



UiT Norges arktiske universitet

Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning

## **Læringsmiljø hos de yngste elevene – hva er spesielt med det?**

En kvalitativ studie av en lærers arbeid med læringsmiljø på første trinn

Lise Olaussen Pedersen og Ida Marie Dalstein

Masteroppgave i Lærerutdanning 1.-7. trinn, LRU-3901, mai 2021



## Forord

Våre fem år på grunnskolelærerutdanningen 1.-7. trinn ved Universitetet i Tromsø går nå mot slutten, og denne masteroppgaven er det siste vi gjør før vi går ut som ferdigutdannede lærere.

Denne prosessen har vært svært givende og lærerik, og vi har hatt et nært og støttende samarbeid med hverandre. Vi sitter igjen med mye ny kunnskap som gjør at vi føler oss bedre rustet til å gå ut i jobben som lærere på første trinn. Hadde det ikke vært for denne oppgaven, tror vi at vi muligens måtte ha lært noen ting på den «harde» måten.

Vi vil først og fremst takke informanten vår som har gitt oss mye god innsikt og kunnskap. Vi vil også takke elevene i klassen, samt voksne og barn i barnehagen. Videre ønsker vi å rette en stor takk til veilederen vår, Astrid Unhjem, for mange gode veiledninger der hun har gitt oss faglig støtte og motivasjon.

Vi vil også takke hverandre for mange fine dager med effektiv jobbing som også var fylt med latter, skravling, sang og dans. Prosjektet har vist oss at et godt vennskap og hardt arbeid kan gå hånd i hånd. Til slutt vil vi takke Eurospar Strandvegen for konstant tilbud på Cola Zero som har gitt oss stor glede og motivasjon i denne prosessen.

Ida Marie Dalstein og Lise Olaussen Pedersen

Tromsø, mai 2021



## Sammendrag

Læringsmiljø er et vidt og komplekst begrep som kan forstås på mange måter. Bakgrunnen for studien er at vi ut fra flere synspunkt, tidligere forskning og teori opplever å få lite innsikt i hva som skal til for å danne et godt læringsmiljø på første trinn. Studien omhandler nettopp dette; hvordan man som lærer kan etablere og utvikle et godt læringsmiljø på første trinn.

Dette er en kvalitativ casestudie med to observasjoner i en førsteklasse og to semi-strukturerte intervju med læreren i denne klassen. I tillegg inkluderer studien en mindre case med observasjoner i en barnehage som fungerer som et supplement og sammenligningsgrunnlag for den første casen.

De tre hovedfunnene i oppgaven handler om barns behov for fysisk aktivitet og fysisk aktiv læring, god klasseledelse og den nye læreplanens fokus i forhold til barns behov. Det viktigste funnet i studien er at læreren bør legge til rette for at barn i fem- og seksårsalderen kan være aktive og har behov for fysisk aktivitet. Vi fant at man kan legge til rette for dette behovet gjennom aktiv læring og organisering av læringsrommet. Noen områder innenfor klasseledelse har også vist seg å være betydelige funn. Vi anser det som viktig at læreren jobber aktivt med relasjonsbygging mellom lærer og elev, og mellom elevene. Videre fant vi at måten læreren jobber med struktur, regler og rutiner gjennom sang, øving og modellering kan være med på å skape trygghet og forutsigbarhet for elevene. Lærerens tydelige forventninger, bruk av positiv forsterkning og det å overse uønsket atferd har vist seg som viktige verktøy for etableringen av læringsmiljøet. Klasseledelse dreier seg i stor grad om lærerens profesjonelle skjønn og for nye lærere kan det oppleves som en utfordrende del av yrket.

Fra et systemperspektiv har vi drøftet at den nye læreplanen har fokus på, og samsvarer med funnene i vår studie om hvordan lærer bør legge til rette for barns fysiske, sosiale og emosjonelle utvikling og behov. Inkludering og respekt har også vist seg å være avgjørende faktor for et godt læringsmiljø. Læreren bør anerkjenne at elevene kommer rett fra barnehagen med stort engasjement og barnlig glede over å begynne på skolen, og det er nettopp dette som er spesielt med elevene i førsteklasse. Ved å praktisere lærerrollen med inspirasjon fra disse funnene, kan det forhåpentligvis være et godt bidrag i arbeidet med å etablere og utvikle et godt læringsmiljø på første trinn!



# Innholdsfortegnelse

<b>1</b>	<b>Innledning</b> .....	<b>1</b>
1.1	<i>Bakgrunn for valg av tema</i> .....	1
1.2	<i>Studiens formål og problemstilling</i> .....	1
1.3	<i>Oppgavens struktur</i> .....	3
<b>2</b>	<b>Teori, forskning og sentrale dokumenter</b> .....	<b>5</b>
2.1	<i>Et godt læringsmiljø</i> .....	5
2.2	<i>Læreplanene L97, LK06 og LK20</i> .....	8
2.3	<i>Klasseledelse</i> .....	9
2.4	<i>Læringsteoretisk perspektiv på klasseledelse</i> .....	12
2.4.1	Behaviorismen .....	12
2.4.2	Sosialkognitiv læringsteori .....	13
2.4.3	Sosiokulturell læringsteori .....	14
2.4.4	Pragmatisk læringsteori .....	15
2.4.5	Det holistiske læringsynet .....	15
2.5	<i>Et godt læringsmiljø på første trinn</i> .....	16
2.5.1	Kulturelle forhold .....	16
2.5.1.1	Skolekultur: Skolen og lærerens samspill .....	17
2.5.1.2	Klassekultur: Et inkluderende læringsmiljø .....	18
2.5.2	Relasjonelle forhold .....	18
2.5.2.1	Sosial læring .....	18
2.5.2.2	Relasjonsbygging .....	19
2.5.3	Fysiske forhold .....	20
2.5.3.1	Barns fysiske behov .....	21
2.5.3.2	Samspill mellom materialet og mennesket .....	22
2.6	<i>Læringsmiljø i barnehagen sammenlignet med skolen</i> .....	23
<b>3</b>	<b>Forskningsstrategi</b> .....	<b>25</b>
3.1	<i>Vitenskapsteoretisk ståsted</i> .....	25
3.1.1	Konstruktivisme .....	25
3.2	<i>Forskningsdesign</i> .....	26
3.3	<i>Utvalg</i> .....	27
<b>4</b>	<b>Metode</b> .....	<b>29</b>

4.1	<i>Kvalitativ metode</i> .....	29
4.2	<i>Metoder for datainnsamling</i> .....	30
4.2.1	Observasjon som metode.....	30
4.2.2	Intervju som metode.....	32
4.2.3	Transkripsjon.....	33
4.3	<i>Analysemetode</i> .....	34
4.3.1	Hermeneutikk.....	34
4.3.2	Analyseprosessen.....	35
4.3.2.1	Åpen og aksial koding av observasjon.....	36
4.3.2.2	Åpen og aksial koding av intervju.....	37
4.3.2.3	Selektiv koding av observasjon og intervju.....	37
4.4	<i>Vurdering av studiens kvalitet</i> .....	40
4.4.1	Forskningsetikk.....	40
4.4.2	Validitet og reliabilitet.....	41
<b>5</b>	<b>Presentasjon og drøfting av funn</b> .....	<b>45</b>
5.1	<i>Et helhetlig læringssyn</i> .....	46
5.1.1	Barns fysiske behov.....	46
5.1.2	Pedagogisk praksis.....	50
5.1.3	Oppsummering av funn.....	53
5.2	<i>Klasseledelse</i> .....	55
5.2.1	Struktur, regler og rutiner.....	55
5.2.2	Atferdsmodifikasjon.....	58
5.2.3	Relasjonsbygging.....	62
5.2.4	Oppsummering av funn.....	67
5.3	<i>Refleksjon over læreplan</i> .....	68
5.3.1	Lærers refleksjoner.....	68
5.3.2	Lærers autonomi.....	70
5.3.3	Oppsummering av funn.....	72
5.4	<i>Viktige faktorer for et godt læringsmiljø</i> .....	73
<b>6</b>	<b>Avslutning og svar på problemstilling</b> .....	<b>77</b>
	<b>Referanseliste</b> .....	<b>81</b>
	<b>Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD</b> .....	<b>87</b>
	<b>Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeskjema</b> .....	<b>91</b>
	<b>Vedlegg 3: Informasjonsskriv til foresatte</b> .....	<b>95</b>



Vedlegg 4: Intervjuguide.....	97
-------------------------------	----

## **Figurliste**

Figur 1: Bronfenbrenners økologiske miljømodell (Bronfenbrenner, 1979, 2005) .....	6
--	---

## **Tabelliste**

Tabell 1: Kategoriseringsprosessen.....	39
Tabell 2: Kjerne kategorier og underkategorier .....	45



# 1 Innledning

## 1.1 Bakgrunn for valg av tema

Å være lærer på første trinn kan by på utfordringer og muligheter. Vi har erfart at det å jobbe med de yngste i skolen kan være veldig spennende, men også preget av usikkerhet. Denne usikkerheten stammer fra lite kunnskap om hva disse elevene har behov for. Da vi planla prosjektet tok vi utgangspunkt i at vi begge to hadde et ønske om å jobbe på første trinn. Det som gjorde oss spesielt interessert i dette var at vi hadde et ønske om å gi elevene et godt møte med skolen og gi dem gode forutsetninger for deres videre skolegang. Gjennom vår utdanning har vi lært en del teori om læringsmiljø og klasseledelse, men det har vært mangelfullt når det kommer til hvordan man faktisk skal utøve det i praksis. Derfor begynte vi å se på definisjoner på læringsmiljø og klasseledelse. Læringsmiljø kan defineres som “...de samlede kulturelle, relasjonelle og fysiske forhold på skolen som har betydning for elevenes læring, helse og trivsel.” (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 14). Grimsæth og Hallås (2013) sier at god klasseledelse krever lederkompetanse og at det består av lærerens evne til å skape et godt og positivt læringsmiljø og klima. På bakgrunn av disse definisjonene valgte vi tidlig i prosjektet å anse klasseledelse som et middel, eller et verktøy for å oppnå et godt læringsmiljø. Derfor ville vi se nærmere på teori og forskning som omhandler et godt læringsmiljø og en lærers erfaringer gjennom en casestudie.

Med utgangspunkt i det overnevnte har vi planlagt og gjennomført en casestudie der vi forsket på en lærer i en førsteklasse. Vi bestemte oss også for å observere i en barnehage som et supplement for å kunne sammenligne med casen i skolen. Vi gjennomførte to observasjoner i skoleklassen og en observasjon i en barnehage. I tillegg hadde vi to intervjuer med læreren i skolen.

## 1.2 Studiens formål og problemstilling

Overgangen fra lærerplanene Kunnskapsløftet 2006 (LK06) til Kunnskapsløftet 2020 (LK20) har ført til en del endringer for barns utdanning. Det har lenge vært diskutert om LK06 var godt nok tilpasset de yngste elevene i skolen. Haug (2015) mener at LK06 ikke prioriterte lek og at mye av det beste fra barnehagen ble borte fra skolen. Det vil si at balansen mellom lek

og læring ble svekket og at det ble økt vekt på faglig læring. Vi som lærerstudenter og resten av de norske lærerne er nok preget av den forrige læreplanens sterke fokus på fag. LK20 har vist seg å ha et mer balansert fokus på både fag og barns behov for aktivitet, utforskning og sosialisering (Kunnskapsdepartementet, 2020). Vår interesse for begynneropplæring i kombinasjon med arbeidet med LK20 gjorde oss nysgjerrige på hvordan man som lærer kan legge bedre til rette for de yngste elevene i skolen. I lærerutdanningen har vi lest lite litteratur og forskning om hva som bør vektlegges i læringsmiljøet når man jobber med de yngste elevene. Formålet med studien er å gi oss selv og andre lærere innsikt i temaet, i tillegg ønsker vi å bidra til forskningsfeltet. På bakgrunn av dette formulerte vi problemstillingen:

*Hvordan kan man som lærer etablere og utvikle et godt læringsmiljø på første trinn?*

Utgangspunktet for masterprosjektet var at vi ønsket å finne ut av hva klasselederen bør vektlegge i et læringsmiljø på første trinn. Vi har hatt samtaler om at det i stor grad handler om at barna er forskjellige og har ulike utgangspunkt i det de begynner på første trinn. Ifølge Lillejord, Børte og Nesje (2018) kan elevene og de voksne ha helt ulike oppfatninger av læringsmiljøet. Noen foreldre rapporterer stor misnøye hos sin seksåring på grunn av høyt arbeidspress og for lite lek og sosialt samvær (Thoresen & Aukland, 2020). Erfaringer i praksis har vist oss at andre foreldre uttrykker det motsatte; at skolen ikke har nok faglig fokus og at oppgavene som gjøres på første trinn er for lite utfordrende. For å kunne svare på problemstillingen måtte vi se nærmere på hva som var spesielt med elevene på første trinn. Her handlet det om hvilke forutsetninger de kommer inn i skolen med og hvilke behov de har basert på det. I studien har vi gått dypere inn på begrepet læringsmiljø for å få en bedre forståelse av det. På bakgrunn av egne erfaringer, teori, forskning og offentlige dokumenter forutså vi at klasseledelse, aktiv og sosial læring, inkludering, barns behov og fysiske forhold i skolen ville være viktig for læringsmiljøet på første trinn. Vi har også tatt i betraktning ulike styringsdokumenter som påvirker lærerens praksis. I prosjektet håpet vi å finne kunnskap som kan generaliseres og brukes for å få et bedre innsyn i hvordan man skal jobbe med læringsmiljø på første trinn.

## 1.3 Oppgavens struktur

I kapittel 1 har vi gjort rede for studiens aktualitet, bakgrunn, formål og problemstilling.

I kapittel 2 redegjøres det for teori, forskning og sentrale dokumenter vi anser som relevant for studien. Vi vil gi en oversikt over kapittelets innhold når kapittelet introduseres.

Kapittel 3 og 4 tar for seg de valgene vi har gjort når det kommer til studiens forskningsstrategi og metode. I kapittel 3 redegjør vi for vårt vitenskapsteoretiske ståsted og forskningsdesign, mens vi i kapittel 4 tar for oss studiens metoder for datainnsamling, analysemetode og vurdering av studiens kvalitet.

I kapittel 5 presenterer og drøfter vi studiens funn basert på innsamlet empiri. Funnene er strukturert i tre ulike kjerne kategorier og tilhørende underkategorier. Avslutningsvis under hver kjerne kategori sammenfatter vi og legger frem de viktigste funnene i en oppsummering.

I kapittel 6 legger vi frem de mest sentrale funnene for å kunne svare på problemstillingen.



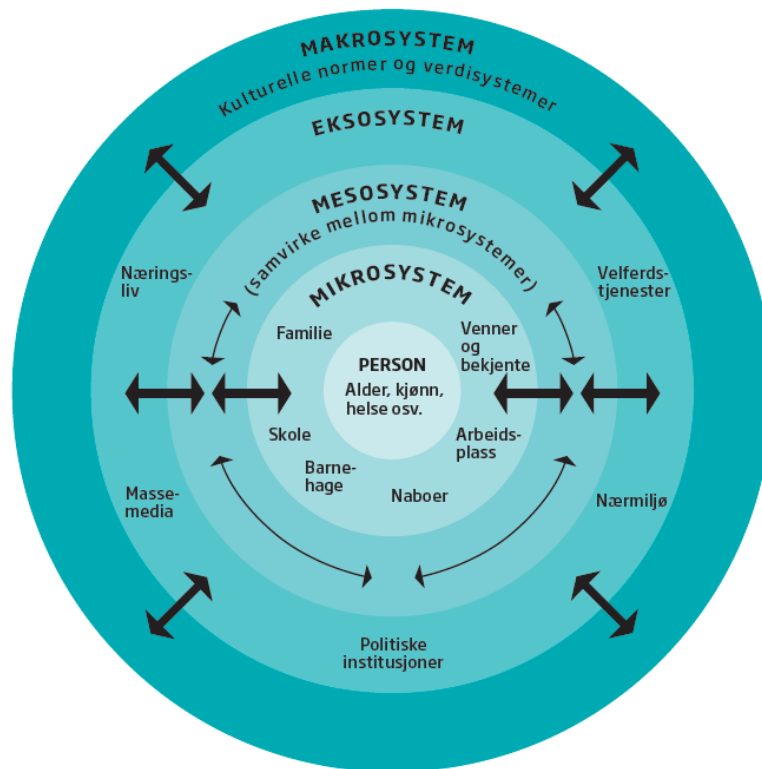
## 2 Teori, forskning og sentrale dokumenter

I dette kapitelet vil vi presentere relevant teori, forskning og sentrale dokumenter knyttet til vår studie. Innholdet i kapitelet vil brukes som et verktøy når vi senere skal analysere og drøfte empirien. Vi har delt opp dette kapitelet i seks delkapitler. I kapittel 2.1 vil vi redegjøre for begrepet læringsmiljø og hva som kan beskrives som et godt læringsmiljø. I kapittel 2.2 gjør vi rede for læreplanenes betydning for læringsmiljøet hos de yngste elevene i skolen. Her vil vi presentere et historisk perspektiv gjennom de tre siste læreplanene. Kapittel 2.3 handler om klasseledelse. Her vil vi gå dypere inn i lærens rolle og oppgaver i læringsrommet. Videre i kapittel 2.4 presenterer vi et læringsteoretisk perspektiv på klasseledelse der vi redegjør for noen læringsteorier. Deretter vil vi i kapittel 2.5 gjøre rede for hva et godt læringsmiljø på første trinn kan være, basert på de kulturelle, relasjonelle og fysiske forholdene i skolen, som har betydning for elevene. Til slutt i kapittel 2.6 vil vi sammenligne læringsmiljøet i barnehagen og skolen.

### 2.1 Et godt læringsmiljø

Opplæringsloven sier at “Alle elevar har rett til eit trygt og godt skolemiljø som fremjar helse, trivsel og læring.” (1998, § 9 A-2). Helse, trivsel og læring ser ut til å være nøkkelfaktorer for å sikre skolehverdagen til elevene. Dette presiseres igjen i St. Meld. 28 fra Kunnskapsdepartementet som beskriver læringsmiljø slik: “Med læringsmiljø menes de samlede kulturelle, relasjonelle og fysiske forholdene på skolen som har betydning for elevenes læring, helse og trivsel.” (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 14). Det betyr at samspillet mellom disse forholdene er det som definerer begrepet læringsmiljø. Arbeidet med LK20 startet kort tid etter at stortingsmeldingen ble publisert. Det står både i stortingsmeldingen og i den overordnede delen av LK20 (Kunnskapsdepartementet, 2020) at faglig læring ikke kan isoleres fra sosial læring, fordi læring vil foregå i et fellesskap som inngår i samarbeid og samhandling. Det står også at et læringsmiljø som preges av tillit og inkludering bidrar til å øke elevenes faglige prestasjoner.

Bronfenbrenners (1979, 2005) økologiske miljømodell kan være med på å forklare læringsmiljøet gjennom fire nivå eller systemer: mikrosystem, mesosystem, eksosystem og makrosystem. Dette illustreres i figur 1 nedenfor:



Figur 1: Bronfenbrenners økologiske miljømodell (Bronfenbrenner, 1979, 2005)

Ved å se læringsmiljøet i en klasse i lys av denne modellen kan vi se at det tilsvarer et miljø eller system, på mikronivå. Samhandlingen i mikrosystemet er det som skjer i direkte kontakt mellom individer hver dag (Danielsen, 2017). Til tross for at det finnes mange systemer som påvirker hverandre på ulike nivå, anser Danielsen prosessene på mikronivå som svært betydningsfulle for læringsmiljøet. Dette kan forklares med at i disse prosessene inngår både lærer og alle elever i samme mikrosystem. På bakgrunn av dette har vi i forskningen valgt å rette hovedfokuset mot interaksjonene mellom lærer og elever på mikronivå. Likevel hevder Danielsen (2017) på bakgrunn av denne modellen at det ikke er tilstrekkelig å kun undersøke skolens læringsmiljø på mikronivå for å forstå hva som påvirker elevenes helse, trivsel og læring. Dette er fordi elevene indirekte påvirkes av de ytre faktorene i modellen, eksonivå og makronivå. Makronivå kan beskrives som lovgiving og politikk på nasjonalt nivå. Det kan for eksempel vise seg i styringsdokumenter og lovverk for skolen. Videre har vi valgt å gå inn i makrosystemet for å se på hvordan styringsdokumenter kan påvirke lærerens planlegging og gjennomføring av undervisning. Ulike kommuner, skoler og lærere vil kunne tolke og bruke



disse dokumentene med en viss autonomi. Læreres ulike tolkninger og bruk av styringsdokumenter vil kunne påvirke læringsmiljøet på mikronivå.

Danielsen (2017) skriver om at samhandlingen som skjer mellom individer er det viktigste for læringsmiljøet. Samtidig beskriver Nordahl (2005) at begrepet læringsmiljø bør knyttes til forhold som skolen og lærere selv har innflytelse på, og kan påvirke. Det betyr at vi i vårt prosjekt legger vekt på hva den enkelte lærer og skolen gjør for å etablere og utvikle læringsmiljøet. Nordahl (2010) har på bakgrunn av både egne og andres forskning utviklet faktorer som regnes som mest vesentlige for å kunne beskrive et godt læringsmiljø. Disse faktorene er: 1) læreren som leder, 2) relasjoner mellom elev og lærer, 3) relasjoner mellom elever, 4) bruk av regler i skolen, 5) sosial kompetanse i læringsmiljøet, 6) skolens kultur og ledelse, 7) mobbing, 8) forventninger til elevene, 9) samarbeid mellom hjem og skole (Nordahl, 2010). Alle disse faktorene er likeverdige for å kunne beskrive et godt læringsmiljø. Underveis i dette kapitlet vil vi gå nærmere inn på punktene 1, 2, 3, 4, 5, 6 og 8 fordi vi anser disse faktorene som mest relevante i forhold til læringsmiljø på første trinn. Vi vil koble disse punktene opp mot annen teori og forskning og de vil bli henvist til i flere sammenhenger. Grunnen til at vi har valgt å ikke fokusere på faktorene 7) mobbing og 9) samarbeid mellom hjem og skole, er fordi vi på forhånd visste at vi ikke kom til å fokusere på å samle inn empiri direkte fra barn og foreldre. Dermed vil mye av grunnlaget for å forske på dette bli utilstrekkelig.

Alle de overnevnte definisjoner og forklaringer på et godt læringsmiljø er mer generelle beskrivelser som er uavhengige av alder eller trinn. I vår problemstilling er vi ute etter å finne ut av hvordan man kan etablere og utvikle et godt læringsmiljø på *første trinn*. På bakgrunn av dette har vi tenkt at et godt læringsmiljø på første trinn i stor grad avhenger av barnas behov og forutsetninger, og at læreren må ta dette i betraktning for å kunne praktisere et godt læringsmiljø. Vi er derfor nødt til å tenke gjennom hvilke behov og forutsetninger en førsteklasing har. Hvem er de, og hva trenger de? Dette vil vi gå nærmere inn på i delkapittel 2.4.

## 2.2 Læreplanene L97, LK06 og LK20

Grunnen til at vi velger å inkludere læreplanene er for å vurdere hvordan dokumentene tar hensyn til barns behov i skolehverdagen. Dette vil spesielt ses i sammenheng med hvordan læringsmiljøet har vært preget i de ulike læreplanene og hvordan det har endret seg.

I 1997 kom Reform 97 og innføringen om skolestart fra det året barnet fylte 6 år, derfor ble det samtidig 10 års obligatorisk utdanning. Kompromisset for denne endringen var at førsteklasse skulle være preget av en *overgangspedagogikk*, en blanding som skulle inneholde elementer av det beste fra barnehagen og småskolen (Palm, Becker & Michaelsen, 2018). Det ble anbefalt at det første skoleåret skulle være preget av barnehagens kultur og arbeidsform for å gi elevene en gradvis overgang fra barnehagens fokus på lek, fysisk utfoldelse og frihet (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1993). Det vil si at læringsmiljøet skulle være preget av barns behov og lekende læring, og gi en sakte overgang til mer strukturerte aktiviteter med økt vekt på faglig læring.

Noen år etter innføringen av Læreplan 97 (L97) var ikke elevers faglige ferdigheter som forventet i forhold til internasjonale sammenligninger (NOU 2003; 16). Norske elevers basisferdigheter skulle styrkes, derfor kom den offentlige utredningen “I første rekke – forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle” (NOU 2003; 16). Basisferdighetene i hele begynneropplæringen skulle styrkes; lesing, skriving, regning og tallforståelse. Opplæringen skulle ha flere arbeidsformer, og lek var en av dem. Lekpregede aktiviteter på småskoletrinnet måtte ta utgangspunkt i kompetansemål i læreplanen.

Like etter kom den nye læreplanen, Kunnskapsløftet 2006 (LK06). Palm et al. (2018) skriver at LK06 var en læreplan med tydelige kompetansemål i skolefagene og økt vekt på de grunnleggende ferdighetene. Det ble begrunnet med at reform 97 ikke hadde tilfredsstillt en opplæring som var tilpasset hver enkelt elev (Det Kongelige utdannings- og forskningsdepartement, 2004). Haug (2015) skriver at LK06 ikke prioriterte lek og at mye av det beste fra barnehagen ble borte fra skolen. Det vil si at balansen mellom lek og læring ble forskjøvet i retning av at det ble økt vekt på faglig læring. LK06 la føringer for hvordan lærere skulle tilpasse undervisningen slik at den løftet elevenes kunnskaper, følgelig

grunnleggende ferdigheter. Det betyr at læringsmiljøet ble preget av et faglig fokus fremfor sosial og aktiv læring. LK06 ble kritisert blant annet av Halvor Tjora som sa:

*Skolen ønsker skoleklare unger som kan bokstaver, er interesserte i lesing og som kan sitte stille og lytte. Ungene kommer til skolen når de er fem og seks år gamle. [...] til et sted som er ekstremt resultatorientert[...] De kommer til et knustørt, stillesittende miljø [...] (Jonassen, 2017, avsn. 8).*

Dr. philos. Fugelli kritiserte også LK06: “Her er lite rom for lærerens egne erfaringer, vurderinger og omsorg, og dette rammer særlig de aller yngste.” (Fugelli, 2018, avsn. 1). Gjennom kunnskapsløftet ble LK06 revidert og vi fikk en fornyelse av kunnskapsløftet, LK20. Bakgrunnen for fornyelsen var at med et samfunn i endring kreves det også en skole i endring, og målet med fagfornyelsen var å gi elevene bedre læring og forståelse gjennom tydelige mål, relevant innhold og mulighet for fordypning (Kunnskapsdepartementet, 2016; Kunnskapsdepartementet, 2019).

