

Praktikopgave

En undersøgelse af et læringsmiljø præget af ro og struktur

Af: xxxx

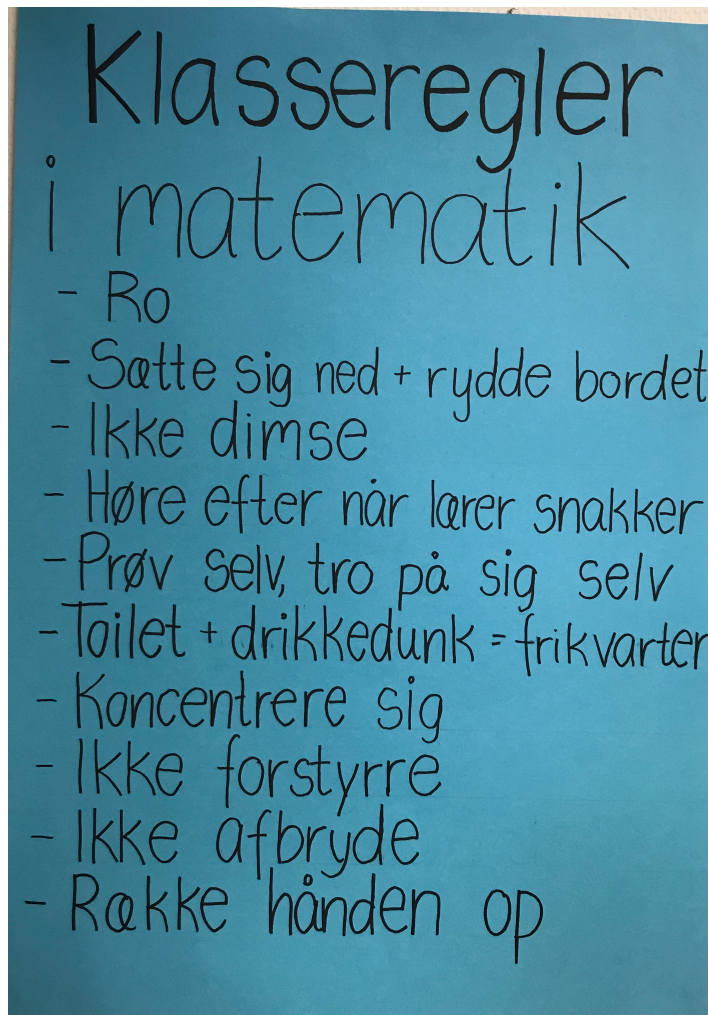
Studie-id: 30xxxxx

Praktikniveau 1

Antal anslag: 12963

UC - vejleder: Pernille Bjarnøe Andersen

Praktiklærer: xxx



Uddannelsessted: UC SYD, Lembckesvej 7, Læreruddannelsen i Haderslev

Må ej bruges til undervisning.

INDLEDNING	3
Relevans for folkeskolens formål	3
Fremgangsmåde	3
TEORI	4
Regler og rutiner	5
Fysisk indretning	5
Struktur	6
Reaktioner og konsekvens	6
ANALYSE	6
Klasseregler og synlighed	6
Struktur	7
Reaktioner	8
DISKUSSION	8
KONKLUSION	9
LITTERATURLISTE	10

Indledning

Inden jeg begyndte at læse til lærer, havde jeg et barselsvikariat på mellemtrinnet i et par måneder. Jeg var her meget udfordret i min ledelse af klassen og i at skabe gode relationer til eleverne, hvilket sidenhen har givet stof til eftertanke og et ønske om at forbedre disse kompetenceområder.

