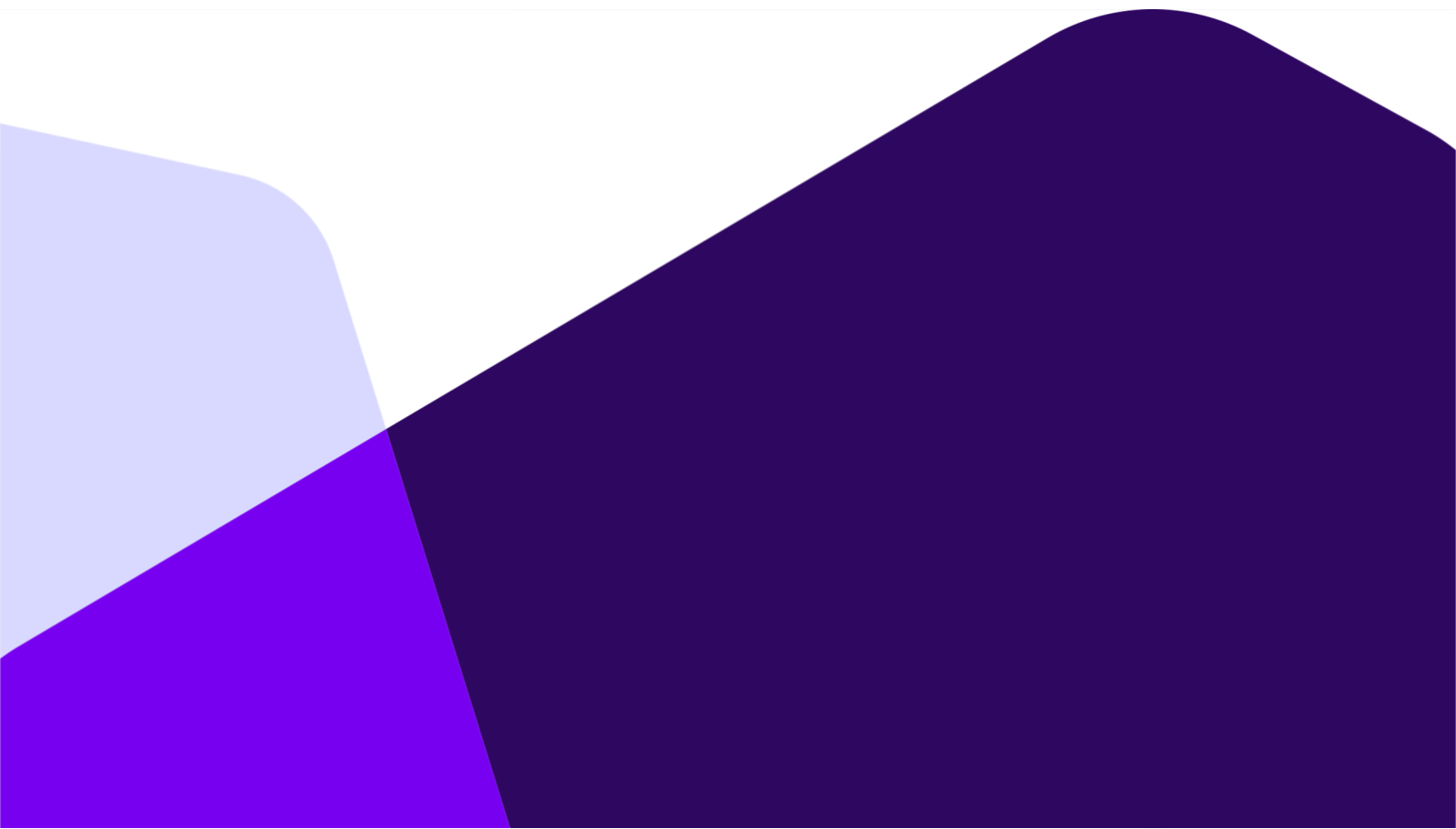


Hanna Eggum Ege og Ida Sognebro

Inkluderende fellesskap i morgensamling på 1. trinn

«Hvordan kan lærerens klasseledelse sikre et inkluderende fellesskap under morgensamling på 1. trinn?»



Universitetet i Sørøst-Norge

Fakultet for Humaniora, Idretts- og Utdanningsvitenskap

Institutt for Pedagogikk

Postboks 4

3199 Borre

<http://www.usn.no>

© 2024 Hanna Eggum Ege og Ida Sognebro

Denne avhandlingen representerer 45 studiepoeng

Sammendrag

Formålet med denne mastergradsavhandlingen er å tilegne oss mer kunnskap om hvordan lærere i 1. klasse sikrer et inkluderende fellesskap ved bruk av deres klasseledelse i morgensamling. Morgensamlingen er det første sosiale fellesskapet elevene møter når skoledagen starter. For å få svar på dette formålet har vi utarbeidet to forskningsspørsmål. «Hvordan kan læreren etablere et trygt og forutsigbart klassemiljø?» og «Hvordan kan læreren ivareta de elevene med en aktiv atferd som ofte trenger en særskilt støtte under morgensamling?». For å besvare forskningsspørsmålene tok vi i bruk et kvalitativt forskningsdesign, der vi gjennom intervju av lærere har undersøkt dette.

Teorigrunnlaget vårt kan knyttes til et sosialkonstruktivistisk syn på læring. Teorikapittelet er delt inn i klasseledelse, faglig og sosial inkludering, klassemiljø og relasjoner, morgensamling og samarbeid. Med utgangspunkt i formålet med denne studien vil vi i kapittel 5 trekke frem teori og diskutere dette sammen med resultater av funn som vil bli lagt frem i kapittel 4.

Datamaterialet for undersøkelsen vår bestod av semistrukturerte intervjuer av to lærere som begge jobber eller har jobbet i 1. klasse. Det ble gjort lydopptak av intervjuene som vi har behandlet i henhold til SIKT, kunnskapssektorens tjenesteleverandør, sine retningslinjer (Sikt, u.å.). Videre i analysen tok vi i bruk Braun og Clark sin 6-trinns analysemodell (Braun & Clarke, 2006, s. 86). Gjennom vår diskusjon og resultater av funn har vi kommet frem til at det er avgjørende med en autoritativ klasseleder for å skape et trygt og forutsigbart klassemiljø. Dette kan medføre trygghet og en opplevelse av å bli inkludert i fellesskapet. Det er også viktig å styrke relasjoner i gruppa, noe som er klasselederen sitt ansvar.

Vår studie kan konkludere med at en autoritativ klasseleder med et positivt elevsyn er det som kreves for å skape et positivt klassemiljø. Dette vil videre sikre et inkluderende fellesskap for alle.

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	2
Innholdsfortegnelse.....	3
Forord	5
1. Innledning	7
1.1 Studiens bakgrunn og aktualitet.....	7
1.2 Formål og forskningsspørsmål	8
1.3 Begrepsavklaring	9
1.4 Oppgavens disposisjon	10
1.5 Tidligere forskning	11
2. Studiens teorigrunnlag	17
2.1 Klasseledelse.....	17
2.2 Inkludering.....	20
2.3 Klassemiljø og Relasjoner	22
2.4 Morgensamling	27
2.5 Oppsummering av teorikapittel	29
3. Metodisk tilnærming.....	30
3.1 Vitenskapelig forankring	30
3.1.1 Fenomenologi	30
3.1.2 Hermeneutikk	31
3.2 Valg av metode.....	31
3.2.1 Kvalitativ metode.....	32
3.2.2 Semistrukturert dybdeintervju	32
3.2.3 Intervjuguiden.....	34
3.2.4 Rekruttering av informanter	35
3.3 Metode for analyse	37
3.3.1 analyseprosessen.....	38
3.4 Etske refleksjoner	42
3.5 Studiens datakvalitet.....	45
3.5.1 Reliabilitet.....	46
3.5.2 Validitet	46
3.5.3 Overføringsverdi.....	47
4. Analyse og resultater av funn	49
4.1 Autoritativ klasseledelse.....	49
4.1.1 Omsorg og positivt elevsyn	49

4.1.2 Regler, rutiner og forventinger	51
4.2 lærerens arbeid med relasjonsbygging.....	53
4.2.1 elev-elev-relasjon.....	53
4.2.2 Lærer-elev-relasjon.....	54
4.3 Et inkluderende fellesskap.....	55
4.4 Hovedtrekk i analysen	56
5. Diskusjon	58
5.1 Autoritativ klasseledelse.....	58
5.2 Lærerens arbeid med relasjonsbygging	63
5.3 Et inkluderende fellesskap.....	69
6. Avsluttende kapittel	74
6.1 Konklusjon.....	74
6.2 Implikasjoner og veien videre	75
7. Litteraturliste.....	77

Forord

Denne mastergradsavhandlingen markerer slutten på fem lange, innholdsrike, til tider krevende og fine år som lærerstudenter. Denne perioden har ikke kun gitt oss kompetanse, erfaring og motivasjon til å starte livet som lærer. Vi har også dannet nye vennskap med fine medstudenter som har spredt glede og gitt oss gode minner. I vårt første studieår ble vi sikre på at vi har valgt riktig yrke da vi plutselig ble satt på hjemmekontor og forelesninger ble gjennomført på zoom på grunn av pandemien. Tiden da vi måtte sitte hjemme hver for oss gjorde at vi setter mer pris at vi skal inn i et yrke der vi fysisk møter elever og kollegaer hver dag.

Gjennom vår lærerutdanning har vi dannet oss et bilde på hvem vi ønsker være i klasserommet. Vi er opptatt av at alle elever skal med og ha det trygt på skolen. Relasjonsarbeid er noe vi begge synes er viktig, og at dette tidlig i skoleløpet har betydning for elevenes trivsel og opplevelse av tilhørighet. Dette har dannet grunnlaget for vårt ønske om å skrive en masteroppgave som handler om relasjoner og inkluderende fellesskap. Det siste studieåret med masterskriving har vært krevende å kombinere med jobben som faglærere ved siden av. Vi kom omsider i mål og må rette en stor takk til alle de som har gjort dette mulig:

Først vil vi takke våre veiledere Hein Lindquist og Lene Joensen Kjær for gode og nyttige veiledninger, både kollektivt og individuelt. Dere har gitt oss konstruktive og veiledende tilbakemeldinger som har hjulpet oss til å forbedre vår oppgave. Samtidig vil vi også takke medstudenter i veiledningsgruppa som har tatt seg tid til å lese gjennom våre tekster i forkant av veiledningene og gitt oss tilbakemeldinger.

Tusen takk til våre to informanter som ønsket å stille opp til intervju, selv om de begge er opptatt med sitt arbeid som lærere. Det er på grunn av deres bidrag at vi kunne komme i mål med denne oppgaven.

Tusen takk til Mina for at du tok deg tid til å korrekturlese oppgaven vår.

Til slutt vil vi takke familie og spesielt våre to samboere som har gitt oss støttende og motiverende ord i et krevende og hektisk år.

Lier og Drammen, våren 2024.

Hanna Eggum Ege og Ida Sognebro

1. Innledning

1.1 Studiens bakgrunn og aktualitet

Gjennom praksiserfaringer, jobb og lærerstudiet har vi erfart at den tidlige innsatsen i begynneropplæringen spiller en stor rolle når det kommer til elevenes faglige og sosiale utvikling. Som kommende grunnskolelærere har vi begge et stort ønske om å jobbe aktivt med et inkluderende fellesskap, spesielt i begynneropplæringen. Vi har begge sett at bruken av morgensamling er utbredt i den norske skolen, men opplever at det er lite litteratur og forskning som omhandler dette. Med en mastergrad i begynneropplæringen skulle vi også ønske at fokuset på morgensamling, og hvilke fordeler dette medfører, kunne tatt større plass i grunnskolelærerutdanningen. Det er også noe vi håper kan få et større fokus i utviklingsarbeid ute i skolene. I tillegg vil vi også få frem viktigheten av at alle elever føler på en tilhørighet. Vi håper at vi gjennom denne masteroppgaven kan belyse hvordan en morgensamling kan bidra til et mer inkluderende fellesskap og klasserom.

Læreplanverkets overordnet del beskriver viktigheten av å ivareta elevenes menneskeverd. Alle mennesker har lik verdi, og læreren anerkjenner elevenes menneskeverd ved å gi omsorg og se den enkelte elev. For å sikre et inkluderende fellesskap skal elever behandles likeverdig. Mangfoldet i skolen skal tas hensyn til, og det er skolens ansvar å sørge for at alle opplever tilhørighet (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 4).

I morgensamling tilegner elevene seg kunnskap og kompetanse i fellesskap med andre (Bjerke & Johansen, 2017, s. 32-33). Under prinsipper for læring, utvikling og danning i læreplanverkets overordnet del, beskrives det at skolen skal legge til rette for sosial- og faglig utvikling gjennom skoledagen. Faglig- og sosial læring kan ikke skilles fra hverandre men skal ses i sammenheng. I tillegg skjer denne utviklingen i samspill med andre elever (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 10). Det er skolens ansvar å sørge for et inkluderende fellesskap som legger til rette for at elevene utvikler seg faglig og sosialt. Prinsipper for skolens praksis peker på at det er viktig med et raust og støttende læringsmiljø som oppmuntrer til denne utviklingen. Et trygt læringsmiljø skapes og ivaretas av autoritative voksne i samspill med elevene. Sammen med eleven er det de signifikante andre som er ansvarlige for et inkluderende læringsmiljø som fremmer helse, trivsel og læring

(Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 16). I tillegg er opplæringsloven relevant og vi ser en tydelig sammenheng mellom vårt prosjekt og §1-3 som er at «Opplæringa skal tilpasses evnene og forutsetningene til den enkelte eleven...» (Opplæringslova, 1998, §1-3) og § 9 A-2 «Alle elevar har rett til eit trygt og godt skolemiljø som fremjar helse, trivsel og læring» (Opplæringslova, 1998, §9A-2).

I Meld. St. 6, *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO* (2019-2020), kommer det frem at elever som trives og opplever trygghet i skolen lærer og utvikler seg bedre. Det inkluderende fellesskapet er en viktig faktor allerede tidlig i utdanningsløpet. Uavhengig av bakgrunn og hvilke forutsetninger eleven har skal alle erfare mestring, fellesskap og verdien av kunnskap (Meld. St. 6 (2019-2020) s.7). Elever som føler seg som et verdifullt medlem i et felleskap støttes av trygge og forutsigbare voksne. Det er nødvendig at elevene trygges i faglige og sosiale sammenhenger. Kompetansenivået til skolens ansatte er essensielt for å styrke elevenes relasjoner og et inkluderende fellesskap i skolen (Meld. St. 6 (2019-2020) s. 8).

1.2 Formål og forskningsspørsmål

I Meld. St. 6, presiseres viktigheten av et inkluderende fellesskap og det er essensielt å arbeide med tidlig i skolen dersom elevene skal utvikle seg. Blant annet skal enkeltelevers ulike forutsetninger ikke påvirke om de blir inkludert i fellesskapet (Meld. St. 6 (2019-2020) s. 8). Dette gjelder alle elevene, og vi ønsket å undersøke hvordan lærere sin rolle og ledelse kan legge til rette for at elever med en aktiv atferd også opplever å være inkludert. Derfor ble vårt formål med studien utformet på denne måten:

«Hvordan kan lærerens klasseledelse sikre et inkluderende felleskap under morgensamling på 1. trinn?»

I tillegg har vi utformet to forskningsspørsmål som skal hjelpe oss med å svare på studiens formål. Vi opplevde underveis i forskningsprosjektet at en stor del av lærerens arbeid med å inkludere alle elevene forutsetter et positivt klassemiljø og derfor er våre to forskningsspørsmål formulert slik:

1. Hvordan kan læreren etablere et trygt og forutsigbart klassemiljø?

2. Hvordan kan læreren ivareta elevene med en aktiv atferd som ofte trenger en særskilt støtte under morgensamling?

1.3 Begrepsavklaring

Gjennom vår mastergradsavhandling brukes det flere sentrale begreper. Vi skal i dette kapittelet avklare og gjøre rede for vår tolkning av de mest relevante begrepene som benyttes kontinuerlig i denne studien.

Begynneropplæring

Begrepet begynneropplæring beskriver den første opplæringen som skjer når barnet går fra barnehage til skole, og videre opp til 4. trinn. Begynneropplæringen innebærer barnets møte med skolens læringsmiljø, undervisning og andre aktiviteter i skolen (Palm, Becher & Michaelsen, 2018, s. 13).

Inkluderende fellesskap

Det finnes ulike aspekter ved et fellesskap. Dette kan være sosiale forhold, struktur, kvalitet og innhold. Setter man dette i et skoleperspektiv innebærer sosiale forhold at skolen skal inkludere alle elever. Dette er uavhengig av blant annet sosioøkonomisk bakgrunn, etnisitet eller funksjonsdyktighet. Alle elever skal omgås sammen samtidig som man viser respekt og forståelse for at man er ulike. Opplæringens kvalitet skal ivaretas samtidig som innholdet skal opprettholdes i henhold til læreplanverket (Nilsen, 2021, s. 617).

Klasseledelse

Elever lærer nye ting og utvikler seg i et klasserom eller på andre læringsarenaer hvor det kontinuerlig foregår sosiale prosesser. Uventede situasjoner oppstår og det er klasselederen som har ansvar for å håndtere dette fortløpende (Lyngsnes & Rismark, 2020, s. 127).

Undervisningsrommet må vurderes som et økologisk system der de ulike elementene påvirker hverandre. Elevenes utvikling påvirkes av hvordan klassen blir ledet, og klasseledelse med

høy kvalitet fremstilles som autoritativ klasseledelse (Roland, 2021, s. 63-64). En autoritativ klasseledelse forklares nærmere i teorikapittelet.

Morgensamling / samling

Samling viser til et avgrenset sted i klasserommet (Bjerke & Johansen, 2017, s. 32). I vår mastergradsavhandling benytter vi både ordet *samling* og *morgensamling* når vi viser til denne plassen. Samlingsstund er også et begrep som Brendeland (2009) benytter seg av (s.21). Denne ringen som ofte består av tepper, matter eller benker er gjerne plassert i tilknytning til tavla (Bjerke & Johansen, 2017, s. 32-33). Som førsteklaselærer skal man gi mange beskjeder i løpet av en skoledag. I første klasse er det vanlig å synge sanger, se filmer, lese, ha språkleker, gjennomgå bokstaver, skrive ord og tekster, øve på muntlig kommunikasjon, ha felles leker og andre aktiviteter. En plass som egner seg og bidrar til hensiktsmessig gjennomføring av dette er samlingen (Bjerke & Johansen, 2017, s. 32-33).

Relasjoner

Relasjoner kan forstås som et forhold mellom to parter som er en del av en felles virkelighet. Relasjoner er dynamiske og det er ulike faktorer som spiller inn. Gjennom relasjonsbygging utvikler man kommunikasjon og forventninger, og det dreier seg om personenes tanker om og holdninger til hverandre. I en lærer-elev-relasjon er det læreren sitt ansvar å bidra til en positiv relasjonsutvikling. Gode relasjoner mellom lærer og elev kan bidra til økt læringsglede og trivsel (Drugli, 2012, s. 15).

1.4 Oppgavens disposisjon

Vår mastergradsavhandling er strukturert og delt inn i seks kapitler. I kapittel 1 beskriver vi studiens bakgrunn og aktualitet, formålet med studien og våre to forskningsspørsmål, begrepsavklaring og tidligere forskning. Videre i kapittel 2 utdyper vi studiens teorigrunnlag, noe som også blir grunnlaget for diskusjonen i kapittel 5. I kapittel 3 redegjør vi for vår metodiske tilnærming hvor vi også beskriver vårt valg av forskningsdesign. Deretter

presenterer vi vår analyse og resultater av funn i kapittel 4. Videre i kapittel 5 diskuterer vi våre resultater av funn opp mot teorigrunnlaget. Til slutt i kapittel 6 konkluderer vi det studien har vist oss, og trekker dette opp mot studiens formål før vi avslutningsvis beskriver våre implikasjoner og veien videre.

1.5 Tidligere forskning

I det følgende kapittelet skal vi presentere tidligere forskning knyttet til masteroppgavens temaer. Det har vært utfordrende å finne tidligere forskning på temaene inkluderende fellesskap, morgensamling og klasseledelse. Spesielt der disse temaene ses i sammenheng. Vi opplever derfor at vår studie kan bidra til å belyse disse temaene i begynneropplæringen. Databaser vi har tatt i bruk når vi har søkt etter tidligere forskning er Oria og Idunn. Vi begynte å søke etter tidligere forskning med søkeordene «inkluderende fellesskap», «morgensamling» og «klasseledelse», men fant lite forskning som kunne være relevant for vår masteroppgave. Videre valgte vi å utvide våre søk og brukte ord som «samlingsstund», «relasjon», «atferdsregulerende rom» og «læringsfellesskap». Gjennom søkearbeidet endte vi opp med tre relevante forskningsartikler og en rapport som vi ønsker å presentere under dette kapittelet. Vi har derfor valgt noen forskningsartikler som tar for seg sosial inkludering ved skolestart, elevers psykososiale miljø, pedagogisk handlingskompetanse i møte med utfordrende atferd og hvordan barnehagelæreres arbeid kan bidra til å styrke barnegruppens læringsfellesskap.

Håøy & Becher (2023) har utført en studie som tar for seg barns utvikling av vennskap og sosial inkludering ved oppstart i første klasse (s. 131). Metoden for studien var både deltakende og ikke-deltakende observasjon i tillegg til fokusgruppe-intervjuer der foreldre, lærere og elever deltok. Håøy & Becher (2023) trekker frem i sitt teorigrunnlag at barns faglige og sosiale læring blir påvirket av positive relasjoner mellom lærer og elev som bærer preg av støtte og anerkjennelse. Barnas relasjoner til hverandre blir også positivt påvirket dersom læreren klarer å møte elevenes fysiske, psykiske, emosjonelle og sosiale behov (s. 133).

Gjennom studiens resultater blir barnas opplevelser og følelser knyttet til skolestart presentert. Overgangen fra barnehage til skole kan være litt skummelt for noen, samtidig som andre synes det er gøy å få nye venner. Den ene læreren i studien forteller at det blir lagd læringsvenner i klassen. Dette vil si at elevene sitter i par med noen de liker å være sammen med, noe som kan trygge eleven ved at den alltid har noen å sitte med (Håøy & Becher, 2023, s. 136). Det kan også være utfordrende å sørge for sosial inkludering for alle ved skolestart. Lærerne i studien opplever at skolen ikke er godt nok tilpasset de yngste barna, og at barna kan ha behov for mer lek i overgangen fra barnehage til skole (Håøy & Becher, 2023, s. 138).

Videre i studien konkluderes det med at sosiale aktiviteter gjennom faglig samarbeid kan styrke elevenes opplevelse av trygghet i tillegg til at det styrker den faglige utviklingen. Studien kommer også imidlertid frem til at det tilrettelegges for lite for at elevene skal styrke det sosiale mellom seg gjennom lek og samhandling i undervisningen. Det blir også lagt frem at barnas stemme trenger å bli hørt med tanke på skolestart og hvordan nye vennskap og sosiale relasjoner skal bli utviklet ved skolestart (Håøy & Becher, 2023, s. 140)

En studie av elevenes psykososiale miljø er et prosjekt som har til hensikt å tilegne seg mer kunnskap om grunnskolens psykososiale miljø. Rapporten viser til at studien har innhentet et kvalitativt datamateriale gjennom observasjoner av skoleklasser, gruppeintervju av elever i de aktuelle klassene samt gruppeintervju av skoleledelsen og lærere. De utvalgte skolene har god praksis når det kommer til arbeid med skolemiljø og har i tillegg opplevd en bedring knyttet til dette (Eriksen & Lyng, 2015, s. 7). En av skolenes strategier for å jobbe med et godt psykososialt miljø er arbeidet med å skape gode relasjoner. Skolene i studien fokuserer mye på relasjonsarbeid og begrunner det med at det er viktig for å forebygge, avdekke og håndtere krenkelser og mobbing (Eriksen & Lyng, 2015, s. 69).

