



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

**Ina-Helén Oskarsen**

Klasseledelse – fra autoritet til autonomi

PPU – Dans  
Balletthøgskolen 2015

KHIODA  
Kunsthøgskolen i Oslo,  
Digitalt Arkiv

[www.khioda.no](http://www.khioda.no)  
[khioda@khio.no](mailto:khioda@khio.no)

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.

# **Kunsthøgskolen i Oslo, avdeling Balletthøgskolen**

## **Lærerutdanning**

Utdanning: Praktisk- pedagogisk utdanning

Eksamenstype: Skriftlig hjemmeeksamen

Emnekode: PD401 Pedagogikk, 30 studiepoeng  
PD402 Fagdidaktikk dans, 30 studiepoeng

Emnenavn/fag: Pedagogikk og fagdidaktikk

Kandidatnummer: 990754

Dato for innlevering: 18.05 2015 kl. 09.00

# **KLASSELEDELSE**

**-fra autoritet til autonomi**

PPU i dans

Kunsthøgskolen i Oslo

2015

**KUNSTHØGSKOLEN I OSLO**  
OSLO NATIONAL ACADEMY OF THE ARTS

## Innholdsfortegnelse

<b>1. Innledning .....</b>	<b>4</b>
<b>2. Hoveddel</b>	
<b>2.1.1 Hva er klasseledelse? .....</b>	<b>5</b>
<b>2.2.1 Komponenter i klasseledelse.....</b>	<b>7</b>
<b>2.2.2 En positiv og støttende relasjon til hver enkelt elev .....</b>	<b>7</b>
<b>2.2.3 Etablering av en god læringskultur .....</b>	<b>9</b>
<b>2.2.4 Struktur, regler og rutiner .....</b>	<b>11</b>
<b>2.2.5 Tydelige forventinger og motivering av elevene .....</b>	<b>12</b>
<b>3. Elevens læringsprosess.....</b>	<b>15</b>
<b>3.1.1 Klasseledelsens støtte for elevens læring .....</b>	<b>16</b>
<b>4. Drøfting .....</b>	<b>20</b>
<b>5. Avslutning .....</b>	<b>21</b>
<b>6. Litteratur .....</b>	<b>23</b>

## 1. Innledning

I denne oppgaven vil jeg ta for meg *klasseledelse* som hovedtema. Jeg har valgt dette temaet fordi jeg mener at dette er en fundamental grunnsten i enhver undervisning, og kan være utslagsgivende for elevens opplevelse og utbytte av læringen. I forbindelse med dette temaet ønsker jeg å gå nærmere inn på ulike perspektiver og syn på klasseledelse, utvalgte komponenter i klasseledelse, og tilslutt se på elevens læringsprosess og hvordan klasseledelse kan støtte eleven i denne.

Problemstillingen min er derfor:

***Hva er klasseledelse, og hvordan kan jeg som lærer i dans støtte eleven i egen læringsprosess?***

Denne oppgaven har jeg valgt å avgrense til undervisning i dans først og fremst for ungdom, og/eller elever i videregående skole. Først i oppgaven vil jeg nevne noe om hva klasseledelse er, og ulike syn og perspektiver på ledelse og autoritet. Videre tar jeg for meg fire fokusområder ved klasseledelse, utformet av Utdanningsdirektoratet, og ser på hva disse innebærer. Deretter har jeg valgt å fokusere på den autorative lederstilen, og hvordan jeg som lærer i dans kan støtte eleven til å på sikt kunne lede seg selv, med fokus på eleven som aktør i læringsprosessen.

Til slutt vil jeg drøfte mine synspunkter i lys av problemstillingen.

## 2. Hoveddel

Når jeg tenker tilbake til mine år som elev i grunnskole og videregående skole, er det uunngåelig å ikke minnes alle de ulike lærerene jeg møtte i løpet av min skolegang. Minnene omhandler både de som gjorde et positivt inntrykk, de kaotiske undervisningsrommene der vi fikk fritt spillerom, og de lærerene jeg følte jeg virkelig *lærte* noe av. Hva er grunnen til at noen lærere gir sterkere inntrykk enn andre? Er det noe som kan speiles i deres personligheter, eller kanskje i hvordan de framstår som *voksenpersoner/ledere*? Hvordan jeg som elev opplevde at min *rolle* i læringen var?

I et undervisningsrom vil det alltid være flere faktorer som spiller inn på den dynamiske læringen. I danseundervisning er det som regel alltid et asymmetrisk forhold mellom lærer og elever i antall, ulike individuelle forventninger og forutsetninger, ulik motivasjon og en ofte stram tidsramme rundt det hele. Videre i denne oppgaven vil jeg ta for meg temaet *klasseledelse*, og se på hvordan dette kan påvirke elevens læringsprosess.

### 2.1.1 Hva er klasseledelse?

For å kunne si noe om hva som kjennetegner god klasseledelse, er det nødvendig å klargjøre hva som menes det dette begrepet. Som de fleste pedagogiske temaer, er også fenomenet klasseledelse et nokså komplekst og vidt begrep. I boken “Pedagogisk psykologi” skriver Woolfolk at “Målet for klasseledelse er å fostre et positivt, produktivt læringsmiljø” (Woolfolk, Pettersson et al. 2004, side 321). Videre skriver også Woolfolk at et annet mål med klasseledelse er å skape mer tid til læring, deriblant også ha et fokus på å aktivt engasjere elevene, og hjelpe de til å styre seg selv. Allerede her har vi konstatert at selve begrepet klasseledelse består av flere komponenter: læreren, eleven og læringsmiljøet, der produktivitet og selvstendighet står i fokus.

Som lærer har man automatisk fått tildelt en lederposisjon, og dermed også et ansvar for elevenes læringsutbytte. Læreren skal være faglig kompetent, ta ansvar for at elevene engasjerer seg i læringsaktiviteter, og ikke minst tilrettelegge forholdene for læring (Nordahl, Hansen et al. 2012). Nordahl presiserer også at denne posisjonen innebærer et ansvar for at elevene får et hensiktsmessig sosialt og faglig læringsutbytte. Ulike lederegenskaper hos læreren kan ofte avgjøre om de blir oppfattet som gode eller dårlige lærere. Nordahl konkluderer videre med at “... læreren utvilsomt har den mest fundamentale innflytelsen på elevenes læring. Lærere som forstår sin lederposisjon, og samtidig tar det ansvaret som hører til ledelse, framstår som dyktige ledere” (Nordahl, Hansen et al. 2012, side 9).

Med dette i tankene, finnes det dog ulike perspektiver på hva det innebærer å lede en gruppe. Fra et historisk ståsted, knyttes ledelse ofte til behovet for disiplin. Den opprinnelige betegnelsen “*Classroom management*” hadde sitt opphav i USA og har til en viss grad sin opprinnelse i en behavioristisk læringspsykologi (Nordahl, Hansen et al. 2012). Etter en lang tids tradisjoner bestående av avstraffelser, ydmykelser og andre grep som ble brukt for å sørge for en disiplin og ro i undervisningen, kom det et behov for å etablere en forståelse for hva det var som *forårsaket* uroen, og hvilke *virkemidler* som kunne bidra til å forbedre læringsmiljøet. Klasseledelse, som den framstår i dag, har kun en svak tilknytning til behaviorismen.

