



Høgskolen i **Hedmark**

LUNA

Nina Grini

Bachelor

Klassemiljøets betydning for læring

The classroom environment's relevance to learning

GLUS 1-7

2014

Samtykker til utlån hos høgskolebiblioteket JA NEI

Samtykker til tilgjengeliggjøring i digitalt arkiv Brage JA NEI

Norsk sammendrag

Tittel: Klassemiljøets betydning for læring	
Forfatter: Nina Grini	
År: 2014	Sider: 33
Emneord: Klassemiljø. Relasjoner. Læring. Refleksjon. Anerkjennelse.	
Sammendrag: <p>Denne bacheloroppgaven handler om klassemiljø, hvorfor det er viktig for elevene, og hvordan læreren kan påvirke utviklingen av de sosiale relasjonene. Jeg har belyst aktuell teori, og intervjuet elever og kontaktlærer på femte trinn for å undersøke om det er samsvar mellom teori og hva elever og lærer tenker om klassemiljø. Vektlagte faktorer er klassemiljøets betydning for elevenes læringsbetingelser, kartlegging av relasjonene i det sosiale miljøet, formidling av verdier og holdninger, samt anerkjennelse.</p> <p>Mine funn viser høy grad av samsvar mellom informantenes erfaringer og teoretisk stoff. De fleste intervjukandidatene har demonstrert gode evner til refleksjon for sin alder, og kontaktlærer fremstår som en erfaren klasseleder med stort engasjement for enkeltelever og deres trivsel på skolen. Elevene har mange synspunkter på hva som har stimulert den positive utviklingen i det psykososiale miljøet, og både direkte og indirekte peker de på profesjonelle og personlige egenskaper hos læreren som har hatt betydning i prosessen. Kontaktlærerens formidling av verdier som empati og ansvar for andres trivsel har vært viktig, i tillegg til planmessig klasseledelse. Læreren bekrefter elevenes uttalelser om et positivt klassemiljø, men understreker at et fremtidig støttende sosialt miljø forutsetter fortsatt fokus på å utvikle relasjonene i elevgruppa.</p>	

Engelsk sammendrag (abstract)

Title: Classroom environments relevance to learning

Authors: Nina Grini

Year: 2014

Pages: 33

Keywords: Classroom environment. Relations. Learning. Reflection. Recognition.

Summary:

In this bachelor's thesis I discuss the classroom environments importance to learning, and how teachers can influence the development of social relations. I have presented relevant theory, and interviewed students and teachers in the fifth grade to determine if there is correlation between theoretical research findings and students' and teachers' opinions about the classroom environment. Weighted factors are the class environment's significance to students' learning requirements, mapping of relations in the social environment, communication of values and attitudes, as well as recognition.

My findings show a high degree of correlation between the informants' experiences and theoretical material. Most of the candidates that were interviewed have demonstrated excellent abilities to reflect, for their age-group, and the teacher appears to be experienced in class management, with great commitment to individual students and their well-being at school. The students interviewed have many views on what has stimulated the positive development in the psychosocial environment. Both directly and indirectly, they point out professional and personal skills of the teacher which have influenced the process. The teachers' communication of values, such as empathy and responsibility for others' well-being has been important, in addition to systematic classroom management. The teacher confirms the students' statements about an existing positive classroom environment, but stresses that they must continue to focus on developing relationships to maintain an environment that is supportive and promotes the learning focus of the student group.

Forord

Helt siden jeg begynte på grunnskolelærerutdanningen i 2011, har jeg vært særlig interessert i hva som påvirker elevenes læringsprosess. Erfaringer fra praksisklassene og vikariater i skolen har vist meg at klassemiljø er et komplekst fenomen som er særlig relevant for læring, og dette ble tema for min bacheloroppgave. Jeg har arbeidet med oppgaven i det andre semesteret i tredje studieår, våren 2014.

Prosjektet har vært utfordrende, men lærerikt. Jeg har fått mange erfaringer og inntrykk som jeg tror vil komme til nytte i den fremtidige lærerrollen. Arbeidet med oppgaven har gitt meg dypere innsikt i et tema som jeg har stor interesse for. I forbindelse med arbeidet, vil jeg først og fremst takke min veileder, høgskolelektor Ylva Langaas. Hun har vist vei gjennom hele prosessen ved å gi nyttige tips og grundige tilbakemeldinger. En stor takk også til min gode venninne og studiekamerat Ragnhild Sørensen Myhre, som har trøstet og oppmuntret, lest og kommentert språklige formuleringer, og hatt meninger om innhold og prioriteringer. Hun har støttet meg gjennom hele dette prosjektet, men er en uunnværlig støttespiller også i studiet for øvrig. Sist, men ikke minst, vil jeg takke mine informanter på femte trinn, og deres imøtekommende kontaktlærer. For meg har samtalene med dem vært svært lærerike og spennende.

Hamar, 22. mai, 2014

Nina Grini

Innholdsfortegnelse

NORSK SAMMENDRAG	2
ENGELSK SAMMENDRAG (ABSTRACT).....	3
FORORD.....	4
INNHOLDSFORTEGNELSE	5
1. INNLEDNING	7
1.1 BAKGRUNN OG AKTUALITET	7
1.2 PROBLEMSTILLING OG AVGRENSNING.....	8
1.3 OPPBYGNING AV OPPGAVEN.....	8
2. KLASSEMILJØ OG RELASJONER	10
2.1 KLASSEMILJØETS EFFEKT PÅ LÆRING.....	10
2.2 OPPRETHOLDENDE FAKTORER.....	11
2.3 LÆRING ER SAMHANDLING MED OMGIVELSENE	11
2.4 ANERKJENNELSE	12
2.4.1 <i>Betydningen av anerkjennelse mellom lærer og elever.....</i>	<i>12</i>
2.4.2 <i>Rom for feil – effektiv respons.....</i>	<i>13</i>
2.4.3 <i>Ros og oppmuntring.....</i>	<i>14</i>
2.4.4 <i>Lærerens betydning.....</i>	<i>14</i>
3. METODE	16
3.1 KVALITATIV OG KVANTITATIV METODE.....	16
3.2 PRESENTASJON AV METODE	16
3.3 VALG AV INFORMANTER	16
3.4 GJENNOMFØRING AV INTERVJUENE.....	17
3.5 RELIABILITET OG VALIDITET	18

4. PRESENTASJON OG ANALYSE AV MINE FUNN	19
4.1 KLASSEMILJØETS EFFEKT PÅ LÆRING	19
4.1.1 <i>Sammenheng mellom faglig og sosial kompetanse</i>	19
4.1.2 <i>Proaktiv tilnærming</i>	20
4.2 OPPRETHOLDENDE FAKTORER	21
4.2.1 <i>Elevenes og lærerens tanker</i>	21
4.2.2 <i>Kartlegging</i>	22
4.3 LÆRING I SAMHANDLING MED OMGIVELSENE	23
4.4 ANERKJENNELSE	24
4.4.1 <i>Lærers og elevers anerkjennelse</i>	24
4.4.2 <i>Ros og oppmuntring – rom for feil</i>	25
4.4.3 <i>Lærerens betydning</i>	26
5. KONKLUSJON	28
LITTERATURLISTE	30
VEDLEGG 1.....	32
VEDLEGG 2.....	33

1. Innledning

1.1 Bakgrunn og aktualitet

De fire siste årene har gitt meg verdifulle erfaringer fra klasseromssituasjoner, både som vikar og i praksis knyttet til studiet. Blant annet har jeg fått innsikt i ulike klassemiljøer, og hvordan dette påvirker læring og trivsel. Noen har vært preget av ro, harmoni og høy grad av fokus på faglig læring, mens andre har gitt meg følelsen av å være hensatt til et anarkistisk sirkus. De fleste har vært en mellomting mellom disse, og de har stimulert meg faglig og skapt interesse for hvordan jeg som lærer kan legge til rette for et klassemiljø som støtter læring. Større innsikt i dette vil øke min kompetanse som lærer.