Eriksen og Lyng trekker også frem i rapporten noen konkrete tiltak for å jobbe med relasjonsbygging. Lærerens syn og holdninger til eleven kan ha mye å si for relasjonene. Læreren bør ha et positivt elevsyn som preges av respekt, interesse og et ønske om å få til gode relasjoner (Eriksen & Lyng, 2015, s. 73). Lærerne ved skolene i studien hadde et større fokus på å se det positive hos eleven fremfor å gi de kjeft (Eriksen & Lyng, 2015, s. 74). I tillegg til å ha et positivt elevsyn blir det også trukket frem viktigheten av å gi elevene positiv forsterkning. Dette dreier seg om å rose elevene ved ønsket atferd. Et konkret tiltak som ble

brukt ved noen av skolene var bruk av BRA-kort. Dette er kort som eleven får tildelt når de gjør noe positivt, eller klarer å følge skolens regler. Begrunnelsen for å rose elevenes ønskede atferd forklares med at det aktiviserer den ønskede, positive atferden (Eriksen & Lyng, 2015, s. 74). Et element som Eriksen og Lyng trekker frem som et av de mest sentrale i relasjonsbyggingen er å prioritere relasjonen. Her handler det om å ta seg tid til å snakke aktivt med elevene, være tett på og tilgjengelig (Eriksen & Lyng, 2015, s. 75). Flere lærere er også opptatt av å se hver enkelt elev. For å få til dette i praksis kan et tiltak være å håndhilse på alle elever i døra, gi dem blikkontakt og si navnet deres høyt (Eriksen & Lyng, 2015, s. 76).

Pedagogisk handlingskompetanse i møte med utfordrende atferd (Grimsæth et al., 2018) er et forskningsprosjekt som har undersøkt læreres handlingskompetanse som fremmer utvikling av prososial atferd hos barn og unge (s. 313). Forskningsmetoden for studien er en casestudie, der deltakerne var en klasse med lærere som tar videreutdanningsstudiet «Atferdsvansker». Lærerne som går på studiet er i ulike aldersgrupper og jobber i barnehage, grunnskolen og på videregående skole. Undersøkelsen ble gjennomført ved å sende åpne, skriftlige spørsmål til informantene (Grimsæth et al., 2018, s. 316). Informantene ble blant annet stilt spørsmål som omhandlet hva slags handlingskompetanse de bruker i arbeid med barn og unges sosiale kompetanse og utfordrende atferd, i tillegg til hva de ønsker økt kunnskap om (Grimsæth et al., 2018, s. 318).

Gjennom analyseprosessen gikk Grimsæth et al. (2018) gjennom besvarelsene til informantene, deretter så de etter koder, som til slutt ble plasserte i ulike kategorier (s. 317). Det ble utviklet tre kategorier. Den første kategorien som bli trukket frem handler om hvordan lærerne jobber med å utvikle sosial kompetanse i naturlige situasjoner. De deltakende informantene som jobber i skolen forteller at det er mye fokus på å overholde regler og å hjelpe elevene med å forstå at handling fører til konsekvenser. Konkrete tiltak den ene læreren trekker frem i besvarelsen sin for å jobbe aktivt med dette er turtaking, stille opp i rekke og språkbruk. Mange av informantene som jobber i barnehage forteller i sine besvarelser at de gjennom lek, samtaler og rollespill i samlingsstund trener på å utvikle barnas sosiale kompetanse (Grimsæth et al., 2018, s. 318). Den andre kategorien setter søkelys på hva slags tiltak som blir gjort i form av programmer, modeller eller verktøy.

Deltakerne i studien nevner totalt 13 programmer som har et fokus på sosial kompetanse i barnehage og skole. Noen av programmene som blir trukket frem av de som jobber i skolen er LP-modellen (Læringsmiljø og pedagogisk analyse), TSK (Tydelig støttende og forberedt klasseledelse), i tillegg til TERMA som står for Terapeutisk møte med aggresjon (Grimsæth, et al., 2018, s. 318). Den siste kategorien som ble utviklet omhandler behovet for økt kunnskap, forståelse og konkrete tiltak. Flere av lærerne som deltar uttrykker at de ønsker å forstå mer av årsakene til atferdsproblemer. I tillegg er det et ønske om å kunne møte og veilede disse barna på en god måte (Grimsæth et al., 2018, s. 319).

I forskningsprosjektets diskusjonsdel blir det lagt frem at lærere på videreutdanninger og i grunnutdanninger etterlyser mer konkrete tiltak på utfordringer som kan oppstå når man er ute i praksis, både didaktisk og sosialt. Videre i konklusjonen kommer det frem forslag til å styrke pedagogisk handlingskompetanse. Et av forslagene er å ta i bruk de tre pedagogiske handlingsformene: å vise, å spørre, å oppfordre. Dette er handlingsformer man kan ta i bruk når man ønsker å utvikle barnas sosiale kompetanse og styrke hensiktsmessig atferd. Det å reflektere og tenke kritisk over virkelighetsnære caser eller hendelser som faktisk har skjedd kan også gi en trygghet til lærere når de skal utøve pedagogiske handlinger i praksis (Grimsæth et al., 2018, s. 323)

Følgende studie vi skal presentere tar for seg hvordan barnehagelærere kan arbeide med å styrke læringsfellesskapet i barnegruppen. Studien er gjort i barnehagen og viser hvordan ny kunnskap fremmer barnehagelæreres kompetanse om hvordan man kan jobbe med læringsfellesskapet i barnehagen (Bøe et al., 2019, s. 184). Selv om studien tar for seg barnehagen og barnehagelærere ser vi at resultatene som kommer frem også kan være relevant når det kommer til arbeid med læringsfellesskap i begynneropplæringen. Det er blitt gjort en feltstudie som har sett på barnehagelæreres tilnærming til læring der fokuset har vært på læringsfellesskapet. Med andre ord de sosiale prosessene der barnas relasjoner til hverandre blir sett på som fremmede for læring og utvikling (Bøe et al., 2019, s. 185). I studien ser de på barns læring gjennom et helhetlig perspektiv. Dette innebærer at barnas læring skjer både individuelt og sosialt. Læring skjer i fellesskap med andre som bidrar til en felles og en individuell utvikling (Bøe et al., 2019, s. 187). Datamateriale i studien ble innhentet gjennom videoobservasjon i fem ulike barnehager. Situasjonene som ble grunnlaget

for datamateriale og analysen var situasjoner der barnehagelærere aktivt utførte en handling med en gruppe barn, der de henvendte seg mot flere barn samtidig og der læringsfellesskapet ble fremmet ved å gi støtte til enkeltbarn (Bøe et al., 2019, s. 188).

Med utgangspunkt i analysen blir det i resultatene lagt fem tre kategorier som representerer hvordan barnehagelærere kan fremme et læringsfellesskap. Første kategori handler om å bygge relasjoner med barn. Her kommer det frem at de voksne i barnehagen inviterer nye barn inn i fellesskap som allerede er eksisterende, dette kan være i lek- eller spillsituasjoner. Hvis det er barna som initierer andre barn inn i leken følger de voksne opp med positive tilbakemeldinger. De voksne er alltid fysisk til stede under leksituasjoner for å sørge for at leken har et felles fokus (Bøe et al., 2019, s. 190). Den andre kategorien ser på hvordan man kan utvide det som skjer i fellesskapet. Dette handler om at man gjennom et læringsfellesskap kan tilføre aktiviteten noe nytt, og man kan bidra til å utvide barnas samtaler mellom seg. Eksempler som blir trukket frem her er at barnehagelærere åpner opp for et samtalerom der barna kan komme med sine tanker og følelser hvis det skulle oppstå en konfliktsituasjon. På denne måten får barna uttrykt sine følelser samtidig som de får en forståelse for følelsene til hverandre (Bøe et al., 2019, s. 191). Den tredje og siste kategorien tar for seg å støtte enkeltbarnets bidrag i en gruppe. Her beskrives det at man som voksen skal følge opp barnas innspill og bruke enkeltbarnets innspill som en ressurs i fellesskapet. Når man gjør dette utvikler man situasjoner der barna sammen kan utfordre hverandre. Det kan være en fordel å ha noe kjennskap til barnas styrker slik at man kan ta i bruk dette når man skal oppfordre barna til å samhandle (Bøe et al., 2019, s. 192).

Avslutningsvis i studien blir det beskrevet at den kunnskapen som har kommet frem i forskningen viser hvordan barnehagelærere fremmer læringsfellesskap. Barnehagelærerne bidrar aktivt for at relasjonene mellom barna skal utvikles både i egen og andres læring. Deres arbeid for å fremme et læringsfellesskap er også med på å utvide barnas undring, utforskning og deres ordforråd. I tillegg styrker dette både egen og andres læring hos barna (Bøe, et al., 2019, s. 193).

Disse forskningsartiklene kommer vi til å se i sammenheng med vår mastergradsavhandling og trekke det sammen med vårt empirimateriale under kapittelet som omhandler diskusjon. Videre har vi et ønske om at vår studie kan bidra til økt kompetanse og kunnskap når det kommer til å skape et inkluderende fellesskap i morgensamling.

2. Studiens teorigrunnlag

I dette kapittelet skal vi trekke frem relevant teori som videre vil bli anvendt i kapittel 5 der vi diskuterer empiri opp mot teorigrunnlaget. Kapittelet er strukturert med at vi først presenterer teori knyttet til klasseledelse. Videre tar vi for oss faglig og sosial inkludering, som også innebærer samarbeidslæring. Deretter legger vi frem teori som omhandler klassemiljø og relasjoner, før vi avslutter kapittelet med teori tilknyttet morgensamling. Et klassemiljø påvirkes og etableres av flere elementer, men vi har i denne studien et hovedfokus på at relasjoner er vesentlig for et godt klassemiljø.

Gjennom et sosiokulturelt og et konstruktivistisk læringsperspektiv ser vi på læring som noe som skjer i fellesskap med andre. Dette vil si at elever vil tilegne seg ny kunnskap gjennom samhandling og kommunikasjon med andre elever. Vygotskij fremhevet at forutsetningen for å lære og utvikle seg er kommunikasjon og sosial samhandling (Hjertaker & Hjertaker, 2019, s. 38) Barn utvikler blant annet kunnskap, berider og holdninger i samspill med andre. Vygotskij påpeker at bruk av språket som redskap er viktig for å uttrykke seg i samhandling med andre mennesker (Lyngsnes & Rismark, 2020, s. 63).

2.1 Klasseledelse

Det å ha et positivt elevsyn handler om at man tror at alle elever har mulighet til å lære noe uansett hvilke forutsetninger man har. Alle elever har et potensial for å lære, så lenge opplæringen er tilpasset deres behov og forutsetninger (Hølland, 2021, s. 11). Med utgangspunkt i sosialkonstruktivismen lærer man i samspill med andre. Det er dermed viktig at man som lærer tilrettelegger for at elevene lærer sammen og at alle tilhører et klassefellesskap (Hølland, 2021, s. 56). Elever i en klasse er i interaksjon med hverandre, noe som har betydning for læringsutbytte. Enkeltelever i en klasse påvirkes av fellesskapet, og fellesskapet påvirkes også av enkeltelever (Hølland, 2021, s. 91).

Lærere som oppleves som flinke av elevene har oppnådd gode relasjoner, opptrer på en trygg og tydelig måte, ordner opp i konflikter, trives, anerkjenner elevene, støtter, er forutsigbare og er en person som de kan snakke med (Nordahl, 2012, s.6-9). En av lærernes mest sentrale arbeidsoppgaver er å være en leder. Det forventes av omgivelsene at en lærer kan lede.

Lærere som innrømmer og forstår sin posisjon, og utfyller og tar ansvar for denne rollen anses som dyktige (Nordahl, 2012, s. 6-9). Som lærer skal man ha mer kompetanse og kunnskap enn elevene, og det er lærerens ansvar å engasjere og tilrettelegge for læring og utvikling. En klasseleder er også ansvarlig når elevene ikke oppfyller faglige og sosiale forventninger og må tilpasse og endre deler av egen ledelse for å nå målene som er satt (Nordahl, 2012, s. 6-7).

Klasseledelse innebærer å legge til rette for gode betingelser for sosial og faglig utvikling og læring. Thomas Nordahl presenterer i boka *Dette vet vi om klasseledelse* at klasseledelse kan beskrives gjennom tre elementer: skape et positivt læringsmiljø, forme og opprettholde arbeidsro og oppmuntre elevene til arbeid (Nordahl, 2012, s. 13). Et positivt læringsmiljø innebærer inkludering, respekt og trygghet. Det er et samfunn og fellesskap som lærer av feil. Klasselederen har ansvar for arbeidsro. Dette betyr ikke at det skal være helt stille, men derimot et lydnivå som passer læringsaktiviteten (Nordahl, 2012, s. 13). For å unngå bråk og uro bør læreren jobbe proaktivt, siden vi vet at det er mer krevende å dempe slik støy enn å være konsekvent med arbeidsro fra start. (Lyngnes & Rismark, 2020, s. 129)

Elementer som motivasjon og arbeidsinnsats er nødvendig når læring skal skje. Læreren må derfor oppmuntre til anstrengelse og innsats, og faktorer som fremmer motivasjon er blant annet tydelig struktur i undervisningen. Gode lærere er gode ledere. Fokus på de tre nevnte punktene vil skape muligheter for at læring oppstår hos elevene. Konkrete detaljer på hvordan læreren kan arbeide med positivt læringsmiljø, arbeidsro og arbeidsinnsats kan være tydelige forventninger, opprettholde regler, gi kommentarer og evaluering, tydelige mål, veilede, bekrefte, rose, motivere og benytte arbeidsmåter som kan oppnå målene med undervisningen. I undervisning er det læreren i samspill med elevene som skal samhandle for å legge til rette for utvikling. Dermed er positive relasjoner en avgjørende faktor for at læring skal forekomme. Lærere som har sterke relasjoner til elevene sine har et godt grunnlag for å utføre og realisere undervisningen. Elevene skal oppleve å være aktører i eget liv og å bli sett, hørt og respekt på lik linje med andre mennesker. En god klasseleder er autoritativ og ivaretar demokratiet (Nordahl, 2012, s. 13-15).

På skoler ønsker man å ha autoritative voksne. Autoritativ lederstil er en teori som handler om oppdragelse. Autoritative voksne mestrer å balansere både varme og omsorg med tydelige

forventninger og krav. Denne lederstilen vil føre til flere positive konsekvenser og det kommer tydeligst frem i den emosjonelle og sosiale utviklingen til barnet. Blant annet vil barn som sosialiseres med autoritative voksne utvikle en prososial atferd. De vil også forbedre motivasjon, selvstendighet, opplevelsen av sosial trygghet og evnen til selvregulering (Roland, 2021, s. 11).

Autoritative voksne kan forebygge og minske atferdsutfordringer i skolen. Uønsket- og utfordrende atferd forekommer sjeldnere blant klasser og skoler som har autoritative lærere. Sammensetningen av forventninger og betingelser med gode relasjoner gjennomført med kvalitet har positiv innvirkning på alle elever. Dette gjelder også elevene som har en utfordrende- og krevende atferd (Roland, 2021, s. 62). I tillegg til å redusere uønsket atferd, vet vi at autoritative voksne vil resultere i emosjonell og sosial utvikling (Roland, 2021, s. 11 og 62).

De fysiske rammene en lærer setter er også en del av god klasseledelse. En klar struktur og gode rutiner bidrar til at elevene vet hvilke forventninger skolen og læreren har til dem. En skoledag bør starte tydelig ved at man for eksempel hilser på alle i døra og møter hver enkelt elev med blikk-kontakt (Drugli, 2012, s. 101). Det samme gjelder når man skal avslutte en skoledag. At læreren har satt faste rutiner som gjentar seg daglig for å avslutte hver dag på en hyggelig måte. Slik vil elevene få en tydelig start og slutt på skoledagen. For at rutinene skal automatiseres er det nødvendig å gjenta rutinene daglig. Dette gjør at skoledagen blir forutsigbar for alle elever (Drugli, 2012, s. 102). Andre viktige fysiske rammer som spiller en klar rolle når det kommer til samspillet mellom lærer og elev er å sørge for at man klarer å se alle elevene i klassen samtidig. På denne måten får læreren oversikt over hvilke elever som får med seg beskjedene, samtidig som man ser hvilke elever som kanskje trenger ekstra støtte (Drugli, 2012, s. 102).

Negativ atferd blant elever kan forekomme. Her gjelder det å korrigere og i størst mulig grad forebygge at slik atferd oppstår. Roland (2021) fremhever fire punkter for hvordan man kan håndtere negativ atferd (s. 43). Det første punktet handler om å ha tydelige og klare forventninger til elevene. Elevene skal være klare over hva som forventes av dem. Punkt to dreier seg om å være proaktiv. Dette vil si at man setter i gang forebyggende tiltak slik at man er i forkant av den negative atferden. Slike tiltak kan være å vise nærhet til elevene, fremheve

det positive og være synlig og tilgjengelig for elevene. Det tredje punktet handler om å korrigere negativ atferd hvis det først skulle oppstå. Da er det viktig at man korrigerer atferden på en god og effektiv måte. Det siste og fjerde punktet sier noe om elevatferden. Eleven skal møte lærerens forventninger og i et samarbeid med lærer skal den negative atferden minskes (Roland, 2021, s. 43). I lang tid har forsterking og fremheving av positiv atferd vært et kraftig virkemiddel i pedagogikken. Man har altså sett at å gi ros og anerkjennelse på den positive atferden har hatt en større effekt enn å irettesette uønsket atferd (Ogden, 2012, s. 49).

Å være en proaktiv leder handler om å i størst mulig grad forhindre og forebygge at negativ atferd og problemer oppstår. Her gjelder det å være i forkant av negative atferdssituasjoner og ha en handlingsplan når slike situasjoner skulle oppstå (Lyngsnes & Rismark, 2020, s. 129). Et godt forarbeid innebærer å regelmessig jobbe med tiltak som gjør at man er et steg foran utfordringer som kan dukke opp. I tillegg til å jobbe forebyggende handler også proaktiv klasseledelse om å forsterke og bekrefte ønsket atferd (Lyngsnes & Rismark, 2020, s. 129). En lærer som driver med proaktiv klasseledelse evner også å ha kontakt med hver enkelt elev i klasserommet. Dette kan gjennomføres ved at man får øyekontakt med alle elever. Dette bidrar til at man klarer å se hver enkelt og kan fange opp elever som for eksempel mister fokus. I tillegg får man også registrert problemer som er på vei til å oppstå og forhåpentligvis være i forkant og sette inn tiltak før det får utviklet seg videre (Lyngsnes & Rismark, 2020, s. 130). Proaktiv klasseledelse blir også beskrevet som å forsterke et godt læringsmiljø og i størst mulig grad oppdage tidlige tegn på begynnende vansker (Ogden, 2012, s. 54)

2.2 Inkludering

En inkluderende skole skal tilpasses alle elever og deres behov (Haug, 2014, s. 9). Elever som har utfordringer i skolen kan i mange tilfeller ha vanskeligheter med syn, hørsel, atferd, generelle eller spesifikke lærevansker. I slike tilfeller blir ofte elevene kartlagt og eventuelt diagnostisert og spesialundervisning blir iverksatt. For å inkludere elevgruppen som har behov for spesialundervisning, eller tilrettelagt opplæring kan man som lærer ha et fokus på det relasjonelle. Idealet vil være å gjennomføre undervisning i et inkluderende fellesskap der alle kan delta under sine forutsetninger (Haug, 2014, s. 9). Inkludering er et stort begrep, og det kan være utfordrende å definere hva begrepet inkludering innebærer. For å forstå hva

inkludering betyr kan man dekonstruere begrepet. Slik får man sett på de ulike sammensetningene av begrepet som til sammen skaper helheten (Haug, 2014, s. 12).

Inkludering kan deles opp i fire utfordringer. Disse utfordringene er å sikre fellesskapet, sikre deltagelse, sikre medvirkning og å sikre utbytte. Å sikre fellesskapet dreier seg om at alle skal tilhøre en gruppe og ta del i det sosiale fellesskapet i klassen. Å sikre elevenes deltagelse handler om at elevene skal, med utgangspunkt i sine forutsetninger, kunne bidra og delta i et fellesskap. Elevenes medvirkning må også bli ivaretatt ved at man får medvirke og ha en stemme i sin egen opplæring. Til slutt er det å sikre elevenes utbytte viktig. Dette går ut på at alle elever skal ha nytte av opplæringen sin både faglig og sosialt (Haug, 2014, s. 13). Det som i praksis blir utfordrende i undervisningen vil være å gi alle elevene i elevgruppa en tilpasset opplæring slik at alle får størst mulig utbytte av sin læring og utvikling (Haug, 2014, s. 27). Det er ingen fasit på hvordan dette løses. Man må som lærer ta i bruk de forutsetningene den enkelte skolen og klassen har, og finne ut av hvordan man best mulig kan ta hensyn til alles behov på en inkluderende måte (Haug, 2014, s. 27).

Inkludering handler om åpenhet og tilknytning mellom enkeltpersoner og fellesskapet. Det er inkludering som binder elever til hverandre. Når man jobber med inkludering og at alle elevene skal få plass i fellesskapet er ikke dette utført og ferdig når elever opplever å være inkludert. Det er en kontinuerlig prosess som kan endres hele tiden. De fleste elever vil erfare at opplevelsen av å være inkludert varierer. For enkelte elever er denne prosessen mer krevende og vond enn for andre. Dette kan være en utfordring for alle elever i en klasse (Håstein & Werner, 2014, s. 21). Klassen som en helhet og et fellesskap former muligheter, strukturer og relasjoner som stimulerer læring og utvikling. Lærerens klasseledelse og det læringsstøttende fellesskap har vesentlig innvirkning på muligheten for utvikling og læringsutbytte elevene får. Klasseledelse, fellesskapet, relasjoner, kommunikasjon, deltakelse i samarbeidslæring og respons har stor påvirkning på elevenes utvikling. I et inkluderende fellesskap vil elevene møte forventinger og omsorg, i tillegg til at de skal kunne gjøre feil uten at det har store konsekvenser. Klasselederens oppdrag er å veilede og støtte alle elever i deres utvikling på en hensiktsmessig måte. En forutsetning for at læreren skal mestre dette er at alle elevene er inkludert i fellesskapet i klassen i både sosiale og faglige sammenhenger (Nordahl, 2014, s. 132).

Samarbeidslæring er en læringsmetode der hensikten er at elevene lærer gjennom samarbeid. Elevene skal hjelpe hverandre samtidig som de må ta ansvar for sin egen læring (Flatås, 2021, s. 9). For at samarbeidslæringen skal være optimal er det viktig at elevgruppa er trygg på hverandre. Læringsmiljøer der elevene står i et sterkt faglig og sosialt fellesskap vil få et best mulig læringsutbytte (Flatås, 2021, s. 10). Gjennom samarbeidslæring jobber man ofte etter enkelte prinsipper, strukturer og mønstre, og hensikten med samarbeidslæring vil være å øke klassens trivsel og læring. Man kan se på samarbeidslæring gjennom et sosiokulturelt perspektiv. Dette handler om å forstå at samarbeidslæringen skjer gjennom sosiale læringsprosesser der man bruker samhandling og kommunikasjon (Flatås, 2021, s. 11). Samarbeidslæring kan også være gjennom læring i elevteam. Dette er en metode der elever i små team samarbeider om å nå et felles mål (Hjertaker & Hjertaker, 2019, s. 25). Læring i elevteam tar utgangspunkt i at sosiale ferdigheter både kan og må læres, og de sosiale ferdighetene elever lærer gjennom samarbeidslæring er de samme ferdighetene man har bruk for i samhandling med andre mennesker (Hjertaker & Hjertaker 2019, s. 165).

En vanlig metode å bruke i skolen for at elever skal arbeide sammen er IGP-metoden. Forkortelsen står for individuell (I), gruppe (G) og plenum (P). En annen formulering på denne metoden er tenk, par og del. Elevene skal individuelt tenke over et spørsmål eller en oppgave. Deretter skal elevene i mindre grupper dele sine tanker og refleksjoner. Læreren vurderer når elevene er ferdige med å dele informasjon med gruppen, og deretter åpner for at elevene kan svare på spørsmålet, løse oppgaven eller fortelle deres refleksjoner for resten av klassen (Fjørtoft, 2016, s. 130).

