

# Hva kjennetegner elevenes opplevelse av stemning i klasserommet?

Rodolfo Dario Villegas



Masteroppgave i spesialpedagogikk  
Institutt for spesialpedagogikk  
Det utdanningsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

2016



# **Hva kjennetegner elevenes opplevelse av stemning i klasserommet?**

© Rodolfo Dario Villegas

2016

Hva kjennetegner elevenes opplevelse av stemning i klasserommet?

Rodolfo Dario Villegas

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

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

IV

# Sammendrag

## Bakgrunn for valg av tema

«Det store er ikke at være enten det ene eller det andet - men at være sig selv - og det formår hvert eneste menneske, hvis det vil» skriver Søren Kirkegaard. Hva betyr det å være seg selv? Hvor mye er jeg meg selv og hvor mye er jeg et resultat av andres påvirkning? Livet foregår i stadige, mangfoldige møter mellom Meg og Verden, mellom mitt bidrag som unikt individ og verdens bidrag gjennom andre mennesker jeg møter i livsløpet. Ett møte står sentralt: Jeg - Du. Hva oppstår i dette møtet, i denne relasjonen? Min genuine interesse for det unike ved individet, og dets utvikling i samspill med andre individer, utgjør bakgrunnen for valg av tema til denne masteroppgaven.

## Problemstilling

På bakgrunn av valgt tema har jeg kommet frem til følgende problemstilling:

*Hva kjennetegner elevenes opplevelse av stemning i klasserommet?*

## Metode

Siden oppgavens fokus er elevenes personlige opplevelser, bestemte jeg meg for å bruke kvalitativt, semistrukturert forskningsintervju som metodisk tilnærming. Jeg gjennomførte tre individuelle intervjuer av en halv times varighet. Informantene var tre elever som går i sammen klasse på tiende trinn. Data fra intervjuene ble strukturert, med utgangspunktet i intervjuguiden, i fire kategorier: 1. Begrepet *stemning i klasserommet*, 2. Kjennetegn på stemning i klasserommet, 3. Faktorer som bidrar til å skape stemning i klasserommet og 4. Viktigheten av stemning i klasserommet. Da jeg skulle analysere data valgte jeg å benytte en tilnæringsmåte Steiner Kvale kaller *meningsfortetning*. I denne prosessen fremkom flere temaer innenfor hver kategori. Disse er presentert som oppgavens funn.

## Resultater

Elvenes uttalelser om deres opplevelser i forbindelse med stemning i klasserommet, førte frem til følgende resultater: 1. Elevene opplever at *stemning i klasserommet* kan defineres som det som oppstår når mennesker møtes i en klasseromssituasjon og som reflekterer

hvordan de har det i øyeblikket. 2. God *stemning i klasserommet* kjennetegnes av glede, engasjement og godt samarbeid. 3. Informantene opplever at det som skaper en god stemning i klasserommet er på den ene side at elevene tar personlig ansvar for og initiativ til å skape den gode stemningen gjennom å vise gode holdninger til hverandre. På den annen side opplever de lærerens væremåte, det at han bryr seg, at han er positiv, og har en kreativt og inkluderende undervisningsstil, som avgjørende for at det skapes en god stemning som fremmer læring og utvikling. 4. Stemningen som råder i klasserommet er viktig fordi den preger elevenes trygghetsfølelse, lærelyst, prestasjonsnivå og sosialiseringsevner. Studiets funn viser samsvar mellom elevenes opplevelser og Carl Rogers tilnærming, og med annen relevant forskning.

# Forord

Jeg ønsker å takke mennesker som har bidratt til at denne oppgaven har blitt til. Jeg vil først og fremst takke elevene for deres vilje til å dele sine opplevelser. Deres deltagelse og verdifulle innspill er hjertet i denne oppgaven. Jeg vil også takke skolensledelsen for deres imøtekommenhet og interesse for prosjektet. Takk.

Jeg vil i tillegg takke professor Liv Duesund for hennes inspirerende veiledning og råd. Hennes genuine interesse for oppgavens tema og hennes ubetingede positive aktelse for meg, har bidratt både til min faglige utvikling og personlige vekst. Takk, Liv.

Inger Bergkastet og hennes Læringsmiljøteam ønsker jeg å takke for deres hjelp til å finne en skole for gjennomføring av denne studien. Jeg takker Inger, Tone og Charlotte for berikende diskusjoner under min studentpraksis høsten 2014. Jeg var så heldig å være vitne til at kjærlighet er en kraft som kan bevirke reell forandring i verden. Takk LMT.

Jeg ønsker også å takke Hedda for stor og viktig hjelp i transkriberingsprosessen. Takk for ditt støttende vennskap og din tro på meg. Du holdt meg oppe i vanskelige tider.

Stor takk til Ingunn for hennes dedikerte og grundige gjennomgåelse av oppgaveteksten. Din inngående språkforståelse og det alvorlet du tok oppgaven med, ga meg mulighet til å være kreativ i skriveprosessen. Takk, Ingunn, for din velvilje til å hjelpe meg og for din generøse innsats som jeg verdsetter høyt.

Til slutt vil jeg takke min medstudent og venn, Marianne Lund Vik. Gjennom hele studiet har hun vært et uvurderlig reisefølge. Hennes livlige og reflekterte vesen og hennes ekte nærvær underveis har vært helt avgjørende for at jeg har klart å fullføre masterstudiet. Jeg betrakter det faktum at ditt livsløp traff mitt for tre år siden, som en gave. Jeg takker.

Nesodden, 25. mai 2016





# Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	1
1.1	Bakgrunn for valg av tema.....	2
1.2	Problemstilling.....	3
1.3	Oppgavens struktur.....	3
1.4	Relevant forskning.....	4
2	Teoretisk forankring med utgangspunkt i Carl Rogers.....	6
2.1	Carl Rogers' tilnærming.....	6
2.2	Læringsmiljø.....	9
2.3	Atmosfære eller Stemning.....	11
2.4	Kvaliteter som skaper en vekstfremmende stemning i klasserommet.....	14
2.4.1	Kongruens.....	15
2.4.2	Ubetinget positiv aktelse.....	18
2.4.3	Empatisk forståelse.....	18
2.4.4	Den prosessuelle sammenheng mellom disse tre kvaliteter.....	19
3	Metodisk tilnærming.....	22
3.1	Kvalitativt forskningsintervju.....	22
3.1.1	Semistrukturert intervju.....	23
3.1.2	Intervjuguide.....	24
3.1.3	Utvalg.....	25
3.1.4	Gjennomføring av intervjuer.....	25
3.2	Bearbeiding av datamaterialet.....	26
3.2.1	Fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming.....	26
3.2.2	Analyse av data.....	27
3.3	Reliabilitet og Validitet.....	28
3.3.1	Forsker bias.....	29

3.3.2	Reliabilitet .....	29
3.3.3	Validitet .....	30
3.3.4	Generalisering.....	32
3.4	Etiske betraktninger.....	33
4	Presentasjon og drøfting av resultater .....	34
4.1	Kategori 1: Begrepet stemning i klasserommet .....	34
4.1.1	Presentasjon av resultater .....	34
4.1.2	Drøfting av resultatene .....	36
4.2	Kategori 2: Kjennetegn på stemning i klasserommet.....	37
4.2.1	Presentasjon av resultater .....	37
4.2.2	Drøfting av resultater.....	39
4.3	Kategori 3: Faktorer som bidrar til å skape stemning i klasserommet.....	40
4.3.1	Presentasjon av resultater .....	40
4.3.2	Drøfting av resultater.....	50
4.4	Kategori 4: Viktigheten av stemning i klasserommet .....	55
4.4.1	Presentasjon av resultater .....	55
4.4.2	Drøfting av resultater.....	58
5	Avslutning .....	61
5.1	Oppsummering .....	61
5.2	Studiens begrensninger og implikasjoner .....	62
5.3	Epistel.....	63
	Litteraturliste .....	64
	Vedlegg 1: Informasjonsskriv .....	69
	Vedlegg 2: Samtykkeskjema.....	70
	Vedlegg 3: Intervjuguide.....	71
	Vedlegg 4: Godkjenning fra NSD.....	73

# 1 Innledning

«All things are not shining, but all the shining things are. »

(Dreyfus & Dorrance Kelly, 2011)

Sean Kelly dedikerte boken han skrev sammen med Dreyfus til familien sin. Han skriver: «The shining ones who lit the way to here and those who light the way ahead». Jeg opplever at han peker på viktigheten av møter mellom mennesker. Han takker for støtte og for tilstedeværelsen av andre i eget liv. Han takker for at andre mennesker, familien, har vært der og er der i livet hans. De preger hans liv, hans arbeid, hans vesen. Bjørn Eidsvåg uttrykker seg slik:

Ansiktet ditt  
Gjenspeile' mitt  
Eg blir te meg  
I møte med deg

*(Ansiktet, Tålt 2002)*

Det er disse menneskemøtene som danner grunnlag for denne oppgaven. Relasjoner mellom mennesker bygger på møter dem imellom. Med dette som utgangspunkt, opplever jeg at én pluss én ikke er to, men tre: Du, jeg og relasjonen som oppstår i møtet. Man kan forestille seg to sirkler som møtes og en tredje som omfavner begge. Den tredje «part», som oppstår i møtet, er det denne oppgaven ønsker å fokusere på: stemningen.

Mennesker befinner seg alltid i en bestemt stemning (Heidegger, 1993). Jeg opplever at Dreyfus og Kelly peker på dette når de skriver «... all the shining things are.». Slik jeg forstår det, viser de til menneskets holdninger og livssyn, eller det Carl Rogers kaller «attitudes» (1951). Hvordan mennesker ser på verden, på situasjoner, hvordan de opplever møtet med andre, med verden, alt dette blir preget av deres holdninger (attitudes): «I will never be filled with happiness and joy, because I am simply unable to find all things shining» sa den ene studenten i Dreyfus & Kellys epilog (2011), mens den andre sier «radiant with happiness: «All things are not shining, but the shining things are»». Stemningen hver av disse studentene går rundt med er veldig ulik, og det kan tenkes at den virker ulikt på omverdenen og på deres liv. Virkningen av individuelle stemninger i gruppedynamikken, gruppestemningen i en konkret setting, står sentralt i denne oppgaven.

## 1.1 Bakgrunn for valg av tema

«Det store er ikke at være enten det ene eller det andet - men at være sig selv - og det formår hvert eneste menneske, hvis det vil.»

Søren Kierkegaard  
(1813-1855)

Som 16-åring dro jeg på fest en fredagskveld med noen venner. Vi var vant til å drikke alkohol for å ha det gøy. På denne festen fantes ingen alkohol. Vennene mine ble lei og ville dra derfra. – «Det er kjedelig, ikke noe gøy», sa de. En tanke slo ned i meg: Kan vi ikke ha det gøy uten alkohol? Hvem har det gøy når jeg drikker, alkoholen eller jeg? Jeg følte der og da et glimt av betydning av tilstedeværelse, av at menneskets måte å være i øyeblikket, i den konkrete situasjon, er grunnleggende i seg selv og for omgivelsene. Denne erkjennelsen har siden den gangen vært en følgesvenn i mitt liv. Senere ble jeg ingeniør, danser, lærer, far, og min interesse for menneskets væremåte i øyeblikket har vokst. Den måten et menneske står med hele seg, med sine holdninger (*attitudes*) i de enkelte situasjoner i hvert eneste øyeblikk, er det jeg oppfatter som å leve. Hvordan det enkelte individ lever i øyeblikket, hva som oppstår mennesker imellom, og hvordan det som oppstår virker tilbake på dem, er en hjertesak for meg, noe som inspirerer meg og som ligger til grunn for valg av tema i min oppgave.

I denne sammenheng anser jeg følgende to faktorer som noe fundamentalt: voksnes ansvar for og innflytelse på barnets utvikling; og anerkjennelsen av barnet som unikt individ og dets rett og behov for å utøve sin egenart. Disse faktorene betrakter jeg som grunnleggende for fremtidige, frie mennesker og de utgjør bakgrunnsteppet for denne oppgaven (Aslaug Kristiansen, 2005).

«... men at være seg selv ...» skriver Kierkegaard. Min interesse for å forstå og påvirke denne prosessen: at barn og unge skal få lov og mulighet til å være seg selv, til å øve seg på det, søke etter det; og at læreren er bevisst på sin rolle og virkning i barnas liv og jobber med seg selv for å fremme denne prosessen, er grunnlaget for mitt valg av tema.

## 1.2 Problemstilling

Problemstillingen i denne oppgaven er:

*Hva kjennetegner elevenes opplevelse av stemning i klasserommet?*

Denne problemstillingen fokuserer på elevenes opplevelser av stemning. Oppgaven vil studere hva som kjennetegner deres opplevelser. For å danne en ramme til organisering og presentasjon av elevenes opplevelser, har jeg valgt fire konkrete innfallsvinkler: 1. deres forståelse av begrepet stemning, 2. deres opplevelser av kjennetegn på stemning (hvordan legger de merke til den), 3. hva de opplever skaper stemning, 4. hvorfor det er viktig med stemning. Hensikten med disse fire underspørsmålene er å bidra til å nyansere og strukturere elevenes uttalelser, noe jeg håper bidrar til en bedre forståelse av deres opplevelser relatert til stemning i klasserommet.

Formålet med oppgaven er å gi elevene en stemme. Oppgaven ønsker å fokusere på det de har å si, det de opplever når det gjelder stemning på deres daglig læringsarena, i klasserommet. Det er elevenes opplevelser jeg ønsker å undersøke.

## 1.3 Oppgavens struktur

Oppgaven er bygget opp i fem kapitler: 1. Innledning, 2. Teoretisk forankring, 3. Metodisk tilnærming, 4. Presentasjon og drøfting av resultater og 5. Avslutning.

I kapittel 1 presenterer jeg en kort innledning til oppgavens tema, etterfulgt av bakgrunnen for mitt valg. Deretter beskriver jeg oppgavens problemstilling og struktur. Til slutt nevner jeg eksempler på tidligere forskning som jeg oppfatter er relevant for oppgavens tema.

I kapittel 2, Teoretisk forankring, presenterer jeg Carl Rogers' tilnærming til det pedagogiske arbeidet i klasserommet og stemningen som oppstår i det arbeidet. Dessuten beskrives de tre grunnkvalitetene som ifølge Rogers former stemningen i klasserommet.

I kapittelet 3, om metodisk tilnærming, beskriver jeg den forskningsmetoden jeg har valgt å bruke, det kvalitative, semistrukturerte intervju. Intervjuguiden, utvalg og gjennomføring av intervjuene blir også beskrevet her. I tillegg omtales mine valg i forbindelse med bearbeidelse og analyse av datamaterialet, samt spørsmål vedrørende oppgavens validitet og reliabilitet. Til slutt blir noen betraktninger om etikk presentert.

Kapittel 4 handler om presentasjon og drøfting av studiens resultater. Kapittelet er organisert ved hjelp av de fire underspørsmål eller innfallsvinkler (kategorier) som ble beskrevet i forbindelse med problemstillingen. Resultatene for hver og én av disse kategoriene blir først presentert og deretter drøftet i lys av oppgavens teoretiske forankring.

Til sist, i kapittel 5, blir en kort oppsummering av oppgavens funn presentert og deretter følger noen betraktninger om studiens begrensinger og implikasjoner.

## 1.4 Relevant forskning

I 2015 presenterte John Syse og Eyvind Bjørnstad et forskningsprosjekt kalt «Læringsmiljø og gjennomføring i videregående skole». I denne studien fokuserte de på hvordan andelen elever som fullfører videregående skole kunne økes gjennom styrking av læringsmiljøet. Begrepet læringsmiljø er tett relatert til begrepet stemning, slik jeg betrakter det i denne oppgaven. Syse og Bjørnstad (2015) skriver:

*Det er påfallende mange likheter i hvordan elever og lærere beskriver det gode læringsmiljøet. Vi har analysert og drøftet våre funn blant annet med utgangspunkt i sentrale mangel og vekstbehov, og ikke minst sosiale behov og anerkjennelse. Våre funn peker på betydningen av slike forhold både når læringsmiljøet skal beskrives og som en suksessfaktor i utvikling av et godt læringsmiljø. Skolene bør ha et tydelig fokus på å skape en trygg skolehverdag, hvor den enkelte elev opplever å bli sett og ivaretatt som enkeltindivid og som en del av elevgruppa.*

Noen sentrale faktorer som de nevner i forbindelse med kjennetegn på og utvikling av et godt læringsmiljø er at elevene føler seg trygge, at de blir sett som individer og ivaretatt (noen bryr seg om dem).

Merete Hals (2015) har også forsket på elevers opplevelse av skolens læringsmiljø. Hun skriver «... læreren har stor påvirkning på hvordan elevene opplever å trives i skolen». Hun peker på lærerens rolle som avgjørende i elevenes skolehverdag. Resultatene fra hennes studium viser at «... elevenes opplevelse av sosial støtte hadde en direkte sammenheng med deres psykiske helse. De elevene som opplever høy grad av sosial støtte fra læreren, hadde også en bedre psykisk helse enn de elevene som opplever lite sosial støtte fra læreren». Federici & Skaalvik (2013) skriver at begrepet *sosial støtte* kan deles i emosjonell og instrumentell støtte. Emosjonell støtte viser i hvilken grad eleven opplever å bli verdsatt, akseptert, respektert og hvor trygg han føler seg sammen med læreren. Emosjonell støtte referer til elevers opplevelser av at de blir oppmuntret og vist omsorg, respekt, empati og aksept fra læreren. Ifølge Hals' forskning, er elevenes opplevelser av emosjonell støtte, og dermed deres trivsel på skolen og psykiske helse, avhengig av læreren.

Eva Johanssons (2008) forskning betrakter jeg også som relevant for min oppgave. Hun undersøkte samspillet mellom barn og pedagoger gjennom observasjoner, spørreskjemaer og intervjuer. Hun peker på noen aspekter som viste seg å være betydningsfulle: «pædagogens attituder til barn, synet på viden og læring likesom deres emotionelle måte at forholde sig på og nærhed til børns livsverden». Hun definerte *atmosfæren* som «de tilbakevendende træk af attituder, måder at forholde sig på, og graden af engasjement i børns livsverdner, der kommer til udtryk i pædagogens samspil med børnene.». Gjennom sin forskning har hun identifisert tre typer atmosfærer: samspillende, ustabil og kontrollerende. Den *samspillende atmosfære* karakteriserer hun som interaktiv og som uttrykk for en bestrebelse etter et gjensidige møte mellom barn og lærer. Den *ustabile atmosfære* beskriver hun som en atmosfære hvor lærere skifter i sin måte å forholde seg til barn på, mens den *kontrollerende atmosfære* karakteriseres av at voksne streber etter kontroll, kontroll som skjer fra et voksenperspektiv og er hindrende for barnas opplevelser og utforskning.

## 2 Teoretisk forankring med utgangspunkt i Carl Rogers

Begrepet *climate* står sentralt i Carl Rogers teori, og det tilsvarer begrepet *stemning* i denne oppgaven. Rogers hevder at en bestemt stemning kan skapes for å fremme læringsprosessen i et klasserommet. Han skriver om denne stemningen, om hva som skaper den og hvor viktig dette er for læring. Min egen erfaring som lærer, det jeg har lært i samtale med elever og det jeg har opplevd og observert i livet, fornemmer jeg har en resonans med Rogers' tilnærming. Jeg valgte Carl Rogers' tilnærming også fordi den rommer mange elementer oppsummert i tre konkrete kvaliteter. Både klarheten i hans ideer, den bredde og dybde de inneholder og den konsise strukturen, danner, etter min vurdering, et godt grunnlag til å studere denne oppgavens problemstilling.

