

Klasseledelse

Hvordan bidra til å bedre klassens læring

Ole Kristoffer G. Nygard



Høgskolen i **Hedmark**

Bacheloroppgave LUNA

HØGSKOLEN I HEDMARK

2013

Norsk sammendrag

Tittel: Klasseledelse	
Forfatter: Ole Kristoffer Grythe Nygard	
År 2013	Sider 26
Emneord: Klasseledelse, elevers læring, forskning.	
Sammendrag: <p>”Hva er klasseledelse og hvordan bidrar god ledelse til elevers læring?”.</p> <p>Klasseledelse handler om å skape gode betingelser for både faglig og sosial læring i skolen (Nordahl, 2012). Visible learning (Hattie, 2009) sammenfatter forskning på hvilke faktorer som påvirker elevenes læringsutbytte, der han blant annet kom frem til at den avgjørende faktoren er læreren og lærerens håndtering av bråk og uro i undervisningen. Samt tilbakemeldinger til elevene, lærerens ledelse, tydelighet, struktur i undervisningen, en positiv og støttende relasjon mellom lærer og elev, kognitive strategier i undervisningen som dialog, forklaring, repetisjon og oppsummering er områder som i følge Hattie har stor effekt på elevers læringsutbytte.</p> <p>Lærere med en trygg og god lederstil, er lærere med gode og nære relasjoner til elevene, de fremstår som tydelige voksne personer. Det er viktig for elevene at de føler å bli likt og anerkjent. Det skal ikke være noen tvil blant elevene om hvem som har ansvaret, eller bestemmer, det er læreren.</p> <p>Evnen til å lede klasser på en god måte er en stor forutsetning for at en lærer kan bruke sine fagkunnskaper (Nordahl, 2012).</p>	

Engelsk sammendrag (abstract)

Title: Class management	
Authors: Ole Kristoffer Grythe Nygard	
Year: 2013	Pages: 26
Keywords: class management, students' learning, research	
Summary: <p>“What is class management and how does it support the students' learning?”</p> <p>Class management is about creating good conditions for the teaching of both subjects and social skills in schools (Nordahl, 2012). Visible learning (Hattie, 2009) summarizes research on factors which influence the students' learning, and in which he found out that the most decisive factor is the teacher and the teacher's handling of noise and bad behaviour in class. Along with feed back to students, the teacher's management, clarity, structure of lessons, a positive and supportive relation between students and teacher, cognitive teaching strategies like dialogues, explanations, repetitions and summarizings are areas which according to Hattie has a great effect on student's learning.</p> <p>Teachers who are confident and good leaders, are teachers who have good and close relations to the students, and who are clear and precise adults. It is important that the students feel liked and appreciated. Still, there are not any doubts among the students about who is in charge or decides, it is the teacher.</p> <p>The ability to manage classes in a good way is an important condition enabling the teacher to use his/her knowledge (Nordahl, 2012).</p>	

Forord

Denne bacheloroppgaven er skrevet av Ole Kristoffer Grythe Nygard, som studerer grunnskolelærereutdanningen 1-7. trinn. ved Høgskolen i Hedmark, avd Hamar. Oppgaven er arbeidet med i det 3. semesteret, våren 2013. Tema for oppgaven er klasseledelse, og hvordan klasseledelse kan bidra til elevers læring.

Oppgaven har vært både utfordrende og lærerik, erfaringene jeg har fått kommer til å gi utbytte ved senere anledninger.

I forbindelse med oppgaven vil jeg takke min veileder, Anne Karin Sunnevåg som er førstelektor i pedagogikk ved Senter for praksisrettet utdanningsforskning, SePU, ved Høgskolen i Hedmark. Hun har vært til stor hjelp, og gitt gode tilbakemeldinger og har vist vei i uklare situasjoner, til alle døgnets tider.

Høre, 25.05.13

Ole Kristoffer Grythe Nygard

Innhold

NORSK SAMMENDRAG	2
ENGELSK SAMMENDRAG (ABSTRACT)	3
FORORD	4
INNHold	5
1. INNLEDNING	6
1.1 OPPBYGGING AV OPPGAVEN.....	7
2. KLASSELEDELSE.....	8
2.1 ULIKE SYN PÅ KLASSELEDELSE	9
2.2 ATFERDS- OG LÆRINGSBASERT KLASSELEDELSE.....	10
2.3 KLASSELEDELSE ER ANSVAR.....	11
2.4 FORSKNING OM KLASSELEDELSE.....	12
2.5 LEDELSE ER AVGJØRENDE I LÆRERYRKET.....	14
3. KLASSELEDELSENS BETYDNING FOR ELEVENES LÆRING	16
3.1 KLASSELEDELSENS BETYDNING FOR LÆRINGSMILJØ	16
3.2 LÆRERENS TRYGGHET I Å LEDE KLASSE.....	18
3.3 KLASSELEDELSE OG REDUSERTE ADFERDSPROBLEMER.....	19
3.4 KLASSELEDELSE OG MOTIVASJON	20
3.5 KLASSELEDELSE OG TRIVSEL I SKOLEN	21
3.6 KLASSELEDELSE OG DISIPLIN	22
4. OPPSUMMERING	24
LITTERATURLISTE	26

1. Innledning

Når vi tenker tilbake på lærere vi har hatt i skolen, vil de aller fleste av oss forbinde disse lærerne med den måten de har vært på som voksne, eller den måten de har utøvet ledelse på. Lærere som vi har betydd noe positivt, og som vi kanskje har oppfattet som flinke, har gjerne styrt undervisningen og klassen på en tydelig måte.

God kontakt mellom lærer og elever er viktig for at læreren skal klare å skape arbeidsro og muligheter for konsentrasjon i klasserommet. Den positive relasjonen bidrar til økte læringsmuligheter for elevene. Trivsel for både lærere og elever vil også bli bedre.

Professor John Hattie har samlet over 800 metaanalyser av ulike studier som sammenfatter forskning om den virkningen ca. 140 forskjellige variabler har på elevers læringsutbytte. Studien er verdens største studie som ser på hvilke faktorer som har effekt på elevers læring og hva som bidrar til bedre resultater hos elevene. Studien tar for seg over 80 millioner elever og ser på mer enn 50 tusen mindre studier. Mange faktorer er viktige, en av dem er tydelig og god klasseledelse.

Det er stort fokus på skole og utdanning i dagens samfunn. Noen mener det er flere lærer i klasserommet som skal til, andre mener bedre utdannede lærere er løsningen. Uansett hva svaret er, så er det dokumentert at det å ha evnen til å kunne lede en klasse har mye å si på læringsutbyttet til elevene. Klasseledelse er noe jeg fikk erfaring med i praksis. I starten fikk jeg tilbakemeldinger på at jeg måtte vise tydeligere hvem som var ”sjefen” i klasserommet. Dette merket jeg også selv. Jeg jobbet mye med å bedre ledelsen, og nå i tredje året er det blitt betydelig bedre. I dagens samfunn med stort fokus på skole og utdanning vil jeg lære mer om klasseledelse og hva som skal til for å bli god på dette området.

