

Læringsmiljø i skolen

En survey-undersøkelse om hvordan lærere arbeider for å utvikle læringsmiljøet

Henrik Sundrehagen Raustøl



Masteroppgave i spesialpedagogikk
Ved Det utdanningsvitenskapelige fakultet
Institutt for spesialpedagogikk

UNIVERSITETET I OSLO

01.06.2010

Læringsmiljø i skolen

-En survey-undersøkelse om hvordan lærere arbeider for å utvikle læringsmiljøet

Masteroppgave i spesialpedagogikk
ved Det utdanningsvitenskapelige fakultet
Institutt for spesialpedagogikk

av Henrik Sundrehagen Raustøl

Universitetet i Oslo
01.06.2010

© Forfatter: Henrik Sundrehagen Raustøl

År: 2010

Tittel: Læringsmiljø i skolen

Forfatter: Henrik Sundrehagen Raustøl

<http://www.duo.uio.no/>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

Sammendrag

Tittel

Læringsmiljø i skolen. En survey-undersøkelse om hvordan lærere arbeider for å utvikle læringsmiljøet.

Bakgrunn og formål med oppgaven

I min masteroppgave ønsker jeg å se på hvordan lærere i skolen arbeider for å utvikle læringsmiljøet i sine klasser. Det er mye fokus på at den norske skolen ikke er god nok, og lærerne må ofte ta mye av skylden for dette. Gjennom Opplæringsloven og Læreplanen blir det gitt tydelige henvisninger til at arbeid med læringsmiljøet er viktig. Det finnes også flere skolebaserte tiltaksprogram som har som mål å utvikle positive læringsmiljø. Utdanningsdirektoratet satte i 2009 i gang en femårig satsing for å bedre skolens læringsmiljø. Denne satsingen kalles "Bedre læringsmiljø 2009-2014". En viktig del av denne satsingen er veiledningsmateriellet "Materiell for helhetlig arbeid med læringsmiljø". Dette "Veiledningsmateriellet" danner utgangspunktet for undersøkelsen som er gjennomført i dette mastergradsprosjektet.

Problemstilling

"Hvordan samsvarer læreres praksis med forbedring av klassens læringsmiljø med Utdanningsdirektoratets "Materiell for helhetlig arbeid med læringsmiljø"?"

I tillegg til denne hovedproblemstillingen har oppgaven en underproblemstilling:

"Hvilke momenter fra "Materiell for helhetlig arbeid med læringsmiljø" viser den største sammenhengen med lærerens totale vurdering av eget læringsmiljø?"

Metode og materiale

For å løse disse problemstillingene har jeg valgt å gjennomføre en survey-undersøkelse med spørreskjema. Dette er en kvantitativ forskningsmetode. Spørreskjemaet som er benyttet, er konstruert spesielt for denne undersøkelsen og er basert på veiledningsmateriellet "Materiell

for helhetlig arbeid med læringsmiljø”. Utvalget til undersøkelsen er lærere som arbeider ved fire forskjellige skoler i Oslo-området. Svarprosent på undersøkelsen er 58.8 %. I analysen av datamaterialet har jeg benyttet dataprogrammet Statistical Packages for Social Sciences 16. (SPSS.16). I den statistiske analysen er det benyttet frekvenstabeller og students t-test for uavhengig variabel.

Resultater og konklusjon

Spørreskjemaet som er benyttet i undersøkelsen, baserer seg på ulike kategorier som ”Veiledningsmateriellet” angir som viktig i arbeidet med å utvikle læringsmiljøet. Disse kategoriene er: klasseledelse, relasjoner mellom lærer og elev, relasjoner mellom elevene, sosial kompetanse, mobbing, regler og regelhåndhevelse, forventninger til elevene, samarbeid mellom skole og hjem og involvering av elevene i arbeidet med læringsmiljøet. Det generelle inntrykket er at resultatene fra undersøkelsen samsvarer godt med ”Veiledningsmateriellet”. Under kategorien, ”samarbeid mellom hjem og skole” viser resultatene imidlertid at dette ikke blir lagt vekt på i arbeidet med å utvikle læringsmiljøet. Konklusjonen i forhold til hovedproblemstillingen er derfor at informantene arbeider med å utvikle læringsmiljøet på hensiktsmessige måter innenfor alle kategoriene bortsett fra kategorien samarbeid mellom hjem og skole. Dette betyr at informantene har muligheten til å utvikle sitt samarbeid med elevenes foresatte ved å involvere dem i skolens arbeid på områder som strekker seg utover arbeid med faglig utvikling. Dette vil kunne utvikle læringsmiljøet ytterligere

Resultatene i forhold til underproblemstillingen viser en stor overvekt mot variabler under kategorien klasseledelse. De fleste variablene som viser signifikant forskjell i means (gjennomsnitt) for informantenes egen vurdering av læringsmiljøet, dreier seg om situasjoner hvor læreren er i kontakt med elevene. De variablene som dreier seg om arbeid hvor man kan tenke seg at informanten ikke ser direkte innvirkning på læringsmiljøet, viser ikke signifikant forskjell i means. Konklusjonen for underproblemstillingen er derfor at informantene legger vekt på de momentene fra ”Veiledningsmateriellet” hvor de kan se innvirkningen de har på læringsmiljøet. Dette kan føre til at lærerne nedprioriterer å arbeide med de andre forholdene, noe som igjen kan føre til at arbeidet med læringsmiljøet blir mindre helhetlig og mer fragmentert.

Forord

I arbeidet med denne masteroppgaven har jeg fått innsikt i hvor mye det kreves av en lærer i skolen. Det er et stort og viktig arbeid, og jeg vil takke informantene i denne undersøkelsen for at de tok seg tid til å besvare spørreskjemaet. Jeg vil også si takk til rektorene ved de ulike skolene for at de stilte lærerne sine til disposisjon i en hektisk hverdag.

I arbeidet med masteroppgaven har det vært fint å ha en veileder som alltid holder døren åpen. Takk til veilederen min Nils Breilid. Samtidig har det vært fint å kunne henvende seg til en spesialist på statistikk. Takk til Peer Møller Sørensen for gode innspill og tips i forhold til undersøkelsen.

Linn har vært en god hjelper underveis i prosessen. Takk for at du hjalp meg med å gjøre spørreskjemaet fint å se på. Takk, også til Hilde for konstruktive tilbakemeldinger. Gode studiekamerater har vært en trygghet og en oppmuntring underveis. Dere har gjort timene på lesesalen litt mindre frustrerende.

Henrik S. Raustøl

Oslo 01.06.2010

Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	1
1.1	Valg av tema.....	1
1.2	Hensikten med oppgaven og problemstilling	3
1.3	Avgrensning av oppgaven	4
1.4	Oppgavens oppbygging	5
2	Læringsmiljø i skolen.....	7
2.1	Ulike forståelser av begrepet læringsmiljø.....	7
2.1.1	Læringsmiljø i Materiell for helhetlig arbeid med læringsmiljø.....	8
2.2	Hvorfor er vi opptatt av læringsmiljø?	11
2.3	Læringsmiljø i Opplæringsloven	11
2.4	Læringsmiljø i Kunnskapsløftet	13
2.5	Læreren som nøkkelperson for læringsmiljøet.....	14
2.6	Læringsmiljø i et økologisk perspektiv	18
3	Utdanningsdirektoratets satsing	21
3.1	Hvordan er ”Veiledningsmateriellet” lagt opp?	21
3.2	Klasseledelse	22
3.3	Relasjonen mellom lærer og elev	23
3.4	Relasjonen mellom elevene	24
3.5	Sosial kompetanse og læringsmiljø	26
3.6	Mobbing.....	27
3.7	Regler og regelhåndhevelse.....	29
3.8	Forventninger til elevene	31
3.9	Samarbeid mellom hjem og skole	33
3.10	Involvering av elevene i arbeidet med læringsmiljø.....	35
3.11	Oppsummering av kapittel 2 og 3.....	36
4	Metode og gjennomføring av undersøkelsen	38
4.1	Valg av metode.....	38
4.2	Gjennomføring av undersøkelsen.....	39
4.2.1	Utvalget.....	39
4.2.2	Praktisk gjennomføring	40
4.3	Cook og Campbells validitetssystem.....	41

4.3.1	Statistisk validitet	41
4.3.2	Indre validitet	42
4.3.3	Begrepsoperasjonalisering	42
4.3.4	Begrepsvaliditet.....	49
4.3.5	Ytre validitet.....	50
4.3.6	Undersøkelsens reliabilitet	50
4.4	Utforming av instrumentet.....	51
4.5	Bearbeiding av data og analyser	52
4.5.1	Deskriptiv og analytisk statistikk	52
4.6	Forskningsetiske hensyn.....	53
5	Presentasjon av resultater	55
5.1	Bakgrunnsvariabler.....	55
5.2	Resultater fra kategorien klasseledelse.....	55
5.3	Resultater fra kategorien relasjon mellom lærer og elev	58
5.4	Resultater fra kategorien relasjoner mellom elevene	60
5.5	Resultater fra kategorien regler og regelhåndhevelse.....	61
5.6	Resultater fra kategorien sosial kompetanse	62
5.7	Resultater fra kategorien forventninger til elevene	63
5.8	Resultater fra kategorien samarbeid mellom hjem og skole.....	64
5.9	Resultater fra kategorien involvering av elevene i arbeidet med læringsmiljø	65
5.10	Resultater fra de avsluttende variablene	66
6	Drøfting av resultatene	69
6.1	Generelt inntrykk.....	69
6.1.1	Sentrale styringsdokumenter	69
6.1.2	“Veiledningsmateriellet”	71
6.2	Samarbeid mellom skole og hjem	73
6.3	Fordeling av signifikante variabler.....	75
6.4	Konklusjon.....	77
7	Vurdering av eget arbeid	79
8	Oppsummering	80
	Litteraturliste	82
	Vedlegg 1. Formell forespørsel.....	85
	Vedlegg 2. Anbefaling til å delta på undersøkelse	87

Liste over figurer og tabeller

Figur 1. Læringsmiljø (Fra ”Materiell for helhetlig arbeid med læringsmiljø”, 2009, s.9)	9
Figur 2. Modell av Bronfenbrenners økologiske systemer.	19
Tabell 1: Variabler fra kategorien Klasseledelse, som viser signifikant forskjell i means på vurdering av eget læringsmiljø gjennom students t-test.....	56
Tabell 2: Variabler fra kategorien relasjoner mellom lærer og elev, som viser signifikant forskjell i means på egen vurdering av læringsmiljø gjennom students t-test.	59
Tabell 3: Variabler fra kategorien relasjoner mellom elever, som viser signifikant forskjell i means på egen vurdering av læringsmiljø gjennom students t-test.....	60
Tabell 4: Variabler fra kategorien regler og regelhåndhevelse, som viser signifikant forskjell i means på egen vurdering av læringsmiljø gjennom students t-test.....	61
Tabell 5: Variabler fra kategorien sosial kompetanse, som viser signifikant forskjell i means på egen vurdering av læringsmiljø gjennom students t-test.	63
Tabell 6: Variabler fra kategorien ”involvering av elever”, som viser signifikant forskjell i means på egen vurdering av læringsmiljø gjennom students t-test.....	66
Tabell 7: Variabler fra avsluttende spørsmål, som viser signifikant forskjell i means på egen vurdering av læringsmiljø gjennom students t-test.	67

1 Innledning

Utgangspunktet for denne oppgaven er å undersøke hvordan lærere arbeider med å utvikle læringsmiljøet i sine klasser. Gjennom både opplæringsloven (Kunnskapsdepartementet, 1998) og Kunnskapsløftets generelle del (Forskningsdepartementet, 2006) legges det vekt på betydningen av læringsmiljøet i skolen. Opplæringsloven sier i kapittel 1 og kapittel 9a at skolen skal arbeide for at elevene skal utvikle seg både faglig og sosialt, og at dette skal skje i et miljø som fremmer helse, trivsel og læring (Kunnskapsdepartementet, 1998). Læringsplakaten i kunnskapsløftets generelle del legger også vekt på betydningen av at læringsmiljøet skal fremme helse, trivsel og læring hos elevene (Forskningsdepartementet, 2006) Gjennom PISA-undersøkelsen fra 2006 kan vi lese at norske elever skårer i gjennomsnitt, signifikant lavere enn OECD-gjennomsnittet og lavest i Norden i fag som lesing, regning og naturfag (Kjærnsli, Lie, Olsen, & Roe, 2007; Kunnskapsdepartementet, 2007-2008). Samtidig rapporterer de fleste elever selv gjennom elevundersøkelsen (2008) at de trives godt på skolen. Det viser seg imidlertid i følge Skaar (2008), at ca 4 % av elevene i skolen ikke trives. Dette utgjør ca 32 000 elever i den norske skolen. Selv om prosenten i dette tilfellet er relativt lav, er det viktig å ta dette alvorlig (Skaar, et al., 2008). De aller fleste elever rapporterer at de ikke blir mobbet i skolen. Mens 5 % sier at de blir mobbet en eller flere ganger i uka. Disse 5 prosentene utgjør omlag 40 000 elever i grunnopplæringen, noe som må regnes som et stort antall (Danielsen, Skaar, & Skaalvik, 2007). Det rapporteres at lærere bruker mye av undervisningstiden på å forklare og diskutere regler, forhandle med elevene for å få dem til å gjøre arbeidsoppgaver og til konfliktløsning (Kunnskapsdepartementet, 2007-2008). Gjennom arbeid med å utvikle positive læringsmiljø, vil læreren kunne unngå mye av dette og isteden kunne fokusere på andre, mer oppbyggelige aktiviteter.

1.1 Valg av tema

I skolehverdagen er det en utfordring for lærere og skoleledelse å ta i bruk tilgjengelig kunnskap om hva som skal til for å skape positive læringsmiljø i skolen (Midtlyng et al., 2009). Lærere baserer ofte sine avgjørelser og valg på egne og kollegers tidligere erfaringer (Kunnskapsdepartementet, 2008-2009). Samtidig finnes det gode og dokumenterte studier om hvilke valg som er gode for å kunne skape positive læringsmiljø (Arnesen, Jensen, & Hansen,

2006; Hattie, 2009; Nordahl et al., 2009). Problemet i Norsk skole er ikke at vi mangler kunnskap om hva som har god effekt i arbeid med læringsmiljø, men at vi ikke tar denne kunnskapen i bruk i praksis (Nordahl, 2006).

Selv om det har vært, og fortsatt er, et fokus på elevenes læringsmiljø i skolen gjennom lovverk, læreplaner, undersøkelser, vurderinger og skoleomfattende tiltaksprogrammer, opplever vi bl.a. gjennom media at det er mye konflikter i skolen og at elevene ikke får gjort det de skal på grunn av enten for mye støy, mobbing, dårlige lærere eller andre forhold. Intensjonene om å utvikle gode opplærings situasjoner fra departement og direktorater synliggjøres i ulike styringsdokumenter med vekt på forhold som skal bedre læringsmiljøene. Det er imidlertid en utfordring å overføre disse intensjonene til god praksis. Etter Kunnskapsløftet har både skoleledere og lærere fått et utvidet handlingsrom til å utvikle lokale læreplaner. Her har skolene en mulighet til å tilpasse opplæringen etter hva som passer den enkelte skole og dens elever best (Kunnskapsdepartementet, 2007-2008, 2008-2009; Midtlyng, et al., 2009). Spørsmålet blir da hva som er årsaken til at skoler ikke utnytter de ressursene og den kunnskapen som er tilgjengelig, når alt skulle ligge til rette for dette?

I en undersøkelse fra 2006 "Forebyggende innsatser i skolen" blir flere forebyggende programmer evaluert av en forskergruppe (Nordahl, 2006). Noen av disse forebyggende programmene fokuserer på å utvikle skolene positivt i forhold til læringsmiljø, atferdsproblematikk, mobbing og sosiale ferdigheter. I denne rapporten kommer det frem at ni ulike programmer vurderes til å ha god effekt, og anbefales dermed til skoler i Norge. Eksempler på program er PALS, Olweus, Connect Oslo og Webster Strattons "De utrolige årene". Noen skoler velger å følge slike skoleomfattende program, mens andre gjør det ikke. Spørsmålet blir da: Hva gjør de skolene som ikke følger et program for å nå intensjonene som vektlegges i skolens styringsdokumenter?

Som et alternativ til de skoleomfattende tiltaksprogrammene, har Utdanningsdirektoratet iverksatt tiltak for å utvikle positive læringsmiljø. Dette er et femårig satsningsarbeid som kalles "Bedre læringsmiljø 2009-2014" (Utdanningsdirektoratet, 2010a). "Bedre læringsmiljø" er et nettbasert tilbud til skoler i Norge. Det tilbyr veiledere på nett samt ulikt materiell som skal hjelpe skolene i å utvikle positive læringsmiljø. Det overordnede målet for satsningen er at alle elever skal oppleve et godt og inkluderende læringsmiljø som fremmer deres helse, trivsel og læring (Utdanningsdirektoratet, 2010a). En stor del av denne satsningen baserer seg på et handlingsrettet veiledningsmateriell til bruk i skolen, som har navnet

”Materiell for helhetlig arbeid med læringsmiljø”. Dette tar for seg hvordan lærere og skoleledelse kan arbeide for å utvikle positive læringsmiljø ved sin skole og i sine klasser. Når jeg senere i oppgaven referer til ”Veiledningsmateriellet” vil det være dette dokumentet jeg henviser til. Jeg skal komme nærmere inn på beskrivelsen av dette dokumentet senere i oppgavens teorikapittel.

De gode hensiktene som reflekteres gjennom sentrale styringsdokumenter inspirerer meg til å tenke at arbeid med positive læringsmiljø kan bidra med mye positivt i dagens skole. Med inspirasjon fra de gode hensiktene og utfordringene med å sette disse ut i praksis omhandler denne oppgaven temaet læringsmiljø i skolen, og fokuserer på hva lærere kan gjøre for å utvikle dette. Ved at læreren arbeider med forhold som er viktige i et læringsmiljø, vil han også kunne oppfylle de kravene som stilles og de hensiktene som blir reflektert gjennom de sentrale styringsdokumentene.

1.2 Hensikten med oppgaven og problemstilling

Til tross for høy grad av trivsel blant elevene og gode intensjoner nedfelt i lovverk, læreplan og andre offentlige dokumenter, er det som anført over, fortsatt et stort antall elever som ikke trives og som ikke tilegner seg god faglig kompetanse i den norske skolen (Danielsen, Skaalvik, Garmannslund, & Viblemo, 2009; Kjærnsli, et al., 2007; Skaar, et al., 2008). Vi vet at positive læringsmiljø har stor innvirkning både på elevenes sosiale og faglige utvikling. Vi vet også at klasser og skoler som har positive læringsmiljø har færre konflikter og færre elever som har behov for spesielle tiltak både i forhold til atferdsproblematikk og faglige utfordringer (Arnesen, Ogden, & Sørli, 2006; Kunnskapsdepartementet, 2007-2008; Nordahl, et al., 2009; Nordahl & Sørli, 1998). I denne oppgaven ønsker jeg å fokusere på hva lærere i skolen faktisk gjør for å utvikle læringsmiljøet i sine klasser. Jeg vil ta utgangspunkt i skoler som ikke følger skoleomfattende tiltaksprogrammer. Dette for å få informanter som er minst mulig påvirket av slike tiltaksprogram. Med bakgrunn i situasjonsbeskrivelsen presentert i innledningen og målet for utdanningsdirektoratets satsning ”Bedre læringsmiljø 2009-2014” er problemstillingen for denne oppgaven som følger:

”Hvordan samsvarer læreres praksis med forbedring av klassens læringsmiljø med utdanningsdirektoratets ”Materiell for helhetlig arbeid med læringsmiljø”?”

Problemstillingen retter fokus mot det læreren gjør for å utvikle et godt læringsmiljø i klassen. For at det skal være mulig å undersøke om lærerens praksis i noen grad samsvarer med dokumentet "Materiell for helhetlig arbeid med læringsmiljø", må jeg også stille læreren spørsmål med utgangspunkt i dette dokumentet. Oppgaven vil derfor i stor grad dreie seg om hvordan "Veiledningsmateriellet" er lagt opp og hva det vektlegger i forhold til å utvikle et positivt læringsmiljø. Det vil være interessant å undersøke om de forholdene som blir tillagt vekt Utdanningsdirektoratets side, har innvirkning på hvordan lærerne vurderer sin egen klasses læringsmiljø. Oppgaven vil derfor også ha en underproblemstilling:

"Hvilke momenter fra "Materiell for helhetlig arbeid med læringsmiljø" viser den største sammenhengen med lærerens totale vurdering av eget læringsmiljø?"

For å få svar på oppgavens problemstillinger har jeg valgt å gjennomføre en surveyundersøkelse med spørreskjema. Dette har jeg gjort for å ha muligheten til å danne meg et helhetsinntrykk av hvordan lærere som gruppe arbeider med læringsmiljøet. Begrunnelse for valg av metode og gjennomføring av undersøkelsen vil bli gitt i metodekapittelet. Før jeg drøfter læringsmiljø i et teoretisk perspektiv, vil jeg redegjøre for oppgavens avgrensninger, oppbygging og struktur.

1.3 Avgrensning av oppgaven

I denne oppgaven skal fokuset være på læreren og hvordan han arbeider med å utvikle læringsmiljøet. Arbeid med læringsmiljø krever imidlertid en helhetlig innsats av både lærere skoleledelse, elevene selv og elevenes foresatte. Dette legger til rette for et økologisk forståelsesperspektiv. Det økologiske perspektivet fremhever interaksjonen mellom barnet i utvikling og miljøet rundt det (Klefbeck & Ogden, 2003). Jeg vil imidlertid ikke gå spesielt inn i det ansvaret skoleledelsen har i arbeidet med læringsmiljø, foruten å poengtere at dette arbeidet krever deltakelse på flere nivåer i skolen.

Undersøkelsen som er gjennomført i dette mastergradsprosjektet vil hovedsakelig være beskrivende. Målet er å få en oversikt over hva som blir tillagt vekt i arbeidet med å utvikle positive læringsmiljø. Dette betyr at analysen av datamaterialet vil begrense seg hovedsakelig til deskriptiv statistikk.

Inkludering er et begrep som ofte blir benyttet i forbindelse med utvikling av læringsmiljø. Dette begrepet er imidlertid ikke sentralt i denne oppgavens problemstilling. En fullstendig drøfting av inkluderingsbegrepet er derfor ikke formålstjenelig. For denne oppgaven vil det være tilstrekkelig å peke på at arbeid med læringsmiljø riktignok også innebærer arbeid med inkludering i skolen, da det er flere forhold som påvirker hverandre i dette arbeidet (Nordahl, et al., 2009).

1.4 Oppgavens oppbygging

Innledningsvis har jeg redegjort for valg av tema og hensikten med oppgaven. Jeg har presentert oppgavens problemstilling og redegjort for avgrensning av oppgaven. Videre i oppgaven vil jeg forholde meg til den følgende disposisjonen.

Kapittel 2. skal ta for seg læringsmiljø i et teoretisk perspektiv. Først vil jeg trekke frem læringsmiljø som begrep og drøfte ulike forståelser av dette. Jeg vil legge vekt på den definisjonen og forståelsen av læringsmiljø som kommer frem i ”Veiledningsmateriellet”. Jeg skal også argumentere for hvorfor det er viktig at lærere og skoler arbeider med læringsmiljø for å utvikle skolene i Norge. Videre vil jeg beskrive hvordan det blir lagt vekt på læringsmiljø i Opplæringsloven (1998) og Kunnskapsløftet (2006). I innledningen ble det henvist til dokumenter fra ulike departementer. I teorikapitlet vil jeg dessuten gjøre rede for og drøfte hvordan læreren og arbeid med faktorer i læringsmiljøet vektlegges i Stortingsmelding 11 (2008-2009) *Læreren, rollen og utdanningen*, og nr. 31 (2007-2008) *Kvalitet i skolen*. Jeg vil også trekke frem NOU 2009:18 *Rett til læring*. I avslutningen av kapittel 2 vil jeg redegjøre for Bronfenbrenners økologiske perspektiv. Ved å se arbeid med læringsmiljø i skolen i et helhetlig perspektiv, vil de faktorene i læringsmiljø som skal drøftes i kapittel 3, bli satt i en økologisk sammenheng.

Kapittel 3 er også en del av denne oppgavens teorigrunnlag. I dette kapitlet skal jeg legge vekt på kategorier som kommer frem gjennom ”Materiell for helhetlig arbeid med læringsmiljø”. Dette er som nevnt innledningsvis en viktig del av Utdanningsdirektoratets satsing ”Bedre læringsmiljø 2009-2014”. Jeg vil presentere dette veiledningsmateriellet slik det fremstår, og støtte drøftingen med annen relevant litteratur.

Kapittel 4 vil ta for seg metodedelen i denne oppgaven. Her vil jeg bl.a. redegjøre for mitt valg av metode og hvordan jeg har gjennomført undersøkelsen. I forhold til å vurdere

undersøkelsens validitet, har jeg basert meg på Cook og Campbells validitetssystem. Dette gir meg muligheten til å vurdere undersøkelsens statistisk validitet, ytre og indre validitet så vel som begrepsvaliditet.

Undersøkelsens resultater vil deretter bli presentert i kapittel 5. Resultatpresentasjonen vil følge oppsettet på spørreskjemaet, som er konstruert for denne undersøkelsen. Det vil bli lagt vekt på å få frem et helhetlig og beskrivende bilde av hvordan resultatene fortøner seg, for på denne måten å besvare oppgavens problemstilling. Samtidig vil jeg legge vekt på undersøkelsens underproblemstilling som er som følger: "Hvilke momenter fra "Materiell for helhetlig arbeid med læringsmiljø" viser den største sammenhengen med lærerens totale vurdering av eget læringsmiljø?" Kapittel 6 vil videre drøfte resultatene opp mot den teorien som er presentert i de to teorikapitlene. Jeg vil da legge vekt på de resultatene som skiller seg spesielt ut.

Avslutningsvis vil jeg i kapittel 7 evaluere prosessen jeg har vært gjennom i arbeidet med dette mastergradsprosjektet. Deretter vil jeg avslutte oppgaven med en kort oppsummering.

2 Læringsmiljø i skolen

Dette kapittelet skal sette læringsmiljø i sammenheng med ulike offentlige dokumenter. Jeg vil fokusere på Opplæringsloven og Kunnskapsløftet. Hensikten med dette er å vise at læringsmiljø i skolen er et tema som lærere og skoleledelse må forholde seg til og arbeide med kontinuerlig. For å tydeliggjøre hvilket fokus og gode intensjoner det er på utvikling av lærere og læreres kompetanse gjennom ulike stortingsmeldinger og NOU'er vil jeg trekke frem Stortingsmelding 11 (2008-2009) *Læreren, rollen og utdanningen*, nr. 31 (2007-2008) *Kvalitet i skolen*. og NOU 2009:18 *Rett til læring*. Det forhold at det ligger henvisninger til arbeid med læringsmiljø helt fra lovverket, indikerer at det er hensiktsmessig å se dette arbeidet i et økologisk perspektiv. Et økologisk perspektiv innebærer at man ser ulike systemer rundt eleven som betydningsfulle for elevens utvikling. Jeg vil redegjøre for dette perspektivet i slutten av kapittelet. Først er det nødvendig med en avklaring av begrepet "læringsmiljø".

2.1 Ulike forståelser av begrepet læringsmiljø

Læringsmiljø er et begrep som er utfordrende både å definere og å avgrense (Skaalvik & Skaalvik, 2007; Skaar, et al., 2008). Det finnes flere ulike definisjoner av begrepet. For å vise begrepets kompleksitet, vil jeg her presentere to ulike definisjoner. Dette vil jeg gjøre før jeg tar for meg læringsmiljø slik det blir definert i "Materiell for helhetlig arbeid med læringsmiljø" (Nordahl, et al., 2009).

Den ene av disse definisjonene finner vi i rapporten fra Elevundersøkelsen (2009). Dette er en undersøkelse om hvordan elever i norsk skole vurderer sin egen opplæring og opplæringssituasjon. Det er obligatorisk for alle elever ved 7. og 10. trinn på grunnskolen og 1. klasse på videregående skole å delta. Rapporten fra elevundersøkelsen (2009) forklarer læringsmiljø som "summen av alle de forhold som kan tenkes å virke inn på elevenes muligheter til å tilegne seg kunnskap samt fysisk og psykisk helse" (Danielsen, et al., 2009, s.10). Denne definisjonen er meget vid fordi den tar høyde for alle forhold i skolen. Det kan imidlertid være hensiktsmessig å ha denne brede forståelsen av læringsmiljø, når hensikten er å få et inntrykk av elevenes opplæringssituasjon som helhet.

