

BACHELOROPPGAVE

Hva vektlegger erfarne lærere på mellomtrinnet i sin klasseledelse?

av
Anne Dalseide
Kandidatnummer 3

What do experienced teachers in upper primary school emphasize in their classroom management?

Grunnskolelærer 1-7

PE369

Mai 2015



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:

3 Anne Dalseide

kandidatnummer og navn

J A X N E I ___

Innholdsfortegnelse

| | |
|---------------------------------------|-----------|
| 1.0 INNLEDNING | 4 |
| 2.0 METODE | 5 |
| 2.1 KVALITATIVT FORSKNINGSINTERVJU | 5 |
| 2.2 VALG AV INFORMANTER | 6 |
| 2.3 INTERVJUGUIDE | 7 |
| 2.4 ANALYSE AV DATA | 7 |
| 2.5 RELIABILITET OG VALIDITET | 7 |
| 2.6 ETISKE HENSYN | 8 |
| 3.0 TEORI | 9 |
| 3.1 STØTTENDE RELASJONER | 9 |
| 3.2 STRUKTUR OG REGLER | 10 |
| 3.3 LÆRINGSKULTUR | 11 |
| 3.4 MOTIVASJON OG FORVENTNINGER | 12 |
| 4.0 PRESENTASJON AV DATA | 13 |
| 4.1 STØTTENDE RELASJONER | 13 |
| 4.2 STRUKTUR OG REGLER | 13 |
| 4.3 LÆRINGSKULTUR | 14 |
| 4.4 MOTIVASJON OG FORVENTNINGER | 15 |
| 5.0 DRØFTING | 15 |
| 5.1 STØTTENDE RELASJONER | 16 |
| 5.2 STRUKTUR OG REGLER | 16 |
| 5.3 LÆRINGSKULTUR | 17 |
| 5.4 MOTIVASJON OG FORVENTNINGER | 18 |
| 6.0 OPPSUMMERING OG KONKLUSJON | 19 |
| 7.0 LITTERATURLISTE | 21 |
| 8.0 VEDLEGG | 23 |
| 8.1 VEDLEGG 1 | 23 |
| 8.2 VEDLEGG 2 | 24 |
| 8.3 VEDLEGG 3 | 25 |

1.0 Innledning

”Ferdigheter i klasseledelse er den viktigste forutsetningen for at lærere skal lykkes i sitt arbeid”
(Ogden, 2012).

Jeg har gjennom seks praksisperioder i lærerutdanningen erfart hvor viktig det er å lede klassen på en god måte. Jeg husker godt min første musikktime som lærerstudent. Da delte jeg ut rytmeinstrumenter til elevene i en 2. klasse, uten å gi noen instruksjoner om hva de skulle gjøre med dem på forhånd. Resultatet ble mye leven og risting med instrumenter, noe som endte med at jeg måtte ta dem inn igjen og avslutte aktiviteten. Læringsutbyttet til elevene ble dårlig og flere av elevene syntes timen var bråkete og ubehagelig. Jeg skjønnte at jeg burde ha ledet aktiviteten på en annen måte. Etter denne hendelsen har jeg lagt merke til hvor mye bedre læringsutbytte elevene kan få ved blant annet å ha en god struktur på timen og klare forventninger til atferd. I denne oppgaven ønsker jeg å lære mer om hvilke komponenter som lærere legger vekt på i sin klasseledelse.

Klasseledelse knyttes historisk sett til oppdragelse og til å holde disiplin, ro og orden i klasserommet. På tidlig 1900-tallet var det vanlig at lærerne brukte ulike former for avstraffelser, både fysiske og sosiale/verbale, for å holde disiplin i klasserommet. Fysisk avstraffelse ble først forbudt med skolelov av 1936. Etter hvert ble gjensidighet og dialog mellom lærer og elev det nye idealet. Det skapte imidlertid nye utfordringer fordi elevene ikke alltid hadde evne til selv å regulere sin egen læring, eller å motivere seg nok for skolearbeid. Bråk, uro og forstyrrelser ble et problem i norske klasserom, noe som ble registrert i flere PISA-undersøkelser på 2000-tallet. Løsningen på disse problemene har de siste årene vært en storstilt satsing på å utvikle læreres kompetanse i klasseledelse (Udir, 2013).

På denne bakgrunnen har jeg valgt følgende problemstilling:

Hva vektlegger erfarne lærere på mellomtrinnet i sin klasseledelse?

Det er spesielt fire forhold jeg ønsker å belyse nærmere:

- Støttende relasjoner
- Motivasjon og forventninger
- Struktur og regler
- Læringskultur

Dette er de fire hovedpunktene som Utdanningsdirektoratet (heretter forkortet udir) legger vekt på i inndeling av begrepet klasseledelse (udir, 2012e). Jeg har beskrevet temaene jeg vil fokusere på, for å være åpen om hva jeg kommer til å legge vekt på i datainnsamlingen. Problemstillingen åpner for en

vid tilnærming. Jeg har valgt dette, fordi jeg har ønsket å få en helhetsoversikt over temaet klasseledelse, og hva lærere legger mest vekt på i sin klasseledelse. Ulempen med et bredt fokus er at jeg ikke kan gå like mye i dybden på de ulike temaene.

2.0 Metode

Når vi skal gjennomføre et forskningsprosjekt er det nødvendig å bruke en form for metode. Vi kan tenke på metode som et verktøy for å få ny kunnskap innenfor et område (Larsen, 2007). Den metoden man velger sier noe om hvordan man samler inn, organiserer og tolker informasjon. Vi skiller ofte mellom to ulike tilnærminger: Kvalitative og kvantitative metoder. Kvantitativ metode gir målbare data, det vil si at det kan gi oss et tall som resultat. Kvalitativ metode kan si noe om personene vi undersøker. Vi velger ofte metode etter hva som er problemstillingen og formålet med undersøkelsen. Kvalitative metoder er best egnet til å gi en helhetsforståelse, mens kvantitative metoder egner seg til å gi en representativ oversikt (Larsen, 2007, s. 23). Jeg ønsket å gå i dybden av temaet klasseledelse, og valgte derfor å benytte kvalitativ metode i min undersøkelse. Jeg er ute etter erfaringene til lærerne og deres opplevelse og forståelse av temaet. Ved slike undersøkelser er den kvalitative metoden godt egnet (Kvale & Brinkmann, 2009).

2.1 Kvalitativt forskningsintervju

I følge Kvale og Brinkmann (2009) er det kvalitative forskningsintervjuet en samtale med en struktur og et formål. At intervjuet har en struktur innebærer at intervjueren stiller spørsmålene, og informanten svarer på disse. Intervjuets formål har sammenheng med at intervjueren ønsker å forstå et fenomen. "Et kvalitativt intervju kan være mer eller mindre strukturert" (Larsen, 2007, s. 82). Jeg valgte å gjennomføre et semistrukturert forskningsintervju, der man tar utgangspunkt i en intervjuguide. Det innebærer at jeg på forhånd hadde laget en intervjuguide som skulle dekke de temaene som inngår i problemstillingen. Fordelen med å lage en slik guide er at det blir lettere å håndtere informasjonen i ettertid. I et semistrukturert intervju har intervjueren mindre innvirkning på hvordan informanten svarer, da spørsmålene er relativt åpne (Christoffersen, 2012, s. 79). Det gir informanten en større mulighet til å formulere sine egne svar og intervjuer mulighet til å stille oppfølgingsspørsmål. Ulempen med en forberedt intervjuguide er at man til en viss grad styrer intervjuet, og at spørsmålene kan bli påvirket av egen forforståelse av temaet. Likevel kan det være en fordel å standardisere spørsmålene noe, slik at det er mulig å sammenligne svarene til informantene i ettertid (Christoffersen, 2012). Intervjueren gjør altså et bevisst valg om han/hun vil ha høy eller lav grad av struktur i intervjuet. Høy grad av struktur kan gjøre det enklere å sammenligne svar, men kan også føre til at intervjueren mister informasjon.