Problemstillingen min blir da følgende: **”hva er klasseledelse og hvordan bidrar god ledelse til elevers læring?”**.

1.1 Oppbygging av oppgaven

Kapittel 2 handler om hva klasseledelse er, der det presenteres ulike syn på klasseledelse. Videre tar jeg for meg adferds og læringsbasert klasseledelse og poengterer rollen som leder, en tar på seg når en går inn i læreryrket. Dette begrunnes videre med forskning fra Hattie (2009). Til slutt i kapittel 2 kommer en liten drøfting av hvor viktig og avgjørende klasseledelse er i læreryrket.

Kapittel 3 handler om hvilken betydning klasseledelse har for elevers læring og hvordan klasseledelsen spiller inn på læringsmiljøet. Videre kommer en drøfting av hvordan klasseledelse har betydning for å redusere adferdsproblemer, skape motivasjon og trivsel. Samt hvordan det spiller inn på disiplin i skolen.

2. Klasseledelse

Tidligere skulle læreren være ekspert og kun bruke forelesning som undervisningsform, det ble stilt store krav til lærerens faglige kunnskaper og ingen krav til lærerens personlighet, eller forståelse av elevens læringsnivå (Holten, 2011). Etter hvert har rollen endret seg over til en mer veiledende form. Elevens ansvar for egen læring står tydeligere enn før, og den veiledende lærer fremstår som fjern i elevens læringsprosess. Store deler av undervisningstiden er basert på elevaktiviteter (Holten, 2011). I stortingsmelding 11 kommer det frem at lærerne ofte oppleves som distanserte i undervisningssituasjon og at det virker som om den distanserte lærer er idealet. I tillegg kommer det frem at ” Aktivitetsnivået i klasserommet er høyt, men målene for aktivitetene er ofte uklare. Selv om det er viktig for elevenes forståelse og læring av faget, er systematikken i det faglige arbeidet lite synlig.” (regjeringen.no).

Resultatene fra PISA – undersøkelsene 2009 viser at det fremdeles meldes om uro i den norske skolen. En faktor som kan spille inn på hvorfor det er uro i klasserommet kan være at undervisningen er basert på den distanserte, veiledende læreren og ikke på den nære relasjonen mellom lærer og elev i læringsprosessen. Nyere forskning og læringsteorier viser som nevnt tidligere at læreren i seg selv er en svært viktig faktor i elevens læring. En viktig utfordring for lærere er å reflektere over og videreutvikle sin relasjonelle kompetanse og få en mer utviklingsstøttende dialog i undervisningen gjennom både å være veiledende og formidle ekspertise (Holten, 2011).

Klasseledelse handler om å skape gode betingelser for både faglig og sosial læring i skolen (Nordahl, 2012). Ut fra tre hovedelementer kan ledelsen av klasser og undervisningsforløp defineres og forstås ved lærerens evne til å skape et positivt klima eller læringsmiljø. Det andre punktet, lærerens evne til å etablere og bevare arbeidsro. Det tredje går ut på at læreren må ha evne til å motivere elevene til arbeidsinnsats, en form for motivator. Det å ha et positivt klima eller læringsmiljø i klassen er et uttrykk for en inkluderende, trygg og vennlig kultur. Dersom læreren har evne til å opprettholde arbeidsro er det en god forutsetning for at det blir skapt et fellesskap som er romslig, og der det er tillatt å feile (Nordahl, 2012). Det skal ikke være en absolutt ro, men mer en arbeidsro som innebærer en rekke forskjellige læringsaktiviteter. Motivasjon og arbeidsinnsats fremstår som en helt avgjørende faktor for elevens læring. Utøvelse av ledelse som skal innebære læring, må derfor innebære at læreren

stimulerer arbeidsinnsatsen hos elevene (Nordahl, 2012). Det er for eksempel kjent at god struktur på undervisningen har en tydelig sammenheng med motivasjon, noe som understreker at hensiktsmessig ledelse fremmer elevenes arbeidsinnsats (Nordahl, 2012).

Gode lærere er ledere som skaper et inkluderende læringsmiljø, opprettholder arbeidsro og bidrar til at elevene arbeider. Dette vil bli oppfylt blant annet ved at læreren setter konkrete mål for læring, har forventninger til både arbeidsinnsats, atferd og læring, gir signaler, håndhever regler, instruerer, gir tilbakemeldinger og kommentarer, anerkjenner, oppmuntrer og roser elevene, og velger oppgaver og aktiviteter som kan realisere målene for undervisningen (Nordahl, 2012). Med andre ord kan man si at skal en lykkes som lærer har man et stort behov for lederkompetanse. Særlig viktig er dette i en tid da skolen er i en stadig forandring. Forholdet til elevene er en avgjørende dimensjon ved lærerens ledelse i klasserommet og på andre læringsarenaer. Ledelse av undervisningen innebærer en interaksjon med elevene (Nordahl, 2002). Læring vil finne sted da man som lærer opplever at elevene er aktivt med i undervisningen. Forskning viser at lærere som har et godt forhold til elevene sine, har relativt lite bråk og uro i undervisningen. De har i tillegg elever som yter en bedre arbeidsinnsats, enn lærere som ikke har et tilfredsstillende forhold til elevene (Nordahl mfl. 2010). En god lærer skal i tillegg til dette være lydhør og sensitiv overfor elevens behov og forutsetninger. God klasseledelse innebærer at læreren må se på elevene som aktører i sitt eget liv (Nordahl mfl. 2010). God klasseledelse handler om at elevene får opplevelsen av å bli sett, hørt og respektert som selvstendige mennesker. Dette innebærer at læreren ikke skal være autoritær.