Vi kan se på klasseledelse mer som en felles betegnelse på læreres nødvendige ledelse av undervisningsforløp, samt det sosiale fellesskapet i klassen (Nordahl, Hansen et al. 2012).

Selv om lærere historisk sett hadde mer autoritet for et par generasjoner siden enn det de har i dag, ser vi nå at det er et fokus på den *autoritative* lederen, mer enn den *autoritære*. I «Pedagogisk ordbok», blir de ulike lederstilene beskrevet på denne måten: Den autoritære stilen innebærer en

*“... måte å lede en gruppe ved at lederen/læreren bestemmer på egen hånd de formål og planer som gruppen skal arbeide etter. Han/hun er den eneste i gruppen som vet hva som skal gjøres. Han/hun dikterer mønsteret for de sosiale relasjoner mellom gruppemedlemmene, bedømmer alene gruppens arbeid og prestasjoner og belønner og straffer medlemmene” (Bø, Helle et al. 2008, side 30)*

Den motsetningsfulle lederstilen *autorativ* legger heller fokuset over på klasseledelsens paradoks; at læreren, i kraft av det å være en autoritet, skal overføre autoriteten til elevene, så de blir i stand til å på sikt lede seg selv (Nordahl, Hansen et al. 2012) Denne lederstilen beskrives i samme pedagogiske ordbok som en:

*“...person som mestrer balansen mellom å ha kontroll og være nær barn/elever i sin læringsledelse. En har på den ene siden god relasjon til barna/elevne samtidig som vedkommende har kontroll og struktur i undervisningssituasjonen”*  
*(Bø, Helle et al. 2008, side 30)*

I boken «Dette vet vi om klasseledelse», presiserer Nordahl at en lærer innehar tre hoveddimensjoner av autoritet: *institusjonsautoritet, faglig autoritet og personlig autoritet*. Disse tre dimensjonene utgjør den totale autoriteten en lærer har, og har ulik påvirkningskraft. *Institusjonsautoriteten* blir man automatisk tildelt i kraft av å være ansatt i en stilling eller ved å ha en funksjon som lærer. Denne autoriteten er noe alle lærere har, men den er igjen et resultat av hvordan et yrke oppfattes og respekteres i samfunnet, og må i noen tilfeller opparbeides. Den andre autoriteten, *den faglige*, innebærer at læreren mestrer faget og det å undervise i det på en slik måte at både elever og foreldre får tillit til at det dreier seg om en god lærer. Når lærerautoriteten er basert på gode fagkunnskaper, vil læreren kunne bruke tiden mer effektivt til å lede undervisningen. «Det er med andre ord den faglige autoriteten som utgjør en lærers profesjonalitet» (Nordahl, Hansen et al. 2012, side 28)

Den siste autoritetsdimensjonen er den *personlige autoriteten*. Denne bygger ofte på personlige holdninger og verdier, og er ofte sterkt knyttet opp mot personens identitet (Nordahl, Hansen et al. 2012). Denne autoriteten kommer først og fremst til syne i hvordan læreren framstår som *menneske*

og hvilken *relasjon* han eller hun har til elevene. En positiv tilnærming til elevene, vennlighet, at læreren ser hver enkelt elev og viser oppmerksomhet og respekt er kvaliteter som knyttes til den personlige autoriteten. Dette viser seg relevant for elevens læringsprosess, ved at lærere som har denne autoriteten ofte oppfattes av elevene som en god lærer. Videre skriver også Nordahl at lærere med denne autoriteten «motiverer elevene og bidrar til at deres potensial for læring kan realiseres» (Nordahl, Hansen et al. 2012, side 28).

### 2.2.1 Komponenter i klasseledelse

Jeg har innledningsvis nevnt at klasseledelse er et vidt og komplekst begrep, og vil nå forsøke å konkretisere hva klasseledelse kan innebære. Utdanningsdirektoratet har utformet et bakgrunnsdokument for *klasseledelse*, med ungdomstrinnet som målgruppe. Her blir klasseledelse i praksis delt inn i fire fokusområder: *en positiv og støttende relasjon til hver enkelt elev*, etablering av en *god læringskultur og et læringsfellesskap*, etablering av *struktur, regler og rutiner*, og *tydelige forventninger og motivering av elevene*<sup>1</sup>

Videre vil jeg nå ta for meg hver enkelt av disse områdene, og se på hva dette kan innebære i praksis.

### 2.2.2 En positiv og støttende relasjon til hver enkelt elev

*“Læreren skal lede elevenes læring og utvikling på skolen. En positiv relasjon mellom lærer og elev er hjørnesteinen i god klasseledelse”*<sup>2</sup>

Som nevnt tidligere, er både læreren og eleven en stor del av fenomenet *klasseledelse*. Om enda viktigere, står relasjonen *mellom* læreren og eleven. I undervisningssituasjoner spiller læreren en sentral rolle, og har en stor innvirkning på elevens læringsutbytte. Læreren er viktig person i elevenes læringsmiljø, og kan være avgjørende for hvordan eleven opplever læringen. Ledelse av undervisning innebærer automatisk en *interaksjon* med elevene (Nordahl, Hansen et al. 2012). I denne interaksjonen bør læreren være støttende, både faglig og emosjonelt. Videre skriver Nordahl at «lærere som har et godt forhold til sine elever, vil ha gode forutsetninger for å lede

---

<sup>1</sup>[http://www.udir.no/UploadUngdomstrinnetRammeverkUngdomstrinnet\\_Bakgrunnsdokument\\_klasseledelse\\_vedlegg\\_1.pdf](http://www.udir.no/UploadUngdomstrinnetRammeverkUngdomstrinnet_Bakgrunnsdokument_klasseledelse_vedlegg_1.pdf)

<sup>2</sup><http://www.udir.no/Utvikling/Ungdomstrinnet/Klasseledelse/Om-klasseledelse/Hovedartikkel-om-klasseledelse/Stottende-relasjoner/>



undervisningen» (Nordahl, Hansen et al. 2012, side 14). Ved å gi elevene opplevelsen av å bli sett, hørt og respektert som mennesker, bidrar læreren til å styrke relasjonen til eleven i sin klasseledelse. Her vil jeg peke tilbake på den autoritative læreren, som er tydelig og har kontroll, samtidig som han eller hun er støttende og empatisk.

I en omfattende metaanalyse gjennomført av professor John Hattie, sammenfatter han virkninger av ulike variabler for elevers læringsutbytte (Nordahl, Hansen et al. 2012). Forskningsresultatene peker på at den avgjørende forskjellen nettopp ligger hos *læreren*. Hatties analyser dokumenterer at «lærere med en tydelig og strukturert ledelse og en støttende relasjon til elevene har en betydelig virkning på elevenes faglige og sosiale læring» (Nordahl, Hansen et al. 2012, side 20). Videre peker han på at det ikke nødvendigvis er noen motsetning mellom det å være en tydelig og strukturert lærer, og samtidig støtte elevene og bidra til et inkluderende læringsmiljø.