I min praktik overtog jeg en livlig klasse med megen aktivitet i klasserummet – særligt i overgangen mellem frikvarter og undervisning. Da uro kan påvirke skoleindstillingen i en negativ retning (Hermansen, 2014), affødte uroen i klassen ideen om at arbejde med klasseledelse med henblik på at skabe et læringsmiljø præget af struktur og ro, da dette kan fremme elevernes læringsresultater (Børne- og undervisningsministeriet & Danmarks Evalueringsinstitut, 2019, herefter forkortet BUM & EVA). Det ledte til følgende undersøgelsesspørgsmål:

Hvordan kan man skabe et læringsmiljø, der er præget af struktur og ro i en 2. klasse?

Relevans for folkeskolens formål

Ifølge Folkeskoleloven skal Folkeskolen udvikle arbejdsmetoder og skabe rammer for oplevelser, fordybelse og virkelyst (Folkeskoleloven § 1, stk. 2, jf. lovbek.nr. LBK nr. 1396 af 28/09/2020, herefter forkortet FSL), hvilket bidrager til at skabe et læringsmiljø, som understøtter at elevernes skoleindstilling og selvopfattelse påvirkes i en positiv retning (Hermansen, 2014).

Folkeskolen skal desuden være præget af ligeværd og demokrati og derigennem forberede eleverne til deltagelse og medansvar (FSL § 1, stk. 3). Dette kan man forde ved at give eleverne medansvar eller medindflydelse i eksempelvis udarbejdning af klasseregler, da dette kan øge deres bevidsthed om eget ansvar og betydning for fællesskabet (Molbæk & Tetler, 2015).

Fremgangsmåde

Mit praktikforløb strakte sig over 6 uger, hvori jeg underviste 6 ugentlige lektioner i praktikklassen fordelt på matematik og kristendom.

Forud for hver lektion udarbejdede jeg en lektionsplan, hvori jeg efterfølgende tilføjede refleksioner og observationer over undervisningen. Det er disse, der vil danne grundlag for opgaven.

Jeg udarbejdede desuden et sæt klasseregler i samarbejde med klassen, som blev hængt op i klassen. Hver elev nedskrev efterfølgende individuelle fokuspunkter, som blev tapet fast til deres bord. Eleverne blev bedt om revurdere fokuspunkterne ved at udstrege og eventuelt nedskrive nye fokuspunkter tre uger henne i forløbet.

Slutteligt udfærdigede jeg et holdningsspørgsmålsskema vedrørende brugen af klassereglerne (Børnerådet Sekretariatet, 2016), og disse udfyldtes af eleverne ved afslutningen af praktikopholdet.

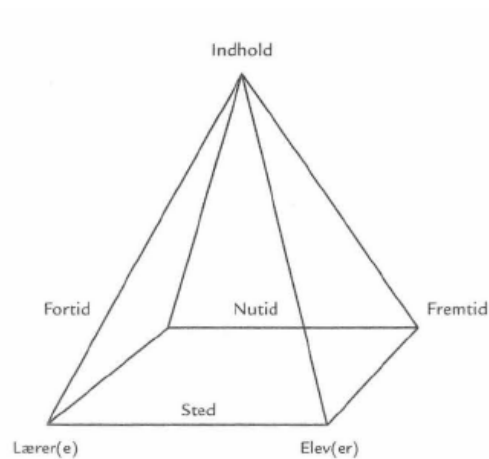
Teori

Klasseledelse dækker over, hvordan lærere kan lede skoleklasser på måder, der skaber konstruktive læringsmiljøer (Løw, 2014).