2.1 Ulike syn på klasseledelse

Det som skjer i klasserommet kan betraktes gjennom ulike linser eller briller. Avhengig av hvilket tema en er opptatt av, kan ulike innfallsvinkler gi interessante og nyttige perspektiver. I perioden fram til 1950 ble det utgitt noen bøker om klasseledelse, men det var få innslag av systematisk forskning. Det var i 1950-årene at forskningen som direkte og indirekte hadde relevans for klasseledelse (Ogden, 2012). Forskningen viste blant annet at ros og belønning var mer virksomt enn straff og moralisering. Forskningen om lærerdyktighet analyserte hvordan ulike lærertyper og undervisningsstiler påvirket elevenes læring. Læreres stil ble for eksempel beskrevet som ”autoritære”, ”demokratisk”, eller ”la det skure”. Autoritativ ledelse som balanserte lærerens dirigerende rolle med oppmuntring av

elevbidrag og selvregulering var bedre enn ekstreme varianter av autoritære lærere eller ”la det skure lærere” (Ogden, 2012). Forskingen om lærerdyktighet konkluderte imidlertid med at det var mange måter å være en god lærer på, og at undervisningskvaliteten er avhengig av langt mer enn lærerens personlige stil. Forklaringene var for enkle, og en fant ingen systematisk sammenheng mellom undervisningsstil og elevprestasjoner (Ogden, 2012). Studier av praktiserende lærere har vist at de i stor grad utvikler sin kompetanse gjennom prøving og feiling, og at virksom klasseledelse forutsetter gode elev- lærer relasjoner. Samtidig er det ingen som benekter at læring i det virkelige liv kan forklares av grunnleggende læringsprinsipper, og med en viss rett kan det hevdes at alle individer er et produkt av sine læringsbetingelser (Ogden, 2012). Med andre ord kan vi si at de fleste har en tendens til å gjøre mer av det de lykkes med og anerkjennes for, enn av det de ikke får til eller straffes for. Samtidig viser det seg at interessen for kognitive prosesser som sosial informasjonsbearbeiding, problemløsning og metakognisjon, ferdigheten i å tenke om egen tenkning, økte og preget utviklingen av atferds og læringsmodellen for klasseledelse.

2.2 Atferds- og læringsbasert klasseledelse

Fem grunnleggende læringsprinsipper ble formulert av B.F. Skinner. Det første handler om positiv forsterkning og viser til at atferd styrkes når en stimulus følger etter ønsket atferd. Den positive forsterkningen kan også beskrives som belønning, men vel og merke bare hvis elever opplever den som det. Lærere kan belønne elever med fritid eller poeng når de følger regler eller oppfører seg som forventet (Ogden, 2012). Det andre prinsippet handler om negativ forsterkning og forekommer når en stimulus som oppfattes negativt, fjernes som reaksjon på forventet eller ønsket atferd. Et eksempel kan være at elevene slipper hjemmelektur dersom de gjør den på skolen. Det tredje prinsippet er ekstinksjon, dette forekommer når en forsterker fjernes eller trappes ned. Eksempel på dette kan være når lærere ignorerer elever som forsøker å få deres oppmerksomhet på en uønsket måte. Det fjerde prinsippet beskriver hva som skjer hvis en positiv forsterker fjernes som reaksjon på uønsket atferd. Noen velger å kalle dette ”response cost”, dette kan forklares som omkostninger knyttet til regelbrudd fordi elever da kan gå glipp av en aktivitet eller noe annet som de synes er attraktivt (Ogden, 2012). Straff er det femte og meds kontroversielle prinsippet, og innebærer at en ubehagelig eller ”aversiv stimulus” presenteres som reaksjon på uønsket atferd. Det understrekes at dette bør være siste utvei og helst overfor alvorlig problematferd (Ogden, 2012). Dette stemmer godt overens med forskning som sier og viser

at straff i tillegg til å virke dårligere enn belønning kan ha utilsiktede negative virkninger (Ogden, 2012).

Læringsprinsippene kan brukes overfor enkeltelever så vel som klasser og forutsetter at det gjort en grundig analyse av elevenes atferd. Dette omtales ofte som anvendt atferdsanalyse eller atferds evaluering (Ogden, 2012). Som oftest har tiltakene som mål og å øke forekomsten av ønsket atferd eller redusere uønsket atferd. I skolene er de vanligste tiltakene systematisk og planmessig ros og anerkjennelse for ønsket atferd, da i tillegg til poeng eller andre markører for ønsket atferd (for eksempel bra-kort) (Ogden, 2012). Det siste omtales som tegnøkonomi (Ogden, 2012). Forsterkningene forekommer også når elever viser vanlig oppførsel, og følger klassens regler. Et viktig innslag i utviklingen av atferds modellen var Canter og Canters (1992) program for ”selvhevdende disiplin”. Lærere som er selvhevdende beskrives som motstykket til ettergivende lærere eller fiendtlige lærere og legger vekt på tydelige forventninger som regler for fiendtlige lærere og legger vekt på tydelige forventninger som regler for akseptabel og uakseptabel atferd. Programmet går ut på at elever som oppfører seg uakseptabelt, først får navnet sitt skrevet på tavla, og læreren setter kryss etter navnet hvis problemene gjentar seg. Etter hvert følger mer alvorlige konsekvenser som brev hjem til foreldrene, bortvisning fra klassen eller henvisning til rektor, dette er et program som ble populært i USA, men ble raskt kontroversielt i resten av verden. Kritikken gikk ut på at det var en lydighetsmodell hvor lærere bruker maktbaserte metoder for å få elever til følge regler (Ogden, 2012). Innslaget av trusler og straff var et problem, og det ble lagt liten vekt på at elevene skulle utvikle selvkontroll. I tillegg var forskningsgrunnlaget begrenset og omstridt (Ogden, 2012). Det ble nevnt at programmet hadde sterke sider, blant annet når det gjaldt å formidle klare forventninger til elevenes atferd. Så selv om det var god forskningsstøtte for læringsbasert klasseledelse, ble det stadig stilt spørsmål om hvor praktisk anvendbare prinsippene var i vanlig klasserom (Ogden, 2012).

2.3 Klasseledelse er ansvar

Som lærere har man fått tildelt en lederposisjon man ikke kan komme unna. Skolelovgivningen og læreplanen understreker at læreren skal tilrettelegge eller påvirke elevens læring og utvikling. Skolens eier, forventer nødvendigvis mye av læreren, at han styrer de pedagogiske aktivitetene i skolen profesjonelt, ettersom kommunen har investert betydelige beløp i skolen. Dessuten er det klart foreldrene forventer at barna deres møter

lærere som fremstår som trygge og tydelige voksne i skolen (Nordahl, 2012). Nordahl skriver videre at det er klart at elevene forventer at læreren skal ta styringen i klasserommet og framstå som en trygg voksenperson de kan stole på. Man kan si at alle som forholder seg til og deltar i skolens arbeid, forventer at læreren er en leder. Lærere som ikke utfyller en hensiktsmessig ledelse, vil svikte sine omgivelser, og ikke realisere en av de mest sentrale oppgavene en lærer er satt til (Nordahl, 2012).

Selve betegnelsen ”lærer” uttrykker en yrkesrolle fylt med ansvar og ledelse. Lærere skal faglig kunne mer enn elevene. En lærer har ansvaret for at elevene engasjerer seg i læringsaktiviteter, og ikke minst skal læreren tilrettelegge forholdene for læring. Det er gjennom lærerens undervisning at elevene skal realisere et læringsutbytte. Denne lederposisjonen innebærer dermed også et ansvar for at hver enkelt elev får et læringsutbytte både faglig og sosialt (Nordahl, 2012).