Vi valgte å gjøre en kort analyse av læreplanene LK06 og LK20 ved å se nærmere på bruken av begrepet *lek* fordi vi ønsket å finne ut av hvordan de ulike læreplanene tar hensyn til de yngste barnas behov. Lek blir brukt på en annen måte i den overordnede delen av LK20 i forhold til den generelle delen av LK06. Lek i LK20 beskrives som en *nødvendighet* for trivsel og læring, i tillegg skal lek i opplæringen gi muligheter til kreativ og meningsfylt læring (Kunnskapsdepartementet, 2020). Lek er også en del av prinsippet for læring, utvikling og dannelse. Til sammenligning handlet lek i LK06 om at kunnskap *kan* brukes for å stimulere lek og at lek *kan* være med på å stimulere til læring og mestring. (Kunnskapsdepartementet, 2013). Under kompetansemålene for LK20 har utdanningsdirektoratet utviklet en del som heter “underveisvurdering”, her skriver de at elevene skal lære gjennom lek og at lærer skal legge til rette for det (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Vi tolker endringene fra LK06 til LK20 som at LK20 signaliserer en sterkere forventning om å tilpasse undervisningen for de yngste elevenes forutsetninger gjennom lek og aktivitet.

## 2.3 Klasseledelse

*Læreren som leder* anses som en av de viktigste forutsetningene for et godt læringsmiljø (Nordahl, 2010), og som tidligere nevnt ser vi derfor på klasseledelse som er middel eller et

verktøy for å oppnå et godt læringsmiljø. Klasseledelse er ifølge Nordahl “[...] en fellesbetegnelse for læreres ledelse av undervisningsforløp og det sosiale fellesskapet i klasser.” (2013, s. 107). Utdanningsdirektoratet (2020b) skriver at klasseledelse dreier seg om det arbeidet lærere gjør for å bidra til elevenes faglige, sosiale og emosjonelle læring og utvikling. Videre skriver direktoratet at klasseledelse også handler om lærerens evne til å tilrettelegge for læring i elevfellesskapet. Skaalvik og Skaalvik (2018) sier at alt elevene skal lære, oppleve og erfare både sosialt og faglig er skolens ansvar, men i praksis er det hver enkelt lærers ansvar. Vi forstår det som at det faller på læreren fordi det er den som møter elevene hver dag.

Berg, Nordahl og Aasen (2014) hevder at lærerens fokus på relasjoner, klasseledelse, normer og verdier kan betraktes som grunnleggende ferdigheter i læreryrket. Derfor er utvikling av læringsmiljø knyttet til å videreutvikle lærerens profesjonsferdigheter. Fordi læreren og andre voksne i klasserommet er de som skal utvikle og opprettholde et godt læringsmiljø kan man se nærmere på lærerens pedagogiske praksis. Danielsen (2017) legger vekt på at pedagogisk praksis er verdibetinget, etisk og normativt. Dette betyr at læreren skal utvise skjønn og dømmekraft for elevene i komplekse situasjoner. Ifølge Danielsen (2017) handler skjønn om å treffe de gode valgene i nye og uventede situasjoner og ivareta det riktige og beste i enkeltsituasjoner. Å reflektere over og være kritisk til de skønnsavgjørelsene man tar som lærer, er et viktig utgangspunkt for å utvikle sin pedagogiske kompetanse (Grimsæth & Hallås, 2013). Derfor kan refleksjon over egen praksis ses på som et viktig redskap for å bli en god klasseleder.

Nordahl (2013) omtaler fire hovedområder innenfor klasseledelse. Områdene er 1) støttende relasjoner, 2) struktur, regler og rutiner, 3) motivasjon og forventinger og 4) læringskultur. Klasseledelse er en integrert kompetanse som man som lærer må øve på, og det er en kombinasjon av de forskjellige ferdighetene som fungerer sammen (Utdanningsdirektoratet, u.å.). Alle de fire områdene er viktig for å oppnå god klasseledelse, og videre et godt læringsmiljø.

Det første området er støttende relasjoner. En positiv og støttende relasjon mellom lærer og elev har stor betydning for elevenes læring og atferd. Anerkjennelse og verdsetting er viktige

faktorer for å danne et demokratisk individ, og en støttende lærer viser støtte for elevene både faglig og emosjonelt. Gode relasjoner har stor betydning for dynamikken i klasserommet, motivasjonen til elevene, atferden og læringsresultatet (Nordal, 2013; Utdanningsdirektoratet, u.å.). *Relasjoner mellom elever, og elev og lærer* er også vesentlige faktorer for et godt læringsmiljø da det handler om de mellommenneskelige forholdene og relasjonene som eksisterer i fellesskapet (Nordahl, 2010).

Det andre området innenfor klasseledelse er struktur, regler og rutiner. Struktur i undervisning beskrives som en av lærerens viktigste grunnleggende ferdigheter for å kunne skape selvregulerende elever. I tillegg er det en forutsetning for at lærer skal kunne undervise på en hensiktsmessig måte (Nordahl, 2013). Dette området handler om å gi elevene en forutsigbar hverdag med tydelige beskjeder. Når det etableres regler og rutiner vil det fungere som et virkemiddel som fremmer læring i klasserommet, i tillegg til å skape normer i klasserommet om samhandling (Utdanningsdirektoratet, u.å.). Dette området kan settes i sammenheng med Nordahls (2010) faktor for et godt læringsmiljø; *bruk av regler i skolen*. Han forklarer denne faktoren som de anvendte reglene i skolen som har betydning for elevenes utvikling.

Nordahls (2013) tredje område er motivasjon og forventninger. For at elever skal kunne realisere sitt potensial for læring, må læreren ha klare og realistiske forventninger til elevene, i tillegg til å motivere dem til arbeidsinnsats. Forventningene man setter til elevene må være høye, men samtidig realistiske basert på elevenes forutsetninger (Utdanningsdirektoratet, u.å.; Nordahl, 2013). Nordahl skriver også at læreren må stille krav til seg selv som leder og lærer. Det betyr at man må kjenne hver elev og deres potensiale og dermed ta seg tid til å finne ut hva som motiverer hver elev. Faktoren for et godt læringsmiljø, *forventninger til elevene*, kan ses i sammenheng med dette området innenfor klasseledelse. Nordahl (2010) forklarer faktoren som læringstrykket, forventninger og engasjementet som relateres til faglig og sosial læring, og som derfor påvirker opplæringen.

Det fjerde og siste området er læringskultur. Kulturen i et klasserom skal ifølge Utdanningsdirektoratet (u.å.) oppmuntre til læring. Videre skriver Utdanningsdirektoratet at læringskulturen utvikles ved at det skapes sosiale strukturer og mønstre for samhandling, og at det har stor betydning for elevenes oppmerksomhet, deltakelse og konsentrasjon. Det vil

være lærerens oppgave å styre dette samspillet på en slik måte at det fremmer læring, helse og trivsel. I tillegg står det at elevene skal oppleve sosial tilhørighet og trygghet. Nordahl (2013) beskriver læreren som lederen av klassen og hen vil med sin praksis ha stor innvirkning på hvordan normer og verdier i klassen utvikles. Det vil si at alle disse elementene bør være på plass for å kunne skape en god læringskultur der elevene har en forståelse for, og motivasjon for læring.

Alle disse områdene anses som elementære for å utøve god klasseledelse. I denne delen har vi også forsøkt å vise sammenhengene mellom god klasseledelse og vesentlige faktorer for et godt læringsmiljø.

## **2.4 Læringsteoretisk perspektiv på klasseledelse**

I forbindelse med klasseledelse vil det være hensiktsmessig å redegjøre for hvordan ulike læringsteoretiske innfallsvinkler kan bidra til å skape et godt læringsmiljø på første trinn. Læringsteorier er et viktig redskap innenfor klasseledelse. Her vil vi gjøre rede for behavioristisk-, sosiokulturell-, sosialkognitiv-, og pragmatisk læringsteori, i tillegg til det holistiske læringssynet, og betydningen disse kan ha for klasseledelse.

### **2.4.1 Behaviorismen**

Behaviorismen forklarer læring som et resultat av belønning og straff (Skaalvik & Skaalvik, 2018). I skolen ser man ofte denne læringsteorien tre frem i form av belønninger som å gi privilegier eller ros, og straff som å gi ekstra arbeid eller ved å ta vekk noe positivt. Skaalvik og Skaalvik (2018) skriver at ros og anerkjennelse fremmer motivasjon og at forskere er enige om dette. Ros eller belønning kan også forklares som forsterkning, og skal etterfølge en god handling for å øke sannsynligheten for at handlingen gjentar seg (Manger, 2013). I motsetning til forsterkning blir straff brukt for å minske sannsynligheten for at handlingen gjentar seg. Likevel advares det mot å bruke straff fordi forsterkning er mer effektivt. I tillegg fører straff ifølge Manger ofte til at barn prøver å unngå straffen istedenfor å slutte med atferden. Den sier heller ikke noe om hva elevene kan gjøre for å forbedre sine handlinger. Straff kan også svekke elevenes selvværd, fordi det kan oppleves som ydmykende (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Å oppleve ydmykhet gjennom straff kan bidra til å svekke relasjonene

mellom lærer og elev. Skaalvik og Skaalvik mener at pedagoger bør belønne ønsket atferd og overse uønsket atferd heller enn å straffe den. Videre hevder forfatterne at å overse uønsket atferd vil kunne være med på å “utslukke” den. Kombinasjonen av å overse uønsket atferd og det å forsterke ønsket atferd vil være en god tilnærming for atferdsmodifikasjon (Manger, 2013). Selv om forsterkning gjennom ros eller belønning er foretrukket sier Skaalvik og Skaalvik (2018) at det er viktig å huske på at alle barn kan reagere ulikt på det. Likevel, hvis man som lærer har gode relasjoner med sine elever vil man ha kunnskap om hva som motiverer dem, og dermed bruke forsterkning på en god måte.

## **2.4.2 Sosialkognitiv læringsteori**

Vi har valgt å gå nærmere inn på den sosialkognitive læringsteorien fordi det på første trinn ofte er høyt fokus på innlæring av rutiner, regler og organisering for at skolehverdagen blant annet skal oppleves som trygg og forutsigbar for elevene. Denne pedagogikken setter fokus på kognitive, følelsesmessige og atferdsmessige faktorer hos mennesker i en læringsprosess. Ifølge Bandura (1986) betyr det at personen, omgivelsene og handlingene i en læringssituasjon er innvevd i hverandre. Han mener at læring kan skje gjennom forventinger, observasjon og imitasjon. Imsen oppsummerer det slik: “Man lærer ikke bare av sine egne handlinger, man kan lære av andres også” (Imsen, 2017, s. 107). Imsen forklarer videre at man kan lære av å se hva andre gjør og dermed kopiere det for å oppnå en forsterkning eller belønning, dette kalles observasjonslæring. Bandura (1986) har utviklet fire delprosesser for å forklare observasjonslæring, disse er oppmerksomhet, hukommelse, imitasjon og motivasjon.

Den første delprosessen er oppmerksomhet. I denne fasen vil eleven i en læringssituasjon rette oppmerksomheten mot det som virker interessant eller viktig for situasjonen.

Oppmerksomheten kan også rettes mot det som gir verdi eller status. Ifølge Imsen (2017) vil barn ofte se etter symboler som er viktig for at fellesskapet skal fungere sammen. Barn vil også prøve å forutse konsekvenser ved å lete etter handlinger som kan gi en forsterkning, for eksempel ros. Det vil si at barna i denne fasen blir oppmerksomme på modellatferden, den atferden som får positiv oppmerksomhet eller virker viktig for fellesskapet. Den neste delprosessen kalles hukommelse og handler om at barnet må huske modellatferden, altså det de observerte, for å kunne tilegne seg denne atferden. Videre skriver Imsen at læring gjennom imitasjon forutsetter kognitive prosesser i form av hukommelse.

Imitasjon er den tredje delprosessen og handler om å kunne omsette det du har observert til egen handling, som betyr at man må få utføre handlingen selv (Imsen, 2017). Imsen presiserer dette i et eksempel med at man ikke lærer så mye av at andre opererer et tastatur, men at man selv må få muligheten til å skrive. Denne fasen krever at man har en kognitiv organisering av modellatferden på forhånd slik at man kan produsere atferden selv. Det kan for eksempel innebære hvordan elevene skal gå fram for å få ordet i klasserommet, snakker man fritt ut eller rekker man opp hånda først? Her er det ulike praksiser, men det er lærerens jobb å veilede elevene i gjennomføringen av slike handlinger. Imsen mener at det i denne fasen er nødvendig å korrigere og tilpasse sin egen atferd ved å bli bevisst på hva man faktisk gjør.

Den siste delprosessen er motivasjon og handler om hva som skal til for at eleven bruker sin kunnskap for å utføre atferden eller handlingen (Imsen, 2017). Som Imsen skriver, videreførte Bandura noen grunnelementer fra behaviorismen, blant annet begrepet forsterkning.

Forsterkning ved observasjonslæring blir forklart av Imsen som at man kan oppnå direkte belønning som en konsekvens av egen atferd. Det kan også være at man får forsterkning ved at man ser at andre blir belønnet for samme atferd, altså vikarierende forsterkning. Vi kan forklare det slik at i en klasseromssituasjon der det sitter fem elever som gjør forventet atferd, får en av elevene skryt. De andre fire elevene vil da få vikarierende forsterkning. Målet med observasjonslæring i forhold til klasseledelse vil være at elevene skjønner hva som er forventet av de gjennom demonstrasjoner og kopiering av hverandre, og gjennom forsterkning fra læreren. Det betyr at læreren og elevene setter en standard for hvilken atferd man ønsker å se mer av. Dette forklares av Imsen som et ideal eller en modell som vi sammenligner oss med for å lykkes og dermed oppnå forsterkning.

### **2.4.3 Sosiokulturell læringsteori**

Vygotsky utviklet den sosiokulturelle læringsteorien på bakgrunn av ideen om at mennesker blir født sosiale og at vi utvikler oss i våre sosiale omgivelser (Lillejord, 2013). Fra dette perspektivet vil læring skje gjennom samhandling og deltakelse i sosiale prosesser (Danielsen, 2017). Det vil si at barn lærer gjennom språk og kommunikasjon med hverandre i et felles læringsmiljø. Lillejord (2013) sier at kunnskap er et resultat av de handlingene og aktivitetene vi som mennesker gjør. Ut fra dette kan vi med sikkerhet si at den sosiokulturelle



læringsteorien blir brukt som begrunnelse for læring i samarbeid med andre. Læreren eller pedagogen har ansvaret for å integrere alle barna i fellesskapet og få de til å bli en del av en kultur (Grimsæth & Hallås, 2013). Innenfor denne læringsteorien kan vi argumentere for at det er viktig at læreren legger til rette for læringssituasjoner der barna får muligheten for sosial samhandling, og aktivt bruk av muntlig språk.

#### **2.4.4 Pragmatisk læringsteori**

Den pragmatiske læringsteorien handler om at mennesker lærer gjennom erfaringer og som en konsekvens av sine handlinger (Manger, 2013). John Dewey, en amerikansk pedagog og psykolog, ble kjent for «Learning by doing», som egentlig var «Learn to Do by Knowing and to Know by Doing» (Vaage, 2001). Dewey mente at læring var en uløselig kobling mellom aktivitet og kunnskap, og at kunnskap er noe vi bokstavelig talt gjør (Lillejord, 2013). Ifølge Lillejord lærer ikke mennesker bare gjennom aktivitet alene, men også ved å reflektere over det man gjør eller arbeider med. Dewey presiserte at man ikke skulle bytte ut lærebøkene med fysisk arbeid. Han hevdet at å lære ved å gjøre betyr at man kombinerer ulike måter å lære på, fordi barn har behov for å få presentert og forstå lærestoff på forskjellige måter (Lillejord, 2013). Tanker, ideer og fysisk arbeid er likestilte i teorien, det vil si at alt som kan kategoriseres som handlinger er noe vi lærer av (Manger, 2013). Aasen (2008) skriver om Deweys synspunkt på skolens oppgave i forhold til elevers behov. Dewey mente at det var viktig at skolen tok elevene som aktive mennesker på alvor og at læring kunne forklares som handling og tenkning. Han mente også at hovedårsaken til skolens “disiplinproblem” er at lærere ofte er nødt til å bruke mye tid på å undertrykke alt kroppslig liv, noe som fører til at oppmerksomheten dras vekk fra det som må læres. Dewey hevdet også at hvis aktivitetslysten ikke får fornuftig utløp kan det lett føre til bråk og uro (Aasen, 2008).

#### **2.4.5 Det holistiske læringssynet**

Vingdal (2018) forklarer det holistiske læringssynet som at elever fungerer, lærer og utvikler seg sosialt, emosjonelt, kognitivt, fysisk og motorisk. Alle disse funksjonsområdene er avhengige av hverandre og påvirker hverandre. Videre sier Vingdal at erfaring gjennom kroppen er sentralt i dette læringssynet, derfor legger læringssynet vekt på at elevene opplever, erfarer og erkjenner med kroppen sin, og at elevene er *lærende kropp*.

Det holistiske læringssynet stammer helt tilbake til de greske filosofene Sokrates og Aristoteles, og begrepet holistisk kommer fra det greske ordet holos, som betyr fullstendig eller hel (Vingdal, 2018). Maurice Merleau-Ponty ble kalt for “kroppens filosof” og var opptatt av at i alt vi gjør så *er* vi kropp og vi er til stede i verden som det han kalte *lived bodies*, altså levde kropper (Rasmussen, 1996; Merleau-Ponty, 1994). Ifølge Vingdal (2018) er det avgjørende å ha kunnskap om eleven for å kunne legge til rette for god læring. Det finnes mye forskning og teori som sier at det er viktig at elever får utfolde seg både fysisk, sosialt og kognitivt, derfor er det ifølge dette læringssynet viktig å se hele eleven. Dette synet på læring inkluderer elementer fra alle de overnevnte læringsteoriene om hvordan mennesker tilegner seg kunnskap, derfor ser vi på det som relevant og viktig for vår forskning.

## **2.5 Et godt læringsmiljø på første trinn**

“Med læringsmiljø menes de samlede kulturelle, relasjonelle og fysiske forholdene på skolen som har betydning for elevenes læring, helse og trivsel.” (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 14). På bakgrunn av denne definisjonen av læringsmiljø har vi valgt å bruke disse tre forholdene som hovedområder videre i oppgaven; *kulturelle, relasjonelle og fysiske forhold*. Her vil vi videre redegjøre for begrepet læringsmiljø og finne ut mer om hvordan man kan jobbe med læringsmiljøet i en førsteklasse. Når man jobber med læringsmiljø på første trinn er det viktig å ta elevenes behov i betraktning. Forskingen fra Lillejord et al. (2018) konkluderer med at de yngste barna lærer best når aktivitetene stimulerer deres fantasi og forestillingsevne og at de oppleves som meningsfulle.

### **2.5.1 Kulturelle forhold**

Kultur er et veldig vidt og komplekst begrep som kan defineres i flere ulike arenaer og på flere ulike nivåer. I sammenheng med denne studien og problemstillingen har vi valgt definere de kulturelle forholdene på to nivåer: skolekultur og klassekultur. Vi anser disse nivåene som likeverdige og at de påvirker hverandre kontinuerlig. I dette delkapittelet vil vi se nærmere på disse nivåene i forhold til samspillet mellom skolen og lærer, og elevenes møte med skolehverdagen.

### 2.5.1.1 Skolekultur: Skolen og lærerens samspill

En av Nordahls (2010) faktorer for et godt læringsmiljø dreier seg om *skolens kultur og ledelse*. Faktoren beskrives som ledelse, samarbeid mellom lærere og verdier som forvaltes i skolen. I St. Meld. 28 (Kunnskapsdepartementet, 2016) står det at det er godt dokumentert at det er læreren som er den viktigste for elevenes læring. Samtidig står det at godt fungerende skoler med gode resultater er preget av et sterkt samarbeid og en kollektiv kultur. Det betyr at lærere, skoleeier og skoleledelsen må samarbeide aktivt for å skape en kultur og praksis som står for et godt og inkluderende læringsmiljø. Skaalvik og Skaalvik (2018) sier at skoler med kollektiv kultur som inkluderer felles oppfatninger av mål og verdier fører til at lærere trives bedre og er mer engasjerte og motiverte. Hvordan lærere og skolen samarbeider om å finne en felles strategi for forebygging og håndtering av ulike utfordringer i skolehverdagen, kan ha betydning for skolekulturen, et eksempel kan være bråk og uro i læringsrommet (Danielsen, 2017).

Ifølge Danielsen kan bråk og uro handle om uoppmerksomme elever som forlater plassene sine, avbryter eller forstyrrer undervisningen, noe som kan føre til kaos i klasserommet. Likevel trenger ikke uro å klassifiseres som noe negativt, men lærernes og skolens håndtering av uro kan være avgjørende for opplevelsen av læringsmiljøet (Danielsen, 2017). Et eksempel på dette kan være hvordan ulike voksne håndterer en læringssituasjon der elevene har behov for å kommunisere for å løse en oppgave. Hvis en voksen ser på elevenes prat som uro og en annen ser på det som læring, kan det oppleves veldig forvirrende for elevene å møte så ulike forventninger. En kollektiv tilnærming til skolekulturen kan ha innvirkning på lærers praksis. Det trenger ikke bety at alle ansatte må bruke de samme arbeidsformene, men at alle bør dele samme de samme målene og verdiene for opplæringen (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Selv om skolen skal ha felles mål, bør læreren få frihet til å velge og styre sine egne metoder og arbeidsformer. Skaalvik og Skaalvik hevder at lærere som opplever å ha autonomi, har høyere trivsel enn de som ikke har det. Ut fra dette kan vi hevde at hvis en lærer ikke opplever noen grad av autonomi, kan hen føle seg tvunget til å bruke arbeidsmåter som ikke samsvarer med lærerens pedagogiske verdier, eller det hen mener er det beste for sine elever.

### **2.5.1.2 Klassekultur: Et inkluderende læringsmiljø**

Et inkluderende læringsmiljø er et prinsipp for skolens praksis der Kunnskapsdepartementet (2020) fremmer at skolen skal utvikle et raust og støttende læringsmiljø. Et raust og støttende læringsmiljø anses som grunnlaget for en positiv kultur der elevene oppmuntres og stimuleres til faglig og sosial utvikling. Dette er begrunnet ved at elevene skal føle seg trygge for at læring skal fremmes og at tydelige og omsorgsfulle voksne skal utvikle og opprettholde trygge læringsmiljøer. Læringsmiljøet skal ifølge dette prinsippet bli preget av elevmedvirkning, som vil si at også elevene får et ansvar for å skape et godt fellesskap og læringsmiljø. Her handler det om å at voksne møter elevene med respekt og anerkjennelse. Berg et al. (2014) legger vekt på at faglig og sosial læring avhenger av et inkluderende læringsmiljø i skolen. Dette forutsetter at skolen kan tilpasse seg enkeltindividers behov og verdsette alle elever uansett forutsetninger og forskjeller. Ifølge forfatterne skal et godt læringsmiljø inkludere alle elevene slik at de får faglig og personlig utvikling.

### **2.5.2 Relasjonelle forhold**

Vi har valgt å rette fokus mot de sosiale forholdene i skolen på bakgrunn av hva læreplanen legger vekt på. Vi vil også se nærmere på relasjonsbygging fordi kjernen i lærerens pedagogiske praksis, ifølge Danielsen (2017), er relasjonen mellom lærer og elev, og dette samspillet kan være avgjørende for elevens utvikling.

#### **2.5.2.1 Sosial læring**

Sosial læring er et prinsipp for læring, utvikling og dannelse i den overordnede delen av LK20. I denne delen av læreplanen skriver Kunnskapsdepartementet (2020) at skolen skal formidle verdien og betydningen av en lyttende dialog for å takle motstand. Lærerne skal fremme kommunikasjon og samarbeid i møte med elevene slik at elevene får mot og trygghet til å ytre egne meninger og si fra på andres vegne. Prinsippet handler i stor grad om dannelse og sosial kompetanse i skolen, og elevene skal lære å kommunisere og samarbeide på en god måte. *Sosial kompetanse* er ansett som en av de viktigste faktorene for et godt læringsmiljø og handler ifølge Nordahl (2010) om hvilken kompetanse som blir etterspurt og verdsatt i læringsmiljøet både mellom elever, og mellom elever og lærere. Ifølge Lillejord et al. (2018) er det viktig at skolen ikke må skille mellom faglig og sosial læring fordi elever lærer ikke bare det som undervises, men de lærer også i hele konteksten det undervises i. I den

overordnede delen av LK20 står det også at faglig og sosial læring ikke kan isoleres fra hverandre og at de utvikles sammen i alle aktiviteter i skolen (Kunnskapsdepartementet, 2020). Nordahl sier at:

*Ved å lære fag i skolen, utvikles du som menneske, og ved å utvikle en god personlig og sosial karakter, har du et godt grunnlag for å lære noe. Denne samtidigheten i personlig, sosial og faglig læring er avgjørende. Skolen er ikke bare fag, den danner også mennesket.* (Nordahl, 2014, avsn. 5)

Det vil si at sosial og faglig læring fungerer i et kontinuerlig samspill hvor begge hjelper elevene med å utvikle seg som mennesker. Ifølge Skaalvik og Skaalvik (2018) vil det i det sosiale miljøet blant elever vektlegges det anerkjennelse, respekt og inkludering. Her handler det om at elevene blir godtatt, sett og medregnet uansett hvilke faglige og sosiale egenskaper de har og dette er sentrale kjennetegn på et godt læringsmiljø. På bakgrunn av den overordnede delen i læreplanen om sosial læring og utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2020), forstår vi det som at det er lærerens ansvar for å legge opp undervisningen slik at balansen mellom faglig og sosial læring er til stede. Derfor vil klasseledelse være av betydning når man skal balansere faglig og sosial læring.

### **2.5.2.2 Relasjonsbygging**

Vi har tidligere skrevet om relasjonsbygging under delkapittelet om klasseledelse, men i tillegg til å være sentralt for å utøve god klasseledelse er det også med på å definere et godt læringsmiljø. Læreren er den faktoren som har størst betydning for læringsmiljøet (Hattie, 2009). Derfor er det viktig at læreren jobber aktivt for å skape gode relasjoner til elevene. Grimsæth og Hallås (2013) hevder at lærerens tro på elevers potensial er viktig og at positive forventninger fra læreren vil kunne øke elevenes trivsel i skolen. Grimsæth og Hallås (2013) hevder også at det er viktig at læreren interesserer seg for eleven og hva den er opptatt av. Her handler det om å lytte til elevens interesser, følelser og reaksjoner for å kunne gi eleven anerkjennelse og bekreftelse på hvem de er. Det er slik Grimsæth og Hallås mener at læreren kan bygge relasjoner til hver enkelt elev fordi elevene da vil trives og utvikle seg faglig. Dette kan føre til positive skoleopplevelser som videre kan bidrar til elevenes sosiale utvikling (Drugli & Nordahl, 2013).

