

«Du gjør jo det du vet fungerer»

En mikroetnografisk studie av en lærers klasseledelse.

Masteroppgave i spesialpedagogikk

Ørjan Stokland
Pedagogisk institutt.
NTNU Trondheim, 2010

FORORD

Denne studien skulle egentlig handle om en elev med AD/HD, og hva en lærer gjorde for å legge til rette for denne eleven. Den endte opp som en studie i hvordan en lærer legger til rette for en hel klasse. Selv om problemstillingen og fokus endret seg, er studien mye den samme. Under observasjonene mine så jeg en lærer som med god klasseledelse rettet mot klassen som helhet, også møtte behovene til de svakeste elevene. Som lærer har jeg stor respekt for de som mestrer krevende klasser, og det er med en god dose misunnelse jeg observerer en dyktig lærer i aksjon. Denne studien er først og fremst et produkt av min informant Martins praksis og tanker om det å være lærer. Jeg vil rette en stor takk til han for å ha delt sine tanker og ideer med meg, og for å ha gitt meg innpass i undervisningen hans. Takk til skolen hvor jeg observerte for å legge til rette for min tilstedeværelse og en generelt positiv og støttende holdning. Prosessen med å skrive en masteroppgave kan være både kaotisk og frustrerende. Jeg vil takke min veileder Torill Moen for å ha vært en tydelig veileder, konstruktiv samtalepartner, og for å hele tiden ha hjulpet meg med å holde fokus når tankene mine har vært på avveier. Takk til Jon-Anders for god mat og gjennomlesing av oppgave. Takk til min mor for urokkelig tro på oppgaven og støttesamtaler. Og selvfølgelig en stor takk til Ingeborg som bestandig støtter meg og syns at jeg er flink.

Trondheim, 2010

Ørjan Stokland

INNHold

KAPITTEL 1: INNLEDNING	1
KAPITTEL 2: METODE	4
Kvalitativ forskning	4
<i>Mikroetnografisk studie</i>	5
<i>Datainnsamling</i>	6
<i>Intervju som datainnsamlingsstrategi</i>	7
<i>Forskerrollen i mikroetnografisk studie</i>	7
<i>Kvalitet i mikroetnografisk studie</i>	8
<i>Etiske refleksjoner i mikroetnografisk studie</i>	9
Egen forskningsprosess	9
<i>Valg av informant</i>	9
<i>Før datainnsamling</i>	10
<i>Datainnsamling</i>	10
<i>Analyse av materialet og utvikling av kategorier</i>	12
KAPITTEL 3: STUDIENS TEMATIKK OG KONTEKST	14
Klasseledelse	14
Kontekst	16
<i>Skolen</i>	16
<i>Klassen</i>	17
<i>Læreren</i>	17
KAPITTEL 4: «JEG ER TYDELIG OVERFOR ELEVEN»	19
Teori	19
<i>Aktivitetssjanger</i>	22
Empiri	22
<i>Utdrag fra observasjonsnotater</i>	23
<i>Utdrag fra intervju</i>	24
Analyse og drøfting	25

KAPITTEL 5: «Å SKRU PÅ ON-BRYTERN».....	29
Teori.....	29
<i>Det autoritative ordet og det indre overbevisende ordet.....</i>	<i>29</i>
<i>Intersubjektivitet.....</i>	<i>30</i>
Empiri.....	31
<i>Utdrag fra observasjonsnotater.....</i>	<i>31</i>
<i>Utdrag fra intervju.....</i>	<i>32</i>
Analyse og drøfting.....	34
 KAPITTEL 6: «GI ELEVEN EN OPPLEVELSE AV Å BLI SETT»	38
Teori	38
Empiri	39
<i>Utdrag fra observasjonsnotater</i>	<i>39</i>
<i>Utdrag fra intervju</i>	<i>40</i>
Analyse og drøfting	42
 KAPITTEL 7: AVSLUTTENDE KOMMENTARER	46
 LITTERATURLISTE	48
 VEDLEGG	51
Vedlegg 1 Informasjon om prosjekt til rektor	51
Vedlegg 2 Samtykkeerklæring – foreldre	52
Vedlegg 3 Svar fra NSD	54
Vedlegg 4 Intervjuguide	55
Vedlegg 5 Eksempel på analyse av intervjudata	56
Vedlegg 6 Eksempel på analyse av observasjonsnotater	57

Kapittel 1

Innledning

Læreren har ifølge NOU 2003:16 *I første rekke* fått et utvidet ansvarsområde, og det stilles større krav til hva som utgjør en kompetent lærer. Sett i lys av kritikken som den norske skolen har vært gjenstand for i etterkant av nylige PISA¹-undersøkelser, er det naturlig at det har blitt satt mer fokus på klasseledelse de siste årene. Postholm (2004) sier at klasseledelse er en forutsetning for læring. Læreren kan bygge strukturer inn i læringsarbeidet gjennom organisering av aktiviteter og oppfølgingen av arbeidsprosesser i dialog med eleven. I Stortingsmelding nr. 11 (2008/2009) *Læreren, rollen og utdanningen* fremheves det at læreren er den viktigste enkeltfaktoren for elevenes læring. Her vises det også til Clearinghouse-rapporten, en review-undersøkelse utført for Kunnskapsdepartementet (Nordenbo, Larsen, Tiftikci, Wendt & Østergaard, 2008). Denne rapporten beskriver lærerens hovedkompetanse som å «*lede klassens undervisningsarbeid gjennom å være en synlig leder som over tid oppøver elevene til selv å formulere regler og følge dem*». (s.7)

I følge Nordahl (2002) dreier kjernen i læreryrket seg om hvordan læreren samhandler med elevene. «Du gjør jo det du vet fungere...» sier min informant Martin i et intervju hvor han reflekterer rundt sin egen praksis som lærer og leder i klasserommet. Sitatet henvises ofte til av Martin, og handler om hva han gjør for å få ting til å fungere i klasserommet hvor han er lærer for 20 fjerdeklassinger. Som lærer mener han å besitte kunnskapen om hva som skal til for å skape en god læringsarena, og han synes å være bevisst at det er hans ansvar å sørge for å skape dette. Klasseledelse tar opp i seg mange sider. Å være en tydelig leder innebærer en lærer som har faglige, organisatoriske og medmenneskelige kvaliteter. Hvordan læreren balanserer sin rolle som autoritet og omsorgsperson er en side som er med å avgjøre hvor godt læreren lykkes i en klasse. I denne studien ønsker jeg derfor å belyse ulike sider ved det å være klasseleder. Gjennom en fremstilling av Martins praksis ønsker jeg å kunne identifisere noen faktorer som inngår i god klasseledelse.

I denne studien retter jeg oppmerksomheten mot læreren og hans praksis. Problemstillingen er todelt.

Hvilke strategier og metoder tar Martin i bruk for å utøve god klasseledelse, og på hvilken måte fungerer disse overfor klassen.

1 Programme for International Student Assessment

Denne studien er viktig av flere grunner. Klasseledelse er et tema som har fått økt oppmerksomhet de siste årene. Både i offentlige dokumenter (NOU 2003:16; St.meld.30.2003-2004) og innen pedagogisk forskning (Moen, 2010; Nordahl, 2002; Ogden 2004) er viktigheten av god klasseledelse beskrevet. Petterson (2004) beskriver hvordan den største utfordringen for en lærer er læringshemmende atferd. Hos Nordahl et. al (2005) vises det til studier som anslår at opp mot 30% av elevene i den vestlige verden viser en eller annen form for atferdsmessig eller sosial mistilpasning i løpet av skolealderen. Dette er studier som indikerer at klasseledelse er viktig.

Hos Moen (2010) refereres det til to viktige perspektiver på klasseledelse. Ved at læreren er en tydelig autoritet i klasserommet forebygges eller reduseres problematferd. Det kan også sees en sammenheng mellom problematferd og skolefaglige prestasjoner, ved at problematferd reduserer muligheten til skolefaglig og sosial læring. En annen type begrunnelse går på at god klasseledelse også er læringsledelse. Det skaper rom for læring. Trygge og forutsigbare rammer skaper større muligheter for faglig og sosial læring fordi det gjør det mulig for læreren å undervise (Moen 2010). Den gode læreren har blitt beskrevet i NOU 2003:16.

De gode lærerne er gode ledere som både er faglig kompetente og har en bevisst, strukturert plan bak opplæringen.(...)De gode lærerne viser varme og omsorg. Det synes ikke å være noen motsetning mellom «kunnskapslæreren» og «omsorgslæreren». (kap, 6.2)

Studien blir presentert over syv kapitler. I Kapittel 2 presenteres teori om metode og begrunnelse for valg av metode. Først presenteres teori om mikroetnografiske studier, deretter om hvordan man foretar datainnsamling og intervju som en del av dette. Tilslutt i teoridelen redegjøres det for kvalitet i mikroetnografiske studier og etiske refleksjoner rundt disse. Videre presenteres egen forskningsprosess, med beskrivelse av hvordan jeg gikk frem i valg av informant. Jeg gir en beskrivelse av hvordan datainnsamlingen har foregått, både forberedelsene til dem og selve innsamlingen. Til slutt redegjør jeg for hvordan jeg gikk frem i å analysere materialet og utvikle kategorier som har vært grunnlaget for analyse og drøftingsdel.

I Kapittel 3 tar jeg for meg studiens tematikk og kontekst. Studiens tematikk tar for seg det tematiske grunnlaget for studien som her er klasseledelse. Kapittelet gir bakgrunnskunnskap for å bedre kunne forstå studiens fokus og representerer en ramme for studien. Jeg ser på hva begrepet innebærer, hva som kjennetegner god klasseledelse og hvilken effekt dette har på undervisningen av en klasse. Studiens kontekst gir en beskrivelse av konteksten studien har foregått i, og gir dermed en beskrivelse av læreren, skolen og klassen som ble observert.

I kapittel 4, 5 og 6 presenteres mine forskningsfunn. Hvert kapittel tar for seg et særtrekk ved Martins praksis som den fremstår i datamaterialet. Overskriften til hvert kapittel er et sitat fra intervju av Martin. Disse står som egne kategorier og er med på å gi et bilde av aspekter ved Martins praksis, beskrevet med Martins egne ord. Teori som belyser kategorien innleder hvert kapittel. Så presenteres empiri i form av utdrag fra observasjoner og intervju. Til slutt analyserer og drøfter jeg empirien i lys av den presenterte teorien.

I kapittel 7 gir jeg en kortfattet oppsummering av studien og viser til fellestrekk ved de ulike kategoriene.

Kapittel 2

Metode

Kvalitativ forskning

Kvalitativ metode innebærer å rette blikket mot sosiale prosesser i deres naturlige setting (Postholm, 2005). Derfor har slike studier også blitt kalt naturalistiske. Kvalitative metoder kan føres tilbake til den såkalte Chicago-skolen hvor deltakende observasjon ble brukt for å forske på hvordan befolkningsgrupper i Chicago ble preget av den bydelen de bodde i (Thagaard, 2003). Den kvalitative metoden har gjerne vært brukt hvor det forskes på sosiale eller menneskelige prosesser. Et viktig formål med slike studier har vært å oppnå forståelse av sosiale fenomener på bakgrunn av fylldige data om personer og situasjoner (Thagaard, 2003). Creswell (2007) fremhever at meningsdanning, det å forstå noe, er kjernen i kvalitativ forskning.

Qualitative researchers study things in their natural settings, attempting to make sense of, or interpret phenomena in terms of the meaning people bring to them. (Creswell, 2007, 15)

Virkeligheten kan sees som skapt av, eller konstruert av personene som deltar i studien. I en kvalitativ studie er målet å beskrive det emiske perspektivet, det vil si at deltakerens perspektiv skal løftes frem. Forskerens mål er å prøve å forstå og løfte frem meningen mennesker har konstruert i forhold til sin livsverden og sine erfaringer (Postholm, 2005). Forskningen skal således gå inn i og belyse hva handlingene betyr for de ulike aktørene involvert i aktiviteten.

Kvalitative metoder søker å gå i dybden og vektlegger betydning. Dette innebærer en vektlegging av prosesser og mening som ikke kan måles i kvantitet eller frekvenser (Denzin & Lincoln, 1994 i Thagaard, 2003). Vi bruker kvalitativ metode fordi vi vil forstå konteksten eller settingen hvor deltakere opptrer, fordi vi vil gi et utfyllende bilde til kvantitativ forskning. Creswell (2007) beskriver dette :

They provide a general picture of trends, associations and relationships, but they do not tell us about why they responded as they did, the context in which they responded, and their deeper thoughts and behaviours that governed their responses. (Creswell, 2007)

En kvalitativ studie er induktiv, som innebærer at forskningssituasjonen kan være med på å endre

eller skifte fokus for problemstillingen. Wadel (1991) har beskrevet forskningen som en runddans mellom teori/ hypotese og metode og data. En kvalitativ forsker må være villig til å endre problemstilling opptil flere ganger i løpet av feltarbeidet. Siden forskeren tar med seg sine egne holdninger og verdier inn i studier, mener Creswell (i Postholm, 2005) at forskningen vil være verdiladet og dermed ikke objektiv. Wadel (1991) omtaler dette som å «være sosiolog på seg selv». Forskeren må være klar over sin egen forforståelse og være åpen om denne i studien.

Mikroetnografisk studie

Formålet med en studie er med på å bestemme hvilket forskningsdesign studien skal ha. I dette tilfellet er formålet å studere aktiviteten og samhandlingen mellom lærer og elever. Etnografiske studier har ett mål, å beskrive en kultur (Spradley & McCurdy, 1988 i Postholm, 2005). Her kan kultur defineres som kunnskapen folk bruker for å frembringe og tolke sosial atferd (ibid.). Etnografiske studier blir også definert som analyse av naturlig forekommende menneskelig aktivitet og interaksjon (Streeck og Mehus, 2005). En mikroetnografisk studie blir definert som et nærstudium av en liten sosial enhet eller en identifiserbar aktivitet innefor den sosiale enheten (Postholm, 2005).

Siden jeg selv har bakgrunn som lærer var jeg bevisst på at min egen forforståelse kunne stå i veien for analysen og at det ville bli vanskelig å finne hva som var relevante observasjoner. I Wadels «*Feltarbeid i egen kultur*» siterer han Whitehead. «Familiar things happen and people don't bother about them. It takes an unusual mind to discover the obvious» (Wadel, 1991: 19).

For en forsker som kjenner godt til forskningsfeltet og kanskje har jobbet der kan det være vanskelig å legge fra seg sin forforståelse. Wadel (1991) beskriver hvordan det å gjøre feltarbeid innenfor sin egen kulturkrets innebærer at en studerer en del av sin egen virkelighet. Spørsmål blir ofte ikke stilt ved feltarbeid i egen kultur fordi de er så selvsagte. For å kunne legge fra seg sin egen forforståelse er det viktig med såkalte *tykke beskrivelser*. En kvalitativ studie vil inneholde tykke beskrivelser av forskningsfeltet, dette vil si detaljerte beskrivelser av hva som observeres i sin kontekst (Postholm, 2005; Fangen, 2004). Konteksten rundt selve handlingen fungerer som en forståelsesramme. Gjennom tykke beskrivelser, skal forskningen kunne si noe generelt, og leseren trekke paralleller til egen erfaring. Tykke beskrivelser og ordrette sitater er de mest kjente trekkene ved en etnografisk tekst. Forskeren skal gi en så fyldig beskrivelse som mulig av kulturen, i tillegg skal denne beskrivelsen basere seg på deltakernes perspektiv, det emiske perspektivet.

Den mikroetnografiske forskeren har en holistisk tilnærming til forskningsfeltet, noe som

innebærer at forskeren prøver å gi en fyldig beskrivelse av kulturen (Postholm, 2005). Innsamling av data i en mikroetnografisk studie blir gjort som feltarbeid. Feltarbeidet vil ofte gjennomføres som deltagende observasjon. Feltarbeideren bidrar med en metodisk tilnærming som blir kalt *the spirit of flexible inquiry* (Wolf 1964, i Wadel 1991). I dette ligger at feltarbeid kan fortone seg noe kaotisk, og at man betoner innlevelse fremfor verifisering. En feltarbeider leter etter relasjonelle og prosesuelle forklaringer på menneskelig atferd (Wadel 1991). Feltarbeid er gjerne metoden som brukes innen kvalitativ metode. Observasjonene danner en tekst som analyseres gjennom teoretiske briller. Hypoteser blir prøvd ut og endret i en runddans mellom teori og data.

Datainnsamling

Mikroetnografiske studier innebærer et omfattende feltarbeid. Innenfor etnografisk arbeid er det vanlig å ta i bruk deltagende observasjon og intervju (Postholm, 2005), noe som vil være sentralt innenfor dette prosjektet. Målet med denne formen for datainnsamling er at forskeren skal kunne sette seg inn i og utvikle en forståelse av deltakernes perspektiv, det emiske perspektivet, gjennom observasjon og samtaler med informanten. Når innsamlingen av data medfører direkte kontakt mellom forsker og informant, er relasjonen i felten avgjørende for kvaliteten på materialet (Thagaard, 2003). Deltakende observasjon innebærer at forskeren befinner seg i det naturlige miljøet hvor handlingen pågår. Metoden er godt egnet til å studere relasjoner mellom mennesker fordi forskeren kan fokusere på hvordan enkeltpersoner forholder seg til hverandre i sosiale situasjoner (Thagaard, 2003). Graden av deltagelse kan gå fra fullstendig deltaker til fullstendig observatør (Postholm, 2005) som beskriver at forskeren er til stede i rommet eller arenaen hvor handlingen pågår, men observerer fra sidelinjen. Det vil være viktig å avklare på forhånd hvilken rolle man tenker å innta som forsker. Dette for at deltakerne kan vite hva de kan forvente seg av forskeren og hvordan de skal forholde seg til han. Av og til vil det være nyttig for forskeren å benytte seg av observasjon uten deltagelse ved for eksempel observasjon av samtaler eller aktiviteter (Wadel, 1991). Forståelsen forskeren utvikler i løpet av feltarbeidet styrer hvilke situasjoner forskeren vil rette blikket mot (Postholm, 2005).

Forskningens fokus er bestemmende for hvilken stemme som skal fremheves (Postholm, 2005). Kvalitativ forskning representerer et ståsted hvor kunnskap og forståelse blir skapt i sosial interaksjon (Postholm, 2005). Gjennom samhandling og dialog vil forskeren kunne oppleve at det oppstår vennskskapsrelasjoner mellom forsker og informant. Wadel (1991) beskriver hvordan han gjennom daglig samvær med sin informant «George» bygger opp et sterkt personlig forhold. Dette forholdet var på mange måter forutsetningen for å kunne få være med i dagliglivet til informanten

og de fortrolige samtalene som dannet grunnlaget for studien.