Den andre definisjonen av læringsmiljø som fremkommer i Skaalvik og Skaalviks ”skolens læringsmiljø” (2007), fremstår som mer konkret. Her defineres læringsmiljø som ”totaliteten av fysiske forhold, planer, lærestoff, læremidler, organisering av undervisningen, arbeidsformer, vurderingsformer, sosiale relasjoner og holdninger til læring. I tillegg kommer hjemmeforhold, holdninger til læring hos elevenes foresatte og samarbeidet mellom skole og hjem, som også kan ses som en del av elevenes læringsmiljø” (Skaalvik & Skaalvik, 2007, s. 26). Videre poengteres det at man kan avgrense begrepet ytterligere ved å ”betrikte læringsmiljøet som det miljøet, den atmosfæren, den sosiale interaksjonen og den undervisningen og veiledningen som elevene erfarer eller opplever på skolen” (Skaalvik & Skaalvik, 2007, s. 26). Til forskjell fra definisjonen i elevundersøkelsens rapport setter denne definisjonen ord på hva ”alle forhold i skolen” er. Dette gjør den mer konkret og eksplisitt. Samtidig viser den at læringsmiljø handler om hva elevene selv erfarer og opplever på skolen. I denne sammenhengen er det viktig å være bevisst på at opplevelsen av læringsmiljøet kan variere mellom elevene, og kanskje spesielt mellom lærer og elev (Danielsen, et al., 2009).

Som vi ser ut fra disse to definisjonene av læringsmiljø i skolen, inneholder begrepet flere aspekter, og det er mange dimensjoner og faktorer som spiller inn. Definisjonene peker også på det økologiske perspektivet gjennom fremhevingen av at både skolen og hjemmeforhold har betydning i elevens læringsmiljø. Samtidig viser definisjonene at det er viktig at det er eleven som er i fokus og at det er elevenes opplevelse av læringsmiljøet som er avgjørende. Hensikten med å presentere disse definisjonene er å tydeliggjøre begrepets kompleksitet, og å gi en forståelse av det før definisjonen av begrepet for denne oppgaven fastsettes.

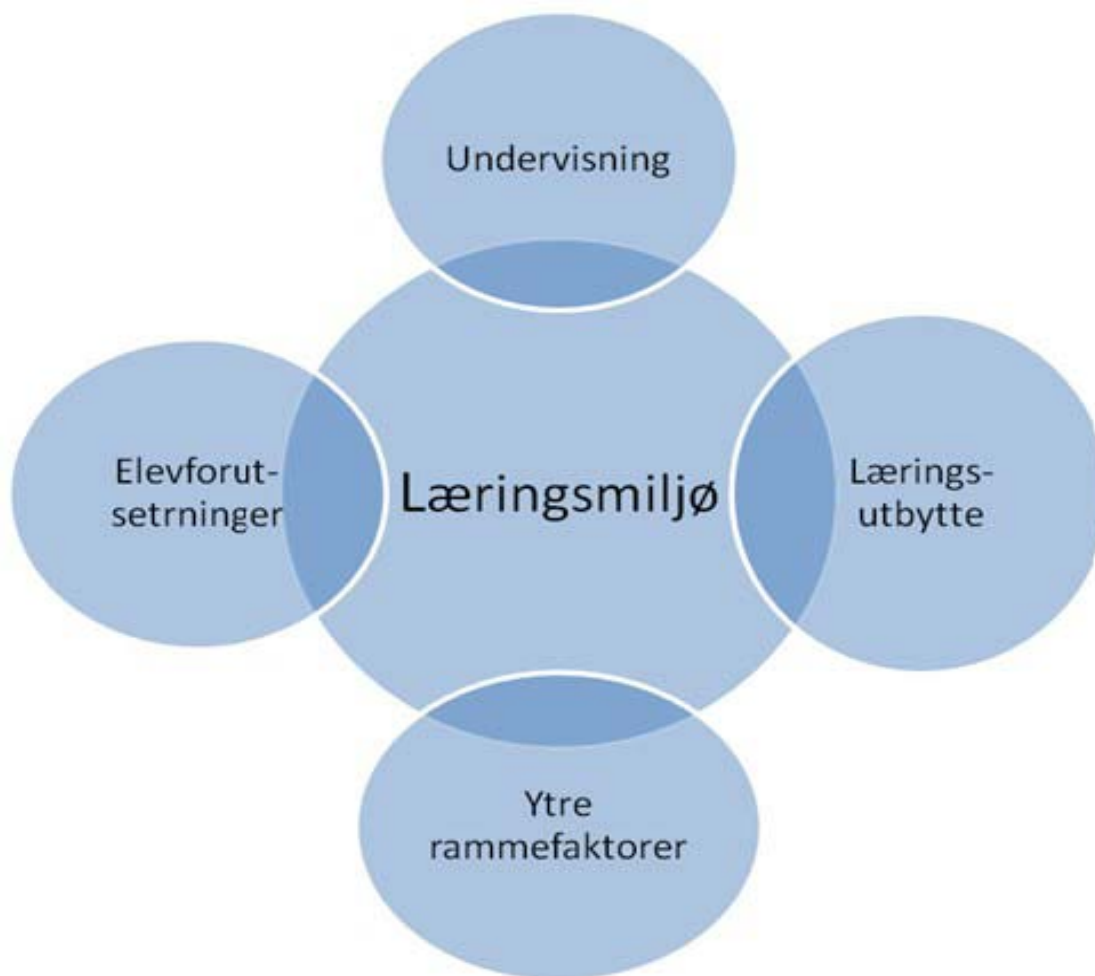
2.1.1 Læringsmiljø i Materiell for helhetlig arbeid med læringsmiljø

”Materiell for helhetlig arbeid med læringsmiljø” (2009) har en forståelse av læringsmiljø som ikke er spesielt ulik de definisjonene vi har sett til nå. Jeg mener likevel det er hensiktsmessig at jeg forholder meg til den forståelsen av læringsmiljø som kommer frem i ”Veiledningsmateriellet” og vil nå gjøre rede for den.

I ”Veiledningsmateriellet” påpekes det eksplisitt at det er en utfordring at begrepet læringsmiljø i utgangspunktet kan inneholde hva som helst av det som påvirker elevenes læringssituasjon (Nordahl, et al., 2009). Dette gjør begrepet ikke bare utfordrende å arbeide med i skolen, men det gjør det også utfordrende å bruke i empiriske undersøkelser. Det er imidlertid gitt en generell definisjon av begrepet: ”Med læringsmiljøet forstås de

miljømessige faktorene i skolen som har innflytelse på elevenes sosiale og faglige læring samt elevenes generelle situasjon i skolehverdagen. Disse faktorene er i hovedsak relatert til vennskap og deltagelse i sosiale og faglige fellesskap, relasjoner til medelever og lærere, klasseledelse, normer og regler, verdier, forventninger til læring og det fysiske miljøet i skolen” (Nordahl, et al., 2009, s. 3). Denne definisjonen er på mange måter lik den som blir gitt fra Elevundersøkelsen og fra Skaalvik og Skaalvik, da den trekker frem både sosiale, fysiske og faglige forhold som del av læringsmiljøet. Her settes imidlertid et klarere fokus på at disse forholdene skal ha innflytelse på elevenes læring i skolen. Definisjonen fra ”Veiledningsmateriellet” kan leses som en innsnevring av de overnevnte definisjonene.

Som støtte til forklaringen av hva læringsmiljø er, benytter ”Veiledningsmateriellet” en figur (Figur 1.) som illustrerer hvordan læringsmiljøet kan påvirkes av betingelser som ikke er definert som en direkte del av læringsmiljøet.



Figur 1. Læringsmiljø (Fra ”Materiell for helhetlig arbeid med læringsmiljø”, 2009, s.9)

I denne figuren kan vi se at elevforutsetninger, undervisning, læringsutbytte og ytre faktorer er betingelser som ikke er en del av læringsmiljøbegrepet i seg selv, men er betingelser som har innvirkning på det. Elevenes forutsetninger både sosialt og faglig har betydning for læringsmiljøet (Ogden, 2004). Vi kan si at måten elevene med sine individuelle forutsetninger møtes i et miljø hvor de skal lære, har generell innvirkning på læringsmiljøet. Samtidig er det viktig at ansvaret for læringsmiljøet ligger hos læreren og skolen, og at det er læringsmiljøet som skal tilpasses elevenes forutsetninger og ikke omvendt (Kunnskapsdepartementet, 1998, § 1-2; Nordahl, et al., 2009).

På samme måte kan man si at undervisning i et spesifikt fagdidaktisk og metodisk perspektiv, har innvirkning på læringsmiljøet i en klasse. En slik forståelse av undervisning vil ikke inngå i selve læringsmiljøet, da vi har en forståelse av at det heller er relasjonen og møtet mellom lærer og elevgruppen som avgjørende for læringsmiljøet. Den samme argumentasjonen gjelder også for læringsutbytte og ytre faktorer.

Undervisning, elevforutsetninger, ytre faktorer og læringsutbytte er altså forhold som har innvirkning på læringsmiljøet, men som i definisjonen ikke er en del av det. Det som videre er interessant, er hva som ligger i læringsmiljøet. I følge definisjonen fra ”Veiledningsmateriellet” som er presentert ovenfor, vil følgende faktorer være viktige i et læringsmiljø: læreren som klasseleder, relasjonen mellom læreren og elevene og mellom elevene selv, elevenes sosiale kompetanse, regler og regelhåndhevelse, og forventninger de ulike deltakerne i læringsmiljøet har til hverandre. Disse faktorene sees som vesentlige i forhold til å utvikle positive læringsmiljø, og det er denne forståelsen og definisjonen av ”læringsmiljø i skolen” denne oppgaven skal forholde seg til. Jeg vil komme nærmere inn på hver enkelt av disse faktorene senere i oppgaven.

Som jeg har vært inne på gjennom innledningen, er det enighet om at det er et stort utviklingspotensial i den norske skolen. Den norske skolen skårer ikke tilfredsstillende på ulike undersøkelser om læringsutbytte, og har et relativt stort frafall av elever i videregående skole. At lærere arbeider med å utvikle positive læringsmiljø er en forutsetning for å bedre skolen i Norge. Men hvorfor er vi egentlig opptatt av å utvikle læringsmiljøet for å utvikle skolen? Og hvorfor mener vi at arbeid med relasjoner, struktur og sosiale ferdigheter kan bidra til å øke resultat kvaliteten i skolen? Før jeg tar for meg læringsmiljø med utgangspunkt i Opplæringsloven og læreplan vil jeg forklare hvorfor vi er opptatt av nettopp læringsmiljø i skolen.

2.2 Hvorfor er vi opptatt av læringsmiljø?

Læring er et nøkkelord i skolen og dette er skolens hovedmål. Fokuset på hva elevene lærer i skolen skal imidlertid ikke kun begrenses til fag. Det er viktig at alle elever tilegner seg gode grunnleggende ferdigheter i lesing, skriving og matematikk, å uttrykke seg muntlig og digital kompetanse (Kunnskapsdepartementet, 1998, § 1-1; Utdanningsdirektoratet, 2010b). For at elevene skal kunne gjøre nytte av disse ferdighetene må elevene også ha lært å fungere sosialt og mellommenneskelig. Når elevene blir voksne og skal ut i arbeidslivet, stifte familier og fungere i et sosialt samfunn, er det flere forhold enn faglig kompetanse som er viktig (Kunnskapsdepartementet, 1998). I så henseende kan man si at ”undervisningen og elevenes prestasjoner er både et resultat av og har innflytelse på et godt læringsmiljø” (Nordahl, et al., 2009, s. 7).

Ved å vektlegge læringsmiljø motiveres elevene, og de vil i neste omgang få en opplevelse av mestring i skolesituasjonen. Videre vil et godt læringsmiljø bidra til at elevene kjenner seg inkludert i klassefelleskapet. Når elevene vet hva som forventes av dem og hva de kan forvente av andre, vil de også føle seg trygge. Ved at læreren arbeider aktivt med regler og regelhåndhevelse, vil elevene oppleve en forutsigbar skolehverdag hvor de kjenner til og forstår hvilke konsekvenser som følger av brudd på klassereglene. Elever som blir støttet i opplæringssituasjonen av både lærer og foresatte og deres samarbeid, vil ha bedre forutsetninger for å tilegne seg de ferdighetene og den kunnskapen som kreves for at de skal kunne fungere godt i dagens samfunn (Bergkastet, Dahl, & Hansen, 2009; Nordahl, et al., 2009). Det blir derfor helt avgjørende å arbeide for å utvikle positive læringsmiljø i utviklingen av den Norske skolen.

2.3 Læringsmiljø i Opplæringsloven

Opplæringsloven omfatter alle grunnskoler og videregående skoler, samt voksenopplæringen i Norge. Privatskoler som ikke er godkjent etter Friskoleloven omfattes også av Opplæringsloven (Kunnskapsdepartementet, 1998). Formålsparagrafen (§ 1-1) i denne loven beskriver formålet med opplæringa. ”*Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne mestre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet*” (Kunnskapsdepartementet, 1998, § 1-1, femte ledd). Allerede her ser vi at det legges vekt på arbeid med læringsmiljø da det påpekes at elevene skal utvikle kunnskap og

ferdigheter for at de skal mestre fellesskap i samfunnet. § 1-3 første ledd setter krav om at alle elever har rett til en opplæring som er tilpasset deres forutsetninger. Dette har også betydning for arbeid med læringsmiljøet da vi har sett at elevenes forutsetninger har innvirkning på læringsmiljøet.

Gjennom Kapittel 9a i Opplæringsloven beskrives elevenes rett til et godt læringsmiljø i skolen (Kunnskapsdepartementet, 1998; Nordahl, et al., 2009). § 9a-1 i opplæringsloven lyder: *”alle elever i grunnskolar og videregående skolar har rett til eit godt fysisk og psykososialt miljø som fremjer helse, trivsel og læring”*. Det vil si at skolens oppgave ikke er begrenset til å lære bort fag, men skal også omfatte å utvikle elevenes læringsmiljø. At skolen skal arbeide for å fremme helse, trivsel og læring, er ikke kun begrunnet i forebygging av problemer. Skolen må også arbeide for å forbedre forhold som kan true elevenes helse, trivsel og læring (Kunnskapsdepartementet, 2006). For at dette skal la seg gjøre, må skolen ta tak i ulike faktorer som ligger utenfor spesifikke fagdidaktiske områder. Det kan for eksempel være arbeid med elevenes sosiale kompetanse eller arbeid med regler og regelhåndhevelse, noe som kan oppfattes som en utfordring både for lærere og elever.

I kapittel 9a skiller Opplæringsloven mellom fysisk og psykososialt skolemiljø. Jeg vil nå gå nærmere inn i hva dette skillet innebærer. Kravene til det fysiske skolemiljøet beskrives i § 9a-2 som at skolen skal planlegges, bygges, tilrettelegges og drives slik at det er tilpasset elevenes behov og på en slik måte at det tar vare på elevenes helse, trivsel og læring. Dette forstås som at det stilles generelle krav til det fysiske miljøet i skolen i Opplæringsloven (Kunnskapsdepartementet, 1998, 2006). De kravene som blir stilt til skolen gjennom Opplæringsloven er regulert i detalj i Kommunehelsetjenestelovens forskrift om miljørettet helsevern i barnehager og skole (Kunnskapsdepartementet, 2006). Gjennom Opplæringslovens § 9a-2 og Kommunehelsetjenestelovens forskrift fastsettes dermed krav om at skolene skal legge til rette det fysiske miljøet på en slik måte at det tar vare på, og utvikler elevenes helse, trivsel og læring (Kunnskapsdepartementet, 1998, 2006).

I Opplæringslovens § 9a-3 beskrives det psykososiale miljøet som et miljø som skal stimulere til trygghet og sosial tilhørighet. Om skolen får kjennskap til at elever blir utsatt for krenkende ord og handlinger som mobbing, diskriminering, vold og rasisme er den i henhold til Opplæringsloven forpliktet til å reagere, og vurdere å iverksette enkeltvedtak ved skolen (Kunnskapsdepartementet, 1998, § 9a-3 tredje ledd). For at disse paragrafene i

Opplæringsloven skal kunne oppfylles, er det avgjørende at skolen arbeider aktivt, kontinuerlig og systematisk med å utvikle læringsmiljøet.

I veilederen for Opplæringslovens kapittel 9a sies det at ”grunnkravet i § 9a-1 knyttes til *virkingen av miljøet på den enkelte elev*, og ikke på miljøet som sådant” (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 8). Dette betyr at en vurdering av om det psykososiale miljøet er tilfredsstillende eller ikke må vurderes med utgangspunkt i hver enkelt i elev og ikke ut fra en felles norm. Det er likevel hensiktsmessig å ha visse generelle retningslinjer å gå etter. Gjennom en økologisk tankegang vil eleven være i sentrum og endringer i ulike systemer rundt elevene vil ha innvirkning på elevens utvikling. Når læreren arbeider med endringsarbeid i klassens læringsmiljø bør denne tilnærmingen være ivarettatt.

Opplæringsloven § 11-1a og 11-5a omhandler forhold som gir elever og foresatte rett til medbestemmelse i forhold til læringsmiljøet og rett til å klage om de mener dette ikke er tilfredsstillende. I forhold til arbeidet med læringsmiljøet understreker denne paragrafen at lærere og skoleledelsen må ha et helhetlig perspektiv på hvordan de gjør dette.

2.4 Læringsmiljø i Kunnskapsløftet

Kunnskapsløftet 06 er den norske skoles læreplan og den gir retningslinjer i forhold til faglig utvikling og faglig innhold i opplæringen. Samtidig skisserer den retningslinjer for hvordan det skal arbeides med læringsmiljøet. I Kunnskapsløftet 06 fremheves arbeid med skolens og klassens læringsmiljø i læringsplakaten. Her står det at skolen og lærebedriften skal ”sikre at det fysiske og psyko-sosiale arbeids- og læringsmiljøet fremmer helse, trivsel og læring” (Forskningsdepartementet, 2006). Vi ser her en tydelig referanse til Opplæringslovens kapittel 9a.

Med henvisning til Kunnskapsløftet ønsker jeg å fokusere temaet læringsmiljø i skolen ytterligere. Jeg mener at Kunnskapsløftet og Opplæringsloven viser at det i sentrale styringsdokumenter er lagt til rette for at det i Norge skal arbeides med å utvikle positive læringsmiljø i alle skoler og i alle klasser. Det vil derfor være interessant å undersøke hvordan lærere i den Norske skolen faktisk arbeider med dette.

I rundskriv F-13/04 fra Utdannings- og forskningsdepartementet beskrives hensikten med Læringsplakaten at den skal gi et forpliktende grunnlag for lærestedenes arbeid med

opplæringen, slik at den skal kunne brukes som utgangspunkt for analyse av opplæringen og fungere som grunnlag i arbeidet med skolebasert vurdering og kvalitetsutvikling (Forskningsdepartementet, 2004, 2006). Siden Læringsplakaten skal vurderes som et forpliktende grunnlag for skolens arbeid mener jeg at det er viktig å trekke frem i denne sammenhengen.

2.5 Læreren som nøkkelperson for læringsmiljøet

Dette avsnittet skal ta for seg hvordan temaet læreren og arbeid med læringsmiljø ivaretas i lærerutdanningen og i den enkelte opplæringsenhet. Jeg vil gjøre dette gjennom å se på hva stortingsmeldingene nr. 11 (2008-2009) *Læreren, rollen og utdanningen*, og nr. 31 (2007-2008) *Kvalitet i skolen* skriver om dette. NOU 2009:18 *Rett til læring* behandler også forhold som er relevant for dette arbeidet. Jeg vil derfor også benytte meg av informasjon hentet fra denne. De omtalte dokumentene tar på hver sin kant tak i lærerrollen og hvordan skolen ivaretar elevenes rettigheter. Det er relevant å ta med dette i denne oppgaven fordi det gir oss innsikt i hvordan den faktiske situasjonen er i skolen i dag. Når jeg skal undersøke hvordan lærere arbeider med læringsmiljøet i sine klasser ut fra de retningslinjer som blir gitt i ”Veiledningsmateriellet” vil kunnskap om hvordan situasjonen er i skolen i dag være nødvendig for tolkning av resultatene. Slik kunnskap finner vi blant annet i stortingsmeldingene og NOU 2009:18.

St.meld. nr.11 *Læreren, rollen og utdanningen* handler om hvilken rolle lærere har og bør ha i dagens skole og hvordan utdanningen rustet lærerne til å møte disse oppgavene. Den forklarer at lærerens rolle har endret seg med samfunnsutviklingen. Samtidig som samfunnet og befolkningen har utviklet seg til et informasjonssamfunn har kravet om at skolen skal kunne dokumentere virksomheten sin økt (Kunnskapsdepartementet, 2008-2009). Gjennom Kunnskapsløftet har lærere og skoleledere fått en økt frihet i lokalt arbeid med læreplan og opplæring. Dette økte handlingsrommet skjerper også lærerens ansvar. Hvis vi ser dette i sammenheng med at samfunnet har utviklet seg til et individuelt informasjonssamfunn kan vi se at lærerens rolle og kompetanse er gjenstand for mer kritikk enn det den tidligere var (Kunnskapsdepartementet, 2008-2009). Dette kommer til uttrykk gjennom for eksempel kritikk i media og økt fokus på dokumentasjon av læringsutbytte gjennom nasjonale prøver og PISA-undersøkelser. Læreren skal være en ”aktør i et profesjonelt fellesskap” (Kunnskapsdepartementet, 2008-2009). Dette stiller krav til at læreren deltar i å utvikle planer

for skolen og arbeider målrettet i samarbeid med andre lærere og med ledelsen i endringsarbeid i skolen. ”Økt press på dokumentering av elevenes faglige nivå og læringsutbytte, stiller store krav til lærerens faglige, fagdidaktiske og pedagogiske kompetanse” (Kunnskapsdepartementet, 2008-2009, s.43). Så lenge de overordnede prinsippene for opplæringen blir ivaretatt, er det ikke problematisk at lærere og skoleledere har økt handlingsrom i gjennomføring av opplæringen. Men om disse prinsippene ikke blir tilstrekkelig ivaretatt kan variasjon og ulikhet i opplæringstilbudet bli et problem (Midtlyng, et al., 2009).

Ved å se på definisjonen av læringsmiljø i denne oppgaven og hvilke faktorer som spiller inn på læringsmiljøet i skolen ser vi at det er et fokus på å øke lærerens faglige, fagdidaktiske og pedagogiske kompetanse i de overnevnte dokumenter. I oppgavens definisjon blir det lagt vekt på at læreren således må ha gode ferdigheter i å etablere relasjoner til elevene og dette er forhold som også må tillegges vekt i utdanningen av lærerne.

St.meld 11 sier at det er blitt viktigere for lærere å legge til rette, rettlede og inspirere enn kun å formidle fagstoff. *”Flere forskere peker på at det synes som om idealet er at læreren skal være mer tilbaketrukket og distansert, og at læringsarenaen i større grad blir overlatt til elevene. Lærere som formidler, forteller, motiverer, kontrollerer, repeterer, spør, sanksjonerer, som går på og som er engasjerte, ser forskerne mindre av. Samtidig viser internasjonal forskning at det er slike aspekter ved lærerrollen som er med på å avgjøre om undervisningen virker godt for elevene eller ikke”* (Kunnskapsdepartementet, 2008-2009, s.44) Disse beskrivelsene av lærerens praksis samsvarer imidlertid ikke med det som blir poengtert gjennom ”Veiledningsmateriellet”. Her påpekes det at det er viktig at lærerne arbeider med å formidle, fortelle, motivere, kontrollere, repetere, engasjere, sanksjonere, og står på og viser engasjement for å utvikle læringsmiljøet (Arnesen, Ogden, et al., 2006; Bergkastet, et al., 2009; Kunnskapsdepartementet, 2008-2009; Nordahl, et al., 2009). På den andre siden ser forskere at lærere som er gode fortellere, har gode fagkunnskaper, mestrer ulike opplæringsformer eller som benytter planlagte improviseringer klarer å holde ro i klassen og motivere elevene til faglig innsats (Kunnskapsdepartementet, 2008-2009). Dette forklares ved at disse lærere kan ”håndverket”. Gjennom St.meld.11 ser vi at lærernes strategier varierer mellom å stole på at de kan ”håndverket” og å trekke seg litt tilbake og overlate læringsarenaen til elevene. Dette kan ha innvirkning på klassenes læringsmiljø og bidrar til at å undersøke hvordan lærere faktisk arbeider med dette er interessant og viktig.

Både St.meld. 31 og 11 viser til at lærere er opptatt av å utvikle sin praksis. Dette skjer imidlertid langsomt og med sine egne og kollegers erfaringer som kunnskapsgrunnlag fremfor grunnlag i forskningsbasert kunnskap (Kunnskapsdepartementet, 2007-2008, 2008-2009). Når det gjennom kunnskapsløftet åpnes for økt frihet i lokalt arbeid med læreplan og opplæring, etableres det også en forventning til lærerne og skoleledelsen. Det blir da viktig at det de velger å forholde seg til og velger å bruke som grunnlag for sin undervisning, baseres forskningsbasert kunnskap i tillegg til egne erfaringer. Hensikten med økt handlingsrom i lokale læreplaner er ikke at hver skole skal gjøre hva de vil med opplæringen. Intensjonen er at skolene gis muligheter til å tilpasse tiltak etter deres behov og velge hvilke temaer som skolen har nytte av å arbeide med. Disse beslutningene bør ikke tas med grunnlag i hva skolelederen og lærere føler er rett, men i det som gjennom forskning er dokumentert å ha en effekt på de forholdene det skal arbeides med (Kunnskapsdepartementet, 2008-2009; Nordahl, et al., 2009). Jeg viser samtidig til Midtlyngutvalget som påpeker at lærere og skoleledere ikke er spesielt gode på å nyttiggjøre seg forskningsbasert kunnskap (Midtlyng, et al., 2009).

I Stortingsmelding 31 "*kvalitet i skolen*" blir også lærerens kompetanse drøftet og det legges vekt på at kvaliteten både på lærere og skoleledelse må bli bedre for at elevenes læringsutbytte skal bli bedre. På denne måten vil flere elever stå rustet til å møte "livet" med de ferdigheter som samfunnet krever av oss.

I dag er det mange elever som ikke fullfører videregående skole. Mellom 20 og 30 % av elevene enten fullfører ikke, eller fullfører uten å oppnå formell kompetanse. Det er en gjengs oppfatning at bedre tilrettelegging tidlig i utdanningsforløpet vil virke forebyggende mot drop-out effekten vi ser i dag (Kunnskapsdepartementet, 2007-2008). Ved at lærerne arbeider aktivt med å utvikle læringsmiljøet vil de samtidig måtte utvikle sin egen kompetanse. Et positivt læringsmiljø kan også virke forebyggende for elever som ikke vil fullføre videregående skole

I følge St.meld nr.31 ønsker departementet å satse på videreutdanning av lærere og skoleledelse spesielt hva angår faglig kompetanse og bruk av IKT i opplæringen. Dette vurderes som nødvendig for å nå målsettingene som er beskrevet i Kunnskapsløftet (Kunnskapsdepartementet, 2007-2008). I St. meld nr.11 legger departementet frem forslag om et nytt fag i allmennlærerutdanningen. Dette faget, "pedagogikk og elevkunnskap", vil gi nyutdannede lærere bredere kompetanse i forhold til å tilpasse undervisningen til hver enkelt elev. Det er også et mål at nyutdannede lærere i større grad enn tidligere skal være

kompetente til å ta i bruk forskningsbasert kunnskap i videreutviklingen av sin egen praksis (Kunnskapsdepartementet, 2008-2009). Etableringen av dette faget viser at hensiktene fra departementet er gode og at de ser at det er et behov for å utvikle lærernes kompetanse når det gjelder arbeid med forhold som har med læringsmiljø å gjøre.

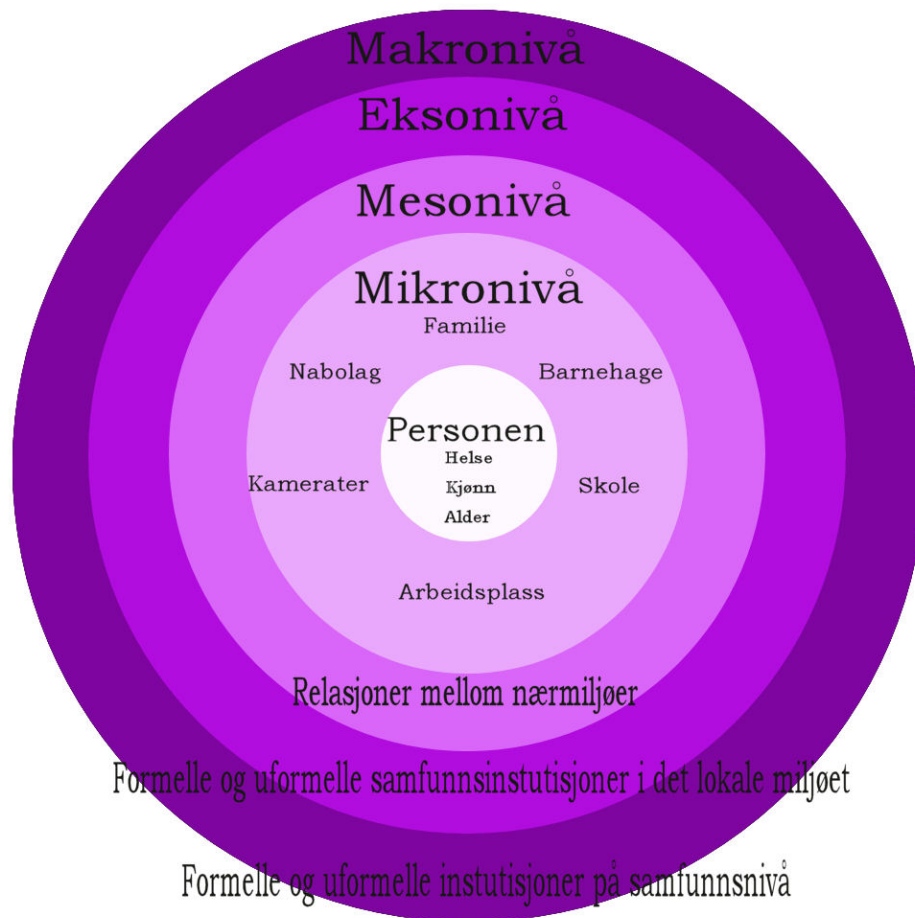
I tillegg til at lærere kan betraktes som nøkkelpersoner i utviklingen av positive læringsmiljø spiller også skoleledelsen en avgjørende rolle i prosessen for å styrke læringsmiljøet (Nordahl, et al., 2009).

