



Adresse Fossveien 24
0551 Oslo
Norge

Telefon (+47) 22 99 55 00

Post Postboks 6853
St. Olavs plass
N-0130

Faktura Postboks 386
Alnabru
0614 Oslo

Org.no. 977027233
Giro 8276 0100265

KHIODA
Kunsthøgskolen i Oslo,
Digitalt Arkiv

www.khioda.no
khioda@khio.no

Tuva Lindberg
Gruppen, relasjonene & læringsmiljøet

PPU – Dans
Balletthøgskolen 2014

Publikasjoner som arkiveres/publiseres i KHIODA reguleres av Lov om opphavsrett til åndsverk.

Opphavsmannen beholder opphavsretten til materialet i KHIODA, men gir brukerne tillatelse til å sitere fra verket, samt videreformidle det til andre, i henhold til åndsverkslovens regler. En forutsetning er at navn på utgiver og opphavsmann angis.

Kommersiell bruk av verket er ikke tillatt uten etter skriftlig avtale med opphavsmannen.

Innholdsfortegnelse:

1.0 Innledning.....	s. 3
2.0 Teori.....	s. 4
2.1 Hva kjennetegner en gruppe, og hvilken verdi har gruppa for enkeltindividet?.....	s. 4
2.2 Viktigheten av relasjonsarbeid, og hvordan dette påvirker læringsmiljøet.....	s. 7
2.3 Hvordan skape gode relasjoner og et godt læringsmiljø.....	s. 9
3.0 Spørreundersøkelsen.....	s. 12
3.1 Spørreskjema som metode.....	s. 12
3.2 Feilkilder ved bruk av spørreskjema som metode i min undersøkelse.....	s. 12
3.3 Resultater fra spørreundersøkelsen.....	s. 13
4.0 Drøfting.....	s. 16
4.1 Gruppe og gruppemiljø i praksis.....	s. 16
4.2 Viktigheten av relasjonsarbeid, og hvordan dette påvirker læringsmiljøet i praksis.....	s. 18
4.3 Metoder for å skape gode relasjoner og godt læringsmiljø i praksis.....	s. 20
5.0 Oppsummering.....	s. 22
Litteraturliste.....	s. 24

1.0 Innledning

Når man skal inn som pedagog å undervise en klasse i et fag man virkelig brenner for, og som man kan mye om både i teori og praksis, skulle dette virke som en grei og forholdsvis uproblematisk oppgave. Man forbereder seg godt ved å lage øvelser tilpasset aldersgruppen, skriver detaljerte planer, der man prøver å ta høyde for alt som kan oppstå og legger til rette for eventuelle nødløsninger om noe skulle gå galt eller det skulle dukke opp noe uventet. I tillegg har man en klar tanke om hva man ønsker med hver enkelt øvelse og timen i sin helhet og hvor man ønsker elevene skal ende opp. Man ser på tidligere notater og bevegelsesreportoir og frisker opp disse ved å krydre med ny kunnskap, kreativitet, inspirasjon og ny tilegnet teori. Med andre ord har man, med en tanke godvilje, full kontroll, og man gleder seg til å legge fram timen sin for å se hvordan den fungerer når den kommer til liv i dansesalen med de elevene den er tenkt for etter utallige timer på skissebordet. Men hvordan forbereder man seg til møtet med de menneskene man ikke kjenner, og som man nå skal inn å jobbe med kanskje over en lengre periode? Hvor mye utover det kunstneriske, pedagogiske og didaktiske kan en lærer ta høyde for, og hvor mye innvirkning kan en lærer egentlig ha på en gruppekultur? John Steinbecks uttalelse: «*En god lærer er en stor kunstner*» (Eidsvåg, 2011) er ingen underdrivelse.

Det var disse tankene som inspirerte meg til å velge tema for denne oppgaven. Man kan forberede seg og planlegge så godt man bare vil, men det sosiale miljøet i gruppen man blir kastet inn i er vanskelig å forutse. Så hvilken påvirkningskraft og hvilket ansvar har læreren for det sosiale klima i gruppen? Elevene er mange, og læreren er bare en. Har dette i det hele tatt noe å si for læringsutbyttet eller er det bare snakk om en mer behagelig, framfor en turbulent, læringsreise? Problemstillingen jeg har kommet fram til lyder som følger:

«Hvordan kan lærern i en danseklasse bidra til å skape en god gruppekultur og fremme godt samspill og gode relasjoner, og hva har dette å si for læringsmiljøet?»

For å undersøke dette nærmere, har jeg valgt å trekke fram litt teori om, og hva som kjennetegner, gruppekultur rettet mot elever på ungdomsskolen og videregående skole. Deretter vil jeg se på teori knyttet til viktigheten av relasjonsbygging og hvordan læreren aktivt kan jobbe med å fremme gode relasjoner og gi elevene mulighet til å oppleve trivsel og et positivt læringsmiljø og godt samspill, og hva slags innvirkning dette kan ha på læringsmiljøet. Jeg vil deretter redgjøre kort om metode

relatert til en spørreundersøkelse jeg gjennomførte blant elevene og resultatene fra denne. I drøftingsdelen vil jeg se teoriene opp mot erfaringer fra praksis og videre opp mot resultater fra undersøkelsen.

2.0 Teori

Det er tidligere skrevet mye om klasseledelse (Ogden, 2012), lærerens rolle og om hvordan skape gode og produktive læringsmiljøer. Jeg vil her se på hva som kan kjennetegne en ungdomsgruppe og videre se på viktigheten av relasjonsarbeid. Til slutt presenterer jeg teori knyttet til lærerens ansvar og muligheter for å fremme gode relasjoner og godt samspill i gruppa, og hva dette kan ha å si for elevenes læring.

2.1 Hva kjennetegner en gruppe, og hvilken verdi har gruppen for enkeltindividet?

Meads speilingsteori legger vekt på hvordan miljøet vi befinner oss i, sammen med signifikante andre, er med på å påvirke hvordan vi danner ett selv og en identitet (Askland & Sataøen, 2013). Det er gjennom andres reaksjoner og miljøets «kjøreregler» vi får tilbakemeldinger, og vi vil formes, tilegge oss egenskaper og tilpasse oss etter disse for å oppnå tilhørighet. Viktigheten av tilhørighet og innpass i en gruppe eller et samfunn er beskrevet som et grunnleggende behov hos mennesket (ibid.). Hver enkelt persons selvbilde vil derfor vokse fram i en sosial struktur med basis i sosiale erfaringer. Selvet kan også derfor forandre seg ut i fra hvilken sosial sammenheng og gruppe en er plassert i til en hver tid (Stensaasen & Sletta, 1998). Winger (1994) beskriver på samme måte viktigheten av tilknytningen til en gruppe som grunnlag for egen identifisering. Hun beskriver også hvordan deltakelse i de sosiale arenaene ikke bare er med på å forandre og forme hver enkelt person, men også hvordan enkeltindividene påvirker miljøet de er en del av. Hun ser dette som en gjensidig balansegang og påvirkning mellom det kollektive og det individuelle som fører til en kontinuerlig, kompleks prosess (ibid.). Hun beskriver videre hvordan det moderne samfunnet og den økende institusjonaliseringen gir mennesker flere arenaer med forskjellige rammer, der de skal samhandle og utvikles i, og hun beskriver videre hverdagslivet som et sosialt drama (ibid.). Ferdigheter rundt kommunikasjon, improvisasjon og fortolkningsevne blir nøkkeluknskaper for å håndtere de raske scenskiftene, sammen med relasjonell prediksjon. Her kommer også forventninger, forutintatte meninger om klassifiseringer og stereotyper inn i bildet som et håndtverk for å sortere informasjon (ibid.).