Intervju som datainnsamlingsstrategi

Innen kvalitativ forskning konstrueres kunnskap i en dialogisk prosess mellom forsker og forskningsdeltaker. Forskeren snakker ikke til forskningsdeltakerene men med dem (Postholm, 2005). Dette kan foregå som intervju og kan utformes på ulike måter. Det skilles gjerne mellom åpne intervju og strukturerte og mer fokuserte intervju (Dalen, 2008). Det planlagte formelle intervjuet vil være en serie spørsmål med et begrenset sett responskategorier. Denne typen bruker man når man ønsker adekvate data om forhåndsbestemte kategorier (Postholm, 2005). Det uplanlagte, halvformelle intervjuet, også kalt et åpent intervju, gjennomføres når man prøver å forstå en kompleks atferd til de som studeres uten å begrense gjennom forhåndskategorisering. Det halvplanlagte, formelle intervjuet blir i metodelitteraturen omtalt som det kvalitative forskningsintervju (Thagaard, 2003). Dette forløper som jevnbyrdige samtaler hvor man tillater at informantens refleksjoner også kan være med på å bestemme retningen på intervjuet. Oppfølgingsspørsmål vil være vesentlige for å få utdypet informantens refleksjoner. Dette skaper en interaksjon mellom observasjoner og intervjuene. Observasjonene danner grunnlag for spørsmål samtidig som intervjuene er med og legger fokus for videre observasjoner (Postholm, 2005). Erfaringer som kommer frem i et intervju er kontekstbundne i den forstand at de utformes i forhold til den relasjonen som utvikles mellom informant og forsker (Thagaard, 2003). Dette sammen med forskerens forforståelse gjør at forskeren inntar en subjektiv rolle i kvalitativ forskning (Postholm, 2005).

Forskerrollen i mikroetnografisk studie

I en kvalitativ studie er deltagende observasjon den mest sentrale måten å samle inn data på. Dette innebærer at forskeren blir en del av det han studerer, han bruker seg selv som middel til å få informasjon (Thagaard, 2003). Deltakerne i studien bør være informert om hvilken rolle forskeren tenker å innta slik at de også vet hvordan de skal forholde seg til han. Hvilken grad av deltakelse forskeren velger er gjerne noe som endrer seg i løpet av studiet. Da målet er å opparbeide seg kunnskap om miljøet, må forskeren balansere på vippen mellom deltagelse og analytisk distanse (Fangen, 2004). Forskeren må være klar over sin egen forforståelse i forskningssituasjonen, og gjøre rede for denne i avhandlingen. Dette for at leseren skal få en forståelse for hvordan forskeren har vært med på å utforme kunnskapen, hvordan forskerens subjektivitet kommer til syne i datamaterialet.

Det er en konstant interaksjon mellom teori som blir studert og data som blir samlet inn (Postholm, 2005). I dette ligger det at det som blir forsket på blir sett i lys av teori som forskeren har tilegnet seg. Både ens egen subjektivitet og teori er med på å farge de data som samles inn (Buset, 2009). Ved å distansere seg fra forskningen prøver den kvalitative forskeren å få en forståelse ved å bruke teorien som briller. Samtidig vil observasjonene danne grunnlaget for nye teorier og hva som blir videre fokus for observasjoner.

Kvalitet i mikroetnografisk studie

For å sikre at det som kommer frem representerer det som er forsket på er det flere grep som må tas for å sikre kvaliteten i dette. Et lengre opphold på forskningsstedet er en nødvendighet for å få god innsikt. Man er på stedet til man har tilstrekkelig med data for å kunne forstå feltet. Ettersom forskeren får innsikt i forskningsmaterialet vil han avkrefte eller endre hypoteser og antagelser han har arbeidet med. Ved at leseren får innsikt i hvordan denne forskningsprosessen utvikles, får leseren en forståelse av hvordan feltet utvikles og formes (Postholm, 2005). Forskeren er det viktigste instrumentet i kvalitativ forskning. Siden kvalitativ forskning er verdiladet må man synliggjøre forskerens perspektiver og verdigrunnlag (Postholm, 2005). Dette for at forskerens betraktninger kan forstås i lys av hans ståsted (ibid.). Om forskerens forståelse oppfattes som troverdig er avhengig av at han dokumenterer forskningsprosessen. Selve forskningsteksten blir et dokument hvor forskerens og deltakerens stemmer flettes sammen, det skapes en intersubjektiv fortelling. Kjernen av sannhet i en kvalitativ forskningsstudie kan sees som en lokal kontekstuell sannhet i endring (Postholm, 2005). Fenomenet og settingen må derfor beskrives så autentisk som mulig.

Triangulering er en metode som kan innebære å kombinere kvalitative og kvantitative metoder (Thagaard, 2003), eller en kryssreferering mellom ulike kilder (Postholm, 2005) som regnes som en metode for å kvalitetssikre en studie. Dette kan være ulike datainnsamlingsstrategier og teorier fra flere forskere. Teorier som understøtter hverandre er med på å styrke studien. En annen metode som ikke minst er etisk viktig for en forsker å gjennomføre er *member checking*. Dette går ut på at forskeren tar med seg beskrivelser og tolkninger til forskningsdeltakere for å se om de kjenner seg igjen i det (Postholm, 2005). Dette gir deltakeren mulighet til å rette opp i faktafeil og til å komme med tilleggsopplysninger, noe som er med på å verifisere funnene og nøyaktigheten av dem, og å gi validitet til utsagn.

Validitet handler om å dokumentere forskningsprosessen for på den måten å gi leseren innsikt i

forskerens interaksjon med informant og gi kredibilitet til dette. Forskerens antagelser vil endre seg etterhvert som forståelsen av feltet utvikles. Dette bør beskrives for å få innblikk i hvordan forskerens forståelse har blitt konstruert og utviklet (Postholm, 2005).

Etiske refleksjoner i mikroetnografisk studie

I forkant av en mikroetnografisk studie må det innhentes *informert samtykke* fra de berørte partene i en forskning. Dette innebærer at deltakeren vet hva de svarer ja til og hva de gir seg inn på (Postholm, 2005). De som blir studert, informant og forskningsdeltaker, skal få så mye som mulig informasjon om prosjektet, hvordan det skal utføres og hva som er dets intensjon. I tillegg skal de ha informasjon om hvordan datainnsamlingen skal gjennomføres, hvordan forskeren skal ivareta deres anonymitet og hva som eventuelt skal skje med datamaterialet over tid. Samtykke må da hentes fra både rektor ved skolen, læreren og foreldrene til elevene i den aktuelle klassen. I noen tilfeller kan det være vanskelig å gi full informasjon til deltakerne fordi dette kan påvirke atferden og dermed resultatet av prosjektet (Postholm, 2005).

En slik forskningsprosess kjennetegnes ved et nært forhold mellom forsker og informant. Dette fordrer at forskeren ser på seg selv som en av deltakerne og behandler aktørene på forskningsfeltet med respekt. Et resultat av dette nære forholdet er at informanten kan komme med utsagn som egentlig er tenkt som fortrolig informasjon. Forskeren bør gjennomgå funn med informanten for å gå gjennom og få tilbakemeldinger på at sitat er riktig gjengitt. Ved uenighet kan dette komme frem i et vedlegg. Siden teksten løsrives fra den helheten den opprinnelig ble presentert, kan informanten føle seg fremmedgjort fra sin opprinnelige selvforståelse (Thagaard, 2003). En måte å komme dette i møte på er å beskytte informantens anonymitet. I en slik studie kan det medføre bruk av pseudonym. I tillegg må man sørge for å ikke gi beskrivelser som på noen måte kan være med på å identifisere de involverte (Fangen, 2004). Intervju og observasjonsstudier kan medføre at man må ha godkjenning fra NSD (Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste). Å opptre på en akseptabel måte innebærer å ta hensyn til deltakernes verdier og interesser. Ansvarlighet skal utvises først og fremst overfor forskningsdeltakerne, dernest overfor prosjektet og så seg selv (Postholm, 2005).

Egen forskningsprosess

Valg av informant

Arbeidet med å finne en informant var til å begynne med preget av min egen mangel på erfaring med den typen prosjekt det er å skulle forske og skrive masteroppgave. Jeg bestemte meg for å forske på en lærer og hans praksis, og trengte å finne en lærer som kunne gi meg adgang til

klasserommet sitt, og være villig til å bruke tid på å dele sine tanker og ideer om det å være lærer. Jeg startet med å ringe rundt eller sende e-poster til rektorer og inspektører på skoler jeg hadde kjennskap til fra før. Resultatet var nedslående. Prosessen med å ringe og skrive og vente på svar var tidkrevende og tæret på motivasjonen. Rektorene ga lite eller negativ tilbakemelding, med begrunnelsen at lærere var såpass opptatt at de ikke kunne be sine ansatte om å gå inn i et tidkrevende prosjekt. Jeg hadde lite lyst til å redusere intervjumengden fordi dette var en såpass viktig kilde til informasjon. I stedet for å kontakte skolen via rektor fant jeg at det beste ville være å gå rett til aktuelle lærere. På det viset kunne jeg få diskutert prosjektet direkte med en lærer, og komme til enighet om tidsbruk og omfang. Jeg var i kontakt med flere lærere som virket både dyktige og engasjerte, egenskaper jeg hadde notert meg som viktige kriterier for en aktuell lærer. Til slutt endte jeg opp med å kontakte en bekjent. Dette var jeg i utgangspunktet skeptisk til, da jeg var godt kjent på arbeidsplassen hans, og var usikker hvorvidt min egen forforståelse ville stå i veien for forskningen. Vi avtalte et møte hvor jeg presenterte prosjektet. Martin hadde mange av de kvalitetene jeg så etter. Jeg visste fra før av at han var en lærer som kommuniserte godt med elevene sine, og som mestret utfordrende klasser på en god måte. I tillegg hadde han en glød når han snakket om jobben sin, en god egenskap med tanke på prosjektet.

Før datainnsamling

Før jeg gjorde endelig avtale med Martin, skrev jeg et brev til rektor på den aktuelle skolen hvor jeg ba om tillatelse til å gjøre observasjoner hos dem. Når jeg hadde innhentet tillatelse tok jeg kontakt med NSD for å få godkjenning til å starte arbeidet. Siden jeg muligens kom til å sitte med sensitive personopplysninger om elevene var dette nødvendig. Foreldrene til elevene i klassen måtte også gi sitt samtykke til å la meg være i klasserommet og gjøre observasjoner. I informasjonen til rektor og foreldre ble det forklart hva jeg kom til å foreta meg i løpet av tiden på skolen, hvordan observasjonene skulle foregå og hva intensjonen med prosjektet var. Både hos rektor og samtlige foreldre innhentet jeg skriftlig samtykke, mens avtalen med Martin ble foretatt muntlig.

Datainnsamling

Observasjonene ble utsatt noen uker på grunn av ferieavvikling. I tillegg skulle Martin være praksislærer for lærerstudenter i tre uker etter første observasjonsuke. Dette medførte at jeg måtte dele opp observasjonene mine i to perioder. Først en uke i begynnelsen av måneden, deretter en måneds opphold før jeg kom tilbake og fortsatte observasjonene. Informanten introduserte meg for klassen og sa at «han ska vær litt fjerdeklassing de neste ukan, kjenn litt på kordan vi har det». Siden jeg hadde vært lærer der tidligere var det flere som kjente meg igjen og tok kontakt med meg

i timen. Det virket ikke som jeg var et nevneverdig forstyrrende element for elevene. Jeg opplyste Martin at jeg primært kom til å sitte i et hjørne og være en passiv deltaker for å foreta observasjoner og notere. Etter å ha observert en stund spurte jeg Martin om det var greit at jeg gikk litt rundt i klassen og snakket med elevene og kanskje hjalp dem litt. Dette gjorde jeg for at de skulle bli mer fortrolige til meg og føle seg trygge i mitt nærvær. Jeg tenkte det var viktig at jeg ble et så naturlig element i klassen som mulig. Når jeg bare satt i ro og noterte var det ingen som ba meg om hjelp. Det virket som de var innforstått med min rolle som observatør. Denne klassen er godt vant med nye mennesker i klassen gjennom at Martin er praksislærer for lærerstudenter.

Datainnsamlingen foregikk i to perioder, før og etter påskeferien. Den første uken var jeg tilstede hver dag. Hvilke timer jeg skulle delta i ble vurdert fortløpende i samråd med Martin. Målet mitt var å få et representativt bilde av Martins praksis. Dette innebar at jeg ønsket å få med meg alle fagene han underviste i, og i tillegg følge han over hele dager. Dette ville kunne gi meg et godt bilde av hvordan han la opp undervisning fra begynnelse til slutt, og også få med meg overganger. Jeg valgte å følge Martin i undervisningen av den ene klassen, som var halvparten av klassetrinnet. Dette fordi jeg mente jeg ville få de beste observasjonene ved å observere han med de samme elevene gjennom hele perioden. Observasjonene ble notert ned på en notatblokk hvor jeg hadde delt sidene inn i tre deler. Den ene delen var til å notere hva som ble observert, den andre for å kunne skrive ned tanker jeg gjorde meg i øyeblikket, og den siste delen for å kunne skrive ned spørsmål jeg ønsket å stille Martin angående den observerte situasjonen. På slutten av hver observasjonsdag satt jeg meg ned med notatene og skrev stikkord til observasjonene i et første forsøk på å finne mønstre i Martins praksis. Observasjonsnotatene ble på tilsammen 54 sider. Dette dannet så basisen for intervjuet som ble foretatt på slutten av uka.

Det første intervjuet ble foretatt som et semistrukturert intervju. Intervjuguiden var sammensatt av spørsmål fra observasjonsnotatene og delt opp i ulike kategorier. Under intervjuet brukte jeg diktafon for å gjøre opptak. Martin var ikke vanskelig å få i tale om de ulike temaene. Selv om jeg hadde en intervjuguide og spesifikke spørsmål, tok intervjuet en mye friere form etterhvert. Det var enkelt å komme med oppfølgingsspørsmål og intervjuet tok form av en samtale eller diskusjon rundt det å være lærer. Siden jeg selv har bakgrunn som lærer i småskolen hadde jeg også mange meninger rundt temaet, men jeg prøvde å ha så åpne spørsmål som mulig. Dette gjorde at jeg fikk et intervju hvor Martin snakket ganske fritt om tema han syntes er viktig ved det å være lærer. Intervjuet strakk seg over femti minutter og ble transkribert ned på elleve sider. I tillegg til dette intervjuet hadde vi hatt flere uformelle samtaler hvor jeg hadde notert ned i etterkant hva som ble sagt.

Etter den første uken med observasjoner skulle Martin ta imot studenter, og det skulle bli fire uker til neste runde med observasjoner. Innen denne tiden hadde jeg gått nøye gjennom intervju og observasjoner, noe som gjorde at jeg var mer bevisst på hva jeg skulle se etter i klasserommet. Muligens gjorde dette at det ble vanskeligere å observere. Der jeg før noterte ukritisk alt som skjedde, så jeg nå aktivt etter spesifikke sider ved Martins praksis. I tillegg hadde fokus for studien endret seg. Da jeg begynte observasjonene ønsket jeg å skrive om hvordan Martin tilrettela for en elev med AD/HD i klassen. På basis av observasjoner og samtaler med Martin så jeg at studien kom til å ta en annen retning for å dreie seg om hvordan han tilrettela for hele gruppen. I utgangspunktet hadde jeg et ønske om å observere i tre uker for å være sikker på å få observasjonsdata som ville representere det som ble studert. På grunn av tidsnød så jeg meg nødt til å avslutte observasjonene etter bare to uker.

I det første intervjuet hadde Martin snakket mye om hvordan han la til rette for hele gruppen. Jeg ønsket i det neste intervjuet å høre mer om hvordan han tilpasset undervisning til den enkelte, eller å gå fra det generelle til det mer spesifikke. Dette intervjuet var også semistrukturert, men intervjuguiden var noe enklere denne gang da jeg forventet at intervjuet ville ende opp som en samtale rundt Martins lange refleksjoner. Intervjuet varte i tredve minutter og ble transkribert på seks sider. Underveis i observasjonene ble elever kontinuerlig anonymisert, og ikke på noe tidspunkt ble deres virkelige navn brukt, hverken under intervju eller i de skrevne observasjonene. Lydopptak gjort under intervju ble slettet i etterkant av transkriberingen.

Analyse av materialet og utvikling av kategorier

Allerede i feltnotatene har forskeren begynt analysen, da man ikke kan anse dem som en objektiv beskrivelse av handlinger men som et resultat av utvelgelse (Postholm, 2005). Da jeg skrev mine observasjonsnotater for hånd var det naturlig at jeg måtte velge bort noe av det som foregikk i klasserommet, enten det dreide seg om samtaler eller annen interaksjon mellom elev og lærer. Etterhvert som jeg observerte Martins praksis i klasserommet begynte jeg å tenke på og navngi kategorier. Disse hadde gjerne opphav i ulike pedagogiske teorier, og jeg prøvde å koble det jeg observerte med ulike teorier. Allerede fra starten av drev jeg med *åpen koding* (Postholm, 2005) som innebar at jeg i notatene mine skrev stikkord som beskrev det som foregikk. Fra første observasjonstime hadde jeg notert ved siden av notatene ord som *struktur, anerkjennelse, støtte, improvisasjon, variasjon og ros*. Disse begrepene var med på å forme de videre observasjonene mine og dannet også utgangspunkt for det første intervjuet jeg foretok med Martin. I etterkant av

det første intervjuet syntes jeg å ha noen klare ideer om hva jeg kom til å skrive om. En form for kvalitetssikring av empirien kalles *triangulering* (Postholm, 2005; Thagaard, 2003). Dette foretok jeg ved å sammenlikne intervju, observasjoner og notater. Hvis noen av uttalelsene fra intervjuet ikke hadde dekning fra observasjoner ble det heller ikke brukt.

Etter to uker med observasjon i klasserommet var jeg nødt til å avslutte observasjonene for å kunne konsentrere meg om å analysere og skrive på oppgaven, men jeg var ikke helt fornøyd og følte jeg hadde for lite materiale til å ha dekning for å komme med uttalelser om Martins praksis. Jeg begynte analysen min med å samle sammen alle stikkordene jeg hadde skrevet i observasjonsnotatene og intervjuene. Disse ble sammenlignet for å se om de kunne plasseres innenfor kategorier. Eksempel på dette vises i vedlegg nr. ? Situasjoner som jeg mente hørte sammen ble merket med en fargekode. I intervjuene gjentok Martin ofte enkelte fraser. Ved å merke av disse fikk jeg snart for meg et bilde av hva som var viktig for han som lærer. Dette var for eksempel, *å være tydelig, å være i forkant, å være tilstede, å ta dem på alvor*. Jeg prøvde deretter å se om disse sto i forhold til stikkordene mine og kategoriene. Dette var vanskelig, og jeg hadde problemer med å finne passende begreper. Jeg så at mine egne forsøk på å lage og navngi kategorier, aldri helt favnet det fenomenet jeg ønsket å beskrive. Dette løste seg ved å bruke sitater fra intervju med Martin som navn på kategoriene. Jeg hadde gått meg vill i mine egne forsøk på å navngi og kategorisere, og innså at alt lå beskrevet i hans egne refleksjoner. I en kvalitativ studie er målet å få innsikt i fenomen slik de oppleves av personen som studeres (Thagaard, 2003), og dette var en måte å gjøre det tydelig i studien.