I kapittel 2.1 presenterer jeg Rogers' tilnærming. Dette gjør jeg med utgangspunktet i et par referanser til retningslinjer for skolearbeid som jeg betrakter som relevant for oppgavens tema. Deretter redegjør jeg for begrepene *læringsmiljø*, *atmosfære*, *stemning* og *stemning i klasserommet*.

I kapittelet 2.2 redegjør jeg for de tre faktorene som ifølge Rogers skaper stemning og for sammenhengen dem imellom.

### 2.1 Carl Rogers' tilnærming

«Elevenes daglige opplevelser av klasserommets læringsmiljø er sentrale når det gjelder deres forhold til læring og egen utvikling. Opplæringslovens kapittel 9a handler om elevenes rett til et godt fysisk og psykososialt miljø eller atmosfære» (Kunnskapsdepartementet, 1998).

Læringsplakaten (Utdanningsdirektoratet, 2006b) beskriver lærerens ansvar for å skape en god læringsatmosfære i klasserommet, slik at personlig og faglig utvikling hos elevene kan settes i gang. I den generelle delen av læreplanen står det at «Den viktigaste av alle pedagogiske oppgaver er å formidle til barn og unge at dei stadig er i utvikling, slik at dei får tillit til egne evner» (Utdanningsdirektoratet, 2006a, p. 12). Etter Utdanningsdirektoratets



retningslinjer er lærerens viktigste oppgave å formidle til elevene en opplevelse av at de befinner seg i stadig utvikling og å hjelpe dem til å utvikle en tro, en tillit, til seg selv og til sitt potensial, sine muligheter og evner. Dette viser til at lærerens rolle i elevenes utvikling er avgjørende: «En lærer er derfor både igangsetter, rettleder, samtalepartner og regissør. Lærernes viktigste læremiddel er de selv» (Utdanningsdirektoratet, 2006a, p. 12). Direktoratet påpeker at det viktigste middel en lærer har for å formidle til elevene at de kan ha tillit til og tro på egne evner, er seg selv. Læreren selv er det viktigste læremiddel.

Carl Rogers (1989b, p. 135) hevder at denne utviklingsprosessen kun kan oppstå gjennom å skape en bestemt atmosfære, og han påpeker at det er læreren som bærer hovedansvaret for å skape den. Rogers' sentrale hypotese er at individet har store ressurser og evner som er avgjørende for dets utvikling, og at disse ressursene kan fremmes «... if only a definable climate of facilitative psychological attitudes can be provided» (C. Rogers, 1989b, p. 135). Han beskriver den pedagogiske oppgaven slik Utdanningsdirektoratet omtaler den. Rogers skriver at individet har evner og ressurser i seg som er i en utviklingsprosess, og at disse evner og ressurser kan fremmes ved at det skapes en bestemt atmosfære (climate).

Rogers beskriver en prosess som samsvarer med det Utdanningsdirektoratet kaller «den viktigste pedagogiske oppgave». Rogers hevder at for at denne oppgaven skal kunne løses, er det påkrevet at læreren klarer å skape en bestemt atmosfære.

Lærerenes oppgave er å bidra til «en allsidig utvikling av evner og egenart» (Utdanningsdirektoratet, 2006a, p. 22) hos barn og unge. Rogers beskriver også at nødvendigheten av å skape denne vekstfremmende atmosfæren gjelder for ulike typer relasjoner: terapeut-pasient, foreldre-barn, leder-gruppe og lærer-elev (C. Rogers, 1989b, p. 35). Rogers *person-centered approach* beskriver at denne allsidige utviklingen hos barn og unge, i en pedagogisk sammenheng (lærer-elev-relasjon), først og fremst foregår i en vekstfremmende atmosfære som skapes av lærerens væremåte og som kommer til uttrykk i hans holdninger og atferd (C. Rogers, 1989b, p. 138).

Carl Rogers beskriver den pedagogiske oppgaven slik: «We are, in my view, faced with an entirely new situation in education where the goal of education, if we are to survive, is the *facilitation of change and learning.*» (C. Rogers, 1967, p. 304). Han gjør sitt poeng enda

tydeligere når han skriver «The only man who is educated is the man who has learned how to learn...» (C. Rogers, 1967, p. 304). Rogers ser *det å lære bort hvordan man lærer* som den viktigste pedagogiske oppgave. Slik en veiledningsprosess blir definert som hjelp til selvhjelp (Lassen, 2014), definerer Rogers den pedagogiske oppgave som læring til selvlæring. Han betoner det prosessuelle i læring, at det ikke dreier seg om å sikre seg kunnskap, men å finne trygghet i selve den prosessen det er å søke kunnskap. For Rogers er læring en endringsprosess og en utviklingsprosess, og denne stadig-i-bevegelse-prosessen er læringens egentlige mål. Å kunne lære elevene å være i en permanent læreprosess, i evig forandring og utvikling, er det Rogers oppfatter som den absolutt viktigste pedagogiske oppgave. Nedenfor beskriver han det slik (C. Rogers, 1967, p. 304):

*... the man who has realized that no knowledge is secure, that only the process of seeking knowledge gives a basis for security. Changingness, a reliance on process rather than upon static knowledge, is the only thing that makes any sense as a goal for education in the modern world.*

Rogers' forståelse av lærerens viktigste pedagogiske oppgave synes å være sammenfallende med Utdanningsdirektoratets definisjon: «Den viktigste av alle pedagogiske oppgaver er å formidle til barn og unge at dei stadig er i utvikling, slik at dei får tillit til egne evner» (Utdanningsdirektoratet, 2006a, p. 12). Rogers skriver: «I see *the facilitation of learning* as the *aim* of education ... the way in which we can learn to live as individuals in process» (C. Rogers, 1967, p. 305). Den pedagogiske oppgaven er bakteppet, grunnen, kulissene og målet for det som foregår i klasserommet. Den er det som gir relasjonen mellom elev og lærer eksistensberettigelse. Den pedagogiske oppgaven og det målrettede arbeidet den medfører, spiller en hovedrolle i klasserommets dynamikk og i elevenes og lærerens hverdag.

Denne oppgaven fokuserer på elevens opplevelser av stemning i klasserommet. Disse opplevelsene oppstår i klasserommet under utøvelse av den pedagogiske oppgaven. Rogers' teori hevder at den pedagogiske oppgaven løses ved å skape en læringsfremmende eller vekstfremmende atmosfære (*facilitating climate*). Han skriver at denne atmosfæren dannes av og er resultatet av bestemte holdninger og kvaliteter som eksisterer i den personlige relasjonen mellom lærer og elev. Rogers beskriver en atmosfære, et miljø, en stemning som dannes av holdninger og personlige kvaliteter. Andre faktorer, som for eksempel lærerens

evne til å lære bort og formidle fagkunnskap, læreplanene, læringsmateriell eller bruk av teknologi, er ikke like relevante som lærerens holdninger og personlig kvaliteter som preger relasjonen med elevene. Dette kommer frem når han skriver (C. Rogers, 1967, p. 305):

*We know ... that the initiation of such learning rest not upon the teaching skills of the leader, not upon scholarly knowledge of the field, not upon curricular planning, not upon use of audiovisual aids, not upon the programmed learning used, nor upon lectures and presentations, not upon an abundance of books ... No, the facilitation of significant learning rest upon certain attitudinal qualities that exist in the personal relationship between the facilitator and the learner.*

I følge Rogers er læringsprosessen avhengig av den personlige lærer-elev-relasjonen som utspiller seg og som preger atmosfæren rundt dem. Det er gjennom å påvirke denne atmosfæren at læreren kan fremme læringsprosessen.

Rogers skriver også at det er essensielt at elevene *opplever* denne atmosfæren, at de selv erfarer den fremmede virkning av atmosfæren som læreren aktivt prøver å skape. Elevenes opplevelse av atmosfæren er avgjørende: «... if the client can perceive to some degree the presence of these conditions, then the therapeutic movement will ensue» (C. Rogers, 1989a, p. 11).

## 2.2 Læringsmiljø

Carl Rogers bruker begrepet *facilitating climate* for å referere til det som er nødvendig for at en god læringsprosess skal kunne oppstå. *Climate* kan oversettes som klima, atmosfære eller miljø. Ordet miljø blir bruk i pedagogisk sammenheng i forbindelse med læring: *læringsmiljø*. Dette begrepet blir definert som «de samlede kulturelle, relasjonelle og fysiske forholdene på skolen som har betydning for elevenes læring, helse og trivsel» (Utdanningsdirektoratet, 2016). For Utdanningsdirektoratet er det altså de forhold, både psykososiale og fysiske, som har betydning for læringsprosessen og elevenes utvikling, som kalles læringsmiljø.

Skaalvik & Skaalvik skriver at på den ene side kan læringsmiljøet på skolen betraktes som totaliteten av fysiske og psykososiale forhold (planer, lærestoff, læremidler, relasjoner, holdninger, m.m.) slik Utdanningsdirektoratets definisjon gjør. Men de hevder at en mer avgrenset definisjon, som ikke inkluderer de fysiske forholdene, er også mulig. De definerer

læringsmiljø slik: «det miljøet, den atmosfæren, den sosiale interaksjonen, de holdningene og målstrukturen som elevene *erfarer* eller *opplever* i skolen» (2005, p. 176). I 2007 (p. 26) definerte de det litt annerledes: «det miljøet, den atmosfæren, den sosiale interaksjonen og den undervisning og veiledning som elevene *erfarer* eller *opplever* på skolen».

Deres definisjoner peker på elevenes opplevelse av miljøet eller atmosfæren i klasserommet. De peker også på at dette miljøet blir påvirket av holdningene som preger de sosiale interaksjoner i en undervisningsprosess. Disse definisjonene beskriver et bestemt sett av betingelser som danner en atmosfære eller et miljø som påvirker elevenes opplevelser, helse, læring og trivsel på skolen.

Som Rogers betoner Skaalvik & Skaalvik den avgjørende betydning av elevenes opplevelse av miljøet eller atmosfæren i klasserommet, altså der hvor læringsprosesser og de relasjonelle interaksjoner foregår. De skriver at «det er elevenes *opplevelse* av læringsmiljøet som har konsekvenser for deres motivasjon, selvoppfatning, prestasjoner og atferd» (2005, p. 176).

Dette miljø, dette læringsmiljø eller atmosfæren i klasserommet som Skaalvik og Skaalvik beskriver, anser jeg å stå i direkte forbindelse med Rogers' vekstfremmende atmosfære. I følge Rogers er begrepet *atmosfære* det konkrete sett av psykologiske betingelser, forhold og holdninger som bidrar til å fremme utvikling av individets evner og egenart.

Skaalvik og Skaalvik betoner også hvor viktige slike kontekstuelle forhold, som miljøet på skolen er. De skriver at de holdninger og verdier som råder i miljøet er viktige «i forbindelse med betydning av andres vurdering, ettersom holdninger og verdier som rår i miljøet, utgjør grunnlaget for andres vurdering av en person» (2005, p. 113). I tillegg, skriver de, blir disse holdningene og verdiene overtatt av barna, og de blir av avgjørende betydningen for mestringserfaringer og for elevenes vurdering av eget verd. Dette stemmer overens med Rogers' påstand om at lærerens holdninger, personlige kvaliteter og verdier kan skape et miljø som er vekstfremmende for elevene i klasserommet. Skaalvik & Skaalviks læringsmiljø og Rogers vekstfremmende atmosfære er, etter min forståelse, sammenfallende.

## 2.3 Atmosfære eller Stemning

Skaalvik og Skaalvik likestiller begrepene atmosfære og miljø. Begrepet atmosfære blir også omhandlet/brukt i pedagogiske sammenheng. Dupont (2008, p. 25) beskriver det slik: «Atmosfære er ikke direkte lokalisierbar, men atmosfære er *bærer af rummenes stemninger*». Han beskriver atmosfære som en samling av stemninger. I en artikkel publisert i Norsk Pedagogisk Tidsskrift omtaler Magnar Ødegård (2014, p. 204) Heideggers definisjon av stemning. Han skriver: «Stemning er sinnsstemninger som preger menneskenes omgang med hverandre og verden». Han beskriver stemning i entall som en samling av stemninger i flertall. Det er interessant at Dupont bruker begrepet atmosfæren i entall og stemninger i flertall, mens Ødegård kun bruker begrepet stemning både i entall og flertall. Begrepene atmosfære og stemning slik de er brukt over, refererer til det samme: stemninger som råder på et bestemt sted og et bestemt tidspunkt. I denne oppgaven velger jeg å bruke begrepene *atmosfære* og *stemning* som ett og samme fenomen.

Stemninger påvirker menneskets forhold til hverandre og verden. Jouko Koecher (2013) skriver slik om Heideggers grunntanke: «Stimmung are fundamental to human existence (they are always already present, noticeable or not)». Stemning er altså alltid til stede i menneskelivet. Heidegger bruker begrepet *Befindlichkeit* også i forbindelse med stemning. Han definerer begrepet slik: «Die Befindlichkeit ist eine existenziale Grundart, in der das Dasein sein Da ist» (Heidegger, 1993, p. 139). Han refererer til stemning som en grunnleggende eksistensiell tilstedeværelsesmåte som er inherent til menneskets vesen og som gir mennesket dets eget vesens nærvær i øyeblikket.

Stemning «forteller mennesket om hvordan det har det i øyeblikket, og hvordan det kommer til å ha det i nær fremtid. Dette preger menneskets omgang med verden» (Ødegård, 2014, p. 207). Mennesket befinner seg i hvert øyeblikk i en stemning, og denne stemningen formidler kunnskap om dets tilstand og dets relasjon med andre mennesker og omgivelser.

Noe lignende skriver Dupont (2008, p. 33), selv om han bruker begrepet atmosfære istedenfor. Han skriver at «Atmosfære produceres og medproduceres af mennesker, og det er et slags *forbindelsesbegrep*, mellem mennesker indbyrdes, mellem mennesker og omgivelser og mellem ting. Atmosfære knytter an nærvær og fornemmelse for nærvær, og atmosfære knytter an til mødet mellom mennesker og muligheder». Han peker på flere elementer: at

stemning eller atmosfære henger sammen med mennesker, at den har å gjøre med relasjoner mellom mennesker og med omgivelser, med møter og at den relateres til hvordan mennesket er til stede i øyeblikket. Dupont (2008, p. 17) skriver at «Böhme ser atmosfære som en del af det menneskelige *nærvær*.» Begrepet *nærvær* definerer han som «følelsen av å være til stede, af at være nærværende» (i Dupont, 2008, p. 19).

Altså er stemning en del av menneskets eksistens som er knyttet til hvordan det har det i øyeblikket og noe som preger dets relasjoner med andre. Böhme betoner dette relasjonelle aspektet enda tydeligere når han skriver «Atmosfære er ... ikke noget relasjonelt, men relasjonen selv» (i Dupont, 2008, p. 25).

Menneskets tilstedeværelse og væremåte, preger omgivelsene og andre mennesker. Møtet mennesker imellom og de sinnsstemninger de bærer med seg, skaper en relasjonell realitet som her kalles stemning. Denne stemningen er med på å prege menneskets virkelighetsoppfatning: «Atmosfære beskriver *udtryk, indtryk og relationer*. Atmosfære skaber virkning i praksis, påvirker den virkelighed, som omgiver os, den er med til å skabe vores virklighetsopfattelse» (Dupont, 2008, p. 19). Så mennesket bærer stemningen som noe som påvirker verden og personen selv. Stemning synes å være den medvirkende kulisse hvor de mellommenneskelige møter oppstår, hvor de mellommenneskelige relasjoner utspiller seg og som har reell virkning på menneskets oppfatning av seg selv og andre. Stemning, skriver Ødegård, «... danner grunnlaget for selvforståelse, forståelse av verden og forståelse av andre mennesker» (Ødegård, 2014, p. 207).

Dette synes å være i samsvar med Rogers' tilnærming. Han skriver at læreren kan påvirke stemningen i klasserommet for å oppnå et bestemt pedagogisk mål. Dette kan læreren oppnå ved å bruke seg selv, sine holdninger, sin væremåte, sitt nærvær. Johansson (2008, p. 36) beskriver stemning nettopp som det som preger samspillet mellom elevene og læreren på en pedagogisk arena: «Atmosfære i bred betydning forstås her som de tilbakevendende træk af attituder, måder at forholde sig på, og graden af engasjement i børns livsverdner, der kommer til udtryk i pædagogens samspil med børnene.»

*Stemning i klasserommet* forteller elevene hvordan de har det i øyeblikket som gruppe, er med på å prege deres individuelle stemninger og danner «grunnlaget for selvforståelse, forståelse av verden og forståelse av andre mennesker» (Ødegård, 2014, p. 207).

I følge Bollnow (i E Johansson, 2008, p. 41) skapes denne pedagogiske atmosfære eller stemning i klasserommet «... i de følelsesmessige forudsætninger og kvaliteter, som er viktige for børns læring». Rogers hevder at det er her, gjennom disse følelsesmessige forutsetninger og kvaliteter at læreren har mulighet til å skape den vekstfremmende stemning som gjør det mulig å løse den pedagogiske oppgave. Johansson (2008, p. 41) beskriver den pedagogiske atmosfære som «... en helhet i det, som skabes mellom barn og voksne i en pædagogisk sammenheng.» Det er lærerens ansvar som leder i klasserommet å prege denne helheten. Johanson skriver videre om denne helheten: «I interaksjon med andre møder vi hinanden som to dele af samme helhed. Vi går ind i hinandens verdener, bekræfter og korrigerer hinanden» (2008, p. 40). Dette møtet oppstår i en konkret stemning. Hun skriver videre «stemning uttrykker en gjensidighet, hvor forudsætningen for delte verdener bygger på et engasjement i begge retninger, fra voksen til barn og vice versa» (E Johansson, 2008, p. 41). Samtidig virker stemning tilbake og preger dette samspillet. Ødegård (2014, p. 207) uttrykker det slik: «Hvordan lærere og elever forholder seg til hverandre, vil altså avhenge av hva slags «stemning» de er i». Stemning preger relasjonen mellom lærer og elev i klasserommet. Stemning i klasserommet ligger til grunn for hvordan lærer og elever forstår hverandre. Dessuten påvirker den «deres atferd og er et dynamisk fenomen som kan smitte mellom individer» (Ødegård, 2014, p. 207).

Rogers' tilnærming tar i betraktning stemningens påvirkning i relasjonen lærer-elever. Han legger lærerens ledelsesansvar til grunn for å påvirke stemningen i klasserommet på en positiv måte. Læreren kan gjennom stemning i klasserommet påvirke elevenes holdninger, følelser og atferd. Ødegård beskriver dette slik:

*Påvirkning fra sosiale sammenhenger berører holdninger, følelser og atferd, og mennesket tenderer til å tilpasse disse til majoriteten ... Ettersom det er et sosialt felleskap i skolen, kan «stemning» smitte også her og ha avgjørende betydning for om uro oppstår eller ikke, og hvorvidt det blir en fellesatferd blant elevene. (Ødegård, 2014, p. 207)*

I denne oppgaven velger jeg, fra nå av, å bruke begrepet *stemning* for å referere til Rogers' begrep *climate*. Den vekstfremmende stemning som står sentralt i Rogers' tanker om pedagogikk, er avhengig av tre kvaliteter. I følge Rogers må læreren ta i betraktning disse tre grunnbetingelser for å være i stand til å skape den stemningen som fremmer oppfyllelse av den pedagogiske oppgave. Kvaliteter som skaper stemningen i klasserommet presenteres i følgende kapittel.

## 2.4 Kvaliteter som skaper en vekstfremmende stemning i klasserommet

I dette kapittelet presenterer jeg tre kvaliteter som er grunnleggende i Rogers' tilnærming og som former stemningen i klasserommet. Disse kvalitetene danner grunnlaget for elevenes opplevelser av stemning i klasserommet.

