

Å tilrettelegge for et godt klassemiljø

En kvalitativ studie om kontaktlæreres erfaringer med å tilrettelegge for et godt klassemiljø.

LISA BUVALD

VEILEDER

Irina Ivashenko Amdal

Universitetet i Agder, 2024

Fakultet for humaniora og pedagogikk

Institutt for pedagogikk

Master

Forord

Gjennomføringen av denne masteroppgaven har vært spennende og lærerik, men også omfattende og krevende. I den forbindelse er det mange jeg ønsker å takke.

Først og fremst ønsker jeg å takke veilederen min Irina, som har vært svært støttende, oppmuntrende og gitt utrolig god veiledning gjennom hele prosessen.

Videre ønsker jeg å takke min samboer, som har stått i denne prosessen sammen med meg og taklet mine opp- og nedturer daglig.

En stor takk til min kjære krets her på Sørlandet, som har heiet meg frem til mål. Og en stor takk til mine foreldre, bror, søster og svigerinne, som har støttet meg under prosessen på mange kilometers avstand. Med så god støtte har jeg kommet meg gjennom skrivesperrer og fått delt mine høydepunkter.

Jeg ønsker også å takke mine informanter, som gledelig ønsket å delta i mitt masterprosjekt.

En siste takk til fagansvarlig bibliotekar, som lærte meg metaforen: *man kan ikke spise en hel elefant, man må ta en bit av gangen.*

Lisa Buvald

Kristiansand, mai 2024

Sammendrag

Temaet i denne masteroppgaven er klassemiljø. Bakgrunn for dette valget er mine antakelser om at klassemiljøet kan påvirke elevenes lærings- og utviklingsmuligheter enten positivt eller negativt. Videre kan tilrettelegging av et godt klassemiljø ansees som forebyggende i spesialpedagogikken, siden et godt klassemiljø kan redusere behovet for spesialpedagogisk støtte. Studien undersøker følgende problemstillingen: *Hvilke erfaringer har kontaktlærere i barneskolen med å tilrettelegge for et godt klassemiljø?* Resultatene i denne studien er basert på erfaringene til fire kontaktlærere som har deltatt i individuelle semistrukturerte intervjuer.

Formålet med studien er å få kunnskap om kontaktlæreres erfaringer med å tilrettelegge for et godt klassemiljø, siden det er læreren som har det profesjonelle ansvaret for å utvikle et godt klassemiljø. I tillegg gir studien kunnskap om mulige utfordringer og bidrag kontaktlærere kan erfare når de tilrettelegger for et godt klassemiljø. Videre gir denne studien kunnskap om faktorer som kan påvirke klassemiljøets utvikling enten positivt eller negativt. Basert på studiens resultater blir følgende drøftet i denne masteroppgaven: klassemiljø som en kontinuerlig og dynamisk prosess, fire elementer som forutsetter et godt klassemiljø, hvordan utfordrende atferd og elevenes konflikter kan påvirke klassemiljøets utvikling, betydningen av foreldre og kontaktlærerens betydning for et godt klassemiljø.

Abstract

The theme for this master thesis is classroom environment. The background for this choice is my assumptions that a classroom environment can affect pupil's possibilities for learning- and development either positively or negatively. Facilitating a good classroom environment can be considered as preventative in special pedagogy as a good classroom environment can reduce the need for special educational support. This study research the following question: *What experiences do primary school teachers have with facilitating a good classroom environment?* The results in this study are based on the experiences of four primary school teachers who have participated in individual semi-structured interviews.

The purpose of this study is to gain knowledge of teacher's experiences with facilitating a good classroom environment as the teacher has the professional responsibility for developing a good classroom environment. In addition, this study provides knowledge of possible challenges and contributions teacher may experience when facilitating a good classroom environment. Furthermore, this study provides knowledge of factors which might affect the development of the classroom environment either positively or negatively. Based on the results of this study, the following are discussed further in this master thesis: classroom environment as a continuous and dynamic process, four elements predicting a good classroom environment, how challenging behavior and pupil's conflicts may affect the development of the classroom environment, the importance of parents, and the teacher's significance for a good classroom environment.