2.3 Klassemiljø og Relasjoner

For å få til et trygt skolemiljø i klasserommet er det avgjørende at gode relasjoner er på plass. Som den profesjonelle er det læreren sitt ansvar å etablere og ivareta disse relasjonene (Bergkastet et al., 2020, s. 38). En viktig faktor er å anerkjenne den andre parten i relasjonsarbeidet. Man må forstå den andres opplevelse av situasjonen, deres perspektiver og man anerkjenner at begge partene i relasjonen er likeverdige (Bergkastet et al., 2020, s. 40). Videre beskriver Bergkastet et al. (2020) at relasjoner blir etablert gjennom lærerens arbeid og møte med elevene. Som lærer skal man bygge relasjoner i læringsaktiviteter som er

motiverende, presise og som gir støtte (s. 42). Noe som også kan virke positivt på klassemiljøet er bruken av humor blant lærer og elev. Latter i fellesskap med andre kan ha en samlende effekt, og det å klare å mestre humor som en sosial ferdighet er noe man fint kan øve på sammen i klasserommet (Bergkastet, et al., 2020, s. 45).

I henhold til opplæringsloven § 9 A-2 har «Alle elever rett til eit trygt og godt skolemiljø som fremjar helse, trivsel og læring» (Opplæringslova, 1998, § 9 A-2). Det er lærerens ansvar å skape et trygt og godt skolemiljø, og det er et kontinuerlig arbeid man jobber med gjennom hele skoleløpet. Elevenes trivsel på skolen har også mye å si for elevenes læring. Ved å ha fokus på den sosiale, emosjonelle og faglige læringen vil dette også styrke et klassemiljø der elevene er trygge på læreren og hverandre (Bergkastet et al., 2020, s. 56-57).

I den institusjonelle verden er det enkelte barn som ikke får oppnådd et tilstrekkelig læringsutbytte, de kan oppleve å mistriives og en problematisk atferd kan utvikles. Faktorer som spiller en rolle for utviklingen til de barna det gjelder er ofte foreldrenes livssituasjon. Det kan være foreldrenes inntekt, utdanning, arbeidsledighet og familiesituasjon (Linder, 2012, s. 12). Dette er barn som ikke har utviklet sin sosiale kompetanse tilstrekkelig og som dermed synes det er utfordrende å finne sin plass i et læringsmiljø. Språklige og sosiale koder som andre allerede har utviklet når de begynner på skolen, kan enkelte barn mangle og det blir vanskelig for dem å oppnå anerkjennelse i sosiale settinger (Linder, 2012, s. 13). For at en lærer skal kunne lede en gruppe må den personlige relasjonen være på plass (Linder, 2012, s. 14). I læringssituasjoner som oppleves som vanskelig for læreren ser man ofte på de «svake» barna som et hinder for undervisningen. Lærere får en oppfatning om at det er disse barna som er vanskelige, og man må sette inn tiltak deretter. Et slikt individperspektiv begrenser imidlertid handlingsmulighetene, og læreren bør dermed flytte fokuset sitt over til det relasjonelle. På denne måten vil perspektivet flytte seg fra å ha et «vanskelig barn» til å ha en «vanskelig relasjon» (Linder, 2012, s. 15). Flytter man perspektivet sitt slik vil det åpne opp til flere handlingsmuligheter. Det er ikke lenger bare barnet som er utfordrende og som behøves å jobbe med, men læreren må også se seg selv som en del av problemet og dermed løsningen (Linder, 2012, s. 15).

Kvaliteten på relasjonelle forhold har betydning for barnets livskvalitet. Det å føle at man betyr noe i et fellesskap og oppleve at man hører til blir påvirket av barnets relasjon til de voksne rundt (Linder, 2012, s. 25). For å utvikle det relasjonelle forholdet mellom den profesjonelle voksne og barnet er det viktig å jobbe med det følelsesmessige fellesskapet til barnet. Dette innebærer at man ser på barnet som et selvstendig individ som trenger nærhet, empati og følsomhet (Linder, 2012, s. 27).

En viktig faktor i arbeid med relasjoner er anerkjennelse. Ved å anerkjenne de relasjonelle utfordringene kan man i større grad jobbe med å redusere eller fjerne dem (Linder, 2012, s. 32). Barnets trivsel avhenger mye av hvordan hverdagen blir lagt opp på skolen. Relasjonelle forhold som påvirker barnet både direkte og indirekte er barnets forhold med foreldre, venner og nære profesjonelle, som voksenpersoner i skolen. Barnets samspill med disse har betydning for barnets læring og utvikling, og man ser at hvis barnet har utfordringer med ett av disse relasjonelle forholdene vil dette påvirke barnets læring. Om barnet har en utfordrende relasjon til enten foreldre eller nære profesjonelle kan dette føre til en lojalitetskrise som påvirker læringsmiljøet negativt. Barnets oppførsel har også betydning for hva slags oppmerksomhet den voksne gir barnet. Rolige, selvdisiplinerte barn som har en forventet oppførsel får som regel mer anerkjennelse enn barn som tøyser grensene og er urolige (Linder, 2012, s. 33). Blir barnets atferd mistolket eller oversett kan dette skape en distanse mellom den voksne og barnet (Linder, 2012, s. 34).

Lærerens klasseledelse har stor innvirkning på læringsmiljøet i et klasserom. Dette handler om hvordan læreren kommuniserer med elevene og hvordan man jobber med relasjonsbygging (Drugli, 2012, s. 34). Relasjonen mellom lærer og elev blir etablert gjennom lærerens og elevens samhandling i ulike oppgaver og aktiviteter (Drugli, 2012, s. 34). Lærerens evne til å møte elevene på en vennlig måte som bidrar til elevenes opplevelse av trygghet er også viktig i arbeidet med relasjoner. Dette kan være i form av et vennlig blick og smil. For de elevene som lettere faller ut av fellesskapet kan det å gi disse ekstra omsorg bety mye for deres opplevelse av tilhørighet til fellesskapet (Bergkastet et al., 2020, s. 42-43). Å ha god relasjonskompetanse dreier seg mye om å kunne kommunisere og forstå andre mennesker på en god måte som tar hensyn til den andres interesser, i tillegg til å skjønne det som oppstår mellom partene som samhandler. Relasjonskompetansen til læreren er

avgjørende for relasjonen mellom lærer og elev. Lærere med relasjonskompetanse evner å se den enkelte elev som et selvstendig individ, og klarer derfor å vise respekt for elevens verdi (Drugli, 2012, s. 45). For å øke sin relasjonskompetanse er det nødvendig at læreren i tillegg til å ha faglig kompetanse også innarbeider seg kompetanse rundt relasjonelle ferdigheter, etiske refleksjoner og får en forståelse for relasjoner. Den relasjonskompetente læreren er også en som aktivt arbeider med samhandlingen mellom lærer og elev (Drugli, 2012, s. 46). Relasjonen mellom lærer og elev er asymmetrisk. Dette vil si at læreren er den i relasjonen med mest makt og det er dermed læreren sitt ansvar å beskytte elevens interesser. Har man utfordringer med en elev sin atferd, eller man mangler en god relasjon med eleven, er det læreren sin oppgave å påta seg ansvaret for å jobbe med relasjonsbygging (Drugli, 2012, s. 46). Relasjonskompetanse er noe man stadig må jobbe med, og det handler mye om hvilken fremtoning man har som lærer i samspill med elever. En god egenskap for å kunne skape gode relasjoner er å klare å se elevenes ulike behov og deretter tilpasse sin egen adferd i samhandling med disse elevene (Drugli, 2012, s. 47).

Man kan skille på positive og negative relasjoner mellom lærer og elev. Positive relasjoner kjennetegnes ved at omsorg, nærhet, ærlighet, trygghet og respekt er til stede (Drugli, 2012, s. 48). Anerkjennelse er også viktig når det kommer til å ha gode relasjoner mellom lærer og elev. Selv om læreren sitter med mer makt og ansvar med tanke på relasjonsarbeidet har både lærer og elev behov for anerkjennelse fra den andre part. Anerkjennelse kan gjenspeiles i form av at man lytter, viser forståelse og bekrefter det den andre parten uttrykker (Drugli, 2012, s. 49). I tillegg til anerkjennelse er det å skape tillit sentralt når man skal skape gode relasjoner mellom lærer og elev. Tillit skapes når man i en positiv samhandling gir av seg selv for å vise at man er til å stole på. I noen tilfeller får man en gjensidig tillit tilbake, slik vil tilliten styrkes mellom partene. I andre tilfeller kan den ene parten avvise. Her må man kanskje ta et skritt tilbake og tenke over andre tilnæringsmåter for å opparbeide tilliten (Drugli, 2012, s. 51). Som lærer kan man bidra til å skape tillit ved å være pålitelig, forutsigbar, imøtekommende og viser forståelse. Man må vise at man er tilstede og bryr seg om elevene og er interessert i å bli kjent med dem. Får man i tillegg til et positivt samspill mellom lærer og elev vil tilliten gradvis vokse (Drugli, 2012, s. 52).

Negative relasjoner mellom lærer og elev kjennetegnes ofte ved at det er et høyere konfliktnivå eller en større grad av avhengighet til stede (Drugli, 2012, s. 57). Hvis en relasjon bærer mye preg av konflikter vil det blant annet kunne medføre, mistillit, sinne eller engstelse mellom de aktuelle partene. I en relasjon mellom lærer og elev vil partene oftest unngå kontakt, noe som igjen medfører liten mulighet til å dele positive erfaringer og opparbeide en positiv relasjon (Drugli, 2012, s. 57). Ved negative relasjoner skaper man ofte et negativt bilde av den andre parten. En elev kan for eksempel tenke seg at læreren ikke bryr seg om dem (Drugli, 2012, s. 58). En lærer med relasjonskompetanse bør bryte dette mønsteret og ta ansvaret som profesjonell voksen for å bygge opp relasjonen i positiv retning (Drugli, 2012, s. 46). Som lærer i småskolen har man og et enda større ansvar for å sørge for å ivareta elevenes følelse av tilhørighet, og følelse av å bli likt. Elevenes faglige motivasjon og engasjement henger sammen med elevenes relasjon med læreren (Drugli, 2012, s. 60).

Elever med adferd som er utfordrende og læringshemmede kan i noen tilfeller utfordre relasjonen mellom lærer og elev. Grunnen til at dette forekommer er i mange tilfeller fordi elevens adferd virker forstyrrende for lærer og resten av klassen. Dette kan igjen medføre irritasjon og frustrasjon hos lærer og medelever (Drugli, 2012, s. 82). Oppmerksomheten disse elevene får er i stor grad negativ fordi eleven ikke gjør det som forventes. Videre er det også slik at når disse elevene først gjør noe som virker positivt eller gjør det de skal, så får de liten eller ingen oppmerksomhet på det. Dette medfører lite positive samhandlinger mellom lærer og elev i løpet av en dag (Drugli, 2012, s. 83). Det blir også påpekt viktigheten av å legge til rette for flere positive samhandlinger enn det er negative. Dette er for å kunne utvikle relasjonen mellom lærer og elev i positiv retning (Drugli, 2012, s. 84).

Drugli forklarer viktigheten av å møte elevens faglige, sosiale og emosjonelle behov (Drugli, 2012, s. 69). Elever som har utfordringer på hjemmebane, eller faller utenfor sosialt kan ha vanskeligheter med å fokusere på det faglige i skolen. Elevens tanker og bekymringer vil ta overhånd slik at det faglige blir mindre viktig for eleven. Her må man som lærer ha et tankesett om at det arbeidet man legger i å skape gode relasjoner og de tilretteleggingene man gjør for at eleven skal føle seg sett, både faglig og sosialt, har en stor innvirkning på de faglige resultatene (Drugli, 2012, s. 70). Har man som lærer klart å styrke de positive relasjonene med elevene vil dette også øke sjansen for at elevene føler på en tilhørighet til

skolen. Hvis en elev føler seg verdsatt og er trygg i skolen vil det i større grad gi eleven motivasjon for å lære (Drugli, 2012, s. 76).

Lærerens elevsyn og hvordan læreren forholder seg til andre elever har også en effekt på relasjonene mellom elevene. Har en lærer en god relasjon med en elev og gir eleven positiv oppmerksomhet vil dette fanges opp av medelever og påvirke hvordan de forholder seg til denne eleven. Elevene vil mest sannsynlig utvikle en positiv relasjon til denne eleven. I samme grad vil elever også utvikle en dårligere relasjon hvis en lærer gir mye negativ oppmerksomhet til en elev (Drugli, 2012, s. 86). Lærerens relasjoner med elever vil dermed spille en stor rolle med tanke på hvordan medelever oppfatter hverandre. Føler elever seg likt av både lærer og medelever vil dette bidra til elevens trygghet i klassen i tillegg til at de bli mer aktive (Drugli, 2012, s. 87).

2.4 Morgensamling

Arne Trageton peker på at det fysiske læringsmiljøet i klasserommet har innvirkning på elevenes læring (Trageton, 2003, s. 67). Utformingen av klasserommet bør være funksjonelt og fremme læringen (Ogden, 2012, s. 27). Gjennom et faglig perspektiv kan det være passende å ha elevene i nærheten av hverandre med tanke på felles tekstskaping, faglige samtaler eller andre faglige aktiviteter som skal foregå i fellesskap. Når elever og lærere jobber tett sammen kan øyekontakt og det å se hverandre være en fordel. En samlingskrok kan dermed være hensiktsmessig å ta i bruk (Bjerke & Johansen, 2017, s. 32). I en samlingskrok er elevene ofte plassert i en ring bestående av stoler, benker, puter eller tepper på gulvet. For elever i 1. klasse kan det være utfordrende å vise oppmerksomhet i mer enn 10-15 minutter. Derfor kan det være hensiktsmessig å variere mellom ulike måter å sitte på. Samlingskroken blir en felles arena som kan tas i bruk ved felles samtaler i tillegg til andre faglige aktiviteter (Bjerke & Johansen, 2017, s. 33). Samlingskroken er ideell når det kommer til å gi beskjeder, ha felles samtaler, eventyrstunder og ha sang og musikk. Har man urolige elever kan man lettere sette disse på fanget (Trageton, 2003 s. 68).

Når elever begynner på skolen er dette en av de største overgangene barnet opplever i ung alder. Forskning på overganger viser at kontinuitet er vesentlig for å gjøre overgangen

mykere. Når barnet går fra å være i barnehagen til å bli en elev på skolen er kontinuitet avgjørende for at overgangen skal bli trygg for barnet. Det krever pedagogisk sammenheng mellom barnehage og skole for å skape en flytende overgang. Det er derfor skolen som må tilpasse seg elevene og ikke motsatt (Øksnes & Sundsdal, 2020, s. 20-21).

Det å sitte stille over en lenger periode kan være utfordrende og krevende for en seksåring i skolen (Bjerke & Johansen, 2017, s. 36). Stillesitting i lang tid kan for elever være like krevende som å være i fysisk aktivitet. Det er begrunnelsen for at det bør være plass til at elevene kan være aktive i klasserommet. I tillegg er det hensiktsmessig å benytte pauser i undervisning i begynneropplæringen. Det å ta en pause fra å sitte stille ved å for eksempel leke en kort lek, bevege seg og strekke litt på kroppen, gjøre drama-øvelser eller kanskje en felles dans kan gi elevene ny energi til å fortsette skolearbeidet. Å gjennomføre dette krever plass i klasserommet, og derfor er det fornuftig å innrede klasserommet med plass til å bevege seg (Bjerke & Johansen, 2017, s. 36-37). For en seksåring kan det også være fysiologiske behov som gjør det krevende å sitte stille over lang tid. Barn har et behov for å være fysisk aktive og bruke kroppen sin. De har en kropp som er i endring og både muskler og knokler utvikles og vokser. Det kan være smertefullt og ubehagelig i barnets muskulatur når de må sitte i ro i samme stilling over en lengre periode. En seksåring i skolen kan av den grunn ha behov for å strekke på seg og bytte sittestilling oftere. Som lærer er det derfor viktig å ha forståelse for at elevene har et behov for å endre måten de sitter på, og at man tilrettelegger for variasjon i undervisning og aktiviteter (Vingdal, 2018, s. 38-39).

Det å ha en samlingsstund er også en arena som bidrar til elevenes sosialisering. De utvikler ferdigheter som å vente på tur, lytte og være med i en større samtale. Det sosiale vil også styrkes fordi de opplever noe sammen i et fellesskap, noe som igjen kan utvikle en følelse av å høre til (Brendeland, 2009, s. 21). I en samlingsstund kan man ha behov for regler og ro, dette er en forutsetning for at fellesskapet i samlingsstunden skal fungere (Brendeland 2009, s. 59). I oppstarten av et skoleår må regler og rutiner øves på. Dette kan være at man venter på tur, lytter til hverandre og ikke forstyrrer. Klarer man i tillegg å skape en god stemning og engasjerer elevene, vil de etter hvert automatisk følge alle disse reglene og rutinene fordi de ønsker å følge med på selve innholdet i samlingsstunden (Brendeland, 2009, s. 60).

2.5 Oppsummering av teorikapittel

I teorikapittelet har vi gjennomgått og presentert teori som er relevant for vår studie. Kapittelets struktur startet med en presentasjon av teorien tilknyttet klassemiljø og klasseledelse. Her har vi hovedsakelig trukket frem viktigheten av å ha et positivt elevsyn og at man som en autoritativ klasseleder skal utøve omsorg samtidig som man har klare strukturer og gode rutiner. Videre tok vi for oss inkludering som blant annet omhandlet å inkludere alle i et fellesskap i tillegg til hvordan samarbeidslæring kan fremme inkludering. Under delkapittelet klassemiljø og relasjoner redegjorde vi for teori tilknyttet klassemiljø, lærer-elev-relasjoner, lærerens relasjonskompetanse og hvorfor man bør møte elevens faglige, sosiale og emosjonelle behov. Til slutt la vi frem teori om morgensamling som i korte trekk handlet om morgensamlingens fysiske utforming, at det er en faglig arena og at morgensamlingen kan bidra til å utvikle elevenes sosialisering.

3. Metodisk tilnærming

I dette kapitlet presenterer vi vår metodiske tilnærming og vårt forskningsdesign. Vi kommer til å beskrive den fenomenologiske tilnærmingen vi har til forskningen og hvordan hermeneutikken er relevant for vårt valg av metode. Videre redegjør vi for vårt valg av metode og hva slags metode for analyse som egnet seg til denne mastergradsavhandlingen.

3.1 Vitenskapelig forankring

I dette underkapitlet går vi nærmere inn på den fenomenologiske tilnærmingen og hermeneutikk som vitenskapstradisjon og trekker dette inn i vår studie.

Gjennom et vitenskapsteoretisk perspektiv kan man se på de to begrepene ontologi og epistemologi. Ontologi er læren om hvordan verden og virkeligheten ser ut. Epistemologi handler mer om hvordan verden fremstår når vi studerer den på en spesifikk måte, og det dreier seg om læren om kunnskap (Nyeng, 2012, s. 37). Å forstå verden handler mye om å fortolke den. Man vil stå i situasjoner der man fortolker situasjoner som gjør at man forstår hva som skjer og hvorfor det skjer (Anker, 2020, s. 50). Gjennom vår masteroppgave og intervjuer av informanter har vi ønsket å se mer på hvilke grep og valg informantene tar når det handler om å inkludere alle i morgensamling. Ved å fortolke deres svar finner vi ut av hva de gjør og hvorfor de gjør det.

3.1.1 Fenomenologi

Det finnes mange syn på virkeligheten (Nyeng, 2012, s. 31). Innenfor fenomenologien hevder man at måten man forholder seg til verden på spiller en rolle for hvordan ulike ting fremstår. Det vi anser som vår virkelighet blir preget av hvordan vi erfarer verden. Man opplever ulike former for virkelighet alt etter som hvordan verden blir fremstilt (Nyeng, 2012, s. 31). I vår studie tar vi i bruk informantenes erfaringer og opplevelser knyttet til klasseledelse, inkludering og morgensamling. Det er deres tanker og refleksjoner vi ønsker å få frem i intervjuene. I forskning som har en fenomenologisk tilnærming er det først og fremst informantenes erfaringer og hvordan de sanser virkeligheten som er viktig å få frem (Nyeng, 2012, s. 33). Videre forteller Nyeng (2012) at en fenomenologisk tilnærming gjerne blir tatt i bruk når man har som mål å studere verden og hvordan den har blitt slik (s. 35). Det er

informantenes subjektive opplevelser som skal vektlegges og det er enkeltmenneskets erfaringer man ønsker å ta tak i (Thagaard, 2013, s. 40).

3.1.2 Hermeneutikk

I vår mastergradsavhandling har vi valgt å ta i bruk intervju som metode. Vi har gjennomført to intervjuer, samtidig som vi tok lydopptak. Intervjuets etterarbeid har innebåret å høre på lydopptaket i tillegg til å transkribere. Vårt arbeid med å fortolke informantenes utsagn startet her. Vi ser derfor på det som relevant å trekke frem den hermeneutiske vitenskapstradisjonen. Hermeneutikk vil si fortolkningslære. Dette betyr at meningsfenomener må fortolkes (Nyeng, 2012, s. 45). Gjennom et hermeneutisk syn ser man på mennesket som noe som fortolker seg selv og sine handlinger (Nyeng, 2012, s. 49). Anker (2020) beskriver at hermeneutikken tar utgangspunkt i at vi ikke forstår med en gang, og at det er rom for å misforstå. I arbeidet med å forstå det vi synes er uklart kan man ta i bruk det hermeneutiske fortolkningsarbeidet. Fortolker man menneskelige handlinger må man også se på hvilken kontekst det skjer i (s. 50). Ser man dette i sammenheng med vår studie kan man forstå det som at de valgene informantene våre tar i en morgensamling må sees i sammenheng med hvordan klassen er som en helhet. En slik fortolkningsprosess blir også definert som den hermeneutiske sirkel. Dette vil si at fortolkingen går frem og tilbake mellom del og helhet. Forstår man delen er det lettere å forstå helheten, som igjen gjør at man enklere fortolker delen. Med andre ord kan lærerens handlinger forstås bedre hvis man ser på klassen som helhet, som igjen gjør at man forstå lærerens valg og handlinger. På en slik måte vil man etter hvert se en dypere mening eller se sammenhenger (Anker, 2020, s. 51).

3.2 Valg av metode

I dette underkapittelet presenterer vi vårt valg av metode som har blitt brukt i denne studien. Vi har også valgt å legge ved vårt forarbeid og prosess med å finne passende informanter til studien, og beskriver deretter relevant informasjon om informantene som er hensiktsmessig å få frem.

3.2.1 Kvalitativ metode

Når det kommer til ulike forskningsmetoder kan man skille på kvantitativ og kvalitativ forskning. Ved kvantitativ forskning skal man tallfeste noe. En kvantitativ forskningsmetode tas gjerne i bruk når man ønsker å produsere et tallmateriale som er meningsfullt (Nyeng, 2012, s. 79) En kvalitativ forskningsmetode er på sin side mer egnet dersom man skal forske på kvaliteter ved sosiale fenomener (Nyeng, 2012, s. 71). Det som hovedsakelig skiller de to ulike forskningsmetodene er at i kvantitativ forskning analyserer man talldata statistisk. I kvalitativ forskning jobber man mer med skriftlige og muntlige kilder noe som gir mer rom for tolkning. Det er imidlertid ikke slik at den ene forskningsmetoden er bedre enn den andre. De har begge sine ulike formål og hensikter og man må ta i bruk den forskningsmetoden som egner seg best til sitt formål med forskningen (Nyeng, 2012, s. 71).

I vår mastergradsavhandling er en kvalitativ forskningsmetode det som egner seg best. Formålet med vår studie er å finne ut av hvordan lærerens klasseledelse bidrar til et inkluderende fellesskap i morgensamling. Dette er ikke noe som kan tallfestes, eller settes i en statistikk, men vi må få ulike læreres subjektive oppfatninger og besvarelser når det gjelder dette temaet. Kvalitative metoder går ofte i dybden, noe som vil si at man kan få ut mye informasjon fra færre informanter. Man ønsker å få frem en god fremstilling av et sosialt fenomen, noe man kan få til ved å få informantene til å snakke eller skrive nyanserte og detaljrike beskrivelser (Nyeng, 2012, s. 73).