Som en oppsummering kan jeg si at ut fra de dokumentene som her er behandlet, kan vi lese at det er et behov for å utvikle kompetansen hos lærerne i den norske skolen. Det legges stor vekt på faglig kompetanse og gjennom det nye faget ”pedagogikk og elevkunnskap” i lærerutdanningen legges det også vekt på å øke lærernes kompetanse i hvordan man kan utvikle positive læringsmiljø. Selv om det ikke er direkte uttalt, tar dokumentene opp forhold som vi vet har betydning for læringsmiljøet. Det er av den grunn verdt å stille seg spørsmål om hvorfor det ikke er lagt mer vekt på læringsmiljø eksplisitt, og hvorfor de forholdene som er nevnt ikke spesifiserer dette. Jeg får et inntrykk av at læringsmiljø er noe som kommer i tillegg til den faglige opplæringen. Disse satsningene bør være integrert og utfylle hverandre. Jeg har vist at det er en tydelig og uttalt utfordring for lærerne å forholde seg til økt frihet i forhold til lokale læreplaner, samtidig som kravet om dokumentasjon av elevenes læringsutbytte øker. Dette setter ikke bare krav til lærerne men også til skolens ledelse. Valget om hva som bør vektlegges er i stor grad opp til hver enkelt skole å ta. Det er imidlertid klare formuleringer både i lovverk og læreplaner om at elevenes læringsmiljø skal følges opp spesielt. Dette understøttes av forskning som sier at læringsmiljø og faglige prestasjoner har stor innflytelse på hverandre (Arnesen, Ogden, et al., 2006; Bergkastet, et al., 2009; Nordahl, et al., 2009). Hvis skolen og lærerne ikke er bevisste på hva de gjør og har en lite kunnskapsbasert praksis, kan skolen rent ut fungere kontraproduktivt for utviklingen hos enkelte elever og øke skjevutvikling senere i livet (Nordahl, 2006). Dette taler for at læringsmiljøet er verdt å arbeide med. Læreren skal således være en nøkkelperson i utviklingen av positive læringsmiljø og sikringen av god faglig og sosial utvikling hos alle elever.

2.6 Læringsmiljø i et økologisk perspektiv

Hvis vi går tilbake til definisjonen av læringsmiljø, ser vi at det legges vekt på relasjoner mellom elevene og mellom lærer og elev. Samtidig er relasjonene mellom de ulike deltakerne i læringsmiljøet av betydning. Forholdet mellom skolen og hjemmet blir understreket, og gjennom avsnittene over har vi sett at det er en tydelig sammenheng mellom skolen og lærerne, Regjering og Direktorat hva angår styringsdokumenter, lovverk, læreplan og ulike stortingsmeldinger. Det er derfor på sin plass å redegjøre for et økologisk perspektiv som vektlegger at disse ulike forholdene påvirker hverandre når man skal arbeide for å utvikle positive læringsmiljø. Et slikt perspektiv kan også være til hjelp for læreren til å se betydningen av det arbeide han gjør med læringsmiljøet i sine klasser.

Det økologiske perspektivet fremhever interaksjonen mellom barnet i utvikling og miljøet rundt det. Helheten og sammenhengen i barns oppvekst og utvikling står sentralt, og det økologiske perspektivet kan beskrives som et balanseperspektiv på individet i kontekst. Elevenes utvikling må med andre ord ses i sammenheng med, og som et resultat av samspill med omgivelsene. Bronfenbrenner var opptatt av hvordan mennesker vokser og sosialiseres inn i slike dynamiske samspill (Klefbeck & Ogden, 2003). Hans utviklingsøkologiske teori sammenfattes i en modell med konsentriske sirkler (FIG 2).



Figur 2. Modell av Bronfenbrenners økologiske systemer.

Her er barnet i sentrum med miljøet i ulike sirkler rundt, delt inn i grad av nærhet til barnet og abstraksjonsnivå. Gjensidig påvirkning disse i mellom, og mellom miljøet og barnet, utgjør barnets oppvekstmiljø. Den innerste sirkelen kalles mikrosystemet. Dette utgjøres av barnet og de systemer barnet er i direkte kontakt med, som for eksempel familien og skolen. Mesosystemet består av relasjonene mellom de ulike mikrosystemene, og kan i følge Bronfenbrenners teori, sees som svært avgjørende for barns utvikling. Et eksempel på en mesosystemforbindelse er skole-hjemsamarbeid. Økologiske overganger er også sentrale i Bronfenbrenners teori. Disse knytter seg til "(...) overgangen fra ett mikrosystem til et annet, noe som igjen bidrar til at det oppstår et mesosystem" (Klefbeck & Ogden, 2003, s.56). Bronfenbrenner tillegger mesosystemet en nøkkelfunksjon i barnets oppvekst, og det er kvaliteten i dette systemet som på en avgjørende måte representerer utviklingsmuligheter og risiko. Den neste sirkelen i Bronfenbrenners modell er eksosystemet, som utgjøres av formelle og uformelle strukturer som har indirekte påvirkning på barnet. Eksempler på dette kan være det formelle hjelpeapparatet, som barnevernet og PP-tjenesten. Den ytterste sirkelen er

makrosystemet. Dette består av kjennetegn ved kultur og samfunn av ideologisk og institusjonell art. Lov- og regelverk går blant annet inn under dette (Klefbeck & Ogden, 2003).

Elevens læring og hverdag påvirkes av ulike sosiale systemer som også har innvirkning på hverandre. Når jeg videre snakker om å utvikle et positivt læringsmiljø, er det viktig at vi husker at det er flere systemer som er påvirkningsfaktorer i dette arbeidet. På denne måten skapes det ikke bare et positivt læringsmiljø i skolen, men det legges også til rette for positive relasjoner og opplevelser for eleven i alle de ulike systemene den beveger seg i. Når dette er sagt er det også viktig å understreke at denne oppgaven skal ta for seg hvordan *læreren* arbeider med disse problemstillingene. Jeg vil derfor ikke gå videre inn i de ulike økologiske systemene i denne oppgaven. Jeg vil heller fokusere på hvordan læreren kan gjøre nytte av et økologisk perspektiv i sitt arbeid med læringsmiljøet for eksempel ved å involvere elevenes foresatte og skolens ledelse.

3 Utdanningsdirektoratets satsing

Utgangspunktet for denne oppgaven er å undersøke hvordan lærere arbeider med å utvikle læringsmiljøet i sine klasser. Problemstillingen stiller spørsmål om hvordan dette samsvarer med det som legges vekt på i ”Veiledningsmateriellet” til satsingen ”Bedre læringsmiljø 2009-2014”. Så langt i oppgaven har jeg redegjort for at læringsmiljø kan settes i et økologisk perspektiv. Jeg har også vist ulike eksempler på at det blir gitt tydelige henvisninger til betydningen av positive læringsmiljø gjennom regelverk, læreplan og andre offentlige dokumenter. Jeg vil nå gjøre rede for ”Veiledningsmateriellet”, ”Materiell for helhetlig arbeid med læringsmiljø” (Nordahl, et al., 2009). Dette er som nevnt tidligere et handlingsrettet veiledningsmaterieill til bruk i skolen. ”Veiledningsmateriellet redegjør for hvordan læreren og skoleledelse kan arbeide for å utvikle positive læringsmiljø ved sin skole og i sine klasser

3.1 Hvordan er ”Veiledningsmateriellet” lagt opp?

Dokumentet starter med å gi en forklaring på hva læringsmiljø er og hvorfor dette er et viktig tema å fokusere på i dagens skole. Som tidligere beskrevet, fokuserer ”Veiledningsmateriellet” på ulike faktorer i skolehverdagen som har betydning for utviklingen av positive læringsmiljø. Disse faktorene eller kategoriene blir behandlet i hvert sitt kapittel, som så blir supplert med et avsnitt som igjen presenterer gode fremgangsmåter for å oppnå formålet med hver enkelt kategori. Kategoriene blir presentert gjennom korte artikler. Det blir også presentert refleksjonsoppgaver som skoleledere og lærere kan løse i samarbeid. ”Veiledningsmateriellet” gir også forslag til relevant litteratur for de ulike kategoriene.

Videre gir ”Veiledningsmateriellet” anvisning på de kategoriene som antas å ha betydning for læringsmiljøet i hver enkelt klasse. Disse kategoriene er: *klasseledelse, relasjoner mellom lærer og elev og mellom elevene, regler og regelhåndhevelse, sosial kompetanse, mobbing, forventninger til elevene, samarbeid mellom hjem og skole og involvering av elever i arbeidet med læringsmiljø*. I tillegg er det et kapittel i veiledningsmateriellet som tar for seg det fysiske miljøet i forhold til læringsmiljøet. Jeg har valgt å ikke behandle dette i denne oppgaven, siden det etter min oppfatning er mer perifert i forhold til oppgavens problemstilling. Temaet om det fysiske miljøet på skolen er imidlertid nevnt tidligere i oppgaven under avsnitt 2.3 Læringsmiljø i Opplæringsloven.

Kunnskapen som ligger til grunn for de tiltakene som presenteres i veiledningsmateriellet er forankret i teoretiske tilnærminger til læringsmiljø og empirisk kunnskap om for eksempel sammenhengen mellom betingelser i læringsmiljøet og elevenes læringsutbytte (Nordahl, et al., 2009). Jeg vil nå gå gjennom de kategoriene som vil danne grunnlaget for operasjonaliseringen av begrepet læringsmiljø senere i oppgaven.

3.2 Klasseledelse

Jeg har tidligere behandlet læreren som nøkkelperson for læringsmiljøet gjennom St.meld. 11 *læreren rollen og utdanningen* og 31 *Kvalitet i skolen*. ”Veiledningsmateriellet” understreker det samme når det sies at ”lærerens arbeid som leder av klassen/gruppen er den enkeltfaktoren som har størst betydning for læringsmiljøet og dermed elevenes læring” (Nordahl, et al., 2009, s.18). Forskeren John Hattie har sammenfattet over 800 ulike metaundersøkelser om elevs læringsutbytte, og har konkludert med at læreren er en av de viktigste faktorene (Hattie, 2009).

Klasseledelse kan beskrives som de valgene læreren tar opplærings situasjoner med elevene. Hvordan disse valgene bidrar til å skape gode betingelser for elevenes læring er dermed en indikasjon på kvaliteten på klasseledelsen (Nordahl, et al., 2009). Slike betingelser er for eksempel arbeidsro, gode relasjoner mellom lærer og elev og mellom elevene og motivasjon til arbeidsinnsats. For at disse betingelsene skal oppnås, sier ”Veiledningsmateriellet” at elevene må oppleve læreren som en tydelig og trygg voksenperson som har etablert gode relasjoner til sine elever bygget på tillit og respekt. Læreren må ha et bevisst forhold til rollen som klasseleder både når han tilegner seg ny kunnskap, planlegger undervisningen og når han er i direkte møte med elevene. Læreren skal balansere mellom å ”være en felles samlende leder for gruppa, samtidig som han ser og møter hver enkelt elev og dens behov” (Nordahl, et al., 2009). Veiledningsmateriellet påpeker at god klasseledelse kjennetegnes av lærere som er bevisst betydningen av relasjonen de har til elevene sine, samtidig som læreren gir tydelige beskjeder og direkte instruksjoner om arbeidsinnsats, læringsmål og atferd. Dette kan bidra til at det skapes et positivt klima med arbeidsro hvor læreren kan legge vekt på utvikling av læringsstrategier for elevene (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Læreren skaper god struktur i undervisningen med tydelig start og slutt. For å lykkes med dette, må det brukes tid til planlegging av undervisningen, gjerne i samarbeid med kolleger. Videre må det formidles entydige faglige mål til elevene som følges opp med positive tilbakemeldinger på effektive

læringsaktiviteter (Engelsen, 2006). Hver elev må ha en klar forståelse av hva som blir forventet og være trygge på at de får tilbakemelding på hvordan de klarer å leve opp til disse forventningene (Nordahl, et al., 2009).

God klasseledelse kjennetegnes i følge ”Veiledningsmateriellet”, av hvordan læreren henvender seg til elevene og hvordan han klarer å strukturere undervisningen.

3.3 Relasjonen mellom lærer og elev

Fordi det er elevenes opplevelse av læringsmiljøet som er avgjørende for om læringsmiljøet er godt eller ikke, er det også helt sentralt at det legges vekt på å utvikle en god relasjon mellom lærer og elev (Danielsen, et al., 2009; Forskningsdepartementet, 2004; Kunnskapsdepartementet, 2008-2009). En relasjon kan forstås som den innstilling eller oppfatning personer har av hverandre (Nordahl, et al., 2009). Kvaliteten på en relasjon blir ofte preget av møtene mellom personene og har innvirkning på hvordan kommunikasjonen og samhandlingen mellom dem fungerer (Nordahl, et al., 2009).

Relasjonen mellom lærere og elever vil alltid ha et personlig preg. Samtidig påpeker ”Veiledningsmateriellet” at ”kulturen” på skolen, om hvordan lærere og elever forholder seg til hverandre har innvirkning på denne relasjonen. Det er lærerens ansvar å skape gode relasjoner til sine elever. Dette kan være et krevende arbeid for en lærer fordi det ofte er mange elever og mange arbeidsoppgaver å følge opp (Kunnskapsdepartementet, 2007-2008). Samtidig er det strategisk avgjørende at læreren tar seg tid til relasjonsbygging i en tidlig fase, for eksempel i starten av skoleåret, for at relasjonene til elevene skal utvikles positivt helt fra starten.

Tillit er et nøkkelord i etableringen av gode relasjoner. Siden det er elevenes subjektive oppfatning av relasjonen som er avgjørende for relasjonens kvalitet, er det viktig at læreren har kunnskap om elevens opplevelse av skolehverdagen og livet utenfor skolen. På denne måten kan læreren vise at han har gode hensikter og elevene vil forstå at de kan stole på læreren. Å kunne snakke med hverandre om hverdagslige ting kan være positivt for mange elever og kan gi et godt utgangspunkt for å håndtere konflikter. Ved at læreren viser at han er interessert i elevenes liv, gis de også en mulighet til å kommunisere om forhold som er relasjonsbyggende (Nordahl, et al., 2009).

Alle mennesker har et grunnleggende behov for anerkjennelse og ros (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Ved å vise elevene at de blir anerkjent og rose dem for det de oppnår vil læreren kunne styrke relasjonen mellom dem. Det er også viktig at læreren er oppmerksom på at en intensjon om å framstå som anerkjennende, ikke nødvendigvis behøver å bli oppfattet slik. ”Det er elevenes egen opplevelse av å bli verdsatt som er avgjørende” (Nordahl, et al., 2009, s.23). ”Veiledningsmateriellet” trekker frem humor som et godt hjelpemiddel i relasjonsbygging. Det kan dessuten tenkes at bruk av humor kan ufarliggjøre situasjoner som ellers kunne truet kommunikasjonsklimaet. Samtidig er det viktig å benytte humor med en viss forsiktighet, da det fort kan misforstås og oppfattes som noe negativt av enkelte elever (Arnesen, Jensen, et al., 2006).

Ved at læreren er seg bevisst å utnytte muligheten til å utvikle gode relasjoner allerede i den innledende fasen, bedrer det muligheten for å lykkes med å etablere gode relasjoner mellom seg selv som lærer, og elevene. Dette kan læreren gjøre ved å vise elevene tillitt, anerkjennelse og støtte, og ved å gi ros og interessere seg for det som er betydningsfullt for elevene.

I tillegg til at en god relasjon til elevene er en positiv faktor i forhold til arbeid med læringsmiljø, bidrar gode relasjoner, slik de er beskrevet her, også til at læreren kan være mer observant i forhold til endringer hos elevene i forhold til atferd og faglig utvikling (Bergkastet, et al., 2009). For de elevene som for eksempel blir betraktet som de ”stille” elevene, kan en god relasjon til læreren være en viktig faktor i skolehverdagen. Dette fordi disse elevene ofte har store utfordringer i forhold til å skape gode relasjoner med andre elever (I. Lund, 2004).

Lærerens evne til å skape gode relasjoner til elevene er av stor betydning i arbeidet med læringsmiljøet. Læreren må aktivt jobbe for å utvikle slike relasjoner og være bevisst på at hvordan han forholder seg i ulike situasjoner på skolen har innvirkning på relasjonene til elevene hans (Nordahl, et al., 2009). Dette fører oss over i den neste kategorien i læringsmiljøet, som er relasjoner mellom elevene.

3.4 Relasjonen mellom elevene

For mange barn er det det sosiale fellesskapet og tilhørigheten i en jevnaldergruppe som er den største motivasjonsfaktoren til å delta i skolefellesskapet. Det å ha venner og kamerater er

viktig for de fleste (Breilid, 2007). Dette skaper samhørighet, trygghet og trivsel, noe som også bidrar til økt motivasjon for å lære (Skaalvik & Skaalvik, 2005). For mange elever er skolen like mye en sosial læringsarena som en faglig læringsarena. Skolen skal også være et sted hvor barn kan oppleve sosial tilhørighet på tvers av sosio-økonomiske, kulturelle, religiøse og etniske forskjeller (Kunnskapsdepartementet, 1998, 2007-2008). Dette er et viktig prinsipp og fundament i den norske skolen. Å oppleve sosiale nederlag i skolen kan medføre store belastninger for barn. Dette fordi skolegangen er en del av deres identitetsutvikling og sosialisering (Ogden, 2009). Det er et poeng at elevene skal lære å ta vare på hverandre i et sosialt fellesskap, samtidig som de lærer å hevde seg selv og fremstå som positive individer. Dette er en utfordring for lærere og en oppgave som det bør samarbeides om innad i lærergruppa og mellom lærere og skoleledelse. De situasjonene som oppstår i et klasserom er ikke tilstrekkelig for å ivareta disse oppgavene og det er viktig at det er et samarbeid mellom lærere og mellom lærere og ledelse i arbeidet med å skape gode relasjoner mellom elevene som kan ivaretas på alle arenaer i skolen. Samtidig legges det dermed til rette for at elevene kan ta med seg de erfaringene de får fra skolen inn i andre sosiale systemer de er deltakere i (Klefbeck & Ogden, 2003).

Læreren og skolen som sådan må være seg bevisst på at det demonstreres holdninger som representerer toleranse og inkludering. Spesielt gjelder det å være bevisst på hvordan man som lærer forholder seg til mobbing og at man som skolesystem ikke aksepterer dette. Som vi har sett har skolen og lærerne plikt, med hjemmel i Opplæringsloven, til å gripe inn om de får kjennskap til at noen blir utsatt for krenkelser, overgrep eller andre negative handlinger (Kunnskapsdepartementet, 1998). For å forhindre at slike hendelser skal finne sted, skal læreren arbeide med å skape gode relasjoner mellom elevene.

En lærer kan naturligvis ikke tvinge eller kreve at elever skal like hverandre og enda mindre til å være venner. Det er imidlertid lærerens ansvar å på best mulig måte legge til rette for dette. Dersom det er elever som faller utenfor, er det avgjørende at de får hjelp og støtte til å lære seg de ferdighetene som trengs for å skape sosiale relasjoner og til å holde på disse relasjonene over tid. I slike situasjoner ser vi også at lærerens relasjon til elevene er avgjørende for om læreren klarer å fange opp disse elevene, og for om han klarer å gi elevene den støtten det er behov for.

Ved å arbeide systematisk og kontinuerlig med å lære elevene sosiale ferdigheter og legge til rette for lek og aktiviteter i små grupper slik at alle har mulighet til å etablere relasjoner og

vennskap med andre, vil læreren arbeide forebyggende med mobbing og negativ atferd. Dette har avgjørende betydning for kvaliteten på læringsmiljøet og bidrar samtidig til å skape positive elever i et positivt læringsmiljø (Bergkastet, et al., 2009; Nordahl, et al., 2009).

3.5 Sosial kompetanse og læringsmiljø

Skolen har et ansvar i å hjelpe barn til å utvikle gode kunnskaper og ferdigheter slik at de kan inngå i konstruktive sosiale utviklingsprosesser. Læreren kan legge til rette for dette og selv gå foran som et godt eksempel ved å rose, anerkjenne og legge vekt på høflighet og vennlighet i sin relasjon til elevene (Arnesen, Jensen, et al., 2006; Bergkastet, et al., 2009; Nordahl, et al., 2009; Skaalvik & Skaalvik, 2005). I sammenheng med relasjoner mellom elevene er det naturlig å trekke frem sosial kompetanse i forhold til læringsmiljøet. For at elevene skal kunne knytte relasjoner er det viktig at de har god sosial kompetanse, slik at de kan holde relasjonene ved like. Siden elevene i dag forholder seg til mange ulike sosiale medier som for eksempel blogger, Facebook og liknende, i tillegg til tradisjonelle sosiale arenaer som skole og familie, stilles det store krav til deres sosiale kompetanse (Ogden, 2009). Sosial kompetanse kan forstås som elevens kunnskaper og ferdigheter og hvilke holdninger som blir anvendt for å mestre sosiale sammenhenger (Nordahl, et al., 2009). Dette gjelder såvel i forhold til jevnaldrende som i forhold til voksne.

Gjennom ulike tilnærminger kan læreren legge til rette for at elevene utvikler gode sosiale egenskaper innenfor empati, samarbeid, selvhevdelse, selvkontroll og ansvarlighet. Det er imidlertid hensiktsmessig å integrere arbeidet med disse sosiale dimensjonene i det helhetlige og kontinuerlige arbeidet i skolen for å styrke læringsmiljøet og å forebygge og håndtere vold og mobbing. Det vil være elever som viser gode evner innefor disse dimensjonene, men undersøkelser viser at også disse elevene også vil profitere på at det blir lagt til rette for at alle elevene får utviklet sin sosiale kompetanse (Skaalvik & Skaalvik, 2005).

Det er viktig å få med elevenes foresatte i arbeidet med utvikling av sosial kompetanse (Bø, 2002). Jeg vil imidlertid komme nærmere tilbake til samarbeid mellom hjem og skole og betydningene av dette senere i dette kapitlet. "Veiledningsmateriellet" viser til at det kan være klokt å ta i bruk kreative fag som musikk i arbeidet med læringsmiljø og sosial kompetanse. Dette gir elevene muligheter til å utfolde seg på ulike måter.

For skolen som organisasjon og for lærerne som ledere er det en utfordring å holde intensitet, fokus og entusiasme i arbeidet med elevenes sosiale kompetanse oppe over tid (Nordahl, et al., 2009). Det er imidlertid påkrevet at de klarer dette, for at skolens elever skal være i stand til å utvikle god sosial kompetanse. ”Kvaliteten på jevnalderrelasjoner er en viktig faktor for læring både faglig og sosialt. Likedan er gode relasjoner mellom hver elev og læreren og mellom læreren og klassen sentralt for et godt læringsmiljø” (Nordahl, et al., 2009, s.34).

En kan si at det er av betydning at elevene har den sosiale kompetansen som forutsettes for å inngå i vennskap og i positive relasjoner med voksne. En annen sak er hvordan elevene benytter seg av denne kompetansen og hvilke forventninger som stilles til dem i forhold til dette (Nordahl, et al., 2009). Det er viktig at lærerne klarer å formidle hvilke forventninger de har til elevene både faglig og sosialt og spesielt i forhold til dimensjonene samarbeid, selvkontroll, selvhevdelse, ansvarlighet og empati. Dette er også viktige faktorer i arbeidet med mobbing som vi skal se nærmere på nå.

3.6 Mobbing

Det er ulik forekomst av mobbing fra skole til skole, men undersøkelser som har fokusert på mobbing har funnet at det forekommer til en viss grad på alle skoler. Forskning viser at forekomsten av mobbing blir påvirket av forhold i den enkelte skole og klasse (Olweus, 1997). I forhold til læringsmiljøet i en klasse og på en skole vil mobbing bli regnet som en negativ faktor.

Mobbing er svært alvorlig og kan føre til store konsekvenser for de personene som blir utsatt for dette. I følge Opplæringslovens § 9a-3 har lærere og skolene generelt et ansvar for å gripe inn og forhindre mobbing. Det finnes ulike anti-mobbe-programmer som er utviklet i Norge. Eksempler på slike er Olweus og Zero, som er forskningsbaserte programmer og har vist god effekt ved de skolene som har benyttet seg av dem (Nordahl, 2006). Med tanke på læringsmiljø vil det være av betydning at slike programmer blir benyttet forbindelse med at de andre områdene jeg drøfter i dette kapittelet blir arbeidet med. For eksempel kan vi se at det å arbeide forebyggende med mobbing, også innebærer å arbeide med relasjonen mellom elevene og elevenes sosiale kompetanse. Også relasjoner mellom lærer og elev og samarbeidet mellom skole og hjem, er av stor betydning i arbeid mot mobbing. Ut fra dette

kan man hevde at arbeid med mobbeproblematikk også profitterer på et helhetlig og økologisk perspektiv.

At lærere og skoleledelse håndterer utfordringene i forhold til mobbing på en konstruktiv og effektiv måte er også viktig for at elevene skal kunne føle seg trygge på skolen. ”Voksne som viser tydelige grenser for akseptert atferd, som vektlegger faglig og emosjonell støtte til elevene, og som har et grundig tilsyn med elevene i timene og friminuttene, står sentralt i dette arbeidet” (Nordahl, et al., 2009, s.39).

”Veiledningsmateriellet” poengterer at det ikke er tilstrekkelig å arbeide med tiltak som kun er rettet mot elevene i arbeid mot mobbing. Det er også nødvendig å utvikle skolen som organisasjon, samt at ledelsen og ansatte samarbeider i arbeidet mot mobbing. Samtidig må det etableres et samarbeid med elevenes forsatte. Det er viktig at alle drar i samme retning, og at man kan hjelpe hverandre med å tydeliggjøre positive holdninger overfor elevene. Dette kan for eksempel være holdninger som toleranse, forståelse for at alle mennesker er forskjellige og lignende. Dette er viktige holdninger som er med på å utvikle positive læringsmiljø. Med dette perspektivet understrekes også betydningen av den økologiske tankegangen i forhold til arbeid med læringsmiljø (Klefbeck & Ogden, 2003; Skogen, 2004).

En viktig del av arbeid med mobbeproblematikk er å kartlegge omfanget av mobbing på skolen (Nordahl, et al., 2009). I dette arbeidet bør omfanget av ulike typer mobbing som for eksempel plaging, utestenging og erting undersøkes. Samtidig bør det kartlegges hvordan mobbingen foregår. Om den for eksempel foregår ansikt til ansikt eller er mer skjult gjennom andre moderne sosiale medier (Olweus, 1997). Ved å få kunnskap om dette kan skoleledelsen og lærere sette inn tiltak der det er behov for det, samtidig som de kan arbeide med generelle forebyggende tiltak.

”Veiledningsmateriellet” understreker at skoler bør utarbeide en handlingsplan mot mobbing som tydeliggjør for alle ansatte og alle elever, hva skolen gjør for å forebygge, og hvordan de vil gripe inn om mobbing forekommer. Evaluering er et nøkkelbegrep i alt endringsarbeid og kanskje spesielt i arbeidet mot mobbing. Å undersøke endringsbehov, vurdere hvilke tiltak som skal iverksettes, for så å utvikle hensiktsmessige strategier i forhold den vurderingen som er gjort, er en anerkjent strategi i arbeid mot mobbing. Samtidig er det viktig å huske at dette er en prosess som skal arbeides med over tid og som bør være i kontinuerlig utvikling (Nordahl, et al., 2009; Skogen, 2004).

De foregående avsnittende om hva ”Veiledningsmateriellet” inneholder har en tydelig sammenheng med hverandre. Ved at læreren arbeider med å utvikle sin måte å være på overfor elevene i det vi kaller klasseledelse, og ved at læreren etterstreber å fremstå som en trygg, tydelig og anerkjennende voksen overfor elevene, vil dette også ha innvirkning på relasjonen mellom læreren og elevene. Dette kan også ha innvirkning på relasjonen elevene imellom, i hvilken grad mobbing forekommer og hvordan elevenes sosiale kompetanse utvikles. Poenget er at det er viktig at arbeidet med læringsmiljø gjøres som en del av en helhetlig prosess hvor kategoriene påvirker hverandre gjensidig. Når vi også ser arbeidet med læringsmiljø i et økologisk perspektiv, understreker dette at det man arbeider med i ett system, også har betydning for andre (Klefbeck & Ogden, 2003).