Innholdsfortegnelse

FORORD	2
SAMMENDRAG	3
ABSTRACT	4
1.0 INNLEDNING	7
1.1 FORMÅL OG PROBLEMSTILLING	8
1.2 OPPGAVENS DISPOSISJON	9
1.3 BEGREPSAVKLARING	9
2.0 TEORETISK FORANKRING	9
2.1 SYSTEMTEORI.....	10
2.1.1 Endring i sosiale systemer.....	11
2.1.2 Et multisystematisk perspektiv	11
2.1.3 Samspill mellom individ og miljø	12
2.2 Å STØTTE ELEVENES AUTONOMI OG TILHØRIGHET	15
2.2.1 Autonomi	15
2.2.2 Tilhørighet.....	16
2.3 RELASJONER OG RELASJONSKOMPETANSE.....	17
2.3.1 Relasjonen mellom kontaktlæreren og elevene	18
2.3.2 Elevsamtale: et verktøy for å utvikle god relasjon til elevene.....	20
2.4 KLASSELEDELSE	21
2.4.1 Autoritativ klasseledelse fremmer et godt klassemiljø.....	21
2.4.2 Betydningen av å anerkjenne elevene.....	22
2.5 UTFORDRENDE ATFERD I KLASSEN	22
2.5.1 Et individ- og kontekstuellt perspektiv for å forstå utfordrende atferd.....	23
2.5.2 Betydningen av kontaktlærerens forståelse	24
2.5.3 Mestrings- og kompetanseperspektivet	24
3.0 METODE	25
3.1 STUDIENS VITENSKAPSTEORETISKE STÅSTED	25
3.1.1 Fenomenologi	25
3.1.2 Abduktiv tilnærming.....	26
3.2 VALG AV FORSKNINGSMETODE	26
3.2.1 Kvalitativt intervju som datainnsamlingsstrategi	27
3.2.2 Intervjuguide.....	27
3.3 STRATEGISK UTVALG AV INFORMANTER	28
3.3.1 Presentasjon av informanter.....	29
3.4 GJENNOMFØRING AV INTERVJUER.....	29
3.5 ANALYSE AV DATAMATERIALE	31
3.6 KVALITETSVURDERING AV MIN STUDIE	33
3.6.1 Pålitelighet	33
3.6.2 Validitet.....	33
3.6.3 Generalisering	35
3.7 ETISKE VURDERINGER.....	35
3.8 FORSKERROLLEN	36
4.0 RESULTATER	37
4.1 ARBEID MED KLASSEMILJØ ERFARES SOM EN KONTINUERLIG OG DYNAMISK PROSESS	37
4.2 FIRE ELEMENTER SOM FORUTSETTER ET GODT KLASSEMILJØ.....	37
4.3 ERFARTE UTFORDRINGER I ARBEIDET MED Å TILRETTELEGGE FOR ET GODT KLASSEMILJØ	41
4.3.1 Elever med utfordrende atferd	41
4.3.2 Elevenes konflikter.....	42
4.3.3 Foreldrenes betydning.....	43
4.4 KONTAKTLÆRERENS ROLLE OG BETYDNING FOR KLASSEMILJØETS UTVIKLING	44

5.0 DRØFTING AV RESULTATER	45
5.1 Å TILRETTELEGGE FOR ET GODT KLASSEMILJØ ER EN KONTINUERLIG OG DYNAMISK PROSESS	45
5.2 FIRE ELEMENTER SOM FORUTSETTER ET GODT KLASSEMILJØ.....	48
5.2.1 <i>Relasjoner</i>	49
5.2.2 <i>Tilhørighet</i>	50
5.2.3 <i>Trygghet</i>	51
5.2.4 <i>Trivsel</i>	52
5.2.5 <i>Sammenhengen mellom de fire elementene</i>	52
5.2.6 <i>Å tilrettelegge for elevenes relasjoner, tilhørighet, trygghet og trivsel</i>	53
5.3 SAMMENHENGEN MELLOM UTFORDRENDE ATFERD OG KLASSEMILJØETS UTVIKLING	54
5.3.1 <i>Et individ- og kontekstuellt perspektiv for å forstå atferd</i>	55
5.3.2 <i>Betydning av god relasjon til elever med utfordrende atferd</i>	55
5.4 ELEVENES KONFLIKTER KAN PÅVIRKE KLASSEMILJØETS UTVIKLING	56
5.4.1 <i>Konflikter som oppstår i andre sosiale systemer</i>	57
5.5 BETYDNINGEN AV FORELDRESAMARBEID	58
5.6 KONTAKTLÆRERENS ROLLE OG BETYDNING FOR KLASSEMILJØETS UTVIKLING	59
5.7 OPPSUMMERENDE KOMMENTARER FOR KAPITTELET	60
6.0 AVSLUTNING	62
6.1 FREMTIDIG FORSKNING	63
REFERANSELISTE	64
VEDLEGG 1 – INTERVJUGUIDE	68
VEDLEGG 2 – INFORMASJONSSKRIV	70
VEDLEGG 3 – GODKJENNELSE FRA SIKT	73

