

# MASTEROPPGAVE

Emnekode:

Navn på kandidat:

Kandidatnr.:

ST314L

Ann-Catharina Hissink

608

---

## RELASJONELL KLASSELEDELSE

- Læreres tanker og opplevelser,  
dannet gjennom egne erfaringer

---

Dato: 15.05.16

Totalt antall sider: 71

## **Forord**

Denne masteroppgaven skrives som en avsluttende oppgave ved programmet «Tilpasset opplæring» på mitt femte studieår ved Nord Universitetet i Bodø. Studiet har vært omfattende og hatt stor betydning for min kompetanseutvikling som ferdigutdannet lærer.

Hensikten med forskningsarbeidet var å vinne innsikt i læreres forståelse av begrepet relasjonell klasseledelse. Det forventes av lærere å skape gode betingelser for elevenes læring gjennom en relasjonsorientert ledelse, og det har derfor vært et spennende og givende forskningsprosjekt. Tankene mine har vært reflekterende underveis og fått en rikere kunnskap nå som jeg har vært ute i feltet og samlet inn forskningsempiri til masteroppgaven og denne studien.

Arbeidet med masteroppgaven har vært begivenhetsrikt, krevende og inspirerende, med mange timers arbeid. Stor takk til min veileder universitetslektor Ove ved Nord Universitetet for god veiledning disse månedene med oppgaveskriving. Jeg vil takke Vidar, Martin og Anne-Lise for støtte, gjennomlesing og god hjelp underveis.

Spesielt ønsker jeg å rette en takk til de seks lærerne som deltok i studien og delte sine meninger, opplevelser og erfaringer med meg. Uten dem hadde ikke denne forskningen blitt en suksess.

Russånes, mai 2016

Ann-Catharina Hissink

## **Sammendrag**

Hensikten med denne oppgaven er å finne tak i læreres erfaringer innen relasjonell klasseledelse, samt hvordan de kan benytte seg av denne ledelsen til å forme et kunnskapsrikt og læringsfremmede miljø i skolen. Lærernes opplevelser og refleksjoner har hjulpet til å skape en forståelse rundt metoder til å motivere til læring.

Problemstillingen som er valgt til denne studien er:

**«Hvordan benytter lærere relasjonsbasert klasseledelse for å skape et godt læringsmiljø i klassen?»**

Som metode til denne oppgaven har jeg valgt et kvalitativt forskningsperspektiv med en fenomenologisk og hermeneutisk tilnærming. Innsamlingen av empiri ble gjennomført med forskningsintervju som metode, med seks informanter fra tre forskjellige skoler. Kvalitativt forskningsintervju ble valgt, på grunnlag av eneste vei til informasjonsinnhenting av erfaringer.

Studiens teoretiske orientering har tatt for seg sentrale begreper og tema innen den relasjonsbaserte klasseledelsen. Lærerens klasseledelse i skolen har utgangspunkt i relasjonene som er dannet til elevene. Derfor ses relasjoner som et gjennomdekkende tema, som ligger til grunn for den aktuelle teorien til denne oppgaven. Når lederrollen er inntatt, kan læreren starte og motivere elevene til læringsfremmende arbeid i et godt faglig og sosialt læringsmiljø.

Informantenes opplysninger om erfaringer har bidratt til å forklare hvordan lærere kan dra nytte av den relasjonsbaserte klasseledelsen. De presiserer også viktigheten med å danne gode og nære relasjoner før læringsstrategier planlegges. Med et godt samarbeid mellom lærer og elev formes det elementære i en god læringskultur. Informantene beskriver lærerens og elevenes sosiale kompetanse som betydelig for relasjonsdannelsen, som igjen ligger til grunn for å skape et godt læringsmiljø i klassen.

## **Summary**

The purpose of this thesis is to find a hold of teachers' experiences in relational class management, and how they can take advantage of this management to shape a knowledgeable and promote learning situations in schools. Teachers' experiences and reflections have helped to create an understanding about methods to motivate learning.

The research question for this study is:

**"How do teachers use relationship based class management to create a good learning environment in the classroom?"**

As a method for this task, I have chosen a qualitative research perspective, with a phenomenological and hermeneutical approach. Collection of empirical data was conducted with researching interviews as a method, with six informants from three different schools. Qualitative research interviews were selected on the basis of the only method to collect information about teachers' experiences.

The theoretical orientation for this thesis has focused on key concepts and themes within the relationship-based class management. The teachers' leadership in school is based on relationships, which are created to the students. Therefore seems relations as a through-wide theme, which underlies the current theory for this task. When the leadership role is taken, the teacher can start and motivate students to promote learning in a good professional and social learning situation.

The informants' information about their experiences has helped to explain how teachers can take advantage of the relational-based class management. They emphasize the importance of forming good and close relations before starting to plan learning strategies. With a good working relationship between teacher and pupil, they will create the elementary in a good learning culture. The informants describe the teacher and students' social skills as significant for the creation of relations, which inspires creating a good learning environment in class.

## **Oppgavens oppbygging**

Oppgaven min er delt opp i 6 forskjellige kapitler for å systematisere stoffet.

I kapittel 1 i denne masteroppgaven forklarer jeg litt omkring oppgavens tema, bakgrunnen for mitt valg og formålet med studien. Videre beskriver jeg oppgavens problemstilling med begrepsavklaringer. Til slutt forklares betydningen av denne forskningen opp andres forskning.

Kapittel 2 inneholder den teoretiske orienteringen hvor jeg presenterer teori i lys av problemstillingen. Kapittelet tar for seg ulike teoretiske perspektiver.

I kapittel 3 redegjøres vitenskapelige tilnærmingen. Videre belyses den metodiske framgangsmåten som ble benyttet for å finne svar på problemstillingen til forskningsoppgaven. Her forklares metodevalget, samt vurdering, systematisering, bearbeiding og analyse av data. Validitet, reliabilitet, overførbarhet og etiske betraktninger av metoden er med på å sikre kvaliteten av studeringen.

Kapittel 4 vil presentere mine resultat fra datainnhenting i forskningsfeltet, med underkapitler for å systematisere empirien, avslutningsvis med et oppsummerende underkapittel med mine funn.

I kapittel 5 beskrives forskningens resultater drøftet i lys av innledningen og oppgavens teoretiske orientering. Dette kapittelet vil også systematiseres i flere underkapitler.

Til slutt gir kapittel 6 en oppsummering av oppgavens meninger og innhold. Kapittelet vil gi en forklarende konklusjon på problemstillingen, samt en beskrivelse av forskningens funn og sentrale kategorier.

## **Innholdsfortegnelse**

|   |     |
|---|-----|
| Forord .....  | i   |
| Sammendrag .....  | ii  |
| Summary .....   | iii |
| Oppgavens oppbygging .....                                | iv  |
| Innholdsfortegnelse .....                                 | v   |
| 1.0 Innledning .....                                      | 1   |
| 1.1 Forskningshorisonten .....                            | 2   |
| 1.2 Bakgrunn for valg av problemstilling .....            | 3   |
| 1.3 Formålet med oppgaven .....                           | 4   |
| 1.4 Problemstilling og begrepsavklaringer .....           | 5   |
| 1.5 Studiens betydning .....                              | 6   |
| 2.0 Teoretisk orientering .....                           | 7   |
| 2.1 Relasjoner .....                                      | 8   |
| 2.2 Læringsmiljø .....                                    | 11  |
| 2.3 Læreren som rollemodell .....                         | 13  |
| 2.2.4 Sosial kompetanse .....                             | 15  |
| 3.0 Metode .....  | 17  |
| 3.1 Valg av forskningsdesign .....                        | 17  |
| 3.1.1 Fenomenologi .....                                  | 17  |
| 3.1.2 Hermeneutikk og den hermeneutiske sirkel .....      | 19  |
| 3.2 Valg av metode .....                                  | 20  |
| 3.3 Fremgangsmåte .....                                   | 21  |
| 3.3.1 Intervju .....                                      | 21  |
| 3.4 Forskningskvalitet og vurdering av metoden .....      | 23  |
| 3.4.1 Bruk av båndopptaker .....                          | 24  |
| 3.5 Systematisering, bearbeiding og analyse av data ..... | 24  |
| 3.5.1 Systematisering .....                               | 24  |
| 3.5.2 Bearbeiding og analyse av data .....                | 25  |
| 3.6 Validitet, reliabilitet og overførbarhet .....        | 25  |
| 3.6.1 Validitet .....                                     | 26  |

|   |    |
|---|----|
| 3.6.2 Reliabilitet .....                            | 27 |
| 3.6.3 Overførbarhet og generalisering .....         | 28 |
| 3.7 Etisk ansvar .....                              | 29 |
| 3.7.1 Krav om informert og fritt samtykke .....     | 30 |
| 3.7.2 Krav om å informere .....                     | 30 |
| 3.7.3 Krav om konfidensialitet .....                | 30 |
| 4.0 Presentasjon av resultater .....                | 32 |
| 4.1 Relasjonsdannelse .....                         | 33 |
| 4.2 Lærernes tanker om det gode læringsmiljø .....  | 35 |
| 4.3 Klasseleder på godt og vondt .....              | 38 |
| 4.4 Sosial kompetanse .....                         | 41 |
| 4.5 Oppsummering av forskningens hovedfunn .....    | 44 |
| 5.0 Drøftinger .....                                | 46 |
| 5.1 Relasjonsdannelse er en langvarig prosess ..... | 46 |
| 5.2 Det trygge, gode læringsmiljø .....             | 48 |
| 5.3 Læreren som rollemodell .....                   | 50 |
| 5.4 Sosial dyktighet .....                          | 52 |
| 6.0 Oppsummering .....                              | 54 |
| 6.1 Metoderefleksjoner .....                        | 54 |
| 6.2 Relasjonell klasseledelse .....                 | 55 |
| Litteraturliste .....                               | 58 |
| Vedlegg .....                                       | 61 |

## 1.0 Innledning

Denne masteroppgaven handler om relasjonell klasseledelse, der den kvalitative studien som ligger til grunn for oppgaven har utforsket lærerens forståelse og erfaringer. Forståelsen av begrepet formidles gjennom lærerens refleksjoner.

Klasseledelse som begrep kan oppsummeres som i en vid forståelse. Det er et stort og bredt begrep med flere innfallsvinkler. Utdanningsdirektoratet kategoriserer klasseledelse som: «støttende relasjoner», «struktur og regler», «læringskultur», «motivasjon og forventninger» og «ressurser» (Utdanningsdirektoratet, 2016)<sup>1</sup>. Selv om alle disse kategoriene er en del av begrepet klasseledelse, er oppgaven avgrenset til å studere klasseledelse ut fra en relasjonell synsvinkel.

For å skape god klasseledelse, er det flere faktorer som spiller inn: «Vi må balansere mellom å vise forståelse og sette grenser, mellom å stimulere og stille krav og mellom å strukturere og gi frihet» (Bergkastet & Andersen, 2013, s. 9). Det er samhandlingen mellom alle faktorene som skaper helhetligheten i god klasseledelse. En må stadig reflektere over at læringen i skolen foregår både faglig og sosialt, og ivareta dette på best mulig måte.

I Meld. St. 22 (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 17)<sup>2</sup> beskrives viktigheten med trivsel og gode relasjoner mellom lærer og elev, både faglig og sosialt, siden dette er viktig for elevenes motivasjon for læring. Klasselederen må ta del i læringsmiljøet på skolen på en positiv og profesjonell måte og motivere elevene til læringsarbeid på samme tid som en synliggjør seg som leder. «For erfarne lærere er klasseledelse en erfaringskunnskap som har tileigna seg gjennom mange års virke i klasserommet» (Malkenes, 2013, s. 8). Gjennom flere år som lærer tilegner en seg kunnskaper, ferdigheter og holdninger tilpasset det å være klasseleder. Her dannes det gode relasjoner til elevene og gode rutiner som brukes i undervisningen. Lærerens klasseledelse består av både danning og utdanning som læringsperspektiv. Etter hvert kan læreren både fagstoffet som en skal formidle og har en tilstrekkelig sosial kompetanse. Da blir en mye tryggere som lærer, en trygg klasseleder.

---

<sup>1</sup> <http://www.udir.no/Utvikling/Ungdomstrinnet/Klasseledelse/>

<sup>2</sup>

<https://www.regjeringen.no/contentassets/0b74cdf7fb4243a39e249bce0742cb95/no/pdfs/stm201020110022000ddpdfs.pdf>



Klasseledelse kan deles inn i en utdanningsdel og en danningsdel. I Meld. St. 28 (Kunnskapsdepartementet, 2016, ss. 21-22)<sup>3</sup> beskrives betydningen av relasjoner og danning. Opplæringen skal ha faglig kompetanse som mål, men likevel ta vare på posisjonen til elevenes verdier. Den faglige læringen skal ikke utelukke den sosiale læringen, og motsatt. Læringsmiljø som kjennetegnes av tillit og tilhørighet, hjelper til å øke elevens faglige prestasjoner. Når elevenes sosiale kompetanse utvikles er den med på å påvirke positivt til et godt læringsmiljø.

Denne oppgaven vil være kvalitativ med fokus på å komme i dybden innen forskningen. Dette er for å få fram lærernes egne meninger og individuelle tanker på temaet for oppgaven, og få fram hvilke erfaringer de sitter med. Jeg har valgt dette temaet for å videreutvikle meg som lærer og for å få en bredere kompetanse innen ferdigheter, holdninger og kunnskap med tanke på den relasjonelle klasseledelsen.

### **1.1 Forskningshorisonten**

Anne-Lise Løvlie Schibbye (2009) beskriver gode relasjoner som en utviklingsprosess som skjer i samhandling mellom mennesker. Hun har forsket på forståelsen av anerkjennelse, en viktig kunnskap som ligger til grunn for en felles oppfatning i bygging av forhold. Resultater viser at anerkjennelsen må være der for å skape likeverd i relasjoner mellom mennesker.

Klasseledelse er avgjørende for elevenes læringsutbytte. John Hattie (2009) viser til internasjonal forskning og har sammenfattet 800 metaanalyser over hva som virker i opplæringen i skolen. Han viser til funn om at læreren som leder og lærer-elev relasjonen, er elementer som danner grunnlaget for elevenes læringsutbytte. Resultatene hans oppsummerer at læreren har størst påvirkning på elevenes utdanning (Hattie, 2009).

Terje Ogden har forsket på klasseledelse i flere år. Ogden (2012) forklarer at det er ulike virkemidler som må til for å forme et godt læringsmiljø. God opplæring for elevene og en god gjennomført klasseledelse forutsetter gode relasjoner mellom lærer og elev, og er derfor et sentralt forskningsområde.

---

3

<https://www.regjeringen.no/contentassets/e8e1f41732ca4a64b003fca213ae663b/no/pdfs/stm201520160028000d ddpdfs.pdf>

Nordahl beskriver klasseledelse som det å skape gode betingelser for både faglig og sosial læring i skolen. Han benytter seg av tre hovedelementer som definerer denne klasseledelsen: lærerens evne til å skape et positivt klima eller læringsmiljø, lærerens evne til å etablere og bevare arbeidsro og lærerens evne til å motivere elevene til arbeidsinnsats (Nordahl, 2012, s. 13).

## **1.2 Bakgrunn for valg av problemstilling**

Problemstillingen er valgt ut fra min faglige nysgjerrighet omkring relasjonsorientert klasseledelse. Ettersom jeg valgte å starte på masteren min rett etter lærerutdanningen har jeg ikke annen arbeidserfaring innen læreryrket enn vikartimer utenom den obligatoriske praksisen i utdanningen. Likevel var relasjoner mellom lærere og elever noe som fanget min interesse tidlig i utdanningen. En kunne se forskjeller på lærere som hadde en klar formening om relasjonene de hadde til elevene sine og lærere som ikke synliggjorde dette like godt. «Læreren skal lede elevenes læring og utvikling på skolen» (Utdanningsdirektoratet, 2016)<sup>4</sup>. For det er lærerens ansvar som klasseleder og voksenperson og lede elevene til læringsfremmende arbeid. Det handler om at lærerne har ansvaret for opplæringen til elevene på skolen og skal lede dem ved motivasjon til læring gjennom ulike handlinger og arbeidsmåter. Som nyutdannet lærer i dette yrket er det sentralt for meg å få fram viktigheten rundt elevenes dannelsedel.

Praksisen jeg hadde 4. året på grunnskoleutdanningen min har utfordret mine tanker og pirret nysgjerrigheten min rundt temaet, da jeg hadde praksis på en alternativ skole tilhørende grunnskolen. Relasjoner mellom lærere og elever var det mest grunnleggende temaet og det aller viktigste. Nesten hver dag kom det nye eksempler på hvorfor dette var så viktig og hvordan en kunne benytte seg av disse relasjonene som ble dannet. «Relasjonen vil alltid være farget av hvordan de samhandlende kommuniserer med hverandre, hvilke forventninger de har til hverandre, og selvfølgelig av hvordan hver av dem er som person» (Aamodt, 2014, s. 61). Det gjelder å være åpne for å knytte relasjoner, være løsningsorienterte og bruke relasjonene for hva de er verdt, for å skape det optimale læringsmiljøet.

---

<sup>4</sup> <http://www.udir.no/Utvikling/Ungdomstrinnet/Klasseledelse/>

### 1.3 Formålet med oppgaven

Dette vil være en kvalitativ forskningsoppgave. «Når forskningen er kvalitativ, betyr det vanligvis at man interesserer seg for *hvordan* noe gjøres, sies, oppleves, framstår eller utvikles» (Brinkmann & Tanggaard, Introduksjon, 2012, s. 11). Hensikten med oppgaven vil være å få tak i læreres egne opplevelser gjennom erfaringer som de har tilegnet seg underveis i læreryrket. Tanken er å få fram hvilke handlinger som er foretatt og hvilke tanker de sitter med. Herunder har refleksjonene lærerne har gjort seg og hvilke kunnskaper har de tatt til seg stor betydning.

Når arbeidet med dette prosjektet startet, var jeg usikker på hva jeg ønsket å studere nærmere, siden det er så mangt en kan fordype seg i. Først da temaet var klargjort kunne jeg starte med å formulere en problemstilling for oppgaven. Det var ikke bare å skrive ned noe, men noe som måtte tenkes nøye gjennom og mange små endringer har blitt gjort. Dette har vært en lang prosess, og fra begynnelse til slutt. Etter hvert som ulike teori og relevant forskning har blitt gjennomgått har også problemstillingen blitt justert litt etter litt. Det er vesentlig at problemstillingen er så nøyaktig og konkret som mulig, slik at en finner svar på den ved hjelp av forskningsspørsmål og forskningsmetodene som en har valgt å benytte seg av.

Dette forskningsprosjektet tar sikte på å undersøke hvordan lærere kan benytte seg av relasjonsbasert klasseledelse for å skape et godt læringsmiljø i klassen. «Skolen skal være et inkluderende fellesskap og et læringsfellesskap der mangfoldet anerkjennes og respekteres, og som preges av dialog og meningsbrytninger» (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 23)<sup>5</sup> Derfor var det vesentlig å få fram hvilke opplevelser lærerne selv sitter med og fokusere på å la dem beskrive deres egne erfaringer og refleksjoner. Interessen blir å la lærerne styre hvilke temaer som er sentrale for å få det mest riktige og pålitelige informasjonen til dette forskningsprosjektet.

Formålet med oppgaven var å forbedre egen kompetanse, som kan være med på å fremstille et bredere grunnlag for meg som nyutdannet lærer. Utviklingen har både vært faglig og sosial, og har gjort meg mer reflekterende og undrende til jeg kommer ut i læreryrket. På samme tid vil oppgaven bestående av mine data, metoder og refleksjon også være til hjelp for andre

---

5

<https://www.regjeringen.no/contentassets/e8e1f41732ca4a64b003fca213ae663b/no/pdfs/stm201520160028000ddpdfs.pdf>

innen samme yrkesretning som ønsker å videreutvikle seg. Oppgaven kan være til nytte for både kollegaer, ledelse, foreldre og andre fagfolk. Forskningen blir da et hjelpemiddel for å forstå, opplyse andre og bearbeide eget ståsted.