Begrepet klassemiljø er interessant fordi det i så stor grad påvirker læringsutbyttet for elevene. Litteraturen i pedagogikkfaget understreker hvor viktig læreren og klassemiljøet er for elevenes læring. Jeg har forsket på hvilken betydning klassemiljøet har for læringsprosessen, og hvilken påvirkningskraft læreren har på dette. I den forbindelse har jeg intervjuet elever på femte trinn og kontaktlæreren deres, for å finne ut hva de tenker om klassemiljø og dets betydning, samt hvordan læreren påvirker det sosiale miljøet. Jeg har presentert relevant teori, og satt dette i sammenheng med de funn jeg har gjort i undersøkelsen. Jeg har kjennskap til denne elevgruppen fra før, i og med at jeg var vikar i denne klassen da de gikk på andre trinn. Den gangen var klassemiljøet preget av mye bråk og krangel, og mye tid gikk med til å megle i konflikter og komme seg gjennom skoledagen. Det var en utfordring å skape gode læringssituasjoner, blant annet fordi relasjonene i klassen var preget av lite samhold og anerkjennelse blant elevene. Jeg hadde lite erfaring med både klasseledelse og undervisning, og den ustabile situasjonen med ulike og til dels ufaglærte lærere bidro nok til å opprettholde disse betingelsene.

Skolemyndigheter og lovverk har gitt skolene tydelige mål og oppgaver angående elevenes personlige og sosiale utvikling, noe som gir temaet høy aktualitet. Læreplanens generelle del påpeker at skolen skal sørge for at elevene har kompetanse og klokskap til å takle livet på både sosialt, praktisk og personlig plan (Utdanningsdirektoratet, 2012). Læreplanen tar utgangspunkt i Gresham og Elliotts (1990) fem grunnleggende dimensjoner i sosial kompetanse; empati, samarbeid, selvhevdelse, selvkontroll og ansvarlighet. Alle disse

dimensjonene innebærer at elevene inngår i et sosialt fellesskap, og for å delta er alle avhengige av sosial kompetanse, og muligheten til å utvikle den (ibid).

Schneider (referert i Manger, 2010) påviser i sin forskning at det er gjensidig påvirkningskraft mellom skolefaglig fokus og utvikling av positive relasjoner i skolen. Manger viser også til Ogden (ibid), som fastslår at lærerne vurderer at elevenes problematferd har konsekvenser for deres sosiale kompetanse i klassen. Faglig og sosial kompetanse kan altså stimulere hverandre gjensidig, noe som gjør det relevant for skoler og lærere å bruke ressurser på utvikling av begge kompetansetypene. Jeg vil fokusere på hvordan elevene opplever klassemiljøet, og hvordan kvaliteten på klassemiljøet stimulerer eller hemmer læringsutbyttet. Hvordan læreren kan legge til rette for og påvirke klassemiljøets utvikling vil også være sentralt i oppgaven.

1.2 Problemstilling og avgrensning

Med bakgrunn i ovennevnte er problemstillingen min følgende:

Hvilken betydning har klassemiljøet for elevenes læring, og hvordan kan læreren påvirke dette?

Oppgavens rammer tillater ikke at jeg går inn på alle forhold som har betydning for klassemiljøet. Av den grunn vil jeg ikke legge stor vekt på faktorer som hjemmemiljø, vennsforhold utenfor skolesammenheng, samfunnsstruktur og lokale omstendigheter. Selv om det generelle skolemiljøet i stor grad vil påvirke miljøet i klassen, vil jeg ikke her gå nærmere inn på dette. Jeg vil også se bort fra den effekten elever med flerkulturell bakgrunn kan ha på klassemiljøet. Det er ikke relevant for den klassen som intervjukandidatene mine kommer fra.

1.3 Oppbygning av oppgaven

Bacheloroppgaven består av fem deler. I kapittel to vil jeg se nærmere på teori som er relevant for problemstillingen, med vekt på temaene klassemiljø og klasseledelse. Kapittel tre omhandler metoden. Her vil jeg beskrive oppgavetypen, hvilke metoder som er brukt, og hvordan undersøkelsen ble gjennomført.

Det fjerde kapitlet orienterer om hvilke funn jeg har gjort i samtaler med elevene og læreren, og mine refleksjoner rundt disse. Her vil jeg analysere funnene i undersøkelsen i lys av teorien som er presentert tidligere. Til slutt vil jeg konkludere, og se på om mine funn samsvarer med teorien og gir svar på problemstillingen.

2. Klassemiljø og relasjoner

For å finne svar på problemstillingen min er det aktuelt å se på hva et godt klassemiljø innebærer. I samtalene med informantene har jeg forsøkt å finne ut hva de tenker om dette.

Stortingsmelding 22 (2010-2011), kapittel 7.1, peker på elevpanelets konklusjon om klassemiljøets betydning:

Et godt klassemiljø gir motivasjon for å lære og for å komme på skolen hver dag. Elevene mener at trygghet, både overfor medelever og lærerne, er viktig for å kunne skape et godt klassemiljø og et rom for motivasjon og læring.

Konklusjonen gjelder elever i ungdomsskolen, men er ikke mindre relevant for elever på barnetrinnet.

Opplæringslovens § 9a, som omhandler elevenes fysiske og psykososiale miljø, understreker blant annet at skolen skal sørge for at eleven opplever trygghet og sosial tilhørighet i det psykososiale miljøet, og at skolen hele tiden skal arbeide systematisk for at elevenes helse, miljø og trygghet skal være godt ivaretatt (Opplæringsloven, 2014). Positive relasjoner til både lærer og medelever er grunnleggende for at elevene skal føle trygget og tilhørighet. For å kunne utvikle en kvalitativ relasjon til enkeltelever, må læreren være *relasjonsprofesjonell* (Linder, 2012). Læreren må kjenne seg selv, og forstå hva lærerrollen innebærer innenfor de rammene som er satt for læreryrket.

2.1 Klassemiljøets effekt på læring

Som nevnt i innledningen er det sammenheng mellom faglig og sosial kompetanse. Disse kompetansetypene kan påvirke hverandre gjensidig, og bidrar til å øke både læringsutbyttet og trivselen for den enkelte elev (Manger, 2010).

I John Hatties forskningsprosjekt *Synlig læring* beskrives klasserommiljøet som en av faktorene som har størst effekt for å fremme læring (2013). Miljøet påvirkes positivt dersom læreren evner å holde elevenes læringsflyt i gang med færrest mulig avbrytelser. Det er nødvendig å ha situasjonsbevissthet slik at man raskt kan identifisere årsaker til uro, og gjøre tiltak når det oppstår atferds- eller læringsvansker (ibid). For å minske mulighetene for at slike avbrytelser i læringsflyten oppstår, bør læreren ha en proaktiv tilnærming til undervisningen, det vil si å for eksempel gjøre grep som gjenoppretter arbeidsro og fokus på

undervisningsaktiviteten (Tveit, 2012). Dette forutsetter god kjennskap og positive relasjoner til enkeltelever og til elevgruppa. En reaktiv tilnærming gjør det mer utfordrende å styre læringsaktivitetene, fordi man da ikke er forberedt på å håndtere situasjoner før de oppstår (ibid).

2.2 Opprettholdende faktorer

Om det er negative forhold ved klassemiljøet som ikke støtter læring, og som bidrar til at elevene ikke trives på skolen, bør læreren ta tak i dette, og ikke ignorere situasjonen. En opprettholdende faktor er en risikofaktor som etablerer eller bevarer negative betingelser i læringsmiljøet (Nordahl, 2012). Slike faktorer må identifiseres og analyseres gjennom for eksempel observasjon og elevundersøkelser, og vurderes i den konteksten de opptrer i. Årsaken til atferden må ses i et kontekstuellt perspektiv, slik at atferdsproblemer ikke tillegges elevens personlighet. Det stigmatiserer eleven, noe som kan påvirke medelevers og andre læreres oppfatning av vedkommende negativt. Læreren må kunne diagnostisere hvilke forhold ved eleven selv og i miljøet rundt eleven som har betydning for atferden, og vurdere hvilke tiltak som er formålstjenlige. Hensikten med tiltakene er å endre uønsket atferd både hos den enkelte elev og i de nære omgivelsene (ibid).

Et klassemiljø som er preget av lite samhold mellom elevene har som nevnt negativ effekt på læringsutbyttet. Enkelthendelser kan medvirke til å opprettholde dette, fordi affektive utbrudd fra elever eller lærere etterlater seg en negativ stemning. Følelser har smitteeffekt, og negative emosjoner kan bidra til å vedlikeholde et allerede negativt miljø, eventuelt etablere et slikt miljø. Linder kaller dette kollektive atmosfæriske forstyrrelser (2012). En annen type atmosfærisk forstyrrelse er private følelser hos enkeltelever som ikke kommuniseres til resten av gruppa. I en slik situasjon er eleven lite mottakelig for faglig læring og regulering av atferd (ibid).