1.0 Innledning

Spesialpedagogikk i skolen har som formål å fremme læring og livsmestring blant en mangfoldig gruppe elever med ulike utfordringer ved å bidra med hjelp og støtte (Befring & Næss, 2019; Befring, 2019a). Å jobbe forebyggende er en stor del av det spesialpedagogiske feltet og det innebærer å være føre var, tilrettelegge for vansker eller vedlikeholde og utvikle noe som fungerer godt (Befring, 2019b). Temaet for min studie er klassemiljø og dette er relevant i spesialpedagogisk sammenheng fordi et godt klassemiljø kan forebygge behovet for spesialpedagogisk støtte i skolen. Dette skyldes at tilrettelegging for et godt klassemiljø kan ansees som et tiltak for å redusere problembelastninger og forebygge for utvikling av tilleggsvansker.

Rygvdal og Ogden (2017) påstår at det sosiale systemet elevene befinner seg i, enten kan fremme eller hemme elevenes lærings- og utviklingsmuligheter. Slik overordnet del i læreplanen fremhever, vil et godt læringsmiljø være grunnlaget for elevenes faglige og sosiale utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2017). Videre nevnes viktigheten av både samhold og tilhørighet for elevenes utviklingsmuligheter. Med andre ord kan kvaliteten på klassemiljøet påvirke elevenes faglige, sosiale og personlige utvikling. I en studie fra 2001 fant Lindberg og Ogden flere kjennetegn på et godt klassemiljø (referert i Bergkåstet et al., 2009, s. 16). Funnene i deres studie viser at i et godt klassemiljø er elevene gode venner, det er god arbeidsro, de fleste elevene følger med i undervisningen, elevene samarbeider godt, timen blir fulgt som planlagt, elevene blir som regel ferdig med arbeidsoppgaver i tide og elevene deltar aktivt i undervisningen.

Det er et felles ansvar for skolen, elevene og foreldrene å fremme elevenes helse, trivsel og læring (Kunnskapsdepartementet, 2017). I tillegg er det også et felles ansvar å forebygge for mobbing og andre krenkelser. Bakken og Østvik (2021) hevder at mobbing er et symptom på et dårlig klassemiljø. De mener at læreren har en viktig rolle i å utvikle et godt klassemiljø som bidrar til å fremme elevenes helse, trivsel og læring, samtidig som det forebygger for mobbeproblematikk. Videre er læreren avgjørende for at læringsmiljøet skal motivere og bidra til elevenes lærings- og utviklingsmuligheter (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Sammen med familie og barnehage, blir skolen regnet som en primær oppvekstarena siden elevene tilbringer mye av sin hverdag på skolen (Danielsen, 2017). Opplæringsloven §9A-2