#### **1.4 Problemstilling og begrepsavklaringer**

For å kunne fokusere på elevene og deres faglige utbytte i undervisningen må læreren først ha lederrollen og kontrollen over opplæringen elevene skal få. Lederrolle innebærer dannelse av relasjoner mellom lærer og elev. Først når lederrollen er inntatt kan læreren begynne å stille krav til elevene ut fra deres ståsted og engasjere til læringsaktiviteter gjennom det som motiverer elevene til å tilegne seg kunnskaper og ferdigheter.

Med dette grunnlaget har jeg valgt å forske på denne problemstillingen:

**«Hvordan benytter lærere relasjonsbasert klasseledelse for å skape et godt læringsmiljø i klassen?»**

Problemstillingen er valgt ut fra min nåværende kunnskap og kompetanse som jeg har tilegnet meg gjennom fire år på lærerutdanningen, med både teori og praksis. Med denne problemstillingen skulle det innhentes data som omhandlet lærernes egne refleksjoner og erfaringer. Problemstillingen hensikter jeg å finne svar på gjennom forskningsintervju med lærere på mellomtrinnet og ungdomsskolen. Relasjonsbasert klasseledelse omhandler de relasjonene som er vesentlig for den optimale klasseledelsen i klasserommet. Læreren må se hver enkelt elev for hvem de er og hva de står for. For da å kunne bruke dette til fordel for opplæringen og læringsmiljøet. I hovedsak ønsker jeg å få frem lærernes egne erfaringer og bakgrunn når det kommer til relasjoner mellom lærer og elev, altså sett fra lærerens ståsted. Læringsmiljø handler om det miljøet elevene tilegner seg kunnskaper, holdninger og ferdigheter i. Dette trenger ikke være i et klasserom, men hvert sted hvor det forekommer læring på skolen hvor det både er elever og lærere tilstede. Her spiller både faglig og sosial læring inn som faktorer. Med klassen mener jeg ikke bare elevene alene, men helheten rundt læringen og alle elementene sammen. Gjennom opplæringsloven er det lovfestet at elevene har rett til et miljø som fremmer helse, trivsel og læring (Opplæringslova, 2005)<sup>6</sup>. Derfor vil dette alltid være et tema som vil være aktuelt i både grunnskolen og den videregående skole.

---

<sup>6</sup> <http://lovdata.no/lov/1998-07-17-61/§5-1>

## **1.5 Studiens betydning**

Schibbye har forsket på hvordan en skaffer seg likeverd i gode relasjoner, og betydningen av anerkjennelsen for dette forholdet (Schibbye, 2009). Mens Hattie presenterer forskning der læreren har størst betydning og påvirkning for elevenes utdanning (Hattie, 2009). Ogden forklarer at den gode klasseledelsen forutsetter gode relasjoner mellom lærer og elev (Ogden, 2012). Nordahl beskriver klasseledelse som det å skape gode forutsetninger for både faglig og sosial læring i skolen (Nordahl, 2012).

Denne studiens anliggende er å få fatt i læreres kompetanse innen relasjonell klasseledelse, og studere hvordan de benytter denne ledelsen til å skape et godt læringsmiljø. Formålet med oppgaven er å danne et bredere kompetansegrunnlag innen dette forskningsområdet, og gå dypere inn i anvendelsen av relasjonsorientert klasseledelse. Dermed er meningen å finne konkrete metoder for å skape et godt læringsmiljø i klassen på skolen.

## 2.0 Teoretisk orientering

I dette kapitlet vil jeg gjøre rede for hvilke teoretiske perspektiver som er sentrale i denne forskningsoppgaven og begrunner dette i forskning og aktuell teori. Kapitlet vil være delt opp i fire underkapitler for å systematisere stoffet.

Klasseledelse har vært et tema som har vært forsket på gjennom flere tiår, og en vet at dette området er noe som lærere konstant utvikler seg innenfor. Det første skrittet for å benytte relasjoner til å skape et godt læringsmiljø, er å skaffe seg disse relasjonene til elevene. Som lærer må en bli kjent med elevene, finne ut både hvilke styrker de har og hvilke svakheter. «Som lærer vil ein òg erfare at elevane er høgst forskjellige personar som alle krev si eiga tilnærming, si eiga samtaleform og sin eigen relasjon til klasseleiaren» (Malkenes, 2013, s. 18). Det å bli kjent med elevene er en prosess som starter ved første møte og som varer ut skoleåret. På samme tid som en utvikler seg som klasseleder, utvikler også elevene seg gjennom året. Hver elev er unik, og det samme er hver klasse. Det kan være klasser med flertall av jenter eller motsatt med flertall av gutter, det kan være en klasse som er urolig eller en som er stille og rolig. Uansett hvor forskjellig eller lik elevene er, spiller også sammensetningen av klassen en stor rolle for læringsmiljøet.

Som klasseleder spiller ens egne intensjoner og karakter i like stor grad inn på miljøet i klassen som elevenes. Hvordan en velger å være som lærer og hvordan en takler uforutsette hendelser har betydning, lærerens personlige egenart. «Lederstilen afhænger af din faglighed – din viden, dine kompetencer og færdigheder – og din personlighed – dine værdier og holdninger, som afspejles i din måde at kommunisere og motivere på» (Andresen & Paarup, 2013, s. 13). Selv om klassene kan være veldig forskjellige har lederrollen stor posisjon. Hvordan en opptrer foran klassen vil være med på å påvirke hvordan relasjonene dannes og hvordan læringsmiljøet utformes. Sammensetningen av klassen, klasselederens rolle og kompetanse har stor betydning. Dette fellesskapet må fungere sammen for å skape det grunnleggende som skal til for å kunne motivere elevene til en lærerik opplæring og gi en klar forståelse av det de gjør.

God klasseledelse handler om å forme og utvikle en klassekultur der elevene kan føle seg trygge og der det er et preg av tillit og respekt mellom både lærer og elev, samt elev og elev. Læreren må skape rom for å prøve og feile, for å kunne lære av dette. Hver og en av elevene

skal føle seg sett og verdsatt (Helstad & Øiestad, 2014, s. 37). Det er først når læreren har tatt på seg lederrollen at en kan bygge videre på dette. For riktig klasseledelse er en del av komplekset som skal til for å skape et godt læringsmiljø, med god struktur og forutsigbar undervisning med motivert læring.

Klasseledelse knyttes ofte til begrepene varme og tydelighet. «Med varme menes å ha en reell interesse for elevene og deres liv og en vilje til å skape læringsmiljøer som er trygge fordi det er lov å prøve og feile og fordi elevene blir sett» (Damsgaard & Eftedal, 2014, s. 101). En må være beredt på å skape relasjoner til elevene og by på seg selv, men på samme tid ha kontroll og oversikt over læringen. La elevene vite hva du som klasseleder forventer av dem og ved hjelp av samarbeid lage et opplegg som tilpasser opplæringen til den enkelte eleven og dens behov. I noen sammenhenger må dette varieres litt og kanskje en må improvisere, men likvel må dette gjøres på en måte som fremmer læring og et godt miljø. Dersom en alltid er i forkant og bruker gode arbeidrutiner, vil elevene forme seg etter disse opplevelsene og selv være beredt dersom uforutsigbare hendelser dukker opp.

Klasseledelse kan deles inn i emnene utdanning og danning. I følge Meld. St. 28 (Kunnskapsdepartementet, 2016, ss. 20-21)<sup>7</sup> vil relasjoner og danning få en større betydning i framtidsskolen. Opplæringen skal skje i samarbeid og forståelse med hjemmet, hvor hjemmet legger til rette for at eleven er forberedt på å delta i sin egen opplæring. Her gjelder samarbeidet mellom kollegaer og ledelsen på skolen i like stor grad som lærer-elev samarbeidet. Framtidsskolen skal også ha fokus på rom for aksept og respekt for forskjellighet, med grunnlag i det kulturelle mangfoldet som fins i skolen i dag.

## **2.1 Relasjoner**

Hvordan blir relasjonene mellom mennesker dannet? Relasjonene vi bygger til andre kommer av hvordan vi forstår andre mennesker. Denne forståelsen er en del som må være tilstede for å kunne anerkjenne andre, og anerkjennelsen med på å hjelpe til for at relasjonen skal kunne virke (Aamodt, 2014, s. 47). Det å skape relasjoner mellom lærer og elev, er en prosess som tar tid og som en må velge å bruke tid på. Likevel er det en nødvendighet som er med på å forme grunnlaget for alt annet som skjer i skolehverdagen. I alle pedagogiske forhold er en

---

7

<https://www.regjeringen.no/contentassets/e8e1f41732ca4a64b003fca213ae663b/no/pdfs/stm201520160028000ddpdfs.pdf>

nødt til å ha en relasjon mellom den som leder og de som lærer. Det er et forhold mellom noen som kan noe mer og dette skal læres bort til dem som ikke kan det, slik at det skjer en læringsutvikling via motivasjon og mestring (Nordahl, 2012, s. 34). Denne relasjonen skal virke som et støttende og styrkende forhold for dem som skal lære noe og ha en positiv innflytelse på opplæringen.

Det er lærerens ansvar å skape gode relasjoner til elevene sine og må gjøre dette bevisst. Når en lærer skaffer seg relasjoner til elevene, skjer dette på initiativ fra lærerens side. «Som underviser og profesjonell omsorgsperson er det alltid den voksne, der har ansvaret for relasjonen» (Andresen & Paarup, 2013, s. 75). Som profesjonsutøver er det viktig å skape denne gode relasjonen til alle elevene. Gjennom opplæringsloven er det lovfestet at elevene har rett til et miljø som fremmer helse, trivsel og læring (Opplæringslova, 2005)<sup>8</sup>. Her er det læreren som må gjøre tiltak gjennom god klasseledelse. Allerede første møte med elevene er begynnelsen av relasjonsdannelsen. Som ansvarlig voksen må klasselederen være den som etablerer relasjonen. Dette er en del av den profesjonelle lærerrolle sammen med det å se hver enkelt elev.

Det er klasselederen som skal lede klassen inn i et godt læringsmiljø. En stor plikt en må gjøre bevisst og ansvarsfullt som lærer. Helstad og Øiestad (2014, s. 34) skriver:

Sett i lys av struktur- og kulturperspektivene dreier klasseledelse seg om å etablere og opprettholde regler og rutiner, samt ha forventninger til og motivere elevene. I tillegg dreier det seg om å utvikle positive relasjoner til hver enkelt elev, og til utvikling av et læringsstøttende fellesskap.

For å kunne bygge relasjoner er det flere forutsetninger som spiller inn i klasseledelse. Ved å være en forutsigbar og tydelig voksen skaper dette trygge rammer for elevenes læringsmiljø. Forutsigbarheten til klasselederen sier noe om hvor god en er til å danne faste rammer og god struktur, slik at elevene til en hver tid vet hva som er forventet av dem. Læreren skal på samme tid ha forventninger til elevene og motivere dem til et godt og læringsfremmende arbeid. Det blir da skapt en gjensidighet som både klasselederen og elevene må ivareta, en relasjon som besørger det grunneleggende som skal til for utviklingen av klassens beste. Det handler om at det er flere byggestener som skal til for å kunne fremstilles som en god relasjonell klasseleder som skaper et godt læringsmiljø. Det blir et samspill mellom lærer og elev, og videreutviklingen derfra.

---

<sup>8</sup> <http://lovdata.no/lov/1998-07-17-61/§5-1>



Bare ved noen samtaler med elevene får læreren vite hvilken personlighet elevene har, hva de interesserer seg for og hva de står for. Gjennom slike samtaler skaffes det en gjensidig respekt mellom lærer og elev, og en mestrer å se eleven på en annen måte. «Gjensidig respekt og tillit mellom lærere og elever innebærer at elevene får medvirke til sin egen utvikling» (Hoel & Postholm, 2013, s. 10). Ved å lytte og høre på elevenes egne meninger og ønsker om opplæringen, vil en kunne tilpasse læringsaktivitetene for hver enkelt elev ved å oppsummere hva de kan mestre og hva de er motiverte for, tilpassa opplæring. Viser en tillit og respekt til elevene, vil dette styrke båndet og muligheten for et godt samarbeid vil åpnes. Tilliten og respekten må gå begge veier mellom lærer og elev for at det skal være en hensikt med den. Det er ikke bare elevene som skal vise respekt, men læreren også. Dette er noe som må opparbeides, for det er ikke noe som kommer av seg selv.

Ved at læreren viser at en er interessert i annet enn bare skolearbeid, undervisning og resultater, vil det være en annen inngangsport til å danne relasjoner til elevene. «Elevene verdsetter at lærere viser interesse for det de holder på med utenom undervisningen, som sport, musikk, drama eller andre kulturelle aktiviteter» (Ogden, 2012, s. 31). La elever som er god på noe annet enn skolearbeid vise dette, la dem blomstre over noe de mestrer og behersker godt selv om dette ikke alltid er faglig. På denne måten kan en vise respekt og tillit, siden en respekterer elevene for hvem de er og hva de kan. Klasselederen må kunne få muligheten til å vite mer om eleven, enn bare det faglige. Det er først da en får det grunnleggende for å kunne tilpasse opplæringen etter elevens behov. Betydningen av å se eleven og vise interesse for eleven (Aamodt, 2014, s. 111). La eleven være en del av planleggingen og sin egen opplæring, for det vil virke både motiverende og læringsfremmende.

Relasjonsdannelse er en vesentlig forutsetning for at det skal kunne dannes et godt læringsmiljø i en skoleklasse. «Relasjoner skapes og opprettholdes gjennom kommunikasjon og interaksjon, og vil både påvirke og definere undervisning, læring og atferd» (Kostøl & Mausehagen, 2011). Selv om relasjonene blir dannet er det ikke dermed sagt at du er ferdig med utarbeidelsen av disse relasjonene. Disse må vedlikeholdes gjennom en relasjonsutvikling underveis gjennom skolehverdagen. Både ved samhandling og gode kommunikative ferdigheter vil relasjonene opprettholdes og danne et bredere opphav for elevens opplæring. På denne måten kan klasselederen lettere tilpasse undervisningen og

opplæringen til den enkeltes behov og forkunnskaper. Kostøl og Mausethagen (2011) forklarer at det finnes gode resultater der skolene og lærerne vektlegger en mer tydelig, proaktiv, støttende og relasjonsorientert praksis, og hvor stabile læringsfelleskap vektlegges.

## **2.2 Læringsmiljø**

Læringsmiljøet i klassen har veldig stor betydning for elevenes helse, trivsel og læring. Som klasseleder bør en være i forkant og forebygge uønskede hendelser. «Undervisningsrommet er en viktig del av skolens læringsmiljø og bør derfor utformes og innredes slik at det er funksjonelt og fremmer læring» (Ogden, 2012, s. 27). Etter hvert når en blir mer kjent med elevene vil det være lettere å plassere dem strategisk i et undervisningsrom. Elev-elev relasjonene har betydning for plasseringene. Størrelse, form og hvor mange elever det er i klassen har mye å si for mulighetene, men likevel er det sentralt at læreren kan se alle elevene og at alle elevene kan se det som presenteres og hele undervisningen. For plasseringen må også danne trivsel for at læringen skal være optimal. «Vores trivsel henger sammen med opplevelsen af positive emotioner, engagement, velfungerende sociale relationer, en tydelig mening med det, der foregår, samtidig med at der skal præsteres noget som led i processen» (Andresen & Paarup, 2013, s. 14). Et godt læringsmiljø vil bære preg av mye forarbeid og arbeid underveis, for å finne ut av forskjellige muligheter, samtidig gjøre seg gode erfaringer underveis i utviklingen.

Klasselederen må motivere til læring gjennom flere forhold. Ved å skape et læringsmiljø hvor det er greit å feile, den gode arbeidsinnsatsen gir resultater og at elevene mestrer sine oppgaver er avgjørende for motivasjonen til elevene. «Et godt og inkluderende læringsmiljø bidrar til gode skolefaglige prestasjoner og prososial atferd, samtidig som motiverte og velfungerende elever bidrar til et godt læringsmiljø» (Nordahl, 2012, s. 23). Ved å forme et slikt læringsmiljø vil det gjøre elevene tryggere og gi dem muligheten til å delta i egne læringsaktiviteter. Gjennom samarbeid mellom elevene og lærer vil dem forme læringsmiljøet sammen. Synet elevene har på læring har mye å si for hvordan læringsmiljøet blir dannet. Læreren er en sentral faktor som påvirker elevene og miljøet, og må bidra til å fokusere på at det er positivt å utvikle seg både faglig og sosialt. «Vi kan si at klassekultur er noe man sammen etablerer og at denne kulturen blir skapt av dem som deltar i den» (Christensen, 2008, s. 84). Et læringsmiljø blir ikke skapt av klasselederen alene, men av hele klassen sammen med klasselederen. Læreren kan legge til rette for et godt læringsmiljø med gode

arbeidsvaner og arbeidsro, men elevene avgjør i stor grad om dette i det hele tatt er mulig. Det er en balansegang som må bearbeides og tilrettelegges etter hvilke behov som er sentale i akkurat den spesifikke klassen.

Relasjonene mellom elevene og relasjonene mellom lærer og elev må være tilstede for å skape et læringsmiljø hvor elevene er motiverte og føler mestring. «Gode relasjoner både mellom elever og mellom lærer og elever er derfor en forutsetning for et godt læringsmiljø» (Hoel & Postholm, 2013, s. 10). Sammen skaper elevene og lærerne læringsmiljøet i klassen, ikke bare den ene alene. Læringsmiljøet styres gjennom ulike faktorer. «De kulturelle verdiene som preger det miljøet aktørene er en del av, blir gjennom roller og forventninger en del av aktørene» (Damsgaard, 2014, s. 14). Når det har blitt dannet en gjensidig og god relasjon mellom lærere og elever, vil det som ikke er akseptert i et læringsmiljø bli sett ned på. Siden elevene ser på seg selv som en del av læringsmiljøet, blir ønsket om gode handlinger og holdninger større.

Nordahl foretar en avgrensning av læringsmiljøet. Her er elevforutsetninger, undervisning, faglig/sosial læring og ytre rammefaktorer satt sammen i en figur som alle spiller inn på læringsmiljøet. Han presiserer at relasjoner mellom elever og lærere, med lærerens evne til å lede grupper av elever og det å ha struktur er en betydningsfull del av læringsmiljøet (Nordahl, 2012, s. 24). For å danne gjensidig respekt mellom elever og lærer kan en by litt på seg selv. Det å snakke litt løst med elevene og få litt humor inn i hverdagen vil danne et grunnlag som er med på å la dem bli kjent med deg. Bare det å la elevene vite hvem du er, hvor du kommer fra og hvilke forventninger du har vil åpne muligheten til gode relasjoner. «Elever lærer bedre av – og hører mer på – lærere som de liker, eller som de i det minste respekterer eller stoler på» (Bergkastet & Andersen, 2013, s. 13). Selv om en som klasseleder byr litt på seg selv, betyr ikke dette at en skal legge ut om privatlivet og all slags hendelser. Det handler om å vise at læreren også er en person med egne meninger og at en kan ha humor. Klasselederen selv må vise at en bryr seg om elevene og være nysgjerrige på deres liv. I løpet av en skoledag er det viktig at hver og en av elevene har fått følelsen av å bli sett, siden dette utgjør en stor del av å bli anerkjent og verdsatt. Her utgjør det stor forskjell for elevene dersom en bruker navnene deres og henvender seg direkte til dem, eller dersom en ikke gjør dette. «Gjennom å interessere seg for elevene og bli personlig kjent med dem som individer, legger lærere et godt grunnlag for senere samhandling» (Ogden, 2012, s. 32). Når læreren danner et grunnlag for tillit og respekt har dette stor betydning for læringsmiljøet. Elevene

lærer seg at læreren holder ord og må gjøre dette selv også, det blir en balansegang mellom forventninger, regler og handlinger fra alle sider.

