten bruker begrepene relasjonskompetanse, regjeldelseskompetanse og didaktikkkompetanse. Rapporten legger vekt på at læreren skal gjøre elevene bevisste på hvilke regler som gjelder, og se til at elevene opprettholder disse. I tillegg skal elevene gis ansvar når det kommer til å utarbeide og overholde dem. Læreren skal dermed være en synlig leder, og også legge til rette for at elevene skal være selvstendige.

De to viktigste nøkkelordene i klasseledelse er sosial innflytelse og måloppnåelse (Rørnes, Overland, Roland og Tveitereid 2006). Læreren ledelsesstil kommer til uttrykk i situasjoner der lærer stiller krav til elevene, når regler skal etableres og håndheves eller konflikter løses (Rørnes et.al.2006). De ulike lærerstilene er kjennetegnet ved kombinasjoner av dimensjonene varme og kontroll.



Figur 1. Ulike lærerstiler ut i fra varme og kontroll (Rørnes et.al.2006:s.126)

Den autoritative læreren viser klare forventninger til elevene sine, og forholder seg til regler på en måte som elevene synes er rimelig. Dette representerer kontrolldimensjonen. Læreren oppnår en god relasjon til elevene sine, men beholder likevel en viss avstand. En naturlig avstand i forholdet mellom lærer og elev. Dette representerer varmedimensjonen. Med disse faktorene til stede, mener Rørnes et.al. at(2006) lærerens innflytelse vil være sterkere enn om læreren hadde forholdt seg til

elevene med en mer autoritær eller ettergivende stil. En autoritær lærerstil er en lærer som viser lite varme og høy kontroll. En ettergivende lærer er en lærer som viser lite varme og har lite behov for kontroll.

Vi er nå inne på relasjonen mellom lærer og elev. Utdanningsdirektoratet skriver at en positiv relasjon mellom lærer og elev er hjørnesteinen i god klasseledelse. For alle elever er det viktig at læreren viser at hun/han bryr seg om eleven, virker støttende og viser interesse og forventning for elevens utvikling (Utdanningsdirektoratet 2009). Konteksten i klasserommet, altså det organisatoriske, har en viss betydning, men det er klimaet i klassen som viser seg å påvirke elevenes atferd og læring (Ogden 2012). Det finnes mange måter å inkludere elevene på og som kan være med å skape gode lærer-elev relasjoner. Ogden viser her til en av mange komponenter Freiberg (1999) nevner som viktig for å få til et godt samarbeid mellom lærer og elev. Videre trekker han frem omsorg, samarbeid og inkludering som viktige komponenter i arbeidet mot gode relasjoner. Disse komponentene trekker han frem for å vise at klasseledelse ikke bare dreier seg om å regulere atferden hos elevene, men at man også må inkludere elevene slik at de kan utvikle egen selvkontroll. Klasseledelse kan sammenlignes som grunnmuren i et hus. Den synes som regel ikke, men om man ikke har et solid og godt konstruert fundament vil resten av konstruksjonen være sårbar (Ogden 2012).

3.1 Klassens tidslinje

Alenkær (2013) lanserer begrepet *klassens tidslinje*. Klassens tidslinje tar for seg 4 faser som spenner over en hel skoledag. Disse fasene er start, overgang, pause og avslutning. Dette er et verktøy for å få en felles forståelse av hva lærerne assosierer med de forskjellige fasene. Ideen bak klassens tidslinje er at lærerne bør bli enige seg i mellom om hvordan de ulike begrepene skal håndteres. Da vil lærerne ha felles regler og forventninger til elevene i de ulike situasjonene, og elevene kan lettere forholde seg til lærernes forventninger. Om oppfatningene av begrepene ulike, er det lærernes ansvar å bli enige om disse og formidle dem til elevene. Tidslinjen er altså et tiltak for å ligge i forkant med planleggingen. Alenkær (2013) kaller det å være proaktiv, altså å være forebyggende og å bruke foregripende tiltak.

Den første fasen på tidslinjen er start. Her er det først og fremst snakk om start på dagen, da elevene kommer til skolen om morgenen og det ringer inn. I tillegg legges det vekt på at man til en hver tid vil ha en god start, og det kan derfor trekkes videre til start av timer gjennom skoledagen. Det er opp til lærerne å klargjøre hva de skal sette av regler for elevene ved start av timen. Et eksempel på regel ved start, kan være forventet oppførsel i klasserommet før undervisningen har startet. Det er mange

faktorer som kan spille inn på en god og en dårlig start på timen. Lærerne må jobbe med å finne de metodene som fungerer for deres elever, og jobbe for å få disse til å fungere (Bendixen og Fischer 2013).