Den første kategorien ble kalt «*Jeg er tydelig overfor eleven*», og beskrev hvordan Martin organiserer skoledagene gjennom blant annet gjennom å sørge for å være tydelig på forventninger og dermed også være en forutsigbar person for elevene. Dette var tydelig i observasjonene, og det fantes mye observasjonsstoff som viste at Martin snakket på en oppriktig og tydelig måte. Et annet punkt jeg observerte var at elevene som oftest lyttet til Martin når han snakket. Det virket som han snakket til elevene på en måte som gjorde at elevene stilnet og fokuserte på han. Gjennom for eksempel humor maktet han å snu oppmerksomheten deres når han ønsket. Dette ble til kategorien «*Å skru på on-brytern*». Den siste kategorien var vanskelig å bestemme. Jeg hadde registrert at Martin hadde god kommunikasjon med elevene. Dette var noe som gikk igjen i de andre kategoriene også. Måten Martin kommuniserte med elevene var påfallende, og var et aspekt både ved «*Å være tydelig*», og «*Å skru på on-brytern*». Martin snakket mye om å bekrefte eleven og gi dem ros. Dette ble til den siste kategorien med tittel «*Eleven får en opplevelse av at jeg ser han*».

Kapittel 3

Studiens tematikk og kontekst.

I dette kapittelet vil jeg først gjøre rede for studiens tematikk som er klasseledelse, for deretter å gi en beskrivelse av konteksten studien er foretatt i. Dette gjøres for at leseren skal danne seg et helhetlig bilde av konteksten som Martin og klassen befinner seg i og sette datamaterialet inn i en sammenheng. Beskrivelser som tar for seg de relevante kontekster for å forklare en handling kalles for tykke beskrivelser (Geertz, 1983, i Fangen, 2004) Tykke beskrivelser er viktig for at leseren skal kunne oppleve beskrivelsen som parallelle erfaringer og dermed overføre den til sin egen livssituasjon (Postholm, 2005).

Klasseledelse

I en skole med økende grad av elevmedvirkning, åpne klasseromsløsninger og elevaktive arbeidsformer er det kanskje viktigere enn noen gang at læreren er en tydelig klasseleder. Det slås fast i Stortingsmelding nr. 11 (2008/2009) *Læreren, rollen og utdanningen*, at læreren er den viktigste enkeltfaktoren for elevenes læring.

Som nevnt i innledningen er det spesielt to forhold som løftes frem når det vises til hvorfor god klasseledelse er viktig. I tillegg skaper god klasseledelse rom for læring. Det gjør det mulig å undervise og gir muligheter for større sosial og faglig læring. Ogden (2002) sier at lærerens oppgave som klasseleder er å organisere og gjennomføre timen i forhold til plan og mål for timen. Å mestre dette innebærer en tydelig leder, noe som også blir fremhevet i Læringsplakaten (LK-06)

Hva er klasseledelse?

I pedagogisk litteratur omtales lærerens veilednings og lederoppgaver gjerne som klasseledelse (Nordahl, Sørlie, Manger & Tveit, 2005). Mer konkret kan det som Ogden (2002) beskriver det, handle om lærerens kompetanse i å skape arbeidsro, samt å fremme elevenes oppmerksomhet og motivere til innsats. Et miljø med rimelig arbeidsro og der elevene følger reglene og tar hensyn til hverandre skapes gjennom god klasseledelse. Denne kompetansen er gjerne et resultat av mestringsstrategier i forhold til elevatferd som fremmer eller på den andre siden hemmer eller forstyrrer undervisningen og læringsaktivitetene (Samuelsen 1999).

God klasseledelse henger sammen med god undervisning og positive relasjoner til elevene. Nordahl

(2002) beskriver hvordan en lærer med et godt forhold til sine elever kommer i posisjon til elevene, har tilgang til eleven og dermed lettere kan snakke med dem og stille krav. Studier viser nære sammenhenger mellom læreres klasselederstil, deres relasjoner til elevene og problematferd i skolen (Nordahl, 2002). En god klasselederstil gir et signifikant forklaringsbidrag til problematferd i skolen. Emosjonell støtte og skolefaglig støtte forklarer mer av variasjonen i elevenes skoleatferd enn elevmedbestemmelser og lærerens kontroll og oversikt (Nordahl et al, 2005). Ved å engasjere seg og ta opp problemer til åpen diskusjon kan læreren være med og forebygge uro og konflikter (Ogden 2004). Elever som føler tilknytning til skolen har mindre sannsynlighet for å involvere seg i antisosial atferd eller normbrytende atferd (Nordahl, 2002).

Hvordan utføres god klasseledelse?

God klasseledelse er et resultat av god samhandling med elevene. Relasjonen til elevene er derfor av vesentlig betydning for lærerens mulighet til å utøve ledelse (Nordahl 2002). Som nevnt i LK-06 er det viktig at læreren fremstår som en tydelig leder. Nordahl (2002) supplerer dette med å si at det er viktig at læreren er en tydelig voksenperson, det vil si en person som representerer noe annet enn det de unge selv står for. Læreren skal være seg selv, men uten å avvise det de unge står for. For læreren vil dette ofte dreie seg om en balansegang mellom kontroll og struktur på den ene siden, og det å gi varme og være nær elevene. Det er dette Ogden (2004) snakker om når han sier at ledelse er avhengig av hvordan læreren mestrer balansegangen mellom å vise omsorg og sette grenser, mellom å stimulere og stille krav og mellom å stimulere og gi frihet. Kompetanse som klasseleder dreier seg mer om hvordan man mestrer grupper enn hvordan man mestrer enkeltindivid. Det kreves at man mestrer og forstår gruppeprosesser, samt at man analyserer og handler i forhold til det som skjer i klasserommet (Samuelsen, 1999).

Innen pedagogisk litteratur snakkes det om *proaktiv* og *reaktiv* klasseledelse (Nordahl et al, 2005). Proaktiv klasseledelse handler om å være i forkant, og innebærer en aktiv og planlagt innsats for å etablere et godt sosialt og faglig læringsmiljø. En proaktiv klasseleder planlegger nøye og tenker i gjennom hvilke problemer som kan oppstå (Moen 2010). I motsetning til en reaktiv tilnærming vil en proaktiv tilnærming innebære at arbeidet med problematferd ikke får for sterkt preg av brannslukking og opprydding etter konflikter. En reaktiv klasseleder ordner opp i etterkant av problemer fremfor å hindre eller stoppe uønsket atferd. Å forebygge uønsket atferd er i tillegg til å skape et læringsmiljø som engasjerer og bekrefter elevene viktige aspekter. En proaktiv lærer er mindre opptatt av å reagere riktig og forsøker heller å skape et læringsmiljø som engasjerer. Klasseledere som lykkes er ikke nødvendigvis bedre til å håndtere vanskelige situasjoner, men er

bedre til å forhindre at de oppstår. Ogden (2003 i Moen, 2010 gir en beskrivelse av hva han mener god klasseledelse handler om. Læreren skal 1) ha overblikk og effektivt tilsyn, 2) håndtere flere aktiviteter og hendelser samtidig, 3) mestre aktivitetsskifter og overgangssituasjoner og, 4) ha regler og rutiner i klassen. Han fremhever også 5) pedagogisk bruk av oppmerksomhet og 6) ros og bekreftelse av ønsket atferd, som en del av proaktiv klasseledelse.

Kontekst

Skolen

Skolen er en middels stor skole med klassetrinn fra første til og med sjuende i tillegg til skolefritidsordning. Det går cirka 300 elever der, det er rundt 35 ansatte hvorav 30 er lærere, tre barne- og ungdomsarbeidere og en SFO-leder. SFO er for elever i første til fjerde trinn, men det åpnes for at eldre elever kan være der ved behov. Skolen er plassert tett opp mot et boligområde i vekst, og ligger i nærmiljøet til mange av elevene. På grunn av den store tilflyttingen er skolen under utbygging. Inne på skolen er det noe trangt, og både formingssal og musikkrom har blitt brukt til ordinær undervisning i mangel på plass. Skolen er over to etasjer. Når man kommer inn hovedinngangen har man SFO til venstre, administrasjon en til høyre, og de fleste klasserommene oppe i andre etasje. Her ligger også biblioteket, som ligger som en gang utenfor tekstil, sløyd og heimkunnskapsrom. Det er et åpent areal utenfor flere av klasserommene hvor det står datamaskiner som er tilgjengelig for mange av klassene. 6. og 7.trinnet holder til i brakker like fremfor hovedinngangen. Utearealet består av en plass foran inngangspartiet som er asfaltert. Her er det oppmerket en bane til kanonballspill. Rundt skolen er det skog og det er montert hinderløyper og ulike klatre og lekestativ. Foreldrene har laget til dette området og plassert gapahuker der. Dette er et populært område i friminuttene. På baksiden av skolen er det en fotballbane. Siden skolen ikke har egen gymsal, foregår mye av gymtimene utendørs så lenge årstidene tillater det. Like ved skolen ligger det markområder hvor det er gode muligheter for turgåing, fiske, padling og skøyter om vinteren. Dette er noe skolen benytter seg godt av, og friluftsliv er et prioritert område for skolen. Skolen har gjennom diskusjoner kommet frem til enkelte fanesaker. Dette er prioriterte satsningsområder for skolen, hvor de ønsker å utvikle seg og få god kompetanse. Med tanke på utbyggingen er praktisk-estetiske fag og kroppsøving ett område. I tillegg er elevvurdering og samarbeid skole-hjem prioriterte områder. Ledelsen har sammen med lærerne en satsing på å få til en felles kultur innenfor ulike fag og hvordan man møter elever, særlig de med atferdsvansker. Det eksisterer også et ressursteam som består av rektor, to spes.ped.-lærere og sosiallærer. De kommer på banen når lærere trenger ekstra oppfølging.

Klassen/trinnet

Martin er en av to kontaktlærere på fjerdetrinnet. Fjerdetrinnet er delt i to grupper med 20 elever i hver gruppe, hvor jeg observerte kun Martins gruppe. De har to klasserom som ligger rett ved siden av hverandre og hvor de er mesteparten av tiden. Kunst og håndverk, mat og helse og kroppsøving har klassen i andre rom enn sine egne, mens musikk foregår på deres egne rom i mangel av et eget musikkrom. Utenfor klasserommet er det et stort åpent område med datamaskiner. Dette deler de med to andre trinn. Rommet ligger i andre etasje, men har utgang mot bakkenivå. Rett innenfor denne døren har elevene en garderobe hvorfra de går rett inn til sine respektive rom. Her henger de av seg klær og tar av seg utesko før de kommer inn til timen. Klasserommet er lyst med store vinduer ut mot skolegården. Rommet er forholdsvis kvadratisk med vinduer på venstre side av rommet, dør til garderoben bakerst i klasserommet, og dør mot datarommet øverst i høyre hjørne. Det er denne døren Martin kommer inn etter pauser, da den også leder mot lærernes fellesrom. Bakerst i rommet er elevenes hyller og skuffer plassert. Noen har også hyller bakerst i høyre hjørne. Elevene sitter to og to sammen, vendt frem mot tavla. Fire eller fem elever sitter for seg selv. Læreren står gjerne ved kateteret som er plassert fremfor tavla. På veggene henger det bilder og tegninger som elevene har laget. Det henger også noen formingsarbeid og noen naturfagarbeider på veggene. På den ene siden av tavla henger det en laminert plakate med fem klasseregler på. Ved siden av den henger det en liste over hvem som er ordenselever.

Martin har ikke klassen i alle timene. De er tre lærere på trinnet som underviser i spesifikke fag. Klassen har hatt Martin som kontaktlærer siden de startet opp etter sommeren. Martin hadde blitt forespurt av rektor ved skolen om å overta dem, da de i følge rektor var en utfordrende klasse. Klassen har en elev med AD/HD, en er til utredning og en fremmedspråklig elev. De var plaget med mye uro og mye vandring seg i mellom i timene, noe som førte til konflikter og dårlig arbeidsinnsats. Etter at trinnet har fått nye lærere har det blitt mindre uro og mindre vandring i timene.

Læreren

Martin er i 30-årene, er utdannet allmennlærer med adjunktskompetanse. Han har jobbet ved denne skolen siden han avsluttet utdanningen for 11 år siden. Martin har jobbet flere år nå som praksislærer for studenter fra allmennlærerutdanningen. I denne forbindelse har han nettopp fullført et studium på 30 studiepoeng i veiledningspedagogikk. Han har også tidligere tatt videreutdanning i veiledning. For dette arbeidet har han i følge seg selv fått positive tilbakemeldinger fra lærerutdanningen, og han anses som en lærer som er flink til å ta imot nye studenter. Han har også

blitt brukt av skolen i kollegaveiledning i situasjoner hvor kollegaer har hatt behov for støtte. Martin har markert seg som en frittalende og engasjert person på skolen og har sterke meninger om den jobben han gjør. Han har ikke vært redd for å være uenig med ledelsen og blir hørt i diskusjoner. Han har en utpreget sans for humor, noe han bruker både i undervisningen og i samvær med sine kollegaer.

Kapittel 4

«Jeg er tydelig overfor eleven»

I samtaler med Martin kom det frem at han jobbet for at elevene til enhver tid skulle vite hva som var forventet av dem. Det skulle eksistere klasseregler som beskrev dette, men også uskrevne regler som gikk på hva som forventes i situasjoner som for eksempel det å hente en bok eller å ta ordet i timen. Martin beskriver dette som «å være tydelig», eller «være i forkant av ting». I dette kapittelet presenterer jeg først teori om struktur, regler og normer. Deretter presenterer jeg empiri som illustrerer dette mønsteret i Martins praksis. Kapittelet avsluttes med en analyse og drøfting.

Teori

Undervisningsrommet er arenaen hvor læreren har best mulighet til å påvirke elevenes utvikling og læring (Ogden, 2004). Læreren bruker sine ressurser i oppgaven med å skape god undervisning innen dette som Doyle (1986) beskriver som en kompleks sosial setting. Undervisningsrommene kjennetegnes blant annet ved at de er *multidimensjonale*, preget av mange aktiviteter og hendelser. De er *simultane* ved at det er mange ting som skjer på samme tid. De er *uforutsigbare*, ved at hendelser ofte tar en uventet retning. De er *historiske*, ved at elever og lærere gjennom felles erfaringer etablerer et sett med felles normer og rutiner, som igjen danner et fundament for gjennomføring av aktiviteter

Teori om struktur legger vekt på lærerens planlegging av undervisning og skolemiljø, og at dette gjøres på en slik måte at det fremmer sosial tilpassing hos eleven (Ogden, 1998). Det kan også være en fellesbetegnelse på de avgjørelser som tas i undervisnings- eller lærings situasjoner, direkte gjennom praktisering av regler eller indirekte gjennom planlegging og tilrettelegging av undervisning og skolemiljø. Struktur vil kunne opptre som en form for lærerstyring hvor det etableres et forutsigbart læringsmiljø, blant annet gjennom regulering av den sosiale interaksjon med forventninger til elevens læringsatferd (Ogden, 1998).

Alle elever har behov for en viss orden og rutine i hverdagen, mens noen har større behov for dette enn andre. Erfaringer tyder på at et strukturert undervisningsmiljø virker angstdempende og atferdsregulerende på elever med atferdsproblemer (Nordahl, 2005). Ved å skape et forutsigbart miljø blir miljøet, forventningene og påvirkningene mer entydige, og elevens muligheter til å mestre

læringsoppgavene øker. Yinger (1979, i Doyle 1986) argumenterer for at innføring av rutiner gjør det mindre sannsynlig at klasseromsaktiviteter bryter sammen, fordi deltagerne kjenner til hvordan ting skal være (sequence of events).

Strukturert undervisning er viktig for elever som har vansker med å organisere sin egen aktivitet (Ogden, 1998). På dette nivået handler struktur om å lage rutiner for skoledagen og timene. Læreren formidler tydelig hva eleven skal jobbe med, hvordan det skal gjennomføres og hvilke kvalitetskrav som stilles. Mer direkte kan vi si at læreren påvirker elevene med sin atferd og gjennom hvordan han organiserer skoledagen. Der lærerne gir tydelig uttrykk for forventningene til elevene, setter de en klar standard for hvilken atferd og arbeidsinnsats som forventes i klasserommet. Eksplisitte forventninger kan gi elevene motivasjon til å innfri disse (Nordahl, 2002).

Som en del av strukturen i klasserommet er reglens primære hensikt ikke å disiplinere og kontrollere elevene, men å inngå som et element i skolens arbeid med utvikling av sosiale ferdigheter og i byggingen av positive relasjoner mellom lærer og elev (Nordahl et al., 2005). En lærer kan ikke ta for gitt at elevene skal ha kunnskap om regler og prosedyrer. Dette antyder at etablering av regler har viktige sosialiseringfunksjoner (Doyle, 1986). Klare regler signaliserer på en entydig måte hva eleven kan og ikke kan gjøre i timene. De formidler viktig informasjon, samtidig som de forplikter læreren til å følge dem opp når elevene ikke etterlever dem. For at regler skal bli fulgt og respektert, må brudd på reglene bli oppdaget og fulgt opp med konsekvenser (Ogden, 2004).

Undersøkelser viser at mangel på klarhet, forutsigbarhet og konsistens i skolens bruk av regler signifikant samvarierer med høy forekomst av problematferd og vice versa (Sørli og Nordahl, 1998). Elever med omfattende atferdsvansker synes å være mer sårbare for uklare regler og inkonsekvent håndhevelse enn andre elever. De uttrykker selv også større usikkerhet om hvilke regler som gjelder og hvilken oppførsel som forventes (Sørli, 1998, i Nordahl et al., 2005)

For at regler skal ha et formål og en effekt er det viktig at de ikke er trivielle (som forbud mot tyggegummi), men at de dekker essensielle sider ved skolens virksomhet og utvikling. Ogden (2004) formulerer noen kriterier for hva som må ligge til grunn for at regler skal ha en hensikt. Regler bør ha en positiv formulering og anvise ønsket atferd, ikke hva som er forbudt eller uønsket atferd. Den ønskede atferden må stimuleres ved bruk av ros og oppmuntring. Brudd på reglene må ha klare konsekvenser, og disse konsekvensene bør være kjent av elevene på forhånd. Sanksjonene

bør bygge på prinsippet om laveste mulige inngrepsnivå, som at læreren reagerer med å overse, veilede eller gir påminnelser før det iverksettes mer negative konsekvenser (Nordahl, 2002). For læreren gjelder det å løse problemet som er oppstått på en slik måte at aktiviteten raskest mulig kan vende tilbake til det normale. Når regler fungerer i klassen forenkler de hverdagen fordi læreren slipper å korrigere enkelthendelser.