En grunnleggende tro på mennesket og dets evne til å utvikle sitt eget potensial, er fundamentet i Rogers tilnærming: «... a profound trust in the human organism ... trust the capacity of the human individual for developing his own potentiality ...» (C. Rogers, 1962, p. 47).

Rogers beskriver tre grunnbetingelser som han hevder er avgjørende for at en vekstfremmende stemning skal kunne oppstå, og de avhenger av læreren: «I come now to those conditions which are essentially dependent upon the teacher» (C. Rogers, 1962, p. 46). Jensen & co skriver også om lærerens ansvar for stemningen i klasserommet. De skriver: "... den profesjonelle har en klar forståelse av at han/hun er den som er ansvarlig for relasjonens kvalitet og for atmosfæren i klasserommet..." (2014).

Rogers kaller disse grunnbetingelser på engelsk for *conditions*, *elements* og *attitudes*. Disse grunnbetingelsene er som følger:

- Kongruens (realness in the teacher)
- Ubetinget positiv aktelse (prizing, acceptance, trust)
- Empatisk forståelse (empathy, empathic understanding)



Betingelsene, som avhenger av læreren, blir virksomme kun gjennom elevenes opplevelse av dem. Det er elevenes egne opplevelser av disse faktorene som avgjør om stemningen har den ønskede effekt. Rogers skriver at «... if the client can perceive to some degree the presence of these conditions, then the therapeutic movement will ensue» (C. Rogers, 1989a, p. 11). I de følgende avsnitt skal jeg beskrive hver av dem.

### 2.4.1 Kongruens

*Kongruens* er den mest grunnleggende av disse tre kvaliteter (Lassen, 2014, pp. 65-66; C. Rogers, 1989a, p. 11). Kongruens innebærer at læreren aksepterer seg selv som person og tillater seg å være seg selv, uten fasader, åpen for de følelser og holdninger som kommer til ham i prosessen. Dette innebærer «self-awareness» (C. Rogers, 1989a, p. 12).

Røkenes & co beskriver *kongruens* slik: «Kongruens er en måte å være i verden på» (2006, p. 94). De skriver at når en person er kongruent «... er (det) samsvar mellom følelser, indre opplevelser og ytre budskap» (2006, p. 95).

Rogers skriver: «Another element of the teacher's functioning which stands out is his sincerity, his realness, his absence of façade. He can be a real person in his relationship with his students. » Han forsetter slik: «... he is a person to his students, not a faceless embodiment of curricular requirement, nor a sterile tube through which knowledge is passed from one generation to the next.» (C. Rogers, 1962, p. 46). Lærerens personlighet, hans væremåte, hans karakter, hans ærlighet, ekthet i omgang med elevene, er det Rogers kaller *kongruens*. Rogers hevder at det viktigste elementet for å løse den pedagogiske oppgaven er lærerens kongruens, altså hans ekthet, autenticitet som det mennesket han er, at han er den personen han er til enhver tid, uten fasade eller maske. På denne måten kan læreren komme i personlig møte med elevene, menneske til menneske.

Det motsatte er at læreren viser seg, presenter seg for elevene som i en rolle. Når læreren virker på elevene som en som fyller en rolle, lærerrollen, bidrar dette til å skape en avstand til elevene som påvirker relasjonen mellom lærer og elev. Dette bidrar negativt til utførelse av den pedagogiske oppgaven (C. Rogers, 1967, p. 306). Rogers beskriver, som et eksempel, en

lærer som tør å vise seg og sine følelser til elevene. Han skriver «She is, and students grow by being in contact with someone who really and openly is». Kongruens handler om at læreren står frem, viser seg som en troverdig person og deler seg selv med elevene: «... the way she shared herself with her pupils ...» (C. Rogers, 1967, p. 307).

Rogers gir noen eksempler på tilbakemeldinger fra studenter hvor de beskriver lærerens *kongruens* i klasserommet: «... you showed us your human self, not a mechanical teacher image.», «I was able to formulate a picture of you as a person, not as merely a walking textbook.». Disse eksemplene kan hjelpe til å forstå hva *kongruens* handler om.

Kongruens blir også nevnt i den generelle delen av læreplanen: «Lærarane ... må ... tore å vedkjenne seg sin personlegdom og eigenart ...» (Utdanningsdirektoratet, 2006a, p. 12). Det betyr at Rogers' tanker kan gjenkjennes i retningslinjer som direktoratet har for utførelse av læreyrket i Norge.

Når Rogers karakteriserer lærerens *kongruens*, bruker han forskjellige uttrykk: meeting on a person-to-person basis, real person in the relationship, being himself, transparency, someone who really and openly is, share himself with the pupils, show his human self, perceptive and sensitive to pupils thoughts and views, trustworthiness, natural attitude, spontaneity, transparence, all in one piece, expressing himself openly, realness in the relationship (1967, pp. 304-308). I følge Rogers er det «å være kongruent, å være seg selv, ikke fornekte seg selv» (Røkenes et al., 2006, p. 94). Kongruens synes å være et komplekst begrep som innebærer flere elementer. Røkenes & co. (2006, pp. 94-95) beskriver *kongruens* slik: «Kongruens er en måte å være i verden på. Når en person kommuniserer på en kongruent måte, er det samsvar mellom følelser, indre opplevelser og ytre budskap» og dette forutsetter at «hun våger å gi uttrykk for den hun er, og dermed blir tilgjengelig for kontakt med andre mennesker». De forsetter slik: «Kongruent kommunikasjon bidrar til å skape tillit, åpenhet og utvikling i en relasjon».

Kongruens er ikke en tilstand som oppnås på en enkel måte. Det innebærer at læreren er i stand til å arbeide bevisst med seg selv som person. Røkenes & co skriver om dette arbeidet slik: «Å bli kjent med seg selv, handler også om å tenke over sin egen væremåte» (2006, p. 95). Det kan være en krevende prosess, men å gjennomgå den er helt nødvendig for å løse den

pedagogiske oppgaven. Rogers formulerer det slik: «to be real is not always easy, nor is it achieved all at once, but it is basic to the person who wants to become ... a facilitator of learning.» (C. Rogers, 1967, p. 308). Røkenes og Hanssens (2006, p. 94) peker på at det å være kongruent, er kontekstuel. De skriver: «Det er imidlertid ingen mennesker som er kongruente i ett og alt, vi er kongruente i større eller mindre grad i en bestemt situasjon eller en bestemt relasjon». Rogers påpeker at det å leve er en pågående prosess; mennesket befinner seg i stadig utvikling. Han skriver «to live is to be a process, a becoming. A person does not ask, “What am I?” but “What will I be in the next moment?” (1983: 283). Merleau-Ponty beskriver denne prosessen slik: «Jeg er ikke i rummet og tiden, jeg tenker ikke i rummet og tiden, jeg er til i rummet og tiden, min krop hæfter sig til dem og favner dem» (Dupont, 2008, p. 31). En person befinner seg i en bestemt situasjon og i en bestemt relasjon som finner sted på et konkret tidspunkt. Det er kongruens, eller personens væremåte i den konkrete situasjonen, som preger stemningen i det konkrete øyeblikket. Bauman skrev at det er «måten du lever-gjennom-øyeblikket på, som gjør øyeblikket til en udødelig erfaring» (Bauman, 2001, p. 145). Kongruens kan også forstås som Baumans «måten-å-leve-i-øyeblikket».

Jensen & co skriver slik om denne prosessen: «Jo bedre balanse den profesjonelle har mellom innadrettet og utadrettet oppmerksomhet, mellom hode og hjerte, mellom faglig kunnskap og personlig væremåte, desto lettere er det å føre inn i relasjonen de kvalitetene som styrker læringsmiljøet: respekt, interesse, empati og toleranse» (Jensen et al., 2014, p. 35). De peker på viktigheten av å være kongruent og kongruensens bidrag til stemning i klasserommet, med kvaliteter som respekt, interesse, empati og toleranse. Røkenes & co nevner også andre kvaliteter: «Kongruent kommunikasjon bidrar til å skape tillit, åpenhet og utvikling i en relasjon» (2006, p. 95).

Møller skriver om konsekvensene av lærerens manglende kongruens i klasserommet. Hun skriver at «... den professionelles bidrag i samspillet hæmmer den andens trivsel, utviklings- og læringsmuligheter, samtidig med at den professionelle mister kontakt med sit engagement og sin livskraft» (2012, p. 62). Hun beskriver viktigheten av lærerens kongruens. Rogers hevder at *kongruens* er den viktigste faktoren for å løse den pedagogiske oppgave.

### 2.4.2 Ubetinget positiv aktelse

Dette handler om lærerens følelser for elevene. Følelser av anerkjennelse, aktelse, aksept og omsorg. Det handler om at veilederen bryr seg om veisøkeren på en varm, dyp og genuin måte; om en fullstendig, åpen og fordomsfri aksept av veisøkerens unike individualitet. Det innebærer at veilederen skal akseptere og respektere veisøkerens rett til sine følelser og at han må sortere sine egne (Lassen, 2014). Ubetinget positiv aktelse er en dyp og genuin omsorg for elevene som individer, med sine potensialer og muligheter; en omsorg som stiller dem fritt til å ha sine egne følelser og opplevelser (C. Rogers, 1989a).

Rogers (1967, p. 309) beskriver det slik: «It is an acceptance of this other individual as a separate person, having worth in her own right. It is a basic trust – a belief that this other person is somehow fundamentally trustworthy». Denne grunnleggende tillit, respekt, aksept og anerkjennelse av elevens individualitet og potensial som menneske, er nødvendig for å skape den stemningen som fremmer oppfyllelse av den pedagogisk oppgaven. Ubetinget positiv aktelse er å anerkjenne, akte, verdsette, bry seg om elevenes følelser og meninger, en aksept og verdsettelse av en elev i sin helhet som et imperfekt, ufullkomment menneske (C. Rogers, 1962, p. 46). Empatisk forståelse «... is his (lærerens) ability to understand the student's reactions from inside, an empathic awareness of the way the process of education and learning seems to the student» (C. Rogers, 1962, p. 46).

I 1965 brukte Carl Rogers uttrykket *unconditional love* (C. Rogers, 1965) for å beskrive denne kvaliteten. Å definere hva *ubetinget kjærlighet* er, ligger utenfor denne oppgavens rammer. Likevel nevnes dette for å formidle et bilde av hva Rogers ubetinget positiv aktelse dreier seg om.

### 2.4.3 Empatisk forståelse

Empatisk forståelse handler om lærerens evne til å forstå elevenes tanker og følelser som om de var hans egne (Larsen, et.al. 2013); det handler om lærerens evne til å forstå på en følsom og nøyaktig måte elevenes opplevelser, følelser og tanker i øyeblikket, og å være i stand til å formidle denne forståelse til eleven (McLeod, 2008).

Holden (1977) skriver at empatisk forståelse er lærerens evne til å komme inn i elevens egen verden og se ting på fra elevens perspektiv. Kinge (2014) beskriver den som å leve seg inn i den andre og å forsøke å se verden gjennom den andres øyne.

Rogers (i McLeod, 2008) skriver at når veilederen (læreren) forstår hvordan det føles å være i en annen persons (elevens) verden, uten å ville eller prøve å analysere eller bedømme vedkommende, så kan begge to virkelig blomstre og vokse i dette klimaet. Empatisk forståelse betyr for Rogers «that the therapist is completely at home in the universe of the client. It is a moment-to-moment sensitivity in the here and now, in the immediate present» (C. Rogers, 1989a). Rogers tydeliggjør at empatisk forståelse oppstår når en lærer gjør elevens verden til sin egen verden, når en lærer forstår elevens verden fra elevens eget ståsted, ser verden med elevens øyne, og at dette er en prosess som foregår fra øyeblikk til øyeblikk. Empatisk forståelse krever lærerens sensibilitet for øyeblikkets «udødelig erfaring» (Bauman, 2001, p. 145).

Empatisk forståelse dreier seg om lærerens omfattende evne til å forstå elevene fra deres egne perspektiv og om den sensibilitet som trengs for å formidle denne forståelsen. Rogers (1962, p. 46) skriver at når læreren har og viser empatisk forståelse for elevene og elevene opplever det, vil dette «... add an extremely potent aspect to the classroom climate.». Han hevder at empatisk forståelses bidrag til den vekstfremmende stemning i klasserommet, er ekstremt virksomt.

#### **2.4.4 Den prosessuelle sammenheng mellom disse tre kvaliteter**

Disse tre kvaliteter, *kongruens*, *ubetinget positiv aktelse* og *empatisk forståelse*, er de virkemidlene som læreren har for å skape en vekstfremmende stemning som gjør det mulig å oppfylle det viktigste pedagogiske målet, nemlig læring til selvlæring, eller som Rogers kalte det i 1962, læring for å bli fri: «These then are the essential attitudes of the teacher who facilitates a learning to be free.» (p. 46).

En prosessuell sammenheng betinger disse faktorene (Lassen, 2014; C. Rogers, 1989a): først må læreren være helt til stede i møtet med elevene, med hele seg, våken, som en fullstendig, integrert og hel person. Og så kan han som person, som et selvstendig individ, et *jeg*, anerkjenne den andre, som et likeverdig selvstendig individ, helt, unikt, og med uendelige

muligheter og rikdom (C. Rogers, 1965). Dette jeg-du-møtet, denne relasjon, skaper først mulighet for læreren til å ha en dyp forståelse av individet som han har foran seg. Da er det mulig å forsøke å forstå en elev fra hans ståsted, innenfra, å forsøke å se verden gjennom hans øyne (C. Rogers, 1965).

Rogers (1965) beskriver at hvis læreren lykkes i å skape en bestemt vekstfremmende stemning gjennom disse tre faktorene, blir det mulig at elevens holdninger til seg selv og andre forandrer seg i en positiv retning. Rogers hevder at hvis eleven opplever disse tre kvaliteter hos læreren, blir eleven mer forståelsesfull, omsorgsfull og aksepterende både med hensyn til seg selv og andre. Dette setter i gang en prosess som gir eleven mulighet til å oppdage nye sider av seg selv, til å se og forholde seg til seg selv og andre på en positiv og konstruktiv måte. «...if the client can perceive to some degree the presence of these conditions, then the therapeutic movement will ensue» (C. Rogers, 1989a, p. 11).

Rogers refererer til ulike forskningsresultater som viser at elevene lærer mer, har tendens til å føle seg mer likt av andre elever, har en mer positiv holdning til seg selv, andre og skolen når læreren til en viss grad klarer å skape en vekstfremmende stemning gjennom disse tre kvalitetene (C. Rogers, 1967, p. 315).

Rogers' tilnærming forutsetter at læreren arbeider med seg selv, i et selvutviklingsarbeid, for at han skal bli i stand til å skape den nødvendige stemning som bidrar til å løse den pedagogisk oppgaven, og fremme elevenes læring, helse, utviklingsmuligheter og trivsel på skolen.

H. Dreyfus har gitt en beskrivelse som etter min mening forklarer på en god måte hva Rogers' tilnærming betyr i praksis. I et intervju (Duesund, 2001) ble Dreyfus bedt om å karakterisere evnene til en god lærer. Han begynner med å fortelle at det var først på sin 70-årsdag at han mente å ha forstått hvorfor andre betraktet ham som en god lærer. Jeg siterer deler av svaret hans:

*I am not good at philosophy. I don't understand it very easily...*

*...so I am ready to listen to students who are often better than I am at it. I am always amazed at how quickly they understand things...*

*...the philosophy that they have learned – I wouldn't say from me – but with me.*

*And this seems to create – I don't know why, but it does – a community of people, all of whom feel close to me and to each other...*

Han turte å vise frem sin usikkerhet til studentene, å vise at han ikke kunne alt, men at han trengte hjelp av dem (*kongruens*). Han satte stor pris på elevenes evner og egenskaper, Han var «amazed» over dem (*ubetinget positiv aktelse*). Han peker på en læringsprosess som gjør læreren til student, en læringsprosess hvor læreren og studenter er sammen i arbeidet, hvor læreren viser evner til å forstå filosofi sammen med studentene og gjennom studentene og deres synspunkter (*empatisk forståelse*). Og alt dette skapte en stemning, en vekstfremmende stemning av samarbeid og samhold hvor studentene følte seg nært knyttet til læreren og til hverandre.

## 3 Metodisk tilnærming

Å studere elevenes opplevelser av stemning i klasserommet står i fokus i denne oppgaven, elevenes egne erfaringer og refleksjoner. Kvale og Brinkmann (2009) skriver om viktigheten av å velge metodisk tilnærming ut fra det som er hensiktsmessig i forbindelse med problemstilling og fokus i oppgaven. Krumsvik (2013, p. 60) uttrykker det slik «... val av metode er heilt avhengig av nettopp mål og forskningsspørsmål...».

I min studie har jeg valgt å anvende en kvalitativ forskningsmetodisk tilnærming. Denne metoden har informantenes opplevelser i fokus og dette står i direkte sammenheng med oppgavens problemstillingen. For å samle data fra informantene har jeg valgt å bruke kvalitativt forskningsintervju, som er «den mest vanlige metoden innenfor kvalitativ forskning.» (Krumsvik, 2013, p. 60).

Dette kapitlet søker å gi innsyn i prosessen og valgene i gjennomføring av denne studien.

### 3.1 Kvalitativt forskningsintervju

Sentralt for denne metoden er «den utforskedes perspektiv, den utforskedes stemme (the actor's voice)» (Launsø & Rieper, 1995, p. 110). Den kvalitative tilnærming fokuserer på informantenes opplevelser, erfaringer og refleksjoner. Denne studien søker å undersøke elevenes egne opplevelser og tanker med hensyn til stemning i klasserommet. Kvalitativ metode gir mulighet til å få innblikk i elevenes erfaringer og forståelse av disse erfaringene. Liamputtong & co. (2005, p. 5) beskriver det slik: «Qualitative methods provide an insight into how people make sense of their experience...». Valget av denne metodiske tilnærmingen baserer seg på metodens utpregede fokus på informantens opplevelser, noe som står i samsvar med studiens problemstilling.

Innenfor den kvalitative forskningsmetode har jeg brukt semistrukturert intervju.



### 3.1.1 Semistrukturert intervju

Det semistrukturerte forskningsintervju er den vanligste tilnærmingen til datainnsamling innenfor kvalitative metode (Krumsvik, 2013, p. 62). Det semistrukturert intervju har som mål «å innhente beskrivelser av den intervjuedes livsverden, med henblikk på fortolkning av de beskrevne fenomenene» (Steinar Kvale, 1997, p. 21). Denne definisjonen peker på to faktorer: innhenting av beskrivelser av fenomenene i intervjuedes liv og forsøk på å skape en forståelse av disse fenomener gjennom fortolkning av innhentede beskrivelser. Målet for denne studien er å innhente elevenes beskrivelser av egne opplevelser, erfaringer, tanker og refleksjoner i forbindelse med stemning i klasserommet. Det semistrukturerte intervju er basert på konkrete temaer som danner utgangspunkt for generelle spørsmål med mulighet til å stille mer konkrete oppfølgingsspørsmål. I tillegg gir denne intervjuformen en viktig fleksibilitet. Den gir rom for at spørsmål som ikke var planlagt på forhånd, men som man ser at det er viktig å stille, kan stilles.