Fordelen med å bruke kvalitativ metode i mitt forskningsspørsmål er at det kan gi en dypere forståelse av temaet klasseledelse. De personene som ble intervjuet er ikke representative for alle erfarne lærere på mellomtrinnet i Norge. Det kan også være vanskelig for de som blir intervjuet å svare ærlig, hvis de tror at intervjueren har en tanke om hva personen egentlig bør svare. Dette kalles intervju effekt, og er en av de mest tydelige ulempene med kvalitativt intervju. Jeg forsøkte å virke oppmuntrende og unngå å være ledende underveis i intervjuet. I det første intervjuet noterte jeg på PC-en samtidig som jeg tok opp intervjuet på lydbånd. Da opplevde jeg at det var vanskelig å konsentrere seg om samtalen, og å observere lærerens reaksjoner. Larsen (2007) mener også det er uheldig å notere svarene til informantene underveis i slike intervjuer. I de to neste intervjuene valgte jeg derfor å ta opp samtalen, og transkribere intervjuet da jeg kom hjem. Da synes jeg det var enklere å fokusere på det som ble sagt, og det ble i større grad en samtale, der jeg kunne stille oppfølgingsspørsmål.

2.2 Valg av informanter

I denne undersøkelsen valgte jeg å intervju tre informanter for å få svar på mitt forskningsspørsmål. En informant gir informasjon om "noe", det vil si om en virkelighet som informanten kjenner til og kan gi opplysninger om (Postholm, 2005, s. 84). På forhånd hadde jeg sendt en mail til en lærer jeg har kjennskap til som jobber på mellomtrinnet (se vedlegg 1). Siden generalisering ikke er et mål, valgte jeg ut mine informanter ut fra snøballmetoden. Snøballmetoden innebærer at man tar kontakt med en som kan noe om et tema, som igjen kan opplyse om andre som kan tenke seg å være med. Jeg ville forsøke å sette sammen informantene slik at de hadde noen av de samme kjennetegnene. På den måten kan vi finne fram til felles og ulike erfaringer innenfor en relativt homogen gruppe (Larsen, 2007, s. 79). Lærerne skulle arbeide på mellomtrinnet og ha minimum fem års erfaring med klasseledelse. Tallet fem ble valgt ut, siden lærerne da har arbeidet i yrket noen år og har en del erfaring. Jeg avgrenset området til mellomtrinnet, fordi jeg tenker at fokuset i klasseledelsen på småskoletrinnet og mellomtrinnet kan være litt forskjellig. Skolene ble valgt fordi de lå i nærheten av der jeg studerer (skjønnsmessig utvelging). Jeg valgte å gjennomføre et pilotintervju med en lærer jeg kjenner for å bli litt tryggere i rollen og for å undersøke om spørsmålene jeg hadde laget var lett å forstå.

Mine informanter:

- Lærer 1 har jobbet som lærer i 32 år, og arbeider nå på 6. trinn.
- Lærer 2 har jobbet som lærer i 15 år, og arbeider nå på 5. trinn.
- Lærer 3 har jobbet som lærer i 14 år, og arbeider nå på 5. trinn.

2.3 Intervjuguide

”Intervjuguide er en beskrivelse i grove trekk av hvordan et formelt intervju skal gjennomføres, med vekt på hvilke tema som skal tas opp med respondenten” (Grønmo, 2004, s. 418). På forhånd forberedte jeg 11 spørsmål som jeg ønsket å stille til informantene (se vedlegg nr. 3). For å få til en god samtale startet jeg med bakgrunnsspørsmål, som var enkle å svare på. Nøkkelspørsmålene ble valgt ut på bakgrunn av det jeg oppfattet som viktige undertemaer i de fire hovedområdene til udir sin inndeling av klasseledelse. Jeg delte spørsmålene inn i fire bolker: *støttende relasjoner, struktur og regler, læringskultur og motivasjon og forventninger* for at intervjuene skulle bli mer strukturert. Jeg tok utgangspunkt i beskrivelsen av temaene på nettsidene til utdanningsdirektoratet, men spørsmålene jeg laget vil likevel være påvirket av min egen forståelse av hva jeg tenker er relevante underpunkter til hovedtemaene. Derfor kan det være med på å begrense svarene fra informantene. Jeg stilte blant annet spørsmål som omhandlet informantenes atferd, holdninger og verdier. Jeg var av etiske hensyn oppmerksom på at oppfølgingsspørsmål ikke skulle bli for private. ”Det finnes en grense for hva som passer seg å spørre om i forhold til at det kan bli for privat” (Larsen, 2007, s. 85). Det er derfor viktig å tenke gjennom om det er nødvendig å ha kjennskap til private forhold. Jeg prøvde å lage relativt åpne spørsmål som ikke skulle påvirke informantene i forhold til svaret de valgte å gi.

2.4 Analyse av data

Kvale & Brinkmann (2009) nevner begrepene meningsfortetting og meningskategorisering i forbindelse med intervjuanalyser. Etter å ha lest gjennom intervjuene forsøkte jeg å komprimere uttalelsene til informantene for å stå igjen med kortere formuleringer. Dette kalles for meningsfortetting. I tillegg gjorde jeg en meningskategorisering. Det innebærer at jeg reduserte lange intervjuutsagn til noen få enkle kategorier (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 210). Dataene ble plassert under de fire hovedkategoriene jeg har delt klasseledelse inn i.

2.5 Reliabilitet og validitet

Reliabiliteten handler om hvor pålitelig datamaterialet er (Larsen, 2007, s. 80). Funnene som blir presentert skal være basert på data om faktiske forhold, og ikke bygge på forskerens subjektive skjønn eller skyldes tilfeldigheter i forskningsprosessen. ”Dataene skal være samlet inn på en systematisk måte og i samsvar med etablerte forutsetninger og framgangsmåter i det undersøkelsesopplegget som er benyttet” (Grønmo, 2010, s. 229). Vi deler ofte reliabilitet inn i *stabilitet* og *ekvivalens*. Stabilitet handler om at det må være samsvar mellom datamaterialet på ulike tidspunkter. En av lærerne som ble intervjuet kan for eksempel ha vært sliten den dagen, og dermed ha et annet syn på klassen og ledelse av klassen enn til vanlig. Det er noe som man som intervjuer i liten grad kan kontrollere. Ekvivalens handler derimot om at resultatet ikke skal være påvirket av

hvem som har gjennomført undersøkelsen. Det vil si at noen andre skal kunne gjennomføre undersøkelsen og få det samme resultatet.

I kvalitative undersøkelser er det ikke like enkelt å sikre høy reliabilitet. "I intervjuer er det stor mulighet for at informanten påvirkes av situasjonen og av intervjueren og kan dermed ha betydning for det som sies der og da" (Larsen, 2007, s. 81). I intervjuene valgte jeg å nikke og si "ja" eller andre bekræftende tegn for å holde samtalen gående. Dette kan også være en ulempe dersom læreren føler at jeg nikker fordi jeg er enig i noe, mens jeg er uenig når jeg ikke gir bekræftende respons. Jeg forsøkte også å være oppmerksom på å ikke stille ledende oppfølgingsspørsmål, men dette kan være vanskelig. Når jeg har analysert intervjuet i ettertid har jeg gjort mange tolkninger, og det er ikke sikkert at andre vil lagt merke til de samme tingene. Det er likevel viktig å være bevisst på disse forholdene, for å påvirke resultatet minst mulig. Undersøkelsen vil altså være avhengig av *når* studien gjennomføres, og *hvem* som gjennomfører studien (Grønmo, 2010, s. 228).