Danielsen (2017) skriver at positive relasjoner i læringsmiljøet vil fungere som en ressurs og det vil være med på å fremme positiv utvikling for alle elever. Danielsen presenterer behovet for tilhørighet som et medfødt grunnleggende psykologisk behov. Behovet for tilhørighet handler om behovet for å etablere nære og emosjonelle bånd og relasjoner. Danielsen forklarer at det er antatt at alle har dette behovet. Det betyr at alle ønsker sosiale interaksjoner, venner og gjensidige relasjoner, at andre skal forstå og respektere oss for den vi er, og være åpne og opptatte av våre behov. På bakgrunn av dette forstår vi det som at behovet for tilhørighet i skolesammenheng handler om å ha gode relasjoner, både mellom elever og mellom elev og lærer og at dette igjen vil være til det beste for alle elevene.

For vårt masterprosjekt kan det være interessant å se nærmere på hvordan lærer legger til rette for relasjoner til og mellom elevene, da dette ifølge Nordahl (2010) er en viktig faktor for et godt læringsmiljø. Drugli og Nordahl (2013) skriver at relasjonene mellom medelever i stor grad blir påvirket av lærerens relasjoner til elevene. Det vektlegges at elever som har gode relasjoner til læreren, blir generelt bedre likt av sine medelever, og elever som ofte er i konflikt med læreren, blir mindre likt. Drugli & Nordahl hevder at små barn legger merke til hvordan læreren og andre voksne forholder seg til de andre elevene, og barna vil på bakgrunn av de voksnes oppførsel danne seg opp meninger om sine medelever. På bakgrunn av dette anser vi relasjoner mellom lærer og elever som viktig for læringsmiljøet i en førsteklasse.

### **2.5.3 Fysiske forhold**

Vi definerer fysiske forhold i skolen med utgangspunkt i det holistiske læringssynet og hvordan materialistiske ting kan påvirke individet. Det betyr at vi først og fremst har fokus på de yngste barnas fysiske og kognitive forutsetninger og hvordan man må ta hensyn til disse forutsetningene for å kunne legge til rette for et godt læringsmiljø. Barnas biologiske utvikling vil være et fysisk forhold som er forutbestemt fra naturen sin side, og læreren må tilpasse seg det. Dette delkapittelet vil være med på å definere hvem førsteklasingene er, hva de trenger og hvordan dette kan påvirke etableringen og utviklingen læringsmiljøet.

### 2.5.3.1 Barns fysiske behov

Tidligere har vi nevnt det holistiske læringssynet som legger vekt på at elevene opplever, erfarer og erkjenner med kroppen sin, og at elevene er *lærende kropper* (Vingdal, 2018). På bakgrunn av at barna lærer med kroppene sine vil vi i denne delen spesielt fokusere på hvordan det fysiske miljøet og kroppslige erfaringer er viktige for læring. Elever *har* ikke bare en kropp, de *er* kropp (Vingdal, 2018). Det holistiske læringssynet vil derfor være relevant for å kunne få en bedre forståelse for elevenes behov og hva et godt læringsmiljø på første trinn innebærer.

Ifølge Vingdal (2018) er skolen preget av et mer dualistisk syn på eleven som er mer teoretisk-kognitiv og som skiller kropp og tenkning. Dette har utløst forskningsarbeid som setter fokus på aktiv læring. Skage og Dyrstad (2016) kan gjennom en artikkel fra sin egen casestudie rapportere om at økt fysisk aktivitetsnivå i skolen ser ut til å stimulere til bedre læring, i tillegg til bedre helse og trivsel. Videre har dette ført til økt interesse for mer aktivitet i skolen. I artikkelen forklarer de den aktive læringen i prosjektet som utendørs undervisning, fysisk aktive spill og leker, stafetter og quizer med faglige spørsmål. For elevene var opplevelsen av vennskap og et støttede læringsmiljø viktig for trivsel i disse undervisningsøktene. Elevene hadde positive erfaringer med å jobbe i grupper og hjalp hverandre, og ulik kompetanse ble verdsatt innad i gruppene, i tillegg fortalte flere av elevene at de hadde fått nye venner gjennom prosjektet. Konklusjonen i prosjektet var at bruk av fysisk aktivitet i undervisning skapte en mer variert, meningsfull og aktiv skoledag for lærere og elever. Disse funnene samsvarer med at læreren ikke bare kan holde seg til mål i læreplanene når det kommer til å legge til rette for læring, men man må ta i betraktning hele eleven, hele barnet (Palm et al., 2018)

For barn er det et fysiologisk behov å få lov til å bevege seg innimellom. Barn kan oppleve prikking og smerter i muskulaturen sin hvis de er helt i ro over lengre perioder, og irttesetting av urolig atferd kan være både uheldig og urettferdig (Vingdal, 2018). Barnekroppen er konstruert for aktivitet og ifølge Vingdal kan mye stillesitting føre til skjelettplager. Fra et fysiologisk perspektiv på elevers læring, utvikling og funksjon sier Vingdal at barn vokser fort, og på grunn av dette trenger de øving og tid slik at de kan bli vant til sin nye kropp. For at de skal få muligheten til dette er det viktig at de får mye fysisk

aktivitet. Fra et sosialt perspektiv kan man se kroppen og bevegelse som betydningsfullt for kommunikasjon og sosiale relasjoner, og dermed viktig for læringsmiljøet. Forskning fra Lillejord et al. (2018) viser at barn lærer best når læringsaktivitetene er sosiale og de får lære sammen med andre. De presiserer at hvis målet er å gi de yngste barna lærelyst og motivere for livslang læring, vil det ikke anbefales en praksis hvor barna i store deler av skoledagen sitter i ro og blir undervist. I tillegg kan man se fysisk aktivitet fra et psykologisk perspektiv der Vingdal (2018) argumenterer for at fysisk aktivitet øker motivasjon, bedrer selvbildet og kan øke evnen til konsentrasjon. På bakgrunn av disse perspektivene kan vi argumentere for at skolehverdagen for en førsteklasing bør være preget av fysisk aktivitet.

### **2.5.3.2 Samspill mellom materialet og mennesket**

Fysisk utforming av rom og tilgang på materiell kan ifølge Becher (2018) ha innvirkning på elevenes atferd. Ifølge Kirkeby, Gitz-Johansen og Kampman (2005) leter barn etter rom som gir dem muligheter til å leke og lære på egne premisser. Barna i undersøkelsene til Kirkeby et al. søkte etter å skape et personlig rom der de kunne trekke seg tilbake og selv bestemme hvem som skulle ha tilgang. Barna søkte etter å skape avgrensninger og så etter endringsmuligheter i rom uavhengig av om de lek eller læringsaktiviteter, innendørs eller utendørs. Barna oppsøkte rom der de kunne være aktører og som de kunne sette sitt eget preg på.

Kirkeby et al. (2005) har undersøkt ulike læringsroms funksjonalitet. Her snakker de om rom med hard eller myk funksjonalitet. Rom med hard funksjonalitet er beskrevet som at fysiske gjenstander er forutbestemt, slik som PC-krok, fastmonterte hyller og lignende. Rom med myk funksjonalitet er ifølge forfatterne mer preget av at man kan endre ting forløpende, slik som skillevegger og annet flyttbart materiale. I klasserom der barna har hver sin stol og eget bord, materialer er låst inne og læreren går rundt og hjelper i stedet for at barna kommer til læreren er det lite rom for medvirkning i sin egen hverdag. Dette er et eksempel på det forfatterne kaller "forstolning" (Kirkeby et al., 2005). "Forstolning" kan forstås som at elevene er inaktive og det er forventet at de skal sitte i ro på stolene sine store deler av dagen. Funksjonalitet av rom er ut fra dette med å beskrive hvordan fysisk utforming og materiell blir en del av kroppen. Rommets funksjonalitet kan fungere som ordløse forbud og



påbud gjennom å regulere og disiplinere elevenes atferd (Becher, 2018). I hvor stor grad legges læringsrommet til rette for at elevene får mulighet til å være aktører i sin egen læring?

## 2.6 Læringsmiljø i barnehagen sammenlignet med skolen

Hvis vi ser tilbake til L97 da seksårsreformen trådte i kraft, skulle læreplanen innebære en overgangspedagogikk som skulle inneholde det beste fra barnehagen og småskolen (Palm et al., 2018). Her skulle læringen tilrettelegges basert på barnas modning og utvikling, og barna skulle få en myk og samarbeidspreget overgang (Thoresen & Aukland, 2020). I forhold til fem- og seksåringen behov er det viktig for deres utvikling at de opplever stabilitet og trygghet gjennom nærhet fra voksne. Thoresen og Aukland skriver om betydningen av gode relasjoner både i barnehagen og i skolen, og spesielt i forhold til overgangen mellom disse. Forfatterne legger vekt på at ved å anerkjenne fem- og seksåringenes behov, bør rollen som barnehagebarn i sitt siste år i barnehagen, ikke være så forskjellig fra rollen som elev i sitt første skoleår. Her er det de voksnes jobb å tilrettelegge og ha kunnskap om hva barn i denne aldersgruppen trenger. En viktig del av voksnes relasjoner til barn handler om at barn skal oppleve kontinuitet og gjenkjenning i overgangen fra barnehage til skole (Thoresen & Aukland, 2020).

I barnehagen er det barnet, lek og hverdagslivet som har vært i sentrum (Thoresen & Aukland, 2020). Ifølge forfatterne har ikke barnehager det samme fokuset som skolen når det kommer til kunnskap og målekultur, og kunnskapen som læres i barnehagen er ikke målbar på lik linje som i skolen. Videre skriver Thoresen og Aukland at utgangspunktet for læringen ikke har vært basert på samfunnets behov, men heller barnas interesser. Dette vil si at det barna lærer i barnehagen ofte er mer hverdagslige ting som voksne og barn gjør sammen. Læringssituasjonene er ikke alltid planlagt, men skjer naturlig basert på det barna interesserer seg for og ønsker å gjøre. I barnehageloven står det at «Barnehagen skal gi barn muligheter for lek, livsutfoldelse og meningsfylte opplevelser og aktiviteter.» (Barnehageloven, 2005, § 2). I tillegg blir omsorg, lek, læring og danning omtalt som fire likestilte oppgaver flere ganger i *Rammeplan for barnehagen* (Kunnskapsdepartementet, 2017). Hvis vi sammenligner barnehagens fagområder i rammeplanen med skolens kompetansemål, kan vi se at kompetansemålene i skolen etter 2. trinn (Utdanningsdirektoratet, 2020a) både er flere, mer omfattende og mer konkrete. Skolen har

også en fastsatt fag- og timefordeling (Utdanningsdirektoratet, 2020c), mens barnehagen står mer fritt til å strukturere og vektlegge arbeidet med fagområdene. Man må anerkjenne at det er en overgang fra barnehage til skole som vil være med på å strukturere læringsmiljøet gjennom ulikt fokus på læring.

Målsettingen med studien vår var å finne ut av hvordan man som lærer kan etablere og utvikle et godt læringsmiljø på første trinn. Intensjonen om en overgangspedagogikk i L97, som baserte seg på fem- og seksåringens behov og barnehagens pedagogiske tenking, gjorde oss nysgjerrige på hva som preger læringsmiljøet i barnehagen kontra skolen. Vi forventet å finne ulikheter i forhold til lek og læring, der lek opplevdes som mer dominerende i barnehagen og læring mer dominerende i skolen. Videre ville vi gjerne se på de voksnes rolle og hvordan de tilpasset læringsmiljøet til denne aldersgruppen, i dette var vi usikre på hvilke likheter og ulikheter vi kom til å se. Gjennom å sammenligne læringsmiljøet i barnehage og skole ønsket vi å få et utvidet perspektiv på hva et godt læringsmiljø for de yngste barna i skolen kan være.

### 3 Forskningsstrategi

Problemstillingen i studien handler om hvordan man som lærer kan etablere og utvikle et godt læringsmiljø på første trinn. I studien vår er det vanskelig å kvantifisere alle de forutsetninger som påvirker barns helse, trivsel og læring. Med dette som bakgrunn har vi valgt en kvalitativ casestudie der vi går i dybden på en case. Casen er en lærer på første trinn og hans klasse. I tillegg har vi valgt å inkludere enda en case som fungerer som sammenligningsgrunnlag til den første casen. Dette er en mindre case basert på én observasjon, som kan beskrives som en barnehagebase med voksne. Vi har gjort to observasjoner i en førsteklasse og en i barnehagen, og hatt to intervjuer med læreren i klassen. I dette kapitlet vil redegjøre for vårt vitenskapsteoretiske ståsted, forskningsdesign og utvalg. I den videre beskrivelsen av prosjektet har vi valgt å gi læreren i førsteklasse betegnelsen *informant*, mens de øvrige deltakerne betegnes som *forskningsdeltakere*. Dette er fordi informanten gir oss innblikk gjennom intervju, mens vi kun får informasjon fra forskningsdeltakerne via observasjoner.

#### 3.1 Vitenskapsteoretisk ståsted

Vårt ontologiske ståsted handler om at virkeligheten er kompleks og konstruert. Som konsekvens av det vil vårt epistemologiske utgangspunkt være i tråd med det Nilssen (2012) skriver om at kunnskap om virkeligheten skapes i samhandling mellom forskere og deltakere. Det epistemologiske utgangspunktet samsvarer med det vitenskapsteoretiske ståstedet konstruktivisme, som vi vil redegjøre for i neste avsnitt.

##### 3.1.1 Konstruktivisme

I vår studie prøver vi å skape en gjengivelse av det vi studerer og forstår gjennom observasjoner og intervjuer, derfor er konstruktivismen det vitenskapsteoretiske utgangspunktet for studien. Konstruktivismen kan forklares slik at den sosiale virkeligheten er konstruert gjennom menneskers sosiale samhandling (Postholm & Jacobsen, 2018). Det vil si at forståelse og mening er skapt i møte mellom mennesker. Ifølge Postholm og Jacobsen er det umulig å skille mellom forskeren og forskningsdeltakere. Forståelsen av virkeligheten konstrueres i et samspill mellom oss som forskere, informant og forskningsdeltakere, men denne forståelsen kan endre seg hele tiden. Vår subjektivitet må tas i betraktning fordi den kan påvirke forskningen, og ifølge Skogen (2018) er det viktig at man som forsker ikke blir

for bundet av tidligere oppfatninger. Skogen mener at det gjelder å kunne oppfatte ved å se og høre de tingene som stiller seg i kontrast til egne ønsker og antakelser. Dermed har vi hele tiden i studien vært åpne for å endre våre eksisterende tanker og oppfatninger rundt forskningen.

Postholm og Jacobsen (2018) forklarer at det kan være mange ulike konstruksjoner av samme virkelighet fordi de kan endre seg og oppfattes ulikt. Derfor er det vanskelig å si om en virkelighet er sann og en annen falsk. Forfatterne mener derimot at flere kan ha samme oppfatning av virkeligheten og dersom mange nok har en felles enighet, kan det være en god beskrivelse av virkeligheten. Dette kaller de for intersubjektivitet og kan forklares som det nærmeste vi kommer en objektiv sannhet. I vår studie vet vi at det finnes felles oppfatninger og beskrivelser basert på teori og tidligere forskning, som kan hjelpe oss å finne en felles sannhet ut fra empiri. Videre betyr dette at i innsamlingsfasen konstruerer vi virkeligheten sammen med informant og forskningsdeltakere gjennom deres meninger og handlinger, i tillegg til våre egne oppfatninger. Etter endt innsamlingsprosess er det vi som forskere som videre konstruerer virkeligheten med utgangspunkt i empiri, teori og forskning.

### **3.2 Forskningsdesign**

I vår studie har vi en problemstilling som omhandler et “hvordan-spørsmål”, derfor vil det ifølge Yin (2009) være naturlig å velge casestudie fordi det krever et forklarende svar. Vår forskning baserer seg på utdrag fra læringsrommets indre liv, samt lærerens tanker og meninger som utforskes nærmere i intervju. I casestudier kan man rette oppmerksomheten mot et enkelt individ, flere individer, en gruppe, en aktivitet, en organisasjon eller et partnerskap (Postholm & Jacobsen, 2018). I studien vår rettes oppmerksomheten mot en gruppe mennesker i samspill med hverandre, men også mot en enkelt informant. Når man studerer en case, studerer man et varig fenomen i det virkelige liv, også forklart som hendelser som skjer her og nå, som er avgrenset i tid og rom (Yin, 2009; Skogen, 2018). Casestudier kan også kjennetegnes ved at forskeren har liten kontroll over hendelser som skjer (Yin, 2009). For vår forskning betyr det at vi som forskere ikke kan kontrollere det som skjer inne i læringsrommet, men vi vil forsøke å beskrive og forklare det vi ser ut fra et analytisk og teoretisk ståsted. Casestudier kan ifølge Postholm og Jacobsen (2018) ha en forklarende hensikt, der fokuset vil være å oppdage de ulike prosessene som forårsaker en

spesiell tilstand eller et resultat. Resultatet vi vil forske på i vår studie er hvordan man danner et godt læringsmiljø, og de prosessene som er med på å forårsake det.

Vi utforsker læringsmiljø gjennom to ulike caser: skoleklassen og barnehagen. I skoleklassen samles informasjon gjennom observasjon og intervju, og i barnehagen samles informasjon kun ved observasjon. Først valgte vi casen fra skolen som defineres slik; en lærer, sammen med elevgruppen i det gjeldende læringsrommet. Etter hvert som forskningen tok en mer bestemt retning var det klart at vi ønsket større innsikt i barnehagen og fem- og seksåringens forutsetninger. Derfor ble den andre casen som følger: barnehagelærere sammen med barnegruppen i det gjeldende læringsrommet. I forskningen vår vil casen fra skolen være mest sentral, og casen fra barnehagen vil fungere som et supplement. Yin (2009) presiserer at å velge to eller flere caser kan ha en større fordel fra et analytisk perspektiv fordi konklusjoner vil oppleves som mer betydningsfulle enn i en singelcasestudie. Tanken bak valget av to caser var at de vil kunne gi en mer helhetlig forståelse av læringsmiljøet på første trinn. Videre vil det være med på å forklare og skape mening til et mer nyansert svar på problemstillingen gjennom likheter og ulikheter i barnehage og skole.

### **3.3 Utvalg**

Utvalget i studien er strategisk valgt ut på bakgrunn av ulike representerte kvalifikasjoner. Thagaard (2018) mener at det ofte kan være hensiktsmessig for kvalitative studier når forskeren strategisk velger ut personer eller enheter som har kvalifikasjoner som er egnet for problemstillingen. På bakgrunn av erfaringer med læreren mente vi at hen representerte de ulike kvalifikasjonene som vi så etter, og som var relevant for vår problemstilling. Disse kvalifikasjonene var at informanten jobbet som kontaktlærer i førsteklasse og hadde flere års erfaring som kontaktlærer i flere ulike førsteklasser. En av oss hadde også erfart denne læreren i praksis og på bakgrunn av dette mente vi at hens arbeidsmåter ville være inspirerende, interessante og verdifulle å forske på. Barnehagebasen ble valgt ut på bakgrunn av tilgjengelighet. Valget om å få inn en barnehage i forskningen ble gjort underveis i forskningen og derfor måtte vi finne en barnehagegruppe som var tilgjengelig på kort varsel. I tillegg måtte det være en base eller avdeling, der barna var i alderen fem til seks år. Bakgrunnen for dette valget handlet om at vi ønsket innblikk i hvordan læringsmiljøet i barnehagen kan være, og dermed forstå hvor førsteklassingene kommer fra.



## 4 Metode

For å kunne svare på problemstillingen om hvordan man som lærer kan etablere og utvikle et læringsmiljø på første trinn, valgte vi kvalitative metoder for datainnsamling som tillot oss å gå i dybden på temaet. Her ønsket vi å utforske ulike synspunkter og perspektiver for å kunne få et bredere, men samtidig spisset blikk på hva som oppleves som viktig for å kunne svare på problemstillingen. Thagaard (2018) presiserer at kvalitativ metode gir forskeren mulighet til å fordype seg og gjøre intensive analyser av det man studerer. Vi oppdaget tidlig at det var lite forskning innenfor dette temaet, og som Thagaard sier, egner kvalitativ forskning seg godt til studier det er lite forskning på fra før. I dette kapitlet vil vi først gjøre rede for kvalitativ metode før vi går inn på metoder for datainnsamling. Videre vil kapitlet inneholde redegjørelse for analysemetode og gjennomføringsfasen av analysen. Til slutt vil vi vurdere studiens kvalitet.

### 4.1 Kvalitativ metode

Kvalitativ metode handler om beskrivelse, forståelse og meninger som går i detalj på det man studerer (Postholm og Jacobsen, 2018). Ifølge Nilssen (2012) finnes det forskjellige metoder for kvalitative studier. Vi har valgt å kombinere to av disse metodene for å kunne få et helhetlig og nyansert svar på problemstillingen. Nærstudier er en metode som går ut på å finne ut av hva som skjer, og intervjustudier er en metode der man ønsker å få tak i tanker, meninger og opplevelser (Nilssen, 2012). I nærstudien har vi brukt observasjoner for å forstå og tolke ulike handlinger og situasjoner, og vi har brukt notater fra observasjonene for å kunne utarbeide tema for intervjudelen. Intervjustudien er gjort med intensjonen om å få innsikt via informanten og hens tanker rundt valg og handlinger. Nilssen (2012) forklarer at man i en kvalitativ studie starter med noen overordnede spørsmål som gjerne spisses etter hvert som prosessen utvikler seg. I forskningen vår har vi erfart at vi hele tiden har hatt et overordnet tema om læringsmiljø og spørsmål knyttet til dette, men underveis i prosessen har vi revidert og spisset problemstillingen flere ganger. I forhold til problemstillingen forventer vi ikke å få *ett* svar på et så komplekst spørsmål, men heller flere ideer som danner en helhetlig beskrivelse av svaret på problemstillingen.

Innenfor kvalitativ metode har vi valgt å benytte oss av en abduktiv arbeidsprosess der vi som forskere, ifølge Postholm og Jacobsen (2018), pendler mellom datainnsamling, analyse og teori underveis i prosjektet. Postholm og Jacobsen forklarer at man i en abduktiv tilnærming til forskning leter etter sannsynlige beskrivelser og forklaringer. Videre beskriver forfatterne det som en veksling mellom teori og empiri der ingen av de nevnte går foran den andre. Det vil si at vi har en åpen tilnærming til datainnsamlingen der vi er mottakelig for nye opplevelser, forskning, teori og tanker. Derfor støttes valget om å supplere studien med en case fra barnehagen av den abduktive tilnærmingen.

## **4.2 Metoder for datainnsamling**

Vi kombinerte metodene intervju og observasjon for å få et mer utfyllende bilde av situasjonen vi forsker på. I observasjoner vil forskerens subjektivitet og antakelser være tydelig til stede, derfor bør observasjon bli tatt i bruk sammen med intervju for å utfylle hverandre som datainnsamlingsmetoder (Postholm & Jacobsen, 2018). Næss & Sjøvoll (2018) skriver at det vi kommer fram til gjennom observasjon kan betraktes mer som indikatorer enn som “bevis” på noe. Derfor valgte vi å bruke materiale fra observasjonene for å utvikle tematikken som inngikk i intervjuene. Dette var for å få muligheten til å konstruere kunnskap sammen med informanten og dermed øke forståelsen for de valgene og handlingene som ble gjort i læringsrommet.

### **4.2.1 Observasjon som metode**

Vi gjennomførte tre observasjoner i forskningen vår; to i skolen og en i barnehagen. Observasjon i en pedagogisk sammenheng kan forstås som oppmerksom iakttagelse, der man aktivt observerer for å se etter noe som har pedagogisk betydning (Bjørndal, 2012). Under våre observasjoner hadde vi som primæroppgave å observere den pedagogiske situasjonen, som ifølge Bjørndal er observasjon av første orden. Denne formen for observasjon er mest brukt for å se etter bestemte ting, enten det er knyttet opp mot forskning eller internt mellom kolleger.

I observasjonene valgte vi å være til stede i den pedagogiske situasjonen, men ville påvirke den minimalt. Dette var for å få et så autentisk bilde av læringssituasjonene som mulig. Vi



introduserte oss, og gjorde oss kjente for barna for å gjøre vår tilstedeværelse naturlig. Barna spurte om ting, og vi valgte å svare på disse spørsmålene, men det ble tydeliggjort at vi ikke var der som hverken praksisstudenter eller vikarer. Som observatører hadde vi stor avstand til situasjonen som ble observert, men samtidig stor deltakelse. Postholm og Jacobsen (2018) kaller dette for observatør-som-deltaker. Dette betyr ikke at vi var aktive deltakere, men at vi deltok i situasjonen som foregikk, og at vi kunne svare elevene på spørsmål som ikke angikk undervisningen eller aktiviteten.

Under observasjonene skrev vi begge fortløpende notater av det vi så. Vi hadde allerede tenkt ut noen ting vi ønsket å se etter som ble hovedfokuset for observasjonene. Likevel skrev vi også ned andre interessante ting som ikke var planlagt på forhånd, og det kom også frem noen umiddelbare tolkninger. I etterkant av observasjonene finskrev vi notatene og gjorde de digitale for å få frem klare skiller mellom det vi faktisk hadde observert og det vi hadde tolket. Det opplevdes som en fordel å være to fordi vi fikk to ulike sett med notater som vi sammenfattet og som dermed ga et større og mer detaljert bilde på det som hadde skjedd.

Før den første observasjonen hadde vi på forhånd diskutert at vi ville observere lærerens praksis i læringsrommet, hva som kunne påvirke læringsmiljøet og hvordan elevgruppen som en helhet responderte. Videre ønsket vi også å se på utformingen av læringsrommet og hvilke faktorer i klasserommet som kunne være med på å påvirke læringsmiljøet fysisk. Tross vår subjektivitet som forskere, forsøkte vi å gå så åpent inn i temaet som mulig. Dette samsvarer med det konstruktivistiske ståstedet om at forskeren ikke bør ta med seg for mange egne synspunkt inn i forskningen, da kunnskap skapes i samhandling og ikke alene. Som Nilssen (2012) skriver bør forskeren være åpen for det uventede selv om fokuset for observasjonen er problemstillingen. Vi var bevisste på at vi ikke ønsket å se for oss noen funn så tidlig i prosessen, da det kunne svekke resultatene av observasjonene.

Etter den første observasjonen i skolen gjennomførte vi et intervju med læreren som var basert på notatene fra observasjonen. I andre observasjon i skolen hadde vi fokus på spesifikke områder som var basert på innholdet fra den første observasjonen og intervjuet. I den andre observasjonen ble derfor fokusområdene å se etter bruk av pedagogikk som baserer seg på læringsteorier, strategier innenfor klasseledelse, rutiner, regler og struktur, balanse

mellom faglig og sosial aktivitet, og generelt hendelser vi oppfattet som relevant for å studien. Vi noterte likevel så mye som mulig av det vi så for å kunne ha tilgang til informasjon som ved en senere anledning kunne vise seg å være relevant.