Det semistrukturerte intervju er en «velfundert skisse over tema, emne og forslag til spørsmål» (Krumsvik, 2013, p. 63). Denne type intervju danner en ramme, en struktur og gir samtidig mulighet til både å følge opp svarene fra informanter med forhåndsbestemte oppfølgingsspørsmål og med spørsmål som oppstår i selve intervjuprosessen (Krumsvik, 2013). Denne innrammede åpenhet til intervjuets øyeblikk, som det semistrukturerte intervju gir mulighet for, er hovedgrunnen til valget av kvalitativ metode i denne studien. Elevenes opplevelse av stemning i klasserommet kan variere stort fra en elev til den andre. Dessuten er erfaringer, tanker, følelser og refleksjoner rundt temaet individuelt preget. Jeg valgte det semistrukturerte intervjuet for å danne en konkret ramme for innhenting av data som står i direkte sammenheng med oppgavens problemstilling, og for samtidig å beholde en åpenhet i møte med elevenes individuelt pregede erfaringer i intervjuets øyeblikk.

Strukturen i den semistrukturerte intervjuguiden brukt for datainnsamling i denne studien, presenteres nedenfor. I kapittelet 3.2 Bearbeiding av datamaterialet, vil analyse av data bli presentert.

### 3.1.2 Intervjuguide

Intervjuguiden (se vedlegg 3) er basert på problemstillingen og utformet med tanke på den senere analyseprosessen. Intervjuguiden tar sikte på å samle inn utsagn om elevenes opplevelser. Jeg har valgt å organisere guiden rundt følgende fire hovedtemaer:

1. Begrepet *stemning i klasserommet*
2. Kjennetegn på stemning i klasserommet
3. Faktorer som bidrar til å skape stemning i klasserommet
4. Viktigheten av stemning i klasserommet

Jeg har valgt disse fire hovedtemaer for å innhente data rundt begrepet *stemning i klasserommet* fra ulike vinkler. Elevenes beskrivelser av de ulike hovedtemaene kan gi mulighet til å se på fenomenet i ulike fasetter. Disse hovedtemaene, hvordan elevene forstår begrepet *stemning i klasserommet*, hva elevene opplever at kjennetegner stemning i klasserommet, hvilke faktorer elevene opplever at skaper stemning i klasserommet og hvorfor stemning i klasserommet er viktig for dem, danner grunnstrukturen til intervjuguide, presentasjon, analyse og drøfting av resultatene.

Intervjuguiden består av tre deler: Rammesetting, spørsmål og avslutning. Rammesettingens formål er å informere elevene om betingelsene for gjennomføring av intervjuene: varighet, taushetsplikt, mulighet til å trekke seg, i tillegg til å fungere som en gjensidige presentasjonsarena. Avslutningsdelen er ment å gi mulighet til oppsummering, avrundning, takk og avskjed. Spørsmålsdelen består av syv hovedspørsmål. Disse syv spørsmålene er basert på de ovenfor nevnte hovedtemaene. Hver av disse syv spørsmålene har flere underspørsmål som søker å utdype, aktivere eller bevege elevenes beskrivelser i forbindelse med hovedspørsmålet.

Intervjuguiden er designet for elever i 10. klasse i alderen 15-16 år. Elevenes alder er tatt i betraktning i ord-valget av språket. Jeg har etterstrebet å bruke et enkelt språk med klare ord som er innenfor elevenes vokabular.

Jeg gjennomførte en pilot på intervjuguiden. Jeg intervjuet en elev i 10. klasse i ca. 30 minutter. Det ga meg mulighet til å finjustere språket i guiden og øve på gjennomføring av

intervjuet. I etterkant av intervjuene opplever jeg at pilotprøven var en nødvendig del av forskningsprosessen, som ga viktige erfaringer og foranlediget endringer i utforming av den endelige versjonen av intervjuguiden.

### **3.1.3 Utvalg**

Basert på problemstillingen valgte jeg å intervju skoleelever. Utvalget besto av tre elever, en jente og to gutter fra 10. klasse. Jeg valgte å intervju elever fra 10. klasse fordi de fortsatt er i ungdomsskole, er eldst på skolen, har mange års erfaring med skolegang, og fordi det var rimelig å anta at 10. klassinger, med deres refleksjonsnivå og formidlingsevne, i større grad enn yngre elever ville kunne bidra med verdifulle data i denne sammenheng. Målet med utvalget var å få høyest mulig kvalitativt innhold i informasjonen. Det ble gjort et strategisk utvalg.

Elvene ble valgt av viserektor i samarbeid med kontaktlærer. Begge kjente elevene godt. De tok hensyn til elevenes modenhet og kommunikasjonsevne. Jeg ble ikke involvert i deres valg.

Den aktuelle skolen ble valgt etter anbefaling fra leder av Læringsmiljøteamet (LMT) i Oslo kommune. Jeg var i studentpraksis hos dem og beholdte kontakten. Lederen av LMT anbefalte én bestemt skole. Jeg tok kontakt med skolen, og etter et møte med ledelse ble det bestemt at de skulle være med undersøkelsen. Jeg sendte intervjuguiden til skolens ledelse for å gi dem en konkret forestilling om hva elevene skulle bli spurt om. Elevene fikk ikke se intervjuguiden, kun ledelsen på skolen. Senere sendte jeg ledelsen informasjonsskriv og samtykkeerklæring, slik at de kunne gi disse to dokumentene videre til de utvalgte elevene.

### **3.1.4 Gjennomføring av intervjuer**

Intervjuene ble gjennomført i et lite klasserom på skolen. Viserektoren hentet den første eleven. De andre ble hentet av eleven som nettopp hadde blitt intervjuet. Mellom det andre og det tredje intervjuet, var det en halv time lunsjpause. Intervjuene varte en halv time hver og ble tatt opp med bærbar PC. Notater fra gjennomføring av intervjuene ble nedskrevet i en

loggbok. Målet med loggboken var å samle mine inntrykk og observasjoner relatert til det enkelte intervju.

Elevene viste stort engasjement og interesse for studien. De var aktive og involvert gjennom hele prosessen. De var positivt innstilt og forble positive hele prosessen gjennom. Ved slutten av intervjuene takket de for muligheten de hadde fått til å reflektere rundt studiens tema. De satte pris på å få være med i studien.

Intervjuene fungerte bra. Intervjuguiden preget utviklingen av intervjuene. Elvene tok hvert spørsmål på alvor og reflekterte over det. Studiens fokus er elevenes opplevelser. Disse ble fanget opp i intervjuene. Elevene fikk nok tid til å fortelle, tenke, reflektere og kommentere. Ved oppstarten av intervjuene ble elevene informert om at de kunne trekke seg når som helst og at de ikke behøvde å svare på alle spørsmål. I en intervjusituasjon kan maktbalansen være skjev (S Kvale & Brinkman, 2009). På den ene siden forskeren som bestemmer tema, spørsmål, rekkefølge, varighet m.m. På den andre siden en 15-åring som skal gi svar på det han blir spurt om. Bevisst som jeg var på denne maktubalansen, forsøkte jeg å skape en stemning hvor elevenes opplevelser, tanker og refleksjoner fikk rom til å utfolde seg. Dette synes jeg å ha lyktes med. Elevene virket avslappede, interesserte og engasjerte. Jeg opplever at elevene svarte på alle spørsmål og at jeg fikk samlet inn nok datamateriale til å belyse problemstillingen i oppgaven.

Etter at intervjuene var gjennomført, startet prosessen med transkripsjon. Jeg brukte et program som heter HyperTRANSCRIBE 1.6.1. som var tilgjengelig på Universitetets webside. Jeg valgte å transkribere ordrett fra intervjuene. Transkripsjonen foregikk i løpet av to uker i etterkant av intervjuene. Lydfilene ble gjennomgått flere ganger for å sikre et best mulig resultat.

## **3.2 Bearbeiding av datamaterialet**

### **3.2.1 Fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming**

Den fenomenologisk-hermeneutiske tilnærming ligger til grunn for intervjuer, analyse og tolkning av data. Denne tilnærmingens hovedpoeng er at forskeren stiller seg åpen og sanselig

stemt, slik at han lar seg berøre av det informanten gir uttrykk for. Mening er med andre ord kontekstuell, relativ og avhengig av den som tolker. Den hermeneutiske tilnærming medfører «en tolkende lytting til det mangfold av betydninger som ligger i intervjupersonenes uttalelser, med særlig vekt på stadige omtolkninger» både under selve intervjuet og i bearbeidningen av datamaterialet (Kvale, 1998, s.81).

I studien ønsker jeg å studere elevenes opplevelser slik de erfarer og formidler dem. I den fenomenologiske tilnærming står hverdagsvirkeligheten og menneskets subjektive opplevelse sentralt (Dalen, 2013, p. 19). Den bygger på en hypotese om at realiteten er slik mennesket oppfatter at den er (Steinar Kvale, 1997). Det er denne subjektive opplevelse som fenomen som står i sentrum av oppgaven. Ved å studere fenomenet, streber denne oppgaven etter å skape en forståelse av det ut fra en hermeneutisk tilnærming. Hermeneutikk betyr forklaringskunst og defineres som «... en systematisk fremgangsmåte for å søke etter indre mening og helhetlig forståelse.» (Mjelve & Universitetet i Oslo Det utdanningsvitenskapelige, 2012, p. 74). Det sentrale ved denne tilnærmingen er å prøve å finne «et dypere meningsinnhold enn det som umiddelbart blir oppfattet» (Dalen, 2013, p. 18).

Den fenomenologisk-hermeneutiske tilnærmingen i denne studien medfører at resultatene blir preget av forskerens fortolkning. Det betyr at resultatene blir preget av forskerens subjektivitet. (Araujo Sadala & Ferreira Adorno, 2002, p. 287)

### **3.2.2 Analyse av data**

Kvalitativ analyse av data innebærer «reducing the data and re-interpreting it in order to present an analysis of the material under consideration» (Liamputtong & Ezzy, 2005, p. 130) og er avhengig av spørsmål eller tema forskeren fokuserer på i en tidlig fase av studien (Steinar Kvale, 1997, p. 121). I kapittel 3.1.2. presenterte jeg de fire hovedtemaene som preget intervjuguiden. Disse fire hovedtemaene danner de fire kategoriene jeg anvender i presentasjon og analyse av datamaterialet i denne oppgaven:

- Kategori 1: Begrepet *stemning i klasserommet*
- Kategori 2: Kjennetegn på stemning i klasserommet
- Kategori 3: Faktorer som bidrar til å skape stemning i klasserommet
- Kategori 4: Viktigheten av stemning i klasserommet

Hensikten er å organisere datamaterialet og å “fortette betydningen slik den kan presenteres på forholdsvis få sider, og arbeide frem det implisitte i det som ble sagt.” (Steinar Kvale, 1997, p. 121). For å analysere data som falt inn under hver av disse kategoriene, valgte jeg å benytte en tilnæringsmåte til intervjuanalysen som Steinar Kvale kaller for *meningsfortetning*. Denne tilnærmingen medfører «en reduksjon av lengre intervjuetekster til kortere og mer konsise formuleringer» (Steinar Kvale, 1997, p. 125). Målet er å gjengi informantenes uttalelser og meninger på en forkortet måte, med få ord. Forskeren skal søke etter naturlige meningsenheter i uttalelser og forsøke å tematisere dem ut fra hans synsvinkel slik han tolker dem. Forskeren streber etter å uttrykke hovedtemaet for disse naturlige meningsenheter som forekommer i teksten (Steinar Kvale, 1997, pp. 126-128).

Etter anvendelse av denne metode for meningsanalyse, *meningsfortetning*, kom jeg frem til ulike temaer innenfor hver av de fire kategoriene. Disse temaene utgjør funnene i min studie.

Under hvert tema (funns) innenfor hver kategori skal jeg avvekslende presentere noen fortattede uttalelser fulgt av egne tolkninger. Steinar Kvale skriver at formålet med det kvalitative forskningsintervjuet «... har vært skildret som beskrivelsen og tolkningen av tema i intervjupersonens livsverden. Det er et kontinuum mellom beskrivelse og tolkning» (Steinar Kvale, 1997, p. 121). Informantene er identifisert med tall: elev 1, elev 2 og elev 3.

### **3.3 Reliabilitet og Validitet**

Kvale skriver at «verifisering av kunnskap er et tema som ofte diskuteres innenfor samfunnsvitenskapene i forhold til begreper som Reliabilitet, Validitet og Generaliserbarhet.» (1997, p. 158). Dette verifiseringsarbeidet ble tatt hensyn til gjennom hele forskningsprosessen. Nedenfor redegjør jeg for disse begrepene i tilknytning til denne studien, etter at forskerrollen er omtalt.

### 3.3.1 Forsker bias

Ifølge Lincoln & Guba (1985) er nøkkelen i kvalitativ forskning ikke objektivitet, men reflektert subjektivitet. Forskeren må ha et bevisst og reflektert forhold til sin egen rolle som subjekt: «Hans bevisste og reflektert forhold til fordommer og forforståelser bidrar til styrke studiets validitet» (Steinar Kvale, Brinkmann, Anderssen, & Rygge, 2015).

Jeg har forsøkt å være bevisst på disse forholdene gjennom hele studien. Mine oppfatninger, meninger og erfaringer med *stemning en klasserommet* har preget måten jeg har lyttet til informantene og tolkning av de transkriberte intervjuene. Intervjuene ble møter mellom en elev og meg som forsker. Disse møtene ble preget at meg som person og mitt forhold til temaet. Jeg forsøkte å lytte til elevene på en måte som ikke begrenset deres innspill og meninger.

Det oppsto oppfølgingsspørsmål i intervjuets øyeblikk som ikke var definert i forkant. I denne dynamikken spilte mine fordommer og forforståelser seg inn. I tolkningsprosessen spilte de også en rolle. Som forsker preget jeg studien. Jeg mener at jeg hadde et bevisst og reflektert forhold til min rolle som forsker fra starten.

### 3.3.2 Reliabilitet

Reliabilitet handler om konsistens av studiets funn (Steinar Kvale et al., 1997). Konsistens er relatert til både måleinstrumenter (målefeil) og reproduserbare resultater. Vedeler (2000) hevder at det ikke er et mål innenfor kvalitativ forskning å oppnå resultater som kan repliseres. Dessuten er forskerens individualitet et påvirkningselement som gjør det umulig å reprodusere resultatene. Jeg har ikke strebet etter å kunne reprodusere resultatene i denne oppgaven. Mitt fokus var å lytte til opplevelsene til de konkrete elevene jeg møtte, opplevelser som er individuelle og personlige. Mitt møte med hver elev var en unik hendelse som var preget både av eleven, av meg, og av samspillet mellom oss to. Dette samspillet kan ikke reproduseres. Det er unikt og avhengig av de bestemte menneskene som var involvert.

Intervjuguiden som måleinstrument ble et resultat av god planlegging i samarbeid med veilederen. Målet, rammene og teorigrunnlaget for studien (problemstilling og metodisk tilnærming) ble bestemt og nedskrevet i en prosjektplan ved oppstarten av forskningsarbeidet. Dette bidro til å beholde fokuset gjennom hele prosessen, noe som styrker studiens reliabilitet. Intervjuguiden ble strukturert med grunnlag i fire hovedtemaer som sto i direkte sammenheng med problemstillingen. Spørsmål, underspørsmål og oppfølgingsspørsmål i intervjuene springer ut av disse hovedtemaene. Et pilotintervju ble også gjennomført for å sikre best mulig reliabilitet.

Utvikling av denne oppgaven ble systematisk fulgt opp og evaluert gjennom alle stadier i samarbeid mellom veilederen og meg. Jeg har forsøkt å beskrive mine synspunkter og valg i hver fase for å skape tydelighet og transparens for leseren. Jeg har skrevet oppgaven slik at leseren får mulighet til å leve seg inn i måten jeg har utviklet studien på. Alt dette for å styrke reliabiliteten.

### **3.3.3 Validitet**

Ifølge Kvale (Steinar Kvale et al., 1997, p. 164) bør valideringsarbeidet fungere som kvalitetskontroll gjennom alle stadier av en forskningsprosess. Han skriver at validitet, i en bredere forstand, handler om i hvilken grad en undersøkelse måler det den ønsker å måle. I denne oppgaven har jeg fokusert på elevenes individuelle opplevelser. Dette fokuset har preget spørsmålet om oppgavens validitet gjennom hele prosessen.

Kvale beskriver syv stadier i valideringsarbeidet: Tematisering, planlegging, intervjuing, transkripsjon, analyse, validering og rapportering.

*Tematisering* handler om et studiums teoretiske grunnlag og dets logiske utledning til en gitt problemstilling. Jeg valgte Carl Rogers' tilnærming som teoretisk grunnlag på grunn av denne tilnærmingens direkte forbindelse til min studies problemstilling. Rogers' teori baserer seg på en bestemt stemning som kan karakteriseres og skapes av menneskers relasjoner i en konkret klasseromssituasjon. Denne stemningen har en bestemt virkning på læringsprosessen. Dette fant jeg er direkte relevant til fokuset i min studie, noe som styrket validiteten.



Tidlig i *planleggingsfasen* bestemte jeg meg for å bruke kvalitativt intervju som metode. Som beskrevet i kapittel 3.1 er fokuset for min studie og denne metoden sammenfallende. Jeg ønsket å undersøke informantenes subjektive opplevelser og denne metoden var et validt valg til dette formålet.

Ved *intervjuing*, som handler om forskerens troverdighet og intervjuingens kvalitet, forsøkte jeg å være bevisst på min rolle som forsker, med mine forforståelser og forutsetninger. Det å være bevisst på mulige forsker-bias, hjalp meg å styrke min troverdighet som intervjuer og å skape en åpen stemning for elevenes opplevelser. Jeg forsøkte gjennom hele intervjuprosessen å kontrollere min forståelse av elevenes uttalelser. Jeg parafraserte delvis svarene for å få en bekreftelse og for å innlede til neste spørsmålene. Jeg forsøkte å danne en kort oppsummering av elevenes svar som en overgang mellom spørsmål. Jeg kunne ikke kontrollere om elevenes uttalelser var sanne, da de var personlige opplevelser, men jeg forsøkte å avklare om min forståelse av dem stemte. Intervjuguidens struktur var tydelig koblet til problemstillingen og ga en trygg ramme for gjennomføring av intervjuene. Gjennom muligheten for å stille oppklarende og utdypende kontrollspørsmål underveis i intervjuet, gir metoden jeg valgte mulighet til en kontinuerlig validering av egen forståelse og fortolkning av informantens svar (Polit & Beck, 2008), noe jeg etterstrebet gjennom hele intervjuprosessen.

Ved overføring av intervjuene fra muntlig til skriftlig form, valgte jeg å *transkribere* ordrett elevenes uttalelser ved hjelp av et spesielt dataprogram. Min bruk av dette programmet tilrettela for minimering av feil i prosessen. Krumsvik (2013, p. 84) påpeker at når forskeren gjør transkripsjonsarbeidet selv, er det med på å styrke validiteten.

I *analyse* av mine data var det viktig å ha sikret et godt utgangspunkt gjennom god kvalitet i intervjuprosessen. Ved god validering i tidligere faser av studien, ble det lagt et godt grunnlag for analyse og tolkning av data. Ved presentasjon av resultatene gjør jeg rede for min tolkning av elevenes uttalelser.

*Validering* av de personlige opplevelsene til elevene var ikke relevant for denne oppgaven. Tolking og forståelse av dem var derimot aktuelt. Jeg forsøker gjennom hele oppgaven å vise frem til mine valg. Dette for å skaffe transparens for leserne. De skal være i stand til å leve seg inn i mine synspunkter og forstå mine uttalelser om *rapportering* av resultatene.