Ogden (1990) mener det er i begynnelsen av timen at premissene for resten av timen blir lagt. Det er her du har muligheten til å handle i forkant av timen, slik at elevene arbeider godt og får det læringsutbyttet du vil at de skal sitte igjen med. Videre legger Ogden (1990) vekt på at det er *enklere å forebygge uro enn å stoppe den*. Som lærer har man da mulighet for å legge til rette for en start der elevene kommer raskt til ro, slik at læreren kan starte med fag så fort elevene har kommet til ro. Bergkastet, Amundsen og Skjæret (2010) er også innom start av timen som et grep for å forbedre eventuell uro i klassen. Det er to punkter de tar for seg før de setter i gang med tiltak. *Hvilke utfordringer står vi overfor? Og hvordan ønsker vi at det skal bli?* Med utgangspunkt i disse spørsmålene, jobber lærerne seg i fellesskap frem til hvilke tiltak som vil gi den ønskede effekten. Når det gjelder tiltak på starten av timen kan læreren håndhvilse på alle elevene om morgenen. I tillegg sier læreren navnet på elevene og passer på å få øyekontakt med elevene (Bergkastet et al. 2010).

Videre tar Alenkær(2013) for seg utarbeiding av rutiner for overganger. Her menes blant annet overganger fra friminutt til time, fra en arbeidsmetode til en annen i samme undervisningstime og fra en undervisningstime til en ny. Alenkær (2013) legger vekt på at man vil møte mange overganger fra en kontekst til en annen i løpet av en dag, og at man som lærer kan dra stor nytte av å lage gode rutiner for disse overgangene. Overgangene som skjer fra en undervisningstime til en annen, med lærerbytte og eventuelle klasseromsbytter bør planlegges på en måte som reduserer unødvendig tidsbruk. Her kan det fort oppstå situasjoner som «stjeler» tid fra undervisningen. Alenkær (2013) kommer med et eksempel der man kan nullstille klasserommet ved overganger. På den måten gjør elevene seg ferdig med det de har gjort, og klasserommet er klart for en ny undervisningssituasjon. Elevene får mulighet til å «restarte» seg. Ved lærerbytte fra en time til en annen er det til fordel for lærerne om de har en felles plan på hvordan disse skal gjennomføres. Læreren som er i klassen kan eventuelt forberede klassen på det nye faget. Avslutte egen time, og gjøre det klart til den nye læreren kommer inn. På den måten unngår lærerne unødvendig tid ved byttet, og de har kontroll på overgangen. Også her kan vi trekke inn at det er enklere å forebygge uro enn å stoppe den (Ogden 1990). I overganger kan det lett oppstå støy og uro, og ved å planlegge disse godt kan læreren unngå unødvendig uro og heller komme raskere på plass og dermed starte timen.

Avslutningene er også et viktig moment når det kommer til strukturering av skolehverdagen. Ved avslutning av en time kan du oppsummere økten, sjekke at viktige beskjeder er oppfattet, rydde

klasserommet til neste time eller for neste dag og elevene sendes ut når læreren tillater det (Bergkastet et al. 2010). Alenkær (2013) vektlegger avslutningene som en fin mulighet til å evaluere egen undervisning. Du får mulighet til å komme i dialog med elevene, der de kan gi konstruktiv kritikk på undervisningen. Hvis elevene føler undervisningen var bra, eller at du gjerne skulle brukt andre metoder i undervisningen, er dette en fin anledning til å gi slike tilbakemeldinger. Læreren har undervisningen friskt i minnet, og kan lettere justere seg etter tilbakemeldingene. Som lærer kan du også gi tilbakemeldinger til elevene om hva du syntes fungerte og ikke. På denne måten gjør man hverandre bedre, og jobber mot en best mulig lærings situasjon. Siste delen av undervisningen kan også brukes til å repetere undervisningsstoffet, da dette kan være en god måte å kartlegge hva elevene sitter igjen med av kunnskap etter endt undervisning. Det kan brukes som en tilbakemelding til læreren, da han/hun får et inntrykk av om elevene lærte noe, sett opp mot målet for timen. Ogden(1990) skriver at noe av det som skiller gode klasseledere fra andre er at de forstår at lærestoffet skal forstås og bearbeides av elevene, og ikke bare legges frem av læreren. De føler ansvar for at elevene skal lære.