3.2.2 Semistrukturert dybdeintervju

I vår mastergradsavhandling ønsker vi å ta i bruk dybdeintervju, da hensikten er å opprette en forholdsvis åpen dialog om planlagte og bestemte temaet. Dybdeintervju er en utbredt metode innen kvalitativ forskning (Tjora, 2023, s. 140). I et dybdeintervju er det vanlig å sette av god tid til intervjuet for å ha mulighet til å gå i dybden i tillegg til å sikre en avslappet stemning (Tjora, 2023, s. 127). Det er mulig å gjennomføre et dybdeintervju uten å sette av for mye tid. Dette kalles for fokuserte intervjuer (Tjora, 2023, s. 140). Vi satte av 30 minutter til intervjuene vi skulle gjennomføre med informantene. Dette var for å kunne forholde seg til en tidsbegrensing, i tillegg til å klare å holde fokus på relevante samtaletemaer. Har man et avgrenset tema kan fokuserte intervjuer være relevante å ta i bruk. Dette forutsetter at den som intervjuer og informanten raskt klarer å skape en tillit og relasjon i intervjusituasjonen

(Tjora, 2023, s. 141). Ved gjennomførelse av et intervju er det viktig å skape en tillit og fortrolighet. Vi som intervjuer må vise vårt engasjement rundt vår studie på en klar måte. I tillegg må vi få informanten til å føle seg trygg på å dele sine erfaringer og refleksjoner. Dette forutsetter at vi som skal intervjuer er åpne og støttende ovenfor informantene (Thagaard, 2013, s. 109).

I gjennomførelsen av våre intervjuer valgte vi å ta i bruk lydopptak. Vi var usikre på om notater var nødvendig i tillegg til lydopptak. Det er både positive og negative sider ved bruk av begge fremgangsmåtene, og vi veide disse opp mot hverandre. Å notere underveis gjør at man analyserer og sorterer informasjonen som kommer frem i intervjuet. Notatene man har gjort seg under intervjuet er også et hjelpemiddel når man skriver et kort referat umiddelbart etterpå. Det kan også være til hjelp når analyseprosessen starter fordi man kan ha skrevet ned noen hovedstikkord. Skulle noe teknisk svikte er det også en fordel å kunne ta i bruk notatene man har skrevet (Thagaard, 2013, s. 112). Vi landet omsider på å kun ta i bruk lydopptak uten å notere. Fordeler med å kun ta i bruk lydopptak uten noteringer er at vi er mer fokuserte på informanten i form av besvarelser og kroppsspråk. Man får i tillegg større grad delta i en sosial interaksjon (Thagaard, 2013, s. 112). Vi valgte å vektlegge tilstedeværelse, aktiv lytting og se på informantens kroppsspråk i intervjuene fremfor å notere.

I etterkant av intervjuene ble lydopptakene lagret i appen Diktafon. Lydopptakene ble videre overført til Nettskjema og lagret der. Etter dette ble intervjuene automatisk transkribert i Nettskjema. Vi hørte omsider på intervjuene samtidig som vi så gjennom den automatiske transkripsjonen for å sikre at all informasjon kom med. Når man transkriberer bør alt av detaljer komme frem, som pauser eller leting etter ord (Tjora, 2023, s. 185). Det er imidlertid ikke alt av informasjon eller detaljer som kommer frem i en transkripsjon. Dette kan for eksempel være kroppsspråk eller tonefall. Derfor er det en fordel å ha selv vært med i både intervjusituasjon i tillegg til transkripsjonen. På denne måten kan man enklere huske tilbake til intervjuet og hvordan stemningen var da man snakket om spesifikke ting (Tjora, 2023, s. 186-187).

Når det gjelder forskning foreligger det en tillit mellom forsker og deltakerne i forskningen. Anonymisering og sitatsjekk handler om at informantene skal være sikre på at deres anonymisering blir ivaretatt i forskningsprosjektet. Dette gjelder spesielt i de situasjonene der sensitive eller personlige opplysninger kommer frem, og som kan identifisere informantene (Tjora, 2023, s. 190-193). Vi har ivaretatt informantenes anonymitet ved å tilegne dem nye navn, og derfor vil vi i denne mastergradsavhandlingen referere til dem som Hege og Kine. I henhold til lovverket er det forventet at man som forsker skal ivareta informantenes anonymitet og legger til rette for eventuelle hensyn. Selv om sitatsjekk kan trygge informantene om at deres anonymitet forblir anonym er det imidlertid ikke så vanlig å gjennomføre sitatsjekk når det kommer til samfunnsforskning. Sitatsjekk bør brukes dersom det er grunn til å tro at informantene kan bli gjenkjent, hvis de for eksempel er offentlige personer. Som samfunnsforsker har man uansett et ansvar om å ikke stille deltakerne i et dårlig lys, og sjekke at opplysninger som kan identifisere deltakerne ikke kommer frem i offentligheten (Tjora, 2023, s. 192-193).

3.2.3 Intervjuguiden

En intervjuguide er fornuftig å ta i bruk for å opprettholde struktur og det formelle rundt intervjuet. Et dybdeintervju struktureres gjerne i de tre fasene; oppvarming, refleksjon og avrundning, der intervjuer har ulik forventet grad av refleksjon i de forskjellige spørsmålene (Tjora, 2023, s. 159) Denne strukturen er også vanlig i et fokusert intervju (Tjora, 2023, s. 167).

En intervjuguide kan bidra til forutsigbarhet, seriøsitet og gi en tydelig struktur. Likevel er det viktig å la samtalen flyte, og ikke bli for bundet til intervjuguiden man har laget på forhånd. Man ønsker heller å bruke intervjuguiden som et utgangspunkt og la intervjuet bli mer samtalepreget. Noe som kan bidra til en god flyt gjennom intervjuet er ved å ta i bruk en intervjuguide som varierer mellom åpne, planlagte spørsmål og uformelle oppfølgingsspørsmål (Tjora, 2023, s. 172). Spørsmålene man utarbeider i en intervjuguide bør oppmuntre informanten til å reflektere og gi utfyllende besvarelser (Thagaard, 2013, s. 100). Ofte har man hovedspørsmål som legger grunnlaget for intervjuet. Her stiller man gjerne spørsmål som omhandler hovedtemaene i studien. Videre er det viktig å utforme oppfølgingsspørsmål. Dette er spørsmål som oppfordrer og ber om mer opplysninger rundt

det man samtaler om, og det bidrar til at informanten får mulighet til å utdype mer (Thagaard, 2013, s. 101). Eksempel hentet fra vår intervjuguide er spørsmål knyttet til morgensamling. Vi stilte spørsmålet «Rekker du å se alle elever i morgensamling?» Informantene ga sitt svar på dette, og videre hadde vi oppfølgingsspørsmålet «Kan du utdype svaret ditt?». På denne måten sikret vi oss å komme inn på hovedtemaene, samtidig som vi får utdypende svar fra informantene. For å skape mer flyt i intervjusituasjon kan vi som intervjuere ta i bruk prober. Prober blir definert som kommentarer og korte responser som viser at intervjueren har interesse for det informantene snakker om. Det kan også bli tatt i bruk prober for å motivere informantene til å snakke mer om sine utsagn (Thagaard, 2013, s. 102).

Vi har i forkant av våre intervjurunder laget en intervjuguide med forhåndsbestemte spørsmål. Dette er for å være mest mulig forberedt, samtidig som vi ønsker å ha klare spørsmål som vi ønsker å få svar på. I tillegg til intervjuguiden var vi også forberedt på å stille oppfølgingsspørsmål underveis i intervjuet. I intervjuene våre stilte vi spørsmål om hvordan lærerne forholder seg til og arbeider med både aktive elever, men også elever med lærevansker, med konsentrasjonsvansker, flerspråklige elever og de stille elevene. Senere i prosessen ønsket vi å fokusere mer på elevene som har en aktiv atferd. Dermed valgte vi bort fokuset på elever med lærevansker, elever med konsentrasjonsvansker, flerspråklige elever og de stille elevene. I vår intervjuguide vil det derfor være spørsmål som er tilknyttet disse elevgruppene, men vi har ikke tatt dette i betraktning i analyseprosessen. Intervjuguiden ligger vedlagt under vedlegg 3.

3.2.4 Rekruttering av informanter

Når man skal gjennomføre intervjuer i sin forskning er det viktig å tenke på hva slags informanter som er relevante for å besvare våre forskningsspørsmål. Man må foreta valg som gjør at man finner informanter som kan gi deg troverdig informasjon som man har bruk for i studien, i tillegg til at det er informanter som ønsker å delta i studien på en åpen og ærlig måte (Svenkerud, 2021, s. 98). I forarbeidet til denne mastergradsavhandlingen satt vi krav til hva slags informanter vi ønsket å ha med i studien vår. Problemstillingen vår har stort fokus på morgensamling i 1. klasse. Dermed var det et krav om at informantene har nok erfaring fra 1. klasse til å dele sine erfaringer rundt det, i tillegg til at de har tatt i bruk morgensamling. Det var dermed en fordel at informantene var bevisste rundt de valgene de har tatt når det

kommer til deres klasseledelse i morgensamling. Da vi skulle få tak i informanter sendte vi ut et informasjonsskriv og samtykkeskjema som forklarte formålet og hensikten med masteroppgaven. Informantene fikk en beskrivelse av hva masteroppgaven handlet om og hvilken problemstilling vi ønsker å finne svaret på. Målet var i første omgang å få tak i mellom tre og fire informanter som ønsket å bidra i studien vår. Vi sendte mail til 11 ulike skoler og kontaktet 5 personer direkte. Fra skolene fikk vi enten ikke svar eller så hadde de ingen som hadde mulighet til å delta. Personene vi kontaktet direkte takket av ulike grunner nei til deltakelsen, bortsett fra to. Altså har det vært utfordrende å få tak i kvalifiserte deltakere til vårt prosjekt. Våre to informanter har fått de nye navnene Hege og Kine for å ivareta personvernet deres.

Lærer	Arbeidserfaring	Lengde på intervju	Nåværende stilling
Hege	30 år	23 min. 19 sek.	Kontaktlærer 1.- 4. trinn
Kine	25-30 år	13 min. 14 sek.	Kontaktlærer 1.- 4. trinn

Hege og Kine har begge jobbet som lærere i 1. klasse flere ganger. Begge er yrkesaktive lærere nå. Begge gjennomfører morgensamling som en del av sin hverdagslige rutine, og har gjort dette i flere år. Hege og Kine jobber på to forskjellige skoler i to ulike kommuner. Skolene ligger i store kommuner som kan betraktes som by-skoler. Begge skolene bærer preg av sosioøkonomiske sterke foreldre, men den ene skolen har også en stor andel barn som kommer fra familier med en utfordrende situasjon. Det er i hovedsak mindre økonomiske og sosiale ressurser tilgjengelig.

I prosessen forholdt vi oss til transkripsjonen, som til sammen på de to intervjuene utgjorde 20 sider med datamateriale. Intervjuene skulle ikke vare lenger enn 30 minutter. Siden det skiller ca. 10 minutter på intervjuene ønsker vi kort å kommentere vår opplevelse av hvorfor det ble slik. Under intervjuet med Hege begynte hun umiddelbart å utdype og forklare nøye til hvert spørsmål og oppfølgingsspørsmål vi stilte. Dermed hendte det også flere ganger at

refleksjoner og ting som allerede var sagt ble repetert flere ganger og i forbindelse med flere av våre spørsmål. Derimot var intervjuet med Kine mer rett på sak. Hun svarte på det vi spurte om og det ble sjeldent repetering under intervjuet. Vi ser styrker og svakheter med begge intervjuene. Kanskje kunne intervjuene med fordel vært kortere med Hege og lengre med Kine. Vi tror at årsaken til det korte intervjuet med Kine var at vi forsto henne veldig godt på grunn av vår tidligere kjennskap. Bakgrunnen til vårt kjennskap til Kine er at vi begge har observert henne med klassen sin i andre sammenhenger. I forbindelse med denne studien ser vi en ulempe med at intervjuet kunne med fordel vært mer utdypende. Samtidig tror vi at Kine svarte ja til forespørselen om deltakelse i prosjektet vårt fordi vi tidligere har kjennskap til hverandre. I tillegg har vi også kjennskap til hvem Hege er. Vi har likevel ikke jobbet med, observert eller samarbeidet med Hege før denne studien.

Vi ser både svakheter og styrker ved at både Hege og Kine er relativt homogene som informanter i denne studien. Dette kan selvfølgelig påvirke forskningen, og vi ønsker å gjøre det tydelig at vi ser både fordeler og ulemper ved dette. En svakhet kan være at vi kun har to informanter som gir lite bredde i studien. Samtidig er dette en kvalitativ studie som ikke gir svar på hvordan ulike situasjoner skal gjennomføres, men heller en inspirasjon med forslag til hvordan inkludere alle elevene og skape et godt læringsmiljø. Vi ønsker å trekke frem at når vi kun behandler to informanter, og siden flere av deres svar ligner, får vi mulighet til å gå i dybden når vi diskuterer dette i kapittel 5. Samtidig ser vi også at resultatene kunne vært annerledes dersom vi hadde fått flere som ønsket å delta i studien vår.

3.3 Metode for analyse

Dette delkapittelet gir informasjon om hvilken metode for analyse vi har valgt å bruke for å sortere datamaterialet på en hensiktsmessig måte til vår mastergradsavhandling. I tillegg legger vi frem hvordan analyseprosessen ble gjennomført da vi identifiserte, sorterte, vurderte og analyserte.

Trine Anker (2020) ser på analyseprosessen som et vidt begrep. Analyseprosessen inneholder å selektere ut det som er relevant for oppgaven, og deretter jobbe videre med materialet for å kunne se sammenhenger og funn (Anker, 2020, s. 17). Anker (2020) tar utgangspunkt i Kirsti Malterud sin definisjon av analyse. Malteruds definisjon innebærer at man jobber systematisk

gjennom det empiriske materialet ved å stille spørsmål til den informasjonen man har innhentet og deretter organisere innhentet data ved hjelp av relevant teori (Anker, 2020, s. 17)

Tematisk analyse er en metode som ofte brukes for å analysere kvalitative data i et prosjekt (Anker, 2020, s. 40). Den innebærer å identifisere, analysere og vurdere temaer fra et materiale. Virginia Braun og Victoria Clarke har en sekstrinnsmodell som sikrer en systematisk utforskning av og forståelse for mønster i et kvalitativt datamaterialet. Denne modellen gjør det mulig å utføre en grundig og hensiktsmessig analyseprosess (Braun & Clarke, 2006, s. 86).

Prosessten starter når vi oppdager meninger og mønster i dataen som vil være interessante for studien. Analysen vil trenge at vi som forskere går frem og tilbake i datamaterialet for å finne disse aktuelle mønstrene, og deretter sorterer dataen under representative temaer.

Fremgangsmåten og utviklingen av analysen vil ikke være å gjennomføre trinn for trinn. Analysen har et dynamisk utviklingsforløp. Det er nødvendig å skrive under hele prosessen, allerede i trinn 1 starter skrivingen og den avsluttes når trinn 6 er ferdig og vi sitter igjen med en fullstendig rapport (Braun & Clarke, 2006, s. 86).

Ved å følge disse trinnene til Braun og Clarke vil vi kunne systematisk analysere dybdeintervjuene vi gjennomførte og avdekke viktige temaer i datamaterialet. Dette gir prosjektet et solid grunnlag for å formulere funn i analysen, og senere diskutere informantenes side opp mot teorien. Dette delkapittel gir informasjon om hvilken metode for analyse vi har valgt å bruke for å sortere datamaterialet på en hensiktsmessig måte til vår mastergradsavhandling. I tillegg legger vi frem hvordan analyseprosessen ble gjennomført da vi identifiserte, sorterte, vurderte og analyserte.

3.3.1 analyseprosessen

Nedenfor presenterer vi alle trinnene i Braun og Clarke sin sekstrinnsmodell for tematisk analyse. Vi ser på hva hvert trinn innebærer og forklarer hvordan vi gjennomførte de ulike trinnene med utgangspunkt i vårt datamaterialet.

Trinn 1, knytte kjennskap til datamaterialet.

I første trinn av Braun og Clarke sin tematiske analyse skal vi som forskere bli kjent med datamaterialet fra intervjuene (Braun & Clarke, 2022, s. 35). Det innebærer å høre på lydopptak, transkribere og lese nøye igjennom materialet. For å få en fullstendig oversikt er det lurt med flere gjennomlesninger av transkripsjonene (Braun & Clarke, 2022, s. 35). Siden vi brukte dybdeintervju som forskningsmetode hørte vi igjennom hvert av intervjuene samtidig som vi fulgte med og endret transkripsjonen som nettskjema hadde skrevet. Nettskjema er et sikkert nettsted der intervjuer og transkribering lagres i henhold til personvern. Denne nettsiden skriver automatisk transkripsjonen etter at intervjuene er gjennomført og innsendt (Sikt, u.å.). Når vi hadde hørt på lydopptaket samtidig som vi endret feil i transkripsjonen opplevde vi å ha oversikt over datamaterialet, men for å følge første trinnet til Braun og Clarke leste vi igjennom transkriberingen enda en gang. I denne prosessen gjorde vi korte notater da vi kom på ideer til koder, underoverskrifter eller litteratur som burde leses.

Trinn 2, lage koder og kode.

I andre trinn skal de første kodene lages og settes inn i datamaterialet. Denne delen av analysen gjennomføres i hovedsak for at grunntankene og essensen skal bli synlig og komme frem (Braun & Clarke, 2022, s. 35). De første kodene vi kom frem til var i utgangspunktet med bakgrunn fra gjennomlesningen og hvilke stikkord vi noterte fra trinn 1. Da vi noterte stikkord var forskningsspørsmålene avgjørende for hva som var relevant. For at resten av analyseprosessen skulle bli forståelig og tydelig brukte vi, med inspirasjon fra andre masteroppgaver, ulike farger til å streke under tekstutdrag som vi opplevde hadde tilknytning til kodene. Prosjektets første koder var: samarbeid (grønn), omsorg (blå), regler, rutiner og forventinger (grå), fysisk inkludering (brun), sosial inkludering (rosa), faglig inkludering (lilla), positivt elevsyn (gul) og relasjon (rød). Slik fargekoding gjør datamaterialet mer visuelt og gjør prosessen lettere. Vi kodet datamaterialet grundig slik at informantenes forklaringer ble kategorisert til riktig koder (Braun & Clarke, 2022, s. 35).

Trinn 3, se mønster og om-gruppere.

I denne analysedelen kategoriseres de foreløpige kodene i mulige større temaer. På jakten etter å se mønster i kodene så vi på likheter og forskjeller i kodene, og hvilke koder som ofte ble brukt til de samme tekstutdragene (Braun & Clarke, 2022, s. 35). Dersom vi opplevde at informantenes utsagn passet til og var relevant for flere koder, streket vi under med flere farger. Slik klarte vi å sikre at informantenes tanker og refleksjoner ble tatt med videre i prosessen til alle relevante områder. Fargekodingen ga en tydelig og visuell oversikt som gjorde det lettere å oppdage at ulike tekstutdrag hadde sammenheng med hverandre. Dette gjaldt både i hvert av intervjuene, men også intervjuene sammen da vi sammenlignet for å se etter likheter og forskjeller. Mønstrene vi fort la merke til var blant annet at utdragene som var markert med samarbeid (grønn) også alltid var markert med sosial inkludering (rosa) og faglig inkludering (lilla) og relasjoner (rød). I tillegg var hovedsakelig tekstutdragene der kodene til fysisk inkludering (brun), sosial inkludering (rosa) og faglig inkludering (lilla) ble brukt, omtrent alltid markert sammen. I produksjonen av overordnede temaer brukte vi forskningsspørsmålet, den foreløpige litteraturen og materialet som utgangspunkt.

Trinn 4, vurdere temaene

De overordnede temaene som nå har blitt bestemt fra tidligere trinn i prosessen skal vurderes om de har relevans for oppgaven og er i samsvar med det informantene har formidlet (Braun & Clarke, 2022, s. 35). Siden vi tok utgangspunkt i forskningsspørsmål, foreløpig litteratur og datamaterialet da vi laget temaene, var vurderingsprosessen relativt kort. Vi visste allerede at de overordnede temaene var relevant og passet til vårt prosjekt. Temaer kan i dette trinnet slås sammen eller fjernes (Braun & Clarke, 2022, s. 35). Vi fjernet nødvendigvis ikke et tema, men vi så en mulighet til å legge det inn i de andre temaene vi var fornøyde med. Temaet som handlet om et positivt elevsyn som utgangspunkt ble for lite alene eller repeterende fra andre temaer, og derfor valgt vi å fjerne dette. Innholdet ble plassert på andre steder i analysen. Vi ble enige om at de overordnede temaene vi hadde valgt var representative i forhold til essensen i intervjuene.

Trinn 5, definering og navngivning til temaene.

I trinn fem legger Braun og Clarke frem at de bestemte temaene skal navngis og defineres. Hvilken historie forteller temaene og hvordan passer temaene inn i vår fortelling om datamaterialet. Det innebærer å finne representative navn til temaene. Passende navn bidrar til struktur og tydelighet (Braun & Clarke, 2022, s. 36). Temaene har fått navnene: autoritativ klasseledelse, lærerens arbeid med relasjonsbygging og et inkluderende fellesskap. Under hvert av temaene kan det også være hensiktsmessig å lage underoverskrifter (Braun & Clarke, 2022, s. 36). Vi har blant annet delt opp lærerens arbeid med relasjonsbygging i elev-elev-relasjon og lærer-elev-relasjon. I tillegg bør det defineres hva som inngår i de forskjellige temaene. Det kan være lurt å skrive en beskrivelse og definisjonen på dette tidspunktet slik at detaljer kommer frem (Braun & Clarke, 2022, s. 36). Vi skrev da korte forklaringer på hva vi ønsket og mente skulle med i de ulike temaene i analysen. I tillegg skrev vi ned de foreløpige tankene vi hadde om passende litteratur til hver underoverskrift.

Trinn 6, utvikle rapporten

På siste trinn i Braun og Clarke sin tematiske analysemodell skrives rapporten. Denne delen fokuserer på enkeltdele ved og helheten til analysen. Dette blir siste sjans til å analysere, og er resultatet av analysen. I rapporten beskrives temaene grundig. Når rapporten utarbeides er poenget å overbevise leseren om at analysen er gyldig. Selve rapporten skal ikke kun forklare og fremlegge datamaterialet. Det er nødvendig at rapporten argumenterer for og reflekterer over hvordan temaene har relevans for og kan knyttes til forskningsspørsmålet (Braun & Clarke, 2006, s. 93). Ved hvert tema følger det gjerne en beskrivelse av hva temaet inkluderer. I tillegg kommer det gjerne frem sitater som gjør valgene av temaene mer forståelig (Braun & Clarke, 2022, s. 36). Undervis i skriveprosessen av rapporten ble vi nødt til å gjøre små endringer. Vi måtte fjerne underoverskriftene under punkt 4.3 inkludering. Planen var å bruke 3 underoverskrifter: fysisk inkludering, sosial inkludering og faglig inkludering. Bakgrunnen for at vi måtte fjerne disse var fordi det ble for lite å skrive under hver overskrift. Tidligere i rapporten hadde vi skrevet om flere tanker, refleksjoner og utsagn som også passer inn der de allerede sto. Derfor endte vi opp med å fjerne underoverskrifter og heller ha en temaoverskrift som var inkludering. I kapittel 4 kan du lese rapporten av analysen.

I begge intervjuene hendte det at informantene gjentok noe de allerede hadde sagt, men etter analysen så vi at det gjentakende var i ulike deler av intervjuet og knyttet til ulike spørsmål fra oss. Vi ser derfor på gjentakelsene som en forsterkning og gjennomtenkte refleksjoner av klasseledelsen. I forkant av intervjuene fikk ikke informantene tilsendt intervjuguide som vi hadde utarbeidet. De fikk kun vite formålet med prosjektet. Dette var i hovedsak fordi vi ikke ønsket et planlagt svar fra informantene. I informasjonsskrivet som ble sendt ut var vi tydelige på dette. Vi ønsker ikke noe fasitsvar, men heller autentiske refleksjoner fra hvordan ulike deler ved undervisning og klasseledelsen gjennomføres i deres klasserom. Dette har vært viktig for oss for å øke studiens gyldighet og holdbarhet. Ved å aktivt søke etter ulike refleksjoner, bruke intervju som metode og unngå bruk av observasjon mener vi at studien blir mer sann og gyldig. Deres refleksjoner vil være fremstilt og preget av vår forståelse av formidling. Likevel har vi vært grundige i arbeidet med analysen. I tillegg var det et semistrukturert intervju som ble gjennomført, så dersom vi hadde spørsmål underveis til deres utsagn kunne vi midlertidig gå bort fra intervjuguiden og få oppklaring i nysgjerrigheten eller undringen. Dersom det oppsto uforutsett relevant informasjon til vårt formål med studien kunne vi også få dette oppklart. Derfor hadde vi alltid formålet med masteroppgaven i bakhodet, som er «Hvordan kan lærerens klasseledelse sikre et inkluderende fellesskap under morgensamling på 1. trinn».