En relasjon mellom lærer-elev er grunnlaget for all pedagogisk praksis. Den pedagogiske situasjonen beskrives ofte som et trekantforhold, som oppstår i møtet mellom lærer, elev og faget. Det er lærerens ansvar å klargjøre for eleven hvilken kurs som skal holdes, og hvilke midler som må til for å nå målet. Det er nettopp dette som gjør at det i denne relasjonen er *eleven* som står i sentrum (Bergem 2014). I boken «Læreren i etikkens motlys» trekker Bergem frem en sentral filosofi i lærer-elev relasjoner, nemlig Martin Bubers «*jeg-du-forhold*». Denne filosofien støtter opp om tanken om at en relasjon mellom lærer og elev bør baseres på en *likestilling*, selv om det naturlig ligger en asymmetrisk maktrelasjon mellom partene. En slik relasjon forutsetter at læreren involverer seg i elevens vekst og utvikling ved å ta del i elevens liv, men derimot ikke kan forvente at relasjonen er gjensidig. Motsetningen til et slikt forhold vil være et «*jeg-det-forhold*», hvor den andre parten «...lett kan bli et objekt som manipuleres» (Bergem 2014, side 28).

Dette synet på lærer-elev-relasjonen står også sentralt i begrepet «nærhetsetikk», som stammer fra filosofen Løgstrup (Bergem 2014). Dette begrepet skildrer det mellom-menneskelige aspektet, og særlig relasjonen mellom lærer-elev, og det faktum at læreren har et dobbelt ansvar. For det første et allmennmenneskelig ansvar for eleven, men også et formelt pålagt ansvar knyttet til rollen som lærer og oppdrager. Videre har læreren også et ansvar for et *liv*, og må med sin automatiske makt være bevisst faren for *maktmisbruk*. Bergem gjentar Løgstrup i formuleringen av at «den makt som er knyttet til de oppgavene som springer ut av det ansvaret vi har fått for andres liv, skal brukes til å frigjøre og frisette den annen part» (Bergem 2014, side 101). Her vil jeg peke tilbake på den

*autorative* lederstilen, og påstå at denne gir mer plass og fokus til nærhetsetikken, som omhandler og ivaretar det ansvaret læreren har for å frisette elevens potensiale.

Opparbeiding av en positiv og støttende relasjon til en elevgruppe i praksis mener jeg står sentralt i selve interaksjonen i undervisningsrommet. Ved å lære meg alle navn, og aktivt bruke disse, har jeg som lærer skapt et grunnlag for min relasjon til elevene, og en inngangsport for de til å kommunisere med meg som lærer. Ved å vise omsorg og empati, være positiv og åpen, samt inkludere og ta hensyn til alle elever, vil åpne opp for at denne interaksjonen får plass i undervisningsrommet. Likeså vil dette skape den *tryggheten* som er nødvendig for at eleven skal våge å kommunisere og uttrykke seg og sine behov. I oppstarten av et læringsløp mener jeg det også er viktig at elevene seg i mellom skaper en positiv relasjon til hverandre. Dette vil jeg fokusere på ved å implemetere øvelser der fokuset ligger på at de skal lære seg hverandres navn, og bli kjent, ha det gøy og opparbeide en trygg relasjon seg i mellom, til dansen som fag, og til meg som lærer.

Med dette i tankene, vil jeg nå ta for meg neste område, som er læringsmiljøet.

### **2.2.3 Etablering av en god læringskultur og et læringsfelleskap**

Hva kjennetegner et godt læringsmiljø? Forsker og professor Einar M.Skaalvik beskriver læringsmiljø på følgende måte: "... vi kan betrakte læringsmiljøet som det miljøet, den atmosfæren, den sosiale interaksjonen og den undervisningen og veiledningen som elevene erfarer eller opplever på skolen" (Bergkastet, Dahl et al. 2009, side 14).

Læringsmiljøet består av flere faktorer, som alle vil kunne være med å påvirke elevenes læringsprosess. I enhver gruppe som dannes, inngår det en prosess der normer, relasjoner, roller, aksept og samhandling står i fokus (Ogden 2009). I denne prosessen har læreren et valg; et sterkt faglig fokus fra starten av, eller et fokus på det sosiale med et mål og å skape gode relasjoner i gruppen. I boken «Sosial kompetanse og problematferd i skolen» peker Ogden på at det vil være hensiktsmessig i oppstarten av denne prosessen å legge fokuset mer over på det sosiale aspektet i gruppen, nettopp for å sørge for at et godt læringsmiljø blir skapt fra grunnen. Ved at læreren fokuserer på å skape en «vi-gruppe», der alle blir inkludert og sett, kommer alle elevene «på banen» og uheldige relasjonshierarkier kan forhindres (Ogden 2009). Sosiale strukturer som oppstår, kan bidra til å senere påvirke elevenes konsentrasjon, deltakelse og motivasjon. Det er også nettopp i

denne oppstartsprosessen at læreren har størst påvirkningskraft i gruppens formingsprosess, og også bør fokusere på å opparbeide en god relasjon til alle elever. Dette vil jeg fokusere på ved å lære meg elevenes navn og interesser så raskt som mulig, samt å finne knytoppunkter med elevenes interesser og knytte disse opp mot dansen som fag. På lik linje med elevenes formingsprosess seg i mellom, mener jeg at jeg som lærer må fokusere på å tidlig i prosessen opparbeide en relasjon til hver enkelt elev, for å skape et inkluderende og positivt læringsmiljø.

Bevissthet og avklaring rundt hva slags læringskultur som ønskes mener jeg blir særlig viktig i et fag som dans, der det ofte er en sterk tradisjon som omhandler en *prestasjonsdominert* målorientering. Ulike målorienteringer kan klassifiseres som «tankemønstre om målene, og omhandler årsakene til at vi søker å nå mål, og de standardene vi bruker for å evaluere våre framskritt på veien mot disse målene» (Woolfolk, Pettersson et al. 2004, side 283). Vi kan skille mellom *oppgaveorienterte* elever, der hovedintensjonen er å forbedre sine evner uavhengig av andre elever og sammenlikninger seg imellom, og *ego-orienterte* elever som kun fokuserer på hvordan de presterer, og gjerne også hvordan de blir vurdert av andre. Et mestringsklima gir mer plass til at elevene kan fokusere på *oppgaven*, mens et prestasjonsklima vil svekke dette. Ved å avklare og bevisstgjøre elevene på hva slags læringskultur som ønskes, mener jeg at pendelen bør snus mot et mer mestringsorientert læringsmiljø, der det bør finnes rom for prøving og feiling, som en del av prosessen fram mot målet. Fra læreren sin side, mener jeg kan læringskulturen påvirkes via formuleringen av mål, og hvor *fokuset* for måloppnåelsen ligger. Dersom fokuset ligger på at det ikke kun er resultatet som er av betydning, men også prosessen og veien dit, mener jeg at det vil kunne bidra til å underlette og minske et prestasjonsdominert læringsmiljø. Dette støttes også opp i Bakgrunnsdokumentet utformet av Utdanningsdirektoratet, der det står formulert at «...*forskning har vist at mestringsklima i klassen gir mer konsentrasjon om arbeidet og mindre sosiale og emosjonelle vansker*»<sup>3</sup>

En annen sentral faktor i læringsmiljøet, mener jeg er *kommunikasjon*, både verbal og ikke-verbal. I boken «Gruppeprosesser» peker Stensaasen på at «...kommunikasjon mellom personer som er i direkte kontakt med hverandre, er synonymt med sosialt samspill» (Stensaasen and Sletta 1996, side 204). Det viser til at kommunikasjonen mellom lærer-elev og elev-elev vil være en sentral faktor i nettopp det sosiale samsillet som utspiller seg i et læringsmiljø. Viktigheten da av at

