



Høgskulen  
på Vestlandet

# BACHELOROPPGAVE

## Klasseledelse

Hvordan bidra til et godt klassemiljø

## Class management

How to contribute to a good classroom  
environment

**Ann Kristin Åsmul  
& Cecilie Rydningen Flygel**

PE379

Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett

Institutt for pedagogikk, religion og samfunnsfag

Grunnskolelærerutdanning 5-10

11.05.18

Antall ord: 10 558

Jeg bekrefter at arbeidet er selvstendig utarbeidet, og at referanser/kildehenvisninger til alle kilder som er brukt i arbeidet er oppgitt, jf. Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 10.

# Forord

Endelig ferdig!

Denne bacheloroppgaven er en fin avrundning på vårt tredje år i grunnskolelærerutdanningen ved Høgskulen på Vestlandet. Det har vært et krevende arbeid som vi til tider har strevd med å se en ende på. Men her sitter vi, med et ferdig produkt, og ikke minst med verdifull kunnskap vi ikke vil være foruten. Kunnskap og lærdom tar vi med oss, den vil være god å ha den dagen vi endelig er ferdigutdannet og skal begi oss ut i rollen som lærere.

Tidlig i studiet rettet vi begge nysgjerrighet og interesse mot klasseledelse og klassemiljø. Ikke minst ble vi oppmerksom på hva klasseledelse har å si i forhold til klassemiljø. Arbeidet med denne bacheloroppgaven har gitt oss en gylden mulighet til å fordype oss og få en bedre innsikt i akkurat dette området.

Vi ønsker først og fremst å rette en stor takk til de fire lærerne som lot seg intervju for vår bacheloroppgave. Alle informantene har vært samarbeidsvillige, de har gitt oss mulighet til å samle inn god og fyldig data til vår oppgave. De har bydd på seg selv med refleksjoner og erfaringer og vi er veldig takknemlig for at hver enkelt av dem har tatt seg tid til å ta del i vårt arbeid. Informantene har virkelig gjort det mulig å forske på vår spennende problemstilling.

En stor takk skal også rettes vår dyktige veileder og førsteamanuensis Ann Karin Sandal ved Høgskulen på Vestlandet. Hun har gjennom denne prosessen kommet med oppmuntrende, konkrete, konstruktive og gode råd. Vi har fått tilbakemeldinger og veiledning som har vist vei i uklare situasjoner, dette er vi veldig takknemlige for.

Våre to flinke mødre fortjener også en stor takk for veiledning og råd.

Takk til alle rundt oss som har vist interesse, vært fleksible og forståelsesfulle, dere har vært avgjørende for vår motivasjon.

Sist men ikke minst vil vi takke våre kjære, Rasmus og Gaute, som har holdt ut med oss når vi har skrevet denne bacheloroppgaven, det kan ikke ha vært lett. Dere har allikevel vært tålmodige og fantastiske støttespillere som har heiet oss frem mot hvor vi er i dag:

Endelig ferdig!

# Sammendrag

Oppgaven har hatt som mål å finne ut av hvilke faktorer, metoder og tiltak klasseledere tar i bruk i sitt arbeid med klassemiljø, samt å beskrive disse. Hensikten er at funnene om lærernes erfaringer vil gi oss kunnskap som vi og andre fremtidige klasseledere kan dra nytte av.

Problemstillingen vi har arbeidet med er:

“Hvordan kan lærer fremme godt klassemiljø gjennom sin klasseledelse?”

I arbeidet vårt har vi brukt kvalitativ metode. Data ble samlet inn gjennom kvalitativt intervju med fire lærere fra tre ulike ungdomsskoler. Faglig grunnlag for oppgaven har vi funnet i litteratur om klasseledelse og i utdanningspolitiske styringsdokument.

Vår undersøkelse viser at informantene opplever flere faktorer som viktige i sitt arbeid med klasseledelse og klassemiljø. Informantene er særlig opptatt av: trygghet, gode relasjoner, struktur, en tydelig voksenperson og proaktiv ledelse. Det har vært et fokus på at de nevnte komponentene må arbeides med kontinuerlig og er avhengig av hverandre for å fungere. Funnene er alle i samsvar med litteratur, hvor de nevnte faktorene blir fremmet som sentrale i arbeidet med god klasseledelse.

<b>FORORD .....</b>	<b>2</b>
<b>SAMMENDRAG .....</b>	<b>3</b>
<b>1.0 INNLEDNING .....</b>	<b>5</b>
<b>2.0 TEORI.....</b>	<b>6</b>
2.1 KLASSELEDELSE .....	6
2.2.1 <i>Autoritativ klasseledelse</i> .....	7
2.2 FAKTORER SOM ER VIKTIG FOR KLASSELEDELSE .....	8
2.2.1 <i>Proaktiv og forebyggende klasseledelse</i> .....	8
2.2.2 <i>Struktur, regler og rutiner</i> .....	9
2.2.3 <i>Trygghet</i> .....	10
2.2.4 <i>Gode relasjoner</i> .....	11
2.3 KLASSEMILJØ .....	12
<b>3.0 METODE.....</b>	<b>13</b>
3.1 METODISK TILNÆRMING .....	13
3.2 FREMGANGSMÅTE.....	14
3.2.1 <i>Utvalg</i> .....	14
3.2.2 <i>Kvalitativt forskningsintervju</i> .....	14
3.2.3 <i>Transkribering</i> .....	15
3.3 RELIABILITET OG VALIDITET .....	15
3.3.1 <i>Reliabilitet</i> .....	15
3.3.2 <i>Validitet</i> .....	16
3.4 ETISKE HENSYN .....	17
<b>4.0 PRESENTASJON AV FUNN OG DRØFTING .....</b>	<b>17</b>
4.1 LÆREREN SOM KLASSELEDER.....	18
4.2 RELASJONER.....	19
4.2.1 <i>Trygghet</i> .....	20
4.2.2 <i>Relasjoner mellom lærer og elev</i> .....	21
4.2.3 <i>Relasjoner mellom elever</i> .....	24
4.3 STRUKTUR .....	26
<b>5.0 OPPSUMMERING OG AVRUNDING.....</b>	<b>28</b>
<b>6.0 LITTERATURLISTE .....</b>	<b>29</b>
FIGURLISTE.....	30
<b>VEDLEGG.....</b>	<b>31</b>
VEDLEGG 1: KONTAKT MED REKTOR .....	31
VEDLEGG 2: SAMTYKKEERKLÆRING FOR INTERVJU .....	32
VEDLEGG 3: INTERVJUGUIDE .....	34
VEDLEGG 4 : SAMTYKKE FRA NSD .....	37

# 1.0 Innledning

De senere år er det rettet stort fokus på klasseledelse og klassemiljø. God klasseledelse og et godt klassemiljø er ikke bare ønsker, men krav som stilles lærere av blant annet Opplæringsloven og Kunnskapsdepartementet. Opplæringsloven §9A-2 (1998) sier at alle elever har "rett til eit trygt og godt skolemiljø som fremjar helse, trivsel og læring". Læreren må å løse sin rolle som klasseleder på, påvirker i stor grad hvilket sosialt klima som oppstår i en klasse. Synspunktet finner støtte i Melding til Stortinget nr.21 (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.46) hvor det står at lærerens evne til god klasseledelse er en av de viktige faktorene som skal være med i arbeidet mot å sikre elevene et trygt og godt klassemiljø.

Den nasjonale satsingen "Ungdomstrinn i utvikling" (UiU) ble i skoleåret 2012/2013 rettet mot ungdomstrinnet (Utdanningsdirektoratet, 2017b). Klasseledelse er et av de fire satsingsområdene til UiU, sammen med regning, lesing og skriving. I forhold til klasseledelse skulle UiU jobbe med å gi lærere og ledere støtte til å utvikle sine ferdigheter om klasseledelse og læringsmiljø. Satsingen kom etter melding til Stortinget nr.22 (Kunnskapsdepartementet, 2011), *Motivasjon - Mestring - Muligheter*. Meldingen slår fast at det er mye bra i den norske skole. Vi har en skole hvor elevene har gode relasjoner til lærere og det ser ut til at elevene trives i skolen. Det ble derimot også presisert at mange elever på ungdomstrinnet ikke har nok motivasjon til å yte sitt beste på skolen (Kunnskapsdepartementet, 2011, s.6). I Melding til Stortinget nr. 22 påpekes det at innsatsen blant annet må rettes spesielt mot å utvikle et godt læringsmiljø gjennom bedre klasseledelse ettersom det er sammenheng mellom elevenes faglige prestasjoner og læringsmiljøet (Kunnskapsdepartementet, 2011, s.11 og s.67). Videre hevdes det at "lærerens arbeid som leder av klassen er den enkeltfaktoren som har størst betydning for læringsmiljøet" (Kunnskapsdepartementet, Meld. St. Nr. 22, 2011, S.69). Her kommer det frem hvor viktig læringsmiljøet er for at elever skal trives og prestere på skolen.

Problemstillingen vi har valgt for denne oppgaven lyder som følger:

*"Hvordan kan lærer fremme godt klassemiljø gjennom sin klasseledelse."*

Klasseledelse er et stort og omfattende tema og det vil selvsagt ikke være mulig å belyse alle aspektene som inngår i klasseledelse i denne bacheloroppgaven. Vi velger å rette fokuset mot de konkrete ferdighetene som har relevans for å utøve god klasseledelse.

Målet med vår bacheloroppgave er å tilegne oss kunnskap om hvordan grunnskolelærere kan bygge et godt klassemiljø som klasseledere. Her er faktorer som elevenes sosiale og faglige behov sentrale. Hovedhensikten med vår bacheloroppgave er altså å tilegne oss nyttig lærdom og kunnskap vi kan ta med oss videre i en fremtidig lærerjobb. Elever, foreldre, Kunnskapsdepartementet og fremtidige arbeidstakere forventer at vi skal utøve god klasseledelse.

Videre i oppgaven presenteres kapittel 2. Denne delen av oppgaven tar for seg teori om klasseledelse og klassemiljø, samt at den vil gå inn på faktorer som er viktig for klasseledelse. Kapittel 3 vil handle om metoder og fremgangsmåten som er brukt. Så kommer kapittel 4, hvor vi presenterer funn sammen med drøfting av funnene. Oppgaven avsluttes med oppsummering i kapittel 5.

## 2.0 Teori

### 2.1 Klasseledelse

Klasseledelse er som nevnt et svært omfattende tema. I dagens skole legges det mye vekt på å danne et godt klassemiljø og på å tilrettelegge slik at en kan heve skoleprestasjonene. Klasseledelse er mer enn bare et begrep, og blir drøftet ut i fra flere ulike definisjoner og perspektiver.