Som leder er det viktig å ta ansvar for den virksomheten en leder, på den måten må en lærer ta ansvaret for det som foregår i hans eller hennes klasserom eller på andre læringsarenaer. Hvis elevene er bråkete og urolige, er det til en viss grad lærerens ansvar at det er slik, og dermed er det også lærerens ansvar at det er slik, og dermed er det lærerens ansvar og rydde opp (Nordahl, 2012). Når situasjonen i klasserommet ikke er som ønsket, holder det ikke å klage over elevene eller påstå at foreldrene ikke følger opp. Hattie (2009) hevder at det eneste som er sikkert ved det å være lærer er at en alltid må undervise de elevene en som lærer har fått. Det er heller ikke gode ledelse dersom en som lærer klager over arbeidsgiver, læreplaner, skolebygningen eller økonomien (Nordahl, 2012). En av de viktigste forutsetningene for å lykkes som lærer er at man erkjenner at man er en leder, og at alle omkring skolen forventer at man utøver ledelse. I dette ligger det også at en lærer må ta ansvaret for det som foregår, fordi ansvar nødvendigvis følger med en lederposisjon (Nordahl, 2012).

2.4 Forskning om klasseledelse

Visible learning (Hattie 2009) sammenfatter forskning om den virkningen som ca. 140 forskjellige variable har på elevers læringsutbytte. Hattie bygger på og oppsummerer 800 metaanalyser basert på 52000 studier med et informantgrunnlag på 83 millioner elever fra

hele verden. Hattie har utført dette omfattende arbeidet på en særdeles systematisk måte og samtidig på et høyt vitenskapelig nivå. Dette er resultater som er godt dokumentert, og som vi absolutt bør stole på. Alle resultater i Hatties undersøkelse uttrykkes i effektstørrelser, som er knyttet til hvilken virkning den enkelte faktor har på elevers læring. Effektstørrelse inndeles i grader ved at virkninger mellom 0,00 og 0,19 betraktes som ingen effekt, mellom 0,20 og 0,39 som liten effekt, mellom 0,40 og 0,59 som middels effekt, og fra 0,60 oppover som stor effekt. Forskingen er klar på at betingelsene knyttet til skolenivå og organiseringsprinsipper i skolen er blitt tillagt overdreven betydning når det dreier seg om hvilken virkning de har på elevers læring. Forskingen viser til at forskjellige organiseringsprinsipper, skolebygninger, og økonomi betyr svært lite for elevenes læringsutbytte. Med andre ord, kan vi verken organisere oss, bygge, eller kjøpe oss en god skole. Dersom en ikke lykkes som lærer er det ikke rammefaktorene rundt skolen det bør fokuseres på i følge forskningen til Hattie. Områder som nivåddifferensiering, baseskoler, aldersblanding, redusert klasse størrelse, individualisert undervisning er faktorer som i følge Hattie ikke har effekt på læring.

Det er helt andre faktorer som er avgjørende for læring. Den avgjørende faktoren er læreren, og dette understrekes klart gjennom den virkningen en rekke faktorer ved læreren har på elevenes læringsutbytte. I andre enden av resultatliste på hva som virker inn på hva som påvirker elevenes læringsutbytte, finner vi det som har stor effekt. Langt opp på lista finner vi blant annet lærerens håndtering av bråk og uro i undervisningen. Lærerens tilbakemeldinger til elevene, positive, støttende og konstruktive er på listen med stor effekt. Lærerens ledelse, tydelighet og struktur i undervisningen, en positiv og støttende relasjon mellom lærer og elev og kognitive strategier i undervisningen som dialog, forklaring, repetisjon og oppsummering er områder som i følge Hattie har stor effekt på elevers læringsutbytte. Hatties analyser dokumenterer at lærere med en tydelig og strukturert ledelse og en støttende relasjon til elevene har en betydelig virkning på elevenes faglige og sosiale læring (Nordahl, 2012). En slik klasseledelse vil også innebære at det utvikles et stabilt og godt læringsmiljø med et fellesskap som støtter læring. Det er ingen motsetning mellom å være en tydelig lærer og samtidig støtte elevene og bidra til et inkluderende læringsmiljø. Det er heller ikke slik at en god faglig og sosial utvikling for alle elever er avhengig av at læreren er både en tydelig og støttende leder. Gode og økte læringsresultater hos elevene er et resultat av kunnskap om og ferdigheter i klasseledelse. Dessuten vil gode klasseledere, også kunne oppleve større overskudd til å engasjere seg i det faglige innholdet i

undervisningen. På den måten vil både lærenes og elevens oppmerksomhet være rettet mot det skole skal handle om, nemlig undervisning og læring, både faglig og sosialt. Lærer som er gode til ledelse og har kontroll i klasserommet vil lett oppleve trygghet i undervisningen og dermed ha mulighet til å vise større engasjement overfor elevene og det faglige innholdet. I intervjuer har lærere sagt at de føler seg mer vel i klasserom når de er i stand til å lede på en god måte (Nordahl, 2012).

2.5 Ledelse er avgjørende i læreryrket

Ledelse er en avgjørende lærerferdighet, disse betraktningene om betydningen av en lærers ledelse stemmer også med nyere forskning på hva det er ved en god lærer som gir elever et godt sosialt og faglig læringsutbytte (Nordenbo, Sjøgaard Larsen, Tifticki, Wendt og Østergaard 2008, Hattie 2009, ref i Nordahl, 2012). Det er lærere med en trygg og god lederstil, som leder klassen på en hensiktsmessig måte, som gir elevene et godt læringsutbytte. Dette er lærere med gode og nære relasjoner til elevene, de fremstår som tydelige voksne personer. Det er viktig for elevene at de føler å bli likt og anerkjent. Dette er gode lærere som motiverer elevene til arbeidsinnsats, holder ro og skaper forutsigbarhet i undervisningen, og det er ingen tvil blant elevene om hvem som har ansvaret, eller bestemmer.

John Hattie har i boken *Visible learning* konkludert med at læreren uttvilsomt har den mest fundamentale innflytelsen på elevenes læring. Lærere som forstår dette, reflekter over det, evaluerer sin egen virksomhet og elevenes resultater og tar konsekvensen av dette i undervisningen og til et godt læringsutbytte hos elevene (Nordahl, 2012). Med dette utsagnet kan man si at lærer som forstår sin lederposisjon, og samtidig tar det ansvaret som hører til rollen, framstår som dyktige lærere (Nordahl, 2012). En av de mest avgjørende ferdighetene hos en lærer vil være å kunne lede elevgrupper og undervisningen. Det vil alltid være lærerens oppgave å påvirke elevenes læringsprosesser og å styre elevene inn i læringsarbeidet. Man vil som lærer som oftest stå overfor flere elever samtidig. Da vil en ha ansvaret for å påvirke flere elvers læring, og evnen til å lede vil være helt avgjørende. Dersom læringsutbyttet skal bli tilfredsstillende kreves det at elevene har respekt og tro på læreren, og ikke minst må elevene kunne like læreren (Nordahl, 2012).