3.2 Ulike typer lederstiler

Klasseledelse omhandler blant annet lærerens lederstil. Her kan vi skille mellom ulike typer lederstiler. Jacobsen og Thorsvik (2002) tar utgangspunkt i Hersey og Blanchards modell da de legger frem de ulike stilene, delegerende, deltakende, overtalende og instruerende. Læreren fyller rollen etter som hvilken motivasjon og kunnskap elevene sitter med. En *delegerende stil* tar man i bruk om elevene er godt motiverte og har god nok kompetanse til å gjennomføre den aktuelle oppgaven. Da kan læreren delegerer arbeidet, og la eleven selv ha ansvar for gjennomføringen. Læreren tar eventuelt kontakt for å høre hvordan det går undervegs. Dette er et selvstendig arbeid, og det forutsetter at eleven kan planlegge å gjennomføre arbeidet på egenhånd (Rørnes et.al.2006). *Deltakende lærerstil* passer eleven som har god kompetanse, men som er lite motivert. Læreren deltar i større grad i planleggingen, og spør eleven hvordan han/hun vil løse oppgaven, og støtter eleven etter ønske. Denne arbeidsformen preges i større grad av kommunikasjon og toveis samarbeid. Den *overtalende lederstilen* passer eleven som er godt motivert, men som ikke har så høy kompetanse. Læreren både støtter og styrer eleven i arbeidet. Det er likevel en toveis kommunikasjon til stede, og læreren tar avgjørelser basert på elevens ønsker. Den *instruerende lederstilen* tas i bruk når eleven har lav kompetanse og lav motivasjon. Læreren styrer det meste, og er ikke veldig støttende ovenfor eleven. Læreren tar avgjørelsene, og instruerer eleven i hva han/hun

skal gjøre. Kommunikasjonen er enveis (Rørnes et.al.2006).

Med kjennskap til disse lederstilene skal læreren kunne tilpasse lærerstilen sin etter situasjonen. For å vite hvilken lederstil læreren skal ta i bruk er han/hun nødt til å gjøre en situasjonsanalyse. Da finner læreren ut hvilken kompetanse eleven har, og i hvor stor grad eleven er motivert for å lære. Elever som er motiverte og vil ta ansvar for egen læring vil få gjøre det, og de elevene som trenger den instruerende læreren vil få det. De ulike lederstilene vil fremme læringen hos de ulike elevene.

Elevenes kompetanse og motivasjon	Lærerens lederstil
Dyktig og villig	Delegerende
Dyktig, men uvillig	Deltakende
Udyktig, men villig	Overtalende
Udyktig og uvillig	Instruerende

Figur 2. Lærerens lederstil ut i fra elevenes kompetanse og motivasjon (Rørnes et.al.2006:s.129).

4.0 Presentasjon av data

Start av undervisning

Lærer 1: Legger vekt på motivasjon og felles fokus. Felles fokus får hun ved å samle elevene om en lek, sang, repetisjon fra forrige økt, leksejekk osv. «Jeg er på plass før elevene, skriver mål for økta på tavla og gir elevene en trygghet ved at de vet hva som skal skje.»

Lærer 2: Lærer 2 vektlegger forutsigbarhet for elevene. Deretter går hun gjennom målet for timen, og hva som skal skje.

Lærer 3: Hun starter timen med å gi beskjed om hva som trengs av utstyr til timen. Hun starter når hun selv er klar, hvis ikke går mye tid bort i å vente på de elevene som somler. «Når jeg starter, får de elevene som henger etter opp farten. De vil ikke henge etter.»

Lærer 4: Begynner med å skrive mål for timen på tavla, og hvilke bøker de skal bruke. Deretter venter hun til alle er klare. «Jeg gir ikke noe mer beskjed, bare venter til alle er klare. På den måten når jeg alle elevene uten at det blir «masete».»

Overganger i og mellom undervisningsøkter

Lærer 1: Passer på å gi elevene tid ved aktivitetsskifte. Stress gir bare sure miner. Hun tar i bruk fysisk aktivitet eller smartboard for å nullstille elevene, og gjøre de klar for ny aktivitet. Dette gjelder for alle fag.