Klasseledelse handler blant annet om å danne et godt klassemiljø. Ogden (2012, s.16) definerer klasseledelse som “enhver handling lærer utfører for å skape et miljø som støtter og fremmer både skolefaglig og sosial-emosjonell læring”. Gode klasseledere er altså lærere som skaper et godt miljø, som virker positivt for både sosial og skolefaglig utvikling. Klasseledelse foregår i samhandling med elever, og derav handler klasseledelse også om å danne gode relasjoner mellom lærere og elever. Dette kan igjen bidra til å skape gode relasjoner mellom elevene. På denne måten kan en forebygge bråk og uro som kan forstyrre i en klasse og potensielt ødelegge for elevenes motivasjon for læring. På grunnlag av dette omhandler klasseledelse også selve rammene av et klasserom.

Rammene kan handle om hvordan lærer opparbeider og holder arbeidsro, samt bidrar til at elevene arbeider. Bergkastet, Dahl & Hansen (2009, s.25) tar også opp betingelser som arbeidsro og begrunner struktur som et virkemiddel for å oppnå den ønskede roen. Betingelsene finner støtte i melding til Stortinget nr.22 (Kunnskapsdepartementet, 2011, s.68). I denne meldingen nevnes flere faktorer som kjennetegner en god klasseleder. Blant annet nevnes tydelig ledelse, struktur og klare

forventninger til atferd og arbeidsro. En god klasseleder bør planlegge og organisere riktig, lederen må da kunne se den enkelte elev.

Nordahl, Hemmer & Hansen (2012, s.22) mener også at klasseledelse kan og bør utøves gjennom struktur. Nordahl nevner støttende relasjon, læringskultur og tydelighet som viktige betingelser for god klasseledelse. Senere i oppgaven skal vi ta for oss hvorfor struktur, relasjoner og tydelighet bør utøves når en lærer skal utøve klasseledelse. Nordahl et al. (2012, s.30) skriver at gode relasjoner som kombineres med tydelige regler og rutiner kan være med å bidra til en positiv utvikling for elevene, både faglig og sosialt. Støttende relasjoner kan også forklares ved at elever forventer å møte en trygg lærer som tar styringen. Læreren bør fremstå som en person elevene kan forholde seg til, gjennom å være en trygg voksenperson (Nordahl, et al., 2012, s.6). Klasseledelse handler om å kombinere struktur, kontroll, varme og relasjoner (Nordahl et al., 2012, s.30). Denne kombinasjonen går inn på det som omhandler autoritativ klasseledelse.

### **2.2.1 Autoritativ klasseledelse**

I følge Nordahl et al. (2012, s.26) var det tidligere nok å bare være lærer i seg selv, dette medførte autoritet. I dagens skole er det derimot ikke så lett for lærere å få tildelt autoritet av elever eller foreldre. Tittelen "lærer" gir ikke automatisk autoritet i dag; "læreren må selv gjøre seg fortjent til den" (Nordahl et al., 2012, s.27). Nordahl et al. (2012, s.27) forklarer flere ulike måter å forstå begrepet *autoritet*. Relatert til skole og utdanning deler han autoritetsbegrepet inn i tre ulike dimensjoner: *Institusjonsautoritet, profesjonsautoritet* eller *faglig autoritet* og *personlig autoritet*.

Vi har i denne oppgaven fokus på profesjon og personlig autoritet. I følge Nordahl et al. (2012, s.27) handler profesjonsautoritet om at en lærer mestrer både fag og undervisning på en måte som skaper tillit til læreren hos elever og foreldre. Det begrunnes i at en lærer bør ha utdanning og være flink i det faget han eller hun underviser i, samtidig som en har kunnskap om hvordan en klasse bør ledes. Videre uttrykker Nordahl et al. (2012, s.28) at personlig autoritet bygger på en lærers personlighet, som kommer til uttrykk gjennom kommunikasjon og relasjoner til andre. Det er snakk om hvordan vedkommende kommer i kontakt med og forholder seg til elevene. Opplever elevene at de blir sett, at læreren er genuint opptatt av dem, er vennlig og snakker med dem, vil de også like læreren som person. Liker de deg som lærer vil du dermed bli en lærer med personlig autoritet. I følge Nordahl et al. (2012, s. 28) er det personlig autoritet som er vesentlig for å motivere elevene og bidra til at de når sitt potensial for læring, gjerne ved å gi positive og konstruktive tilbakemeldinger.

En autoritativ lærer er en som underviser og veileder elevene, samtidig som en ser og anerkjenner hver enkelt av dem. "Anerkjennelse innebærer at læreren må lytte til, forstå, akseptere samt bekrefte barn" (Moen, 2003, s.115). Forhold mellom kontroll, struktur, fag og tydelighet på den ene siden, og elevsentrering eller varme på den andre siden, er faktorer som er med på å avgjøre hvordan både ledelse og autoritet kommer til uttrykk (Nordahl et al., 2012, s.30). Med nye elever og nye klasser blir autoritet noe en lærer konstant må gjenoppbygge. Som lærer bør autoritet heller ikke tas for gitt ettersom den kan både minske og øke.

En hensiktsmessig utøvelse av klasseledelse vil bidra til utvikling av autoritet. I tillegg vil autoritet gjøre en lærers ledelse av klasser og undervisningsforløp lettere (Nordahl et al., 2012, s.30). En lærer bør ha evne til å se seg selv i rollen som lærer og gjøre endringer om nødvendig, både i undervisning og i væremåte. En bør også være oppmerksom som lærer, slik at en får med seg hva som skjer i klasserommet. Det innebærer å se hver enkelt elev, men også å se elevene som en gruppe. Da kan en forutse og forhåpentligvis avverge uønskede situasjoner. Her kommer vi så vidt inn på egenskaper som kjennetegner den proaktive lærer.

## **2.2 Faktorer som er viktig for klasseledelse**

### **2.2.1 Proaktiv og forebyggende klasseledelse**

En proaktiv tilnærming innebærer å ligge i forkant, altså hva en kan gjøre i forkant av eventuelle situasjoner (Bergkastet, et al., 2009, s.25). I følge Ogden (2012, s.54) handler proaktiv ledelse blant annet om arbeidet mot et positivt læringsmiljø, og å være i forkant og raskt legge merke til signaler til problematferd. Nordahl et al. (2012, s.20) hevder at god ledelse forebygger og reduserer atferdsproblemer. Videre nevner Ogden (2012, s.54) at en god proaktiv lærer har *overblikk* over elevene. Ved å overvåke kan en lærer oppdage indikatorer på uønsket atferd og gripe inn for å forebygge. Et overblikk betyr videre at læreren gjennom sitt kroppsspråk og oppførsel gir tydelige signaler på at en vet hva som skjer i klasserommet til enhver tid. Ogden (2012, s.55) skriver også at en lærer som er observant og får med seg hva som skjer blant elevene, kan ha lettere for å hjelpe til med å løse konflikter. Det kan tenkes at det er lettere å løse konflikter for en lærer som har hatt et overblikk over klassen, ettersom en gjerne har fått med seg oppbygningen til konflikten. Bergkastet et al. (2009, s.25) mener at en lærer kan være proaktiv gjennom å gi positiv oppmerksomhet, være en tydelig leder og etablere struktur med regler og rutiner.



## 2.2.2 Struktur, regler og rutiner.

Struktur er et av virkemidlene som lærere bør bruke for å fremme læring og trivsel i skolen. Nordahl et al. (2012, s.47) mener at struktur i undervisningen er en helt avgjørende del når det kommer til lærerens ledelse. I skolesammenheng rommer begrepet struktur mange ulike elementer. Struktur kan for eksempel være overganger mellom aktiviteter, oppstart og avslutning av undervisningsøkter, forventninger og regler, ytre faktorer i klasserommet, som for eksempel plasseringen av kateteret. Nordahl et al. (2012, s.47) mener at manglende struktur i undervisningen kan være grunnlag for at det oppstår uro, noe som igjen kan medføre manglende arbeidsinnsats og et mindre læringsutbytte. Fravær av struktur i undervisningen kan gjøre det vanskelig å få brukt sin fagkompetanse.

Som lærer innebærer struktur i undervisning blant annet å være forutsigbar og en tydelig voksen. En lærer kan være tydelig i forventningene om hva som er akseptabelt og ikke. Samtidig kan en lærers tydelighet komme til uttrykk gjennom reaksjon, som vil si hvordan læreren reagerer når én eller flere elever har brutt reglene (Bergkastet et al., 2009, s.25). I følge Ogden (2012, s.41) bør lærerens reaksjoner på regelbrudd være forutsigbare og konsekvente så langt det er rimelig. Ogden (2012) begrunner utsagnet med at det ikke synes å være reaksjonens alvorlighetsgrad som avgjør hvordan elevene påvirkes, men at det blir reagert. I beskrivelsen om klasseledelse fremstår læreren som en tydelig voksenperson (Nordahl et al., 2012, s.13).

En av lærerens mange oppgaver er å etablere regler og tydelige forventninger til elevenes atferd (Bergkastet et al., 2009, s.27). Dette er en viktig forutsetning i arbeidet med å fremme et godt læringsmiljø (Bergkastet et al., 2009, s.27). Regler handler om hva som er lov og hva som ikke er lov i undervisning og på skolen. Rutiner handler om hva elevene har til vane å gjøre i ulike situasjoner, altså ting som rutinemessig gjentas i hverdagen (Ogden, 2012, s.41). En kan si at regler handler om hva som er standarden for noe, mens rutiner handler mer om forventet atferd i forskjellige situasjoner. Nordahl (2010, s.217) påpeker også at "regler i skolen først og fremst skal ha en oppdragende og pedagogisk hensikt der målet er å skape en positiv skolekultur og tydeliggjøre lærerens og skolens forventninger til elevatferd".

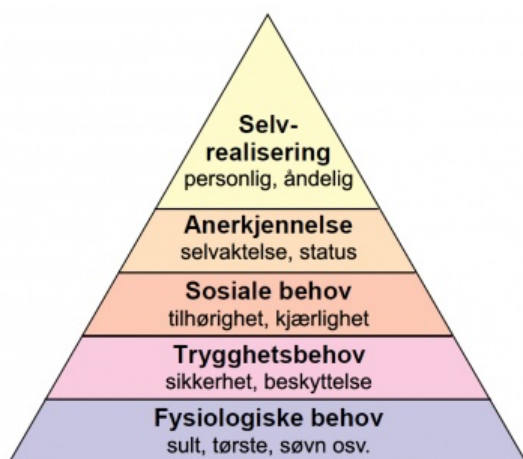
I løpet av en skoledag opplever elevene flere faste rutiner, altså ting som skjer rutinemessig i hverdagen. Blant annet er inn og ut av friminutt en rutine, samt overganger og oppstart av timen. Som lærer kan det være en fordel å planlegge og fastsette rutiner for hvordan slike situasjoner skal

gå for seg. For at regler og rutiner skal ha best mulig nytte, bør en øve, demonstrere og praktisere dem sammen med elevene. Om en oppnår godt innarbeidede rutiner, kan dette bidra til å forenkle hverdagen for både elever og lærere. Rutinene kan også være med på å heve kvaliteten på læringsmiljøet, og minimere sjansen for at elever opplever uforutsigbarhet og føler seg utrygge (Bergkastet, et al., 2009, s. 27). Å anvende regler og rutiner i skolen er altså viktig for å bidra til blant at elevene skal oppleve en følelse av trygghet.

