

Hanna Kristine Lønstad

## Å endre et destruktivt klassemiljø

En casestudie av to ungdomsskolelæreres erfaringer med å endre et uheldig klassemiljø

Bacheloroppgave i LGU53002

Veileder: Gro Marte Strand

Mai 2019



Hanna Kristine Lønstad

## Å endre et destruktivt klassemiljø

En casestudie av to ungdomsskolelæreres  
erfaringer med å endre et uheldig klassemiljø

Bacheloroppgave i LGU53002  
Veileder: Gro Marte Strand  
Mai 2019

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet  
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap  
Institutt for lærerutdanning



## Sammendrag

Denne bacheloroppgaven undersøker hvordan norske ungdomsskolelærere jobber for å endre destruktive klassemiljøer. Oppgaven er en kasestudie, basert på kvalitative intervjuer av to ungdomsskolelærere. Ved hjelp av resultatene fra de to intervjuene, samt relevant teori og forskning, forsøker jeg å gi svar på studiens problemstilling: *Hvilke tiltak igangsetter to lærere for å forbedre miljøet i en 8.klasse, og hvordan opplever de tiltakene?*

Tiltakene som ble satt i gang for å bedre miljøet i informantenes klasse, var skriftlige advarsler på tavla, relasjonsbyggende arbeid og samarbeidsbord. De skriftlige advarslene på tavla gikk ut på å skrive opp elevenes navn dersom de brøt én av klassens tre ekstra viktige regler, kalt fokuspunkter. Dersom en elev ikke endret atferden sin etter én advarsel, ble navnet strøket ut og eleven fikk anmerkning. Det relasjonsbyggende arbeidet gikk ut på å bedre lærer/elev-, og elev/elev-relasjonene på trinnet. I den sammenheng ble det gjennomført kartlegginger og holdningsendrende arbeid. Samarbeidsbord var det tredje tiltaket. Fire og fire elever ble plassert ved samme bord, og hver måned endret lærerne hvem som satt sammen.

Informantene opplevde tiltakene nokså likt. Begge kunne merke positive forandringer på klassemiljøet da de sammenlignet tilstanden i mars med tilstanden ved starten av skoleåret. Allikevel mente de to lærerne at de ikke var helt i mål, og at de måtte fortsette det viktige arbeidet med å skape et godt og trygt klassemiljø.

## Innholdsfortegnelse

|   |    |
|---|----|
| 1.0 Innledning.....                               | 3  |
| 1.1 Oppgavens struktur .....                      | 3  |
| 2.0 Teori.....                                    | 4  |
| 2.1 Lowverk og definisjoner .....                 | 4  |
| 2.1.1 Psykososialt miljø .....                    | 4  |
| 2.1.2 Klasseledelse.....                          | 4  |
| 2.2 Struktur og regler .....                      | 4  |
| 2.2.1 Regler, rutiner og struktur.....            | 4  |
| 2.2.2 Samarbeid.....                              | 5  |
| 2.2.3 Redusering av negativ atferd.....           | 6  |
| 2.3 Relasjoner .....                              | 6  |
| 2.3.1 Lærer/elev-relasjoner.....                  | 6  |
| 2.3.2 Elev/elev-relasjoner.....                   | 7  |
| 2.4 Ungdomstid og skole/hjem-samarbeid .....      | 7  |
| 2.4.1 Ungdomstid .....                            | 7  |
| 2.4.2 Skole/hjem-samarbeid .....                  | 8  |
| 3.0 Metode .....                                  | 9  |
| 3.1 Valg av metode.....                           | 9  |
| 3.2 Utvalget .....                                | 9  |
| 3.3 Analysearbeidet.....                          | 10 |
| 3.4 Etske refleksjoner .....                      | 10 |
| 4.0 Beskrivelse av konteksten .....               | 12 |
| 5.0 Resultater .....                              | 13 |
| 5.1 Struktur og regler .....                      | 13 |
| 5.1.1 Fokuspunkter.....                           | 13 |
| 5.1.2 Samarbeid.....                              | 13 |
| 5.1.3 Andre tiltak.....                           | 14 |
| 5.2 Relasjoner .....                              | 14 |
| 5.2.1 Lærer/elev-relasjoner.....                  | 14 |
| 5.2.2 Elev/elev-relasjoner.....                   | 15 |
| 5.3 Ungdomstid og skole/hjem-samarbeid .....      | 15 |
| 5.3.1 Ungdomstid .....                            | 15 |
| 5.3.2 Skole/hjem-samarbeid .....                  | 15 |
| 5.4 Lærernes syn på resultater av tiltakene ..... | 16 |

|  |    |
|--|----|
| 6.0 Drøfting.....                            | 17 |
| 6.1 Struktur og regler .....                 | 17 |
| 6.2 Relasjoner .....                         | 19 |
| 6.3 Ungdomstid og skole/hjem-samarbeid ..... | 20 |
| 6.3.1 Ungdomstid .....                       | 20 |
| 6.3.2 Skole/hjem-samarbeid .....             | 21 |
| 7.0 Oppsummering.....                        | 22 |
| Litteraturliste.....                         | 24 |
| Vedlegg 1 – Intervjuguide.....               | 27 |
| Vedlegg 2 – Plakat med fokuspunkter.....     | 30 |

## 1.0 Innledning

Ifølge Ungdata, et system for lokale spørreundersøkelser (Ungdata, 2016), er 65 % av norske ungdomsskoleelever helt enig i utsagnet «jeg trives på skolen». 27 % er litt enig, 5 % er litt uenig, og 2 % av de spurte elevene er helt uenig i utsagnet (Ungdata, 2019). Selv om mange trives, er det ikke selvsagt at elever opplever trivsel, trygghet og læring på skolen. Det er lærerens ansvar å sørge for at læringsmiljøet i en klasse er godt, og miljøet har mye å si for elevenes skolehverdag. Et godt læringsmiljø kjennetegnes av en god skoleledelse, en god relasjonsorientert klasseledelse, positive relasjoner mellom elevene og et godt samarbeid med elevenes foreldre (Utdanningsdirektoratet, 2016). Som en snart nyutdannet lærer, er det svært interessant å finne ut av hva erfarne, norske ungdomsskolelærere gjør når miljøet i klassen deres fungerer destruktivt. Hva skal egentlig til for å snu et utrygt og urolig klassemiljø?

Med utgangspunkt i sistnevnte spørsmål, skal jeg i denne studien forsøke å besvare følgende problemstilling: *Hvilke tiltak igangsetter to lærere for å forbedre miljøet i en 8.klasse, og hvordan opplever de tiltakene?* I oppgaven vil jeg drøfte funnene ved hjelp av relevant teori.

Oppgaven bygger på en casestudie av to kontaktlærere. For å få svar på lærernes begrunnelser og opplevelser, ble det valgt kvalitative intervjuer som metode. Informantenes svar, samt relevant teori, legger grunnlaget for hvordan problemstillingen besvares.

### 1.1 Oppgavens struktur

Oppgaven er delt inn i sju kapitler. I studiens andre kapittel vil relevant teori om klasseledelse, relasjoner, ungdom og skole/hjem-samarbeid presenteres. Deretter vil metoden beskrives i det tredje kapitlet. I det fjerde kapitlet beskrives konteksten, et viktig bakteppe for å kunne forstå informantenes hverdag. Resultatene av de to intervjuene presenteres i kapittel fem, og i kapittel seks drøftes resultatene. I det sjuende kapitlet kan man lese en oppsummering av studien.

Grunnet oppgavens omfang, ble casestudien avgrenset til én skole og to kontaktlærere. Jeg har valgt å benytte meg en del av Bergkastet et al (2010 og 2012) sine teorier da de har mange *praktiske* tips til hvordan man kan utøve god klasseledelse – noe som er relevant med tanke på studiens case. Jeg vil også presentere annen relevant litteratur og forskning som støtter opp om disse teoriene.



## 2.0 Teori

### 2.1 Lovverk og definisjoner

Innledningsvis i teoridelen vil jeg avklare de to begrepene «psykososialt miljø» og «klasseledelse». Begrepene danner bakteppet for den videre teorien i dette kapittelet, og de har stor relevans for oppgaven.

#### 2.1.1 Psykososialt miljø

Alle elever har rett på et godt psykososialt miljø, og det er skolen og skoleeier sin plikt at dette er tilfellet (Udir, 2015, s.6). Loven som sikrer norske elever denne retten, er Opplæringslovens kapittel 9A. Paragraf 2 lyder slik: «Alle elevar har rett til eit trygt og godt skolemiljø som fremjar helse, trivsel og læring» (Opplæringslova, 1998, §9A-2). I følge Udir (2015) handler psykososialt miljø om mellommenneskelige forhold på en skole. Begrepet omhandler det sosiale miljøet, samt læringssituasjonen, og hvordan elever og ansatte opplever dette. Det psykososiale miljøet på en skole blir til gjennom samhandling mellom elever, lærere, foreldre, skoleeier og lokalt kultur- og næringsliv (Udir, 2015, s.5-10).