3.4 Ethiske refleksjoner

I følge Høgheim (2020) er forskningsetikk noe av det viktigste å ta hensyn til når man skal gjennomføre en studie. Dersom en studie ikke følger forskningsetiske prinsipper kan det resultere i et underkjent prosjekt. Det er derfor viktig ha kjennskap og kunnskap om hvilke regler man skal anvende og forholde seg til når man gjennomfører en studie (s. 85). I en mastergradsavhandling må vi som studenter være oppmerksomme og ta ansvar for å overholde regler, verdier og normer. I tillegg er universitet pliktig for å sikre at forskningsprosjekter samsvarer med etiske prinsipper. Derfor er det avgjørende at vi vurderer eventuelle etiske problemer med egen studie (s. 86). Forskriftene og retningslinjene vi skal følge sikrer at Hege og Kine ikke blir brukt som et verktøy, men har et formål. Etikken retter seg også mot oss studenter i forhold til temaet, formålet og forskningsspørsmålene vi

utarbeider. Under disse punktene bør det vurderes hvilken betydning studien har og hvordan vi videreformidler datamateriale og funn (s. 86-87).

Et intervju er en moralsk undersøkelse. Det betyr at moralske spørsmål bør vurderes kontinuerlig i forbindelse med deltakere og formålet til studien. Vi søker innsikt i menneskers privat- eller jobbliv og gjør det tilgjengelig for offentligheten (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 95-97). Samspillet mellom oss som forskere og Hege og Kine i hvert sitt intervju vil ha innvirkning på det vi bringer ut fra intervjuet og inn i forskningsprosjektet vårt (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 95). Etske retningslinjer vi har vært nødt til å forholde oss til er ikke en prosess vi kan ta stilling til og deretter legger fra oss. I et kvalitativ intervju har vi vært nødt til å vurdere etikken kontinuerlig gjennom alle ledd i prosessen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 102-103). Det er for eksempel hvordan vi har kamuflert identiteten og ivaretatt personvernet til Hege og Kine. Alt fra deres egentlige navn, alder, hvilken kommune de tilhører, hvilken skole de jobber på og hvilket trinn de er tilknyttet.

Kvale og Brinkmann legger frem fire etiske retningslinjer til forskere. Dette er informert samtykke, konfidensialitet, konsekvenser og forskerens rolle (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 104-108). I vårt forskningsprosjekt har disse retningslinjene vært veiledende for oss.

Informert samtykke handler om at deltakere i studien har fått innsikt i og er oppdatert på forskningens formål, hvordan vi planlegger å gjennomføre studien, og deres betydning av å delta i studien. Det betyr også at deltakerne deltar i studien frivillig og er informert om retten de har til å trekke seg fra studien på et hvilket som helst tidspunkt. Dette respekterer deltakernes evne til å ta bestemmelser ovenfor seg selv (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 104-105). Vi ønsker å takke Hege og Kine for deres ønske og mulighet til å delta i studien vår. I tillegg vil vi takke for at de ikke har trukket sitt samtykke til deltakelsen sånn at forskningen har blitt gjennomført og ferdigstilt. I informasjonsskrivet vi sendte ut da vi tok kontakt med Hege og Kine skrev vi hva formålet med studien var og at vi ønsket å gjennomføre et semistrukturert dybdeintervju. Det vil si at deres deltakelse innebar å delta i et dybdeintervju og svare og reflektere over de spørsmålene vi kom til å stille. Begge deltakerne signerte

samtykkeskjema, og det ble opplyst i informasjonsskrivet at de hadde mulighet til å trekke seg ut av studien når som helst uten å måtte oppgi grunn.

Konfidensialitet går ut på at forskerne og deltakerene blir enig om hva som kan gjøres med dataene som blir produktet av deltakelsen. Dette inkluderer og handler ofte om at personvern og private elementer som kan identifisere deltakerne ikke offentliggjøres. Informantene skal få opplysninger om hvordan prosessen er planlagt at skal foregå i forkant, underveis og i etterkant av selvet intervjuet. Dette innebærer lydopptaket som tas under intervjuet, hvem som får tilgang til dette, hvordan det lagres, transkripsjon og forskeres rett til å offentliggjøre deler av intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 104-105). I en studie der personopplysninger behandles skal forskningsprosjektet søke godkjenning hos SIKT (Sikt, u.å.). Dette er et nettbasert skjema som fylles ut og vurderes. Dersom forskningsprosjektet følger kravene til personvern blir søknaden godkjent. Studien har ikke mulighet til å samle data før godkjent prosjekt (Sikt, u.å.). Vår søknad til Sikt om vårt forskningsprosjekt ble vurdert til godkjent, da vår behandlingsplan av personvern er i henhold til loven. I informasjonsskrivet og samtykkeskjema kommer det frem hvordan vi ville behandle opplysninger om dem, lydopptaket i nettskjema og at alt som kan knyttes til dem og opptaket vil bli slettet når studien avsluttes. Vi mener at våre valg for å beskytte personvernet til Hege og Kine ivaretar deres anonymitet, og de vil ikke kunne gjenkjennes. I tillegg formidlet vi at informasjon om deltakerne og deres arbeidsplass ikke ville bli gjenkjent. I dette forskningsprosjektet konkluderte vi tidlig med at det ikke var interessant for oss å kunne dele informasjon som kunne avsløre de eventuelle deltakerne. Vårt utgangspunkt var ikke å rose eller kritisere deltakernes tanker, men heller et ønske om autentiske refleksjoner og beskriver av virkeligheten slik de ser den.

Konsekvenser som deltakere i en studie kan møte på er hensiktsmessig for forskere å reflektere over når man utarbeider informasjonsskriv og skal rekruttere informanter. Mulige konsekvenser av deltakelsen bør opplyses om. Det berører deltakernes mulighet til å skade seg og eventuelle fordeler som kan oppstå (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 107). Vi reflekterte rundt hvilke konsekvenser deltakelsen til Hege og Kine kunne ha for deres yrkesliv og eventuelt privatliv og kom frem til at vi ikke så muligheten for at deres bidrag skulle påvirke eller skade dem. Hovedtanken bak dette er fordi vi har vært grundige i arbeidet med å ivareta

personvern. Fordelene Hege og Kine får ved å delta kom vi frem til at var deres mulighet til å reflektere rundt egen praksis av hvordan de ivaretar klasse miljø og alle elevene i deres gruppe. Det kan være at de i etterkant av intervjuet fant ut at de ønsker å gjøre deler av morgensamlingen på en annen måte enn tidligere. I tillegg gjorde deltakelsen i vår studie at Hege og Kine mottok en blomsterbukett når studien var ferdigstilt.

Forskernes rolle er betydningsfull for kvaliteten på valgene som blir tatt i en kvalitativ studie. Redelig forskningsatferd handler ikke kun om hvordan vi reflekterer rundt de etiske prinsippene og vår kunnskap, men også hvordan forskernes håndtering av etiske spørsmål underveis i hele prosjektet. Forskernes empati, engasjement i moralske utfordringer og sensitivitet vil prege studien. Essensielle elementer for positive forskningsarbeid er kunnskap, rettferdighet, erfaring og ærlighet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 108). Gjennom andre masteroppgaver og litteratur fra Kvale og Brinkmann (2015), Høgheim (2020) og Anker (2020) har vi oppnådd økt kompetanse om hvordan vi som forskere skal ta hensyn til og vurdere etiske problemstillinger som dukker opp. I vår mastergradsavhandling har vi arbeidet nøye og grundig for å ivareta Hege og Kine sitt personvern og sørget for at de ikke kan gjenkjennes. Vi har forsøkt å stille spørsmål til oss selv og om vi i beslutninger har tatt etiske valg. Gjennom studien har vi fått nye erfaringer, og spesielt forstått årsaken til at personvern og anonymisering er nødvendig.

3.5 Studiens datakvalitet

I de neste underkapitlene vil vi reflektere over denne studiens reliabilitet, validitet og overføringsverdi. I følge Anker (2020) er en analyse transparent dersom våre tolkninger og beskrivelser gir andre et inntrykk av at analysen er ærlig og rimelig. En transparent analyse skrives på en troverdig måte og det forsøkes ikke å endre noe (s. 88). I denne studien har vi forsøkt å skrive en troverdig analyse. Gjennom våre refleksjoner og kritiske blikk på studiens reliabilitet, validitet og overføringsverdi håper vi dette kan gi studien kvalitet og leseren en følelse av sannhet.

3.5.1 Reliabilitet

Reliabilitet handler om påliteligheten til en undersøkelse og kan også beskrives som holdbarhet i data (Nyeng, 2012, s. 105-107). Det handler om hvor solid en undersøkelse er. Reliabilitet i en undersøkelse er tilfreds når det er konsistens i flere målinger som er gjort, og dersom det er konsistens i målinger som blir gjort på et senere tidspunkt. Altså er det ønskelig at resultatene er de samme dersom det gjøres flere undersøkelser i samme tidsperiode og dersom det gjøres senere. Reliabiliteten er høy dersom ulikhetene i resultatene er små. I en studie er det nødvendig at undersøkelsen bruker nøyaktige målinger som én av flere betingelser for å sikre høy kvalitet. Frode Nyeng (2012) skriver at reliabilitet er en nødvendighet samtidig som det ikke er nok for å kvalifisere studien som god forskning (s. 105).

For at fremstillingen av dataene skal være troverdig kreves nøyaktig arbeid under prosessen. Leseren skal forstå hvordan vi har gjennomført undersøkelsen og arbeidet med oppgaven ved at vi under metodekapittelet skal beskrive metodiske valg og utvelgelsen av informanter (Anker, 2020, s. 108). Det er essensielt å formidle utfordringer og vanskeligheter som vi har hatt. Når man reflekterer over påliteligheten, vil tilliten til arbeidet styrkes. I tillegg er det lurt å dele eksempler fra datamaterialet slik at leseren får større innsikt i og forståelse for argumenter i diskusjonen (Anker, 2020, s. 108-109).

I vår mastergradsavhandling har vi prøvd å beskrive forløpet tydelig gjennom å være nøye med detaljer underveis i metodekapittelet. Vi har arbeidet for å gjøre prosjektet vårt grundig slik at dataene er så nøyaktige og holdbare som mulig, selv om vi har en kvalitativ forskningsmetode. I tillegg har vi benyttet flere sitater fra Hege og Kine slik at leseren får mulighet til få innsikt og større forståelse i argumenter som kommer frem i diskusjonskapittelet. Vi har også inkludert utfordringer vi har møtt, spesielt i forbindelse med rekruttering av informanter.

3.5.2 Validitet

Validitet kan også betegnes som gyldighet, og går ut på at undersøkelsen utforsker det man ønsker å finne svar på (Nyeng, 2012, s. 109). Datamateriale som ikke er fullstendig valide kan fortsatt være nyttige. Det er blant annet fordi man kan finne verdi i erfaringen som er gjort gjennom for eksempel metoden eller datamaterialet. Når data innhentes om et spesifikt

tema er det ikke mulig å sikre at materialet blir rent. Det er naturlig at det i en undersøkelse kommer med mer eller mindre andre ting som vil forstyrre validiteten. I kvalitativ forskning jobber man med å observere og avdekke begreper, og derfor er det utfordrende å sikre gyldigheten. Det er avgjørende å reflektere over egen oppgave, og vise sannheten ved svakheter i arbeidet. Slik vil oppgaven bli mer troverdig for leseren (Nyeng, 2012, s. 109). Dersom funn og resultater skal være gyldig må de svare på formålet til studien. Det er derfor viktig å velge riktig metode slik at dataen som innhentes henger sammen med formålet (Anker, 2020, s. 109-110).

Vårt formål gjør det mulig å gjennomføre et dybdeintervju som forskningsmetode, men likevel vil nok ikke studien være helt gyldig. I vårt prosjekt vil gyldigheten, på grunn av vårt valg av kvalitativ forskningsmetode, være krevende å sikre. Vi har under intervjuene med Hege og Kine forsøkt å være tydelige når vi bruker begreper som vi kan ha ulik oppfatning eller forståelse av. Det er derimot ikke noe vi kan med sikkerhet si at vi har mestret. Derfor vil vår mastergradsavhandling ikke være helt gyldig, men vi kan si at deler av oppgaven kan være nyttig med tanke på erfaringen i de ulike delene.

3.5.3 Overføringsverdi

Trine Anker (2020) uttrykker at resultatet av et kvalitativt forskningsprosjekt hovedsakelig ikke kan generaliseres videre til andre studier. Derimot vil ikke det si at den kvalitative forskningen ikke er nyttig og spennende for andre. Målet med et kvalitativt forskningsprosjekt er ikke å generalisere resultatet, men heller å dele kunnskapen med andre som kan ha interesse av den. Dette gjelder også vår studie om hvordan lærerens klasseledelse kan sikre et inkluderende fellesskap i morgensamling på 1. trinn. Teori og tidligere forskning blandes sammen med datamaterialet og slik kan deler av en kvalitativ studie ha overføringsverdi videre (s.110). For å øke denne verdien ytterligere formulerer Høgheim (2020) at dersom en studie mestrer å konkludere og trekke slutninger utover studiens utvalgte deltakere vil dette gjøre den mer aktuell. Den vil da være resultater som gjelder for flere enn informantene som har deltatt i forskningsprosjektet (s. 82).

Som nevnt i avsnittet over er ikke vår oppgave å generalisere konklusjonene, men heller videreføre kunnskapen som vi oppnår gjennom studien. Samtidig har vi sett svakheten av at vi har to homogene informanter, og vært tydelige på at funnene ikke gjelder alle og at det finnes andre refleksjoner. Likevel tenker vi at dette kan være en styrke i mastergradsavhandlingen vår. Gjennom Hege og Kine har vi fått mange like refleksjonene over ulike fenomener. Det vil si at de er enige på flere områder, og dermed ser vi at vårt teoretiske grunnlag i samspill med datamaterialet gjør at flere utover de nødvendige vil kunne tjene på å lese studien vår. Formålet har vært å få innsikt i hvordan en lærer sin klasseledelse kan sørge for at alle blir inkludert i en gitt situasjon som skjer i mange 1. klasserom. Gjennom undersøkelsen erfarer vi at det finnes flere ulike måter å arbeide med et inkluderende klasserom som passer for alle elever. Hege og Kine uttrykker det vi mener er nyttige eksempler på dette, men vi legger ikke skjul på at det helt sikkert finnes mange andre refleksjoner som er verdt utforske.

4. Analyse og resultater av funn

I dette kapittelet presenteres våre funn fra da vi analyserte de to intervjuene. De tre underoverskriftene vi endte opp med etter analyseprosessen har fått navnene: autoritativ klasseledelse (4.1), lærerens arbeid med relasjonsbygging (4.2) og et inkluderende fellesskap (4.3). I tillegg har vi på slutten av kapittelet laget et punkt der vi viser til analysens hovedtrekk.

4.1 Autoritativ klasseledelse

Videre i dette kapittelet vil vi legge frem informantenes refleksjoner rundt hvilken rolle de har i klasserommet og hvordan de leder barn for å utvikle sosiale, faglige og emosjonelle ferdigheter. Lærernes utsagn om hvordan de sørger for å fremstå som autoritative ledere, som mestrer balansen mellom å vise omsorg og overholde regler og rutiner, vil tydeliggjøres med underoverskriftene.

4.1.1 Omsorg og positivt elevsyn

Under intervjuet opplevde vi at Hege har stor omsorg for elevene sine. Det kommer tydelig frem at hun tar ansvar for og bryr seg om hvordan de har det. Vi stilte Hege spørsmålet om hun rekker å se alle elevene under morgensamlingen. Hege svarer:

«Det starter egentlig i døra, tenker jeg. Da står jeg alltid i døra, de er garderoben, kler av seg, også er jeg først i garderoben. Men i førsteklasse er vi jo gjerne to voksne, så når den første begynner å komme, så står jeg i døra og hilser. Så der har jeg første blikkontakt og spørsmål. Så tar jeg bare en sånn sjekk-inn spørsmål, så jeg sjekker dem inn» (Hege).

Hege viser at hun bryr seg om elevene ved å for eksempel spørre om de har spist frokost, sovet godt, hatt en fin morgen, gjorde noe gøy i går ettermiddag eller lignende.

Selv om denne velkomsten ikke skjer i samlingsringen, velger vi å inkludere disse minuttene fra skolen starter og til selve morgensamlingen i ringen er i gang. Hege påpeker at grunnen til at morgensamling ikke alltid er det aller første som blir gjort er fordi det i førsteklasse ofte kan være ting som må ordnes som for eksempel barn som må trøstes.

Kine uttrykker også opplevelsen av å se alle elevene i løpet av morgensamlingen. I tillegg til at Kine også hilser på alle elevene i døra bruker hun opprop som et verktøy for å blant annet se alle elevene. Dette inkluderer også at alle elevene svarer og dermed får sagt noe hver samling. Hun påpeker at det skal oppleves som en ufarlig arena for barna å snakke.

«I første klasse tar vi gjerne opprop, og det er ofte ungene som får lov til å rope opp. Da har vi sånne navnelapper også er det de to opproperne som bestemmer hva de andre ungene skal svare med» (Kine).

«Noen ganger er det kanskje at de skal svare med etternavnet sitt, eller med yndlingsfrukten» (Kine).

Hun legger også til at elevene som bruker lang tid på å svare fordi de ikke klarer å bestemme seg for hva de liker best, eller husker hvilken gate de bor i, er som oftest ikke de samme elevene som trenger denne tenke-tiden i faglig sammenheng.

I likhet med Hege uttrykker Kine en stor omsorg for førsteklassingene. Hun formidler at morgensamlingen er en viktig og fin start på dagen som skal være trygt for barna og blant annet gi læreren rom for å møte og anerkjenne alle elevene hver dag.

«Det er en veldig forutsigbar og fin start på dagen. Det er veldig trygt for ungene. De vet hva de kommer til, og de vet hva den inneholder» (Kine).

I klasserommet til Kine skal alle elevene se hverandre og være i nærheten når de sitter i samling. Hun uttaler at det er best å ha elevene på armlengdes avstand, fordi det gjør arbeidet med å korrigere atferd lettere. Da kan hun legge en arm på skulderen til en elev, istedenfor å avbryte undervisningen. I tillegg legger Kine til at det ofte er enkelte som sitter på fanget under samlingen.

Under morgensamlingen til Hege settes det alltid stort fokus på de elevene som er borte den dagen. Hege forteller at det alltid blir en hyggelig kommentar til de elevene som kommer tilbake på skolen etter å ha vært borte.

«Det er en verdi å komme tilbake, så vi gjør litt ut av det» - Hege.

Dette blir også et fokus i klassen til Kine, de henger navnelappen til eleven som er borte opp ned og snur den til riktig vei igjen når eleven er tilbake.

Hege løfter frem at hun ser på hovedpoenget til morgensamlingen som en arena der flokken samles, for å ha gode stunder sammen. Det skal være god stemning og de øver på å le med hverandre. Det skal ikke være alvorlig og dystert, i klasserommet skal læring og utvikling helst skje med latter og glede.

Etter at vi i intervjuet med Hege kom inn på prosjektets hovedfokus på den elevgruppa som ikke har de samme forutsetningene for å kunne delta på lik linje med andre, kom det fram at hun fortsatt ønsker å prøve mange og ulike sammensetninger til de faste plassene. Selv om det er elever som hun i utgangspunktet tenker at ikke vil være positive og læringsfremmende sidepartnere, eksperimenterer henne i starten av første klasse med mange ulike sammensetninger.

4.1.2 Regler, rutiner og forventinger

Noe som kommer frem hos begge informanter er at de benytter seg av morgensamling der elevene sitter på faste, tildelte plasser som er plassert i en halvsirkel slik at alle ser hverandre. Begge lærerne benytter seg av benker i morgensamlingen og forteller at de har best erfaring med det. Lærerne sitter foran alle elevene med en tavle bak seg. Hege forteller at morgensamlingen gjerne varer i 15-20 minutter, og kan bli lenger i løpet av året. Kine forteller at hun tidligere har pleid å bruke 15-20 minutter, men siden hun nå jobber en del med samarbeidslæring og strukturer fra Spencer Kagan kan morgensamlingen vare opp mot 30 minutter.

Rutinene som blir fulgt hver dag av Hege begynner med å hilse i døra når elevene kommer fra garderoben. Da har Hege blikkontakt med alle barna. Hege forteller at hun på starten av første klasse har en rutine på hvordan de kommer og setter seg i morgensamlingen. Elevene

synges inn, så når de hører navnet sitt går de frem i ringen. Etter hvert slipper Hege opp denne rutinen. Når samlingen begynner forteller Hege at dette blir en rutine og trygghet på at:

«Nå er flokken i gang, dette er oss og nå starter skoledagen».

De synger felles en god morgensang, deretter finner de sammen ut hvem som ikke er tilstede på skolen denne dagen. Elevene rekker opp hånda og får svare på hvilke elever som eventuelt er borte. Hege lager ofte små system, delvis sammen med elevene, på hvem som svarer, slik at alle får prate mest mulig. Etter dette gjennomgås hvilken dag, dato, måned, årstid og hvilket år det er. Hege påpeker at lappene som hver viser til en måned henger på veggen et annet sted i klasserommet, og når det er månedsskifte gjør henne det tydelig at de må gå å bytte ut måneden med den neste. Dagens gjøremål og fag blir deretter presentert for elevene før de gjennomfører en sang som har tilhørende bevegelser. Hege sier at de øver på å le med hverandre og ikke av hverandre. På dette tidspunktet er den faste morgensamlingen ferdig, men Hege sier at henne gjerne forsetter å sitte slik når de går over i for eksempel dagens nye bokstav eller tiervenner.

Kine formidler at hun hilser på alle elevene i døra. I samlingsringen starter morgensamlingen til Kine med en god morgensang. Deretter er det to elever som tar opprop, og disse to får velge hva de andre elevene skal svare med når de hører navnet sitt. Det kan for eksempel være etternavnet sitt, favorittdyr eller lignende. Det rulleres på hvilke to elever som roper opp. Kine forteller at noe av bakgrunnen for denne måte å gjøre det på er fordi alle må si noe hver samling. For å få til dette er Kine tydelig på klasseregler og at det ikke er lov til å kommentere, le, himle med øynene eller gi andre negative reaksjoner. Etter opprop gjennomgår de dag, dato, årstid og hvordan været er ute. Dette gjøres på norsk og etter hvert i 1. klasse også på engelsk. Deretter gjennomgår de dagen og hva de skal gjøre. Da benytter Kine seg av lapper med ett og ett fag på. Under intervjuet forteller Kine at

«Vi synger innimellom, hele tiden. Det er mye sang og gjerne bevegelsessanger»
(Kine).

Dersom det er elever som må på do, drikke, eller bare trenger å bevege seg litt, er dette noe elevene vet at de kan gjøre uten å spørre eller si ifra til Kine. Kine forteller at de er heldige med tanke på byggets utforming, fordi toaletter og garderoben til elevene ligger rett utenfor klasseromsdøra. I tillegg er det ingen andre barn eller voksne som bruker dette arealet.

4.2 lærerens arbeid med relasjonsbygging

Som tidligere nevnt er det lærerens sitt ansvar at relasjonene i en klasse er positive. Det gjelder både lærer-elev-relasjonen og elevene seg imellom (Drugli, 2012, s. 15). Under intervjuene forsto vi at Kine og Hege både var bevisste, forsto og tok ansvar for dette. Vi ser videre på deres relasjonsarbeid gjennom elev-elev-relasjon og lærer-elev-relasjon.