Det neste avsnittet skal omhandle betydningen av hvordan læreren arbeider med regler og hvordan reglene blir håndhevet i skolen. Etter dette vil jeg drøfte betydningen av på hvilken måte lærere og skole formidler forventningene de har til elevene. Om elevene blir involvert i arbeidet med læringsmiljøet, vil dessuten ha betydning for deres forhold til skolen og vil også bli drøftet i dette kapitlet. Som en avslutning av dette kapitlet skal jeg diskutere betydningen av at læreren arbeider med å utvikle et godt samarbeide mellom skole og hjem.

3.7 Regler og regelhåndhevelse

Tydelige regler blir understreket som viktig for å skape et positivt læringsmiljø (Nordahl, et al., 2009). Konsekvensene av brudd på regler må være forståelige for elevene, og lærerne må håndheve regler konsekvent. Regler i skolen har i hovedsak en oppdragende og pedagogisk hensikt som har til hensikt å tydeliggjøre hvilke forventninger skolen har til sine elever. Regler skaper trygghet og forutsigbarhet i skolehverdagen (Bergkastet, et al., 2009).

For at reglene skal fungere på denne måten, bør reglene formuleres på en slik måte at elevene har forutsetninger for å forstå hva de innebærer. Det er for eksempel viktig å ikke ha for mange regler. ”Veiledningsmateriellet” mener at et sted mellom 4 og 6 regler i klassen er passe antall. Videre er det et poeng at reglene skal reflektere den atferden som vi ønsker at elevene skal vise, altså den prososiale atferden. Videre at reglene formuleres med et kort og presist språk. Eksempler på gode klasseregler kan være: ”lytt til læreren”. ”Hold hender og føtter for deg selv” eller ”Snakk med et hyggelig språk”. Dette er formuleringer som er korte, konkrete og som viser til den atferden vi ønsker at elevene skal vise (Bergkastet, et al., 2009).

Klassereglene bør naturligvis tilpasses elevenes alder. Et eksempel på en god regel er: "Hold hender og føtter for deg selv". Dette kan bety at man ikke skal slå og ikke fikle med andres ting eller sparke borti ting eller personer. Det er avgjørende at læreren bruker tid på at alle elevene forstår hva innholdet i regelen betyr, og at elevene får anledning til å "trene" på å følge reglene. Dette øker sannsynligheten for at elevene fullt ut forstår hva reglene innebærer og at de klarer å følge dem i hverdagen (Bergkastet, et al., 2009; Nordahl, et al., 2009).

Når det er snakk om regelhåndhevelse, er det viktig at dette foregår på en forutsigbar og konsekvent måte. En elev skal være klar over hvilke konsekvenser som følger av at han bryter en klasseregel og hvorfor denne konsekvensen følger. Reaksjonen eller konsekvensen må komme hver gang, og ikke bare innimellom de gangene læreren har tid (Bergkastet, et al., 2009; Nordahl, et al., 2009; Sørli, 2000). I forhold til å utvikle positive læringsmiljø, er det ikke uten betydning hva disse konsekvensene er. For det første må konsekvensen være mulig å gjennomføre. "Trusler" om konsekvenser som ikke blir noe av er, et tydelig signal til elevene om at de kan bryte regler uten at det kommer en reaksjon. Dette bidrar ikke til trygghet og forutsigbarhet. Det er viktig at skolens personale har drøftet hvilke konsekvenser de mener er hensiktsmessige og hva de mener er uhensiktsmessig, slik at elevene opplever et samlet og konsistent lærerteam som forholder seg likt, uavhengig av hvilke lærere som leder elevgruppa. Vi vet at streng disiplin og harde straffer for brudd på regler har liten effekt hva angår å endre elevenes atferd (Nordahl, et al., 2009). Det er derfor viktig at konsekvensene, som alle lærerne på skolen er enige om at er hensiktsmessige, ikke er straffende, men står i et rimelig forhold til regelbruddet. Dette hjelper også lærerne til å unngå å handle i affekt og la dagsform, stress eller sinne bestemme hvilke reaksjoner som skal følge et reglebrudd (Bergkastet, et al., 2009). Hvis konsekvensene for brudd på regler innebærer tap av goder, er det viktig at det samtidig er en praksis for å tildele goder om elevene følger reglene. Konsekvensene må være forståelige, etisk forsvarlige og må ikke krenke elevene på noen måte. Det blir også viktig at de konsekvensene som skolen velger å benytte, ikke svekker elevens tilhørighet i klassen. Derfor er konsekvenser som tap av goder og privilegier som hovedsakelig handler om sosiale goder, ikke å anbefale (Nordahl, et al., 2009).

Samtidig som læreren må være konsekvent og forutsigbar i sin regelhåndhevelse, er det viktig at den anerkjenner og roser elevene når de følger reglene. Ros og positiv oppmerksomhet fungerer på den ene siden som en positiv forsterker på den eleven som får oppmerksomhet. På den andre siden sender det også signaler til de andre elevene om at det settes pris på og

anerkjennes når de følger reglene og lever opp til de forventningene læreren har til dem. ”Manglende regelklarhet og inkonsistent regelhåndhevelse er en medvirkende årsak til problematferd og uro i skolen” (Nordahl, et al., 2009, s.29).

Regler i skolen er noe som angår alle som er en del av den, og det er derfor viktig at skoleledelsen også er med i arbeidet med regler og regelhåndhevelse. Ledelsen på en skole kan fungere som støttespiller til lærere og som gode modeller for elevene. Et samarbeid mellom lærere, elever, skoleledelse og foresatte om utforming av regler og konsekvenser er avgjørende for om de ulike deltakerne skal ha et eierforhold til reglene og oppleve dem som en trygghet mer enn en trussel. Ved å samarbeide om regler og regelhåndhevelse på tvers av økologiske systemer, vil elevenes forhold til reglene i skolen også kunne overføres til andre arenaer (Klefbeck & Ogden, 2003).

På samme måte som i de andre kategoriene som har som mål å utvikle positive læringsmiljø er det avgjørende at det arbeides kontinuerlig med regler og retningslinjer. Både elever og lærere har behov for å bli minnet på hvilke regler som er gjeldende og hvilke konsekvenser som følger regelbrudd. På denne måten blir arbeid med regler en del av skolens helhetlige satsing på et positivt læringsmiljø som er trygt og forutsigbart for både elever og lærere (Nordahl, et al., 2009).

Som oppsummering av kategorien regler og regelhåndhevelse skal det understrekes at det er verdt å nevne at regler og konsekvenser av brudd på disse bør lages i samarbeid mellom lærere, skoleledelse, elever og foresatte. Reglene bør være korte, få og vise til ønsket atferd. Hvis konsekvensene skal innebære tap av goder, bør det også være vanlig å tildele goder når reglene følges. Konsekvensene må være kjent for eleven og eleven bør alltid få et valg om å følge reglene eller ta konsekvensene av å ikke gjøre det. Ved at alle ansatte på skolen er enige om hvilke regler som gjelder og hvilke konsekvenser som benyttes ved regelbrudd, unngår man at lærere handler i affekt og man skaper et trygt og forutsigbart læringsmiljø for elevene.

3.8 Forventninger til elevene

Hvilke forventninger læreren og skolen har til elevene reflekteres bare delvis gjennom regler. I tillegg stiller skolen en rekke forventninger til elevene i forhold til atferd, arbeidsinnsats og læringsutbytte implisitt. ”Veiledningsmateriellet” påpeker at disse forventningene kommer til uttrykk ”gjennom de relasjonelle forholdene og den kommunikasjonen som eksisterer mellom

de ulike aktørene på skolen” (Nordahl, et al., 2009, s.44). Med andre ord kan vi si at elevene har forventninger til hverandre og til læreren, læreren har forventninger til elevene og andre lærere, samt skoleledelse. Skoleledelsen har også forventninger til elever og lærere. I tillegg har skolen forventninger til elevenes foresatte på samme måte som disse har forventninger til sine barn og skolen de går på. Alle har i noen grad forventninger til alle. I arbeidet med å utvikle læringsmiljøet blir det en utfordring for læreren å tydeliggjøre for elevene, hvilke forventninger som foreligger.

Alle lærere har en form for forventning til elevene. Spørsmålet er om disse forventningene fremmer eller hemmer den sosiale og faglige utviklingen. Gjennom ulike undersøkelser har det vist seg at hvis læreren har lave forventninger til elevene, vil de også prestere lavt (Nordahl, et al., 2009; Skaalvik & Skaalvik, 2005). Det viser seg også at elevenes kjønn, sosiale klasse, kulturelle bakgrunn, attraktivitet og den informasjonen læreren får fra kolleger, er med på å bestemme hvilke forventninger læreren har til dem. Lærere bør ha forventninger til elevenes atferd og sosiale og faglige utvikling som er tilstrekkelig utfordrende til at de bidrar til at elevene utnytter sitt potensial.

Elevene vil også ha forventninger til hverandre. Disse forventningene er i hovedsak relatert til sosiale forhold (Nordahl, et al., 2009). Samtidig kan det i noen miljøer oppstå forventninger om at man ikke skal prestere godt på skolen for å være en del av bestemte sosiale fellesskap. Vi vet at ”vennskap og sosial attraktivitet ligger øverst i barn og unges verdihierarki” (Nordahl, et al., 2009, s.45). Dette kan føre til at elever ”underbyter” i faglige prestasjoner for å få innpass i sosiale relasjoner til andre elever som kan bli regnet som kule eller hippe og sosialt attraktive. Sosial atferd, klesstil, musikksmak og liknende er også eksempler på forventninger elevene har til hverandre og som blir lagt vekt på i sosiale sammenhenger. Dette må læreren holde et våkent øye for, når vi ser dette i forhold til det som er skrevet tidligere om relasjon mellom lærer og elev og mellom elever (avsn. 3.3 og 3.4). Lærerens kunnskap om disse forholdene vil dessuten kunne gi et godt grunnlag for å bestemme hvilke forventninger han skal ha til de enkelte elevene. Samtidig vil kunnskaper om dette gjøre det mulig for lærere og skoleledere å gripe inn om det vil kunne utvikle seg til elevkulturer som bryter med skolens og opplæringssystemets grunnleggende verdier, og som i neste omgang vil kunne gi uheldig påvirkning på elevenes utvikling og læringsmiljøet.

Foreldre kan ha stor påvirkningskraft på barna sine, og det er viktig at de forventningene de har er tydelige og realistiske. Foreldrene må gi barna støtte og vise interesse for hva som skjer

på skolen og hvordan barna har det der. Det er også et poeng at foreldre opptre solidarisk med skolen og snakker positivt om skolen og dens lærere. Dette bidrar til å skape holdninger og forventninger til at skole er noe positivt og viktig i barnas liv. På denne måten ser vi også her at et økologisk perspektiv kan bidra til å tydeliggjøre betydningen av at skolen har foreldrene med på laget (Bø, 2002; Klefbeck & Ogden, 2003).

Den kollektive forventningen som blir formidlet fra skolen som organisasjon gjennom skolens kultur, har mye å si for hvordan lærere og elever opplever lærernes kapasitet til å skape endring og påvirke læringsbetingelser hos elevene i læringsmiljøet. ”Forventningene bør være utfordrende, men hensiktsmessige i den forstand at alle elever skal ha mulighet til å prestere innenfor områder vi anser som verdifulle” (Nordahl, et al., 2009, s.45).

Til oppsummering kan jeg si at for at lærere skal kunne ha slike utfordrende og hensiktsmessige forventninger til elevene, er det viktig at de skaffer seg relevant kunnskap om elevene og deres forutsetninger gjennom kartlegging og observasjon. Videre er det viktig at elevene får kjennskap til hva som forventes av dem gjennom at det blir uttrykt eksplisitte forventninger til elevenes atferd, arbeidsinnsats og læringsutbytte. Tilbakemeldinger og ros er viktige hjelpemidler for at eleven skal ha en ide om hvor den befinner seg i forhold til de forventningene som stilles til den. Samtidig er det betydningsfullt at elevenes foresatte blir involvert i dette slik at de kan bidra til at skolen blir noe positivt i elevenes øyne (Bø, 2002).

Det er læreren sitt ansvar å stille realistiske forventninger til elevene sine. Dette bør gjøres på et grunnlag av faglig og sosial kartlegging. I tillegg til dette er det avgjørende at elevene får uttrykkelig kjennskap til hvilke forventninger læreren har til dem. Ved å samarbeide med foresatte og være observant på forventninger elevene har til hverandre, vil læreren kunne ha utfordrende forventninger til elevene som bidrar til god faglig og sosial utvikling. Dette vil være positivt i arbeidet med læringsmiljøet.

3.9 Samarbeid mellom hjem og skole

Som vi har vært inne på gjennom flere av kategoriene over, er det av stor betydning for læringsmiljøet på en skole og i en klasse at det er et godt samarbeid mellom skole og hjem. Det er foreldrene som har hovedansvaret for barna. Samtidig tilbringer barna gjennom barndommen veldig mye tid i skolen. Både skolen og elevenes foresatte vil således ha nytte av et godt samarbeid.

Foreldrene er eksperter på sine egne barn. Derfor er deres kunnskaper om sine barn viktige bidrag i arbeidet med å tilpasse opplæringen og skape trygge og forutsigbare rutiner for elevene i et positivt læringsmiljø (Nordahl, et al., 2009). Dette forutsetter at både lærerens og foreldrenes forventninger til hverandre blir gjort tydelig og eksplisitt. De aller fleste foreldre og foresatte ønsker det beste for sine barn, og vil være positive til et samarbeid med skolen hvis de blir invitert til det. Det er også beskrevet i Opplæringslovens kapittel 11. at foreldre har rett til medbestemmelse i saker som gjelder skolen (Kunnskapsdepartementet, 1998). Det er imidlertid slik at mange foreldre opplever at samarbeidet med skolen er mer preget av informasjon fra skolen enn dialog og medbestemmelse (Nordahl, et al., 2009). Samtidig er det en utfordring for lærere og skoleledelse å legge til rette for gode samarbeid. Dette er ofte fordi lærere kommer i forsvarsposisjon hvis foreldrene har noe å utsette eller klage på i forhold til opplæringen. Nettopp av denne grunn er det viktig at det arbeides bevisst med å samarbeide med elevenes foreldre helt fra starten av. Dette kan bidra til at de møtene som er mellom lærere og foreldre blir positive (Bergkastet, et al., 2009; Bø, 2002; Hattie, 2009). ”Gjennom et godt samarbeid mellom skole og hjem vil elevene motivasjon for skole og opplevelse av trygghet og tilhørighet styrkes” (Nordahl, et al., 2009, s.47). ”Veiledningsmateriellet” trekker frem noen eksempler på hvordan læreren kan involvere foreldrene i arbeidet med å utvikle positive læringsmiljø. Noen av disse er: familiegrupper, hjemmebesøk, foreldrebesøk i klasserommet, besøk på foreldrenes arbeidsplass eller felles tilstelninger og arrangementer på og utenfor skolen.

Læreren bør legge til rette for at samarbeidet med hjemmet blir et likeverdig samarbeid hvor foreldrene er medspillere og ikke motspillere. Det vil være klokt at læreren tydeliggjør for foreldrene at de er en ressurs for skolen og at deres involvering har positiv innvirkning på elevenes faglige og sosiale utvikling. Samtidig er det viktig at lærere legger vekt på å gi positive tilbakemeldinger om elevene til foreldrene. Dette kan bidra til at det også føles positivt for foreldrene å involvere seg i skolen og arbeidet med læringsmiljø (Bergkastet, et al., 2009; Bø, 2002; Hattie, 2009).

For at lærere skal ha mulighet til å etablere gode læringsmiljø, er det viktig at de har en god relasjon til elevenes foreldre. Læreren kan bidra til at foreldrene føler seg anerkjent ved å ha jevnlig kontakt med dem og ta dem med i arbeid med konkrete forhold som har betydning for utviklingen av læringsmiljøet.

3.10 Involvering av elevene i arbeidet med læringsmiljø

Å involvere elevene i arbeid med læringsmiljøet bidrar til å gjøre elevene ansvarlige for sin egen skolehverdag. Dette kan føre til at elevene utvikler et eierforhold til læringsmiljøet og at de i større grad velger å rette seg etter de retningslinjene som er satt (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Dette er fordi de har vært med på å ta avgjørelser som har med deres egen opplærings situasjon å gjøre. ”Sentrale områder i arbeidet med skolens læringsmiljø som relasjonen lærer-elev og elev-elev, regler og regelhåndhevelse, sosial kompetanse og mobbing må nødvendigvis omfatte en langsiktig og planlagt involvering av elevene” (Nordahl, et al., 2009, s.50).

Når elevene skal involveres i arbeid med læringsmiljø, er det viktig at de har en klar oppfattelse av hva dette innebærer. Læreren bør snakke med elevene om forskjellen på medbestemmelse og rett til å bestemme selv. Samtidig bør lærerne å gjøre det klart for elevene hvilke rettigheter de har når det gjelder medbestemmelse og informere om elevråd og skolemiljøutvalg. I dette arbeidet er det viktig å få elevene med på laget og til å forstå at de selv som er de viktigste aktørene i læringsmiljøet. Læreren må arbeide for at elevene forstår at de, i samarbeid med læreren og skoleledelsen, har mulighet til å påvirke om læringsmiljøet skal utvikles i en positiv retning eller ikke. Læreren kan derfor snakke med elevene om hvordan de selv kan påvirke læringsmiljøet positivt. Bruk av formelle elevsamtaler er et godt verktøy i denne sammenhengen (Bergkastet, et al., 2009; Nordahl, et al., 2009). Elevrådet er et annet godt organ for å involvere elevene. Det er imidlertid avgjørende at de elevene som ikke sitter i elevrådet, også føler at de har noe å si i forhold til hvilke saker elevrådet er med i (Nordahl, et al., 2009).

Elevenes stemme skal bli hørt, men dette betyr ikke at det er elevene som skal bestemme. Det må opprettholdes et asymmetrisk forhold mellom lærer og elev. Det er læreren som har ansvaret og som i bunn og grunn skal bestemme, men det er likevel viktig at dette gjøres i samarbeid med eleven. Elever som ikke blir tatt på alvor og som ikke føler seg verdsatt vil ofte ikke oppleve læringsmiljøet som positivt (Arnesen, Ogden, et al., 2006; Ogden, 2009).

Ved at læreren arbeider med relasjonen til elevene, vil han kunne gi elevene opplevelsen av å bli sett, verdsatt og respektert. Læreren kan for eksempel involvere elevene i spesifikke aktiviteter som har som mål å utvikle læringsmiljøet, og mer spontant involvere dem i

situasjoner som oppstår i undervisningen. Klassens time er en god mulighet for læreren å involvere elevene i planlagte aktiviteter som for eksempel å drøfte klasseregler og eventuelle konsekvenser for brudd på dem. Ved å involvere elevene i dette arbeidet vil de få et annet forhold til reglene enn om det var noe som ble bestemt for dem (Bergkastet, et al., 2009; Nordahl, et al., 2009).

3.11 Oppsummering av kapittel 2 og 3

Gjennom kapittel 2 og 3 har jeg gjort rede for og drøftet denne oppgavens teoretiske grunnlag. Det mest sentrale i kapittel 2 har vært å få frem bakgrunnen for hvorfor det er viktig at lærere arbeider for å utvikle læringsmiljøet. Jeg har vist at forhold som er sentrale i arbeidet med læringsmiljø blir tillagt vekt i Opplæringsloven (1998) og Kunnskapsløftet (2006). Dette er vist ved å henvise til formålsparagrafen § 1-1, og kapittel 9a i Opplæringsloven og Læringsplakaten i Kunnskapsløftet. Ved å se på stortingsmeldingene nr. 11 (2008-2009) *Læreren, rollen og utdanningen*, og nr. 31 (2007-2008) *Kvalitet i skolen* og NOU 2009:18 *Rett til læring*, har jeg drøftet hvordan læreren kan betraktes som en nøkkelperson i arbeidet med å utvikle læringsmiljøet. Disse dokumentene påpeker at situasjonen i dagens skole ikke er tilfredsstillende og at det er behov for at lærerne og skoleledelsen arbeider for å øke kvaliteten i skolen. Avslutningsvis i kapittel 2 presenteres Bronfenbrenners økologiske modell. Ved å benytte et økologisk perspektiv tydeliggjøres behovet for en helhetlig satsning mot bedre læringsmiljø. Det økologiske perspektivet legitimerer også bruken av de sentrale styringsdokumentene som teoretisk grunnlag i denne oppgaven. Dette fordi styringsdokumenter har plass i makronivået i den økologiske modellen. Dokumentene har således innvirkning på hvordan læringsmiljøet elevene befinner seg i arter seg.

Kapittel 3 har fokusert på hvordan læreren kan arbeide for å utvikle et positivt læringsmiljø. Med utgangspunkt i Veiledningsmateriellet "Materiell for helhetlig arbeid med læringsmiljø" (2009) er det presentert og drøftet ulike kategorier som det hver for seg kan arbeides med for å utvikle positive læringsmiljø. Det har vært et poeng å understreke at disse kategoriene bør arbeides med parallelt. På denne måten opprettholder læreren og skoleledelsen et helhetlig perspektiv i arbeidet med å utvikle positive læringsmiljø. Kategoriene som læreren kan benytte i dette arbeidet er: klasseledelse, relasjoner mellom lærer og elev og mellom elevene selv, sosial kompetanse, mobbing, regler og regelhåndhevelse, forventninger til elevene og

samarbeid mellom hjem og skole. Disse kategoriene vil bli fulgt opp videre gjennom oppgavens metodedel og resultatpresentasjon.

4 Metode og gjennomføring av undersøkelsen

Dette kapitlet skal gi en beskrivelse av de metodologiske vurderingene som er gjort i undersøkelsen. Jeg har gjennomført en survey-undersøkelse blant lærere i grunnskolen. Målet med undersøkelsen har vært å få et innblikk i hvordan lærere arbeider med å utvikle positive læringsmiljø, og hvordan dette samsvarer med Veiledningsmateriellet "Materiell for helhetlig arbeid med læringsmiljø" (2009). I dette kapitlet vil jeg blant annet diskutere valg av metode og mulige utfordringer en survey-undersøkelse med spørreskjema kan gi med tanke på gjennomføring og validitet. Jeg vil benytte meg av Cook og Campbells validitetssystem og i sammenheng med dette vil jeg diskutere operasjonaliseringer av termen læringsmiljø og utforming av spørreskjemaet. Avslutningsvis vil jeg drøfte ulike utfordringer undersøkelsen har i forhold til forskningsetiske problemstillinger og reliabilitet.

4.1 Valg av metode

Jeg har valgt å bruke en kvantitativ survey-undersøkelse med spørreskjema som metode. Survey-undersøkelse er basert på selvrapporing om oppfatninger, holdninger, atferd og opplevelser (Cozby, 2001). En survey-undersøkelse kan kategoriseres i to hovedtyper; strukturert intervju og spørreskjema hvor informantene fyller ut skjemaet selv. I denne undersøkelsen har jeg valgt det sistnevnte. Fordelen med spørreskjema er at det kan distribueres til store utvalg, og er lite ressurskrevende i forhold til tidsbruk og økonomi. Samtidig gir en survey-undersøkelse med spørreskjema muligheten til at respondentene kan være anonyme. I følge Befring (2002) er denne type undersøkelse relevant for å undersøke sosiale fakta, meninger og holdninger i større utvalg. Ulemper knyttet til survey-undersøkelse kan blant annet være at denne metoden ofte kan resultere i en lav svarprosent. Dette vil kunne true muligheten til å generalisere funn. I tillegg er det en viss fare for at spørsmålene misforstås eller feiltolkes av informantene. Et kvalitativt design med for eksempel intervjuer kan i motsetning til survey-undersøkelsen gi et mer fullstendig bilde av hvordan lærere arbeider med læringsmiljø. Dette kunne også bidratt til å redusere antall feiltolkninger, irrelevante spørsmål og heve undersøkelsens svarprosent. På den andre siden vil et kvalitativt design begrense antall informanter som kan delta. Mulighetene for analyse av datamaterialet som kommer frem er også annerledes for kvalitative og kvantitative design (Gall, Gall, &

Borg, 2007). Det kvalitative designet søker en dybdeforståelse av enkeltfenomener, mens det kvantitative søker en helhetlig forståelse om et større utvalg (Befring, 2002; De Vaus, 2002). Siden jeg ønsker å få et helhetsinntrykk av hvordan lærere arbeider for å utvikle læringsmiljø, mener jeg det som tjener formålet best er å benytte designet survey-undersøkelse med spørreskjema.

4.2 Gjennomføring av undersøkelsen

Før jeg skal vurdere undersøkelsens validitet med utgangspunkt i Cook og Campbells (1979) validitetssystem, vil jeg redegjøre for hvordan undersøkelsen er gjennomført. Jeg vil gjøre rede for utvalget i undersøkelsen og begrunne de ulike valgene jeg har måttet ta. Videre vil jeg omtale den praktiske gjennomføringen av undersøkelsen.

4.2.1 Utvalget

Undersøkelsens hovedproblemstilling sier allerede noe om utvalget da den lyder som følger: *”Hvordan samsvarer læreres praksis med forbedring av klassens læringsmiljø i forhold til Utdanningsdirektoratets ”Materiell for helhetlig arbeid med læringsmiljø”?”* Informantene i denne undersøkelsen er derfor lærere. I tillegg til dette, har jeg opprettet noen andre utvalgskriterier:

- Læreren skal arbeide på enten 4, 5, 6 eller 7 trinn.
- Læreren skal arbeide på en skole i Oslo
- Skolen læreren arbeider på skal ikke benytte tiltaksprogrammene PALS, Olweus, Connect Oslo eller Webster Stratton.

Utvalget av informanter er ikke gjort tilfeldig, men med tanke på det Befring (2002) betegner som ”formålstjenlig”. Årsaken til at jeg ikke ønsket skoler som benytter de nevnte tiltaksprogrammene, er at disse programmene har som mål å utvikle skolene i forhold til håndtering av problematferd, mobbing, sosiale ferdigheter hos elevene og læringsmiljø generelt (Nordahl, 2006). Siden min undersøkelse handler om hvordan lærere arbeider i forhold til å utvikle læringsmiljøet, ønsker jeg informanter som ikke baserer sine svar på ulike tiltaksprogram. Det vil være sannsynlig at lærere som er en del av slike tiltak eller program vil svare på undersøkelsen ut fra det de har lært der. Svarene vil dermed ikke være spesielt

interessante for min undersøkelse. Jeg bestemte at informantene skulle arbeide fra 4-7 trinn fordi jeg ser dette som formålstjenelig i forhold til de rammene som er gitt i et masterprosjekt. Grunnen til at skolene skulle ligge i Oslo var for å begrense tidsbruk ved distribusjon og innsamling av spørreskjemaene. Utvalget er således formålstjenlig, og er, med unntak fra strekpunkt nummer tre, gjort med tanke på praktiske og økonomiske hensyn (Befring, 2002).

Gjennom søk på Oslo kommunes skolesider valgte jeg ut skoler som passet mine utvalgskriterier og tok deretter kontakt med rektorene ved de skolene som var aktuelle for min undersøkelse. Jeg fikk positivt svar fra fem rektorer som jeg sendte en formell forespørsel (Vedlegg: 1) om å delta på undersøkelsen sammen med en anbefaling fra min veileder (Vedlegg: 2). Med begrunnelsen stort arbeidspress valgte en av rektorene å trekke skolen sin fra undersøkelsen. Utvalget til denne undersøkelsen ble da fire skoler i Oslo-området. Dette tilsvarer i alt et utvalg på 55 lærere.

4.2.2 Praktisk gjennomføring

Etter avtale med rektorene delte jeg ut spørreskjemaene og hentet dem ferdig utfylte etter noen dager. Denne metoden antok jeg ville gi minst tidsbruk både for rektor og lærere, og dermed legge til rette for en høy svarprosent.

Etter å ha samlet inn skjemaer fra alle skolene hadde jeg imidlertid kun 27 skjemaer som var fylt ut. 27 informanter i en kvantitativ undersøkelse er relativt lite, og jeg sto derfor overfor et dilemma. Det var rett og slett behov for flere informanter til undersøkelsen. Etter å ha analysert situasjonen i samarbeid med veileder hadde jeg to alternativer: det ene var å henvende meg til flere skoler. Ulempen ved å utvide utvalget etter at undersøkelsen er i gang, er at det har en negativ innvirkning på den ytre validiteten i undersøkelsen (T. Lund, 2002). Å velge en strategi som dette ville heller ikke øke svarprosenten på hver enkelt skole. Ved å velge denne løsningen ville jeg muligens få flere informanter, men på den andre siden ville ikke svarprosenten endre seg betydelig. Dette alternativet ville også kreve mye tid, siden jeg måtte etablere kontakt med helt nye skoler.

Alternativ to var å purre på de skolene jeg allerede var involvert i, og forsøke å øke svarprosenten her. Ulempen med dette alternativet er at det er mindre sannsynlighet for å øke antall informanter betydelig. Rektorene ved de skolene jeg hadde hatt kontakt med ga tilbakemelding om at lærerne hadde veldig mye å gjøre og at de var "lei av" å delta i

undersøkelser. Samtidig ville denne fremgangsmåten kunne øke svarprosenten noe, slik at undersøkelsen likevel kunne si noe om tendensene på de aktuelle skolene. Samlet sett vurderte jeg denne situasjonen slik at det var viktigere å øke svarprosenten enn å øke antall informanter.