#### 2.1.2 Klasseledelse

Klasseledelse er et omfattende begrep, og det kan tilskrives mange ulike betydninger (Lyngsnes & Rismark, 2014, s. 134). Evertson og Weinstein (2006) oppsummerer klasseledelse som *enhver* handling læreren utfører for å skape et miljø som fremmer sosialemosjonell læring og skolefaglig læring. Nordenbo et al. (2008) deler klasseledelse inn i seks kategorier: klare læringsmål, elevstøttende ledelse, elevaktivering og elevmotivering, organisering av aktiviteter, gode relasjoner til elevene og etablering og håndheving av regler. Å være klasseleder er en stadig balansering mellom en formidlerrolle og en omsorgsrolle. Klimaet som oppstår i en klasse er i stor grad avhengig av hvordan læreren løser sin rolle som klasseleder (Bergkastet, Dahl & Hansen, 2012, s.18).

Videre skal jeg se nærmere på to temaer innenfor klasseledelse, *struktur og regler* og *relasjoner*, før kapittelet avsluttes med teori om *ungdomstid og skole/hjem-samarbeid*.

### 2.2 Struktur og regler

#### 2.2.1 Regler, rutiner og struktur

En grunnleggende dimensjon i klasseledelse er etablering og håndheving av regler og rutiner. I tillegg står atferdsregulering sentralt. For å forebygge eller håndtere forstyrrende atferd er rutiner, regler, tydelige forventninger og variasjon i undervisningen viktige nøkkelord (Lyngsnes & Rismark, 2014, s. 135). Når satte regler blir fulgt, forenkler dette hverdagen til både lærere og elever (Ogden, 2012, s. 40).

Klassens elevsammensetning har mye å si for hvor mye lærere må jobbe med regler, struktur og rutiner. I noen klasser faller ting på plass mer eller mindre av seg selv, grunnet enkeltelevers sosiale kompetanse. Dersom elever med god sosial kompetanse også har høy status i klassen, blir arbeidet med regler mye lettere og mindre omfattende. Vanskeligere kan det bli i klasser der makten ligger hos elever som medelever ikke tørr å utfordre (Bergkastet et al., 2012, s.50-51).

Aktiv elevmedvirkning kan virke positivt på elevers læring og motivasjon (Lønstad, 2008, s.47). Også i arbeidet med regeletablering er det viktig at elevene får medbestemmelse (Læringsmiljøsenderet, 2015). Reglene bør vise til den atferden som er tjenlig for eleven, samtidig som de bør være positivt formulert, men samtidig konkrete og korte (Ogden, 2012, s. 40).

Klasserommets utforming er et viktig innsatsområde i arbeidet med å skape et positivt læringsmiljø. Det finnes ingen fasit for hvordan klasserommet bør innredes, men lærernes valg kan påvirke elevenes atferd (Ogden, 2012, s.28). Ifølge Webster-Stratton (2005) kan det være lurt å tenke på at læreren skal se alle elevene på én gang, samtidig som læreren bør kunne bevege seg rundt i klasserommet. Dette vil forebygge uro og forstyrrelser. Bergkastet et al (2012, s.83-86) foreslår at elevene kan bli plassert på hver sin pult i starten av skoleåret, slik at de lærer seg å holde orden på seg selv og sin arbeidsplass. Med tiden kan det vurderes om elevene er klare for å sitte ved samarbeidsbord.

Forskning viser at skoleelever mister konsentrasjonen etter 40-50 minutter med intensiv undervisning. For at elever skal få best mulig læringsutbytte, bør friminuttene komme med faste mellomrom og ikke for sjelden (American Academy of Pediatrics, 2013, s.185).

### 2.2.2 Samarbeid

Ogden (2004) peker på viktigheten av å ha en kollegial holdning til atferdsbrudd. Det er betydningsfullt at skolen bruker god tid på å definere hvilke regler som skal gjelde, og hva de ansatte skal forvente av sine elever. Når skolen mangler en felles forståelse av hva som er greit og ikke, kan det føre til at problematferd opprettholdes (Ogden, 2001). I tillegg bygger lærere hverandres autoritet ved lik håndheving av regler (Bergkastet et. al, 2010, s. 9)

I tilfeller der lærere uttrykker ulike forventninger til elever, kan det oppstå forvirring om hvilke regler som faktisk gjelder til enhver tid. Det ser ut til at de mest sårbare for ulike forventninger, er de elevene som i utgangspunktet sliter med atferdsregulering (Bergkastet et al., 2012, s.50-51).

### 2.2.3 Redusering av negativ atferd

Når uro fører til mistriivsel, svakt læringsutbytte og frustrasjon, kreves det konkrete endringstiltak (Bergkastet et al., 2010, s.4-5). Det kan allikevel være vanskelig å få gjennomslag på endringer, dersom elevgruppa er fylt med små og store sosiale normer (Roland, 2018, s. 41).

Måten lærere korrigerer elever sine på, bør signalisere et ønske om å hjelpe elevene. Utfordrende atferd kan ha en smittende effekt, og derfor er det utslagsgivende at korrigeringen ikke forstyrrer de andre elevene i særlig stor grad. Elevene følger i tillegg nøye med på lærerens handlinger, og det er derfor viktig å modellere respekt for den som blir korrigert (Bergkastet et al., 2012, s.150-152).

Når en lærer benytter negative konsekvenser, bør hensikten være å redusere sannsynligheten for at den uønskede atferden skjer igjen. For at konsekvensene skal være effektive må elevene kjenne konsekvensene på forhånd, samtidig som konsekvensene ikke bør være for strenge. Tøffe og strenge konsekvenser har ingen økt effekt når det kommer til å redusere negativ atferd over tid (Bergkastet et al., 2012, s. 160-163). Selv om det kan være lett å ty til anmerkninger som en konsekvens på uakseptabel oppførsel, vil dette sjeldent alene føre til atferdsendringer (Bergkastet et al., 2010, s.57).

## 2.3 Relasjoner

Nordahl, Sørli, Manger og Tveit (2005) hevder at en av de viktigste betingelsene for å forebygge problematferd, er en proaktiv og relasjonsorientert klasseledelse. I dette kapittelet vil jeg se nærmere på betydningen av lærer/elev-, og elev/elev-relasjoner.

### 2.3.1 Lærer/elev-relasjoner

Gode relasjoner mellom en lærer og en elev vil påvirke elevens motivasjon, læring og utholdenhet på skolen i en positiv retning (Postholm, Haug, Munthe & Krumsvik, 2014, s.138-139). Sammenlignet med barneskolen, får elevene på ungdomsskolen mindre tid med kontaktlæreren sin. Det er derfor viktig at lærere er bevisst betydningen av gode relasjoner i møte med sine ungdomsskoleelever, og at de fokuserer på relasjonsbyggende arbeid, spesielt i 8.klasse (Kunnskapsdepartementet, 2011, s.79). I tillegg kan det tyde på at det finnes en sammenheng mellom omfanget av problematferd i en klasse og elevenes relasjoner til læreren (Sørli & Nordahl, 1998, s.266).

Det er den enkelte lærers ansvar å knytte bånd med elevene i sin klasse, og dette er et kontinuerlig arbeid som aldri slutter. Læreren bør gi eleven en følelse av tillit, samt å bli sett,

akseptert og lyttet til (Befring & Moen, 2017, s.94-98). Lærere som klarer å skape gode klassemiljøer, har ofte positive forventninger til elevene sine, samtidig som de har troen på at de kan mestre. Selv om en lærer tror hun signaliserer genuin interesse for en elev, hjelper det ikke dersom eleven ikke oppfatter det samme (Postholm et al., 2014, s.138-139).

### 2.3.2 Elev/elev-relasjoner

Et godt klassemiljø kjennetegnes blant annet av vennskap (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 104). Gode vennsksapsrelasjoner legger til rette for sosial og emosjonell utvikling hos elever (Postholm et al., 2014, s. 142), og det er læreren som har ansvaret for å sørge for at slike positive relasjoner kan oppstå i en klasse (Hwang, Nilsson & Røen, 2015, s.27). Oppførselen innad i en elevgruppe, er en av faktorene som har mye å si for om en klasse fungerer destruktivt eller konstruktivt (Hwang et al., 2015, s.46).

Mye tyder på at vennskap generelt sett har betydning for barns og ungdoms atferd. Når elever snakker sammen og deler sine synspunkter, kan dette i lengden føre til endringer i holdninger, motivasjon og verdier – på både godt og vondt (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s.100). Som lærer kan det vært lurt å spille på kjernebarna i klassen. Kjernebarn er elever som på en naturlig måte sprer positivitet og konstruktivitet i en gruppe. Hvis disse elevene er toneangivende i en klasse, blir det lettere for læreren å skape et godt læringsmiljø. Dersom negative elever er toneangivende, kan det føre til en stadig økende motarbeiding av læreren (Guvå, 2007, s. 13-15).