Rutiner og prosedyrer viser til handlingsmønstre som går igjen, og er en del av strukturen. Disse innarbeides med den hensikt å blant annet forhindre uro og sørge for mer effektiv styring av skoledagen. På samme måte som regelstyrt atferd, hjelper rutiner både lærere og elever til å manøvrere lettere i skolehverdagen. Rutiner og prosedyrer kan være godkjente måter å håndtere oppgaver som for eksempel å levere inn arbeid, gå for å drikke vann eller å gå på do. Det vil også regulere hva som forventes av elevene ved oppstart, forsentkomminger, og så videre. I motsetning til reglene i klassen vil dette være uskrevne regler som læreren må innarbeide gjennom skoleåret. Når mange regler er uskrevne og kommuniseres uformelt i spesifikke kontekster blir de en del av klasseromslivet, og elevene kan således lære den situasjonsbetingede tilhørigheten til regelen (Sieber, 1979 i Doyle, 1986). Disiplinærhandlinger fra læreren demonstrerer således anvendelsen av regelen. Dette uformelle er med på å styrke lærerens posisjon som den som håndhever regler. I tråd med DoYLES (1986) beskrivelser av undervisningsrommet som et multidimensjonalt og uforutsigbart miljø, er innøvde handlingsmønstre med på å forebygge forstyrrelser og forsinkelser.

En av pedagogens oppgaver i en overgangssituasjon er å styre elevens oppmerksomhet og sørge for å holde distraksjonene på et lavt nivå (Ogden, 2004). Aktivitetsskifter og overganger er sårbare tidspunkter hvor det lett oppstår uro og konflikter. Lærerens evne til å tydeliggjøre sine forventninger kan være avgjørende ved overganger. Dette kan innebære at beskjeder blir gitt i en rekkefølge som sikrer at elevene ikke begynner på aktiviteten før all nødvendig informasjon er gitt. Læreren må etablere et gruppefokus hvor læreren sørger for å ha fått kontakt med alle elevene (Ogden, 2004). Kontakten forsikrer at elevene er oppmerksomme før beskjeder gis. Et eksempel vil være ved oppstart av timen, hvor læreren venter med å undervise eller snakke til han ser at alle er med han. Webster–Stratton (2000) gir en beskrivelse av hvordan beskjeder kan formidles med tanke på tydeliggjøring av forventninger. Først og fremst skal man være spesifikk med hvilken atferd som ønskes når man gir beskjed. Fortell eleven hva han skal gjøre, ikke hva han ikke skal gjøre. Ved gi gjør-beskjeder fremfor å komme med anmodninger, opplever ikke eleven det som om han kan velge å etterleve beskjeden. Å gi påminnelser og forvarsler hjelper eleven til å følge beskjeden. Sammen med rutiner og prosedyrer er klassens normer med på å styre klassens atferd. Normer utgjør sosialt

anerkjente regler og er en målestokk for hvordan man opptrer. Utvikling av normer skjer som en forhandlingsprosess mellom elever og lærere. Disse utvikles som en konsekvens av den sosiale samhandlingen i elevgruppen (Ogden, 2004). Læreren har en betydelig påvirkningsmulighet på normene gjennom sin daglige kontakt med elevene. Arbeidsro er et eksempel på klassens normer. Gjennom lærerens klasseledelse prøver han å skape et miljø der det er rimelig arbeidsro, og der elevene følger reglene og hensyn til hverandre. Siden det ikke finnes klare definisjoner av arbeidsro vil dette også være et forhandlingstema. Etterhvert som normene utkrystalliseres etableres elevenes atferd på et nivå som reflekterer resultatet av forhandlingene.

Aktivitetssjanger er et begrep Moen (2004) har utviklet på basis av to ulike teorier. Den ene er Bakhtins (1986) begrep om *språksjanger*. Dette beskriver kommunikasjonen som ligger implisitt i og anses som passende for en gitt situasjon. Det andre begrepet er Tharp og Gallimores (1988) teori om *interaksjonsskript*. Denne retter fokus mot situasjoner og aktiviteter og deres tilhørende oppførsel eller væremåte. Sammen danner disse begrepet *aktivitetssjanger*. Begrepet tar opp i seg både språk og kommunikasjon, samt den totale væremåten som passer til situasjonen. Disse er sammensatt for å koble både kommunikasjon og atferden som er forventet i den aktuelle situasjonen. Tanken er at alle aktiviteter og situasjoner har en tilhørende form for oppførsel og måte å kommunisere på. I løpet av en skoledag går barn inn og ut av ulike situasjoner som alle har sin egen kommunikasjonsform og oppførsel, sin tilhørende aktivitetssjanger. For eksempel vil det forventes ulik atferd av barn ute i friminuttet enn inne i timen. I timen må barna rekke opp hånden og snakke med innestemme, mens ute i skolegården er det friere utfoldelse og elevene kan snakke uten å rekke opp hånden. Å gå ut og inn av ulike situasjoner innebærer også at elevene må kjenne til og mestre mange forskjellige aktivitetssjangre, som alle krever ulik kommunikasjonsform og oppførsel. I følge Moen (2004) krever ulike situasjoner som oppstart, friminutt, arbeidsperioder egne former for kommunikasjon og en egen atferd, det vil si at egne aktivitetssjangre er knyttet til situasjoner. Vi kan aldri *ikke* være i en aktivitetssjanger.

Empiri

Et mønster i Martins undervisning er struktur. Dette kommer til særlig til syne ved oppstart og overganger. I teksten under kommer jeg med et par eksempler fra undervisningen som viser hvordan det å ha en fast struktur på skoledagen, her eksemplifisert ved oppstarten, er et kjennetegn på undervisningen hans. Eksemplene viser også hvordan han håndterer overganger og hjelper elevene å strukturere timene sine. I tillegg presenteres utdrag fra intervju gjort med Martin hvor han reflekterer over regler og organisering.

Utdrag fra observasjonsnotater.

Den første illustrasjonen er et eksempel på oppstarten av dagen. Denne var et ritual som gjentok seg hver morgen. Denne morgenen var det en del uro i gangen. På vei inn i klasserommet er det litt vandring mellom pultene og noen tøyser høyløst med hverandre. I det Martin kommer inn roer elevene seg. De stiller seg bak pultene.

- (1) Elev : Hei Martin!
(Han svarer ikke på dette, går og lukker døra. Går tilbake til kateteret og ser utover klassen.)
- (2) Martin: God dag klasse 4b! (Snakker med rolig stemme.)
- (3) Elevene : God dag!
(Elevene setter seg ned. En elev begynner å snakke.)
(Martin avbryter han.)
- (4) Martin: Vi rekker opp hånda når vi skal si noe.
(Mange elever vil gjerne fortelle og snakker i munnen på hverandre.)
- (5) Martin: En om gangen!

Tiden går mens klassen snakker sammen. En elev rekker opp hånden.

- (6) Elev: Ska vi itj skrive plan?
- (7) Martin : Jo , sku akkurat te å gjør det.
(Han avrunder samtalen og går gjennom morgenrutinen.)
- (8) Martin : Korsn dag e det? Og korsn dato?
(Skriver dato og dag på tavla for så å skrive timeplanen for dagen.)
- (9) Martin : Det e fire tima på torsdagen te dokk. Æ ska si litt om ka første økta inneholde.....
(Mot slutten av timen).
- (10) Martin : Har vi 5 minutter igjen med god innsats så syns æ dokker har jobba bra!
(Det går fem minutter før han tar ordet igjen.)
- (11) Martin : Kan vindusrekka legg på plass stavskriftbøkern sine?
(Vindusrekka pakker sammen og går mot hylla.)
- (12) Martin : Så kan hyllerekka legg dem på plass!
(Martin setter seg bak kateteret etter å ha vært rundt i klasserommet mesteparten av timen. Virker avventende.)
- (13)Martin : Ka står på timeplanen no?
- (14) Elev: Det e arbeidsplan.
- (15) Martin| Ka har du tenkt å jobb med da?

Martin spør flere elever hva de har tenkt å gjøre av planarbeid. Han ber dem om å tenke seg godt om hva de skal jobbe med, så de kan jobbe godt og effektivt. Han går gjennom mer av hva de skal jobbe med før han klasker hendene sammen og sier «action»!!

Utdrag fra intervju

Martin forteller i intervjuet at han er bevisst hvordan hans atferd påvirker elevenes. Dette innebærer både hvordan han formidler sine forventninger til gruppen, i form av reaksjoner ved uro, og hvordan beskjeder gis. Han sier:

Atferden til ledere av klasserommet, påvirker klassen og arbeidsro og sånne ting.(...) Blir du for virrete eller, tolererer du at det er en del prating på tvers av rommet og sånt, så sprer det seg, det er en dominoeffekt, sant! Da føler elevene at « ja, sånn går det an å holde på, sånn skal det sikkert være. Se elevene er tilpasningsdyktige i forhold til regler og sånne ting. (Int 020310:1)

I intervjuene med Martin brukte han ofte ordet «tydelighet» når han reflekterte over undervisningen.

Han sier:

Jeg er tydelig overfor den eleven, og den eleven har på en måte en bevissthet om hva det vil si at jeg kommer inn i klasserommet, klar over hvilke regler som gjelder da,(..). Det handler mye om trygghet, at de er trygg på hva som skal foregå og hvordan du opptrer som voksenperson, hvor grensene går hen og så videre, sant! (Int090410:1)

Martin forteller at det å være tydelig er en måte å skape trygghet på. Ved å være konsekvent på hvordan han vil ha det i klasserommet mener han at elevene vil oppleve mindre usikkerhet. Han sier at en måte å oppnå det er ved å gi korte klare beskjeder når han snakker til gruppa.

Når det blir uro i timene så er det ofte når ting blir utydelig eller uklart, (...)de blir på en måte engstelige enkelte da, fordi de kanskje ikke skal mestre det, eller, hva er det som skjer nå, sant!?! (...)Da er det lettere at de tyr til bråk, snakker med sidemannen, blir ukonsentrert, ufokusert da, som et sånn skalkeskjul på en måte. (Int020310:2)

Martin forteller at han og de andre lærerne har brukt mye tid på organisering og å reflektere over hva de forventer av klassen. I tillegg til skrevne klasseregler fokuserer han på at elevene skal få innarbeidet kunnskap om de uskrevne, rutiner og normer i klasserommet. Målet er at elevene skal ha en visshet om hvordan man opptrer i ulike situasjoner, og at læreren er en skikkelse som er forutsigbar..

Vi har vært tydelig på ønsket atferd i ulike situasjoner, overgangssituasjoner og så videre. Veldig hva er det som ligger i det å starte opp en matematikktime, hvis at læreren ber om det og det, hva er jobben deres da. Så jeg tror elevene når jeg åpner en time, hvis vi har en sånn type der de skal jobbe litt, hente bøker og sånne ting, så er de veldig klar over hva det innebærer, sant! (...) Jeg tror at vi er i forkant av situasjonene og elevene er veldig klar over hva det innebærer å gjøre de forskjellige tingene, de vet hvilke sett med regler som gjelder for hver situasjon, det er ikke noe vanskeligere enn det....(Int 090410:2)

Martin forteller at det å være i forkant av hendelser kan sees i sammenheng med det å være tydelig. Han forklarer at handlinger som blir gjentatt daglig som for eksempel det å hente en bok skal foregå på en bestemt måte. Gjennom å vektlegge positive regler og rose ønsket atferd bygger elevene opp

en sosial kompetanse. Han sier:

Jeg unngår sånne ikke-regler. Jeg tar heller og kjører inn regler med hva er det vi skal gjøre, og det elevene vet de skal gjøre, i ganske korte setninger. Så det går på å unngå sånne ikke-regler, unngå å være i etterkant av situasjoner. (...)Også må du jo selvfølgelig være flink til å rose den ønskede atferden når den oppnås. Etterhvert så blir det strukturer som er så innarbeidet i dem at de opptrer naturlig, det er naturlig for dem å opptre positivt sånn da.(Int 090410:3)

En annen måte å være i forkant av situasjoner er å hjelpe elevene med å strukturere skoledagen. Martin forklarer hvordan han i løpet av året har observert elevene og at dette har gitt han en klar ide om hvordan elevene mestrer rutiner, og hvordan rutiner bør organiseres. Han fremhever at han gjennomgår hva som skal skje i løpet av dagen og hvordan det skal foregå sammen med elevene. Et eksempel på hvordan han hjelper elevene å strukturere dagen er når han sender midtrekka for å hente bøker for så å sende de andre etter tur. Han sier:

Også gjør jeg ryddig en del prosesser jeg vet kan føre til forstyrrelser, legg merke til at de skal hente bøker. At jeg har organisert det litt, at, «ok, vindusrekka, hent bøkene deres nå!(...) det var mange elever som var borti og terget litt når de skulle gå og hente boka, sånne enkle ting.(...)For det er ikke en grunn til at jeg skal sende alle elevene samtidig og hente boka si hvis jeg vet at det er en av grunnene til at det blir uro, eller at det bruker lengre tid på å komme i gang med arbeidet. (Int 020310:3)

Dette er en måte å organisere på som går igjen i undervisningen hans.Ved å bruke metoder som elevene kjenner igjen mener han at han blir en tydelig voksenperson og at dette gjør dem trygge på han. «De er jo trygg på meg foran der, de er så trygg på måten jeg gjør det på sant. Og det, jeg gjør jo det jeg vet vil fungere for gruppen, best for gruppen». (Int 020310:4)

Analyse og drøfting

Når Martin snakker om å være tydelig, relaterer han dette til at elevene skal forstå hvilke regler som gjelder i deres klasserom. Ved oppstart av skoledagen har klassen en fast rutine. Dette er en situasjon som klassen kjenner og behersker. Vi kan si at de kjenner den aktuelle aktivitetssjangeren (Moen, 2004). Dette ser vi ved illustrasjon fra praksis. I det Martin kommer inn roer hele klassen seg og elevene stiller seg bak pultene. I det en av elevene bryter oppstartsrutinen ved å komme med tilrop til læreren (1), reagerer Martin med å overse tilropet og dermed ikke gi det noen oppmerksomhet. Dette er i samsvar med Ogden (1998) og prinsippet om sanksjoner på lavest mulige inngrepsnivå. Ved å overse utbruddet på denne måten unngår han at det skapes et tidkrevende brudd i morgenrutinen og signaliserer også med sin stillhet hvordan han vil at elevene skal være. Elevene får en bedre forståelse av den aktuelle aktivitetssjangeren da Martin gir signal til forventet atferd og akseptabel måte å kommunisere på. Martin forteller i intervju at han prøver å

unngå *ikke*-regler (Int 090410:3). Dette gjør han av to grunner. Den ene går på at han vil unngå konfrontasjoner med elevene hvor det negative blir betont. Den andre går på at han mener det er viktigere for elevene å vite hva de skal gjøre fremfor hva de ikke skal. Slik viser han at regler skal inngå som en del av sosialiseringen og byggingen av en god relasjon mellom lærer og elev (Ogden, 1998, Nordahl et al. 2005). Like etter oppstart blir Martin nok en gang avbrutt av en elev som snakker uten å ha fått ordet (3). Martin velger også her å ikke gi eleven oppmerksomhet med å svare eller komme med et negativt tilsvare. Isteden poengterer han på en generell måte hva som er den gjeldende regelen for å få ordet i klassen (4), «Vi rekker opp hånda». Like etterpå er det flere elever som ønsker å snakke. Martin bruker situasjonen til å gjenta de sosiale spillreglene (5), «En om gangen». Webster-Stratton (2000) fremhever dette som en effektiv måte å bruke beskjeder som grensesetting, både ved at han er spesifikk på ønsket atferd og forteller barnet hva det skal gjøre. Også Sørli (2000) hevder at regler er mest effektive når de kombineres med prososial atferd.

Martin formidler i intervjuene at han tilskriver mye av uroen i timene til at ting har vært utydelige (Int 203010:2). Utydelighet kan fremstå på flere måter. Blant annet kan det innebære at læreren i øyeblikket ikke har greid å tilstrekkelig formidle sine forventninger. Det kan også dreie seg om at regler og rutiner blir praktisert inkonsekvent eller på en måte som gjør at elevene ikke får med seg eller forstår hva de skal gjøre. Dette kan sees i samsvar med Doyles (1978) beskrivelser av klasserommet som et multidimensjonalt og uforutsigbart miljø. Å etablere klare regler og rutiner er en måte å manøvrere seg gjennom dette, og gjøre ting mer forutsigbart og lettere å forholde seg til for både elev og lærer. Ved å være konsekvent i hvordan han organiserer skoledagen opptrer disse rutinene som noe kjent for elevene. Dette er med på å skape et forutsigbart miljø. Martin mener dette er med på å skape trygghet for elevene, både i forhold til han som lærer og hva som skal foregå. Usikkerhet rundt klarhet og forutsigbarhet er ifølge Sørli (1998) samvarierende med høy forekomst av atferdsvansker og uro. God arbeidsro i timene hans kan derfor blant annet vurderes som et resultat av lærerens evne til å være tydelig.

Når elevene i den ovennevnte situasjonen snakker uten å ha fått ordet, trenger det ikke bety at han har mislyktes i å formidle reglene. Uro eller brudd på skrevne/ uskrevne regler kan sees som et uttrykk for forhandlinger rundt de gjeldende normene i en klasse. Normer utvikles som en konsekvens av den sosiale samhandlingen i klasserommet (Ogden, 2004). Gjennom denne samhandlingen blir de uskrevne reglene nedfelt. I denne situasjonen formidler Martin forventet atferd. I tillegg signaliserer han at han har kontroll ved at han ikke lar forstyrrelsen skape en stopp i undervisningen. I følge Sieber (Doyle, 1978) styrker dette lærerens posisjon som håndhever av

regler, nettopp ved å vise at regler tas på alvor av læreren og at brudd får konsekvenser. Tydelighet som begrep blir også brukt av Nordahl (2002) under temaet klasseledelse. Han hevder at utydighet gir enkeltelever rom for å få en uheldig innflytelse i klasserommet. Å være tydelig innebærer altså å ta ledelsen og befeste sin rolle som leder. Martin organiserer og strukturerer oppstart og overganger på en måte som er forståelig og oversiktlig. Elevene ser at det blir arbeidsro som et resultat av dette, noe som er med på å befeste hans autoritet.

Flere ganger i intervjuet begrunner Martin sine avgjørelser med at «du gjør det du vet fungerer». Blant annet bruker han det om hvordan han organiserer skoledagen. Å gjøre «det som fungerer» (Int 020310:4) er for Martin en måte å være forutsigbar på ved at elevene gjenkjenner hans måte å undervise på. Dette viser at rutiner er en viktig del av organiseringen til Martin. I intervju forteller han at elevene har blitt godt kjent med oppstartssekvensen til skoledagen, ved at de gjør det samme hver morgen. De har også god kjennskap til hvordan ting skal foregå under aktiviteter og overganger. Ogden (2004) beskriver rutiner som en måte å regulere hva som forventes av elevene til ulike anledninger og er en måte å forebygge forsinkelser og forstyrrelser. Martin beskriver dette som «å være i forkant av ting» (Int 090410:2). Hvordan dette kommer til syne kan vi se i illustrasjonen fra praksis. Etter oppstart av timen har lærer en samtale med elevene om noe de har opplevd. Når dette har foregått en stund rekker en elev opp hånden og lurer på om læreren ikke skal gå gjennom dagsplanen (6). Å gjennomgå dagsplanen er en fast del av morgenrutinen, noe eleven viser at han vet. Elevene har kunnskap om hva det innebærer å starte opp en time, og det faste mønsteret ligger som en forventning om hva som kommer til å skje. Når eleven ser at dette ikke blir gjennomført oppleves klasserommet i større grad som et uforutsigbart miljø, og sjansen øker for uro (Doyle, 1986, Nordahl et al. 2005). Sjansen for uro eller avbrytelser er mindre i en klasse med klare rutiner fordi elevene kjenner til den faste rekkefølgen i hendelser. At elevene selv uttrykker ønske om å gjennomføre skoledagen etter gjeldende praksis, indikerer at Martin har lyktes i å implementere en struktur som elevene selv føler seg vel med.