### 3.3.4 Generalisering

«Den vitenskapelige kunnskapen hevder å være generaliserbar», skriver Kvale (1997, p. 84). Han refererer til overføringsverdi av resultater fra forskningsstudier. Han beskriver tre mål for overføringsverdi av forskningsresultater: studiet av det som er, det som kan være og det som kunne være. *Det som er*, skriver Kvale, handler om det typiske, det generelle, det vanlige. *Det som kan være* handler om å maksimisere samsvaret mellom studien og det allmenne i samfunnet. *Det som kunne være* handler om det ideelle, det eksepsjonelle som ønskes å studeres for lære om det. Mitt mål med denne oppgaven er å studere det som er: elevens opplevelser av stemning i klasserommet. Jeg intervjuet tre elever i en klasse på en skole.

Med utgangspunkt i Vedelers (2000) beskrivelse av begrepet generalisering, overføring av kunnskap fra studier av et utvalg til hele populasjonen, er dette et lite utvalg som gjør det vanskelig å generalisere. Å diskutere resultatenes generaliseringsmuligheter er derfor ikke relevant i denne oppgaven. Likevel skriver Krumsvik (2013, p. 84) om tre former for generalisering: lesergeneralisering, naturalistisk generalisering og analytisk generalisering. *Lesergeneralisering* handler om leserens identifikasjon med resultatene. Det har å gjøre med forskerens evne til å presentere resultatene slik at leseren har mulighet til å finne overføringsverdi av resultatene selv. I denne oppgaven har jeg forsøkt å skape transparens i måten jeg skriver om og presenterer funnene.

*Naturalistisk generalisering* handler om personlige erfaringer, om den «tause kunnskapen» som kan gjøres eksplisitt ved bruk av ord. Dette er også en mulighet for generalisering av funnene i denne oppgaven. Det er mulig at lærere og elever identifiserer seg med uttalelser og resultater i denne oppgaven.

*Analytisk generalisering* baserer seg på en analyse av likheter og ulikheter av studier med tidligere studier. Jeg har forsøkt å peke på tidligere forskning relatert til oppgavens problemstillingen i kapittel 1.4, men det finnes ikke fasit for å vurdere informantenes personlige opplevelser som beskrevet i denne oppgaven. Likevel er danner denne studien grunnlag til fremtidig forskning og vil kunne bidra til en fremtidig generalisering.

### 3.4 Etiske betraktninger

De Vaus (2014, p. 56) skriver om fem grunnleggende etiske koder som må tas i betraktning i et forskningsarbeid: voluntary participation, informed consent, no harm, anonymity and confidentiality, privacy. I denne studien har jeg strebet etter å følge disse prinsippene. Elevene deltok i studien på frivillig basis og ble informert om studiens overordnede formål og fremgangsmåte.

Skoleledelsen var behjelpelig med å levere samtykkeskjema og informasjonsskriv om studien til intervjupersonene. Alle data innsamlet under intervjuene er anonymisert. Informantene er identifisert med tall for å ivareta konfidensialitet og anonymitet også i presentasjonen av data. Opptak og transkripsjoner fra intervjuene skal slettes etter at oppgaven er godkjent. Studien har en positiv og konstruktiv tilnærming til temaet og ønsker å bidra til vekst i den ærefulle og betydningsfulle pedagogiske oppgaven som lærere utøver daglig. Elevenes opplevelser og erfaringer ble lyttet til og respektert i høy grad. Deres personlige opplever som ble delt i intervjuene, er behandlet med ydmykhet og aktelse.

Prosjektet ble godkjent av Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS (NSD). Det ble vurdert at det medfører meldeplikt eller konsesjonsplikt etter Personopplysningsloven. Ledelsen ved skolen var behjelpelig med å innhente samtykke fra deltagende elever og deres foreldre.

Elevene satte pris på å få delta i studien. Intervjuene ble en anledning for dem til å reflektere over studiens tema, og de ga uttrykk for at de fant det interessant. Konsekvensene av deltagelse i studien var positive for elevene ifølge elevene selv. Min dype interesse for elevenes refleksjoner og erfaringer i forbindelse med stemning i klasserommet bidro til å skape en åpen og aksepterende stemning gjennom intervjuene.

# 4 Presentasjon og drøfting av resultater

I dette kapitlet presenterer og drøfter jeg resultatene av studien. Kapitlet er strukturert etter følgende fire kategorier: Begrepet *stemning i klasserommet*, Kjennetegn på stemning i klasserommet, Faktorer som bidrar til å skape stemning i klasserommet og Viktigheten av stemning i klasserommet. Innenfor hver kategori presenterer jeg først temaene som jeg kom frem til etter en meningsfortetningsanalyse av intervjuene, og så drøfter jeg resultatene.

## 4.1 Kategori 1: Begrepet stemning i klasserommet

### 4.1.1 Presentasjon av resultater

I denne kategorien kom jeg frem til to tema: Vanskelig spørsmål og definisjon av begrepet *stemning i klasserommet*. Nedenfor presenterer jeg dem hver for seg.

#### Vanskelig spørsmål

I starten av intervjuene ble elevene presentert for følgende: «Stemning defineres som sinnsstemninger som preger menneskets omgang med verden. En stemning kan være trist, glad, sint, frustrert, osv. Mennesker befinner seg alltid i en stemning». Umiddelbart etter dette ble intervjupersonene spurt om deres egen oppfatning av begrepet *stemning i klasserommet*.

Dette spørsmålet opplevde elevene som veldig vanskelig. I første omgang forsto de det som de ble spurt om Viktighet (betydning) av stemning:

*Det har egentlig veldig mye å si. (Elev 1)*

*Stemning? ... det er spørsmål om du skal ha bra stemning eller en dårlig stemning.  
(Elev 2)*

Kommentarene synliggjør misforståelsen. Sannsynligvis var formulering av spørsmålet årsaken til denne misforståelsen. Etter noen presiseringer fra meg om hensikten med spørsmålet, svarte elevene at dette var et veldig vanskelig spørsmål. De hadde nettopp hørt en generell definisjon av begrepet *stemning* for skape et felles utgangspunkt. Likevel fant de det vanskelig å definere *stemning i klasserommet*:

*Jeg føler det er vanskelig å svare på ... (Elev 3)*

*Det er vanskelig å forklare. (Elev 3)*

*Ja, eh... (..) akkurat det med stemning er vanskelig å forklare ... (Elev 2)*

Det var tydelig å se at spørsmålet representerte en utfordring for elevene. Jeg opplevde at elevene ble litt overasket og at de trengte litt tid til å tenke over det. Det virket som om elevene ikke kunne sette ord på begrepet umiddelbart. Etter litt refleksjon i løpet av intervjuet, klarte elevene likevel å formulere noen setninger om begrepet.

### **Definisjon av begrepet stemning i klasserommet**

Elevene prøvde å formulere sin egen forståelse av begrepet. Det virket som om de ikke hadde et umiddelbart svar, men de forsøkte å sette ord på begrepet basert på egne opplevelser av det. Elevene sa:

*Det er du selv, hvordan du har holdningen din ... (Elev 2)*

*Jeg tror det er hvordan folk i klassen har det ... hvordan folk, alle, alle personene har det inni seg ... det er jo hvordan folk har det med hverandre og sånn ... (Elev 3)*

*... hvordan vi har det i klassen på en måte, det er egentlig det som jeg ser som stemning. (Elev 1)*

Elevene nevner tre elementer: deg selv, de andre og relasjonen dem imellom. De peker på dynamikken som oppstår mellom deg selv og dine holdninger og folk rundt deg, også de med sine holdninger. Jeg tolker det de sier slik: Den relasjonen som oppstår i møtet mellom meg

og verden, og som er avhengig av hvordan jeg har det og av hvordan de andre rundt meg hver for seg har det, definerer elevene som stemning. Stemning i klasserommet er, etter min tolkning av elevenes utsagn, det som oppstår når mennesker møtes i en klasseromssituasjon. Stemning i klasserommet er produktet av og samtidig arenaen for disse mangfoldige én-til-én-møtene. En klasse med 30 elever pluss lærere utgjør et stort antall kombinasjoner av menneskemøter. Den dynamikken som oppstår som resultat av møtene spiller inn på stemningen. Denne kollektive stemningen i klasserommet påvirker og påvirkes av individer i gruppen.

#### 4.1.2 Drøfting av resultatene

*Stemning i klasserommet* forstår elevene som en kollektiv stemning som påvirker alle og blir påvirket av hvert eneste individ i klasserommet. De tre elementene som ble nevnt er: individet (med sine sinnsstemninger, holdninger og tilstand), de andre (også med individuelle sinnsstemninger, holdninger og tilstand) og den gjensidige påvirkning dem imellom (relasjonen).

Informantenes svar peker på en felles forståelse av begrepet *stemning i klasserommet*.

*Stemning i klasserommet* blir definert av elevene som: hvordan klassen har det, basert på hvordan hver og én har det inni seg og den gjensidige tilbakevirkning av dette i omgang med hverandre. Dette samsvarer med hvordan stemning i klasserommet blir betraktet i denne oppgaven. I teorikapittelet blir stemning i klasserommet beskrevet som «... en helhet i det, som skabes mellom barn og voksne i en pædagogisk sammenheng.» (E Johansson, 2008, p. 41). Videre blir begrepet definert som den dynamikken som oppstår i samspillet mellom den enkeltes stemning. Stemningen i klasserommet forteller elevene «hvordan de har det i øyeblikket» (Ødegård, 2014, p. 207), individuelt og som gruppe. Hvordan hver og én av elevene og lærerne har det i øyeblikket i en konkret situasjon i klasserommet, reflekterer, påvirker og er påvirket av stemningen i klasserommet. Linder (2012, p. 47) formulerer det slik: «... atmosfære oppstår ikke av seg selv – den påvirkes av den relasjonelle kommunikasjonen mellom alle aktørene». Relasjonens dynamiske utfoldelse og mangfoldighet står sentralt i forståelse av begrepet *stemningen i klasserommet*.

Nina Berg (2012, p. 67) skriver slik om stemning i klasserommet: «Det psykososiale læringsmiljøet handler om de mellommenneskelige forholdene på skolen – forholdet mellom

elevene, og mellom elever og voksne – og om elevenes egen opplevelse av hvordan han eller hun har det på skolen.» Hun nevner også elementene som informantene i dette studiet brukte for definere stemning i klasserommet: hvordan de har inni seg og med hverandre.

Carl Rogers skriver «the facilitation of significant learning rests upon certain attitudinal qualities that exist in the personal relationship between the facilitator and the learner » (C. Rogers, 1967). Han betrakter relasjoner som oppstår i klasserommet som avgjørende for læringsprosessen. Denne prosessen fullbyrdes kun gjennom å skape en god stemning, og denne stemningen er avhengig av relasjonene som oppstår i klasserommet. Elvenes svar i denne studien synes å støtte opp om Carl Rogers tilnærming.

## 4.2 Kategori 2: Kjennetegn på stemning i klasserommet

### 4.2.1 Presentasjon av resultater

I denne kategorien presenteres utsagn fra elevene om hva som kjennetegner stemning i klasserommet. I intervjuet ble de spurt om kjennetegn på god og dårlig stemning i klasserommet. Målet med dette var å hjelpe elevene med å nyansere sine beskrivelser. Ved å kontrastere, håpet jeg på å få bredde i elevens uttalelser. Begrepet *god stemning* i denne oppgaven tilsvare Carl Rogers' *vekstfremmende atmosfære* slik den ble presentert i teorikapittelet. I denne kategorien kom jeg frem til tre temaer: glede, engasjement, samarbeid. Nedenfor presenter jeg hver av disse temaene for seg.

#### Glede

Elevene beskriver glede som ett av kjennetegnene på god stemning:

*... og hvis folk liksom (...) ler med hverandre og sånne ting, så merker man jo at det er ganske bra stemning i klasserommet. (Elev 3)*

*... da var alle glade og ja, og så begynte folk å snakke med hverandre og var litt mer sosial med hverandre og sånn, så kanskje det er en påvirkning av god stemningen. (Elev 3)*

Elevene karakteriserer god stemning som at folk ler sammen og er glade. Etter min tolkning, synes elevene å legge merke til at det er god stemning når de opplever glede i klasserommet. De beskriver at folk ler sammen, er glade og at dette påvirker relasjonene dem imellom. Elevene beskriver at denne gleden er eller kan være et produkt av den gode stemningen. De opplever at det er en god stemning i klasserommet gjennom graden av glede i gruppen.

## **Engasjement**

Et annet aspekt som kom frem var engasjement. Elevene opplever at en det er en god stemning i klasserommet når alle virker engasjert i timene. De beskriver dette slik:

*Hvis man engasjerer seg ... (Elev 2)*

*... hvis det er god stemning, da, så skjønner man det fordi det er ingen flau og alle er liksom hundre prosent på og alle har lyst ... (elev 1)*

*... alle har det på en måte bra i klassen da, og tør å gjøre ting og tør å utfordre seg selv da. (Elev 1)*

Elevene beskriver at de legger merke til at det er god stemning i klasserommet når engasjementsnivået er høyt. Ifølge min tolkning er elevenes aktive deltakelse og involvering i læringsprosessen et kjennetegn på god stemning i klasserommet. Når elevene tør å utfordre seg og deltar aktivt i klassedynamikken, når de er engasjerte og aktive i det som foregår i undervisningen, er det tegn på at det er god stemning i klasserommet.

## **Samarbeid**

Det tredje temaet som kom frem i intervjuene, er samarbeid. Elevene beskrev bra samarbeid som et kjennetegn på god stemning i klasserommet:

*... når det er sånn samarbeidsoppgaver så klarer guttene å jobbe skikkelig bra sammen bare fordi de har god stemning ... (Elev 1)*

*... alle klarer å samarbeide ... (Elev 1)*



*... det er liksom samspill i gruppa ... (Elev 2)*

Slik jeg tolker disse uttalelsene, opplever elevene at det er god stemning i klasserommet når samarbeidet og samspillet dem imellom fungerer godt. De sier at når alle jobber bra sammen og samspillet i klassen er fint, opplever de den gode stemningen.

#### **4.2.2 Drøfting av resultater**

Det som kjennetegner elevenes opplevelser av god stemning i klasserommet er:

- Samarbeid: gruppen klarer å samarbeide godt, samspillet i gruppen er bra
- Engasjement: elevene er engasjerte, har lyst til å være med i undervisningen, tør å vise seg og utfordrer seg selv
- Glede: elevene er glade, smiler til hverandre, snakker med hverandre og er sosiale

Carl Rogers hevder at når en lærer lykkes med å skape den gode stemningen, utvikler elevene et bedre forhold til hverandre. Elevene blir glade i hverandre og respekterer hverandre. Dette styrker samarbeidsevnen og samspillet i klassen. Rogers sier det slik: «the group develops a respect and liking for each other as individuals ... the students developed a personal closeness ...» (1962, p. 49). Denne respekten og interessen for hverandre som Rogers beskriver, synes å lede til den blide og samarbeidsfremmende stemningen som elevene i denne studien viser til. Rogers hevder i samme artikkel at elevene blir mer selvstendige og kreative i undervisningssituasjoner når det hersker en god stemning. Han peker på økt følelse av frihet, spontanitet og autonomi som virkninger av den gode, læringsfremmende stemningen: «... the student is discovering what it means to be autonomous, what it means to be creative ... personal changes take place in the direction of greater freedom and spontaneity.» Elevene i denne studien opplever at det er en god stemning i klasserommet når de merker at de er glade sammen, samarbeider godt og engasjerer seg i undervisningen. Carl Rogers trekker frem de samme elementene som kjennetegn på en læringsfremmende stemning.

Eva Johansson (2008, p. 41) skriver også om disse kvalitetene i forbindelse med det hun kaller den samspillende atmosfære. Hun skriver at denne atmosfæren karakteriseres av en

gjensidighet mellom elever og lærer som er basert på engasjement og interesse for hverandre. Hun peker på at glede og lyst er viktige elementer i denne samspillende atmosfæren: «Selvfølgelig bliver glæde og lyst også vigtige dele i den samspillende pædagogiske atmosfære.». Glede, lyst, engasjement og samarbeid betrakter Johansson også som kjennetegn på god stemning i klasserommet. Disse elementene synes å være sammenfallende med det elevene i denne studien beskriver.

## **4.3 Kategori 3: Faktorer som bidrar til å skape stemning i klasserommet**

### **4.3.1 Presentasjon av resultater**

I denne delen presenterer jeg resultatene fra intervjuene for kategori 3, som handler om faktorer som skaper stemning i klasserommet. Elevene ble spurt om deres opplevelse av hva som skaper henholdsvis god og dårlig stemning i klasserommet. De ble også spurt om hvem som har ansvar for hvordan stemningen er. Resultatene fra intervjuene ble fortettet og tematisert. I intervjuene kom det frem at elevene mener det er visse ting elevene selv kan gjøre for å skape en god stemning i klasserommet og andre ting som læreren kan gjøre. Temaene presenteres etter disse to underkategoriene: elevenes bidrag og lærerens bidrag.

#### **Elevenes bidrag**

I analyse av data kom jeg frem til tre temaer som underordnes elevens bidrag til å skape god stemning i klasserommet: personlig ansvar, initiativ og holdninger. Disse temaene presenteres nedenfor.

#### **Personlig ansvar**

I intervjuene pekte elevene på at de selv har et ansvar for å skape en god stemning. De ga uttrykk for det individuelle ansvaret hver enkelt elev har til å bidra aktivt til en god stemningen i klasserommet. De sier:

*Jeg tror kanskje hver person har oppgaven for å skape en god stemning ... så lenge vi alle sammen bidrar til å prøve å lage en god stemning, så tror jeg at det vil komme en god stemning i klasserommet (Elev 3)*

*... det er hva du selv gjør, da ... hva du selv gjør til at stemning blir god i klasserommet ... (Elev 2)*

*... jeg føler at det er selv liksom elevene som må prøve å få ... bra miljø i klassen, bra stemning ... (Elev 1)*

*Alle må på en måte, hvis alle skal klare å samarbeide, så må alle på en måte være på lag ... (Elev 2)*

Jeg opplever at elevene uttrykker på en klar måte at hver og én i klasserommets felleskap, har et ansvar for å bidra til den kollektive stemningen. De sier, etter min tolkning, at stemning i klasserommet skapes av alle og at hver enkelt må ta ansvar for å hjelpe på en positiv måte for å skape en fin stemning. Elevene synes å være bevisste på sine roller som individer i et felleskapet. De bruker tydelige uttrykk til å formidle dette: «... hver person har oppgaven ...», «... hva du selv gjør ...», «... det er elevene selv som må prøve ...», «... alle må være på lag ...».

### **Initiativ**

Elevenes oppmerksomme forhold til eget ansvar for å bidra til god stemning i klasserommet, kom frem i drøfting av forrige tema. Elevene beskriver likeledes at de må engasjere seg for å ta ansvar, - gjennom å ta initiativ. Ved å ta initiativ omsettes ansvar til handling. De nevnte følgende momenter: elevene må selv bestemme seg for å bidra til stemningen, de må ta initiativ til å ha det bra i klasserommet, og de må engasjere seg selv og andre. Elevene uttrykker seg slik:

*... hvis du bestemmer deg for liksom å være bra, hvis alle gjør det, hvis alle bestemmer seg for at det ... skal gå bra og nå skal vi engasjerer oss ... så blir det automatisk bedre stemning. (Elev 2)*

*... for at du skal hjelpe til med stemningen ... da må det være liksom få opp energien, få opp pratingen og få, liksom, klare å gjøre så det blir lettere å samarbeide med andre ... (Elev 1)*

*... Om du blir engasjert, så kanskje du kan engasjere andre også, liksom, spille opp til hva vi skal gjøre ... (Elev 2)*

*... så må man ta litt ansvar for seg selv, føler jeg, at hvis man liksom ser, legger merke til at man er litt utenfor, da, så må man prøve å ta initiativ til å være med i gruppesamtalen ... (Elev 1)*

Elevene bemerker at de selv må ta initiativ for å bidra aktivt til stemningen i klassen. De må prøve å engasjere seg selv til å være aktive i timene, være sosiale. Elevene peker på at det er en felles oppgave å inkludere seg selv og andre i felleskapet, slik at det blir god stemning i klassen. Man må selv prøve å bli med i gruppen, hvis man er utenfor. Jeg oppfatter at elevene gir uttrykk for et selvinitiert engasjement i det som foregår i klasserommet, i læringen og samspillet.