### 2.2.3 Trygghet

Skolen skal oppleves som en trygg plass, da vil elevene være mottakelige for læring (Kunnskapsdepartementet, Meld. st. nr.22, 2011, s.68). Ogden (2012, s.33) skriver at elever har best læringsutbytte i klassemiljø hvor de føler seg trygge, akseptert og respektert, med mulighet for å samarbeide med andre og dele erfaringer med medelever og lærere. Dersom elever og lærere føler seg trygge, er vennlige og inkluderer hverandre, kan en ha et godt og positivt miljø (Nordahl et al., 2012, s.13).

Både elever og lærere bør føle seg trygg i et klasserom. Lærer bør formidle sikkerhet og trygghet i undervisningen (Nordahl et al., 2012, s.49). For elevene kan gode relasjoner med lærer og andre elever være avgjørende for om en elev opplever trygghet. Som lærer kan en blant annet bidra til trygghet for elevene ved å legge opp til undervisning med en gjenkjennelig ramme for elevene. Det betyr ikke at undervisningsøktene skal være like, men at det bør være rammer eller faktorer som går igjen. Det kan for eksempel være at lærer formidler hva dagen vil bringe, som hvilke aktiviteter og arbeidsformer som skal anvendes. Et godt klassemiljø har gjerne et romslig felleskap hvor det i undervisningssammenheng er trygt å ta opp hånden og svare feil uten at det skal bli en negativ opplevelse for eleven (Nordahl et al., 2012, s.13).



Figur 1: Abraham Maslows behovspyramide.

Maslow mente at et menneskets behov kan deles inn i ulike nivå, som sees i sammenheng med hverandre (Imsen, 2014, s.304), dette viser figur 1. Når et menneske opplever at et av nivåene er tilfredsstilt, melder det neste nivået i behovspyramiden seg. I skolesammenheng kan noen av disse behovene være tilhørighet, trygghet, anerkjennelse og det å bli akseptert. I følge Bergkastet et al. (2009, s.37) må en elev "bli sett" i den forstand at han eller hun blir anerkjent og bekreftet, for å få de nevnte behovene tilfredsstilt. I Maslows pyramide er trygghetsbehovet det mest grunnleggende behovet som melder seg når de fysiologiske behovene er tilfredsstilt. At trygghet er plassert i det andre nivået i behovspyramiden, sier noe om hvor viktig trygghet kan være for mennesker. Imsen (2014, s.307) hevder at trygghet kan innebære at en elev opplever tilværelsen på skolen som noenlunde stabil og forutsigbar. Videre knytter Imsen (2014, s.308) forutsigbarhet i skolen til blant annet at elevene har et behov for å være trygge på at læreren ikke blir uberegnelig sint. Når behovet for sikkerhet og trygghet er tilfredsstilt, vil behovet for kjærlighet og sosial tilknytning melde seg. Behovet for sosial tilknytning, og følelsen av å høre til et sted, er deler av det tredje nivået i behovspyramiden. Ogden (2012, s.34) tar også opp at elever som oftest har et behov for å bli godtatt i en gruppe. Det tredje nivået i behovspyramiden kan kobles med gode relasjoner.

## **2.2.4 Gode relasjoner**

Relasjoner i skolen handler om den grunnleggende kontakten mellom lærer og elev, og påvirker både undervisningen og samhandlingen i klassen (Ogden, 2012, s. 99). Synspunktet til Ogden (2012) kan vi se i sammenheng med Fuglestad sin uttalelse om at relasjonen mellom elev og lærer er en viktig formell relasjon i skolen (Fuglestad, 1993, s.91). Lærer-elev-relasjon og relasjoner elevene imellom trekkes frem som viktig for å oppnå et godt klassemiljø (Bergkastet et al., 2009, s.15). Lærere bør ha utgangspunkt i et asymmetrisk forhold, hvor ansvaret for relasjonsarbeidet først og fremst er lærerens oppgave. Nordahl et al. (2012) skriver også at relasjoner er i en kontinuerlig utvikling. Denne utviklingen kan både styrkes, utvikles og ødelegges. For eksempel kan ros være med på å styrke og utvikle en relasjon, mens kjeft kan bryte den ned. Selv om relasjonen er god kan den svekkes, derfor bør lærere kontinuerlig ha et fokus på å opprettholde gode relasjoner.

I følge Ogden (2012, s.30) legges grunnlaget for gode relasjoner tidlig i skoleåret. Som lærer bør en derfor starte relasjonsbyggingen så snart en kan. Skal en starte opp en ny klasse til høsten, kan det være en idé å sende et brev til hver enkelt elev i løpet av sommeren. Ogden (2012, s.30) mener at gode relasjoner mellom lærer og elev, elevene imellom er en forutsetning for at undervisningen og kommunikasjonen skal fungere. Ogden (2012) sitt syn er med på å vise hvor stor relevans nettopp gode relasjoner har for lærings - og klassemiljø.

Ogden (2012, s.31) nevner også flere andre sentrale faktorer som kan bidra til å danne gode relasjoner til elevene. For det første gjelder det å bli kjent med elevene. Blant annet ved å vise interesse for elevene, finne ut hvem de er og hva de er opptatt av, kan lærer bidra til å skape gode relasjoner. Denne prosessen bør også gå andre veien: å la elevene bli kjent med læreren. "Elever lærer bedre av og hører mer på lærere som de liker, eller som de i det minste respekterer og stoler på" (Ogden, 2012, s.31). Om lærere inviterer til kontakt ved å fortelle om seg selv, styrker og svakheter og hvilke forventninger de har til elevene, kan elevene oppleve at de er nærmere læreren.

Kontakten med elevene bør ikke kun baseres på fag og undervisning, fordi elevenes interesser kan være en sentral inngangsport til personlig kontakt. Ogden (2012, s.31) skriver videre at lærere bør vise at de bryr seg om elevene. Det kan være så enkelt som å hilse på elevene utenfor skolen, legge merke til små forandringer ved eleven, eller hilse med navn når de kommer til timen. Elevsamtalen er også et virkemiddel som læreren kan ta i bruk for å bygge og vedlikeholde relasjonen mellom lærer og elev (Bergkastet et al., 2009, s.127). Ettersom elevsamtalen er en mulighet for å blant annet gi positiv oppmerksomhet og hjelpe en elev på vei til å mestre sine utfordringer på skolen, kan elevsamtalen virke som et verktøy på lærer-elev-relasjonen. Å gi denne oppmerksomheten kan bidra i arbeidet med å etablere og opprettholde gode relasjoner.

Klassemiljøet påvirkes av relasjonene mellom elevene. Synspunktet finner støtte i Utdanningsdirektoratet (2016), som viser til at kvaliteten på læringsmiljøet i klassene har klar sammenheng med hvordan de sosiale relasjonene mellom elevene er. Lærere kan ha en sentral rolle i å legge til rette for at det dannes positive relasjoner mellom elevene. Som lærer har en blant annet mulighet til å legge opp til samarbeid og aktiviteter hvor elevene får bli kjent med hverandre. Bergkastet et al. (2009, s.29) sier at det er blant lærerens viktigste oppgaver å stimulere og motivere til en sosial innsats. Videre blir samarbeid og positiv samhandling nevnt som eksempler på hvordan denne stimuleringen og motivasjonen kan oppnås. Oppnår en gode relasjoner og positiv samhandling i en klasse kan det ha innvirkning på hvilket klassemiljø som skapes.

## **2.3 Klassemiljø**

Nordahl et al. (2012, s.13) argumenterer for at klasseledelse handler om å skape gode betingelser for faglig og sosial læring i skolen med spesielt fokus på tre hovedelementer: å skape et positivt klima og læringsmiljø, å etablere og bevare arbeidsro og å motivere elevene til arbeidsinnsats. Av disse tre hovedelementene, vil denne oppgaven ha et hovedfokus på hvordan læreren skaper et positivt klima

og læringsmiljø. Utdanningsdirektoratet (2017a) definerer læringsmiljø som “de samlede kulturelle, rasjonelle og fysiske forholdene på skolen som har betydning for elevenes læring, helse og trivsel.”.

Utdanningsdirektoratet (2016) drar også frem fem ulike faktorer som er viktige for læringsmiljøet: klasseledelse, relasjoner mellom lærer og elever, relasjoner og læringskultur mellom elevene, samarbeidet mellom hjem og skole og en god ledelse og positiv skolekultur. I oppgaven har vi valgt å begrense læringsmiljø-begrepet til de tre første av disse faktorene ved å bruke begrepet klassemiljø. Med begrepet klassemiljø ønsker vi å rette fokus på det som i hovedsak dreier seg om det som skjer i klasserommet og lærerens kontakt med elevene. Vi forstår altså klassemiljø som det sosiale miljøet i klassen som er en av faktorene som ligger til grunn for læringsmiljøet.

## 3.0 Metode

### 3.1 Metodisk tilnærming

For å finne svar på en problemstilling må man først velge seg en forskningsmetode. En forskningsmetode kan defineres som “de fremgangsmåtene vi bruker for å *besvare eller belyse de spørsmålene vi har stilt*” eller “de fremgangsmåtene vi bruker for å *få kunnskap*” (Kleven, 2011, s.16). Det er to hovedretninger innenfor forskningsmetode: kvantitativ metode og kvalitativ metode. Hvilken av disse man velger, er i stor grad bestemt ut fra valg av problemstilling, og hvilke data som er nødvendig å samle inn for å svare på problemstillingen. Kvantitative metoder bruker store, omfattende undersøkelser for å gi generell kunnskap som man kan dra allmenngyldige konklusjoner ut i fra (Befring, 2015, s.40). Man ønsker å gjøre prosessene så objektive som mulig gjennom å holde en distanse mellom forsker og forskningsobjekt (Kleven, 2011, s.19). Man kan si at kvantitative metoder gir overflatekunnskap om store populasjoner. Dersom man ønsker å gå mer i dybden og få mer innsikt i fenomener og menneskers liv og erfaringer, kan man bruke kvalitative metoder (Befring, 2015, s.39). I disse metodene er nærhet mellom forsker og informant et redskap for å få tilgang til dypere kunnskap og forståelse som kvantitative metoder ikke kan gi (Kleven, 2011, s.19).

Vi valgte å bruke kvalitativ metode for å undersøke vår problemstilling. Det er fordi vi gjennom problemstillingen ønsket å få forståelse og innsikt i læreres arbeidsmetoder, og ikke minst begrunnelser bak disse arbeidsmetodene. Dette kan enklere oppnås gjennom kvalitative metoder, fordi det gir mulighet for å stille åpne spørsmål der man kan få informasjon man ikke hadde tenkt over på forhånd gjennom oppfølgingsspørsmål. Intervju og observasjoner er de mest brukte

kvalitative metodene (Larsen, 2007, s.82). Vi valgte å bruke kvalitativt forskningsintervju fordi det gav oss muligheten til å få innsikt i lærerne sine tanker rundt klasseledelse og klassemiljø og deres arbeid med dette.