4.2.1 elev-elev-relasjon

Noe som vil bidra til positivt og styrke elev-elev-relasjon er gode erfaringer og mestring sammen (Flatås, 2021, s. 10). Derfor har vi sett på de situasjonene som Hege og Kine forteller om når elevene jobber sammen på et vis.

I intervjuene får vi vite at både Hege og Kine legger opp til at elevene skal snakke sammen for å finne ut av noe eller dele tanker flere ganger under morgensamlingen. Hege forteller at hun ofte bruker det når de for eksempel skal finne ut dag, dato eller hvem som er borte. Bakgrunnen for at de snakker sammen to og to er for at flere skal kunne si noe, og fordi dersom noen elever ikke vet eller skjønner det de jobber med, kan det være fint å få det forklart av en annen elev. I tillegg forklarer henne at når de bruker IGP-metoden (individuell, gruppe, plenum) blir ikke den eleven som er kjappest valgt, og ofte tørr flere elever å rekke opp hånda fordi de eventuelt skal presentere gruppas tanker eller svar.

I Kine sin morgensamling med førsteklassinger benytter hun seg ofte av strukturer fra psykolog Spencer Kagan. Hun forteller blant annet om øvelsen som heter stand up, hand up, pair up. Da skal elevene reise seg opp, gå rundt i klasserommet med hånda i været og gi en «high five» med en annen elev. Deretter skal de snakke om noe bestemt også sette seg ned igjen. Da får elevene både mulighet til å røre litt på seg og samarbeide med andre i klassen om noe.

Når elevene ropes opp i morgensamlingen i klasserommet til Kine er det de to elevene som roper opp som får bestemme hva de andre skal svare med når de hører navnet sitt. Dette gjør

at alle elevene sier noe under morgensamling og det forteller ofte noe om eleven som kanskje ikke alle visste fra før.

«kanskje de skal svare med etternavnet sitt, eller svare med yndlingsfrukt» (Kine).

4.2.2 Lærer-elev-relasjon

Kine forteller at henne benytter seg av morgensamling hver eneste dag og med hver eneste klasse. Det er ikke bare en fast og forutsigbar start på dagen, det er også

«... en veldig viktig og fin måte å treffe ungene på. En måte jeg får til å se ungene på er at alle skal få delta, alle skal kunne klare og alle skal føle på mestrings» (Kine).

Kine sier at det i hennes klasserom er noen elever som trenger å røre mer på seg. Disse elevene går enten på do, drikker litt vann eller ligger litt på gulvet i morgensamlingen foran de andre elevene. Kine tydeliggjør at de ikke får konsekvenser eller noe særlig oppmerksomhet, men heller går stille forbi. Hun opplever at elevene ønsker å være med, bidra og få med seg hva som skjer, men trenger å få ut litt energi.

«Det er ikke det at de går ut fordi det er kjedelig, eller fordi de vil bli borte. Men det er jo et behov for å få rørt litt på seg. Et lite avbrekk, rett og slett» (Kine).

Elevene som går en tur ut av klasserommet kommer alltid inn igjen og de får meg seg hva det jobbes eller snakkes med i samlingen. For å aktivisere disse elevene slik at de holder ut morgensamlingen sier Kine:

«De kan få noen oppgaver, så de får beveget seg litt innimellom» (Kine).

Det kan for eksempel være å henge opp en lapp, hente noe, skrive noe på tavle eller ordne andre småting. I tillegg er det noen elever som trenger å sitte på fanget. Kine forteller at dette er helt greit og at noen barn trenger den anerkjennelsen og støtten på en mer fysisk måte enn andre barn.

Når elevene samles i ringen påpeker Hege at alle elevene skal være med og ha sin plass i ringen fra starten. Hege forteller også at de elevene som kan synes det er utfordrende å sitte på en benk mellom andre elever får ofte plass på en stol som er plassert i ringen sammen med de andre. Selvom det er elevsammensetninger som får gjort mindre eller tøyser mer enn andre,

forteller Hege at henne synes det er viktig å prøve mange ulike sammensetninger. Dette gjelder hvilke elever som skal sitte ved siden av hverandre i samlingsringen og dermed ofte samarbeide om å løse mindre og større utfordringer. Hege sier at at det er viktig å gi det en sjanse selvom henne på forhånd er sikker på at det blir mer tøys og mindre fokus.

«Du vet jo ikke, du kan sitte å tenke masse på forhånd, så vet du ikke helt før du prøver egentlig» (Hege).

Hege velger bevisst å unngå å bruke navnene til elevene når henne korrigerer atferd eller gir veiledende kommentarer. Samtidig forteller hun at når elevene får skryt eller ros passer henne på å bruke navn tydelig. I tillegg sier Hege at hun prøver å ta med så mange navn som mulig i positive sammenhenger. Helt i starten kan ikke alle elevene navnene til hverandre, så når det er hyggelig ting å si om elevene bruker hun deres navn.

Hege sier under intervjuet at hun bruker en del humor i klassen. Helt fra de begynner på skolen ønsker Hege å få inn mye tull og tøys i hverdagen, og det gjelder derfor også morgensamlingen.

«Det skal ikke bli så alvorlig og dystert, og at vi skal le litt, og ha morsomme sanger eller morsomme ting som skjer. Skape god stemning, rett og slett» (Hege).

Det klassen ler av kan være mye forskjellig og Hege presiserer at man kan også le av feil. Noen ganger velger Hege å gjøre feil med vilje, for å tydeliggjøre for elevene at det hverken er farlig eller skummelt. Det er menneskelig å gjøre feil, og Hege synes det er viktig å ufarliggjøre feil tidlig i skoleløpet.

4.3 Et inkluderende fellesskap

Vi skal nå legge frem det vi knyttet direkte til inkludering under intervjuene med Kine og Hege. Det innebærer både fysisk-, sosial-, faglig- og opplevd inkludering. For å unngå gjentakelse i analysen er det viktig for oss å understreke at elementer vi har skrevet om tidligere i analysen kobler vi også opp mot lærernes arbeid for et inkluderende fellesskap.

Det Hege forteller om elever som strever med å sitte stille over en lenger periode er å prøve ulike ting som blant annet stressball. I tillegg får de elevene som ofte plukker på andre gjerne en stol som plasseres som en del av ringen. Det tilrettelegges for disse elevene, samtidig som de fortsatt blir fysisk inkludert. I tillegg forteller Hege at:

«Hvis jeg ser at det kribler for mye, så tar vi en break med noen bevegelser eller en bevegelsessang» (Hege).

I tillegg til dette er hun også opptatt av å synge sanger. Spesielt sanger som tar for seg barnas navn.

«Det at vi synger om hverandre. Jeg ser at de lyser opp i fjeset når de hører navnet sitt, det er på en måte en litt liten ting, men det skaper en tilhørighet til flokken sin. Og det skaper inkludering fordi det er trygt og forutsigbart at de vet at sånn starter dagen vår» (Hege).

Lærerne presiserer at elevene som sjeldent rekker opp hånda blir faglig og sosialt inkludert gjennom IGP-metoden, eller samarbeidsstrukturer av Spencer Kagan. På denne måten blir elevene nødt til å bidra i samarbeidet ved å dele sine tanker og lytte til partneren. Hege har erfart at enkelte elever bidrar mindre til makkeren sin, og derfor er det hensiktsmessig å bytte plasser ofte slik at samarbeidspartnere varieres. I løpet av intervjuet trekker Hege frem et elevengasjementet rundt leksa som hun opplevde med en tidligere førsteklasse hun har hatt. Elevene ønsket på eget initiativ å vise frem leksene sine. Det var ofte leksene der elevene skulle skrive eller tegne noe til en bestemt bokstav som de ønsket å dele med resten av klassen. Til å begynne med var det et fåtall som viste frem leksene sine, men etter hvert ble dette noe som alle i klassen ville gjøre. Uavhengig om det var skrevet mange ord eller kun tegnet en tegning var alle elevene stolte av arbeidet sitt. Siden engasjementet var stort og alle elevene var trygge på å vise frem leksene sine uavhengig av kvalitet og mengde, fortsatte denne klassen med å gjøre dette videre i andreklasse.

4.4 Hovedtrekk i analysen

I denne analyseprosessen fant vi flere relevante og interessant funn i datamaterialet vårt. Vi skal nå kort beskrive vår opplevelse av funnene fra analysen.

Et av våre kriterier var at informantene benyttet seg av morgensamling. Både Hege og Kine uttrykker at de gjør dette og har gjort dette i flere år. Det er tydelig for oss at de ser fordeler ved å ta i bruk morgensamling som en rutine hver morgen med førsteklasse. Dersom vi ser på faglig og sosialt innhold i samlingen, er dette noe forskjellig fra hverandre. Samtidig er hovedtrekkene like. De starter begge med et sosialt og inkluderende fokus, før de snakker om hvilken dag det er og hva deres dag skal inneholde av faglige aktiviteter. Med forskjellige metoder og verktøy forteller de hvordan de forsøker å inkludere alle elevene, møte de aktive elevenes behov og bygge klassemiljø. De tilrettelegger for at alle elevene skal ha en plass i samlingen både fysisk og sosialt. De gir rom for og legger opp til bevegelse i samlingen slik at de aktive elevene får utløp for deres behov. Dette er også positivt for resten av elevgruppa. Samtidig opplever vi ut i fra intervjuene at de begge to jobber kontinuerlig med å styrke relasjoner i klassen. Både deres relasjon med elevene og elevenes relasjoner seg imellom. Dette gjør de ved å blant annet bruke elevnavn i positive sammenhenger, gir alle mulighet til å si noe, aksepterer og møter deres behov, lar de løse utfordringer sammen og legger opp til god stunder sammen med latter.

5. Diskusjon

I dette kapittelet skal våre viktigste funn fra datamaterialet diskuteres i sammenheng med det teoretiske grunnlaget vi har valgt for vår studie. Intensjonen med denne delen av forskningen er å se på prosjektets forskningsspørsmål for å svar på formålet med mastergradsavhandlingen vår, *Hvordan kan lærerens klasseledelse sikre et inkluderende fellesskap under morgensamling på 1. trinn*. Vi har delt opp diskusjonskapittelet etter underoverskriftene fra analysen: autoritativ klasseledelse, lærerens arbeid med relasjonsbygging og et inkluderende fellesskap. Ved å gjøre det slik får vi en tydeligere oversikt og struktur i oppgaven som er behagelig/gjør det lettere for oss og andre som leser.

5.1 Autoritativ klasseledelse

Autoritative voksne er en lederstil i klasserommet der man balanserer varme og omsorg med forventinger og krav (Roland, 2021, s. 11). Gjennom Hege og Kine sine forklaringer og refleksjoner opplever vi at de mestrer denne balansegangen. De er begge opptatt av å se elevene sine, gi ros og støtte. Dette er eksempler på omsorg. Vi ser dette i sammenheng med Bergkastet et al. (2020) sine beskrivelser om at et klassemiljø blir styrket og oppleves trygt ved å ha fokus på sosiale, emosjonelle og faglige prosesser (s. 56-57). Vi ser på dette som en del av lærerne sitt ansvar og rolle som omsorgsperson for elevene. Omsorg handler også om at læreren bygger et klassemiljø der elevene opplever trygghet hos medelever og den voksne i klasserommet. I henhold til opplæringsloven § 9 A-2 skal alle elever ha et trygt og godt skolemiljø og det er lærerens ansvar å skape dette skolemiljøet (Bergkastet et al., 2020, s. 56-57; Opplæringslova, 1998, § 9 A-2). Vi vurderer lærernes omsorg som et uttrykk for både et positivt elevsyn, sterke relasjoner og fokus på klassemiljøet og fellesskapet.

I tillegg ser vi at deres forventinger og krav til at elevene skal følge regler og forholde seg til andre elever i klassen er tydelige. Hege har blant annet rutine på og forventinger til hvordan elevene kommer og setter seg i morgensamlingen. De synges inn, så når de hører navnet sitt i sangen går eleven og setter seg. Kine setter tydelig krav når det kommer til å følge klasseregler. Hun sier at elevene vet at de skal være snille med hverandre og vise respekt. I tillegg vet elevene at kommentarer, latter, negative reaksjoner og det å himle med øynene ikke er lov. Samtidig er det ikke stramt og autoritært i klasserommet. Elevene til Kine har for

eksempel mulighet til å reise seg fra morgensamlingen for å drikke eller gå på do. Dette er heller et tiltak for å være et steg foran eventuelle utfordringer som skulle oppstå (Lyngsnes & Rismark, 2020, s. 129). Hege forsøker også å være i forkant av utfordringer slik som Lyngsnes & Rismark (2020) skriver om. Hege forteller at de jobber aktivt med å le med hverandre og ikke av hverandre, og at det er en stor forskjell som må øves på tidlig. De skal le mye i morgensamlingen, men ikke av hverandre da dette skaper usikkerhet, påvirker relasjoner negativt og gjør klassemiljøet mindre trygt (Drugli, 2012, s. 86). Forebygging av uønsket atferd handler mye om å ha tydelige og klare forventinger til elevene. Dersom elevene møter lærerens forventinger vil negativ atferd minskes (Roland, 2021, s. 43). Altså er reglene og rutineene til både Hege og Kine hver for seg forebyggende mot uønsket atferd under morgensamlingen. Det lærerne forteller om sin klasseledelse ser vi også i sammenheng med det Ogden (2012) forteller om at ros og anerkjennelse av positiv atferd har stor effekt og fungerer bedre enn regulering av uønsket atferd (s. 49). Eriksen & Lyng (2015) peker også på i sin rapport at å gi positiv forsterking og rose ønsket atferd aktiviserer den atferden vi ønsker i skolen som bidrar til mindre uønsket atferd (s. 74).

For å skape forutsigbarhet og rutine i klasserommet kan morgensamling være en god arena for å starte dagen. Når læreren er i tett arbeid med elevene er det hensiktsmessig at alle ser hverandre og derfor kan det være fornuftig å ta i bruk en samlingsring. Denne samlingen blir en felles arena som er passende under felles samtaler og faglig aktiviteter (Bjerke & Johansen, 2017, s. 33). Kine sier dette om morgensamling: «Det er en veldig forutsigbar og fin start på dagen. Det er veldig trygt for ungene. De vet hva de kommer til og de vet hva den inneholder» (Kine). Dette harmonerer med Brendeland (2009) som forteller at en slik samling har behov for regler og ro som bidrar til at fellesskapet fungerer optimalt. Det er en ramme som støtter sosialisering og utvikling av ulike ferdigheter som å lytte, vente på tur og ta del i en stor samtale (s. 21 & 59). Dette stemmer også med hva Hege forteller om morgensamlingen. Ifølge Hege er hovedpoenget til morgensamlingen å samle flokken for å skape gode stunder sammen. Hun fokuserer på «vi´et» i klassen og jobber for å styrke denne følelsen hos elevene hver dag. Dette er i tråd med både Hølland (2021) og overordnet del av læreplanen (2020) som viser at det er Hege og Kine sitt ansvar at alle elevene opplever tilhørighet til fellesskapet i klassen (Hølland, 2021, s. 56; Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 16). I tillegg ønsker Hege at læring og utvikling skal skje med latter og glede. For at dette skal være gjennomførbart kreves regler, ro og rutiner. Samtidig kan dette kobles til det

Nordahl (2012) sier om å være en klasseleder. Han beskriver tre elementer som inngår i det å være en tydelig klasseleder. Dette innebærer å skape et positivt læringsmiljø, forme og opprettholde arbeidsro og oppmuntre elevene til arbeid (s. 13). Vi ser derfor en sammenheng mellom både Hege og Kine sine forklaringer av deres praksis og hvordan de ser på morgensamlingen som en arena for fellesskap, og hva Nordahl (2012) sier om å være en klasseleder.

Som Drugli (2012) beskriver er det viktig å sørge for at alle elevene i klassen blir sett her dag. Dette er en fysisk ramme som har betydning for samspill mellom elev, lærer og klassen (s. 102). Hege uttrykker at hun er opptatt av å se alle elevene helt fra starten av skoledagen. Derfor står hun alltid i døra og hilser på hver enkelt elev. Da får hun blikkontakt og sørger for at de er klare for skoledagen. Hun forteller at de gjerne utveksler noen ord om hvordan de har det for å vise omsorg. Dette samsvarer med hva Drugli (2012) sier om hvordan skoledagen bør ha en tydelig start med en klar struktur og gode rutiner. Hun peker på at det å møte elevene i døra før de kommer inn i klasserommet og starter dagen med blikkontakt er viktig for en god klasseledelse. Denne faste rutinen gjør at starten på dagen får en hyggelig atmosfære for alle som er tilstede (s. 101-102). Kine forteller også at hun har som rutine å hilse på alle elevene i døra. I tillegg har klassen hennes alltid opprop hver morgen der elevene har regi. Da får Kine også mulighet til å følge med på hver enkelt elev underveis i samlingen. Dette stemmer også overens med hva Lyngsnes og Rismark (2020) sier om proaktiv klasseledelse. Det å være i forkant av situasjoner som er på vei til å oppstå og i størst mulig grad forebygge kan konkret gjøres ved å blant annet oppsøke og få blikkontakt (s. 130). Dette kan vi se i sammenheng med det Eriksen & Lyng (2015) får frem i sin rapport om at håndhilsing i døra, blikkontakt og si elevnavn høyt er et tiltak som prioriterer relasjonen (s. 76).

«Det er en verdi å komme tilbake, så vi gjør litt ut av det» (Hege). Dette sier Hege om situasjoner der elever har hatt et fravær fra skolen. Hun er opptatt av å gi en hyggelig kommentar så fort eleven er på plass igjen. I tillegg forteller Hege at under morgensamlingen er det viktig å gi elevene som er borte oppmerksomhet ved å snakke om dette med resten av klassen. Kine markerer også for sine elever når en elev er borte ved å henge deres navnelapp opp ned på tavla. Elevsynet til læreren påvirker elevenes relasjoner til hverandre. Medelever

fanger ofte opp lærerens positive oppmerksomhet og dette påvirker hvordan elevene forholder seg til hverandre (Drugli, 2012, s. 86). Når Hege og Kine snakker varmt om og uttrykker et savn ovenfor de elevene som ikke er tilstede, virker dette positivt på resten av gruppas relasjon til disse elevene. Drugli (2012) beskriver at lærere i begynneropplæringen har et ekstra ansvar for å passe på elevenes opplevelse av å høre til og bli likt (s. 60). Hege og Kine ivaretar dette profesjonelle ansvaret gjennom å gi elevene som har vært borte positiv oppmerksomhet når de er tilbake og at de har vært savnet. Dette opprettholder også det positive elevsynet fra lærerne. En lærer med relasjonskompetanse kjenner sitt ansvar om å skape og opprettholde en positiv relasjon. Læreren er klar over det asymmetriske forholdet mellom seg selv og enkeltelevne, og sørger for å arbeide mot en positiv relasjon til alle elevene i klassen. En lærer sin relasjon til enkeltelever har stor betydning for relasjonen mellom den eleven og resten av klassen (Drugli, 2012, s. 46). Under intervjuet kom det ikke tydelig frem hensikten til hvorfor Hege og Kine har dette fokuset på elever som er borte, men sett i lys av hva Drugli (2012) sier styrker dette elevenes relasjoner seg imellom (s. 46).

Ifølge Bjerke & Johansen (2017) bør en morgensamling i 1. klasse ikke vare lenger enn 10-15 minutter. Dette er fordi seksåringene kan streve med å vise oppmerksomhet over et lengre tidsspenn. Hege forteller at morgensamlingen i hennes klasserom varer i 15-20 minutter. Foreløpig går dette altså utenfor Bjerke & Johansen sitt forslag til tidsbruk i morgensamlingen med førsteklasinger. Kine sier også at hennes samling gjerne varer i 15-20 minutter. Samtidig kommer det frem i boka til Bjerke & Johansen (2017) at dersom samlingen skal være nyttig utover 15 minutter bør det være ulike sittemuligheter slik at elevene skal variere hvordan de sitter (s.33). Lærerne har begge best erfaring med bruk av krakker i morgensamlingen og benytter derfor dette. Under intervjuene fikk vi ikke kjennskap til hvilke muligheter elevene får til å sitte på en matte eller et teppe som variasjon i morgensamlingen. Likevel forteller Kine at hun ofte har enkelte elever som strever ekstra med å opprettholde oppmerksomheten eller har behov for å bevege kroppen. Disse elevene legger seg gjerne på gulvet foran, går rundt i klasserommet eller benytter andre muligheter til en pause. Dette ser vi på som en mulighet for variasjon for elevene, slik som Bjerke & Johansen (2017) beskriver (s. 33). Vi undres om kanskje Hege og Kine kan ha kommet inn i et mønster i forbindelse med å benytte benker. Vi tenker at de trives best med sine faste rutiner og metoder, og kanskje de glemmer at det finnes andre muligheter og løsninger. Siden

de trives med bruk av benker i morgensamlingen kan det være en ide å benytte matter eller et teppe i samspill med benkene.

Under intervjuene forteller begge lærerne at det stort sett er noen elever i hver klasse som har et behov for eller ønske om å sitte på fanget deres i morgensamlingen. Trageton (2003) peker på at ved bruk av samlingen er det lettere å gi urolige elever muligheten til å sitte på fanget (s. 68). Dette er også en mulighet for enkelte å variere sittestilling slik at elevenes oppmerksomhet kan utvides utover de anbefalte 10-15 minuttene (Bjerke & Johansen, 2017, s. 33). Dette samsvarer med det Vingdal (2018) fremhever om at seksåringer sin kropp er i utvikling der både muskler og knokler endrer seg og vokser fort. Det er derfor viktig at læreren forstår elevenes behov for å endre sittestilling og tilrettelegge for variert undervisning (s. 38-39). Dette merker vi at Kine virkelig har forstått og gir mulighet for når hun sier «Det er ikke det at de går ut fordi det er kjedelig, eller fordi de vil bli borte. Men det er jo et behov for å få rørt litt på seg. Et lite avbrekk, rett og slett» (Kine). Begge lærerne beskriver under intervjuene at de gjerne gir de urolige elevene det nødvendige utløpet for bevegelse ved å gi de noen småoppgaver underveis i morgensamlingen. Dette kan for eksempel være å hente noe, henge opp en lapp på tavla eller ordne noe. Slik ivaretar Hege og Kine elevenes fysiologiske behov og de tar hensyn til at elevene har en kropp som er i endring (Vingdal, 2018, s. 39). Når lærerne gir disse elevene oppgaver eller mulighet til å sitte på fanget vurderer vi dette som form for omsorg ovenfor den enkelte eleven. Bergkastet et al. (2020) forteller at denne elevgruppa, som til tider kan skille seg ut, trenger ekstra omsorg slik at deres opplevelse av tilhørighet til fellesskapet øker (s. 42-43).

Andre måter å bryte opp samlingen eller skape variasjon kan være å danse en felles dans, gjøre dramaøvelser, strekke og bevege på kroppen eller leke en rask lek (Bjerke & Johansen, 2017, s. 37). Det lærerne godtar av urolige elever og deres behov for å bevege seg ser vi i sammenheng med Bjerke & Johansen (2017) som skriver at et avbrekk gir elevene ny energi til å opprettholde konsentrasjon i undervisningen (s.37). Kine uttrykker under intervjuet at «Vi synger innimellom, hele tiden. Det er mye sang og gjerne bevegelsessanger» (Kine). I likhet med Kine forteller også Hege «Hvis jeg ser at det kribler for mye, så tar vi en «break» med noen bevegelser eller en bevegelsessang» (Hege). Å sitte i samling er et optimalt sted for blant annet sang, samtaler og beskjeder (Trageton, 2003, s. 68). Gjennom lærerens

klasseledelse opplever vi at begge sørger for å ivareta elevenes behov for å bevege på kroppen og en liten pause. Samtidig er overgangen fra barnehagen til skolen stor, og Øksnes & Sundsdal (2020) påpeker at det er nødvendig at det er kontinuitet mellom disse virksomhetene. Fra barnehagen er ikke elevene vandt til å sitte mye stille, og det kan være krevende å komme på skolen der det stilles høyere krav til dette. Derfor er det viktig at skolen er bevisste og tar hensyn til elevenes behov for å røre på seg. Vi opplever at både Hege og Kine gjennom sin klasseledelse mestrer dette i morgensamlingen.