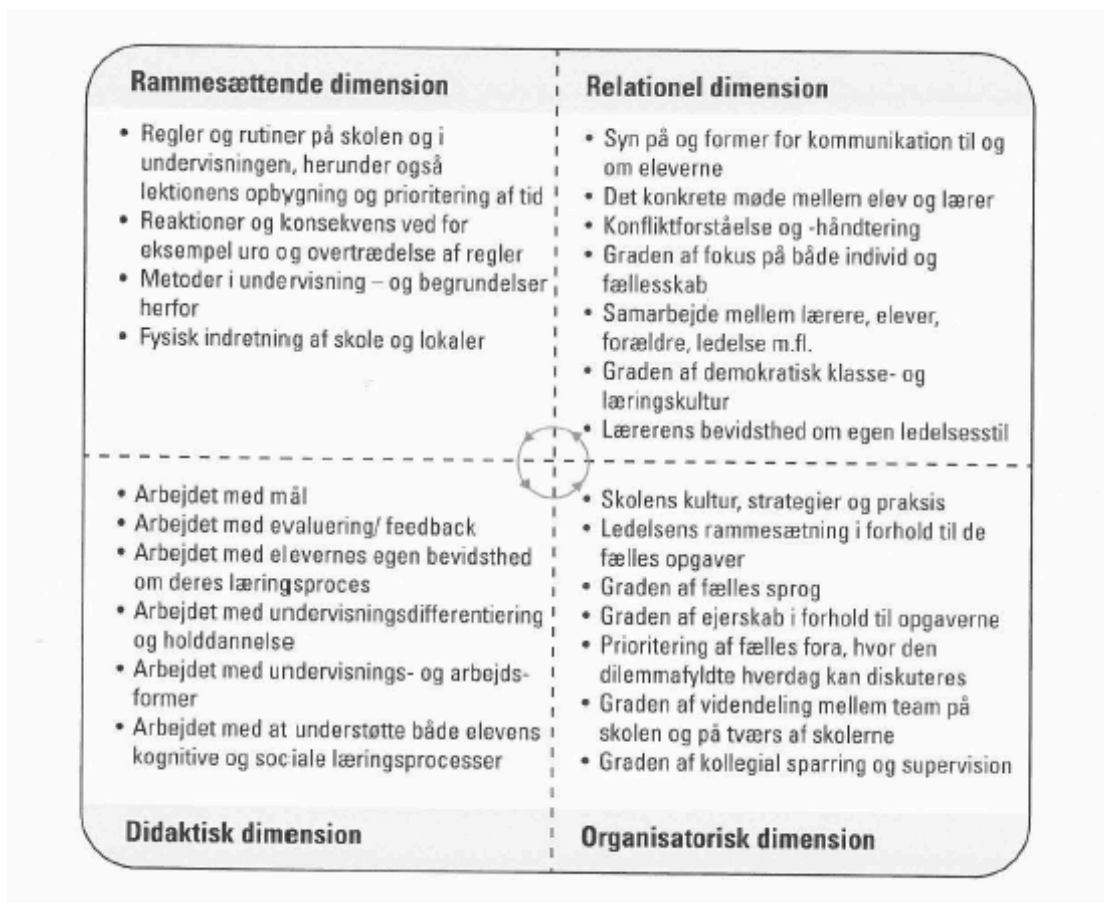
Som det ses af figur 1 er lærerens kompetence til at lede en klasse påvirket af relationen til eleverne og indholdet af undervisningen samt tid og sted. Dette betyder, at klasseledelse hænger uløseligt sammen med lærerens didaktiske kompetence og relationskompetencen (Løw, 2014).

Selvom jeg i denne opgave primært fokuserer på klasseledelseskompetencen, vil de øvrige kompetencer være influerende faktorer.

Molbæk og Tetler (2015) har opstillet fire centrale dimensioner (figur 2) som grundlaget for klasseledelse. Denne opgave vil tage udgangspunkt i den rammesættende dimension, om hvilken Løw (2014) bruger udtrykket rammeledelse.



Figur 1. Didaktisk pyramide (Løw, 2014).



Figur 2. Model over centrale dimensioner i klasseledelse (Molbæk & Tetler, 2015)

Regler og rutiner

Tryghed og forudsigelighed i læringsmiljøet er medvirkende årsager til at eleverne kan koncentrere sig om det indholdsmæssige arbejde (Molbæk & Tetler, 2015). Forudsigelighed kan ifølge Molbæk og Tetler (2015) skabes gennem regler og rutiner på skolen og i undervisningen, og ved at inddrage eleverne i udfærdigelsen af reglerne kan man afstemme forventninger og ansvar med dem (Løw, 2014). Dette stemmer overens med Børne – og Undervisningsministeriets & Danmarks Evalueringsinstituts (2019) vidensnotat om klasseledelse, hvori det nævnes at undervisningen skal være menings-skabende for elever.