## 2.4 Ungdomstid og skole/hjem-samarbeid

### 2.4.1 Ungdomstid

Erikson har en teori om at menneskets livsutvikling kan deles inn i åtte ulike faser (Bunkholdt, 2000, s.192-208). Fase fem tar for seg puberteten, og dette stadiet kjennetegnes av et indre behov for å finne sin identitet. I ungdomsårene strever mange med å få bekreftelse fra andre, og det er ikke uvanlig å forsøke å skaffe seg bekreftelse ved å oppføre seg slik man *tror* jevnaldrende vil like. Dette resulterer i at mange ungdommer ligner på hverandre, i alt fra klesstil til meninger. Avvik fra dette kan fort oppfattes som en trussel, fordi likhet og tilhørighet blir en del av ungdommens identitet (Bunkholdt, 2000, s.192-208).

Dersom elevene blir altfor opptatt av å bli akseptert av medelevene sine, kan det få ulike konsekvenser for skolearbeidet. Motivasjon, meninger og lignende kan både forsterkes og undergraves avhengig av typen påvirkning fra elever i klassen (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s.101). Ønsker man å unngå hierarkiske gruppedannelser, og gi ungdommen muligheter for sosial utvikling i skolen, er det viktig med tydelig ledelse fra læreren. Begynnelsen av

skoleåret stiller gjerne strengere krav til lærerens ledelse sammenlignet med vårhalvåret (Guvå, 2007, s. 37-38).

Stoltenbergutvalget presenterte i februar 2019 en NOU om kjønnsforskjeller i skolen (NOU 2019:3). Videre i dette avsnittet presenteres utvalgt teori fra denne utredningen. Fordi jenter kommer i puberteten tidligere enn gutter, er kjønnsforskjellene særlig store i ungdomsårene. Det viser seg at jenters sosiale kompetanse i gjennomsnitt er noe større enn guttenes, og at gutter raskere søker autonomi fra voksne enn det jenter gjør. Mens jenter sliter mer med internaliserende lidelser som angst, sliter guttene i større grad av eksternaliserende vansker som ADHD. Både eksternaliserende og internaliserende vansker kan virke negativt på elevers konsentrasjon. Fordi eksternaliserende vansker virker mer forstyrrende i klasserommet, ser det allikevel ut til at disse vanskene påvirker skoleprestasjoner mer negativt enn internaliserende vansker. Det kan i tillegg være ekstra utfordrende å få tak på gutters psykososiale skolemiljø. Grunnen er at disse miljøene unngår voksenkontakt i større grad, samtidig som at indre mekanismer skjerner mot innsyn fra utenforstående (NOU 2019:3, s.14-152).

#### 2.4.2 Skole/hjem-samarbeid

Foreldre er viktige samarbeidspartnere for læreren. Hjemmet har en stor betydning for hvordan unge klarer seg i ulike sosiale settinger, og det er her de først får en forestilling av hvordan man oppfører seg, håndterer konflikter og snakker til andre mennesker (Aagre, 2014, s.177). Involverte voksne, både hjemme og på skolen, bidrar til trygghet, samt faglig og sosial læring for elevene (Lyngnes & Rismark, 2014, s. 149).

For barn og unge er det like viktig å lykkes sosialt som faglig. Dette er det betydningsfullt at både foreldre og lærere skjønner og tar hensyn til (Nordahl, 2007, s.127-128). Dersom skolen og hjemmet har ulike mål, kan det skape forvirring hos elevene. Et godt samarbeid kjennetegnes nemlig av felles mål, og for å få til dette er dialog og medvirkning fra begge parter essensielt (Nordahl, 2007, s.34-35). Dersom skolen og hjemmet samarbeider på en god måte, er det større sjanse for at lærere lykkes med sine målsettinger for enkeltelevne og klassen (Nordahl, 2007, s. 47).

## 3.0 Metode

### 3.1 Valg av metode

For å finne svar på hvilke tiltak to lærere igangsetter for å bedre miljøet i en klasse, og hvordan de opplever tiltakene, valgte jeg å gjennomføre en kvalitativ kasusundersøkelse. Kasusstudier kjennetegnes av at forskeren undersøker en begrenset enhet (Merriam, 2009, s.40-41). I mitt tilfelle er denne enheten to kontaktlærere som jobber på samme skole og på samme trinn. Fordi enheten er såpass begrenset, kan det være vanskelig å trekke generelle slutninger basert på resultatet. Derimot kan lesere av oppgaven forhåpentligvis kjenne seg igjen i deler av casen, og justere resultatet til egen kontekst. På denne måten kan oppgaven bidra til noe større innsikt i hvordan norske lærere kan jobbe med å skape trygge klassemiljøer på ungdomsskolen (Merriam, 2009, s. 50-51).

For å besvare oppgavens problemstilling, var det viktig at lærernes erfaringer og oppfatninger kom tydelig frem når jeg skulle innhente datamaterialet. Intervju var dermed en passende metode fordi informantene har, sammenlignet med et spørreskjema eller observasjon, stor frihet til å uttrykke seg (Christoffersen & Johannesen, 2012, s.78). Jeg gjennomførte *ett* intervju av hver informant, og intervjuene ble gjennomført i midten av mars, skoleåret 18/19.

Før intervjuene fant sted, hadde jeg utarbeidet en intervjuguide (se vedlegg 1). Intervjuene var semistrukturerte, noe som vil si at intervjuguiden var førende for intervjuene, men at jeg hoppet frem og tilbake i guiden ettersom hvilke vendinger samtalen med informantene tok. Fordi jeg var godt kjent med innholdet i intervjuguiden, var det ikke noe problem å endre spørsmålsrekkefølgen underveis, og det førte til en god flyt i samtalen (Christoffersen & Johannesen, 2012, s.79). Å gjennomføre et semistrukturert intervju kan ifølge Christoffersen & Johannesen (2012, s.80) gi en god balanse mellom standardisering og fleksibilitet.

Forskere må forholde seg til reguleringer fra Norsk senter for forskningsdata (NSD, 2019), og på grunn av strenge krav til personvern (NESH, 2016), valgte jeg å ta notater underveis i intervjuene i stedet for å ta lydopptak. I tillegg tok en medstudent notater for meg. Dette har resultert i at jeg har få direkte sitater å henvise til i denne oppgaven.

### 3.2 Utvalget

I utgangspunktet hadde jeg en plan om å intervju alle de tre kontaktlærere som jobbet på 8.trinn på den aktuelle skolen. Jeg visste på forhånd at disse lærerne hadde opplevd en del utfordringer knyttet til det psykososiale miljøet i den ene klassen, og at de hadde kommet frem til flere tiltak med mål om å bedre situasjonen. Av praktiske årsaker fikk jeg bare

muligheten til å intervjuer to av de tre kontaktlærerne på trinnet. Disse to informantene vil jeg videre i oppgaven referere til som «Fredrik» og «Fiona».

### 3.3 Analysearbeidet

I litteraturen finner vi mange begreper som beskriver prosessen med å skape mening i et datamateriale. I denne oppgaven har jeg valgt å følge Nilssen (2012, s.99) sin forståelse av begrepene «koder» og «kategorier». Begrepene forstås på den måten at koder dannes gjennom en fortløpende koding av datamaterialet, og at de er en delprosess på veien mot å finne kategorier (Nilssen, 2012, s.99).

Analyse av et datamateriale kan være induktiv eller deduktiv. Jeg har arbeidet etter induktiv metode fordi jeg ikke hadde forhåndsbestemte kategorier jeg analyserte datamaterialet mitt ut ifra. Et mål med induktiv metode er å gi slipp på teori, for heller å la datamaterialet i seg selv styre kodings- og kategoriseringsprosessen. Allikevel vil en forskers erfaring, kunnskaper og forforståelse alltid påvirke analysearbeidet i noe grad (Nilssen, 2012, s.65).

Jeg startet analyseprosessen med å nærlese sammendragene av intervjuene, og notere viktige ord, tanker og ideer. Deretter tok jeg utgangspunkt i seks av Bogdan og Biklens familier av koding (Nilssen, 2012, s.83), og fargemarkerte passende informasjon og sitater under disse kodene. Dette hjalp meg med å få en helhetlig oversikt over materialet (Nilssen, 2012, s.83). Raskt la jeg merke til at to av kodene til Bogdan og Biklen utmerket seg. Dette var «strategikoder som referer til taktikk, metoder, teknikker, manøvrer (...)» og «koder som beskriver forhold og sosial struktur (...)» (Nilssen, 2012, s.83). Gjennom videre utprøving av ulike koder som kunne grupperes, for deretter å finne navn på kategorier, endte jeg til slutt opp med de tre kategoriene: *struktur og regler, relasjoner og ungdomstid og skole/hjem-samarbeid*.

### 3.4 Etliske refleksjoner

Forskningsetiske retningslinjer blir vedtatt av Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH, 2016). Disse retningslinjene tar for seg tre hensyn som forskere må ta i betraktning: informantenes rett til selvbestemmelse og autonomi, forskerens plikt til å respektere informantenes privatliv og forskerens ansvar for å unngå skade (Nerdrum, 1998).