### **Holdninger**

Elevene beskriver at holdningene de viser i klasserommet, er med på å skape en god eller dårlig stemning. Hvis elevene har gode holdninger til hverandre, blir det god stemning. De viser til måten de går rundt i klassen på, hvordan de ser på hverandre og snakker til hverandre. De nevner også elementer som gjensidig respekt og anerkjennelse, det å være inkluderende og aksepterende. De uttrykker altså at en grunnleggende positiv holdning til hverandre er en viktig kilde til god stemning:

*... hvis alle går og bare smiler og er hyggelig mot hverandre ... (Elev 2)*

*... hvis folk liksom ser hverandre, smiler til hverandre, for eksempel liksom, det kan skape en god stemning. (Elev 3)*

*... for å få god stemning, så er det å respektere hverandre, å akseptere hverandre og sånn ... inkludere og (...) å ikke stenge noen ute. (Elev 3)*

*... aksepterer hverandre og (...) er nesten snille med hverandre ... det skaper en bedre stemning i klasserommet generelt. (Elev 3)*

*... hvis du ... har en bra holdning ... og ... du liksom fullfører det du skal og sånn, så føler jeg at du selv gir deg bra stemning, men (...) det, det også må du liksom (...) gi ut til folk da ... (Elev 2)*

Intervjupersonene fremhever viktigheten av elevenes personlige holdninger for hvordan stemningen i klassen blir: gode holdninger som det å være snille med hverandre, inkluderende, det å respektere hverandre og akseptere hverandre. Omgangsmåten er også et viktig element som påvirker stemningen: måten man ser på hverandre og snakker med hverandre.

Når elevene ble spurt om hva som skaper en bra eller dårlig stemning i klasserommet, nevnte de disse faktorene som de selv kunne bidra med: elevenes eget ansvar for å være aktive, ta initiativ til å skape god stemning og ha bra holdninger til alle i klassen, slik at man har en hyggelig, inkluderende og respektfull væremåte i omgang med andre. Ifølge elevene i denne studien, skaper dette en fin stemning i klasserommet.

### **Lærerens bidrag**

Elevene ble spurt om hva som skaper stemningen i klasserommet. Ett av underspørsmålene handlet om hvem som hadde ansvar for å skape en god stemning. Det kom frem i intervjuene at læreren har en viktig rolle når det gjelder hvordan stemningen blir til i klasserommet.

*Det har mye å si det læreren legger i innspillet i klasserommet og i undervisning og sånn (Elev 2)*

*... du ser forskjell mellom en lærer som du, folk i klassen liker ikke så godt, enn en lærer som klassen liker, og da merker du at folk er mye på med å svare på spørsmål og sånne ting, når læreren er eh, når folk liker, når læreren er engasjert (Elev 3)*

*"Åh, jippi, jippi, yes, nå skal vi ha den læreren der", den læreren liker jeg veldig godt, alle i klassen liker ham veldig godt, så blir det ofte en veldig mye bedre stemning i klasserommet generelt (Elev 3)*

Om klassen liker eller ikke liker læreren, påvirker stemning i klasserommet, ifølge elevene. Det er ikke likegyldig hvilken lærer eleven har. Jeg oppfatter at elevene gir klart uttrykk for at lærerens rolle er avgjørende og at deres relasjon med ham har mye å si for stemningen i klasserommet. Jeg fant det interessant at en av de tre elevene som ble intervjuet sa at det var en for stor oppgave for en lærer å være ansvarlig for å skape god stemning i klasserommet. Han uttrykte seg slik:

*... jeg føler man kan ikke si at læreren har ansvar for at klassen skal få en god stemning ... jeg føler at det er litt for stor oppgave å gi til en lærer da ... (Elev 1)*

Denne eleven viser med sin kommentar at han aner litt av kompleksiteten og utfordringene som læreyrket innebærer.

Temaene som jeg valgte i analyse av intervjuene tilordnet lærerens bidrag til å skape stemning i klasserommet er: væremåte, det å bry seg, positivitet og undervisningen. De blir presentert nedenfor.

### **Væremåte**

I intervjuene beskriver elevene ulike kvaliteter ved læreren som har betydning for stemningen i klasserommet. De peker på kvaliteter som: måten å snakke på, oppførsel, engasjement, energinivå, glede, positivitet, lyst til å utføre jobben sin, til å lære bort, en man kan stole på og regne med, som byr på seg selv, tør å stå frem, tør å gjøre feil, en som er hyggelig og tar seg tid til å være med elevene når de trenger det. Nedenfor viser jeg til noen uttalelser om dette fra elevene:

*... den måten noen ganger læreren snakker på, har en stor effekt på deg også ... måten (han) snakker på, tror jeg, oppfører seg ... (Elev 3)*

*... det er noe hvordan hun sier det til deg og sånne ting, det er noen forskjell hvis du sier et svar, liksom, og så hvis det er feil og så sier hun ehh liksom, "ja ehhhh, det er ikke helt riktig" enn hvis læreren sier for eksempel "jo, bra forsøk, men det er dessverre feil", det er mye mer positiv måte å si, å si (...) å si at du fikk feil på, men det får jeg ikke mindre lyst til å svare igjen på en måte. (Elev 3)*

*... en (lærer) som ... klassen liker, de ofte har ganske sånn der mye energi i seg og (...) man får liksom lyst til å lære av å høre på personen som er veldig engasjert og ... som er veldig på ... og ser ut som de liker jobben sin, da blir det, da tror jeg det blir mye mer bra stemning. (Elev 3)*

*Ja, men hvis læreren er glad, blir klassen glad og har han lyst til å liksom, lyst til å undervise, da, lyst til å lære elevene nye nytt og alt det, da, så kan det gå bra. (Elev 2)*

I sitatene over beskriver elevene en lærer som viser sitt engasjement og sin interesse gjennom den måten han snakker til elevene, hvordan han oppfører seg, hans glede og lyst til å gjøre jobben sin. Hvis læreren viser seg som energisk og engasjert, påvirker det elevenes eget engasjement på en positiv måte. Dette skaper en god stemning, ifølge elevene. De påpeker også at lærerens væremåte, og hvordan han snakker, hvordan han kommuniserer med elevene, har en stor effekt på relasjonen med elevene.

Det kommer også frem fra intervjuene at elevene synes det er viktig for stemningen i klasserommet at læreren er en person de kan stole på og som de vet de kan regne med når de trenger ham:

*... du vet hvor du har han ... (Elev 2)*

*... det er noen ... hyggelig personer som snakker til deg og sånne ting, når de går forbi deg i gangen og kommer og stopper opp og sier, sier "god dag Anton, hvordan går det i dag?" ... når du spør noen spørsmål ... så svarer de grundig på spørsmålet ditt og kanskje de setter seg ved siden av deg og forklarer greien, hvis du ikke, ikke skjønner det ... (Elev 3)*

*... når læreren er en morsom person og alle ser på så (...) du legger kanskje mere merke til læreren enn det du gjør til de andre elevene. (Elev 3)*

Elevene forteller om en lærer som tar seg tid til å svare på spørsmålene deres, som er hyggelig og morsom, som viser interesse for dem og som elevene kan stole på og regne med. Disse kvalitetene i en lærer påvirker stemningen i klasserommet, ifølge elevene.

Nedenfor gjengir jeg et sitat fra et intervju som beskriver en lærers væremåte som bidrar til å skape god stemning i klasserommet:

*... at han tør å stå foran, den læreren som driter seg ut på en måte, og la andre skjønne at han her driter seg ikke ut ... på en måte, hvis han driter seg ut på en måte, så tenker du at det nei, nei, det er ikke noe stress liksom, da kan du ikke drite deg ut noe mer nesten (...) hvis det er liksom (...) så han må egentlig tørre å by veldig mye på seg selv, føler jeg da, for å kunne være litt på lag, for at han skal kunne lage bra stemning i klasserommet ... (Elev 1)*

Denne beskrivelse peker på en lærer som tør å være seg selv, å vise seg selv som en person som også gjør feil, som tillater seg å vise imperfekte sider av seg selv, som tør å eksponere seg foran alle i klasserommet. Denne væremåten, ifølge sitatet, er avgjørende for at læreren skal kunne være i stand til å skape god stemning i klasserommet. Lærerens væremåte blir betraktet av elevene som en viktig faktor når det gjelder å skape god stemning i klasserommet.

### **Å bry seg**

Elevene meddeler at når de opplever at en lærer bryr seg og er interessert i å hjelpe dem, at læreren kommer til dem og spør om de trenger hjelp og faktisk hjelper dem, så blir det god stemning i klasserommet:

*En (lærer) som virker ... som den bryr seg om elevene ... hvis hun bryr seg også som person ... som du føler de bryr seg om deg ... (Elev 3)*

*... han ... kommer bort til deg og spør liksom hvordan går det eller er det noe du trenger hjelp med eller ... noen sånne spørsmål, enkle spørsmål som bare gjør det litt bedre ... (Elev 2)*

Det motsatte, ifølge elevene, blir årsak til dårlig stemning:

*... hvis lærer ikke bryr seg om noe, noe som helst, så skaper det ofte en (...), så hjelper ikke det noe med stemningen heller, men hvis den (...), hvis det, hvis læreren prøver å*



*hjelpeliksom til å (...), for å oppløse eller gjøre stemningen bedre eller noe, så tror jeg ofte det blir bedre. (Elev 3)*

*... da blir det ikke noe gøy å dra på skolen, hvis du vet at læreren ikke bryr seg og foreldrene dine ikke bryr seg og ingen bryr seg, så har da du ikke motivasjon til å fortsette, å forsette på videregående. (Elev 2)*

*Det motsatte, da, er på en måte læreren ... som ikke er så veldig interessert ... (Elev 3)*

Elvene opplever lærerens involveringsnivå med dem som personer og med læringsprosessen som et viktig element som preger stemningen i klasserommet. Elevene uttrykker behovet for å bli sett som individer, som personer. De påpeker hvor viktig det er for dem å føle seg sett av læreren. De ønsker å bli sett, bli tatt på alvor. Lærerens evne til å se elevene, eller for å være mer presis, elevenes *opplevelse* av å bli sett og tatt på alvor av læreren, er en viktig faktor som skaper en god eller dårlig stemning i klasserommet:

*... det har veldig mye å si om du blir sett eller om du ikke blir sett, så om du ikke blir sett, så har du ikke noe lyst på holde på, men om du blir sett av læreren, så har du mer lyst til å være der enn hjemme for eksempel. (Elev 2)*

*... tar deg på alvor og tingene jeg sier på alvor ... (Elev 3)*

*... ser deg liksom ... (Elev 2)*

Lærerens evne til å få elevene til å føle seg sett og tatt på alvor gjennom å bry seg om dem og vise genuin interesse, er med på å skape en god stemning i klasserommet, ifølge utsagnene fra intervjuene.

### **Positivitet**

Elevene forteller også om andre kvaliteter hos lærere som bidrar til stemningen i klasserommet. De beskriver at en positiv, oppmuntrende lærer som gir rom for å gjøre feil, skaper en god stemning. Dette kommer frem i intervjuene:

*... hvis den (læreren) begynner å si sånn "alle dere gjorde veldig bra jobb" for eksempel, så merker man at folk blir litt sånn glad rundt deg og sånne ting, så det kan jo bidra til en god stemning på den måten her ... (Elev 3)*

*... hvis læreren på en måte oppmuntrer elevene til å fortsette og hjelper dem på god vei, så kan du skape en bra stemning ... (Elev 2)*

*Det er viktig at hvis læreren ser på deg, og du er trist, og du er, du er ikke engasjert, hvis læreren ser det, så kan hun komme til deg og oppmuntre deg og gi deg liksom mere samspill, hvis du skjønner, gir deg mer, liksom, mer motivasjon. (Elev 2)*

*... læreren kan selvfølgelig få deg i godt humør, mye bedre humør ... hvis de oppmuntrer deg og liksom engasjerer deg på skolen, da. (Elev 2)*

Denne positiviteten skaper en stemning hvor elevene føler seg trygge og tør å være med i klassedynamikken. Hvis derimot læreren fremstår som dømmende, vil dette begrense elevenes deltakelse og engasjement. Det vil skape en dårlig stemning.

*... hvis du merker ahhh, nesten hele klassen ahhh, at kanskje kunne læreren dømme deg på en måte, så har du ikke lyst å rekke opp hånda og si, si noe og vise seg fram. (Elev 3)*

*... å la personer feile, hvis du ikke lar dem feile så, tror jeg det skaper mye dårlig stemning. (Elev 1)*

## **Undervisningen**

Noen elementer fra undervisning ble nevnt i intervjuene. Elevene peker på at læreren kan bruke kreativitet i undervisning for å skape en bedre stemning. Elev 3 peker på selve læreprosessen. Han sier:

*... (læreren) må klare på en måte å lære bort på en måte ... som får elevene til å ha lyst til å lære. Jeg vet det er ikke så veldig mange som får lyst til å lære sånne timer når man får "nå skal dere lese de der sidene der, og så skal dere svare på de*

*oppgavene, og så gjør dere det en halv times tid", og da merker man at folk fort ikke gjør det, ikke gidder å gjøre det ... (Elev 3)*

Eleven peker på en undervisningsmåte som skaper lyst til å lære, i motsetning til en undervisningsmetode som gjør at elevene mister lysten til å lære og som virker passiviserende på klassen. Hva slags oppgaver elevene får, og hvordan de gis eller presenteres, kan være avgjørende for om det skapes en god eller dårlig stemning:

*... god stemning liksom, hvis vi for eksempel får en oppgave og som vi synes det er veldig morsom og alt det der, så kan det også bli god stemning fordi det er noe gøy vi gjør på skole da ... (Elev 2)*

Når Elev 2 ble spurt om hva som skaper dårlig stemning, svarte han:

*Kjedelige oppgaver og liksom ... (Elev 2)*

Elev 2 peker på elevenes autonomi i forbindelse med oppgaver:

*... da kunne vi velge hva vi ville innenfor musikk, jeg er veldig glad i musikk, så da kunne vi velge akkurat det vi ville, og nå går jeg og gleder meg, liksom, til at vi skal starte på det prosjektet, da. (Elev 2)*

Hun synliggjør et behov hos elevene for å få være mer aktivt med i valg av oppgaver. Det blir bra stemning når elevene får velge selv det de skal gjøre. Hun karakteriserer dette tydelig i følgende fortelling:

*... men for eksempel hvis han sier «les fem bøker og se fem filmer», eller «les ahhh», eller liksom finner på noe, «her er en oppgave, finn på noe selv å gjøre ting til en oppgave», istedenfor «her er oppgaven: les 10 bøker» da, så det skaper mye, det skaper mye liksom, hvordan du oppholder deg på skolen og, ja, hvis du skjønner. (Elev 2)*

Her kommer elevenes ønske om å bli aktivt involvert i valg av oppgaver frem. Elevene gir også tydelig uttrykk for at kreative løsninger i undervisningen bidrar til god stemning i klasserommet:

*... men, den (læreren) kan gjøre andre små ting også, ja (...), det går an å gjøre små ting sånn man (...), jeg vet for eksempel når læreren ehhh, prøver å finne en historie eller noe som er interessant ... Han skal gjøre det hyggelig på en måte ... (Elev 3)*

*Hvis vi er sure, da, for eksempel når vi får en oppgave eller noe sånt, så kan læreren eventuelt gjøre noe bra ut av det, de kan prøve å liksom finne på noe nytt, bedre å gjøre, for å liksom finne på noe, bedre oppgave ... komme med litt nye ideer, da, prøve med nye oppgaver og nye ting og flere grupper og mer samarbeid, så kan det hende at det blir bedre, sånn eh stemning. (Elev 2)*

Elevene snakker om hvordan læreren kan bidra med god stemning gjennom undervisning preget av nye ideer, nye ting, interessante eller selvvalgte oppgaver og mer gruppearbeid. De peker på at det er viktig å ha lærelyst for å lære og at læreren kan bidra til det ved å legge til rette for en undervisningsmåte som inkluderer elevene mer aktivt.

### **4.3.2 Drøfting av resultater**

Når elevene ble spurt om hva som skaper stemning i klasserommet, ble svarene deres todelt. De fortalte om sin egen rolle som elever og om lærerens rolle.

I intervjuene fremkommer mange uttalelser som beskriver hvordan læreren kan skape god eller dårlig stemning i klasserommet. I forrige kapittel ble lærerens bidrag presentert gjennom følgende fire temaer: væremåte, det å bry seg, positivitet og undervisning.

Informantene peker på at lærerens væremåte er viktig: det at han har humor, er positiv, oppmuntrende og kreativ i undervisningen, at han bryr seg om elevene og ser dem, ikke bare som elever, men som personer.

Elevene opplever at læreren har mye å si for hvilken stemning som skapes. Rogers skriver at lærerens *kongruens, ubetingede positiv aktelse og empatiske forståelse* er avgjørende kvaliteter når det gjelder relasjonen med elevene. Denne relasjonen opplever elevene som

utslagsgivende for stemningen i klasserommet. Elevene nevner lærerens evne til å være seg selv, til å tørre å vise svake sider, at han tør å vise at han også kan gjøre feil. Elevene sier at hvis læreren viser seg på en slik måte, kan det skape en bra stemning. Da tør elevene også, de blir mer aktive, får mer lærelyst og engasjerer seg mer i undervisningen. Disse kvalitetene fra læreren samler Rogers i begrepet *kongruens*. I følge Rogers er lærerens væremåte den viktigste av de tre kvalitetene når det gjelder relasjonen lærer - elev. Kongruensen viser seg, i henhold til Rogers, gjennom den måten læreren fremstår som person, når han fremstår som ekte og genuin. Lis Møller beskriver dette som det «å være til stede som subjekt». Hun peker på at det å være tilstede som subjekt innebærer at «den profesjonelle er personlig til stede, samtidig som hun har kontakt innad og tar egne opplevelser alvorlig, samt utad ved å være innlevende, se og høre den andre» (2012, p. 182).

Dette setter jeg i forbindelse med sitatet av Søren Kirkegaard i innledningen til denne oppgaven: «Det store er ikke at være enten det ene eller det andet - men at være sig selv - og det formår hvert eneste menneske, hvis det vil». Å være seg selv, er en uttrykk som Rogers også bruker for å beskrive lærerens kongruens. Begrepet *kongruens* innbefatter kvaliteter som måten å snakke på, oppførsel, engasjement, energinivå, glede, å tørre å stå frem, å gjøre feil, som byr på seg selv. Lærerens kongruens preger måten han fremstår på og hvordan han blir oppfattet av elevene. Røkenes & co (2006) beskriver kongruens som et «samsvar mellom følelser, indre opplevelser og ytre budskap». Denne kongruensen eller væremåten beskriver informantene i denne studien som en viktig faktor som preger stemningen i klasserommet. Lærerens kongruens er en forutsetning for at det oppstår et egentlig møte mellom lærer og elev (Møller, 2012, p. 64), en forutsetning for det Martin Buber (1936) kaller et jeg-du-møte (istedenfor et jeg-det- møte). Lærerens kongruens har innvirkning på elevgruppen: «There can be no openness to the client's experience if there is no openness to one's own experience» (Lietaer, 1993, p. 23). Intervjupersonene i min studie synes å speile dette forholdet mellom lærerens kongruens og stemningen i klasserommet.