Lærer 2: Synes det er viktig å være tydelig med beskjeder ved overganger. Da vet elevene hva som

forventes av dem. Hun gir dem tid til å rydde bøker og utstyr, slik at de får forberedt seg til neste økt.

Lærer 3: «Lærerne i teamet prøver å samkjøre seg slik at det er de som skal forflytte seg ved bytte av økt, og ikke elevene. Dermed unngår vi uro ved forflytting.»

Lærer 4: Tar i bruk leker som er populære blant elevene. Det er gjerne fysiske leker, men hun kan også ta i bruk hjernetrimøvelser eller tøying og strekking.

Avslutning av undervisning

Alle lærerne prøver å oppsummere økten. De bruker ulike metoder som å se på leksene til neste økt, bruke skriftlige oppgaver for å sjekke at målet er nådd, rydde klasserommet, rose elevene og forberede til neste fag. «Det kan bli knapt med tid, og da rekker jeg det ikke», sier lærer 1. At tiden ikke strekker til er det flere lærere som nevner. I tillegg sier de at de gjerne vil få tid til avslutningene da dette skaper ro og et faglig fundament. «En hyggelig slutt gir mindre stress og kunnskapen setter seg bedre hos elevene», lærer 3.

Elevenes innvirkning på organiseringen

Lærer 1: Plassering av elevene. «Jeg må organisere etter hvem som kan sitte sammen og ikke.»

Lærer 2: «Elevene har liten innvirkning på organiseringen.»

Lærer 3: «Når noe ikke fungerer med en klasse, endrer jeg opplegget undervegs.»

Lærer 4: «Noen trenger fastere rammer enn andre. Klassens egenart spiller inn og det kan være store forskjeller fra klasse til klasse. Jeg bruker forskjellig lærerstil ettersom.»

Regler i klassen og på skolen

Skolen har utarbeidet felles regler for alle. Disse er utarbeidet gjennom diskusjoner, personalmøter, elevrådsmøte, FAU og er til slutt vedtatt i skolens samarbeidsutvalg. «Når vi har felles regler kan alle forholde seg likt til dem, og elevene unngår å få forskjellige svar ut ifra hvilken lærer de henvender seg til», lærer 4. Lærerne legger vekt på at ved å utarbeide reglene i fellesskap med elevene, gir det elevene en felles forståelse og et eierskap til reglene. De felles reglene blir ukentlig diskutert. «Dette er viktig for elevdemokratiet», lærer 2.

Lærernes relasjon til elevene

Lærerne er enige i at gode relasjoner med elevene er viktig. Det blir nevnt forskjellige metoder for å oppnå gode relasjoner. De viser interesse for elevenes fritid og fører uformelle samtaler med elevene. «Jeg tror det er viktig å se elevene i hverdagen og møte dem med respekt for å bygge gode relasjoner, i tillegg til å vise interesse for hva de holder på med i fritida og føre samtaler med dem i

uformelle situasjoner slik at en blir bedre kjent», lærer 2. I tillegg viser de at de tar dem på alvor og viser respekt og nysgjerrighet for elevene.

Hva er det aller viktigste når du skal strukturere egen undervisning?

- sett opp mot start, overgang og avslutning

Lærer 1: «Å nå målet for timen. Da blir starten det viktigste, for der ligger motivasjonen for økta.»

Lærer 2: «Å møte forberedt til timene. For starten er viktig. Her motiverer jeg elevene og legger premissene for resten av timen.»

Lærer 3: «God planlegging. Da unngår jeg at det oppstår dødtid, og at elevene blir urolige. Jeg vektlegger også å informere elevene.»

Lærer 4: «Jeg synes alle er like viktige, vanskelig å plukke ut en.»

En vellykket time fra start til slutt

Fellesnevneren for hva lærerne anser som en vellykket time er motiverte elever som jobber godt. De nevner også godt planlagte timer som i tillegg går som planlagt, og at elevene vet hva som forventes av dem. «Gode tilbakemeldinger, smil og arbeidsinnsats i løpet av timen er tegn som viser at en har lykkes!», sier lærer 2. Lærerne drar også inn punktene i spørsmål 7, hva de anser som det viktigste, inn i en vellykket time.