(1998) handler om elevenes rett til et trygt og godt skolemiljø som fremmer helse, trivsel og læring. Likevel fremmer artikkelen «Syk av skolen» en undersøkelse utført av NRK hvor det ble oppdaget at nesten halvparten av barna som får behandling innen psykiatrien, har opplevd utfordrende skolemiljø som en sentral del av sitt sykdomsbilde (Vikingstad & Eriksen, 2023). I undersøkelsen har totalt 133 behandlere svart på vegne av 2777 barn og unge i psykiatrien. Denne undersøkelsen vakte min interesse for å utføre forskning om klassemiljø fordi jeg antar at et dårlig klassemiljø kan påvirke mange elever og forårsake alvorlige konsekvenser som for eksempel skolevegring, utfordrende atferd og psykisk uhelse. I tillegg tror jeg at et dårlig klassemiljø kan svekke elevenes læringsmuligheter. Videre kan klassens ukultur gjøre det vanskelig for elevene å danne samhold som øker risikoen for at mobbing og krenking oppstår (Bakken & Østvik, 2021). Berg (2012) hevder at krenkelser kan føre til alvorlige, livslange plager. Oppsummert kan skolen fungere enten som en ressurs eller som en risikofaktor for elevene slik Lillejord et al. (2010) påstår, og derfor er det viktig å tilrettelegge for et godt klassemiljø.

1.1 Formål og problemstilling

I skolen bør det være et felles mål å redusere behovet for spesialpedagogisk bistand (Bjørnsrud & Nilsen, 2022). Ved å tilrettelegge for et godt klassemiljø kan man forebygge for at ulike vansker utvikler seg eller oppstår. Å jobbe forebyggende kan dermed begrense behovet for spesialpedagogisk støtte i skolen. Ved å tilrettelegge for et godt klassemiljø skaper kontaktlæreren et inkluderende fellesskap som kan fremme elevenes opplevelse av tilhørighet og forebygge for krenkelser og mobbing (Utdanningsdirektoratet, 2021). Videre kan et godt klassemiljø preget av sosial og faglig inkludering, gi gode forutsetninger for læring (Hattie, 2009, referert i Lillejord et al., 2010, s. 37). Det betyr at tilrettelegging av et godt klassemiljø fremmer elevenes lærings- og utviklingsmuligheter, noe som er blant spesialpedagogikkens formål (Befring & Næss, 2019).

På utdanningsdirektoratets nettside (2021) står det at de voksne har ansvar for å utvikle et fellesskap og det understrekes at elevene ikke kan ha ansvar for dette alene. I St.meld. nr.11 (2009-2010) kommer det frem at læreren må ta ansvar for å skape et læringsmiljø preget av respekt og gode relasjoner, hvor alle elevene føler seg inkludert. Siden kontaktlæreren har et profesjonelt ansvar for å utvikle et godt klassemiljø, er formålet med denne studien å få kunnskap om kontaktlæreres erfaringer med å tilrettelegge for et godt klassemiljø.

Kontaktlæreres erfaringer kan gi kunnskap om hva som kan påvirke klassemiljøets utvikling og hva som kan utfordre eller bidra i deres arbeid med å tilrettelegge for et godt klassemiljø. Studiens problemstilling er derfor følgende: *Hvilke erfaringer har kontaktlærere i barneskolen med å tilrettelegge for et godt klassemiljø?*

1.2 Oppgavens disposisjon

Oppgaven har 6 hovedkapitler. I første kapittel har jeg presentert og beskrevet studiens tema, bakgrunn for valg av tema, studiens formål og studiens problemstilling. Videre presenteres studiens teoretiske forankring i kapittel 2. I kapittel 3 fremstilles studiens forskningsmetode og jeg beskriver og vurderer gjennomføring av datainnsamling. Deretter presenteres studiens resultater i kapittel 4. I kapittel 5 drøfter jeg studiens resultater opp mot presentert teori. Avslutningsvis gir jeg en oppsummering av studien i kapittel 6, i tillegg til forslag om fremtidig forskning.

1.3 Begrepsavklaring

Det finnes mange begreper som omfatter elevenes miljøer i skolen som for eksempel skolemiljø, psykososialt miljø, læringsmiljø og fellesskap. I dette studie benyttes begrepet klassemiljø som et samlebegrep for forhold i en klasse som påvirker elevenes læring, utvikling, helse og trivsel. Begreper som nevnes i denne studien som fellesskap og læringsmiljø knyttes derfor i denne sammenheng opp mot elevenes opplevelser av klassemiljøet. Videre i oppgaven anvender jeg begrepet utfordrende atferd for all atferd som bryter med skolens normer, regler og forventninger (Ogden, 1998).