I observasjonen fra barnehagen var vi mer strukturerte, da denne skulle utfylle forskningen basert på de områdene vi allerede hadde begynt å forske på. Her valgte vi å lage en slags observasjonsguide som skulle gi oss informasjon om de områdene vi faktisk ønsket å se etter. Guiden inneholdt temaer som: 1) utforming av rom, 2) barns autonomi og bevegelse, 3) rutiner, regler og struktur, 4) lek, 5) pedagogiske og faglige aktiviteter, 6) voksentetthet og relasjoner og 7) forventninger.

#### **4.2.2 Intervju som metode**

Intervju er en type kvalitativ metode vi så på som verdifull for vår forskning. Vi har hatt to intervjuer med informanten, og vi bestemte oss for å bruke det Postholm og Jacobsen (2018) omtaler som det semi-strukturerte intervjuet. I et slikt intervju skapes kunnskapen i interaksjon mellom forskeren og informantens synspunkter. I likhet med observasjonene, samsvarer også denne tilnærmingen til det konstruktivistiske ståstedet i forskningen. Videre ønsket vi også en naturlig samtale der spørsmålene ble stilt ut fra samtalens retning. Vi baserte intervjuene på innsamlet empiri, samt tidligere forskning og teori. I tillegg la vi til rette for at informanten kunne introdusere temaer som vi ikke hadde tenkt ut på forhånd. I den semi-strukturerte intervjuformen søker vi en felles kunnskapskonstruksjon slik at vi pendler mellom de ulike informasjonskildene, dermed anvendes den abduktive arbeidsprosessen (Postholm & Jacobsen, 2018) spesielt her. Vi utformet intervjuguider<sup>1</sup> for begge intervjuene der vi klargjorde bestemte temaer og lagde veiledende spørsmål på forhånd. Likevel var vi også klare over at det kunne dukke opp nye spørsmål underveis. Derfor planla vi hvilke oppfølgingsspørsmål som kunne være naturlig å stille, slik at svarene kunne bli mer nyanserte i forhold til det vi spurte om. Oppfølgingsspørsmålene gjorde det også lettere å holde en naturlig driv i intervjuet.

---

<sup>1</sup> Vedlegg 4: Intervjuguide

Spørsmålene i intervjuene var utformet på en åpen måte slik at informanten fikk mulighet til å prosessere og tolke før hen svarte. Intensjonen med dette var at vi da kunne få tilgang til ny og uventet informasjon som kunne være relevant for forskningen. I intervjuene benyttet vi oss også av retrospektive spørsmål. Ifølge Postholm & Jacobsen (2018) handler det om å få frem hendelser og informasjon som ligger tilbake i tid. I vår studie kan dette eksempelvis være spørsmål om mottakelsen av elevene på første skoledag og hvordan informanten gikk i gang med å etablere læringsmiljøet i klassen. Postholm og Jacobsen legger videre vekt på at det er viktig å huske på at mange av forholdene vi kanskje vil spørre om, ofte er detaljer i informantens liv, og de derfor ikke vil huske alt. Når ikke informanten husker nøyaktig hva som har skjedd, kan dette påvirke reliabiliteten i studiet. Derfor var det viktig at vi stilte disse spørsmålene gjennom intervju så tidlig som mulig, og refererte til hendelser vi ønsket å få mer innsikt i.

### 4.2.3 Transkripsjon

Transkripsjon handler om å omsette tale til tekst. Vi valgte å transkribere intervjuene ved å dele på oppgaven fordi vi begge ønsket å ha oversikt over datamaterialet og et eierforhold til prosjektet. Samtidig var det fint å kunne ta pauser fra en så tidkrevende oppgave uten at det gikk på bekostning av fremgangen. Vi tok utgangspunkt i Nilssens (2012) erfaringer og råd da vi skulle transkribere intervjuene. På bakgrunn av dette ble vi enige om å transkribere på dialekt slik at vi fikk en mest mulig korrekt gjengivelse av det informanten sa. Vi valgte også å ha et tydelig skille mellom hvem som snakket, om det var oss studenter eller informanten. Dette ble markert med *S* og *I* i teksten. Samtidig valgte vi å notere ned småord slik som “ehm” og “mhm”, markerte trykk på ord og noterte språklige uttrykk, som for eksempel latter. Dette var for å kunne gjøre tolkninger av situasjonen senere. For å kvalitetssikre transkripsjonen lyttet vi begge to igjen til opptakene mens vi leste og kodet teksten. Her fikk vi muligheten til å se at tale og tekst stemte og gjorde endringer hvis det var noe som var feil.

Notatene fra begge observasjonene ble samskrevet fra notatblokker og systematisert inn i oversiktlige digitale dokumenter, slik at vi lett kunne finne fram til hendelsene i riktig rekkefølge. Selv om dette ikke kan forklares som transkripsjoner, ble disse dokumentene brukt på samme måte som transkripsjonene fra intervjuene i analyseprosessen.

## 4.3 Analysemetode

Postholm og Jacobsen (2018) sier at analysen starter med en gang forskeren er ute i feltet hvor materialet samles inn. For vår studie vil dette gjelde i observasjonssituasjonen der vi som forskere prøvde å forstå hva som foregikk. Følgelig noterte vi det som skjedde, og hvordan vi forstod det. Postholm & Jacobsen sier at den første forståelsen vi får av datainnsamlingen vil få stor betydning for hvordan vår oppmerksomhet vil rettes videre i prosjektet. Dette erfarte vi etter den første observasjonen, nevnt i delkapittel 4.2.1, som ga oss en indikasjon eller retning for den videre forskningen. Postholm og Jacobsen skriver at man bør betrakte sine analyser som foreløpige for å kunne utforske flere muligheter med datamaterialet. Vi var derfor kritiske til egne analyser i prosessen og åpne for at disse kunne endre seg underveis. Antakelser kan være påvirket av både personlige og profesjonelle erfaringer, i tillegg til tilegnelse av teori og forskning, og dette vil igjen påvirke hvordan vi samler inn data og analyserer det (Postholm & Jacobsen, 2018). Våre antakelser kan bekreftes eller avkreftes og ny informasjon kan oppstå. Derfor har vi som forskere underveis måttet lese ny litteratur, samt fordype oss i enkelte emner for å kunne analysere og forstå datamaterialet. På bakgrunn av dette ser vi igjen at den abduktive arbeidsprosessen har vært fremtredende og samsvarer med det hermeneutiske perspektivet om at man veksler mellom empiri og teori som vi vil gå videre inn på i neste del.

### 4.3.1 Hermeneutikk

Det hermeneutiske perspektivet vil være en sentral del av studiet da det ifølge Nilssen (2012) handler om å tolke og forstå et datamateriale. I denne studien består datamaterialet av menneskelige handlinger, meninger og erfaringer. Fordi vi forsker på informantens tolkninger i tillegg til våre egne, er det ifølge Nilssen viktig å få frem begrunnelser, holdninger og refleksjoner som ligger til grunn for det som blir sagt og gjort. Dette kalles dobbel hermeneutikk og handler om at man som forsker må forholde oss til både informantens tolkninger og sine egne tolkninger. Videre beskriver Nilssen begrepet hermeneutisk sirkel som en fremgangsmåte for å tolke og forstå. Den hermeneutiske sirkel indikerer at all tolkning består av stadige bevegelser mellom helhet og deler, mellom det som blir fortolket og konteksten, og mellom det som blir fortolket og vår forforståelse. For vår studie vil det si at vi i analysen veksler mellom empiri, teori og tidligere forskning, og egne tolkninger.

### 4.3.2 Analyseprosessen

For å analysere observasjonene og intervjuene valgte vi å bruke koding og kategorisering for å fange essensen datamaterialet, og organisere en forståelse av hva som var relevant for vår studie. Innenfor analyseprosessen “koding og kategorisering” blir datamaterialet strukturert og satt merkelapper på ved hjelp av begreper (Strauss & Corbin, 1998). Vi valgte å gjennomføre analyseprosessen i tre faser beskrevet av Nilssen (2012): åpen koding, aksial koding og selektiv koding. Prosessen ga oss muligheten til å sortere og organisere datamaterialet samtidig som vi tolket og analyserte. Det vil si at i det vi tolket datamaterialet, sorterte vi det samtidig. I den åpne kodingen er forskerens oppgave å undersøke datamaterialet nøye for å kunne sette navn på, og kode ulike fenomener og ytringer (Nilssen, 2012). I denne delen av analysen har man gjerne en hel rekke koder. Deretter går man videre til å gruppere de kodene man har dannet i den åpne kodingen. Dette kalles den aksiale kodingen. I aksial koding undersøker man forbindelser mellom begrepene og dataen blir satt sammen på nye måter (Postholm & Jacobsen, 2018). Her kan underkategorier og kategorier dannes, eller koder kan bli til kategorier ved at de relateres og blir mer fullstendige og presise (Nilssen, 2012). I den selektive kodingen vil man prøve å finne kjerne kategorier og relatere de til andre kategorier på en systematisk måte. Postholm og Jacobsen (2018) hevder at kjerne kategoriene vil være med å forklare hva studien i sin helhet handler om.

Ut fra stegene i analyseprosessen laget vi en plan på hvordan vi ville gjennomføre analysen:

- Åpen koding: Først gå nøye gjennom datamaterialet og skrive ned umiddelbare assosiasjoner til de ulike delene i teksten, altså kode materialet.
- Aksial koding: Prøve å tolke disse begrepene og se dem i sammenheng med hverandre. Vi vil se etter fellesnevnerne innad kodene slik at vi kan sortere de i kategorier.
- Selektiv koding: Vi vil sammenligne de eksisterende kategoriene for å danne kjerne kategorier. I tillegg vil vi som en del av det hermeneutiske perspektivet og den abduktive prosessen hele tiden veksle mellom empiri og teori for å underbygge disse kjerne kategoriene.

Vi valgte å bruke det kvalitative analyseverktøyet Nvivo for å lagre og organisere datamaterialet. Dette ga flere fordeler på grunn av måten man enkelt kunne lage koder, flytte de rundt og sammenligne kodene på tvers av datasettene. For å forklare hvordan vi gikk frem i analyseprosessen har vi valgt å først redegjøre og forklare for de valgene vi gjorde i den åpne og aksiale kodingen. Her vil vi skille mellom observasjonene og intervjuene fordi vi kodet dem hver for seg. Deretter presenterer vi en samlet selektiv koding for observasjoner og intervju fordi vi var nødt til å se de i sammenheng med hverandre for å kunne danne kjernekategoriene.

#### **4.3.2.1 Åpen og aksial koding av observasjon**

Det første steget i den åpne kodingen, var å prøve å lage koder ut fra våre umiddelbare assosiasjoner til de ulike delene av observasjonene. I observasjonene hadde vi korte avsnitt for hver situasjon som var beskrevet og kunne dermed kode de avsnitt for avsnitt. Noen avsnitt fikk flere koder, mens noen fikk færre eller ingen koder fordi det var våre tolkninger eller forklaringer på kontekst. De åpne kodene ble laget på bakgrunn av teori vi allerede hadde lest og ulike begreper som vi har tilegnet oss i løpet av vår pedagogiske praksis. Dermed var noen koder lettere å sette navn på fordi vi selv har disse begrepene godt implementert i vår kunnskapsbase, slik som “positiv forsterkning” og “lærer-elev relasjon”.

Vi prøvde å kode så mye som mulig da vi hadde en åpen tilnærming til datamaterialet og problemstillingen, og endte derfor opp med mange koder. Da vi var ferdige med den åpne kodingen av observasjonene kunne vi begynne å tolke og sortere de begrepene vi hadde valgt som koder. Vi gikk nå over i den aksiale kodingen hvor man ifølge Nilssen (2012) vil se begrepene i sammenheng med hverandre i forhold til årsak og virkning. Samtidig mener forfatteren at det kan være viktig å se på når, hvorfor og under hvilke forhold kategoriene dukket opp, og videre hva det førte til. I denne delen begynte vi å gå inn i de forskjellige kodene og så på hva det var som gjorde at vi koblet spesifikke koder til spesifikke observasjoner. Ingen av kodene ble til egne kategorier, men vi så felles egenskaper hos de ulike kodene og utviklet dermed nye kategorier ut fra disse felles egenskapene. Dette gjorde vi ved å først organiserte de kodene med felles egenskaper i ulike grupper, og utviklet overordnede begreper for å beskrive disse felles egenskapene.

#### 4.3.2.2 Åpen og aksial koding av intervju

Da vi skulle sette i gang med analyse av intervjuene prøvde vi først å kode ut fra temaene i intervjuguiden, men vi så fort at det ga oss lite informasjon. Derfor fant vi ut at vi nå måtte kode på en annen måte enn det vi gjorde med observasjonene. I observasjonene kom kodene veldig naturlig ut fra de beskrivelsene og den informasjonen vi hadde, men i intervjuene måtte vi tenke på hva informantens forklaringer faktisk ga oss informasjon om. Da måtte vi vende fokuset mot informantens forklaringer og refleksjoner.

Før vi gikk i gang med selve kodingen bestemte vi oss for å sortere transkriberingene inn i de overordnede temaene vi hadde brukt i intervjuguiden. Dette gjorde vi for å ha oversikt over tematikken som lå til grunn for de svarene vi fikk. Deretter kodet vi intervjuene og jobbet grundig for å danne koder som var representativt for det informanten forklarte. Da vi kodet lyttet vi samtidig til opptakene av intervjuene for å jobbe mer effektivt, og for å gjøre kodene mer autentiske på bakgrunn av tonefall, ordtrykk og andre språklige virkemidler. Vi kodet begge intervjuene i ett og samme datasett selv om de hadde ulikt innhold og struktur fordi vi ønsket å se etter sammenhenger. Som konsekvens av dette endte vi opp med en hel rekke ulike koder. Mengden koder kunne også forklares av at intervjuene var omfattende og inneholdt mye verdifull empiri som var viktig å få med. Etter å ha sortert alt i ulike koder satte vi i gang med den aksiale kodingen der vi kategoriserte og plasserte koder med felles egenskaper sammen under mer overordnede kategorier. Her var det noen av de første kodene som ble gjort om til kategorier, men vi dannet også flere nye.

#### 4.3.2.3 Selektiv koding av observasjon og intervju

Da vi gikk i gang med den selektive kodingen, måtte vi gå litt frem og tilbake i datamaterialet og justere tidligere kategorier fordi vi oppdaget at noen ikke passet inn eller hadde for lite innhold, og noen var for preget av egne tolkninger. Videre i analysen sammenlignet vi datasettene og dannet felles homogene underkategorier, slik at det ble enklere å se sammenhenger. For å kunne begynne å fastsette kjernekategoriene måtte vi tilbake til teori- og forskningsdelen av oppgaven. Vi fortsatte arbeidet med å definere begreper og finne sammenhenger mellom teori og forskning, og empiri. Dette gjorde vi gjennom lesing og diskusjoner. Det var på dette tidspunktet vi fant ut at *klasseledelse* var den mest fremtredende faktoren i analysen og vi kunne også trekke koblinger til litteraturen. *Refleksjon over læreplan*

ble til som kjernekategori basert på intervju nummer to, da informantens refleksjoner over egen praksis, læreplan og egen autonomi i skolen var fremtredende og interessant for oss. Dette ble en del av systemperspektivet i oppgaven. I prosessen videre flyttet, endret og slettet vi noen koder og kategorier, i tillegg lagde vi også nye koder og kategorier. I dette arbeidet dannet vi oss en ny kjernekategori som inneholdt perspektiver på barns behov, og vi valgte å kalle den *et helhetlig syn på læring*. Til slutt sto vi igjen med kjernekategoriene 1) *et helhetlig syn på læring*, 2) *klasseledelse* og 3) *refleksjon over læreplanene*. Dermed var det bestemt at problemstillingen skulle belyses ut fra disse hovedområdene. Nedenfor har vi laget en tabell som inneholder kjernekategoriene, deres underkategorier og de tilhørende kodene.



Kjerne kategorier	Underkategorier	Koder
Et helhetlig syn på læring	Barns fysiske behov	Lek Bevegelse Overganger Organisering av læringsrommet Fremme mangfold
	Pedagogisk praksis	Aktiv læring Drama Bråk og uro Øving
Klasseledelse	Struktur, regler og rutiner	Medvirkning Ansvarlighet Etablering av norm Oppmerksomhetsgripere Sang Felles aktivitet Etablering av rutiner
	Atferdsmodifikasjon	Positiv forsterkning Overse uønsket atferd Bevisst ordbruk Etablering av norm Bevisste tiltak mot uro Tilsnakk
	Relasjonsbygging	Lærer-elev relasjoner Se enkeltindividet Anerkjennelse Trygghet Elev-elev relasjoner Inkludering Observasjon av sosialt samspill
Refleksjon over læreplanene	Lærers refleksjoner	Refleksjon over LK20 Sosial læring Et inkluderende læringsmiljø
	Lærers autonomi	Refleksjon over autonomi Kollektiv kultur

Tabell 1: Kategoriseringsprosessen

## 4.4 Vurdering av studiens kvalitet

I dette delkapittelet vil vi vurdere og drøfte studiens kvalitet. Først gjør vi rede for de ulike forskningsetiske hensynene som er tatt underveis. Følgelig vil vi drøfte studiens validitet og reliabilitet i forhold til innhenting og framstilling av empiri.

### 4.4.1 Forskningsetikk

I arbeidet med forskningen var det mange etiske retningslinjer vi måtte ta stilling til. For å kunne gjennomføre prosjektet, måtte vi finne ut om det var meldepliktig. Vi vurderte det slik at observasjonene av elevene i skolen og barn og ansatte i barnehagen ikke var nødvendige å melde fra til NSD, fordi vi ikke innhentet noen personopplysninger eller opplysninger som kunne være med å identifisere enkeltpersoner. Likevel ville vi forsikre oss om at dette var riktig avgjørelse med NSD, som bekreftet at så lenge vi kun skulle gjøre anonyme notater ville det ikke være nødvendig å melde inn. Vi meldte inn utvalget «lærer» og la inn to metoder for datainnsamling; personlig intervju og observasjon. Innmelding var nødvendig fordi vi tok lydopptak av informanten i intervju som skulle lagres og brukes i prosjektet. Vi mente det var nødvendig å melde inn observasjonen av lærer fordi vi skrev utfyllende observasjonsnotater. Ifølge NESH (2016) må man som forsker utvise særlig aktsomhet og ansvarlighet ovenfor personvernet når en forskningsdeltaker bidrar aktivt til å skaffe informasjon til forskningen gjennom observasjon og intervju. Meldeskjemaet ble godkjent av NSD<sup>2</sup>.

Vi har innhentet samtykke fra informant om deltakelse i prosjektet, i samsvar med det Postholm og Jacobsen (2018) beskriver som informert samtykke. Vi har hatt god dialog med informanten og har innhentet samtykke via samtykkeskjema<sup>3</sup>. Vi gjorde det tydelig for informanten at resultatene av prosjektet kan fungere som et hjelpemiddel for lærere i grunnskolen, og at det vi forsker på skal fremstilles som noe positivt med nytteverdi. I samtykkeskjema presiserte vi at prosjektet var frivillig og at informanten kunne trekke seg når som helst. Postholm og Jacobsen (2018) skriver at informant har krav på å være anonymisert

---

<sup>2</sup> Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD

<sup>3</sup> Vedlegg 2: Samtykkeskjema og informasjonsskriv

og at dataen som blir presentert i prosjektet blir gjengitt korrekt. Informanten er fullstendig anonymisert i studien og vi har forsøkt å ivareta korrekt gjengivelse ved å være i dialog med informanten underveis. Vi vil redegjøre nærmere for dette når vi skriver om reliabilitet.

I prosjektet måtte vi ta hensyn til at barn kommer til å bli en del av undersøkelsen da vi forsket på samspillet mellom voksne og barn i læringsrommet. Da var det viktig for oss å samarbeide med skolen og barnehagen slik at foreldre og foresatte ble informert om vår tilstedeværelse. Dette ble gjort ved å sende ut et informasjonsskriv<sup>4</sup> med beskrivelse av formålet med prosjektet og vår rolle. Samtidig informerte vi om at barna blir forsket på som en del av et helhetlig samspill i klasserommet og ikke som enkeltindivider. I forhold til lagring og behandling av opplysninger er datamaterialet i prosjektet behandlet i tråd med søknaden, og NSD sine retningslinjer om anonymisering og behandling av datamateriale.

#### **4.4.2 Validitet og reliabilitet**

I vår forskning er det viktig å ta hensyn til, og reflektere over de to forholdene; validitet og reliabilitet. Vurdering av både validitet og reliabilitet er viktig for vår forskning og for å kunne vurdere studiets samlede troverdighet.

Validitet handler om forskningens gyldighet og hvilke konklusjoner forskeren kan trekke på bakgrunn av den dataen som er samlet inn (Postholm & Jacobsen, 2018). Her kan man snakke om indre og ytre validitet. Ifølge Postholm og Jacobsen handler den indre validiteten om at det vi har kommet frem til og de konklusjonene vi kan trekke, er gyldige for de vi har studert. I tillegg handler det om i hvilken grad vi har målt det vi i sier vi skal måle eller tror vi måler. I forhold til den indre validiteten har vi i vårt prosjekt prøvd å sikre den gjennom ulike valg. Gjennom dialog og i intervju med informanten har vi sikret oss at vi hadde den samme oppfatningen av begrepene vi ville undersøke. Før prosjektstart hadde vi noen tanker om hva som skulle til for å danne og etablere et godt læringsmiljø. Deretter leste vi oss opp på temaet læringsmiljø på forhånd og underveis, som resulterte i både bredde- og dybdekunnskaper. På denne måten skaffet vi oss god innsikt i forskningsfeltet.

---

<sup>4</sup> Vedlegg 3: Informasjonsskriv til foresatte

Ytre validitet kan også forklares som overførbarhet eller generalisering og relateres derfor til i hvor stor grad resultater fra en undersøkelse kan overføres til andre kontekster (Postholm & Jacobsen, 2018). Postholm og Jacobsen sier at casestudier har klare begrensninger når det gjelder ytre validitet. Skogen (2018) skriver at casestudier stiller store krav til forskerens evne til å holde en stø kurs og hele tiden se helheten i prosjektet sitt. Yin (2009) mener at det stilles krav til at forskeren er målrettet, nøyaktig, grundig, kreativ og besluttsom. For å styrke den ytre validiteten i vår studie, krevde det at vi ofte kontrollerte og vurderte om vi var på riktig kurs. Dette gjorde vi ved å kontinuerlig diskutere hvorvidt litteraturen og vår empiri var relevant for prosjektet. I tillegg sammenlignet vi ulik forskning opp mot hverandre for å se om den samsvarte eller var motstridende. Studien har først og fremst vært et bidrag til vår egen kunnskapsutvikling, likevel kan denne studien være et bidrag til kunnskapsfeltet hvis man bruker og ser den i sammenheng med tidligere forskning. Selv om generaliseringsverdien for casestudier generelt er begrenset, tenker vi at erfaringer vi har gjort kan ha en betydning for feltet. Det kan tenkes at lærere kan bruke denne forskningen som det Postholm og Jacobsen (2018) beskriver som et utviklingsredskap og et tankeredskap for å utvikle egen praksis, og resultatene av studien kan dermed anses som verdifulle. Konteksten i denne casestudien er unik, men likevel kan det hende at flere relaterer seg til casen og derfor kan den ha overføringsverdi.

Reliabilitet handler om forskningens pålitelighet, eller sikkerhet, altså vurderingen av hvor mye vi kan stole på resultatene (Postholm & Jacobsen, 2018). Her har vi foretatt oss ulike valg for å sikre reliabiliteten i studien. Gjennom hele prosessen, har vi som forskere hatt en transparent fremstilling der vi har redegjort for alle våre handlinger og valg som gjør det mulig for leseren å kontrollere påliteligheten. Vi har sikret en pålitelig innsamling ved å ta fyldige notater under observasjonene, som vi i også etter endt observasjon samkjørte for å gjøre de enda mer forklarende. Transkripsjonene fra intervjuene ble også kvalitetssikret gjennom at vi lyttet til opptakene på nytt samtidig som vi leste transkriberingene i analyseprosessen. Vi har også sendt oppgaven til informanten før publisering for å sikre at hen kjente seg igjen i beskrivelsene og gjengivelsene. Likevel finnes det også utfordringer som kan svekke reliabiliteten. Observasjon av barn er en utfordring fordi man som deltakende forsker sjeldent kan være helt tilbaketrukket, og man må inngå i en naturlig kontekst. Barn er kontaktsøkende, og dette kan ha ført til at notatene fra observasjonene kan være unøyaktige

eller mangelfulle. Likevel kvalitetssikret vi dette ved å sammenligne og utfylle notatene våre så fort som mulig etter observasjonene.

Generelt sett kan vår subjektivitet være en trussel for både reliabiliteten og validiteten i denne studien. Dette er særlig viktig å reflektere over i en casestudie av denne typen hvor man kommer veldig tett på informanten. Ifølge det konstruktivistiske synet vil vi som forskere være med på å forme studien i samspill med forskningsdeltakere. Hvis noen andre skulle gjennomført denne studien er det sannsynlig at resultatene kunne blitt annerledes. For å kvalitetssikre studien har vi gjennom denne prosessen forsøkt å være ærlige, kritiske og åpne, i tillegg har vi forklart prosessen nøye. Vi har også ansett det som en fordel at vi har vært to fordi vi har kunnet stille oss kritiske til hverandres tolkninger og har hatt gode muligheter til faglige diskusjoner underveis.



## 5 Presentasjon og drøfting av funn

Gjennom analysen av denne studien har vi bearbeidet notater fra observasjoner og transkripsjoner fra intervju. På bakgrunn av analysen skal vi i dette kapitlet presentere ulike funn som vi ser på som viktige for å svare på problemstillingen:

*Hvordan kan man som lærer etablere og utvikle et godt læringsmiljø på første trinn?*

I dette kapitlet har vi valgt å strukturere presentasjonene og drøftingene av funnene etter de kjernekategoriene og underkategoriene vi utviklet i analyseprosessen, som man kan se i tabellen nedenfor. Her har vi valgt å forenkle sitater og omformulere muntlige utsagn fra informanten til mer skriftspråklige formuleringer. Vi har også i denne delen av masteroppgaven valgt å referere til informant som «lærer» for å tydeliggjøre at vi nå presenterer læreren i en klasse basert på observasjoner og intervjuer.

<b>Kjerne kategorier</b>	<b>Underkategorier</b>
Et helhetlig syn på læring	Barns fysiske behov
	Pedagogisk praksis
Klasseledelse	Struktur, regler og rutiner
	Atferdsmodifikasjon
	Relasjonsbygging
Refleksjon over læreplan	Lærers refleksjoner
	Lærers autonomi

Tabell 2: Kjerne kategorier og underkategorier

## 5.1 Et helhetlig læringsyn

Innenfor denne kjernekategori vil vi drøfte barns fysiske behov og vi vil gå inn på temaer som lek og bevegelse, organisering av læringsrommet og hvordan læreren fremmer mangfoldet i sin klasse. Vi vil også drøfte den pedagogiske praksisen i lys av et helhetlig syn på læring. Her vil vi rette fokus mot aktiv læring, læring gjennom øving og modellering, og lærers forventninger til bråk og uro.