Validitet innebærer at dataene man samler inn må være relevante for problemstillingen (Larsen, 2007, s. 80). I kvalitative intervjuer kan intervjueren sikre høy validitet ved å gjøre endringer underveis. Det kan være at informanten nevner andre momenter som intervjueren ikke hadde trodd var viktig for problemstillingen i utgangspunktet. Ofte er det enklere å få til god validitet i kvalitative undersøkelser. Dette skyldes at det er mulig å stille utdypende og flere spørsmål, slik at respondenten kan snakke mer fritt og den som intervjuer kan rydde opp i misforståelser (Larsen, 2007). I mitt tilfelle vil spørsmålene i intervjuet måtte passe til problemstillingen jeg har satt for oppgaven. Mine underspørsmål må derfor være relevante i forhold til udir sin inndeling av klasseledelse i de fire hovedkategoriene. Siden jeg bare har intervjuet tre lærere, viser funnene bare en liten del av virkeligheten. Det kan derfor være vanskelig å generalisere resultatene til hvordan klasseledelse foregår på mellomtrinnet i Norge. Når man gjennomfører et kvalitativt forskningsintervju er det sjelden et mål å kunne generalisere til en større populasjon.

2.6 Etiske hensyn

"Når det gjelder bruk og formidling av forskningen, er anonymitet et av de viktigste etiske dilemmaene" (Larsen, 2007, s. 15). I denne oppgaven vil jeg anonymisere informantene, slik at ikke informasjon kan føres tilbake til de som ble intervjuet. Jeg har valgt å skrive informant 1, 2 og 3, i tillegg til alder og antall år de har arbeidet som lærer. Det kan også være et etisk dilemma hvis man stiller for private spørsmål eller retoriske spørsmål der informanten føler seg utilfreds. Jacobsen (2000) sier at man må gi informantene tilstrekkelig med informasjon. Jeg fortalte om hensikten med undersøkelsen og de kunne bestemme seg for om de ville delta eller ikke. Alle informantene skrev under på et samtykkeskjema, der det stod at de når som helst kunne trekke seg fra intervjuet (se

vedlegg 2). I skrivet jeg sendte på e-post skrev jeg at jeg ville gjøre opptak av intervjuet. Dette var for å gjøre det enklere å få med seg alt som ble sagt. Jeg presiserte at filen ville bli slettet med en gang intervjuet var transkribert, slik at det sikret anonymiteten til informantene. Informantene vil senere bli omtalt med nummer: 1, 2 og 3.

3.0 Teori

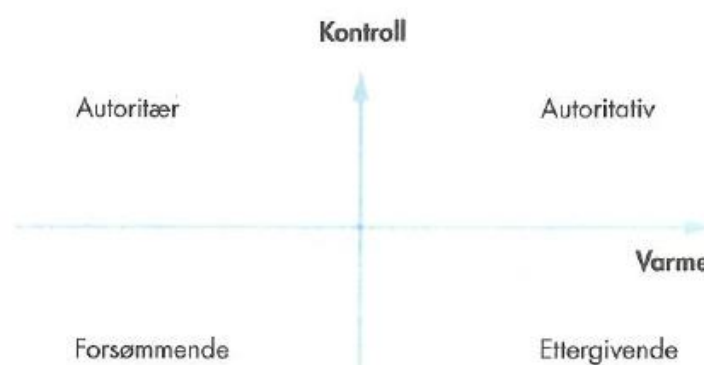
Dette kapitlet bygger på myndighetenes satsing for å øke kvaliteten i opplæringen gjennom fire grunnleggende premisser for utøvelse av klasseledelse: En støttende relasjon til hver enkelt elev, etablering av struktur, regler og rutiner, etablering av en god læringskultur og tydelige forventninger og motivering av elever (udir, 2013).

3.1 Støttende relasjoner

Det er sammenheng mellom elevens relasjon til læreren og elevens sosiale og faglige handlinger i skolen (Hattie, 2009, ref. i Manger, Lillejord, Nordahl & Helland, 2009). Elever lærer bedre av lærere de liker, og forholdet til læreren har sammenheng med hvordan de generelt har det på skolen. Dette synspunktet finner støtte i forskningen til Hattie, som viser at eleven sitt forhold til læreren er en av de mest avgjørende forholdene for trivsel på skolen (Hattie, 2014). Det er både elevens og lærerens ansvar å ta hensyn til hverandre, men det er læreren som har hovedansvaret for å legge til rette for tillit i relasjonen (Haugstad, 2014). I en positiv relasjon er læreren støttende og interesserer seg for eleven sin utvikling og læring. Det er viktig at læreren kan forstå eleven og klarer å uttrykke og vise dette. Det kan være fornuftig å skille mellom faglig og sosial støtte i undervisningen (udir, 2012d).

Når læreren viser emosjonell støtte er det knyttet til elevens sosiale situasjon. God kvalitet i den sosiale relasjonen mellom lærer og elev innebærer at læreren er opptatt av elevene sine, deres liv utenfor skolen og hva de interesserer seg for. Arbeidet med den sosiale interaksjonen mellom lærer og elev kan derfor ha en forebyggende virkning mot problematferd (Sørli & Nordahl 1998 ref. i Bergkastedt et al, 2009, s. 24). Faglig støtte handler blant annet om at læreren anerkjenner læring, og er opptatt av eleven skal mestre. Den faglige relasjonen bør være preget av varme og bidra til at motivasjonen for læring blir opprettholdt (udir, 2012d). En støttende og anerkjennende tilbakemelding på mestringsforsøk, kan bidra til at elevene blir mer utholdende i arbeidet. Læreren bør ha ambisjoner på elevenes vegne, og ta hensyn til ulike forutsetninger og progresjon (udir, 2011).

Det er en grunnleggende asymmetri i forholdet mellom lærer og elev. Læreren skal ha kontroll over undervisningen, og har en faglig kompetanse som elevene ikke har (Lillejord et al, 2010, s. 81). En autoritativ lærer (se figur 1) bør være klar og tydelig på hvilke regler og avtaler som gjelder i klasserommet, samtidig som han eller hun er støttende og empatisk og anerkjenner eleven som aktør i klasserommet (udir 2012a). Samtidig som læreren sørger for å gjennomføre undervisningsopplegget, vil en autoritativ lærer se og anerkjenne elevene. Læreren leder klassen gjennom en kombinasjon av varme og kontroll, og det er læring og undervisning som er målet. Læreren bør tilpasse i hvilken grad elevene eller læreren har kontroll etter situasjonen og elevene (Nordahl, 2013).



Figur 1: "Dimensjoner i lærerrollen" av Lillejord et al (2010) viser ulike former for lederpraksis

En ettergivende lærer er en utydelig leder som blir påvirket av elevenes ønsker. Læreren gir etter, noe som fører til at elevene mister fokus og blir usikre. En forsømmende lærer mangler kontroll, og dette leder ofte til at elevene selv tar kontrollen. En autoritær lærer har kontroll, men viser i mindre grad varme overfor elevene. Det kan føre til at elevene mister troen på seg selv eller blir aggressive (Lillejord et al, 2010). En autoritativ lærer anerkjenner elevene, samtidig som han eller hun veileder de. Læreren er en trygg voksenperson, som klarer å balansere mellom en rimelig grad av kontroll, men også kontakt med elever (Ogden, 2012).

3.2 Struktur og regler

Regler i grunnskolen bidrar til å fremme sosial kompetanse og ønsket atferd. Det er ikke et formål å kontrollere eller disiplinere elevene, men å appellere til ansvarsfølelse, empati og samarbeidsevne (Nordahl et al, 2005, ref. i Tveit, 2012). Hensikten er å etablere en positiv, sosial skolekultur og tydeliggjøre lærerens forventninger til atferd. Regler er mest effektive når de kombineres med prososial læring, med vekt på ros, oppmuntring og læring av sosiale ferdigheter (Tveit, 2012, s. 29).