### **2.3 Læreren som rollemodell**

Hva en lærer gjør og hvordan en opptrer foran elevene sine, vil gjenspeiles i dem. Som klasseleder har en plikt om å være en god rollemodell for elevene. «Læreren er en rollemodell, som elevene kan spejle sig i og pejle efter for vejledning og støtte» (Andresen & Paarup, 2013, s. 25). Dersom læreren alltid kommer noen minutter for sen til en undervisningsøkt, vil elevene lære seg at det ikke er så nøye å komme punktlig til skoletimen. Om læreren lytter uten å avbryte når en elev har noe å fortelle eller forklare, kan en forvente at elevene opptrer på samme måte. Det er vesentlig for læreren som klasseleder å tenke gjennom hvordan en selv opptrer foran klassen, for vi mennesker lærer av hverandre. For å skaffe gode relasjoner til elevene må klasselederen vise rettferdighet og likevekt, for å danne gjensidig respekt. En kan ikke uttrykke en ting og gjøre noe helt annet, for da vil elevene miste tilliten og respekten som er dannet.

Teoretikeren Georg Herbert Mead (1976) forsket på og dannet grunnlaget for det som etter hvert er blitt titulert symbolsk interaksjonisme. Det forklares gjennom en speilingsteori mellom mennesker med viktige relasjoner til andre, *den signifikante andre*. En ser på seg selv gjennom andres sosiale forventninger og handler etter deres reaksjoner. Likevel må den individuelle handling ses og forstås sammen med hele gruppens atferd (Mead, 1976, s. 30).

Elevene vil huske de lærerne de syntes var de beste, for det er slike som klarer å opptre profesjonelt og bruke lærerrollen på riktig vis. «Ein profesjonell lærar som meistrar lærarrolla, gjer uttrykk for det ved å ha eit bevisst forhold til kunnskap, ferdigheiter, verdiar og haldningar i klasserommet og eit bevisst forhold til makt og avmakt i relasjonar med elevar» (Malkenes, 2013, s. 11). Det å kunne være bevisst på alle delene som spiller inn som rollemodell og klasseleder, bruke erfaringene en har tatt til seg og ha et kritisk blikk på hva en selv gjør og hvordan en handler under ulike sammensetninger. Det å være løsningsorientert og trygg på seg selv, er også med på å skape grunnlaget for relasjonsdannelse og miljødannelse.

Læreren velger selv hvordan en takler uforutsette situasjoner som kommer. Som rollemodell er det vesentlig at en faktisk tenker over hvordan en velger å løse problemene, for det fins

alltid flere muligheter. En blir iaktatt av elevene og elevene lærer av det klasselederen gjør. Hva læreren velger å rette oppmerksomheten mot, hva en velger å si, hvordan en ordlegger seg, og hva kroppsspråket viser, har mye å si for hvordan en blir oppfattet. Valgene som tas har stor betydning for hvordan en blir sett på som lærer og hva elevene lærer å gjøre i lignende hendelser. «Ved uoverensstemmelse mellom det, der siges og gøres både verbalt og nonverbalt, oppstår der tvil hos eleven om egen evne til tolkning og afkodning av budskaper» (Andresen & Paarup, 2013, s. 34). Denne uoverstemmelsen vil skape utrygghet og tvil hos elevene, noe som da vil svekke relasjonene en har skaffet til dem. Så både kroppsspråk, verbalt språk og handlinger må henge sammen for å danne troverdighet og for å gi elevene en sikkerhet i opplæringen.

Elevene observerer læreren i alle situasjoner som oppstår. Det kan være situasjoner som undervisning, ute i pausene eller under en uønsket hendelse. Det er derfor vesentlig å tenke på hvordan en opptrer og hvordan klasselederen velger å løse de ulike tilfellene. «Elever utvikler seg positivt når de opplever lærer-elev-relasjoner kjennetegnet av varme, emosjonell støtte og sensitivitet» (Bergkastet & Andersen, 2013, s. 12). Selv om det skjer en uønsket hendelse må klasselederen være løsningsorientert og takle situasjonen på en fornuftlig og gjennomtenkt måte. «For å lykkes som klasseleder må læreren gjøre slik andre ledere må; ha et kritisk blikk på sin egen måte å lede på» (Damsgaard & Eftedal, 2014, s. 100). Som klasseleder kan en stille seg selv spørsmål og sjekke om svarene er slik en ønsker. Blir hver elev sett? Hvordan møter jeg elevene? Hvilket syn har jeg på læring? Hvordan opptrer jeg foran elevene? Ved å være kritisk og stille seg selv spørsmål kan en justere og bruke erfaringen en har til å rette opp uønskede handlinger.

Elevene får alltid med seg hvilke valg klasselederen tar og hvor klasselederen velger å rette oppmerksomheten sin mot. «Siden oppmerksomhet påvirker elevatferd, kan det være nyttig for lærere å være bevisste på hva de fokuserer på i klassen, og vurdere om det er de viktigste tingene som får mest oppmerksomhet» (Ogden, 2012, s. 49). Dersom en elev har lyst på oppmerksomhet og gjør alt i sin makt for å få den, kan det noen ganger være lurt å velge å overse denne eleven. Får eleven oppmerksomheten rettet mot seg selv hver eneste gang, vil dette være en bekreftelse på at dette er riktig måte å handle på. Siden læreren velger å overse eleven, vil dette påvirke andre elevene til å gjøre det samme.

#### 2.2.4 Sosial kompetanse

Hvordan en som klasseleder snakker med elevene er relevant for hvordan elevene oppfatter deg. Kommunikasjon er en sentral del av utviklingen til læringsmiljøet. «Gjennom egen atferd legitimerer læreren typer av atferd i lærings situasjonen» (Bergkastet & Andersen , 2013, s. 14). Det er vesentlig for klasselederen å tenke over hva en sier og hva en faktisk gjør. For det er viktig at disse faktorene henger sammen. En kan ikke si en ting og gjøre noe helt annet. «For å kunne fungere som leder av en klasse og tilpasse opplæringen på en god måte trenger læreren også *sosial kompetanse*. Denne form for kompetanse inkluderer evne til kommunikasjon, samarbeid og samhandling» (Damsgaard & Eftedal , 2014, s. 87). Kommunikasjon er er stor del av samarbeidet en har med elevene i en klasse og vesentlig for å kunne opptre som profesjonell klasseleder. For å kunne danne et godt læringsmiljø må klasselederen vise gode samarbeidsevner og handle sammen med klassen. Dersom en gjør dette alene, vil en ikke få innspill og tanker som er vesentlige for forståelsen om hvorfor ting fungerer og ikke fungerer. Det å være en leder i en klasse handler ikke om hvordan en får det til alene, men hvordan en benytter de ressursene som fins på best mulig måte. Elevene er forskjellige og har ulike behov, disse finner en ved hjelp av et godt samarbeid og gode kommunikative ferdigheter.

Lev Vygotsky, en kjent teoretiker innen den sosiokulturelle tradisjonen, mente at mennesket var avhengig av språket for å lære. Det er et sosialt fenomen som er grunnleggende for utviklingen i et deltakende fellesskap (Vygotsky, 1974). Når en snakker om elevene med kollegaer og er det betydningsfullt å snakke positivt om dem. Hvordan en klasseleder snakker om elevene sine har mye å si for hvordan klasselederen faktisk møter elevene (Damsgaard, 2014, s. 12). Dette spiller inn på hvordan kommunikasjonen mellom elevene og læreren kommer til å bli, og har stor betydning for relasjonene som dannes dem imellom. Som klasseleder er det ikke bare den faglige kompetansen som spiller inn på om en er en god klasseleder, men en må kunne lede timen og på samme tid ha en god relasjon til elevene. «Elevene oppnår et godt læringsutbytte når læreren både har et godt og støttende forhold til de elevene han underviser, og samtidig leder undervisningsforløpene på en strukturert og tydelig måte» (Nordahl, 2012, s. 17). For å danne et godt læringsmiljø i en skoleklasse, gir en strukturert og god ledelse rom for å kunne samarbeide og være i en kontinuerlig interaksjon med elevene.

Selv om det er viktig å ha struktur og god ledelse i klasserommet, har viktigheten rundt

relasjonene mellom lærer og elever blitt større de siste årene. I følge Meld. St. 28 (Kunnskapsdepartementet, 2016)<sup>9</sup> beskrives det sosiale og faglige læringsmiljøet i skolen slik:

Et godt læringsmiljø er viktig for å fremme gode læringsprosesser. Med læringsmiljø menes de samlede kulturelle, relasjonelle og fysiske forholdene på skolen som har betydning for elevenes læring, helse og trivsel. Det fremmer læring når elevene møtes med forventninger om å mestre og opplever det som trygt å gjøre feil og spørre når det er noe de ikke forstår. (s. 14)

Det sosiale miljøet bidrar til hvordan det faglige miljøet utformer seg. Læringsmiljøet formes av både de psykiske og fysiske forholdene på skolen. Derfor anses lærerens sosiale kompetanse og ferdigheter som betydningsfull for hvordan helheten av læringsmiljøet utarbeides. Store deler av elevenes opplæring innen utdanning og dannelse foregår gjennom samarbeid og sosial interaksjon mellom lærer og elev, og er avgjørende for å fremme gode læringsstrategier. Ved å forme et slikt trygt læringsmiljø vil elevene oppleve at det er trygt å prøve uten å være redd for å feile og trygge for spørre om dersom de sitter fast med læringsarbeidet og trenger hjelp.

Klasselederen må vite hvordan en selv takler uforutsette ting og hvordan disse håndteres. Ved å være løsningsorientert og ha erfaring innen betydelige tema vil en lettere reflektere seg til hvilke løsninger som er de mest relevante i gitte settinger. «*Forebyggingsdimensjonen* handler om hva læreren kan gjøre for å forebygge disiplinproblemer og mestre stress som oppstår i forbindelse med problematferd i klassen» (Ogden, 2012, s. 118). Ved å være i forkant ved å kjenne seg selv vet en hvordan en skal uttrykke seg og kommunisere for å være tydelig og konkret. Elevene vil da klare å oppfatte hva som blir sagt og hvordan de selv skal håndtere ulike situasjoner. Her spiller relasjonene som læreren har opparbeidet med elevene sine inn, da de er betydningsfull for hvordan læreren velger å takle situasjonen og hvordan elevene velger å takle situasjonen. Dersom læreren har opparbeidet seg gode relasjoner, vil dette være med på å forebygge uønskede hendelser.

---

9

<https://www.regjeringen.no/contentassets/e8e1f41732ca4a64b003fca213ae663b/no/pdfs/stm201520160028000d ddpdfs.pdf>

### **3.0 Metode**

I dette kapittelet gjør jeg rede for den vitenskapelige- og metodologiske tilnærmingen i min masteroppgave. Her redegjør jeg hvilken design dette forskningsprosjektet har. Videre forklarer jeg hva planen min var for å samle inn datamateriale og hvordan jeg gikk fram for å innhente dette. Jeg presenterer også hvilken forskningsmetode som var aktuell til dette temaet og videre om vurdering, validitet og reliabilitet, samt det etiske ansvaret, krav om informasjon, samtykke og konfidensialitet av denne metoden og dette forskningsprosjektet.

#### **3.1 Valg av forskningsdesign**

I dette forskningsprosjektet har jeg valgt en fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming som forskningsdesign. Den fenomenologiske designen er en retning/forskningsdesign innenfor den kvalitative tilnærmingen som beskriver en gruppe mennesker og deres erfaringer med og forståelse av et fenomen (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2010, s. 396). «Forskeren er opptatt av *innholdet* i datamaterialet, for eksempel hva en informant forteller i et intervju» (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2010, s. 173). Jeg har valgt en forskningsdesign hvor jeg ønsker å få frem meningsinnholdet i datamaterialet som jeg finner gjennom mine informanter. «Fordelen med kvalitativ datainnsamling er altså åpenhet og fleksibilitet...» (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2010, s. 364). For å gå i dybden og finne et fylldig og detaljert ståsted for fenomenet vil innhentningen av empiri skje gjennom et kvalitativt forskningsintervju i dette forskningsprosjektet. I de to følgende underkapitlene skal jeg gjøre rede for både den fenomenologiske tilnærmingen og den hermeneutiske tilnærmingen.

##### **3.1.1 Fenomenologi**

Fenomenologi er både en kvalitativ forskningsdesign og en kjent filosofi som har opphavet sitt fra den tyske filosofen Edmund Husserl. Den fenomenologiske filosofi er læren om «det som viser seg», hvordan de oppfattes av sansene våre (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2010, s. 82). En kan tenke seg til hvordan et fenomen framstår eller viser seg for oss.

Fenomenologi innen forskning er en kvalitativ design som går ut på å undersøke og presentere mennesker og deres erfaringer med, og oppfatning av et fenomen. Som forsker prøver en å få tak i en handling eller ytring gjennom informantenes fortellinger. En prøver i hovedsak å finne meningen med fenomenet (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2010, ss. 82-83).

Forskeren prøver å få en forståelse av det som blir fortalt gjennom en beskrivelse som informanten kommer med. Som forsker må en holde fokus på det informanten forteller om



sine erfaringer og opplevelser. «I fenomenologiske undersøkelser er oppmerksomheten rettet mot verden slik den konkret oppleves og erfares fra for eksempel klientens eller pasientens eget perspektiv» (Dalland, 2012, s. 57). I min studie vil dette komme fra lærerens og klasselederens eget menneskelige perspektiv. En skal ikke tolke noe eller henviser til noe annet, men ta til seg det informantene samtaler om. «Målet er å få økt forståelse av og innsikt i andres livsverden» (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2010, s. 83). Det skal derfor ikke blandes inn egne erfaringer og opplevelser, men en må holde seg som profesjonell forsker under hele prosessen. Fokuset skal være på informantenes meninger og refleksjoner.

Noen viktige deler i prosessen under fenomenologi som kvalitativ design vil være i forberedelsesfasen, datainnsamlingsfasen og analysefasen. Under forberedelsesfasen starter forskeren med å tilegne seg mer kunnskap om temaet som er valgt for prosjektet. Det er også sentralt å finne ut hvordan filosofien bak fenomenologien henger sammen. Når en som forsker drar ut for å finne forskningsmateriale må en være bevisst på at alle mennesker er ulike og kan ikke tolkes på samme måte. «*Problemstillingen* må formuleres slik at forskeren forsøker å forstå meningen med den erfaringen eller det fenomenet han studerer, og han ber informantene om å beskrive sine erfaringer» (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2010, s. 83). Her skal forskeren ha tak i informantens egne erfaringer og kunnskap, gjennom et kvalitativt intervju der informanten beskriver og forskeren leder samtalen. I datainnsamlingsfasen legger forskeren til rette for en trygg setting, hvor informanten skal føle seg vel til å fortelle om fenomenet. Forskeren må møte forberedt, uten å presse på med egne meninger. «Skal man forstå andre mennesker, er det en forutsetning at man forstår sitt eget fortolkningsmønster» (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2010, s. 83). Som forsker må en vite hvilket mønster en har til tolkningen, uten at det skal forekomme en påvirkning på informantene. Når en starter med analysefasen er det vesentlig å skrive ned intervjuet i en helhet som en begynnelse. Denne fasen starter med at forskeren skaffer seg et helhetsinntrykk av forskningsresultatene som er samlet inn. Deretter kan en fortsette med å kategorisere stoffet og hente ut fenomener som er viktige for informantene. «På hvert trinn i analyseprosessen går forskeren tilbake til rådataene sine og sammenlikner intervjuene for å sikre at ingen viktige data om det fenomenet som studeres, er utelatt» (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2010, s. 84). Som forsker må en opptre profesjonelt og få fram meningene til informantene uten å dra egne konklusjoner inn når resultatene presenteres.

Som forsker skal jeg samle inn forskningsdata om hvordan læreren benytter seg av

relasjonsbasert klasseledelse for å skape et godt læringsmiljø (som vil være fenomenet). Dette gjøres ved å undersøke og innhente informasjon og empiri fra de menneskene som har best kjennskap til dette. Lærerne vil da være de som har livskunnskapen og erfaringene rundt emnet, siden de er en del av settingen og de opplevelsene jeg som forsker hensikter å innhente til forskningsprosjektet.

### **3.1.2 Hermeneutikk og den hermeneutiske sirkel**

«Av gresk *hermeneuein*, som betyr å *fortolke*. Det hermeneutiske paradigme søker etter en helhetlig forståelse av menneskenes livsverden» (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2010, ss. 397-398). Hermeneutikken betyr fortolkningslæren. Det innebærer menneskers meninger som er handlinger, opplevelser og språk, som skal fortolkes som fenomen for å finne det endelige resultatet. Hermeneutikken dreier seg om hvordan forståelse og mening er henger sammen.

Når en fortolker et fenomen så gjør en det for å skape en forståelse av helheten. «En beskrivende (deskriptiv) fenomenologi sikter mot å forstå menneskers tanker, følelser og atferd» (Dalland, 2012, s. 58). Det typiske for meningsfulle fenomener er at de må kunne fortolkes før de kan forstås. Dette kan gjentas flere ganger, hvor en først fortolker et fenomen og kommer fram til en forståelse før en på nytt må starte på en ny fortolkning og komme fram til en ny forståelse. Slik kan det fortsette, da dette er en prosess forskeren må gjennom.

Hermeneutikken handler mer om det underliggende som skal fram gjennom refleksjoner for å kunne forstå det fortolkede. Hvor mye hver enkelt er i stand til å forstå avhenger av den enkeltes gjeldende horisont. Som forsker fortolker det en ikke forstår, ved å ta utgangspunkt i det vi allerede har forstått og utvider dermed horisonten vår. Dette går rundt i sirkel og fortsetter så langt som forskeren har kommet i sin forforståelse.

Johannessen, Tufte og Christoffersen (2010, s. 364-365) beskriver den hermeneutiske sirkel på denne måten:

All fortolkning består i stadige bevegelser mellom helhet og del, mellom det vi skal fortolke, og den konteksten det fortolkes i, mellom det vi skal fortolke, og vår egen forforståelse. Hvordan delen fortolkes, avhenger av hvordan helheten fortolkes, og hvordan helheten fortolkes, avhenger av hvordan konteksten fortolkes, og omvendt.

Bevegelsen mellom helhet og del spiller inn på hvordan en velger å fortolke meningsfulle fenomener. Når forskeren skal drøfte et avsnitt som en del som skal fortolkes, må forskeren vise til helheten av det som skal fortolkes. Motsatt må forskeren fortolke helheten opp mot fortolkningen av delene når helheten skal drøftes. «Fortolkninger blir alltid begrunnet ved at man viser til andre fortolkninger, og det er ikke noen vei ut av denne sirkelen» (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2010, s. 365). Viktigheten blir at en viser til en enhetlig forståelse over sammenhengen.

Hermeneutikken dreier seg om å drøfte og skjønne utgangspunktet for den menneskelige eksistens, da dette er en tilnærming som er vesentlig for alle som skal ut å forske på og med andre mennesker. Som forsker skal en ikke bare gjengi forskningsfunnene, men forstå og fortolke disse, for så å finne meningen i noe som helt fra begynnelsen er uklart.

Det er vesentlig at forskningsempirien ikke blir påvirket av mine egne vurderinger eller førforståelse. Likevel vil dette være noe jeg må være kritisk til og huske på, da en alltid vil både vurdere og å tolke ubevisst.