Knyttet til praksis vil dette si at læreren må sette tydelige og konkrete mål for læringen, og det må stilles konkrete mål og krav til både arbeidsinnsats og læringsutbytte. Med denne

type undervisning og ledelse av undervisningsforløp åpne for elevene og gjøre det mulig for elevene å åpne seg for faget (Klafki 1997, ref i Nordahl, 2012). Evnen til å lede klasser på en god måte er en stor forutsetning for at en lærer kan bruke sine fagkunnskaper. Det hjelper ikke at en lærer er god i et fag, dersom elevene ikke følger med eller tar i mot beskjeder. Er derimot lærerens ledelse god, vil elevene få tilgang på stoffet. Ledelse er en forutsetning for undervisning og læring (Nordahl, 2012).

3. Klasseledelsens betydning for elevens læring

Det er lite diskusjon blant pedagogiske forskere om betydning av klasseledelse for elevenes læring og utvikling (Nordahl, 2012). Gjennom en tydelig klasseledelse kan det etableres et godt læringsmiljø med gode forutsetninger for motivasjon og god arbeidsinnsats hos elevene. I en slik ledelse anerkjennes elevene, samtidig som det også formidles klare forventninger til dem, noe som er helt avgjørende for at de får arbeidsro og kan vise god arbeidsinnsats. Dansk Clearinghouse for Utdanningsforskning gjennomførte i 2008 en analyse av forskjellige faktorer hos en lærer som har betydning for elevenes læringsutbytte (Nordenbo mfl. 2008, ref i Nordahl 2012). Dette er en analyse som ble gjennomført for det norske kunnskapsdepartementet. Det grunnleggende spørsmålet var: Hvilken kompetanse hos lærere kan effektstudier påvise at bidrar til læring hos barn og unge? Utgangspunktet var cirka 6000 studier, disse kom frem ved søk i forskjellige databaser over hele verden. Hovedkonklusjonen i rapporten er at det er tre grunnleggende faktorer knyttet til læreren som bidrar til læring hos elevene. Første hovedpunkt var at læreren skal ha evne til å inngå i og opprettholde en sosial relasjon til den enkelte elev. Det andre punktet gikk ut på at læreren skal ha kompetanse i å lede klasser og undervisningsforløp samt i å utvikle og overholde regler. Tredje grunnleggende faktoren var at læreren skal ha den faglige og fagdidaktiske kompetansen som er nødvendig i undervisning. Det kommer tydelig frem at to av tre avgjørende faktorer er knyttet til vedkommendes ledelse av undervisningen. For elevene sin del oppnår de best mulig læringsutbytte når læreren både har et godt og støttende forhold til de elevene han underviser, og samtidig leder undervisningsforløpene på en strukturert og tydelig måte. Relasjonsbasert ledelse framstår som viktig for elevenes læring, fordi en slik ledelse gir mulighet for en god interaksjon mellom elev og lærer. Ut fra undersøkelsen kommer det frem at det ikke er tilstrekkelig at en lærer har gode kunnskaper i faget sitt. I tillegg må en som lærer kunne lede undervisningen og ha et godt forhold til elevene. Det er viktig å presisere at undervisningen må fylles med faglig innhold som læreren skal mestre fullt ut. Gode lærere kan faget sitt, samt kan lede og har gode relasjoner til elevene (Nordahl, 2012).

3.1 Klasseledelsens betydning for Læringsmiljø

Begrepet ”læringsmiljø” er bredt, og tar utgangspunkt i begrepene ”strukturkvalitet”, ”prosesskvalitet” og ”resultatkvalitet”. Resultatkvalitet er elevenes faglige, sosiale og

personlige læringsutbytte. Dette er ikke en del av læringsmiljøet (Nordahl, 2012). Prosesskvaliteten handler om de indre aktivitetene i skolen, og her finnes helt avgjørende forhold ved læringsmiljøet. Strukturkvalitet består av rammefaktorene for skolens virksomhet, og her finnes både faktorer i læringsmiljøet og ikke minst materielle faktorer som økonomi, lærerens formelle kvalifikasjoner, lærebøker, læreplaner, lovbestemmelser osv. (Nordahl, 2012). Disse materielle faktorene kan også betegnes som ytre rammefaktorer i skolen. Dette er faktorer som lærer og skoleledere bare i liten grad kan påvirke. Begreper ”læringsmiljø” bør knytte til forhold i skolen som skoleledere og lærere selv har innflytelse på og kan påvirke. Innenfor denne avgrensningen av læringsmiljøet i skolen defineres undervisningen som spesifikke, fagdidaktiske, og metodiske tilnærminger. Det vil si at undervisning avgrenses til planlegging og realisering av mål, innhold og arbeidsformer i de enkelte fag. Elevforutsetninger, ytre rammefaktorer og læringsresultater defineres ikke som en del av læringsmiljøet (Nordahl, 2012). Det vil da være sentralt å definere hvilke faktorer i skolen, utover undervisning, elevforutsetninger og materielle rammer, som er av betydning for elevens læring og utvikling. Relasjoner mellom elever og lærer er sammen med lærerens evne til å lede grupper av elever og ha en klar struktur på undervisningen en vesentlig del av læringsmiljøet. I tillegg er det andre faktorer som er sentrale i betydningen av å avgjøre hvilken type læringsmiljø som etableres i den enkelte klasse. De mest sentrale faktorene er normer og regler, som anvendes og håndheves av lærer, samt et støttende og positivt forhold mellom elev og lærer. I tillegg er lærerens struktur og tydelighet i all pedagogisk praksis viktig, samt lærerens forventninger til læring og atferd hos elevene. Alle disse faktorene er forhold lærerne kan ha relativt stor innflytelse på, som de også har et ansvar for å utvikle. Det at læreren vektlegger forhold som relasjoner til elevene, ledelse av elevgrupper, motivering til arbeidsinnsats og håndtering av regler kan også betraktes som grunnleggende ferdigheter i lærerjobben. Da vil utvikling av læringsmiljøer handle om å videreutvikle lærerens profesjonsferdigheter som ledere i undervisningen (Nordahl, 2012). Disse faktorene kan også forstås som beskyttelsesfaktorer i skolen. Elever som opplever gode relasjoner til lærere og klassekamerater, tydelige normer og ledelse, og som verdsettes, har gode, beskyttende betingelser i undervisningen (Nordahl, 2012). På den andre siden kan fravær av disse faktorene i form av uklare normer, negative tilbakemeldinger fra voksne og dårlige eller fraværende relasjoner, innebære at læringsmiljøet blir en risikofaktor i elevens utvikling (Nordahl, 2012). Visse elever ser ut til å møte læringsmiljøer i skolen som viser seg å være en risikofaktor i utviklingen (Nordahl og Sunnevåg 2008). Ut fra alt dette kan man si at lærer

som utøver en god klasseledelse, bidrar til læringsmiljøer som beskytter barn og unge i deres utvikling og samtidig etablerer gode betingelser for læring.