Det andre begrepet Rogers bruker, beskrevet i teorikapittelet, er *ubetinget positiv aktelse*. Det virker som mine informanternes opplevelser kan forstås i lys av Rogers' tilnærming. Både Rogers og elevene påpeker at lærerens anerkjennelse er avgjørende for relasjonen mellom lærer og elev, og dermed for stemningen i klasserommet.

Rogers beskriver *ubetinget positiv aktelse* som en dyp tillit til elevenes utviklingspotensial og muligheter. Lærerens ubetingede aktelse for elevene, ifølge Rogers, gir læreren mulighet til å få en dypere forståelse av elevenes synspunkter og meninger. Denne faktoren kom tydelig frem i intervjuene. Der beskriver elevene en positiv, oppmuntrende lærer som gir rom for å gjøre feil og som tar seg tid til å være med elevene når de trenger det. Gjennom ubetinget positiv aktelse fremstår læreren som anerkjennende, positiv, tolerant og interessert; som en lærer som bryr seg om hver og én elev. Befring nevner viktigheten av positivitet i det pedagogiske arbeidet. Han skriver at «gode skoler møter barna med respekt og positiv holdning.» (Befring, 2014, p. 6). Viktigheten av anerkjennelse for elev-lærere relasjonen, og dermed for stemningen i klasserommet, blir fremhevet av mange forskere (Bae, Waastad, & Schibbye, 1999), (Schibbye, 2002) (Befring, 2014) (Andrew Kristiansen, 2014). Slik jeg oppfatter det, omfatter Rogers' begrep *ubetinget positiv aktelse* begrepet anerkjennelse.

Lærerens ubetingede aktelse for elevene gir læreren mulighet til å forstå elevene fra deres egne synspunkter, til å se verden gjennom deres øyne. Det er dette Carl Rogers kaller *empatisk forståelse*. Elevene i denne undersøkelsen beskriver sine ønsker om å bli sett, og at det de sier og det de mener, blir tatt på alvor. Nina Berg beskriver dette slik: «I et nøtteskall er dette hva det handler om når det gjelder lærerens relasjon til eleven: *å ha evne til å se hele mennesket ...*». Gjennom Rogers' tre kvaliteter som preger elev-lærer- relasjonen, blir læreren i stand til å se hele mennesket. Elevene i denne oppgaven opplever at lærerens kongruens; positivitet, evne til å vise at han genuint bryr seg om dem, og til å se dem som hele mennesker, er avgjørende tema som påvirker stemningen i klasserommet.

Andre temaer som kom frem fra analysen av intervjuene, er kreativitet i undervisningen og mer selvstendighet for elevene. May Drugli nevner disse aspektene når hun refererer til Bergin og Bergins seks gode råd for hva læreren kan gjøre for å skape en god stemning i klasserommet ved å fremme relasjonen med elevene. Hun skriver: «variér undervisningen slik at den blir interessant» og «Gi elevene valg når det er mulig, dette vil fremme et godt forhold til dem» (2012, p. 108). Informantene i denne studien peker på de samme faktorene som viktige for stemningen i klasserommet.

Carl Rogers' forståelse for den pedagogiske oppgaven blir presenter i hans artikkel «Learning to be free» (1962). Her beskriver han pedagogikkens hovedoppgave som «learning to be

free». Han skriver: «the goal ... is to assist students to become individuals ... who are able to take self-initiated action and to be responsible for those actions ... who are capable of intelligent choice and self-direction ... who are critical learners ...». I følge Carl Rogers er det lærerens ansvar å skape den stemningen som fremmer elevenes individuelle utvikling til frie, ansvarlige og kreative mennesker. Gjennom grunnkvalitetene nevnt over (kongruens, ubetinget positiv aktelse og empatisk forståelse) skal læreren være i stand til å skape en stemning og en undervisningsstil som fremmer autonomi, kreativitet og engasjement hos elevene. Drugli (2012, p. 108) understreker viktigheten av å «gi elevene valg når det er mulig» for å fremme lærerens relasjon med elevene. Ifølge Rogers er denne relasjonen avhengig av de nevnte tre kvaliteter. Som beskrevet over, ønsker elevene å bli mer involvert i læringsprosessen. De peker på behovet for å velge lekser eller oppgaver selv. De beskriver dette som et viktig aspekt for å skape en god stemning. Når Nyström (1976, pp. 58-59) skriver om Carl Rogers' pedagogiske tilnærming, påpeker han flere viktige forhold:

- Veldig meningsfull læring erverves ved å gjøre noe
- Læring fremmes når elevene deler ansvaret for læringsprosessen
- Selvinitiert læring er den mest overbevisende og varige form for læring
- Selvstendighet, kreativitet og selvtillit fremmes av selvevaluering

Dette beskriver, med all mulig tydelighet, viktigheten av en undervisning som aktivt inkluderer elevene i læringsprosessen, en undervisning som legger til rette for selvinitiert læring, kreativitet og aktiv involvering. I følge Rogers (C. Rogers, 1962, 1967) skal elevene lære å lære, lære å være i bevegelse, i utvikling. Med Rogers' pedagogiske tilnærming skal elevene være i stand til å utvikle fleksibilitet og tilpasningsevne: «... who have internalized an adaptive mode of approach to problems, utilizing all pertinent experience freely and creatively ...» (1962, p. 45).

Rogers skriver at den læringsfremmende stemningen som læreren har ansvar for å skape, virker slik på elevene at de begynner å ta ansvar. I følge Rogers blir stemningen også skapt av elevene: «This climate may spring initially from the person who is the perceived leader. As the learning process continues, it is more and more often provided by the learners for each other» (C. R. Rogers, Kirschenbaum, & Henderson, 1989, p. 327). Gjennom intervjuene kom elevenes opplevelse av eget ansvar for å skape god stemning i klasserommet frem. Elevene

nevnte følgende tema: ansvar for å være aktiv, ta initiativ, ha fine holdninger til alle i klassen og vise en hyggelig, inkluderende og respektfull væremåte i omgang med andre. I følge Rogers smitter lærerens væremåte, ubetingede positive aktelse og empatiske forståelse over på elevene og har langvarige innvirkninger på elevene (C. Rogers, 1967, p. 315).

Når det gjelder elevenes egen rolle i forbindelse med å skape stemning i klasserommet, kom tre tema frem i intervjuene: eget ansvar, initiativ og holdninger. Elevenes modne uttalelser om eget ansvar, oppfatter jeg som et uttrykk for det pedagogiske arbeidet som har blitt gjort i denne klassen med hensyn til å etablere en læringsfremmende stemning. Lærernes påvirkning av elevene gjennom Rogers' kvaliteter, kan være grunnen til informantenes høye bevissthetsnivå når det gjelder elevers medansvar for å skape god stemning i klasserommet. Informantenes utsagn kan også henge sammen med læreren som rollemodell. Som beskrevet over, kan læreren innvirke på elevene, gjennom Rogers' tre kvaliteter, på en slik måte at det utløser en bevissthet hos elevene om eget ansvar både for sin egen og gruppens utvikling. Dette kan være interessant å undersøke nærmere, men går utenfor rammene av denne oppgaven.

Et annet aspekt som ble nevnt, var elevenes holdninger. Informantene opplever at måten elevene forholder seg til hverandre på, er med på å bidra til å skape en god eller dårlig stemning i klasserommet. Drugli (2012, p. 108) skriver om dette i forbindelse med Bergin og Bergins seks gode råd til læreren for å fremme relasjonen med elevene. Hun skriver at læreren må hjelpe elevene med «å være snille og hjelpsomme mot hverandre, samt akseptere hverandre. Atmosfæren elevene imellom betyr svært mye for deres tilhørighet til klassen og skolen». Intervjupersonenes uttalelser om at elevenes holdninger til hverandre bidrar til å skape stemning i klasserommet, synes å være et resultat av lærerens hjelp, av lærerens arbeid. Dette kan undersøkes nærmere i fremtidige undersøkelser. Jeg opplever at informantenes bevisste forhold til sin egen rolle i dannelsen av stemning i klasserommet, gjennom personlig ansvar, initiativ og holdninger, kan ses i sammenheng med det som blir drøftet i kapittel 4.4.2. om viktigheten av stemning i klasserommet. Elevens forståelse av egen rolle kan være et resultat av lærerens mer eller mindre vellykkede arbeid for å skape en vekstfremmende stemning i klasserommet.



## 4.4 Kategori 4: Viktigheten av stemning i klasserommet

### 4.4.1 Presentasjon av resultater

Det siste spørsmålet i intervjuguiden handlet om viktigheten av stemningen i klasserommet. Elevene ble spurt om stemning var viktig og hvorfor. Over har jeg gjengitt deres beskrivelser og opplevelser av begrepet stemning, stemningens kjennetegn og hva og hvem som bidrar til å skape den. Elevenes uttalelser reflekterer også viktigheten av stemning. Likevel ble elevene spurt helt konkret om dette. De måtte sette ord igjen på det de har allerede hadde snakket om i 25 minutter. Nedenfor oppsummeres det de sa om følgende tema: trygghet, lærelyst, sosialisering og prestasjonsnivå.

#### Trygghet

Elevene opplever trygghet som et kjennetegn på god stemning. Dårlig stemning kan skape problemer for elevene med hensyn til hvor trygge de føler seg i klassesituasjonen og til og med når det gjelder egen trygghet eller selvbilde.

*... du føler deg ikke trygg hvis det er veldig dårlig stemning, nei ... (Elev 2)*

*... stemning er både viktig for læringsmiljø, men også på hvordan folk har det inni seg og sånn, hvordan folk har det generelt og sånn, og hvis det er noe dårlig ting, så føler du på en måte inni deg på en måte, hvis du føler at folk ikke, det er ikke så bra stemning, og så lurere du litt på hva, hva som er galt her og så begynner du kanskje å bli litt sånn usikker på deg selv også ... (Elev 3)*

Elevene beskriver hvordan det er når de opplever en dårlig stemning i klasserommet:

*... man blir liksom (...) usikker når man rekke opp hånda. (Elev 1)*

*... hvis man for eksempel skal si noe høyt i klassen og så blir man veldig flau hvis man sier noe feil, og det er ikke så mange som rekke opp hånda ... (Elev 1)*

Det motsatte skjer når elevene opplever en god stemning i klasserommet. De føler seg trygge og tør å være med i undervisning:

*... hvis det er god stemning, da, så skjønner man det, fordi det er ingen flaue og alle er liksom hundre prosent på, og alle har lyst å (...) ... man vet, man klarer å stole hundre prosent på alle i klassen på en måte (...) og man vet, føler seg trygg rett og slett ... (elev 1)*

### **Lærelyst**

Et annet aspekt som elevene nevnte, var lærelyst. De uttrykte at når det er dårlig stemning i klassen, får de ikke noe lyst til å lære eller til å dra på skolen:

*... hvis det er en dårlig stemning hver eneste dag, så tror jeg det blir mye mer av et, et strev ... jeg tror ikke folk, hvis det er dårlig stemning i klasserommet hele tiden, så tror ikke jeg at det kommer til å være noen personen som ser frem til å dra på skolen. (Elev 2)*

*... jeg tror ikke man får så veldig lyst til å lære (...), jeg tror ikke det. (Elev 3)*

*Det er viktig fordi ... kan ikke gå rundt hele dagen å bare være sur og ha liksom dårlig innflytelse på skolen, da, fordi det er dårlig stemning i klasserommet, så har ikke du lyst til å dra på skolen neste dagen, så har du ikke noe lyst til å, da har du ikke mer motivasjon, nå har du ikke noe lyst til å fortsette, å bli med liksom og dra ... du har ikke lyst til å fortsette å gå i den klassen, hvis det er bare dårlig stemning, spiller ganske mye rolle hvis det er bare dårlig stemning ... (Elev 2)*

Elevene opplever at motivasjonen til å dra på skolen og til å lære, blir mye mindre når de opplever dårlig stemning i klasserommet. Når elevene opplever god stemning, derimot, får de lyst til å være med:

*... ja, da kan føle, ohh, det her er gøy, det har jeg lyst til ... (Elev 2)*

*... men hvis det er masse bra stemning, så har du lyst til gå på skolen, du har lyst til å engasjere deg, du har lyst til å gjøre det bra på skolen ... (Elev 2)*

*... bra stemningen, da, i klasserommet, så går du fra skolen, og du ... at det er bra, liksom, bra samspill i klassen, så går du derfra og du liksom føler deg bra og ... så neste dag så gleder du deg liksom, du våkner på morgningen og du gleder deg til å komme på skolen igjen, fordi du vet det blir bra og det blir en bra skoledag da. I motsetning til dårlig ... da har du ikke lyst til å stå opp, du har ikke lyst å gjøre noen ting liksom, hvis du skjønner. (Elev 2)*

Elevene opplever at når stemningen er bra i klasserommet og det er et fint samspill i klassen, blir lærelysten, lysten til å være med, være aktiv og engasjert og til å lære, mye større. De får mer lyst til å lære når de opplever en god stemning i klasserommet. Stemningen påvirker elevenes lyst til å være på skolen og lære.

### **Prestasjonsnivå**

I følge informantene, er stemningen også viktig for elevenes prestasjonsnivå. De opplever at med dårlig stemning klarer de ikke å vise frem det de kan, de klarer ikke å prestere så mye som de mener de har mulighet til:

*... klarer ikke å prestere like bra sånn du egentlig kan gjøre (Elev 1)*

Når de opplever en god stemning rundt seg, presterer de mye bedre:

*... du presterer så mye bedre når du har god stemning rundt deg, føler jeg ... (Elev 1)*

*... det handler egentlig bare om at hvis det er god stemning så er det jo(...), klarer jo rett og slett å ikke tenke på det, da presterer vi jo så godt vi kan, da presterer du så godt du kan uten å tenke på at du prestere godt ... (Elev 1)*

Elvene opplever at når det er god stemning, kan de hente det beste i seg og presterer på en bedre måte enn når stemningen er dårlig. Stemningen preger altså elevenes opplevelser av egne prestasjoner.

## Sosialisering

Elvene forteller at en dårlig stemning hindrer de sosiale interaksjonene i klasserommet. I motsatt fall, når det er en god stemning, blir elevene mere sosiale. Relasjonene elevene imellom og den sosiale utviklingen i klasserommet blir preget av stemningen i klasserommet, ifølge elevene.

*... hvis det er en dårlig stemning i klasserommet, så pleier jeg ikke å være veldig, så veldig sosial på en måte heller. (Elev 3)*

*... når du vet at du kommer til å sitte i et klasserom med dårlig stemning og ingen ehhh, gjør, gjør noe av det sosiale ... (Elev 3)*

*... hvis stemning er bra, så jobber man bedre når man skal ha samarbeidsoppgaver eller presentasjoner sammen med andre ... (Elev 1)*

Det sosiale samspillet blir påvirket av stemningen i klasserommet. Elevene opplever at samarbeidet og de sosiale relasjonene blir bedre når det er en fin stemning i klasserommet.

*... er like viktig både for hvordan folk har det, både med hvordan det er med læring og så hvordan det er sånn generelt sosialt, og hvordan folk på en måte har det inni seg som kan, kan skape konsekvenser senere og sånn (Elev 3)*

Elvene beskriver at det sosiale livet i klasserommet blir preget av stemningen. Dessuten nevner de læringsprosessen og hvordan hver og én har det med seg selv. Elevenes trivsel i klasserommet og deres utvikling blir preget av stemningen.

### 4.4.2 Drøfting av resultater

Elevene opplever at stemningen i klasserommet er viktig fordi den påvirker deres trygghet, lærelyst, prestasjonsnivå og sosialisering. Linder (2012, p. 47) hevder at «Det er åpenbart at den gode atmosfære er ekstra betydningsfull i det pedagogiske arbeidet». Det samme påpeker informantene i denne undersøkelsen.

I følge Johansson skapes stemning i møte mellom mennesker (2008, p. 55). For informantene i min studie er disse møtene - mellom dem om læreren og mellom dem og andre medelever - avgjørende for deres skoleprestasjon. De opplever at med en god stemning i klasserommet, føler de seg trygge og tør å være mer med i læringsprosessen, rekke opp hånd og si det de mener uten å være redd for å si noe feil. Denne stemningen øker deres lyst til å lære, til å delta i klassen og til å være mer sosiale. De opplever at en god stemning gir dem mulighet til å få bedre resultater på skolen og bedre relasjoner med andre.

Carl Rogers refererer til Aspy og Roebuks (1972) forskning i forbindelse med viktigheten av stemning i klasserommet. Han skriver at «their study makes it very clear that the attitudinal climate of the classroom, as created by the teacher, is a major factor in promoting or inhibiting learning» (1967, p. 316). Aspy og Roebuk skriver: «The indication seems to be that a teacher's increased positive regard for students is translated into classroom behavior which elicits higher levels of cognitive functioning from the students» (1972). Deres forskning synes å gi grunnlag til å forstå elevenes svar i denne studien.

Carl Rogers hevder at når læreren lykkes i å skape en god, vekstfremmende stemning - gjennom å arbeide med de tre grunnkvalitetene *kongruens*, *ubetinget positiv aktelse*, *empatisk forståelse* - vil dette lede til en positiv utvikling hos elevene. Han uttrykker det slik: «When the facilitator creates, even to a modest degree, a classroom climate characterized by all that she can achieve of realness, prizing, and empathy ... then she discovers that she has inaugurated an educational revolution» (1967, p. 314). Denne pedagogiske revolusjon, som Rogers kaller den, handler om utvikling av elevenes potensial og tro på egne mulighetene. Det er dette som blir beskrevet i den generelle delen av læreplanen: «Den viktigste av alle pedagogiske oppgaver er å formidle til barn og unge at de stadig er i utvikling, slik at de får tillit til egne evner» (Utdanningsdirektoratet, 2006a, p. 12). Den pedagogiske revolusjonen, som ifølge Carl Rogers omfatter konsekvensene eller virkningene av den gode, vekstfremmende stemningen i klasserommet, er presis hva myndighetene for skolearbeidet i Norge kaller den viktigste pedagogiske oppgaven. Slik forsetter Rogers' beskrivelse: «Learning becomes life and a very vital life ... The student is on the way ... to becoming a learning, changing being.» (1967, p. 314). Denne utviklingsveien fører elevene ikke bare til bedre skolerresultater og prestasjoner, men også til personlig utvikling: mere trygghet, lærelyst

og sosialiseringsevner. Basert på tilbakemeldinger fra studenter gjennom årene hevder Rogers (1967, p. 316) at:

*The most striking learnings of students exposed to such a climate are by no means restricted to greater achievement in the three R's (reading, writing and arithmetic). The significant learnings are the more personal ones – independence, self-initiated and responsible learning, release of creativity, a tendency to become more of a person.*

Informantene i min studie nevner trygghet, lærelyst, prestasjonsnivå og sosialisering som relevante tema når det gjelder stemningens betydning (viktighet) i klasserommet. Deres uttalelser synes å være i samsvar med tilbakemeldingene fra studentene Rogers beskriver over.

# 5 Avslutning

Til slutt vil jeg presentere en kort oppsummering av oppgavens funn, fulgt av en refleksjon over studiens begrensninger, resultatenes implikasjoner og forslag til videre undersøkelser.