---

<sup>3</sup>[http://www.udir.no/Upload/Ungdomstrinnet/Rammeverk/Ungdomstrinnet\\_Bakgrunnsdokument\\_klasseledelse\\_vedlegg\\_1.pdf](http://www.udir.no/Upload/Ungdomstrinnet/Rammeverk/Ungdomstrinnet_Bakgrunnsdokument_klasseledelse_vedlegg_1.pdf)

kommunikasjonen er *tydelig* blir sentral, da vi kan forstå kommunikasjon som både *åpen* og *skjult* kommunikasjon. Jeg som lærer vil fokusere på at kommunikasjonen er tilpasset elevene, fanger oppmerksomheten, er formulert tydelig og forståelig, samt går overens med kroppsspråket. Videre peker Stensaasen også på at «...Dersom lærer og elev lykkes med å samordne verbale og ikke-verbale symbol slik at de i hovedsak formidler det samme, glir kommunikasjonen lettere...» (Stensaasen and Sletta 1996, side 207) Dette vil igjen bidra til å løfte det sosiale samspillet i læringsmiljøet, som jeg anser som gunstig for elevens videre læring. Jeg vil senere i oppgaven ta for meg tilbakemeldinger, og formulering av tydelige mål og forventninger til elevene.

#### **2.2.4 Etablering av struktur, regler og rutiner**

*“Struktur, regler og rutiner er virkemidler for å fremme læring og trivsel på skolen.*

*Oppgaven til læreren er å styre organiseringen av klassen som system, gjennom strategier som skaper oversikt og gir struktur både for elevene og for læreren selv”<sup>4</sup>*

Etableringen av struktur, regler og rutiner i undervisningsrommet kan være virkemidler for mer effektiv læring. Det kan skjerme elevene for unødvendig uro, og bidra til å skape ro og fokus rundt det viktigste, nemlig den sosiale og faglige utviklingen. Å etablere regler og positive forventninger rundt elevenes atferd er helt sentralt i arbeidet med å fremme et positivt læringsmiljø (Bergkastet, Dahl et al. 2009). I utformingen av regler og rutiner, mener jeg at det også vil stå sentralt at eleven inkluderes. Ved å la de være medvirkende i utformningen, vil også eierskapet bli større, og sannsynligheten for at de blir overholdt vil øke. Elevene får da også mulighet til å bli med å *forme* sitt eget læringsmiljø, og de ulike individenes behov kommer i større grad til syne for meg som lærer. Noen har kanskje et behov av et læringsmiljø med mye ro, fokus og selvstendig arbeid, mens andre elever trives bedre i et sosialt miljø med fokus på samarbeid. Ved å drøfte dette med elevene i oppstarten av et semester, vil jeg som lærer også få innsyn i hvilke elever som trives i de ulike miljøene, og kan ta hensyn til disse behovene videre i undervisningen.

En uttalt og avklart forventning til atferd i undervisningsrommet vil også kunne bidra til å skape normer for læringsmiljøet. Dersom elevene er med på laget, og er enige i hva som er akseptabel og ønsket oppførsel, mener jeg at dette vil kunne bidra til å skape et læringsmiljø basert på trygghet og tillit, der elevene kan fokusere på den viktigste jobben, nemlig læringen. I et fag som dans, der man

---

<sup>4</sup>[http://www.udir.no/Upload/Ungdomstrinnet/Rammeverk/Ungdomstrinnet\\_Bakgrunnsdokument\\_klasseledelse\\_vedlegg\\_1.pdf](http://www.udir.no/Upload/Ungdomstrinnet/Rammeverk/Ungdomstrinnet_Bakgrunnsdokument_klasseledelse_vedlegg_1.pdf)

ofte prøver og feiler for å utvikles, er det et behov for trygghet. Ved å aktivt jobbe for å skape et læringsmiljø der det finnes plass og rom for dette, og der alle elever opplever at det er trygt, vil det kunne minske eventuell usikkerhet som kan hemme læringsutviklingen. Avklaring av regler, eller retningslinjer, for hvordan elevene oppfører seg mot lærer og hverandre og ønsket miljø i undervisningsrommet blir vesentlig.

I et læringsmiljø der elevene er delaktige, og er aktivt med i formuleringer av refleksjoner og tilbakemeldinger til seg selv og hverandre, mener jeg også det er viktig å avklare *hvordan* dette skal gjøres. Hvilke ord brukes, hvor fokuset og hensikten med tilbakemeldingen ligger, og hvordan det oppleves å gi/få tilbakemeldinger blir sentralt. Her vil jeg også peke tilbake på de ulike målorienteringene, og vektlegge prosessen framfor prestasjonen. I tilbakemeldingssituasjoner mellom elev-elev, ønsker jeg at fokuset skal ligge på å gi hverandre *konstruktiv* tilbakemelding, ved å trekke fram positive kvaliteter hos hverandre, og eventuelt vekstområder.

Alle disse faktorene vil jeg påstå er relevante og vesentlige i det å skape struktur og normer for et positivt læringsmiljø der elevene opplever trygghet rundt læringen. Fra lærerens ståsted vil også struktur, regler og rutiner kunne bidra til å skape de forutsetningene som behøves for at læreren skal kunne undervise faget sitt. Dersom dette er fraværende, vil igjen risikoen for uro i undervisningen øke, som igjen påvirker elevens arbeidsinnsats og læringsutbytte (Nordahl, Hansen et al. 2012).

### **2.2.5 Tydelige forventinger og motivering av elevene**

*“Elever blir motiverte av å mestre. Læreren må ha tydelige positive forventinger til elevenes faglige og sosiale utvikling og støtte dem i læringsarbeidet.”<sup>5</sup>*

Det siste formulerte fokusområdet handler om tydelige forventninger og motivering av elevene. Ved å ha tydelige forventninger til elevene, kan læreren også bidra til å styrke elevens *mestringsforventning*. Høyere mestringsforventning kan bidra til å gi økt innsats og utholdenhet hos elevene når de møter motgang (Woolfolk, Pettersson et al. 2004). Videre kan dette også bidra til at elevene våger å sette seg høyere mål, være mindre redde for å mislykkes, samt finne seg nye strategier når de gamle ikke fungerer lenger. Banduras teori om mestringsforventning defineres som

---

<sup>5</sup>[http://www.udir.no/Upload/Ungdomstrinnet/Rammeverk/Ungdomstrinnet\\_Bakgrunnsdokument\\_klasseledelse\\_vedlegg\\_1.pdf](http://www.udir.no/Upload/Ungdomstrinnet/Rammeverk/Ungdomstrinnet_Bakgrunnsdokument_klasseledelse_vedlegg_1.pdf)

«troen på ens egne evner til å organisere og utføre de handlingene som er nødvendige for å nå gitte mål» (Woolfolk, Pettersson et al. 2004, side 293).