Informantenes rett til selvbestemmelse og autonomi går ut på at deltakeren skal bestemme over egen deltakelse. Mine informanter fikk selv bestemme om de ønsket å delta, og de har blitt informert om at de når som helst kan trekke seg. Forskerens plikt til å respektere

informantens privatliv handler om anonymitet, og at informanten kan nekte forskeren adgang til personlige opplysninger. Informantene jeg intervjuet er anonymisert gjennom hele oppgaven, og ingen personlige opplysninger er oppgitt. Forskerens ansvar for å unngå skade dreier seg om at informantene skal utsettes for minst mulig belastning. Jeg har forsøkt å ta hensyn til dette ved å bevisst unngå spørsmål som kan oppfattes som sårbare (Christoffersen & Johannessen, 2012, s.41-42).

Det er allikevel mye som kan ha påvirket informantenes svar under intervjusituasjonen. Jeg har lite erfaring som forsker, og *det* har sannsynligvis hatt noe å si for de resultatene jeg har kommet frem til. I de to neste avsnittene vil jeg drøfte forskningsresultatene troverdighet.

For å få et mest mulig gyldig resultat, valgte jeg intervju som metode. Metoden gir stor frihet for informantene til å uttrykke seg (Christoffersen & Johannesen, 2012, s.78), noe som var avgjørende for å kunne svare på oppgavens problemstilling. I tillegg valgte jeg å være tro mot intervjuguiden min, der formuleringene av spørsmålene var nøye gjennomtenkt (Kvale & Brinkmann, 2009, s.250). Jeg forsøkte også å fremtre så objektiv som mulig overfor informantene, for å ikke lede de i én bestemt retning. Allikevel kan jeg ha stilt ledende spørsmål ubevisst (Kvale & Brinkmann, 2009, s.176-182). At jeg intervjuet to av kontaktlærerne på det samme trinnet, øker oppgavens troverdighet. Derimot ville nok troverdigheten vært enda større dersom jeg hadde intervjuet alle de tre kontaktlærerne. Sitater fra informantene som nevnes i løpet av oppgaven, er godkjent av informantene selv. En såkalt «member checking» bidrar til å skape en troverdig studie, samtidig som det sørger for at sentrale poeng ikke blir avglemt (Postholm, 2010, s.132-133 og 138).

Det kan være en ulempe å gjennomføre intervjuene på informantenes arbeidsplass slik jeg gjorde, på grunn av faren for avbrytelser og overhøring (Christoffersen & Johannessen, 2012, s.82). Under begge intervjuene ble vi avbrutt av kollegaer som av ulike årsaker måtte snakke med informantene, og dette kan ha ført til at jeg gikk glipp av viktig informasjon. I tillegg var jeg nødt til å notere under de to intervjuene mine, i stedet for å ta lydopptak, grunnet strenge krav til personvern (NESH, 2016). Notering kan føre til at nøyaktige språklige formuleringer raskt glemmes. Slik kan jeg ha gått glipp av viktig informasjon fra informantene.

Intervjuerens hukommelse og aktive lytting kan i tillegg virke som et selektivt filter, der intervjueren bare noterer det han eller hun synes er viktig på det aktuelle tidspunktet (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 188).



## 4.0 Beskrivelse av konteksten

I denne studien har jeg intervjuet to av tre kontaktlærere i en 8.klasse. Skolen er en 1-10 – skole, noe som vil si at elevene har kjent hverandre siden 1.klasse. Trinnet består av omtrent 50 elever fordelt på to klasser, A og B. Hvert år deles trinnene på skolen inn i nye klasser, så da elevene begynte på ungdomsskolen ble klassene fra 7.trinn oppløst. Det var trinnets nye kontaktlærere som dannet de to 8.klassene, mens trinnets gamle kontaktlærere sjekket at elevsammensetningen så fornuftig ut. De to klassene har de samme lærerne og de samme timene i løpet av en skoleuke, og de fleste av undervisningsøktene varer i 90 sammenhengende minutter. Det er ledelsen som har bestemt hvor lenge klassens undervisningsøkter skal vare.

Ved oppstart av skoleåret 18/19 fikk kontaktlærerne møte sine nye elever for første gang, da de begynte på ungdomstrinnet. Kontaktlærerne brukte tid på å bli godt kjent med elevene sine, men de merket nokså raskt at det var en ufin tone mellom flere av elevene i B-klassen. Mange av guttene i klassen snakket stygt til hverandre, samtidig som de bråkte under undervisning. Flere var mer opptatt av hverandre enn å jobbe med skolearbeid. Jentene var derimot stort sett stille. Selv om guttene kunne endre seg noe etter hvilke oppgaver de ble tildelt og hvor de ble plassert, var det generelt mye uro i denne ene klassen. «Fiona», den ene informantene, uttrykte under sitt intervju: «I A er det trygt og godt å være. Det er høyt under taket, og dermed lettere å være positiv som lærer. I B kommer det seg, men ikke alle der er trygge. Noen er negative til ting som skjer, og flere hiver seg på».

## 5.0 Resultater

I dette kapittelet gjengir jeg resultatene jeg fikk fra de to intervjuene med Fredrik og Fiona, og jeg presenterer funnene med utgangspunkt i de kategoriene jeg utviklet i analysen. Helt til slutt beskriver jeg lærernes synspunkter på hva slags resultater tiltakene hadde gitt, sju måneder inn i skoleåret.

### 5.1 Struktur og regler

#### 5.1.1 Fokuspunkter

Fredrik kunne i intervjuet fortelle at lærerne og elevene lagde klasseregler sammen ved starten av skoleåret. Han syntes det var viktig at elevene fikk bidra i dette arbeidet. Disse klassereglene var allikevel ikke nok. Lærerne kunne ikke se at reglene gjorde en forskjell for miljøet i B-klassen. Ifølge Fredrik så alle lærerne som jobbet på trinnet et behov for å sette i gang andre tiltak for å forbedre klassemiljøet.

Fiona hadde på sin tidligere arbeidsplass observert en klasse med lignende utfordringer som det hun selv stod overfor i B-klassen. I *det* tilfellet hadde kontaktlæreren hatt suksess med en metode som gikk ut på å tydeliggjøre advarsler. Dersom en elev brøt med klasseromsreglene, kunne læreren skrive opp elevens navn på tavla. Hvis eleven fortsatte å utfordre lærerens grenser, kunne navnet bli strøket ut og eleven fikk anmerkning. Fiona, Fredrik og den siste kontaktlæreren på trinnet bestemte seg for å prøve ut denne metoden. De tre lærerne lagde tre *ekstra* viktige regler, fokuspunkter, som elevene skulle følge. Hvis en elev brøt en eller flere av fokuspunktene, skulle navnet skrives opp på tavla. Dersom eleven ikke viste tegn til atferdsendring, skulle navnet bli strøket ut og eleven få anmerkning. Fredrik forklarte i sitt intervju: «De tre fokuspunktene er at elevene må rekke opp hånda, at de ikke skal snakke før de får lov og at de skal være hyggelige og positive». Disse tre punktene ble skrevet ut på en stor plakat som lærerne hengte opp i klasserommet (se vedlegg 2).

Fiona kunne fortelle at det var viktig å forklare fokuspunktene og de skriftlige advarslene for elevene da de ble innført. Hun var opptatt av å poengtere at tiltaket var for deres eget beste. Selv om fokuspunktene hadde størst fokus da de var helt nye, fortsatte Fiona å henvise til plakaten ved behov. Hun synes det var veldig nyttig at plakaten alltid hang i klasserommet som en påminnelse for elevene.

#### 5.1.2 Samarbeid

Ikke alle lærerne som hadde undervisning på trinnet var med på å utforme fokuspunktene. Ifølge Fiona ble derimot alle faglærerne godt informert om tiltaket. Fredrik uttalte i sitt intervju at det hadde stor betydning for det foreløpige resultatet at alle lærerne fulgte opp

tiltakene som ble satt. Hans inntrykk var at gjennomføringen blant de ulike lærerne stort sett var bra. Fiona fortalte at lærerne hadde vært tydelige, sammen om tiltaket og brukt de samme reglene. Dersom det var behov for samtaler med enkeltelever, var det kontaktlærerne som tok seg av dette. Under slike samtaler har Fiona et stort fokus på elevens egenrefleksjon: «Denne timen gikk ikke særlig bra, hvordan tenker du at neste time kan bli bedre?». Rektor eller andre fra ledelsen har ikke vært en del av planleggingsprosessen, men derimot vært involvert i enkelte situasjoner.

### 5.1.3 Andre tiltak

Når lærerne skulle finne tiltak for å bedre klassemiljøet, var det viktig at tiltakene skulle være enkle å gjennomføre, samt følge opp. Et av tiltakene lærerne diskuterte var innføring av et belønningssystem. De ble raskt enige om at det kom til å bli vanskelig å gjennomføre et slikt system på en rettferdig og enkel måte. De diskuterte seg heller frem til noen *andre* tiltak de bestemte seg for å gjennomføre parallelt med fokuspunktene. Første skoleuke etter juleferien gjennomførte de blant annet en fokusuke, der elevene skulle diskutere hvordan man kan være hyggelig mot andre.