Det er læreren sitt ansvar å formidle hvilke regler og rutiner som er bestemt i ordensreglementet. Ofte blir reglene drøftet med elevene, og elevene kommer med forslag til regler og hvilke konsekvensene det får hvis de brytes (Ogden, 2012). Hvis elevene er med på å bestemme hva som er god og dårlig oppførsel i klassen, kan de bli mer bevisste på hvordan de skal oppføre seg, og kan korrigere hverandre (Slemmen, 2010, s. 105). Å henge opp 5-6 trivselsregler i klasserommet kan bidra til at elever får bedre kjennskap og eierforhold til de. Hvis atferden er blitt som ønsket i klassen, er det lurt å utarbeide en ny regel som gjenspeiler klassens behov.

Det er vanlig at brudd på reglene håndheves med ulike former for konsekvenser. Konsekvensene bør være kjente og klare for elevene, for at de skal oppleve trygghet og forutsigbarhet. Det er særlig viktig for elever som ellers i livet opplever mangel på forutsigbarhet. Konsekvensene bør ha logisk sammenheng med regelbruddet og det er viktig at elevene forstår sammenhengen mellom atferd og konsekvens. Lærerkollegiet bør ha felles forventninger til hvordan elevene skal samhandle. Ogden understreker hvor viktig det er å innarbeide rutiner når det gjelder ting som gjentar seg i skolehverdagen (Ogden, 2012). Rutiner bør undervises like grundig som alt annet, og investering av tid til dette ved skolestart kan gjøre at klassen sparer tid resten av året. En positiv relasjon mellom lærer og elev er en forutsetning for å skape gode rutiner i klasserommet (Lillejord et al, 2010).

Gjennom konkrete læringsaktiviteter som er tilpasset elevenes behov, interesser og forutsetninger kan læreren skape en bedre struktur i klassen (Ogden, 2012, s. 47). Hattie (2009) fant at lærerens ledelse, tydelighet og struktur i undervisningen hadde stor effekt på læringsutbytte (Nordahl, 2012). Konkrete læringsoppgaver har et klart definert start- og stoppunkt. 1) En god start på timen er viktig for å få en god gjennomføring. Læreren bør derfor møte presis og markere tydelig når timen har begynt. "Ved å ha en tydelig plan for den enkelte timen og hele dagen, får elevene oversikt over hva som skal skje" (Bergkastet et al, 2009, s. 74). 2) Overganger beskriver skifter i aktivitet og er kritiske punkter i timen der det har lett for å oppstå bråk. For at de skal skje så smidig som mulig, er det viktig å etablere gode rutiner for hvordan overgangene skal foregå. 3) En hensiktsmessig avslutning av timen kan være at læreren oppsummerer og snakker om i hvilken grad målet er nådd (Ogden, 2012).

3.3 Læringskultur

I alle klasser vil det utvikle seg normer i forhold til hvordan man skal forholde seg til hverandre og hvilken arbeidsinnsats som er akseptabel. Dette kalles læringskultur. Å utvikle en god læringskultur er et svært viktig bidrag i forhold til elevers læring og utvikling (Hattie, 2009 ref. i udir 2012a). Læreren kan påvirke hvilke normer og regler som blir en del av læringskulturen, og bør styre det sosiale systemet i en retning som fremmer læring, helse, og trivsel (opplæringsloven kapittel 9a, ref. i udir, 2012a). Læreren kan legge til rette for et sosialt og faglig inkluderende fellesskap, og får elevenes

tillit gjennom handlinger og det som blir sagt og gjort (Manger, Lillejord, Nordahl & Helland, 2013). I en god læringskultur er det er lov til å gjøre feil, det blir oppmuntret til å være dyktig i fagene og man har fokus på individuell framgang (udir, 2012a).

I et klima der læreren legger til rette for at alle opplever mestring i klasserommet, vil elevenes motivasjon og forventning om mestring øke. Dersom læreren kan balansere mellom elevstyrt og lærerstyrt aktivitet vil det kunne ha positiv effekt på motivasjonen og mestringsopplevelsene til den enkelte elev. I et mestringsklima er det mindre sosiale og emosjonelle vansker, fordi elevene er fokusert på hva som skal gjøres. I mange situasjoner kan det være lurt å få med elevene i utviklingen av kriterier for måloppnåelse (udir, 2012a). Klassen kan i fellesskap samtale om hvordan man kan samarbeide, være en engasjert lytter og gi respons til hverandre osv. Ved å bruke kriterier for suksess i skolen kan læreren synliggjøre hva som er viktig, nemlig å lære. Det kan også føre til at elevene reflekterer rundt egen læringsprosess og dermed utvikler metakognitive strategier (Karlsdottir & Lysø, 2013, s. 295).

3.4 Motivasjon og forventninger

Det er viktig at læreren har høye og realistiske forventninger til elevene, for at de skal realisere sitt potensiale. Forventninger til elever har ofte blitt knyttet til den selvpoppfyllende profetien som handler om at elever kan leve opp til og ned til lærerens forventninger (Manger et al, 2009). Forventninger bør tilpasses hver enkelt elev ut fra lærerens tidligere erfaringer med eleven. "Sjansene for å lykkes øker når det stilles krav til arbeidsinnsats som tilsvarer elevens forutsetninger og læringsferdigheter" (Ogden, 2012, s. 47). Dersom de skal leve opp til lærernes forventninger er det viktig at elevene er klar over hva forventningene innebærer. I tillegg til at målene blir tydeliggjort, bør læreren forklare hva som er hensikten med aktivitetene. Det kan bidra til at elevene får en metarefleksjon på sin egen læring. Det er når elevene opplever mestring gjennom forventninger at de får tro på seg selv. Dersom elever har lav forventning om mestring, vil de kunne bruke uro som en strategi for å unngå utfordrende læringssituasjoner (udir, 2012b). Likevel er det viktig at veien til suksess ikke er for enkel, og at det kreves god innsats for å oppnå målene. Da viser læreren tro på at alle elevene har mulighet til forbedring (Ogden, 2012).

Læreren bør gi tilbakemeldinger om hva elevene har lyktes med, og hvordan de kan lære mer. Tilbakemeldingene kan være relatert til både arbeidsinnsats, læringsutbytte og atferd (Lillejord et al, 2010, s. 82). Elever ønsker ofte å modellere andre som de ser opp til, og derfor kan læreren eller andre elever motivere til å utføre en handling gjennom å vise ulike veier ulike til suksess (Breilid & Lassen, 2010). I følge Lillejord, Manger & Nordahl (2013) bør det være en kombinasjon av ytre og indre motivasjon i undervisningen. Indre motivasjon handler om interesse for selve aktiviteten, mens

ytre motivasjon handler om at du oppnår en slags belønning for at du gjør en aktivitet. Elever som er indre motivert trenger ikke konstant oppmuntring, siden de er interessert i faget (Lillejord et al, 2013). Læreren kan påvirke om interessen til elevene skal bestå, ved å respektere elever sine forutsetninger og trang til å bruke sine sjanser og å nå ut i sitt grenseland (udir, 2011).

4.0 Presentasjon av data

I denne delen vil jeg presentere svarene jeg fikk gjennom intervjuene av lærer 1, 2 og 3; se intervjuguide, vedlegg 3. Jeg har valgt å dele det inn i de samme fire kategorier som intervjuguiden er delt inn i: *Støttende relasjoner, struktur og regler, motivasjon og forventninger og læringskultur*. Jeg har valgt å presentere noen sentrale elementer og uttalelser som jeg tror kan kaste lys over dataene. For å komme fram til presentasjonen har jeg gjennomført meningsfortetting og meningskategorisering (se punkt 2.4).