En gruppe kjennetegnes ikke bare ved at flere mennesker er samlet på ett sted. Dette kalles såkalte ikke-sosiale grupper som oftest består av mennesker tilfeldig samlet på samme sted og til samme tid. Grupper der deltakerne er gjensidig avhengig av hverandre til en viss grad, opplever gjensidig påvirkning og består av to eller flere personer, er med i definisjonen på grupper som vi kjenner i fra skoleklassemiljøer o.l. (Stensaasen & Sletta, 1998; Ogden, 2009). Når en ny gruppe dannes, og skal fungere sammen over en lengre tidsperiode, er det beskrevet fire stadier gruppen går igjennom i utviklingen mot en struktur: forming, norming, storming og performing (Ogden, 2009). Det første stadiet, forming, handler om at personene blir kjent og danner seg inntrykk. Det er ofte knyttet en del usikkerhet til dette stadiet. I stadiet nummer to, storming begynner deltakerne i gruppen å kjenne på de individuelle forskjellene og konflikter vil oppstå ofte i kamp om posisjoner og roller. I det tredje stadiet, opprydding, blir roller og regler samt normer definert og satt i fellesskap. Det siste stadiet er utføring som kjennetegner at gruppen endelig kan komme i gang med samarbeidet (Stensaasen & Sletta, 1998; Ogden 2009).

Gruppen vi er en del av fungerer også som barometer for individene. Den sosiale sammenlikningsteorien til Festinger (Stensaas & Sletta, 1998) baserer seg på en antagelse om at mennesket har et grunnleggende behov for å vurdere og sammenlikne sine meninger og evner, i tillegg til å kartlegge sine sterke og svake sider ut fra resten av gruppen de er en del av. Dette forekommer spesielt om individet føler usikkerhet rundt seg selv. Skoleelever sammenlikner seg fortrinnsvis med venner og klassekamerater (ibid.). Spesielt elever i ungdomsskolen og videregående skole vil ofte ha behov for å prøve ut forskjellige roller på vei til en identitetsoppnåelse. I denne prosessen vil gruppekulturer med nye kjøreregler og normer lett dannes. Her kan det ofte forekomme spesielle «regler» rundt kleskoder, frisyre, sminkebruk, fritidsaktiviteter innad i gruppen (Woolfolk, 2010). I denne perioden vil medelever, venner, lærere og andre rollefigurer spille en stor rolle for elevene, og det er viktig å huske på som lærer å gi tilbakemeldinger basert på handling og adferd framfor personlighet da dette er et ustabil og kanskje sårt tema (ibid.). Jevnaldningsgruppen vil også kunne fungere som en øvingsarena. Barn og voksne har forholdsvis klart definerte roller og kan forholde seg til sitt gruppemiljø, men siden ungdom befinner seg i et mellomstadium, kan deres status og roller ofte være vanskelig å definere (Evenshaug & Hallen, 2009). I enkelte situasjoner er de fortsatt barn, mens i andre kreves det voksne holdninger og forventninger rettet mot dem (ibid.). Ungdommene kan bruke hverandre i gruppen som referanse til å utprøve ideer, tanker og adferd og få klare tilbakemeldinger utover hva som er akseptert og ikke. Deretter kan den unge tilpasse seg etter hva som samsvarer med

tilbakemeldingene han eller hun får og bruke dette som en arena mellom barndom og voksenalder (ibid.). I tillegg til å fungere som et mellomstadium på vei inn i voksenlivet, er jevnaldringsgruppen også en arena som skal skille seg ut fra nettopp de voksnes verden. I dag brukes denne arenaen også aktivt i markedsføringsindustrien både i form av klesproduksjon, kosmetikk, tv-serier o.l.

(Evenshaug & Hallen, 2009). Konformitet ovenfor gruppe regler og adferd er viktig for å kunne skape ett fellesskap: «Vi mot dem!» Denne konformiteten bygger på det sosialpsykologiske forholdet som omhandler at gruppen ikke kan virke som en statusgivende arena med mindre det stilles krav og forventning om lojalitet og lydighet rettet mot visse normer og regler (ibid.). Det er med andre ord konformiteten som legger grunnlaget for identitet og status og som videre kan virke som en motstand mot de voksnes autoritet: «Alle de andre gjør det!» Konformiteten kan også få en tilbakevirkende kraft på de unge og oppleves som gruppepress (Evenshaug & Hallen, 2009).

Ungdommer som kan være spesielt utsatt for gruppepress er gjerne dem med lav status i gruppen og som da ofte er mer konforme enn de andre. Motsatt viser det seg at ungdommer med sterk kompetansefølelse og høy selv vurdering er mer motstandsdyktige og da også mindre konforme. Undersøkelser viser i tillegg at unge med et positivt bilde, forhold og holdninger til voksne er mindre utsatt for gruppepress enn dem som er negativt innstilt (ibid.).

Om vi trekker tråden tilbake til Mead og «det sosiale selvet» (Evenshaug & Hallen, 2009; Askland & Sataøen, 2013) bør det også nevnes hvordan han vektla språket og det symbolske samspillet mellom mennesker for å utvikle selvbildet. Spesielt evnen til å kunne ta andres perspektiv var avgjørende (Stensaasen & Sletta, 1998). For å lykkes med dette, i tillegg til å oppnå ønsket tilhørighet og status i en gruppe, spiller den sosiale kompetansen og de sosiale ferdighetene til gruppemedlemmene en viktig rolle. Ogden (2009) deler de sosiale ferdighetene inn i fem dimensjoner som han kaller grunnsteinene i sosial kompetanse: Samarbeid, selvkontroll, selvhevdelse, empati og ansvarlighet. Samarbeid handler om å kunne dele med andre, være hjelpsom, i tillegg til å kunne følge regler og gitte beskjeder. Selvkontrollferdigheter omhandler å kunne bringe følelser under tankemessig kontroll. Motsatsen til dette er selvhevdelsesferdigheter, der viktigheten av å uttrykke egne meninger og rettigheter på en positiv og tydelig måte ved å kunne ta initiativ og også kunne motså gruppepress spiller en viktig rolle. Empati handler om å kunne sette seg inn i andres ståsted og ta andres perspektiv og kunne knytte forståelighet til dette, vise omtanke og i tillegg respekt. Ansvarlighet dreier seg om å vise respekt for andres eiendeler og arbeid, holde avtaler og forpliktelser (Elliott & Gresham, 2011; Ogden, 2009). Prososial adferd (Evenshaug & Hallen, 2009) kan settes i sammenheng med kompetanseområdene samarbeid og

empati og omhandler frivillige, positive handlinger som virker til fordel og har nytteverdi for andre. En grunnleggende forutsetning for dette er sosial perspektivtaking, å ha evne til å sette seg inn i andres situasjon og forstå hvordan de tenker og føler (Evenshaug & Hallen 2009). Det er videre beskrevet hvordan barn eller ungdom som er sosialt kompetente er dyktige til å lese andre, tolke deres sosiale signaler, regulere andres atferd ved å påvirke med egen atferd, og hvordan de løser problemer eller tar beslutninger om å regulere egen atferd ut i fra ulike behov (ibid.). Ogden påpeker også at et hovedmål ved sosial kompetanse er å bygge gode relasjoner til andre, få venner og å kunne holde på disse (2009). Det handler med andre ord om en kombinasjon av tilpasning til resten av gruppa, egne initiativ til å påvirke den og som vidre fører til at gruppa tilpasses en selv og at man når sine egne sosiale mål (ibid.).

Sosial kompetanse kan på lang sikt påvirke ungdommenes popularitet, selvoppfattelse, antall venner og det generelle forholdet til sosiale miljøer. Konflikter kan lett oppstå når forventninger fra forskjellige grupper ikke samkjører, og ungdommene må prioritere egne mål og samtidig ta hensyn til andre. Det kan handle om å oppfylle forventninger hjemme, på skolen og i vennegjengen til en og samme tid. De ulike forventningene, hensynene og målene må da balanseres og prioriteres etter vurdering (Ogden, 2009). Evenshaug & Hallen (2009) viser til forskning som påpeker barn og unges sosiale kompetanse i direkte sammenheng og sterk relevans til deres sosiale relasjoner i en gruppe: «Upopulære barn er klart dårligere enn de mer populære til å tolke andres intensjoner (s. 243).» Dårlig fungerende sosiale relasjoner blir også beskrevet som et bidrag til problematferd i en klasse (Ogden, 2009).