Ifølge Løw (2014) bør klasseregler desuden beskrive elevernes foretrukne handlemåder, være få i antal og konkrete.

Fysisk indretning

Det ses af figur 2, at den fysiske indretning af lokaler er en af de rammesættende faktorer omkring at skabe et læringsmiljø præget af struktur og ro. Selvom denne opgave ikke går i dybden med denne dimension, inkluderer det eksempelvis at kunne ophænge klasseregler synligt, således at

man øger elevernes bevidsthed om selve reglerne og deres ansvar for dem (BUM & EVA, 2019).

Struktur

Strukturering af undervisningen er ifølge Ole Løw den afgørende del af lærerens rammeledelse og handler om undervisningens struktur fra start til slut. Særligt i overgangene i undervisningen skal der være hensigtsmæssige rutiner (BUM & EVA, 2019), da overgangssituationer kan være en udfordring for nogle elever (Molbæk & Tetler, 2015).

Tydeligt fagligt fokus gennem struktur og rutiner i undervisningen skaber desuden ro og koncentration (BUM & EVA, 2019), og befordrer ifølge Løw (2014) elevernes deltagelse og læringsudbytte.

Reaktioner og konsekvens

Ifølge Løw (2014) skal der knyttes konsekvenser både til at følge og at bryde regler. Elever, der følger reglerne, skal gives opmærksomhed, ros og opmuntring, hvorimod elever, der bryder reglerne, skal opleve at det har konsekvenser (Løw, 2014). Ros og anerkendelse virker generelt bedre end negative irettesættelser, da ros og anerkendelse af elevernes positive bidrag kan bidrage til at øge elevernes motivation og reducere problemadfærd (BUM & EVA, 2019).

Analyse

I min praktik arbejdede jeg på at skabe et læringsmiljø præget af ro og struktur ved at arbejde med de rammesættende dimensioner indenfor klasseledelse.

Mit tidligere vikariat havde lært mig vigtigheden af at skabe en god relation til eleverne, og derfor påbegyndte jeg først tiltagende med henblik på at skabe ro og struktur et par uger inde i praktikforløbet. Så selvom denne opgave ikke fokuserer på relationskompetencen, var denne dog en forudsætning for forløbet.

Klasseregler og synlighed

I min praktik udarbejdede jeg et sæt klasseregler i samarbejde med eleverne, fordi regler og rutiner kan fremme et læringsmiljø, hvor eleverne koncentrerer sig om det indholdsmæssige arbejde (BUM & EVA, 2019).

For at få eleverne til at forstå meningen med reglerne gennem rationel fornuft (BUM & EVA, 2019), forklarede jeg forud for udarbejdelsen af klassereglerne intentionerne med dem.

Jeg inddrog eleverne i udarbejdelsen af reglerne med henblik på at give dem et medansvar for reglerne og lave en forventningsafstemning (Løw, 2014). De fleste af eleverne svarede i evalueringen, at de aktivt gjorde brug af deres fasttapede individuelle fokuspunkter. Dette kan både indikere at eleverne var klar over deres eget ansvar i forhold til at overholde reglerne (Molbæk & Tetler, 2015), samt at synligheden af disse har medvirket til at holde reglerne i elevernes bevidsthed (Løw, 2014). Den gavnlige effekt ved synligheden af reglerne (BUM & EVA, 2019) kom desuden til udtryk ved at jeg gentagende gange oplevede, at jeg kunne nøjes med at pege på klassereglerne for at få ro i klassen.