4.1 Støttende relasjoner

Lærer 1: For L1 er relasjonsbyggingen med elevene det viktigste. Det er viktig å være et godt forbilde, som selv følger regler og rutiner. Noen elever får man ikke så god kontakt med, og da må man på en måte være litt strengere. L1 bruker de gode eksemplene til å skape positive forventninger til elevenes oppførsel. L1 bruker humor og selvironi og prøver være litt igjen når friminuttet begynner.

Lærer 2: L2 mener at pedagogikk handler om å skape relasjoner til elevene sine. Han/hun har en oppriktig glød for jobben, og snakker med elevene utenom timene. L2 forsøker å skaffe seg overblikk over hva elevene liker å drive med på fritiden. For å opparbeide kontakt, respekt og tillit er det jeg som lærer som må ta initiativ og vise interesse. Læreren prøver å legge litt ekstra merke til noen elever hver time. L2 mener at en god lærer har en naturlig autoritet.

Lærer 3: Relasjoner er viktig for å lede en gruppe som er sammensatt av elever med forskjellig bakgrunn og forutsetninger. Som lærer må du være en tydelig leder som samtidig ser den enkelte eleven. Det er viktig å ha omsorg, vise respekt og veilede elevene. L2 mener man må være åpen overfor elevens personlighet og evner og se den enkelte sine behov. Det er vanskelig å gi alle oppmerksomhet, så jeg pleier å velge ut noen. Man bør være rettferdig, konsekvent og til å stole på.

4.2 Struktur og regler

Lærer 1: Vi har rutiner for start, overgang og avslutning av timer. L1 mener de er så innarbeidet at elevene ikke tenker så mye over de. Klassen fungerer godt og sier det derfor ikke er nødvendig å henge opp klasseregler. I starten fortalte L1 hvordan han/hun ønsket at reglene skulle være, og

spurte litt om hvordan elevene oppfattet det. Hvis reglene ikke blir fulgt opp får elevene tilsnakk, og så blir evt. foreldre kontaktet. Det er bedre å ta elevene til siden og bruke litt tid, enn å stå og mase foran klassen. Læreren tydeliggjør forventninger i starten av en time, eller gjennom samtaler om hvordan det har gått med elevene på slutten av uka.

Lærer 2: L2 går gjennom dagen, og målene for hver time stort sett hver dag. I oppstarten av et kull er L2 tydelig på hva de skal, og øver til rutiner går av seg selv. Klassen har laget regler som de bruker til å undersøke om de har det sånn de ønsker, og L2 tar opp reglene i blant for å gjøre elevene oppmerksomme på de. Hvis regler ikke blir fulgt opp samtaler jeg med eleven, og eventuelt tar det opp med foreldre. Hvis atferden vedvarer tar jeg kontakt med rektor/inspektør. Det er en rakett med tre trinn. Konsekvenser er noe av det som er litt vanskelig med regler i norsk skole. "Hva gjør man hvis regler blir brutt?"

Lærer 3: Rutiner skaper oversikt for elevene. I 5. klasse har de fått inn de fleste rutinene. L3 går gjennom dagsplanen i begynnelsen av dagen. Hvis reglene ikke blir overholdt gjør jeg små grep, sånn som at elevene må sitte igjen i friminuttet og gå gjennom matteleksa. For det å komme ut er jo en premie. Det er de voksne som lager reglene, men en kan være lydhør overfor elevenes behov. Vi prøver å "lure" de til å tro at det er deres egne regler.

4.3 Læringskultur

Lærer 1: Noen elevgrupper er positive, mens andre er mer kritiske. Nå har jeg en blid klasse og da er det lett å være åpen. Klassen påvirker nok lederstilen min til en viss grad, men jeg er nok tydelig og strukturert uansett. Det er lite diskusjon med elevene i å utarbeide kriterier for hvordan man skal oppføre seg, fordi det ligger i elevene. Elevene er aktive i egen læring ved at de sier i fra hvis de lurer på noe og jeg spør om de har fått det til. Det blir en slags dialog. "Hvis det er mange som rekker opp hånda samtidig, sier jeg til hele klassen: Dette er det visst mange som strever med, og så tar vi det felles". I elevsamtaler spør jeg om det er noe de strever med eller noe som er for lett, og om metodene vi bruker fungerer.

Lærer 2: Noen klasser har positive krefter og det er morsomt å lære. Da kan man være seg selv, og slippe å bruke tid utenom læringsaktiviteter. Også har du det stikk motsatte, at læring er kjedelig. Det har helt klart noe å si hvem du jobber med, selv om det ikke skal være sånn. Elevene utformer i blant kriterier for hvordan de skal oppføre seg i ulike situasjoner, som blant annet hva en god arbeidskamerat er. Jeg tror læring er en aktiv handling, noe du må tilegne deg selv. Elevene er aktive gjennom å gruble, gjøre konkrete forsøk, spille og lage musikk og gjøre forsøk.

Lærer 3: Læreren påvirker miljøet i klassen og miljøet påvirker din lederstil. Det er en slags symbiose. Du må tilpasse lederstilen til alderstrinnet. For at elevene skal bli aktive i egen læring, prøver jeg å legge opp til at de er med i klassesamtaler. De er ofte vant til å bli foret på automaten og at andre finner ut ting for de.

4.4 Motivasjon og forventninger

Lærer 1: Jeg prøver å ha tydelige forventninger, men ikke like forventninger til alle. Jeg har mye fokus på at elevene skal gjøre så godt de kan, og at for å bli gode til noe så må vi jobbe. Det er gøy når man får det til. At elevene kan være med og bestemme hvilke typer oppgaver de skal jobbe med gir motivasjon. Vi har blant annet tre nivåer på arbeidsplanen i matematikk. L1 har god erfaring med å bruke elevene som eksempler når de nærmer seg et mål. For å holde ved like motivasjonen går jeg rundt og spør hvordan det går, og gir elevene litt oppmerksomhet.

Lærer 2: Forventninger er veldig viktig og du må tilpasse forventningene til hver enkelt elev. Jeg prøver å motivere hvis jeg merker at elever ikke gjør noe. L2 motiverer til arbeidsinnsats ved å si at jeg synes det er spennende selv. Å være en rollemodell ved å si: *"Dette her er jo kjempekult!"*. Det er når elevene ikke forstår noe, er uenige, eller lurer på noe, at man får de gode timene. Det er de gangene ikke alt blir som planlagt at du får de gode samtalene. For å holde ved like motivasjonen til elevene må man variere undervisningen. Det er vanskelig å tilpasse undervisningen, for tilpasset opplæring er jo ikke bare for de som sliter. Antageligvis er det sånn at man er flinkere til å tilpasse undervisningen til de som sliter enn de som er flinke.

Lærer 3: Jeg forventer at elevene gjør så godt de kan, og er tydelig på at jeg ikke aksepterer dårlig oppførsel. Når jeg gir tilbakemelding sier jeg aldri *"å, så flott!"*, men *"det du har gjort nå er veldig bra, men kanskje du kunne tenkt på å farge den himmelen litt blåere?"*. Når jeg skal motivere til arbeidsinnsats prøver jeg å relatere det de skal lære til at de får bruk for det i livet sitt. For eksempel må man kunne regne for å ta bussen. For å tilpasse undervisningen har vi valgt å dele klassen i to. Det viktigste er at vi kan gå rundt og hjelpe de som har utfordringer. Du må ikke gjøre det for lett og ikke for vanskelig.

5.0 Drøfting

Problemstillingen min er: *"Hva vektlegger erfarne lærere på mellomtrinnet i sin klasseledelse?"* I denne oppgaven vil jeg drøfte problemstillingen min ved hjelp av intervjudataene og relevant

forskningslitteratur. Jeg vil dele drøftingen inn i de samme fire hovedområder som teoridelen og intervjuguiden er delt inn i.