## 5.1 Oppsummering

Studiens formål var å lytte til elevenes opplevelser knyttet til *stemning i klasserommet*. Dette gjorde jeg ved hjelp av kvalitative, semistrukturerte intervjuer av tre elever i 10. klasse. Jeg samlet og analyserte data, som ble presentert og drøftet i forrige kapitlet. Elvenes uttalelser kan oppsummeres i følgende funn:

- Informantene opplever at *stemning i klasserommet* kan defineres som det som oppstår når mennesker møtes i en klasseromssituasjon og som noe som reflekterer hvordan de har det som individer og som gruppe i øyeblikket.
- Informantene opplever at en god, vekstfremmende stemning i klasserommet kjennetegnes av glede, engasjement og godt samarbeid.
- Informantene opplever at det som skaper god stemning i klasserommet er på den ene side at elevene tar personlig ansvar for og initiativ til å skape den gode stemningen, gjennom å vise gode holdninger til hverandre. På den annen side opplever de lærerens væremåte, det at han bryr seg om dem, ser dem som personer, at han er positiv, og har en kreativt og inkluderende undervisningsstil som avgjørende for at det skapes en god stemningen som fremmer læring og utvikling av elevgruppen.

Elevene opplever at stemningen som råder i klasserommet er viktig fordi den preger deres trygghetsfølelse, lærelyst, prestasjonsnivå og sosialiseringsevner.

Studiens funn viser samsvar mellom elevenes opplevelser og Carl Rogers' tilnærming, og med annen relevant forskning.

## 5.2 Studiens begrensninger og implikasjoner

Denne masteroppgaven er et lite forsøk for å studere et stort tema. Oppgavens omfang er i seg selv en begrensning. Denne undersøkelsen baserer seg på tre individuelle intervjuer av tre elever i én klasse på én skole. Antall informanter og intervjuer pluss det faktum at utvalget ikke var tilfeldig trukket, utgjør noen begrensninger for oppgaven. Valget av en bestemt teoretisk tilnærming kan også representere en begrensning i forståelsen av resultatene.

Resultatene av denne studien peker på betydningen av stemningen i klasserommet for elevenes utvikling og læring, og på lærerens avgjørende rolle i arbeidet for å skape og opprettholde den vekstfremmende stemningen. Dette medfører noen implikasjoner for den konkrete skolen studiet ble gjennomført i. Elvene ble spurt om sine opplevelser. Dette medfører et ansvar for å gjøre deres stemme hørbar for de som kan påvirke elevenes skolehverdag. Dette har skoleledelsen vist stor interesse for fra den tidligste fase av studien. Skoleledelsen sa ja til å være med på undersøkelsen på én betingelse. Det var at jeg skulle presentere resultatene for hele kollegiet. De satt pris på prosjektet og ville gjerne følge anbefalingene som kom ut av det. Jeg skal presentere resultatene for skolen i starten av neste skoleår.

Denne undersøkelsen fokuserte på elevenes opplevelser. Jeg forventet å lytte til tre subjektive, individuelt pregede synspunkter på det gitte temaet. Temaet er stort og med mange nyanser. Resultatene har vist meg verdien av det individuelle fremfor det generelle. Disse tre elevene har, ut fra sine individuelle opplevelser, ut fra deres unike og subjektive tilværelse, rørt ved kjernefaktorer som pedagogisk og filosofisk litteratur har beskrevet og diskutert i årevis. Tre enkelte elever blir spurt om noe, og deres svar harmoniserer med det mange med høy kompetanse og erfaring skriver og diskuterer om det samme temaet. Den uutgrunnelige verdi av ett enkelt menneske forundrer meg igjen og igjen. Denne studien gir meg grunn til å anbefale å forsette å spørre enkeltindivider om deres opplevelser i søken etter det essensielle, det betydningsfulle.



## 5.3 Epistel

Stemning er et usynlig fenomen, men følbart. Hvert menneske befinner seg i en bestemt stemning. Denne stemningen er bekleddingen til deres tilstand i hvert øyeblikket. Menneskets individualitet stråler ut et bestemt sett av følelser og tanker, holdninger og livssyn. Dette danner stemningen. Vi møtes og våre stemninger møtes. Vi kan ikke fysisk fusjoneres inn i hverandres kropp som to gullringer som smeltes sammen til en større. Men våre stemninger synes å klare det. I en bestemt gruppe mennesker som for eksempel i et klasserom, blir individuelle stemninger blandet sammen som i en stor gryte. Hva skjer da? Hvor mye påvirker den enes stemning alle andre? Musikalsk sett, oppstår det en harmoni eller en dissonans; en symfoni, en suite eller en solokonsert? Det blir forhåpentligvis *musica humana*, ledet av en dirigent som henter det beste ut av hver enkelt musiker. Og slik en sekstett ikke er mulig uten seks musikere, er klasserommets orkester ikke helt hvis det mangler én elev. Helheten dannes og er avhengig av hver enkelt. Hver enkelt er formet inn i denne helheten og blir preget av den. Denne gjensidige avhengighet, dette båndet, uttrykker Rudolf Steiner i det han kaller *Das Motto der Sozialethik* (GA 40):

„Heilsam ist nur, wenn  
Im Spiegel der Menschenseele  
Sich bildet die ganze Gemeinschaft  
Und in der Gemeinschaft  
Lebet der Einzelseele Kraft.“

# Litteraturliste

- Araujo Sadala, M. L., & Ferreira Adorno, R. d. C. (2002). Phenomenology as a method to investigate the experience lived: a perspective from Husserl and Merleau-Ponty's thought. *Journal of Advanced Nursing*, 37(3), 282-293.
- Aspy, D. N., & Roebuck, F. N. (1972). An investigation of the relationship between student levels of cognitive functioning and the teacher's classroom behavior. *The Journal of Educational Research*, 65(8), 365-368.
- Bae, B., Waastad, J. E., & Schibbye, A.-L. L. (1999). *Erkjennelse og anerkjennelse: perspektiv på relasjoner*: Universitetsforlaget.
- Bauman, Z. (2001). *Flytende modernitet*. Oslo: Vidarforlaget.
- Befring, E. (2014). *Den forløsende pedagogikken. Læringsvilkår som gjør gode skoler gode*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Berg, N. B. J. (2012). *Elev og menneske*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Buber, M. (1936). *Ich und du*. Berlin: Schocken Verlag.
- Dalen, M. (2013). *Intervju som forskningsmetode - en kvalitativ tilnærming. 2. utgave*. Oslo: Universitetsforlaget.
- De Vaus, D. A. (2014). *Surveys in social research* (6th ed. ed.). London: Routledge.
- Dreyfus, H., & Dorrance Kelly, S. (2011). *All things Shining. Reading the western classics to find meaning in a secular age*. New York: Free Press.
- Drugli, M. B. (2012). *Relasjonen lærer og elev: avgjørende for elevenes læring og trivsel*: Cappelen Damm høyskoleforl.
- Duesund, L. (2001). *Teaching and learning: an interview with Hubert Dreyfus*: NNL.
- Dupont, S. (2008). Atmosfære er kropslig *Atmosfære i pædagogisk arbejde* (pp. 17-34). København: Akademisk Forlag.
- Federici, R., & Skaalvik, E. (2013). Lærer-elev-relasjonen—betydning for elevenes motivasjon og læring. *Bedre skole, 1*, 58-63.

- Hals, M. (2015). *Lærer-elev-relasjonen. En kvantitativ studie av elevers opplevelse av skolens læringsmiljø og lærerens sosiale støtte, og hvilken betydning dette har for elevenes psykiske helse, indre motivasjon og hjelpesøkende atferd*. Trondheim: Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.
- Heidegger, M. (1993). *Sein und Zeit. 17 Aufl.* Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- Holden, C. (1977). Carl Rogers: Giving People Permission to Be Themselves. *jstor.org*.  
<http://www.jstor.org/stable/1744156> Retrieved from  
<http://www.jstor.org/stable/1744156>
- Jensen, H., Gøtzsche, K., Weppenaar Pedersen, C., Sælebakke, A., & Eidnes, T. (2014). *Nærvær og empati i skolen : øvelser i samarbeid med Katinka Gøtzsche, Charlotte Weppenaar Pedersen og Anne Sælebakke*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Johansson, E. (2008). Atmosfære er kropslig *Atmosfære i pedagogisk arbejde* (pp. 35-59). København: Akademisk Forlag.
- Johansson, E. (2008). Atmosfære og pædagogik. I S. Dupont & U. Liberg (Red.). *Atmosfære i pedagogisk arbejde*, 35-59.
- Kinge, E. (2014). *Empati. Nærvær eller metode?* Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Koecher, J. (2013). Heidegger's Concept Of Stimmung And Its Relevance To The Practice Of Psychotherapy. *Existential Analysis: Journal of the Society for Existential Analysis*, 24(2).
- Kristiansen, A. (2005). Tillit og tillitsrelasjoner i en undervisningssammenheng : med utgangspunkt i tekster av Martin Buber, Knud E. Løgstrup, Niklas Luhmann og Anthony Giddens (Vol. nr. 28/2005). Oslo: Unipub.
- Kristiansen, A. (2014). *Rom for anerkjennelse i utdanningssystemet*. Bergen: Fagbokforl.
- Krumsvik, R. J. (2013). *Innføring i forskingsdesign og kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforl.
- Kunnskapsdepartementet. (1998). lovdata.no. *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*. [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL\\_11](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_11) Retrieved from [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL\\_11](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_11)

- Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*: Gyldendal akademisk.
- Kvale, S., & Brinkman, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utgave. utg., Vol. 2012). T. Anderssen, & J. Rygge, Overs.) Oslo, Oslo, Norge: Gyldendal Akademisk.
- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M., & Rygge, J. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg., 2. oppl. ed.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lassen, L. M. (2014). *Rådgivning. Kunsten å hjelpe og sokre vekstfremmende prosesser. 2. utgave*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Launsø, L., & Rieper, O. (1995). *Forskning om og med mennesker : forskningstyper og forskningsmetoder i samfunnsforskningen* (3. udg. ed.). København: Nyt Nordisk Forlag Arnold Busck.
- Liamputtong, P., & Ezzy, D. (2005). *Qualitative research methods* (2nd ed. ed.). Oxford: Oxford University Press.
- Lietaer, G. (1993). Authenticity, Congruence and Transparency *Beyond Carl Rogers* (pp. 17-46). London: Constable.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry* (Vol. 75): Sage.
- Linder, A. (2012). *Å skape gode relasjoner i skolen*: Gyldendal Akademisk.
- McLeod, S. (2008). *Person-centered therapy*: <http://www.simplypsychology.org/client-centred-therapy.html>.
- Mjelve, L. H., & Universitetet i Oslo Det utdanningsvitenskapelige, f. (2012). *Parallele prosesser i spesialpedagogisk rådgivning : en kvalitativ, empirisk videoobservasjonsstudie*. (nr. 160), Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo, Oslo.
- Møller, L. (2012). *Anerkjennelse i praksis: Om utviklingsstøttende relasjoner*: Oslo: Kommuneforlaget. [Recognition in praxis: About developmental supportive relationships].
- Nyström, B. (1976). *Elevcentrerad undervisning*. Lund: Studentlitteratur.
- Rogers, C. (1951). *Client-centered therapy. Its current practice, implications, and theory*. Cambridge: The riverside press.

- Rogers, C. (1962). Learning to be free (part two). *Pastoral Psychology (Desember)*, 43-51.
- Rogers, C. (Producer). (1965). Carl Rogers and Gloria - Counselling. Full Session. *Youtube*. Retrieved from <https://www.youtube.com/watch?v=24d-FEptYj8>
- Rogers, C. (1967). The interpersonal Relationship in the Facilitation of Learning *The Carl Rogers Reader* (pp. 304-322): Houghton Mifflin.
- Rogers, C. (1989a). Client-centered therapy *Carl Rogers Dialogues* (pp. 9-38). London: Constable.
- Rogers, C. (1989b). A client-centered/Person-centered approach to therapy *The Carl Rogers Reader* (pp. 135-156): Houghton Mifflin.
- Rogers, C. R., Kirschenbaum, H., & Henderson, V. L. (1989). *The carl rogers reader*: Houghton Mifflin Harcourt.
- Røkenes, O. H., Tolstad, O., & Hanssen, P.-H. (2006). *Bære eller briste : kommunikasjon og relasjon i arbeid med mennesker* (2. utg. ed.). Bergen: Fagbokforl.
- Schibbye, A. L. L. (2002). *En dialektisk relasjonsforståelse: i psykoterapi med individ, par og familie*: Universitetsforlaget.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2005). *Skolen som læringsarena*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2007). *Selvoppfattning, motivasjon og læringsmiljø*: TANO AS.
- Syse, J., & Bjørnstad, E. (2015). Læringsmiljø og gjennomføring i videregående skole: Kunnskapsbasert folkehelsearbeid for å redusere sosiale helseforskjeller.
- Utdanningsdirektoratet. (2006a). Generell del av læreplanen. *Utdanningsdirektoratet*. <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Generell-del-av-lareplanen/> Retrieved from <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Generell-del-av-lareplanen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2006b). Læringsplakaten. *Utdanningsdirektoratet*. <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskaploftet/Prinsipp-for-opplaringsplakaten/?read=1> Retrieved from <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskaploftet/Prinsipp-for-opplaringsplakaten/?read=1>

Utdanningsdirektoratet. (2016). Læringsmiljø. Retrieved from  
<http://www.udir.no/Laringsmiljo/>.

Vedeler, L. (2000). *Observasjonsforskning i pedagogiske fag: En innføring i bruk av metoder*.  
Gyldendal Akademisk.

Ødegård, M. (2014). Uro i skolen og den menneskelige væremåte. *Norsk pedagogisk  
tidsskrift*, 98(03), 203-212.

# Vedlegg 1: Informasjonsskriv

## Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet: *Hva kjennetegner elevenes opplevelse av atmosfæren i klasserommet?*

### **Bakgrunn og formål**

Studien er en masteroppgave til masterprogram i spesialpedagogikk med rådgivning som studieretning, ved institutt for spesialpedagogikk, universitet i Oslo. Formålet er studere hva som karakteriserer elevenes opplevelser av stemning eller atmosfære i klasserommet.

Utvalget er tilfeldig og forskeren kjenner ikke informantene personlig. Kriteriene for å kunne delta i studien er at informantene ønsker å dele deres erfaringer i forbindelse med studiens temaet.

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

Datainnsamling skal foregå gjennom to individuelle narrativ orientert intervjuer med to elever. Intervjuene skal være av ca. 30 min hver og de blir tatt opp på lydbånd for videre strukturering og analyse. Ved intervjuene blir det tatt notater underveis. Spørsmål ved intervjuene vil handle om elevenes egne erfaringer og opplevelser i relasjon til stemning eller atmosfære i klasserommet.

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

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Prosjektet skal etter planen avsluttes 01. Juni 2016. Ved prosjektslutt skal alt datamaterialet anonymiseres.

### **Frivillig deltakelse**

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

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med Rodolfo Dario Villegas, tel. 48618137. Veilederen til studien er Professor Liv Duesund og hennes kontaktinformasjon er: tel. 22858072/41497909, e-post: [liv.duesund@isp.uio.no](mailto:liv.duesund@isp.uio.no), Institutt for spesialpedagogikk, UIO, Helga Engs hus 4.etasje, Sem Sælandsvei 7, 0318 Oslo.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

# Vedlegg 2: Samtykkeskjema

## Samtykke erklæring

Herved bekrefter jeg å ha fått utførlig informasjon om denne studien og at jeg forstår hva vil det innebærer for meg å delta i den. Jeg er bevisst på at alt blir anonymisert og at konfidensialiteten blir bevart, slik at jeg ikke vil bli gjenkjent ved eventuelle publikasjoner eller fremvisninger av studien.

Jeg vet at jeg kan trekke meg fra studien når som helst, uten å oppgi grunn for dette. Jeg bekrefter med min signatur min deltagelse i studien.

Jeg synes det er greit at det benyttes båndopptak under intervjuet

Jeg vil ikke at det benyttes båndopptak under intervjuet

---

Dato

---

Deltakers underskrift



# Vedlegg 3: Intervjuguide

## 1. Rammesetting

---

- Hilsning og kort presentasjon av både informanten og forskeren
- Informasjon til informanten:
  - Intervjuet er en del av en masterstudie
  - Intervjuet består av få spørsmål, varer ca. en halvtime og vil bli tatt opp på bånd.
  - Informanten kan trekke seg eller stoppe intervjuet når som helst.
  - Minne informanten om forskerens taushetsplikt og anonymisering av data.
- Tittelen på oppgaven er: Hva kjennetegner elevenes opplevelse av stemningen i klasserommet? Hovedmålet er å få kunnskap om elevenes tanker om betydningen av stemningen i klasserommet. Stemning defineres som sinnsstemninger som preger menneskets omgang med verden. Stemning kan være trist, glad, sint, frustrert, osv. Mennesker befinner seg alltid i en stemning.

## 2. Spørsmål

---

1. Hva betyr stemningen for deg ut ifra slik du har erfart det?
  - Vil du tilføye noe?
  - Vil du trekke fra noe?
2. Hva kjennetegner en god stemning i klasserommet?
  - Hvordan kommer den til uttrykk?
  - Hvordan kan man merke den?
3. Hva kjennetegner en dårlig stemning i klasserommet?
  - Hvordan kommer den til uttrykk?
  - Hvordan kan man merke den?
4. Hva skal til for å skape en god stemning i klasserommet?
  - Hvilke handlinger?
  - Hvem har ansvar for å skape en god stemning?
5. Hva skal til for å skape en dårlig stemning i klasserommet?
  - Hvilke handlinger er med på å skape den?
  - Hvem er ansvarlig for at det blir dårlig stemning i klasserommet?
6. Har du noen opplevelser av god stemning i klasserommet som du vil fortelle om?

- 
- Hvem var involvert?
  - Hvordan la du merke til at det var en god stemning?
7. Hvorfor er det viktig, slik du ser det, med en god stemning i klasserommet?
- Hvilken rolle kan en god stemning i klasserommet spille?
  - Hvilken rolle kan en dårlig stemning i klasserommet spille?
  - Er stemningen i klasserommet viktig?
  - På hvilken måte er det viktig?

### **3. Avslutning**

---

- Kort oppsummering av intervjuet
- Er det noe du ønsker å tilføye?
- Takk og avskjed

# Vedlegg 4: Godkjenning fra NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS  
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29  
N-5007 Bergen  
Norway  
Tel: +47-55 58 21 17  
Fax: +47-55 58 96 50  
nsd@nsd.uib.no  
www.nsd.uib.no  
Org nr. 985 321 884

Liv Duesund  
Institutt for spesialpedagogikk Universitetet i Oslo  
Postboks 1140 Blindern  
0318 OSLO

Vår dato: 22.01.2016

Vår ref: 46245 / 3 / AMS

Deres dato:

Deres ref:

## TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 20.12.2015. Meldingen gjelder prosjektet:

46245	<i>En kvalitativ studie av hva som kjennetegner elevenes opplevelse av atmosfæren i klasserommet.</i>
Behandlingsansvarlig	Universitetet i Oslo, ved institusjonens øverste leder
Daglig ansvarlig	Liv Duesund
Student	Rodolfo Dario Villegas

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstillende kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.06.2016, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Anne-Mette Somby

Kontaktperson: Anne-Mette Somby tlf: 55 58 24 10

*Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.*

*Avdelingskontorer / District Offices:*

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. [nsd@uio.no](mailto:nsd@uio.no)  
TROMSØ: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. [kyrresvarva@svt.ntnu.no](mailto:kyrresvarva@svt.ntnu.no)  
TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. [nsdmaa@svt.uib.no](mailto:nsdmaa@svt.uib.no)



### Prosjektvurdering - Kommentar

---

Prosjektnr: 46245

Utvalget (elever og ev. deres foresatte) skal informeres skriftlig og muntlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivet er godt utformet.

Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger Universitetet i Oslo sine rutiner for datasikkerhet.

Forventet prosjektslutt er 01.06.2016. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres.

Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)
- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn)
- slette digitale lydopptak