2.3 Læring er samhandling med omgivelsene

Mennesker er født sosiale, og individet og omgivelsene påvirker hverandre gjensidig i komplekse prosesser. Et sosiokulturelt syn vektlegger samspillet mellom enkeltmennesket og omgivelsene, og fastslår at det er interaksjon med andre gjennom sosiale relasjoner som gjør oss til mennesker og driver læringsprosessene våre framover (Lillejord, 2009).

Dersom læring forutsetter interaksjon med personer i elevens omgivelser, betyr det at det vil være en betydelig forskjell i læringsgevinsten om eleven lærer noe *sammen med andre*, heller enn å lære i en situasjon hvor eleven er isolert fra å kommunisere og samhandle med medelever. Læringsutbytte i samhandling med andre forutsetter at eleven er en del av et fellesskap som oppleves trygt og inkluderende, med andre ord et positivt og stabilt klassemiljø. Vygotskij mente at vi tilegner oss kunnskap når vi gjør meningsfulle handlinger i sosiale situasjoner, og at dialog er sentralt i læringsprosessen. Den kognitive utviklingen betinger en sosial kontekst og kultur som grunnlag for individets læringsprosess (referert i Helland, 2009). Sosialt meningsfulle handlinger og bruk av språk forutsetter tilrettelegging av undervisningssituasjoner som innebærer samarbeid og samhandling med andre. Det krever bevissthet fra læreren når hun eller han planlegger og organiserer undervisningen, men også faglig fokus og samarbeidsevner fra elevene.

2.4 Anerkjennelse

2.4.1 Betydningen av anerkjennelse mellom lærer og elever

Anerkjennelse er en vesentlig faktor å se nærmere på i min undersøkelse, fordi det er betydningsfullt for klassens sosiale miljø. Mennesker som anerkjenner hverandre viser hverandre respekt og tillit, og uttrykker aksept for det andre står for. Alle mennesker har behov for å bli anerkjent av andre, og få bekreftet at de har egenverdi og bidrar med noe i fellesskapet. Det innebærer ikke at man må være enige, men vise forståelse for andres synspunkter og meninger. Slik kan man omgås og samarbeide i meningsfulle fellesskap, og føle seg verdsatt og likt av andre. At læreren anerkjenner en elev uttrykker at eleven anses å ha verdi i kraft av seg selv, sin personlighet og sine meninger. En elev som blir anerkjent vil føle at han eller hun betyr noe for fellesskapet, noe som kan stimulere til positiv atferd og arbeidsinnsats. Elever som føler at læreren liker dem, vil sannsynligvis realisere sitt faglige potensial (Drugli & Nordahl, 2010). Positive skoleerfaringer påvirker elevenes personlige og sosiale utvikling. Når elevene får anerkjennelse fra læreren, øker det sannsynligheten for at elevene anerkjenner læreren som menneske og som fagperson. Det betyr at de blir mottagelige for den fagkunnskapen som læreren besitter, og bidrar til økt læringsutbytte (ibid).

Vygotskij (2001) argumenterte for at personlig og faglig anerkjennelse betyr mye for elevenes motivasjon, læring og utvikling (referert i Drugli & Nordahl, 2010). Han hevdet at elever som opplever læreren som en voksen som engasjerer seg i deres læring, gir anerkjennelse og støtter deres utforskning og mestringsforsøk, vil arbeide hardere for å lykkes (ibid). Anerkjennelse er avgjørende for læring, men det forutsetter motivasjon, omtanke for andres behov og oppriktig interesse for den som mottar anerkjennelse (Linder, 2012). Hvor betydningsfull læreren er for eleven avhenger av kvaliteten på relasjonen dem imellom. Jo mer læreren verdsettes av eleven, desto mer effektiv vil anerkjennelsen være for læringsutbyttet. Om eleven ikke anerkjenner læreren, vil lærerens anerkjennelse av eleven bety mindre (Drugli & Nordahl, 2010).

2.4.2 Rom for feil – effektiv respons

Å anerkjenne en elev innebærer å ha respekt for eleven på et personlig plan, og å vise respekt for elevens forsøk på å forstå og mestre skolefaglige oppgaver og utfordringer. Et positivt klassemiljø gir rom for å gjøre feil, og feil åpner for læring (Hattie, 2013). Eleven skal få ros for arbeidsinnsats, selv om oppgaven kanskje ikke ble løst riktig eller man oppnådde et korrekt resultat. Selve læringsprosessen innebærer mye mer enn å løse en oppgave teknisk korrekt. Progresjon i kognitiv forståelse må påskjønnnes selv om man ikke har nådd læringsmålet eller kompetansemålet fullt ut. Like viktig som å bekrefte overfor elevene at de har løst en oppgave rett, er å avkrefte for å korrigere en feilaktig oppfatning av hvordan noe skal løses eller forstås. En avkreftelse av en antagelse kan skape større endringer i den kognitive tenkningen enn bekreftelse på at en oppfatning er rett. Det betinger aksept av tilbakemeldingen, som må formuleres som respons på en feilaktig fortolkning. Om man forteller eleven at svaret eller oppfatningen er langt fra det korrekte svaret, kan det ha alvorlige konsekvenser for elevens mestringsfølelse og motivasjon for videre arbeid (ibid). Et klasserommiljø hvor medelever viser liten oppmerksomhet og reaksjon på feil svar, åpner for å svare feil, noe som gir flere muligheter til å lære. Forskning viser at avkreftelser på feiltolkninger øker elevenes innsats mer enn om de får tilbakemeldinger på rette svar (Hattie, 2013). En etablert positiv relasjon mellom lærer og elev, øker muligheten for at eleven aksepterer en avkreftende tilbakemelding.

2.4.3 Ros og oppmuntring

Forskning viser at bruk av ros og anerkjennelse ikke kan overdrives (Tveit, 2012). Good og Brophy, 2000, Webster-Stratton, 2005 og Arnesen m.fl., 2006, hevder at

den atferden vi gir oppmerksomhet, har en tendens til å bli gjentatt. Hvis vi makter å holde et positivt fokus og gi elevene oppmuntring og ros for ønsket atferd og begrense oppmerksomheten på den negative atferden, vil det bidra til at elevene lettere gjentar og opprettholder den ønskede atferden. Sånn sett har ros og anerkjennelse en klar forsterkende rolle (sitert i Tveit, 2012, s. 9).

Dette synet baserer seg på behavioristisk læringsteori. Skinner argumenterer for at forsterkning, altså den positive oppmerksomhet som etterfølger en bestemt handling, øker sannsynligheten for at eleven vil gjenta handlingen (Manger, 2009). For at ros ikke skal virke mot sin hensikt, er det avgjørende at den er konkret, saklig og relevant for oppgaver elevene arbeider med. Om rosen ikke knyttes til en kontekst, vil den være av liten verdi for eleven. Elever som får ros fordi ros anses for å være motiverende, men ikke gjelder et konkret forhold, vil gjennomskue hensikten og oppfatte seg selv som faglig udyktige (Manger & Nordahl, 2010).

Enkelte pedagogiske medarbeidere og ledere underkjenner i stor grad anerkjennelse i pedagogisk praksis, fordi det er faglig uenighet om begrepet. Slik uenighet oppstår når anerkjennelse sidestilles med ros og positive tanker, fordi det gir inntrykk av at læreren utelukkende gir rosende og positive tilbakemeldinger til eleven (Linder, 2012). Anerkjennelse innebærer blant annet at tilbakemeldinger og reaksjoner på elevens mestringsforsøk er konstruktiv, med bakgrunn i at man stoler på at eleven har gjort sitt beste, at man respekterer elevens personlighet med hensyn til verdisyn og identitet, at elevens tolkningsforsøk blir tatt på alvor, og at elevens syn på undervisningen blir hørt og tatt hensyn til. Det må være en toveis dialog hvor man forsikrer seg om at man forstår hverandre.