2.2 Viktigheten av relasjonsarbeid, og hvordan dette påvirker læringsmiljøet?

Det er ut i fra de overnevnte teoriene tydelig hvordan jevnaldrende og relasjonene ungdommene i mellom spiller en viktig rolle for elever i ungdomsaldern og kanskje spesielt på videregående skole. Men hvordan plasserer vi læreren inn i gruppen, og hvordan beskriver teorien en gunstig lærer-elev relasjon koblet til godt læringsmiljø?

Hattie (Drugli, 2012) viser til resultater i flere undersøkelser der relasjonsbygging viser seg å være en av de mest effektive metodene for å fremme elevenes læring. Når elevens emosjonelle, sosiale og faglige behov blir møtt og sett på i sammenheng, vil dette øke sannsynligheten for elevenes trivsel og videre fremme deres læringsutbytte (ibid.). Læreren skal bidra til å skape en «vi-gruppe» der alle er inkludert (Ogden, 2009). En kunnskapsoversikt fra 2008 viser til at lærerens undervisningsatferd hadde større betydning for elevenes faglige framgang enn deres sosiale

bakgrunn, antall elever per klasse og kunnskapssprik i gruppene (ibid.). Relasjonskompetanse var ett av tre hovedpunkter, sammen med regjeldelseskompetanse og didaktisk kompetanse, i lærerns undervisningsatferd (ibid.). Gode relasjoner mellom elevene og deres relasjon til læreren beskrives som en forutsetning for at kommunikasjon og undervisning skal fungere og er også grunnlaget for konstruktiv samhandling. De fleste elever vil også høre mer på, og lære mer av, en lærer de liker og respekterer eller stoler på (ibid.). Professor Thomas Nordahl har uttalt:

«Dagens forskning viser tydelig at kvaliteten på relasjonen mellom lærer og elev er avgjørende i alle former for undervisning og læring. Elevene blir motivert og inspirert av lærere som respekterer dem, og som legger vekt på å ha et positivt forhold til dem. Elever med et godt forhold til læreren trives også bedre i skolen» (Drugli, 2012: 6).

Han beskriver videre pedagogikk som kjernen i læreryrket og som en mellommenneskelig aktivitet der læreren må være i stand til å samhandle med eleven. En relasjon beskrives som et forhold der to parter betrakter hverandre som selvstendige individer, men er en del av en felles virkelighet (Drugli, 2012). Relasjonen omhandler også partenes holdninger og tanker om hverandre og er derfor dynamisk (ibid.). Gode relasjoner mellom lærer og elev vil føre til at elevene også generelt trives bedre på skolen, og også virke på samme måte for lærern på sin arbeidsplass. Dette vil sannsynligvis også øke lærerens innsats for å fremme elevenes læring (ibid.). Når relasjoner oppstår i møtet med andre mennesker, har begge parter med seg sine tidligere erfaringer inn i den nye relasjonen. Når holdninger, egenskaper og interesser samsvarer, kan vi kalle det for «god kjemi», og man har lett for å etablere en god relasjon (Drugli, 2012). Dette oppstår også i lærer-elev relasjoner. Det er da viktig for læreren å være bevisst på sin rolle og posisjon og spesielt på sitt ansvar for aktivt å jobbe med og fremme gode relasjoner til alle elevene. Håvard fra tv-serien «Blanke ark» uttalte: *«Det er jobben min å like alle elevene mine. Hvis jeg kjenner at jeg ikke gjør det, er det mitt ansvar å gjøre noe med det» (Drugli, 2012:38).* Dette kan vi kjenne igjen fra opplæringsloven der lærerens ansvar i å fremme gode relasjoner og godt sosialt klasse miljø klart vektlegges (Kunnskapsløftet, 2006). Dette understrekes også i Bergem (2014), der relasjonen mellom lærer og elev, på samme måte som tidligere nevnt, betegnes som grunnlaget for all pedagogikk. Han beskriver hvordan læreren er pliktig til å sørge for og gi elevene de beste mulighetene for både personlig vekst og utvikling. Dette skal læreren legge til rette for gjennom sine faglige kunnskaper og bruk av myndigheten og autoriteten som følger med lærerrollen, og som den ansvarlige voksne i forholdet til eleven. Viktigheten av at lærer-elev relasjonen beskrives som et jeg og du forhold, der eleven stiller som et individ og en medspiller som må veiledes framfor et objekt som skal formes, beskrives videre. Ingen møter mellom mennesker vil være like og kan derfor heller ikke planlegges

gjennom standardløsninger eller regler og prinsipper som er bestemt i forkant. Læreren bør alltid møte elevene med respekt, tillit og åpenhet (ibid.). Ved å ha fokus på dette kan læreren lettere fungere som veileder og oppdrager. Elevene er i tillegg plassert sammen i en gruppe der det kreves at de skal fungere selv om de i utgangspunktet ikke har valgt gruppa selv (ibid.). Elevene er, i motsetning til læreren, avhengig av lærerens veiledning og støtte for å oppnå både de sosiale og faglige kravene i gruppa. Bergem (2014) beskriver hvordan elevene da stiller seg spørsmål knyttet til hvilken grad læreren bryr seg om eleven som person, og om læreren er flink i faget sitt og i tillegg klarer å formidle dette på en god måte (ibid.). Møtet som oppstår mellom lærer og elev beskrives også som to liv som møtes og samhandler. Forskjellen er likevel at eleven, i motsetning til læreren, er i en sårbar posisjon ovenfor voksenpersonen. Lærerens etiske bevissthet og yrkesetiske kompetanse er da sentral og viktig (ibid.). Hvordan eleven har tilegnet seg erfaringer gjennom flere, og ulike, møter med lærere, vil påvirke elevens framtidige relasjoner og tillitt til andre voksenpersoner. Det er derfor viktig at lærere alltid møter og tilnærmer seg elevene på deres premisser (Bergem, 2014). I tillegg må læreren ha høy sosial sensitivitet i forholdet til eleven, også kalt empati, der en aktivt jobber med både viljekomponenten, den kognitive komponenten og den følelsesmessige komponenten. Dette betyr at læreren må kunne ta elevens ståsted og ha et ønske om å opptre på en måte som tjener den andre parten (ibid.).

2.3 Hvordan skape gode relasjoner og et positivt læringsmiljø

Hvordan kan læreren fylle disse kravene til relasjonsbygging i en klasse? Jeg vil her se på konkrete metoder som er beskrevet i teorien. Ogden (2009) viser til viktigheten av at læreren blir kjent med, og viser interesse for, elevene sine og også lar dem bli kjent med seg. Læreren bør lære noe om elevenes interesser og hva de er opptatt av og også formidle at hun bryr seg om elevene og deres utvikling på, og deres forhold til, skolen (ibid.). At læreren raskt lærer seg alle navnene og bruker disse flittig, bidrar til at elevene føler seg sett og inkludert (Drugli, 2012; Ogden, 2009). Spesielt de første timene er det viktig at læreren gir elevene sin fulle oppmerksomhet. Gode forberedelser for å forebygge unødige forstyrrelser og komplikasjoner er da viktig. Læreren kan forebygge ved å invitere gruppen til diskusjon rundt miljø og trivselsregler og sette klare grenser for hva som tolereres og ikke. Dette må konsekvent følges opp videre (ibid.). Læreren må ha gode strukturer i klassen og tilpasse det faglige nivået til elevene (Drugli 2012). Som tidligere nevnt peker Ogden (2009) på hvordan kommunikasjon ligger som en grunnstein for relasjonsbygging, god undervisning, relasjoner og godt læringsmiljø:

«Gode lærere oppfatter seg ikke bare som kunnskapsformidlere, men tar også ansvar for at elevene lærer noe (Good og Brophy, 2008). Derfor legger de mye arbeid i planlegging og forberedelse, og de anstrenger seg for å holde elevene oppmerksomme, aktive og motiverte. Formidlingsferdigheter kombineres med formidlingsvilje» (Ogden, 2009:143).