Når timen nærmer seg slutten sier Martin «Har vi 5 minutter igjen med god innsats så syns æ dokk har jobba bra!»(10). I dette ligger det en oppfordring om god arbeidsinnsats mot slutten, men kanskje viktigst at det forbereder elevene på hva som er i ferd med å komme. Dette er i følge Webster-Stratton (2000) et viktig element ved å gi beskjeder. Når de fem minuttene har gått ber læreren vindusrekka om å legge på plass stavskriftbøkene (11). Deretter ber han hyllerekka om å gjøre det samme. Denne måten å organisere en overgang på er velkjent for elevene. De viser at de mestrer enda en aktivitetssjanger, denne i en overgangssituasjon. Situasjonen viser at denne typen

overgang er kjent for elevene. Kunnskapen om dette betyr både at elevene vet hva som er forventet av dem i den aktuelle situasjonen, i tillegg til at de har kunnskap om hva som skal komme. Beskjeden fungerer som et signal om at de er i ferd med å skifte aktivitet. Elevene gjør ikke bare det de er bedt om, men gjør seg også klar for skifte av aktivitet ved å sitte i ro på plassen og fokusere på læreren. Når elevene har gjort seg ferdig venter Martin på at alle skal fokusere på han (12). Han begynner så å gå gjennom, sammen med elevene, hva som skal skje videre. Aktiviteten, som er arbeidsplan, gir elevene en grad av frihet til selv å velge hva de skal jobbe med og når. Ved å gå gjennom og planlegge økta sammen med elevene helper han dem å strukturere overgangen slik at de kan fokusere rett på valgt aktivitet i det Martin sier «action!». Ved å strukturere disse prosessene for elevene er Martin med på å redusere kompleksiteten i klasserommet (Doyle, 1978). Denne måten å redusere kompleksiteten på er en strategi som Martin har opparbeidet seg gjennom erfaring. Han har som nevnt ovenfor beskrevet dette som «å gjøre det du vet fungerer». Utsagnet kan vurderes som et uttrykk for at han har prøvd ut forskjellige strategier og har funnet ut hva det er som skaper uro i klassen og hva som fungerer for å unngå det. På den måten greier han å være i forkant av situasjoner. Martin sier i intervju at dette handler om å «gjøre ryddig en del prosesser som jeg vet kan fører til forstyrrelser» (Int020310:3). Å organisere en overgang på denne måten er med på å styre elevenes oppmerksomhet mot de relevante stimuli i læringssituasjonen og sørge for å holde distraksjonene på et lavt nivå (Ogden, 2004).

Kapittel 5

«Å skru på on-brytern.»

I analysen av datamaterialet kom det frem at Martin legger vekt på at undervisningen skal fenge elevene. Flere ganger snakker han om at elevene må ha skrudd på «on-brytern» når de har undervisning. Dette er et premiss for å ta til seg lærdom i følge Martin. Å ha skrudd på on-brytern kan innbefatte det å være årvåken eller tilstede på en måte som gjør at man er åpen for lærdom. I dette kapittelet presenterer jeg først relevant teori. Deretter presenterer jeg empiri som illustrerer dette mønsteret i Martins praksis. Til slutt i kapittelet vil empirien bli analysert og drøftet sett i lys av teorien.

Teori

Det autoritative ordet og det indre overbevisende ordet.

Bakhtin hevder at all menneskelig aktivitet er dialogisk av natur (Bakhtin, 1986 i Moen, 2004). Menneskene er grunnleggende sosiale, og den sosiale samhandlingen går hånd i hånd med tenkningen; vi tenker også mens andre snakker (Lysklett, 2006). Konseptet med det *autoritative ordet* er antagelsen om at noen ytringer er fastlåste eller statiske. Selv i kontakt med andre ytringer er det autoritative ordet uforanderlig og krever at det blir anerkjent. Det innbyr ikke til forhandlinger men krever absolutt lydighet. Dette innebærer at det autoritative ordet bare kan overføres (Bakhtin, 1986 i Moen, 2004) Det autoritative ordet er ikke isolert fra sine omgivelser, men er sterkt forankret i fortiden. Autoritative tekster kan for eksempel være politiske eller religiøse tekster.

I kontrast til det autoritative ordet finner vi det *indre overbevisende ordet*. I motsetning til det autoritative ordet er den semantiske strukturen åpen, noe som åpner for dialog og nye ytringer. Det indre overbevisende ordet ønsker å komme i kontakt og i dialog. Det ønsker å berøre noe i oss som gjør at vi ønsker å være åpne og aktive deltakere i dialog eller annen virksomhet (Moen, 2007). En ytring er full av "dialogiske overtoner". Vi er alle i dialog med det vi har hørt eller lest, sagt eller skrevet før (Lysklett, 2006). Bakhtin (1986, i Lysklett, 2006) hevder at disse ulike og parallelle stemmene i en dialog viser at vi har en indre dialog. Denne indre dialogen er individets egen tenke-, lærings- og meningsskapingsprosess. Denne prosessen er dialogisk og i samspill med den sosiale, ytre dialogen. Nye ord og innspill vever seg sammen med vår egen tankeprosess, og vi gjør det til vårt eget. På bakgrunn av dette mener Bakhtin at det tankeprosessen produserer, det indre

overbevisende ordet, blir halvt vårt eget og halvt noen andres (Lysklett, 2006). Mening blir skapt mellom mennesker i en dialogisk interaksjonsprosess (Bakthin, 1984 i Lysklett, 2006). Gjennom utveksling av erfaringer og meninger dannes det nye meninger. Det indre overbevisende ordet står i en motsetning til det autoritative ordet. Den semantiske strukturen i en indre overbevisende diskurs er ikke endelig, den er derimot åpen i alle nye sammenhenger den står i dialog med. Denne formen for diskurs vil dermed stadig skape nye former for mening (Dysthe, 1995 i Lysklett, 2006).

Intersubjektivitet

Begrepet *intersubjektivitet* har blitt diskutert av Wertsch (1984 i Moen, 1997)) som et av flere begrep for å forstå Vygotskys teori om *den nærmeste utviklingssonen*. Et fundamentalt begrep i denne diskusjonen er *situasjonsdefinisjon*. Situasjonsdefinisjon er måten en kontekst blir representert eller definert av de som er med i den (Wertsch, 1984 i Moen, 1997). Å ha en felles situasjonsdefinisjon vil i et klasserom innebære at elever og lærer har en forståelse av situasjonen som samsvarer med hverandre. I følge Wertsch eksisterer intersubjektivitet mellom to samtalepartnere når de deler aspekter ved situasjonsdefinisjonen og vet at de deler den (Wertsch, 1985, Moen, 1997). Dersom slike avklaringer er fraværende, og lærer og elev mangler intersubjektivitet samles ikke klassen uten videre om et felles fokus for arbeidet (Lyngsnes & Rismark, 1999).

Intersubjektivitet mellom voksne og barn kan eksistere på flere nivåer (Wertsch, 1985). Wertsch nevner som eksempel den ene ytterligheten hvor intersubjektiviteten kun består av å være enige om lokalisering av konkrete objekter i en kommunikasjon. Den andre ytterligheten er hvor man har fullstendig intersubjektivitet, der samtalepartnere definerer objekter og begivenheter på identisk måte. I tidlig barndom vil intersubjektivitet innebære delte følelser og gjensidig engasjement. Intersubjektivitet i forhold til begivenheter og objekter utenfor de involverte partene kommer senere (Rogoff, 1990 i Moen, 1997). Primær intersubjektivitet er den alle første blikkontakt og samspillet i ansikt til ansikt-relasjonen mellom omsorgspersonen og barnet. Sekundær intersubjektivitet oppstår når man kan dele oppmerksomhet i forhold til et fokus rundt den ytre verden. Intersubjektivitet kan dreie seg om alt fra delte følelser og gjensidig engasjement til avansert samtale (Moen, 1997)

I følge Wertsch (1984 i Moen 1997) er det viktig med forhandlinger mellom voksen og barn for å oppnå en felles intersubjektiv situasjonsdefinisjon. I mange tilfeller vil disse forhandlingene føre til at barnet endrer sin intrapsykologiske forståelse av situasjonen. Denne forandringen kan innebære

at barnet får den samme situasjonsdefinisjonen som den voksne, eller at barnet og den voksne forhandler seg frem til en intersubjektiv situasjonsdefinisjon som er forskjellig fra begges opprinnelige forståelse. Wertsch hevder at måten å snakke på er bestemmende for hvilket nivå intersubjektiviteten blir etablert på (ibid.). Uttalelsen til en voksen må sees på som et forhandlingstilbud. Etter dette kan barnet også komme med forhandlingstilbud, det blir et samarbeid hvor lærer og elev påvirker hverandre gjensidig. Det finnes både verbale og nonverbale forhandlingsstrategier som måter å forhandle på. Studier viser hvordan voksne og barn kan bruke både emosjonell og ikke-verbal kommunikasjon og ord for å oppnå en intersubjektiv situasjonsdefinisjon (Rogoff 1990, i Moen 1997).

Empiri

Martin var oppmerksom på elevenes tilstedeværelse og hvordan han skulle få dem til å «våkne til» etter lengre økter. Dette beskriver han som «å skru på on-brytern» til elevene. For å få til dette har han ulike metoder. Disse metodene skisseres i empirien under blant annet som «å ha sanne brudd», «å være i rolle», og «å berøre dem gjennom humor».

Utdrag fra observasjonsnotater

Illustrasjonen er hentet fra slutten av den første økta på dagen. Det har vært en dobbeltime og Martin har måttet ta mye på sparket etter at hans opprinnelige planer for undervisningen ikke kunne gjennomføres, da nettverket på skolen var nede. Martin har samtalt med elevene om ferien de nettopp har hatt. Mange har deltatt i samtalene. Elevene har mot slutten lest høyt noen historier de har skrevet selv. Elevene virker slitne, noen har hodet i hendene og tar seg pauser fra arbeidet. Det er på tide med matpause og Martin sender klasserekken etter tur for å vaske fingrene. Han står ved vasken og ser at de gjør seg ferdige. Etterhvert er alle tilbake på plassene sine.

- (1) Martin: Da tar vi opp maten vårres! Værsgod spis!
(Elevene sitter to og to, lydnivået i rommet øker gradvis.)
- (2) Martin: E det noen som vet kor boka e hen? (Leter i kateteret.)
(En elev kommer frem med en annen bok som han synes Martin skal lese i stedet.)
- (3) Martin: Da ska æ les litt fra den her istedet!
(Kremter litt, hever stemmen og begynner å lese fra boka.)
(Elevene blir helt stille i det han begynner å lese. Boken handler om noen romvesen på tur)
- (4) (Martin holder boken mens han vandrer frem og tilbake mellom radene og leser. Ser av og til ned på elevene. Noen av elevene har blikket på Martin mens andre ser ut av vinduet eller ut i lufta.)

Etter at han har lest en stund begynner historien å endre form. Romvesenene i historien har tydeligvis vært en tur innom skolen deres og prøvd å få kontakt med elevene der.

- (5) (Martin endrer stemmen, har en mer spørrende tone og et lurt smil om munnen. Vandrer fremdeles rundt i rommet men nå stopper han opp hos enkelte elever. Inntar rollen av de forskjellige romvesenene i historien)
- (6) Martin: Romvesen: «Hva skal vi egentlig gjør her på den der Nordborg skole? (Ser utover klassen. Elevene snur ansiktene mot han, ler.)
- (7) Martin: Romvesen: «Hva er det med han derre Ola da?» (Stopper opp ved Ola og bøyer seg mot han, ser litt spørrende mot han)
- (8) Ola: (Kniser, snur seg smilende rundt mot de andre i klassen)
- (9) Martin: Romvesen: «Nei, la oss heller ta en titt på ho der Mia!» (Går mot og stopper opp ved Mia. Bøyer seg mot henne)
- (10) Mia: (Ler, ser på sidevenninnen og på Martin)
- (11) (Elevene våkner til på stolene, noen henger over pulten og ser mot Martin, noen har snudd seg på stolen for å følge med hvor Martin går. De smiler og ler når de hører navnet på noen fra klassen vevd inn i historien.)
- (12) Martin: (Rett før det ringer ut, Martin har stoppet opp og ser utover klassen.) Klasse 4d?
- (13) Martin: Stemmer det at vi har en elev med navn Kåre?» (Han holder hånden mot øret.)
- (14) Martin: Æ har fått signala fra romvesenan om at han kan ta friminutt. Stemmer det at vi har en elev kalt.....

(Obs 010310)

Utdrag fra intervju.

Det å være med eller «på» er ikke noe som kommer av seg selv. Ifølge Martin krever det noe av han som lærer. Når han reflekterer over dette viser han til mange «grep». For å skru på on-brytern må eleven se nytten i, eller ønske å vende sin oppmerksomhet mot læreren. Oppmerksomhet er ikke noe han kan kreve av dem. Den vil oppstå som en konsekvens av at noe ved undervisningen appellerer til eleven.

Så du må være litt på hugget, du må være litt tilstede, ..ja på en måte , du får, eh, du må ha noen sanne knep for å få elevene PÅ. De kan være sliten og trøtt og umotivert av ulike grunner, sant, når de kommer i klasserommet, og du har et mål om at elevene skal lære om, .eh, at de skal lære noe, noe, vettugt. Faglig, og da er det viktig å ha dem på, at de har skrudd på bryteren selv, for du kan ikke stå der som lærer og bare å bla bla å formane og formane hvis ikke eleven er på og engasjert i det.Og når du klarer å berøre dem gjennom humor og sånt som det der, så blir de veldig oppmerksomme på det du har å si, eeh, ihvertfall en konsekvens kan være av det. (Int 020310:1)

Martin uttrykker at han er opptatt av at elevene må være med og «på» når det er undervisning. Han

mener dette er viktig for deres læring. Han har tro på at han kan skape et engasjement hos elevene idet elevene føler at det er morsomt å være på skolen. En skolehverdag kan være fylt av rutiner og aktiviteter som ikke nødvendigvis er like spennende i lengden. Dette kommer Martin i møte med humor, en metode vi brukt i utdrag fra observasjoner. Bruken av humor forekommer som en måte for nettopp å få elevene på. Martin forklarer at han vil at elevene skal ha en grunnleggende følelse av at det er morsomt å være på skolen. Alt skal ikke være så alvorlig som han sier det. Dette har ikke bare med innstillingen til skolen å gjøre, men at elevene lærer bedre når de er positive til det som skjer.

Ja, det er akkurat det det er. Det å få skru på on-bryteren rett og slett, til eleven da, og samtidig så skal det jo være artig å, hvis det ikke, hvis det oppleves veldig sånn tørt og kjedelig alt sammen, så vet jeg ikke hvor mye lærdom de får av det altså. De lærer seg at det å lære om nye ting skal være kjedelig liksom...? Skal ikke være, ..., alt skal være alvorlig, det trenger det ikke å være (Int 020310:2)

Hvordan Martin bruker humor er situasjonsbetinget. Innenfor en samtale kan det handle om å slå en spøk, eller å fortelle en liten historie. I intervjuet kaller Martin dette å være i rolle. Å være i rolle vil innebære at Martin lever seg inn i situasjonen, han er seg bevisst både kroppsspråk og hva han sier på en måte som er tilpasset aktiviteten de holder på med. Den indre drivkraften og engasjementet til læreren smitter over på elevene

Ja, prøver å gjøre det, så du er jo i rolle selv også, sant, som klasseromsleder. i forhold til HVA du foreleser om, hva du snakker om, hva du holder på med eleven, så må du gå foran, du må være med selv, du må tørre å være i rollen selv også. Har du musikktime sant, der du blir veldig sånn der A4 og ikke lever deg inn og har, viser glede over å holde på med det du gjør, så tror jeg at eleven ganske fort oppdager akkurat det da. Kall det, du må ha en indre kraft, indre drivkraften, du må ha en glede av å holde på med det sant, og det smitter så fort, fort over på elevene, (.....) det her med kroppsspråk sant ja. Den er, og det er viktig at du bruker kroppsspråket ganske sånn....bevisst da. Så det ikke bare blir ord, men at det blir sammenheng mellom mimikken din og de ordene du sier, og, og, når elevene kjenner deg godt som voksenperson og er trygg på deg, forstår mimikken din, da kan du og bruke både humor og det her litt sånn om en annen da. (Int 020310:3)

Gjennom humor og innlevelse sørger Martin for å få elevenes oppmerksomhet. Noen ganger i løpet av ei økt opplever han at elevene er slitne, gjerne etter å ha jobbet lenge med samme aktivitet eller at det går mot slutten av dagen. For å få elevene mentalt tilstedeværende kan et skifte av aktivitet være et godt verktøy. Dette refererer Martin til som å «gjøre et brudd». Å gjøre et brudd vil kunne ha den effekten at eleven mønstrer nye krefter til en aktivitet. Ved å bli rykket ut av en monoton aktivitet vil også holdningen og opplevelsen av skoledagen bli tilført noe positivt. «Gjennom at jeg gjør sånne brudd, så er det ihvertfall, sannsynligheten for at alle kan gå på med ny giv på ei ny arbeidsøkt er større». (Int 020310:4)

Martin har en grunntanke om at undervisningen hans skal være variert. Dette er en måte å gjøre skoledagen mer interessant, men viser også en side av undervisningsfilosofien hans. Han referer til MAKVIS – prinsippet (Lyngsnes og Rismark, 1999) som går på at læreren blant annet må variere undervisningen, og aktivisere eleven.

Du som lærer hele tiden må prøve å gjøre undervisningen din variert, spennende sant. Ha den her MAKVIS-en i hodet ditt, i bakhodet. Du må motivere, du må være tilstede, du må variere, du må ikke glemme humor, du må ha det artig sammen sant!?. Det skal være en bra plass å være og lære på.
(Int 090410:1)

Et brudd er gjerne en spontan og improvisert handling fra Martins side, slik vi for eksempel ser det i utdrag fra observasjoner. Å gjennomføre et brudd krever at Martin er tilstedeværende og tar til seg signalene fra elevene. Hvis han opplever at elevene er slitne eller umotiverte kan det være et signal på at et brudd vil være nyttig.