Etter å ha purret på rektorene og stilt opp på lærermøter for å motivere lærerne til å besvare spørreskjemaet, økte jeg antallet med 5 informanter og endte med et totalt antall 32 av 55. Dette tilsvarer en svarprosent på 58,8 %. Forholdet for antall informanter per skole fordelte seg slik: skole 1: 12 av 13, skole 2: 11 av 20, skole 3: 5 av 11 og skole 4: 4 av 11.

Under henvisning til opplysningene som er redegjort for her, vil jeg nå vurdere undersøkelsens validitet med utgangspunkt i Cook og Campbells validitetssystem.

4.3 Cook og Campbells validitetssystem

Cook og Campbells (1979) presenterer fire kvalitetskrav eller typer av validitet. Disse er statistisk-, indre-, begreps- og ytre validitet. Begrunnelsen for at jeg støtter meg til dette systemet, er at det opererer med ulike relevante validitetskategorier som kan anvendes for å vurdere i hvilken grad de ulike perspektivene ivaretas gjennom designet. Vanligvis anvendes dette systemet i forhold til kausale studier, men deler av validitetssystemet vil også kunne være relevant for mer beskrivende undersøkelser. I beskrivende undersøkelser vil statistisk validitet, begrepsvaliditet og ytre validitet være aktuelt å vurdere, mens indre validitet ofte vil være irrelevant (Breilid, 2007). Jeg vil legge vekt på begrepsvaliditet i denne undersøkelsen fordi jeg mener at det er denne validitetskategorien jeg har hatt størst utfordring med gjennom utviklingen av instrumentet.

4.3.1 Statistisk validitet

Kausale undersøkelser vil ha en tilfredsstillende statistisk validitet dersom det kan trekkes holdbare slutninger om at sammenhengen mellom avhengig og uavhengig variabel, eller tendensen er statistisk signifikant og rimelig sterk (T. Lund, 2002).

Lund (2002) oppgir to ulike trusler mot statistisk validitet. Disse truslene benevner han som ”*brudd på statistiske forutsetninger*” og ”*lav statistisk styrke (power)*”. Begge disse truslene inneholder flere forhold. Det første punktet har betydning for ”type - I” og ”type II” feil, mens

det sistnevnte vil si høy sannsynlighet for ”type - II” feil. En ”type-1” feil betyr at man konkluderer at en null-hypotese er feil når den egentlig er sann. Med andre ord gjør man en statistisk feil som består i feilaktig avvisning av en null-hypotese. Feil av ”type-2” er det motsatte av ”type-1” og vil med det si at man konkluderer at null-hypotesen er sann når den egentlig er feil.

Min undersøkelse har som mål å få innblikk i hvordan lærere arbeider med utviklingen av læringsmiljø. Det er derfor naturlig at analysen av data i hovedsak forholder seg til beskrivelser av hvordan svarene fordeler seg på de ulike alternativene. Det er imidlertid inkludert en skala i spørreskjemaet for hvordan lærerne vurderer sitt eget læringsmiljø. Dette vil gjøre det mulig å vurdere den statistiske sammenhengen mellom de uavhengige variablene og denne avhengige variabelen. Med tanke på utvalgets størrelse vil det være vanskelig å finne noen klare tendenser og tydelig sammenhenger mellom variablene. Jeg vil komme tilbake til konkrete vurderinger om statistisk validitet under resultatpresentasjonen.

4.3.2 Indre validitet

Indre validitet refererer til om sammenhengen kan fortolkes kausalt som påvirkning av uavhengig variabel på avhengig variabel, på samme måte som variablene er operasjonalisert, uansett hvilke begrep de representerer. Indre validitet defineres derfor som ”*en kausal relasjon mellom to sett av operasjonaliseringer*” (T. Lund, 2002, s.106). En god indre validitet innebærer dermed å kunne trekke slutning om kausalitet.

Læringsmiljø er som vi har sett et begrep som inneholder mange ulike forhold. Samtidig virker disse forholdene inn på hverandre og bidrar enten negativt eller positivt til hvordan læringsmiljøet vil være (Nordahl, et al., 2009). Derfor vil det være vanskelig og usannsynlig å finne noen variabler som kausalt kan forklare hvordan læreren opplever læringsmiljøet. Dette er da heller ikke hensikten med undersøkelsen, og det er allerede anført at indre validitet ikke er spesielt relevant i en beskrivende undersøkelse. Jeg nevner dette siden indre validitet er en kategori i Cook og Campbells validitetssystem, men vil ikke gå nærmere inn på det her.

4.3.3 Begrepsoperasjonalisering

Begrepsvaliditet er den tredje validitetstypen i Cook og Campbells validitetssystem. Før jeg kan vurdere begrepsvaliditet i denne undersøkelsen, er det nødvendig å operasjonalisere

begrepet læringsmiljø. Dette må gjøres fordi ”begrepsvaliditet gjelder om de operasjonaliserte variablene måler de relevante begrepene” (T. Lund, 2002, s.106).

Slik Kleven (2002) beskriver begrepsoperasjonalisering, omhandler dette i hvilken grad begrepene som er brukt i undersøkelsen er representative indikatorer på innholdet i begrepet som skal ”måles”. I denne undersøkelsen er begrepet som skal ”måles” læringsmiljø. Dette betyr at jeg må konkretisere det teoretiske begrepet ”læringsmiljø”, gjennom begrepsoperasjonalisering, til noe som kan observeres og dermed bli undersøkt empirisk.

Læringsmiljø representerer abstrakte, teoretiske konstruksjoner, og prinsipielt ikke målbare faktorer (Kleven, 2002). Kjernen blir slik Kleven (2002) ser det, at vi må bruke synlige indikatorer for å måle abstrakte begreper som ikke er målbare. Skal en unngå denne problematikken, hevder Kleven (2002), må man rett og slett unngå empirisk forskning. Jeg må derfor ta høyde for at valgene jeg har tatt i forhold til begrepsoperasjonaliseringen av læringsmiljø i denne undersøkelsen, kan medvirke til at undersøkelsen får en svekket begrepsvaliditet. Jeg har forsøkt å løse dette ved å utvikle indikatorer som er basert på veiledningsmateriellet ”Materiell for helhetlig arbeid med læringsmiljø” (2009) og jeg har benyttet dette dokumentet som en hjelp til operasjonaliseringen av begrepet læringsmiljø. Slik har jeg kommet frem til målbare indikatorer i forhold til ordlyden i oppgavens problemstilling. Jeg vil nå gjøre rede for hvordan jeg har operasjonalisert begrepet læringsmiljø. Deretter vil jeg vurdere undersøkelsens begrepsvaliditet i henhold til Cook og Campbells validitetssystem.

Operasjonalisering av læringsmiljø

Gjennom teorikapittelet og definisjonen av begrepet læringsmiljø så vi at veiledningsmateriellet bryter begrepet ned i ulike kategorier som læreren konkret kan arbeide med for å utvikle læringsmiljøet i en positiv retning. Kategoriene veiledningsmateriellet presenter er: *klasseledelse, relasjoner mellom lærer og elev og mellom elevene, regler og regelhåndhevelse, sosial kompetanse, mobbing, forventninger til elevene, samarbeid mellom hjem og skole og involvering av elevene i arbeid med læringsmiljøet* (Nordahl, et al., 2009). Siden veiledningsmateriellet konkretiserer disse faktorene ved å forklare hvordan lærere kan arbeide med dem, vil jeg også benytte meg av disse avklaringene når jeg nå skal operasjonalisere læringsmiljø.

Klasseledelse

Læreren som leder er en viktig faktor for utviklingen av et positivt læringsmiljø. Å få rede på hvordan læreren arbeider i forhold til å fremstå som en god klasseleder og hva han legger vekt på i ulike faser av undervisningen, er derfor viktig i denne undersøkelsen. Jeg har valgt å presentere operasjonaliseringen punktvis. Punktene som presenteres her, er ikke like spørsmålene i spørreskjemaet. De vil imidlertid forklare hva de ulike spørsmålene har til hensikt å få rede på. Operasjonaliseringen av hvordan læreren arbeider med læringsmiljø i forhold til seg selv som klasseleder er derfor slik:

- Spm. 7. og 8. Hvordan henvender læreren seg til elevene?
- Spm. 9. og 10. Hvilket innhold har lærerens beskjeder?
- Spm. 11. Gir læreren ros og irettesettelser?
- Spm. 12. Hvordan organiserer læreren undervisningen?
- Spm. 13. og 14. Hvordan planlegger læreren undervisningen?
- Spm. 15. Hvordan avsluttes undervisningen
- Spm. 16. Hvordan beskriver læreren en typisk undervisningstime?

Disse spørsmålene kan gi en indikasjon på hvordan læreren arbeider som klasseleder. Det er viktig å understreke at dette hovedsakelig er faktorer/variabler som handler om konkrete handlinger læreren gjennomfører i sin undervisningssituasjon. Hvordan skaffer læreren seg elevenes oppmerksomhet og hvilke beskjeder må læreren gi ofte, er faktorer som er viktige for å finne noe ut om kategorien klasseledelse. En annen viktig faktor er hva læreren legger vekt på når han planlegger undervisningen. Legger han vekt på konkrete læringsmål eller for eksempel organisering av aktiviteter?

De kategoriene som følger, vil også ha innvirkning på hvordan læreren blir oppfattet som klasseleder. For eksempel er relasjonen mellom lærer og elev en viktig faktor.

Relasjoner mellom lærer og elev og mellom elever

Gode og positive relasjoner mellom lærer og elev er et viktig grunnlag for hvordan læreren kan arbeide med utviklingen av et positivt læringsmiljø. Hvis læreren har klart å etablere gode relasjoner til elevene sine, vil det være lettere å gjennomføre endringer og å fremstå som en tydelig klasseleder. Relasjonen mellom elevene er også betydningsfull for kvaliteten på

læringsmiljøet. Om elevene har gode relasjoner til hverandre, vil dette kunne ha positiv innvirkning på læringsmiljøet. Derfor er det viktig å få rede på hvordan læreren arbeider med å videreutvikle sin relasjon til elevene og hvordan han legger til rette for at elevene kan utvikle gode relasjoner til hverandre.

- Spm. 17. Hva gjør læreren konkret for å skape gode relasjoner mellom seg selv og elevene?
- Spm. 18. Hvordan forholder læreren seg til utfordrende adferd?
- Spm. 19. Hvordan ser læreren på seg selv i møte med elevene?
- Spm. 20. Hvordan vurderer læreren sin relasjon til elevene sine?
- Spm. 21. Hva gjør læreren for at elevene skal kunne utvikle gode relasjoner seg imellom?
- Spm. 22. Hvordan arbeider læreren med å utvikle elevgruppas sosial ferdighet med tanke på å skape gode relasjoner mellom elevene?

Læreren må arbeide for å etablere gode relasjoner til elevene sine fra første stund. Det er viktig at læreren møter elevene som en tydelig, anerkjennende og støttende voksen som viser interesse for elevenes liv og viser dem tillit. Dette kan læreren gjøre blant annet ved å benytte seg både av formelle og uformelle elevsamtaler og snakke med elevene om hvordan de har det generelt. Ved å legge til rette for sosiale aktiviteter som for eksempel lek, vil læreren kunne gjøre det lettere for elevene å etablere gode relasjoner med hverandre. Dette er også situasjoner som kan brukes til arbeid med utvikling av sosiale ferdigheter. Måten læreren forholder seg til utfordrende adferd, er også av betydning i forhold til relasjonsbygging. Om læreren bruker tid på å rose dem som viser ønsket adferd, eller irrettesette dem som viser uønsket adferd kan være en indikasjon på hvordan han arbeider med relasjonen til elevene sine.

Denne kategorien har også betydning for, og blir samtidig påvirket av hvordan læreren arbeider med regler og regelhåndhevelse. Vi skal nå gå videre i operasjonaliseringen av læringsmiljø ved å se på kategorien regler og regelhåndhevelse.

Regler og regelhåndhevelse

Tydelige og konkrete regler bidrar til å skape et forutsigbart og trygt læringsmiljø. Det gir også en retning for hva elever, foresatte og lærere kan forvente av hverandre. Regler bidrar i

arbeidet med sosiale ferdigheter og gir mulighet til en etablering av positive relasjoner mellom elever og mellom elev og lærer (Bergkastet, et al., 2009; Danielsen, et al., 2009; Nordahl, et al., 2009; Ogden, 2009). Det er viktig at konsekvensene for brudd på regler oppleves rettferdige og tydelige av elevene. Måten reglene er formulert og hvordan konsekvensene er forklart og beskrevet har stor betydning for læringsmiljøet. Regler og regelhåndhevelse operasjonaliseres derfor slik:

- Spm. 23. Hvor mange regler er det i lærerens klasse?
- Spm. 24. og 25. Hvordan ble klassereglene laget?
- Spm. 26, 27. og 28. Hvordan arbeider læreren med regelhåndhevelse?
- Spm. 29. og 30. Hva ble lagt vekt på da konsekvensene ble bestemt?

Klasseregler bør være få, konkrete, fokusere på ønsket atferd, være korte og formuleres på en positiv måte. Det er lurt å inkludere både elevene og elevenes foresatte i arbeidet med regler og regelhåndhevelse. Konsekvensene som følger brudd på reglene bør ikke gå ut over elevenes tilhørighet i klassen, og må ikke påvirke elevens relasjon til medelever på en negativ måte. At læreren arbeider jevnlig med hvordan han opprettholder regler og regelhåndhevelse er avgjørende for et positivt læringsmiljø.

Sosial kompetanse

Hvordan lærerne arbeider med å utvikle elevenes sosiale kompetanse, har betydning for hele skolens læringsmiljø. Dette fordi elevenes sosiale kompetanse ofte viser seg spesielt i situasjoner som friminutt eller andre situasjoner hvor mange elever er samlet. For eksempel er mobbing i skolen noe som ofte kommer til uttrykk på slike arenaer. Samarbeidet mellom skoleledelse og lærere og skolen og hjemmet er dermed avgjørende for hvordan dette arbeidet vil påvirke læringsmiljøet. Operasjonaliseringen av hvordan lærere arbeider med elevenes sosiale kompetanse kan da beskrives i følgende punkter:

- Spm. 31. Hvordan arbeider skolen med elevenes sosiale kompetanse?
- Spm. 32. Hvilke elementer i sosial kompetanse arbeider læreren mest med?
- Spm. 33. og 34. Hvordan arbeider læreren med sosial kompetanse og også mobbing i skolen?
- Spm. 35. og 36. Hvor og når arbeider læreren forebyggende mot mobbing?

Samarbeid mellom skolens ulike nivåer er viktig i arbeidet med sosial kompetanse og spesielt i forhold til mobbing. Å utvikle elevenes ulike sosiale ferdigheter og ha fokus på empati, samarbeid, selvhøvdelse, selvkontroll og ansvarlighet er viktige faktorer i arbeidet med å utvikle positive læringsmiljø. Det er viktig også her å inkludere elevene selv og elevenes foresatte i dette arbeidet. Kontinuerlig arbeid med sosial kompetanse og forebygging mot mobbing i skolen er noe veiledningsmateriellet legger stor vekt på.

For at elevene skal ha mulighet til å utvikle seg både faglig og sosialt, må det stilles krav til dem. Disse kravene eller forventningene må formidles slik at de blir forstått. Læreren må arbeide for å være klar og tydelig overfor elevene. Vi skal nå se på kategorien forventninger til elevene.

Forventninger til elevene

I arbeidet med læringsmiljø er det viktig at elevene vet hvilke forventninger som læreren har til dem og at disse forventningene er tilpasset elevenes forutsetninger og behov (Nordahl, et al., 2009). Operasjonaliseringen av forventninger til elevene er som følger:

- Spm. 37. og 38. Hvordan arbeider læreren for å bestemme hvilke forventninger han skal ha til elevene faglig og sosialt?
- Spm. 39. Hvordan arbeider læreren for at elevene skal få vite hva som forventes av dem?

Læreren kan gjøre forventningene til elevene eksplisitt gjennom elevsamtaler, konferansetimer, felles beskjeder i klassen eller skriftlig tilbakemelding for å nevne noen. Poenget er at elevene blir gjort oppmerksomme på hvilke forventninger som stilles. I forkant av dette er det viktig at de forventningene læreren har, er basert på riktige forutsetninger, slik at forventningene som stilles verken er for lave eller for høye.

Når en lærer skal bestemme seg for hvilke forventninger han skal ha til elevene sine, kan han samarbeide med elevens foresatte. Selv om det i skolesammenheng er læreren som er den profesjonelle part, kan man ofte si at foreldre og foresatte er eksperter på sitt eget barn og at læreren bør benytte seg av den eksperthjelpen som er tilgjengelig for å komplettere sitt

inntrykk. Dette fører oss over på den nest siste kategorien i denne operasjonaliseringen av begrepet læringsmiljø.

Samarbeid mellom hjem og skole

Foreldre og foresatte bør involveres i det arbeidet skolen gjør. I tillegg til at de er eksperter på egne barn og kan komme med viktig og nyttig informasjon til lærere, har de også stor innflytelse på sine barn. Hvis en lærer klarer å spille på lag med elevenes foresatte, vil han tjene på dette i form av at elevene opplever foreldre som er positive til skolen og som bidrar til at elevene får en god skolegang (Nordahl, et al., 2009). Dette bidrar også til å etablere et positivt læringsmiljø. Operasjonaliseringen av samarbeid mellom hjem og skole blir som følger:

- Spm. 40. Hvor ofte og hvordan har læreren kontakt med elevenes foresatte?
- Spm. 41. Hva samarbeider læreren med elevenes foresatte om?
- Spm. 42. Hvordan involverer læreren elevenes foresatte i arbeidet med klassens læringsmiljø?

Samarbeidet med foreldre bør blant annet handle om faglige og sosiale mål, lekser, forebygging av mobbing og klasseregler. Læreren kan for eksempel involvere foreldre i læringsmiljøet ved å arrangere hjemmebesøk eller ha foreldrebesøk i klasserommet.

Ved at læreren involverer flere systemer i arbeidet med læringsmiljø, får han hjelp til å se elevene i ulike situasjoner og får innspill fra andre lærere og foreldre. Samtidig kan det å involvere spesielt foreldre, ha en effekt som gir foreldrene mer lyst til å delta og påvirke barna sine positivt i forhold til skolegang. Den viktigste brikken i læringsmiljøet er imidlertid eleven selv. Læreren bør også involvere elevene i arbeidet med å utvikle et positivt læringsmiljø.

Involvering av elever i arbeidet med læringsmiljøet

Det er viktig at elevene får et eierskap til sin egen situasjon på skolen og at de opplever at de har innflytelse på sin egen hverdag. Ved at læreren arbeider med å legge til rette for å involvere elevene i arbeidet med læringsmiljøet, kan elevene oppleve medbestemmelse over sin egen opplærings situasjon. Operasjonaliseringen i forhold til dette er som følger:

- Spm. 43. Gjennom hvilke arenaer involverer læreren elevene i arbeidet med læringsmiljøet?

Elevenes stemme skal bli hørt, men dette betyr ikke at det er elevene som skal bestemme. Det må opprettholdes et asymmetrisk forhold mellom lærer og elev. Læreren har ansvaret og bestemmer i siste instans.

Med de operasjonaliseringene som er gjort i avsnittene over som grunnlag, vil jeg nå gå tilbake til Cook og Campbells validitetssystem og vurdere undersøkelsens begrepsvaliditet.

4.3.4 Begrepsvaliditet

Ved vurderingen av undersøkelsens begrepsvaliditet må man ha klart for seg hva dette innebærer. "Begrepsvaliditet gjelder om de operasjonaliserte variablene måler de relevante begrepene" (T. Lund, 2002, s.106). Spørsmålet om begrepsvaliditet i denne undersøkelsen blir da om de variablene jeg har gjort rede for er representative for den teoretiske forståelsen av læringsmiljø som er presentert i teorikapitlene. At jeg har tatt utgangspunkt i et dokument som er basert på teoretisk og forskningsbasert kunnskap om hvordan lærere kan arbeide med å utvikle læringsmiljøet, taler for at de variablene jeg har konstruert samsvarer godt med den teoretiske forståelsen av læringsmiljø.

Et annet forhold ved begrepsvaliditet er at informantene kan legge noe annet i begrepene som er brukt enn det jeg har gjort. Informantene i denne undersøkelsen er imidlertid lærere som jeg forutsetningsvis mener har kunnskaper om de begrepene som er benyttet i operasjonaliseringen, særlig siden variablene er konstruert ut fra et dokument som er beregnet nettopp på lærere.

Kleven (2002) trekker frem at det er ønskelig å gjennomføre en ytre vurdering av begrepsvaliditet. "En undersøker om resultatet korrelerer rimelig høyt med andre målinger som det på teoretisk grunnlag forventes å korrelere høyt med" (s.177). Innenfor rammene av denne oppgaven har jeg ikke hatt mulighet til å gjennomføre en ytre vurdering av begrepsvaliditeten, og på denne måten kan vi se en trussel mot denne validitetskategorien.

I noen av spørsmålene kan det være en utfordring i designet at informantene svarer det de tror er best eller det de skulle ønske at de gjorde, og ikke er fullstendig ærlige. Dette er feilkilder

som kommer til under selve datainnsamlingen og kan komme til uttrykk som tilfeldige eller systematiske målingsfeil (Kleven, 2002). Når en gjennomfører survey-undersøkelser, bør man imidlertid kunne gå ut fra at informantene svarer ærlig på spørreskjemaet.

Når dette er sagt, er det viktig å påpeke som Kleven (2002) uttrykker det, at "alle "målinger" har en mer eller mindre usikker begrepsvaliditet" (s.150). Det er derfor viktig å tolke resultatene nøkternt.

4.3.5 Ytre validitet

Den siste validitetskategorien i Cook og Campbells validitetssystem er *ytre* validitet. Ytre validitet angår ikke-statistiske til- og overgeneraliseringer (T. Lund, 2002, s.106). Tilgeneralisering er generalisering som er rettet mot en bestemt individpopulasjon, en bestemt situasjon eller en bestemt tid. Med termen overgeneraliseringer er man interessert i hvor langt eller bredt funn kan generaliseres, for eksempel for hvilke undergrupper en kausal effekt gjelder for. Overgeneraliseringer har dermed en noe mer løselig form.

Utvalget til denne undersøkelsen er gjort med utgangspunkt i det Befring (2002) kaller formålstjenelig eller pragmatisk. Dette vil si at utvalget ikke er tilfeldig og kan ikke regnes som representativt. Samtidig er utvalget veldig lite i forhold til en eventuell populasjon. Dette vil med andre ord si at undersøkelsen har meget lav ytre validitet og kan ikke generaliseres i forhold til en populasjon, verken til- eller overgeneralisert.

4.3.6 Undersøkelsens reliabilitet

Reliabilitet handler om i hvilken grad vi kan stole på at undersøkelsens resultater er korrekte. Derfor vil en undersøkelses reliabilitet i stor grad reflekteres gjennom kvaliteten på begrepsoperasjonaliseringen, begrepsvaliditeten og forekomsten av tilfeldige målingsfeil. Feiltolkninger kan være med på å undergrave reliabiliteten (Befring, 2002). Dersom jeg hadde gjennomført undersøkelsen en gang til og fått samme resultat, ville dette vært en indikasjon på god reliabilitet (T. Lund, 2002). Jeg har imidlertid ikke hatt mulighet til dette på grunn av tidsrammen for dette prosjektet. Det hefter derfor en viss usikkerhet ved om resultatene er preget av tilfeldige målingsfeil. Jeg mener imidlertid at begrepsoperasjonaliseringen og begrepsvaliditeten er god i denne undersøkelsen, og kan med det hevde at undersøkelsens resultater er korrekte og at de har en god reliabilitet.

4.4 Utforming av instrumentet

Spørreskjemaet starter med en kort presentasjon av mastergradsprosjektet og instruksjon til utfylling. De første spørsmålene samler bakgrunnsvariabler fra informantene. Dette er for eksempel spørsmål om kjønn, alder og ansiennitet.

Det har vært en utfordring å utforme spørsmål som ikke blir oppfattet som ledende og som heller ikke blir oppfattet som for direkte for informantene. Jeg har forsøkt å løse dette ved å stille spørsmål som eksempel spm.7: Hvordan fanger du klassens oppmerksomhet? Alternativene på dette spørsmålet er, a) vi har et stilletegn, b) jeg sier ”nå må alle være stille for nå kommer en beskjed”, c) jeg venter til jeg har oppmerksomheten fra alle uten å gjøre noe spesielt, d) annet. For å unngå at alle informantene svarer det samme og at det skal bli lettere for informantene å svare det de egentlig mener (Befring, 2002) har jeg valgt jeg å presentere fire svaralternativer. Informanten skal da gradere alternativene a-d som for eksempel: *passer veldig bra, passer bra, passer litt eller passer ikke*. Jeg har dessuten gitt informantene mulighet til å svare *Annet*. I instruksjonen til undersøkelsen forklarer jeg at jeg ønsket at informantene skulle benytte dette alternativet hvis verken a, b eller c passet med hvordan informanten fanget klassens oppmerksomhet. Dette alternativet ble veldig lite brukt, og i den grad det ble brukt, var det som regel kommentarer til de alternativene som fantes. Jeg vil derfor ikke legge vekt på svarkategorien *annet* i presentasjon og analyse av resultatene.

De avsluttende spørsmålene stilles for å ha muligheten til å sammenligne kategorier. For eksempel er det interessant å se om de som har kjennskap til Utdanningsdirektoratets satsning ”Bedre læringsmiljø 2009-2014”, svarer annerledes enn de som ikke har det. Spørsmål 45 og 46 er generelle beskrivelser av de læringsmiljøene hver lærer har ansvar for, og stilles for å kunne se om de lærerne som vurderer læringsmiljøet i sin klasse som godt, gjør andre ting enn det de som vurderer det til mindre godt gjør.

Avslutningsvis har jeg valgt å ha et felt åpent for kommentarer til spørreskjemaet. Dette vil gi informanten mulighet til å komme med synspunkter som jeg kan ta videre med i analysen av resultatene.

4.5 Bearbeiding av data og analyser

Dette prosjektet legger til rette for å anvende ulike statistiske metoder for å besvare oppgavens problemstilling. Jeg har benyttet statistikkprogrammet Statistical Packages for Social Sciences 16. (SPSS.16). til registrering, bearbeiding og analyse av datamaterialet. Problemstillingen retter analysen av datamaterialet hovedsakelig mot et deskriptivt perspektiv, men i forhold til å se sammenhenger mellom variablene og hvordan informantene vurderer sitt eget læringsmiljø, har jeg også benyttet analytiske verktøy.

4.5.1 Deskriptiv og analytisk statistikk

Deskriptiv, eller beskrivende statistikk kan betegnes som et samlebegrep som omfatter en rekke ulike prinsipper eller teknikker som anvendes for å få oversikt over og kartlegge hovedtendenser i et datamateriale (De Vaus, 2002). I denne sammenhengen er det populasjonen i undersøkelsen som er på 32 lærere (N=32) jeg skal si noe om. Det er viktig å påpeke at informantenes svar skal vurderes mot det som veiledningsmateriellet anbefaler, og jeg har derfor benyttet enkle frekvenstabeller for å analysere hovedtendensene i dette materialet.

Datamaterialet i denne studien egner seg ikke like godt til å anvende avanserte, analytiske metoder. I dette arbeidet har jeg derfor kun anvendt students t – test for uavhengige utvalg. Når det gjelder hypotesetesting på grunnlag av to utvalg, er en av de mest brukte testene den såkalte ”difference-of-means test”, eller t – test. Denne statistiske metoden anvendes til å vurdere om det finnes signifikante forskjeller på to utvalgs (eller grupper) gjennomsnittskåre på en variabel på intervall eller forholdstallnivå (De Vaus, 2002).

For å kunne gjennomføre students t-test har jeg måttet lage dikotomier av alle variablene. Jeg har gjort dette ved å slå sammen de to positive alternativene, for eksempel *passer veldig bra* og *passer bra* i den ene gruppen. De to negative alternativene *passer litt* og *passer ikke* er i den andre gruppen. Dette er gjort for hver variabel i spørreskjemaet. Ved å sammenligne disse to gruppernes gjennomsnittsskåre på sitt eget læringsmiljø vil jeg kunne si noe om hva de som skårer sitt læringsmiljø høyt gjør annerledes enn de som skårer læringsmiljøet lavt.

I dette kapittelet har jeg redegjort for mine metodiske valg og vurdert undersøkelsens validitet i forhold til Cook og Campbells validitetssystem. Jeg har også redegjort for hvordan spørreskjemaet er utformet og drøftet ulike utfordringer ved gjennomførelsen av

undersøkelsen. I det neste kapittelet skal jeg presentere undersøkelsens resultater og se disse i sammenheng med oppgavens problemstilling: *”Hvordan samsvarer læreres praksis med forbedring av klassens læringsmiljø i forhold til Utdanningsdirektoratets ”Materiell for helhetlig arbeid med læringsmiljø”?”* og forskningsproblemet, *”Hvilke momenter fra ”Materiell for helhetlig arbeid med læringsmiljø” viser den største sammenhengen med lærerens totale vurdering av eget læringsmiljø?”* Før jeg omtaler resultatene fra undersøkelsen, vil jeg imidlertid drøfte ulike forskningsetiske hensyn og sette undersøkelsen i et vitenskapsteoretisk perspektiv.