### 5.1.1 Barns fysiske behov

Ut fra observasjonene så vi at barna i barnehagen i stor grad har mye tid til å gjøre det de vil, leke det de vil og bevege seg fritt. Eksempler på dette er at barna fikk klatre i vinduer, på sofaen og hoppe rundt både i overganger og generelt i løpet av dagen. Det ga et inntrykk av at dagen styres på barnas premisser. Vi velger å kalle denne typen aktivitet for *den frie bevegelsen*, som kan beskrives som kroppslig bevegelse som er gjort på barnets eget initiativ. Her forstår vi det som at det er kroppen som styrer barnets agering. Dette kan begrunnes i det holistiske læringsynet fra det fysiologiske perspektivet, der Vingdal (2018) forklarer at barn *er* kroppene sine og at de opplever, erfarer og erkjenner med kroppene sine. Vingdal sier også at barnekroppen er konstruert for aktivitet og den trenger å bevege seg. I skolen observerte vi noe av det samme, der elever lå på gulvet, noen klatret i vinduet eller beveget seg generelt uten at noen irettesatt det. For eksempel så vi at det var et par elever som ofte lå på gulvet, mens resten av elevene satt ved pultene sine. Ifølge Vingdal (2018) er det positivt at barna ikke hele tiden blir irettesatt når de beveger på seg. Likevel observerte vi mindre av denne frie bevegelsen i skolen. Dette kan begrunnes med at elevene i større grad satt på plassene sine og vi tolket at å sitte på plassene sine var en forventning til elevene, fordi de gjorde det på eget initiativ.

Forskjellen i den frie bevegelsen mellom barnehage og skole kan vi tolke som at skolen har mer fokus på læring og undervisning, og at det er ulike forventninger til barna i de ulike institusjonene. Hvis man sammenligner skolen med barnehagen, vil fokuset i barnehagen i større grad være på barns interesser og barna lærer i mer spontane situasjoner (Thoresen & Aukland, 2020). Kompetansemålene i skolen (Utdanningsdirektoratet, 2020a) har sammenlignet med fagområdene i rammeplanen for barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2017) flere og mer konkrete mål for hvordan og hva elevene skal lære. Man kan derfor



argumentere for at forskjellen i den frie bevegelsen handler om at jo flere og mer konkrete mål man har å forholde seg til, jo mer tid må man bruke på å strukturere undervisningen. I tillegg vil den bestemte fag- og timefordelingen (Utdanningsdirektoratet, 2020c) i skolen være med på å strukturere skoledagene. Barnehagen derimot, har ingen fastsatte timetall som avgjør når de ulike fagområdene skal jobbes med. Forskjellen i mål og tidsbestemmelser kan på bakgrunn av dette være med på å forklare det naturlige skillet i den frie bevegelsen. Jo mer strukturert dagene er, jo mindre muligheter får barna til å ta egne initiativ til aktivitet. Slik vi ser det, *skal* det jo være en forskjell på barnehagen og skolen, men vi kan stille oss spørsmål om at skoledagen er for strukturert på første trinn, og at overgangen fra barnehagen kan oppleves som overveldende. Som Thoresen & Aukland (2020) skriver, bør man anerkjenne at fem- og seksåringens behov i barnehagen sammenlignet med sitt første skoleår, ikke er så ulikt. Man kan derfor argumentere for at skolen bør vurdere å sette av mer tid til at barna får oppdage og utforske gjennom bevegelse på eget initiativ.

De ulike forventningene til bevegelse for elever i skolen og barn i barnehagen kan også forklares ved å se på utforming av rommene. Barnehagebasen kan beskrives som fire ulike oppholdsrom med mulighet for å åpne opp eller lukke ved bruk av skyvedører. Det var et stort felles rom med kjøkken, flere bord, en hems, klatrevegg og en del flyttbare gjenstander som matter og stoler. Veggene var dekorert med alfabetet, flagg fra ulike nasjonaliteter og solsystemer og ulike produkter barna hadde laget. Det var også garderobe og samlingsrom med benker, i tillegg var det et stillerom og et oppholdsrom. Til sammenligning hadde læringsrommet i skolen en liten samlingskrok rett ved tavla med plass til halve elevgruppen. Pultene var organisert i tre rader med fire samlede pulter på hver sin side av rommet. Det var en åpen midtgang mellom og alle pultene var vendt mot tavla. På den ene siden fremme i klasserommet sto kateteret. I intervjuet fortalte lærer om sin organisering av klasserommet:

*Det som har vært viktig for meg er ha areal på klasserommet der det ikke står pulter slik at vi har plass til å bevege oss. Vi trenger å bevege oss, og vi trenger å danse litt av og til, eller leke en lek. Hvis vi alltid må skyve unna pulter for å gjøre det, så blir det et ork. Jeg har ikke lyst til å ha mitt kateter i midten, og foran i rommet fordi jeg føler at det blir et skille mellom meg og elevene og at jeg står bak kateteret og de er på andre sia, derfor har jeg skjøvet det til side. Selv om jeg er leder, så er vi der sammen.*

Lærer fortalte også at hen synes det er viktig at klasserommet gjøres litt koselig med ulike ting på veggene og produkter som elevene har vært med på å lage. I tillegg har læreren fortalt oss at

elevene har tilgang til fargestifter og annet materiell som de kan hente selv etter behov i undervisningsøktene.

Becher (2018) hevder at fysisk utforming og materiell påvirker elevenes atferd, for eksempel kan man se på rom med ulik funksjonalitet. Kirkeby et al. (2005) skiller mellom rom med myk og hard funksjonalitet. Lærerens beskrivelser av læringsrommet kan ses på som en kombinasjon av den myke og den harde funksjonaliteten der elevene har faste plasser, men hvor det samtidig er enkelt for dem å hente ulike ting slik som fargestifter, viskelær og lignende. Kirkeby et al. (2005) gir eksempler på at i klasserom der læreren regulerer all bruk av materiell kan det være med på hindre elevenes medvirkning og deltakelse i egen læring. Det at læreren velger å flytte kateteret for å ikke skape et skille mellom elevene og seg, tolker vi som at hen forsøker å skape et åpent læringsrom der alle er velkomne til å delta.

Ifølge Kirkeby et al. (2005) søker barn etter rom som gir dem muligheter til å leke og lære på egne premisser, samt å være aktører og sette sitt preg på rommet. På bakgrunn av dette mener vi at mennesker påvirkes av alt rundt seg og derfor kan organisering av læringsrommet påvirke læringsmiljøet i ulik grad. Ut fra våre observasjoner og lærerens beskrivelser av læringsrommet, vil vi hevde at det er lagt til rette for at elevene får muligheten til å bevege på seg når de har behov for det, og lærer har muligheten til å initiere til kroppslige aktiviteter i læringsrommet. Denne typen frihet er noe elevene er vant med fra barnehagen. Ut fra observasjonen av barnehagebasen tolket vi utformingen av rommene som at det var ønskelig at barna skulle ta initiativ selv og bevege seg fritt, og den åpne organiseringen la til rette for dette. Selv om læreren i skolen fortalte om et klasserom der hen har prøvd å få til en samlingskrok og en åpen plass, kan det ikke sammenlignes med hvordan barnehagens åpne og kreative rom legger til rette for barnas muligheter til å leke og lære på egne premisser. Dermed handler det om barnas muligheter og begrensninger til bevegelse på bakgrunn av rommenes utforming. Det er viktig å presisere at læreren ikke kun ønsker elever som sitter stille på pulten sin og at hen fremmer «forstolning». Denne slutningen kan vi trekke på bakgrunn av hens beskrivelser og refleksjoner om organisering av læringsrommet. Likevel kan et trangt klasserom være med på å begrense bevegelsesfriheten gjennom å være preget av det Becher (2018) kaller ordløse forbud og påbud, som kan være med på å disiplinere elevenes atferd. Når elevene får lov til å være aktører i rommet, kan det ha betydning for trivselen i læringsmiljøet. På bakgrunn av forskjellene i utforming og organisering i de to

institusjonene kan vi stille spørsmål om læringsrommene i skolen bør være mer tilrettelagt for elevenes bevegelse på bakgrunn av fem- og seksåringens fysiske behov og forutsetninger.

Da vi observerte at noen av elevene i skolen lå på gulvet oppfattet vi det som noe elevene gjorde på eget initiativ. Dette tolket vi på bakgrunn av at ingen ga disse elevene beskjed om å ligge på gulvet, ei heller sitte på stolen sin. Når vi stiller spørsmål om disse observasjonene forklarte læreren i intervju at det skal være rom for å være annerledes og at alle er forskjellige. Ut fra intervjuet kan vi koble funnet til læringskultur, som er et viktig område innenfor klasseledelse. Læringskultur utvikles ved at det skapes sosiale strukturer og mønstre for samhandling (Utdanningsdirektoratet, u.å). Videre sier Utdanningsdirektoratet at det vil være lærerens oppgave å styre samspillet i læringsrommet slik at det fremmer helse, trivsel og læring. Dermed kan vi tolke det som at læreren jobber med å legge til rette for og skape en læringskultur som er basert på elevenes forutsetninger. Hen bekreftet dette i intervju:

*Det er utrolig viktig at ungene får bevege på kroppen når de jobber. Noen trenger å ligge og «makke» på gulvet når de jobber, mens andre lærer egentlig bedre av å sitte litt stille mens de jobber. Kroppen er jo ulik, noen har masse energi i kroppen og noen har veldig rolige kropper. Det må jo jeg som lærer ta med og inkludere i undervisningen min. Det skal være rom for å være annerledes, derfor skal det også være rom for at de kan jobbe med ulike ting og på forskjellige måter.*

Utfallet av å ha en god læringskultur kan være økt oppmerksomhet, deltakelse og konsentrasjon, samt en opplevelse av sosial tilhørighet og trygghet (Utdanningsdirektoratet, u.å.). Videre i intervjuet forklarte læreren at for noen barn kan det være veldig ugunstig å sitte helt i ro for å jobbe med en arbeidsoppgave, fordi konsentrasjonen til disse elevene da brukes på å sitte i ro og ikke på læringen. Dette tolker vi som et godt eksempel på hvordan læreren tilpasser læringskulturen for at elevene skal kunne delta og klare å konsentrere seg om arbeidsoppgaven sin.

Læreren forklarte også i intervjuet at hen har hatt samtaler med elevene om at alle i klassen er forskjellige og har behov for ulike ting, og at det er helt greit om noen må bevege seg mye, og andre litt mindre. På denne måten fremmer læreren mangfoldet i elevgruppen. Disse funnene samsvarer med teori om at et godt læringsmiljø handler om å inkludere alle elevene, slik at de

får utvikle seg både faglig og sosialt (Berg et al., 2014). I intervjuet diskuterte vi også med læreren hvordan det kan være utfordrende at noen elever «får lov» til å bevege seg når og hvor de vil, og at det i noen tilfeller kan føre til kaos fordi resten av elevgruppen også tenker at de «får lov». Her er det et viktig poeng at lærer, gjennom samtaler med elevene, legger til rette for deres forståelse av hverandres forskjeller. Ifølge Nordahl (2013) kan lærerens praksis kan ha stor innvirkning på hvordan normer og verdier i klassen utvikles, og i dette funnet kommer dette til syne. Når læreren fremmer slike holdninger, vil elevene også påvirkes og forhåpentligvis adoptere positive holdninger til ulikheter.

### 5.1.2 Pedagogisk praksis

Som nevnt tidligere trenger barn å bevege på seg og dette forklares i det holistiske læringssynet som sier at barn er lærende kropp som er konstruert for aktivitet (Vingdal, 2018). På bakgrunn av barns behov for å bevege på seg fattet vi interesse for undervisning som legger til rette for bevegelse. I den nye læreplanen understrekes det at lek er nødvendig for trivsel og utvikling hos de yngste barna (Kunnskapsdepartementet, 2020). I tillegg står det at lek gir muligheter til mer kreativ og meningsfull læring. På bakgrunn av dette spurte vi oss om denne typen læring kun kan baseres på lek. Kan elevene få muligheten til kreativ, aktiv og meningsfull læring uten at det nødvendigvis må være lekbasert?

I funnene ovenfor drøftet vi hvordan skolen og barnehagen tilrettelegger for elevenes bevegelse. Vi observerte at det ikke var satt av like mye tid til elevenes eget initiativ til bevegelse sammenlignet med barnehagen, men vi så at det i skolen var tilrettelagt for aktivitet i lærings situasjoner. I skolen observerte vi i at elevene jobbet i grupper der de fikk i oppgave å finne bokstaver som var skrevet med kritt på asfalten, og deretter gå over linjene og følge formen til bokstaven. I intervjuet fortalte læreren også om en undervisningsaktivitet der elevene måtte bevege seg for å finne svarene på addisjonsstykker. I intervjuet sier læreren:

*Det å søke etter og finne undervisningsopplegg der man får brukt kroppen samtidig, altså aktiv læring der man bruker både hode og kropp. Det er kjempeviktig spesielt hos de yngste.*

Da vi så denne formen for læring, ble vi mer interessert i begrepet *aktiv læring*. Læreren brukte dette begrepet for å beskrive oppgaver der elevene får lov til å bruke både hode og kropp. Skage og Dyrstad (2016), en lærer og en fysioterapeut, har forsket på aktiv læring

gjennom en casestudie og fant at fysisk aktivitet fremmer både læring, helse og trivsel. Både det vi så under observasjon og det læreren fortalte i intervju kan ses i sammenheng med denne forskningen. Skage og Dyrstad (2016) og Lillejord et al. (2018) anbefaler aktivitet i undervisningen for å kunne gi elevene lærelyst og motivasjon, i tillegg vil det føre til mer varierte, meningsfulle og aktive skoledager. Vi mener at fokus på aktiv læring legger til rette for barns behov fordi de, som Vingdal (2018) sier, har kropper som trenger å bevege på seg.

Aktiv læring kan også ses i sammenheng med Deweys teori om *Learning by doing*. Han mente at mennesket lærer både gjennom aktivitet og kunnskap, og Lillejord (2013) presiserer at barn har behov for å få presentert lærestoff på forskjellige måter. Aktiv læring vil derfor kunne være en undervisningsform som gagnar de yngste elevene, fordi de kan få en tilnærming til lærestoffet som er tilpasset deres fysiske og kognitive behov. Fra et sosialt perspektiv innenfor forskningen om aktiv læring, kunne Skage og Dyrstad (2016) forklare at elevene hadde positive erfaringer med å jobbe med hverandre, fordi ulike kompetanse ble verdsatt og nye vennskap ble stiftet. Forskning fra Lillejord et al. (2018) forteller oss at barn lærer best når læringsaktivitetene er sosiale og de får lære sammen. Vi observerte at bruken av læringsaktiviteter preget av bevegelse, virket å engasjere elevene. Dette kunne tolkes ut fra observasjonene der vi så at elevene lo, deltok og virket å mestre oppgavene. Skolehverdagen bør derfor legge til rette for fysisk bevegelse og aktiviteter som tilfredsstillende barnas behov. Basert på våre observasjoner og tidligere forskning og teori kan vi konkludere med at aktiv læring er noe som fungerer godt for førsteklasinger.

Videre i intervjuet forklarte læreren at hen har brukt mye tid på å øve og modellere ønskede holdninger og atferd. Eksempelvis har hen benyttet seg av drama der elevene skulle øve seg på å ignorere når noen forstyrrer dem, og hen fortalte:

*Da må jeg ha en annen lærer med meg der vi for eksempel lytter til et eventyr eller synger en sang sammen. Samtidig skal den andre læreren gå rundt og prøve å få elevene ufokusert. Det skal være snakket om på forhånd at "så skal den læreren der gå rundt og kanskje ta litt i dere og prikke i dere, men dere skal likevel prøve å overse og prøve å late som han ikke er der".*

Læreren fortalte også i intervju at hen brukte rollespill for å gjøre elevene bevisste på sine egne kropper ved å vise dem hvordan hen forventet at de skulle opptre i en slik situasjon.

Deweys teori om “Learning by doing” vil være sentral for å kunne forklare hvordan læreren legger til rette for elevenes læring og trivsel gjennom øving og modellering. Teorien handler blant annet om at skolen ser på barna som aktive mennesker og at læring kan forklares gjennom handling og tenking (Aasen, 2008). Aktiviteten som læreren beskrev, kan vi tolke som nært knyttet til Deweys teori fordi elevene får lære gjennom sine handlinger. Her vil lærdommen være å overse prikkingen. Når elevene blir mer bevisste på sine reaksjoner og agering kan det ha betydning for læringsmiljøet, fordi elevene blir bedre på å håndtere forstyrrende situasjoner.

Læreren fortalte at hen også bruker øving og modellering for å innføre ulike rutiner og regler i skolehverdagen. Læreren får da, i likhet med situasjonen ovenfor, elevene til å øve på de tingene som er forventet av dem. Dette henger sammen med det fysiologiske perspektivet i det holistiske læringssynet. Her sier Vingdal (2018) at barn vokser fort, derfor trenger de øving og tid, slik at de kan bli vant til sin nye kropp. Læreren presiserte også at det er viktig at elevene blir bevisste på sin egen kropp for at de skal kunne oppfylle disse forventningene. Hen beskrev hvordan man kan jobbe med dette:

*“Men hva betyr det å sitte med rumpa på stolen og ha hendene for seg selv? Hvordan ser dere ut når dere gjør det? Hva betyr det å ha øynene mot læreren?” Så kan alle sammen prøve å ha øynene på læreren og prøve hvordan det ser ut. At vi prater med stille stemme har vi også øvd på. Da har ungene fått testet ut hva det vil si å ha stille stemme, slik at de er bevisste på det selv.*

I begge disse funnene tolker vi det som at lærer ønsker å jobbe med struktur, regler og rutiner i undervisningen. Dette er en av de fire hovedområdene som anses som viktig for klasseledelse (Nordahl, 2013; Utdanningsdirektoratet, u.å.). Å utvikle gode strukturer, regler og rutiner kan legge til rette for at undervisningen blir hensiktsmessig (Nordahl, 2013). Når elevene ikke blir forstyrret av forskjellige ting, vil det gagne både lærer og elever fordi alle har en felles interesse for det som skjer. Det at læreren har satt av tid til at elevene får øve på slike situasjoner, vil forhåpentligvis forberede dem og gjøre de bevisste på hva som er forventet av dem. Struktur i undervisningen beskrives som viktig for at læreren kan hjelpe elevene med å bli selvregulerte (Nordahl, 2013). Modellering og øving kan resultere i selvregulerte elever som vet hva som er forventet av dem, og dette kan være positivt for å utvikle et godt læringsmiljø. Da kan tiden heller bli brukt på læring og ikke på negativ

oppmerksomhet, som for eksempel irttesetting. I neste delkapittel kommer vi nærmere inn på hvordan læreren jobber med nettopp dette.

Da vi snakket med lærer om forventinger hen har til elevene, ble vi også nysgjerrige på hvordan hen forholder seg til bråk og uro i klasserommet. Vi ønsket å finne ut hva læreren tenkte om bråk og uro, og hvordan hen velger å håndtere det. Lærer fortalte da:

*Når man sitter og jobber med en arbeidsoppgave for eksempel i et hefte eller noe sånt, synes jeg det er helt greit med litt lyd i klasserommet. Også har man jo andre aktiviteter, gjerne når det er lek av noe slag, da må man jo tåle at det faktisk blir enda mer lyd. Det er helt i orden for det viser jo bare at ungene er aktive og er med. Så lenge man er inne har man innestemme, for vi trenger jo ikke å rope eller skrike selv om vi leker, men det kan være både latter og det kan være litt høyt, men ikke sånn at man får vondt i ørene.*

Danielsen (2017) forklarer at bråk og uro i klasserommet kan være forstyrrende for både elever og lærere. Likevel sier forfatteren at uro ikke alltid trenger å klassifiseres som noe negativt, og måten lærere håndterer uro kan være avgjørende for opplevelsen av læringsmiljøet. I dette funnet kan vi derfor koble inn Deweys idé om at hovedårsaken til skolens “disiplinproblem” er at lærere ofte er nødt til å bruke mye tid på å undertrykke alt kroppslig liv (Aasen, 2008). Følgelig fører det til at oppmerksomheten blir dratt vekk fra læringen. Dewey hevdet også at aktivitetslysten hos barn bør få fornuftig utløp, hvis ikke kan det føre til bråk og uro, som igjen kan gå på bekostning av læringen. Det at læreren fortalte at hen tolker lyd som et tegn på deltakelse og aktivitet blant elevene, kan kobles til den sosiokulturelle læringsteorien som sier at læring skjer gjennom språklige interaksjoner mellom mennesker (Danielsen, 2017). Vi kan tolke det som at når læreren lar elevene snakke sammen, vil det være en del av å legge til rette for barnas sosiale og aktive behov. Dermed kan vi konkludere med at læringsmiljøet i en første klasse bør være preget av språklig aktivitet.

### **5.1.3 Oppsummering av funn**

I denne delen har vi drøftet barns fysiske behov i lys av et helhetlig læringssyn. Det har vært viktig å se elevene som en helhet og rette fokus mot hvordan barn lærer gjennom kroppslige erfaringer. Vi dannet oss et begrep som beskriver bevegelse gjort på barns eget initiativ, som

vi kalte *den frie bevegelsen*. Her var et viktig funn forskjellene mellom barns bevegelse i skolen sammenlignet med barnehagen. Det vi fant var at elevenes hverdag påvirkes av læreplanens tidsbestemmelser og konkrete mål, i motsetning til barnehagen som ikke har disse tidsbestemmelsene og har fagområder som veileder voksne i det faglige arbeidet. Fra dette vi kunne vi stille spørsmål om hvorfor dagene struktureres så ulikt når aldersforskjellen fra siste året i barnehagen til første året i skolen ikke er særlig stor. Vi anerkjenner at det skal være en forskjell mellom barnehage og skole, men vi kan argumentere for at skolen bør legge mer til rette for *den frie bevegelsen*.

Vi drøftet også hvordan utforming og organisering av rom kan påvirke elevers muligheter til å bevege seg. Læreren i skolen anerkjente og tilrettela for bevegelse hos elevene og et viktig poeng er at læreren har gjort det beste ut av det rommet hen disponerer. Her sammenlignet vi rommet i skolen med barnehagen i forhold til størrelse og disponibel plass, og fant grunnlag for å kunne stille spørsmål om skolens læringsrom er tilrettelagt og tilpasset førsteklassingen. Vi drøftet også hvordan lærerens praksis har stor innvirkning på læringskulturen i klasserommet gjennom å fremme mangfoldet mellom elevene. Læreren legger til rette for fysiologiske ulikheter blant elevene og legger føringer for hvilke normer og verdier som skal verdsettes mellom elevene.

Videre drøftet vi lærerens pedagogiske praksis der vi trakk frem begrepet *aktiv læring*. Her fant vi at ved å legge til rette aktiv læring, vil man også legge til rette for førsteklassingens fysiske, sosiale og kognitive behov. Ytterligere drøftet vi lærerens bruk av øving og modellering i forhold til ønskede holdninger og atferd hos elevene. Her trakk læreren frem at det er et viktig poeng at barna får tid til å øve og bli bevisste på egne kropper for å kunne oppfylle ulike forventinger. I tillegg drøftet vi hvordan bråk og uro oppfattes av læreren og hvordan læreren ikke forventer at førsteklassingene skal være stille og rolige hele tiden. Vi kunne konkludere med at når læreren lar elevene snakke sammen legger hen til rette for språklig aktivitet, og dermed for barns sosiale og aktive behov. Videre drøftet vi at modellering og øving kan føre til selvregulerte elever, og dette kan gjøre undervisningstiden mer effektiv.



## 5.2 Klasseledelse

Under denne kjernekategori vil vi drøfte ulike eksempler på hvordan læreren jobber med struktur, regler og rutiner. Her vil vi blant annet inkludere elevmedvirkning og ansvarlighet, og bruk av oppmerksomhetsgripere og sang. Videre vil vi gå inn på lærers bruk av atferdsmodifikasjon hvor vi drøfter bruken av positiv forsterkning, håndtering av uønsket atferd og lærers profesjonelle skjønn. Til slutt i denne delen vil vi drøfte betydningen av relasjonsbygging. Her handler det om relasjoner mellom elevene og mellom lærer og elever. I tillegg vil vi drøfte hvordan læreren legger til rette for trygghet, inkludering og det sosiale samspillet i klassen.

### 5.2.1 Struktur, regler og rutiner

Innenfor klasseledelse har vi tidligere redegjort for ulike områder som sammen kan resultere i god klasseledelse. Etablering av struktur, regler og rutiner er et av disse områdene og vi var nysgjerrige på hvordan læreren jobber med dette i sin klasse. Hen forklarte i intervjuet at klassen utarbeidet felles regler på starten av skoleåret. Her fikk elevene være med å medvirke ved å si sine meninger og bli enige med hverandre om hvilke regler de synes var viktigst.

I prinsippet *et inkluderende læringsmiljø* som gjelder for skolens praksis nevnes det at læringsmiljøet skal være preget av elevmedvirkning (Kunnskapsdepartementet, 2020). Funnet er et eksempel på hvordan man kan jobbe med elevmedvirkning og dermed med den overordnede delen av lærerplanen i praksis. Læreren fortalte videre at det kan være bra å jobbe med elevenes ansvarlighet i klasserommet for å skape et godt læringsmiljø. Læreren beskrev et eksempel på hvordan de har jobbet med ansvarlighet gjennom arbeid med ryddighet i klasserommet:

*Hvis klasserommet er "bomba" og det ligger søppel rundt om, ender det jo til slutt med at ingen bryr seg. Man slenger bare blyanten fra seg og ting blir ødelagt og det går jo utover læringsmiljøet det også. Så det å jobbe med at her i klasserommet er vi alle sammen ansvarlige. Vi er alle ansvarlige for at det blir plukket opp, og det ikke snakk om at det var din papirbit som havnet på gulvet eller om det var min papirbit, men når det ligger en papirbit på gulvet så er vi ansvarlige for å få plukket det opp.*

*Og på den måten jobbe med å skape det her fellesskapet at vi er ansvarlige alle sammen.*

Ut fra det læreren fortalte kan vi tolke at læreren jobber aktivt med å gi elevene et ansvar for å skape et godt fellesskap. Vi kan koble arbeidet med fellesskapet og elevmedvirkning til den sosiokulturelle læringsteorien, der læring skjer gjennom samhandling og deltakelse i sosiale prosesser (Danielsen, 2017). Ifølge Nordahl (2013) er det viktig at klasseleder jobber med regler og normer for å gi elevene en forutsigbar hverdag. I tillegg er det lærers ansvar å integrere elevene i en felles kultur (Grimsæth & Hallås, 2013), noe læreren gjør ved å lære de om ansvarlighet.