Du må ikke ha en aktivitet som flyt alt for lenge, sant!? Du må evne å gjøre endringer underveis, løsrive deg fra det planlagte, du må være såpass tilstede at du ser «okei, du har jobba såpass lenge den perioden der, du har jobbet godt, fått gjort masse, la oss gjøre noe litt artig» og det er for at elevene skal ha et godt inntrykk av timen, det er ålreit å være på skolen å ha matematikk for eksempel, sant!? (Int 020310:5)

Analyse og drøfting

Når Martin snakker om å få skrudd på on-brytern til elevene handler dette om mer enn å få elevenes oppmerksomhet. Å skru på bryteren er noe eleven gjør selv, men som et resultat av Martins forsøk på å skape engasjement. Han har som lærer noen knep for å få elevene på (Int 020310:1), men han kan ikke kreve deres oppmerksomhet av dem. Dette kan vi se i sammenheng med uttalelsen hans hvor han stiller seg kritisk til hvor mye lærdom en elev som ikke «er på og engasjert» i undervisningen vil ta til seg (Int 020310:2). Det å ha på on-brytern kan forstås som et engasjement og en indre oppmerksomhet rettet mot det som Martin underviser i. Det går ikke bare på å være oppmerksom, men å være i en tilstand hvor du er tilstede og mottagelig for lærdom.

Hvis vi ser dette i lys av Bakthins (1986, i Moen, 2004) teori, så kan on-brytern handle om å være i dialog med elevene. Martin sier han ikke bare kan stå og formane og formane for elevene da dette vil gi liten læringsmessig effekt. Uansett hva han ønsker å formidle vil dette ikke nå frem til elevene med mindre de blir berørt av det han gjør. Martin må derfor hele tiden være var for signalene elevene sender, det kan være i form av den muntlige dialogen eller gjennom å lese kroppsspråket. Begge deler innebærer at man leser hverandre som i en dialog. Det autoritative ordet krever at det blir anerkjent og innbyr ikke til forhandlinger (). Martin avviser altså bruken av det autoritative

ordet på grunnlag av at det ikke får elevene til å skru på on-brytern. I intervju sier han at han har et mål om at undervisningen skal berøre elevene, for dermed å få dem oppmerksomme (Int 020310:1). Dette er i samsvar med teorien om det indre overbevisende ordet. Det indre overbevisende ordet gjør at vi ønsker å være åpne og aktive deltakere i dialog eller annen virksomhet (Moen, 2007). Martin kaller metodene sine for *knep* som han tar i bruk for å få elevene på, men målsettingen er at noe i undervisningen skal røre noe ved elevene. Et *knep* fungerer dermed som det indre overbevisende ordet.

I løpet av Martins praksis ser vi han ta i bruk flere metoder for å skape engasjement blant elevene. Det første som ble nevnt, «å ha sånne brudd», ser vi eksempel på i illustrasjon fra praksis. Her ser vi at Martin setter i gang høytlesing for elevene mens de har spisetid. Dette er for såvidt ikke noe som er uvanlig i løpet av spisetiden, og representerer ikke noe uventet som rykker elevene opp av stolene. Vi kan likevel se det som et brudd ved at det er et skifte av aktivitet. I følge Martin er funksjonen til et brudd å variere undervisningen (Int 090410:1), men også å skape det nevnte engasjementet som får på bryteren (Int 020310:2). Ved å lese høyt for elevene legger han til rette for at de skal samles om et felles fokus med en felles innstilling til aktiviteten. I denne situasjonen kan det virke som han lykkes med det. Elevene blir stille og sitter som om de lytter (3). Ut fra elevenes kunnskap om hva som forventes av dem i den aktuelle situasjonen blir de sittende stille. Elevene kjenner normene aktivitetssjangeren, og lærerens handling kommuniserer dermed en tydelig oppfordring om nettopp å komme til ro. Om elevene ønsker å slutte seg til aktiviteten er ikke noe læreren kan ta for gitt. Martin tar med seg boken og vandrer rundt i klassen (4). Dette kan være for å bedre oppnå kontakt med elevene mens han leser, men er også en metode for å observere. Pedagogisk nærvær forutsetter i følge Van Manen (1993) oppmerksomhet og åpenhet for hvordan ulike elever opplever skolen. Dette beskriver Martin som å være på hugget og å være tilstede. Dette gjør han for å forstå elevenes forståelse av situasjonen, eller elevenes situasjonsdefinisjon (Wertsch 1984, i Moen 1997). For at elevene skal få utbytte av å bli lest for vet læreren at denne må samsvare med hans forståelse, at de har intersubjektivitet. I dette tilfellet vil det innebære at de er oppmerksomme og mentalt engasjerte i forhold til det som leses. I følge Wertsch (1985) handler intersubjektivitet om at begge samtalepartnere vet at de deler den samme situasjonsdefinisjonen. Vi kan anta at Martin blir klar over at så ikke er tilfelle da flere av elevene tilsynelatende ikke følger med (4). For å oppnå intersubjektivitet beskriver Wertsch (1984, i Moen, 1997) hvordan det kan innledes forhandlinger mellom voksen og barn. Disse forhandlingene kan ta både verbal og non-verbal form. Når Martin går mellom radene (5) og søker blikkontakt med elevene kan dette sees som starten på disse forhandlingene. Intersubjektivitet i sin mest primære form kan bestå av bare

blikkontakt og samspill mellom ansikt (Rogoff, 1990 i Moen 1997). For Martin innebærer de videre forhandlingene det han beskriver som «å være i rolle» (Int 020310:3). «Å være i rolle» er en av flere metoder han bruker for at elevene skal skru på on-brytern. Dette innebærer at han gjennom kroppspråk og verbalt fremhever det han formidler for om mulig å overføre sitt engasjement over til elevene. Gjennom observasjon av elevene forstår Martin at mange av elevene er slitne og ikke så veldig mottakelige for å bli lest for (4). En naturlig impuls blant mange lærere ville være å be elevene om å følge med, og å kreve oppmerksomhet. Dette ville kanskje fungert en kort stund, men ikke gått til kilden av problemet; at elevene er slitne og uinspirerte. I Moen (2004) ser vi eksempel på hvordan en lærer fremfor å være autoritær, spiller på barnas interesse, altså bruker det indre overbevisende ordet for å få tilbake fokuset i klasserommet. Martins filosofi som lærer dreier seg om at undervisning må oppleves lystbetont for å gi utbytte (Int 020310:2). Som en måte å oppnå det på sier Martin at han ønsker å berøre dem gjennom humor (Int020310:3). I tillegg har han tro på at hans glede som lærer vil smitte over på elevene. Gjennom sammenheng mellom ord og mimikk fremstår dette som genuint. I dette vil det indre overbevisende ordet gjøre seg gjeldende. Fordi Martin fremstår som genuin i sin iver vil elevene tro på han og gjøre hans ord til deres eget. Dette ser vi eksempel på i illustrasjonen (5). Martin fortsetter fortellingen men nå på elevenes premisser. Ved å endre karakteren på historien går han inn i en dialog med elevene og søker å komme i kontakt med dem. Han prøver å berøre dem og i tillegg gjøre dem til deltakere i aktiviteten. Forhandlingene går gradvis. Ved først å nevne navnet på skolen deres reagerer elevene (6) med å snu seg mot han. Denne responsen er et forhandlingstilbud (Wertsch, 1984 i Moen, 1997) fra elevene, hvor de er i ferd med å endre sin situasjonsdefinisjon. Dette fanger Martin opp. I stedet for å fortsette en aktivitet som ikke appellerer, gjør han historien ny og spennende. Han fortsetter med å gå rundt og trekke flere elever inn i historien (7), (8). På denne måten stiger engasjementet, og elevene gir Martin tilbakemelding på dette gjennom sitt kroppspråk som viser at de morer seg (8), (10),(11). I tillegg søker elevene bekræftelse fra hverandre i det de snur seg mot hverandre. Dette kan tyde på at elevene opplever intersubjektivitet med hverandre og læreren.

Denne situasjonen illustrerer deler av repertoaret til Martin i aksjon, slik det er formulert i utdrag fra observasjon og fra intervjuene. Situasjonen med høytlesning for klassen fungerer som et brudd i aktiviteten. Hensikten med et brudd, som Martin formulerer det, er for elevene å skru på on-brytern. Å ha skrudd på brytern står i forhold til det læreren underviser i, å være på i undervisningssituasjonen. Med tanke på dette kan vi anse begrepet som et aspekt ved intersubjektivitet. Når det viser seg å ikke fungere å bare utføre et brudd, spiller Martin videre på repertoaret sitt. Dette beskrives av Ogden (2002) som at dyktige klasseledere er fleksible i

tilnærming til klassen i ulike situasjoner. All undervisning må bygge på dialog med eleven, noe som gjør at timene alltid vil by på noe uventet (Imsen, 1997). Martin går inn i en rolle og bruker i tillegg humor som et verktøy for å oppnå en felles situasjonsdefinisjon. Disse metodene kan forstås som forhandlinger for å oppnå intersubjektivitet. Han er stadig observant på om han når frem til dem eller ikke (4). Det er når han ikke når frem (4) at han «gjør det han vet fungerer», som er nevnt i kapittel 4. Ved avslutningen av timen er Martin så sterkt inne i rollen sin at han bruker den inn i overgangen til friminutt (12), (13), (14). Han ser at han «gjør noe som fungerer», og på dette viset har greid å fange og holde på elevenes oppmerksomhet. Fremfor å legge fra seg boken og bryte opp situasjonen, greier han på en smidig måte å bruke rollen til å lede elevene i overgangen. Vi ser Martins praksis som en måte å være i kontinuerlig dialog med elevene. Det er i denne sammenhengen vi kan forstå hans praksis i lys av det indre overbevisende ordet (Moen 1997).

Kapittel 6

"Eleven får en opplevelse av at du ser han."

I analysen av datamaterialet kom det frem at det er viktig for Martin at elevene får en opplevelse av å bli sett. Å se elevene kan sees i sammenheng med blant annet å ta eleven på alvor og å bekrefte eleven. I dette kapittelet presenterer jeg empiri som illustrerer dette mønsteret hos Martin.

Innledningsvis presenteres relevant teori og deretter empiri som belyser lærerens tanker og praksis. Til slutt i kapittelet vil empirien bli analysert og drøftet i lys av teorien.

Teori

NOU 2003:16 trekker frem en OECD-studie som fremholder empati og engasjement i forhold til andres verdighet som særlig viktige kjennetegn på lærerdyktighet (Arnesen, 2004). Hundeide (1999) snakker om at anerkjennelse kan ses både som holdninger og væremåter (i Arnesen, 2004). En anerkjennende væremåte vil innebære fordomsfri lytting til hva eleven tenker og føler. En anerkjennende holdning vil innebære å utfordre, si seg enig eller imøtegå eleven i dialog (Hundeide, 1999 i Arnesen, 2004).

Schibbye (1988) refererer til Hegel som sier at anerkjennelse bare kan foregå i et likeverdig forhold. Dette definerer Schibbye (1988) som et forhold hvor hver enkelt part selv får definere sin opplevelse av en situasjon. Dette fordrer et forhold med gjensidig respekt. Anerkjennelse inneholder ifølge Schibbye (1988) følgende ingredienser: *forståelse, aksept², toleranse, bekreftelse, lytting, interesse*. *Forståelse* innebærer en empatisk innlevelse i elevens situasjon. Ved å være åpen og mottakende setter læreren seg inn i elevens verden. På dette viset vil læreren kunne sette seg i elevens sted (Moen, 1997). *Aksept* og *toleranse* vil innebære at læreren inntar en holdning som ikke er dømmende, og hvor han avstår fra å sette merkelapper på eleven. Læreren lar eleven være den han er, og med rett til sine følelser. Ved å bli møtt med aksept for sine tanker og ytringer får eleven anledning til å sette ord på tanker og følelser, og dermed bli bedre kjent med dem (ibid). *Bekreftelse* kan forstås som å gi kraft til den andres opplevelse. Læreren *viser* at han hører eleven og hva han sier. Dette kan formidles både verbalt og non-verbalt gjennom en lyttende holdning, kommentarer, blick eller ansiktsuttrykk (Klyve, 2010). *Lytting* innebærer at vi prøver å høre hva som blir sagt og hva som ikke blir sagt. Dette krever at man lytter uten å være forutinntatt, og at læreren er mottakelig for det eleven formidler (Moen, 1997). *Interesse* handler om tilstedeværelse, at læreren

2 Schibbye bruker begrepet *akseptasjon*. Jeg har valgt å bruke *aksept*.

lar seg oppsluke av hva eleven formidler og samtidig beholder oversikten.

En anerkjennende holdning vil i følge Schibbye (1988) kunne føre til at eleven får en bedre forståelse av seg selv og får tak i sin erfaring.

Elevens opplevelse av en relasjon avhenger i stor grad av om han føler seg sett av den andre (Nordahl, 2002). Blikk er en måte å vise involvering og gjensidig anerkjennelse. Studier gjort av Eide og Eide (2000) viser at mindre enn halvparten av kommunikasjonen er verbal. En lærer kan dermed anerkjenne og underkjenne en elev gjennom ansiktsuttrykk, sukk eller smil. Nordahl (2002) beskriver at anerkjennelse kan innebære ros, støtte, oppmuntring og positive tilbakemeldinger. En anerkjennende holdning gir et godt grunnlag for å komme i posisjon i forhold til barnet. Dette beskriver Van Manen (1993) som «det taktfulle blikket». Ved å være åpen for barnets opplevelse gjør man barnet til subjekter og gir mulighet for et personlig forhold. En slik holdning forutsetter at vi viser interesse og verdsetter barns interesser, oppfatninger og erfaringer (Nordahl et al., 2005). Anerkjennelse vil kunne skape en god relasjon mellom elev og lærer, noe som gir muligheter for en reell dialog (Nordahl et al., 2005). Å være i posisjon til barnet menes å ha tilgang til barnet. Den voksne kan da lettere stille krav og barnet vil ærlig kunne ta opp sine problemer. Verdsetting og anerkjennelse gir et godt grunnlag for å komme i posisjon til barnet. For å kunne se og snakke med barn må læreren verdsette elevens sosiale verden (Nordahl 2002).

Empiri

Utdrag fra observasjonsnotater

Denne illustrasjonen er hentet fra første time av skoledagen. Det er første dag på skolen etter påskeferien. Elevene kommer inn i klasserommet, de stiller seg bak stolene. Martin kommer inn, ser utover klassen. Det er ganske stille. Martin smiler og sier «goddag». Elevene setter seg ned på stolene. Martin ser lur ut, som om han har en hemmelighet på lager.

- (1) Martin: «Kristoffer, veldig ka han smile.
(Står ved siden av kateteret og ser mot Kristoffer og utover klassen.)
- (2) Kristoffer: (Smiler opp mot læreren)
- (3) Martin: Glede sæ te skolen hain.
(Holder blikkontakten med Kristoffer. Ser så utover klasserommet.)
- (4) Martin : I går va æ no på jobb, så det va knust ei rute. Heldigvis hadd dem itj fått med sæ no. Så vi må pass på skolen. Ellers så e det en liten hemmelighet. Kl 0945da ska vi ut på fremsia og syng te rektor for ho hadd 60 årslag i går.»

Elevene rekker opp hånda. Martin sier navnet på en elev som får ordet.

- (5) Elev: Ho Ane hadde bursdag i går
- (6) Martin: Ka flott, da kan vi tren på det å syng no. Men få hør litt ka dokk ha gjort i ferien da.

Elevene rekker opp hendene og får fortelle etter tur om hva de har gjort i ferien.

- (7) Elev: Æ har vært og spilt bowling. Også fikk æ dobbel strike!
- (8) Martin : Spilla bowling og fått dobbel strike sei du. (Ser imponert ut.)
Veit dokk ka en dobbel strike e for nokka? (Ser spørrende mot de andre elevene. Noen nikker.)
- (9) Elev: Æ har gått på ski også sett Avatar i 3-D, også har æ spist masse godter.
- (10) Martin: (Martin nikker med ansiktet, ser mot eleven som snakker. Kommer med spredte "ja", og "mm" og "oi")
Huff, må ikke snakk for mye om godter, æ får så lyst på det. Den Avatar den har æ også sett, bare i 2-D da, men det va bra det også.
(Begynner å vandre litt i rommet.)

Gir elevene tid til å prate, alle får sagt litt som rekker opp hånda. Martin kommenterer, spør og får elevene til å fortelle mer. Mange av elevene har spist masse godter og sett filmen Avatar i påska. Det viser seg at også flertallet av elevene har opplevd å falle og slå seg under skilek eller slalåmkjøring

- (11) Martin : Utrolig at dokk e her etter alle ulykkan dokk har vært utfor i påska, sku jo gått med gips og krykke hele bunten. (Setter seg ved kateteret, himler litt med blikket og smiler mot klassen.)
- (12) Martin: Enn du da? (Snur seg mot en elev som ikke har rekt opp hånda for å si noe)
- (13) Elev: (Svarer noe uhørlig, smiler sjenert men ser ned og rister på hodet.)
- (14) Martin: (Humrer litt, smiler mot eleven) Du har ikke lagt og sove heile ferien har du vel?
- (15) Elev: (Ler litt, svarer først kort, våkner så litt til og forteller mer fra ferien.)

(Obs 060410)

Utdrag fra intervju.

Å se eleven innebærer en lærer som kommer eleven i møte. Å skape blikkontakt er en måte å skape det møtet på. Dette er noe Martin er bevisst på å bruke. Han sier han er opptatt av å få kontakt med eleven, og gi eleven en bevissthet om at han blir sett.

Så jeg retter meg mot den enkelte, jeg har og øyekontakt som du kanskje så i observasjonen din, med den enkelte eleven når jeg snakker med dem, og så er jeg direkte i rosen. Og det gjelder for å få elevene til å bli flinkere inennfor noe, sant ja. (Int 020310:1)

Denne metoden bruker han blant annet for å holde oppmerksomheten til en elev i klassen med

AD/HD, og sikre at han når frem til eleven.

Relasjonen er viktig, og han responderer godt på det jeg sier gjennom at jeg er bevisst på at han er der, at jeg har den blikkontakt med han. Jeg sier ikke at andre ikke har det, men kanskje har jeg det mere, er jeg mere bevisst på det i gjennomføringen av undervisningen min. (Int 090410:1)

Ja, og det er det blant annet flere grunner til men blant annet det her med at, eleven får en opplevelse av at du virkelig ser han, sant ja. (Int 020310:2)

Martin blir engasjert når han snakker om det å kommunisere med elevene, og det virker som dette er et viktig tema for han. Han forklarer at han er seg bevisst at kommunikasjonen mellom lærer og elev kan foregå på flere plan. Gjennom ulike måter å kommunisere på ønsker Martin å nå de forskjellige elevene, nettopp for at de skal få opplevelsen av å bli sett.

Du kommuniserer jo med elevene fra de kommer om morran sant, til de går, uansett om det er verbalt eller nonverbalt sant!? Du er avhengig av god kommunikasjon for å gjøre fremskritt, sant!? Det er jo ikke bare i klasserommet, det er jo ellers også, sant!? Også er det hvilke nøkler da, hvordan skal du kommunisere med de ulike elevene. For du kan kommunisere forskjellig med forskjellige elever, sant. (Int 020310:3)

Blikkontakt er en form for kommunikasjon mellom elev og lærer. I tillegg sier Martin at han legger vekt på at han skal la elevene komme til orde. De skal oppleve å bli lyttet til og bli tatt på alvor.