## 3.2 Fremgangsmåte

### 3.2.1 Utvalg

Vi gjorde en skjønnsmessig utvelging. Dette innebærer at vi selv valgte informanter vi syntes var egnet til vår undersøkelse (Larsen, 2007, s.77). Da målet med bacheloroppgaven er å finne ut hvordan et utvalg lærere arbeider med å fremme et godt klassemiljø gjennom sin klasseledelse, ønsket vi å velge lærere som vi selv har observert og opplevd som gode klasseledere. Vi drøftet informantene vi ønsket å intervju med veileder og ble enige om at dette var lærere som passet vår problemstilling. På grunn av vår tidligere kjennskap til lærerne, hadde vi allerede et inntrykk av at lærerne arbeidet aktivt med sin klasseledelse og klassemiljøet i klassene de underviste i.

Vi har intervjuet fire klasseledere fra tre ulike skoler. Det har gitt oss mulighet til anskaffe ulike perspektiver på klasseledelse som ikke er påvirket av hverandre. Av våre informanter hadde vi tre kvinner og én mann. Alle lærere har i løpet av sin karriere jobbet på alle klassetrinn på ungdomsskolen. Én av informantene er ganske nylig utdannet og tre av dem har relativt lang erfaring. Informantene er fra slutten av 20-årene til midten av 40 årene.

**Jarle** – Mann. Fjorten års erfaring som lærer, og kontaktlærer i alle år. Nå kontaktlærer i 9.klasse.

**Ida** – Kvinne. Fire års erfaring som lærer. Nå kontaktlærer i 9.klasse sammen med Elin.

**Elin** – Kvinne. Tjuetre års erfaring som lærer. Nå kontaktlærer i 9.klasse sammen med Ida.

**Nora** – Kvinne. Ti års erfaring som lærer. Nå kontaktlærer i 8.klasse.

### 3.2.2 Kvalitativt forskningsintervju

Et forskningsintervju består av en intervjuer som stiller spørsmål og et intervjuobjekt som svarer på spørsmålene. Det kan være alt fra en fri samtale innenfor tema - et ustrukturert intervju - til et kvantitativt, strukturert intervju med detaljerte spørsmål og svarkategorier (Befring, 2015, s.74).

Vi valgte å bruke strukturerte intervjuer i våre undersøkelser. Det vil si at vi har laget en intervjuguide (Vedlegg 3) med strukturerte spørsmål på forhånd av intervjuene (Befring, 2015, s.75) og stilt

oppfølgingsspørsmål der det har vært nødvendig. Kravet om en felles intervjuguide gjør det lettere å sammenligne svarene man får (Larsen, 2007, s.82).

Intervju kan foregå omtrent hvor som helst (Befring, 2015, s.74). Av praktiske årsaker har vi foretatt to telefonintervju og to feltintervju som foregikk på arbeidsplassen til informantene. Det ble i forkant av intervjuene avtalt både tid og sted for gjennomføring. Vi fordelte intervjuene slik at hver av oss intervjuet én informant over telefon og én ansikt til ansikt. Selv om det var én som sto for utførelsen av intervjuet, var vi begge til stede under gjennomføringen av alle intervjuene. Tre av intervjuene ble holdt i øktene hvor informantene hadde ubundet arbeidstid, ett ble holdt like etter skoletid.

Alle informantene var informert om hvordan intervjuet ville foregå, de samtykket til deltaking (Vedlegg 2). Informanten ble også informert om vår problemstilling og tema for undersøkelsen, men ikke presist hvilke spørsmål som ville bli stilt. Vi informerte på den nevnte måten i ønske om mest mulig spontane, ærlige og subjektive kommentarer. Intervjuguiden vi hadde var likt for alle informantene, med litt variasjon i oppfølgingsspørsmål avhengig av hvilke og hvor mye informasjon som ble presentert. For å være på den sikre siden ble intervjuene tatt opp med både lydopptaker på mobil og en diktafon. Vi så oss privilegert når informantene ga uttrykk for at vi var velkomne til å ta kontakt om det var mer vi lurte på i etterkant av intervjuene.

### **3.2.3 Transkribering**

Opptak av intervjuene gjorde det mulig for oss å transkribere, altså å omgjøre lydfilene til tekst (Befring, 2015, s.114), i etterkant. Selv om vi er to personer som arbeider med denne oppgaven, kan vi med sikkerhet påstå at vi fikk mer informasjon nedskrevet i etterkant enn om vi bare hadde notert underveis i intervjuene. Vi fordelte det slik at vi transkriberte de to intervjuene vi selv ikke hadde utført.

## **3.3 Reliabilitet og validitet**

### **3.3.1 Reliabilitet**

Reliabilitet handler om hvorvidt undersøkelsen som er gjort er pålitelig og har blitt utført på en nøyaktig måte (Larsen, 2007, s.80). Altså dreier det seg om kvaliteten av datainnsamlingsmetoden, man kan teste dette ved å se om man får det samme resultatet ved repeterte målinger (Befring, 2015, s.53). Når det kommer til kvalitative forskningsmetoder som intervju, kan det være vanskelig å sikre reliabiliteten (Larsen, 2007, s.81). Det er vanskelig å si om vi hadde fått andre svar på

spørsmålene dersom intervjuene hadde blitt gjort på en annen dag, i en annen situasjon, eller om andre hadde utført intervjuet. Dette er forhold som er vanskelige å kontrollere. Det man derimot kan gjøre for å sikre bedre reliabilitet i kvalitative undersøkelser, er å ha felles intervjuguide, samt å holde god orden på de innsamlede dataene og være nøyaktig i behandlingen av dem (Larsen, 2007, s.81). Opptakene fra diktafonen ble overført til to av våre passordbeskyttede datamaskiner straks vi var ferdige med intervjuene. Vi slettet opptakene på både diktafon og mobil så snart de var overførte til datamaskinene våre. Opptakene ble også slettet fra datamaskinene så snart vi var ferdige med transkriberingen.

Gjennom å transkribere dataene fra hvert intervju, har vi sikret oss at vi har fått med oss nøyaktig hva som ble sagt, noe som gjorde det mulig for oss å gå nøye gjennom dataene og analysere dem i ettertid. De transkriberte intervjuene fikk nummer fra 1 til 4, videre i behandlingen fikk de fiktive navn. Slik fikk vi kontroll på hvem som sa hva og ivaretok samtidig anonymiteten.

Eventuelle problemer med reliabiliteten av våre undersøkelser ligger altså i at vi, som intervjuere, eventuelt ufrivillig kan ha påvirket svarene vi har fått fra informantene. Både vår egen og informantenes dagsform, eller hvorvidt intervjuet foregikk i felten eller over telefon, kan også ha hatt innvirkning.

### **3.3.2 Validitet**

Validitet handler om hvor gyldig eller relevant undersøkelsen er (Larsen, 2007, s.38). Altså om hvor godt undersøkelsene man gjør faktisk måler det de er ment til å måle (Behring, 2015, s.52). I vårt tilfelle, hvor vi har utført kvalitative forskningsintervju, handler det om å stille spørsmål som får frem informasjon som svarer på problemstillingen vår. Intervju som datainnsamlingsmetode kan være positivt for validiteten, da det tillater forskeren å gjøre endringer dersom det kommer frem mer relevant informasjon under intervjuet (Larsen, 2007, s.80). For å sikre validiteten i studien vår har vi lagt mye arbeid i å lage en grundig intervjuguide som tar for seg alle spørsmålene vi ønsket å finne svar på. Vi har inkludert spørsmål om begrepsdefinisjon for å sikre at vi vet hvordan informantene forstår de viktigste begrepene, som klassemiljø og klasseledelse, og vi utførte testintervju i forkant for å sikre at spørsmålene var klare og tydelige.



## 3.4 Etiske hensyn

I følge Befring (2015, s.31-33) er det særlig fire sentrale forskningsetiske normer som er relevante for forskning innenfor pedagogikk: Informert og fritt samtykke, konfidensiell og anonym deltakelse, særlige hensyn til barn og utsatte grupper og aktsomhet for deltakerrisiko. Ettersom intervjuobjektene våre er lærere og problemstillingen vår ikke dreier seg om et emosjonelt belastende tema, vil det i hovedsak være de to første som er relevante å snakke om for denne oppgaven.

Det er et viktig forskningsetisk prinsipp at alle informanter skal ha gitt et fritt og informert samtykke (Befring, 2015, s.31). Krav om samtykke er også stilt av Norsk senter for forskningsdata (NSD). Vi sendte søknad til NSD for å få godkjenning til å gjennomføre intervju, den ble akseptert (Vedlegg 4).

På bakgrunn av dette lagde vi en samtykkeerklæring (Vedlegg 2) som informantene fikk lese og signere på forhånd. Vi sendte også informasjonsskriv via e-post til rektorene (Vedlegg 1), og fikk deres samtykke til undersøkelsen vår. Gjennom samtykkeskjemaet opplyste vi om tema for bacheloroppgaven, fremgangsmåte for intervjuet, at deltakelsen var frivillig, at det når som helst kunne avsluttes og at resultatene ville anonymiseres i etterkant. Sistnevnte tar oss videre til det neste viktige forskningsetiske prinsippet.

Alle personlige opplysninger om informanter skal bli behandlet konfidensielt og forskningsdata er anonymisert (Befring, 2015, s.32). Vi har som nevnt selvsagt behandlet opptakene fra intervjuene og personopplysningene til våre informanter med forsiktighet ved å lagre dem på passordbeskyttede datamaskiner. I intervju som omhandler klassemiljø vil det fort komme opp eksempler fra ekte hendelser og om ekte elever, det er da ekstra viktig at disse opplysningene ikke kan kobles til læreren og skolen det dreier seg om. For å ivareta anonymitet, men samtidig opprettholde et mer personlig preg, har vi gitt lærerne vi har intervjuet fiktive navn.

## 4.0 Presentasjon av funn og drøfting

I denne delen av oppgaven vil vi presentere våre funn basert på svar som informantene ga. Vi vil også drøfte denne informasjonen opp mot relevant teori og vår problemstilling: "Hvordan kan lærer fremme godt klassemiljø gjennom sin klasseledelse?".

For å si noe om klasseledelse sin påvirkning på klassemiljøet, vil vi først presentere informantenes opplevelse av begrepet klassemiljø versus begrepet læringsmiljø. I teorien hevdes det at det psykososiale miljøet i en klasse må arbeides med kontinuerlig og at klasseledelse kan ha innvirkning på miljøet i en klasse (Ogden 2012, Nordahl 2012). I alle intervjuene beskrives et stort fokus på klassemiljø, og hvordan lærerens rolle som klasseleder er sentral i forhold til hvordan en klasse opplever det sosiale miljøet. Videre har vi valgt å dele funnene inn i tre kategorier: *Læreren som klasseleder, relasjoner og struktur*. De nevnte kategoriene har så underkategorier som vil gå dypere inn i responsen som ble gitt av informantene under intervjuene.