4.6 Forskningsetiske hensyn

I all empirisk forskning er det viktig at forskeren eller studenten forholder seg til visse etiske regler (Befring, 2002). I denne undersøkelsen er det få etiske ”feller”, men noen er det. Det viktigste forholdet er at informantene i undersøkelsen ikke skal kunne gjenkjennes. Det vil si at jeg ikke kan lagre, hverken direkte eller indirekte, personopplysninger om informantene (NESH, 2006). Siden jeg kun hadde direkte kontakt med rektorene ved skolene mine informanter arbeider ved, var det ikke nødvendig for meg å lagre personopplysninger. Etter samtale med en saksbehandler ved NSD (Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste) fikk jeg høre at det ikke er nødvendig å søke om tillatelse fra NSD for å gjennomføre denne type undersøkelser. Dette gjelder så lenge jeg ikke oppgir navn på skolene jeg har brukt, eller oppgir hvilket område i Oslo de befinner seg. På denne måten kunne jeg spørre om kjønn og alder uten at det truet informantenes anonymitet.

Det er viktig at informantene ikke føler seg presset til å delta i undersøkelsen. Gjennom informasjonen til spørreskjemaet påpekte jeg at det var frivillig å delta i undersøkelsen. Jeg forsøkte også å unngå at informantene følte seg presset til å delta ved å henvende meg til skoleledelsen og få dem til å distribuere skjemaene. Imidlertid det forhold at skoleledelsen distribuerte skjemaene til informantene, kunne på den andre siden oppleves som et press. Jeg mener likevel at jeg har presentert tilstrekkelig informasjon om prosjektet og dets hensikt, slik at informantene ikke deltok på noe de ikke var innforstått med konsekvensene av.

Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) trekker også frem betydningen av personvern gjennom sine forskningsetiske retningslinjer. Samtidig påpekes forhold som plagiat, god henvisningsskikk og fremstilling av resultater som viktige

etiske overveiiinger (NESH, 2006). Jeg har forsøkt å etterleve disse retningslinjene så godt som mulig.

5 Presentasjon av resultater

Gjennom dette kapitlet vil jeg gjøre rede for og drøfte resultatene som er framkommet i undersøkelsen. Jeg har lagt vekt på en deskriptiv tilnærming til data, fordi dette er hensiktsmessig i forhold til oppgavens problemstilling. Jeg har også gjennomført en sammenligning av Means fra alle de uavhengige variablene mot en avhengig variabel hvor informantene graderte læringsmiljø i egen klasse fra 1-10 (spm.46). Siden spørreskjemaet er relativt omfattende, vil jeg ikke presentere resultatene fra hver enkelt variabel, men fokusere på å få frem et helhetsbilde. Resultatene vil bli presentert i den rekkefølgen de har i spørreskjemaet og vil bli delt inn i de ulike kategoriene som er drøftet i teorikapitlene. Under hver kategori skal jeg gi en generell beskrivelse av hvordan resultatene viser at lærerne arbeider for å utvikle positive læringsmiljø. Deretter vil jeg beskrive hvilke variabler som viser signifikante forskjeller i students t-test for å besvare oppgavens underproblemstilling.

5.1 Bakgrunnsvariabler

Innledningsvis vil jeg redegjøre for studiens bakgrunnsvariabler. Undersøkelsen har totalt 32 informanter (N=32), hvorav 12 menn og 20 kvinner. Informantenes gjennomsnittsalder er 39.6 år, og de har i gjennomsnitt arbeidet som lærer i 11 år. Laveste ansiennitet er 1 år, og høyeste er 48 år. 13 informanter har utdanning fra både høyskole og universitet, 11 kun fra høyskole og 6 kun universitet. To av informantene oppga ikke type utdanning. 8 av informantene har også spesialpedagogisk utdanning. Spørsmål 46 skal benyttes videre i resultatpresentasjonen som den avhengige variabelen i students t-test. Gjennomsnittet på hvordan informantene graderer læringsmiljø i egen klasse fra 1-10 er 8 (M=8). Standardavvik er 1, høyeste verdi 10, og laveste verdi 4. Dette er altså bakgrunnsvariablene og graderingen av informantenes læringsmiljø i denne undersøkelsen.

5.2 Resultater fra kategorien klasseledelse

Under spørsmålene som tar for seg hvordan læreren henvender seg til elevene og hvilket innhold lærerens beskjeder har, fordeler svarene seg relativt jevnt over de fire svaralternativene. Det er imidlertid en tendens til at lærerne i større grad svarer "veldig ofte" eller "ofte" og "passer veldig bra" eller "bra", enn de mer "negative" alternativene. Under de variablene hvor de "negative" alternativene er det "Veiledningsmateriellet" ønsker at læreren

skal gjøre, krysser likevel de fleste lærerne på de "positive" alternativene. Eksempel på dette kan være svarene på spørsmål 9. *Hvor ofte gir du beskjeder som har som mål å: a) øke elevenes arbeidsinnsats?* Her svarer 7 "veldig ofte", 21 svarer "ofte", 2 svarer "sjelden" og 1 svarer "veldig sjelden". Jeg tolker dette som at en lærer som veldig ofte eller ofte gir elevene beskjed om å øke arbeidsinnsatsen, ikke har vært tydelig nok som leder av klassen i å forklare elevene hva som forventes av arbeidsinnsats. Slik ser vi en tendens til at informantene har krysset av på et positivt formulert svaralternativ selv om dette vurderes som et negativt svar, med utgangspunkt i "Veiledningsmateriellet".

Lærerne roser elever som følger instruksjoner, samtidig som de irettesetter de som ikke følger instruksjoner og i tillegg minner hele klassen på tidligere beskjeder. I organiseringen og planleggingen av undervisningen er det en tydelig tendens til at læreren krysser av på de alternativene som passer med "Veiledningsmateriellet". Det er imidlertid interessant å se at det alternativet som får færrest kryss på "veldig viktig" under faktorer som er viktig i planlegging av undervisningen (spm.13), er *Hvordan håndtere utfordringer som oppstår*. Det som fremstår som den viktigste faktoren i planlegging av undervisningen, er *Organisering av aktiviteter*. På spørsmål om hvordan en gjennomsnittelig time er (spm.16), svarer 22 av informantene at det "passer veldig bra" eller "bra" at *alle elevene gjør det de skal*.

I denne kategorien var det flere variabler som viste signifikant forskjell i means på vurdering av eget læringsmiljø gjennom students t-test (Tabell 1).

Tabell 1: Variabler fra kategorien Klasseledelse, som viser signifikant forskjell i means på vurdering av eget læringsmiljø gjennom students t-test.

Nr.	Spørsmål	Grupper	N	Mean	Std. Deviation	Sign. (2-Tailed)
7.b	Jeg sier at "nå må alle være stille for nå kommer en beskjed"	Negativ	15	8.27	1.033	.012
		Positiv	16	7.12	1.310	
8.a	Gjentar den samme instruksjonen en gang til	Negativ	19	7.16	1.344	.006
		Positiv	10	8.6	.966	

9.a	Øke elevenes arbeidsinnsats	Negativ	28	7.36	1.254	.037
		Positiv	3	9.00	1.000	
9.d	Få arbeidsro i klassen	Negativ	23	7.30	1.185	.016
		Positiv	7	8.57	.976	
10.a	Arbeidsinnsats	Negativ	20	7.15	1.378	.009
		Positiv	10	8.45	.934	
10.c	Adferd	Negativ	19	7.16	1.385	.026
		Positiv	13	8.23	1.092	
10.d	Arbeidsro	Negativ	21	7.24	1.221	.004
		Positiv	10	8.60	.966	
11.b	Irettesetter de som ikke følger instruksjonen	Negativ	22	7.32	1.287	.014
		Positiv	9	8.56	.882	
15.c	Timen avsluttes av skoleklokken	Negativ	1	4.00		.002
		Positiv	29	7.72	1.066	
16.a	Alle elevene gjør det de skal	Negativ	6	6.00	1.414	.000
		Positiv	23	8.13	.920	
16.c	Det er litt uro, men noen gjør det de skal	Negativ	2	4.50	.707	.000
		Positiv	25	8.04	.978	
16.d	Det er veldig mye uro og nesten ingen får gjort det de skal	Negativ	1	4.00		.002
		Positiv	27	7.89	1.121	

Gjennom denne tabellen får vi oversikt over hvilke variabler under denne kategorien som viste signifikant forskjell i means, på vurdering av eget læringsmiljø. Gruppene er

dikotomisert mellom de som svarte på de to positive alternativene og de som svarte de to negative alternativene i forhold til "Veiledningsmateriellet". Som vi ser, er det hovedsakelig variabler som dreier seg om hvordan læreren forholder seg til elevene og hvordan læreren vurderer en gjennomsnittlig time, som viste seg som signifikante. De variablene som handler om hvordan læreren organiserer og planlegger undervisningen, viser ingen signifikant forskjell i means, bortsett fra spørsmål 15.c. På dette spørsmålet er det imidlertid kun én informant som befinner seg i den negative gruppen. Dette gjør at denne variabelen ikke er spesielt interessant i forhold undersøkelsens underproblemstilling.

I kategorien om klasseledelse er hovedtendensen at informantene svarer på de alternativene som samsvarer med veiledningsmateriellet. I de tilfellene hvor de positivt formulerte alternativene vurderes i den negative gruppen, er det også en tendens til at informantene har krysset av på de alternativene som er positiv formulert. De variablene som viste signifikans i t-test, var de som tok for seg hvordan læreren forholder seg til elevene. Neste avsnitt omhandler resultatene fra kategorien relasjon mellom lærer og elev.

5.3 Resultater fra kategorien relasjon mellom lærer og elev

I denne kategorien er det en tydelig tendens til at lærerne gjør det som "Veiledningsmateriellet" påpeker at er lurt i forhold til å utvikle og opprettholde gode relasjoner til elevene (se avsnitt 3.3). De aller fleste lærerne interesserer seg for det elevene gjør på fritiden, snakker med dem om hvordan de har det på skolen, bruker humor og uformelle elevsamtaler i relasjonsbyggingen. Det viser seg imidlertid at det er en liten tendens til at lærerne i mindre grad benytter formelle elevsamtaler i forhold til å videreutvikle relasjonen til elevene.

På samme måte som under kategorien for klasseledelse, viser resultatene at lærerne gjør mye av alt. Eksempel på dette er spørsmål 18. *Hvordan gir du som oftest tilbakemelding til dine elever i forhold til adferd?* På variabel a) *jeg roser ønsket adferd*, svarer 20 "veldig ofte" og 12 "ofte", ingen svarer "sjelden" eller "veldig sjelden". På variabel b) *jeg irettesetter uønsket adferd*, svarer 5 "veldig ofte", 18 "ofte", 7 "sjelden" og 1 "veldig sjeldent". I utgangspunktet er ikke disse alternativene motsetninger. Men om en lærer både roser ofte og irettesetter ofte,

vil jeg tolke det slik at han ikke fremstår som en rolig, trygg og forutsigbar voksen i elevenes øyne.

De aller fleste lærerne mener at det *"passer bra"* eller *"veldig bra"* at de er tydelige, anerkjennende, interesserte, støttende og viser elevene tillit. Lærerne mener også at de rent faktisk har gode relasjoner til elevene sine siden 25 av 31 mener det *"passer veldig bra"* eller *"bra"* at de har gode relasjoner til alle elevene i sin klasse. Samtidig svarer 29 av 29 *"passer ikke"*, på utsagnet, *jeg har ikke gode relasjoner til noen av elevene*.

Under denne kategorien er det kun en variabel som viser signifikant forskjell gjennom t-test (Tabell 2). Dette er spørsmål 19. *hvor godt passer disse betegnelsene for hvordan du arbeider med lærer-elev-relasjoner?*

Tabell 2: Variabler fra kategorien relasjoner mellom lærer og elev, som viser signifikant forskjell i means på egen vurdering av læringsmiljø gjennom students t-test.

Nr.	Spørsmål	Grupper	N	Mean	Std. Deviation	Sign. (2-Tailed)
19.e	Jeg viser elevene tillit	Negativ	2	5.50	.707	.012
		Positiv	29	7.83	1.197	

Det forhold at det kun er én variabel under denne kategorien som viser signifikant forskjell i means, kan tolkes som et signal om at lærerne ikke ser sin egen relasjon til elevene som avgjørende for hvordan de vurderer sitt eget læringsmiljø. Samtidig er det nødvendig å påpeke at det i den variabelen som viste signifikans, kun er 2 informanter som befant seg i den negative gruppen. Det er en tydelig tendens under denne kategorien til at få informanter krysser av i den negative gruppen. Dette kan være en årsak til at såpass få variabler viste signifikant forskjell i means.

5.4 Resultater fra kategorien relasjoner mellom elevene

I denne kategorien ønsker jeg å få rede på hvordan læreren legger til rette for at elevene skal utvikle gode relasjoner seg i mellom. Resultatene viser en tendens som ikke er like sterk som den vi har sett i tidligere resultater. Det er likevel en overvekt av lærere som gjør det som ”Veiledningsmateriellet” anbefaler. De fleste lærerne legger til rette for lek og aktiviteter hvor elevene får mulighet til å skaffe seg venner. Lærerne svarer imidlertid litt mer variert i forhold til å arbeide med elevenes sosiale ferdigheter med tanke på å skape gode relasjoner dem imellom.

På spørsmål 22. *Hvordan arbeider du med å utvikle elevenes sosiale ferdigheter?* viser variabel b) *trener på sosiale strategier i små grupper* signifikant forskjell i means gjennom t-test (tabell. 3).

Tabell 3: Variabler fra kategorien relasjoner mellom elever, som viser signifikant forskjell i means på egen vurdering av læringsmiljø gjennom students t-test.

Nr.	Spørsmål	Grupper	N	Mean	Std. Deviation	Sign. (2-Tailed)
22.b	Trener på sosiale strategier i små grupper	Negativ	17	7.18	1.380	.015
		Positiv	14	8.29	.914	

Når vi legger merke til at antallet som befinner seg i den negative gruppen er større enn i den positive, må vi tolke dette til at lærerne ikke følger det som anbefales gjennom ”Veiledningsmateriellet”. Samtidig ser vi at den positive gruppen vurderer læringsmiljøet i sin klasse til å være signifikant høyere enn den negative gruppen. Dette kan vi tolke slik at de lærerne som arbeider med å utvikle elevenes sosial strategier i små grupper med tanke på å utvikle relasjonene mellom elevene, har et bedre læringsmiljø enn de som ikke gjør dette.

5.5 Resultater fra kategorien regler og regelhåndhevelse

Denne kategorien undersøker hvordan læreren arbeider med regler i klassen. ”Veiledningsmateriellet” understreker at man ikke bør ha for mange regler som eleven må forholde seg til, og anbefaler 4-6 regler i en klasse. Gjennomsnittet på antall klasseregler i denne undersøkelsen er 6.5. Dette kan forklares ved at den av skolene som hadde flest informanter, hadde 10 felles klasseregler for hele skolen. Videre er tendensen i resultatene at lærerne legger vekt på de samme forholdene, som ”Veiledningsmateriellet” påpeker, når de laget klassereglene. Det samme gjelder for hva som ble lagt vekt på når konsekvensene for brudd ble bestemt. Det som skiller seg ut i denne kategorien, er at lærerne i mindre grad involverer foreldre og foresatte i arbeid med utvikling av reglene og konsekvensene for brudd på disse.

Gjennom students t-test var det kun en variabel i denne kategorien som viste signifikant forskjell i forhold til gradering av eget læringsmiljø (Tabell 4). Dette er spørsmål 25. *Hva la du vekt på når du/dere laget klassereglene?* svaralternativ b) *at de er korte*. Under spørsmål 30: *Hvordan ble konsekvensene for brudd på klassereglene bestemt?* viste imidlertid variabelen a), *i samarbeid med elevene* nesten en signifikant forskjell ($p=.088$). Jeg velger derfor også å presentere resultatene fra denne variabelen i tabellen nedenfor.

Tabell 4: Variabler fra kategorien regler og regelhåndhevelse, som viser signifikant forskjell i means på egen vurdering av læringsmiljø gjennom students t-test.

Nr.	Spørsmål	Grupper	N	Mean	Std. Deviation	Sign. (2-Tailed)
25.b	At der er korte	Negativ	3	6.00	1.732	.006
		Positiv	26	8.00	1.020	
30.a	I samarbeid med elevene	Negativ	13	7.23	1.691	.088
		Positiv	17	8.06	.827	

Jeg mener det er interessant å se at den eneste variabelen som viser signifikans i t-test, er at informantene legger vekt på at klassereglene skal være korte. Vi ser også at fordelingen av informanter i positiv og negativ gruppe under denne variabelen, er meget skjev. Denne skjevheten går igjen i de andre variablene også. Samtidig kan denne skjevheten mellom gruppene være årsak til at så få variabler viser signifikans i t-test. På den andre siden ser vi at spm 30. a) viser en forskjell i means som nesten er signifikant. Dette på tross av at gruppene er jevne.

5.6 Resultater fra kategorien sosial kompetanse

Under denne kategorien ønsker jeg å få en oversikt over hvordan lærerne arbeider med å utvikle elevenes sosiale kompetanse og hvordan de arbeider i forhold til mobbing. Dette er områder som krever samarbeid mellom lærerne og mellom lærere og ledelse. Ikke minst er det viktig at skolen samarbeider med elevenes foreldre i dette arbeidet. Resultatene viser en tendens til at lærerne arbeider med dette på en måte som samsvarer med det "Veiledningsmateriellet" vektlegger. Resultatene viser imidlertid at de variablene som involverer samarbeid med foreldre i dette arbeidet, ikke har en like klar tendens som de andre variablene. Det er også færre lærere som legger vekt på arbeidet med elevenes selvhevdelse i denne sammenhengen. I forhold til forebygging mot mobbing er den vanligste situasjonen å gjøre dette i elevmøter/samtaler og i klassens time. Elevmøter/samtaler og klassens time var de to svaralternativene i dette spørsmålet som involverte eleven. De andre alternativene som involverer kun lærere eller lærer og foresatte, viste altså ikke en like klar tendens.

Jeg mener det er interessant at på spørsmål 36. *Når arbeider du forebyggende mot mobbing?* Svarer 27 informanter at det "passer bra" eller "veldig bra" at de gjør det når det er mistanke om mobbing. Samtidig svarer 22 informanter at det "passer bra" eller "veldig bra" at de arbeider kontinuerlig med mobbing. Selv om forskjellen er liten, viser dette at det er en forskjell i hvordan lærere forholder seg til mobbing i skolen.

Gjennom student t-test kommer fire av variablene ut med en signifikant forskjell i means (Tabell 5). To av disse kommer under spørsmål 33. *Hvordan arbeider du for å utvikle elevenes sosiale kompetanse?* De to andre kommer under spørsmål 34. *Hvordan arbeider du i forhold til mobbing?*

Tabell 5: Variabler fra kategorien sosial kompetanse, som viser signifikant forskjell i means på egen vurdering av læringsmiljø gjennom students t-test.

Nr.	Spørsmål	Grupper	N	Mean	Std. Deviation	Sign. (2-Tailed)
33.c	Arbeider med elevene i grupper	Negativ	6	6.67	1.862	.032
		Positiv	25	7.92	1.038	
33.d	Arbeider med elevene individuelt	Negativ	10	7.00	1.563	.043
		Positiv	21	8.00	1.049	
34.b	Arbeider med elevene i grupper	Negativ	8	6.62	1.598	.006
		Positiv	23	8.04	.976	
34.d	Loggskrivning	Negativ	22	7.36	1.364	.035
		Positiv	8	8.50	.756	

Disse variablene sier oss at de lærerne som arbeider med elevenes sosiale kompetanse i grupper eller individuelt, vurderer læringsmiljøet i sine klasser til å være bedre enn de som svarer at dette "passer litt" eller "passer ikke". På spørsmål om lærerne benytter loggskrivning i forhold til arbeid med mobbing, fordeler svarene seg med flere informanter i den negative gruppen enn i den positive. Likevel vurderer den positive gruppen læringsmiljøet i sine klasser signifikant høyere enn den negative.

5.7 Resultater fra kategorien forventninger til elevene

Det er viktig at læreren har forklart elevene hvilke forventninger han har til dem. Ved at disse forventningene er gjort tydelige for elevene, kan læreren også ha en forventning om at de følges. Resultatene fra denne kategorien forholder seg på samme måte som ved de foregående kategoriene, ved at de passer med det "Veiledningsmateriellet" anbefaler. Resultatene viser at de aller fleste lærerne baserer forventningene de har til elevene på kartlegging, observasjon og

med utgangspunkt i læreplanen og elevenes arbeidsinnsats. I tillegg er det ingen av lærerne som sier at de ikke tar samtaler med eleven med i betraktning når de bestemmer seg for forventningene til hver enkelt elev. Dette gjelder både i forhold til sosiale forventninger og faglige forventninger. Den eneste variabelen hvor lærerne ikke svarer det som blir anbefalt gjennom "Veiledningsmateriellet" er om de samarbeider med elevenes foresatte når de skal bestemme faglige forventninger. Dette er også en tendens vi har sett i de foregående kategoriene. Det er imidlertid ett unntak fra denne tendensen, da de fleste informantene svarer at de samarbeider med elevens foresatte om å fastsette sosiale forventninger.

I forhold til på hvilken måte lærerne lar elevene vite hvilke forventninger de har til dem, svarer de fleste lærerne at de "ofte" eller "veldig ofte" gjør dette gjennom uformelle og formelle elevsamtaler, samtale med foresatte og felles beskjeder i klassen. Det virker med dette som at lærerne er meget bevisste på hvilke forventninger de har til hver enkelt elev og på å la elevene vite hva disse forventningene er.

I denne kategorien var det ingen variabler som viste en signifikant forskjell i means på vurdering av eget læringsmiljø gjennom students t-test. En årsak til dette kan være at lærerne ikke legger spesielt vekt på hvordan de arbeider med forventningene de har til elevene når de skal vurdere sitt eget læringsmiljø.

5.8 Resultater fra kategorien samarbeid mellom hjem og skole

Fra de tidligere kategoriene har vi sett at tendensen i resultatene har vært slik at vi kan si at lærerne arbeider på en slik måte at det sammenfaller med det som påpekes gjennom "Veiledningsmateriellet". Under de spørsmålene som har undersøkt hvordan lærerne samarbeider med foreldre og foresatte, har imidlertid tendensen ikke vært like tydelig, og i noen tilfeller vist at informantene ikke gjør det som anbefales.

Under kategorien samarbeid mellom skole og hjem ønsker jeg å få kunnskap om hvordan og hvor ofte lærerne har kontakt med elevenes foresatte, hva de samarbeider om og hvordan de foresatte blir involvert i arbeidet med klassens læringsmiljø. Som tendensen har vært på de andre variablene som har tatt for seg foreldresamarbeid, viser den seg også her som jevnere fordelt på de ulike svaralternativene. Jeg kan likevel trekke frem e-post, foreldremøter og konferansetimer som kanaler der det stort sett er kontakt mellom lærer og foresatte. De fleste

lærerne svarer under denne kategorien at de samarbeider med de foresatte om faglige og sosiale mål, lekser og forbygging av mobbing. Det er ikke vanlig å samarbeide om klasseregler.

Hos undersøkelsens informanter er det heller ikke vanlig å involvere elevenes foresatte i noen særlig stor grad i arbeidet med å utvikle klassens læringsmiljø (spm. 42). Den variabelen hvor flest svarer "ofte" eller "veldig ofte" på dette spørsmålet er 42. f) *felles tilstelning og arrangement på og utenfor skolen*. Selv om denne variabelen har flest informanter i den positive gruppen, er det kun 7 av 29 som krysser av i den positive gruppen.

I denne kategorien er det heller ingen variabler som viser signifikante forskjeller i means på egen vurdering av læringsmiljø etter students t-test. Under spørsmål 40. *Hvor ofte har du kontakt med elevenes foresatte...?* Variabel d) *På konferansetimer* er forskjellen imidlertid nesten signifikant ($p=.053$). Læreren er også pålagt å holde konferansetimer gjennom opplæringsloven (Kunnskapsdepartementet, 1998).

5.9 Resultater fra kategorien involvering av elevene i arbeidet med læringsmiljø

I denne kategorien er det kun ett spørsmål med fem variabler. Spørsmål 43. *Hva gjør du for å involvere elevene i arbeidet med læringsmiljøet?* Tendensen i denne kategorien er den samme som gjennom de foregående resultatene. Informantene krysser av på de alternativene som sammenfaller med "Veiledningsmateriellet". Resultatene viser at elevene stort sett får komme med synspunkter, delta gjennom elevråd og klassens time og komme med synspunkter under elevsamtaler.

Variabel b) *elevene får komme med synspunkter* viser signifikant forskjell i means på egen vurdering av læringsmiljø gjennom t-test (Tabell 6).

Tabell 6: Variabler fra kategorien ”involvering av elever”, som viser signifikant forskjell i means på egen vurdering av læringsmiljø gjennom students t-test.

Nr.	Spørsmål	Grupper	N	Mean	Std. Deviation	Sign. (2-Tailed)
43.b	Elevene får komme med synspunkter	Negativ	6	6.67	1.211	.032
		Positiv	25	7.92	1.222	

Denne forskjellen sier oss at de lærerne som lar elevene komme med synspunkter på hvordan læreren kan arbeide med å utvikle læringsmiljøet, vurderer læringsmiljøet høyere enn de lærerne som ikke gjør dette. Dette viser at det kan være hensiktsmessig å høre på det elevene sier og ta dette med i betraktningen når man skal arbeide med å utvikle læringsmiljøet.

5.10 Resultater fra de avsluttende variablene

Mot slutten av spørreskjemaet er det laget noen avsluttende spørsmål som ikke kommer under noen av kategoriene som er behandlet i teorikapittelet. Spørsmål 44. *Kjenner du til Utdanningsdirektoratets femårige satsing på elevenes læringsmiljø ”Bedre læringsmiljø (2009-2014)”*, stiller jeg for å få en oversikt over hvor mange som faktisk har hørt om denne satsingen og for å undersøke om de som har det vurderer læringsmiljøet i sine egne klasser ulikt de som ikke har hørt om det. Gjennom students t-test viste denne variabelen ingen signifikant forskjell i means på egen vurdering av læringsmiljø ($p = .555$). Jeg har likevel valgt å presentere resultatene i tabellen under, for å illustrere hvordan informantenes svar fordeler seg i de to gruppene. På denne variabelen har jeg laget en dikotomi hvor svaralternativene ”kjenner den godt” og ”kjenner den litt” er plassert i den positive gruppen, og svaralternativene ”hørt snakk om den” og ”har ikke hørt om den” er plassert i den negative gruppen.

Under spørsmål 45. graderer informantene sitt eget læringsmiljø ved å ta stilling til utsagn som: *det er god arbeidsro*, eller *det er ingen mobbing*. På spørsmål 46 graderer informantene læringsmiljøet i sine klasser på en skala fra 1-10. Dette er den avhengige variabelen som er blitt brukt i students t-test gjennom denne resultatpresentasjonen og hvor resultatene ble presentert i innledningen av dette kapittelet.

De variablene som viser signifikant forskjell i means er spm 45. a), c), d) og e) (Tabell 7).

Tabell 7: Variabler fra avsluttende spørsmål, som viser signifikant forskjell i means på egen vurdering av læringsmiljø gjennom students t-test.

Nr.	Spørsmål	Grupper	N	Mean	Std. Deviation	Sign. (2-Tailed)
44	Kjenner du til Utdanningsdirektoratets satsning på elevenes læringsmiljø "Bedre læringsmiljø"?	Negativ	18	7.72	1.320	.555
		Positiv	14	7.43	1.453	
45.a	Det er god arbeidsro	Negativ	4	5.50	.577	.000
		Positiv	27	7.93	1.174	
45.c	Det er stor grad av elevmedvirkning	Negativ	19	7.21	1.316	.009
		Positiv	12	8.42	.900	
45.d	Det er godt foreldresamarbeid	Negativ	10	7.10	1.287	.032
		Positiv	20	8.10	1.071	
45.e	Elevene følger klassereglene	Negativ	6	5.83	1.169	.000
		Positiv	25	8.12	.881	

I tabell 7. ser vi at det er færre som svarer at de kjenner satsningen "litt" eller "godt", enn de som svarer har "hørt snakk om den" eller "har ikke hørt om den". Selv om det ikke er lenge siden Utdanningsdirektoratet satte i gang denne satsingen, er dette et interessant resultat. Vi ser også at den negative gruppen vurderer sitt eget læringsmiljø noe høyere enn den positive gruppen. Dette er en forskjell som er langt fra signifikant ($p=.555$), men det er likevel en forskjell. De fire variablene som viser signifikant forskjell i means på egen vurdering av læringsmiljø, er ikke spesielt overraskende. Det er sannsynlig at lærere som opplever at det er god arbeidsro, stor grad av elevmedvirkning, godt foreldresamarbeid og at elevene følger klassereglene, vurderer læringsmiljøet høyt. Dette samsvarer også med intensjonen bak Utdanningsdirektoratets satsing. Det er interessant å se at variabel 45 c) viser signifikant

forskjell i means på tross av at det er flest informanter som havner i den negative gruppen. Hvis vi ser dette i sammenheng med det informantene svarer under kategorien *involvering av elevene i arbeidet med læringsmiljøet*, henger dette ikke helt sammen. Under denne kategorien fordelte svarene seg positivt, og de fleste lærerne involverte elevene i dette arbeidet.