Videre peker han på at en kilde til økt mestringsforventning er via *mestringserfaring* - direkte erfaringer som styrker eller svekker motivasjonen for videre læring, avhengig av elevens erfaring av suksess eller nederlag. Her vil jeg som lærer aktivt jobbe med å skape et læringsmiljø som fokuserer på *prosess* og *mestring*, mer enn *resultater* og *prestasjoner*. Ved å gi elevene muligheten til å erfare mestring, vil erfaringen av dette bidra til å støtte en økt mestringsforventning. Et faglig innhold i danseundervisningen som går overens med elevenes forutsetninger for læring, vil bidra til å øke mestringsopplevelsen, og gi elevene mestringserfaringer som støtter opp under en økt motivasjon for videre læring.

Tidligere års forskning har også konkludert med at det finnes en relasjon mellom lærerens forventninger og elevenes prestasjoner. Et av disse funnene ble kalt for *pygmalion-effekten*, eller en *selvoppfyllende profeti*, og blir beskrevet slik: «En selvoppfyllende profeti er en grunnløs forventning som fører til atferd som får den opprinnelige forventningen til å bli oppfylt» (Woolfolk, Pettersson et al. 2004, side 375) Dette kan tyde på at lærerens forventninger til elevene kan bidra til å styre elevenes atferd i en ønsket retning, på godt og vondt. Dersom læreren bevisst eller ubevisst forventer at en elev kommer til å mestre eller mislykke i en læringsaktivitet, kan denne forventningen bidra til å styrke elevens mestringstro, likeså svekke. Det er svært sannsynlig at læreren forventer gode resultater av en elev som allerede er dyktig, i motsetning til en mindre dyktig elev. Disse forventningene kan igjen bidra til å øke kløften mellom de ulike elevene, og et utfall kan være at elevene vender seg til at læreren kontrollerer atferden, noe som skaper forventninger om å bli kontrollert i framtiden (Manger, Hansen et al. 2012). På sikt kan dette bidra til at elevene blir mindre selvgående, og avhengige av læreren som leder og pådriver.

I praksis vil en tydelig kommunikasjon også her stå sentralt. Ved at jeg som lærer klargjør forventninger og konkretiserer målene i samarbeid med elevene vil det bli lettere for elevene å *navigere* i undervisningen. Tydelige uttalte mål og forventninger vil bidra til at elevene *vet* hva de jobber mot, og ved at de formes i samarbeid med elevene, vil de også ha et sterkere *eierskap* til jobben som legges til grunn. Dette vil igjen kunne bidra til å styrke elevenes *autonomi*, og skape selvgående elever som er aktører i sitt eget liv.

En sentral del av kommunikasjonen mellom lærer og elev, er via beskjeder som blir gitt i undervisningsrommet. I danseundervisning, skjer dette ofte i form av tilbakemeldinger før, under, og etter gjennomført undervisning. Ved å sørge for korte, konkrete og tydelige tilbakemeldinger, mener jeg at kommunikasjonen vil være mest mulig hensiktsmessig, og at eleven vet hva som kommuniseres. Fokuset bør ligge på hva som ønskes av eleven, istedenfor hva som *ikke* ønskes (Bergkastet, Dahl et al. 2009). Som nevnt tidligere i oppgaven, står kommunikasjon mellom lærer og elev sentralt, og det er særlig *budskapet* i det som kommuniseres som det må fokuseres på. Her blir det sentralt om elevene oppfatter og tolker lærerens budskap på lik linje med *intensjonen* for tilbakemeldingen. I boken «Gruppeprosesser» poengterer Stensaasen at elevens oppfatning og vurdering av hva læreren har som hensikt og mål med tilbakemeldingen, vil påvirke hvordan eleven reagerer på tilbakemeldingen (Stensaasen and Sletta 1996). Her spiller igjen relasjonen mellom lærer og elev inn, i om tilbakemeldingen oppfattes som troverdig og relevant for ønsket handling og forventning på veien til målet. En svekket eller dårlig relasjon til læreren kan bidra til å skape en diffus kommunikasjon, med uklarheter rundt hva som forventes eller misoppfatning av formidlet budskap. Dersom eleven ikke er aktivt med i sin egen læringsprosess, og heller ikke vet hvilke mål som skal nås, mener jeg at dette kan svekke kommunikasjonen, og budskapet kan bli utydelig eller uklart, og misforståelser kan oppstå.

Begrepet *assistert læring*, i Vygotskys sosiokulturelle perspektiv, peker også på lærerens evne til å veilede elevenes aktivitet i undervisningsrommet (Woolfolk, Pettersson et al. 2004). Via prinsippet *stillasbygging*, gir læreren informasjon, hint, påminnelser og oppmuntring til elevene. Ved å formidle dette i rett omfang, og til rett tid, vil dette støtte opp om elevenes selvstendighet og gradvis la eleven overta styringen av egen utvikling. Vygotsky trekker også fram at «...elevene bør settes i situasjoner der de må strekke seg for å forstå, men der støtte fra andre elever eller læreren samtidig er tilgjengelig» (Woolfolk, Pettersson et al. 2004, side 77). Via denne typen assistert læring, kan elevene veiledes via forklaringer, demonstrasjoner og via samarbeid med andre elever. Ved å formulere tydelige og konkrete mål, i takt med elevenes forutsetninger, vil elevene lettere kunne forstå *hva* målet er og *hvordan* de skal nå det. I danseundervisning i praksis vil jeg si at *språket* også står sentralt som et verktøy. I formidling av øvelser med et bevisst fokus på *hva* som er sentralt for eleven å fokusere på, for så igjen å komme med påminnere om dette til riktig tidspunkt blir vesentlig. Språklige bilder kan også bidra til å støtte elevene i forståelsen av målet med en øvelse er, og hjelpe de til å forstå essensen av den, for eksempel i prosessen med å finne ulike bevegelseskvaliteter. Ønskes en bevegelse med en *seig* kvalitet, kan et språklig bilde som å «bevege

seg i sirup» kunne støtte elevens oppfatning av budskapet. Likeså bilder som kan gi visuell støtte til hvordan aktivisere rett muskulatur, finne bevegelsesbaner i rommet og i kreative oppgaver.

Ved å tilrettelegge øvelsene med en tiltenkt progresjon, vil det også styrke den assisterte læringen. Dette kan i praksis være at jeg som lærer gradvis trekker seg ut av rollen som visuell støtte i undervisningen, og gir mer fokus til de verbale påminnerene og veildningen. I oppstarten vil elevenes behov for å ha læreren foran som visuell støtte være større, men etterhvert som elevene blir stødigere, vil jeg som lærer kunne trekke seg bort. Etterhvert kan da progresjonen i øvelsen også økes, ved for eksempel å legge til flere elementer, skift av tempo, og etterhvert stille høyere krav til utførelse.