Ellers ble elevene plassert fire og fire ved samarbeidsbord helt fra starten av skoleåret, med rullering av plasser hver fjerde uke. Denne typen bordplassering var noe ledelsen oppfordret til, og det var også noe kontaktlærerne ønsket å prøve ut. Fredrik påpekte at elevene måtte lære seg å samarbeide, og at samarbeidsbordene var en fin læringssituasjon. Etter sju måneder med samarbeidsbord følte lærerne derimot at elevene hadde behov for å jobbe mer selvstendig, samtidig med at klassen måtte arbeide mer med arbeidsro. Derfor ble elevene etter vinterferien plassert på enkeltpulter. Fordi intervjuene av Fredrik og Fiona foregikk før dette, har jeg ingen data om hvordan lærerne opplevde denne løsningen sammenlignet med samarbeidsbordene.

## 5.2 Relasjoner

### 5.2.1 Lærer/elev-relasjoner

«Gode relasjoner har vært avgjørende for endringsarbeidet», kunne Fiona fortelle i sitt intervju. «Vanligvis merker man det uheldige miljøet i klassen ekstra tydelig dersom elevene har en time med en lærer de ikke kjenner, for eksempel en vikar».

Kontaktlærerne på trinnet har jobbet aktivt med å bedre relasjonene til elevene sine i løpet av skoleåret. Før jul gjennomførte de en kartlegging av lærer/elev-relasjonene på trinnet, der lærerne rangerte elevene etter hvor god relasjonen dem imellom var. Lærerne hadde klasselisten foran seg og brukte rød tusj på de elevene de hadde dårlige relasjoner til, gul tusj

på de med middels relasjon og grønn tusj på de elevene de opplevde en god relasjon til. Elevene ble på sin side bedt om å gjøre det samme, men med lærernes navn. Lærerne samlet inn elevenes svar, og fikk på den måten en god oversikt over hvor de måtte legge inn en ekstra innsats med tanke på relasjonsarbeidet. Selv mente Fiona at hennes relasjoner til spesielt elevene i B-klassen har bedret seg betraktelig siden skolestart. Hun nevnte ikke konkret hva hun hadde gjort for å bedre sine relasjoner med elevene.

### 5.2.2 Elev/elev-relasjoner

Når elevene begynte på ungdomstrinnet, kjente stort sett alle hverandre fra før. Selv om mange i klassen var venner, mente Fredrik at de enda hadde en vei å gå når det kom til å samarbeide godt på tvers av gruppesammensetning. «I starten av året når de byttet plasser var det tydelig at enkelte *uffet seg* eller jublet, avhengig av hvor de ble plassert». I intervjuet fortalte han at samarbeidsbord på fire og fire og hyppig rullering av plassering, bidro til at elevene lærte seg å samarbeide med alle.

For å bedre relasjonene mellom elevene på trinnet, ble første uke etter juleferien en uke med fokus på hvordan man kan være hyggelig mot andre. I løpet av denne uka diskuterte klassen ulike caser som var virkelighetsnære det daglige livet i klasserommet. Fiona kunne fortelle at dette var effektivt, og at hun trodde flere av elevene følte seg en smule skyldig når ulike temaer, som for eksempel språkbruk og negativitet, ble bragt på banen.

## 5.3 Ungdomstid og skole/hjem-samarbeid

### 5.3.1 Ungdomstid

Både Fiona og Fredrik var enige om at miljøproblemene de så i B-klassen var veldig naturlig og alderstypisk. Mange elever brukte en stor del av hverdagen sin på å passe inn. Fredrik kunne fortelle: «Det er et godt miljø, men elevene har sine naturlige utfordringer. Elevene står midt i det å finne sin identitet, og det kommer mest til uttrykk i B-klassen».

Fiona fortalte at flere av elevene i B-klassen ikke var mottakelige for læring, fordi de var opptatt med å opprettholde en posisjon overfor de andre elevene. Hun mente også at det var et hierarki i klassen, der noen elever var kule og hadde mer makt. Fredrik mente derimot at det var en *flat* struktur i klassen, men at noen sikkert ble oppfattet som mer populære enn andre. Fiona uttrykte at hun var opptatt av å gjøre elevene bevisst sine egne handlinger, men at hun ikke ønsket å gi B-klassen et stempel som en problemklasse.

### 5.3.2 Skole/hjem-samarbeid

I starten av skoleåret gjennomførte kontaktlærerne på trinnet et felles foreldremøte for A og B. Fredrik kunne fortelle at de oppfordret foreldrene til å komme med problemer tidlig

dersom det skulle være noe. Han mente at lærerne hadde vært ærlige om hvordan miljøet på trinnet var, og om de utfordringene B-klassen hadde. Ellers sa han at han opplevde at foreldre generelt er opptatt av eget barns faglighet, før de tenker på barnets sosiale kompetanse.

Fiona mente derimot at de *ikke* hadde informert foreldrene om behovet for å sette i gang tiltak. Hun forklarte at *det* hadde vært mer aktuelt dersom problemet hadde vært en fellesnevner for hele trinnet. Begge var enige i at foreldre snakker seg imellom, og at det er avgjørende at skolen og hjemmet ikke er to fronter som motarbeider hverandre, men at det er viktig å spille på lag.

Både Fiona og Fredrik har hatt egne samtaler med enkelte foreldre. Dette har vært foreldrene til elever som har vist spesielt utfordrende atferd på skolen.

#### 5.4 Lærernes syn på resultater av tiltakene

Fredrik mente at alle gjennomførte tiltak hadde resultert i en roligere klasse og en bedre arbeidsinnsats blant elevene. Han trakk ikke frem ett av tiltakene som ekstra avgjørende for atferdsendringen, men han sa at han så behovet for å videreføre strategien med fokuspunkter og skriftlige advarsler. Han foreslo å begynne det neste skoleåret med dette tiltaket.

Fiona syntes også at resultatet var positivt. Hun påpekte i intervjuet at de absolutt var på vei et sted, men at de ikke var helt i mål enda. Etter hennes mening hadde arbeidet med relasjonene på trinnet vært avgjørende for endringsarbeidet.

## 6.0 Drøfting

Etter Fredrik og Fionas beskrivelser, kan det virke som om det psykososiale miljøet i B-klassen ikke var trygt og godt i starten av skoleåret, slik Opplæringsloven krever.

Kontaktlærerne på trinnet var bevisst sitt ansvar som klasseledere, og tok tak for å endre situasjonen. Videre vil jeg drøfte den presenterte teorien opp mot min innsamlede empiri med utgangspunkt i problemstillingen: *Hvilke tiltak igangsetter to lærere for å forbedre miljøet i en 8.klasse, og hvordan opplever de tiltakene?*

### 6.1 Struktur og regler

I noen klasser dannes det et godt miljø nærmest av seg selv, mens lærere i andre klasser er nødt til å bruke mye tid på å jobbe med miljøet (Bergkastet et al., 2012, s.50-51). Fiona forklarte at miljøet i A-klassen var trygt og godt helt fra starten av. Det kan derfor tenkes at de populære elevene i denne klassen tidlig modellerte holdninger som positivitet og respekt, og at medelevene valgte å følge deres eksempel. I B-klassen kan det derimot virke som om elever med negative holdninger ble toneangivende fra skolestart. På samme måte er disse elevene modeller for de andre elevene i B-klassen (Bergkastet et al., 2012, s.50-51). At elevene påvirkes av atferden til de mest populære i klassen, kan forklares ut fra Erikssons teori om psykososiale stadier (Bunkholdt, 2000, s.192-208). Mange 8.klassinger er i en fase der de er opptatt av å ikke skille seg ut. Hvis de mest populære elevene ytrer negative holdninger, kan ønsket om å få aksept fra disse elevene føre til at flere elever «adopterer» de samme holdningene (Bunkholdt, 2000, s.192-208). Dette kan danne grunnlaget for et uheldig klassemiljø.

Det er viktig at elever får bidra i arbeidet med regeletablering (Læringsmiljøsenderet, 2015). I starten av skoleåret lagde de to klassene klasseregler i samarbeid med lærerne. Da dette ikke var tilstrekkelig for å skape ro og orden i B-klassen, ble fokuspunktene og skriftlige advarsler på tavla satt inn som et ekstra tiltak. Disse fokuspunktene var det kontaktlærerne på trinnet, og ikke elevene, som utarbeidet. At elevene ikke var delaktige i utformingen av disse reglene, kan ha påvirket elevenes motivasjon på en negativ måte. Det kan tenkes at elevene hadde følt mer eierskap til fokuspunktene dersom de hadde bidratt i utformingen, og at de dermed hadde blitt mer motiverte til å følge reglene (Lønstad, 2008, s.47). På den andre siden kan det hende at elevene oppfattet fokuspunktene som en klar, felles forventning fra kontaktlærerne om hvordan de skulle oppføre seg i klasserommet. I seg selv kan en slik felles forståelse av hva som er greit og ikke, bidra til å dempe problematferd (Ogden, 2001), samtidig som at lærerne bygger hverandres autoritet (Bergkastet et al., 2010, s. 9).