Verdien av klare og gode beskjeder er beskrevet og omtalt av flere (Bergkastet, Dahl & Hansen, 2012; Ogden, 2009; Woolfolk, 2010). For å sikre at budskapet i en beskjed skal nå fram til elevene, må læreren være nøye med å sikre oppmerksomheten til elevene før beskjeden blir gitt. Om elevene ikke er i posisjon hvor oppmerksomheten er rettet mot læreren, vil de ikke være i stand til å ta inn informasjonen. Læreren må med andre ord unngå å snakke over hodet på elevene (Bergkastet m.fl., 2012). Beskjeder med spørsmål bør unngås da dette kan skape forvirring og i tillegg gjøre budskapet uklart. Læreren bør formulere seg kort og enkelt på en vennlig og bestemt måte. Videre bør en begrense antall «beskjeder i beskjeden», men dersom dette ikke kan unngås, bør beskjedene bli gitt i riktig rekkefølge. Det første som skal gjøres må presenteres først (ibid.). Til slutt må læreren gi elevene tid til å fordøye det som har blitt sagt før hun bør foreta en sjekk om elevene har fått med seg det de skulle (ibid.). Undersøkelser viser også til hvordan elever som opplever at læreren gir klare og tydelige beskjeder lærer mer og opplever læreren på en mer positiv måte (Woolfolk, 2009). Hvordan læreren må være seg bevisst sin nonverbale formidling, er også et viktig aspekt da læreren er et forbilde for elevene (Bergkastet m.fl., 2012). Hvordan læreren er som person, og selv har det i livet sitt, vil på mange måter skinne gjennom i den nonverbale kommunikasjonen, noe læreren må være oppmerksom på. At læreren derimot signaliserer interesse for elevene, at læreren har tro på dem, og i tillegg tillit til dem og viser varme og entusiasme, blir beskrevet som betydningsfullt og viktig både for relasjonen og læringsutbyttet (Bergkastet m.fl., 2012; Drugli 2012; Woolfolk, 2009). At læreren anerkjenner elevene, lytter, forstår og aksepterer, i tillegg til å bekrefte dem, er andre viktige momenter i relasjonsbyggingen mellom lærer og elev (Drugli, 2012). Elevene trenger å bli verdsatt av sentrale voksenpersoner, så hvordan læreren snakker og forholder seg til elevene har innvirkning på elevenes selvværd (ibid.). Å være sensitiv ovenfor elevens adferd og signaler, gi tilpasset respons, formidle aksept og varme, gi støtte ved behov, ha kontroll over egen adferd og reaksjoner, i tillegg til å ha gode strukturer og grenser tilpasset elevenes adferd og behov, er alle viktige faktorer (ibid.). Forutsigbarhet og klare rammer skaper trygghet og gjør at elevene vet hva som forventes av dem. Dette fører videre ofte til positiv adferd i elevgruppen (Drugli, 2012). På samme måte som små barn leser følelser og sosiale signaler hos voksne, og er avhengige av denne følelsesmessige responsen for å kunne regulere egne handlinger, vil elever i samhandling med læreren også ha et behov for å dele fokus og føle overensstemmelse i en kommunikasjonssituasjon (Askland & Sataøen, 2013). Dette kalles affektiv inntoning og handler

om hvordan, i dette tilfellet, læreren møter elevene sine og spiller en viktig rolle i hvordan relasjonen utvikles til å bli god eller mindre god. Læreren kan møte elevene med selektiv inntoning. Det vil si at hun kun bekrefter et utvalg av følelser og handlinger hos elevene og ekskluderer andre. Dette kan ofte forekomme ubevisst og være styrt av voksenpersonens egne interesser og holdinger framfor å fremme elevens interesser, meninger og valg (ibid.). En annen inntoning som kan forekomme er feilinntoning. Dette handler om misforståelser mellom hva eleven formidler og det læreren oppfatter. Dette kan føre til usikkerhet og fortvilelse hos eleven da reaksjonen han mottar ikke er i overensstemmelse med det som var forventet (ibid.). Ikke-innntoning handler om at læreren ikke møter elevene på et følelsesmessig plan over hodet, men i stedet framstår som likegyldig. Om dette forekommer blant omsorgspersoner, kalles det omsorgssvikt. Den siste innntoning kalles overinnntoning og handler om at læreren eller voksenpersonen overanalyserer barnets, eller elevens, handlinger og signaler, noe som ofte vil oppleves overveldende (ibid.).

At læreren alltid er vennlig og høflig mot elevene, bruker personlige kommentarer og spørsmål, gir kroppskontakt og anerkjennende kommentarer, viser at hun har høye men realistiske forventninger til dem, gir dem valgmuligheter og jobber proaktivt ved å være godt forberedt, vil på samme måte bidra til å etablere gode relasjoner (Drugli, 2012). I tillegg bør læreren aktivt jobbe med å motivere elevene og ha fokus på å fremme indre motivasjon. Læreren bør hjelpe elevene med å jobbe mot mestringsorienterte mål framfor prestasjonsmål med utgangspunkt i deres eget ståsted og i tillegg hjelpe dem til å utvikle en sunn self-efficacy, tro på egen kompetanse (Woolfolk, 2010). Dette kan kjennes igjen i hvordan en autorativ lærer vil framstå. Hun viser høy grad av omsorg, gir elevene emosjonell oppmerksomhet, har høye faglige forventninger og krav, er rettferdig og viser at hun har gode strukturer og regler (Dever & Karabenick, 2011). Mindre heldig er å framstå som autoritær, der det er mindre grad av omsorg og mer fokus på fag og forventninger samt regler. En ettergivende framstilling er heller ikke positiv, der den emosjonelle oppmerksomheten og omsorgen skygger for faglige forventninger og krav. En forsømmende framstilling, der læreren stiller seg likegyldig til eleven, er sannsynligvis den minst positive (ibid.).

3.0 Spørreundersøkelsen

Jeg var nysgjerrig på hvordan elevene opplevde gruppemiljøet i timene, hvordan de opplevde relasjonene seg i mellom og også i forhold til læreren. Jeg hadde min subjektive oppfatning av miljøet, men som læreren i timen var jeg nysgjerrig på om dette samstemte med elevenes opplevelser eller om det var tendenser jeg ikke så. Jeg ville samtidig finne ut hvordan de opplevde læringsmiljøet i timen og hva de selv mente bidro til positivt sosialt og faglig læringsfremmende miljø. For å finne ut av dette valgte jeg å foreta en anonym spørreskjemaundersøkelse blant elevene i siste praksistime. Jeg vil videre i dette kapittelet si litt om spørreskjema som metode. Her går jeg også kort inn på feilkilder med særlig vekt på min undersøkelse, der jeg berører begrepene pålitelighet og gyldighet (Dallan, 2010), også kalt troverdighet og bekreftbarhet. Pålitelighet handler blant annet om dataene er samlet inn på en pålitelig og nøyaktig måte, mens gyldighet blant annet handler om at dataene er relevante for problemstillingen (ibid.).

3.1 Spørreskjema som metode

Det finnes mange ulike former for spørreskjema som for eksempel besøksintervju, telefonintervju og postintervju (Dallan, 2010). I min undersøkelse har jeg tatt i bruk postintervjumetoden. Det vil si at intervjuobjektene får utdelt et spørreskjema der de selv fyller inn svarene uten innblanding fra «forskeren». Alt av informasjon angående undersøkelsen må stå skrevet i spørreskjemaet eller i et introduksjonsbrev som blir utdelt i forkant (ibid.). Noen fordeler ved spørreskjema er at man kan tilpasse stoffet til akkurat det man er interessert i å kartlegge. I tillegg kreves det forholdsvis lite av den enkelte informant. Informanten kan svare i sitt eget tempo, og det gis mulighet for absolutt anonymitet. En annen fordel er at man kan bruke statistiske metoder for å bearbeide dataene, noe jeg ikke har gitt meg inn på her.