De fælles klasseregler indeholdt ti punkter, hvilket strider imod de tre til seks regler, som ifølge Løw (2014) er en god ramme. Derimod blev eleverne opfordret til maksimalt at skrive tre fokuspunkter på deres individuelle sedler. Da eleverne har besvaret at de gjorde aktivt brug af disse, kan dette indikere, at reglerne, på trods af at der var ”for mange” ifølge Løw (2014), har haft en effekt i forhold til at skabe en ramme for miljøet i klassen.

Struktur

Jeg arbejdede med min strukturering af undervisningen, fordi dette kan skabe ro og koncentration i undervisningen (BUM & EVA, 2019). Jeg arbejdede med at skabe forudsigelighed og genkendelighed (Molbæk & Tetler, 2015) ved at starte alle lektionerne med at fortælle, hvad vi skulle lave, og ligeledes afslutte lektionerne med at fortælle kort om den kommende lektion. Jeg observerede at eleverne gennem forløbet blev bedre til at komme ind og sætte sig direkte på deres plads fremfor eksempelvis at gå til katederet og spørge, hvad vi skulle i lektionen. Dette kunne indikere at forudsigeligheden i undervisningen skabte en tryghed for eleverne. I evalueringsskemaet har størstedelen af eleverne desuden svaret at de bedre kunne koncentrere sig efter påbegyndelsen af mine tiltag, hvilket kunne vidne om, at struktureringen og rutinerne i undervisningen havde en gavnlig effekt på koncentrationen (BUM & EVA, 2019).

Derudover arbejdede jeg i slutningen af forløbet med at lave overgangene i undervisningen så præcise og korte som muligt og informere eleverne om et eventuelt skift nogle minutter i forvejen. Dette gjorde jeg, fordi overgangssituationer kan være en udfordring for nogle elever (Molbæk & Tetler, 2015).

Reaktioner

Ifølge Løw (2014) skal elever, der følger reglerne, gives opmærksomhed, opmuntring og ros. Dette var grundlaget for, at jeg roste eleverne, når jeg observerede forbedringer.

Ros og anerkendelse kan desuden bidrage til elevers motivation og reducere problemadfærd (BUM & EVA, 2019), og jeg observerede at næsten hele klassen gerne ville fremlægge ved tavlen den sidste dag, hvilket kunne indikere øget motivation.

Desuden skrev flere elever i deres evalueringsskema at klassen førhen havde været præget af slåskampe, men at der nu er mere ro, hvilket kan indikere at fremhævelsen af elevernes positive adfærd kan have haft betydning for læringsmiljøet.

Diskussion

Jeg observerede i min praktik, at klasseregler, struktur, synlighed og reaktioner kunne være medvirkende til at skabe et læringsmiljø præget af ro og struktur.

Eksempelvis fandt jeg frem til at de fælles klasseregler var med til at skabe medansvar og rutiner, hvilket stemte overens med, at eleverne evaluerede at de bedre kunne koncentrere sig.

Ifølge Børne- og undervisningsministeriet & Danmarks Evalueringsinstitut, (2019) efterspørger elever at regler og rutiner håndteres mere ensartet af lærerne, da dette ellers kan skabe uforudsigelighed – og dermed uro, og derfor bør regler og rutiner ikke stå alene.

Da jeg trådte ind i klassen en dag, sagde en elev: ”Nu har vi Lærke, så skal vi rydde vores borde”, hvilket indikerer, at reglerne kun blev håndhævet af mig i mine timer. Dette kan have haft indflydelse på det overordnede læringsmiljø i klassen, da regler og rutiner, der står alene kun har lille effekt på elevernes adfærd i klassen (BUM & EVA, 2019). Man kan derfor overveje den reelle effekt at dette aspekt af den rammesættende dimension.

I fremtiden kan det derfor være hensigtsmæssigt at inddrage den organisatoriske dimension (figur 2), hvori jeg kan opgradere graden af kollegial sparring. Med mine kollegaer kan jeg således aftale en ensartet lærerindsats, hvilket bør have en positiv effekt på læringsmiljøet ved overordnet at skabe endnu mere forudsigelighed (Molbæk & Tetler, 2015).