3.2 Lærereens trygghet i å lede klasser

Lærereens trygghet i å lede klassen skaper forutsetninger for konsentrasjon om undervisningen ved at læreren klarer å opprette ro i klassen. Erfaringer har vist at lærere blir stadig bedre til å fange elevenes oppmerksomhet og engasjement for læringsaktiviteter etter hver som de lærer seg å bruke relasjonen undervisningen, og lærere uttaler selv at de føler seg trygge i sin klasseledelse (Holten, 2011). Den trygge klasseleder klarer å vise elevene at han trives i undervisningssituasjonen og viser engasjement for faget og undervisningen (Holten, 2011). I stortingsmelding 11 (2008-2009) kan vi lese at studier i klasserom viser også at noen klarer å nå, motivere og ha kontroll over elevene sine uten å gjøre noe særskilt overfor den enkelte. Dette skjer hos lærer som er svært gode fortellere, lærer med særs gode fagkunnskaper. Det skjer også hos lærere som mester en rekke undervisningsformer og som varierer opplæringen mye. I tillegg kan vi lese i stortingsmeldingen at lærere som gjennomfører omfattende improviseringer også klarer å nå, motivere og ha kontroll over sine elever uten å gjøre noe særskilt overfor den enkelte. Dette studiet viser i stor grad at god undervisning i høy grad avhenger av at læreren kan "håndverket", er profesjonell i sin rolle som lærer.

Når en lærer skaper relasjoner til elevene, betyr det ikke et fritak fra det faglige ansvaret eller den makten en som lærer har i klasserommet. Istedenfor å fremtre som en ekspert, bruker læreren relasjonen i læringsprosessen. På den måten må en som lærer ta i betraktning at både lærer og elev påvirker det som skjer i klasserommet og i læringsprosessen. Varheten som læreren viser og gjensidigheten som oppstår finner vi ikke hos de som går inn i en ekspertrolle. En vil da bruke som kunnskap til å være en ekspert, men bruker relasjoner til å overføre sin kunnskap til elevene. Trygg og god klasseledelse er sterkt preget av at læreren får elevenes oppmerksomhet når det er ønsket. En må som en god klasseleder kjenne seg selv for å klare å tilpasse sin væremåte i møte med den enkelte elev og elevens læringsutfordringer (Holten, 2011). Ved å kjenne seg selv kan og tørr læreren by på seg selv og fremstå som en trygg klasseleder med varme og engasjement. For å være sikker på at undervisningen når frem må læreren ha elevens tillit og anerkjennelse for å være sikker på at

undervisningen når frem. Dersom en som lærer formidler sine kunnskaper i relasjonen og ved å anerkjenne den enkelte elev slik at eleven opplever seg sett, vil også læreren bli anerkjent av eleven. Den trygge klasseleder trenger da ikke lenger å prestere og tilstrebe det perfekte.

3.3 Klasseledelse og reduserte adferdsproblemer

Det er godt dokumentert at lærere som utøver en hensiktsmessig ledelse, også opplever færre adferdsproblemer enn lærer som ikke er tilstrekkelig tydelige i sin ledelse (Sørli 2000, Nordahl 2000, Egelund 1997, ref i Nordahl 2012). I en undersøkelse i Norge ble tre skoler med få adferdsproblemer og tre skoler med omfattende adferdsproblemer undersøkt. Gjennom observasjoner og spørreskjemaundersøkelser ble det tydelig påvist at det var en langt mer hensiktsmessig klasseledelse i skolene med minst adferdsproblemer (Nordahl, Mausethagen og Kostøl 2009, ref i Nordahl, 2012). De tre skolene med minst adferdsproblemer hadde også de elevene som viste best motivasjon og arbeidsinnsats, og de skåret klart helt best på elevenes læringsutbytte (Nordahl, 2012). Da ser vi at adferdsproblematikk ikke bare er en utfordring for lærer og klassekamerater. Det er en klar sammenheng med elevenes motivasjon, arbeidsinnsats og læringsutbytte i skolen. Blant annet gjennom god klasseledelse har skoler suksess med å forebygge adferdsproblemer, og det ser ut til å ha suksess på andre avgjørende områder for elevenes læring og utvikling. I de tre nevnte skolene med relativt mange adferdsproblemer var det lav arbeidsinnsats og dårlige skolefaglige resultater blant elevene. Flere elever mottok spesialundervisning, og mange hadde individuelle vanskeligheter og ulike diagnoser. Det påstås at når elever viser en utfordrende atferd i skolen, rettes søkelyset raskt mot disse elevene. Det later til at det er elevene som er problemet. Observasjon viser at en viktig årsak til omfattende adferdsproblemer og dårlige læringsresultater er at læreren ikke utøver en tilstrekkelig tydelig klasseledelse (Nordahl, 2012). De systematiske variasjonene i denne undersøkelsen viser at det ikke kan forklares ut ifra bakgrunnsvariabler hos elevene, som foreldrenes utdanningsnivå eller kulturell bakgrunn. Skolene med få adferdsproblemer og gode læringsresultater kjennetegnes av å utøve en praksis på både skole og klassenivå som fører til at elevene opplever tydelige voksne som leder undervisningen på en god måte.

I alle skoler og klasserom foregår det kontinuerlige interaksjoner som etablerer et læringsmiljø eller et system som både elever og lærere må forholde seg til. Det sier seg selv

at forskjellige klasser vil ha forskjellige læringsmiljøer, dette vil bidra til at lærere framstår på forskjellige måter. Det vil si at lærere også påvirkes av det læringsmiljøet som eksisterer, eller er etablert, som en følge av blant annet lærernes egne valg. Forskningen de senere tiår har kommet fram til at det er den samlede virkningen av en lang rekke faktorer i skolen og klasserommet som var avgjørende for elevenes læringsutbytte, og ikke enkeltfaktorer som undervisningen alene (Nordahl, 2012). Et godt og inkluderende læringsmiljø bidrar til gode skolefaglige prestasjoner og en prososial atferd, samtidig som motiverte og velfungerende elever bidrar til et godt læringsmiljø. Gode læringsmiljøer motvirker bråk og uro, mobbing, konflikter og sosial utstøting. Et inkluderende læringsmiljø fremmer dermed både et godt læringsutbytte, positiv sosial kompetanse, god psykisk helse og en sterk identitet hos elevene (Nordahl, 2012).