5.0 Resultat og drøfting

For å svare på problemstillingen min; Hva legger erfarne lærere vekt på når de strukturerer undervisningen?, vil jeg drøfte svarene fra intervjuene i lys av teori om klasseledelse. Jeg vil disponere drøftingen ved å se på de tre fasene: start, overganger og avslutningen av undervisning.

5.1 Start

Når det gjelder første fase: oppstart, har jeg valgt å fokusere på starten av hver undervisningstime. Alenkær (2013) legger vekt på at for å få en god start på undervisningen, er det avgjørende at læreren er tilstede i klasserommet før elevene kommer. Han refererer til en undersøkelse hvor det viste seg at de gangene læreren var på plass før elevene, resulterte det i en roligere og mer effektiv start på undervisningen. De samme erfaringene la lærer 1 til grunn:

«Jeg er alltid på plass og møter elevene når timen begynner. Det gjør jeg fordi da føler elevene seg velkommen. Du får hilst på alle, og det fører til at elevene kommer rolig inn i klasserommet. Jeg ser alle i øynene, selv om de er 58 stk.»

Lærer 1 er inne på hvorfor hun er på plass før elevene, og sier det er for at de skal føle seg velkommen. Hun legger vekt på relasjonen med elevene og får elevene til å føle seg velkommen ved å vise at hun ser alle elevene, samtidig som hun er til stede og viser at nå er timen i gang. På denne måten viser hun både varme og kontroll. Rørnes et.al (2006) viser til dette som kontrolldimensjonen og varmedimensjonen av lærerstilen (viser til figur 1).

I tillegg sier lærer 1 at teamet hennes møter elevene i det de kommer inn døren. Da fordeler 4 lærere seg på forskjellige poster. En i døra for å slippe elevene inn puljevis slik at det ikke blir unødvendig knuffing, en i garderoben for å sjekke at alt går som det skal, en lærer ved amfiet og en lærer vandrer rundt og sørger for å få alle på plass. På den måten får de tydelig frem rolleskiftet etter at klokka har ringt inn. Lærerne sørger for en effektiv start på dagen. Alenkær (2013) legger vekt på at elevene skal få tydelig beskjed om rolleskiftet etter at klokka har ringt inn. Lærerne har her valgt å klargjøre det med å møte dem i døren. I tillegg gjør lærerne i dette tilfellet det Ogden (1990) kaller for å legge premissene for resten av timen. De handler i forkant ved å møte elevene, og tydeliggjør dermed starten av dagen og legger til rette for en rolig og fin start. (inn i oppsummeringen?)

Flere av de andre informantene legger også vekt på starten som det vesentlige for å få en god undervisning. Lærer 2 er inne på det Ogden (1990) beskrev ved start av timen, og sier:

«For meg er det aller viktigst å møte forberedt til undervisningen. Starten på ei undervisningsøkt er viktig. Det er her du motiverer og legger premissene for arbeidet. Her stilles også krav til hva som forventes av elevene.»

Ved å stille krav viser læreren en autoritativ lærerstil (se figur 1). Kravene må være innen rekkevidde for elevene, slik at elevene oppfatter kravene som rimelige.

Videre vektlegger flere av respondentene å skrive mål for timen på tavla i starten av økta. Dette begrunner de med å få felles fokus, samtidig som det gir forutsigbarhet og trygghet for elevene i å vite hva som skal skje. Etter å ha skrevet målet på tavla velger noen av respondentene å skrive hvilke bøker og utstyr de trenger i timen. Dette øker også forutsigbarheten og frigjør tid til å hjelpe de elevene som trenger det underveis i økten. Målet ser de tilbake på i slutten av timen, altså avslutningen av timen, noe jeg vil komme tilbake til senere i drøftingen. Ved å skrive målet for timen på tavlen, inkluderer læreren elevene i hva som skal skje. Som nevnt i teoridelen skriver Ogden (1990) at det å inkludere elevene er viktig innen klasseledelse. Grunnen til dette er at de skal få muligheten til å utvikle egen selvkontroll og dermed kunne ta ansvar for egen læring.

5.2 Overganger

Alenkær (2013) presenterer overganger som overganger fra én aktivitet til en annen. Respondentene skiller her mellom overganger i samme økt og fag, og overganger mellom fag. Ved overganger på tvers av fag kreves det planlegging lærerne i mellom. Det er deres ansvar å få elevene på plass til ny time, og de er derfor nødt til å legge opp undervisningen slik at de rekker å forflytte seg før ny time skal ha begynt. Lærer 3 sier:

«Vi prøver så mye vi kan at det er lærerne som bytter grupper mens elevene blir. Vi avtaler byttetidspunkt når timen begynner slik at vi avslutter samtidig og unngår venting. Venting gir uro. Noen ganger glipper tidsskjemaet, da gir vi hverandre tegn om at vi trenger noen minutter til.»