De fælles klasseregler indeholdt flere punkter end Løw (2014) anbefaler, hvilket kan have haft en indvirkning på læringsmiljøet – også selvom elevernes individuelle fokuspunkter var færre. I fremtiden vil jeg derfor nok

strukturere denne del anderledes ved at bruge færre fælles klasseregler, og så løbende udskifte dem i samarbejde med eleverne, hvormed man også kan få et større demokratisk element ind over.

Når man arbejder med klasseledelse og forsøger at skabe et læringsrum præget af ro og struktur, er det vigtigt at afklare, at ikke alle lyde er støj for eleverne (Søndergaard et al., 2014). Derimod kan uro være tegn på både meningsløshed og engagement, ligesom ro både kan være udtryk for passivitet og fordybelse (BUM & EVA, 2019). Man kan derfor overveje, hvorvidt der er blevet skabt et konstruktivt læringsmiljø eller hvorvidt mine tiltag har skabt meningsløshed og passivitet. Generelt udtrykker eleverne at de er glade for tiltagene i klassen, hvilket kan vidne om, at læringsmiljøet ikke udelukkende er passivt. I fremtiden vil jeg dog overveje en dialog med eleverne om uro og støj og eventuelt i samarbejde med dem afstemme forventningerne på dette område.

Evnen til at lede en klasse sker, som det vises af figur 2, i samspil med ens didaktiske evner og ens relationsskabende kompetence i forhold til eleverne, og man bliver derfor nød til at overveje, hvor meget indvirkning disse faktorer har haft på undersøgelsen. Jeg fornemmede forud for undersøgelsen, at jeg fik skabt en god relation til alle elever bortset fra et par stykker. Hvis denne fornemmelse holder stik, kan min relation til eleverne derfor have været en influerende faktor i forhold til at skabe et godt læringsmiljø i mine timer.

Konklusion

I min praktik observerede jeg, at rammesættende tiltag i form af regler, rutiner og individuelle adfærdsmål kan have signifikant effekt på elevers adfærd både observeret og subjektivt evalueret af eleverne selv.

Opgaven kan dog ikke entydigt konkludere at tiltagende udelukkende skyldes den rammesættende dimension indenfor klasseledelse, da eksempelvis relationen til eleverne kan have haft en betydning.

Litteraturliste

Bekendtgørelse af lov om folkeskolen. LBK nr 823 af 15/08/2019

Børne – og Undervisningsministeriet & Danmarks Evalueringsinstitut (2019).
Klasseledelse i grundskolen Vidensnotat.

https://emu.dk/sites/default/files/2019-10/Vidensnotat%20-%20klasseledelse_GRUD2.pdf

Børnerådet Sekretariatet (2016). Værktøjskassen. I: A. Eistrup (Red.),
Håndbog i børneinddragelse (s. 87-116). Børnerådet.

Hermansen, M. (2014). Klasseledelse. *Unge pædagoger*, 2014(2), 40-46.

Molbæk, M. & Tetler, S. (2015). *Inkluderende klasseledelse*. Dafolo

Søndergaard, D. M., Plauborg, H., Szulezicz, T., Fisker, T. B., Mørup, T., Tetzlaff-Petersen, L., Hagensen, M. W., Hansen, A. V., Øgendal, G., Pedersen, H. S., Werborg, P. (2014). *Ro og klasseledelse i folkeskolen – rapport fra ekspertgruppen om ro og klasseledelse*. Undervisningsministeriet.

<https://www.uvm.dk/publikationer/ressourcecenter-for-folkeskolen/undervisningsmiljo-og-trivsel/2014-rapport-om-ro-og-klasseledelse-i-folkeskolen>

Løw, O. (2014). Klasseledelse: Ramme, - proces – og relationsledelse. I: O. Løw & E. Skibsted (Red.), *Elevers lærings og udvikling – også i komplicerede læringsituationer* (s. 149-165). Akademisk Forlag.