### **3.2 Valg av metode**

Kvalitativt forskningsintervju. Hvorfor skal jeg benytte meg av intervju til dette forskningsprosjektet? Denne forskningen har basert seg på klasselederens relasjoner til elevene og hva dette har å si for å skape et godt læringsmiljø i en skoleklasse. «Bruken av enhver form for kvalitative (og andre) metoder skal begrunnes analytisk ut fra den spesifikke undersøkelsens kunnskapsinteresser» (Halkier, 2012, s. 151). Det var vesentlig å få fram lærernes erfaringer, opplevelser og egne beskrivelser, da med tanke på følelser og tanker og meninger bak dette i denne forskningsoppgaven. For å få tak i dette datamaterialet valgte jeg å bruke kvalitative forskningsintervju som metode med en fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming. «Med kvalitativt menes det at intervjuet tar sikte på å få frem nyanserte beskrivelser av den situasjonen som intervjupersonen befinner seg i» (Dalland, 2012, s. 156). Dette er en kvalitativ forskning siden problemstillingen ønsker et svar som er en erfaring gjennom lærernes uttrykklighet. Metoden ble valgt for å få fram lærernes og klasselederens egne erfaringer og tanker, hvor jeg ønsket å gå i dybden og finne et fylldig og detaljert forskningsresultat. «Begrunnelsen for å velge én bestemt metode er at vi mener den vil gi oss gode data og belyse spørsmålet vårt på en faglig interessant måte» (Dalland, 2012, s. 111).

For å få svar på problemstillingen til denne oppgaven ble det funnet ut at forskningsintervju som metode ville gi best mulig svar. For her ville jeg ha tak i hvordan lærere benytter seg av relasjonsbasert klasseledelse for å skape et godt læringsmiljø i klassen, med tanke på deres egne opplevelser og erfaringer. Et sentralt punkt her er at lærerne fikk muligheten til å uttrykke seg fritt og være med å bestemme hva som ble tatt opp i intervjuet. Spørreskjemaer i dette tilfellet vil ha begrenset muligheten til å innhente riktig datamateriale til akkurat denne studien.

### **3.3 Fremgangsmåte**

For å kunne gå i dybden og få med seg erfaringene og klasseledernes egne tanker ble kvalitative forskningsintervju brukt som metode til datainnsamlingen. Aller først ble rektorene på tre egnende skoler kontaktet. Dem fikk en beskrivelse av problemstillingen til forskningsoppgaven, samt hvorfor og hvordan deres skole kunne brukes til forskningen. Videre ble det forklart hvordan gjennomføringen av forskningsintervjuene skulle foregå og hva innholdet i disse kom til å fokusere på. Betydningen med å holde skolene anonyme ble fremhevet og viktigheten av å behandle datamaterialet konfidensielt. På denne måten kunne rektorene ved skolene selv bestemme om de ønsket å videreformidle dette til sine lærerkollegaer og hvem som eventuelt egnest seg best til studien.

Etter dette ble lærerne som viste interesse for forskningsprosjektet kontaktet og avtaler ble gjort om når det passet for dem at de kvalitative forskningsintervjuene kunne gjennomføres. Lærerne fikk med en gang vite at de når som helst kunne trekke seg fra deltakelsen uten å måtte begrunne dette.

Utvalget til denne studien består av seks lærere fra tre ulike skoler, og disse igjen fra ulike klassetrinn både på mellomtrinnet og ungdomsskolen. Forespørselen ble sendt til alle lærerne på mellomtrinnet og ungdomsskolen, slik at det ikke ble et direkte strategisk valg, men hvor alle kunne vise sin interesse til prosjektet.

#### **3.3.1 Intervju**

Når en ønsker å finne tak i tanker, opplevelser og erfaringer som forskningsfunn må en benytte seg av intervju som forskningsmetode. «Intervjuet er den mest utbredte tilnærmingen til kvalitativ forskning, og på noen fagområder er intervjuet blitt den viktigste empiriske

metode» (Brinkmann & Tanggaard, 2012, s. 17). Det er kun ved å samtale og å intervju forskeren kan få tak i fenomener om menneskers livssituasjon, deres meninger, holdninger og opplevelser på. Når forskeren bruker kvalitativt forskningsintervju får en kjennskap til menneskelige erfaringer fra deres ståsted. Det er først når forskeren får tilgang til disse opplevelsene at en kan begynne med teoriutvikling og danne grunnlaget for uforklarlige hendelser. Innen den fenomenologiske tilnærmingen ønsker forskeren å spørre etter presise beskrivelser av hvordan bestemte tilfeller eller fenomener oppleves. «I en intervjuundersøkelse får man muligheten til å konsentrere seg om hvordan enkeltpersoner oppfatter enkelte begivenheter, situasjoner eller fenomener i deres eget liv» (Brinkmann & Tanggaard, 2012, s. 20). Som forsker ønsket jeg å få tak i fortellinger om hva informantene gjør, erfarer og hvordan de selv opplever dette i skolehverdagen sin.

For å få de beste resultatene til innsamlingen av empiri ble semi-strukturert intervju valgt som metode. «Her blir det lagt vekt på ei fenomenologisk og hermeneutisk fortolkningsramme, altså meningsfortolkinga av fenomenet som blir skildra av informantene» (Krumsvik, 2014, s. 125). Selv om det er et semi-strukturert intervju, hadde det et klart fokus på ulike emner. «Jo åpnere intervjusituasjonen er, desto større er sjansen for å få spontane, levende og uventede svar» (Dalland, 2012, s. 167). Her var det viktig å la være å låse seg til spørsmålene, men utrykke temaene som de viktigste. Dersom en presenterer spørsmålet litt mer åpent enn direkte, vil intervjupersonen selv få fram hva en tenker er det mest sentrale, med erfaringen sin som bakgrunn. Her ble det fokusert på å få tak i beskrivelser av hendelser eller budskap som er betydningsfulle og viktige for forskningen. «Et *semistrukturert* eller *delvis strukturert intervju* har en overordnet intervjuguide som utgangspunkt for intervjuet, mens spørsmål, temaer og rekkefølge kan variere» (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2010, s. 137). Med utgangspunkt i problemstillingen ble det først definert sentrale temaer for å ta med i forskningsintervjuet. Utover dette ble noen mer konkrete spørsmål formulert siden hensikten var å få noe belyst mer enn annet under intervjuet. De konkrete spørsmålene kan være fastsatt på forhånd eller så kan de formuleres underveis når datainnsamlingen foregår, alt etter hva forskeren selv føler er best. I dette forskningsprosjektet ble det benyttet både spørsmål som var satt på forhånd og spørsmål som ble formulert underveis i intervjusamtalene som ble holdt.

Når en tar for seg intervju som forskningsmetode er det vesentlig å huske på at alle mennesker er ulike og intervjupersonene kan være veldig forskjellige i sin måte å svare på. Noen svarer

fantastisk beskrivende og med et rikt og variert språk, mens andre kan svare kort og helt enkelt på de samme forskningsspørsmålene som blir stilt. Derfor er det lurt å tenke gjennom hvordan en kan lette stemningen og hjelpe folk i tale (Dalland, 2012, s. 153). En må prøve å få fram sammenhengen av det som blir sagt selv om ikke alle er like utfyllende når de svarer på forskningsspørsmålene. Dette er vesentlig for å få helheten i datamaterialet med seg. «I og med at det er intervjueren som stiller spørsmål og kontrollerer situasjonen, er de to partene ikke likestilt i intervjusituasjonen» (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2010, s. 135). Selv om dette er tilfellet forekommer de fleste intervjuer som samtaler. I dette forskningsprosjektet er ønsket å få et dialogpreget intervju. Dette er i forsøk om å få et mer «likestilt» intervju, hvor de deltakende kan være avslappet og fri til å tale om deres erfarte meninger.

I dette forskningsprosjektet vil temaene handle om beskrivende og fortolkende spørsmål, knyttet til konkrete hendelser, og om hvordan informantene vurderer, oppfatter og tolker hendelser og handlinger.

### **3.4 Forskningskvalitet og vurdering av metoden**

For å få svar på problemstillingen til denne oppgaven ble det valgt forskningsintervju som metode. «Menneskers *erfaringer og oppfatninger* kommer best fram når informanten kan være med på å bestemme hva som tas opp i intervjuet» (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2010, s. 136). Ved å benytte intervju får intervjupersonen noe større frihet enn hva en ville fått i et spørreskjema eller lignende. Forskeren kan få tak i informasjon som ikke ville blitt nevnt dersom det ikke hadde vært et intervju.

Når det foregår et kvalitativt forskningsintervju må intervjuer være klar over at hvordan en legger fram spørsmålene og hvordan en opptrer har veldig mye å si for hvordan informantene svarer. På samme tid som de svarer kan det være vesentlig å få med seg hvordan forholdene rundt settingen er. «Intervjueren må ikke bare tolke det som sies og måten det sies på, men også registrere og tolke stemmebruk, mimikk og andre kroppslige uttrykk» (Dalland, 2012, s. 155). Det er stor forskjell når en person forteller om noe som engasjerer han eller henne og noe en ikke anser som like viktig. Slike momenter må intervjuer være oppmerksom på og notere ned, for det har mye å si for resultatet, validiteten og reliabiliteten av empirien.

### **3.4.1 Bruk av båndopptaker**

Min erfaring fra tidligere intervjuer er at det er vanskelig å være en god og oppmerksom lytter på samme tid som en skal ta notater av det som blir sagt og gjort underveis. For å styrke reliabiliteten til forskningsprosjektet ønsket jeg å bruke båndopptaker i alle intervjuene hvor informantene gikk med på dette. Noe alle informantene til denne forskningen gjorde. Ved bruk av båndopptaker styrkes reliabiliteten, ved at jeg som profesjonelle forsker får muligheten til å konsentrere meg, og rette hele oppmerksomheten mot bare intervjupersonen. Dette la til rette for at jeg kunne følge opp informanten under intervjuet og komme med ekstra undrende spørsmål og fokusere på interaksjonen med informanten. Da fikk jeg også muligheten til å notere ned kroppsspråket til informanten, noe som kunne ha utgjort vesentlige forskjeller i forskningsmaterialet mitt.

Før intervjuene skulle finne sted ble utstyret sjekket, slik at det ikke var noen problemer under selve informasjonsinnhenting. Videre ble det funnet et godt egnet sted for intervjuene uten støy og avbrytelser, og det ble presisert viktigheten i å snakke tydelig under intervjuet. Under transkriberingen kunne jeg da notere ned alt som ble sagt og fikk helheten i informasjonen som ble gitt.

## **3.5 Systematisering, bearbeiding og analyse av data**

I dette kapittelet redegjøres systematisering av all empiri som er innhentet. Videre gjør jeg rede for bearbeidingen og analysearbeidet av disse forskningsresultatene.

### **3.5.1 Systematisering**

Når innsamlingen av datamateriale var gjort begynte systematiseringen av funnene fra forskningsfunnene.

Dalland (2012, s. 144) presenterer to grunner til dette:

1. De opplysningene du har samlet inn, må sorteres og settes sammen på en slik måte at det hjelper deg til å besvare problemstillingen. Du vil da se hvilke opplysninger du har fått, og hvilke du mangler.
2. Data må vurderes kritisk, slik at du kan se hvilken relevans de har for problemstillingen, og i hvilken grad det er feilkilder knyttet til materialet.

Når datamaterialet er systematisert vil forskeren få en bedre oversikt over funnene sine. Svarer empirien på hvordan lærere benytter seg av relasjonsbasert klasseledelse for å skape et godt læringsmiljø i klassen? Dersom en har for lite forskningsmateriale til å svare på problemstillingen, må forskeren ut i feltet igjen å finne mer data. Transkriberingen tar lang tid, og forskeren må sette av tid til dette så snart som mulig etter forskningsintervjuene er gjennomført. For da har en intervjuet ennå frisk i minne og vil få det beste ut av materialet. I dette forskningsprosjektet ble alle intervjuene transkribert samme dag som de ble gjennomført, for å kunne få best mulig resultat. Forskningsmaterialet svarte til forventningene om nok data og her måtte jeg som forsker ikke ut i feltet igjen.

### **3.5.2 Bearbeiding og analyse av data**

Når all empiri er transkribert og systematisert er tiden inne for å analysere funnene. Her skal forskeren finne ut hva funnene forteller. Det er vesentlig å sjekke delene i materialet opp mot helheten og helheten opp mot alle delene i denne fortolkningsprosessen (Dalland, 2012, s. 144). I den fenomenologiske analysen til denne forskningsdesignen vil forskeren være opptatt av å finne innholdet og meningen i lærernes tanker. Forskeren startet med å finne helhetsinntrykket av forskningsfunnene. For deretter kunne fokusere på gjennomgående interessante temaer, og meningsinnholdet i de kvalitative intervjuene. «Å analysere betyr bokstavelig talt å dele opp noe i mindre deler» (Brinkmann & Tanggaard, 2012, s. 37). Forskeren begynner med å dele empirien i kategorier og fenomener. Når dette er gjort fortsettes det med koding, noe som er med på å redusere og ordne forskningsfunnene, slik at det blir lettere å analysere det til slutt. Kodingen er innledningen av denne fortolkningsprosessen. Begreper og tema får nå en klar sammenheng og forskeren kan begynne å skjønne meningsinnholdet i empirien som er innhentet. Når dette er gjort må forskeren sjekke at materialet han nå sitter med, henger sammen med det opprinnelige stoffet han begynte med. Forskningsfunnene i denne fenomenologisk-hermeneutiske tilnærmingen er hentet fra dybden hos lærernes egne tanker, hendelser og erfaringer. Disse skal gi en bredere oppfatning av fenomenet i menneskets livsverden.

### **3.6 Validitet, reliabilitet og overførbarhet**

Når en som forsker drar ut i feltet og skal innhente data til studien sin, er det vesentlig å være kritisk til metoden som blir valgt og brukt. Forskeren ønsker alltid at undersøkelsene som blir gjort, skal være gyldige og pålitelige.



Ved å benytte et semi-strukturert forskningsintervju som metode kunne en være åpen for uforutsigbare tilfeller og tema som intervjupersonene ønsket å ta opp underveis. Dette er noe som vil øke gyldigheten i oppgaven. Dersom en bare hadde holdt seg til faste spørsmål i en intervjuguide kunne en mistet betydelige opplysninger som var viktige for forskningen. Når en er åpen for innspill, vil informantene selv komme med sine meninger og erfaringer om temaene underveis i intervjusamtalen.

### 3.6.1 Validitet

Når forskeren er ute i feltet er det viktig å være kritisk når en samler inn data, da dette vil være med på å styrke gyldigheten til oppgaven. «*Validitet* står for relevans og gyldighet» (Dalland, 2012, s. 52). Etter innsamlingen kan det være nyttig å sjekke empirien mot problemstillingen for å finne ut om den er relevant og av den grunn gyldig for forskningen. «Et sentralt spørsmål er da hvor godt, eller relevant, data respesenterer fenomenet» (Johannessen, Tuft, & Christoffersen, 2010, s. 69). Vil dataen som er samlet inn, svare på problemstillingen; Hvordan benytter lærere relasjonsbasert klasseledelse for å skape et godt læringsmiljø i klassen? «Kort sagt handlar validitetsomgrepet i kvalitativ forskning om ein har undersøkt det som ein hadde til hensikt å undersøkje...» (Krumsvik, 2014, s. 151). Det handler om at en må bruke metodene en har valgt til å komme fram til empiri en trenger på en måte som styrker gyldigheten av oppgaven.

Har en som forsker funnet svar på problemstillingen til prosjektet gjennom innsamlingen av forskningsmateriale som har blitt gjort? Når en stiller spørsmål i et forskningsintervju må en dobbelsjekke at spørsmålene er konkrete og at informanten vet hva som blir spurt om. Dersom noe kan tolkes på flere måter, må en formulere seg annerledes på en måte som gir intervjupersonen sikkerhet i det h\*n svarer på. Det var derfor veldig sentralt å kvalitetsikre intervjuguiden på forhånd, selv om det var et åpent semi-strukturert intervju. Informanten skal føle seg ivaretatt og vite hva forskeren faktisk spør om, uten å måtte føle seg uopplyst på de aktuelle temaene.

For å oppnå best mulige oppgave som er gyldig og ha en styrket validitet, må en som forsker alltid ha et kritisk blikk og reflektere godt rundt arbeidet sitt underveis. «Validiteten omfattar også korleis ein har tolka det som kjem fram i intervju, og korleis ein har relatert det tilbake

til teorien» (Krumsvik, 2014, s. 154). Som forsker må en være kritisk gjennom hele prosessen for å sikre troverdigheten til de endelige forskningsresultatene i prosjektet. Denne prosessen starter allerede når forskeren finner teori som skal knyttes opp mot problemstillingen, for her må det være en klar og god sammenheng. Videre knyttet validiteten til planleggingen av designet av forskningen og hvilken metode som blir benyttet for å finne svar. Så kommer validiteten i intervjudelen, hvor troverdigheten til informanten og kvaliteten på intervjuet spiller en stor rolle. Kvaliteten til intervjuet kan styrkes ved kontroll av intervjuguide og intervju spørsmål og utprøving av intervjuguiden. Rett etter intervjudelen starter transkriberingen av intervjuene. Her sikres validiteten ved nøyaktighet og presis gjengiving av det informantene svarer på i det kvalitative forskningsintervjuet. Når en analyserer datainnsamlingen gjennom tolkning, må en tenke logisk og ha en reflektert vurdering underveis (Krumsvik, 2014, s. 155).

### **3.6.2 Reliabilitet**

Helt fra start er det vesentlig å holde på empiriens pålitelighet. «På forskningsspråket betegnes dette som *reliabilitet*, fra det engelske *reliability*, som betyr *pålitelighet*» (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2010, s. 40). Her handler det om å være nøyaktig, velge den mest egnende metoden for å samle inn data, hvordan en velger å bearbeide empirien og riktig valg av data. Alt må være nøye vurdert og gjennomgått slik at oppgaven blir pålitelig. «Resultatet skal være minst mulig avhengig av den som utfører undersøkelsen» (Dalland, 2012, s. 117). Dersom noen bestemmer seg for å forske på akkurat det samme som en annen forsker har gjort tidligere, vil resultatet av datainnsamlingen være den samme. Innen kvalitativ forskning kan det være vanskelig å få samme utbytte av data om en drar ut å forske på noe som er gjort tidligere. Likevel skal resultatene være tilnærmet like.

For å styrke påliteligheten til forskningsresultatene er det viktig å være var rundt reliabiliteten til intervjueren, reliabiliteten i transkriberingen og reliabiliteten i analyse- og kategoriseringsarbeidet (Krumsvik, 2014, s. 159). Dersom forskeren alltid har dette med seg i tankene vil det være med på å skape troverdighet til resultatene. Når en snakker om reliabiliteten til intervjueren er det vesentlig at en ikke leder informanten under intervjuet, men at informanten snakker fra sin egen erfaring og sine egne tanker. Spørsmålene skal være åpne, tydelige og klare og ikke være ledende mot et svar. Som intervjuer skal en prøve å påvirke informanten i minst mulig grad, for å få pålitelige forskningsfunn. For å stryke både

validiteten og reliabiliteten kan det være lurt å teste intervjuguiden på forhånd, noe som ble gjort innen dette forskningsarbeidet startet.

Kvalitativ forskning vil være veldig kontekstavhengige, men her gjelder det likevel å være nøye under hele prosessen for best mulig reliabilitet. «Reliabilitet knytter seg til nøyaktigheten av undersøkelsens data, hvilke data som brukes, den måten de samles inn på, og hvordan de bearbeides (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2010, s. 40). Som kvalitativ forsker må en da fokusere på hvordan en samler inn informasjonen til forskningsarbeidet, hvilken metode en velger å benytte og om den brukes korrekt sammenlignet med hele konteksten.