Kommer det elever og henvender seg til meg, og forteller om hva som har skjedd. Punkt en, viktig da, å ta det på alvor det dem sier, sant!? At de blir hørt. På den måten sikrer jeg meg at de senere og klarer og, at de kommer og forteller meg ting som er problematisk, sant!? (Int 020310:4)

Å samtale med eleven gir Martin mulighet til å skape en god relasjon mellom han og eleven. Ved å ta seg tid til å lytte og samtale med eleven får han innsikt i hvilke opplevelser eleven sitter inne med. I tillegg er dette en måte å vise omsorg for eleven ved at Martin signaliserer at han bryr seg om hva eleven gjør og hvordan han har det. Dette gjelder alle elevene, men Martin er også bevisst på at han ser elever med spesifikke vansker.

Kanskje en ekstra samtale med han der i de tilfellene jeg er usikker på om han har fått med seg cluet. Kanskje har jeg tatt en ekstra samtale med han, og det kan være andre og som jeg har måttet snakke til. Og gjort dem bevisst på at «jeg ser deg, jeg er klar over hvilke utfordringer du har». På en måte åpnet opp for at det er lov til å komme med de her meldingene om at, ehm ,vi har ulike vanskeligheter innenfor forskjellig områder, sant!? Og at det på en måte er greit da. (Int 090410:2)

Å gi eleven en opplevelse av å bli sett handler for Martin mye om å ta sansene i bruk, eller som han også uttrykker det, man må være tilstede i situasjonene. Han snakker om å se eleven, om å lytte til dem, og at eleven skal oppleve nettopp at han gjør dette. Å være i situasjonen innebærer både å ta inn over seg inntrykk, og å vise sin tilstedeværelse.

Ja, du prøver og så vise en, altså, prøve altså, du må være tilstede, fullstendig tilstede i alle situasjonene. Det

er som for å få til å lykkes som lærer, da må du være veldig tilstede sant, du må ta det elevene sier på alvor til deg, ja sant?! Du må vise at du bryr deg selvfølgelig, på alle måter, og da skaper du en annen relasjon mellom deg og eleven og, i det eleven,.. , «her er det faktisk en lærer som hører hva jeg sier for noen ting», sant!? Det tror jeg kanskje er med på å gjøre at dem og respekterer når jeg forteller dem, hvordan reglene er, regler både for atferd og, og faglige ting selvfølgelig. (Int 020310:5)

For Martin er det viktig at elevene får snakket med han og fortalt om ting som er viktig for dem.

Dette gjør også at han får bekreftet om han har lyktes i å gi eleven en opplevelse av å bli sett

Ofta så bruker jeg små korte samtaler altså med den enkelte, når jeg er rundt og hører litt med den enkelte, og at de bekrefter på en måte, at de ser at jeg ser dem, og jeg roser dem og samtidig der, sant, og de får komme med ting hvis det er ting de har på hjertet eller sånne ting. Og det har vist seg å fungere bra med de herre her da. Det her med at du er tydelig og flink til å møte den enkelte, jeg prøver å få en sånn, å se alle sammen, og få en prat med alle sammen, i løpet av ei økt (Int 020310:6)

Han snakker også om å bekrefte elevene. Dette kan innebære å gi ros for noe, trekke frem noe positivt som eleven gjør og gjøre eleven klar over at han har sett dette.

Og sånn som han gjorde der sant, og at jeg roste han for det, og fikk med flertallet der, både setter han i et positivt lys ovenfor gruppa, for jeg kjenner gruppa nå, jeg vet at han har behov for akkurat de her bekræftelsene, men ikke minst at han, at resten av klassen ser at han får ros fra læreren sin, sant!? Så ligger det jo lærdom i det selvfølgelig, også. Den viktigste er kanskje den rosen og det den gjør med han, at jeg bekrefter den oppførselen hans. (Int 020310:7)

Analyse og drøfting

Når Martin snakker om å gi eleven en opplevelse av å bli sett, så setter han dette i sammenheng med å ta eleven på alvor og bekrefte eleven. I intervjuet snakker han om det å se elevene samtidig som han snakker om kommunikasjonen han har med eleven. Gjennom tilbakemeldinger som er personlige og hvor han involverer seg i eleven, tilkjenner han også overfor eleven at han som lærer er interessert og bryr seg. Kommunikasjonen med eleven foregår både verbalt og non-verbalt (Int 020310:3). Blikkontakt er en av metodene Martin bruker for å signalisere kontakt. Martin bruker dette bevisst som en metode å bygge en relasjon på. Sett i lys av Schibbyes teori om anerkjennelse kan et blick være med å signalisere interesse som en del av en lyttende holdning. Det kan være et empatisk blick for å signalisere forståelse og et interessert blick som viser tilstedeværelse. Som en del av nonverbal kommunikasjon er blikket en viktig faktor i det å gi eleven en opplevelse av å bli sett. Både Van Manen (1993) og Nordahl (2002) beskriver den non-verbale kommunikasjonen som viktig ved en anerkjennende holdning.

Et annet aspekt ved å gi eleven en opplevelse av å bli sett består i å ta eleven på alvor. Dette skjer gjerne i forbindelse med samtaler med eleven (Int 020310:4). For Martin er det å lytte til eleven en

viktig oppgave som lærer. Å lytte til eleven setter Martin i sammenheng med tilstedeværelse. Å lykkes som lærer handler for Martin blant annet om å skape en god relasjon til elevene. Dette forutsetter å være tilstede i situasjonene. For å kunne høre både hva eleven sier og ikke sier (Schibbye, 1988) er han nødt til å være tilstede med alle sanser. Han må lytte og samtidig la seg oppsluke av hva eleven formidler. Dette kan gi seg uttrykk ved at han viser at han tar eleven på alvor og viser at han bryr seg (Int 020310:5), noe som er ingredienser i Schibbyes teori om anerkjennelse. Å bli tatt på alvor kan stå i nær sammenheng med det å bli sett, da begge handler om at eleven blir behandlet som et subjekt med rett til sine egne tanker og følelser. Å lytte til eleven og ta han på alvor er å verdsette den eleven er som individ. *Aksept og toleranse* er blant Schibbyes begreper som beskriver dette. Læreren tar imot eleven uten å dømme og gir på det viset eleven mulighet til å sette ord på sine tanker og følelser. Studier av Moen (1997, 2004) viser at lærerens anerkjennende væremåte legger til rette for at eleven kan bruke språket i kommunikasjon og sette ord på tanker og opplevelser. Martin legger vekt på at elevene skal bli tatt på alvor når de kommer til han og har noe på hjertet. På dette viset blir elevene kjent med seg selv ved å få anledning til å sette ord på sine tanker og erfaringer (Schibbye 1988; Moen 1997). I tillegg er det viktig for Martin at dette er med på å bygge en god relasjon til eleven. Anerkjennelse er med på å skape en god relasjon til eleven, noe som gjør at læreren kan komme i posisjon til eleven (Nordahl 2002). Martin fremholder at det å ta eleven på alvor, være tilstede og bryr seg, kan gjøre at elevene får tillit til han og dermed kommer til han senere med ting de har på hjertet. Ved å se elevene håper han å tjene en respekt som gjør det lettere å kunne utøve sin rolle som klasseleder (Int 020310:5).

Martin ser verdien i å ta seg tid til å snakke med elevene. Å la elevene få komme til han med sine opplevelser er en mulighet for han til å vise interesse for elevens verden og vise at han bryr seg (Int 020310:5). Studier viser at elever verdsetter lærere som ser dem og bryr seg om dem (Håkenstad, 2008). Å imøtegå eleven i dialog er en del av en anerkjennende holdning i følge Hundeide (1999, i Arnesen 2004). I utdrag fra praksis ser vi hvordan Martin bruker første skoledag etter ferien til å la elevene få fortelle om sine opplevelser fra påsken. Martin setter tonen for timen med å smile. Elevene føler seg velkomne ved at Martin smiler til dem og dermed signaliserer en åpen holdning og aksept av elevene. En av elevene smiler tilbake (2) i det Martin bekrefter at han ser han (1), (3). Ved å bekrefte elevens humør og fremtoning gir han kraft til elevens opplevelse av situasjonen (Schibbye 1988). Etter å ha fortalt elevene om at de skal overraske rektor med å synge bursdagssangen for henne rekker en elev opp hånden og forteller om en elev som også har bursdag. Dette er typisk for klasseromsdialog på småtrinnet hvor elever gjerne har en dialog preget av assosiasjoner og innskytelser. Martin tar eleven på alvor og viser både interesse og bekreftelse ved

sitt svar som verdsetter informasjonen eleven kom med (6). Dette er elementer i anerkjennelse slik det blir beskrevet av Schibbye (1988). I følge Nordahl forutsetter en anerkjennende holdning at vi verdsetter elevens interesser, oppfatninger og erfaringer (2005). Martin forteller i intervju at han prioriterer å få til små samtaler med den enkelte. Han prøver å få en samtale og se eleven i løpet av en økt. Dette viser Martin i det han gir elevene mulighet til å fortelle om sine opplevelser fra påsken (7), (9). Når eleven forteller at han har vært og spilt bowling gjentar Martin noe av utsagnet til eleven. Han viser at han har hørt hva eleven sa. Ved å gjenta at eleven hadde fått dobbel strike fremhever han en del av historien som viktig og er med å bekrefte elevens opplevelse. Dette viser også at Martin lytter til eleven. Han har fått med seg både innholdet i utsagnet og det usagte, nemlig betydningen hendelsen har for eleven. Martin viser empati ved at han forstår at dette er viktig for eleven, og bekrefter dette med et ansiktsuttrykk som indikerer at han er imponert. I tillegg spør han de andre elevene om de vet hva en dobbel strike er (8). Slik inviterer Martin de andre elevene til å ta del i opplevelsen. En elev forteller om en film han har sett og at han har spist masse godter (9). Ved å kommentere og stille spørsmål viser Martin at han følger med og er interessert i elevens verden (8), (10). Gjennom både verbal og non-verbal kommunikasjon viser Martin at han lytter til det som sies. Han nikker og kommer med små utsagn som «oi» og «ja», som bekrefter det som sies, og det ekspressive i utsagnene viser at han får med seg *hva* elevene snakker om. Disse utsagnene fungerer også som en oppmuntring til eleven til å fortsette å fortelle. Martin forteller at han selv liker godter og har sett filmen det er snakk om (10). Dette kan øke hans troverdighet overfor elevene siden han har innsikt i det elevene forteller om. Han kan relatere til det personlig og elevene får en opplevelse av at han har innsikt i deres verden. Troverdighet kan settes i sammenheng med tilstedeværelse som Martin snakker om intervju. Å ta eleven på alvor og vise at han bryr seg krever både en lyttende og en bekræftende holdning. Oppi dette er det fremdeles elevens opplevelse som står sentralt. For at Martins bestrebelser på å se eleven skal bli oppfattet dithen er det essensielt at hans anerkjennende holdning og væremåte oppfattes som genuin av elevene. Å være tilstede innebærer både å ha oversikt over elevene, og å vise dem at man har det. Slik sett kan vi se Martins utsagn om tilstedeværelse som uttrykk for både lytting, bekræftelse, aksept og interesse, og dermed som en ingrediens ved anerkjennelse.

Van Manen (1993) skriver at anerkjennelse hviler på forståelse slik den oppleves i nære relasjoner, med en umiddelbar forståelse og innlevelse. Martin oppsummerer flere av samtalene når han spøker med alle «ulykkene» elevene har vært utsatt for i påsken (11). Denne typen lun humor er betegnende for Martin og kan tyde på at han opplever en nær relasjon til dem. På grunn av den nære relasjonen kan han ta seg råd til å slå en spøk på deres bekostning. Studier fra klasserommet viser at

humor kan være med på å forsterke relasjonen til eleven og gi elevene en følelse av aksept (Buseth, 2009).

Elever som er lite synlige i klasserommet har kanskje et ekstra behov for bli sett av læreren. Martin har som mål å få snakket med alle elevene i klassen for å vise at han ser dem (Int 020310:6). Å ha en god relasjon til eleven kan være en forutsetning for å få gitt denne anerkjennelsen. Nordahl (2002) beskriver å være i posisjon til eleven som det å ha tilgang til eleven. I samtale med elevene registrerer Martin også hvem som ikke har fått komme til orde. For Martin er det viktig at alle elevene får komme til orde, dette slik at han får anledning til å bekrefte dem i samtale, men også så de kan bli sett og bekreftet av klassekameratene. Martin tar kontakt med en av elevene og oppfordrer han til å fortelle litt om påsken sin (12). Eleven ser ned og signaliserer både i ord og med kroppsspråk at han ikke ønsker å svare (13). Buseth (2009) viser eksempel på hvordan en lærer kan bruke humor for å få eleven til å føle seg trygg og slappe av. Dette gjør Martin for å få eleven til å åpne opp (14). Vi kan også si at Martin inntar en holdning preget av aksept, interesse og bekreftelse i det han ikke gir opp å få eleven i tale. Han viser at han har tro på at eleven også har noe verdifullt å fortelle. Å nå frem til eleven og få han til å åpne seg ville vært vanskelig hvis ikke Martin hadde en god relasjon til han. Siden han har tilgang til eleven kan han bruke det til å hjelpe eleven til å strekke seg utenfor komfortsonen, for så å bruke det til å gi bekreftelse og anerkjenne eleven (Int 020310:7).

Kapittel 7

Avsluttende kommentarer

Problemstillingen i denne studien er todelt. Jeg ønsker å få et innblikk i hvilke strategier og metoder Martin tar i bruk for å utøve god klasseledelse, og hvordan disse fungerer overfor klassen. Hensikten med studien var å få ytterligere innsikt i lærerens rolle som klasseleder, og hvilken effekt god klasseledelse kan ha for elevenes læringsmiljø. For å få svar på problemstillingen var det hensiktsmessig å velge en mikroetnografisk tilnærming med observasjon og intervju som datainnsamlingsstrategier. Jeg var sammen med Martin, en lærer i fjerde klasse, over litt mer enn to uker.

I analysen av datamaterialet fant jeg for det første at læreren var opptatt av å være tydelig i klasserommet. Kategorien fikk tittelen «Jeg er tydelig overfor eleven». For det andre fant jeg at læreren var opptatt av at elevene skulle være engasjerte, interesserte- de skulle være med. Denne kategorien fikk tittelen «Å skru på on-brytern». Til sist fant jeg i analysen av datamaterialet at læreren var opptatt av at han skulle se, anerkjenne og bekrefte hver enkelt elev i klassen. Denne kategorien fikk tittelen «Gi eleven en opplevelse av å bli sett». Hensikten med kvalitativ forskning er å løfte frem informantens perspektiv på sitt liv. Av den grunn har jeg valgt å la Martins egne uttalelser stå som tittel for kategoriene.

Martins praksis som lærer er preget av hans erfaring og tro på at metodene hans fungerer. Empirien i studien viser oss at han også har en forståelse av hvordan elevene tenker og reagerer. Å være tydelig, å se eleven og engasjere dem er grunnleggende tema for en lærer, men å iverksette dette innebærer en forståelse utover de rent metodiske.

Et fellestrekk ved kategoriene er troverdighet. Martin fremstår som en autentisk skikkelse, både når han er tydelig overfor elevene, når han går inn i rolle for å inspirere elevene og når han viser elevene at han ser dem. Dette er et punkt som innebærer at elevene tror på Martin, og som gjør at de tar han på alvor som klasseleder. Å oppnå troverdighet som klasseleder kan være et resultat av mange faktorer, hvorav erfaring, kompetanse og trygghet er noen av dem. Et annet fellestrekk ved kategoriene handler om å være i dialog med eleven. Alle kategoriene tar utgangspunkt i samtalen han har med elevene, hvor han både er tydelig på sine forventninger, men også er var for elevenes opplevelse av situasjonen. Kvaliteten på denne dialogen er med på å bestemme hvorvidt læreren

lykkes i sine bestrebelser. Å være tydelig er en balansegang hvor læreren har lett for å bli autoritær. En annen motsetning er den utydelige læreren som ikke klart uttrykker sine forventninger, noe som kan føre til et klasserom hvor kunnskapen om regler og normer er utflytende. En lærer som ikke makter å engasjere elevene sine vil oppleve uro og lav arbeidsmoral. En lærer som ikke er bevisst på å se elevene, vil oppleve vansker med å skape en relasjon, og dermed selv kunne oppleve mangel på respekt. Det vi opplever som uro og atferdsvansker kan også være symptomer på dårlig klasseledelse. Konklusjonen på dette vil være at en lærer som mestrer de nevnte kategorien også vil kunne skape et godt læringsmiljø og dermed være en god klasseleder.

Denne studien har sine begrensninger. Et lengre opphold og flere intervjuer ville gjort at jeg kanskje avdekket flere aspekter ved Martins praksis og i tillegg fått en mer solid empiri. Det er ikke dermed sagt at funnene i studien ikke er representative uttrykk for hans klasseledelse. Klasseledelse er et tema som er såpass bredt at en masteroppgave vanskelig kan gå i dybden på de ulike aspektene ved temaet. I forlengelsen av denne studien er det flere forhold som kan diskuteres. Hver og en av kategoriene kunne nok i seg selv ha dannet basis for en egen studie. Som aspekter innenfor klasseledelse ville det vært interessant å se hvilke metoder andre lærere velger å ta i bruk og hvorvidt de medfører de samme resultatene. Gjennom denne studien har jeg lurt på hvordan en annen person ville lykkes ved bruk av de samme metodene som Martin. Denne studien beskriver metodene Martin bruker, men sier lite om hvilken betydning det eventuelt har at Martin er den han er som person. En naturlig forlengelse av denne studien kunne studert selve læreren mer inngående, og sagt noe om hva som kjennetegner gode klasseledere.

Den opprinnelige problemstillingen i denne studien gikk på lærerens tilrettelegging for en elev med AD/HD. Da dette endret seg til å bli en studie om klasseledelse kan det være på sin plass å spørre seg om hva som gjør dette til en studie innen spesialpedagogikk. Begrunnelsen for dette er også med på å betone viktigheten av god klasseledelse. Gjennom observasjonen av Martins praksis innså jeg at han med sine metoder imøtekom den enkelte elevens behov, gjennom hvordan han tilrettela for hele gruppen. Gjennom å skape god arbeidsro innenfor et trygt og oversiktlig læringsmiljø, la han også fundamentet for at eleven med AD/HD kunne mestre en kompleks klasseromstilværelse. Dette viser at Martins klasseledelse dypest sett handler om en måte undervise som inkluderer og gir rom for den enkelte elevs egenart.