Bergkastet et al. (2012, s.83-86) foreslår å plassere elever på hver sin pult i starten av et skoleår, for deretter å danne samarbeidsbord når elevene har skjønnet hva det innebærer å holde ro og orden på egen arbeidsplass. For Fredrik og Fiona startet skoleåret helt motsatt. Lærerne valgte å plassere elevene ved samarbeidsbord, for deretter å teste ut adskilte pulter mot slutten av året. Kanskje hadde strategien til Bergkastet et al (2012, s.83-86) fungert bedre i B-klassen fra start, med tanke på eliminering av uro. Når det er sagt, kan det tenkes at elevene faktisk ble bedre til å samarbeide i løpet av 8.klasse, som et resultat av at de mesteparten av tiden satt ved samarbeidsbord. Det hadde vært svært relevant og interessant å høre lærernes opplevelser av B-klassen *etter* vinterferien, da de for en periode byttet ut samarbeidsbord med enkeltpulter.

Elevene hadde en timeplan som omtrent bare bestod av undervisningsøkter på 90 sammenhengende minutter. Når forskning viser at elever mister konsentrasjonen etter 40-50 minutter i forelesning (American Academy of Pediatrics, 2013, s.185), kan man stille spørsmålet om noe av uroen i B-klassen kunne vært unngått dersom de hadde fått hyppigere pauser. På den andre siden hadde ikke A-klassen de samme utfordringene med uro som B-klassen, selv om de to klassene hadde de *samme* timene og de *samme* lærerne. I tillegg så både Fredrik og Fiona forbedringer i B-klassen uten å endre varighetene på undervisningsøktene, noe som kan tyde på at undervisningens varighet ikke har hatt en avgjørende rolle for uroen som oppstod i B-klassen i starten av skoleåret. En kan jo også tenke seg at lange undervisningsøkter kan åpne opp for spenstige undervisningsformer som bryter med tradisjonell klasseromsundervisning.

Kontaktlærerne på trinnet var opptatt av å håndheve regler på den samme måten, og slik skape forutsigbarhet for elevene. Fiona kunne fortelle at faglærerne hadde blitt godt nok informert om tiltaket på forhånd, og Fredrik sa at alle lærerne stort sett hadde gjennomført tiltaket på en god måte. På den måten bidro trolig lærerne til å skape en forutsigbar klasseromssituasjon for elevene (Ogden, 2001).

Bergkastet et al. (2010, s.41) peker på at anmerkninger sjelden *alene* fører til varig endring av negativ atferd. På trinnet til Fiona og Fredrik var anmerkninger etter én skriftlig advarsel på tavla, straffen for å bryte med fokuspunktene. I tillegg til dette gjennomførte lærerne andre tiltak parallelt med dette tiltaket. Dette er i tråd med Bergkastets et al. (2010) syn på hvordan man bør jobbe for å oppnå atferdsendringer. På den andre siden bør en lærer signalisere at hun ønsker det beste for elevene sine ved korrigerende av atferd. I tillegg bør læreren modellere respekt for den som blir korrigert, da hun er en rollemodell for ungdommene (Bergkastet et

al., 2012, s.150-152). Det kan diskuteres om skriftlige advarsler på tavla er en respektfull måte å korrigere elever på, eller om elever oppfatter det som uthenging. Læreren står i slike korrigeringsituasjoner i fare for at elevene oppfatter at det er greit å henge ut andre, noe som er uheldig med tanke på lærerens posisjon som rollemodell. På den andre siden er skriftlige advarsler på tavla en visuell og tydelig konsekvens. Elevene var godt informert om at navnene deres kunne bli skrevet opp dersom de brøt med fokuspunktene, og konsekvensen kan nok oppfattes som kurant, og ikke for streng. På den måten følger tiltaket Bergkastet et al (2012, s. 160-163) sin teori om hvordan man skal redusere negativ atferd. Samtidig var Fiona svært opptatt av å begrunne lærernes avgjørelser for elevene, noe som kan signalisere at hun ønsker elevenes beste.

Fredrik og Fiona benyttet flere metoder for å redusere negativ atferd. Etter ekstra utfordrende skoletimer, hendte det at lærerne tok en prat med de aktuelle elevene på gangen. Denne metoden oppfyller *alle* av Bergkastet et al. (2012) sine oppfordringer for reduisering av negativ atferd. Det skjer på en respektfull måte, konsekvensen er ikke for streng, det kan signalisere et ønske om å hjelpe eleven og korrigeringen forstyrrer ikke de andre elevene. Man kan stille spørsmålet om denne metoden med fordel kunne blitt brukt hyppigere av Fredrik og Fiona, som en erstatning av fokuspunktene og de skriftlige advarslene på tavla. På den andre siden kan en lærers hverdag være svært hektisk. Det kan tenkes at bruken av fokuspunkter og skriftlige advarsler er en korrigeringsmetode som sparer læreren tid, sammenlignet med enkeltsamtaler på gangen.

## 6.2 Relasjoner

Gode relasjoner mellom lærer og elev har mye å si for miljøet i en klasse, men også for enkeltelevens motivasjon, utholdenhet og læring (Postholm et al., 2014, s. 138-139). Gjennom intervjuene av Fredrik og Fiona kom det tydelig frem at de har jobbet mye og strukturert med å bygge gode relasjoner til elevene sine, da de ikke hadde noen relasjon før skoleåret startet. Dette er i tråd med Kunnskapsdepartementet sine anbefalinger (2011, s.79) om å ha et stort fokus på relasjonsbyggende arbeid i 8.klasse. Fordi både Fredrik og Fiona så forbedringer i B-klassens miljø, kan det virke som om lærernes fokus på relasjonsarbeid har bidratt positivt i miljøarbeidet.

Det er en sammenheng mellom problematferd og dårlige relasjoner mellom elev og lærer (Sørli & Nordahl, 1998, s.266). Det kan tenkes at det var gode relasjoner som skulle på plass, før det var mulig å danne grunnlaget for et godt miljø i B-klassen. Fordi relasjonsarbeid er en kontinuerlig jobb (Befring & Moen, 2017, s.94-98), samtidig som at ungdomsskoleelevene får



mindre tid med kontaktlæreren sin sammenlignet med på barneskolen (Kunnskapsdepartementet, 2011, s.79), blir det viktig at Fredrik og Fiona aldri sier seg fornøyd med lærer/elev-relasjonene i klassen. Selv om lærerne mente at lærer/elev-relasjonene på trinnet hadde blitt bedre i løpet av skoleåret, er det viktig å påpeke at vi ikke kjenner elevenes syn på saken. Om lærere tror relasjonene er gode, hjelper ikke det dersom elevene ikke sitter med samme oppfatning (Postholm et al., 2014, s.138-139). Kartleggingen med tusjmarkering hjalp trolig lærerne med å få et reelt inntrykk av elevenes oppfatninger av lærer/elev-relasjonene på trinnet.

For å bedre relasjonene mellom elevene, gjennomførte trinnet en hel uke med fokus på å være hyggelig mot hverandre. I fellesskap diskuterte lærerne og elevene ulike virkelighetsnære caser. På den måten ble meninger og holdninger tatt opp i plenum, og elevene fikk mulighet til medbestemmelse, å lære av hverandre og å få innsikt i hvordan egen oppførsel kan påvirke medelever. I følge Skaalvik & Skaalvik (2015, s.100) kan en slik deling av synspunkter i plenum føre til endringer i holdninger og verdier, slik kontaktlærerne på trinnet ønsket.

Fordi vennskap er et av kjennetegnene på et godt klassemiljø (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 104), bør lærere prioritere å jobbe med dette. Intervjuene av Fredrik og Fiona ga inntrykk av at temaiken etter juleferien, samt samarbeidsbord, var de eneste tiltakene som ble gjennomført for å danne gode relasjoner mellom elevene i klassen. Fordi det er lærernes ansvar å legge til rette for at positive relasjoner mellom elever kan oppstå (Hwang et al., 2015, s.27), kan det tenkes at flere og hyppigere tiltak fra lærernes side, hadde virket positivt og hurtigere inn på klassemiljøet. Det kan tenkes at flere elever raskere ville følt tilhørighet og aksept fra medelever, noe som er en svært viktig for ungdommer (Bunkholdt, 2000, s. 192-208).

## 6.3 Ungdomstid og skole/hjem-samarbeid

### 6.3.1 Ungdomstid

Fiona fortalte at flere av elevene i B-klassen ikke var mottakelige for læring, fordi de var opptatt av å holde posisjonen sin overfor de andre i klassen. Dette peker Skaalvik & Skaalvik (2015, s. 101) på når de skriver at fokuset på å få aksept fra medelever kan føre til nedprioritering av skolearbeidet. Mange av elevene i B-klassen var trolig opptatt av å høre til, noe som er en svært naturlig del av puberteten (Bunkholdt, 2000, s. 192-208). Dette er sannsynligvis det Fredrik og Fiona refererte til når de i intervjuene kunne fortelle at miljøproblemene i B-klassen var naturlige og alderstypisk. På den andre siden slet ikke A-klassen med de samme problemene, selv om de to klassene bestod av jevnaldrende elever.