Vi har nå sett på resultatene i denne undersøkelsen, og sett at gjennom de fleste kategoriene svarer informantene slik at det samsvarer med Veiledningsmateriellet "Materiell for helhetlig arbeid med læringsmiljø" (2009). Det er imidlertid spesielt én kategori hvor denne tendensen ikke har vært like tydelig. Samarbeidet mellom skole og hjem har vist seg å ikke samsvare med det som anbefales gjennom "Veiledningsmateriellet". I dette kapitlet har jeg imidlertid fokusert på å presentere helhetsinntrykket fra resultatene uten å vurdere og tolke enkeltresultatene i særlig stor grad.

I neste kapittel vil jeg derimot drøfte resultatene grundigere og knytte dem i større grad opp mot teorikapitlet i denne oppgaven. Jeg vil også her ha et fokus på det generelle inntrykket fra resultatene. I tillegg vil jeg trekke frem samarbeidet mellom hjem og skole som den kategorien som samsvarer minst med "Veiledningsmateriellet". Avslutningsvis vil jeg drøfte fordelingen av de variablene som viste signifikant forskjell i means for informantenes egen vurdering av læringsmiljøet.

6 Drøfting av resultatene

Dette kapitlet skal dreie seg om resultatene som er presentert i forrige kapittel. Resultatene skal knyttes opp mot det som er skrevet gjennom de to teorikapitlene (Kap 2 og 3). Med utgangspunkt i oppgavens problemstilling og underproblemstilling, vil jeg drøfte resultatene slik at vi skal sitte igjen med en forståelse av hvordan informantene arbeider for å utvikle læringsmiljøet i sine klasser. Kapittel 2 har drøftet hvordan læringsmiljø kommer til uttrykk gjennom Opplæringsloven (1998), Kunnskapsløftet (2006), Stortingsmelding 11 (2008-2009) og 31 (2007-2008), og NOU 2009:18, samt trukket inn Bronfenbrenners økologiske perspektiv. Disse perspektivene skal også benyttes i drøftingen av oppgavens problemstilling.

Jeg vil først fokusere på det generelle inntrykket fra undersøkelsen. Deretter vil jeg trekke frem samarbeid mellom hjem og skole, siden dette var den av kategoriene som viste minst samsvar med "Veiledningsmateriellet". Avslutningsvis vil jeg drøfte fordelingen av de variablene som viste signifikant forskjell i means på informantenes egen vurdering av læringsmiljø gjennom students t-test.

6.1 Generelt inntrykk

Gjennom resultatpresentasjonen har vi sett at informantene i denne undersøkelsen stort sett svarer i henhold til det som "Veiledningsmateriellet" påpeker er hensiktsmessig å gjøre i arbeidet med å skape et positivt læringsmiljø. Samtidig finnes det tilfeller der informantene krysser av på alternativer som ikke samsvarer med "Veiledningsmateriellet". Jeg vil først se dette i forhold til de sentrale styringsdokumentene som er drøftet i kapittel 2.

6.1.1 Sentrale styringsdokumenter

Gjennom Opplæringsloven blir betydningen av læringsmiljøet understreket. § 9a-3 legger vekt på at skolen skal arbeide for å utvikle et læringsmiljø som stimulerer til trygghet og sosial tilhørighet. I forhold til resultatene fra denne undersøkelsen indikeres det ikke at lærerne ikke følger det som blir lagt vekt på i Opplæringsloven. Lærerne legger for eksempel stor vekt på å arbeide med relasjonen til elevene. Dette er en faktor som bidrar til et trygt læringsmiljø. Samtidig viser resultatene at arbeid med regler og regelhåndhevelse, er en faktor hvor lærerne arbeider strukturert og hensiktsmessig. Dette er også faktorer som bidrar til å

skape et trygt læringsmiljø for elevene (Bergkastet, et al., 2009; Ogden, 2009). I forhold til å utvikle et læringsmiljø som stimulerer til sosial tilhørighet, viser også resultatene fra denne undersøkelsen at lærerne arbeider formålstjenlig. Informantene arbeider aktivt med å utvikle relasjonen mellom elevene samtidig som de legger til rette for at elevene utvikler sin sosiale kompetanse. Elevene får også mulighet til å påvirke sin egen opplærings situasjon ved at deres stemme blir hørt gjennom elevsamtaler og klassens time. Ved at læreren arbeider med disse faktorene i læringsmiljøet, legger han til rette for at elevene føler seg trygge på omgivelsene (Nordahl, et al., 2009). På denne måten vil slikt arbeid også ha innvirkning på elevenes motivasjon og evne til å tilegne seg kunnskap (Skaalvik & Skaalvik, 2005).

Stortingsmelding 11 (2008-2009) skriver at flere forskere peker på at det synes som om idealet for lærerne er at de skal være mer tilbaketrukket og distansert, og at læringsarenaen på denne måten i større grad blir overlatt til elevene. Lærere som formidler, forteller, motiverer, kontrollerer, repeterer, spør, sanksjonerer, som er pågående og engasjerte, er noe forskerne ser mindre av. Samtidig viser internasjonal forskning at det er slike sider ved lærerrollen som er med på å avgjøre om undervisningen virker godt for elevene eller ikke (Kunnskapsdepartementet, 2008-2009). I forhold til resultatene fra min undersøkelse vil jeg ikke hevde det samme. Resultatene fra denne undersøkelsen kan tolkes slik at lærerne er bevisste på sin rolle som klasseledere og hvordan de kan påvirke læringsmiljøet ved blant annet å arbeide med regler, regelhåndhevelse og forventninger til elevene. Dette betyr at informantene i denne undersøkelsen ikke forholder seg tilbaketrukket og distansert i forhold til elevene og opplærings situasjonen. En slik tilnærming til elevene og arbeid med å utvikle positive læringsmiljø anbefales gjennom "Veiledningsmateriellet" og annen litteratur (Arnesen, Ogden, et al., 2006; Bergkastet, et al., 2009; Drugli, 2008; Ogden, 2009; Skaalvik & Skaalvik, 2005). Dette har også innvirkning på hvordan læringsmiljøet utvikles.

I Stortingsmelding 31 (2007-2008) trekkes det frem at lærerens kompetanse må heves. Samtidig påpekes det i NOU 2009:18 at lærerne ikke er spesielt gode på å ta i bruk forskningsbasert kunnskap i sin praksis. Det lærerne ofte vektlegger i sin kunnskapsutvikling, er egne og kollegers erfaringer (Kunnskapsdepartementet, 2007-2008). Resultatene fra denne undersøkelsen gir ikke et konkret svar på hvordan disse problemstillingene forholder seg til undersøkelsens informanter. På bakgrunn av resultatene kan det imidlertid hevdes at informantene har kunnskaper som tilsvarer det som legges vekt på gjennom "Veiledningsmateriellet" fra Utdanningsdirektoratet. Dette "Veiledningsmateriellet" er

skrevet med utgangspunkt i forskningsbasert kunnskap om hvordan man skal utvikle positive læringsmiljø (Nordahl, et al., 2009). Dette kan bety at undersøkelsens informanter har kjennskap til forskningsbasert kunnskap på området læringsmiljø. Resultatene fra undersøkelsen viser på den andre siden at fåtallet av informantene har kjennskap til Utdanningsdirektoratets satsing. Dette må tolkes slik at de heller ikke har kjennskap til ”Veiledningsmateriellet”. Et spørsmål som da blir nærliggende å stille, er hvor lærerne har tilegnet seg den kunnskapen de legger til grunn for sin praksis? Det er viktig at lærere er seg bevisst hvordan de tilegner seg ny kunnskap og hva slags kunnskap de fokuserer på i forhold til utvikling av læringsmiljø (Nordahl, et al., 2009). Hvis skolen og lærerne ikke er bevisste på hva de gjør og har en lite kunnskapsbasert praksis, er det mulig at skolen kan fungere som en kontraproduktivt for utviklingen hos enkelte elever og øke skjevutvikling senere i livet (Nordahl, 2006).

6.1.2 “Veiledningsmateriellet”

Gjennom resultatpresentasjonen i kapittel 5 har jeg vist at det generelle inntrykket fra resultatene samsvarer godt med ”Veiledningsmateriellet”. Det er imidlertid én kategori som viste seg å ikke samsvare spesielt med ”Veiledningsmateriellet”, nemlig samarbeid mellom hjem og skole. Denne kategorien vil jeg komme tilbake til senere i dette kapitlet. Først vil jeg drøfte hvilken betydning det har at de andre kategoriene samsvarer med ”Veiledningsmateriellet”?

Under kategorien klasseledelse samsvarer resultatene fra undersøkelsen godt med ”Veiledningsmateriellet”. Når læreren henvender seg til elevene på en tydelig måte og gir gode beskjeder, er dette med på å skape et positivt læringsmiljø (Bergkastet, et al., 2009; Hattie, 2009). Resultatene viser at læreren både roser elever som følger instruksjon og irettesetter elever som ikke følger instruksjoner. Det hevdes at den beste måten å endre barns atferd på, er gjennom å rose den ønskelige atferden. Siden informantene i denne undersøkelsen gjør dette, men også irettesetter, vil jeg tolke dette som at lærerne ikke fremstår som tydelige og konsekvente i sin kommunikasjon med elevene (Bergkastet, et al., 2009; Sørli, 2000). Det ser ut til at klasserom som er preget av mange beskjeder, har en økt forekomst av problematferd og bidrar ikke til et godt samarbeid mellom lærer og elev og i forlengelsen av dette til et positivt læringsmiljø (Bergkastet, et al., 2009). Dette kan bety at

tydelig og konsekvent kommunikasjon med elevene er et område som kan arbeides med ytterligere for å skape positive læringsmiljø i forhold til undersøkelsens informanter.

Resultatene fra kategoriene ”relasjoner mellom lærer og elev og mellom elevene selv” samsvarer også godt med ”Veiledningsmateriellet”. Lærerne arbeider bevisst med å utvikle relasjonen mellom seg selv og elevene ved å interessere seg i deres liv utenfor skolen og ved å fremstå som tydelige, anerkjennende og støttende voksne som viser elevene tillit. Dette kan bety at elevene har en positiv voksenperson i livene sine, som viser dem at de er verdifulle (Skaar, et al., 2008). Siden resultatene også viser at undersøkelsens informanter arbeider med å utvikle relasjonene mellom elevene ved å legge til rette for lek og utvikle elevenes sosiale ferdigheter, vil jeg hevde at læringsmiljøet i forhold til disse kategoriene blir godt ivaretatt.

I forhold til kategorien regler og regelhåndhevelse samsvarer resultatene med ”Veiledningsmateriellet”. Dette fremkommer tydelig gjennom resultater som viser at klassereglene er laget i samarbeid med både andre lærere og elevene. Samtidig er reglene konstruert på en hensiktsmessig måte og på et adekvat grunnlag. Det er imidlertid ikke vanlig å samarbeide med elevenes foresatte i dette arbeidet, og her samsvarer resultatene ikke med ”Veiledningsmateriellet”. Dette kommer jeg nærmere tilbake til i et eget avsnitt senere i dette kapitlet. Informantene arbeider også formålstjenlig i forhold til regelhåndhevelse og hva som blir tillagt vekt når konsekvensene for brudd på reglene blir besluttet. Dette kan bety at informantene har gode kunnskaper om regler og regelhåndhevelse. Når dette er tilfellet, skapes et trygt og positivt læringsmiljø (Bergkastet, et al., 2009). Denne kategorien henger tydelig sammen med kategorien forventninger til elevene. De forventningene som stilles til elevene i skolen, blir ofte kommunisert gjennom reglene. Forventningene læreren har til hver enkelt elev, bør også formidles på andre måter enn kun gjennom regler. Resultatene i undersøkelsen viser at lærerne stort sett har forventninger som både har et rasjonelt grunnlag og som blir formidlet gjennom samtaler med elevene i tillegg til gjennom felles beskjeder til hele klassen. Dette samsvarer med ”Veiledningsmateriellet” og kan bety at måten informantene formidler forventningene de har til elevene på kan bidra til å skape et positivt læringsmiljø (Hattie, 2009; Nordahl, et al., 2009)

Under kategorien sosial kompetanse stiller jeg også spørsmål som handler om hvordan informantene arbeider i forhold til mobbing. Undersøkelser viser at mobbing er en utfordring i alle skoler (Olweus, 1997). Generelt kan det sies at resultatene fra denne undersøkelsen samsvarer med ”Veiledningsmateriellet”. Det er imidlertid interessant å se at det er færre

lærere som arbeider kontinuerlig med forebygging av mobbing, enn det er lærere som sier de arbeider forebyggende mot mobbing, først når de har mistanke om at noen blir mobbet. Dette er en tendens som både bryter med begrepet forebygging og mot det som anbefales gjennom ”Veiledningsmateriellet” (Befring, 2005; Nordahl, et al., 2009; Olweus, 1997). I ”Veiledningsmateriellet” påpekes dessuten at det videre er helt avgjørende at skolene selv må utvikle seg som organisasjon, og dette kan vanskelig gjøres hvis lærerne engasjerer seg i mobbeproblematikk først når det er mistanke om det (Nordahl, et al., 2009).

Det generelle inntrykket jeg nå har drøftet opp mot teorien som er presentert tidligere i oppgaven, reflekteres også gjennom informantenes egen vurdering av læringsmiljøet i deres respektive klasser. Gjennomsnittet er som sagt 8, på en skala fra 1-10. Dette vurderer jeg som å være et høyt gjennomsnitt, og jeg vil mene at dette er et positivt resultat. Jeg mener å ha dekning for dette siden resultatene i undersøkelsen i stor grad samsvarer med ”Veiledningsmateriellet” fra Utdanningsdirektoratets satsing. Hvis det generelle inntrykket hadde vært det samme, men informantenes vurdering av eget læringsmiljø hadde vært lavt, ville dette kunne tolkes til at det som ”Veiledningsmateriellet” tar for seg ikke har betydning, eller har negativ betydning for læringsmiljøet.

På denne bakgrunn vurderer jeg det generelle inntrykket fra undersøkelsen som positivt til tross for at det var én kategori som ikke samsvarte med ”Veiledningsmateriellet”, kategorien ”samarbeid mellom hjem og skole”. Jeg vil nå drøfte hvilken betydning dette har for læringsmiljøet. Deretter skal vi se på fordelingen av de variablene som viste signifikant forskjell i means på informantenes egen vurdering av læringsmiljø gjennom students t-test.

6.2 Samarbeid mellom skole og hjem

Hvilken betydning har det for læringsmiljøet at samarbeid mellom skole og hjem er den faktoren som samsvarer minst med det som står i ”Veiledningsmateriellet” om hva en lærer bør gjøre i arbeidet med læringsmiljøet? Og hvilken betydning har dette for denne oppgavens problemstilling? Dette skal jeg drøfte i det følgende avsnittet.

Spørsmålene i undersøkelsen tok for seg hvordan læreren hadde kontakt med foreldre, hva de samarbeidet om og hvordan læreren involverte elevenes foreldre i arbeidet med å utvikle klassens læringsmiljø. I tillegg er også noen av variablene under de andre kategoriene som undersøker samarbeidet mellom skole og hjem. Eksempel på dette kan være spørsmål 24.

Hvordan ble klassereglene laget? Svaralternativ c) på foreldremøte viste at dette ikke var et vanlig tema å samarbeide om på foreldremøter. Lærere svarer imidlertid at de samarbeider med foresatte om utvikling av elevenes sosiale kompetanse og i forhold til mobbing. Resultatene viser også at det ikke er så vanlig å arbeide forbyggende mot mobbing på foreldremøter eller konferansetimer (spm. 35b).

Samarbeidet mellom skole og hjem kan bli satt på prøve når elevene mistrives på skolen (Nordahl, et al., 2009). Undersøkelsens resultater kan tyde på at informantene elever trives godt på skolen. Dette kan være en av forklaringene på at samarbeidet mellom informantene og elevenes foresatte ikke kommer så tydelig frem. En mulighet kan være at lærerne ikke ser behovet for samarbeid med foresatte fordi læringsmiljøet oppleves som positivt og elevene gir uttrykk for at de stort sett trives på skolen. Selv om læringsmiljøet oppleves som positivt av en lærer, vil det alltid være mulig å utvikle læringsmiljøet ytterligere. Samtidig må læreren huske at elevene kan ha en annen oppfattelse av læringsmiljøet enn han selv. Arbeid med læringsmiljø er en kontinuerlig prosess som krever at læreren hele tiden ser etter muligheter for forbedring og videre utvikling. Hvis læreren benytter de periodene hvor de opplever læringsmiljøet som positivt til å utvikle relasjonen og samarbeidet med elevenes foresatte, vil dette kunne ha en forebyggende effekt og bidra til å gjøre situasjonen mer stabil (Bø, 2002; Nordahl, et al., 2009). Hvis det senere oppstår situasjoner med konflikter og utfordringer i læringsmiljøet som fører til at læreren må gjøre endringer, har læreren allerede etablert en god relasjon til elevenes foresatte og det vil dermed være mindre krevende å snu situasjonen. På denne måten vil også elevenes foresatte ha en mer positiv holdning til det å samarbeide med skolen (Bø, 2002). Elevenes foresatte er således indirekte et potensial for en videreutvikling av skolens læringsmiljø.

Resultatene fra undersøkelsen viste at informantene samarbeider med foresatte på tre variabler, lekser, sosiale mål og forebygging av mobbing. Å involvere elevenes foresatte i det faglige arbeidet er i utgangspunktet positivt. Men det forutsetter at de foresatte arbeider med barna sine på en konstruktiv måte slik at deres hjelp med lekser og skolearbeid oppleves som støttende og motiverende (Hattie, 2009). Dersom foreldrenes involvering i elevens faglige utvikling oppleves som overvåking av barnet, har det ingen god effekt. På den andre siden har det vist seg å gi en god effekt dersom foreldrene bidrar med tydelige forventninger til barna og tar mer aktiv del i læringen (Hattie, 2009). "The higher the hopes and expectations of parents with respect to the educational attainment of their child, the higher the student's own

educational expectations and, ultimately, the greater the student's academic achievement" (Hattie, 2009, s.69). Slik jeg ser det er det derfor viktig at samarbeidet mellom hjem og skole er bredere enn kun lekser og forebygging mot mobbing. Samarbeidet med foreldrene bør også handle om hvordan man kan involvere dem i det generelle arbeidet med å utvikle læringsmiljøet, og hvordan foreldrene skal forholde seg til barna sine når de er hjemme i forhold til skolearbeid og skolen generelt (Bø, 2002).

Samarbeidet mellom skole og hjem har altså betydning for hvordan elevenes motivasjon for skole og opplevelse av trygghet og tilhørighet i skolen oppleves (Nordahl, et al., 2009). Betydningen av å arbeide på tvers av økologiske systemer blir derfor tydelig i denne sammenhengen. Selv om lærerne opplever læringsmiljøet som positivt, vil det være nødvendig å etablere gode relasjoner til elevenes foresatte. Dette kan bidra som en forebyggende faktor mot eventuelle utfordringer som kan oppstå i et læringsmiljø (Bø, 2002).

6.3 Fordeling av signifikante variabler

Gjennom oppgavens underproblemstilling stiller jeg spørsmålet, *"Hvilke momenter fra "Veiledningsmateriellet" viser den største sammenhengen med lærerens totale vurdering av eget læringsmiljø?"* For å få svar på dette har jeg gjennomført students t-test på alle variablene mot lærerens egen vurdering av læringsmiljøet. Disse er presentert i resultatpresentasjonen i kapittel 5. De fleste variablene som viser signifikant forskjell i means handler om hvordan elevene oppfører seg, eller hvordan læreren arbeider med å utvikle elevenes sosiale kompetanse eller oppførsel (21 av 26 variabler). Hovedvekten av signifikante variabler er under kategorien "klasseledelse". Jeg vil nå drøfte hvilken betydning dette har for arbeidet med å utvikle positive læringsmiljø.

"Veiledningsmateriellet" legger vekt på at arbeidet med læringsmiljø krever en helhetlig tilnærming (Nordahl, et al., 2009). Dette blir også understreket gjennom min oppgave blant annet når jeg trekker frem Bronfenbrenners økologiske perspektiv som en bakgrunnsforståelse for dette. Resultatene fra undersøkelsen viser at det er flest variabler under kategorien "klasseledelse" som viser signifikant forskjell i means. Med tanke på det økologiske perspektivet skulle egentlig de signifikante variablene fordele seg jevnere over flere kategorier. En forklaring på hvorfor det er en overvekt av signifikante variabler under kategorien "klasseledelse", kan være at informantene ser en tydelig sammenheng mellom det

de gjør i klasserommet og læringsmiljøet. Denne sammenhengen kan være lettere å se enn for eksempel å arbeide med hvilke forventninger en skal ha til elevene. Siden resultatene fra kategoriene som har få signifikante variabler, også samsvarer med "Veiledningsmateriellet", må vi likevel kunne tolke dette som at informantene arbeider med et helhetlig perspektiv for å utvikle læringsmiljøet.

De signifikante variablene som ikke hører inn under kategorien "klasseledelse" fordeler seg over kategoriene: relasjon mellom lærer og elev og mellom elevene, regler og regelhåndhevelse, sosial kompetanse, involvering av elevene i arbeid med læringsmiljø og de avsluttende spørsmålene. Det er imidlertid svært få variabler under disse kategoriene som viser signifikant forskjell i means. Det vil si at det kun er kategoriene "samarbeid mellom hjem og skole" og "forventninger til eleven" som ikke har noen signifikante variabler. De signifikante variablene tar for seg situasjoner hvor læreren er i kontakt med elevene. Jeg mener dette kan tolkes dit hen at informantene legger vekt på situasjoner hvor de er i kontakt med elevene når de vurderer læringsmiljøet. Situasjoner som også er viktige i arbeidet med læringsmiljø, men som ikke krever direkte kontakt mellom lærer og elev blir ikke tillagt vekt i samme grad. Det er viktig å påpeke at dette er en tolkning av resultatene og kan ikke betraktes som allment gyldig.

Går vi tilbake til definisjonen av læringsmiljø, som ble presentert tidligere, ser vi at lærerne legger vekt på det miljøet, atmosfæren og den sosiale interaksjonen som eksisterer i klasserommet når de skal vurdere læringsmiljøet. Forhold som selve undervisningen, veiledning og samarbeidet med andre systemer fremstår som mindre betydningsfulle for hvordan læreren vurderer læringsmiljøet. Dette kan ikke forstås slik at de kategoriene som har svært få signifikante variabler, ikke har betydning for arbeidet med læringsmiljøet. Det kan også tenkes at informantene ser en tydeligere sammenheng mellom det som skjer mellom seg selv og elevene, enn hvordan de organiserer og planlegger undervisningen i forhold til kvaliteten på læringsmiljøet.

På noen av de signifikante variablene er det større antall informanter som har svart i den gruppen som ikke samsvarer med "Veiledningsmateriellet" (negativ gruppe), og færre som har svart det som samsvarer med "Veiledningsmateriellet" (positiv gruppe). I alle disse tilfellene har den positive gruppen i gjennomsnitt vurdert eget læringsmiljø høyere på skalaen enn de i den negative gruppen. Dette sier noe om hvordan variablene er konstruert og at de faktisk har betydning for arbeidet med å utvikle et positivt læringsmiljø.

Gjennom dette kapitlet har jeg tatt for meg resultatene i undersøkelsen og sett disse opp mot teorien som er benyttet i oppgaven. Noe av teorien som er redegjort for og drøftet i teorikapitlene er ikke blitt benyttet i drøftingen her. Årsaken til dette er at store deler av resultatene viser samsvar med "Veiledningsmateriellet" fra Utdanningsdirektoratet. Derfor har jeg vurdert det slik at det mest interessante har vært å trekke frem de kategoriene og variablene som ikke samsvarte i like stor grad som de andre.

6.4 Konklusjon

Konklusjonen til denne oppgaven skal gi svar på oppgavens problemstilling: *"Hvordan samsvarer læreres praksis med forbedring av klassens læringsmiljø med Utdanningsdirektoratets "Materiell for helhetlig arbeid med læringsmiljø"?"* Samtidig skal den gi svar på underproblemstillingen: *Hvilke momenter fra "Materiell for helhetlig arbeid med læringsmiljø" viser den største sammenhengen med lærerens totale vurdering av eget læringsmiljø?*

I forhold til hovedproblemstillingen er konklusjonen at læreres praksis samsvarer godt med Utdanningsdirektoratets "Materiell for helhetlig arbeid med læringsmiljø. Dette har kommet tydelig frem gjennom oppgavens resultatpresentasjon og drøfting av disse. Lærerne i undersøkelsen har et bevisst forhold til sin egen rolle i læringsmiljøet og tar avgjørelser som samsvarer med forskningsbasert kunnskap. Det er viktig også her å understreke undersøkelsens ytre validitet. Siden utvalget ikke er gjort tilfeldig, men ut fra det Befring (2002) beskriver som et "formålstjenelig utvalg", kan ikke resultatene fra denne undersøkelsen generaliseres utover det utvalget som er gjort. Ett av utvalgskriteriene jeg bestemte meg for å anvende var at skolene hvor informantene skulle arbeide ikke skulle benytte seg av programmene: PALS, Olweus, Connect Oslo eller Webster Stratton. Siden min undersøkelse skulle ta for seg hvordan lærere arbeider i forhold til å utvikle læringsmiljøet ønsket jeg informanter som ikke baserer sine svar på ulike tiltaksprogram. Det vil være sannsynlig at lærere som er en del av slike tiltak eller program vil svare på undersøkelsen ut fra det de har lært der. En annen konsekvens av dette utvalget kan være at de skolene som ble inkludert i mitt utvalg, ikke benytter disse programmene fordi de ikke har spesielle utfordringer med læringsmiljøet akkurat nå. Slik kan utvalget mitt være en forklaring på hvorfor resultatene viste godt samsvar med "Veiledningsmateriellet".

Det viser seg at det er de faktorene hvor læreren er i direkte kontakt med elevene, hvor flest variabler viser signifikant forskjell i means for informantenes egen vurdering av læringsmiljøet. Dette fører til en konklusjon for underproblemstillingen som sier at informantene legger mer vekt på det arbeidet de gjør i situasjonene hvor de har direkte kontakt med elevene når de skal vurdere klassens læringsmiljø, enn på det arbeidet de gjør med for eksempel planlegging av undervisning, arbeid med forventningene til elevene og samarbeid med hjemmet. En utfordring i forhold til dette er at lærerne kanskje ikke har en helhetlig tilnærming til det arbeidet som kreves for å skape positive læringsmiljø. Dette kan føre til at lærerne nedprioriterer å arbeide med de andre forholdene, som igjen kan føre til at arbeidet med læringsmiljøet blir mer fragmentert. Dette kan være uheldig for utviklingen av det positive læringsmiljøet.

Avslutningsvis vil jeg igjen trekke frem kategorien ”samarbeid med hjem og skole”. Denne kategorien viste minst samsvar med ”Veiledningsmateriellet”, og har derfor fått spesiell oppmerksomhet i drøftingen av resultatene. Som en del av denne oppgavens konklusjon vil jeg derfor hevde, på grunnlag av resultatene fra denne undersøkelsen, at skole-hjem-samarbeid fremstår som det området hvor lærerne har den største utfordringen og det største potensialet til å utvikle sine læringsmiljø ytterligere.

7 Vurdering av eget arbeid

Gjennom et mastergradsprosjekt blir man tvunget til å gjøre valg som man må ta konsekvensene av senere i arbeidsprosessen. Dette prosjektet er intet unntak og i så måte bærer deler av produktet preg av dette. Jeg mener at de valgene jeg har gjort har vært godt begrunnet og at jeg har gjort disse med utgangspunkt i litteratur og tidligere forskning. Likevel vil jeg trekke frem noen valg som kunne gitt undersøkelsen et annet utfall om jeg hadde valgt annerledes.

Ett av disse valgene er oppgavens omfang. Jeg ser i ettertid at det kunne vært hensiktsmessig å begrense oppgaven til å ta for seg en eller to av kategoriene som inngår i oppgaven. På denne måten kunne jeg hatt det samme fokuset, nemlig arbeid med å utvikle læringsmiljøet i skolen, men jeg ville hatt muligheten til å gå dypere inn i de kategoriene jeg hadde valgt. På den andre siden ville jeg ved å gjøre dette ikke hatt den samme muligheten til å poengtere betydningen av at arbeid med læringsmiljø krever en helhetlig tilnærming i et økologisk perspektiv

Antall kategorier hadde naturlig nok også innvirkning på hvordan jeg konstruerte spørreskjemaet. Spørreskjemaet kunne med fordel vært mindre omfattende, og dermed bedre tilpasset rammene som er gitt for en masteroppgave.