3.2 Feilkilder ved bruk av spørreskjema som metode i min undersøkelse

Noen ulemper ved denne metoden kan være at antall spørsmål må være forholdsvis begrenset, og svarprosenten kan muligens bli lav da forskeren ikke har kontroll over dette. Stort frafall kan senke påliteligheten blant annet fordi man ikke kan vite hvilke resultater man ville ha fått fra dem som ikke har svart. I min undersøkelse fikk jeg svar fra ti av fjorten elever, noe som tilsvarer 71,5%. De ti elevene som svarte hadde deltatt i alle timene gjennom hele praksisen, noe som muligens øker påliteligheten. Selv om undersøkelsen var anonym, kan det likevel hende at elevene som visste hvem jeg var, ønsket å gi en mer positiv tilbakemelding enn om de ikke hadde hatt et godt forhold

til meg. Dette vil i så fall kunne svekke påliteligheten. Jeg hadde i utgangspunktet lite erfaring med å utarbeide spørreskjema og gjorde heller ingen pilotutprøving av skjemaet (Dallan, 2010). Jeg prøvde å gi mulighet for mange nok svaralternativer for at disse skulle treffe så nøyaktig som mulig elevenes meninger. Dallan (2010) peker på eventuelle feilkilder ved bruk av spørreskjema som manglende presisjon, styrende spørsmål eller påvirkning, provoserende spørsmål og forvirrende spørsmål. Dette er noe jeg har prøvd å unngå med mer eller mindre hell. Jeg er klar over at påliteligheten og gyldigheten i min spørreundersøkelse er lav. Dette blant annet på grunn av få informanter og min manglende erfaring i utvikling av spørreskjema. Målet med undersøkelsen har ikke vært å generalisere funnene over tid, sted eller til andre personer, men å få et innblikk i mine elevers opplevelse av blant annet relasjonene i gruppa og av læringsmiljøet.

3.3 Resultater fra spørreundersøkelsen

Undersøkelsen baserer seg på en skala fra 1 til 6, der elevene skulle gradere sine svar fra lavest til høyest. Når jeg i etterkant har sett på svarene, har jeg regnet 1 og 2 som svakt eller «nei», 3 og 4 som middels og 5 og 6 som sterkt eller «ja»

Spørsmål som omhandler vanskelighetsgraden på timen:

Hvordan opplevde du vanskelighetsgraden:	1	2	3	4	5	6
I oppvarmingen?		I	IIII	IIII	I	
Over gulvet?		II	III	IIII		
I koreografien?			I	IIII I	III	
Likte du øvelsene?					IIII	IIII

Vi ser at de fleste opplevde timen som varierende i vanskelighetsgrad. Tendensen ser ut til at klassen var generelt middels vanskelig, der oppvarmingen ble opplevd som middels vanskelig, øvelser over gulvet som litt enklere og koreografien som den vanskeligste delen. Vi ser også at alle likte øvelsene svært godt.

Spørsmål som omhandler læreren:

	1	2	3	4	5	6
Følte du at læreren så deg i timene?				I	III	IIII I
Følte du at læreren var motiverende? *1					I	IIII III
Følte du at læreren hadde troa på at du skulle få det til? *2					I	IIII III
Opplevde du læreren som streng?				III	IIII I	
Følte du at læreren krevde og forventet noe av deg? *3				II	IIII III	
Opplevde du læreren som tydelig?				II	III	III

Noen kommentarer fra elevene:

*1 «Ja veldig, læreren pushet oss på en positiv måte og ville at vi skulle få det til.», «Likte at du så på alle, «Når man fikk ros eller når man ser hvor fint noe kan være motiverte det til at du vil gjøre det selv». «Veldig energirik i timen».

*2 «Ja, læreren pushet meg på noen ting helt til jeg klarte det», «Læreren var veldig positiv og prøvde motivere oss», «Ja selvfølgelig».

*3 «At jeg prøvde mitt beste og at jeg ikke sa at jeg ikke fikk det til.», «Jeg synes det var bra å føle at læreren forventet noe.», «Ja læreren forventet mye men det var bra.», «En positiv forventning, akkurat passe.», «Akkurat passe, følte ikke for mye press men heller ikke for lite.», «Læreren krevde at jeg fulgte med og holdt energien oppe.»

Ut i fra dette kan vi grovt si at elevene generelt følte seg sett i timen, opplevde at læreren var motiverende og hadde troa på at de skulle mestre, følte at læreren var nokså streng men på en positiv måte og at hun krevde ganske mye av elevene noe som også ble beskrevet som positivt. De opplevde også læreren som tydelig.

Spørsmål som omhandler gruppemiljø og samhold:

	1	2	3	4	5	6
Hvordan opplever du samholde i gruppa? *1					IIII I	IIII
Hvordan opplever du stemninga i gruppa?					IIII	IIII
Føler du deg trygg og at du kan være deg selv i gruppa?				I	IIII	IIII

Noen kommentarer fra elevene:

*1 «Opplevde stemningen som bra! alle prøvde og det var godt samarbeid.», «Det har vært noen uenigheter utenom men det går ikke på læreren.», «Jeg føler vi kommer godt over ens.»

Ut i fra dette kan vi se at elevene generelt opplever et godt og trygt miljø i gruppen.

I denne kategorien måtte elevene også svare åpent på et spørsmål:

«Hva gjør at du trives i en jazzklasse og når lærer du best?»

1) «Om jeg liker musikken og jeg føler at læreren ser meg like mye når jeg gjør bra som når jeg gjør noe dårlig. Jeg tror jeg lærer best hvis jeg føler at læreren gir lik oppmerksomhet til alle»

2) «At læreren er positiv (det har du vært:)) musikken. At jeg mestrer øvelsene. At det er noen utfordringer og noe jeg kan fra før»

3) «Kombinasjonen av læreren, elevene, musikken og selve dansingen. At læreren er tydelig og litt streng men samtidig kan smile og le med oss»

4) «Bra musikk! læreren, elevene øvelsene. At læreren er engasjert, at elevene er engasjerte, bra musikk, at øvelsene blir forklart godt»

5) «At læreren legger merke til meg og sier at jeg gjør det bra. At ikke bare jeg liker læreren men alle andre så det blir positiv stemning. At nivået er akkurat litt over behagelig»

6) «Hvordan vi jenter er mot hverandre. Jeg lærer bra når jeg er med noen jeg føler meg trygg med og har det gøy med. Jeg lærer også bra når det er litt vanskelig og jeg får det til siden det motiverer meg videre.»

7) «Musikk, dyktig lærer, godt miljø. Det må være gitt tydelig og klare bevegelser og begrunnelse av øvelsene.»

8) «At læreren og elevene er motiverte og blide.»

9) «At læreren skjønner hva jeg kan klare og at den kan pushe meg, er tydelig. Trives med glad musikk som timber.»

10) «Læreren er positiv mot meg, elevene har godt samarbeid, variasjon i musikk. Jeg lærer best når læreren er positiv og når jeg vet hvorfor jeg gjør øvelsene og får forklart dem godt slik at jeg ikke får skader.»

4.0 Drøfting

I denne delen av oppgaven vil jeg prøve å belyse teorien med opplevelser fra praksis og noe av informasjonen fra spørreundersøkelsen jeg gjennomførte med danseelevne i førsteklasse på Lillestrøm videregående skole. Dette vil jeg presentere i tre deler, der jeg først tar for meg gruppe og gruppemiljø, for så å se om jeg gjenkjenner viktigheten av relasjonsbygging og til slutt hvordan metodene som omhandler å fremme gode relasjoner fungerte i praksis, og hva dette hadde å si for læringsmiljøet.