Begrep som klassemiljø og læringsmiljø brukes ofte om hverandre i dagligtalen. For å øke reliabiliteten i undersøkelsen vår, ønsket vi å få oversikt over lærernes forståelse av disse begrepene. Derfor ba vi lærerne om å gi oss en definisjon på begrepet klassemiljø og forklare hva de mener skiller det fra begrepet læringsmiljø. Svarene de gav var i samsvar med måten vi har valgt å definere og skille begrepene i vår oppgave: De ser i hovedsak på klassemiljøet som det sosiale miljøet i klassen, de fokuserer på relasjoner når de skal forklare det. Ida sa det på denne måten: *“Klassemiljø, da tenker jeg på det sosiale. Og læringsmiljø, da tenker jeg på hvor lett det er for dem å lære i den klassen de er i.”* Samtidig er lærerne enige om at klassemiljø og læringsmiljø er i et avhengighetsforhold. Som Jarle sa: *“Har en et godt klassemiljø, vil en òg få et godt læringsmiljø.”*

## 4.1 Læreren som klasseleder

Roller som klasseleder er stor og omfattende, og blir sett på som svært viktig for klassemiljøet av alle lærerne. Nora beskriver rollen som klasseleder som å være *“skipperen på skuta”*. Jarle sier også at det er en rolle han hele tiden har med seg, både i friminutt og i situasjoner utenfor skolen, i tillegg til i klasserommet. Det blir dratt frem flere grunner til at god klasseledelse er viktig. Blant annet nevner Jarle at det fører til at elevene både ser frem til å møte læreren og ønsker å prestere for læreren, noe som skaper premisser for god læring. Han sier også at god klasseledelse ikke alltid er nok til å motvirke problematferd, *“men i veldig mange av tilfellene så tenker jeg det at hvis du oppnår respekt så vil du unngå uønsket atferd”*.

Når lærerne blir spurt om hva som utgjør en god klasseleder, nevner de flere ulike faktorer. Det er likevel noen ting som blir sett på som viktigere enn andre, disse nevnes av samtlige lærere. Det å være en trygg, tydelig og forutsigbar lærer er en av disse faktorene. Dette innebærer blant annet å ha god struktur med klare rammer, regler og rutiner i klasserommet. Nora sier også at *“det må være*

*helt oppe i dagen hva som er forventet [av elevene]”. Å være tydelig både på hva som er greit, og hva som ikke er greit, blir dratt frem som viktig.*

Det neste som nevnt som viktig for alle lærerne, er å skape gode relasjoner til elevene. En god klasseleder skal være empatisk, omsorgsfull, og en person elevene skal kunne komme til dersom det er noe de vil snakke om. Jarle sier at man må passe på at man ikke er så streng at man skader relasjonen til elevene, og Ida tar opp at det også er viktig å være åpen og mottakelig for tilbakemeldinger. Godt humør og humor blir også dratt frem som viktig for å skape relasjoner til elevene. Ida nevner også at man kommer langt ved å *“Tenke litt over hvordan man selv ville hatt lyst til å bli ledet.”*

Faglig kompetanse er den tredje faktoren som blir tatt opp av alle lærerne som særlig viktig for å utøve god klasseledelse, spesielt for å oppnå respekt fra elevene. Elin sier at *“hvis du ikke kan faget ditt, vil du også miste respekt”*. Jarle begrunner blant annet behovet for faglig kompetanse, i kombinasjon med de andre faktorene, slik: *“Hvis de føler at de lærer av deg så er du en god lærer – og da har du vunnet mye.”*

Lærerne drar altså frem tre faktorer som spesielt viktige for klasseledelse: at læreren er tydelig og har god struktur i klasserommet, lærerens relasjonsbygging og samspill med elevene, og lærerens faglige kunnskap. Disse tre faktorene er også de Ogden (2012, s.18) velger å nevne som læreres fokusområder. Han skriver at hvilket element læreren legger mest vekt på ofte bunner i læreren sine verdier, holdninger og forventninger, men at det felles målet alltid er et bedre læringsmiljø.

Når vi presenterer våre funn videre, har vi lagt vekt på relasjoner og struktur. Dette er fordi den faglige kunnskapen er noe man i større grad kan få i løpet av studietiden, mens kompetanse om relasjonsbygging og struktur i klasserommet ofte er noe lærere opparbeider seg gjennom erfaring. Vi vil likevel nevne at den faglige kompetansen må ligge til grunn. I følge Utdanningsdirektoratet (2015), er den *“nødvendig for at en lærer skal være trygg [...]”*. Alle lærerne er veldig bevisste på sin egen klasseledelse og nevner at de jobber aktivt med å utvikle den, blant annet gjennom å lytte til tilbakemeldinger fra elever, diskutere med kolleger og ta utgangspunkt i forskning.

## **4.2 Relasjoner**

Nora ser på relasjoner som så viktig at hun definerer begrepet klassemiljø ut i fra det: *“Klassemiljø, da tenker jeg at det handler om relasjoner mellom elever og relasjoner mellom elever og lærere.”*

Også de andre lærerne kommer med lignende utsagn i sine definisjoner av hva et klassemiljø er. Alle forteller at relasjoner og relasjonsbygging er noe de er bevisste på i hverdagen, og som de arbeider mye med. Begrepet relasjoner er noe av det første de nevner når de snakker om et godt klassemiljø og hva som utgjør god klasseledelse. Det er i hovedsak relasjonene mellom elevene og mellom lærer og elev som blir dratt frem som viktige for klassemiljøet. Når lærerne snakker om gode klassemiljø, nevner de også trygghet som noe de legger mye vekt på.

### 4.2.1 Trygghet

Det er et felles fokus hos lærerne på at skolen skal være et trygt sted å være, og at de skal oppleve både trygge rammer og trygge voksne. Elin sier at i et godt klassemiljø, må elevene *“være trygge på hverandre, de må være trygge på læreren.”* Det at læreren er tydelig og forutsigbar nevnes som noe av det som skaper trygghet hos elevene. Både Ida og Elin har fokus på at det ikke er lett for elevene å lære dersom de er usikre og utrygge, enten det er på læreren eller hverandre. Ida begrunner dette med at *“hvis de ikke er trygge, er det ikke sikkert at de får ro til å finne ut av ting og lære [...]”*, og Elin forteller at trygghet er viktig for at elevene skal tørre å prøve å feile, og dermed lære.

Man finner mye støtte for lærernes felles fokus på at trygghet er viktig for et godt klassemiljø i litteraturen. Ogden (2012, s.33) skriver at *“elever lærer best i miljø hvor de føler seg trygge, akseptert og respektert”*, og Nordahl et al. (2012, s.13) skriver at et positivt klima i klassen er *“uttrykk for en inkluderende, trygg og vennlig kultur”*. Nordahl et al. (2012, s.13) tar også opp at det er viktig med et romslig fellesskap der det er lov til å gjøre feil. Dette samsvarer med Elin sine kommentarer om at det er viktig for henne at elevene er trygge fordi det fører til at elevene tør å prøve og feile, noe hun mener er sentralt for læring. Hattie (2012, s.124) ser på feile svar som muligheter til å lære. For at man skal få disse mulighetene, mener han at det må være et klima i klasserommet der det er greit å gjøre feil. Dette stemmer overens med lærernes felles syn på at trygghet er viktig for klassemiljøet.

I følge Maslows behovshierarki, er trygghet det mest grunnleggende behovet hos mennesker etter at de fysiologiske behovene er oppfylt. Det er også en forutsetning for å kunne fokusere på de neste behovene i hierarkiet, som sosial tilknytning, anerkjennelse og selvrealisering (Imsen, 2014, s.306). Altså støtter Maslows behovshierarki lærernes syn på at trygghet er noe som må ligge til grunn for å kunne oppnå andre ting, inkludert et godt sosialt miljø og læring. Imsen (2014, s.206) skriver at *“motpolen til trygghet og sikkerhet er angst”*, at elever som er engstelige vil legge mer innsats i å

prøve å fjerne angsten for skolearbeidet enn i skolearbeidet i seg selv. Dette stemmer overens med Ida sitt utsagn om at det er vanskelig for elevene å lære dersom de er usikre og utrygge.

## 4.2.2 Relasjoner mellom lærer og elev

Ogden (2012, s.30) skriver at utviklingen av gode relasjoner mellom lærer og elever i stor grad er avhengig av hvordan læreren kommuniserer med elevene. En god relasjon oppstår når læreren "snakker til elevene på en vennlig måte, viser interesse, omtanke og empati og har sans for humor" (Ogden, 2012, s.30). Denne måten å behandle elevene på blir beskrevet i samtlige intervju. Lærerne forteller også at det er viktig at forholdet er preget av respekt, og at læreren må jobbe aktivt for å bli kjent med elevene, og la elevene bli kjent med læreren. I tillegg blir ros og elevsamtaler nevnt som viktige verktøy i relasjonsbyggingen.

I følge informantene handler relasjonsbygging i stor grad om å se hver enkelt elev på individnivå. Jarle vil at elevene skal vite at han "*er glad for at de er her, at [han] er her for dem og ønsker deres beste, at [han] er opptatt av deres faglige resultat, men også av trivsel.*" Både Jarle og Ida drar frem at det dreier seg om at læreren må behandle elevene ut i fra deres forutsetninger, og at læreren må tilnærme seg og bygge relasjoner til ulike elever på ulike måter. For å være i stand til dette, må læreren bli kjent med elevene. Dette er noe alle lærerne bruker mye tid på. Blant annet blir det nevnt som viktig å vise interesse i det elevene driver med, også utenfor skolen og hva som er viktig i eleven sitt liv. Dette mener Elin kan bidra til å bygge tillit mellom elev og lærer. Ida forteller at hun passer på å ta seg tid til å prate med elevene i friminuttene, og Nora passer på å være litt i klasserommet både før og etter timene, i tilfelle det er en elev som vil prate om noe. Elevsamtalen blir nevnt av alle lærerne som en arena for å bygge relasjoner.

I tillegg til å bli kjent med elevene, forteller informantene at det er viktig at elevene også får bli kjent med læreren. For å oppnå dette, synes Jarle og Ida at det er spesielt viktig at læreren byr på seg selv og ikke er redd for å vise sine sterke og svake sider, for eksempel gjennom selvironi og å dele egne erfaringer. Nora drar også frem humor og det å ikke ta seg selv for høytidelig, så lenge det er en god tone i klasserommet. Elin sier at det er viktig at elevene føler at de kjenner og er trygge på læreren sin, og at de "*tror og føler på at læreren vil de vel. For hvis de tror det, så tåler de mye.*" Jarle, Elin og Nora forteller at respekt er sentralt i relasjonen mellom lærer og elev. Jarle begrunner dette slik: "*Jeg tenker at en elev som har respekt for læreren ønsker å prestere for sin egen del, men også for læreren sin del*". I tillegg drar han frem respekten som viktig i møte med uønsket atferd, fordi "*[...] respekten gjør at du står i en god posisjon til å løse det.*"

Ida og Elin forteller at ros kan være et virkemiddel i relasjonsbyggingen, og Elin mener at det derfor er viktig å gi elevene mestringsopplevelser. Elin sier også at *“det heter seg at for hver negative tilbakemelding til en elev skal en gi fem positive”* og at det kan være vanskelig når hun har elever som gjør *“det de ikke skal, stort sett til en hver tid”*.