Dermed kan sannsynligvis ikke puberteten i seg selv være den eneste grunnen til at miljøproblemene i B-klassen oppstod.

Guvå (2007, s.37-38) peker på viktigheten av en tydelig klasseledelse i oppstarten av et skoleår. Ifølge henne hjelper dette med å unngå hierarkiske gruppedannelser. Ut ifra intervjuene med Fredrik og Fiona kan det virke som at deres klasseledelse ble strammet inn noen måneder inn i skoleåret, da tiltakene med fokuspunkter, kartlegging av relasjoner og fokusuka kom. Det kan tenkes at noen av miljøproblemene i B-klassen kunne vært mindre, eller unngått, dersom lærerne hadde vært enda tydeligere fra starten av.

Fredrik og Fiona pekte på at det var en guttegjeng i B-klassen som skapte mest uro. Vi vet at gutter i større grad enn jenter har eksternaliserende vansker, noe som virker mer forstyrrende i et klasserom sammenlignet med jenters internaliserende vansker (NOU 2019:3, s.14-152). Det er også forståelig at lærerne brukte tid på å kartlegge miljøet på trinnet, da det er ekstra vanskelig for utenforstående å få et innblikk i gutters psykososiale miljø. I tillegg ønsker gutter i mindre grad enn jenter innblanding av voksne, noe som gjør det enda vanskeligere å nå igjennom for en lærer (NOU 2019:3, s. 14-152). Allikevel kan det være skummelt å generalisere gutter som uromomenter, hvert fall med tanke på at guttene i A-klassen ikke viste den samme negative atferden som guttene i B-klassen. Som nevnt i delkapittelet om struktur og regler, vet vi ingenting om klassenes elevsammensetninger, og om dette hadde betydning for miljøet i de to klassene.

### 6.3.2 Skole/hjem-samarbeid

Ifølge Fredrik og Fiona var de fleste foresatte på trinnet gode samarbeidspartnere. I intervjuene kunne begge lærerne fortelle hvor viktig det er med et godt skole/hjem-samarbeid, noe Lyngnes & Rismark (2014, s.149) er enige i. Ut ifra intervjuene kan det virke som om lærerne på trinnet og foreldrene hadde en åpen dialog, og at begge parter ønsket å danne gode og trygge rammer rundt elevene. Det er derimot vanskelig å svare på om inntrykket ville vært det samme dersom noen av foreldrene hadde blitt intervjuet.

Dersom lærere og foreldre deler noen felles mål for sine elever, er det større sannsynlighet for at målene nås (Nordahl, 2007, s.47). Fredrik hadde et inntrykk av at foreldre hovedsakelig er opptatt av eget barns faglighet, fremfor barnets sosiale kompetanse. I og med at kontaktlærerne på trinnet var veldig opptatt av å forbedre elevenes klassemiljø, kan det virke underlig at foreldrene for det meste var opptatt av elevenes faglighet. Dersom foreldrene signaliserte for ungdommene at fagkunnskap var viktigst, samtidig som at lærerne uttrykte at

elevenes sosiale kompetanse var viktigst, kan det hende elevene ble forvirret (Nordahl, 2007, 34-35). Kanskje kunne kontaktlærerne ha arrangert et ekstra møte for foreldrene i B-klassen, slik at lærerne på en tydelig måte kunne presentert klassens sosiale mål. Det kan tenkes at dette hadde bedret samarbeidet mellom skolen og hjemmet, og at begge parter i større grad hadde signalisert det samme overfor elevene.

Et godt skole/hjem-samarbeid kjennetegnes av kommunikasjon og medvirkning fra begge parter (Nordahl, 2007, s.34-35). Ifølge Fiona ble ikke foreldrene på trinnet informert om, eller involvert i, tiltakene lærerne satt i gang for å bedre klassemiljøet. Fredrik mente derimot at foreldrene hadde blitt godt informert. Dersom foreldrene ikke ble informert, kan det diskuteres om de burde ha blitt involvert slik at de kunne fulgt opp elevenes sosiale kompetanse hjemmefra.

## 7.0 Oppsummering

Denne casestudien har hatt som formål å besvare problemstillingen: *Hvilke tiltak igangsetter to lærere for å forbedre miljøet i en 8.klasse, og hvordan opplever de tiltakene?*

Intervjuene av de to lærerne viste at de gjennomførte flere tiltak i håp om å bedre klassemiljøet, og lærerne mente at tiltakene hadde hjulpet. Tiltakene gikk ut på å innføre fokuspunkter med skriftlige advarsler på tavla, å jobbe relasjonsbyggende, samt å ha samarbeidsbord på fire og fire.

Fokuspunktene med skriftlige advarsler var et av tiltakene for å bedre miljøet i B-klassen. Bergkaset et al. (2010, s.57) er skeptisk til effekten av anmerkninger alene for å redusere negativ atferd, men fokuspunktene og de skriftlige advarslene ble gjennomført parallelt med andre tiltak. Det kan derimot diskuteres om lærerne med denne metoden modellerte respekt for elevene eller ikke.

Dataene jeg har samlet inn tyder på at elevene fikk få muligheter til medbestemmelse i endringsarbeidet for et bedre klassemiljø. Ingen av elevene i klassen ble intervjuet, men relevant teori antyder at elever lærer mer, og blir mer motiverte, dersom de aktivt involveres i det som skjer i egen skolehverdag (Lønstad, 2008, s.47).

Med 90 minutters lange undervisningsøkter og samarbeidsbord på fire og fire, kan det diskuteres om strukturen av skolehverdagen i noen grad *bidro* til urolige elever. Lærerne har allikevel sett forbedringer av klassemiljøet uten å endre strukturen av skoledagen. Etter at

intervjuene fant sted, valgte lærerne å prøve ut enkeltpulter for en periode. Det hadde vært svært interessant for studien å få et innblikk i lærerens opplevelser av B-klassen uten samarbeidsbord.

Fiona kunne fortelle at lærernes arbeid med relasjoner på trinnet har vært avgjørende for endringsarbeidet, og dette støttes av relevant teori (Postholm et al, 2014, s.138-139). Mitt datamateriale kan tyde på at lærerne på trinnet var svært bevisst sine roller som relasjonsbyggere, både mellom lærer og elev, og elevene imellom. Allikevel kan det diskuteres om flere og hyppigere tiltak for elev/elev-relasjonene på trinnet hadde ført til positive endringer hurtigere. Det er uansett viktig at lærerne aldri sier seg fornøyde med relasjonsarbeidet, da dette er et kontinuerlig arbeid som aldri slutter (Befring & Moen, 2017, s.138-139).

De to informantene pekte på at elevene befant seg i en livsperiode bestående av mye usikkerhet og bekreftelsesbehov, noe som bidro til uro. Skaalvik og Skaalvik (2015, s. 101) mener at jaget etter aksept kan få negative konsekvenser for læring, noe Fiona kjente igjen i B-klassen. Der var det en guttegjeng som stod for det meste av uroen i klassen. Dette kan ha sine naturlige forklaringer da forskjellene mellom jenter og gutter er særlig store i ungdomsårene (NOU 2019:3, s.14-156).

Det er viktig at skolen og hjemmet deler noen felles mål for elevene. Slik blir det lettere for lærere å lykkes med sine målsettinger (Nordahl, 2007, s.47). Både Fiona og Fredrik mente at skole/hjem-samarbeidet på trinnet var godt, men de var uenige om hvor mye foreldrene hadde blitt informert om de tiltakene lærerne skulle gjennomføre i klassen. Det kan tenkes at et ekstra møte med foreldrene til elevene i B-klassen hadde vært nyttig.

Hadde omfanget på denne oppgaven vært større, hadde det vært svært relevant å også intervju noen elever. Det kunne vært interessant å høre deres synspunkter rundt eget klassemiljø, og om hvordan de opplevde tiltakene lærerne gjennomførte. I tillegg hadde det vært spennende å forske videre på hvordan elevenes rammer, som varighet på undervisningsøkter, plassering i klasserommet og klassesammensetting, har betydning for miljø og uro i klasserommet. Det var spesielt utfordrende å finne norsk forskning om betydningen av varighet på undervisningsøkter. Videre forskning på dette feltet kan trolig bidra positivt nasjonalt.