2.0 Teoretisk forankring

Store deler av kontaktlæreren arbeidsdag tilbringes i klasserommet. Her skal de skape et så godt læringsmiljø som mulig (Ogden, 1998). Det er læreren som har ansvar for å skape et positivt læringsmiljø som ivaretar elevenes faglig og sosiale utvikling (Lillejord et al., 2010; Ertsås, 2013). Kontaktlæreren vil ha stor betydning for elevenes læringsmuligheter, størst påvirkningskraft på elevenes utvikling i skolehverdagen og kan utgjøre en avgjørende forskjell for elevene (Hattie, 2009, referert i Lillejord et al., 2010, s. 71). At kontaktlæreren

kan være såpass betydningsfull for elevene og elevenes utvikling, innebærer en form for makt. Det betyr at kontaktlærere bør være bevisste på at de kan enten fremme eller hemme elevenes livsutfoldelse (Lillejord et al., 2010). I kontaktlærerens arbeid med å tilrettelegge for et godt klassemiljø kan det bli nødvendig å fokusere på elevenes atferd, relasjonene mellom elevene, relasjonskvaliteten til hver enkelt elev og ens egen klasseledelse. I tillegg er det viktig å undersøke elevenes trivsel, trygghet og opplevelse av tilhørighet og autonomi.

2.1 Systemteori

I hver klasse finnes det et sosialt system som har etablerte mønstre som danner betingelse for læring (Lillejord et al., 2010). Klasserommet er et dynamisk sosialt system som kjennetegnes av blant annet kompleksitet (Doyle, 1986, referert i Ogden, 1998, s. 104). Nordahl (2012b) fremmer en matematisk formel for å forstå antall relasjoner som finnes i en klassegruppe. Den matematiske formelen viser at en elevgruppe på 25 elever gir 300 mulige relasjoner. Tallene viser hvor viktig det er å analysere de etablerte mønstrene og sammenhengene i en klasse (Nordahl, 2012b). Det sosiale systemet blir skapt av den som deltar, samtidig som det former de som deltar i det (Hoel, 2013). Systemteori i en skolekontekst har til hensikt å gi forståelse for at elevene blir påvirket og selv påvirker omgivelsene i skolen (Manger et al., 2010). Kunnskapen kan gi kontaktlærere forståelse av mønstre og strukturer som bidrar til å opprettholde et klassemiljø enten det er bra eller dårlig. Videre vil det gi kunnskap og forståelse for hvordan elevene både blir formet og former klassemiljøet, noe som er viktig i arbeidet med å tilrettelegge for et godt klassemiljø.

Det foregår flere ting på en gang i et klasserom og med kontinuerlig kommunikasjon og interaksjon oppstår det hendelser som kan utvikle seg raskt og påvirke undervisningen videre (Manger et al., 2010). Dette gjør at det sosiale systemet er dynamisk og i stadig forandring. Det sosiale systemet i en klasse kan forandres dersom en elev starter eller slutter. «Da endres det sosiale systemet ved at en bestemt elev bidrar til bestemte reaksjoner i det sosiale systemet i klassen, noe som igjen påvirker de andre elevene» (Nordahl, 2012b, s. 11). Videre mener Nordahl (2012b) at et klassemiljø kan fremstå på forskjellige måter avhengig av hvilken lærer som er med klassen, hvilke fag klassen har og hva som har skjedd i for eksempel friminuttet. Dette gir forståelse for at en klasse kan oppleves ulikt hver dag og time for time (Nordahl, 2012b).