Flem (2003, s.89) skriver at hvordan læreren interagerer med elevene har en avgjørende betydning for deres faglige utvikling. Bergkastet et al. (2009, s.15) viser til Elevundersøkelsen i 2008 og skriver at den gode relasjonen mellom lærer og elev påvirker skoleprestasjonene fordi den *“henger sammen med innsats og indre motivasjon for skolearbeidet”*. Dette er et syn som går igjen i alle de fire intervjuene, alle lærerne forteller at de jobber aktivt og kontinuerlig med å skape gode relasjoner til elevene. Dette fokuset er viktig, for i følge Ogden (2012, s.30) er relasjoner alltid i utvikling, noe som vil si at de ikke kan sees på som ferdige. Elin mener at elevene tåler mye dersom de føler at læreren vil de vel, noe som støttes av Ogden (2012, s.30): *“Handlinger fortolkes i lys av relasjonen som elever opplever at de har med læreren.”* Ut i fra dette kan det tenkes at gode relasjoner mellom lærer og elever kan gjøre det enklere å for eksempel korrigere problematferd. Jarle deler dette synet, og mener at særlig et forhold preget av respekt setter læreren i en god posisjon til å løse problemer i klasserommet.

Fokuset på respekt, som både Jarle, Elin og Nora nevner som svært sentralt i relasjonen med elevene, finner støtte hos Ogden (2012, s.31). Han skriver at *“respekt og tillit er viktige stikkord i kontakten med elever”*, og at lærere må være til å stole på og holde ord for å opparbeide dette. Selv om Ida ikke nevner respekt spesifikt i intervjuet, er mye av det hun sier relatert til dette temaet. For eksempel viser hun elevene respekt gjennom å lytte til dem og ta dem på alvor. Hun sier også at det er viktig for henne at elevene kan stole på henne.

Lærerne har et stort fokus på å se hver enkelt elev i skolehverdagen. De forteller at det er en veldig viktig del av relasjonsbyggingen. Som Nora sier: *“Altså, det høres ut som en klisjé, det med å bli sett, men det er faktisk så viktig.”* Når det blir snakket om å se elevene, legger lærerne fokus både på å bli kjent med elevene, å lytte til dem og å ta dem på alvor. Selv om de ikke nevner begrepet konkret, kan man si at de snakker om å anerkjenne elevene, da dette dreier seg om *“at læreren må lytte til, forstå, akseptere samt bekrefte barn”* (Moen, 2003, s.115). For å bli kjent med elevene forteller lærerne at de snakker med dem og viser interesse for det elevene synes er viktig. Ogden (2012, s.31) skriver at det å vise interesse for elevene kan bidra til positive relasjoner. Han skriver videre at kontakten ikke alltid bør dreie seg om skolearbeid, og at å snakke med elevene om deres interesser

utenfor skolen kan være et godt utgangspunkt for å opprette personlig kontakt, og dermed gode relasjoner, med elevene. En lærer kan vise at han bryr seg om elevene gjennom for eksempel å hilse på elevene med navn når de kommer inn i klasserommet, eller å hilse på dem når han møter dem utenfor skolen (Ogden, 2012, s.31). Som Jarle sier, er klasseleder en rolle man har med seg hele tiden, også når man møter elevene på fritiden. Lærerne har et felles syn på at det er viktig at elevene føler seg sett og kjenner på at læreren interesserer seg for dem, ikke bare i faglig sammenheng, men som person. Ogden (2012, s.31) skriver også at "lærere kan invitere til kontakt gjennom å fortelle om seg selv, hvem de er, hvor de kommer fra, og hvilke forventninger de har til elevene". Dette blir også nevnt av Ida og Jarle, som snakker om å by på seg selv som lærer, og å la elevene bli kjent med dem.

Ogden (2012, s.30) skriver at "en positiv relasjon forutsetter at det er en klar overvekt av positive henvendelser fra lærer til elev, slik at korrigerende kommunikasjon ikke virker belastende på kontaktforholdet". Bergkastet et al. (2009, s.30) refererer til Arnesen et al. (2006) og skriver at forholdstallet mellom positiv oppmerksomhet og negative tilbakemeldinger bør være fem til én. Dette blir nevnt av Elin som noe hun synes kan bli utfordrende, spesielt når det kommer til elever som har atferdsproblemer. Denne problemstillingen finner vi også igjen hos Ogden (2012, s.48), som skriver at handlinger som får oppmerksomhet ofte gjentar seg. Dette gjelder både positive og negative handlinger. Dersom en elev kun oppnår oppmerksomhet gjennom uønsket atferd, vil det derfor kunne tenkes at lærerens respons på denne vil kunne ha motsatt effekt av det den er ment til. Når man ser dette i sammenheng med at lærere roser ønsket sosial atferd lite (Wheldall & Merret 1985, Rutter et al. 1979, referert i Ogden, 2012, s.50), kan det tenkes at lærere burde øke fokuset sitt på å rose elevene.

Elin og Ida drar frem ros som virkemiddel i relasjonsbyggingen med elevene. Både Ogden (2012, s.49) og Bergkastet et al. (2009, s.30) skriver at det er mer effektivt å rose elevene for ønsket atferd enn å straffe dem for uønsket atferd, noe som sammenfaller med Ida sin uttalelse om at "*ros former og ris gjør ikke alltid det*". Ogden (2012, s.50) viser videre til analyser av Brophy & Rohrkemper (1981), som viser at ros fungerer som en indikasjon på hva lærerne verdsetter og synes er viktig. Samtidig er ros mest effektivt når elevene allerede har et godt forhold til læreren (Ogden, 2012, s.51). Man kan altså ikke bygge relasjoner gjennom å rose elevene, men man kan bruke det som et virkemiddel for å vise dem hva man forventer av dem og hva som er ønsket atferd. Det vil derfor kunne tenkes at læreren kan forme atferden til elevene gjennom ros, dersom relasjonene mellom læreren og elevene er gode, og at ros dermed kan virke forebyggende på problematferd. Dersom man ser slik på det, kan ros sees på som et element i proaktiv klasseledelse.

Elevsamtalen kan også være en måte å gi elevene målrettet positiv oppmerksomhet, samtidig som den kan brukes til å skape og opprettholde en god relasjon (Bergkastet et al. 2009, s.30). Alle lærerne drar elevsamtalen frem som viktig, spesielt for å la elevene påvirke sitt eget klassemiljø. Å ha en egen samtale satt av til å ikke bare snakke om elevens faglige fremgang, men elevens trivsel på skolen, kan gi læreren en dypere forståelse for eleven og mulighet til å finne gode løsninger på eventuelle problem, i samarbeid med eleven.

### 4.2.3 Relasjoner mellom elever

Når det kommer til relasjonene mellom elever, er det særlig tre ting lærerne fokuserer på: å formidle aksept og forståelse for ulikhet, å skape en klasseidentitet gjennom felles opplevelser, og at foreldre kan være en ressurs. Lærerne forteller at en god relasjon mellom elevene er kjennetegnet av trygghet og vennlighet.

Lærerne har dratt frem det å få elevene til å akseptere hverandre for den de er som et viktig poeng. De forteller at det er viktig å snakke med elevene om dette, at man må lære elevene å ha respekt for at alle har sterke og svake sider. Elin nevner gutte- og jentegruppene på skolen hun og Ida jobber på, der elevene lærer om hvordan man skal være mot hverandre, som en god måte å arbeide med dette på. Nora drar også frem viktigheten av å ansvarliggjøre elevene dersom man ser uakseptabel atferd. Som klasseleder synes Jarle at noe av det mest utfordrende er tidligere erfaringer hos elevene, og konflikter blant elevene, som har oppstått utenfor skoletiden, men som blir tatt med til skolen, *“fordi det er ting vi må håndtere, men som vi allikevel ikke er nærme da.”* For Ida, Elin og Nora er den største utfordringen det at elevene er så ulike, at man som lærer må få elever som går veldig dårlig sammen til å fungere sammen i en klasse. Ida og Nora forteller at de i noen tilfeller synes at det er nok at elevene klarer å tåle hverandre.

I arbeidet med å få elevene til å akseptere hverandre og behandle hverandre på en god måte, legger Ida stor vekt på at man som klasseleder også er rollemodell for elevene. Hun forteller at måten hun snakker til elevene på, påvirker måten de snakker til hverandre. Jarle legger også vekt på at man som leder må vise at alle elevene er like viktige.

Lærerne har også fokus på å skape en felles klasseidentitet. Jarle mener at dersom man er en leder på en god måte, så *“vil elevene føle tilhørighet, og de vil føle stolthet av å være med i en gruppe”*. Ida forteller at man må gjøre elevene bevisst på at de er i en klasse, i et fellesskap. For å oppnå dette lar



lærerne elevene samarbeide i ulike situasjoner, slik at de får oppleve å lykkes sammen. Det blir lagt vekt på positive opplevelser, der alle får mulighet til å vise sine sterke sider.

Foreldrene til elevene blir også dratt frem som en ressurs for å bygge relasjoner mellom elevene. Både Ida, Elin og Nora forteller at de har engasjert foreldrene gjennom å opprette sosiale grupper i klassen, der foreldrene har ansvar for å finne på noe sosialt for hele klassen. Elin forteller at foreldrene også er forbilder for elevene: *“For hvis elevene ser at foreldrene snakker sammen, da er det lettere for at de aksepterer hverandre også.”*

Alle lærerne drar frem at det er viktig å lære elevene aksept og forståelse for at de er ulike, og at alle har både sterke og svake sider. Moen (2003, s.114) skriver at “alle norske skoleklasser kjennetegnes av heterogenitet”, altså av at de er sammensatt av forskjellige individer. Elevene har liten påvirkning på hvem de skal gå i klasse med, og hvor godt sammensetningen av individer i en klasse fungerer kan variere (Ogden, 2012, s.15). Dette er noe lærerne vi intervjuet var veldig bevisste på, og de fortalte at de hadde fokus på å snakke med elevene om dette. Til tross for at dette er noe de har fokus på å arbeide med, drar flere av lærerne frem store ulikheter mellom elevene som en stor utfordring. Både Ida og Nora sier at det kan være vanskelig å vite hvor mye man skal kreve av elevene, og at det av og til kan være nok at de oppfører seg ordentlig mot hverandre. Moen (2003, s.114) skriver at elever har med seg mye uforutsigbar energi som har utspring i ting som ikke nødvendigvis har med skolen å gjøre, men som læreren likevel er nødt til å håndtere. Dette er noe Jarle drar frem som en utfordring i arbeidet med klasseledelse og relasjonsbygging med elevene, fordi det blir påvirket av forhold som han selv ikke har kontroll over.