Vi la merke til at læreren hadde flere enkle grep for å få oppmerksomheten til elevene. Under begge observasjonene i skolen så vi mange eksempler på det vi har valgt å kalle *oppmerksomhetsgripere*, som handler om hvilke verktøy læreren tar i bruk for å fange oppmerksomheten til elevene. Vi så for eksempel at læreren telte ned fra fem til null for å få oppmerksomheten i overganger eller for å gi felles beskjeder. I tillegg brukte hen ofte sang for å avslutte en aktivitet og rette fokuset mot seg. Vi snakket mer om dette i intervjuet og læreren kom med flere eksempler på ulike typer oppmerksomhetsgripere hen bruker, eller ønsker å ta i bruk i denne klassen.

*Det jeg har savna i den klassen her, som jeg har brukt mye i andre klasser, er den som heter "gi meg fem". Den er så lett når man har øvd på den. Det er jo det å sitte med rumpa på stolen, hender og føtter for seg selv, se på og lytte til læreren, ha stille munn og rekke opp en stille hand hvis man skal si noe. Så det er fem slike regler. Men den kan jeg ikke bare begynne med uten at de har jobba med den. Fordi de må forstå hva det betyr å "gi meg fem".*

Måten lærer jobber med oppmerksomhetsgripere på, kan kobles til Banduras sosialkognitive læringsteori og observasjonslæring. Det handler i stor grad om at elevene gjennom observasjon av samhandling mellom medelever og lærer, forstår hva som er forventet av dem. Ifølge Imsen (2017) ser barn ofte etter symboler som er viktig for at fellesskapet skal fungere sammen, derfor vil elevene prøve å tilpasse atferden sin ut fra disse symbolene. Det vil si at elevene vil forstå at læreren, ved bruk av oppmerksomhetsgripere, ønsker at de skal høre på hen. Da er oppmerksomhetsgriperen symbolet for at noe felles skal skje. Når elevene blir

trygge på hva som er forventet av dem, vil de ifølge Nordahl (2013) bli mer selvregulerte, som kan bidra til at læreren får undervise på en hensiktsmessig måte.

I observasjonene i skolen la vi spesielt merke til hvordan lærer brukte sang som en rutine i undervisningen. Dette kan forklares med at sang ble brukt for å markere overganger ved å for eksempel synge om hva dagen heter. Vi observerte også at lærer initierte til sang og dans ved å gjøre en felles aktivitet på slutten av dagen. I intervjuet spurte vi:

*Student: Du brukte jo ganske mye sang første gang vi var der. Jeg tror dere sang tre sanger bare i oppstarten, hva var tanken bak det?*

*Lærer: Det å starte dagen veldig rutinepreget og at det er gjenkjennbart fra dag til dag er nok godt for ungene. Den sangen har vi hver dag og da ser man at ungene vet akkurat hva som skal skje. Altså, det er trygt fordi de vet at det skjer i en fast rekkefølge.*

Det at lærer beskrev bruken av sang som at det oppleves som trygt for barna, kan ses i sammenheng med det Nordahl (2013) skriver om at struktur handler om å gi elevene en forutsigbar hverdag. Videre mener Nordahl at struktur i undervisningen anses som en av lærerens viktigste grunnleggende ferdigheter. Etablering av strukturer, regler og rutiner vil også være med på å fremme læring, og i tillegg er det en av de vesentlige faktorene for et godt læringsmiljø (Utdanningsdirektoratet, u.å.; Nordahl, 2010). I intervjuet delte lærer også en verdifull erfaring der hun fortalte at det er ekstremt sjeldent at elevene ikke blir med å synge når hen setter i gang en kjent sang.

Vi observerte også bruk av sang i barnehagen der voksne ofte initierte til sang, bevegelse og musikk. Vi fikk inntrykk av at det i mange tilfeller ble brukt for å etablere en hyggelig atmosfære som var med på å skape samhold, trygghet, bygge relasjoner, og rett og slett for kosens skyld. Denne typen bruk av sang og musikk virker også som et bidrag til en mer aktiv hverdag som igjen samsvarer med at de yngste barna trenger bevegelse for å få den kroppslige og mentale stimuli som de trenger (Vingdal, 2018; Aasen, 2008). Vingdal hevder også at kroppslig aktivitet og bevegelse er betydningsfullt for kommunikasjon og sosiale relasjoner. Når barna i skolen fortsetter å bruke sang og bevegelse slik som i barnehagen, kan dette være med på, som læreren sier, “å gjøre dagene mer gjenkjennbare”, i tillegg til å skape sosiale

relasjoner. Etablering av faste rutiner, slik som bruk av sang, kan være med på å skape normer om samhandling i klasserommet (Nordahl, 2013).

I funnene som omhandler bruk av sang fra både barnehagen og skolen, ser vi koblinger til den sosiokulturelle læringsteorien, nettopp fordi barna her lærer gjennom samhandling og deltakelse i en felles aktivitet (Danielsen, 2017). Det er læreren, eller de voksne ansvar å integrere alle barna i fellesskapet og få de til å bli en del av en kultur (Grimsæth & Hallås, 2013). Vi tolker det som at læreren og de voksne i barnehagen bruker sang og bevegelse for å få alle barna med i fellesskapet. Totalt sett kan vi derfor konkludere med at å jobbe for et godt sosialt samspill vil ha betydning for læringsmiljøet, noe sang kan bidra til. I tillegg spiller arbeidet med struktur, regler rutiner gjennom klasseledelse en stor rolle for læringsmiljøet. Dette tolker vi ut fra tilretteleggingen for elevmedvirkning, og bruken av oppmerksomhetsgripere og sang for å skape en forutsigbar og trygg hverdag.

### **5.2.2 Atferdsmodifikasjon**

Vi har observert at læreren ofte bruker positiv forsterkning for å motivere elevene til å utøve forventet atferd. For eksempel sa læreren: «Nå sitter dere så fint, dere er så gode, jeg ser det er mange som er klare til å starte». I tillegg til generell ros av klassen som en gruppe valgte også lærer å bruke navn på enkeltelever når hen skrøt av dem og sa «Da ser jeg at «Lisa» er klar». Lærer brukte også ofte uttrykket «Fin stille hånd», da elevene rakk opp hånda for å få ordet. I en situasjon hvor det ble mer støy mellom elevene og lærer ønsket å få oppmerksomheten brukte hen også ros og skryt for å få fokuset rettet mot seg. Her valgte lærer å skryte masse av elevene til en annen lærer slik at elevene ble oppmerksomme på det. I denne situasjonen så det ut til at elevene pratet mindre og begynte å følge mer med på hva læreren sa. Ut fra disse observasjonene tolker vi at elevgruppen motiveres av dette. Vi observert at ros av atferden til enkeltelever utløste en dominoeffekt hos medelevene, fordi flere av elevene kopierte atferden.

Positiv forsterkning kan ses i sammenheng med den behavioristiske læringsteorien som forklarer læring som et resultat av belønning og straff, og at belønning oppleves som motivasjon hos elevene (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Ros eller belønning kan forklares med begrepet forsterkning og brukes ofte for å bekrefte en handling og øke sannsynligheten for at

den gjentar seg (Manger, 2013). I intervjuet bekreftet læreren våre observasjoner og var enig i at positiv forsterkning er noe hen jobber aktivt med og at det i de fleste tilfeller fungerer godt.

Lærerens bruk av positiv forsterkning kan også ses i sammenheng med Banduras sosialkognitive læringsteori som ifølge Imsen (2017) handler om kognitive, følelsesmessige og atferdsmessige faktorer hos mennesker i en læringsprosess. Imsen forklarer at en del av denne læringsteorien som brukes i praksis kalles observasjonslæring og det handler om at man kan lære av andres handlinger og kopiere det for å oppnå belønning. Ifølge Bandura (1997) handler observasjonslæring om at læring skjer gjennom forventninger, observasjon og imitasjon. Nedenfor drøfter vi de funnene som handler om elevenes respons ovenfor positiv forsterkning og hvorfor det fungerer i lys av fire delprosesser som Bandura har utviklet.

I den første delprosessen handler det om at elevene blir oppmerksomme på modellatferden, altså den atferden som får positiv oppmerksomhet eller virker viktig for fellesskapet (Imsen, 2017). Når lærer gir positiv oppmerksomhet til enkeltelever eller grupper, vil vi anta at medelevene blir oppmerksomme på det som skjer. I den neste delprosessen som kalles hukommelse er det sannsynlig at elevene plukker opp modellatferden og at de memorerer den. Disse første to delprosessene var ikke observerbare, men ifølge teorien antar vi at det faktisk skjer. Elevene var inne i den tredje og den fjerde delprosessen, imitasjon og motivasjon da vi observerte det vi har valgt å kalle dominoeffekten hos elevene. Imitasjon handler om at det man observerte og husket i de første delprosessene blir omsatt til egen handling, altså du gjør det selv (Imsen, 2017). Motivasjon handler om hva som skal til for at elevene skal utføre atferden. Da vi observerte dominoeffekten var det noen elever som på eget initiativ satte seg klare for å få en beskjed. Da læreren ga positiv oppmerksomhet til disse elevene, var det flere som imiterte atferden til de som fikk oppmerksomhet. Ved å gi skryt til både enkeltelever eller en gruppe elever vil læreren gi direkte belønning til de det gjelder. Andre elever som kopierer atferden kan da oppleve å få det Imsen kaller vikarierende forsterkning, fordi de indirekte blir belønnet for samme atferd. Resultatet av observasjonslæring i denne studien var at læreren brukte positiv forsterkning for å styrke ønsket atferd og etablere normer innenfor det sosiale fellesskapet.

I tillegg til bruk av positiv forsterkning observerte vi at lærer ofte overså atferd hen ikke anerkjente. Dette kunne tolkes ut fra at elever som lå på gulvet eller meldte seg ut av undervisningen, ikke fikk noen form for oppmerksomhet fra lærer. Bruken av forsterkning og det å overse uønsket atferd kan ses i sammenheng med det Skaalvik & Skaalvik (2018) sier om at pedagoger bør belønne ønsket atferd og overse uønsket atferd, heller enn å straffe den. Dette handler om at straff ofte ikke fungerer slik man ønsker. Her mener vi at det er viktig å presisere at man kun overser atferden, og ikke selve eleven. Manger (2013) skriver at det advares mot å bruke straff fordi barn ofte prøver å unngå straffen i stedet for å slutte med atferden, og at straff virker lite konstruktivt på barnet. Ut fra funnene ovenfor kan vi tolke at positiv forsterkning overgår alle andre tilnærminger innenfor atferdsmodifikasjon, slik som negativ tilsnakk eller kjeft. Ifølge Skaalvik og Skaalvik (2018) må det tas i betraktning at ikke alle barn reagerer likt på ros. Likevel er grunntanken at hvis læreren har gode relasjoner med elevene i tillegg til å kjenne deres potensiale, vil hen kunne predikere hva som motiverer hver enkelt (Skaalvik & Skaalvik, 2018; Nordahl, 2013). Gjennom observasjonene i skolen og i intervjuene med læreren kan vi konkludere med at læreren bruker mye tid på å utøve god klasseledelse.

Skaalvik og Skaalvik (2018) hevder at når man benytter seg av ros ovenfor elevene er det viktig at det gis på en informativ måte, slik at elevene forstår hvorfor de får det. Denne oppfatningen om bruk konstruktive tilbakemeldinger er noe læreren la vekt på under intervjuet. Hen forklarte at når man bruker mye ros og positiv forsterkning er det viktig å tenke på hva man sier. Læreren forklarte at voksne kanskje bruker ordet “flink” litt for mye ved å si “nå var du flink” og “så flink du er”. Hen påpekte at vi heller bør bli flinkere på å beskrive for elevene *hva* det er de får ros for. Hen trakk frem eksempelet “Jeg ser du sitter på din plass nå, så flott!” som en mer konkret måte å gi ros på. Når man ser funnet i sammenheng med det Skaalvik og Skaalvik sier, kan vi tolke det som at positiv forsterkning er et bra verktøy hvis læreren er bevisst på valg av ord og hvordan hen skal bruke det. Det å bruke positiv forsterkning kan ses i sammenheng med at læreren bør ha klare og realistiske forventninger til elevene (Nordahl, 2013). Da bør også det man forventer av elevene, bli tydelig uttrykt gjennom den tilbakemeldingen de får.

Vi observerte lite bruk av tilsnakk, og under den første observasjonen så vi at læreren brukte tilsnakk kun én gang. Da ga læreren en beskjed til en elev om å gå ned fra kanten på

fotballbingen, og rett etter hen ga denne beskjeden forklarte lærer at grunnen til at eleven ble bedt om å komme ned var fordi eleven kunne falle ned. En mulig forklaring på hvorfor vi observerer så lite tilsnakk, kommer frem i intervjuet. Læreren forklarte at hen ofte velger sine kamper for å få elevene til å gjøre det de skal. Hen sier at så lenge hen har kontroll på elevene, selv når de gjør noe annet, er det ikke nødvendig å avbryte en felles aktivitet eller lignende ved å bruke tid på å få alle med. Lærer forklarte:

*Av og til så merker man at det ikke er hensiktsmessig å ta de ut fra den «bobla» de er i akkurat nå. Så får de bare være litt i den «bobla» en stund, også tar vi det etterpå.*

Videre i intervjuet beskrev læreren en situasjon der positiv forsterkning ikke strakk til. Hva skjer for eksempel når flere av de elevene med behov for bevegelse finner hverandre? Lærer fortalte om en situasjon der noen elever som vanligvis har behov for å bevege seg mer i undervisningen, begynte å samle seg på gulvet, noe som førte til uro. Læreren forklarte at hen valgte å løse denne situasjonen med en mer målrettet strategi i en liten periode:

*Hver gang de reiste seg fra stolen sa jeg «Nei! Sett deg ned igjen! Nei, du går og setter deg der» og brukte tid på det. Men jeg kjeftet ikke på dem og det var jo ikke sånn «Nei ikke gjør det, nei ikke gjør det», men jeg ga dem heller en konkret beskjed om hva jeg ønsket at de skulle gjøre, for eksempel «Du skal sitte der».*

I denne situasjonen beskrev lærer det som at noen elever kan oppleve å få negativt fokus i en periode, og det kan være et nødvendig tiltak for å regulere atferden deres og å opprettholde et godt læringsmiljø. Her kan man se atferdsmodifisering i lys av barns fysiologiske behov for bevegelse. Vi kan man trekke inn det Vingdal (2018) sier om at barn kan oppleve prikking og smerter i kroppen hvis de sitter for mye i ro, og at barnekroppen er konstruert for aktivitet. Derfor kan det oppleves som uheldig og urettferdig å bli irettesatt for atferden som er presentert i funnene. Her kan vi stille spørsmål om hvor sterkt man som lærer bør gå inn med regulering og irettesettelse av slik atferd. Vi tolker det som at man bør handle for fellesskapets beste, og at man må vurdere i hvor stor grad noen elevers atferd vil påvirke resten av klassen og deres læring. I dette funnet er det snakk om elever som vanligvis har hatt behov for å bevege seg, og der lærer har gitt rom for dette. Derfor handler det i slike situasjoner om å etablere en felles forståelse med elevene om hva som er greit og ikke greit.

Videre i intervjuet forklarte læreren at i situasjoner hvor man har vært litt hard mot enkeltelever, bør man være ekstra nøye på å legge merke til når de gjør det de skal. Videre fortalte lærer at det da har vært et viktig og bevisst valg å skryte av disse elevene. Hen forklarte:

*Ja, og selvfølgelig mens jeg har vært litt sånn hard mot dem nå på onsdagen så passa jeg jo selvfølgelig på at i det jeg så at de satt på plassene sine å gi de et lite blunk og en tommel opp eller å si at «Nå ser jeg at du sitter på din plass, så flott!».*

I dette funnet kommer bevisst bruk av forsterkning tydelig frem der lærer forsøker å gi disse elevene direkte belønning gjennom ros fordi de gjør det som er forventet av dem. Ut fra det læreren sa om situasjonen ovenfor, kan vi tolke det som at hen ønsker å tre frem som en voksen som bryr seg om og ønsker å oppmuntre elevene, inkludere alle og vise positivitet mot elever som kanskje ikke har like lett for å følge beskjeder. Dette samsvarer med prinsippet om at skolens praksis skal utøve et inkluderende læringsmiljø som er raust og støttende, med tydelige voksne som dermed skaper en positiv kultur (Kunnskapsdepartementet, 2020).

Alle funnene som omhandler atferdsmodifisering kan kobles til det Danielsen (2017) sier om at lærerens pedagogiske praksis er verdibetinget, etisk og normativ. Da læreren forklarte at hen tar bevisste valg når det kommer til enkeltelever, og velger sine kamper ut fra hvordan situasjonen utspiller seg, kan vi tolke det som at hen utviser profesjonelt skjønn og dømmekraft for elevene i komplekse situasjoner. Det å kunne reflektere over og være kritisk til de skjønnsavgjørelsene man tar som lærer, er et viktig utgangspunkt for å utvikle sin pedagogiske kompetanse (Grimsæth & Hallås, 2013). På bakgrunn av våre observasjoner, samt forklaringer i intervju forstår vi det slik at læreren helst benytter positiv forsterkning og velger å overse uønsket atferd. Tilsnakk blir som oftest brukt i tilfeller der det er nødvendig på grunn av sikkerhet eller for elevens beste i forhold til læringsmiljøet.

### **5.2.3 Relasjonsbygging**

Fra observasjonene og intervju med læreren fikk vi et innblikk i lærerens arbeid med ulike strategier for relasjonsbygging. En av de viktigste områdene for god klasseledelse og et godt læringsmiljø handler om relasjoner (Nordahl, 2010; Nordahl, 2013). Vi ville se nærmere på hvordan læreren la til rette for relasjoner til og mellom elever, og hvordan det kan påvirke læringsmiljøet. Da vi i intervjuet snakket om hvordan det første møtet mellom elevene og



læreren var, forklarte læreren hva hen gjorde for å tilrettelegge for relasjonsbygging. Læreren fortalte at hen brukte mye tid på å pugge og lære seg navnene til alle elevene før de begynte på skolen:

*Det å faktisk bruke navnet deres og ikke "du" eller nøle med å lese navneskilt eller uansett, men å kunne si navnene med en gang. Da kom hver elev opp og hilste på, og jeg hilste på dem med navn og sa "jeg har gledet meg sånn til å møte deg og jeg gleder meg til å bli kjent med deg".*

Dette funnet representerer en praktisk måte å legge til rette for lærer-elev relasjoner og kan beskrives som et enkelt grep for å få et godt utgangspunkt. Vi kan tolke det slik at når man bruker navnene til elevene fra dag en vil de kunne oppleve at de blir verdsatt og føle seg sett av læreren. Videre forstår vi det som at en slik tilnærming handler om å vise at man ser enkeltindividet. Grimsæth og Hallås (2013) argumenterer for at når man anerkjenner hver enkelt elev, vil læreren lettere kunne bygge relasjoner til elevene og bidra til deres faglige og sosiale utvikling. Det at læreren gir de en personlig hilsen kan ses i sammenheng med at elevene får positive opplevelser av skolen.

En positiv og støttede relasjon mellom lærer og elev kan ifølge Nordahl (2013) ha stor betydning for elevenes læring og atferd. Når lærer velger å starte arbeidet med relasjoner så tidlig vil det trolig sette standarden for elevenes relasjoner med læreren. I tillegg fortalte læreren at hen satt av tid til å gå innom pulten til hver elev og snakke litt med alle for å bli kjent med dem og deres liv. Dette er et eksempel på hvordan læreren tar seg tid til å anerkjenne og bekrefte elevenes tanker og meninger. Læreren forklarer også at hen bevisst jobber med å gi oppmerksomhet til alle elevene gjennom hele skoleåret. Et annet enkelt grep som både læreren i skolen og de voksne i barnehagen bruker, er å møte elevene på deres nivå, i deres høyde. I intervju forteller læreren at hen gjør dette for å få nærmere kontakt og for at de voksne ikke skal se på barna ovenfra og ned. I observasjonen fra barnehagen kunne vi se dette ved at de voksne ofte satt i samme høyde med barna og snakket med dem. Disse grepene oppleves for oss som at de voksne ikke ønsker å være ovenfor barna, men heller sammen i rommet og likeverdige.

Enda et grep som handler om lærer-elev relasjoner, eller voksen-barn relasjoner, handler om at de barna som trenger trøst og litt ekstra trygghet, får det. I barnehagen observerte vi at noen

barn satt på fanget, og fikk trøst på starten av dagen etter å ha sagt ha det til foreldrene sine. Dette funnet kan sammenlignes med det læreren forteller i intervju om at hen ofte prøver å skape trygghet rundt de elevene som har litt adskillelsesangst med foreldrene, og gråter når de drar. Da forteller læreren at hen snakker med barna og tar seg tid til å ta de imot i garderoben, slik at det føles bra å komme på skolen. Betydningen av å gi barn stabilitet og trygghet gjennom nærhet fra voksne, er viktig for barns sosiale utvikling (Thoresen & Aukland, 2020). Hvis man tar overgangen mellom barnehage og skole i betraktning, vil det å anerkjenne fem- og seksåringenes behov i skolen, på lik linje som man anerkjenner deres behov i barnehagen, være en viktig faktor for at barna skal føle seg trygge (Thoresen & Aukland, 2020). Det at lærer tar seg tiden til å skape nærhet til barna når de kommer til skolen, i likhet med de voksne i barnehagen, vil derfor kunne oppleves som en mykere overgang for barna, og dermed gjøre de tryggere i sitt nye miljø.

Vi hadde forventet at relasjonene mellom voksne og barn var forskjellige i barnehage og skole, fordi barnehagen har større voksentetthet og at barnehagen, ifølge Thoresen og Aukland (2020), i større grad har fokus på barnet, lek og hverdagslivet. Vi observerte at barna i barnehagen ofte så ut til å finne på aktiviteter på eget initiativ, og de voksne lot barna gjøre det. Voksne og barn pratet mye, tullet og deltok i aktiviteter sammen, og ut fra det virket de å ha et godt sosialt samspill. I skolen observerte vi at lærer anerkjente det elevene sa og tullet også litt med elevene innimellom. Vi tolket relasjonen som et godt sosialt samspill mellom lærer og elever. Det at de voksne fremmer positive relasjoner kan fungere som en ressurs for å utvikle læringsmiljøet og dermed fremme utvikling hos elevene (Danielsen, 2017).

I skolen var naturlig og hverdagslig prat mellom lærer og elever observerbare spesielt i overgangsperioder, spisetid og friminutt. Her hadde vi forventet å se mindre naturlig prat gjennom dagen fordi det generelt er mindre voksentetthet i skolen, og mer fokus på undervisningsaktiviteter. På bakgrunn av dette vil det ikke være like mange muligheter for at alle elevene får tid til å snakke med den voksne om det de har på hjertet. Det vil ikke dermed si at det ikke er åpent for naturlig prat også i undervisningstiden, det kunne læreren gi eksempler på i intervjuet da vi stilte spørsmål om hvordan hen skiller mellom faglige og sosiale samtaler i løpet av dagen:

*Men da når jeg har faglige samtaler så vil de ofte fortelle, og da kan de se opp og si «Linda» vet du hva?”. Da får de lov til å fortelle. Det er veldig sjeldent at jeg sier “Men det skal vi ikke prate om nå”. De her litt uformelle samtalene kan dukke opp i løpet av timen og da sier jeg “Næh, jøss, har du en løs tann?”, “Har du mista flere tenner eller er det den første?”, “Neimen er det den første, så spennende!”.*

Lærer forklarer også at elever i denne aldergruppen er impulsive og når de ønsker å fortelle noe, så er det ofte uavhengig av hva de egentlig skulle gjort. Vi tolker denne typen interaksjon som at det er viktig for læreren å anerkjenne impulsiviteten til eleven, det kan underbygges med at læreren sier “Da lar jeg dem fortelle”. Her kan vi se betydningsfulle sammenhenger til det Grimsæth og Hallås (2013) sier om relasjonsbygging. Forfatterne mener at det er viktig at læreren viser interesse ovenfor elevene i forhold til deres følelser, interesser og reaksjoner. I tillegg sier de at det viktig at man som lærer gir elevene anerkjennelse og bekreftelse som styrker deres selvbilde, noe også læreren gjør ved å ta seg tiden til å snakke med elevene. Hvis lærer for eksempel hadde reagert negativt eller latt være å anerkjenne de elevene som plutselig får behov for å uttrykke seg og fortelle noe, kunne det fått konsekvenser for den enkelte eleven. Dette handler om at betydningen av lærer-elevrelasjoner kan påvirke elev-elevrelasjoner. Det begrunnes med at barna legger merke til, og danner seg oppfatninger basert på hvilken oppmerksomhet medelever får fra de voksne (Drugli & Nordahl, 2013). Fordi elevene trenger å føle seg verdsatt, vil det da være uheldig å sette de i et dårlig lys foran medelever da det vil innvirke på deres oppfatning av læringsmiljøet. Videre er det et menneskelig behov at andre skal forstå oss, respektere oss og være opptatte av våre behov (Danielsen, 2017). Gjennom lærers anerkjennelse av de naturlige samtalene med elevene, kan vi anta at dette vil være en viktig del av relasjonsbygging på første trinn, og dermed viktig for elevenes oppfattelse av læringsmiljøet.

En metode læreren benyttet seg av for å styrke relasjonene mellom elevene var gjennom organisering av “vennepar” i friminuttene. Det gikk ut på at elevene hver dag byttet på å ha en fast lekepartner. I samtale med læreren rett etterpå fortalte hen at vennepar er noe de gjennomfører periodevis og at barna liker det. Hen forklarte videre at det er et forsøk på å få alle til å bli kjent med alle, i tillegg til å gi elevene muligheter til å bli kjent med noen de kanskje ikke hadde valgt å være med til vanlig. Lærer forteller at hen ønsker å unngå faste grupperinger, men heller at barna oppdager hverandre i det de utvikler seg dynamisk i tiden på skolen. Det handlet også om at elevene skulle bli mer ansvarlige ovenfor hverandre i

forhold til inkludering. Dette funnet samsvarer med det Skaalvik og Skaalvik (2018) sier om relasjoner i forhold til et godt læringsmiljø. De mener at det å oppleve anerkjennelse og å bli tatt med, vil være en viktig del av at elevene føler seg inkludert på skolen.