5.2 Lærers arbeid med relasjonsbygging

Vygotsky uttrykte at en forutsetning for å lære og utvikle seg er ved å kommunisere og å være i en sosial interaksjon med andre. Å tilegne seg ny kunnskap vil gjennom et sosiokulturelt og konstruktivistisk læringsperspektiv oppstå sammen med andre (Hjertaker & Hjertaker, 2019, s. 38). Som klasseleder har man stor påvirkning læringsmiljøet i en klasse. Dette innebærer lærers arbeid med relasjonsbygging og kommunikasjon med elevene. Gjennom ulike oppgaver og aktiviteter blir lærer-elev-relasjonen styrket (Drugli, 2012, s. 34). Positive lærer-elev-relasjoner vil i tillegg påvirke elevenes relasjoner med hverandre i stor grad (Drugli, 2012, s. 86). Kine beskriver at hun tar i bruk samarbeidslæringsstrukturer fra psykologen Spencer Kagan i morgensamlingen. Det hun trekker frem under intervjuet er en struktur som kalles stand up – hand up – pair up. Slik arbeider Kine etter ulike mønstre (Flatås, 2021, s. 11). Hun beskriver at elevene skal reise seg, og gå rundt for å snakke med forskjellige elever i klassen. Dette ser vi på som en ufarlig måte å styrke elev-relasjoner på ved at de gjennom korte samarbeid skal jobbe med flere elever i klassen. Samarbeidslæring forutsetter og utvikler sosiale ferdigheter hos elevene. Samtidig vil de sosiale ferdighetene tjene elevene i å styrke relasjoner de har til mennesker rundt seg (Hjertaker, & Hjertaker, 2019, s. 165). Vi ser dermed at samarbeidslæring vil styrke elevenes relasjoner og åpne muligheten for å danne nye. I tillegg skriver Flatås (2021) at samarbeidslæring forutsetter at elevene tar ansvar for egen læring, samtidig som de hjelper hverandre. For at samarbeidslæring skal være hensiktsmessig er det nødvendig at elevene er trygge på hverandre. Positive og inkluderende fellesskap, både faglig og sosialt, vil gi mest læringsutbytte (s. 9-10). Kine tilrettelegger for at elevene skal få mulighet til å ta ansvar for egen og andres læring ved å jobbe etter ulike samarbeidslæringsstrukturer. Dersom læringsmiljøet i klassen til Kine er positivt, vil samarbeidslæring gi elevene et godt faglig og

sosialt resultat i henhold til både det Flatås (2021, s. 9-10) beskriver, og det Vygotskij påpekte innenfor sosiokulturell læringsteori (Hjertaker & Hjertaker, 2019, s. 38).

Hege forteller oss under intervjuet at elevene ofte får i oppgave å snakke sammen, eller arbeide to og to når det kommer til å løse mindre oppgaver i samling. Slik vi opplever dette er dette en form for samarbeidslæring. Hun sier at elever som ikke forstår, eller synes oppgaven er utfordrende, kan ha nytte av å snakke sammen med en medelev. Dette samsvarer med Flatås (2021) sitt utsagn om at man i samarbeidslæring må ta ansvar for egen og andres læring (s. 9-10). Denne arbeidsmetoden sikrer også at flere elever får delta, slik at det ikke er de samme elevene som alltid svarer. I henhold til IGP-metoden gir Hege elevene tid til å tenke individuelt, før de jobber sammen to og to og opplever dermed at flere er mer faglige aktive (Fjørtoft, 2016, s. 130). Nordahl (2012) legger frem at det er klasselederen sitt ansvar å tilrettelegge og engasjere elevene (s. 6-7). Det er i tillegg viktig å oppmuntre elevene til å jobbe, og opprettholde elevenes motivasjon. En tydelig klasseledelse vil vedlikeholde elevenes motivasjon (Nordahl, s. 13). Vi opplever at Hege tilrettelegger og forsøker å motivere elevene til arbeid gjennom hennes aktive og engasjerende klasseledelse.

Samarbeidslæring som både Hege og Kine jevnlig benytter seg av i morgensamling ser vi på som en variasjon i undervisningen. Dette kan også oppleves som et avbrekk i undervisningen for elevene. Kine benytter seg ofte av strukturer der elevene må reise seg, gå vekk fra plassen og bevege seg rundt i klasserommet. Dette er i tråd med det Vingdal (2018) forklarer om at de yngste barna i skolen har fysiologiske behov som gjør det utfordrende for dem å sitte i ro over lengre tid (s. 38-39). Slik kan Kine argumentere at morgensamlingen i hennes førsteklasse kan vare lenger enn de 15 minuttene som Bjerke & Johansen (2017) anbefaler (s. 33). I tillegg viser dette at Kine mestrer å tilpasse seg elevene. I følge Øksnes & Sundsdal (2020) er det skolen som skal tilpasse seg elevene og ikke elevene som skal tilpasse seg systemet på skolen (s. 20-21). Vi fikk derimot ikke inntrykk under intervjuet om at Hege benytter seg av en slik arbeidsmåte. Hun lar elevene sitte på sin plass og snakke med medeleven som sitter ved siden av. Likevel ser vi på dette skiftet i undervisningen som en mulighet der elevene kan variere sittestilling og få bevegelse mer på kroppen uten at dette forstyrrer medelever. Ved bruk av Hege sin metode kan også hun forsvare en tidsbruk på over 15 minutter i morgensamling.

Både Hege og Kine gir elevene faste plasser i morgensamlingen. Derfor vil spesielt Hege sine elever ofte samarbeide med de samme elevene siden de jobber i par. Det er nødvendig at elevene er trygge på hverandre dersom samarbeidet skal fungere optimalt. De må ta ansvar for egen læring, samtidig som de hjelper medelever (Flatås, 2021, s. 9-10). Hege forteller at ikke alle elever mestrer å bidra like mye inn i samarbeidet, og derfor syns hun det er viktig å bytte plasser ofte. Slik unngår hun at de samme elevene er i de samme parene over lengre tid. Faglige sterke elever vil på denne måten styrke fellesskapet i klassen med sin kunnskap. Samtidig påpeker hun viktigheten av å prøve ulike elevsammensetninger selv om hun i utgangspunktet tenker at noen elever samarbeider mindre godt

Linder (2012) forteller at elevers relasjonelle forhold til viktige personer rundt seg påvirker læringen og utviklingen til elevene. Det vil si at læreres relasjon til elevene vil ha innvirkning på elevenes mulighet til å vokse. Dersom elever opplever en utfordrende relasjon til noen rundt seg vil dette påvirke utviklingen, som igjen vil berøre deres læringsmiljø i negativ forstand (s. 33). Lærerne vi intervjuet er bevisste og har god kjennskap til at sitt forhold til elevene er asymmetrisk, og at det er deres ansvar å bygge og opprettholde en positiv relasjon i tillegg til et inkluderende fellesskap (Drugli, 2012, s. 15; Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 16).

Tiltak som både Hege og Kine gjør for å styrke relasjonen til enkeltelever er å ta i bruk navnene deres i positive sammenhenger. Elevene vil oppleve å bli sett og likt av læreren og dette samsvarer med rapporten til Eriksen & Lyng (2015) som forteller at et positivt elevsyn uttrykkes gjennom interesse, respekt og en ambisjon om å skape positive relasjoner (s. 73). De elevene som får sagt navnet sitt høyt av læreren vil også få en styrket relasjonen med sine medelever. Dette er som Drugli (2012) beskriver at når en elevgruppe ser at læreren liker en elev, vil også gruppa like denne eleven bedre og dermed styrkes deres relasjon seg imellom (s.86). Dersom lærerne responderer positivt på elevutsagn slik som Nordahl (2014) skriver, vil dette også styrke medelevene sine oppfatninger av eleven og påvirke den faglige og sosiale utviklingen (132). Slik vil elever kunne unngå i større grad å oppleve en utfordrende relasjon i klassen som påvirker læringsmiljøet (Linder, 2012, s. 33). Lærer-elev relasjon har altså stor betydning på elevenes oppfatning av hverandre og klassemiljøet. Gode relasjoner gir elevene

mer trygghet som fører til mer aktivitet i undervisningen (Drugli, 2012, s. 87). Av den grunn kan vi si at lærer-elev relasjon gir utslag på trygghet og deltakelse i undervisning som begge fører til større utvikling. I starten av førsteklasse forteller Hege at ikke alle elevene kan alle navnene i klassen. For å både lære navn og i tillegg bygge et positivt forhold rundt eleven bruker Hege alltid navn i positive sammenhenger og unngår å bruke navn når hun skal korrigere atferd. Begge lærerne bruker navn som et verktøy for å styrke deres relasjon og relasjoner på tvers i gruppa. I tillegg kommer det frem i rapporten til Eriksen & Lyng (2015) at å bruke elevnavn høyt for klassen kan virke styrkende for relasjonen (s. 76). Gjennom teorien vi diskuterte i dette avsnittet ser vi at positive relasjoner er viktig for et godt klassemiljø.

Videre ønsker vi å diskutere deler av hvorfor Kine trives med og benytter samlingsringen. Hun legger fram i intervjuet at hun i samling får en nærhet til elevene som gjør det mulig å stoppe uønsket atferd uten å forstyrre undervisningen. Dersom det er elever som har en forstyrrende eller utfordrende atferd kan Kine istedenfor å avbryte undervisningen i samling, legge en hånd på eleven sin skulder. Hun sier at dette kan være nok til at eleven forstår at hen bryter med Kine sine forventninger til atferd. Da slipper hun å bruke eleven sitt navn i en negativ sammenheng der hun korrigerer atferd. Eleven sin relasjon til andre medelever blir ikke utfordret ifølge Drugli (2012) som sier at læreren sin tilnærming av elever påvirker elevrelasjoner i klassen (s. 86-87).

Sett i lys av sosialkonstruktivismen tilegner elever seg kunnskap i samspill med hverandre. Klassen som en gruppe er derfor viktig og det er læreren sitt ansvar å sørge for at alle elevene opplever en tilhørighet til fellesskapet (Hølland, 2021, s. 56; Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 16). Når elevene skal finne ut av mindre oppgaver som omhandler dag, dato, hvem som er borte eller andre problemstillinger forteller begge våre deltakere at elevene stort sett arbeider om å løse disse i par. Da får elevene mulighet til å lære i samspillet med hverandre. Noe av bakgrunnen for at Hege og Kine velger å arbeide mye i par forklarer de med at alle elevene kobles på og får mulighet til å delta ved å si sin mening. Samtidig vil flere elever kunne være aktive, og det blir ikke kun en elev som får svare for klassen. I tillegg hender det at noen elever synes det faglige innholdet er utfordrende å forstå, og de kan dermed få det forklart av en medelev. Når Hege og Kine arbeider slik tar de i bruk IGP-metoden som gjør det tryggere

for elevene å være aktive (Fjørtoft, 2016, s. 130). Denne metoden forutsetter imidlertid at det er et trygt faglig og sosialt fellesskap i gruppa (Flatås, 2021, s. 10). Kravet om et trygt og positivt klassemiljø for at elevene skal være mer aktive i undervisningen støttes også av Drugli (2012, s. 87). Slik vil Hege og Kine gjennom sin klasseledelse styrke faglig og sosial utvikling ved bruk av IGP-metoden. Dette ser vi i sammenheng med Flatås (2021) som gjør rede for at gjennom samarbeidslæring hjelper elever hverandre, i tillegg til at dette styrker deres egen læring (s. 9).

Fellesskapet som Hege og Kine danner i morgensamlingen gir mulighet for å utvikle sosiale og faglige ferdigheter. Når elevene arbeider i par slik som Hege og Kine beskriver er dette en del av elevenes sosialisering. Ferdighetene som øves på i samlingen er blant annet å lytte til hverandre, vente på sin tur og delta i en klasesamtale (Brendeland, 2009, s. 21). Hver elev påvirker gruppa og gruppa påvirker enkeltelevne (Hølland, 2021, s. 91). Når elevene i par for eksempel kommer fram til hvilken dag det er og ett par får svare på dette er det i følge Bøe et al. (2019) viktig at læreren fremhever elevenes bidrag til fellesskapet (s. 192). Ut ifra det Drugli (2012) skriver om at lærerens syn og relasjon til enkeltelever i klassen påvirker det hvordan resten av gruppa ser på denne eleven (s.86-87). Hege og Kine sine relasjoner til enkeltelever har derfor en stor innvirkning på hva resten av klassen tenker om de enkelte elevene. Hege forteller at hun for seg selv har et slags system slik at hun sikrer variasjon i hvem som får svare høyt for resten av klassen. Da får alle elevene positiv respons på sine bidrag til fellesskapet, og dette ser vi at vil styrke elev-elev-relasjon i klassen gjennom det Drugli (2012) beskriver (s. 86-87).

Kine forteller oss «I første klasse tar vi gjerne opprop, og det er ofte ungene som får lov til å rope opp. Da har vi sånne navnelapper også er det de to opproperne som bestemmer hva de andre ungene skal svare med» (Kine). Videre beskriver Kine at det elevene skal svare med ofte er noe personlig som eksempelvis etternavn, yndlingsfrukt, gata man bor i eller yndlingsfargen. Vi ser på dette som en måte for elevene å bli bedre kjent med hverandre på og at dette styrker både lærer-elev og elev-elev-relasjoner i klassen. Dette ser vi i sammenheng med det Drugli (2012) skriver om at når relasjoner er sterke vil dette bidra til elevenes opplevelse av tilhørighet og trygghet til skolen. Det vil gi elevene bedre forutsetning til å utvikle seg faglig og sosialt (s. 76). I tillegg reflekterer vi rundt det at elevene under

oppropene hver morgen får mulighet til å lære nye ting om hverandre som de ellers ikke vanligvis hadde snakket om. Vi ser på dette som en måte å styrke elev-elev-relasjonene i klassen ved at enkeltelever kan oppleve å ha noe til felles med medelever. Dette kan både være elever som allerede har en sterk relasjon, men vi tenker også at dette kan åpne muligheter for nye vennskap og flere positive relasjoner i klassen. Selv om det i studien til Håøy & Becher (2023) blir lagt frem at det tilrettelegges i liten grad for at elevene skal utvikle sosiale relasjoner, ser vi på denne morgen-aktiviteten til Kine at sosiale relasjoner har stort potensiale til å utvikles mellom elevene (s. 140). Under dette oppropet er det alltid to elever i klassen som har ansvaret. Det er disse to elevene som får bestemme hva medelevene skal svare med når de hører navnet sitt. Dette kobler vi til det Håøy og Becher (2023) legger frem i sin studie om at elevenes ønsker skal bli hørt, og at dette bidrar til å styrke elevenes sosiale relasjoner (s. 140).

Vi har allerede diskutert at å hilse på alle elevene i døra er en god rutine med flere fordeler der blant annet læreren får mulighet til å se alle elevene (Drugli, 2012, s. 101-102; Eriksen & Lyng 2015, s. 76). Vi ser også at denne rutinen bringer med seg andre fordeler. Hege forteller om når hun står i døra og tar imot alle elevene på starten av dagen «... Så tar jeg bare en sånn sjekk-inn spørsmål. Så jeg sjekker dem inn» (Hege). Disse spørsmålene som hun stiller handler gjerne om hvordan eleven har det, hva eleven gjorde i går, hvordan morgningen har vært eller om det var gøy på en aktivitet. Gjennom disse sjekk-inn spørsmålene viser Hege omsorg og at hun bryr seg om elevene som kan styrke deres relasjoner. Ifølge Linder (2012) avgjøres relasjonelle forhold hvordan eleven opplever egen livskvalitet. Positive relasjoner gjør at eleven kan føle en sterkere tilhørighet til fellesskapet, og dette avhenger mye av relasjonen eleven har til voksenpersoner (s. 25). Videre skriver Linder (2012) at elever har behov for å bli sett på som et selvstendig individ og trenger å bli møtt med nærhet, empati og følsomhet. Dette styrker det relasjonelle forholdet mellom eleven og læreren (s. 27). Med bakgrunn i dette er relasjonen mellom Hege og hennes elever viktig for elevenes opplevelse av å være en del av fellesskapet. Når hun møter hver enkelt i døra åpner hun opp en mulighet for at elevenes behov for nærhet, empati og følsomhet blir dekt. Vi ser sammenheng mellom dette og hva Drugli (2012) legger frem om at elev-lærer-relasjon vokser når de er i interaksjon med hverandre (s. 34). Samtidig er det relevant å være klar over at kommunikasjonen og forståelsen av hverandres interesser og ønsker er en forutsetning for at relasjonen skal utvikles (Drugli, 2012, s. 45). Hege som den profesjonelle voksne med

relasjonskompetanse er ansvarlig for å utvikle relasjoner til alle elevene. Sett i lys av dette ser vi at Hege aktivt utøver sin relasjonskompetanse ved å alltid starten dagen med å sjekke inn elevene sine.

5.3 Et inkluderende fellesskap

Både Hege og Kine har sine måter å sørge for at alle elevene blir inkludert under morgensamling i førsteklasse. Kine uttrykker under intervjuet at en måte å inkludere alle muntlig i samlingen på er at alle skal si noe i samlingen. For å tilfredsstille dette påpeker Kine at en forutsetning er å legge til rette for at alle tørr å si noe høyt. Dette forutsetter både et trygt klassemiljø, men også at de faglige kravene ikke overgår elevenes kunnskapsnivå. I praksis vil dette si at Kine velger de elevene hun vet har mulighet til å svare på spørsmålene hun stiller. For å få med hele klassen i morgensamlingen velger hun under oppropet hver morgen å ha en rutine der alle skal svare med noe som ikke krever faglig kunnskap. Dette ser vi i sammenheng med Haug (2014) som skriver at for å inkludere alle i et fellesskap er det viktig å legge til rette for at alle kan delta ut ifra sine forutsetninger. I tillegg presiserer han at elever som har behov for tilpasset opplæring, på grunn av en utfordring som for eksempel atferd, er det nødvendig å ha fokus på relasjoner og ikke faglige prestasjoner. Kun slik kan en klasseleder som Kine sikre et inkluderende fellesskap (s. 9).

Kine uttrykker at elevene som ofte bruker lang tid og som strever med å svare fordi de må bestemme seg mellom to valgmuligheter, for eksempel om pizza eller taco er favorittmiddag, ikke er de samme elevene som bruker lang tid i faglige sammenhenger. Når noen elever synes det er utfordrende å ta et valg, og av den grunn bruker lang tid på å svare, kan det virke inkluderende for de elevene som strever faglig fordi de opplever at flere i klassen kan synes det er vanskelig å gi et svar noen ganger. Haug (2014) peker på at inkluderingsbegrepet blant annet innebærer å ivareta elevenes deltagelse ved at elevene får bidra og delta ut ifra sine forutsetninger (s. 13). I en klasse der elevgruppen er sammensatt av ulike behov og forutsetninger kan det være krevende å sikre tilpasset opplæring for alle elevene til en hver tid. Som lærer må man ta i bruk de ressursene og verktøyene man har tilgjengelig, og den kunnskapen man har for å sikre inkluderende undervisning (Haug, 2014, s. 27). Kine ser det derfor som hensiktsmessig å fortsette å gjøre oppropet på denne måten ved at to elever får bestemme hva elevene skal svare med. Hun mener det oppleves som inkluderende at det i

ulike sammenhenger er forskjellige elever som til tider kan streve med å avgi et svar. Hege på sin side har en annen måte å sørge for et inkluderende fellesskap. Hun har en tankegang om at det er menneskelig å gjøre feil, og synes det er viktig å ufarliggjøre det å gjøre feil i fellesskap med andre tidlig. Derfor har hun ved flere anledninger i førsteklasse bevisst gjort ulike feil foran elevene. Da har hun selv påpekt at hun gjorde en feil og ler litt av det. Elevene blir med på å le og klassen har så en samtale om at det lov å gjøre feil, og man kan le litt med hverandre, men ikke av hverandre når dette skjer. En av de fire elementene som Haug (2014) mener man kan dele inkluderingsbegrepet opp i omhandler å sikre fellesskapet (s. 13). Gjennom Hege sin ufarliggjøring av å gjøre feil i fellesskap med andre kan dette gjøre elevene tryggere sammen og det kan styrke det sosiale fellesskapet i klassen. Det er ingen fasit på hvordan man skal sikre et inkluderende læringsmiljø, og at man som lærer må ta i bruk sin kompetanse og må vurdere hvordan dette skal løses i sitt klasserom (Haug, 2014, s. 27). Hege vurderer derfor blant annet at å le med hverandre når man gjør litt feil er med på å styrke fellesskapet i klassen.

Et annet tiltak som Hege gjør for å sikre inkludering i sitt klasserom er å ha en oversikt for hvem som får svare på ulike spørsmål i morgensamlingen. For seg selv har hun laget et system over hvilken benk som svarer mest i løpet av samlingen. Slik får hun en oversikt over hvilke elever som har fått mulighet til å svare mye i løpet av en samling og kan derfor sikre at det er en annen benk som får svare neste skoledag. Sett i sammenheng med det Håstein & Werner (2014) uttrykker om at opplevelsen av inkludering stadig vil variere, og derfor er en kontinuerlig prosess, ser vi at tiltaket til Hege sørger for både faglig og sosial inkludering (s. 21). Ved å ha en oversikt over hvem som får svare på spørsmål i morgensamlingen, og ved å variere hvem som svarer, forsikrer hun seg om at alle blir inkludert. Vi opplever Hege sin klasseledelse i tråd med det Nordahl (2014) sier om at en klasseleder som blant annet jobber for et inkluderende fellesskap styrker elevenes utvikling og læringsutbytte (s. 132). Med utgangspunkt i dette opplever vi at Hege sikrer inkludering i klassen ved at det rulleres på hvilke elever som får svare, som forsterker elevenes opplevelse av tilhørighet i fellesskapet.

En fysisk inkludering som Hege sørger for i klasserommet handler om plassering av elevene i samlingsringen. Dersom enkeltelever forstyrrer andre medelever, eller synes det er krevende å sitte i ro på benken med andre, har hun andre løsninger som likevel sikrer elevens fysiske

inkludering. En mulig løsning Hege har god erfaring med er å plassere denne eleven på en egen stol som blir plassert mellom to benker. På denne måten sikrer Hege at eleven ikke ekskluderes fra samlingsstunden, men med tilpasninger får eleven fortsatt delta ved å sitte på en stol. Hege sin løsning kan begrunnes med Trageton (2003) sin beskrivelse av at elevenes læring blir påvirket av klasserommets fysiske læringsmiljø (s. 67). Bjerke & Johansen (2017) støtter også slike valg om at når elever sitter og jobber tett med hverandre er det hensiktsmessig at alle kan se hverandre og få øyekontakt (s. 32). Vi ser denne teorien i sammenheng med Hege sine valg og kan i tillegg argumentere for at klasseringen får en tydeligere ring og alle får fortsatt mulighet til øyekontakt. Denne enkelteleven blir dermed et godt bidrag til fellesskapet ved at denne stolen hen sitter på optimaliserer ringen slik at det blir en tydeligere struktur. Samtidig ser vi også andre fordeler med at enkelte elever får sitte på en stol i samlingsringen. Eleven får større plass rundt seg, noe som gir mulighet for mer bevegelse uten å forstyrre medelever. Dette ser vi på som positivt gjennom Vingdal (2018) sine beskrivelser om at elevers voksende kropp har behov for å variere sittestilling, eller bevege på seg regelmessig (s. 38-39). Samtidig kan de fysiologiske behovene for å bevege seg muligens bli tilfredsstilt av å klemme på, eller fikle med en stressball. Dette er også et tiltak Hege tester ut om har effekt for å sikre at disse elevenes behov for bevegelse blir ivaretatt, samtidig som de fortsatt er en del av fellesskapet i samlingen.