Igjen er vi inne på det Ogden (1990) skriver om at det er enklere å forebygge uro enn å stoppe den. Lærerne har lagt en plan for heller å forhindre uro, enn å stoppe uro. Som nevnt tidligere er det lærernes ansvar å passe på at overgangene går som planlagt. Alenkær (2013) kaller det å legge en plan for gjennomføringa. En plan kan være å «nullstille» elevene ved overganger fra et fag til et annet, eller fra en aktivitet til en annen. To av respondentene nevnte dette som metoder. Det kan være å bruke en populær lek, en fysisk aktivitet og tøy og bøye litt for å få et avbrekk fra det faglige.

På spørsmål om hva som var det mest utfordrende ved overganger svarte respondentene forskjellig. Noen mente det å passe tiden var utfordrende. Noen ganger var klokka der, noe som ga mindre tid til opprydding og forflytting. Lærer 1 prøver å unngå stress, og gir heller elevene tid til å gjøre seg ferdig med det de holder på med. Hun har erfart at stress gir sure miner, og vil helst unngå det. Lærer 4 sier at overgangene der elevene skal forflytte seg og ikke lærerne, er de mest utfordrende. Da er det mange som skal forflytte seg samtidig, og nytt utstyr skal finnes frem. Dette kan føre til uro.

5.3 Avslutning

Den tredje og siste fasen jeg har tatt for meg av *Klassens tidslinje*, er avslutningene. Respondentene har alle klare meninger på hvordan de ser for seg at en time skal avsluttes. Noe som går igjen hos de fleste er at de sliter med å få tid til alt. Lærer 1 forklarer dette med å si:

«Jeg prøver å oppsummere hva vi har gjort i økten og se på hva som er lekse til neste økt. Ofte bruker jeg elevene til å oppsummere. Men dessverre går klokken så alt for fort, at det ofte blir gjort litt for fort.»

Hvis tiden er tilstrekkelig og avslutningen går som planlagt oppsummerer respondentene økta, gjerne med å se økta opp mot målet for timen. En metode lærer 2 bruker for å finne ut om elevene har nådd målet er å gjennomføre en liten skriftlig oppgave som viser om elevene har skjønnet det eller ikke. Dette sier lærer 2 er nyttig for både lærer og elev. Læreren får på denne måten sjekket om elevene kan det eller ikke, og det vil i tillegg gi læreren en evaluering på hva hun/han har klart å lære elevene. Som nevnt i teoridelen skriver Ogden (1990) at en god klasseleder forstår at lærestoffet skal forstås og bearbejdes av elevene. Ved at respondentene bruker avslutningene på akkurat dette, viser de ansvar for elevenes læring.

Noen av respondentene legger til at det kan være ulike grunner til at tiden ikke strekker til. Det kan skje endringer undervegs i undervisningen. Noe fungerte kanskje ikke så godt som læreren hadde sett for seg og måtte derfor endre på opplegget. Noen ganger kan elevene bli så ivrige på et tema og bruker tiden på å diskutere og fortelle mye. På spørsmål om elevene påvirker undervisningen svarer lærer 4:

«Noen trenger fastere rammer enn andre. I starten kjører jeg alltid stram struktur slik at elevene vet hvor de har meg og hva de kan tillate seg. Klassens egenart spiller inn, det kan være store forskjeller fra klasse til klasse.»

Her er lærer 4 inne på det å endre lederstilen, ut ifra hvilken motivasjon og kunnskap elevene sitter med (se figur 2). Hun sier at hun tilpasser seg etter hvordan elevene er, og kjører fastere rammer i møte med nye elever. Hun lar klassens egenart bestemme hvordan hun utøver lærerrollen.

Respondentene planlegger avslutningene, men i noen tilfeller skjer det endringer i løpet av undervisningen som også endrer på avslutningen. Avslutningene trenger ikke å bli dårligere av den grunn. På spørsmål om hvorfor lærerne synes det er viktig å oppsummere undervisningen svarer de at det skaper ro og et faglig fundament. Elevene får repetert stoffet og kunnskapen setter seg bedre. I tillegg gir det en hyggelig avslutning på undervisningen sier respondentene.