### **3.6.3 Overførbarhet og generalisering**

Overførbarhet handler om å ta en beslutning på at det som er undersøkt kan overføres til andre i samme setting som de som er undersøkt eller forsket på. «Resultater fra forskning (fortolkninger, forklaringer, mekanismer og begreper som utvikles innenfor et forskningsprosjekt) kan anvendes i andre sammenhenger enn den undersøkelsen er gjennomført i» (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2010, s. 403). Når en velger å forske på kvalitative forskningsintervju som data, kan dette innebære at intervjupersonene formulerer sine svar alt ettersom hvilken situasjon de befinner seg i. Noe kan nylig ha hendt og vil være friskt i minne, mens andre opplevelser og erfaringer kan utelates som tidligere ville vært de mest sentralt i sammen kontekst og under samme intervju.

Som forsker må en regne med at forskningsresultatene som blir samlet inn er gyldige og pålitelige. Likevel kan situasjonene endres fra en tid til en annen, og utformingen av empirien kan gjøres om eller forbedres. «Det innebærer at vi må bevege oss fra det spesielle vi har opplevd, og forsøke å si i hvilken grad lærdommen fra erfaringene er gyldige også i lignende situasjoner» (Dalland, 2012, s. 146). Dette forskningsprosjektet tar sikte på og utforske på det særegne med hvordan lærere benytter seg av relasjonsbaserte klasseledelse for å få et godt læringsmiljø i klassen. Kan forskningsresultatene fra denne studien sies å være overførbar til andre lærere? Siden utvalget til denne forskningen består av seks lærere fra tre ulike skoler, er utvalget ikke stort, men resultatene er likevel vesentlig. Generalisering knyttes gjerne til kvantitative forskninger, men kan også anvendes innen kvalitative studier. «Generalisering vil si at man konkluderer med at resultatet i utvalget også gjelder for populasjonen»

(Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2010, s. 241). Tankene, erfaringene og opplevelsene kan selvfølgelig være like med andre lærere, men likevel skal jeg være forsiktig med å generalisere resultatet som ble innhentet til denne studien.

### **3.7 Etisk ansvar**

Forskeren får et etisk ansvar når andre mennesker er involverte. En forplikter seg til å ta vare på det enkelte menneskes krav på integritet. «Etiske problemstillinger oppstår når forskningen *direkte* berører mennesker, spesielt i forbindelse med datainnsamlingen, enten den foregår gjennom deltakende observasjon, intervjuer eller eksperimenter» (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2010, ss. 89-90). Ettersom dette forskningsprosjektet er kvalitativt og går ut på å innhente data gjennom intervju vil det være flere etiske ståsted jeg må ta hensyn til. «Når vi snakker om forskningsetikk, forbinder vi det ofte med spørsmål om anonymisering, fortrolighet, respekt for privatlivet, informert samtykke og andre forhold...» (Baarts, 2012, s. 178). Som forsker må en ta vare på menneskene som er med på studien, og aldri skrive noe som kan skade et menneske.

Siden informasjonen som kommer frem under datainnsamlingen dannes gjennom samtale mellom forsker og informant er muligheten på påvirkning til stede. Som forsker er det da viktig å huske på denne påvirkningen og prøve å holde seg mest mulig nøytral under både innsamlingen av empiri og under transkriberingen av stoffet. «Etikk dreier seg om prinsipper, regler og retningslinjer for vurdering av om handlinger er riktige eller gale» (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2010, s. 89). Under innhenting av forskningsfunn, transkribering og analysing av data, er det viktig å ha det etiske ansvaret liggende i bakhodet. Gjennom hele forskningsprosessen vil den etiske moralen til forskeren være tilstede.

Siden denne forskningen er basert på en deltakende innsamling av empiri ligger den etiske betraktningen til grunne under hele gjennomføringen, både under datainnsamlingen, presentasjonen og analysen av stoffet. Det er viktig å forklare informantene at de og deres skole alltid vil bli holdt anonymisert og at all informasjon vil bli behandlet konfidensielt gjennom hele bearbeidelsen.

I denne oppgaven har jeg valgt å presentere følgende etiske områder:

- Krav om samtykke
- Krav om informasjon

- Krav om konfidensialitet

### **3.7.1 Krav om informert og fritt samtykke**

Informantene i dette forskningsprosjektet har krav om et informert og fritt samtykke. «Som hovedregel skal forskningsprosjekter som inkluderer personer, settes i gang bare etter deltakernes informerte og frie samtykke. Informantene har til enhver tid rett til å avbryte sin deltakelse, uten at dette får negative konsekvenser for dem» (Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora [NESH], 2006, s. 13). I denne forskningen skal informantene bare bestå av voksenpersoner, altså lærere og klasseledere. Det var viktig å få samtykke hos dem før intervjuene ble gjennomført, og informere dem om at de når som helst kunne avbryte helt uten å avgi grunn for dette.

### **3.7.2 Krav om å informere**

Det er vesentlig å informere intervjupersonene på forhånd om hva dette forskningsprosjektet handler om. «De som er gjenstand for forskning, skal få all informasjon som er nødvendig for å danne seg en rimelig forståelse av forskningsfeltet, av følgene av å delta i forskningsprosjektet og av hensikten med forskningen» (Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora [NESH], 2006, s. 12). Innledende før jeg begynte med det kvalitative forskningsintervjuet gjorde jeg rede for problemstillingen til dette prosjektet, samt hvilken metode jeg hadde valgt å benytte meg av og hvordan jeg skulle presentere mine data. Det var viktig for å informere intervjupersonene om alt dette på forhånd slik at de visste hva det gikk ut på og at de når som helst kunne trekke seg, dersom de ikke ønsket å fortsette med sin deltakelse i forskningsprosjektet.

### **3.7.3 Krav om konfidensialitet**

Informantene har krav på å bli anonymisert, slik at de ikke gjenkjennes i oppgaven. «De som gjøres til gjenstand for forskning, har krav på at all informasjon de gir om personlige forhold, blir behandlet konfidensielt. Forskeren må hindre bruk og formidling av informasjon som kan skade enkeltpersonene det forskes på» (Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora [NESH], 2006, s. 18). Personlig informasjon forekommer ikke i dette forskningsprosjektet, men bare bruk av forskningsfunn som er relevante og ikke kan skade informantene på noen måte. Det ble redegjort for hver av informantene som deltok

at dette var en forskningsoppgave som viste hensynsfullhet til dem og tok vare på det konfidensielle.

Denne studien trengte ikke å søke tillatelse fra NSD<sup>10</sup>, da prosjektet faller utenfor meldeplikten (NSD Personvernombudet for forskning). Det skal ikke innhentes noen form for personopplysninger, og informantene ble bevisstgjort på å skjule skole-, kommune- og personnavn i intervjuet. Det et mindre antall lærerinformanter inngår i en stor populasjon, er det enklere å ta hensyn til anonymitet enn i en mindre organisasjon.

---

<sup>10</sup> NDS, Personvernombudet for forskning: <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/>

## 4.0 Presentasjon av resultater

I dette kapitlet blir resultatene fra de kvalitative forskningsintervjuene presentert. Denne presentasjonen tar vare på intervjupersonenes perspektiv ved å skjerme deres uavhengighet. Siden jeg som forsker har vært deltakende i innsamlingen av empiri, er det sjans for at jeg under samtaleintervjuene både har påvirket og blitt påvirket. Dette må tas med som kritisk betraktning i forskningen.

Presentasjonen av datainnsamlingen tar sikte på å formidle informasjonen som er innhentet fra seks informanternes erfaringer, opplevelser og meninger. Informantene som deltok i dette forskningsprosjektet hadde varierende erfaringer og bakgrunn innen skolen. Dette kapitlet vil uttrykke informantenes syn, ved at funnene siteres gjennom direkte sitater for å bevare og styrke forskningens reliabilitet. Denne måten blir valgt for å ivareta intervjupersonenes integritet. Empirien er transkribert om til bokmål for å bevare informantenes anonymitet i denne studien. Sitatene er markert med «Lærer A, Lærer B...» osv., for å opprettholde anonymiteten og siden kjønn og alder ikke har noen betydning i denne studien. Lærer A, B og C merkes som lærere som har vært i maks 10 år i skolen, mens lærer D, E og F bemerkes som lærere med en lengre erfaringsbakgrunn enn 10 år. Denne inndelingen ble valgt for å se om det fins noen sentrale forskjeller eller klare sammenhenger i resultatene.

Analyse- og tolkningsprosessen startet allerede under de kvalitative intervjuene da informantene ble bedt om å utdype enkelte tema og svar, mens dette ble unnlatt på andre tema. Videre fortsatte denne prosessen da informantenes tanker og erfaringer ble kategorisert under systematiseringen av datamaterialet. Resultatene i dette kapitlet vil bli presentert i tema og kategorier for å danne en helhetlig forståelse og bredde av stoffet som er innhentet.

Denne forskningen tar utgangspunkt i alle informanters samtaleintervju, og deres meninger skal komme klart frem i denne gjengitte teksten. Lærerne som individer har ingen fokus for denne oppgaven, bare deres erfaringer og refleksjoner er utslagsgivende. Det blir presentert empiri i stor bredde og ulike grader, men det vil også fremkomme noen overensstemmelser i informantenes referanser.

#### 4.1 Relasjonsdannelse

Det å bygge relasjoner anser lærerne som en langvarig prosess, som alle prioriterer i stor grad. Likevel er det vesentlig å begynne med denne relasjonsbyggingen tidlig.

*Så det jeg prøver er å være veldig glad og imøtekommende, og veldig åpen, men samtidig ha grenser. Vise at jeg er en voksenperson. (Lærer A)*

*Det varierer litt, men først og fremst er det veldig viktig å sette seg litt inn i deres perspektiv. (Lærer F)*

*At de føler seg sett og at de blir respektert. (Lærer B)*

*Du bygger ikke forhold med en elev når behovet dukker opp. Du gjør det faktisk hele tiden. (Lærer D)*

Å starte tidlig med relasjonsbygging er noe lærerne presenterer som en selvfølge, da med en gang du kommer i kontakt med nye elever. Når lærerne skal lære å kjenne elevene må dem ta hensyn til at hvert individ er forskjellig på hver sin måte. Alle informantene framhever også viktigheten med å skaffe seg relasjoner til elevene i klassen deres, for å danne et grunnlag til læringsmiljøet.

*Jeg synes det er alfa omega, for å vite hvis det da skulle dukke opp noe som ikke er greit eller noe unormalt, eller noe som jeg burde tatt, sett signaler på... (Lærer B)*

*Hvis en skal prøve å forandre noe, det er det vi gjør, forandrer, bygger og styrker, vi får da et menneske som utvikler seg. (Lærer D)*

*Så tenker jeg at for at du skal kunne tilrettelegge hverdagen for dem, burde du være godt kjent med dem og vise at du er interessert i deres ve og vel. (Lærer C)*

For å bli kjent med elevene må det dannes relasjoner. Disse relasjonene er mye verdt for å kunne tilrettelegge skolehverdagen, både faglig og sosialt sett. Informantene anser relasjonen mellom lærer og elev som noe sentralt og opplagt, for i det hele tatt kunne begynne å fokusere på det faglige.

Når det gjelder spørsmål som omhandler respekt og tillit mellom lærer og elev, beskriver alle informantene dette som noe som danner utgangspunktet før en kan betegne det som profesjonelle relasjoner til elever.



*Jeg mener det betyr veldig mye. Hvis du ikke gir dem, viser dem tillit og gir dem gjensidig respekt, så tror jeg også du ikke blir tatt helt på alvor selv egentlig heller.*

(Lærer F)

*Respekt er viktig. Vil du at noen skal respektere deg, så må du på en måte vise noen verdier. Da respekteres du.* (Lærer E)

*Respekten må fortjenes. Du får ikke påskrevet at nå er du ferdig med lærerrollen, så blir du respektert.* (Lærer D)

*Selv om de skal respektere meg, så må jeg vise respekt til dem, at det ikke bare går en vei. Og så tenker jeg at tilliten er det samme.* (Lærer A)

Informantene framhever at respekt og tillit ikke bare går en vei. Denne må være gjensidig, sett fra både lærerens og elevens perspektiv i relasjonsdannelsen. Som klasseleder oppnår en ikke verken respekt eller tillit uten selv å respektere og vise tillit til elevene. Halvparten av informantene kommenterte viktigheten av gjensidig respekt tidlig i forskningsintervjuet, før forskeren selv spurte om dette. Dette viser en sammenheng mellom forbindelsen om å samtale om relasjoner og erfaringene hver informant sitter med.

På spørsmål om hva det vil si å vise interesse for elevene, viser informantene stort engasjement og snakker levende uten å tenke seg om.

*For dersom elevene føler at du ikke bryr deg om eleven som person og at det de sier ikke har noe å si, så vil de vise mindre interesse mot deg. Ta mindre kontakt med deg. Jeg tenker at når jeg kommer inn til nye elever, og bare viser at du er interessert, vil det styrke det båndet.* (Lærer C)

*Du viser interesse for å skape et bånd, de er jo og interessert i å høre hva jeg har gjort. Så du får jo en helt sånn, litt som en gjensidig greie. De gleder seg til å høre om hva jeg har gjort også, og jeg gleder meg til å høre hva de har gjort.* (Lærer B)

*Å vise interesse for en elev vil igjen si at du ser eleven, og du ser deres behov. Jeg bygger en liten del av meg selv i dem, det er jo helt fantastisk. Det å se eleven, er veldig viktig, det er kanskje det viktigste av alt.* (Lærer D)

*Det styrker mer enn man tror, det å finne felles interesser har mye å si for relasjonen.* (Lærer E)

Intervjupersonene erfarer at det å vise interesse for elevene er med på å forme relasjonsdannelsen dem i mellom. Det er enklere å vise at du bryr deg og er der for dem som enkelt personer. Elevene vil lettere ta kontakt med deg, slik at det ikke alltid er læreren som først tar kontakt. Har en felles interesser til og med, kan dette være begynnelsen på å skape en grunnleggende relasjon.

Dersom en begynner å bli kjent med elevene, mener intervjupersonene at det vil være mye enklere å oppfatte ting tidlig. På samme tid er det vesentlig å vise hva en selv forventer.

*Derfor synes jeg det er veldig viktig for å plukke opp det unormale og det som skiller fra det at hverdagen er ok. Hvis det er noe som ikke er greit, så ser en det veldig tidlig.*  
(Lærer B)

*Hvis du ikke setter noen grenser, hvis du ikke har noen struktur, da mister elevene respekten for deg. Du tror du er snill, men egentlig så er du ingenting. Du skal være en leder. En leder på godt og vondt.* (Lærer E)

Selv om en blir kjent med elevene må en som klasseleder også opptre profesjonelt, ved å sette grenser og ha en struktur. En må finne en balansegang som ivaretar læreren som klasseleder og elevene som elever, på samme tid som du viser at du bryr deg. Lærerne viser til dem at de er der for elevenes eget beste.

Informantenes beskrivelser av relasjoner mellom lærer og elev i dagens skole, er på bakgrunn av deres erfaringer, meninger og opplevelser som klasseleder. De uttrykker høy grad av motivasjon for relasjonsdannelse til elevene. Disse beskrivelsene som kommer frem kan ikke ses som ulike, men i en vid forståelse. Informantene mener relasjonene er vesentlig for å kunne opptre som en profesjonell klasseleder. Det å danne og vedlikeholde relasjoner er et positivt og grunnleggende arbeid for lærere med nye og gamle elever. Relasjonsdannelse er noe som foregår hele tiden, helt fra du treffer elevene for første gang, til de bytter skole eller er ferdig på skolen din. Den første byggingen av relasjoner anses som den viktigste, men likevel er det sentralt å fortsette dette komplekset hele tiden.

#### **4.2 Lærernes tanker om det gode læringsmiljø**

For informantene er det vesentlig at læringsmiljøet i klassen betegnes som trygt. Hva er et trygt læringsmiljø?

*Ja, at de tør å spørre om ting selv om at de kanskje er litt redd for at det her er litt dumt å spørre om så tør de det likevel. Det har vi, et sånt miljø inne hos oss at der spør vi om det vi lurere på, om det er stort eller lite. (Lærer B)*

Intervjupersonen er opptatt av at ingen spørsmål eller tanker er for dumme. For å få de fleste elevene til å kunne svare eller stille undrende spørsmål i klassen, må det dannes et læringsmiljø hvor nysgjerrige elever kan få både prøve og feile uten å bli gjort til latter. Enten det er en liten sak eller større, burde alle få komme med sine meninger for å kunne utvikle seg faglig og sosialt. Det er slike ting elevene selv lærer noe av, bare de får prøvd seg litt. En annen informant beskriver det slik:

*Det er noe spesielt med elever, at når du først har satt faste rammer.. Du kan få elever som er kjempe triste, eller kjempe sint, og som bare kommer inn døra, og retter seg etter de reglene som er her. Så et trygt miljø vil være å lage noe her, at når du kommer inn på dette klasserommet, uansett hvordan du har det ute eller hjemme eller slikt, så er du så godt som mulig trygg og avslappet. (Lærer D)*

Denne informanten mener at dersom en har satt faste rammer, så vet elevene hvilke forventninger denne klassen har. Det er ikke noe nytt og uforutsigbart å komme inn i klasserommet, men det gode, trygge som elevene allerede er vant med.

Det samme gjelder væremåten til læreren som klasseleder. Hvordan en som lærer opptrer foran en klasse har mye si for hvordan elevene leser deg, og hvordan læringsmiljøet deretter blir påvirket.

*Hvis læreren er veldig obs og forebygger det og former klasser til at det er greit å være forskjellig, så vil det gagne alle sammen. (Lærer C)*

*Hvis du kommer inn i en klasse, hvor det er.. Du merker hvis det er mye usikkerhet, for da blir det ofte mye uro, mye bråk. Hvis at du er utrygg som lærer, så fanger elevene dette veldig for opp. De fanger opp om du er usikker... Hvis at du kommer inn i klassen som veldig trygg og virker som en trygg og sterk voksen, og da selv om du setter grenser, så vil læringsmiljøet være så forutsigbart for alle at du vil fremstå som en person som de vil komme til fordi at du er så trygg. (Lærer A)*

*Det kan være elever som har behov for en trygg hverdag, da tenker jeg at med et trygt læringsmiljø så vil det blir lettere for dem å finne sin plass og forholde seg til deg som lærer hvis du er trygg. (Lærer F)*

Dersom en danner et trygt miljø som er strukturert og med visse normer, vil læringsmiljøet formes av dette. For å få dette til å fungere må klasselederen være solid og forebyggende, på samme tid som en er åpen for samspill og læring. Det er et klart forhold mellom det at dersom læringsmiljøet skal være trygt, må klasselederen også være trygg.

Informantene forteller at siden elevene er så forskjellige, har det mye å si for det trygge læringsmiljøet. Finne en passende løsning som gagnar både læreren og elevene, og som danner tryggheten som skal til.

*Hvis det er en klasse hvor det er mye ulikheter, hvor det er noen i klassen som føler seg utrygg, at det kan være noen som er veldig sterk, noen som er veldig svak, og det skaper.. De er ikke trygg på hverandre. (Lærer E)*

*Det tror jeg har veldig mye å si for den elevens læringsutbytte, for han føler seg ikke tilpass i klassen med sine elever og at det kan gå ut over hans skoleprestasjoner. Bli så fokusert på at han ikke passer inn her at det ødelegger for masse. Hvis at du har et trygt læringsmiljø mellom lærer og elev, men også mellom elevene, det gagnar alle. (Lærer C)*

*For å gjøre det, så må du for det første gjøre noe med klasseledelsen, du må lese alle elevene i klassen, du må se de hvordan de fungerer. Det holder ikke å ta hver enkelt. Det er typisk at elevene individuelt kan fungere kjempe bra, men som en klasse kan de utvikle en helt annen kultur. (Lærer D)*

Det kommer frem at det trygge ikke bare skal være mellom lærer og elev, men også mellom elevene. Her er det klasselederen som spiller inn som en viktig rollemodell, og må lære elevene at det er greit at vi er ulike og forskjellige på hver vår måte. Finne en passende metode og mekanikk som fungerer for akkurat den klassen.