Moen (2003, s.115) skriver at læreren gjennom å vise elevene aksept og toleranse kan skape en grobunn for denne typen atferd i klassen. Dette er i samsvar med det Ida sier om at det å være en god rollemodell for elevene er spesielt viktig i arbeidet med å skape aksept og toleranse mellom elevene i klassen. Ida sier at hun ikke kan forvente at elevene snakker til henne på en ordentlig måte dersom hun ikke gjør det samme til dem. Ogden (2012, s.21) skriver også at elever og lærere påvirker hverandre gjensidig og at atferd ofte utløser samme type atferd tilbake. Altså vil det å behandle elevene på en god og vennlig måte kunne påvirke dem til å behandle andre på samme måte. Bergkastet et al. (2009, s.44) skriver også at det er viktig at læreren demonstrerer den typen atferd han eller hun vil se hos elevene selv. Dette går direkte inn på det lærerne har tatt opp tidligere om å skape et trygt miljø i klassen der det er lov til å gjøre feil.

Imsen (2014, s.208) skriver at samarbeid kan bidra til å utvikle “felles ansvarsfølelse, gjensidig respekt og en følelse av personlig identitet og gruppetilhørighet”. Dette samsvarer med det alle lærerne sier: Det er viktig at elevene får gjøre ting sammen for å utvikle en klasseidentitet. Særlig er det viktig at elevene får gjøre ting som gir positive opplevelser. Jarle påpeker også at det er viktig at man varierer aktivitetene, slik at alle elevene får vise frem sine sterke sider. Ida mener også at man må gjøre elevene bevisste på at de er i et fellesskap, at de er sammen om ting.

Ida, Elin og Nora drar frem samarbeid med foreldre som viktig for å bygge relasjoner mellom elevene. En proaktiv lærer skaper gode relasjoner med foreldre i forkant av problemer (Nordahl, 2012, s.168). Lærerne lar foreldrene være med på arbeidet med å skape et godt klassemiljø ved å gi dem ansvar for å arrangere ting for klassen utenom skoletid. I likhet med lærerne er også foreldre rollemodeller for elevene. Som Elin sier, kan det å se at det er positive relasjoner mellom foreldrene bidra til dette mellom elevene også.

## 4.3 Struktur

Når det er snakk om å skape god struktur i klassen, har lærerne et spesielt stort fokus på å skape forutsigbarhet for elevene. For å oppnå denne forutsigbarheten, forteller de at det er viktig å ha faste regler som elevene er kjente med. I tillegg legger Jarle, Elin og Nora vekt på at læreren må være en tydelig voksen, som stiller klare forventninger til elevene og reagerer på en forutsigbar måte på ting. Jarle og Nora nevner også at det er viktig å ha orden i klasserommet. Dette begrunner Jarle med at dette påvirker holdningene til elevene, slik at de vet at klasserommet er et sted hvor man skal holde orden og oppføre seg skikkelig. Nora forteller også at man må ha struktur i tankene når man planlegger timene, spesielt med tanke på situasjonsskifter.

Trygghet blir dratt frem som en av hovedgrunnene for at struktur, særlig forutsigbarhet, er viktig. Jarle forteller at *“det skaper seg utrygghet om [elevene] ikke vet hva som skal skje”*, og at forutsigbarhet fører til *“et roligere klassemiljø og læringsmiljø”*. Ida forteller at hun merker viktigheten av struktur godt på hennes egen klasse. Hun mener at rammene ikke er godt nok lagt til rette fordi klassen må bytte klasserom flere ganger daglig, og at hun ser at dette påvirker elevene negativt. Elin mener dette om hvordan mangel på struktur påvirker klassemiljøet: *“Når katten er borte danser musene på bordet”*. Måten lærerne sørger for forutsigbarhet for elevene på, dreier seg for eksempel om å ha rutiner for når ting skal skje, og hvordan blant annet oppstart og avslutning på timene skal foregå. Det kan også være lurt å skrive timeplan på tavlen. Selv om forutsigbarhet blir nevnt som viktig, sier både Jarle, Elin og Nora at for mye forutsigbarhet kan bli kjedelig for elevene,

spesielt når det kommer til selve undervisningsøkten. Nora sier at det er viktig å *“variere mellom forelesning, gruppeaktiviteter, [og å gjøre] undersøkelser.”*

I samsvar med det både Jarle, Elin og Nora sier, skriver Nordahl (2012, s.9) at en lærer skal “fremstå som en tydelig voksenperson som tar ansvar for undervisning, læring og atferd i klasserommet”. Når lærerne snakker om å være en tydelig voksenperson, går det frem at de ser på det som viktig at det blant annet er tydelig for elevene at læreren bestemmer, og at lærerens reaksjoner er forutsigbare. Dette blir også dratt frem av Ogden (2012, s.40), som mener at “reaksjoner på regelbrudd bør være forutsigbare og konsekvente så langt det er mulig”.

Forutsigbarhet er et viktig stikkord som blir nevnt mye når det kommer til struktur. Dette gjelder både at læreren skal være forutsigbar og at hva som skal skje i løpet av skoledagen må være forutsigbart. Sistnevnte har sterk sammenheng med rammene i skolen, at lærerne fokuserer spesielt på regler og rutiner som viktig. Ogden (2012, s.40) skriver at regler og rutiner fungerer som forventninger til elevenes atferd, og at de kan bidra til et bedre miljø og mindre uro. Jarle forteller at rutiner også dreier seg om hvilke forventninger elevene kan ha til læreren, for eksempel at de vet at læreren kommer til å legge ut lekseplanen på et bestemt tidspunkt. Han forteller at mangel på forutsigbarhet fører til utrygghet hos elevene, noe som ofte fører til uro. Ogden (2012, s.41) skriver at rutiner som fungerer både sparer lærerne for arbeid og kan forebygge problem i klassen. Dette stemmer overens med mye av det lærerne sier.

Imsen (2014, s.308) skriver også at normer og regler er viktige for at elevene skal føle trygghet. Alle lærerne forteller at de starter skoleåret med at elevene får bidra til å lage klassereglene, og at reglene blir minnet om gjennom skoleåret, blant annet ved at de henger godt synlig i klasserommet. Studier av Emmer, Evertson & Anderson (1980) og Evertson & Weade (1989) støtter denne måten å arbeide med regler i klasserommet på. De viser at gode lærere utarbeider regler og rutiner helt i starten av året. Disse resultatene sammenfaller også med en kvalitativ studie fra Moen (2003), der læreren som ble observert startet utarbeidingen av klassereglene i samarbeid med elevene, allerede fra første skoledag. Alle lærerne forteller at elevene får formulere reglene selv, men med hjelp av læreren. Moen (2003, s.118) viser til to studier av Anderson et al. (1978, 1989) som viser at det også er viktig å minne elevene på reglene gjennom året. Dette blir særlig nevnt av Ida, som sier at der er *“viktig å henge [reglene] opp i klasserommet og vise til dem, gjennomgå dem i ny og ne”* og Nina, som sier at reglene skal henge *“godt synlig i klasserommet og [være] ufravikelige”*.

## 5.0 Oppsummering og avrunding

Etter å ha jobbet med denne oppgaven, sitter vi igjen med at klasseledelse er et komplekst tema, som består av og er avhengig av mange ulike elementer. Gjennom å skrive oppgaven føler vi likevel at vi har fått en oversikt over de mest sentrale elementene. Et av hovedelementene er trygghet, et begrep som, av samtlige lærere, ofte ble nevnt som noe som er viktig for både læringen og klassemiljøet. Det var enighet mellom lærerne om at klassemiljøet er viktig for læringen til elevene, og at relasjonsbygging og struktur er viktige element som påvirker klassemiljøet.

Relasjonsbygging er noe alle lærerne uttalte at de arbeidet kontinuerlig med i skolehverdagen. Fokuset lå på at elevene måtte få positiv oppmerksomhet fra læreren. Her ble det nevnt at det er viktig å rose elevene, men det viktigste for lærerne var å “se elevene”, ha interesse for elevene som mennesker. Herunder var det å bli kjent med elevene og å la elevene bli kjent med læreren viktig. Det ble også nevnt at læreren er en rollemodell, at klasseleder derfor gjennom sin oppførsel kan bidra til å skape et aksepterende og tolerant miljø i klassen.

Når det kom til struktur i klasserommet, lå fokuset til lærerne på et annet viktig begrep: forutsigbarhet. For å skape dette forklarte lærerne at det er viktig å ha regler og rutiner, slik at elevene er klar over hva som er forventet av dem, og hva som kommer til å skje. Forutsigbarhet ble også dratt frem som en forutsetning for trygghet hos elevene. Lærerne nevner lite om korrigerende av problematferd, men mye om hvordan man kan forebygge den. Vi kan altså si at lærerne har en proaktiv tilnærming til sin klasseledelse.

Målet med å skrive bacheloroppgaven var å tilegne oss kunnskap om klasseledelse som kan være til hjelp for oss når vi skal lede våre egne klasser i fremtiden. Dette føler vi i stor grad at vi har oppnådd, mye takket være at fire dyktige lærere tok seg tid til å dele sine erfaringer og refleksjoner rundt temaet med oss. Det lærerne fortalte oss om hva de synes er viktig for å være en god klasseleder og skape et godt klassemiljø, støttes i stor grad av litteraturen vi har funnet rundt temaet. Lærerne fortalte oss at de er bevisste på å utvikle sin egen klasseledelse, dette merket vi blant annet gjennom at svarene deres rundt temaet samsvarte såpass mye med litteraturen. Etter å ha skrevet bacheloroppgaven sitter vi igjen med mye ny kunnskap, som vi har stor tro på at vi får bruk for som ferdigutdannede lærere.

## 6.0 Litteraturliste

- Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Oslo: Cappelen Damm akademisk
- Bergkastet, I., Dahl, L., & Hansen, K. (2009). *Elevenes læringsmiljø - lærerens muligheter : En praktisk håndbok i relasjonsorientert klasseledelse*. Oslo: Universitetsforlaget
- Emmer, E. T., Evertson, C.M. & Anderson, L.M. (1980) Effective Classroom Management at the Beginning of the School Year. *The Elementary School Journal*, Vol.80(5), s.219-231
- Evertson, C. M. & Weade, R. (1989). Classroom Management and Teaching Style: Instructional Stability and Variability in Two Junior High English Classrooms. *The Elementary School Journal*, Vol.89(3), s.379-393.
- Flem, A. (2003). En studie av hva en lærer gjør for å lykkes med den inkluderende skolen. I Pettersson, T. & Postholm, M. B. (red.) *Klasseledelse* (s.88-111). Oslo: Universitetsforlaget
- Fuglestad, O.L. (1993). *Samspel og motspel. Kultur, kommunikasjon og relasjoner i skulen*. Oslo:Samlaget.
- Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning*. London: Routledge
- Imsen, G. (2014) *Elevenes verden: Innføring i pedagogisk psykologi 5.utgave*. Oslo: Universitetsforlaget
- Kleven, T. A. (2011). Forskning og forskningsresultater i T. A. Kleven (Red.) *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: En hjelp til kritisk tolking og vurdering. 2.utgave.* (s.9-26) Oslo: Unipub
- Kunnskapsdepartementet. (2011) *Motivasjon - Mestring - Muligheter.* (Meld. St. 2010-2011). Hentet 10.04.18 fra:  
<https://www.regjeringen.no/contentassets/0b74cdf7fb4243a39e249bce0742cb95/no/pdfs/stm201020110022000dddpdfs.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2017) *Lærelyst - Tidlig innsats og kvalitet i skolen.* (Meld. St. 2016-2017). Hentet 01.04.18 fra:  
<https://www.regjeringen.no/contentassets/71c018d2f5ee4f7da7df44a6aae265bc/no/pdfs/stm201620170021000dddpdfs.pdf>
- Larsen, A. K. (2007) *En enklere metode: Veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode*. Bergen: Fagbokforlaget

Moen, T. (2003). "Uten regler ville det blitt kaotisk". I Pettersson, T. & Postholm, M. B. (red.) *Klasseledelse* (s.111-129). Oslo: Universitetsforlaget

Nordahl, T. Hemmer, K. J., & Hansen, O. (2012). *Klasseledelse*. Oslo: Gyldendal akademisk.