### 3. Elevens læringsprosess

I forhold til elevens læringsprosess, finnes det også ulike syn på hva dette innebærer. Flere læringsteorier vektlegger elevsynet og elevens *rolle* i egen læringsprosess ulikt. Videre vil jeg ta for meg et sosiokognitivistisk syn på elevens læringsprosess, der eleven blir ansett som en aktiv aktør i egen læringsprosess, og som et individ som skaper og konstruerer sin egen kunnskap (Øzerk 2006)

Støtting av elevens egen læringsprosess, der eleven skal være *aktør* i sin egen utvikling, innebærer et syn på læring der eleven skal involveres og aktiviseres. Læreren skal i kraft av sin autoritet overføre denne, og på sikt lede eleven til å kunne lede seg selv. Eleven skal også *lære å lære*. Ulike læringsstrategier kan bidra til å støtte denne prosessen, eksempelvis taktikker for hvordan eleven kan *fokusere sin oppmerksomhet og innsats, prosessere informasjon grundig, og overvåke egen forståelse* (Woolfolk, Pettersson et al. 2004) Videre kan vi forstå læringsstrategier som et verktøy for eleven til å nå læringsmålene som er satt. Vi kan se på det som en slags overordnet *plan*, der læringstaktikker er de spesifikke handlingene, eller delmålene i planen. I danseundervisning handler det mye om å hjelpe eleven til å legge strategier for *egentrening*, alt arbeid som gjøres utenfor undervisningen. Jeg mener at mindre effektive læringsstrategier ofte synliggjøres ved at eleven fokuserer mye av sin oppmerksomhet og innsats på områder den allerede *er* sterk eller dyktig. En elev som er naturlig fleksibel, bør legge en læringsstrategi som innebærer å fokusere på andre elementer, som for eksempel styrketrening.



I boken «Aktør eller brikke» peker Roald Nygård på ulike selvforståelser hos mennesker, som innebærer at man enten forstår seg selv som en brikke, eller som en *aktør*. Sistnevnte beskrives som aktive, handlende mennesker, som har en bevissthet over sine egne handlinger. (Nygård 1993) Dette elevsynet vil innebære at eleven som en aktør er bevisst sine handlinger, og har en betydelig større frihet til å selv å velge hvordan den vil handle i ulike situasjoner. Motsatsen, *brikken*, vil i større grad oppleve at deres atferd er utenfor deres kontroll, og ikke i like stor grad være kapabel til å reflektere over handlingens konsekvens eller virkning. Derfor vil det også bli vanskeligere for eleven å forstå hvilke handlinger som påvirker læringen, eller hvilke endringer som må til for å stimulere videre personlig utvikling. En slik selvforståelse hos eleven kan fort føre til en passifisering i læringsprosessen. Nygård trekker fram at aktøren i større grad *handler*, mens brikken vil opptre med en mer reflekslignende atferd (Nygård 1993). Dette kan peke på at de ulike selvforståelsene er med på å styrke eller svekke, aktivisere eller passifisere elevens egen rolle i opplæringen.

I dette synet på læring, der eleven er delaktig som aktør, vil det også innebære at eleven i større grad opplever seg som *aktiv* og *delaktig* i egen læringsprosess. Eleven er med på å skape og konstruere sin egen kunnskap. En klasseledelse som tar hensyn til elevens interesser og behov, har stor takhøyde og inkluderer eleven, mener jeg vil styrke eleven som aktør. Dette vil igjen styrke læringsdyktigheten, og gi eleven følelsen av at den har *kontroll* og *ansvar* for egen læring. Dermed en opplevelse av at opplæringen ikke kun er noe læreren sier eller gjør, men noe eleven selv er med på, og ønsker å være del av. Et ønske om læring for sin *egen* del, ikke for *læreren* sin skyld. I den forbindelse mener jeg det vil stå sentralt å involvere eleven i alle komponenter i undervisningen, også i vurdering av sin egen læringsprosess, noe jeg vil ta for meg senere i oppgaven.

### **3.1 Klasseledelsens støtte for elevenes læring**

Etter å ha sett på elevens rolle som aktør, vil jeg nå se på hvordan jeg gjennom klasseledelse kan støtte eleven i dens egen læringsprosess.

I boken «Elevenes læringsmiljø-lærerens muligheter» tar Bergkastet for seg den omfattende Elevundersøkelsen som ble gjennomført i 2008 (Bergkastet, Dahl et al. 2009). Hovedfokuset for analysen er sammenhengen mellom elevenes læringsmiljø og elevenes motivasjon, innsats og

resultater. Interessante sammenhenger som ble funnet i undersøkelsen, er blandt annet at *tilpasning* av undervisning og *hjelp og støtte* fra lærer har en sterk sammenheng med deres opplevelse av sin *relasjon* til læreren. Videre henger variabelen *relasjon til læreren* sammen med *innsats* og opplevelse av *indre motivasjon* hos elevene. Deretter henger *innsats* sammen med *karakter/resultat*.

Her trekker Bergkastet frem at

«...Det er med andre ord en indirekte sammenheng mellom elevenes opplevelse av *hjelp og støtte* og elevenes selvrapporterte *karakterer* i denne undersøkelsen. Det kan se ut til at det å oppleve en *god relasjon til læreren* er den variabelen som binder det hele sammen» (Bergkastet, Dahl et al. 2009, side 16)

Med dette i tankene kan vi anta at klasseledelse har en sterk betydning på elevenes læringsutbytte. Her vil jeg også vise til de to ulike lederstilene *autoritær* og *autorativ*, som nevnt tidligere i oppgaven. Jeg vil påstå at klasseledelse med fokus på den *autorative* læreren vil være gunstigere for å støtte elevens egen læringsprosess, da denne rommer og gir fokus til *relasjonen* mellom lærer og elev i større grad enn den autoritære, der eleven fort kan bli umyndiggjort og en brikke i opplæringen. Vi har sett at læreren spiller en veldig sentral rolle i læringsmiljøet, og at relasjonen mellom lærer og elev blir vesentlig for hvilket utbytte eleven får av læringen. Ved å fokusere på en mer *relasjonell klasseledelse*, der det bygges opp en trygg og støttende relasjon, både faglig og emosjonell, viser forskning at elevens læringsutbytte øker. I praksis vil jeg påstå at dette handler mye om de små tingene; kroppsspråk i takt med tale, latter, bruk av navn, oppmuntring, ros, aktiv lytting, engasjement i interaksjon, oppmerksomhet, blikkontakt, og sensitivitet for elevens sosiale og emosjonelle behov. Dette mener jeg er sentrale faktorer som jeg aktivt ønsker å fokusere på i min undervisning i dans, i arbeidet med å støtte elevens læringsprosess.

Vurdering er en faktor som ligger tett opp mot ledelse, da det kontinuerlig skjer en vurdering av elevene, grad av måloppnåelse, og i videregående skole også karaktersetning. Her kan vi igjen skille mellom to typer vurdering; en *formativ* og en *summativ*, også kalt for *underveis-* og *sluttvurdering* (Woolfolk, Pettersson et al. 2004) I Forskrift til opplæringsloven henvises begrepene til at «undervegsvurdering og sluttvurdering skal sjåast i samanheng for å betre opplæringa». <sup>6</sup>

---

<sup>6</sup>[https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL\\_4#KAPITTEL\\_4](https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL_4#KAPITTEL_4)

Begge vurderingsformene er naturlig nok med i en opplærings situasjon, men jeg vil videre ta for meg den formative.

Den formative vurderingen, også kalt underveisvurdering, handler i grove trekk om å fremme læringen, utvikle kompetanse, og gi grunnlag for tilpasset opplæring. Den har også et tydeligere *framoverrettet* fokus, der utvikling og prosess står sentralt, i motsetning til den summative som oppsummerer og måler det som allerede har skjedd. Jeg mener det er gunstigere for elevene å ha noe å jobbe fram mot, istedenfor at vurderingssituasjonen alltid skal være en «dom» på det som allerede er blitt utført, med et mer *bakoverrettet* fokus. På denne måten vil det også ikke bli en like stor overraskelse for elevene når den summative vurderingen til slutt kommer, fordi de da har blitt forberedt og kontinuerlig har jobbet med underveisvurderingen som retningslinje.