2.4.4 Lærerens betydning

For at elever skal føle seg anerkjent, er det viktig å ta dem på alvor, og respektere deres følelser. Elevene har sin egen personlige opplevelse av skoledagen, og alt hva den innebærer av faglig læring, undervisningsmetoder og sosial omgang med lærere og medelever.

Relasjonen mellom elever og lærere er asymmetrisk, og lærerens posisjon som voksen og profesjonell gir størst makt i forholdet (Drugli & Nordahl, 2009). Alt læreren gjør i forhold til elevene påvirker deres hverdag, og det er avgjørende for motivasjon, trivsel og læringsutbytte at elevene føler at de selv og deres meninger og følelser blir anerkjent. For å anerkjenne elevenes følelser, er det for eksempel viktig å ikke bagatellisere eller ignorere konfliktsituasjoner. Om læreren tar tak i konflikter, og er løsningsorientert i sin tilnærming, bidrar det til å gjenopprette trivsel og samhold. Elevene vil også erfare at læreren tar dem på alvor, noe som øker kvaliteten på relasjonen. Konflikter kan være læringsmuligheter om læreren håndterer dem rett, hevder Stubbe (2006). Det er viktig å ta tak i situasjonen, etablere forståelse mellom partene om hva som faktisk har skjedd og unngå at samtalen om konflikten kommer ut av fokus. Det er også viktig at elevene får innsikt i at flere enn de aktive partene i konflikten kan ha medansvar, og ha bidratt til at konflikten oppstod eller utartet seg. Om man unngår moralisering, fremmer man refleksjon hos elevene, slik at de selv må tenke gjennom hvorfor konflikten oppstod (ibid). Det er også viktig å løse konflikter på et lavest mulig nivå, for å unngå unødvendig eksponering av enkeltelever i stigmatiserende situasjoner (Nordahl, 2010).

3. Metode

3.1 Kvalitativ og kvantitativ metode

Kvalitative intervjuer er en fleksibel forskningsmetode som gir anledning til å innhente omfattende og detaljerte fremstillinger (Christoffersen & Johannessen, 2012). Intervjueren kan tilpasse spørsmålene, og følge opp svar fra informanten. Når hensikten er å finne ut hva noen tenker og føler, er det viktig at det foregår en toveis dialog som øker muligheten for at intervjueren og informanten forstår hverandre. Kvantitative forskningsmetoder gir mulighet til å innhente data fra et større antall informanter, og resultatene kan fremstilles grafisk. Denne måten å forske på gir derimot mindre fleksibilitet til å tilpasse oppfølgingsspørsmål til den enkelte informant (ibid).

3.2 Presentasjon av metode

Klassemiljø og læringsmiljø er komplekse fenomener. Å sette ord på hvordan man opplever disse innebærer abstrakt tenkning, og evne til å reflektere over forhold som alle elever har en personlig og individuell opplevelse av. Alle har sin egen oppfatning av hvordan det sosiale miljøet oppleves i skolehverdagen, og det er en krevende prosess å beskrive dette på en objektiv måte. Jeg valgte å benytte en samfunnsvitenskapelig forskningsmetode med en kvalitativ tilnærming (Christoffersen & Johannessen, 2012), for å ha høy grad av fleksibilitet i samtalene med informantene. Jeg ønsket å gjøre dybdeintervjuer, og det var en fordel å kunne tilpasse spørsmålene til hvor mye den enkelte intervjukandidat hadde å si om temaet.

3.3 Valg av informanter

Jeg har intervjuet seks elever på femte trinn, to gutter og fire jenter, på en liten skole på Østlandet. I tillegg har jeg hatt en samtale med kontaktlæreren i denne klassen. Valget falt på femte trinn av to årsaker. Intervjukandidatene burde være på mellomtrinnet, fordi spørsmålene omhandler til dels komplekse temaer, og krever refleksjon og innsikt. Jeg har også litt kjennskap til klassen fra tidligere, i og med at jeg vikarierte der en del da de gikk på andre trinn. At vi kjente hverandre, gjorde at vi raskt kunne etablere en trygg samtalekontekst oss imellom. Utvalget av intervjukandidater ble gjort i samråd med

kontaktlærer, og det er lagt vekt på at de skulle utgjøre et representativt utvalg innenfor denne klassen med hensyn til faglig og sosial kompetanse. Antallet informanter måtte ha vært større for at utvalget skulle vært å anse som representativt for elever på femte trinn i et mer generelt perspektiv.

3.4 Gjennomføring av intervjuene

Jeg hadde først en innledende samtale med informantene. De fikk informasjon om prosjektet, min taushetsplikt, anonymisering av dem som intervjuobjekter, intervjukonteksten, deres rett til å trekke seg fra undersøkelsen og mulighet til å si nei til å svare på spørsmål. De fikk vite om hensikten med undersøkelsen, og om hvordan jeg ville bruke dataene i oppgaven. Deretter snakket vi om allmenne forhold som har betydning for elevenes hverdag, og hvordan de opplever skolen generelt og klassen sin spesielt. Hensikten var dels å skape trygghet for elevene og etablere kontakt mellom oss, dels å gi et bilde av elevenes personlighet og deres skolehverdag. Christoffersen & Johannessen (2012) påpeker at det kvalitative intervjuet bør få fram beskrivelser av hvordan informantene opplever sin hverdag for at man skal kunne tolke betydningen av beskrivelsene. Samtalene med elever og lærer om klassemiljø og relasjoner hadde grunnlag i en på forhånd utformet intervjuguide (se vedlegg 1 og 2). Intervjuene var kjennetegnet av det som Christoffersen og Johannessen (2012) beskriver som semistruktur. Dette tillot individuelle tilpasninger og fleksibilitet med hensyn til spørsmål, temaer og rekkefølge.

Det var stor variasjon mellom informantene i samtalsituasjonen. En av dem var preget av at alt som relaterer seg til skole, er svært alvorlig for henne. Hun satt med høye skuldre, og jeg fikk inntrykk av at hun forsøkte å «svare rett» på mine spørsmål. Hun bandt seg veldig, og jeg er usikker på om hun uttrykte sine egne personlige oppfatninger, eller om hun svarte slik hun trodde jeg forventet. De andre fem elevene opplevde jeg som troverdige og oppriktige under samtalene. Kontaktlæreren var forberedt på samtalen, og bidro til både å bekrefte og nyansere det inntrykket som elevene ga av klassemiljøet. Hun er en erfaren lærer med mange år bak seg i skolen, og viste stor innsikt i og engasjement for elevene. Hun virket å ha god oversikt over samspillet i elevgruppa, og forhold ved enkeltelever som påvirker det sosiale miljøet.

3.5 Reliabilitet og validitet

Jeg anser validiteten, altså «samsvar mellom det generelle fenomenet som skal undersøkes, og målingen/operasjonaliseringen» (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 24), som akseptabel med hensyn til variasjonene i intervju kandidatene. Validiteten svekkes ved at det er et lavt antall elever som er intervjuet. Hadde jeg intervjuet tjue eller femti elever, ville dette ha forsterket validiteten. En kombinasjon av kvalitativ og kvantitativ tilnærming ville også ha styrket validiteten. Rammefaktorene for oppgaven, både med hensyn til tidsbruk og lengde, tillater ikke dette. Jeg prioriterte å gjøre en kvalitativ undersøkelse hvor hensikten var å få elevene til å uttrykke seg om sitt klassemiljø og beskrive lærerens rolle i utviklingen av dette.

Dataenes reliabilitet ville vært høyere dersom jeg hadde intervjuet de samme elevene flere ganger over et lengre tidsrom. Imidlertid ønsket jeg å høre deres syn på utviklingen av klassemiljøet gjennom flere år, og hva de tenkte om lærerens rolle i denne utviklingen. Siden de ble bedt om å peke på forhold som gjelder for en tilbakelagt periode, anser jeg dataenes reliabilitet som relativt troverdige. Jeg må understreke at jeg ikke har fått kunnskap om en helhetlig virkelighet i løpet av samtalene, altså elevenes fullstendige og totale opplevelse av skolehverdagen. Jeg har kun fått vite det som har blitt sagt der og da, ikke alt de tenker og opplever. Det totale bildet er større enn det disse samtalene kan fortelle om.