5.1 Støttende relasjoner

Bergkastet et al (2009) skriver at god kvalitet i relasjonen mellom elev og lærer innebærer at læreren har en genuin interesse for eleven, blant annet ved å vise interesse for hva eleven gjør på fritiden. Alle lærerne mener at det er avgjørende å ha en god relasjon i bunnen for å kunne lede en klasse. L1 og L2 legger vekt på å snakke med eleven utenom timene og ha en oppriktig interesse for eleven og hva de gjør på fritiden. L3 legger vekt på å respektere elevene, og vise omsorg for de. Gjennom at lærerne på ulike måter bryr seg om eleven kan det bidra til at elevene føler seg mer knyttet til læreren og i større grad gjøre det de blir bedt om.

Haugstad (2014) skriver at både lærere og elever har ansvar for å ta hensyn til hverandre, men det er læreren som må ta ansvar for å skape tillit. L2 legger vekt på at det er lærerens ansvar å vise initiativ og interesse, og styre samtaler med elever. Ved at læreren forstår sitt ansvar, vil det kunne bidra til at det skapes en kontakt med alle elevene. I tillegg kan empati, sans for humor, og å invitere til kontakt gjennom å fortelle litt om seg selv og hvem de er, ha betydning (Ogden, 2012). Alle lærerne er opptatt av å ha humor i arbeidet, enten det gjelder å tulle med elevene eller å ha selvironi. Humor kan være viktig for å oppnå en god relasjon til eleven og bidra til at lærer og elev kommer litt nærmere hverandre. En god sosial relasjon til eleven kan bidra til å få bedre innsyn i hvordan eleven lærer.

Den faglige relasjonen bør være preget av varme, interesse for at eleven skal mestre og bidra til at motivasjonen for læring blir opprettholdt (udir, 2012d). Alle lærerne jobber daglig med elevene, ved å gå rundt og veilede de. Både L2 og L3 prøver å legge litt ekstra merke til noen elever hver time, men synes det er vanskelig å nå gjennom til alle. Den personlige kontakten mellom læreren og eleven kan ha stor betydning for motivasjonen. Å bli litt "pushet" kan føre til at man holder ut med arbeidet litt lenger. L3 legger vekt på at læreren må være en tydelig leder. Det skal ikke være tvil for elevene hvem som er sjefen i klasserommet, samtidig som at du må være lydhør og se den enkelte eleven. L3 viser at ulike elementer i begrepet klasseledelse henger sammen, og vektlegges ulikt. L3 ser nøye sammenheng mellom faglig relasjon til elevene og struktur i undervisningen. Hvis læreren i tillegg til å vise varme har kontroll, vil dette være kjennetegnet på en autoritativ lærer (Manger et al, 2013).

5.2 Struktur og regler

Ogden (2012) skriver at dersom elevene får være med på å bestemme regler og konsekvensene hvis de blir brutt, kan det hende at de forstår reglene bedre og får et større eierforhold til dem. Alle tre lærerne utformet klasseregler som rammer for arbeidet i begynnelsen av året. L2 lagde regler i

samarbeid med klassen, mens L1 og L3 laget forslag til regler selv. Elevene fikk da lov til å komme med innspill, og L3 sa at de prøvde å "lure" elevene til å tro at det var deres egne. Jeg er usikker på om det er lurt å lure elevene. Kan dette ha noe med lærerens tillit til elevene? Det kan tyde på at elevene blir mer opptatt av hvordan de skal oppføre seg hvis de selv får være med å utforme reglene, fordi de blir mer bevisst på innholdet i dem og fordi læreren gir de tillit til at de kan klare det. I følge informantene virker det som reglene stort sett fungerer godt og at de har kontroll. Men teorien sier det kanskje er en større barriere for elevene å bryte reglene, hvis klassen har blitt enige om de sammen med læreren (Slemmen, 2010). På den andre siden er det lærerens ansvar å lage klasseregler. Lærerens valg om å utforme forslag til regler kan også ha sammenheng med hvordan læreren opplever modenheten til elevene, noe som vil variere. En autoritativ lærer må variere graden av elevkontroll etter elevgruppa (Manger et al, 2013).

I følge udir må konsekvenser være forutsigbare og elevene bør være klar over sanksjonene på forhånd (udir, 2012c). Alle tre lærerne er enige om at dersom regler ikke blir fulgt opp vil læreren samtale med eleven, og hvis det er mer alvorlig eller vedvarende, kan foreldrene bli kontaktet og evt. rektor/inspektør. Lærerne er ganske samstemte når det gjelder konsekvenser når regler brytes, noe som kan bidra til å skape trygghet og forutsigbarhet for elevene. L2 sier også "Konsekvenser er kanskje noe av det vanskeligste i norsk skole. Hva skjer liksom når reglene blir brutt?" Dette er motsatt av hva udir (2012c) fremhever at er nødvendig. Kan dette ha noe med at konsekvenser i skolen er et tema som er vanskelig å snakke om, og derfor ikke blir diskutert nok i kollegiet? Det kan tyde på at uklare konsekvenser fra læreren og ulik praksis innad i kollegiet kan føre til at elevene blir usikre på hva som blir forventet av de, og at det kan føre til at de i større grad tester grenser.

Ogden sier at skolestart er det gunstigste tidspunktet for å introdusere regler og rutiner (Ogden, 2012). Det at lærerne har tatt seg tid til å introdusere regler og rutiner, har vist seg at de har fått igjen for senere. Bergkastet et al (2009) understreker at en tydelig plan for den enkelte timen og hele dagen, gir elevene oversikt over hva som skal skje. L2 starter alltid med å gå gjennom dagen, og hva som er målene for den enkelte timen. En god struktur kan bidra til å gjøre elevene forberedt på det som skal skje. L2 prøver å avslutte timen med å se hva elevene har lært, men det er ikke alltid de får tid til dette. En avslutning kan bidra til å reflektere over hva elevene har lært, og vise overfor læreren om elevene har forstått det som har skjedd.

5.3 Læringskultur

Ved å bruke kriterier for faglig og sosial utvikling i skolen kan læreren synliggjøre hva som er viktig, nemlig å lære (udir, 2012a). L2 sier at klassen diskuterer kriterier for hvordan en skal være mot hverandre i framføringer, gruppearbeid osv. L1 synes kriterier for atferd egentlig ligger litt i elevene i

utgangspunktet og at det derfor ikke er så viktig. Læreren sier at faglige mål etter hvert har størst fokus. Det viser at lærerne har forskjellig praksis når det kommer til å utvikle kriterier for atferd og læring sammen med elevene. Det kan hende at modenheten og erfaringen til elevene gjør at det å diskutere kriterier for atferd ikke er like viktig lenger. Samtidig kan det gjøre elevene bevisst på hvordan man oppfører seg overfor hverandre og tydeliggjøre forventninger. Det kan tyde på at utviklingen av faglige kriterier sammen med læreren bidrar til å gjøre synlig for elevene hva som er forventet læringsutbytte. Karlsdottir & Lysø (2013) legger vekt på at det kan hjelpe elevene til å utvikle metakognitive strategier.

Læreren kan også påvirke læringskulturen ved å legge til rette for et mestringsklima der det er lov til å gjøre feil og det blir oppmuntret til å være god (udir, 2012a). L1 har ofte gjennomgang på tavla hvis det er mange som strever med et tema. Dette viser at læreren godtar at man kan gjøre feil eller ikke får det til, og at dette er en naturlig del av læringsprosessen. Udir skriver videre at det er viktig å vise elevene at det kreves utholdenhet for å oppnå suksess. L1 og L3 legger vekt på at elevene skal gjøre så godt de kan, og at for å bli god til noe må man jobbe. Å lære elevene utholdenhet i læringsarbeidet, kan kanskje føre til at de blir bedre rustet når de møter utfordringer i læringsarbeid senere i livet.