6.0 Oppsummering og konklusjon

I denne oppgaven har jeg forsøkt å finne ut hva erfarne lærere vektlegger når de strukturerer skolehverdagen sin.

Det kom frem at det er både likt og ulikt hva hver enkelt lærer anser som viktig når det kommer til å planlegge og strukturere skolehverdagen. Lærerne vektla forskjellig områder, noe som gjorde at jeg

satt igjen med mange vinklinger på samme spørsmål. I drøftingen er det startfasen som har fått størst oppmerksomhet. Dette kan ha å gjøre med at starten har mye å si for hvordan resten av timen utvikler seg. Det er her lærerne legger premissene for resten av timen, og kan dermed være med på å prege både overgangene og avslutningene. Egen erfaring fra praksis har vist at en god start på timen har mye å si for hvordan resten av timen utarter seg. Det betyr ikke at overganger og avslutninger ikke er like viktige. Alle fasene er viktige gjennom en skolehverdag, og dette kommer også frem i intervjuene. På spørsmål om hvorfor respondentene organiserer og strukturerer som de gjør, kommer det ofte frem i intervjuet at de vektlegger gode relasjoner med elevene. Man kan derfor ikke se på klasseledelse kun ut ifra strukturering og organisering, men man må også ta relasjonsbygging i betraktning.

Jeg ser på klasseledelse som et svært viktig tema. Egen erfaring fra praksis har vist at god planlegging er viktig for å lykkes med strukturering av undervisningen på en god måte. Oppgaven har gitt meg nyttig data innen klasseledelse. Den erfaringen disse lærerne sitter med tar tid å opparbeide seg. Det kommer frem i intervjuene at det som fungerer bra nå, kommer av godt arbeid over lengre tid. Respondentene trekker også frem trivsel i jobben som et resultat av god strukturering, noe som er med på å understreke viktigheten med god klasseledelse.

7.0 Litteraturliste

Bendixen, C. og Fischer, H. (2013) *Å lykkes som lærer: Betydningen av psykologi- og elevkunnskap i skolen*. Oslo: Akademika forlag

Bergkastet, I. Amundsen, H. Skjæret, S.B. (2010) *Uro i klassen-Hva gjør vi?* Oslo: Pedlex Norsk Skoleinformasjon

Dalland, O. (2007) *Metode og oppgaveskriving for studenter*. (4.utg.) Oslo: Gyldendal Akademisk

Grønmo, S. (2004) *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Fagbokforlaget: Bergen

Jacobsen, D. I. (2000) *Hvordan gjennomføre undersøkelser: Innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Høyskoleforlaget.

Kristensen, M.A (2009) *Noen anbefalinger for god klasseledelse*. Bedre skole (2009) *Tidsskrift for lærere og skoleledere* (nr.4) Oslo: Utdanningsforbundet

Krumsvik, R.J. (2013) *Innføring i forskningsdesign og kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget

Kvale, S. (2009) *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk

Larsen, A. K. (2012) *En enklere metode: Veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode* (4.opplag) Bergen: Fagbokforlaget

Manger, T. Lillejord, S. Nordahl, T. og Helland, T. (2009) *Livet i skolen 1: Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap*. Fagbokforlaget: Bergen

Manger, T. Lillejord, S. Nordahl, T. Helland, T. (2013) *Livet i skolen: Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: Undervisning og læring*. Bergen: Fagbokforlaget

Nordenbo, S.E., Larsen, M. S., Tiftikçi, N., Wendt, R. E. & Østergaard, S. (2008). *Lærerkompetanser og elevers læring i førskole og skole: Et systematisk review utført for Kunnskapsdepartementet, Oslo*. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag og Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning.