Litteraturliste

- Arnesen, A-L. (2004). *Det pedagogiske nærvær. Inkludering i møte med elevmangfold*. Oslo: Abstrakt Forlag.
- Buseth, L. (2009). *Man måste se eleverna och vilja dem väl*. Masteroppgave i spesialpedagogikk. Pedagogisk Institutt: Norges Teknisk-Naturvitenskapelige Universitet.
- Creswell, J.W (1998). *Qualitative Inquiry and research design. Choosing Among Five Traditions*. California: Sage Publications Inc.
- Dalen, M (2004). *Intervju som forskningsmetode -en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget
- Doyle, W. (1986). Classroom organization and management. I M. C. Wittrock (red.). *Handbook of research on teaching*. New York. Mc Millan.
- Eide, H og Eide, T. (2000). *Kommunikasjon i relasjoner. Samhandling, konfliktløsning, etikk*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Fangen, K (2004). *Deltagende observasjon*. Bergen: Fagbokforlaget
- Håkenstad (2008). *Er nå godt at hun bryr seg*. Masteroppgave i spesialpedagogikk. Pedagogisk institutt: Norges Teknisk- Naturvitenskapelige Universitet.
- Imsen; G. (2002). *Lærerens verden*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Klyve, S. G. (2010). *Jeg blir glad i dem, og de blir glad i meg*. Masteroppgave i spesialpedagogikk. Pedagogisk institutt: Norges Teknisk- Naturvitenskapelige Universitetet.
- Kregnes, I.L. (2009). *Han tar ofte bajasrollen for å få kontakt med andre*. Masteroppgave i spesialpedagogikk. Pedagogisk institutt: Norges Teknisk-Vitenskapelige Universitet.
- Kunnskapsdepartementet. (2003). NOU 2003:16. *I første rekke. Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle*. Nedlastet 10.mai 2010 fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/nouer/2003/nou-2003-16.html?id=147077>
- Kunnskapsdepartementet. (1997). Stortingsmelding nr. 48, 1996- 1997, *Om lærarutdanning*. Nedlastet 5.august 2010 fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/20032004/stmeld-nr-030-2003-2004-3.html?id=404445>
- Lyngsnes, K. & Rismark, M. (1999). *Didaktisk arbeid*. Oslo: Universitetsforlaget
- Lysklett, S.R. (2006). *Dialog mellom ideer. Ideutviklingens vilkår i arbeidsgruppemøter*. Doktoravhandling. Institutt for språk og kommunikasjonsstudier: Norges Teknisk-Naturvitenskapelig Universitet. Nedlastet 22.mai 2010 fra ntnu.diva-portal.org/smash/get/diva2:121911/FULLTEXT01

- Moen, T., Nilssen, V. og Weidemann, N. (2007). An aspect of teacher's inclusive educational practice: scaffolding pupils through transitions. I: *Teachers and Teaching: Theory and practice*, vol.13. No.3, 269- 286.
- Moen, T. & Gudmundsdottir, S. (1997). *Det å send han Tom ut av klassen, e ikkje nå løysing. En kasusstudie av inkluderende prosesser*. Trondheim: Tapir Forlag.
- Moen, T. (2004). *Kids need to be seen. A Narrative Study of a Teacher's Inclusive Education*. Doctoral Theses at NTNU 2004:117.
- Moen, T. & Weidemann, N. (2007). En historie om inkluderende undervisning. I: Postholm, M.B. (red.) *Forsk med!* N.W. Damm & Søn.
- Moen, T. (2010). *Klasseledelse*. Upublisert artikkel.
- Nordahl, T., Sørli, M.-A., Tveit, A. og Manger, T. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge – Teoretiske og praktiske tilnærminger*. Bergen. Fagbokforlaget.
- Nordahl, T. (2002). *Eleven som aktør- Fokus på elevens læring og handlinger i skolen*. Oslo. Universitetsforlaget
- Nordenbo, S., E, Larsen, M., S, Tiftikci, N., Wendt, R.,E., & Østergaard, S. (2008) *Lærerkompetanser og elevers læring i barnehage og skole. Et systematisk review utført for Kunnskapsdepartementet, Oslo* København: Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning & Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag
- Ogden, T. (1998). *Atferdspedagogikk i teori og praksis*. Oslo. Universitetsforlaget.
- Ogden, T. (2004). *Kvalitetsskolen*. Oslo. Gyldendal Akademisk.
- Ogden, T. (2002). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen. Kompetanseutviklende og problemløsende arbeid i skolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk Forlag.
- Pettersson, T (2004). «Noen elever synes kanskje jeg er streng» – en erfaren lærer møter en ny og krevende 7.klasse. I: Pettersson, T. & Postholm, M.B. (red.) *Klasseledelse*. Oslo: Universitetsforlaget, 129- 151.
- Pettersson, T. & Postholm, M.B (2004). Innledning. I: Pettersson, T. & Postholm, M.B(red.). *Klasseledelse*. Oslo: Universitetsforlaget, 11- 20.
- Postholm, M.B (2005). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi, og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Samuelsen, A.S.S. (1999). *Læreren som klasseleder*. Nedlastet 12.juni fra http://www.tks2.no/tks_dokumenter/Læreren%20som%20klasseleder.pdf
- Schibbye, A-L. L. (1988). *Familien: Tvang og mulighet. Om samspill og behandling*. Oslo: Universitetsforlaget.

Skaalvik, E.M. & Skaalvik, S. (2005). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.

Streeck, J. & Mehus, S. (2005). Microethnography: The study of practices. I: Sanders, R. E., Fitch, K.L. (red.) *Handbook of language and social interaction*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 381- 399.

Sørli, M.-A. og Nordahl, T. (1998). *Problematferd i skolen. Hovedfunn, forklaringer og pedagogiske implikasjoner*. Hovedrapport fra forskningsprosjektet «Skole og samspillsvansker». Rapport 12a/98. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.

Thagaard, T (2003). *Systematikk og innlevelse*. Bergen: Fagbokforlaget

Van Manen, M. (1993). *Pedagogisk takt*. Caspar Forlag.

Wadel, C (1991). *Feltarbeid i egen kultur*. Flekkefjord: SEEK.

Wertsch, J.V. (1985). *Vygotsky and the social formation of mind*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Webster- Stratton (2007). *De utrolige årene. En foreldreveileder* Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

Vedlegg 1 Informasjon om prosjekt til rektor.

Ørjan Stokland
Lademoens Kirkealle 10
7042 Trondheim

Forespørsel om datainnsamling til mastergradsprosjekt «Lærers praksis i møte med elev med AD/HD»

Jeg er utdannet adjunkt og har jobbet som musikk lærer og kontaktlærer i årene etter endt utdanning. For tiden gjør jeg ferdig en mastergrad i spesialpedagogikk, og dette prosjektet vil være en avsluttende del av dette.

Hovedfokus i dette prosjektet vil gå på lærerens undervisningspraksis og hva det vil si for denne praksisen å ha en et barn med AD/HD som elev. Under datainnsamlingen vil jeg observere hvordan læreren tilpasser undervisningen til denne eleven og bygger en relasjon. Jeg vil også se hvordan læreren imøtekommer eventuelle faglige og sosiale utfordringer eleven møter i skolehverdagen.

Prosjektet vil gjennomføres som en mikroetnografisk studie. Dette betyr at jeg vil oppholde meg sammen med klassen over en lengre periode. Før jeg innleder observasjonene vil jeg bruke litt tid på å bli kjent med klassen slik at vi blir trygge på hverandre. Under prosjektet vil jeg bruke deltakende observasjon som innebærer at jeg deltar i klasserommet mens jeg observerer. Observasjonene vil bli notert ned i bok og enkelte samtaler i klasserommet og intervjuer med informant vil bli tatt opp på bånd

Min intensjon med prosjektet er å identifisere suksessfaktorer i lærerens arbeid med elever med AD/HD. Med det mener jeg at gjennom observasjon og samtale prøver jeg å finne ut hvordan læreren tenker i tilpassingen av undervisningen og hvilken effekt dette har. Som et resultat ønsker jeg å kunne si noe generelt om hvordan man legger til rette for best mulige læringsvilkår for et barn med AD/HD. Dette ønsker jeg at skolen skal få ta del i etter fullført studie, og det vil bli presentert for skolen i etterkant. Alle personer vil bli anonymisert gjennom pseudonymer, og informanten skal få lese gjennom det innsamlede datamaterialet under innsamlingsperioden.

Jeg må også ha foreldrenes samtykke til dette før jeg starter opp. Informasjonsskriv og samtykkeskjema vil bli utlevert til dem.

Vedlegg 2 Informasjon og samtykkeerklæring – foreldre

Til foreldre / foresatte på KLASSE

Jeg heter Ørjan Stokland og er tidligere lærer som nå er student ved NTNU. For tiden tar jeg en mastergrad i pedagogikk hvor jeg skal skrive en oppgave som omhandler tilpasset opplæring.

Hovedfokus i dette prosjektet vil gå på lærerens undervisningspraksis og hva det vil si for denne praksisen å ha en et barn med AD/HD som elev. Under datainnsamlingen vil jeg observere hvordan læreren tilpasser undervisningen til denne eleven og bygger en relasjon. Jeg vil også se hvordan læreren imøtekommer eventuelle faglige og sosiale utfordringer eleven møter i skolehverdagen. For å innhente den informasjonen jeg trenger, ønsker jeg å foreta observasjoner i klassen. Resultatene er ment som et tankeredskap for andre lærere

Min intensjon med prosjektet er å identifisere suksessfaktorer i lærerens arbeid med elever med AD/HD. Med det mener jeg at gjennom observasjon og samtale prøver jeg å finne ut hvordan læreren tenker i tilpassingen av undervisningen og hvilken effekt dette har. Som et resultat ønsker jeg å kunne si noe generelt om hvordan man legger til rette for best mulige læringsvilkår for et barn med AD/HD.

I tillegg til observasjoner vil jeg foreta lydopptak av samtaler med lærer. Under disse samtalene kommer vi til å reflektere over undervisningen. Det vil kunne bli referert til enkeltelever under disse samtalene.

LÆRER har sagt seg villig til å delta i dette og rektor har også gitt sitt samtykke til å foreta disse observasjonene på skolen.

Innsamlete opplysninger vil bli behandlet konfidensielt, og ingen enkeltpersoner vil kunne gjenkjennes i den ferdige oppgaven. Opplysningene anonymiseres og opptakene slettes når oppgaven er ferdig, innen utgangen av juli 2010.

Jeg setter stor pris på et godt samarbeid med skole, lærer og foreldre. Alle parter vil bli orientert om arbeidet og hvilke resultater jeg kommer frem til.

Det er frivillig å være med og du/dere har mulighet til å trekke barnet ditt/deres når som helst underveis, uten å måtte begrunne dette nærmere. Dersom du/dere trekker barnet fra videre deltakelse vil alle innsamlede data bli anonymisert.

Hvis det er noe du lurer på kan du ringe meg på 91 61 63 47, eller sende en e-post til ostokland@hotmail.com. Du kan også kontakte min veileder Torill Moen ved Pedagogisk institutt, NTNU, på telefonnummer 73 59 19 48.

Prosjektet er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste A/S.

Dersom du/dere samtykker til at ditt barn kan delta, er det fint om du skriver under på den vedlagte samtykkeerklæringen returnerer til klassekontakt eller sender til meg.

Vennlig hilsen

Ørjan Stokland
-Mastergradsstudent, NTNU-

Torill Moen
-Førsteamanuensis/ veileder - NTNU

Returslipp til skolen. Leveres skolen innen DATO

Jeg/vi gir tillatelse til datainnsamling i klassen og bruk av disse i arbeidet med mastergradsoppgave.

Foreldre/foresattes underskrift.



Torill Moen
Pedagogisk institutt
NTNU
Dragvoll
7491 TRONDHEIM

Vår dato: 23.02.2010

Vår ref: 23550 / 2 / LT

Deres dato:

Deres ref:

TILRÅDING AV BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 25.01.2010. Meldingen gjelder prosjektet:

23550	<i>Lærereens praksis i møte med barn med AD/HD</i>
Behandlingsansvarlig	NTNU, ved institusjonens øverste leder
Daglig ansvarlig	Torill Moen
Student	Ørjan Stokland

Personvernombudet har vurdert prosjektet, og finner at behandlingen av personopplysninger vil være regulert av § 7-27 i personopplysningsforskriften. Personvernombudet tilrår at prosjektet gjennomføres.

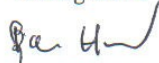
Personvernombudets tilråding forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, vedlagte prosjektvurdering - kommentarer samt personopplysningsloven/-helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/skjema.html. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://www.nsd.uib.no/personvern/prosjektoversikt.jsp>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 18.06.2010, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen


Bjørn Henrichsen


Lis Tenold

Kontaktperson: Lis Tenold tlf: 55 58 33 77

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Ørjan Stokland, Lademoens kirkealle 10, 7042 TRONDHEIM

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no
TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@svt.uit.no

Vedlegg 4 Intervjuguide

Intervjuguide til torsdag 4/3/2010

Emner:

- tilpasset undervisning
- relasjonsbygging/ kommunikasjon

- Hvordan utføres :
 - overganger
 - beskjeder
 - belønninger
 - struktur

I tillegg

- improvisasjon
- humor
- klasseledelse

Oppfølgingsspørsmål:

- utdypende
- skape klarhet i utsagn
- fange opp hvordan situasjoner har vært opplevd
- utbrodere konkrete erfaringer

Generelle spm om klasseledelse

- brukt mye tid på å innarbeide rutiner?
- Er du nøye på å få alle med, spørre alle?
- organisering i klasserommet

ny klasse, skulle jeg ha tatt noe sånt som det der der. Da har jeg måttet, eehm, jobbet enda tydeligere med det, men, starter jo med å skrive opp dag, time, hva som skal foregå, og fortelle økta, hva som skal skje, ofte hva som er målet, hva, dem skal lære seg og 20:10, også gjør jeg litt ryddig en del prosesser jeg vet kan føre til en del forstyrrelser, legg merke til at de skal hente bøker, sånne enkle ting sånn som sånne ting, sant!? At jeg har organisert det litt. At, «ok, vindusrekka, hent bøkene deres nå! Og tilbake!» Jeg gjør det litt sånn, fordi at det jeg fikk høre når jeg tok over klassen der, det var at det var mye sånn vandringsproblem med klassen, at det var mange elever som vandret mye i timen, og var borti og terget litt når de skulle gå og hente boka, og sånne enkle ting.

I: mm

T: så da begynte jeg å tenke etter at jeg ble litt kjent med dem, hvor hen bør jeg plassere hylleplassen tilden enkelte, sant, og hvordan bør jeg organisere det. Og så prøver jeg å variere det med nye måter å gjøre det på. Sant, at det, kan være de med grønne sokker det også sant, det kan, der er det bare kreativiteten som setter grenser for hvordan du organiserer sånn.

I: ja, for det virker, som, for når du ber dem om å hente noe, eller gjerne når du setter i gang en aktivitet, så sier du gjerne for eksempel «nå går midtrekka og henter bøkene sine», istedet for å kanskje si «ja nå skal vi begynne å gjøre det og det» og så får man alle til å reise seg, så sier du, «ja nå går midtrekka og gjør det». Er det en ting som du på en måte, er det et knep du har?

T: ja, knep kaller det, altså du gjør jo det du vet fungerer da, sant, i forhold til å så oppnå målene sine i den enkelte timen, og du har jo noen faglige mål, også har du noen sosiale mål der, sant, du vil at, du vet, altså roen må du ha der, for å få med deg alle elevene i den økta, sant. Og med ro så mener jeg ikke at elevene skal sitte der og være passive og stille, men i det du kommer med praktiske opplysninger og sånt, så må du sørge for at alle elevene er med deg

I: ja

T: .. sant!? Og da kan du bruke ulike metoder for å få med deg alle elevene, sant, men, blikk er jo en ting og, sant. Du ser at jeg vil ha, at blikkene er opp mot meg i den korte, instruksene jeg hadde for eksempel. Da vet jeg at jeg har det. Og da har du jo, eeh, vidsynet ditt på plass og sånt, du ser om den enkelte fanger opp det her, eh, praktiske beskjedene da.

I: mm

T: sant, det blir noe annet når de begynner å fordype seg i faget, begynner å jobbe. Da ser jeg månye tettere på den enkelte, for å se, for å stille kontrollspørsmål og la dem komme med spørsmål hvis det er ting de lurer på og sånt, for å se om de forstår det her her

I: ja. Vil du si at struktur er et nøkkelord, skal vi se, hvordan du organiserer et godt læringsmiljø

T: ja, altså, om jeg vil bruke begrepet struktur, er litt sånn usikker på, det høres liksom strengt ut, litt men,...

I: da tenker jeg for eksempel på det at du har, skal vi se at du har en måte, altså når du gir beskjed om at de skal hente bøkene, så går midtrekka først også går den, men altså, du har organisert det og gir beskjed på en måte som de er vant til, og som, altså, de kjenner igjen din måte å organisere en hverdag på,...

T: ja, det tror jeg nok er riktig altså, de, er jo trygg på meg foran der, de er så trygg på måten jeg gjør det på selvfølgelig, sant. Og det, jeg gjør jo det jeg vet vil fungere for gruppen, best for gruppen, sant, i forhold til å nå målene mine med timen. (...støy, pause).. For det er ikke en grunn til at jeg skal sende alle elevene samtidig og hente boka si hvis jeg vet at det er en av grunnene til at det blir uro, eller at det bruker lengre tid på å komme i gang med arbeidet og sånt, sant!? DA er det bedre å organisere det slik!

I: ja

T: men, jeg vet ikke om det, gjennomsyrrer undervisningen litt noe, at, altså, jeg prøver også, veksle struktur og humor, at de går litt opp mot hverandre..

I: ja

T: .. sant, at de ikke blir, at det ikke blir kjedelig,

I: mm,

T: sant!? Skal ikke bli kjedelig å være i klassen, skal heller ikke bli sånn, at, at øøh, mm, hva skal jeg si at de samme får samme type problem hver gang, sant, det må være, du må tilpasse og endre

1200

Det er spistid

Eleverne sidder og spiser, lærer kommer ind
improviserer næsten rim, begynder at
i snakke om faget, går til dem og ser efter
dem. Spørger dem om de har gjort
fremragende. Elever kommer ud af
egge M. går hen til lærer. T. sier:

1. "Si den kvinden har en hustru" "Hun ga
den med skuffet først, som gir oss en
hustru". Det er oppfrukt. Snakker om
kven en hustru i fremtiden

2. "Man vil ikke bli som eller fine
man vil bli som å like med de
andre, det man hadde for seg selv,
man ska ikke vær det, man ska
la andre vær med i livet"

Er det forteller om en hustru i fremtiden
hvor kan ikke hadde oppfrukt oss,

T. sier han har ha get samvittighet eller det.

Mange elever vil snakke, T. sier han
han og ikke kan snakke. *Forteller om*

kvinden Det er et eple, sier man skal
ikke ha det mest. Snakker om kvinden
for frem. snakker om kvinden om
skal vær e

" - Derfor er det ikke bare jisse

Toer jisse-han har gitt ut i strich
Hvor får vi jisse på?

Oppdrakt

Nærhet/Sibidua

Teater de
lærer de

Samtale lærer-
- elev
- retningsbygging
- repetisjon
sosiale
regler

Sjogren Dombas
Imp

Mosner

Humor