En autoritativ lærer klarer å balansere graden av elevkontroll og lærerkontroll tilpasset situasjon og elevgruppe (Manger et al, 2013). L3 syntes det var vanskelig å engasjere elevene, fordi de er vant til å bli "foret på automaten", mens L2 mente derimot at «læring er en aktiv handling - elevene må engasjere seg». De beste timene var når elevene stilte kritiske spørsmål eller ikke forstod noe, for da ble innholdet endret. L1 sier at det er en dialog hele tiden, og at elevene dermed blir aktive. Vil det bli enklere å tilpasse undervisningen til deres faglig nivå og interesser, dersom elevene kan være med på å påvirke innholdet i timen? Det kan øke motivasjonen og bidra til at elevene blir mer reflektert rundt egen læring. L1 sier at det er viktig å styre undervisningen slik at det ikke sklir helt ut, og det viser at hun/han er bevisst på at det er en grense for hvor mye elevkontroll det bør være i timen. Det er likevel viktig at det ikke blir for stor grad av lærerkontroll, da det kan innebære en autoritær lederstil.

5.4 Motivasjon og forventninger

Udir skriver at lærere bør ha positive og tydelige forventninger til elevenes atferd (2012b). Både L1 og L2 har tydelige forventninger i starten av de fleste timer og er opptatt av å ha en positiv vinkling på det elevene skal få til. L2 er opptatt av å tydeliggjøre hensikten med aktiviteter i timene, og L1 går ofte gjennom målene som skal nås. Tydelige forventninger kan gjøre undervisningen mer forutsigbar for elevene. Når læreren forklarer hensikten vil dette kunne bidra til at elevene kan reflektere over

hvorfor de gjør ulike læringsaktiviteter. Ogden (2012) støtter at elever bør være klar over hva de ulike forventningene innebærer. Hvis læreren etterpå går gjennom om målene er nådd vil det kunne bidra til å gi en metarefleksjon hos elevene.

Manger et al skriver at undervisning bør bygges på variasjon og interesse for det som skal læres (2009, s. 130). L2 legger vekt på at variasjon i undervisningen og en god "verktøykasse" kan bidra til å skape motivasjon blant elevene. Det kan være en god kilde til motivasjon når elevene ser nytten i det de arbeider med. L1 legger vekt på å trekke frem de gode eksemplene som nesten har nådd et mål, og prøver å engasjere ved selv å vise interesse for fagene. Dette kan bidra til modellering, det vil si at elevene modellerer andre som de ser opp til (Breilid & Lassen, 2010). Ved at læreren viser at andre elever er på vei mot et mål, kan det motivere elever til å tro at de også vil komme til å mestre situasjonen.

Tilbakemeldinger fra læreren bør være på hva elever har lyktes med og hvordan de kan arbeide videre (Ogden, 2012). L3 legger vekt på å gi tilbakemelding om hva elevene kan gjøre for å bli bedre. Det kan være motiverende at alle elever uansett nivå får tilbakemelding så de kan strekke seg for å nå sitt potensiale. L2 sier at det antagelig er sånn at man er flinkere til å tilpasse til de svake enn de sterke. Her peker læreren på en utfordring som jeg tror gjelder flere lærere. I følge opplæringsloven plikter læreren å gi alle elever en opplæring tilpasset deres evner og forutsetninger (Lillejord et al, 2010). Dersom flinke elever ikke får nok utfordring, tror jeg at elever kan kjede seg, miste motivasjonen og konsentrasjonen.

L3 motiverer elevene ved å legge vekt på nytten av det de skal lære, mens L2 vektlegger at man skal lære noe fordi det er spennende å kunne noe om temaet. L3 bruker kanskje i større grad ytre motivasjon, der aktiviteten kjennes fornuftig, men ikke er kjennetegnet av oppriktig interesse for selve aktiviteten. Det kan kreve mer oppfølging og motivering fra lærerens side, hvis elevene er ytre motivert. Hvis elevene får et indre driv, vil de kunne være mer selvgående og kunne nå ut i sitt grenseland. Elevene til L1 kan sammen med læreren være med på å bestemme nivået de vil jobbe på i matematikk, mens L3 deler klassen i to for å kunne veilede hver enkelt elev litt mer.

6.0 Oppsummering og konklusjon

Alle tre lærerne hadde mye kunnskap om alle fire hovedpunktene i udir sin inndeling av klasseledelse: Støttende relasjoner, struktur og regler, læringskultur og motivasjon og forventninger. På tross av at alle informantene mine la vekt på elementer fra alle de fire områdene innen

klasseledelse, var vektleggingen og konkretiseringene ulike. Spørsmålene i intervjuguiden var relativt åpne, noe som også la til rette for ulike vinklinger. Det er ingen tydelige overganger mellom de fire hovedpunktene, det vil si at én lærer kunne legge vekt på relasjoner for å få en god struktur og liknende. Det virket som om alle tre lærerne hadde en autoritativ lederstil, der de på sin måte kombinerte bruk av kontroll og varme i klasserommet, avhengig av situasjon og elever.

Lærerne la stor vekt på å etablere struktur og regler og støttende relasjoner til elevene slik at de kan føle seg trygge, oppleve forventning og faglig utvikling. Alle lærerne hadde innarbeidet gode rutiner og var trygge på hva de skulle gjøre når regler ikke blir overholdt. Dette bidrar til å skape forutsigbarhet. Elevene er klar over hva lærerne forventer av de, og var opptatt av å tilpasse de til hver enkelt elev. Lærerne la i forskjellig grad vekt på ytre og indre motivasjon.

Gjennom intervjuguiden styrte jeg intervjuet til en viss grad, og utformingen av intervjuguiden er også påvirket av min forforståelse av temaet. Når jeg har analysert intervjuene i ettertid har jeg gjort mange tolkninger, og det er ikke sikkert at andre ville lagt merke til de samme elementene.

Opgaven har gitt meg innsikt i erfarne læreres forståelse av temaet klasseledelse, men det er vanskelig å generalisere funnene til alle lærere på mellomtrinnet i Norge. Målet mitt var å finne ut hva erfarne lærere vektla i sin klasseledelse ut fra de fire hovedpunktene til udir. Jeg har fått større innsikt i dette etter jeg har snakket med tre erfarne lærere og lest teori om temaet. Dette vil jeg ta med meg videre når jeg begynner å arbeide i skolen. Jeg opplever at alle de fire hovedpunktene er elementer i god klasseledelse for lærere på mellomtrinnet, men at hver lærer må finne sin måte å løse klasseledelse på, med ulik vekt på komponentene. Jeg tror også jeg kan ta med meg noen gode råd fra denne oppgaven til min neste musikktime!