4. Presentasjon og analyse av mine funn

I denne delen av oppgaven vil jeg presentere funn jeg har gjort i samtaler med intervjukandidatene på femte trinn, og drøfte disse funnene i lys av den aktuelle teorien. Mine informanter viste stort sett god evne til refleksjon og innsikt i klassemiljøet, og kontaktlærer har beskrevet hvordan hun har opplevd utviklingen siden hun tok over klassen fra tredje trinn.

4.1 Klassemiljøets effekt på læring

4.1.1 Sammenheng mellom faglig og sosial kompetanse

Alle informantene uttrykte seg positivt om det eksisterende sosiale miljøet i klassen. De hevdet at trygghet i forholdet til medelever og lærere er en avgjørende faktor for at de skal kunne konsentrere seg om fag og læring. Fem informanter fortalte at de alltid har hatt slike positive relasjoner til andre i skoleomgivelsene, mens en intervjukandidat tidligere opplevde å bli utestengt fra lek og det sosiale fellesskapet, og gruet seg til hver skoledag. Dette skapte utrygghet, og det var vanskelig å konsentrere seg om fag og skolearbeid. Alle elevene mente at konflikter og uro i klassemiljøet har betydning for konsentrasjonen. Dette er i tråd med elevpanelets konklusjon om hvordan klassemiljøet påvirker motivasjon og læring (Kunnskapsdepartementet, 2014). Utrygge relasjoner til medelever gjør at mye tid og krefter går til å forebygge mobbesituasjoner, og det blir lite mentalt overskudd til å samle seg om skolerelaterte oppgaver. Informantene mente også at de er gladere og mer positive til menneskene rundt seg når de føler mestring i fag. Det skaper positive sosiale kontekster som gjør det lettere å inngå i støttende relasjoner til medelever og lærere, og som støtter sosial mestring. Disse elevenes oppfatning samsvarer med teorien om at det er sammenheng mellom faglig og sosial kompetanse og mestring (Manger, 2010). Sosial kompetanse og samarbeidsevner vil være viktig i fremtidig utdanning, yrkessammenheng og sosialt liv, noe som gjør det aktuelt for skoler og lærere å legge stor vekt på utvikling av klassemiljøene.

Om klassemiljø og trygghet generelt sier læreren at det er vesentlig for læringen at elevene senker skuldrene og føler trygghet. Det gir rom for å konsentrere seg og yte en innsats i fagene, og det åpner for den kognitive læringsprosessen. Om elevene opplever sosial isolasjon og utrygghet, går rullegardina ned og stenger for faginntrykk. Da bruker elevene tid

og krefter på å si og gjøre de «riktige» tingene, heller enn å konsentrere seg om faglig læring. Lærerens oppfatning stemmer overens med forskningsresultater som påpeker sammenhengen mellom faglig og sosial kompetanse (Manger, 2010). Jeg tror at trygge elever som er aktive i læringsprosessen skaper rom for læreren til å realisere sin undervisningskompetanse og formidle faglig kunnskap. Faglig fokus hos elevene øker deres læringsutbytte, men stimulerer også læreren til å realisere sitt kunnskapspotensiale.

4.1.2 Proaktiv tilnærming

Om proaktiv tilnærming til undervisning, tenker læreren først og fremst på sammensetning av grupper. Gruppearbeid er en mye brukt arbeidsmetode i klassen, og en gjennomtenkt elevkombinasjon i gruppene betyr mye for læringsflyten hos elevene, mener hun. Gruppesammensetningene må også variere, noe som vil bidra til at elevene får erfaring i å samarbeide med flere. Elevkombinasjoner som påvirker hverandres arbeidsinnsats, faglige fokus og atferd på en gunstig måte vil begrense avbrudd i læringsflyten, og redusere sjansen for at tid brukes på ikke-faglige aktiviteter. I følge teorien vil en slik proaktiv tilnærming, altså være i forkant med organiseringen av undervisningen, hjelpe læreren til å styre læringsaktivitetene (Tveit, 2012).

Læreren nevnte også det er variasjon i hva slags undervisning elevene liker og foretrekker. Det er vanskelig å gjøre alle til lags samtidig, og hun legger vekt på å variere læringsstrategier og undervisningsmetoder. Hensikten er å forsøke å treffe flest mulig elever og tilrettelegge for at alle skal oppleve læringssituasjoner som passer dem. Dette intensiverer læringsutbyttet og stimulerer til trivsel, mener hun. Det er min oppfatning at et slikt fokus på variasjon er proaktiv tilnærming, og bidrar til å holde motivasjonen oppe hos elevene. Variasjon i metoder gjør skolehverdagen mer dynamisk og interessant, og man unngår at elevene kjeder seg, noe som fører til færre avbrudd i læringsflyten. Variasjon reduserer muligheten for at elevene kjeder seg, men jeg mener også at læreren må forsikre seg om at elevene opplever forutsigbarhet i hverdagen. Dette forsterker trygghetsfølelsen hos elevene, og er særlig avgjørende i småskolen. Det er min erfaring at større og mer erfarne elever er mindre sårbare for endringer, men særlig elever som har lav skolefaglig mestring vil profitere på forutsigbare rutiner i hverdagen.

4.2 Opprettholdende faktorer

4.2.1 Elevenes og lærerens tanker

Informantene uttrykker at de har opplevd en svært positiv utvikling i klassemiljøet, og at det særlig har bedret seg i år. De mener at det var dårlig samhold tidligere, og at det skyldtes umodenhet, og at de ikke kjente hverandre godt. De påpeker at konfliktene ofte var bagatellmessige, og at de nå har innsett at småting ikke betyr så mye. Elevene påpeker også at de i friminuttene var sosiale innenfor isolerte grupper, og at det var noen som ble stående mellom og ikke fikk innpass hos de andre. Alle informantene erklærer at de synes dagens klassemiljø er utelukkende positivt, og at de ikke kan tenke seg noe som bør endres for at det skal bli enda bedre. Den eleven som tidligere opplevde å bli utestengt fra fellesskapet, forteller at dette ikke skjer lenger. Nå blir alle inkludert, og det betyr ikke så mye om de nærmeste vennene ikke er på skolen en dag. Da finnes det alltid noen andre å være sammen med. Elevene påpeker betydningen av å sørge for at alle får være med i leken, og de legger vekt på å holde på med aktiviteter som inkluderer flest mulig.

Den kontaktlæreren klassen har i dag, tok over fra tredje trinn. Da var miljøet preget av lite samhold mellom elevene, og hun observerte at noen få elever hadde sterk innflytelse på de andre, og at det var viktig for de andre å få deres gunst. De sosialt sterke elevene bestemte hvem som fikk være med i leken, og noen ble stående utenfor. Kontaktlæreren mente at de elevene som fulgte etter lederne måtte oppmuntres til å bli mer selvstendige, og ta stilling til hva de selv ønsket å gjøre i friminuttene. Hun anså det som vesentlig å styrke selvhevdelsen hos de elevene som ikke hadde en sterk posisjon i fellesskapet, og redusere den makten og betydningen de mest populære elevene hadde i forhold til de andre. Klassen ble påvirket av såkalte kollektive atmosfæriske forstyrrelser (Linder, 2012). Dette påvirket stemningen i klasserommet, og var negativt for læringsmiljøet. Informanten som opplevde utestengelse og isolasjon fra fellesskapet, maktet ikke å samle seg om skolearbeid, og brukte krefter på å unngå vanskelige sosiale kontekster, samt forsøke å tilfredsstille medelevenes krav til å passe inn i gruppa. Eleven opplevde lav mestring i de sosiale relasjonene, og dette påvirket skolefaglig fokus og kompetanse. Schneiders (referert i Manger, 2010) og Ogdens (ibid) forskning fastslår at skolefaglig fokus og mestring påvirker muligheten for å lykkes sosialt, noe denne elevens opplevelser bekrefter. Det er mitt inntrykk at læreren, i form av verdiformidling og holdninger, effektivt har redusert de atmosfæriske forstyrrelsene. Hun har lagt vekt på å kommunisere til elevene at de ikke skal være fornøyd med å ha det bra selv,

men ta ansvar for medelevenes trivsel. Hun påpeker imidlertid at selv om et positivt og støttende klassemiljø tilsynelatende er etablert, må man ikke slippe taket. For å opprettholde gode relasjoner, må man hele tiden være oppmerksom på endringer og faktorer som kan etablere negative følelser mellom elevene.