2.1.1 Endring i sosiale systemer

Det sosiale systemet i en klasse har etablerte rammer, normer og forventninger som styrer elevenes interaksjonsmønster (Manger et al., 2010). I tillegg oppstår det sosiale roller som vil ha betydning for elevenes handlinger. For å tilrettelegge for et godt klassemiljø, kan kontaktlæreren foreta endringer i det sosiale systemet i en klasse. Bakken og Østvik (2021) hevder at den beste muligheten for endring og utvikling er å korrigere og påvirke forholdene og omgivelsene som finnes i skolen. Tilrettelegging for et godt klassemiljø kan forstås som korrigerende og endring av klassens sosiale system. For å endre det sosiale systemet i en klasse, må kontaktlæreren først undersøke opprettholdende faktorer i det nåværende sosiale systemet. «En opprettholdende faktor er et avgrenset forhold i et sosialt system som gjør at atferd og handlinger i klasserommet gjentas over tid» (Bakken & Østvik, 2021, s. 9). Det er først når man har fått oversikt over de opprettholdende faktorene, at man kan sette inn pedagogiske tiltak (Manger et al., 2010). Da vil det sosiale systemet kunne endres slik at klassemiljøet blir bedre og elevenes muligheter for faglig, sosial og personlig utvikling vil øke. Nordahl understreker at det er læreren som må ta initiativ til endring, hvis det skal skje en utvikling (Manger et al., 2010). Dersom det er et bra klassemiljø, bør kontaktlæreren undersøke og opprettholde det som fungerer.

2.1.2 Et multisystematisk perspektiv

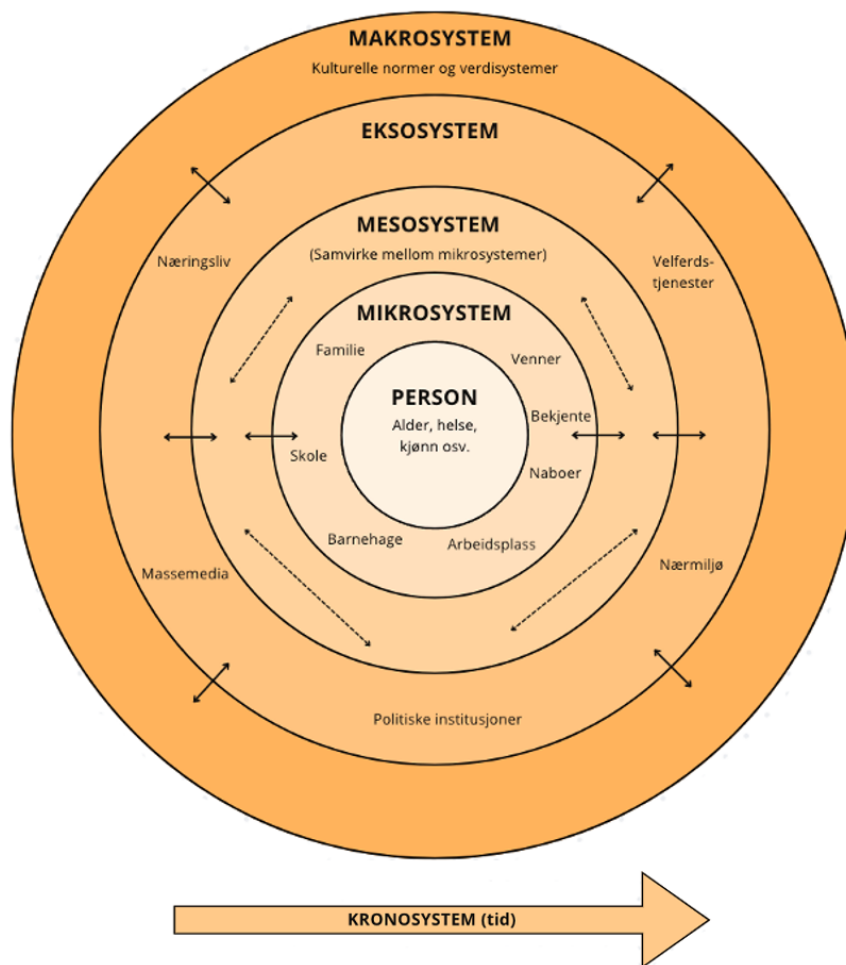
Kontaktlærerens arbeid med å tilrettelegge for et godt klassemiljø kan påvirke det sosiale systemet i en klasse. Samtidig kan hendelser som oppstår både i og utenfor et sosialt system påvirke klassemiljøets utvikling og kontaktlærerens arbeid med å tilrettelegge for et godt klassemiljø. Dette trekker i retning av et multisystematisk perspektiv som vektlegger at hendelser i et sosialt system kan ha innvirkning på et annet sosialt system (Manger et al., 2010). Det betyr at dersom en elev ikke trives på skolen, kan dette påvirke barnets atferd hjemme. For eksempel kan en elev vise mye frustrasjon og sinne hjemme, til tross for at årsaken stammer fra skolen. Videre kan hendelser som skjer utenfor skolen, påvirke omgivelsene i skolen. Oppstår det en konflikt mellom flere elever i helgen, kan det få innvirkning på det sosiale systemet i klasserommet på mandag morgen. Med andre ord kan andre sosiale systemer ha innvirkning på klassemiljøet (Manger et al., 2010). Et multisystematisk perspektiv fremmer viktigheten av å undersøke elevene i andre sosiale systemer for å forstå elevenes atferd og handlinger bedre (Nordahl, 2012b). Perspektivet viser at barn kan uttrykke ulik atferd i de forskjellige systemene de opptrer i. Et barn med