7.0 Litteraturliste

- Bergkastet, I, Dahl, L. & Hansen, K. A. (2009). *Elevenes læringsmiljø – lærerens muligheter: En praktisk håndbok i relasjonsorientert klasseledelse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Breilid, N. & Lassen, L. (2010). *Den gode elevsamtalen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Christoffersen, L. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt Forlag AS.
- Grønmo, S. (2010). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget AS.
- Haugstad, O. (2014). *Klasseledelse*. Kristiansand: Pedagogisk Forlag.
- Hattie, J. (2014). *Synlig læring - hvordan vi lærer*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Jacobsen, D. I. (2000). *Hvordan gjennomføre undersøkelser: Innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Høyskoleforlaget.
- Karlsdottir, R. & Lysø I. H. (2013). *Læring, utvikling, læringsmiljø: en innføring i pedagogisk psykologi*. Trondheim: Akademika forlag.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju (2. utg.)*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Larsen, A. K. (2007). *En enklere metode. Veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode*. Bergen: Fagbokforlaget AS.
- Lillejord, S., Manger, T. & Nordahl, T. (2010). *Livet i skolen 2. Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: Lærerprofesjonalitet*. Bergen: Fagbokforlaget AS.
- Lillejord, S., Manger, T. & Nordahl, T. (2013). *Livet i skolen 2. Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: Lærerprofesjonalitet (2. Utg.)*. Bergen: Fagbokforlaget AS.
- Manger, T., Lillejord, S., Nordahl, T. & Helland, T. (2009). *Livet i skolen 1. Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap (1. Utg.)*. Bergen: Fagbokforlaget AS.
- Manger, T., Lillejord, S., Nordahl, T. & Helland, T. (2013). *Livet i skolen 1. Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: Undervisning og læring (2. Utg.)*. Bergen: Fagbokforlaget AS.
- Nordahl, T. (2012). *Dette vet vi om klasseledelse*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Ogden, T. (2012). *Klasseledelse: Praksis, teori og forskning*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

- Postholm, M. B. (2005). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Slemmen, T. (2010). *Vurdering for læring i klasserommet*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Strandkleiv, O.I. (2003). Ytre motivasjon. *Elevsiden*. Lokalisert 01.05.15 på World Wide Web:
<http://www.elevsiden.no/motivasjon/1098312885>
- Tveit, A. (2012). *Dette vet vi om: Anerkjennelse, ros og regler i klasserommet*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Udir (2011). Generell del av læreplanen. Det arbeidende mennesket. Lokalisert 11.05.15 på World Wide Web: <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Generell-del-av-lareplanen/Det-arbeidande-mennesket/#a4.7>
- Udir (2012a). *Læringskultur*. Lokalisert 21.02.15 på World Wide Web:
<http://www.udir.no/Laringsmiljo/Bedre-laringsmiljo/Klasseledelse/Laringskultur/>
- Udir (2012b). *Motivasjon og forventninger*. Lokalisert 20.02.15 på World Wide Web:
<http://www.udir.no/Laringsmiljo/Bedre-laringsmiljo/Klasseledelse/Motivasjon-og-forventninger/>
- Udir (2012c). *Struktur og regler*. Lokalisert 20.02.15 på World Wide Web:
<http://www.udir.no/Laringsmiljo/Bedre-laringsmiljo/Klasseledelse/Struktur-og-regler/>
- Udir (2012d). *Støttende relasjoner*. Utdanningsdirektoratet. Lokalisert 17.02.15 på World Wide Web:
<http://www.udir.no/Laringsmiljo/Bedre-laringsmiljo/Klasseledelse/Stottende-relasjoner/>
- Udir (2012e). *Klasseledelse*. Utdanningsdirektoratet. Lokalisert 16.02.15 på World Wide Web:
<http://www.udir.no/Laringsmiljo/Bedre-laringsmiljo/Klasseledelse/>
- Udir (2012f). Læreplanverket for kunnskapsløftet. Prinsipper for opplæringen. Lokalisert 05.05.15 på World Wide Web: <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Prinsipp-for-opplaringa/>
- Udir (2013): *Teoretisk bakgrunnsdokument for arbeid med klasseledelse på ungdomstrinnet (s. 1-17). Vedlegg 1 til Rammeverk for kompetanseutvikling på u-trinnet, 2012*. Lokalisert 01.03.15 på World Wide Web:
http://www.udir.no/Upload/Ungdomstrinnet/Rammeverk/Ungdomstrinnet_Bakgrunnsdokument_klasseledelse_vedlegg_1.pdf

8.0 Vedlegg

8.1 Vedlegg 1

Informasjonsskriv

Til ...

Sogndal

Hei!

Jeg heter Anne Dalseide og studerer nå 3. året ved grunnskolelærerutdanningen ved Høgskolen i Sogn og Fjordane. I den forbindelse holder jeg på med å skrive en bacheloroppgave om temaet klasseledelse. Derfor lurer jeg på om jeg kan stille deg noen spørsmål om hva du legger vekt på i din klasseledelse? Informasjonen fra intervjuet vil jeg sette opp mot relevant teori og vil være med på å forme oppgaven min. Jeg vil gjerne ta opp intervjuet på lydbånd, for å ikke gå glipp av viktig informasjon som blir sagt. Etter at intervjuet er tatt opp og transkribert, kommer jeg til å slette lydfilen. De som svarer på undersøkelsen blir anonymisert, og all informasjon blir brukt slik at du ikke kan identifiseres i ettertid.

Du kan når som helst trekke deg fra intervjuet, hvis du ønsker det. Intervjuet vil vare i ca. 30 - 45 minutter. For meg passer det best om vi kan gjennomføre intervjuet i uke 11 eller 12.

Håper på positivt svar!

Med vennlig hilsen

Anne Dalseide, 3. årsstudent

Kontaktinformasjon:

Mobil: 95 72 30 94

Mail: anne_dals@hotmail.com

8.2 Vedlegg 2

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt informasjon om prosjektet og ønsker å delta i undersøkelsen. Jeg er kjent med at jeg kan trekke meg som informant underveis i prosessen.

_____ (navn, sted, dato).

8.3 Vedlegg 3

Intervjuguide

Del 1 - Bakgrunnsspørsmål

Hvor lenge har du jobbet som lærer?

Hvilke trinn har du arbeidet mest på?

Hva er din viktigste kilde til kunnskap om klasseledelse? (for eksempel kurs, noe skolen har jobbet med og personlige erfaringer)

Del 2 - introduksjonsspørsmål:

Hva du legger vekt på i din klasseledelse? Nevn gjerne 3-4 stikkord.

Del 3 - nøkkelspørsmål:

Støttende relasjoner

1. Hvilken betydning mener du lærerens relasjon til eleven har å si når det gjelder klasseledelse?

2. Hvordan arbeider du får å skape gode relasjoner til elevene dine?

Underspørsmål: Hvordan blir du kjent med den enkelte eleven? Hvordan blir elevene kjent med deg som lærer? Hva gjør du for å opparbeide kontakt, respekt og tillit til elevene? Hvordan legger du til rette for et godt elev-elev-forhold?

3. Hva gjør du for å se alle elevene?

Struktur og regler

4. Har klassen noen faste rutiner i løpet av dagen?

Underspørsmål: Er det noen spesielle rutiner ved start, slutt og overganger? Hvorfor legger du vekt på dette? Er det rutiner for å få arbeidsro? I forhold til beskjeder?

5. Hva slags funksjon har regler i din hverdag?

Underspørsmål: Er det noen felles regler i klasserommet? Hvordan ble reglene utviklet? Hvem laget de? Blir de endret? Hvilke konsekvenser får det dersom reglene ikke følges opp? Er elevene kjent med sanksjonene på forhånd? Hvordan brukes de til daglig? Gjør du noe spesielt for å gjøre elevene

oppmerksom på reglene i klassen? Hvordan tydeliggjør du forventninger om oppførsel i forhold til elevene?

Læringskultur

6. I hvilken grad vil du si at miljøet i klassen påvirker din lederstil?

7. Tar elevene del i utformingen av kriterier for hvordan en skal oppføre seg i ulike situasjoner?

Underspørsmål: Evt. i hvilke situasjoner?

8. På hvilken måte deltar elevene aktivt i egen læring?

Motivasjon og forventninger

9. Hvordan tydeliggjør du dine faglige og sosiale forventninger til elevene?

10. Hva vektlegger du når du skal motivere til arbeidsinnsats?

Underspørsmål: Hvordan legger du opp undervisningen for å holde ved like motivasjonen? Er du åpen for meninger, innspill og interesser til elevene?

11. Hvordan tilpasser du undervisningen slik at det blir balanse mellom ferdigheter og utfordringer for alle?

Del 4 – avslutning

Hva ser du på som idealet for en god klasseleder?

Var det noe du synes var litt uklart i intervjuet?

Har du noen spørsmål eller kommentarer til andre ting som intervjuet burde tatt opp?