4.2.2 Kartlegging

Læreren mener det er viktig å identifisere endringer i klassemiljøet, for å unngå risikofaktorer som påvirker elevrelasjonene negativt. Hun uttrykker begeistring over å kunne benytte digitale verktøy i denne prosessen. De har gjennomført flere undersøkelser om ulike forhold som hun mener er relevant for både relasjonene elevene imellom, og om elevenes læringsutbytte og undervisningspreferanser. Hun bruker det nettbaserte verktøyet klassesetrvivsel.no i kartleggingen, og resultatene kan leses i sosiogrammer, tabeller eller andre diagramtyper. Slike rapporter kan illustrere utviklingen i elevrelasjonene, blant annet viser det hvilke elever som blir inkludert i fellesskapet eller står utenfor. I analysen av klassemiljøet bør utfordringene beskrives konkret, og informasjonen bør belyse sammenhenger mellom faktorene som påvirker miljøet. Læreren bør ha en klar oppfatning av hva man ønsker å endre, og hva målsettingen for endringene er, før man iverksetter tiltak og planlegger strategier for endringer (Nordahl, 2012). Dersom slike undersøkelser og analyser skal ha hensikt, må læreren bruke resultatene aktivt, og iverksette tiltak må ha et klart formål. Resultater er verdiløs informasjon dersom den ikke brukes til noe. Nordahl (2012) understreker at tiltak må evalueres, og eventuelt endres om de ikke virker etter hensikten. En forutsetning er også at elevene svarer mest mulig sannferdig på spørsmålene, slik at resultatet blir pålitelig. Når tiltak effektueres, bør elevene etter min mening være informert om hensikten. Det kan ha stor effekt på elevenes innsats og motivasjon for å bedre det psykososiale miljøet. Det er min oppfatning at denne læreren anerkjenner klassemiljøets betydning for læring, og ser sammenhenger mellom elevenes faglige og sosiale kompetanse. Hun bruker tid og ressurser på kartlegging og utvikling, og viser interesse for hvordan elevene har det sammen og hva de mener om undervisningen. Jeg kommer tilbake til dette i kapitlet om anerkjennelse.

4.3 Læring i samhandling med omgivelsene

Samtlige informanter argumenterer for at de lærer best i gruppearbeid. Da er de mer aktive enn når de jobber individuelt, fordi de gjør andre ting enn å sitte og lese og skrive. Gruppearbeid innebærer muntlig aktivitet og dialog, som ifølge Vygotskij er avgjørende for læringsprosessen (referert i Helland, 2009). Det er morsomt å samarbeide med andre, og det gjør det lettere å huske, hevder elevene. De mener også at det er lettere å huske når det er litt bevegelse heller enn å sitte stille i ro. Gruppearbeid generelt innebærer ofte praktiske oppgaver som gir muligheter for å bevege seg fysisk, og man unngår at elevene forstyrrer andre i individuelt stillesittende arbeid, fordi kommunikasjon og aktivitet allerede er en del av undervisningskonteksten. Dette samsvarer med det sosiokulturelle synet på læring, som hevder at samhandling med andre har effekt på læringens progresjon (Lillejord, 2009). Elevene uttrykker at de foretrekker praktiske oppgaver, som ofte brukes i gruppearbeid, fordi de gjerne er relatert til konkrete problemstillinger. Dette kan gjøre læringsinnholdet mindre abstrakt og slik virke mer fornuftig å holde på med enn teoretiske tilnærminger. Informantenes utsagn støtter Vygotskijs syn med hensyn til betydningen av meningsfulle handlinger sammen med andre (referert i Helland, 2009). Elevene synes at gruppearbeid skaper trygghet, fordi de deler ansvaret for resultatet. De hevder at de hjelper hverandre til forståelse, og at det er trygt å ha faglig støtte i gruppa. Slik innbyrdes faglig nytte, betinger dialog mellom deltakerne, noe som er grunnleggende for læringen, ifølge Vygotskij (ibid). Om de ikke forstår, og ikke greier å løse en oppgave, blir nederlaget mindre om de deler det med noen. Opplevelsen av triumf når de mestrer en oppgave, vil bidra til å øke samholdet i elevgruppa. Elevene mener at samhandling og aktivitet gir bedre læringsutbytte og er bra for det psykososiale miljøet, i tråd med sosiokulturell læringsteori.

To informanter var særlig opptatt av at gruppesammensetning betyr mye, og at rene kjønnsdelte grupper aldri fungerte optimalt. Alle informantene understreket at variasjon i gruppesammensetninger og arbeidsmetoder har mye å si for hvor meningsfull undervisningen er. De påpekte at dersom gruppa ikke fokuserer på undervisningsaktiviteten, gir undervisningen liten mening, selv om det kan være morsomt og underholdende mens det står på. Å organisere og lede undervisningen og skape positive læringsbetingelser fordrer både faglig engasjement og grundig kjennskap til de sosiale forholdene i klassen. Kontaktlæreren virker å være i forkant på dette området, og som nevnt ovenfor er hun proaktiv gjennom å skaffe seg innsikt og informasjon om relasjonene innad i elevgruppa. En

bevisst gruppesammensetning, hvor man unngår ugunstige gruppekonstruksjoner, kan bedre læringsbetingelsene for både enkeltelever og grupper. Grupper som består av elever som ikke utfyller hverandre, men heller forsterker hverandres negative atferd, reduserer lærerens mulighet til å lede læringsaktivitetene. Det er min oppfatning at læreren er bevisst på å skape gunstige samarbeidsvilkår som støtter læring og faglig fokus. Slik legger hun til rette for å kunne kontrollere læringsaktivitetene i klassen (Tveit, 2012).

4.4 Anerkjennelse

4.4.1 Lærers og elevers anerkjennelse

Læreren viser interesse og engasjement for klassemiljøet og hvordan elevene har det på skolen, og hun er opptatt av å få innsikt i elevenes opplevelser av undervisningen. Når hun omtaler enkeltelever, legger hun vekt på deres personlige utvikling, og hun virker å ha innsikt i hver enkelt elevs situasjon og forutsetninger. Interessen og engasjementet hos læreren, viser anerkjennelse for elevenes personlighet og følelser. Elevene forteller at de synes det er greit å svare på slike undersøkelser. I undersøkelsene har de ifølge kontaktlærer lagt vekt på at de liker godt å samarbeide i grupper. Elevene sa til meg at de er oppmerksomme på at det må være faglig fokus i gruppesamarbeidet for at denne arbeidsmetoden også skal bli brukt i fremtidige læringssituasjoner. Den utstrakte bruken av gruppearbeid som arbeidsmetode, viser lærerens anerkjennelse av elevenes synspunkter. Jeg oppfatter også lærerens interesse for elevenes ønsker og behov når det gjelder variasjon i samarbeidspartnere og undervisningsmetoder, som ektefølt anerkjennelse. Hennes prioriteringer angående for eksempel variasjon i læringsstrategier og undervisningsmetoder, vitner etter min mening om god didaktisk og pedagogisk innsikt.

Elevenes anerkjennelse av læreren er ifølge Drugli & Nordahl (2010) viktig for at de skal få tilgang til fagkunnskapen som læreren besitter. Kontaktlæreren oppfatter gruppesammensetningene som avgjørende for hvor godt samarbeidet fungerer, men at hun tidvis overlater til elevene å danne grupper. Det er med på å øke følelsen av å kunne medvirke, men både elever og lærer påpeker at elevbestemte grupper innebærer noen betingelser. Elevene må selv sørge for at alle i klassen får delta på en gruppe. To av elevene understreket at gruppene av og til drev med for mange ikke-faglige ting, og at dette kunne skyldes at sammensetningen ikke passet. Læreren bruker resultatene fra kartleggingene også

til å variere gruppene, slik at elevene får trening i å samarbeide med forskjellige medelever. Om det skjer en gang iblant at en gruppe ikke mestrer samarbeidet, tror jeg at dette kan være en nyttig erfaring for elevene. Det fordrer at klassen bruker litt tid på å evaluere samarbeidet i etterkant, både egeninnsats og gruppa som helhet.