## Litteraturliste

- American Academy of Pediatrics. (2013). The Crucial Role of Recess in School. Hentet fra <https://pediatrics.aappublications.org/content/pediatrics/131/1/183.full.pdf>
- Befring, E. & Moen, B.-E. (2017). *Ungdom, læring og forebygging* (2.utg.). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Bergkastet, I., Amundsen, H., Skjæret, S., Nicolaysen, K., & Kongstein, C. (2010). *Uro i skolen: Hva gjør vi?: Klasseledelse, effektive tiltak, læringsmiljø*. Oslo: Pedlex norsk skoleinformasjon.
- Bergkastet, I., Dahl, L., & Hansen, K. (2012). *Elevenes læringsmiljø - lærerens muligheter: En praktisk håndbok i relasjonsorientert klasseledelse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bunkholdt, V. (2000). *Utviklingspsykologi* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Christoffersen, L., & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Evertson, C.M. & Weinstein, C.S (red.) (2006). *Handbook of classroom management. Research, practice and contemporary issues*. Mahwah NJ: Lawrence Erlbaum.
- Guvå, G. (2007). *Fra jeg til vi: Gruppeutvikling i barnehage og skole*. Oslo: Pedagogisk forum.
- Hwang, P., Nilsson, B., & Røen, P. (2015). *Gruppepsykologi: En innføring i gruppepsykologiske prosesser i barnehage, skole og fritid*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2011). *Motivasjon – Mestring – Muligheter* (Meld. St. 22 (2010-2011)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no>
- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T., & Rygge, J. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg. ed.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lyngsnes, K., & Rismark, M. (2014). *Didaktisk arbeid* (3. utg. ed.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Læringsmiljøseneteret. (2015, 12.mai). Klasseledelse og elevers motivasjon for læring. Hentet fra <https://laringsmiljosenteret.uis.no/skole/klasseledelse/motivasjon-og-larelyst/klasseledelseog-elevers-motivasjon-for-laring-article116343-21051.html>

- Lønstad, H.D. (2008). *Elevmedvirkning og demokrati: En metodebok for lærere*. Oslo: Pedlex Norsk Skoleinformasjon.
- Merriam, S. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Nerdrum, P. (1998). *Mellom sannhet og velferd: Ethiske dilemmaer i forskning belyst ved et eksempel*. Notat. Oslo: Høgskolen i Oslo
- NESH. (2016). *Forskningsetiske Retningslinjer for Samfunnsvitenskap, Humaniora, Juss og Teknologi*. Oslo: Norwegian National Committees for Research Ethics. Hentet fra <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/samfunnsvitenskap-jus-oghumaniora/>
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier: Den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T., Sørli, M-A., Manger, T. & Tveit, A. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge. Teoretiske og praktiske tilnæringer*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Nordahl, T. (2007). *Hjem og skole. Hvordan skape et bedre samarbeid?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordenbo, S.E., Larsen, M.S., Tiftikci, N., Wendt, R.E. & Østergaard, S. (2008). *Lærerkompetanser og elevers læring i barnehage og skole. En systematisk review utført for Kunnskapsdepartementet, Oslo*. København: Dansk Clearinghouse for Uddannelseforskning og Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.
- Norsk senter for forskningsdata. (2019). Om NSD. Hentet fra <https://nsd.no/om/>
- NOU 2019:3. (2019). *Nye sjanser – bedre læring*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/id4/>
- Ogden, T. (2001). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen: kompetanseutviklende problemløsende arbeid i skolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Ogden, T. (2004). *Kvalitetsskolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Ogden, T. (2012). *Klasseledelse. Praxis, teori og forskning*. Oslo: Gyldendal akademisk

- Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (LOV-1998 07-17-61). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2.utgave). Oslo: Universitetsforlaget
- Postholm, M.B., Haug, P., Munthe, E., Krumsvik, R.J. (2014). *Lærerarbeid 5-10. For elevenes læring*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Roland, E. (2018). *Snumetoden mot kollektive atferdsvansker*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Skaalvik, E.M. & Skaalvik, S. (2015). *Motivasjon for læring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Sørli, M.-A. & Nordahl, T. (1998). *Problematferd i skolen. Hovedfunn, forklaringer og pedagogiske implikasjoner* (NOVA rapport 12a/98). Oslo: NOVA.
- Udir. (2015). *Retten til et godt psykososialt miljø*. (Rundskriv Udir-2-2010). Hentet fra <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Laringsmiljo/Udir-2-2010psykososialt-miljo/>
- Ungdata. (2016, 10.august). Hva er Ungdata? Hentet fra <http://www.ungdata.no/Omundersokelsen/Hva-er-Ungdata>
- Ungdata. (2019, 10.april). Skoletrivsel. Hentet fra <http://www.ungdata.no/Skole/Skoletrivsel>
- Utdanningsdirektoratet. (2016, 27.juni). *Hva er et godt læringsmiljø?* Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/psykososialt-miljo/hva-er-et-godt-laringsmiljo/>
- Webster-Stratton, C. (2005). *Hvordan fremme sosial og emosjonell kompetanse hos barn*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Aagre, W. (2014). *Ungdomskunnskap: hverdagslivets kulturelle former* (2 utg.). Bergen: Fagbokforlaget.

## Vedlegg 1 – Intervjuguide

### Problemstilling:

*Hvilke tiltak igangsetter to lærere for å forbedre miljøet i en 8.klasse, og hvordan opplever de tiltakene?*

### Informasjon til informant:

- Informasjon om prosjektet + lengde på intervjuet
- Dokumentasjon av intervjuet (hva skjer med datamaterialet?)
- Garantere anonymitet
- Retten til å avslutte når som helst

### 1) Fakta

- a) Hvor gammel er du?
- b) Hvor er du ifra?
- c) Hva er utdanningsbakgrunnen din?
- d) Hvilke fag underviser du i?
- e) Hvorfor valgte du å jobbe ved denne skolen?
- f) Hvor mange år har du jobbet som lærer? På denne skolen?
- g) Hva er det beste med læreryrket?
- h) (Hva er det verste med læreryrket?)

### 2) Overgangsspørsmål

- a) Beskriv hva du mener kjennetegner et godt klassemiljø
- b) Beskriv hva du mener kjennetegner et mindre godt klassemiljø
- c) Hvordan vil du beskrive miljøet i din klasse (A/B)?

### 3) Nøkkelspørsmål

- a) Hvorfor så dere behovet for å sette i gang tiltak?
  - \*var det bare noen eller hele klassen?
  - \*så dere det samme? (\*)
  - \*var det bare kontaktlærerne?
- b) Hvilke tiltak ble satt i gang?
  - \*på kort og lang sikt?
  - \*hvordan reagerte elevene på dette? Enkeltamtaler?
  - \*hva innebar det for alle lærerne på trinnet? Enige/uenige?
- c) Hvordan var prosessen og samarbeidet når dere skulle bestemme tiltak?
  - \*eventuelle tiltak som ikke ble gjennomført, og hvorfor



\*har dere endret på noe underveis?

\*var lærerne enige om hva som burde gjøres?

\*har rektor eller ledelsen vært delaktige? Evt. eksterne personer?

d) Ser dere endringer?

\*hvis ja; hva ser dere og hva har vært avgjørende?

\*hvis nei; hvorfor ikke?

e) Har foreldrene blitt involvert på noen måte?

\*hva slags informasjon har de fått?

f) Hva har enkeltelever å si for miljøet i en klasse?

\*hvorfor?

\*finnes det et hierarki i klassen, og er det tydelig?

\*beskriv klassens «leder(e)»

\*har alderen deres noe å si for hvem som får slagkraft/er populær?

\*endrer dette seg i løpet av ungdomsskolen?

\*er det utfordrende å ikke skulle favorisere? Ser du en sammenheng med hvem læreren liker og hvem som blir populær?

\*har dere gjennomført tester for å avklare relasjoner innad i klassen?

\*hvilke tiltak/hendelser er relasjonsbyggende?

Ekstra:

g) Lærere kan innimellom oppleve å bli utfordret av elever i klassen, har du noen erfaringer med dette?

\*i så fall; hva gjør du i slike situasjoner?

\*i så fall; hva kan man gjøre annerledes?

h) I hvilke situasjoner skal man gripe inn og hvilke situasjoner skal man overse?

\*er det lik praksis for alle lærerne på trinnet?

\*hva er viktigheten ved lik praksis?

\*er det vanskelig å vite hva som er «rett» når man står i situasjonen?

\*(stikkord: skjønn, indre kompass)

4) Avsluttende spørsmål

a) Er det noe du vil legge til om det vi har snakket om?

b) Er det noe du ikke har fått sagt, eller vil si helt avslutningsvis?

c) Har du spørsmål eller kommentarer til intervjuet eller oppgaven jeg skal skrive?

d) Kan du oppsummere med noen få ord hvilke tiltak dere har gjort, hvorfor dere gjorde dette og hva slags resultat dere har fått?

*Tips:*

- *Vær oppmuntrende*
- *Observer kroppsspråket*
- *Vær forsiktig med å avbryte informanten*
- *Oppfordre til utdypning*

*Oppfølgingsspørsmål:*

- *Hva mener du?*
- *Kan du klargjøre?*
- *Hvordan opplevde du ...?*

# FOKUSPUNKTER

1.

Rekke opp hånda.

2.

Ikke prate uten lov.

3.

Være hyggelige og positive.