4.1 Gruppe og gruppemiljø i praksis

Da jeg forberedte praksis var, som jeg nevnte innledningsvis, ungdommene, deres klassemiljø og gruppekultur, og hvordan jeg og opplegget mitt kom til å bli mottatt, det jeg var mest spent på og som det kjentes vanskeligst ut å forberede seg på. Jeg så raskt at gruppa, med tanke på formingsfasene (Stensaas & Sletta, 1998; Ogden, 2009) hadde etablert ganske tydelige roller og var godt inn i det siste fasen, utføringsfasen. Jeg opplevde gruppa som godt fungerende. Dette med roller kom tydelig fram spesielt gjennom hvordan elevene plasserte seg i rommet. Det var «unevnte» faste plasser der «lederne», de sterkeste personlighetene og de mest populære tydelig stod foran, og de mer usikre, sjenerte og stille elevene alltid stod bak. Dette samsvarte ikke direkte med deres ferdigheter innenfor dans da de sterkeste personlighetene ikke nødvendig vis skilte seg ut som de dyktigste da gruppen teknisk hadde et nokså jevnt nivå, der alle hadde sterke sider å vise fram. Det ble også raskt tydelig de første timene at også de sterkeste elevene lett ble usikre når timen viste seg å være både vanskeligere enn de hadde forventet og også annerledes. Det var da lett å gjennomskue den tøffe ytre fremtoningen til de sterkeste elevene, mens de svakere holdt seg nokså nøytrale og ble ikke like tydelig påvirket. Winger (1994) peker på at elevene må strekke til og blir påvirket på flere arenaer samtidig. Dette opplevde jeg ikke som noe stort problem i danseklassene, men det var likevel tydelig på konsentrasjonen deres hvordan de ofte i begynnelsen og slutten av timene ble noe ufokuserte fordi det hadde skjedd noe i vennegjengen som måtte prates om, eller de skulle ha en prøve i neste time o.l. Dette med konformitet og tilhørighet (Woolfolk, 2010; Evenshaug & Hallen, 2009) var kanskje det jeg la spesielt godt merke til og som jeg aktivt gikk inn for å se om jeg kunne påvirke uten å fortelle eller snakke med elevene om det. Det

omhandlet for eksempel utseende med tanke på sminke, hår og kleskoder. Elevene hadde alle dyrt treningstøy man kan kjenne igjen fra treningsstudioer. Alle brukte mye sminke og brukte mye tid på håret sitt i forkant av, og spesielt etter, timen. Det var også en utfordring for elevene å tørre og bli ordentlig svette i timen. Dette skilte seg ut fra hvordan jeg som pedagog gikk kledd da jeg bevisst brukte minimalt med sminke, og klærne jeg danset i var ofte gamle og slitte, og jeg brukte alltid lagvis med klær for lett å kunne bli ordentlig varm. I tillegg gjorde jeg alltid øvelsene jeg deltok i fullt ut. Jeg ville med dette gi uttrykk for at utseende ikke spiller noen rolle når vi jobber med dans, men at det er kroppen og bevegelsesuttrykket ditt, sammen med danseglede, du skal formidle. Dette blir man bare bedre på om man virkelig jobber hardt og tørr å bli svett og tørr å være litt «stygg». Koreografien jeg hadde i slutten av timen hadde også et bevegelsesspråk som var ganske stygt, noe som elevene syntes var veldig vanskelig å godta i starten. Jeg var spent på hvordan dette kom til å påvirke elevene, og om det kom til å påvirke i det hele tatt, men det var det tydelig at det gjorde. Det startet med at elevene fascinerte seg over hvordan bevegelsene i dansen kunne være stygge, men likevel se «kule» ut der jeg da spilte ballen tilbake og sa at: «det er derfor vi øver». De ble da mer mottakelige og jobbet hardere. Det tok heller ikke veldig lang tid før klærne ble mer komfortable og praktiske. Sminken og håret derimot var det ingen som sluttet å bruke. Jeg mener likevel gruppen var nokså vanskelig å påvirke utover det dansneriske. Jeg ga elevene aktivt nye plasser i rommet for å prøve og løse opp i de faste plasseringene, men de stilte seg raskt tilbake på de gamle plassene når det var mulighet for det. Jeg prøvde også aktivt å involvere alle elevene like mye i muntlig deltakelse, men også her var det tydelig at de med høyere status pratet mest og var raskest til å ta initiativ og å komme med innspill. Komfortet som en måte å skape et «vi mot dem» miljø, opplevde jeg ikke spesielt sterkt. Det var likevel et skille mellom dem som elever og meg som lærer. Spesielt i starten opplevde jeg at elevene hadde et ganske lukket kroppsspråk, og de stilte mange spørsmål både om hva jeg hadde gjort før, hvorfor vi gjorde akkurat de bevegelsene, og hvorfor vi øvde på akkurat den måten da de hadde lært noe annet før. Teorier knyttet til hvordan vi bruker fordommer, forutintatte meninger og tidligere erfaringer i møtet med nye mennesker kom da godt fram. Siden det jeg presenterte var uvant for dem var det tydelig at de hadde et ønske om å gjøre det de kunne fra før og var trygge på. Etter første time var det likevel god stemning i gruppa, og det ble fort tydelig at elevene syntes timen var morsom. De ga også da uttrykk for å være mer mottakelige i holdningene og kroppsspråket sitt for meg og mitt bevegelsesspråk. Da gruppa var godt fungerende med en god grunnstemning, noe de også ga uttrykk for i spørreundersøkelsen, hadde jeg som lærer en fordel da det ikke var spesielle hendelser eller konflikter som måtte ryddes opp i. Hvordan elevene gjennom hele perioden vekslet på å ta initiativ til å prøve å få timen og

øvelsene tilpasset sine behov, og det de syns var behagelig, vekslet også godt med hvordan de tilpasset seg meg og min stil som for eksempel påpekt i Ogden (2009). Sammenhengen mellom popularitet og sosial kompetanse (Woolfolk, 2010; Ogden, 2009) kom ikke spesielt tydelig fram i mine observasjoner. Ingen av elevene med høyest status i gruppen hadde synlige problemer med de sosiale ferdighetene, men på samme måte viste heller ingen av de mer usikre elevene spesielle svakhetstegn knyttet til dette. De viste alle sammen heller gode ferdigheter med tanke på både samarbeid og selvhevdelse, selvkontroll, empati og ansvarlighet. Det er da vanskelig å påstå at dette var årsaken til rollefordelingen i gruppen, men det kan heller virke som om selvtillit spilte en større rolle. Sammenlikningsteorien (Stensaas & Sletta, 1998) som omhandler hvordan ungdommene til en hver tid sammenlikner seg med hverandre for å kartlegge styrker og svakheter, var kanskje det som framsto tydeligst. Jeg måtte jobbe mye med å få dem til å tørre å ta sjanser og å gå utenfor komfortsonen sin, og de var tydelig ukomfortable når de skulle gjøre noe de ikke hadde gjort før og som de ikke mestret med en gang. De virket redde for å dumme seg ut, noe som skinte gjennom ved mye fnising og fjas. I tillegg ble konsentrasjonen rundt eget arbeid svekket gjennom at fokuset i for stor grad ble rettet mot andre gruppemedlemmer. De sammenliknet seg tydelig med hverandre jo mer usikre de ble.

4.2 Viktigheten av relasjonsarbeid, og hvordan dette påvirker læringsmiljøet i praksis

At elevene skulle føle trivsel, trygghet og oppleve danseglede var et mål som gjennom hele forberedelsesprosessen var viktig for meg. I tillegg hadde jeg klare mål som omhandlet danseferdigheter og utvikling. Da jeg møtte elevene, opplevde jeg raskt hvordan aktivt arbeid med å fremme gode relasjoner til elevene, og gruppen i sin helhet, var viktig og helt nødvendig for å kunne nå de målene jeg hadde satt. Første timen med elevene gikk jeg ganske raskt i gang med øvelsene uten å fortelle mye om mine fokus og holdninger til dans og undervisning. Jeg ville at elevene skulle få kjenne på det meste av innholdet i klassen, slik at vi raskt kunne gå grundigere inn i detaljer og variere læringsmetoder. Jeg var også selv ganske nervøs. Dette førte til at jeg lærte bort mange av øvelsene ganske radig, og ga rom for spørsmål knyttet til undervisningen, men uten å vise mine personlige sider. Den første timen ble da veldig fagsentrert, og det var tydelig på elevene at de var usikre og litt utilpass da jeg ikke hadde introdusert meg selv ordentlig og lagt vekt på å bli kjent med dem eller å la dem bli kjent med meg. Dette var planen å gjøre gradvis de neste timene. Det at jeg ikke møtte elevenes emosjonelle og sosiale behov (Drugli, 2012) den første timen, men gikk rett på det faglige, gjorde klart noe med elevenes holdninger, energinivå og utstråling. Heldigvis ga de klart uttrykk for å like musikken og øvelsene og også hvordan jeg danset, noe som vekket interesse