Nordahl, T. (2010): Lærerens ledelse. I Lillejord, S., Manger, T. & Nordahl, T.(Red): *Livet i skolen 2. Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: Lærernes profesjonalitet*. (s. 199-224). Bergen: Fagbokforlag.

Ogden, T. (2012) *Klasseledelse: Praxis, teori og forskning*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Opplæringslova. (1998) *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. Hentet 07.04.18 fra: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>

Utdanningsdirektoratet. (2015) *Generell del av læreplanen*. Hentet 01.05.18 fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/generell-del-av-lareplanen/det-arbeidande-mennesket/#rolla-at-lararen-og-rettleiaren>

Utdanningsdirektoratet. (2016) *Relasjoner mellom elever: Læringsmiljø og relasjoner mellom elever*. Hentet 18.04.18 fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/psykososialt-miljo/Relasjoner-mellom-elever/Laringsmiljo-og-relasjoner-mellom-elever/>

Utdanningsdirektoratet. (2017a). *1.3 Et godt læringsmiljø*. Hentet 10.04.18 fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/spesialundervisning/Spesialundervisning/Tilpasset-opplaring/1.3/>

Utdanningsdirektoratet. (2017b) *Ungdomstrinn i utvikling - en mulighetenes gavepakke til skole- og utdanningssektoren*. Hentet 06.05.18 fra: <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finnforskning/rapporter/ungdomstrinn-i-utvikling---en-mulighetens-gavepakke-til-skole--og-utdanningssektoren/>

## Figurliste

Figur 1: Abraham Maslows behovspyramide. Hentet 02.05.18 fra:

<https://ndla.no/nb/node/85351?fag=102780>

# Vedlegg

## Vedlegg 1: Kontakt med rektor.

Ann Kristin Åsmul  
Åbergevegen 32  
6856 Sogndal

Rektor

Sogndal, 12.03.18

### Forespørsel om deltaking i undersøking.

Hei,

Vi er to tredje års studenter ved HVL sin grunnskolelærerutdanning 5-10, og er i gang med å skrive bacheloroppgave. Temaet vi skal ta for oss er klasseledelse og har som foreløpig problemstilling:

*"Hvordan kan en lærer fremme godt klassemiljø gjennom sin klasseledelse?"*

Vi ønsker gjerne å komme i kontakt med en lærer som har erfaring med temaet og som er villig til å stille på et intervju. Intervjuet vil selvsagt bli anonymisert og all informasjon blir behandlet konfidensielt. Vedlagt finner dere et samtykkeskjema med informasjon om prosjektet. Dette skal lærerne skrive under på før intervjuet.

Vi har vært i kontakt med ... og håper på samtykke til å gjennomføre intervju med ....

Med vennlig hilsen

Ann Kristin Åsmul og Cecilie Flygel

## Vedlegg 2: Samtykkeerklæring for intervju

Høgskulen på Vestlandet, fakultetet for lærerutdanning, kultur og idrett, Institutt for pedagogikk, religion og samfunnsfag, Campus Sogndal.

### Samtykkeerklæring for intervju

Prosjektgruppen består av Ann Kristin Åsmul og Cecilie Flygel, to studenter på grunnskolelærerutdanning 5-10, som skriver bacheloroppgave i pedagogikk, rettet mot klasseledelse.

#### Mål

Vi ønsker å få bedre innsikt i hvordan klasseledere bruker sin kunnskap og erfaring til å fremme god klasseledelse, med et ekstra fokus på klasser hvor klassemiljøet har vært dårlig.

#### Gjennomføring

Vi vil gjennomføre et semi-strukturert intervju hvor vi har notert ned en del temaer og spørsmål på forhånd som vi ønsker å fokusere på.

All deltagelse er frivillig, og du kan når som helst velge å ikke svare på et spørsmål, avslutte intervjuet eller trekke tilbake informasjon som er gitt under intervjuet.

#### Taushetsplikt

All informasjon som blir samlet inn under studieundersøkelsen vil bli behandlet konfidensielt. Informasjonen som fremkommer gjennom intervjuet vil bli anonymisert og vil ikke kunne knyttes opp deg som person.

#### Tillatelse



Vi vil bli gjerne gjennomføre intervjuet ved hjelp av lydopptak. Lydfilen blir lagret digitalt på pc som er passord-beskyttet, og lydfilene blir destruert når oppgaven er ferdig.

---

Faglærer i pedagogikk er Linda Moen Rebni. Epost: linda.moen.rebni@hvl.no

Veileder er Ann Karin Sandal. Epost: ann.karin.sandal@hvl.no

Jeg har lest og forstått informasjonen over og gir mitt samtykke til å delta i intervjuet

---

Sted og dato

---

Signatur

Tusen takk for din deltakelse. Ved spørsmål angående prosjektet, vennligst kontakt med

Ann Kristin Åsmul

Telefon: 901 96 668

Mail: ak.aasmul@gmail.com

Cecilie Flygel

Telefon: 944 89 844

Mail: cecilie.flygel@gmail.com

## Vedlegg 3: Intervjuguide

# Intervjuguide

### Innledende spørsmål

- Hvor lenge har du jobbet som lærer?
- Er du, eller har du vært kontaktlærer?
  - I hvor mange år har du eventuelt vært kontaktlærer?
  - Følger du eventuelt klassen du er kontaktlærer for gjennom ungdomsskolen?
- Hvilket klassetrinn arbeider du på nå?

### Klasseledelse og klassemiljø.

- Hva legger du i begrepet klassemiljø?
  - Hva mener du kjennetegner et godt klassemiljø?
- Hvilke faktorer mener du skal til for å skape et godt klassemiljø?
- Hva legger du selv vekt på i arbeidet med å skape et inkluderende klassemiljø?
- Hva er de viktigste redskapene du som lærer bruker for å skape et godt klassemiljø?
- Hvordan vil du skille mellom begrepene klassemiljø og læringsmiljø?
- Hva er ditt syn på klassemiljøets påvirkning på elevenes læring?
- Hva er noen sentrale forskjeller på fokuset ditt i arbeidet med klassemiljø i de ulike trinnene på ungdomsskolen?
  - Er det et spesielt tidspunkt som du synes er sentralt i utviklingen av et godt klassemiljø?
- Hva er, etter ditt syn, det viktigste man gjør for klassemiljøet i oppstarten av en ny klasse?
- Hva ser du på som de største utfordringene du møter i arbeidet ditt med klassemiljø?
- Vil du si at arbeidet med å skape et godt klassemiljø påvirker eller konkurrerer med det faglige arbeidet?
- Hvordan gir dere elevene mulighet til å medvirke i utviklingen av et godt klassemiljø?

### Lærerens rolle som klasseleder

- Hva legger du i begrepet klasseledelse?

- Hva tenker du om lærerens klasseledelse sin påvirkning av klassemiljøet?
  - (Hvorfor tror du det blir sett på som viktig?)
- Etter din mening, hva kjennetegner en god klasseleder?
  - (Hvilke ferdigheter mener du lærere må inneha for å utøve god klasseledelse?)
- Hvordan har du gått frem for å utvikle din egen klasseledelse?
  - Har det vært noe du bevisst har jobbet med?
- Hvilke tips vil du gi oss ferske lærerstudenter for vårt arbeid med å bli gode klasseledere?
- Drøfter du arbeidet ditt med klasseledelse i kollegiet?
- Har dere en felles kultur i kollegiet når det gjelder å utvikle et godt klassemiljø?
  - Hvordan fungerer denne?

### **Relasjoner: Lærer-elev**

- Hva mener du kjennetegner en god lærer-elev-relasjon?
- Er gode relasjoner med elevene noe du jobber aktivt med i skolehverdagen?
  - På hvilke måter jobber du med dette?
- Hva legger du vekt på i forholdet mellom deg og elevene?
- Hvordan tenker du at relasjonen din til elevene påvirker klassemiljøet?
- Hva opplever du som utfordrende i det å skape gode relasjoner mellom deg og elevene?

### **Relasjoner: Elev-elev**

- Hvordan jobber du med relasjonsbygging mellom elevene?
- Hvordan tenker du de sosiale relasjonene mellom elevene påvirker læringsmiljøet?
- Hvordan mener du at man best kan styrke samholdet i en klasse?
- Hva opplever du som utfordrende i det å skape gode relasjoner mellom elevene?

### **Struktur**

- Hvordan vil du definere god struktur i klasserommet?
- Hvordan vil du si at struktur i klasserommet påvirker klassemiljøet til elevene?

- Hva legger du vekt på når du prøver å skape god struktur i en klasse?
- Hvordan utarbeider du regler og rutiner i en ny klasse?
- Hvilket fokus har du på rutiner og forutsigbarhet for elevene?
  - Merker du noen effekt på klassemiljøet ut ifra dette?
- Hvordan strukturerer du undervisningen din?
  - Hvordan er forholdet mellom tavleundervisning og elevsentrerte aktiviteter?

## Vedlegg 4 : Samtykke fra NSD

The logo for NSD (Norwegian Supervisory Authority for Data Protection) is displayed in a large, red, sans-serif font. It is positioned in the upper right quadrant of the page, partially overlapping a light gray grid background.

Ann Karin Sandal

6856 SOGNDAL

Vår dato: 26.04.2018

Vår ref: 60391 / 3 / LT

Deres dato:

Deres ref:

### Forenklet vurdering fra NSD Personvernombudet for forskning

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 18.04.2018.

Meldingen gjelder prosjektet:

*60391*

*Behandlingsansvarlig*

*Daglig ansvarlig*

*Student*

*Klasseleders rolle i bedring av klassemiljø*

*Høgskulen på Vestlandet, ved institusjonens øverste leder*

*Ann Karin Sandal*

*Cecilie Flygel*

### Vurdering

Etter gjennomgang av opplysningene i meldeskjemaet med vedlegg, vurderer vi at prosjektet er omfattet av personopplysningsloven § 31. Personopplysningene som blir samlet inn er ikke sensitive, prosjektet er samtykkebasert og har lav personvernulempe. Prosjektet har derfor fått en forenklet vurdering. Du kan gå i gang med prosjektet. Du har selvstendig ansvar for å følge vilkårene under og sette deg inn i veiledningen i dette brevet.