Gode relasjoner har betydning for læring, atferd, motivasjon og dynamikken i klasserommet (Nordahl, 2010; Utdanningsdirektoratet, u.å.). I tillegg til organiseringen av vennepar, fikk vi også under den ene observasjonen være vitne til en aktivitet læreren kalte “massasje”. Her ble elevene satt sammen i par og de skulle massere hverandre etter tur. Læreren satte på litt rolig musikk i bakgrunnen og instruerte elevene ved å si “lag en stor I på ryggen” eller “tegn en stor sol” og lignende. Under denne observasjonen fikk vi inntrykk av at elevene likte denne aktiviteten og at alle deltok. Lærer forteller under intervjuet:

*Så det her handler jo også om relasjoner mellom elevene og det å være god med hverandre og ta på hverandre på en god måte.*

Funnet kan kobles til det Danielsen (2017) skriver om at de aller fleste mennesker har et grunnleggende behov for tilhørighet og det handler om å knytte nære og emosjonelle bånd og relasjoner. På bakgrunn av dette kan vi hevde at massasje kan styrke relasjonene mellom elevene fordi de i denne aktiviteten må respektere hverandres behov og vise forståelse for hverandre. Vi har ikke valgt å gå videre inn på dette funnet, fordi vi anser det som for omfattende å skulle gå inn på berøringens effekter i relasjonsbygging. Likevel ser vi på det som et verdifullt verktøy som lærere kan benytte seg av i arbeidet med relasjonsbygging mellom elever.

Både i barnehagen og i skolen observerer de voksne, både aktivt og bevisst, det sosiale samspillet mellom barna. Dette ble fortalt av læreren i intervju og av en ansatt i barnehagen under observasjon. Ifølge Hattie (2009) er det læreren som har størst betydning for læringsmiljøet. Vi kan legge til at i både i barnehagen og i skolen opplever vi at alle voksne har ansvar for barnas relasjoner. Man kan derfor argumentere for at jobben med å kartlegge relasjoner er en viktig faktor for å sørge for barnas trivsel. Dette er fordi læreren eller pedagogen har ansvaret for å integrere alle barna i fellesskapet og få de til å bli en del av en kultur (Grimsmæth & Hallås, 2013). Ut fra de funnene som inngår under relasjonsbygging har vi fått inntrykk av at lærer jobber aktivt med dette for å skape et godt læringsmiljø. Fordi vi ikke har fått elevens synspunkt om deres relasjoner til medelever og lærere, kan vi ikke med

vår forskning si noe om barnas opplevelse av relasjonene. Vi kan bare trekke slutninger basert på tidligere forskning, teori og den informasjonen vi har innhentet i prosjektet.

#### **5.2.4 Oppsummering av funn**

I denne delen har vi sett på betydningen av god klasseledelse i forhold til et godt læringsmiljø på første trinn. I delen om struktur, regler og rutiner drøftet vi hvordan man kan jobbe med ansvarlighet og elevmedvirkning i sammenheng med etablering av regler i klasserommet. Vi beskrev også arbeidet læreren gjorde ved å bruke oppmerksomhetsgripere for å skape struktur i skolehverdagen. I tillegg drøftet vi hvordan bruken av sang kan være med på å skape gode rutiner og fungere som et sosialt virkemiddel. Vi konkluderte med at å arbeide med struktur, regler og rutiner vil ha betydning for læringsmiljøet. På første trinn kan bruk av oppmerksomhetsgripere og sang være gode verktøy i dette arbeidet, og i tillegg anser vi elevmedvirkning som en viktig faktor for å skape et godt felles læringsmiljø.

I delen om atferdsmodifikasjon drøftet vi bruken av positiv forsterkning. I tillegg drøftet vi hvorfor straff og negativ oppmerksomhet ikke bør brukes, og hvorfor man heller bør overse uønsket atferd og forsterke ønsket atferd. Positiv forsterkning ble drøftet i lys av teorien om observasjonslæring. Da vi analyserte observasjonene kunne vi se at de ulike prosessene i teorien kom til syne og vi fikk dermed innsikt i hvordan positiv forsterkning påvirker elevenes atferd. Vi kunne konkludere med at elevenes reaksjoner på forsterkning samsvarte med prosessene i teorien. Når positiv forsterkning fungerer, vil det derfor være med på å etablere normer i det sosiale fellesskapet. Vi kunne også konkludere med at en viktig faktor for at positiv forsterkning skal fungere avhenger av lærers bevissthet om hvordan man ordlegger seg. Til slutt drøftet vi lærers profesjonelle skjønn i lys av situasjoner der læreren måtte ta valg basert på erfaring og relasjoner. Dette anser vi som en viktig del av lærers pedagogiske praksis som vil ha betydning for hvordan elever opplever læringsmiljøet.

Den siste delen innenfor klasseledelse, handlet om relasjonsbygging. Her drøftet vi hvordan læreren la til rette for lærer-elev relasjoner og viktigheten av dette. I tillegg drøftet vi ulike tilnærminger læreren og voksne i barnehagen brukte for å skape relasjoner til barn i denne aldersgruppen, blant annet hvordan de legger til rette for nærhet, omsorg og trygghet. Vi drøftet også hvordan voksentetthet kan være med på påvirke mulighetene for barns sosiale

utløp. I barnehagen er det flere voksne per barn sammenlignet med skolen. Derfor kan det i skolen oppleves som vanskeligere for barna å få frem det de vil si, fordi det er mange som kjemper om ordet til den ene voksne. Videre drøftet vi hvordan læreren anerkjenner elevene og viser interesse for deres liv. Et viktig funn her var at lærer-elev relasjoner bør være gode, fordi det kan påvirke måten elevene ser hverandre på. Til slutt drøftet vi hvordan læreren legger til rette for relasjoner mellom elevene. Her nevnte vi blant annet vennepar og massasje som bevisste metoder for å skape gode elevrelasjoner. Vi konkluderte med at læreren jobber aktivt med relasjonsbygging, og basert på teori og tidligere forskning er det avgjørende for et godt læringsmiljø.

### **5.3 Refleksjon over læreplan**

Innenfor den siste kjernekategori drøfter vi lærers refleksjoner over skiftet mellom LK06 og LK20, og elementer fra prinsippene «Sosial læring og utvikling» og «Et inkluderende læringsmiljø». Vi vil også drøfte lærers refleksjoner omkring autonomi og kollektiv skolekultur. Grunnen til at vi valgte å ta med lærers tanker om læreplanene kan ses i sammenheng med Bronfenbrenners (1979, 2005) miljømodell som vi presenterte i starten av kapittel 2. Her handler det om å se hvordan styringsdokumenter er med på å påvirke lærerens valg i etablering og utvikling av læringsmiljøet.

#### **5.3.1 Lærers refleksjoner**

Under intervjuet stilte vi læreren spørsmål om den nye læreplanen og de tilhørende overordnede delene. Her ønsket vi å finne ut av om hen foretrakk én læreplan ovenfor den andre, og hens tanker om den nye læreplanen. Læreren fortalte at hen stiller seg positiv til den nye læreplanen fordi den er mer forenlig med den fremtiden vi går inn i. Videre fortalte læreren at hen synes det er fantastisk at lek har blitt mer tydelig i de nye læringsmålene, og at det er viktig for de yngste elevene at lærerne er bevisste på den lekbaserte læringa. Denne erfaringen samsvarer med det Haug (2015) forteller om at LK06 ikke prioriterte balansen mellom lek og læring. Lillejord et al. (2018) hevder at barn lærer best når aktivitetene stimulerer deres fantasi og forestillingsevne, og at de oppleves som meningsfulle. Denne forskningen samsvarer med lærerens bevissthet rundt de yngste elevenes behov for aktiv og lekbasert læring.

Læreren trakk frem sosial læring og læringsmiljø, i tillegg til tverrfaglighet og dybdelæring som viktige elementer i LK20. Videre uttrykte læreren positivitet i forhold til å jobbe med både sosial- og faglig læring. Dette forklarte hen da hen sa at balansen mellom de to skal være likeverdige og gjennomsyre alle undervisningstimer. Læreren sammenlignet måten å jobbe med sosial læring på nå, i forhold til hvordan det var under LK06 da det var egne sosiallæringstimer. Hen fortalte at LK06 aldri var så tydelig på den sosiale læringa og var mer fagorientert. Ut fra disse refleksjonene tolker vi det som at den sosiale læringen opplevdes som mer isolert fra resten av undervisningen. Som nevnt tidligere har Halvor Tjora kritisert LK06 og hvordan denne læreplanen påvirket skolen. Han sa blant annet at skolen var for resultatorientert, og det ble stilt for høye krav til de små barna (Jonassen, 2017). Denne kritikken kan være med på å forklare hvorfor den overordnede delen av læreplanen har satt mer fokus på den sosiale læringen. Derfor kan vi på bakgrunn av dette tolke det som at LK06 ikke tok hensyn til de yngste elevenes behov for sosial læring i skolehverdagen. Lillejord et al. (2018) mener i likhet med læreren at skolen ikke må skille mellom sosial og faglig læring for at elevene skal få muligheten til å lære på en mer helhetlig måte. Videre kan vi referere til Nordahl (2014) som forteller at ved å lære fag i skolen, utvikles man som mennesker, og ved å utvikle seg som menneske vil man få et godt grunnlag for å lære.

Sosial læring er et prinsipp for læring, utvikling og danning i den overordnede delen av LK20 (Kunnskapsdepartementet, 2020). Innenfor denne delen handler det blant annet om at skolen skal formidle verdien og betydningen av en lyttende dialog for å takle motstand. Læreren skal også være med på å støtte elevene slik at de blir trygge på å ytre egne meninger. Her kan vi trekke inn lærerens forklaring på hvordan hen i praksis jobber med den sosiale læringen med sine elever. I intervjuet fortalte hen at en stor utfordring kan være de yngste elevenes følelser og impulsivitet. Hen fortalte at dette gjelder spesielt i forhold til at kommentarer mellom elever kan oppleves som sårende. Det handler om at noen elever er impulsive mens noen elever kan være veldig følsomme. Lærere forklarte videre:

*Men det er jo en læreprosess man må gjennom. De impulsive elevene må lære seg å kontrollere impulsiviteten sin, og de følsomme må lære seg at ikke alt er rettet mot dem. De må lære hva man bare kan la fyke forbi og hva man skal ta til seg.*

I dette funnet tolker vi det som at læreren jobber med å lære elevene å takle motstand i møte med hverandre. Prinsippet for sosial læring er nært knyttet til sosial kompetanse og har som mål å lære elevene å kommunisere på en god måte (Kunnskapsdepartementet, 2020). Vi

tolker det som at når læreren veileder elevene til å kontrollere sin impulsivitet og følsomhet kan hen hjelpe elevene med å nå det målet. På lang sikt kan bevissthet rundt kombinasjonen av faglig og sosiale læring, som Nordahl (2014) sier, utvikle og danne elevene som mennesker.

I intervjuet introduserte vi to prinsipper som vi la spesielt merke til i LK20: “Et inkluderende læringsmiljø” og “Sosial læring og utvikling” (Kunnskapsdepartementet, 2020). På bakgrunn av dette spurte vi læreren om hva hen synes er et godt læringsmiljø og hen svarte:

*Et godt læringsmiljø for meg er også litt som du sier til å begynne med at det skal inkludere alle. Alle skal trives på skolen, ha det godt på skolen og kunne lære på skolen. Så et godt læringsmiljø for meg er når alle, absolutt alle elevene er inkluderte og at elevene respekterer hverandre og hverandres ulikheter.*

Lærerens beskrivelse av et godt læringsmiljø samsvarer med en observasjon i skolen. Vi observerte at en elev spurte læreren om hvorfor noen elever hadde forskjellig lekse, da svarte læreren at man av og til har litt forskjellige ting å øve på og at “Dette har vi snakket om før”. Læreren forklarte videre i intervjuet at i tillegg til å inkludere alle handler et godt læringsmiljø om at det skal være rom for alle uansett forutsetninger. I likhet med læreren sier Berg et al. (2014) at skolen skal tilpasse seg enkeltelevens behov og verdsette alle uavhengig av forutsetninger og forskjeller og at dette er med på å definere et godt læringsmiljø. På bakgrunn av dette kan vi hevde at lærer jobber målrettet mot et godt læringsmiljø. Læreren forklarte at hvis man som lærer får til å skape et miljø hvor det er rom for å være ulike, vil det kunne føre til at elevene kan oppleve en trygghet. Hen legger til at elevene da vil forstå at selv om de ikke alltid gjør ting på lik linje med andre medelever, så sier ikke dette noe om de som mennesker. Denne refleksjonen mener vi samsvarer med at et inkluderende læringsmiljø skal preges av trygghet, omsorg, respekt og anerkjennelse (Kunnskapsdepartementet, 2020). På bakgrunn av dette kan vi si at måten denne læreren tar i bruk den overordnede delen av LK20 i sin klasse, vitner til god forståelse og viser hvordan man kan jobbe med disse verdiene og prinsippene på en tilstrekkelig måte.

### **5.3.2 Lærers autonomi**

I intervjuet uttrykte vi nysgjerrighet i forhold til autonomi i læreryrket. Derfor spurte vi læreren om i hvor stor grad hen opplever autonomi i sitt eget klasserom i forhold skolens



planer og regler. Da svarte læreren at det må være en balansegang og at hen opplever at hen kan sette sitt preg på undervisningen. Hen forklarte:

*Når det gjelder måten jeg legger det opp i klasserommet, så føler jeg at jeg kan styre det selv. Jeg er jo en lærer som synes det er helt ok å synge i klasserommet, danse foran elevene og tulle litt. Andre lærere jeg jobber med på trinnet er ikke like komfortable med det, og da er det helt i orden at jeg gjør det på min måte også gjør de det på sin måte.*

Videre utdypet læreren at man må ha felles planer og mål for skolen, og at alle må kjøre i samme retning uansett hvilken klasse man er i. Hen uttrykte også at lærerne på trinnet må være enige om hvilke rutiner, konsekvenser og forventninger de stiller til elevene slik at de ikke blir forvirret, men heller opplever sammenheng i skolehverdagen. Dette funnet kan ses i sammenheng med Nordahls (2010) faktor for et godt læringsmiljø, som dreier seg om *skolens kultur og ledelse*. I forfatterens forklaring dreier det seg om ledelse, samarbeid mellom lærere i tillegg til de verdier som forvaltes i skolen. I St. Meld. 28 (Kunnskapsdepartementet, 2016) står det at en skole som samarbeider aktivt og har en god kollektiv kultur er med på å utvikle gode læringsmiljøer. Det begrunnes med at skoler med gode resultater er preget av en god kollektiv kultur. Det at skolen og lærerne har felles oppfatninger av mål og verdier fører ifølge Skaalvik og Skaalvik (2018) til at lærere trives bedre og er mer engasjerte og motiverte. På bakgrunn av det læreren forklarte og det forskningen sier, vil vi tolke det som at en kollektiv oppfatning mellom ansatte i skolen kan være viktig for lærernes trivsel og dermed for læringsmiljøet i klasserommet.

Det at lærerne følger de samme målene og verdiene og at skolen har en god kollektiv kultur, trenger ikke å bety at alle ansatte må bruke de samme arbeidsformene (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Forfatterne hevder at lærere bør få frihet til å styre dette selv. Læreren fortalte i intervju at hen har en opplevelse av å kunne sette sitt eget preg på hvordan hen velger å praktisere sin profesjon. Ifølge St. Meld. 28 (Kunnskapsdepartementet, 2016) er det læreren som er den viktigste for elevens læring. På bakgrunn av dette forstår vi det som at autonomi vil være viktig for at læreren skal kunne legge til rette for elevenes læring, fordi det er læreren som møter elevene hver dag, og kjenner de best. Hvis læreren ikke får frihet til å bruke arbeidsmåter som samsvarer med sine pedagogiske verdier eller det man mener er det beste for sine elever, kan dette gå ut over trivselen til den enkelte lærer (Skaalvik & Skaalvik, 2018).

Videre innenfor temaet lærerens autonomi ønsket vi å finne ut av hvordan læreren har valgt å jobbe med aktiv læring og lek gjennom de ulike læreplanene. Basert på gjennomgangen av LK06 og LK20, fant vi ut at under LK06 var skolen mer resultatorientert og lek var vektlagt på en annen måte sammenlignet med LK20. Dette samsvarer med det Haug (2015) hevder om at LK06 ikke hadde nok fokus på aktivitet og lek. I LK20 er lek en del av et prinsipp for læring, utvikling og danning. Leken er også en *nødvendighet* og skal være til stede i undervisningen (Kunnskapsdepartementet, 2020). I LK06 ble det lagt mer vekt på at man *kunne* bruke lek for å stimulere til mestring og læring (Kunnskapsdepartementet, 2013). På bakgrunn av dette stilte vi spørsmål til læreren om hen synes det er lettere å jobbe med aktiv læring og lek i LK20. Vi spurte også om hen har fulgt denne måten å arbeide på hele tiden, eller om hen har tatt arbeidsmåten mer i bruk etter innføringen av LK20. Da svarte lærer:

*Jeg har fulgt det løpet hele tida, men det jeg tenker er at når det nå blir satt fokus på det, så vil kanskje enda flere jobbe etter det. For jeg tror at jeg lenge har hatt et åpent sinn om det å bevege seg i skolen og at LK06 stoppet meg ikke på det området. Jeg lot elevene få lov til å være aktive.*

I kapittel 2 presenterte vi utsagn som kritiserte LK06 i forhold til lærers autonomi i læringsrommet. Dr. Philos Fugelli (2018) rettet et kritisk blikk på lærers manglende rom for autonomi og mente at det kunne påvirke de yngste elevene. Når vi sammenligner denne kritikken om lærers autonomi under LK06, med det læreren uttrykte gjennom intervju, kan vi se store kontraster. Vi tolker det læreren fortalte som at hen har hatt nok autonomi til å styre egne arbeidsformer og metoder uavhengig av gjeldende læreplan og skoleledelse. Likevel kan det hende at andre lærere har opplevd manglende autonomi og en mer førende kultur på skolen som følge av økt press på faglige prestasjoner.

### **5.3.3 Oppsummering av funn**

I denne delen har vi lagt vekt på lærerens refleksjoner over LK06 og LK20, og drøftet dette. Her fant vi at den nye læreplanen er mer tilpasset de yngste elevene i skolen, fordi den prioriterer balansen mellom faglig og sosial læring, i tillegg til aktivitet og lek i opplæringen. På bakgrunn av den tidligere drøftingen kan vi konkludere med at dette er viktige faktorer for at de yngste elevene skal få en opplevelse av et godt læringsmiljø. Videre drøfter vi betydningen av at et godt læringsmiljø skal tilrettelegge for inkludering, anerkjennelse, trygghet, omsorg og respekt, og at læreren vektlegger dette i sin undervisning. I denne delen

legger læreren ekstra vekt på at inkludering skal innebære respekt for hverandre og hverandres ulikheter og at det skal være rom for alle uansett forutsetninger.

I den siste delen drøfter vi lærers syn på egen autonomi i yrket. Her kom vi fram til at det bør være en god balanse mellom en kollektiv kultur og lærers autonomi i skolen. Dette handler om at en kollektiv kultur vil påvirke lærerens trivsel og motivasjon, som igjen påvirker elevenes læring. Det handler også om at læreren bør oppleve frihet i sitt pedagogiske arbeid for å kunne legge til rette for elevenes læring. Vi drøftet også hvordan ulike læreplaner har lagt føringer for hvordan man arbeider med aktiv læring og lek. Gjennom drøftingen fant vi på bakgrunn av lærerens ytringer, tidligere forskning og styringsdokumenter, at LK20 legger bedre til rette for arbeidet med aktiv læring og lek sammenlignet med LK06. Til slutt vil vi også trekke fram at uavhengig av læreplanene og skoleledelse har denne læreren lenge jobbet bevisst med aktiv læring og lek, og gjort det hen mener er best for sine elever og seg selv.

## **5.4 Viktige faktorer for et godt læringsmiljø**

Tidligere i kapittel 2.1 presenterte vi ni faktorer som Nordahl (2010) beskriver som vesentlige for et godt læringsmiljø. Vi har redegjort for disse faktorene i løpet av oppgaven og koblet de til annen forskning, teori og egne funn. For å få mer innsikt i hva læreren tenker og vektlegger i etablering og utvikling av læringsmiljø ba vi hen om å rangere faktorene i en prioritert rekkefølge. Her er lærerens rangering og forklaring:

1. Læreren som leder.
2. Sosial kompetanse i læringsmiljøet.
3. Relasjoner mellom elev og lærer.
4. Relasjoner mellom elever.
5. Forventninger til elevene.
6. Skolens kultur og ledelse.
7. Bruk av regler i skolen.
8. Samarbeid mellom hjem og skole.
9. Mobbing.

*Klasseledelse har jeg satt øverst ettersom det etter min mening er det som avgjør de fleste andre punkter under. En god klasseleder får til gode relasjoner mellom seg selv og elever, mellom elevene og mellom skole-hjem. En god klasseleder har også tydelige forventninger til elevene, tydelige regler som fremmer utvikling og jobber aktivt for å ha en klasse hvor det ikke utvikles en kultur for mobbing. Mobbing som jeg har satt til sist er ikke egentlig fordi jeg synes det er minst viktig. Min tanke er heller den at om de 8 punktene over er helt på plass og fungerer, vil det mest sannsynligvis ikke være (eller lite) mobbeproblematikk i klassen hvor man kan få tak i tilfeller før de får grofeste. Men skulle man ha en klasse med mobbeproblematikk, så burde dette punktet komme øverst på listen. Men samtidig som man jobber med å få slutt på mobbing, må man også jobbe med relasjoner, ha tydelige regler og forventninger til elevene og ha et tett samarbeid med foreldre.*

Etter å ha satt oss inn i lærerens refleksjoner om disse faktorene så vi likheter til våre innledende tanker rundt denne forskningen. Vi valgte å presentere alle faktorene, men underveis i oppgaven har vi kun brukt og gjort rede for de vi så på som mest sentrale for å kunne svare på problemstillingen. De faktorene vi valgte å ikke bruke er også de faktorene læreren har valgt å rangere sist.

Læreren har valgt å sette faktoren *Læreren som leder* først. Skaalvik og Skaalvik (2018) sier at alt elevene skal lære, oppleve og erfare både sosialt og faglig, er skolens ansvar, men i praksis er det hver enkelt lærers ansvar. Det er derfor vesentlig at en lærer utøver god klasseledelse for å utvikle et godt læringsmiljø. Læreren er den som møter elevene hver dag og som læreren sier; avgjør dette de fleste andre faktorene. Nummer to i rangeringen er *Sosial kompetanse i læringsmiljøet*. I drøftingen hadde vi mange funn som forklarte hvordan læreren jobbet med sosial læring og inkludering, noe som kan være med på å forklare hvorfor hen har rangert den så høyt. Som nummer tre har læreren valgt å plassere *Relasjonen mellom lærer og elev* og *Relasjoner mellom elever* som nummer fire. Dette forklarer hen ved at lærer ikke vil kunne jobbe for en god relasjon mellom elever, før lærer selv har en god relasjon med elevene. Dette samsvarer med forskningen der Drugli og Nordahl (2013) vektlegger at relasjoner mellom medelever påvirkes av lærers relasjoner til elevene. Vi kan også trekke frem funnene innenfor temaet relasjonsbygging der lærer viser hvordan hen jobber aktivt med å først bygge relasjoner til hver enkelt elev før hen går over til å jobbe med å støtte elevene i

deres relasjonsbygging. Videre i rangeringen kommer *forventninger til elevene* med begrunnelsen at en god klasseleder stiller tydelige forventninger til elevene. Dette er noe som kommer frem i mange av funnene der læreren benyttet seg av flere ulike metoder for å uttrykke hvilke forventninger hen har til elevene. Her kan vi trekke inn oppmerksomhetsgripere, atferdsmodifikasjon, og modellering og øving.

Som punkt nummer seks og syv, velger læreren å rangere *Skolens kultur og ledelse* og *Bruk av regler i skolen*. Fra drøftingen så vi at læreren uttrykte at det er viktig at man har en felles skolekultur og at ulike lærere er enige hvilke regler som gjelder. Videre lot hen også elevene være med å utarbeide felles regler for klassen. Rangeringen av *Samarbeid mellom hjem og skole* kan forklares ut fra Bronfenbrenners (1979, 2005) økologiske miljømodell.

Læringsmiljøet på mikronivå i skolen kan forklares som det viktigste for barns helse, trivsel og læring, fordi det er her møtet mellom lærer og elever skjer direkte. Læreren kan ikke direkte påvirke elevene i hjemmene sine, dette kan forklare hvorfor denne faktoren ikke settes like høyt som for eksempel *Læreren som leder*. Ifølge modellen vil *hjemmet* og *skolen* være to ulike mikrosystemer. I mesosystemet møtes de to mikrosystemene og de vil gjensidig påvirke hverandre. Barna tar alt fra skolen med seg hjem og alt fra hjemmet med seg til skolen, og det er på disse to stedene barn tilbringer mest tid gjennom oppveksten. Til slutt kommer faktoren *Mobbing*. Læreren forklarer at denne faktoren er viktig, men om de andre åtte punktene er på plass vil det sannsynligvis være lite eller ingen mobbeproblematikk. Dette handler i stor grad om at man i et godt læringsmiljø jobber konstant med å forebygge mobbing. Avslutningsvis er det viktig å få frem at rangeringen av disse faktorene ikke betyr at man skal neglisjere eller favorisere noen av dem. Som Nordahl (2010) sier, er disse ni punktene de mest *vesentlige* faktorene for et godt læringsmiljø. Som lærer må man jobbe kontinuerlig med disse faktorene og gjennom å kjenne sin klasse vil man vite hva man trenger å prioritere til hvilken tid.



## 6 Avslutning og svar på problemstilling

I denne masteroppgaven ønsket vi å finne svar på problemstillingen:

*Hvordan kan man som lærer etablere og utvikle et godt læringsmiljø på første trinn?*

Vi kom frem til tre hovedfunn. Det første handler om hvordan lærere på første trinn bør legge til rette for barns behov for fysisk aktivitet og fysisk aktiv læring. Det andre funnet var betydningen av god klasseledelse, og det tredje handler om hvordan LK20 legger til rette for arbeidet med aktiv læring og lek. På bakgrunn av dette vil vi nå beskrive disse områdene i lys av et godt læringsmiljø for å kunne svare på problemstillingen.

I studien konkluderte vi med at fysisk aktivitet og aktiv læring kanskje er noe av det viktigste man som lærer bør legge til rette for når man etablerer og utvikler læringsmiljøet på første trinn. For å innfri barnas fysiske, kognitive og sosiale behov, la læreren til rette for aktiv læring, språklig aktivitet, og øving og modellering. Fra studien fant vi at læreren gjorde dette ved å være åpen for barnas frie bevegelse og ga de tid og øving for å bli bevisste på egne kropp. I tillegg anerkjente læreren at elevene trenger å uttrykke seg både språklig og kroppslig. Basert på funnene der vi sammenligner barnehagen og skolen, vet vi at de fleste barn i fem- og seksårsalderen er aktive og har behov for bevegelse og aktivitet. Vingdal (2018) har vært en sentral forfatter for å kunne drøfte funnene innenfor dette temaet. Forfatteren har hele tiden argumentert for hvordan barns kropp bør være sentrale i læring fordi barn opplever, erfarer og erkjenner med kroppene sine.