Innhenting av data var en utfordring som viste seg å være meget tidkrevende. I ettertid ser jeg at jeg kunne gjort ting annerledes både med tanke på å øke svarprosenten og for å øke antall informanter. Dette er imidlertid avgjørelser som må tas tidlig i prosessen, og kan ikke reverseres når arbeidet er kommet godt i gang. Jeg har måttet ta konsekvensene av de valgene som ble gjort, og har gjennomført i henhold til planen.

8 Oppsummering

Denne oppgaven har vist at det er en utfordring for skoler å benytte seg av eksisterende forskningsbasert kunnskap om hvordan man utvikler positive læringsmiljø. Likevel samsvarer resultatene fra undersøkelsen godt med ”Veiledningsmateriellet” fra Utdanningsdirektoratets satsing ”Bedre læringsmiljø 2009-2014”. Gjennom styringsdokumentene Opplæringsloven (1998) og Kunnskapsløftet (2006) leser vi at alle elever har krav på å trives i skolen, å lære det de skal og ha et godt inne- og uteklime. Elevene i den norske skolen har krav på en opplæring som tar vare på og utvikler deres helse, trivsel og læring. Lærere blir sett på som den viktigste faktoren for at dette skal kunne oppfylles. Dette har vært utgangspunktet for undersøkelsen i denne oppgaven. Spørsmålet, hvordan arbeider lærerne med å utvikle positive læringsmiljø i sine klasser ble interessant å undersøke. Etter å ha lest om dette temaet i ulike dokumenter og litteratur, fikk jeg et inntrykk av at lærere ikke gjør jobben sin spesielt godt. Jeg forventet derfor et annet resultat enn det som kom frem gjennom denne undersøkelsen. Undersøkelsen tegner et positivt bilde av lærerne og de aller fleste gjør det som anbefales gjennom ”Veiledningsmateriellet”. Dette tyder på at informantenes praksis er i henhold til forskningsbasert kunnskap.

Undersøkelsen har også vist at spesielt ett område ikke samsvarer like godt som de andre. Samarbeidet mellom skolen og hjemmet fremstår som det området med størst utviklingspotensial. Jeg har forsøkt å gjøre det tydelig at læreren bør utnytte den kompetansen og ressursen som finnes i elevenes foresatte. På denne måten ivaretar man også det økologiske perspektivet som er av betydning for elevens sosiale og faglige utvikling. Lærerens kontinuerlige arbeid med å utvikle seg selv og måten han møter elevene på, samtidig som han søker ny kunnskap innenfor de ulike kategoriene som er drøftet gjennom denne oppgaven, sikrer et helhetlig arbeid for å utvikle positive læringsmiljø for alle elever i skolen.

Litteraturliste

- Arnesen, A., Jensen, K., & Hansen, W. M. (2006). *Håndbok PALS: positiv atferd, støttende læringsmiljø og samhandling i skolen*. Oslo: Atferdssenteret - norsk senter for studier av problematferd og innovativ praksis.
- Arnesen, A., Ogden, T., & Sørli, M.-A. (2006). *Positiv atferd og støttende læringsmiljø*. Oslo: Universitetsforl.
- Befring, E. (2002). *Forskingsmetode, etikk og statistikk*. Oslo: Samlaget.
- Befring, E. (2005). Forebygging. In E. Befring & R. Tangen (Eds.), *Spesialpedagogikk* (pp. 156-174). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Bergkastet, I., Dahl, L., & Hansen, K. A. (2009). *Elevenes læringsmiljø - lærerens muligheter*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Breilid, N. (2007). *Ungdom og læringserfaringer: en survey-studie av ungdoms læringserfaringer på ulike arenaer*. nr. 91, Unipub forl., Oslo.
- Bø, I. (2002). *Foreldre og fagfolk: foreldrenes og samarbeidets vilkår*. Oslo: Universitetsforl.
- Cook, T. D., Campbell, D. T., Reichardt, C. S., McCain, L. J., & McCleary, R. (1979). *Quasi-experimentation: design & analysis issues for field settings*. Boston: Houghton Mifflin Co.
- Cozby, P. C. (2001). *Methods in behavioral research*. Mountain View, Calif.: Mayfield Pub. Co.
- Danielsen, I.-J., Skaalvik, E. M., Garmannslund, P. E., & Viblemo, T. E. (2009). *Elevene svarer. Analyse av Elevundersøkelsen 2009* (Utdanningsdirektoratet, Trans.): Oxford research as.
- Danielsen, I.-J., Skaar, K., & Skaalvik, E. M. (2007). *De Viktige få. Analyse av elevundersøkelsen 2007* (Utdanningsdirektoratet, Trans.): Oxford research as.
- De Vaus, D. A. (2002). *Surveys in social research*. London: Routledge.
- Drugli, M. B. (2008). *Atferdsvansker hos barn: evidensbasert kunnskap og praksis*. [Oslo]: Cappelen akademisk forl.
- Engelsen, B. U. (2006). *Kan læring planlegges?: arbeid med læreplaner - hva, hvordan, hvorfor*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Forskningsdepartementet, U.-o. (2004). *Rundskriv F-13/04 Dette er Kunnskapsløftet. Kultur for læring*. Oslo.
- Forskningsdepartementet, U.-o. (2006). *Kunnskapsløftet- Læreplan for grunnskolen og videregående opplæring*. Utdannings- og Forskningsdepartementet.
- Gall, M. D., Gall, J. P., & Borg, W. R. (2007). *Educational research: an introduction*. Boston: Allyn and Bacon.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Kjærnsli, M., Lie, S., Olsen, R. V., & Roe, A. (2007). *Tid for tunge løft- Norske elevers kompetanse i naturfag, lesing og matematikk i PISA 2006*. Oslo.
- Klefbeck, J., & Ogden, T. (2003). *Nettverk og økologi: problemløsende arbeid med barn og unge*. Oslo: Universitetsforl.
- Kleven, T. A. (2002). Begrepsoperasjonalisering. In T. Lund (Ed.), *Innføring i forskningsmetodologi* (pp. 141-183). OSLO: Unipub AS.
- Kunnskapsdepartementet. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (opplæringsloven)* Retrieved 10.11.09, 2009, from <http://websir.lovdata.no/cgi-lex/wiftzok?bas=nl&emne1=oppl%E6ringslova&sok=fast>
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Veileder til opplæringsloven kapittel 9a - elevenes skolemiljø*. Oslo: Retrieved from

- http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/lover_regler/reglement/2006/veileder-til-opplaringsloven-kapitel-9a-.html?id=437836.
- Kunnskapsdepartementet. (2007-2008). *Stortingsmelding nr.31. Kvalitet i skolen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet Retrieved from www.regjeringen.no/.../STM200720080031000DDDPDFS.pdf
- Kunnskapsdepartementet. (2008-2009). *Stortingsmelding nr.11. Læreren, rollen og utdanningen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet Retrieved from <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2008-2009/stmeld-nr-11-2008-2009-.html>.
- Lund, I. (2004). *Hun sitter jo bare der!: om innagerende atferd hos barn og unge*. Bergen: Fagbokforl.
- Lund, T. (2002). Metodologiske prinsipper og referanserammer In T. Lund (Ed.), *Innføring i forskningsmetodologi* (pp. 79-123). Oslo: Unipub Forlag.
- Midtlyng, J., Sandvin, J., Björck-Åkesson, E., Berg, G. D., Grahn, R., Dahl, M., et al. (2009). *NOU 2009:18 Rett til læring*. (2009:18). Oslo: Departementenes servicesenter Informasjonsforvaltning.
- NESH. (2006). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi Retrieved 24.11, 2009, from [http://www.etikkom.no/Documents/Publikasjoner-som-PDF/Forskningsetiske%20retningslinjer%20for%20samfunnsvitenskap,%20humaniora,%20juss%20og%20teologi%20\(2006\).pdf](http://www.etikkom.no/Documents/Publikasjoner-som-PDF/Forskningsetiske%20retningslinjer%20for%20samfunnsvitenskap,%20humaniora,%20juss%20og%20teologi%20(2006).pdf)
- Nordahl, T. (2006). *Forebyggende innsatser i skolen: rapport fra forskergrupper oppnevnt av Utdanningsdirektoratet og Sosial- og helsedirektoratet om problematferd, rusforebyggende arbeid, læreren som leder og implementeringsstrategier*. Oslo: Sosial- og helsedirektoratet.
- Nordahl, T., Ertesvåg, S., Gustavsen, A., Nergaard, S., Sunnevåg, A.-K., & Tveit, A. (2009). *Materiell for helhetlig arbeid med læringsmiljø*. Oslo: Utdanningsdirektoratet Retrieved from <http://www.udir.no/Store-dokumenter-i-html/Helhetlig-materiell-for-bedre-laringsmiljo/>.
- Nordahl, T., & Sørli, M.-A. (1998). *Brukerperspektiv på skolen: elever og foreldre om skole og relasjoner : delrapport 3 fra forskningsprosjektet "Skole og samspillsvansker"* (Vol. 12d/98). Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Ogden, T. (2004). *Kvalitetsskolen*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Ogden, T. (2009). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Olweus, D. (1997). Bully/Victim Problems in School: Facts and Intervention. *European Journal of Psychology of Education*, 12(4), 495-510.
- Skogen, K. (2004). *Innovasjon i skolen: kvalitetsutvikling og kompetanseheving*. Oslo: Universitetsforl.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2005). *Skolen som læringsarena: selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforl.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2007). *Skolens læringsmiljø: selvopfattelse, motivation og læringsstrategier*. København: Akademisk Forl.
- Skaar, K., Viblemo, T. E., & Skaalvik, E. M. (2008). *Se den enkelte Analyse av elevundersøkelsen 2008 (Utdanningsdirektoratet, Trans.): Oxford research as*.
- Sørli, M.-A. (2000). *Alvorlige atferdsproblemer og lovende tiltak i skolen: en forskningsbasert kunnskapsstatus*. [Oslo]: Praxis forl.
- Utdanningsdirektoratet. (2010a). *Bedre læringsmiljø* Retrieved 30.03.2010, 2010, from <http://www.udir.no/Artikler/Satsingsomrader/Bedre-laringsmiljo2/>
- Utdanningsdirektoratet. (2010b). *Grunnleggende ferdigheter for grunnskolen* Retrieved 12.05, 2010, from <http://www.udir.no/grep/Grunnleggende-ferdigheter/>

Vedlegg 1. Formell forespørsel

Henrik S. Raustøl

XXXXXXXXXXXX

XXXXXXXXXXXX

11.01.2010. OSLO

Rektor: XXXXXXXXXXXX

v/XXXXXXXXXX Skole

XXXXXXXXXX

XXXX OSLO

Forespørsel om gjennomføring av spørreundersøkelse.

Jeg viser til telefonsamtale den 08.01 angående gjennomføring av en spørreundersøkelse hos lærere på deres skole som en viktig del av mitt masterprosjekt. Sender med dette som avtalt en formell henvendelse.

Mitt navn er Henrik Sundrehagen Raustøl og jeg er student ved Institutt for spesialpedagogikk ved universitetet i Oslo. I forbindelse med mitt masterprosjekt ønsker jeg å gjennomføre en spørreundersøkelse på deres skole. Undersøkelsen skal dreie seg om hvordan lærere arbeider for å utvikle læringsmiljøet i sine klasser. Læringsmiljø er en viktig del av elevenes skolehverdag og jeg ser det som interessant å få innblikk i hvordan lærere arbeider og hva de vektlegger i dette arbeidet. Min forespørsel går med dette ut på å få bruke lærere ved deres skole som informanter i min undersøkelse.

Jeg vil benytte et spørreskjema som vil ta om lag 10 minutter å besvare. Jeg ønsker at alle som har en lærerstilling på 4, 5, 6 og 7 trinn på deres skole skal besvare spørreskjemaet. Det vil ikke være behov for å samle inn personopplysninger og besvarelsene vil derfor være helt anonyme. Gjennom mitt masterprosjekt er det viktig å få frem et helhetsbilde av hvordan lærere arbeider med læringsmiljøet. Med andre ord vil det ikke fremgå i oppgaven hvilke skoler som har vært behjelpelige med informanter. Det vil være frivillig å delta på undersøkelsen. Samtidig vil jeg påpeke at det er viktig at så mange som mulig svarer på skjemaet. I tillegg til deres skole vil det i denne undersøkelsen være flere Oslo-skoler som deltar i dette prosjektet.

Jeg vil, etter nærmere avtale, levere og hente spørreskjemaene som skal besvares av lærerne. Jeg vil ta kontakt med dere igjen i uke 5, og håper å kunne gjennomføre undersøkelsen i løpet av uke 6.

Som en takk for hjelpen vil jeg tilby dere en tilbakemelding fra undersøkelsen i form av et sammendrag av de resultatene jeg mener kan ha relevans for dere. Dette kan være nyttig kunnskap å ha i det videre arbeidet med læringsmiljøet på deres skole.

På forhånd takk for at dere er behjelpelige med informanter til mitt mastergradsprosjekt. Dersom dere skulle ha noen spørsmål er det bare å ringe. Jeg kan nås på tlf: xxxxxxxx. og E-post: xxxxxxx@student.uio.no

Med vennlig hilsen

Henrik S. Raustøl

Vedlegg 2. Anbefaling til å delta på undersøkelse

11.01.2010

Anbefaling til å delta på undersøkelse

Som veileder på dette masterprosjektet anbefaler jeg, Nils Breilid (post. doc) dere å delta på denne undersøkelsen da jeg kan se for meg at resultatene kan ha betydning for forståelsen av hvordan lærere ved grunnskoler i Oslo arbeider med læringsmiljøet.

Med vennlig hilsen

Nils Breilid

Post.doc, Ph.D

Vedlegg 3. Spørreskjema

Vedlegg 3

Hei

I forbindelse med mitt mastergradsprosjekt i spesialpedagogikk ønsker jeg å gjennomføre denne spørreundersøkelsen ved blandt annet din skole. Undersøkelsen tar for seg hvordan lærere i grunnskolen arbeider med læringsmiljø. Dette spørreskjemaet handler derfor om hvordan du arbeider med læringsmiljøet i din klasse. Det vil ta ca 15 minutter å fylle ut skjemaet. Det er frivillig å delta på undersøkelsen.

Spørreskjemaet vil være delt inn i temaer hvor spørsmålene handler om hvordan du arbeider med disse ulike områdene i din praksis som lærer. Det kan hende at noen spørsmål ligner litt på hverandre, og da er det viktig at du har temaet for spørsmålet i tankene når du krysser av ditt svar. Du skal kun sette ett kryss på hvert spørsmål. Hvis du ombestemmer deg, fyller du hele ruten og setter nytt kryss på det alternativet som passer best for deg. Hvis du krysser av på alternativet "annet" er det fint om du gir en kort beskrivelse av hva du mener med dette.

Denne undersøkelsen er helt anonym og det vil ikke bli registrert hvilken skole du arbeider ved. jeg har likevel behov for å stille noen spørsmål om deg, men dette vil naturligvis ikke kunne knyttes tilbake til deg. Det er fint hvis du svarer på alle spørsmålene. ☺

På forhånd takk for hjelpen.

Henrik S. Raustøl

1. Først noen generelle opplysninger om deg:

1	Jeg er Mann <input type="checkbox"/> Kvinne <input type="checkbox"/>
2	Jeg er _____ år gammel.
3	Jeg har arbeidet som lærer i _____ år.
4	Jeg er klasseforstander for _____ trinn, eller har timer fordelt på flere trinn _____
5	Jeg har utdannelsen min fra Høyskole <input type="checkbox"/> , Universitetet <input type="checkbox"/> , Annet <input type="checkbox"/>
6	Har du noen form for spesialpedagogisk utdanning? I så fall hva? _____

2. Klasseledelse

7	Hvordan fanger du klassens oppmerksomhet?	Passer veldig bra	Passer bra	Passer litt	Passer ikke
a	Vi har et stille tegn/beskjedtegn	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b	Jeg sier at "nå må alle være stille for nå kommer en beskjed"	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c	Jeg venter til jeg har oppmerksomheten fra alle uten å gjøre noe spesielt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d	Annet:				

8	Hva gjør du hvis du ikke får klassens oppmerksomhet med en gang?	Veldig ofte	Ofte	Sjelden	Veldig sjeldent
a	Gjentar den samme instruksjonen en gang til	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b	Prøver å få oppmerksomheten på en annen måte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c	Roser de som gir meg oppmerksomhet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d	Annet:				

9	Hvor ofte gir du beskjeder som har som mål å:	Veldig ofte	Ofte	Sjelden	Veldig sjeldent
a	Øke elevenes arbeidsinnsats?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b	Minne elevene på læringsmål?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c	Kommentere elevenes adferd?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d	Få arbeidsro i klassen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e	Annet:				

10	Hvor ofte må du minne elevene dine på følgende?	Veldig ofte	Ofte	Sjelden	Veldig sjeldent
a	Arbeidsinnsats	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b	Læringsmål	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c	Atferd	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d	Arbeidsro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e	Annet:				

11	Hvordan gir du som regel disse påminnerne underveis i undervisningen?	Veldig ofte	Ofte	Sjelden	Veldig sjeldent
a	Roser de som følger instruksjonen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b	Irettesetter de som ikke følger instruksjonen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c	Minner hele klassen på den tidligere beskjeden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d	Annet:				

12	Hvordan organiserer du som regel undervisningen?	Veldig ofte	Ofte	Sjelden	Veldig sjeldent
a	Alle elevene gjør det samme	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b	Elevene arbeider med individuelle oppgaver	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c	Elevene samarbeider	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d	Annet:				

13	Hvor planlegger du undervisningen?	Veldig ofte	Ofte	Sjelden	Veldig sjeldent
a	I teammøte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b	Alene på kontoret	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c	På vei til jobb	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d	Hjemme	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e	Annet:				

14	Hvor viktig er følgende punkter i din planlegging av undervisning?	Veldig viktig	Viktig	Litt viktig	Ikke viktig
a	Konkrete læringsmål	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b	Hvordan håndtere utfordringer som oppstår	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c	Utvikle elevenes læringsstrategier	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d	Differensiere arbeidsoppaver til hver elev	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e	Organisering av aktiviteter	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f	Annet:				

15	Hvordan avslutter du som regel undervisningen?	Veldig ofte	Ofte	Sjelden	Veldig sjeldent
a	Gir beskjed om at elevene skal pakke sammen og ta friminutt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b	Oppsummerer timen og hvordan den har vært	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c	Timen avsluttes av skoleklokken	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d	Annet:				

16	Hva passer best for å beskrive en gjennomsnittlig time i din klasse	Passer veldig bra	Passer bra	Passer litt	Passer ikke
a	Alle elevene gjør det de skal	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b	Det er litt uro men de fleste gjør det de skal	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c	Det er mye uro men noen gjør det de skal	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d	Det er veldig mye uro og nesten ingen får gjort det de skal	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3.a Relasjon mellom lærer og elev.

17	Hvordan arbeider du med å vidreutvikle relasjoner til elevene dine?	Passer veldig bra	Passer bra	Passer litt	Passer ikke
a	Jeg interesserer meg for ting de gjør i fritiden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b	Jeg snakker med dem jevnlig om hvordan de har det på skolen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c	Jeg bruker humor	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d	Bruker uformelle elevsamtaler	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e	Bruker formelle elevsamtaler	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f	Annet:				

18	Hvordan gir du som oftest tilbakemelding til dine elever i forhold til adferd?	Veldig ofte	Ofte	Sjelden	Veldig sjeldent
a	Jeg roser ønsket adferd	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b	Jeg irettesetter uønsket adferd	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c	Jeg forklarer elevene alternativer til den adferden de viser	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d	Annet:				

19	Hvor godt passer disse betegnelsene for hvordan du arbeider med lærer-elev-relasjoner?	Passer veldig bra	Passer bra	Passer litt	Passer ikke
a	Jeg er en tydelig voksen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b	Jeg er anerkjennende	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c	Jeg er interessert i elevens liv utenom skolen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d	Jeg er støttende	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e	Jeg viser elevene tillit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f	Annet:				

20	Hvordan passer de følgende utsagnene best for å beskrive ditt forhold til elevene dine?	Passer veldig bra	Passer bra	Passer litt	Passer ikke
a	Jeg har gode relasjoner til alle elevene i min klasse	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b	Jeg har gode relasjoner til de fleste elevene	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c	Jeg har gode relasjoner til noen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d	Jeg har ikke gode relasjoner til noen av elevene	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3.b Relasjoner mellom elevene.

21	Hvordan arbeider du for å videreutvikle relasjoner mellom elevene i din klasse?	Passer veldig bra	Passer bra	Passer litt	Passer ikke
a	Legger til rette for lek og aktivitet i små grupper	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b	Snakker med elevene om hvordan man kan være venner	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c	Skaper situasjoner der elevene kan bli venner	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d	Arrangerer vennegrupper utenom skoletiden i samarbeid med foresatte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e	Annet:				

22	Hvordan arbeider du med å utvikle elevenes sosiale ferdigheter?	Passer veldig bra	Passer bra	Passer litt	Passer ikke
a	Trener på sosiale strategier med hele klassen samlet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b	Trener på sosiale strategier i små grupper	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c	Trener på sosiale strategier en og en	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d	Skolen benytter et program for utvikling av sosial kompetanse	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e	Eventuelt hvilket:				
f	Annet:				

4. Regler og regelhåndhevelse

23	Hvor mange klasseregler har dere i klassen?	_____stk
----	---	----------

24	Hvordan ble klassereglene laget?	Passer bra	Passer litt	Passer dårlig	Passer ikke
a	I samarbeid med elevene	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b	På teammøte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c	På foreldremøte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d	Annet:				

25	Hva la du vekt på når du/dere laget klassereglene?	Viktig	Litt viktig	Mindre viktig	Ikke viktig
a	At de er konkrete	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b	At de er korte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c	At de viser til ønsket adferd	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d	At de viser til uønsket adferd	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e	At adferden de viser er observerbar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f	Annet:				

26	Hvor ofte følger disse konsekvensene ved brudd på klassereglene?	Veldig ofte	Ofte	Sjelden	Veldig sjeldent
a	Tap av goder (eks. datatid)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b	Tap av sosiale goder (eks. sitte inne i friminutt)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c	Sitte på gangen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d	Sendt til rektors kontor	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e	Hentes av foreldre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f	Anmerkning	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g	Brev med hjem	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h	Annet:				

27	Hvor ofte følger disse konsekvensene når elevene følger klassereglene?	Veldig ofte	Ofte	Sjelden	Veldig sjeldent
a	Ros	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b	Belønning (eks. ekstra datatid/brettspill)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c	Belønning (eks. ekstra friminutt)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d	Ingen ting	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e	Annet:				

28	Hvordan arbeider du med å gi konsekvenser for brudd på klasseregler?	Passer bra	Passer litt	Passer dårlig	Passer ikke
a	Samme konsekvens for alle elever ved samme regelbrudd	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b	Ser an i forhold til hvem, hva og hvor	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c	Annet:				

29	Hvilke forhold var viktige da du bestemte hvilke konsekvenser som skal følge brudd på klassereglene?	Passer veldig bra	Passer bra	Passer litt	Passer ikke
a	At konsekvensene er mulig å gjennomføre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b	At elevene er med på å bestemme konsekvensene	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c	At konsekvensene står i forhold til regelbruddet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d	At konsekvensene kan bestemmes i situasjonen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e	At konsekvensene er forutsigbare	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f	Annet:				

30	Hvordan ble konsekvensene for brudd på klassereglene bestemt?	Passer bra	Passer litt	Passer dårlig	Passer ikke
a	I samarbeid med elevene	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b	På teammøte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c	På foreldremøte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d	Annet:				

5. Sosial kompetanse.

31	Hvordan arbeider dere på skolen i forhold til utvikling av elevenes sosiale kompetanse?	Passer veldig bra	Passer bra	Passer litt	Passer ikke
a	Hver lærer har ansvaret for sin egen klasse	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b	Vi samarbeider i team	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c	Hele skolen følger samme opplegg	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d	Ledelsen bestemmer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e	Annet:				

32	Hvilke deler av elevenes sosial kompetanse arbeider du mest med?	Veldig ofte	Ofte	sjelden	Veldig sjeldent
a	Empati	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b	Samarbeid	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c	Selvhevdelse	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d	Selvkontroll	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e	Ansvarlighet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

33	Hvordan arbeider du for å utvikle elevenes sosiale kompetanse?	Passer veldig bra	Passer bra	Passer litt	Passer ikke
a	Samarbeider med foresatte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b	Gjør bruk av kreative fag	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c	Arbeider med elevene i grupper	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d	Arbeider med elevene individuelt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e	Annet:				

34	Hvordan arbeider du i forhold til mobbing?	Passer veldig bra	Passer bra	Passer litt	Passer ikke
a	Samarbeider med foresatte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b	Arbeider med elevene i grupper	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c	Elevsamtaler	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d	Loggskrivning	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e	Skolen har en handlingsplan mot mobbing	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f	Annet:				

35	I hvilke situasjoner arbeider du med forebygging mot mobbing?	Veldig ofte	Ofte	Sjelden	Veldig sjeldent
a	I klassens time	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b	På foreldremøte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c	På teammøte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d	Under konferanstimer med foresatte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e	På elevmøter/samtaler	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f	Annet:				

36	Når arbeider du med forebygging mot mobbing?	Passer veldig bra	Passer bra	Passer litt	Passer ikke
a	Når det er mistanke om mobbing	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b	Jeg arbeider kontinuerlig med mobbing	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c	Når skoleledelsen sier ifra	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d	Annet:				

6. Forventninger til elevene.

37	Hvordan bestemmer du hvilke faglige forventninger du har til ulike elever?	Passer veldig bra	Passer bra	Passer litt	Passer ikke
a	Gjennom kartlegging	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b	Gjennom observasjon	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c	Med utgangspunkt i læreplanens mål	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d	Gjennom samarbeid med foresatte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e	Gjennom elevens arbeidsinnsats	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f	Gjennom samtale med eleven	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g	Annet:				

38	Hvordan bestemmer du hvilke sosiale forventninger du har til ulike elever?	Passer veldig bra	Passer bra	Passer litt	Passer ikke
a	Gjennom kartlegging	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b	Gjennom observasjon	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c	Gjennom samarbeid med foresatte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d	Gjennom samtale med eleven	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e	Annet:				

39	Hvor ofte lar du elevene vite hvilke forventninger du har til dem...	Veldig ofte	Ofte	Sjelden	Veldig sjeldent
a	Gjennom formelle elevsamtaler?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b	Gjennom samtale med foresatte?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c	Gjennom uformelle elevsamtaler?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d	Gjennom felles beskjeder i klasse?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e	Skriftelig tilbakemelding?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f	Annet:				

7. Samarbeid hjem-skole.

40	Hvor ofte har du kontakt med elevenes foresatte...	Veldig ofte	Ofte	Sjelden	Veldig sjeldent
a	Gjennom mail?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b	Gjennom sms?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c	På foreldremøter?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d	På konferansetimer?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e	På telefon?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f	Gjennom skolens ledelse?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g	Annet:				

41	Hvor ofte samarbeider du med foreldrene om...	Veldig ofte	Ofte	Sjelden	Veldig sjeldent
a	Faglige mål?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b	Sosiale mål?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c	Lekser?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d	Forebygging av mobbing?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e	Klasseregler?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f	Annet:				

42	Hvor ofte involverer du elevenes foresatte i klassens læringsmiljø...	Veldig ofte	Ofte	Sjelden	Veldig sjeldent
a	Gjennom etablering av familiegrupper?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b	Hjemmebesøk?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c	Foreldrebesøk i klasserommet?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d	Foredrag/aktivitet fra foresatte i klasserommet?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e	Besøk på foreldres arbeidsplass?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f	Felles tilstelning og arrangement på og utenfor skolen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g	Annet:				

8. Involvering av elever i arbeidet med læringsmiljøet.

43	Hva gjør du for å involvere elevene i arbeidet med læringsmiljøet?	Passer veldig bra	Passer bra	Passer litt	Passer ikke
a	Elevene får bestemme hva det er viktig å arbeide med	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b	Elevene får komme med synspunkt(er)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c	Elevene får delta gjennom elevråd	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d	Elevene får delta gjennom klassens time	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e	Elevene får komme med synspunkt(er) under elevsamtaler	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f	Annet:				

Avsluttende spørsmål.

44	Kjenner du til utdanningsdirektoratets femårige satsning på elevenes læringsmiljø "Bedre læringsmiljø (2009-2014)"?			
	Kjenner den godt	<input type="checkbox"/>	Kjenner den litt	<input type="checkbox"/>
	Har hørt snakk om den	<input type="checkbox"/>	Har ikke hørt om den	<input type="checkbox"/>

45	Hvordan passer disse beskrivelsene for læringsmiljøet i din klasse?	Passer veldig bra	Passer bra	Passer litt	Passer ikke
a	Det er god arbeidsro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b	Det er ingen mobbing	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c	Det er en stor grad av elevmedvirkning	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d	Det er et godt foreldresamarbeid	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e	Elevene følger klassereglene	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

46	Hvordan vil du gradere læringsmiljøet i din klasse fra 0-10, hvor 10 er best? Merk av på linjen:
	

47	Hvis det er noe du mener jeg ikke har dekket gjennom spørsmålene i denne undersøkelsen kan du skrive en liten kommentar her:

Tusen takk for hjelpen 😊

Henrik S. Raustøl