Selv om en metode fungerer i en klasse, kan det være et helt annet resultat i neste klasse, eller til og med samme klasse bare noen måneder senere. Det å legge til rette for at læringsmiljøet skal bli mest mulig optimalt for akkurat den klassen og til akkurat det tidspunktet som klassen er i.

*Det å skape et trygt miljø er veldig viktig. Klassene forandrer seg, miljøet forandrer seg, og da vil du risikere at noe som har fungert i fjor, ikke lengre fungerer i år.*

(Lærer F)

*Både fysisk, at alle sitter på stolene, at det er lyst og flott, men også det der psykiske. Og så bygge aksept for hverandre, for det er kanskje noe av det viktigste.* (Lærer E)

*Man må tenk litt annerledes når du har.. Når dem er i fra så forskjellige bakgrunner og har opplevd så forskjellig mye. Så det er.. det er litt å ta tak i. Det er liksom ikke at alle har satt i samme båten i 10 år.* (Lærer B)

*Positivt og negativt. Det kan være faglig nivå, fysisk, psykisk, de kan komme med forskjellig bakgrunn, det kan være alt mulig. Det er jo klart at det er ei utfordring, men samtidig så kan det være en berikelse og. Det å gjøre elevene nysgjerrige på hverandre. Det å få dem interessert i hverandre og nysgjerrige på hverandre, det åpner for ganske mye som aksept og toleranse hos dem.* (Lærer D)

Alle klasser er forskjellige og selv om du finner noe som passer til klassen din det ene halvåret, så må en være løsningsorientert og finne en annen løsning for neste. Det at elevene er så forskjellige gjør at en klasseleder må legge strategier og heller benytte dette som en fordel for læringsmiljøet. Flere av informantene kommenterer at en må tenke på både det fysiske og psykiske miljøet til elevene, for her kan det også være ulikheter som spiller en stor rolle for sammensetningen av klassen.

Som en trygg voksenperson og tydelig klasseleder må en tenke på hva som passer best for akkurat den klassen du er i. Det fins ingen nøyaktig oppskrift på hvordan en skal skape et perfekt og trygt læringsmiljø, men heller mange tips om hva en bør ta hensyn til når en er med på å forme dette læringsmiljøet for elevene. Alt dette kommer med erfaring, opplevelser og egne tanker som lærerne sitter igjen med etter de har prøvd ut hva som fungerer og hva som ikke fungerer like bra.

### **4.3 Klasseleder på godt og vondt**

Informantene uttrykker sitt arbeid med å forme et godt læringsmiljø som veldig viktig for at det skal være et læringsmiljø i det hele tatt. Når informantene svarer på hvordan de jobber med å skape et godt læringsmiljø i klassen sin forklarer de det slik:

*Hva trenger denne klassen? For det er veldig store forskjeller fra klasse til klasse hvordan de fungerer. Så ser du hva klassen trenger til å utvikle seg i en positiv retning. Hvem trenger å støttes slik at klassen utvikles positivt. Hvem trenger kanskje å begrenses litt? (Lærer F)*

*Jeg jobber aktivt med at de skal kunne føle seg trygg. At dem skal føle seg både sett og hørt. Ikke på samme tid, men hver sin tur og hver sin gang. Og at det er åpen dør hos meg hvis det er noe. (Lærer B)*

*Når jeg har undervisning med klassen så er jeg veldig forebyggende. Jeg sier til elevene hvordan jeg vil ha det... og gjøre dette på forhånd, slik at de er klare over det. Jeg kommer inn i klassen og virker veldig tydelig og trygg på meg selv og elevene, og så introduserer jeg. (Lærer A)*

For å skape et godt læringsmiljø, spiller de trygge rammene en stor rolle. For først når det er et trygt læringsmiljø, kan klasselederne starte og danne et godt læringsmiljø. Alle elevene må bli sett og hørt, men i den grad hvor det egner seg.

Som klasseleder er en også rollemodell for elevene. Dette må en alltid tenke gjennom, for det du gjør foran elevene vil være noe elevene tar til seg, lærer av og tenker på.

*På godt og vondt. Du er jo en rollemodell, på skjult læring også. Det ene er hvordan du fremstår, og det er jo noe helt annet hvordan elevene ser deg eller de andre mennesker ser deg. (Lærer F)*

*Gode planer, forebyggende regler, slik at elevene er veldig trygg på meg som både lærer og person. De vet alltid hva som kommer. Jeg prøver å være veldig forutsigbar, vise hva grensene er, slik at jeg ikke plutselig virker veldig grei, og så skjer det en liten ting, og så blir jeg kjempe sur. (Lærer E)*

*Tenke over hva man deler og hva man ikke deler. At dem skal vite at jeg også snakker med hjemmet ganske ofte. Sånn at det er jeg og dem hjemme som syns at.. (Lærer B)*

*Du er en rollemodell i forhold til andre mennesker også, ikke bare i forhold til elever. Elevene ser og hører hva du sier om dine kollegaer og hvordan du snakker til vaskedamen og hva du mener om det som har skjedd i verden. Det er greit å være naturlig, men du kan ikke være alt for naturlig heller. Heller å være litt gjennomtenkt. (Lærer D)*

Som rollemodell og klasseleder må en tenke litt over hva en sier og hvordan en handler, for en blir iaktatt til en hver tid. Som rollemodell er en ikke bare i klasserommet, men også i andre arenaer på skolen. Som lærer må en ha dette i bakhodet hele tiden. En må være forutsigbar og vise hva en forventer av elevene.

Informantene ønsker å vise elevene at det er greit å feile, selv som klasseleder. To uttrykker det på denne måten:

*Jeg føler at hvis du kan vise elevene at det er greit å feile, så må du selv også vise at du kan ta feil. Vi er ikke perfekte. Så jeg tror du må fremstå som en god rollemodell, men at du viser både dine styrker og dine svakheter. (Lærer C)*

*Det er ikke noe farlig ikke å takle alt faglig, det er ikke farlig at hvis du som lærer sier. Ja, vet du hva, det der vet jeg faktisk ikke, men vi kan finne det ut. Det er helt greit. (Lærer D)*

Selv som rollemodell mener intervjupersonene at det er greit å vise at som klasseleder kan ikke du alt selv. Vise at du selv bare er et menneske, men personlige styrker og svakheter. For da kan elevene selv erfare at det er faktisk greit å ta feil en gang i blant, at det er noe en senere kan lære av. Kan du ikke alt, så kan dere sammen finne det ut. Vri det om til noe lærerikt og positivt.

Når informantene svarer på hva de forventer av seg selv som klasseledere, kommer det klart frem at de har klare forventninger for å oppnå det beste.

*Kun det beste... Sånn at jeg forventer hele tiden at jeg selv skal være i forkant, at jeg selv skal forstå hvorfor det ble som det ble. At ikke jeg skal stå igjen som et spørsmålstejn. (Lærer)*

*At en har stor endringskompetanse hele tiden, en må jo endre ting. Det dukker opp ting og det skjer.. Det ble nytt tidspunkt. (Lærer E)*

*Jeg forventer at jeg er veldig godt forberedt, at jeg gjør ting i forkant i stedet for i etterkant. Og at jeg er åpen for at det jeg gjør er så bra at jeg kan ta i mot kritikk uten å sette ei sperre. (Lærer C)*

*Jeg forventer av meg selv som klasseleder at jeg fremstår som en trygg voksen, at jeg er snill og rettferdig, at jeg viser interesse for alle. Kanskje ikke hele tiden, men i løpet av skoledagen så har jeg snakket med alle elevene. (Lærer A)*

*Hver gang, hver dag, kan ikke si 100 % hver dag, men så å si nesten hver dag i hele mitt lærerliv, har jeg gjort det slik at jeg har satt meg i bilen og kjører hjem, da tar jeg et sånn lite tilbakeblikk. Har jeg i dag sett alle elevene? (Lærer D)*

Intervjupersonene formidler forventningene de har til seg selv som klasseleder som konkrete og som en selvfølge. Det å være godt forberedt og ligge i forkant, skaper trygge rammer både for læreren og elevene. Dersom det skjer noe uforberedt skal en kunne være løsningsorientert og takle dette på best mulig måte uten at det får så store konsekvenser for elevene. To av informantene kommer inn på forventninger om å se hver enkelt elev hver dag og synes det er noe en som klasseleder burde tenke gjennom.

Klasselederen tar del i store deler av en elevs hverdag. En former seg etter elevenes behov og ønsker å se hver enkelt elev. Lærer elevene at det er greit å feile, siden dette er noe vi lærer noe av. Være en tydelig voksen med grenser og regler. Prøve alltid å være i forkant, slik at en lettere kan løse uforutsette hendelser uten for mye bry. At alt som gjennomføres blir betraktet gjennom andres øyne, så en må være var og konkret.

#### **4.4 Sosial kompetanse**

Kommunikasjonen mellom lærer og elev foregår hele tiden. To informanter presenterte betydningen av kommunikasjon på denne måten:

*Kommunikasjon er veldig viktig. Du har du verbal kommunikasjon, ikke verbal kommunikasjon, altså du kommuniserer hele tiden, du kommuniserer med elevene når du ikke er i klasserommet også. (Lærer D)*

*Når det gjelder kommunikasjon, så en det en kunst. (Lærer F)*

Hvordan en kommuniserer som klasseleder har mye å si for hvordan elevene velger å kommunisere. Kommunikasjon er et sentralt grunnprinsipp innen alle tema, enten den er verbal eller nonverbal.



Når en kommuniserer mener intervjupersonene at en må vær tydelig og eksakt, slik at det vi sier ikke kan oppfattes på feil måte.

*De skal ikke være i tvil om hva jeg mener nå, jeg snakker ikke rundt grøten, jeg prøver å være så konkret som mulig. (Lærer C)*

*Så det å være tydelig på det du gjør, så må du hele tiden si at vi kommuniserer på en grei og hyggelig måte. (Lærer A)*

*Det er klart at kommunikasjon det er jo alfa omega hvis dem ikke henger med så må du jo prøve å si det på en annen måte til alle har forstått. (Lærer B)*

Dersom elevene ikke klarer å henge med eller ikke forstår noe av det som blir sagt må dette gjøres noe med. For å danne en relasjon mellom lærer og elev, er det viktig å skjønne hva begge partene mener og hva vi faktisk forteller. Kanskje må læreren tydeliggjøre seg på en annen måte, benytte andre uttrykk eller formulerer seg på en annen måte. Det er lærerens oppgave å danne en god kommunikasjon med alle elevene med sine sosiale ferdigheter.

Når en danner relasjoner til andre mennesker, bruker vi flere former for kommunikasjon. Informantene presiserer særlig at kroppsspråket har mye å si for hvordan vi kommuniserer med elevene, når det samtales om kommunikasjon.

*Det er klart, man snakker jo både med språket, kroppen og med alt.. Det er jo en hel pakke. (Lærer F)*

*Det er det å være trygg, at du ikke er to forskjellige personer, at kroppsspråket ditt og det du sier er det samme. (Lærer E)*

*Kroppsspråk er veldig viktig, det ser elevene veldig fort. (Lærer A)*

En må være klar over at elever forstår dersom det en sier og det kroppen viser, ikke henger sammen.

Det er vesentlig å kunne bruke kommunikasjon som et verktøy i hverdagen.

Intervjupersonene kommer inn på det med å ta kontakt med elevene, særlig dersom en oppdager at noe ikke er som det skal.

*Det er forskjell dersom du kommuniserer med grupper eller enkelt elever, og om du kommuniserer framfor alle de andre eller direkte med en elev. (Lærer E)*

*Det å snakke med en elev på siden av, ute i gangen, når du merker at eleven ikke er...*

*Det er et eller annet som foregår eller slike ting. (Lærer C)*

*Det at hvis du merker det at en elev kanskje er litt lei seg, at du tar ut eleven og prater du med han. Går det bra med deg? Sånn at du prater med alle elevene i løpet av en dag, og kanskje tar de vanskelige samtale for å oppdage ting tidlig. (Lærer A)*

*Du skal kommunisere med vedkommende på den måten at når samtalen er over så skal vedkommende også tenke at det var en hyggelig samtale og jeg fikk også fortelle det som jeg er opptatt av. (Lærer D)*

Det er stor forskjell på å kommunisere med en enkelt elev og en hel gruppe med elever. Velge riktig tidspunkt til rette hendelsen. Ved å bruke tid på elevene utenfor klasserommet viser at læreren bryr seg. På samme tid å snakke om andre ting enn bare det faglig når en først velger å kommunisere med elevene.

Informantene henviser til at et godt samarbeid mellom lærer og elev er med på å skape gode betingelser for læring, noe som igjen danner utgangspunktet for et godt læringsmiljø. Disse informantene presenterer tre litt forskjellige utsagn om samarbeid:

*Et positivt samarbeid kan styrke relasjonen, for da får man et sterkere bånd.*

*(Lærer C)*

*Du skal presse litt slik at det skjer en utvikling samtidig som du hele tiden må ta utgangspunkt i bakgrunnen til eleven. Når man skal samarbeide så er det veldig viktig å bevisstgjøre og gjøre eleven ansvarlig. (Lærer D)*

*Samarbeidet betyr jo mye av det at jeg kan følge dem opp og få dem til å forstå.*

*(Lærer B)*

For å knytte relasjoner og danne et godt læringsmiljø, er det viktig for en lærer å kunne samarbeide med elevene sine. Den ene intervjupersonen er opptatt av at samarbeidet styrker relasjonene, mens de andre intervjupersonene kommer inn på det at et samarbeid er med på å styrke elevens opplæring, ved at klasselederen tar del i og hjelper eleven videre.

Når informantene snakket om hvilke utfordringer som finnes innen relasjonsbasert klasseledelse kommenterte to av informantene utfordringer med det å danne relasjoner til enkelte elever.

*Utfordringene kan jo kanskje være særlig stor når du ikke greier å ha den her relasjonen. At det er noen som er veldig lukket. (Lærer F)*

*Det kan også være ei utfordring med at det er noen eleven som ikke lar deg komme inn på seg. At de bruker veldig lang tid på å.. de setter ei sperre, du må bruke så lang tid på å komme deg forbi den der sperra. (Lærer A)*

Selv om dette er ei utfordring for læreren, fremstiller informantene at det er veldig viktig at du ikke gir opp. Tar det lang tid, så må en benytte den tiden det tar for å danne relasjoner til disse elevene. For uten relasjoner utvikles ikke eleven gjennom lærerik opplæring.

Informantenes presentasjoner om relasjoner, læringsmiljø, kommunikasjon og samarbeid, viser klare erfarte meninger og tanker. De viser forståelse til hvorfor ikke alt fungerer og bruker dette til sin fordel for å utvikle seg selv som klasseledere. På samme tid fremstiller de viktigheten med relasjonsbasert klasseledelse, gjennom saklige diskusjoner og refleksjoner rundt emnene som ble tatt opp. Alle informantene i dette forskningsarbeidet viser motivasjon for temaet og arbeider målrettet for å være klasselederne med gode relasjonene og med et godt læringsmiljø.

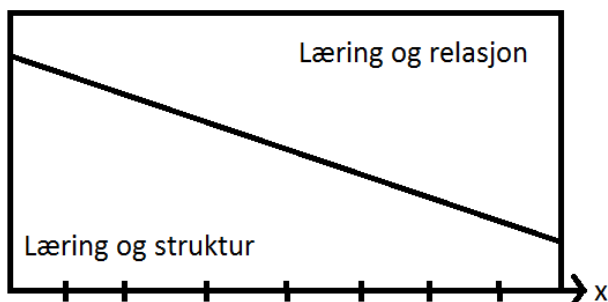
#### **4.5 Oppsummering av forskningens hovedfunn**

Funnene i denne forskningen kan deles inn i kategorier. Relasjoner mellom lærer og elev er den største kategorien, som også dras inn i de andre sentrale kategoriene. Videre er læringsmiljøet, læreren som rollemodell og sosial læring store kategorier som overveiende reflekteres og kommenteres av informantene.

Lærernes erfaringer angående å danne relasjoner til elevene er noe like. De presiserer at de gode relasjonene er et av de viktigste grunnlagene som formes for å skape gode læringsmiljø i klassen. Likevel mener de at relasjoner har blitt vektlagt i større grad de siste årene.

Informantenes erfaringer er farget av at relasjoner som kategori er svært stort, en viktig kategori som de benytter seg av når de reflekterer over de fleste av opplevelsene sine. Under samtaleintervjuene fremkommer lærernes kunnskaper, holdninger og ferdigheter om relasjonsdannelse som klasseledere. Derfor ses den gode relasjonen som en sentral kategori av denne forskningen.

Sett ut fra denne læringskulturen har jeg valgt å benytte meg av en figur for å forklare noen av funnene til denne forskningen.



Figur 1: Lærernes ståsted som klasseledere<sup>11</sup>

Figur 1 forklarer forholdet mellom struktur og relasjon, basert på hva lærerne vektlegger innen deres metode og ståsted som klasseledere. Lærerne som har en erfaringsbakgrunn på mindre enn 10 år i skolen forklarer sitt ståsted som klasseleder på en måte som viser til at relasjonene mellom lærer og elev, har en bemerkelsesverdig større betydning enn strukturen. På x-aksen plasseres disse lærerne helt til høyre i figur 1, da relasjonene vektlegges i størst grad. Lærerne med en erfaringsbakgrunn på mer enn 10 år i skolen, plasseres likevel ikke helt til venstre på x-aksen i figuren. Disse informantene bærer likevel et preg over at strukturen har større betydning innen læring enn lærere med mindre erfaring. Selv om utvalget i denne forskning henviser til dette, må det tas i betraktning at utvalget består av 6 informanter. Derfor må en ha rom for et kritisk blikk på forskningsfunnene.

Årsaken til hva informantene selv vektlegger innen opplæringen til elevene kan være veldig forskjellige. Lærerutdanningen kan ha forandret seg, deres egne erfaringskunnskaper spiller en rolle, samt deres faglige og sosiale kompetanse innen klasseledelse med tanke utdanning og danning av elevene. Selv om hva de vektlegger mest innen klasseledelse ikke er helt det samme har informantene samme mål. Målet er å ivareta elevene og deres trivsel på skolen og legger til rette for deres opplæring. De har bare valgt egne veier som passer dem og deres læringskultur best for å nå dette målet.

Funnene viser at lærere benytter relasjonell klasseledelse for å skape et godt læringsmiljø i klassen gjennom flere metoder.

<sup>11</sup> Figur 1: Laget av forsker i forbindelse med denne forskningsoppgaven.

## 5.0 Drøftinger

I dette kapitlet skal mine funn som er gjengitt i kapittel 4 *Presentasjon av resultater*, bli drøftet opp mot kapitlene 1 *Innledning*, 2 *Teoretisk orientering* og 3 *Metode* for å danne en helhetlig forståelse av teksten og lage en klar sammenheng mellom alle kapitlene.

Drøftingene i dette kapitlet er basert på forskningsempirien som er innhentet på tre ulike skoler, hvor det totalt ble gjennomført seks semi-strukturerte forskningsintervju med klasseledere.

Med et utvalg på seks lærere til de kvalitative forskningsintervjuene, er dette en begrenset, men likevel veldig vesentlig forskning innen et aktuelt forskningsområde. Informasjonen som fremkommer kan ikke sies at det gjelder alle lærere, men vil vise en pekepinn på hvilke erfaringer og refleksjoner som disse lærerne sitter med. Siden utvalget ikke er så stort, kan dette være en feilkilde til når det kommer til datainnsamlingen og må dermed tas i betraktning.