hos dem. Dette kom i tillegg til at de i utgangspunktet hadde et godt samhold i gruppa. De neste timene valgte jeg å være mer avslappet og ga mer rom for generelle spørsmål og også latter. Jeg hadde da lært meg alle navnene og brukte dem så mye som mulig. Teorier som tilsier at gode relasjoner er en forutsetning for kommunikasjon og undervisning ble nå tydelig (Drugli, 2012; Ogden, 2009). Da jeg kunne navnene til elevene, oppdaget jeg raskt en økende interesse hos dem, og når jeg ga individuelle kommentarer knyttet til navn, fikk jeg oppmerksomheten til elevene på en helt annen måte enn tidligere. I tillegg fortalte jeg dem i plenum at jeg hadde lagt nivået i timen litt høyt fordi jeg mente de kunne klare dette ut i fra hva jeg hadde observert. Det var i denne perioden av praksis enda ikke etablert ordentlige relasjoner mellom meg og elevene, men bare den lille forskjellen ved å kunne navnene deres, le litt mer og tørre å gå litt ut av manus og være mer personlig og spontan, utgjorde en klart forskjell på stemningen i timen. Jeg hadde da åpnet meg mer for elevene mine og tydelig vist at de var i fokus sammen med faget. Jeg opplevde da som lærer at det hadde vært en bedre time enn den forrige fordi elevene hadde smilt mer og vært litt mindre anspente. Jeg føler med dette at teoriene rundt viktigheten av gode relasjoner, og hvordan disse øker trivsel og læringsutbytte for elevene, stemmer godt og er helt i tråd med hva Thomas Nordahl uttaler (Drugli, 2012). Jeg fikk også kjenne på at det ikke finnes standardløsninger, regler eller prinsipper i møtet med nye mennesker, og hvordan det i en lærer-elev situasjon er læreren som har hele ansvaret (Bergem, 2014). Å beskrive dette møtet som et jeg og du forhold syns jeg likevel beskriver fint hvordan det, på tross av rolle- og ansvarfordeling, er snakk om mennesker i samhandling og ikke læreren som en fasit og eleven som en brikke eller et objekt (ibid.). På denne måten opplevde og forstår jeg viktigheten av Bergems (2014) uttalelser om hvordan læreren må ha både etisk bevissthet og yrkesetiske kompetanse da lærerrollen i seg selv bringer med en form for autoritet som lett kan misbrukes. Det var helt klart i møtet med elevene mine at samarbeid, og å se dem som medspillere, var viktig for å få ønsket autoritet og tillitt. Hvordan jeg da måtte ta første steget ved å vise stor respekt for dem, i tillegg til tillit og åpenhet, ble tydelig for at de skulle ha mulighet til å gjøre det samme ovenfor meg. Det ble med dette et fint møte med elevene, og jeg opplevde ganske raskt å få en god grobunn for fine relasjoner med dem. Det styrket også elevenes tillit da jeg gjorde det klart at jeg var der for deres skyld, og at jeg, gjennom tilretteleggingen av timen og tilbakemeldinger, hadde en genuin tro på at de kom til å oppleve mestring og vekst. Dette kom også tydelig fram i undersøkelsen, der elevene har svart at de setter pris på lærere som har troen på dem og som ser potensialet i dem.

4.3 Metoder for å skape gode relasjoner og godt læringsmiljø i praksis

Uten å ha studert teorier rundt gruppe og relasjoner i forkant av praksis, ser jeg likevel nå i etterkant at jeg har benyttet mange av metodene som er beskrevet om hvordan skape gode relasjoner til elevene da jeg har jobbet med å skape et positivt læringsmiljø. Flere av teoriene viser til viktigheten av å styrke fellesskapet i gruppen, og hvordan læreren har ansvaret for dette. Ogdens (2009) tanker rundt en «vi-gruppe» er noe jeg opplevde som veldig sentralt og som jeg jobbet mye med. Jeg ønsket at alle elevene skulle få utvikle seg fra eget ståsted, og da kom viktigheten av å se alle elevene, og å vise interesse for dem i tillegg til å bli kjent med dem, inn i bildet. Jeg ville se elevene både individuelt og i sammenheng med gruppa. For å få til dette, lærte jeg raskt alle elevenes navn og brukte dem aktivt (Drugli, 2012; Ogden, 2009). Jeg hadde som mål å skulle ha sagt alle navnene i løpet av hver time. På den måten håpet jeg at elevene skulle føle seg sett, og samtidig likeverdige som en del av gruppa. Ut i fra spørreundersøkelsen er det ganske tydelig at elevene opplevde dette som positivt da alle har svart at de følte seg godt sett av læreren i hver time. I egne kommentarer har elevene også nevnt hvordan de opplevde dette som positivt at læreren så alle, ikke bare de flinkeste, at det var lik oppmerksomhet til alle, at læreren la merke til elevene, og at det var godt miljø og god stemning i timene. Flere av elevene beskrev også dette som en viktig faktor for hvordan de lærte best. Mange ulike teorier (Bergem, 2014; Bergkastet m.fl., 2012; Drugli, 2012; Woolfolk, 2010; Ogden, 2009) beskriver også viktigheten av å lytte til elevene og forstå og verdsette dem som en måte å skape gode relasjoner. I undervisningen jobbet jeg med å inkludere elevene både fysisk og verbalt. Jeg følte dette var en nyttig metode for å komme i dialog med elevene, og vi diskuterte og utvekslet tanker og ideer i plenum. Jeg prøvde selv aktivt å lytte til elevene og vise at jeg forsto og var interessert i hva de hadde å komme med. Jeg opplevde dette også veldig positivt for samholdet i gruppa da flere fikk komme på banen, og dette ga meg som lærer en mulighet til å ha kommunikasjon med alle elevene. Dette var tydelig med på å styrke samholdet i gruppa da læreren fungerte som ordstyrer og kunne trekke frem, og gi muligheten til, elever som vanligvis ikke turte ta initiativ og hjelpe dem til å vise resten av gruppa at også de hadde fine tanker og ideer å dele. Elevene ble i tillegg tydelig mer reflekterte og fikk et større eieforhold til de tekniske prisnippene og innholdet, noe som også ga resultater i det fysiske. I tillegg ble vi bedre kjent da disse samtalene ikke alltid var planlagt på forhånd, og de forskjellige personlighetene skinte lett gjennom. Dette var også en fin mulighet for meg som lærer å velge hvor jeg kunne putte inn, og tilpasse, egne erfaringer og tanker, så elevene også ble kjent med meg. Jeg opplevde også viktigheten av å jobbe proaktivt (Bergkastet m.fl., 2012; Drugli, 2012) som veldig sentralt. Å jobbe proaktivt og forberede

ikke bare det faglige, men også det sosiale, være oppmerksom på min egen dagsform og hvordan jeg ønsket å fremstå i timen, og også hvordan jeg ønsket at elevene skulle oppleve meg og hverandre, førte til langt mer positive timer enn når dette hadde gått noe mer i glemmeboka. Det ga meg som lærer mer helhetlig fokus og konsentrasjon, noe som også tydelig smittet over på elevene. Et godt eksempel var når jeg hadde lange dager i tillegg til undervisningen med elevene, og når jeg opplevde mye stress privat. Når jeg da aktivt jobbet med å ikke la det gå utover elevene, og heller så på timene med dem som et pusterom og viste glede over å danse med dem, virket dette motiverende og positivt på elevene. Jeg prøvde med andre ord aktivt å ikke bringe med negativ energi inn i timen, noe som var enklere når jeg tok det med i forberedelsesfasen. Dette kom også frem i undersøkelsen, der elevene påpeker god energi, blide medelever og lærere og positiv stemning som positive medvirkende faktorer i deres læring.