Ogden, T. (1990). *Kvalitetsbevissthet i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget

Postholm, M. B. Midthassel, U. V. og Nordahl, T. (2012). *Teoretisk bakgrunnsdokument for arbeid med klasseledelse på ungdomstrinnet*. Utdanningsdirektoratet, 8 sider

Postholm, M.B. og Pettersson T. (2003) *KLASSELEDELSE*. Universitetsforlaget: Oslo

Rørnes, K.Overland, T. Roland, E. og Tveitereid, K., (2006) *Læreren som leder*| Nordahl et.al. (red); Forebyggende innsatser i skolen (120-137). Oslo: Utdanningsdirektoratet

Utdanningsdirektoratet. (2012). *Klasseledelse: Støttende relasjoner*. Hentet fra <http://www.udir.no/Laringsmiljo/Bedre-laringsmiljo/Klasseledelse/Sider/Klasseledelse/Stottende-relasjoner/>

<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2010-2011/meld-st-22-2010--2011/7.html?id=641313>

8.0 Vedlegg

Vedlegg 1

Intervjuguide

- 1) Hvordan starter du en undervisningstime?
 - a. Hvorfor?
Hva er grunnen til at du gjør som du gjør?
 - b. Har du noen faste tiltak du gjennomfører for hver oppstart av ny time? Her tenker jeg på mål for timen, plan på tavla, møte elevene i døra osv.

-Hvorfor gjør du som du gjør?

- 2) Hva legger du vekt på ved overganger i undervisningen?

-Hvorfor? Hva er grunnen til at du gjør som du gjør?
 - a. Hvordan gjennomfører du overgangene, og hvilke strategier tar du i bruk?
 - b. Har du og kollegaene dine en felles plan for gjennomføring av overgangene?
 - c. Er det noen undervisningsbytter som er mer krevende enn andre? Her tenker jeg på bytte av lærer, fag, klasserom osv.

- 3) Hvordan avslutter du vanligvis undervisningen?

-Hvorfor? Hva er grunnen til at du gjør det sånn?
 - a. Har du planlagt avslutningene på forhånd?
 - i. Hvorfor?
 - b. Hva tror du er fordelene for elevene med en ordentlig avslutning?
 - i. Hvorfor?

- 4) Hvilken påvirkning har elevene på måten du organiserer undervisningen på?
- a. Er det forskjell på organiseringen fra klasse til klasse?
 - b. Hva forandrer seg?
 - c. Og hvorfor?
- 5) Har dere felles regler i klassen og på skolen?
- i. Hvorfor?
 - a. Hvordan har dere utarbeidet disse reglene?
 - i. I fellesskap med elevene? Hva tror du det betyr for klassemiljøet og elevenes læring?
 - ii. Hvorfor?/Hvorfor ikke?
 - b. Hvor stor betydning tror du disse reglene har for klassemiljøet og elevenes læring?
 - i. Hvordan?
- 6) Hva gjør du for å bygge gode relasjoner til elevene?
- a. Hvorfor gjør du dette?
 - b. Hva mener du dette har å si for elevenes læring?
- 7) Hva anser du som det aller viktigste når du skal strukturere egen undervisning, da tenker jeg på start, overgang og avslutning?
- a. Hvilken får størst konsekvens om den ikke er til stede?
 - b. Stiller du krav til elevene dine?
 - i. Vet de hva du forventer av dem?
- 8) Hvordan vil du beskrive en vellykket time fra start til slutt?

Vedlegg 2

Informasjonsskriv til respondentene

Jeg er student på 3. året ved Høgskolen i Sogn og Fjordane, der jeg går grunnskolelærerutdanningen for 5.-10. trinn. Jeg skal denne våren skrive bacheloroppgave, og har valgt klasseledelse som tema. Jeg vil sette meg inn i hvordan erfarne lærere strukturerer undervisningen sin, med utgangspunkt i start, overganger og avslutning av undervisningen.

Siden det er stort trykk på de lokale barne- og ungdomsskolene rundt høgskolen, lurer jeg på om jeg kan få intervju 3-4 erfarne lærere ved Aune barneskole. Derfor spør jeg om jeg kan intervju deg.

Informasjonen jeg får ut av intervjuene vil jeg bruke til å se opp mot relevant teori, og den vil være med på å forme oppgaven min. Lærerne vil holdes anonyme, og vil refereres til som lærer 1, lærer 2 osv.

Siden det er vanskelig å få til et personlig møte da jeg holder til i Sogndal, tenkte jeg vi kan ta det over mail. Dere svarer dermed på spørsmålene, gjerne så muntlig som mulig, og sender det tilbake på mail til meg. Svar gjerne med en annen skriftfarge enn svart, så blir det enklere for meg å strukturere i ettertid.

Hvis det er noe jeg synes er uklart i svarene, kan det være jeg tar kontakt for å få klarhet i dette.

Svaret sender dere til

maritrolvsjord@hotmail.com

Mvh Marit Rolvsjord