Likeså vil jeg løfte fram elevsamtalen. Dette mener jeg også er en sentral plattform for å motivere eleven, og få eleven til å *ville* utvikle seg, og ha kontroll over sin egen utvikling. Ved å myndiggjøre eleven og få den med på laget, mener jeg at det vil bli tydeligere for eleven hva målet er, og hvordan eleven skal nå de oppsatte målene. Tilbakemelding står også sentralt i en vurderingssituasjon, og her peker forskning på det er tilbakemeldinger som forteller eleven om *hvorfor* det ikke gikk som forventet, som vil være mest hensiktsmessig og nyttige for den videre utviklingen (Woolfolk, Pettersson et al. 2004). Elevene trenger ofte hjelp og veiledning til å forstå *hvorfor* og *hvordan* de skal forbedre seg, ikke kun en konstatering av om det var «bra» eller «dårlig», uten å vite hvorfor eller hva som kan gjøres for å forbedre resultatet. Dette mener jeg også vil kunne gi eleven større mulighet til å ha kontroll over sin egen utvikling, ved å forstå hvilke endringer som må til, i arbeidet med å legge nye læringsstrategier.

I en elevsamtale ønsker jeg også å løfte fram elevens rolle som aktør i sin egen læringsprosess. Ved å la eleven selv reflektere over egen utvikling og måloppnåelse, vil jeg påstå at dette støtter opp under denne prosessen. Selv om jeg som lærer naturlig skal vurdere eleven fra et faglig ståsted, mener jeg det er vesentlig at eleven får reflektere selv *først*, så ikke min vurdering som lærer *farger* den selvstendige refleksjonen for mye. Deretter vil det bli naturlig å knytte disse refleksjonene videre til hvilke konkrete *handlinger* eleven som aktør må foreta seg for å komme videre i sin egen læringsprosess.

Som nevnt tidligere i oppgaven er også elevenes mestringserfaring sentralt for hvordan de etablerer forventninger og motivasjon for videre læring. Jeg mener også det da vil være hensiktsmessig å gi de gode mestringserfaringer på jevnlig basis, for å styre en god motivasjon for videre læring.

Samtidig, i lys av Vygotskys stillasprinsipp, blir det også vesentlig å gi de noe å strekke seg fram mot. I en undervisning som rommer begge disse elementene, vil jeg påstå at det gir rom for det faktum at elevene ofte også er på ulike *stadier* i sin egen læringsprosess.

Noen elever har kanskje et sterkere behov for økt grad av støtte, mens andre tidligere er klare for flere utfordringer og nye mål å strekke seg etter. Med en lærer som bidrar med *assistert* læring og implementerer *stillasprinsippet* som nevnt tidligere, vil elevene få den nødvendige støtten til å gradvis bygge opp sin egen kunnskap. Ved å gi eleven valgfrihet, i form av alternativer i nivå i øvelsen, mener jeg at eleven selv vil kunne ta valg som støtter egen læring. Da kan eleven, som aktør, være med å styre egen progresjon, og reflektere over egen utvikling.

Som nevnt innledningvis, består som regel en undervisningssituasjon i dans ofte av et høyt antall elever i gruppen. Jeg mener dette bør kunne utnyttes positivt, i forhold til å aktivisere og engasjere elevene til å *samarbeide*, og derfor også ha muligheten til å lære av *hverandre*. I lys av progressivistisk tenking på læring står *samarbeid*, *deltakelse* og *erfaringlæring* sentralt (Øzerk 2006) John Dewey's filosofier om at «*læring forekommer gjennom erfaring*», og særlig i samhandling med andre peker på at et undervisningsrom der eleven er aktivt deltakende og jobber i samhandling med andre elever vil være gunstig for læringsprosessen (Øzerk 2006, side 329) Samarbeid og samhandling med hverandre mener jeg kan og bør varieres i grad og form, og kan implementeres i ulike deler av danseundervisningen. Det kan for eksempel innebære at elevene jobber kreativt sammen i læringsaktiviteter, eller bruker hverandre som «støttespillere» og gir hverandre konkrete tilbakemeldinger underveis i undervisningen. Gjennom egen praksis opplever jeg at elevenes refleksjonsgrad over egen utvikling øker, når de øver på å gi hverandre tilbakemelding. Ved å sette ord på dansen, ønsker jeg også å løfte frem elevens egen metarefleksjon.

Klasseledelsens støtte for elevens læringsprosess handler mye om lærerens personlige autoritet, lederstil og elevsyn etter min mening. Ved å være tydelig og konkret i mine forventninger til, og motivering av elevene, vil det også bli lettere for mine elever å forholde seg til undervisningen. De vil selv kunne navigere, og bli mer selvstendige i de valgene som blir gjort i undervisningsrommet, i kursen mot de endelige målene. Ved å respektere og vise hensyn til hver enkelt elev, både emosjonelt, men også faglig i form av tilpasset undervisning, mener jeg hver enkelt elev vil kunne

bli mer selvgående. Dette oppfatter jeg å være en viktig faktor i klasseledelsens paradoks; det å lede eleven til å lede seg selv. I praksis mener jeg dette vil være alt fra å vise at jeg som lærer har *tro* på at eleven kan mestre, veilede og hjelpe eleven til å skaffe *mestringserfaring*, for deretter å gradvis minske hjelpen og støtten til eleven selv har nok kunnskap og verktøy til å fortsette på egenhånd. Bruk av ros og oppmuntring, balansert med det å «*pushe*» eleven videre.

Jeg mener at en selvgående elev vil kunne stå sterkere i møtet med motgang, og i ettertiden når læreren lenger ikke er tilstede for å motivere og støtte videre. Den vil da forhåpentligvis ha nok verktøy til å kunne fortsette sin egen utvikling, uavhengig av lærerens tilstedeværelse. At eleven har verktøyene og kunnskapen til å kunne *korrigere seg selv* uten å være avhengig av lærerens oppmerksomhet eller bekreftelse, mener jeg også er en viktig faktor.

#### **4. Drøfting**

Klasseledelse i praksis mener jeg har to sider; en kontinuerlig praktisering med fokuset på det som skjer *der og da*, samt et framoverrettet fokus, som handler mer om hva jeg som lærer ønsker at elevene skal ha med seg *videre*. Den kontinuerlige praktiseringen omfatter gjerne de konkrete tingene; relasjonsbyggingen, forventningene, motiveringen, reglene, rutinene og læringsmiljøet. Den langsiktige siden innebærer et større fokus på *mennesket*, og *danningen*. Gjennom bevisst ståsted i lærerrolle og formidling av verdier og holdninger, kan dette på sikt smitte over til elevene, og bidra til å forme det framtidige mennesket, og deres verktøy til videre sosial og faglig utvikling.

Jeg ønsker også å løfte fram klasseledelse som et helhetlig perspektiv, som er i konstant dynamisk utvikling. Finnes det én måte å lede på, som fungerer uavhengig av situasjon og individer i gruppen? Jeg vil påstå at klasseledelse er en integrert kompetanse, som tar hensyn til alle involverte elementer jeg har sett på tidligere i oppgaven. Særlig vil *eleven* stå i sentrum, og via en *autorativ* lederstil, vil dette bidra til å stimulere en klasseledelse som tar hensyn til, og retter seg etter elevens behov.