4.4.2 Ros og oppmuntring – rom for feil

Elevundersøkelsene har vist at ros og oppmuntring fra lærerne er viktig for elevene, og kontaktlæreren sa at hun forsøker å knytte ros til bestemte oppgaver og handlinger, slik at det fungerer som en forsterker for å fremme positiv atferd og arbeidsinnsats. Dette er i tråd med behavioristisk motivasjonsteori, og Skinners prinsipp om å stimulere til ønsket atferd gjennom forsterkning (Manger, 2009). Hun sa også at det var viktig å rose faglig mestring direkte, og knytte mestringen opp mot læringsmål. Det bidrar til å synliggjøre mestringen for elevene. Manger & Nordahl (2010) påpeker betydningen av respons på konkrete forhold.

Informantene fortalte at kontaktlærer understreker at det er viktig å svare selv om de er usikre. Fem av informantene synes ikke det er ubehagelig å svare feil, og ingen av dem opplever at medelever bryr seg, mens en informant mente at det kan være flaut å ta feil. Læreren bekrefter at hun har oppfordret elevene til å svare selv om de er usikre, og hun opplever at feil svar ikke medfører negative kommentarer fra medelever. Et positivt klassemiljø gir rom for å gjøre feil, og feil åpner for læring. Lærere skal gjøre bruk av feilene, og bruke dem for å øke elevenes forståelse, ifølge Hattie (2013). Dersom man tar tak i feiltolkninger, og bruker slike anledninger til å gå dypere inn i problemet og finne ut hvorfor det er feil, kan det bidra til å øke forståelsen ytterligere. Jeg tror konsentrasjon om feil kan skape spennende og interessante læringskontekster. Da må elevene analysere ulike komponenter, diskutere og sette ord på det som gjøres. Slik vil et problem kunne belyses i et kontrastivt perspektiv, og det kan være lettere å forstå hva som er rett om man i tillegg vet hva som er feil, og forstår hvorfor det er feil. Jeg tror at denne prosessen kan bidra til mer dybdekunnskap, som er noe mer enn rekonstruksjon av innhold. Å huske er ikke det samme som å forstå. En slik dypere forståelse kan også øke sannsynligheten for at elevene tar i bruk kunnskapen på flere områder og i andre fag. Slik får elevene et større bruksområde for kunnskapen sin, og kan utnytte sin kompetanse bedre. Det krever høy situasjonsbevissthet hos læreren å oppdage og bruke potensialet i feilaktige svar og løsninger. Da jeg spurte elever og kontaktlærer om de bruker feiltolkninger til å utdype et tema, viste elevene liten forståelse for spørsmålet. Læreren sier at de ikke bruker feil på en slik konstruktiv måte, men

er enig i at de nok kunne utnytte feilaktige svar bedre ved å avkrefte og korrigere feiltolkninger mer aktivt. Hattie (2013) hevder at slike justeringer av forståelsen skaper større endringer i kognitiv tenkning enn bekreftelse på rette svar. Feiltolkninger må ikke medføre særlig reaksjon fra medelever, ellers kan det bli for risikofyllt for den enkelte å ta sjansen på å svare.

4.4.3 Lærerens betydning

Intervjukandidatene har differensierte synspunkter på lærerens betydning for utviklingen av klassemiljøet. Kun to av dem påpeker at hun betyr mye for hvordan de har det sammen i klassen, og at hun gjør mange grep for å finne ut av klassemiljøet og for å påvirke elevenes trivsel og trygghet. Imidlertid mener alle at kontaktlærer er sentral i konfliktsituasjoner. Informantene sier at det er til stor hjelp at læreren, som kjenner alle elevene godt, legger til rette for samtaler i klassen eller samtaler i mindre grupper. Informantene hevder at hun stort sett bidrar til at konflikter løser seg på en måte som er til beste for alle. Kontaktlærer sier selv at de har klassesamtale om situasjonen når det har oppstått en konflikt, i tillegg til generelle samtaler om atferd og oppførsel. Eventuelt har de samtaler i mindre grupper, for eksempel i jente- eller guttegruppa, når dette passer bedre. Tre informanter var opptatt av hensikten med å prate sammen i konfliktsituasjoner. Kommunikasjonen skal bidra til å gjenopprette trygge relasjoner mellom partene, å bli venner igjen. Det var enighet mellom elevene at læreren bidrar til å skaffe oversikt over hva som har skjedd, og at hun hjelper dem til å se andres opplevelse av konflikten. De har også blitt mer oppmerksomme på hvordan deres egen rolle i konflikten kan ha betydning. Læreren selv uttrykte at hun synes elevene skal oppmuntres til å reflektere over konfliktens innhold og betydning, og hvorfor det eventuelt var viktig å få gjennomslag for sitt synspunkt. Videre sier hun at det er viktig å være løsningsorientert, og la alle involverte få ordet og beskrive sin opplevelse av konflikten. Hun påpeker betydningen av å vente til gemyttene har roet seg, før de tar slike samtaler for å rydde opp i konflikter og uenighet. I slike samtaler har de trent på å være rolige og saklige, og unngå å «bruse seg opp». Læreren mener at elevene lærer mye i slike situasjoner, og de øker sin evne til å se andre og forstå deres perspektiv. Lærerens syn på konflikthåndtering er sammenlignbar med Stubbes (2006) tilnærming til konflikter. Ved å la det bli en læringsarena heller enn en omstendighet som skal unngås, ignoreres eller avsluttes raskest mulig, utnytter hun konfliktsituasjonen. Slik skapes en sosial læringskontekst for

elevene. Når læreren tar tak i konflikter på denne måten, er hun etter min mening både proaktiv og situasjonsbevisst.

Hattie (2013) understreker betydningen av å bruke feil til noe konstruktivt, og det er nettopp det som gjøres med konflikter her. Sosial læring og kompetanse er, som tidligere nevnt, utslagsgivende for faglige prestasjoner og motsatt. Slik får de trening i å mestre konfliktsituasjoner, og dermed økt sosial kompetanse. Når de kollektive atmosfæriske forstyrrelsene er ryddet av veien, er trygghet og trivsel gjenopprettet, og elevene kan igjen konsentrere seg om faglig læring.

Informantenes alder og grad av modenhet på femte trinn kan være årsak til at de ikke begriper lærerens fulle betydning for det sosiale fellesskapet. Jeg forsøkte å få de fire informantene, som ikke så læreren som viktig for klassemiljøet, til å reflektere litt videre over dette. De innså at blant annet fokus på å være snill mot hverandre, gjennomføring av elevundersøkelser, og korrigerende avferd, i høy grad stimulerer klassemiljøet positivt. De måtte imidlertid ledes inn i disse tankene, som de ikke umiddelbart så selv. Ordet «snill» ble brukt mye av alle elevene under samtalen om hvordan de har det i klassen. Det ble uttrykt i en beskrivende kontekst for hvordan det eksisterende miljøet er. De mente at det er viktig å være snill for at andre skal være snille mot dem, og at det er en god egenskap. Det er rett og slett viktig å være snill, hevder de. Den gyldne regel i praksis, med andre ord. Læreren bekreftet at hun har vektlagt denne egenskapen i samtaler med elevene, og at de ikke skal si seg fornøyd med sin egen trivsel, men også ta ansvar for hvordan andre har det. Informantene kommuniserer at framtidig utdanning og yrkesmuligheter avhenger av faglig innsats, og at de motiveres av gode skolefaglige prestasjoner. Lærers verdiformidling og kommunikasjon til elevene har tydelig preget deres holdninger, og det er mitt inntrykk at det er ubetinget gjensidig anerkjennelse mellom læreren og mine informanter. Dette bidrar i høy grad til å gjøre lærerens faglige ressurser tilgjengelig for elevene (Drugli & Nordahl, 2010).

5. Konklusjon

Denne bacheloroppgavens formål har vært å finne ut hva seks elever og deres kontaktlærer mener om klassemiljøets betydning, og hvordan læreren kan påvirke dette. Funnene i undersøkelsen svarer på problemstillingen, og samtalene med mine informanter bekrefter i høy grad teorien om at klassemiljøet er avgjørende for elevenes faglige prestasjoner, og at det er gjensidig påvirkningskraft mellom sosial og faglig kompetanse. Læreren er en signifikant faktor for hvordan klassemiljøet utvikler seg, selv om det kan være vanskelig for elevene å forstå i hvilken grad læreren har betydning for de sosiale relasjonene i klassen. Jeg må presisere at mine funn ikke gir noe grunnlag for å generalisere, og at datamaterialet kun verifiserer uttalelsene til mine informanter.