Hege forteller under intervjuet at i en første klasse hun har hatt var det enkelte elever som tok initiativ til å vise frem sin lekse til fellesskapet. Dette utviklet seg raskt og det resulterte i at de fleste elevene i klassen ville vise arbeidet sitt. I stor grad var dette lekser tilknyttet bokstavinnlæring, og elevene skulle skrive eller tegne noe til den bestemte bokstaven. Uavhengig av faglig nivå og kvalitet på lekser var dette noe elevene viste frem med stolthet. Dette knytter vi opp mot det Haug (2014) legger i begrepet inkludering. Han dekonstruerer begrepet i fire deler. Denne læringsaktiviteten sikrer fellesskapet ved at alle elevene får vist frem sitt arbeid. Det er tydelig at dette også sikrer elevenes deltakelse, ved at alle får ta del i aktiviteten uavhengig av elevenes forutsetninger og nivå. Ettersom dette var elevenes initiativ har deres stemme og medvirkning i egen opplæring blitt sikret. Det faglige utbyttet til elevene blir ivaretatt fordi elevene får nye innfallsvinkler og andre tilnærminger til bokstaven ved å se andres tegninger og ord tilknyttet denne. Samtidig blir også elevenes sosiale utbytte dekt ettersom elevene blant annet må vente på tur, gi positiv respons og lytte til hverandre (s. 13). Selv om noen kun hadde tegnet en tegning og andre elever hadde skrevet flere ord, var dette

en positiv aktivitet for å styrke inkluderingen til fellesskapet. Sett i lys av dette er også morgensamlingen en hensiktsmessig arena for felles samtaler og faglige aktiviteter (Bjerke & Johansen, 2017, s. 33; Trageton, 2003, s. 68).

I et inkluderende fellesskap er det essensielt at elevene blir møtt med forventninger og omsorg. Gjennom en veiledende og bekreftende klasseleder vil elevene utvikle seg og øke mulighetene for å bli inkludert i både faglige og sosiale settinger (Nordahl, 2014, s. 132). Klasseledelsen til læreren har betydning for klassemiljøet. Kommunikasjon er en stor del av relasjonsarbeidet (Drugli, 2012, s. 14). Hege er opptatt av å bruke humor under morgensamlingen, og det skal være en lav terskel for tull og tøys i hverdagen. «Det skal ikke bli så alvorlig og dystert, og at vi skal le litt, og ha morsomme sanger, eller morsomme ting som skjer. Skape god stemning rett og slett» (Hege). Vi opplever Hege sin lekende tilnærming som en del av kommunikasjonen hun benytter seg av for å styrke relasjonene i klassen. Dette påvirker også klassemiljøet i positiv retning (Drugli, 2012, s. 14). Linder (2012) beskriver at elevenes trivsel blir i stor grad påvirket av hvordan skolehverdagen blir lagt opp. Samspillet mellom elever og læreren i klasserommet spiller en rolle for læringen og utviklingen til elevene (s. 33). Slik vi anser Hege sin måte å legge opp morgensamlingen på, klarer hun gjennom lek og humor å skape et godt miljø som gir mulighet for elevenes opplevelse av inkludering. Vi ser også bruken av Hege sitt fokus på humor i morgensamlingen i sammenheng med Bergkastet et al. (2020) sine beskrivelser om at latter har en samlende effekt og å mestre humor i fellesskap med andre er en sosial ferdighet som elevene trenger å øve på (s.45).

I tillegg til den lekne tilnærmingen som en del av hennes klasseledelse er Hege også opptatt av å skape god stemning for alle. Blant annet når de synger sanger der elevenes navn blir en del av sangen forteller Hege at hun «... Ser at de lyser opp i fjeset når de hører navnet sitt, det er på en måte en liten ting, men det skaper en tilhørighet til flokken sin. Og det skaper inkludering fordi det er trygt og forutsigbart at de vet at sånn starter dagen vår» (Hege). Dette kobler vi opp til Nordahl (2014) sin beskrivelse om å inkludere elever i fellesskapet øker sjansen for elevenes opplevelse av å høre til i gruppa. Dette styrker også relasjonene i klassen og Hege er bevisst og utøver sitt ansvar for å skape og opprettholde positive relasjoner når de synger sanger med elevenes navn (Bergkastet et al., 2020, s. 38). Videre beskriver også Bergkastet et al. (2020) at relasjoner bedres og oppstår i møte mellom lærer og elev, og det

skjer spesielt i motiverende læringsaktiviteter (s. 42). Vi ser derfor at Hege sitt fokus på å skape god stemning i klasserommet kan virke positivt på elevenes opplevelse av inkludering, klassemiljøet og elev-elev-relasjoner i klassen.

6. Avsluttende kapittel

I vårt siste kapittel i denne mastergradsavhandlingen konkluderer vi våre resonnement fra diskusjonskapittel. Vi forsøker å svare på formålet med studien: «Hvordan kan lærerens klasseledelse sikre et inkluderende fellesskap under morgensamling på 1. trinn»

6.1 Konklusjon

Gjennom vår diskusjon i kapittel 5 har vi knyttet teori og funn sammen for å forsøke å besvare våre to forskningsspørsmål.

Med utgangspunkt i det første forskningsspørsmålet «Hvordan kan læreren etablere et trygt og forutsigbart klassemiljø?» kan vi konkludere med at autoritative klasseledere er avgjørende for et trygt og forutsigbart klassemiljø. Ut ifra våre diskusjoner knyttet opp mot teorien ser vi at denne klasseledelsen bør inkludere tydelige klasseregler som overholdes, en proaktiv arbeidsmåte, overkommelige elevforventninger, anerkjennelse av elevenes positive atferd og ha fokus på relasjonsarbeid. Videre kan vi konkludere med at morgensamlingen er en optimal arena for å ivareta og skape elevenes følelse av tilhørighet til et fellesskap og et positivt klassemiljø. Det er en forutsigbar rutine der elevene kommer tett på hverandre og en arena som støtter sosial og faglig læring. På grunn av morgensamlingens fysiske utforming gir det mulighet til å oppsøke blikkontakt, både for lærer og elever, noe som sikrer at alle får delta. Vi ser at et trygt og forutsigbart klassemiljø også forutsetter at læreren innehar relasjonskompetanse. Slik ivaretas lærerens arbeid med å skape og opprettholde relasjoner i klassen. Det er imidlertid viktig at læreren har et positivt elevsyn og at læreren er bevisst sitt ansvar i relasjonsbyggingen. Verktøy vi har kommet frem til at styrker relasjonene i klassen er å ta i bruk samarbeidslæringsstrukturer, og bruke elevnavn i positive sammenhenger. Dette vil øke elevene opplevelse av tilhørighet til fellesskapet, og danne et trygt og forutsigbart klassemiljø. Vi konkluderer også med at et trygt og forutsigbart klassemiljø gjør elevene trygge i å være seg selv, og de kan i større grad oppleve å bli inkludert i fellesskapet.

«Hvordan kan læreren ivareta elever med aktiv atferd som ofte trenger en særskilt støtte under morgensamling?» er vårt andre og siste forskningsspørsmål. Vi konkluderer med at klasseledere som klarer å ivareta elever med en aktiv atferd unngår å bli sinte, ha for høye

krav, eller avbryter undervisningen. Disse lærerne har derimot et positivt elevsyn og forstår at elevene ikke ønsker å ødelegge for fellesskapet, men de har sine fysiologiske behov som de trenger å få utløp for. Vi ser at et slikt elevsyn gjør at de klarer å tilrettelegge for de aktive elevene i klasserommet, og i nærheten av medelever. På denne måten får de fortsatt delta i felles læringsaktiviteter og blir inkludert på lik linje med andre medelever. Verktøy vi ser at fungerer i praksis er å gi de aktive elevene oppdrag, ta et felles avbrekk eller skape variasjon i undervisning som enkelte samarbeidsstrukturer. For de aktive elevene er det avgjørende med en klasseleder som klarer å se elevenes behov i tillegg til å ha relasjonskompetanse. For å sikre at alle elever opplever en følelse av tilhørighet til fellesskapet er det avgjørende å styrke elevenes relasjoner til resten av gruppa. Vi har kommet frem til at en tydelig klasseleder er en som evner å ta imot alle elever sine bidrag, både faglig og sosialt, og at dette er med på å styrke fellesskapet i klassen. For lærere kan tilpasset opplæring være utfordrende og kan kreve mye innsats og arbeid. Derimot tenker vi at den viktigste tilretteleggingen for elever med en aktiv atferd er å ha et positivt elevsyn og toleranse.

Formålet med denne studien var å undersøke «Hvordan lærerens klasseledelse kan sikre et inkluderende fellesskap under morgensamling på 1. trinn». Gjennom to kvalitative dybdeintervjuer har vi innhentet empiri som vi har diskutert opp mot relevant teori. Vi konkluderer med at autoritative klasseledere med et positivt elevsyn er nøkkelen for å skape et positivt klassemiljø som sikrer et inkluderende fellesskap. Morgensamlingen er en ideell arena der proaktive klasseledere skaper og ivaretar fellesskapet gjennom faste rutiner, tydelige forventninger, humor og god stemning. Slik kan alle elever inkluderes og oppleve å være en betydningsfull del av fellesskapet.

6.2 Implikasjoner og veien videre

Gjennom vårt forskningsprosjekt har vi tilegnet oss mye ny kunnskap og kompetanse som omhandler inkludering i morgensamling som er relevant for oss som kommende lærere i begynneropplæringen. Ved en senere anledning ville det vært interessant å forske mer på selve fenomenet morgensamling, da kunne vi sett mer på hvilken hensikt morgensamlingens fysiske utforming har. I tillegg til dens faglige, sosiale og emosjonelle innhold og hvilke

muligheter dette gir elevene og læreren. Morgensamling har vi erfart at blir mye brukt i småskolen, men det har vært lite fokus på akkurat dette gjennom vår grunnskolelærerutdanning. Derfor kunne det vært interessant å få mer kunnskap som handler om hvorfor morgensamlingen er hensiktsmessig å benytte seg av i begynneropplæringen, men også hvor lenge man skal beholde morgensamlingen oppover trinnene. Vi synes begge det er viktig å benytte morgensamling som en forutsigbar, fast og trygg rutine. Dette vil bidra til en god og trygg start på dagen. Ikke bare er det forutsigbart og trygt for elevene å ha morgensamling, det er også en hensiktsmessig overgang fra hva de er vant med fra barnehagen. Vi er opptatt av å ivareta elevenes fysiologiske behov, og vi har gjennom vår studie erfart at fysisk aktivitet og variasjon er nødvendig. Derfor hadde det vært spennende å forske mer på hvordan man kan gjøre morgensamlingen mer fysisk og hvordan vi kan oppmuntre til mer aktivitet i undervisningen. Vi oppfordrer til videre forskning rundt dette og håper at vår mastergradsavhandling kan være til inspirasjon for andre. Vi har gjennom denne studien benyttet oss av dybdeintervjuer av lærere. Det kunne vært lærerikt å ta i bruk andre innfallsvinkler som for eksempel observasjon av morgensamlinger, eller intervjuer elever og få frem deres perspektiver og meninger rundt det å ha morgensamling. Det var utfordrende å få tak i nok informanter til vår studie. Vi opplevde derfor at det var lite variasjon mellom våre to informanter. Ved en senere anledning hadde vi ønsket å få tak flere informanter med mer ulik bakgrunn for å få mer variasjon og ville bidratt til økt gyldighet.

7. Litteraturliste

- Anker, T. (2020). *Analyse i praksis: en håndbok for masterstudenter*. Cappelen Damm Akademisk.
- Bergkastet, I., Duesund, C. & Westvig, T. S. (2020). *Trygt og godt skolemiljø: Inkludering faglig og sosialt* (2. utg.). Gyldendal.
- Bjerke, C. & Johansen, R. (2017). *Begynneropplæring i norskfaget*. Gyldendal Akademisk.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in Psychology*, 2006 (3): 77-101. Hentet fra <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Braun, V. & Clarke, V. (2022). *Thematic analysis: a practical guide*. Sage Publications.
- Brendeland, T. A. (2009). *Magiske samlingsstunder*. Pedagogisk forum.
- Bøe, M., Hognestad, K., Steinnes, G. S., Fimreite, H. & Moser T. (2019). Styrken vår er gruppa, det å være sammen mange – barnehagelæreres profesjonelle arbeid med å styrke barnegruppens læringsfellesskap. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 103(2-3), 184-196. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2019-02-03-10>
- Drugli, M. B. (2012). *Relasjonen lærer og elev: Avgjørende for elevenes læring og trivsel*. Cappelen Damm Akademisk.
- Eriksen, I. M & Lyng, S. T. (2015). *Skolers arbeid med elevenes psykososiale miljø: Gode strategier, harde nøtter og blinde flekker* (NOVA Rapport). Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring. <https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/bitstream/handle/20.500.12199/5092/Skolers-arbeid-med-elevenes-psykososiale-miljo-NOVA-R14-15.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Fjørtoft, H. (2016). Vurdering av muntlighet i klasserommet. I K. Kverndokken (Red.), *101 måter å fremme muntlige ferdigheter på: -om muntlig kompetanse og muntlighetsdidaktikk* (s. 119-135). Fagbokforlaget.
- Flatås, R. M. (2021). *Samarbeidslæring i skolen: Metoder og øvelser*. Fagbokforlaget.
- Grimstæth, G., Foldnes, V. S., Irgan, T. (2018). Pedagogisk handlingskompetanse i møte med utfordrende atferd. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 102(4), 312-324. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2018-04-03>


- Haug, P. (2014). *Inkludering*. Gyldendal Akademisk.
- Hjertaker, K. & Hjertaker E. (2019). *Læring i elevteam: Forpliktende samarbeid for strukturert faglig og sosial læring*. Universitetsforlaget.
- Hølland, S. (2021). *Inkludering og tilpasset opplæring: Til alle elevers beste*. Gyldendal Akademisk.
- Håstein, H. & Werner, S. (2014). Tilpasset opplæring i fellesskapets skole. I M. Bunting (Red.), *Tilpasset opplæring: i forskning og praksis* (s.19-55). Cappelen Damm Akademisk.
- Håøy, A. & Becher, A. A. (2023). Jenter og gutters vennskap og sosial inkludering ved skolestart. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 9, 131-143.
<https://doi.org/10.23865/ntpk.v9.5158>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Linder, A. (2012). *Å skape gode relasjoner i skolen*. Gyldendal Akademisk
- Lyngnes, K. M. & Rismark, M. (2020). *Didaktisk arbeid* (4. utg.). Gyldendal.
- Meld. St. 6 (2019-2020). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/>
- Nordahl, T. (2012). *Klasseledelse*. Gyldendal Akademisk.
- Nordahl, T. (2014). Eget barn som en del av fellesskapet: om tilpasset opplæring og samarbeid mellom hjem og skole. I M. Bunting (Red.), *Tilpasset opplæring: i forskning og praksis* (s. 123-135). Cappelen Damm Akademisk.
- Nyeng, F. (2012). *Nøkkelbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Fagbokforlaget.
- Ogden, T. (2012). *Klasseledelse: Praksis, teori og forskning*. Gyldendal Akademisk.
- Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Palm, K., Becher, A. A. & Michaelsen, E. (2018). Den viktige begynneropplæringen: Aktuelle fagområder og kritiske perspektiver. I K. Palm & E. Michaelsen (Red.), *Den*

- viktige begynneropplæringen: En forskningsbasert tilnærming.* (13-31).
Universitetsforlaget.
- Roland, P. (2021). *Den autoritative voksenroller i barnehage og skole; Relasjonskvalitet, utfordrende atferd, mobbing og sosial emosjonell læring.* Cappelen Damm Akademisk.
- Sikt kunnskapssektorens tjenesteleverandør. (u.å.). *Meldeskjemaet for personopplysninger i forskning.* Hentet: 03.03.2024 fra <https://sikt.no/tjenester/personverntjenester-forskning/fylle-ut-meldeskjema-personopplysninger>
- Svenkerud, S. W. (2021). Intervjuer i klasseromsforskning. I E. Andersson-Bakken & C. P. Dalland (Red.), *Metoder i klasseromsforskning: Forskningsdesign, datainnsamling og analyse* (91-103). Universitetsforlaget.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode.* Fagbokforlaget.
- Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder: i praksis* (4. utg.). Gyldendal.
- Trageton, A. (2003). *Å skrive seg til lesing: IKT i småskolen.* Universitetsforlaget.
- Vingdal, I. M. (2018). Lærende kropp i endring. I K. Palm & E. Michaelsen (Red.), *Den viktige begynneropplæringen: En forskningsbasert tilnærming* (33-55).
Universitetsforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2020). Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Øksnes, M. & Sundsdal, E. (2020). *Barns lek i skolen.* Fagbokforlaget.

Vedlegg 1: Godkjenning fra SIKT kunnskaps

Vurdering av behandling av personopplysninger

 Skriv ut

 06.11.2023 ▾

Referansenummer

167949

Vurderingstype

Automatisk 

Dato

06.11.2023

Tittel

Inkluderende fellesskap i morgensamling

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Sørøst-Norge / Fakultet for humaniora, idrett- og utdanningsvitenskap / Institutt for pedagogikk

Prosjektansvarlig

Hein Lindquist

Student

Hanna Eggum Ege

Prosjektperiode

11.09.2023 - 03.06.2024

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Lovlig grunnlag

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 03.06.2024.

[Meldeskjema](#) 

Grunnlag for automatisk vurdering

Meldeskjemaet har fått en automatisk vurdering. Det vil si at vurderingen er foretatt maskinelt, basert på informasjonen som er fylt inn i meldeskjemaet. Kun behandling av personopplysninger med lav personvernulempe og risiko får automatisk vurdering. Sentrale kriterier er:

- De registrerte er over 15 år
- Behandlingen omfatter ikke særlige kategorier personopplysninger;
 - Rasemessig eller etnisk opprinnelse
 - Politisk, religiøs eller filosofisk overbevisning
 - Fagforeningsmedlemskap
 - Genetiske data
 - Biometriske data for å entydig identifisere et individ
 - Helseopplysninger
 - Seksuelle forhold eller seksuell orientering
- Behandlingen omfatter ikke opplysninger om straffedommer og lovovertridelser
- Personopplysningene skal ikke behandles utenfor EU/EØS-området, og ingen som befinner seg utenfor EU/EØS skal ha tilgang til personopplysningene
- De registrerte mottar informasjon på forhånd om behandlingen av personopplysningene.

Informasjon til de registrerte (utvalgene) om behandlingen må inneholde

- Den behandlingsansvarliges identitet og kontaktopplysninger
- Kontaktopplysninger til personvernombudet (hvis relevant)
- Formålet med behandlingen av personopplysningene
- Det vitenskapelige formålet (formålet med studien)
- Det lovlige grunnlaget for behandlingen av personopplysningene
- Hvilke personopplysninger som vil bli behandlet, og hvordan de samles inn, eller hvor de hentes fra
- Hvem som vil få tilgang til personopplysningene (kategorier mottakere)
- Hvor lenge personopplysningene vil bli behandlet
- Retten til å trekke samtykket tilbake og øvrige rettigheter

Vi anbefaler å bruke vår [mal til informasjonsskriv](#).

Informasjonssikkerhet

Du må behandle personopplysningene i tråd med retningslinjene for informasjonssikkerhet og lagringsguider ved behandlingsansvarlig institusjon. Institusjonen er ansvarlig for at vilkårene for personvernforordningen artikkel 5.1. d) riktighet, 5. 1. f) integritet og konfidensialitet, og 32 sikkerhet er oppfylt.

Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeskjema

Vil du delta i et forskningsprosjekt om klasseledelse og inkluderende fellesskap?

Dette er et spørsmål om du har mulighet til å delta i vårt forskningsprosjekt. I dette skrivet får du informasjon om prosjektet vårt og hva din deltakelse vil innebære.

Bakgrunn og formål

Vi er to studenter som går grunnskolelærerutdanning 1-7 ved Universitetet i Sørøst-Norge i Drammen. Vi skal skrive en masteroppgave i faget begynneropplæring. Studiens tema er klasseledelse og inkluderende fellesskap. Vår problemstilling er «*Hvordan kan lærere sikre et inkluderende fellesskap under morgensamling på 1. trinn?*».

Gjennom studien ønsker vi å få et innblikk i hvordan læreres klasseledelse ivaretar fellesskapet og elevenes tilhørighet. Forhåpentligvis vil studien øke vår kompetanse og hjelpe oss som nyutdannede lærere våren 2024. I tillegg håper vi masteroppgaven kan være en inspirasjon og skape engasjement for andre lærere og ansatte i skolen om temaet klasseledelse som sikrer et inkluderende fellesskap.

I læreplanverkets overordnet del står det under *Prinsipper for skolens praksis* at «Skolen skal utvikle inkluderende fellesskap som fremmer helse, trivsel og læring for alle»

Prosjektets oppstart var september 2023, og avsluttes juni 2024. De ansvarlige for prosjektet er Universitetet i Sørøst-Norge og masterveileder Hein Lindquist.

Deltakere

Vi ønsker at studien består av to til fire lærere. Det er nødvendig at deltakerene har erfaring fra og jobber, eller har jobbet i 1. klasse. Det er ikke et krav om at deltakerne er eller har vært kontaktlærer.

Hva innebærer deltakelse i studien

Studiens metode er dybdeintervju. Deltakelse i studien innebærer dermed at læreren deltar i et dybdeintervju. Vi har utarbeidet en intervjuguide som skal åpne samtalen og gi mulighet til refleksjon og oppfølgingsspørsmål underveis. Under intervjuet blir det tatt lydopptak av samtalen. Lydopptaket skal kun brukes til transkribering og vil bli behandlet med hensyn til personvern. Det er viktig at deltakerne forstår at vi ikke er på jakt etter et fasitsvar, men at vi ønsker å høre flere perspektiver og autentiske forklaringer fra praksis. Estimert tid på intervjuet vil være ca. 30 min.

Hva skjer med informasjonen om deg

Studien er meldt til Kunnskapssektorens tjenesteleverandør (Sikt). Dine personopplysninger vil være anonymisert i oppgaven, og du og din arbeidsplass vil ikke bli gjenkjent. Allerede i transkriberingen vil vi bruke fiktive navn. Alle opplysninger om deg vil ved studiens slutt slettes, og frem til da bli behandlet i fortrolighet.

Frivillig deltakelse

Du deltar frivillig i studien og du har når som helst mulighet til å trekke ditt samtykke og din deltakelse uten å oppgi grunn. Dersom du trekker deg vil alle opplysninger om deg bli slettet, og det vil ikke medføre noen negative konsekvenser.

Dersom du kan tenke og hjelpe oss med din deltakelse eller har spørsmål ta kontakt med masterstudentene Ida Sognebro på e-post: idasognebro@gmail.com , Hanna Eggum Ege på e-post: hanna.ege@outlook.com eller veileder Hein Lindquist på e-post: hein.lindquist@usn.no. Dersom du har spørsmål angående personvern, kan du også kontakte Paal Are Solberg som er personvernombud ved Universitetet på e-post: personvernombud@usn.no.

Med Vennlig Hilsen

*Ida Sognebro
Masterstudent*

*Hanna Eggum Ege
Masterstudent*

*Hein Lindquist
Prosjektansvarlig*

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt skriftlig informasjon, og vil delta i studien «*Hvordan kan lærere sikre et inkluderende fellesskap under morgensamling på 1. trinn?*».

Dato _____

Signatur _____

Vedlegg 3: Intervjuguide

- 1) Hvor mye erfaring har du fra 1. klasse?
- 2) Benytter, eller har du benyttet deg av morgensamling i 1. klasse?
- 3) Beskriv en typisk morgensamling i klasserommet ditt?
 - Hva gjør du sammen med elevene i morgensamlingen?
 - Hvordan er morgensamlingen utformet, fysisk?
 - Hvor lenge varer en morgensamling i ditt klasserom?
- 4) Rekker du å se alle elever i morgensamling?
 - Kan du utdype svaret ditt?
- 5) Hvordan ivaretar du de ulike forutsetningene i forhold elevenes faglige nivå?
 - Kan du beskrive dette nærmere?
- 6) Hva er grunnen til at du har morgensamling?
 - Hvilke elementer har du fokus på under morgensamling?
 - Er det det faglige, sosiale eller det relasjonelle du har størst fokus på i morgensamling?
 - o Hvorfor?
 - Hvis det ble kort med tid, hva fokuserte du på da?
- 7) På hvilke måter fremmer morgensamling inkludering?
- 8) I oppgaven vår ønsker vi å begrense oss til elever som har mindre forutsetninger for å delta i fellesskap og som fort kan falle fra fellesskapet. Dette kan være:
 - Elever med lærevansker
 - Elever med konsentrasjonsvansker
 - Elever som er flerspråklig
 - De stille elevene

Hvilke grep gjør du for at denne gruppen elever blir inkludert og kjenner på en tilhørighet i fellesskapet?

- Både fysisk inkludering, sosial inkludering og opplevd inkludering.