I vår studie så vi at organisering av læringsrommet hadde innvirkning på læringsmiljøet fordi det ga muligheter eller begrensninger for aktivitet. Vi fant at læreren la til rette for at elevene fikk være aktører i klasserommet ved å ha en åpen organisering der elevene fikk bevege seg. Funnet samsvarer med det Kirkeby et al. (2005) skriver om at rom med myk funksjonalitet åpner opp for at elevene kan være aktører i sin egen hverdag. Man kan stille spørsmål om de norske klasserommene alltid er tilpasset elevene på første trinn, men vi erfarer at det er lærerens ansvar å organisere rommet for elevenes beste med det utgangspunktet man har.

Videre har vi sett at klasseledelse har stor innvirkning på læringsmiljøet basert på noen av funnene. Vi fant at lærer jobbet med å stimulere de sosiale og emosjonelle behovene til

elevene gjennom å danne gode relasjoner til hver enkelt elev. Her var et viktig poeng at gode relasjoner mellom lærer og elev, fører til at man kan legge til rette for gode relasjoner mellom elevene. Vi fant noen ulike metoder læreren brukte for å bygge relasjoner til elevene. Blant annet å lære seg navnene til elevene tidlig, og være bevisst på å anerkjenne og bekrefte elevenes interesser, følelser og behov. Det handlet i stor grad om å verdsette hver enkelt elev. Et annet funn vi anser som viktig er at man som lærer tar hensyn til at mange av de yngste elevene trenger omsorg og tid til å venne seg til skolen. I barnehagen har barna vært vant med mange nære voksne. Vi anser det derfor som viktig at man som lærer klarer å videreføre noe av denne nærheten slik at overgangen mellom skole og barnehage oppleves trygg.

Videre vil etablering av strukturer, regler og rutiner være viktig fordi elevene kan oppleve mer trygghet i skolehverdagen. Her kan det være nyttig at man som lærer utvikler enkle grep tilpasset aldergruppens behov. Eksempler på enkle grep læreren brukte var ulike oppmerksomhetsgripere, sang og bevegelse, og øving og modellering gjennom kroppslige erfaringer. Mange av disse enkle grepene har utgangspunkt i ulike læringsteorier og som lærer bør man forstå hva som fungerer med sin gruppe, og hvorfor det fungerer, for eksempel når man modifierer atferd. Vi fant at det er viktig at læreren har tydelige forventninger til elevene gjennom å kunne balansere bruken av positiv forsterkning og det å overse uønsket atferd (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Vi drøftet også viktigheten av å bruke profesjonelt skjønn, som Danielsen (2017) har lagt vekt på. Vi anser profesjonelt skjønn som et resultat av erfaring og relasjoner til elevene, derfor kan denne delen av lærerprofesjonen være utfordrende for nye lærere.

Gjennom vår studie fant vi at man som lærer bør være bevisst på hva den nye læreplanen legger vekt på. Spesielt bør man som lærer legge merke til at det skal være en balanse mellom faglig og sosial læring, og at kompetansemålene inneholder mer aktivitet og lek i undervisningen. Informanten vår vektla dette i intervju og viste gjennom arbeidet sitt at disse områdene er av betydning for læringsmiljøet i sin egen praksis. Disse funnene samsvarer med det LK20 (Kunnskapsdepartementet, 2020) sier om hva man skal vektlegge i skolen, nemlig viktigheten av å balansere elevenes sosiale, emosjonelle og fysiske behov. LK20 setter også fokus på de elementene som skal legge til rette for elevens helse og trivsel, og ikke kun for læring. Et annet viktig funn var at læreren vektla inkludering som en viktig faktor for et godt



læringsmiljø, og praktiserte dette ved å lære elevene om respekt for hverandre og hverandres ulikheter.

Vi drøftet tidligere at skolen, i motsetning til barnehagen, har mindre tid og fysisk plass for fri bevegelse, og vi kan si det samme for leken. I skolen så vi at læreren la til rette for aktiv læring og bevegelse, men vi observerte lite fri lek og lekbasert læring. Lek i skolen er noe vi kanskje trodde vi skulle se mer av. I LK20 anses lek som en nødvendighet for de yngste (Kunnskapsdepartementet, 2020). Hvordan kan man oppfylle læreplanens krav til lekbasert læring? En ting er jo legge til rette for mer fri lek, men i forhold til å inkludere lek i undervisningen kan det handle om at lærere må ha mer kompetanse om lekbasert læring, og hva det innebærer. Dette kan være et interessant tema å utforske videre fordi vi forstår det som et viktig poeng både i læreplanen og som sentralt for et godt læringsmiljø hos de yngste elevene.

Gjennom arbeid med denne masteroppgaven hadde vi et ønske om å gå ut som bedre rustede lærere. Vi ønsket å skaffe oss kunnskap om hvordan man kan etablere og utvikle et godt læringsmiljø på første trinn. Det viktigste å trekke frem er at man som lærer bør ha kunnskap om sine elever og hva de har behov for. Derfor er det viktig å reflektere over at samspillet mellom lærer og elever er det som vil være avgjørende for hva som skal til for å etablere og utvikle et godt læringsmiljø i førsteklasse. Denne forskningen er ikke omfattende nok til å kunne gi ett generelt svar på problemstillingen fordi vi i forskningen kun har fått innsikt i en informants praksis på første trinn. Likevel anser vi vår forskning som et bidrag til feltet fordi det gir både bredde- og dybdekunnskap om temaet. Forskningen har gitt oss bredere innsikt i hva som skal til for å danne et godt læringsmiljø, og vi har fått større forståelse for hva vi som lærere bør prioritere i en førsteklasse. Prosjektet har på mange måter styrket vårt profesjonelle skjønn, og vi føler at vi har fått et bedre utgangspunkt for å kunne jobbe med de yngste elevene i skolen.

Som en oppsummering av svar på problemstillingen mener vi at læreren bør anerkjenne elevenes fysiske, kognitive og sosiale behov. I tillegg bør læreren utøve klasseledelse tilpasset elevenes alder, og ha fokus på og arbeide aktivt med læreplanens føringer. Til slutt anser vi det som viktig å huske på at elevene kommer rett fra barnehagen med stort engasjement og

barnlig glede over å begynne på skolen, og det er nettopp dette som er spesielt med elevene i første klasse. Ved å praktisere lærerrollen med inspirasjon fra disse funnene, vil man forhåpentligvis ha et godt grunnlag for å etablere og utvikle et godt læringsmiljø på første trinn!

## Referanseliste

- Aasen, J. (2008). *Dewey: John Deweys pedagogiske filosofi*. Vallseth: Opplandske Bokforlag ANS.
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action. A Social Cognitive Theory*. N.J.: Prentice Hall.
- Barnehaeloven (2005). Lov om barnehager (LOV-2005-06-17-64). Hentet fra: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64>
- Becher, A. A. (2018). Er klasserommet tilpasset skolestarten? Materialitet, kropp og fysisk miljø i første klasse. I K. Palm & E. Michaelsen (Red.), *Den viktige begynneropplæringen. En forskningsbasert tilnærming*. (s. 57-86). Oslo: Universitetsforlaget.
- Berg, B., Nordahl, T., Aasen, A. M. (2014). *Kartlegging av prosjektet "Bedre Læringsmiljø"*. Hamar: Høgskolen i Hedmark.
- Bjørndal, C. R. P. (2012). *Det vurderende øyet. Observasjon, vurdering og utvikling i undervisning og veiledning*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Bronfenbrenner, U. (Red.). (2005). *Making human beings human. Bioecological perspectives on human development*. Thousand Oaks, London og New Delhi: Sage Publications.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development experiments by Nature and Design*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Danielsen, A. G. (2017). *Eleven og skolens læringsmiljø - medvirkning og trivsel*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Det Kongelige utdannings- og forskningsdepartement. (2004). *Kultur for læring. En skole for kunnskap, mangfold og likeverd*. (St.meld. Nr. 30 (2003-2004)). Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-030-2003-2004-/id404433/?ch=1>
- Drugli, M. B. & Nordahl, T. (2013). Læreren og eleven. I T. Manger, S. Lillejord, T. Nordahl & T. Helland (red.), *Livet i skolen 1. Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: Undervisning og læring*. (2.utgave, s. 69-102). Bergen: Fagbokforlaget.
- Fugelli, E.M.G. (2018, 2. januar). Bekymringsmelding for de yngste skolebarna [debattinnlegg]. *Stavanger Aftenblad*. Hentet fra:

<https://www.aftenbladet.no/meninger/debatt/i/wEeyo4/bekymringsmelding-for-de-yngste-skolebarna>

Grimsæth, G. & Hallås, O. (2013). *Undervisningspraksis. Profesjonalitet i skolen*. (1.utgave). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Hattie, J. (2009): *Visible learning. A Synthesis of Over 800 Meta-analyses Relating to Achievement*. New York: Routledge.

Haug, P. (2015). Seksåringsreforma. Om innføringa av seks års alder for skulestart og tiårig obligatorisk grunnskule. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 6/2015, 403-416.

Imsen, G. (2017). *Elevens verden. Innføring i pedagogisk psykologi*. (5.utgave). Oslo: Universitetsforlaget.

Jonassen, T. (2017, 8. juni). - *Vi har en overgang til skolen som kan ta livsgnisten fra barn*. Hentet fra: <https://www.barnehage.no/dmmh-forskole-pedagogikk/vi-har-en-overgang-til-skolen-som-kan-ta-livsgnisten-fra-barn/116469>

Kirkeby, I. M., Gitz-Johansen, T. & Kampman, J. (2005). Samspill mellom fysisk rum og hverdagliv i skolen. I K. Larsen (red.), *Arkitektur, krop og læring* (s. 43-67). København: Hans Reitzels Forlag.

Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. (1993). *...vi smaa, en Alen lange; Om 6-åringar i skolen – konsekvenser for skoleløpet og retningslinjer for dets innhold*. (St. meld. nr. 40 (1992-1993)). Hentet fra: <https://www.nb.no/nbsok/nb/fc5815b8de681ec1cfcc0402a677f2f5?lang=no#37>

Kunnskapsdepartementet. (2013). *Generell del av læreplanen*. Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/utgatt/generell-del-av-lareplanen-utgatt/>

Kunnskapsdepartementet. (2016). *Fag – Fordypning – Forståelse: En fornyelse av Kunnskapsløftet*. (Meld. St. 28 (2015-2016)). Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/?q=1%C3%A6ringsmilj%C3%B8&ch=3#kap3-3-2>

Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplan for barnehagen: Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeplan/>

- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Strategi for fagfornyelsen*. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/strategi-for-fagfornyelsen/id2537794/>
- Kunnskapsdepartementet. (2020). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Hentet fra: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Lillejord, S. (2013). Læring som en praksis vi deltar i. I T. Manger, S. Lillejord, T. Nordahl & T. Helland (red.), *Livet i skolen 1. Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: Undervisning og læring*. (2.utgave, s. 177-206). Bergen: Fagbokforlaget.
- Lillejord, S. Børte, K. & Nesje, K. (2018). *De yngste barna i skolen – Lek og læring, arbeidsmåter og læringsmiljø - En forskningskartlegging*. Oslo: Kunnskapscenter for utdanning.
- Manger, T. (2013). Læring som gjensidig påvirkning. I T. Manger, S. Lillejord, T. Nordahl & T. Helland (red.), *Livet i skolen 1. Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: Undervisning og læring*. (2.utgave, s. 211-238). Bergen: Fagbokforlaget.
- Merleau-Ponty, M. (1994). *Kroppens fenomenologi*. Oslo: Pax Forlag.
- NESH: Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Hentet fra: <https://www.forskningsetikk.no/globalassets/dokumenter/4-publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi.pdf>
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier - Den skrivende forskeren*. Oslo: Univeritetsforlaget.
- Nordahl, T. (2005). *Læringsmiljø og pedagogisk analyse. En beskrivelse og evaluering av LP-modellen* (NOVA Rapport 19/05). Hentet fra: <https://evalueringsportalen.no/evaluering/laeringsmiljo-og-pedagogisk-analyse-en-beskrivelse-og-evaluering-av-lp-modellen/Laeringsmiljo%20og%20pedagogisk%20analyse.pdf/@@inline>
- Nordahl, T. (2010). *Eleven som aktør: fokus på elevens læring og handlinger i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T. (2013). Kapittel 4: Klasseledelse. I T. Manger, S. Lillejord, T. Nordahl & T. Helland (red.), *Livet i skolen 1. Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: Undervisning og læring*. (2.utgave, s.105-135). Bergen: Fagbokforlaget.

- Nordahl, T. (2014). Skolens betydning for det videre livsløpet. *Tidsskriftet Den Norske Legeforening*, 134, 2224. Hentet fra:  
<https://tidsskriftet.no/2014/11/gjesteskribent/skolens-betydning-det-videre-livslopet>
- NOU 2003:16 (2003). *I første rekke. Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle*. Oslo: Statens forvaltningstjeneste Informasjonsforvaltning.
- Næss, N. G. & Sjøvoll, J. (2018). Observasjon som forskningsmetode. I M. Krogtoft & J. Sjøvoll (red.), *Masteroppgaven i lærerutdanninga. Temavalg, forskningsplan, metoder*. (2. utgave, s. 179-196). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Opplæringsloven. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Palm, K., Becher, A. A., Michaelsen, E. (2018). Den viktige begynneropplæringen. I K. Palm & E. Michaelsen (Red.), *Den viktige begynneropplæringen. En forskningsbasert tilnærming*. (s. 13-28). Oslo: Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018) *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning* (1.utgave) Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Rasmussen, TH. (1996). *Orden og kaos. Elementære grunnkrefter i lek*. Oslo: Forsythia Forlag.
- Skaalvik, E.M. & Skaalvik, S. S. (2018). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring*. (3. utgave). Oslo: Universitetsforlaget.
- Skage I. & Dyrstad, D.M. (2016). Fysisk aktivitet som pedagogisk læringsmetode i skolen. *Fysioterapeuten*, 5/2016, 20-25. Hentet fra: <https://fysioterapeuten-eblad.no/dm/fysioterapeuten-5-16/files/assets/basic-html/page-20.html#>
- Skogen, K. (2018). Caseforskning. I Krogtoft, M. & Sjøvoll, J. (Red.), *Masteroppgaven i lærerutdanninga. Temavalg, forskningsplan, metoder*. (2. utgave, s. 79-91). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1998). *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitative metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.

- Thoresen, I. T. & Aukland, S. (2020). *Eldst i barnehagen og yngst i skolen – om lek, læring og overganger*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Utdanningsdirektoratet. (u.å.). Klasseledelse. Hentet (23.april, 2020) fra: <https://www.udir.no/globalassets/upload/laringsmiljo/klasseledelse-2/klasseledelse.pdf>
- Utdanningsdirektoratet. (2020a). *Læreplan i norsk* (NOR01-06). Hentet fra: <https://www.udir.no/lk20/nor01-06/kompetansemaal-og-vurdering/kv116>
- Utdanningsdirektoratet. (2020b). Klasseledelse. Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/klasseledelse/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020c). *Fag- og timefordeling og tilbudsstruktur for Kunnskapsløftet*. (Rundskriv Udir-1-2020). Hentet fra: <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Innhold-i-oppleringen/udir-1-2020/?depth=0&print=1#2.1.3fastsatt-timetall>
- Vaage, S. (2001). Perspektivtaking, rekonstruksjon av erfaring og kreative læringsprosesser: George Herbert Mead og John Dewey om læring. I O. Dyste (red.), *Dialog, samspel og læring* (s. 129-150). Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Vingdal, I. M. (2018). Lærande kropp i endring. I K. Palm & E. Michaelsen (Red.), *Den viktige begynneropplæringen. En forskningsbasert tilnærming*. (s. 33-52). Oslo: Universitetsforlaget.
- Yin, R.K. (2009). *Case study research: Design and methods* (4th Ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.





# Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

10.05.2021, 13:58



## NSD sin vurdering

### Prosjekttittel

Læringsmiljø i begynneropplæringa

### Referansenummer

180179

### Registrert

10.09.2020 av Ida Marie Dalstein [REDACTED]

### Behandlingsansvarlig institusjon

UiT Norges Arktiske Universitet / Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning /  
Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

### Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Astrid Unhjem, [REDACTED]

### Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

### Kontaktinformasjon, student

Ida Marie Dalstein, [REDACTED]

### Prosjektperiode

15.09.2020 - 01.07.2021

### Status

05.02.2021 - Vurdert

### Vurdering (3)

---

#### 05.02.2021 - Vurdert

NSD har vurdert endringen registrert 03.02.2021.

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 05.02.2021. Behandlingen kan fortsette.

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til videre med prosjektet!

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

#### 03.02.2021 - Vurdert

NSD har vurdert endringen registrert 26.01.2021.

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 03.02.2021. Behandlingen kan fortsette.

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til videre med prosjektet!

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

#### 14.09.2020 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg 14.09.2020, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

#### MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

[https://nsd.no/personvernombud/meld\\_prosjekt/meld\\_endringer.html](https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html)

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

#### TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 01.07.2021.

#### LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

## PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

## DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

## FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

## OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)



## Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeskjema

### Vil du delta i forskningsprosjektet *Læringsmiljø i begynneropplæringa?*

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å finne ut av hvordan læringsmiljøet dannes i begynneropplæringa. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### **Formål**

Prosjektet er en mastergradsoppgave.

Formålet med prosjektet er å gå inn i en 1. klasse og observere samspeillet og relasjonene mellom lærer og klassen som en helhet. Vi vil finne ut hvordan læreren legger til rette for å danne læringsmiljøet og hvilke faktorer som spiller inn.

Prosjektet baseres på datainnsamling fra observasjoner og intervjuer. Det er å anse som en casestudie da det vil foregå over tid og i samme klasse. Vi er interessert i å vite hvordan akkurat denne klassen og akkurat denne læreren skaper et læringsmiljø i samhandling med hverandre. Videre vil det være interessant å forske på hvilke faktorer som kan ansees som avgjørende i danningen av et godt læringsmiljø. Problemstillingen vi har valgt å bruke er som følger:

*Hvilke faktorer danner et godt læringsmiljø i begynneropplæringen?*

#### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

Veileder er Astrid Unhjem. Studenter Ida Marie Dalstein og Lise Olaussen Pedersen v/Institutt for lærerutdanning og pedagogikk er ansvarlig for prosjektet.

#### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Utvalget i dette prosjektet er valgt på bakgrunn av forskernes gode erfaringer med kandidaten. Det er kun du som får henvendelse fordi dette er en casestudie der vi vil gå inn og forske i en klasse.

#### **Hva innebærer det for deg å delta?**

Vi kommer til å utføre observasjoner i undervisningssituasjoner og intervjuer med informant i etterkant av observasjonene. Vi vil ikke samle inn bakgrunnsopplysninger fra noen parter, kun

kontaklinformasjon slik at vi kan avtale observasjoner og intervjuer. Disse oppbevares atskilt fra øvrige data.

Hvis du velger å delta på prosjektet, innebærer det lydopptak i intervjusituasjonene og notater fra observasjoner, disse vil bli registrert elektronisk.

### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine opplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Det er kun studentene, Lise og Ida, og veileder som vil ha tilgang til disse opplysningene.
- Navnet og kontaktopplysningene dine vil lagres adskilt fra øvrige data.
- Du som deltaker vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjon og vi vil enten erstatte opplysningene med fiktive opplysninger, eller utelate dette.

### **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er juli 2021. Opptak og observasjoner som er lagret vil bli slettet.

### **Dine rettigheter**

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Tromsø har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Hvor kan jeg finne ut mer?**

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Lise Olaussen Pedersen og Ida Marie Dalstein ved Universitetet i Tromsø, [redacted] eller Astrid Unhjem, [redacted]
- Vårt personvernombud: Joakim Bakkevold, [personvernombud@uit.no](mailto:personvernombud@uit.no)

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Lise Olaussen Pedersen og Ida Marie Dalstein

*Prosjektansvarlig (veileder)*

*Studenter*

-----

## Samtykkeerklæring

*Samtykke kan innhentes skriftlig (herunder elektronisk) eller muntlig. NB! Du må kunne dokumentere at du har gitt informasjon og innhentet samtykke fra de du registrerer opplysninger om. Vi anbefaler skriftlig informasjon og skriftlig samtykke som en hovedregel.*

- *Ved skriftlig samtykke på papir, kan du bruke malen her.*
- *Ved skriftlig samtykke som innhentes elektronisk, må du velge en fremgangsmåte som gjør at du kan dokumentere at du har fått samtykke fra rett person (se veiledning på NSDs nettsider).*
- *Hvis konteksten tilsier at du bør gi muntlig informasjon og innhente muntlig samtykke (f.eks. ved forskning i muntlige kulturer eller blant analfabeter), anbefaler vi at du tar lydopptak av informasjon og samtykke.*

*Hvis foreldre/verge samtykker på vegne av barn eller andre uten samtykkekompetanse, må du tilpasse formuleringene. Husk at deltakerens navn må fremgå.*

*Tilpass avkryssingsboksene etter hva som er aktuelt i ditt prosjekt. Det er mulig å bruke punkter i stedet for avkryssingsbokser. Men hvis du skal behandle særskilte kategorier personopplysninger og/eller de fire siste punktene er aktuelle, anbefaler vi avkryssingsbokser pga. krav om eksplisitt samtykke.*

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet [*sett inn tittel*], og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i *intervju*
- å delta i *observasjon*

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet (01.07.2021)

-----  
(Signert av prosjektdeltaker, dato)



## Vedlegg 3: Informasjonsskriv til foresatte

### Informasjonsskriv for forskning til Mastergradsoppgave

Kjære foresatte.

Vi heter Lise Olaussen Pedersen og Ida Marie Dalstein og går nå 5. året på grunnskolelærerutdanning 1. – 7. trinn. I samarbeid med [REDACTED] Skole skal vi gjennomføre forskning til vår masteroppgave.

Vi vil forske på begynneropplæringen. I den forbindelse vil vi være til stede for å observere i 1. klasse ved [REDACTED] Fordi vi interesserer oss spesielt for hvordan klassen som en helhet utvikler seg til å bli et lærende fellesskap har vi dannet oss følgende problemstilling:

*Hvilke faktorer danner et godt læringsmiljø i begynneropplæringen?*

Vi planlegger å observere lærer i samhandling med elevene for å se utviklingen og påvirkningen lærers klasseledelse har. Fordi vi ønsker å se en utvikling som skjer over tid, vil vi observere under første del av skoleåret for å se hvordan relasjoner dannes mellom lærer og elevene i klassen. Vi ønsker også å observere videre utvikling gjennom det første skoleåret ved en eller flere anledninger. Det vil også bli gjennomført intervjuer med lærer på bakgrunn av de observasjonene vi gjør. Her vil informasjon om enkeltelever ikke brukes til forskning.

Vi skal i hovedsak å se på lærerne og deres praksis, ikke enkeltelevne, men klassen som en helhet. Hovedfokuset vårt vil være lærerens pedagogiske praksis og måten han/hun legger til rette for læring og det sosiale miljøet. Vi vil ikke samle inn noen personlige opplysninger om elevene eller samle informasjon som kommer fra elevene. Skolen og læreren blir også anonymisert for å overholde personvernet til alle parter som er involvert. Vi vil ikke være deltakende i selve undervisningen, men vi vil være til stede for å observere. Hvis barna

ønsker å snakke med oss vil vi svare, men dette anser vi ikke som en del av forskningen og vil ikke bli tatt med i datamaterialet.

Hvis dere har noen spørsmål kan dere kontakte oss på mail [redacted] eller [redacted].

Med vennlig hilsen,

Lise og Ida, studenter ved Universitetet i Tromsø – Norges Arktiske Universitet

## Vedlegg 4: Intervjuguide

<b>INTERVJU 1</b>		
<b>Tema</b>	<b>Tematiske spørsmål</b>	<b>Stikkord for mulige oppfølgingsspørsmål</b>
<b>Relasjonsbygging - mellom elev og lærer</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Hvordan gikk du i gang med relasjonsbygginga?</li> <li>- Hvordan opprettholder du det?</li> </ul>	Første skoledag, første uke, møte på morgenen, strategier for å bli kjent
<b>Relasjonsbygging - mellom elever</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Hvordan legger du til rette for at elevene skal bygge relasjoner med hverandre?</li> </ul>	Organisering av klasserom, gruppe, friminutt, lekegrupper? Andre strategier?
<b>Regler og rutiner</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Hva gjør du for å få flyt gjennom dagen, i overganger, mellom aktiviteter?</li> <li>- Elevmedvirkning?</li> <li>- Hvordan etablerte du de ulike reglene og rutinene?</li> </ul>	Hva er tanken bak bruk av sang? 5,4,3,2,1 Andre strategier du bruker?
<b>Klasseledelse</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Hvordan skiller du mellom de mer faglige situasjonene og de mer ustrukturerte samtalene i læringsrommet?</li> <li>- Når og hvorfor er det greit at eleven småprater/lager «støy»?</li> </ul>	Planlegger du hvilke strategier som passer best til hvilke situasjoner, og hvilke du kommer til å bruke? Hvordan?
<b>Forventninger</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Hvordan vet elevene hva som er forventet av dem?</li> </ul>	Responderer bra på ros og forsterkning. Det er lite korrigerende.

## INTERVJU 2

Tema	Tematiske spørsmål	Stikkord for mulige oppfølgingsspørsmål
<b>Tidligere reformer og læreplaner</b>	<p>1. Presentere litt av det vi har lest om tidligere reformer og læreplaner. Barn lærer ikke mer, hvor mye fag på førstetrinn.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Hva er dine tanker om den nye læreplanen i forhold til vektlegging av fag i motsetning sosiale aktiviteter og lek?</li> </ul> <p>2. Overordnet del (Prinsipper: sosial læring og utvikling &amp; et inkluderende læringsmiljø)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Hva er et godt læringsmiljø for deg?</li> </ul> <p>3. Foretrekker du et av Kunnskapsløftets overordnede læreplandokumenter ovenfor den andre, hvorfor? Med tanke på utvikling av læringsmiljø</p>	<p>Føler du at du får det til? Utfordringer?</p>
<b>Lærers autonomi</b>	<p>4. Vi er nysgjerrige på hvor mye man som lærer får bestemme selv i læringsrommet:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Føler du at du får gjort det du har lyst til i klasserommet?</li> </ul> <p>5. Vi har en oppfatning om at ulike skoler gir ulik autonomi til lærerne og har fokusområder og felles mål:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Har skolen en felles ide om hvordan man skal jobbe med læringsmiljø?</li> </ul>	<p>Hva setter begrensninger?</p> <p>Kollektiv oppfatning Frihet eller styrt? Reaksjoner (positive/negative) og støtte?</p>
<b>Elever som lærende kropper</b>	<p>6. Presentere teori rundt tema. Vi har fått et inntrykk av at det er for mye fokus på fag og for lite aktivitet på førstetrinn.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Hva tenker du om dette?</li> <li>- Hva syns du om å balansere aktivitet og læring? / legge til rette for læring gjennom fysisk aktivitet?</li> </ul>	<p>For lite / for mye basert på egen praksis?</p> <p>Er det generelt sett rom for å benytte undervisningsmetoder der lek og aktivitet blir implementert i faglig læring?</p>