Ifølge mine informanter har klassemiljø og trivsel i skolen avgjørende betydning for kvaliteten på læringsprosessen. De la stor vekt på at medelevene betyr mye for hvordan de trives på skolen, og de beskriver en lærer som er personlig engasjert i elevene. De hevdet at trygghet i relasjonene til medelever og lærere gjør at de trives godt på skolen, noe som gir dem rom og ro til å konsentrere seg om skolearbeid og faglig innhold. En elev som tidligere hadde både sosiale og faglige utfordringer fortalte at dette gjorde at hun gruet seg til å gå på skolen hver dag, og at hun ikke klarte å prestere i fag fordi hun tenkte mye på hvordan hun hadde det. Hun brukte mye tid på å si «de rette tingene», og på å forsøke å passe inn. Dette tok alt fokus bort fra fag. Læreren har engasjert seg i elevenes relasjoner, og gjort en betydelig innsats for å få innsikt i klassemiljøet. Det er min oppfatning at hun har stimulert elevene og påvirket utviklingen av det sosiale miljøet som eksisterer i dag. Hun har også hjulpet meg å nyansere det inntrykket som elevene ga, og påpeker at selv om det i dag er et positivt klassemiljø, må både hun og elevene fortsette å holde fokus på atferd og oppførsel mot hverandre. Hun nevner flere forhold ved enkeltelever som hun holder et våkent øye med, for å unngå at negative følelser skal utvikle seg i elevrelasjonene. Jeg tror at utviklingen av dette positive læringsmiljøet har vært påvirket av en stabil lærersituasjon over tid, som har gitt rom for etablering av relasjoner. Informantene har vist god evne til å reflektere over det sosiale miljøet, men til tross for en viss modenhet, er det vanskelig for noen å se lærerens reelle betydning og påvirkning for det psykososiale miljøet. De uttrykte imidlertid indirekte lærerens påvirkning på forhold som de selv påstår er avgjørende for et godt klassemiljø.

Funnene i undersøkelsen avdekker ikke noen forbløffende resultater. Funnene er i samsvar med aktuell teori på alle områder. Dette bidrar til å skape trygghet for meg som framtidig lærer, i tillegg til at det har gitt meg nyttige erfaringer i å snakke med elever om trivsel og sosiale læringsbetingelser. Prosjektet har bekreftet for meg at det sosiale miljøet legger grunnlaget for læringsutbytte. Fokus på faglig læring utelukker ikke en samtidig utvikling av positive relasjoner og et godt klassemiljø. Tvert imot gir ordinære undervisningstimer ypperlige anledninger til å skape gode samarbeidskontekster som støtter både faglig læring og utviklingen av et positivt klassemiljø.

Litteraturliste

Christoffersen, L. & Johannesen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*.

Oslo: Abstrakt Forlag.

Drugli, M.B. & Nordahl, T. (2010). Læreren og eleven. I Lillejord, S., Manger, T. & Nordahl, T., *Livet i skolen 2: Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: Lærerprofesjonalitet* (s. 137-171). Bergen: Fagbokforlaget.

Hattie, J. (2013). *Synlig læring for lærere: Maksimal effekt på læring*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Helland, T., (2009). Vi lærer hele tiden. I Manger, T., Lillejord, S., Nordahl, T. & Helland, T., *Livet i skolen 1: Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap* (s. 119-152). Bergen: Fagbokforlaget.

Kunnskapsdepartementet (2011). *Motivasjon – mestring – muligheter*. (Meld. St. 22, 2010 – 2011). Lokalisert på: <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2010-2011/meld-st-22-2010--2011.html?id=641251>

Lillejord, S. (2009). Læring som en praksis vi deltar i. I Manger, T., Lillejord, S., Nordahl, T. & Helland, T., *Livet i skolen 1: Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap* (s. 217-247). Bergen: Fagbokforlaget.

Linder, A. (2012). *Dette vet vi om å skape gode relasjoner i skolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Manger, T. & Nordahl, T. (2010). Samhandling, kommunikasjon og engasjement. I Lillejord, S., Manger, T. & Nordahl, T., *Livet i skolen 2: Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: Lærerprofesjonalitet* (s. 65-99). Bergen: Fagbokforlaget.

Manger, T. (2010). Læring som påvirkning gjennom samhandling. I Lillejord, S., Manger, T. Nordahl, T., *Livet i skolen 2: Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: Lærerprofesjonalitet* (s. 155-183). Bergen: Fagbokforlaget.

Nordahl, T., (2009). Eleven som aktør. I Lillejord, S., Manger, T. & Nordahl, T., *Livet i skolen 1: Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap* (s. 59-88). Bergen: Fagbokforlaget.

Nordahl, T. (2012). *Dette vet vi om pedagogisk analyse: Beskrivelse av en pedagogisk analysemodell til bruk i grunnskolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Opplæringsloven, [LOV-2012-06-22-53](#), § 9a. (2014).

Skolevisjoner AS (2014). Kartleggingsverktøy. Lokalisert på: <http://klassetriksel.no/no/forside.aspx>

Stubbe, T. (2006). *Møt dem!: Om å møte barn og unge i skolehverdagen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Tveit, A., (2012). *Dette vet vi om anerkjennelse, ros og regler i klasserommet*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Utdanningsdirektoratet (2012). Artikkel: Dimensjoner i sosial kompetanse – til bruk for lokale sosiale læreplaner. Lokalisert på: <http://www.udir.no/Laringsmiljo/Bedre-laringsmiljo/Elevrelasjoner/Sosial-kompetanse/>

Utdanningsdirektoratet (2006). Generell del av læreplanen. Lokalisert på: http://www.udir.no/Upload/larerplaner/generell_del/generell_del_lareplanen_bm.pdf?epslanguage=no

Vedlegg 1

Intervjuguide

Intervju med informantene om utviklingen av klassemiljøet

1. **Kan du beskrive klassemiljøet i klassen deres?**

Oppfølgingssp.

- fellesskap
- trygghet
- trivsel – lyst til å gå på skolen
- lærerens betydning for klassemiljøet

2. **Hvordan synes du klassemiljøet var tidligere?**

Oppfølgingssp.

- før tredje trinn
- hva var ikke bra?
- utvikling av klassemiljøet, hvordan/hvorfor?
- hva kan bli bedre?

3. **Enig i elevpanelets konklusjon?**

«Et godt klassemiljø gir motivasjon for å lære og for å komme på skolen hver dag. Elevene mener at trygghet, både overfor medelever og lærerne, er viktig for å kunne skape et godt klassemiljø og et rom for motivasjon og læring.»

Oppfølgingssp.

- hva er trygghet?
- hvorfor er det viktig?

4. **Får du mulighet til å påvirke skolehverdagen din?**

Oppfølgingssp.

- hvordan?
- blir du hørt/blir det endringer?

5. **Hvordan er det å svare feil?**

Oppfølgingssp.

- hva sier læreren?
- medelevers reaksjon

6. **Hva synes du om undervisningsmetodene?**

Oppfølgingssp.

- gruppearbeid/individuell arbeid – for mye/for lite
- gruppeinndeling

Vedlegg 2

Intervjuguide kontaktlærer

Samtale med kontaktlærer om klassemiljøet på 5. trinn

1. Presentasjon

Kontaktlærer informeres om innholdet i intervjuet via mail i forkant av samtalen.

Jeg ønsker å få høre lærerens tanker om klassemiljøet, og hvordan dette har utviklet seg fra hun tok over fra tredje trinn. Læreren har stor påvirkningskraft på klassemiljøet. På hvilke måter skaffer hun seg innsikt i relasjonelle forhold og strukturer, og hva gjør hun for å bidra til en positiv utvikling?

2. Stikkord for samtalen

- Betydningen av klassemiljøet
- Klassemiljøet da du tok over fra 3. trinn
- Opprettholdende faktorene
- Strategi for utvikling av et positivt klassemiljø?
- Kartlegging av relasjonelle forhold og klassemiljø?
- Anerkjennelse – mellom elever og lærer, i klassen
- Konflikthåndtering
- Ros og oppmuntring
- Undervisningsmetoder – individuelt arbeid/gruppearbeid?
- Proaktiv tilnærming