### 5.1 Relasjonsdannelse er en langvarig prosess

Informantene erfarer at det er viktig å danne relasjoner til elevene så tidlig som mulig. Likevel er det ikke bare å skape relasjoner, men dette må gjøres på en gjennomtenkt måte. Som klasseleder skal en ikke være kompis, men må ha både grenser og være åpen, være en tydelig voksenperson som ser hver enkelt elev for hvem de er og hva de kan. En må også ha evnen til å sette seg inn i deres perspektiv i saker, slik at det oppstår en gjensidig respekt mellom lærer og elev. Bergkastet og Andersen (2013) beskriver denne relasjonsdannelsen som en helhet som består av flere deler. En må finne en balanse mellom det å vise forståelse og sette grenser, på samme tid som en stimulerer og stiller krav til elevene. Videre er en nødt til å strukturere ved å benytte god klasseledelse og gi elevene frihet (s. 9). En bygger alltid videre på relasjonen siden den ikke er dannet for å bli, men må vedlikeholdes gjennom interaksjon mellom lærer og elev. Dette er en prosess som varer helt fra en treffer elevene første gang og ut skoleåret og fortsetter neste skoleår.

Det å skaffe relasjoner til elevene i klassen, er en del av det å legge til rette for det optimale læringsmiljøet. Dersom en skal tilrettelegge hverdagen for elevene, mener informantene det er viktig å bli kjent med dem, vise at du er oppmerksom på dem. Relasjonen danner grunnlag for å se signaler tidlig. Ved tilpasset opplæring får en være med på utviklingen til elevene,

forandre, bygge og styrke, alt etter hva som gagnar akkurat den eleven best. Malkenes (2013) forklarer det slik «Som lærar vil ein òg erfare at elevane er høgst forskjellige personar som alle krev si eiga tilnærming, si eiga samtaleform og sin eigen relasjon til klasseleiaren» (s. 18). Ved å bli kjent med elevene og å lære hva deres styrker og svakheter er, vil en kunne bidra til å hjelpe både faglig og sosialt.

Respekt og tillit mellom lærer og elev, er en forutsetning for at relasjonen dem i mellom skal kunne være ekte. Under de kvalitative intervjuene kom det frem at dersom klasselederen ikke respekterer og viser tillit til elevene selv, så kan en ikke forvente å bli respektert av dem heller. Dette er en gjensidig forklaring, som må være til stede fra begge parter, og som må kontinuerlig arbeides med for å kunne erverves. «Gjensidig respekt og tillit mellom lærere og elever innebærer at elevene får medvirke til sin egen utvikling» (Hoel & Postholm, 2013, s. 10). Her kommenterer Hoel og Postholm viktigheten med gjensidig respekt og tillit for å kunne tilrettelegge opplæringen til elevene. Informantene kommenterer tidlig at respekt og tillit er vesentlig for relasjonsdannelsen, noe som viser at dette er noe de reflekterer over uten å bli stilt spørsmål om det. De har presentert at de har erfaringer med at denne gjensidigheten er sentralt for å oppnå de beste relasjonene med elevene.

Å vise interesse for elevene har stor betydning for både relasjonene og læringsmiljøet. Dette er noe informantene viser stort engasjement i og presenterer mye informasjon om. For dersom klasselederen viser interesse, vil også elevene vise interesse. Finner læreren til og med noen felles interesser med elevene vil dette styrke relasjonen, informantene presenterte ved at det vil styrke båndet mellom lærer og elev. Damsgaard og Eftedal (2014) skriver at «Med varme menes og ha reell interesse for elevene og deres liv og en vilje til å skape læringsmiljøer som er trygge fordi det er lov å prøve og feile og fordi elevene blir sett» (s. 101). Ogden (2012) skriver at det å vise interesse til elevene utenom det faglige er noe elevene verdsetter (s. 31.) Mens Aamodt (2014) presiserer at det å se eleven og vise interesse ved å la dem ta del i deres egen opplæring er motiverende (s. 111). Dette er akkurat det samme som intervjupersonene selv presenterer i samtaleintervjuene. I opplæringsloven (2005)<sup>12</sup> er det lovfestet at hver elev er berettiget et miljø som fremmer helse, trivsel og læring.

Selv om en blir kjent med elevene, må en opprettholde en struktur i klasserommet. I

---

<sup>12</sup> <http://lovdata.no/lov/1998-07-17-61/§5-1>

klasseledelsen er dette en sentral del som en må ta ansvar for som lærer for å skape et godt læringsmiljø (Nordahl, 2012; Utdanningsdirektoratet, 2016; Helstad & Øiestad, 2014).

Dersom strukturen er der vil en lettere oppdage det unormale og ta signaler som en kanskje ikke ville gjort like lett uten struktur og relasjoner i klassen. Det å være en tydelig klasseleder, ha ansvar og være strukturert skaper trygge rammer og klare forventninger til elevene. Kostøl og Mausethagen (2011) kommenterer at relasjonene må vedlikeholdes og at dersom det er et godt samarbeid, så er dette med på å skape et læringsmiljø som fremmer læring.

Beskrivelsene og erfaringene lærerne kommer med viser en høy forståelse rundt klasseledelse begrepet. De betegner relasjonsdannelse som et ansvar de har tatt til seg og som de er svært motiverte for å arbeide med. «Som underviser og profesjonell omsorgsperson er det alltid den voksne, der har ansvaret for relationen» (Andresen & Paarup, 2013, s. 75). Selv om intervjupersonene forklarer at det ikke alltid er like lett, gir ikke lærerne seg før de har klart å etablere gode og nære relasjoner til alle elevene i klassen. Mange ganger må de benytte seg av ulike metoder og fremgangsmåter for å kunne skape relasjon til hver enkelt elev, men de kommer alltid i mål.

## **5.2 Det trygge, gode læringsmiljø**

Nordahl (2012) forklarer at klasseledelsen spiller inn på både det faglig og sosiale. Særlig det å skape et positivt læringsmiljø, lærerens evne til å etablere og opprettholde arbeidsro og lærerens anlegg til å motivere elevene til arbeidsinnsats. Dersom alle disse innfallsvinklene sammen med gode relasjoner er til stede, vil det dannes et trygt og godt læringsmiljø. Både det at plasseringene av ulike ting i klasserommet er gjennomtenkt og det sosiale relasjonene er på plass skaper trygghet og trivsel, noe som igjen fremmer læring og et godt miljø (Ogden, 2012; Andresen & Paarup, 2013). En må lære elevene at det er en del av læringen og utviklingen å prøve og å feile. Ingen spørsmål er for dumme og alle elevene er velkomne til å ta del i den muntlige aktiviteten i undervisningen. Christensen (2008) skriver at kulturen i klassen er noe man alle sammen som deltakere skaper. Klasselederen må lede elevene inn i et godt læringsmiljø med et godt samarbeid dem i mellom. De gode relasjonene mellom lærer og elev er en forutsetning for at dette lar seg gjøre (Hoel & Postholm, 2013). Det trygge, gode læringsmiljøet hvor elevene skal kunne føle mestring og være motiverte for læring, skapes ikke bare av den ene parten alene, men av klasselederen og elevene sammen.

Klasseledelse handler om å etablere og opprettholde regler og rutiner, på samme tid som en har forventninger til og motiverer elevene, utvikler relasjoner til dem og utvikler et læringsstøttende fellesskap (Helstad & Øiestad, 2014, s. 34). Når en får disse rammene til å fungere, vet elevene hvilke forventninger en har til dem og hvilke regler som gjelder. Utdanningsdirektoratet (2016) presenterer «struktur og regler» og «motivasjon og forventninger» som to av kategoriene som er vesentlig for klasseledelse, som igjen skaper et godt læringsmiljø. Dersom en bevisst jobber med disse kategoriene vet elevene hva som er godtatt og akseptert i deres klassemiljø.

Malkenes (2013) beskriver klasseledelse som en erfaringskunnskap en tilegner seg gjennom mange år i klasserommet (s. 8). Denne erfaringen er noe en selv må oppleve, å ta til seg, ved kompetanseutvikling innen ferdigheter, holdninger og kunnskaper. Lærere må ta ledelsen og kontrollen i klasserommet, da dette vil øke tryggheten som klasseleder (Nordahl, 2012, s. 20). En vil da få anledning til å hjelpe elevene å mestre og å gå dypere inn i det faglige innholdet i undervisningen. Det vil være enklere for elevene å finne sin plass og forholde seg til læreren. Dersom læreren oppfattes som utrygg, så vil elevene fange dette opp og dette vil ødelegge for det trygge læringsmiljøet. Læringsmiljøet formes og påvirkes av både elevene og læreren, men her er det læreren som må være lederen av klassen. En må være klar over sine verdier, sterk og rettferdig, på samme tid som en er trygg og selvstendig.

Sammensetningen av klassen har mye å si for hvordan læringsmiljøet i klassen blir til slutt. Lederrollen avhenger av lærerens faglige perspektiv, viten, kompetanse og ferdigheter, samt personligheten, verdiene og holdningene til læreren. Dette er noe som speiles gjennom klasselederens måte å kommunisere og motivere på (Andresen & Paarup, 2013, s. 13). Klasselederen er bare en del, elevene hver for seg utgjør egne deler i sammensetningen. Hoel og Postholm (2013) forklarer at et godt læringsmiljø forutsetter at det er gode relasjoner mellom elevene, men også mellom lærer og elev. Dette er avgjørende for at klassen skal kunne føle seg trygg på hverandre. Dersom det ikke dannes gode relasjoner mellom elevene, vil ikke læringsmiljøet bli optimalt. Usikkerheten og utrygge rammer vil da styre læringsmiljøet.

Fastsatte verdier skaper trygge og forutsigbare rammer for elevene. Ved å skape kulturelle verdier sammen, vil disse verdiene styre hvilke forventninger alle i klassen har til hverandre (Damsgaard, 2014, s. 14). Relasjonene er noe som er verdt å bruke tid på, da dette er



grunnlaget for samarbeid, motivasjon og læringsfremmende arbeid. Informantene forklarer at i noen klasser må en bruke lengre tid på relasjonsdannelsen, enn i andre. Likevel må en ta fatt i det som en profesjonell og ansvarlig klasseleder. Finne ut hva som passer for denne klassen, deretter å tilrettelegge på best mulig måte med de mest egnede metodene.

Alle elever er forskjellige, noe man må ta hensyn til som klasseleder. Elevene har forskjellige bakgrunner for hvor de kommer fra, forskjellige styrker og svakheter, forskjellige på væremåtene sine og hvilke verdier de verdsetter. De utvikler seg og skaper nye forskjeller. En klasseleder må være kjent med dette, og legge til rette for at det er greit at vi er forskjellige. Ogden (2012) skriver at «gjennom å interessere seg for elevene og blir personlig kjent med dem som individer, legger lærere et godt grunnlag for senere samhandling» (s. 32). Bare det å lære elevene å kjenne, skaper flere fordeler for klasselederen. Likevel må en tenke både på det faglige og sosiale for at det skal fungere. Legge til rette for aksept og toleranse skaper en trygghet blant elevene, men dette kan igjen ta tid så en må selv som klasseleder være tålmodig. Med erfaringer, anbefalinger og råd tilgjengelig må læreren være løsningsorientert og samarbeide med elevene for å få til det som fungerer i klassen. Man må finne ut sammen hva passer den klassen best for å skape et godt læringsmiljø. Et læringsmiljø hvor elevene føler seg sett og som en del av gruppa.

### **5.3 Læreren som rollemodell**

«Læreren skal lede elevenes læring og utvikling på skolen» (Utdanningsdirektoratet, 2016)<sup>13</sup>. Dette sitatet er veldig bredt og kan tolkes på flere måter. Informantene i dette kvalitative forskningsprosjektet uttrykker sitt arbeid med å bygge et godt læringsmiljø som veldig viktig. De forklarer at en hele tiden må tenke på hva som fungerer best for klassen sin der og da, og arbeider aktivt med at elevene skal føle seg trygge, sett og hørt. Det finnes gode resultater der skolene og lærerne vektlegger en mer tydelig, proaktiv, støttende og relasjonsorientert praksis (Kostøl & Mausethagen, 2011). Dersom en vektlegger disse rammene vil en forebygge unødige hendelser og danne et godt læringsfellesskap. Elevene ses og høres, men dette på klasselederens premisser når det egner seg. Først når alle de vesentlige rammene er på plass kan læreren starte med læringsfremmende arbeid som motiverer elevene.

Som en voksenperson med erfaring, kunnskaper og verdier, er en rollemodell for dem som er

---

<sup>13</sup> <http://www.udir.no/Utvikling/Ungdomstrinnet/Klasseledelse/>

ynge. Læreren er derfor en rollemodell for elevene sine. «Læreren er en rollemodell, som elevene kan spejle sig i og peje efter for vejledning og støtte» (Andresen & Paarup, 2013, s. 25). Læreren må av stor betydning tenke gjennom hva som gjøres/sies og hvordan en gjør/sier det. Elevene tar lærdom av hverandre og ikke minst læreren. En klasseleder skal ha et bevisst forhold til kunnskap, ferdigheter, verdier og holdninger i klasserommet (Malkenes, 2013, s. 11). Som rollemodell må en alltid tenke gjennom hvilke verdier du har og hva du viser til elevene. Alt en gjør foran elevene tar de til seg, lærer av og tenker på.

Opplæringen innen danning og utdanning formes av de deltakende menneskene. Mead (1976) beskriver det som gjennomføres i nærhet og sammen med andre som en speilingsteori, hvor handlingene skjer i sammenheng med de andres reaksjoner og sosiale forventninger (s. 30). Betydningfulle relasjoner mellom lærer-elev og elev-elev, er sentrale for at denne symbolske interasjonismen skal finne sted. Fokuset på hvordan en opptrer har like stor betydning som oppfatningsevnen til medmenneskene.

Hvor retter læreren oppmerksomheten dersom noen roper og skraper stolen i gulvet, bare for å lage ståhei i klasserommet? Ogden (2012) skriver «Siden oppmerksomhet påvirker elevatferd, kan det være nyttig for lærere å være bevisste på hva de fokuserer på i klassen, og vurdere om det er de viktigste tingene som får mest oppmerksomhet» (s. 49). Noen situasjoner burde kanskje overses, mens andre må tas tak i der og da. Dette er en vurderingssak som en ikke alltid kan forutse, men som må vurderes når hendelsene faktisk oppstår.

Intervjupersonene fremhever at det er betydningsfullt å vise elevene at det er greit å feile. Bergkasted og Andersen (2013) forklarer at når elevene opplever relasjonsdannelse mellom lærer og elev kjennetegnet varme, emosjonell støtte og sensitivitet, utvikler de seg positivt (s. 12). Så for å fremstå som en god rollemodell må en vise både sine personlige styrker og svakheter, at det er greit å ta feil selv som lærer. Alle forbedrer seg ved å lære av sine egne feil og utvikler seg dermed i positiv retning. Elevene erfarer at til og med læreren kan ta feil en gang i blant og at dette er greit.

Informantene påpeker at de har store forventninger til seg selv som klasseledere. De uttrykker at kun det beste er godt nok som ledere for klassen. Damsgaard og Eftedal (2014) skriver at lærerne må på samme måte som andre ledere, ha et kristisk blikk på sin egen metode å lede på for å lykkes (s. 100). Ved å ha et kritisk blikk på seg selv vil en være i forkant og ha en

endringskompetanse der det trengs. Dersom læreren trenger å forbedre seg, vil en være klar over dette, ta til seg ny kunnskap og utvikle seg som profesjonell yrkesutøver. En av informantene beskriver at det er elementært å være åpen og kunne ta i mot kritikk fra andre, for å utvikle og forbedre egen kompetanse. Videre forventer informantene at de skal være trygge voksne, samt se hver enkelt elev og vise interesse for dem. Elevene har rett til et miljø som fremmer helse, trivsel og læring (Opplæringslova, 2005)<sup>14</sup>. Dette er noe som gjenspeiles i lærernes egen refleksjoner og uttalelser, siden det å legge til rette for helsen, trivselen og læringen til elevene er det mest sentrale informantene forventer av seg selv. De beskriver at de er der for elevene.

#### **5.4 Sosial dyktighet**

Informantene viser stor interesse omkring kommunikasjon, samarbeid og samhandling med elevene. Aamodt (2014) beskriver at relasjonen vil bære preg av hvordan de samhandlende kommuniserer med hverandre, hvilke forventninger de har til hverandre og hvordan både læreren og elevene er som individer (s. 61). En kommuniserer hele tiden, både med verbal og nonverbal kommunikasjon. Relasjonene mellom lærer og elev skapes gjennom kommunikasjon og interaksjon, og danner grunnlaget for lærerens ledelse og klassens læringsmiljø (Andresen & Paarup, 2013; Kostøl & Mausestagen, 2011). For å bli tatt på alvor er det vesentlig at både kroppsspråket og det du sier stemmer overens, slik en ikke blir misforstått og skaper et usikkert miljø. Ved å være tydelig og konkret, sjekke om elevene skjønner hva som blir sagt og formulere seg rett vil læreren øke sjansene for å bli forstått med en gang uten å måtte forklare på nytt.

Som lærer er det avgjørende å ha en god sosial kompetanse, for å kunne gjøre seg forstått. «For å kunne fungere som leder av en klasse og tilpasse opplæringen på en god måte trenger læreren også *sosial kompetanse*. Denne form for kompetanse inkluderer evne til kommunikasjon, samarbeid og samhandling» (Damsgaard & Eftedal, 2014, s. 87). Den sosiale kompetansen har veldig mye å si for å kunne samarbeide med elevene. Læreren må la elevene uttrykke seg, ta dette til seg og med samhandling legge til rette for at elevene får den opplæringen som passer den enkelte, tilpasset opplæring. Informantene forteller at kommunikasjonen er en stor del av samarbeidet mellom lærer og elev, og at det derfor er så viktig å ta kontakt med elevene og snakke med dem, gjerne en og en, men også som gruppe.

---

<sup>14</sup> <http://lovdata.no/lov/1998-07-17-61/§5-1>

Kostøl og Mausestaden (2011) kommenterer at relasjonene dannes gjennom kommunikasjon og at dette er med på å påvirke og definere undervisningen, læringen og atferden.

Kommunikasjonen er med på å forebygge uønsket atferd, gode arbeidvaner og forme læringsmiljøet i en klasse. Derfor må læreren lære å bruke kommunikasjonen rett og til sin fordel som klasseleder.

Det faglige og sosiale læringsmiljøet skapes av de menneskene som er en del av det. I følge Meld. St. 28 (Kunnskapsdepartementet, 2016)<sup>15</sup> fremmes læring når elevene møtes med forventninger om å mestre og opplever det som trygt å gjøre feil og spørre når det er noe de ikke forstår (s. 14). Elevenes sosiale kompetanse spiller en stor rolle for å skape et godt og trygt læringsmiljø, for det kan ikke skapes av læreren alene. Ved samarbeid og gode kommunikasjonsferdigheter vil læringsmiljøet dannes av både læreren og elevene i klassen sammen. Den sosiale læringen og den faglige læringen skjer ikke isolert, men er deler som sammen skaper den helhetlige opplæringen. Mennesker er avhengige av språket for utvikling i et deltakende fellesskap (Vygotsky, 1974). Fellesskapet dannes når samarbeid, kommunikasjonen og motivasjonen er optimal mellom de medvirkende.

Informantene beskriver viktigheten med samarbeid for å legge til rette opplæringen. Med et samarbeid kan læreren følge opp elevene og få dem til å forstå, samt bevisstgjøre og gjøre eleven ansvarlig for egen læring. «Elevene oppnår et godt læringsutbytte når læreren både har et godt og støttende forhold til de elevene han underviser, og samtidig leder undervisningsforløpene på en strukturert og tydelig måte» (Nordahl, 2012, s. 17). Først da kan elevenes ferdigheter, holdninger og kunnskaper utvikles gjennom et godt samarbeid med læreren.