Teorier som omhandler å gi elevene full oppmerksomhet (Drugli, 2012; Ogden, 2009) kjente jeg meg godt igjen i i praksis, og hvordan dette beskrives som en av de mest effektfulle metodene for å fremme både gode relasjoner og effektiviteten i timen ble bekreftet. Det var helt tydelig at når jeg som lærer hadde fokuset mitt og konsentrasjonen gjennomgående rettet mot elevene, hadde heller ikke de mange muligheter til å miste sitt fokus. Gjennom det fokuset jeg ga elevene lå det i tillegg en forventning og oppfordring til å holde samme konsentrasjon og fokus, noe som var lettere for meg å stå inne for da jeg selv tydelig ga uttrykk for dette. Det ble også lettere for meg å være tydelig i formidlingen min både verbalt og fysisk, noe som også ble understreket i spørreundersøkelsen. Det kan virke som, spesielt i dette tilfellet, at når læreren vier sin fulle oppmerksomhet til elevene, kommer godt forberedt og da blir tydeligere i formidlingen og samtidig anerkjenner elevene og møter dem ut fra deres dagsform og signaler, affektiv inntoning (Askeland & Sataøen, 2009), blir det lettere for elevene å godta krav og oppfylle forventninger knyttet til konsentrasjon og fokus i tillegg til å ta tilbakemeldinger seriøst. Jeg opplevde at denne seriøsiteten sammen med varme og vennlighet styrket elevenes tillit til meg som lærer og at de stolte mer på meg. Dette kan vi igjen koble opp mot viktigheten av å se læreren og eleven i samspill som medspillere og partnere (Bergem, 2014). Jeg som menneske framfor lærer ga tydelig uttrykk for å engasjere meg i deres utvikling og at jeg tok dem på alvor, noe som jeg mener fremmet ønsket til elevene om å leve opp til gjensidig engasjement og forventninger. At læreren viser at hun har troen på elevene, og dermed legger nivået i undervisningsinnholdet litt høyt, kom også tydelig fram i praksis som veldig positivt og styrkende for både elevenes utvikling og på det relasjonelle. Elevene sa også selv at de satte pris på dette. Jeg tok dem seriøst og la lista høyt med forventninger som tilsa

at jeg hadde troen på dem sammen med et ansvar om at de måtte jobbe hardt. I starten var de skeptiske fordi de opplevde timen som litt vanskelig, og jeg måtte være motivator for dem. Det tok likevel ikke lang tid før de selv merket at de fikk til mer og at øvelsene ble enklere, noe alle til slutt beskrev som positivt og motiverende i spørreundersøkelsen. På denne måten ble lærerens løfter til elevene innfridd, og relasjonene ble forsterket.

5.0 Oppsummering

Etter å ha reflektert rundt opplevelser fra undervisningen med førsteklasseelevene på danselinja ved Lillestrøm videregående skole i lys av teorien, er det for meg tydelig hvordan relasjonene i en gruppe, inkludert læreren, er svært vesentlig for elevenes trivsel og læringsutbytte. Som nevnt innledningsvis er elevene mange, og læreren bare en. Hvordan læreren da aktivt må jobbe for å ta ansvar for å møte elevene på deres premisser, fremme samarbeid og felles innsats, møte dem med respekt og hjertelighet både som gruppe og enkeltindivider, og i tillegg vise en mengde danseglede, fremstår som nøkkelmomenter for å kunne fremme trivsel og faglig vekst. At læreren jobber for å skape en vi-gruppe, der alle kjenner tilhørighet og tydelig viser elevene at hun ser hver enkelt og har troen på deres utvikling, og gjennom hardt arbeid gjør seg fortjent til elevenes tillit, legger grunnlaget for godt samarbeid. Jeg tenker med andre ord at godt læringsmiljø og faglig framgang er helt avhengig av gode relasjoner som læreren aktivt tar ansvar for og legger like mye fokus på som det faglige innholdet og målene. Om læreren kan få elevene med seg i en prosess som elevene oppfatter som troverdig, virkelighetsnær og meningsfull, og der de samtidig opplever å bli hørt, sett og tatt på alvor gjennom lærerens trygge og tydelige ledelse fylt av engasjement og fagglede, tror jeg fremmer både trivsel, ferdigheter og samhold. Kanskje viktigst tror jeg dette også vil være med på å fremme selvstendige, ansvarlige, initiativfulle og trygge elever med tro på egen utvikling og egne ferdigheter fylt med danseglede og høyt selvverd.

Så *hvordan kan*, som første del av problemstillingen min uttrykker det, *læreren i en danseklasse bidra til å skape en god gruppekultur og fremme godt samspill og gode relasjoner?* Mine tanker og holdninger til dette synes jeg oppsummeres godt av Stensaas og Slettas (1998) seks punkter:

- 1) Elevene må oppfatte læreren som en betydningsfull annen
- 2) Elevene må oppfatte læreren som en troverdig vurderer
- 3) Læreren må være konsekvent i sin vurdering av elevene

- 4) *Læreren må være nøyaktig i sin vurdering og ikke overdrive sine meninger om eleven.
Ros må være ekte og ha sin basis i handlinger som eleven har utført*
- 5) *Eleven må oppfatte læreren som personlig engasjert i sin utvikling og sine interesser*
- 6) *Eleven må tro at hun eller han er ansvarlig for sine personlige prestasjoner (s. 95).*

Når det gjelder siste del av min problemstilling, *Hva har dette å si for læringsmiljøet*, mener jeg viktigheten av god gruppekultur og gode relasjoner har blitt underbygget, og kommet tydelig fram, som helt grunnleggende og viktig for et positivt læringsmiljø både gjennom teorien, min praksis og i spørreundersøkelsen. Winger (1994) understreker noe av det samme gjennom å peke på viktigheten av relasjonen og lærerens pragmatiske rolle, både på det faglige og personlige plan, og evne til å skape godt grunnlag for vennskap, samhold og solidaritet.

Til slutt må det også nevnes at når en lærer gir mye av seg selv til elevene, vil hun også få mye tilbake, noen ganger i form av et «uglekort» med varme tanker og hilsner og ønsker om å ses igjen.

Litteraturliste:

Askland, Leif og Svein Ole Sataøen (2013): *Utviklingspsykologiske perspektiv på barns oppvekst*. (3. utgave). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Trygve, Bergem (2014): *Læreren i etikkens motlys. Innføring i yrkesetisk tenkning og praksis*. (3. utgave). Oslo: Gyldendal Akademisk

Bergkastet, Inger, Lasse Dahl & Kjetil. A. Hansen (2012): *Elevens læringsmiljø- Lærerenes muligheter. En praktisk håndbok i relasjonsorientert klasseledelse*. (4. opplag). Oslo: Universitetsforlaget

Dallan, Olav (2010): *Metode og oppgaveskriving for studenter*. (4. utgave). Oslo: Gyldendal Akademisk

Dever, B.V. & S.A. Karabenick (2011): Is authoritative teaching beneficial for all students? A multi-level model of effects of teaching style on interests and achievement. *School Psychology Quarterly*, 26, 131-144.

Drugli, May Britt (2012): *Relasjonen lærer og elev avgjørende for elevens læring og trivsel*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk

Eidsvåg, Inge (2011): Lærerenes glede. I: *Aftenposten* (24.6.2011)

Elliott, Stephen N. & Frank M. Gresham (2011): *Undervisning i sosiale ferdigheter. En håndbok*. Oslo: Kommuneforlaget

Evenshaug, Oddbjørn og Dag Hallen (2009): *Barne- og Ungdomspsykologi*. (4. reviderte utgave). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Kunnskapsløftet (2006): www.udir.no lesedato 20.5.2013

Ogden, Terje (2012): *Klasseledelse. Praksis teori og forskning*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Ogden, Terje (2009): *Sosial kompetanse og problematferd i skolen* (2. utgave). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Stensaasen, Svein & Olav Sletta (1998): *Gruppeprosesser. Læring og samarbeid i grupper*. (3. utgave). Oslo: Universitetsforlaget

Winger, Nina (1994): *Om identitetsforhandlinger og selvforvaltning i det moderne samfunnet*. I Aasen, P. og Haugløyken, O. K. (1994) *Bærekraftig pedagogikk* (red). Oslo: Ad Notam Gyldendal. (Fra kompendium 1. *Praktisk pedagogisk utdanning PPU dans og teater 2013-2014*. Kunsthøgskolen i Oslo).

Woolfolk, Anita (2010): *Pedagogisk psykologi* (4. opplag). Trondheim: Tapir akademisk forlag.