I en læringsprosess kan alle ha mindre gode dager, men det vil også hvile et ansvar på læreren om å kunne lese hvorvidt eleven er i stand til å gjennomføre planlagt undervisningsopplegg eller ikke. Ved å være lydhør og bevisst elevenes behov, mener jeg at jeg som lærer vil kunne være kapabel til å endre det planlagte, og kunne tilpasse planlagt undervisning til hver enkelt elev for best mulig

utbytte den dagen, og støtte den enkelte elevens læringsprosess. Graden av nødvendig kontroll vil variere ut fra undervisningssituasjonen og elevene, og er noe som må justeres kontinuerlig.

Jeg mener også at en viktig del av klasseledelse, på lik linje med god relasjon, er den medmenneskelige kontakten til sine elever. Sensibilitet for, og evne til å «lese» situasjonen, og ta inn de ulike individene og deres behov.

Hver gruppe er ulik, og består av ulike individer. Igjen er hver undervisningssituasjon ulik, avhengig av mange faktorer som kan påvirke elevenes og lærerens sinnsstemning. Ved å være lydhør til dette, mener jeg også at dette vil kunne bidra til å styrke relasjonen til elevene og deres opplevelse av læringen.

Avslutningsvis vil jeg også løfte fram lærerens ansvar for egen refleksjon rundt sin ledelse. Jeg vil påstå at det hviler et ansvar på læreren om å aktivt *søke* etter å videreutvikle sin pedagogiske praksis. Enhver lærer vil ha sine sterke og svake sider ved sin ledelse, og jeg tror at en bevissthet og åpenhet rundt dette vil være gunstig for framtidens pedagogiske praksis rundt om i institusjoner der det bedrives opplæring i kunstoffag som dans. Via refleksjon, observasjon og kollegial støtte mener jeg at det bør løftes fram en diskusjon og åpenhet rundt den pedagogiske praksisen, til fordel for en mest mulig gunstig læringsprosess for eleven.

## **5. Avslutning**

I denne oppgaven har jeg forsøkt å besvare på problemstillingen:

***Hva er klasseledelse, og hvordan kan jeg som lærer i dans støtte eleven i egen læringsprosess?***

I forhold til det kom jeg fram til at klasseledelse er et nokså vidt og omfattende fenomen, men som i gjengjeld kan ha en svært utslagsgivende virkning for elevens læring og rolle i sin egen læringsprosess. Jeg ser at det er flere faktorer som spiller inn, både læreren, eleven, læringsmiljøet og den sosiale samhandlingen som skjer i undervisningsrommet. Sentrale komponenter innen klasseledelse vil være relasjoner, motivering, forventninger, etablering av struktur, samt læringsmiljø.

Ulik lederstil vil vektlegge elevsynet ulikt, og elevens rolle i egen læringsprosess vil se annerledes ut. Jeg kan se at en autorativ lederstil vil gi mer plass og fokus til eleven som aktør og autonom i sin egen læringsprosess.

En autorativ klasseledelse vil innebære et fokus på å etablere et positivt, trygt og åpent læringsmiljø, der alle får plass og rom til å prøve, feile og lære. Etablere og opprettholde en god relasjon til elevene, der eleven har en aktiv og delaktig rolle og blir sett, hørt og respektert som menneske. Etablere strukturer for å effektivisere tiden for læring, minske uro og uønsket atferd i undervisningsrommet, i samhandling med elevene. Aktivt tilrettelegge så elevforutsetninger går overens med innhold og mål som blir satt, som igjen kan bidra til å styrke mestringserfaring, og dermed styrke motivasjonen til elevene. Likeså vil det stå sentralt at jeg som lærer må være tydelig, konkret og åpen i motivering og forventninger til elevene, med en åpen og likestilt kommunikasjon.

Gjennom å skrive denne oppgaven har jeg blitt mer bevisst på hva slags *leder* jeg ønsker å være for mine elever. Ved å bevisstgjøre meg om hvilken lederstil som støtter eleven i egen læringsprosess, kan jeg bidra til å styrke elevens autonomi, som igjen vil kunne gjøre eleven i stand til på sikt å kunne være aktør i sitt eget liv, og ha kontroll over sin egen læring og utvikling. Lærere har en enorm påvirkningskraft i og på elevens læringsmiljø, og jeg ser at en bevissthet rundt dette vil kunne være utslagsgivende for elevens læringsutbytte og elevens rolle i egen læringsprosess.

## 6. Litteratur

- Bergem, T. (2014). Læreren i etikkens motlys : innføring i yrkesetisk tenkning og praksis. Oslo, Gyldendal akademisk.
- Bergkastet, I., L. Dahl and K. A. Hansen (2009). Elevenes læringsmiljø - lærerens muligheter : en praktisk håndbok i relasjonsorientert klasseledelse. Oslo, Universitetsforl.
- Bø, I., L. Helle and I. Bø (2008). Pedagogisk ordbok : praktisk oppslagsverk i pedagogikk, psykologi og sosiologi. Oslo, Universitetsforl.
- Manger, T., O. Hansen and T. Nordahl (2012). Motivasjon og mestring. Oslo, Gyldendal akademisk.
- Nordahl, T., O. Hansen and K. J. Hemmer (2012). Klasseledelse. Oslo, Gyldendal akademisk.
- Nygård, R. (1993). Aktør eller brikke? : om menneskers selvforståelse. [Oslo], Ad Notam Gyldendal.
- Ogden, T. (2009). Sosial kompetanse og problematferd i skolen. Oslo, Gyldendal akademisk.
- Stensaasen, S. and O. Sletta (1996). Gruppeprosesser : læring og samarbeid i grupper. Oslo, Universitetsforl.
- Woolfolk, A. E., T. Pettersson, M. Nygård and K. Ragnheiður (2004). Pedagogisk psykologi. Trondheim, Tapir akademisk forl.
- Øzerk, K. (2006). Opplæringsteori og læreplanforståelse : en lærebok med vekt på Kunnskapsløftet, Rammeplan for barnehager og aktuelle kunnskaper for pedagoger. [Vallset], Oplandske bokforl.

### Elektronisk kilde

Teoretisk bakgrunnsdokument for arbeid med klasseledelse på ungdomstrinnet:

[http://www.udir.no/Upload/Ungdomstrinnet/Rammeverk/  
Ungdomstrinnet\\_Bakgrunnsdokument\\_klasseledelse\\_vedlegg\\_1.pdf](http://www.udir.no/Upload/Ungdomstrinnet/Rammeverk/Ungdomstrinnet_Bakgrunnsdokument_klasseledelse_vedlegg_1.pdf)  
(Lesedato: 07.04.15)

<http://www.udir.no/Utvikling/Ungdomstrinnet/Klasseledelse/Om-klasseledelse/Hovedartikkel-om-klasseledelse/Stottende-relasjoner/> (Lesedato: 07.04.15)

<http://www.udir.no/Vurdering-for-laring/Hva-er-Vurdering-for-laring/Hva-er-vurdering-for-laring/>  
(Lesedato: 10.04.15)

Forskrift til opplæringsloven:

[https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL\\_4#KAPITTEL\\_4](https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL_4#KAPITTEL_4)  
(Lesedato: 10.04.15)