Lærerens og elevenes sosiale kompetanse er betydningsfull for å fremstille et læringsfremmende utdannings- og danningsmiljø i klassen. Intervjupersonene forklarer utfordringer knyttet til relasjonsdannelse som de mest elementære innen klasseledelse. For å benytte relasjonsbasert klasseledelse for å skape et godt læringsmiljø i klassen, må disse relasjonene først dannes. Utfordringen må tas alvorlig og prioriteres, selv om dette tar tid å gjennomføre.

---

<sup>15</sup>

<https://www.regjeringen.no/contentassets/e8e1f41732ca4a64b003fca213ae663b/no/pdfs/stm201520160028000ddpdfs.pdf>

## 6.0 Oppsummering

Denne kvalitative studien som ligger til grunn for oppgaven, har studert lærerens forståelse gjennom erfarte opplevelser og klare refleksjoner. Forskningen har tatt for seg lærerens oppfatning av relasjonell klasseledelse. Masteroppgaven har tatt standpunkt i å finne svar på problemstillingen: «Hvordan benytter lærere relasjonsbasert klasseledelse for å skape et godt læringsmiljø i klassen?»

Funn fra denne studien viser at lærere anvender relasjonene som blir dannet mellom lærer og elev, til det mest grunnleggende for å skape et godt læringsmiljø i klassen. Alle informantene forklarer bruken av relasjonell klasseledelse som fornuftig og hyppig. Lærere bruker relasjonsbasert klasseledelse til å legge til rette for danning og utdanning. Dette gjøres ved å benytte samarbeid, kommunikasjon og dialog, refleksjoner, det å se hver elev, forandre og utvikle, styrke mestringfølelsen og motivasjonen til elevene, alt i samhandling med klassen. Alle disse innfallsvinklene er med på å danne utgangspunktet for å skape et godt læringsmiljø i klassen.

Hensikten med dette forskningsprosjektet er å få fram hvilke erfaringer lærere har, og danne et grunnlag for å la dem beskrive deres opplevelser og tanker rundt emnet. Verdien og påliteligheten til forskningen ble ivaretatt ved å la informantene til studien styre temaene under de kvalitative forskningsintervjuene.

## 6.1 Metoderefleksjoner

Empirien til studien ble innhentet på skolen som arena. Lærerne viste engasjement under deltakelsen og beskrev erfaringene og refleksjonene sine i bredt omfang. Likevel kan det hende at de unnlot å komme med kritiske bemerkninger underveis, da . Med få informanter fra hver skole, reduseres risikoen for samsnakking og påvirkning fra andre kollegaer.

For å finne den mest valide og reliable informasjonen til forskningsprosjektet, var det vesentlig å la informantene styre de kvalitative semi-strukturerte intervjuene under innhenting av empiri. Her ønsket jeg å få tak i fenomenet gjennom å studere lærerens egne tanker gjennom fortellinger med bakgrunn i deres opplevelser og erfaringer om emnet. En fenomenologisk forskningsmetode kan være rik dersom en ønsker å innhente opplysninger om menneskers livsverden med tanke på deres egen tanker og erfaringer (Kvale &

Brinkmann, 2015). Dette forskningsprosjektet ønsket å finne tak i empiri ved å utforske og beskrive mennesker og deres kunnskaper med, og oppfatning av et fenomen. Tanken var å forske på meningen med fenomenet gjennom fortolkning, som må ses gjennom den sammenhengen den forekommer innenfor (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2010, s. 136). Innsamlingen til denne studien preges av åpenhet og fleksibilitet, hvor en tok sikte på å studere opplevelser gjennom lærerens egne tanker og erfaringer.

## 6.2 Relasjonell klasseledelse

Klasseledelse er en grunntanke som har vært studert i flere år. Med forskning som kilde har lærere forbedret sin kompetanse i kontinuerlig utvikling. For å skape et godt læringsmiljø må læreren besørge for relasjonsdannelse med klassen. «Ein må heile tida ha ein følelse av kva og kven klassen er, kva fase han er i, og kvar klassen vil gå både faglig og sosialt» (Malkenes, 2013, s. 18). Lærerens må være bevisst på egen endringskapasitet og hvilke muligheter som ligger til grunn.

Forutsigbarhet i lærings situasjonen skaper en kontrollert undervisning. Læreren kan fokusere på elevenes læringsutbytte, og vise respekt og engasjement overfor elevene. Nordahl (2012) kommenterer at «Lærere som tar ledelsen og kontrollen i klasserommet, vil lett oppleve trygghet i undervisningen og dermed ha muligheten til å vise større engasjement overfor elevene og det faglige innholdet» (s. 20). Elevene vil lettere skape relasjoner til læreren som er forutsigbar i timene, og vil alltid ha en formening om hvilke krav som stilles til dem. Læreren selv må være løsningsorientert og kunne løse uforutsigbare hendelser på en klar og tydelig måte. Ved engasjement i elevenes læring, og ved å vise tillit og respekt skapes et gjensidig godt og nært forhold som er med på å forme læringskulturen i klassen. «I beskrivelsen av «den gode relasjonen» blir ord som *akseptering*, *varme* og *ekthet* stadig brukt» (Aamodt, 2014, s. 65). Disse begrepene har stor betydning for relasjonsdannelse og består av en vid forståelse over hva en god relasjon innebærer. Klasselederen skal legge til rette for at opplæringen til elevene dreier seg om både utdanning og danning som perspektiver.

Klasseledelse knyttes opp mot begrepene varme og tydelighet. Dette gjenkjennes i lærerens evne til å interessere seg for elevene og deres liv og danne trygge læringsmiljøer med rom for prøving, feiling og der alle elevene blir sett (Damsgaard & Eftedal, 2014, s. 101).

Klasseledelsen fremstilles gjennom relasjonsdannelse til elevene, hvor en på samme tid har kontroll over miljøet til opplæringen. Ved klare forventninger til hverandre, vil samarbeidet til læreren og elevene fremme læring og tilpasse dette til den enkeltes behov.

Det sosiale miljøet er med på å forme det faglige miljøet, og motsatt. Klasseledelse innebærer å skape gode betingelser for faglig og sosial læring (Nordahl, 2012, s. 13). Lærerens sosiale kompetanse er bestemmende for hvordan klassens læringsmiljø etableres. Elevenes opplæring tilrettelegges ved samarbeid mellom lærerens og de andre elevene. Samarbeidet er avgjørende for å fremme gode læringsstrategier. Det er med på å skape et trygt læringsmiljø med rom for ærlighet, åpenhet og feiling.

Når læreren blir kjent med elevene, brukes dette forholdet til å tilpasse opplæringen til den enkelte elev, alle hver for seg. Etter dette er gjort må læreren tilpasse opplæringen til klassen, med utgangspunkt i den enkelte elevs opplæring. For læringsmiljøet skapes av hele gruppen, ikke av de enkelte individene alene. Klasselederen benytter både relasjonene som er skaffet til hver enkelt elev og relasjonene mellom klassen sammen og læreren. Det gode læringsmiljøet skapes av balansen mellom å stimulere egen og andres utvikling. Læreren må benytte seg av sin kompetanse som relasjonell klasseleder til å finne overenstemmelsen i akkurat denne klassen. En må vise forståelse og sette grenser, lede og motivere, finne veien til å påvirke elevene i en positiv læringsretning. Det er sentralt at innflytelsen mellom elevene også er læringsfremmende, og ikke motvirker lærerens.

Lærere benytter relasjonene som er dannet til å skape en gjensidig respekt og tillit til elevene. Denne gjensidigheten bygger forventninger til hverandre som medvirkende. Når deltakerne har forventninger, blir de motiverte til å fullføre og engasjere seg i læringen. Læreren må skape gode betingelser for samspill og tilhørighet blant elevene, slik at det arbeides sammen mot et lærerikt fellesskap. Ved å se alle elevene og høre på deres meninger, legger læreren til rette for et godt samarbeid. Alle medvirkende må ha en felles visjon og klare mål, for kollektivt å arbeide mot et godt læringsmiljø. Læreren har ansvaret for å etablere denne felles læringskulturen i klassen. Videre er det viktig å opprettholde det sosiale og faglige innholdet i miljøet.

Kommunikasjonsbiten er en stor del av den relasjonelle klasseledelsen. Det handler om å involvere elevene, benytte dialog til veiledning og samarbeid, og danne et grunnlag til elevens

individuelle og klassens kollektive utvikling. Det ser ut til at interaksjonen er avgjørende både for å danne relasjoner og skape et godt læringsmiljø.

Funn i denne studien viser at lærere med mindre enn 10 års erfaringsbakgrunn vektlegger relasjoner i større grad enn strukturen som klasseledere, enn lærere med erfaringsbakgrunn på mer enn 10 år i skolen. Lærerne anvender relasjonene de har dannet til elevene på en ryddig og gjennomtenkt måte. Her kunne en forsket videre på betydningen av vektleggingen av relasjonsledet læring og strukturledet læring, samt hvorfor de «nyutdannede» vektlegger relasjoner i fortrinnsvis.

Konkluderende presiserer funnene at gode og nære relasjoner mellom lærer og elev, er det viktigste utgangspunktet som grunnlegges for å skape gode læringsmiljø i klassen.



## Litteraturliste

- Aamodt, L. G. (2014). *Den gode relasjonen*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Andresen, S. R., & Paarup, N. (2013). *Klasseledelse i praksis - en håndbog for lærere*. København: Dansk Psykologisk Forlag .
- Baarts, C. (2012). Autoetnografi. I S. Brinkmann, & L. Tanggaard, *Kvalitative metoder* (ss. 171-185). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Bergkastet, I., & Andersen, S. (2013). *Klasseledelse - Varme og tydelighet*. Oslo: PEDLEX Norsk Skoleinformasjon.
- Brinkmann, S., & Tanggaard, L. (2012). Intervjuet. I S. Brinkmann, & L. Tanggaard, *Kvalitativ metode* (ss. 17-45). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Brinkmann, S., & Tanggaard, L. (2012). Introduksjon. I S. Brinkmann, & L. Tanggaard, *KVALITATIVE METODER Empiri og teoriutvikling* (ss. 11-16). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Christensen, H. (2008). Utvikling av klasseledelse gjennom fag. *Bedre Skole* (4), ss. 80-87.
- Dalland, O. (2012). *Metode og oppgaveskriving 5. utgave*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Damsgaard, H. L. (2014). Språkets makt. *Spesialpedagogikk* (02), ss. 5-16.
- Damsgaard, H. L., & Eftedal, C. I. (2014). *... men hvordan gjør vi det?* Oslo: Cappelen Damm AS.
- Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora [NESH]. (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. De nasjonale forskningsetiske komiteer.
- Halkier, B. (2012). Fokusgrupper. I L. Tanggaard, & S. Brinkmann, *Kvalitative metoder* (ss. 133-152). Oslo: Gyldendal Akademisk .
- Hattie, J. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Helstad, K., & Øiestad, P. A. (2014). Klasseledelse - verktøy for ledelse og læring. *Bedre Skole*, (4), ss. 34-39.

- Hoel, T. L., & Postholm, M. B. (2013). Innledning. I G. Engvik, T. A. Hestbek, T. L. Hoel, & M. B. Postholm, *Klasseledelse - for elevenes læring* (ss. 9-20). Trondheim: Akademika forlag.
- Johannessen, A., Tufte, P. A., & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode 4. utgave*. Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Kostøl, A., & Mausestaden, S. (2011). Relasjonsorientert praksis og stabile læringsfellesskap - kontekstuelle og relasjonelle forhold i klasserom på skoler med lite atferdsproblemer. *Paideia* (2), ss. 38-48.
- Krumsvik, R. J. (2014). *Forskningsdesign og kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2011, April 29). *Motivasjon - Mestring - Muligheter (Meld. St. 22 2010-2011)*. Hentet fra Regjeringen.no:  
<https://www.regjeringen.no/contentassets/0b74cdf7fb4243a39e249bce0742cb95/no/pdfs/stm201020110022000dddpdfs.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2016, April 15). *Fag - Fordypning - Forståelse (Meld. St. 28 2015-2016)*. Hentet fra Regjeringen.no:  
<https://www.regjeringen.no/contentassets/e8e1f41732ca4a64b003fca213ae663b/no/pdfs/stm201520160028000dddpdfs.pdf>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Malkenes, S. (2013). *Ta grep! Klasseleiing i praksis*. Fagernes: Valdres Trykk AS.
- Mead, G. H. (1976). *Medvetande, jaget och samhället*. s.l.: Argos Förlag.
- Nordahl, T. (2012). *Dette vet vi om klasseledelse*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- NSD Personvernombudet for forskning. (u.d.). *NSD Personvernombudet for forskning*. Hentet fra Norsk senter for forskningsdata: <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/>
- Ogden, T. (2012). *Klasseledelse - Praksis, teori og forskning*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Opplæringslova. (2005, Juni 17). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa*. Hentet fra Lovdata: <http://lovdata.no/lov/1998-07-17-61/§5-1>

Schibbye, A.-L. L. (2009). *Relasjoner et dialektisk perspektiv på eksistensiell psykodynamisk psykoterapi*. Oslo : Universitetsforlaget.

Utdanningsdirektoratet. (2016, Januar 11). *Ungdomstrinn i utvikling*. Hentet fra Klasseledelse: <http://www.udir.no/Utvikling/Ungdomstrinnet/Klasseledelse/>

Vygotsky, L. (1974). *Tenkning og sprog*. København: Reitzel.

## **Vedlegg**

Vedlegg 1 – Intervjuguide

Vedlegg 2 – Samtykkeerklæring

Vedlegg 3 – Informasjon om kvalitativ undersøkelse

## Vedlegg 1 – Intervjuguide

### **Intervju som metode: SEMI-STRUKTURERT**

Hensikten med oppgaven vil være å få tak i læreres egne opplevelser gjennom kunnskaper de har tatt til seg og benyttet ved deres egne handlinger, følelser og tanker. Fremme opplevelser og meninger lærerne selv sitter med og danne et grunnlag for å la dem beskrive deres egne erfaringer.

### **Intervjuspørsmål/tema:**

#### **RELASJONER:**

Hvordan skaffe relasjoner til elevene i klassen? – Hvor kjent, hvilke relasjoner?

Hvorfor anser du relasjoner mellom lærer og elev viktig?

Hva betyr respekt og tillit mellom lærer og elev, for relasjoner og læringsmiljøet?

Kan du si noe om hva det å vise interesse for elevene har å si for relasjonene?

#### **LÆRINGSMILJØ:**

Hva vil det si å ha et trygt læringsmiljø? Hvilke erfaringer har du til læringsmiljø og klasserom?

Hva har det å si at elevene er så forskjellige for læringsmiljøet? Sammensetningen av klassen?

Hva betyr klasseledelse for læringsmiljøet i klassen?

Hvordan jobber du for å skape et godt læringsmiljø i din klasse?

#### **LÆREREN SOM ROLLEMODELL:**

Hvordan opptrer en som klasseleder foran elevene? Rollemodell?

Hvilke forventninger har en til seg selv som klasseleder?

#### **GOD KOMMUNIKASJON:**

Hvordan kan du som lærer benytte kommunikasjon som ressurs? Relasjoner, læringsmiljø?

Hva betyr samarbeidet mellom lærer og elev for læringsmiljøet i klassen?

Hvilke utfordringer mener du det finnes innen relasjonsbasert klasseledelse? Læringsmiljø?

Har du noe mer å tilføye om relasjonsbasert klasseledelse eller læringsmiljø?

Hvilke tanker sitter du med nå når hører problemstillingen? «*Hvordan benytter lærere relasjonsbasert klasseledelse for å skape et godt læringsmiljø i klassen?*»

## Vedlegg 2 – Samtykkeerklæring

### Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

#### *”Relasjonsbasert klasseledelse”*

#### **Bakgrunn og formål**

Formålet med denne studien er å få tak i lærernes egne erfaringer og meninger omkring relasjonell klasseledelse og hva det har å si for elevenes læringsmiljø. Den foreløpige problemstillingen lyder som følger: «*Hvordan benytter lærere relasjonsbasert klasseledelse for å skape et godt læringsmiljø i klassen?*» Dette er en mastergradsstudie ved Nord Universitetet.

Utvalget består av informanter/lærere fra både mellomtrinnet og ungdomstrinnet fra flere skoler.

#### **Hva innebærer deltakelse i studien?**

Dette er en kvalitativ studie, som benytter seg av intervju som forskningsmetode. De kvalitative intervjuene vil ha en antatt varighet på ca. 45-90 min. Spørsmålene vil omhandle stikkordene relasjoner, klasseledelse og læringsmiljø i grove trekk. Data registreres i form av lydopptak og notater.

#### **Hva skjer med informasjonen om deg?**

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det er kun jeg og eventuelt veileder som har tilgang til personopplysninger og opptak. Likevel vil opptak bare være merket med nummer og ingen navn, slik at informantene på ingen måte vil kunne bli gjenkjent.

Deltakere vil heller ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 18. mai 2016. Etter denne dato vil all personinformasjon og opptak bli slettet.

#### **Frivillig deltakelse**

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert.

Dersom har spørsmål til studien, ta kontakt med prosjektleder Ann-Catharina Hissink på telefonnummer 993 38 260, e-post: [anncatharina@hotmail.com](mailto:anncatharina@hotmail.com)

Veileder for dette prosjektet, Ove Pedersen, telefonnummer 959 17 467, epost: [ove.pedersen@uin.no](mailto:ove.pedersen@uin.no)

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

#### **Samtykke til deltakelse i studien**

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

### Vedlegg 3 – Informasjon om kvalitativ undersøkelse

Ann-Catharina Hissink  
Russånes  
8255 Røklund  
Tlf: 99338260  
Epost: anncatharina@hotmail.com

Skole Skole  
v/rector Navn Navnesen  
Adresse  
xxxx Poststed

Dato

#### INFORMASJON OM KVALITATIV UNDERSØKELSE

Jeg er student ved programmet «Tilpasset opplæring» ved Nord Universitetet i Bodø, der jeg arbeider med en masteroppgave om *relasjonell klasseledelse*. Hensikten med forskningsarbeidet er å vinne innsikt i erfaringene til lærere og finne ut hvilke tanker de sitter med når det gjelder arbeidet med å bygge relasjoner til elevene.

Designen til denne oppgaven er basert på kvalitative intervju med lærere hvor fokuset ligger på hva lærerne legger i begrepet 'relasjonell klasseledelse', og hvordan fokus på dette, kan påvirke egen undervisning og elevenes læringsmiljø. Forskningsintervjuene vil ha en antatt varighet på 45 til 90 minutter.

All informasjon fra intervjuene vil bli anonymisert og kun brukt i forskningsoppgaven. Totalt vil antallet informanter ligge mellom 6 og 10. Det er ikke den enkelte skoles arbeid med relasjonell klasseledelse som er interessant med henblikk på oppgaven, men ulike *læreres* erfaringer og meninger angående temaet – og der flere skole vil være representert.

I den anledning ønsker jeg å intervju lærere på mellomtrinnet og ungdomsskolen ved --- Skole for innsamling av empiri til forskningen, og lurer med dette på om du kan ta opp denne henvendelsen med lærerne på mellomtrinnet og ungdomsskolen og formidle ønsket om intervju? En slik deltakelse vil være helt frivillig, og i henhold til regelverket, kan alle informanter når som helst reservere seg mot å delta, eller be om å få sine opplysninger slettet. Dersom informantene gir tillatelse til det, vil intervjuet bli tapet. Alle opplysninger vil bli oppbevart og behandlet i henhold til lov om personopplysninger og gjeldende regler om taushetsplikt. Innsamlede opplysninger vil bli anonymisert/slettet ved prosjektslutt.

Mvh, Ann-Catharina Hissink