3.4 Klasseledelse og motivasjon

Lærer har stor nytte av å forstå hva som fremmer elevenes motivasjon for å lære. Det finnes flere teorier om hva som motiverer for læring (Holten, 2011). Nyere motivasjonsteori ser sammenhengen mellom selvoppfatning og motivasjon, og ikke minst at forventningene om mestring er av betydning for hvilken aktivitet som velges (Bandura 1997, ref i Holten, 2011). Det er av stor betydning at oppgavene er tilpasset slik at det er mulig å nå målene, for gjennom mestring lærer vi å verdsette oss selv. Det er lett å anta at motivasjonen mangler, dersom en elev ikke vil jobbe med en oppgave. Når oppgavene er for vanskelige, beskytter vi oss ved og ikke å gjøre dem, for ikke å oppleve nederlag (Holten, 2011). Dermed kan vi si at motivasjon nødvendigvis ikke er grunnen til at eleven ikke jobber, men at årsaken kan ligge i at oppgaven ikke er tilpasset elevens læringsnivå og at eleven beskytter seg mot nederlag, da kan uro og bråk bli et resultat av dette.

Det skilles mellom ytre og indre motivasjon. For å skape en ytre motivasjon kan belønning fungere og ros benyttes. For at rosen skal ha effekt må den være troverdig slik at den når inn til eleven. Holten (2011), skiller mellom tre typer ros: ros av personen (jeg er stolt av deg), ros av prosessen (nå har du jobbet bra), og ros av produktet (så flott den ble). Ytre motivasjon kan bidra til at eleven blir interessert i å begynne med et arbeid hvis interessen mangler. Indre motivasjon kan forstås som en medfødt egenskap, knyttet til vårt behov for å oppleve oss kompetente. Elevens indre motivasjon for oppgavene kan fremmes ved at

læreren gjør seg kjent med den enkelte elev og elevens læringsnivå slik at læringsmålene arbeidsoppgavene tilpasses eleven (Holten, 2011). Elevens motivasjon vil også kunne fremmes ved at de selv er med på å sette egne mål. Tilpassa oppgaver og selvbestemmelse gjennom å være med på å danne målene bidrar til at elevenes behov for å oppleve kompetanse dekkes, og eleven opplever selvbestemmelse og tilhørighet til læreren (Skaalvik og Skaalvik 2005, ref i Holten, 2011). Måten en lærer roser og motiverer en elev er av stor betydning. Det å bli kjent med hvordan elevene opplever seg sett og forstått av læreren kan relasjonen styrkes (Holten, 2011). I relasjonen blir læreren kjent med hva som motiverer elevene. Relasjonen sikrer også at ros blir tilpasset eleven slik at den har en effekt og fremmer motivasjonen for oppgavene (Holten, 2011).

3.5 Klasseledelse og trivsel i skolen

Elevundersøkelsen fra 2009 viser at elevene trives godt sosialt på skolen. Elevene trives best i friminuttene, men dårligst sammen med læreren og i læringsaktivitetene. Samtidig viser undersøkelsen at elevene mener relasjonen til læreren og arbeidsplaner som er laget for den enkelte elev, er de viktigste faktorene for at de skal trives på skolen, samt få et læringsutbytte både faglig og sosialt (Holten, 2011). Denne undersøkelsen viser at elevenes trivsel i læringsaktivitetene er avhengig av relasjonen til læreren og av at læreren kjenner elevene så godt at planene for elevene blir tilpasset den enkeltes læringsbehov (Holten, 2011). Når norske elever blir spurt om de fleste lærere virkelig lytter til det jeg sier, svarer 55 prosent bekræftende, prosentandelen er i følge rapporten (Kjærnsli 2009, ref i Holten 2011) den laveste i hele OECD-området den laveste. Tolker vi disse resultatene har den norske skolen en utfordring i å støtte lærerne i deres arbeid med å utvikle en mer relasjonell undervisningsform. Sammenligner vi oss med andre land, blant annet Australia er elevens trivsel i skolen virkelig blitt fulgt opp, der er opprettet en koordinator på hver skole som kun skal arbeide med å opprettholde elevens trivsel (Holten, 2011). Det er satt strekt søkelys på relasjoner for å øke forståelsen for hvilken betydning den har. I Norge har betydningen av relasjonen mellom lærer og elev blitt synliggjort av forskere læringsteoretikere (Refsahk, 2007; Nordahl, 2007; Frost, 2009; Ogden, 2009, ref i Holten, 2011) og gjennom flere TV serier og presse (Holten, 2011). Utdanningsminister Kristin Halvorsen har uttalt til dagspressen at politikere vet at det må satses på lærere fordi det er relasjonene mellom lærer og elev at læringen skjer. I arbeidet med Marte Meo - veiledningen av lærere på området klasseledelse, viser filmene at veiledningen får effekt ved at det blir mer ro, noe som gir

bedre muligheter for både elever og lærere til å konsentrere seg om undervisningen. Årsaken til den gode effekten er antakelig at lærerne reflekterer over sin klasseledelse og trener på å endre sin måte å være på for å komme i bedre relasjon til elevene (Holten, 2011).

3.6 Klasseledelse og disiplin

Klasseledelse kan knyttes til lærerens behov for disiplin i skolen. Elever har gjennom tiden alltid blitt oppdratt til å holde en viss form for disiplin, ro og orden i klasserommet. Det å ha disiplin har og er ansett som en forutsetning for å kunne undervise, og at eleven skal kunne konsentrere seg om å lære (Nordahl, 2012). Det er ulike måter å skape disiplin på, går vi langt nok tilbake, hundre år eller lenger, var det ikke uvanlig at det var fysisk avstraffelse eller mindre skoletukt (Nordahl, 2012). Målet med avstraffelsen var ikke bare selve smerten, men snarere den ydmykelsen eleven opplevde overfor klassekameratene og læreren. Dette er en av grunnene til at avstraffelsen ble gjort slik at de andre elevene kunne se den (Laursen 2008, ref i Nordahl, 2012). Skolens leder brukte gjerne anledningen til å ydmyke en elev svært direkte. Fysisk avstraffelse ble senere forbudt i skolen, og den fremstod som mer human (Nordahl, 2012). Elevene ble etter hvert betraktet som selvstendig individer, som skulle anerkjennes og respekteres. I 1970-årene ble disiplin mer problematisk å snakke om, det ble betraktet som en undertrykking av elevene, og som noe som kunne hemme deres utvikling personlig og sosialt. Ved å legge vekt på gjensidighet og dialog med elevene skulle en lærer møte utfordringene i klasserommet og engasjere elevene i skolearbeidet, så det ikke oppstod problemer med bråk og uro. Dersom lærerne opplevde problemer knyttet til elevenes atferd, skyldtes det først og fremst lærernes manglende evne til å motivere elevene (Nordahl, 2012).

Pedagogikken som skulle fremme nysgjerrighet, interesse og motivasjon med hensyn til undervisning, var imidlertid ikke lett å gjennomføre i praksis. Vektlegging av elevenes egen lyst og evne til å regulere læringen ga ikke evne til å regulere læringen ga ikke de ønskede resultater. Det løste ikke problemene som var knyttet til bråk og uro i undervisningen og elevenes manglende arbeidsinnsats. Lærerne mente og opplevde at de ikke gjennom dialog kunne motivere elevene til den nødvendige konsentrasjonen om skolearbeidet. Lære manglet virkemidler for å opprettholde ro og orden i undervisningen. Fibæk Laursen hevdet at mange lærere begynte å rope og kjeft på elevene. Temperamentet tok overhånd hos noen av lærerne (Nordahl, 2012). Fra midten av 1990-årene startet mange å diskutere emner relatert til

arbeidsro i skolen igjen. Undersøkelsene viste at en stor del av elevene forstyrret undervisningen både for de andre elevene og for lærere (Egelund 1997, ref i Nordahl 2012). Det demokratiske fellesskap startet å slå sprekker, også blant pedagogiske forskere og teoretikere. Uro og bråk kom på dagsorden, løsningen ble fra omkring år 2000 betraktet som et spørsmål om ledelse. Her dukket begrepet klasseledelse opp, fra USA. Klasseledelse, som den framstår i Norden i dag, har bare en svak tilknytning til behaviorisme (Nordahl, 2012). Det er en fellesbetegnelse for læreres nødvendige ledelse av undervisningsforløp og det sosiale fellesskapet i klassen. Klasseledelse viser at en lærer skal være en tydelig voksenperson, som også skal ha et godt forhold til elevene (Nordahl, 2012). Klasseledelse er blitt langt mer demokratisk virkemiddel med hensyn til å opprettholde arbeidsro i skolen enn tradisjonell disiplinering. Ledelse av klasser og undervisning skal vise og formidle at det er læreren som har og tar ansvar, samtidig som elevene verdsettes og anerkjennes (Nordahl, 2012).

4. Oppsummering

Klasseledelse handler om å skape gode betingelser for både faglig og sosial læring i skolen (Nordahl, 2012). Ut fra tre hovedelementer kan ledelsen av klasser og undervisningsforløp defineres og forstås ved lærerens evne til å skape et positivt klima eller læringsmiljø. Det andre punktet, lærerens evne til å etablere og bevare arbeidsro. Det tredje går ut på at læreren må ha evne til å motivere elevene til arbeidsinnsats, en form for motivator. Det er dessuten klart at foreldre forventer at barna deres møter lærere som fremstår som trygge og tydelige voksne i skolen (Nordahl, 2007). Det er gjennom lærerens undervisning at elevene skal realisere et læringsutbytte. Denne lederposisjonen innebærer dermed også ansvar for at hver enkelt elev får et læringsutbytte både faglig og sosialt (Nordahl, 2012).

Visible learning (Hattie, 2009) sammenfatter forskning om den virkningen som ca. 140 forskjellige variabler har på elevers læringsutbytte. Han kom blant annet frem til at den avgjørende faktoren er læreren, og dette understrekes klart gjennom den virkningen en rekke faktorer ved læreren har på elevens læringsutbytte. I andre enden av resultatlista på hva som virker inn på hva som påvirker elevenes læringsutbytte, finner vi det som har stor effekt. Langt opp på lista finner vi blant annet lærerens håndtering av bråk og uro i undervisningen. Lærerens tilbakemeldinger til elevene, positive, støttende og konstruktive er på listen med stor effekt. Lærerens ledelse, tydelighet og struktur i undervisningen, en positiv og støttende relasjon mellom lærer og elev og kognitive strategier i undervisningen som dialog, forklaring, repetisjon og oppsummering er områder som i følge Hattie har stor effekt på elevers læringsutbytte. Lærer som er gode til ledelse og har kontroll i klasserommet vil lett oppleve trygghet i undervisningen og dermed ha mulighet til å vise større engasjement overfor elevene og det faglige innholdet. I intervjuer har lærere sagt at de føler seg mer vel i klasserom når de er i stand til å lede på en god måte (Manger og Nordahl, 2006).

Det er lærere med en trygg og god lederstil, som leder klassen på en hensiktsmessig måte, som gir elevene et godt læringsutbytte. Dette er lærere med gode og nære relasjoner til elevene, de fremstår som tydelige voksne personer. Det er viktig for elevene at de føler å bli likt og anerkjent. Dette er gode lærere som motiverer elevene til arbeidsinnsats, holder ro og skaper forutsigbarhet i undervisningen, og det er ingen tvil blant elevene om hvem som har ansvaret, eller bestemmer.

Evnen til å lede klasser på en god måte er en stor forutsetning for at en lærer kan bruke sine fagkunnskaper. Det hjelper ikke at en lærer er god i et fag, dersom elevene ikke følger med eller tar i mot beskjeder. Er derimot lærerens ledelse god, vil elevene få tilgang på stoffet. Ledelse er en forutsetning for undervisning og læring (Nordahl, 2012).

Klasseledelse kan knyttes til lærerens behov for disiplin i skolen. Elever har gjennom tiden alltid blitt oppdratt til å holde en viss form for disiplin, ro og orden i klasserommet. Det å ha disiplin har og er ansett som en forutsetning for å kunne undervise, og at eleven skal kunne konsentrere seg om å lære (Nordahl 2012).

Litteraturliste

- Drugeli,(2012). *Relasjonen lærer og elev – avgjørende for elevens læring og trisæl*. Cappelen Damm.
- Hattie (2012). *Visible learning for teachers*. England: Routledge.
- Holten, S. (2011). *Trygg klasseledelse, i dialog med elevene*. Gyldendal akademisk.
- Linder, Anne. (2012). *Dette vet vi om å skape gode relasjoner*. Gyldendal Akademisk.
- Nordahl, T. (2012). *Dette vet vi om klasseledelse*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Nordahl, Sørli, Manger og Tveit (2005): *Atferdsproblemer blant barn og unge*. Fagbokforlaget.
- Ogden, T. (2012). *Klasseledelse. Paksis, teori og forskning*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Postholm, M. B., & Sørheim, T. (2004). *Klasseledelse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- <http://www.regjeringen.no/pages/2150711/PDFS/STM200820090011000DDDPDFS.pdf> (side 44.)
- [http://www.viauc.dk/bibliotekerne/bibliotekskive/Documents/P%C3%A6dagogiske%20fag/Nordahl_og_Sunnevaag\[1\].pdf](http://www.viauc.dk/bibliotekerne/bibliotekskive/Documents/P%C3%A6dagogiske%20fag/Nordahl_og_Sunnevaag[1].pdf)