utfordrende atferd på skolen, har ikke nødvendigvis utfordrende atferd på fotballtrening. Derfor bør det etableres et godt samspill og kontakt mellom aktørene i de sosiale systemene barn opptrer i for å forstå deres atferd. Psykolog Urie Bronfenbrenner vektla at situasjoner i et miljø, vil virke inn i andre miljøer elevene deltar i (Danielsen, 2017). Følgende presenterer jeg Bronfenbrenners bioøkologiske modell.

2.1.3 Samspill mellom individ og miljø

Bronfenbrenners bioøkologiske modell, tidligere kjent som utviklingsøkologisk modell, har til hensikt å illustrere den gjensidige påvirkningen mellom individ og miljø (Helsedirektoratet, 2015; Lund & Helgeland, 2020). Videre kan modellen vise hvordan samspillet mellom individ og miljø påvirker elevenes utvikling enten direkte eller indirekte. Bronfenbrenners modell forener utviklingspsykologiske og sosiologiske perspektiver for å skape teori om menneskers utvikling og modellen kan også benyttes for å forstå psykologiske og sosiologiske perspektiver på læringsmiljøet i skolen (Danielsen, 2017; Lund & Helgeland, 2020).

Kort forklart deles modellen inn i ulike systemer for å forklare samspillet mellom individ og miljø (*se figur 1*). I midten finner vi elevenes personlige forhold som alder, kjønn og forutsetninger. Mikrosystemet viser aktører i elevenes nærmeste krets som eleven har direkte kontakt med. For eksempel familie, naboer, skole og venner. Aktørene på mikronivået kan både styrke og svekke elevenes helse, trivsel og muligheter for læring (Danielsen, 2017). Mesosystemet har til hensikt å illustrere samvirke som skjer mellom aktører i mikrosystemet som vil ha innvirkning på elevene (Danielsen, 2017). For eksempel hvordan forholdet mellom skole og hjem kan få betydning for elevenes atferd og fungering i skolen (Drugli, 2012). I følge Danielsen (2017) er et velfungerende mesosystem kjennetegnet av god samhandling og lavt konfliktnivå. I eksosystemet blir elevene indirekte påvirket av det som skjer, men deltar ikke personlig (Danielsen, 2017). For eksempel kan foreldrenes yrke ha innvirkning på en elev. Makrosystemet tilsvarer storsamfunnet og kan for eksempel være rammeplaner som påvirker elevenes skolehverdag (Lund & Helgeland, 2020). På et internasjonalt nivå kan dette for eksempel være FNs barnekonvensjon (Danielsen, 2017). Kronosystemet illustrerer at samspillet mellom individ og miljø går over tid.



Figur 1: Bronfenbrenners bioøkologiske modell. Illustrert av masterforfatter

Et godt klassemiljø forutsetter blant annet et godt samarbeid mellom skole og hjem (Bakken & Østvik, 2021). Samarbeid med hjemmet befinner seg i mesosystemet i Bronfenbrenners bioøkologiske modell. Opplæringsloven §1-1 (1998) understreker at opplæringen i skolen skal gjennomføres i samarbeid med hjemmet. Videre fremmer forskrift til Opplæringsloven §20-1 (2006) at skolen skal sørge for å skape et samarbeid med hjemmet. Å etablere et godt samarbeid med hjemmet er dermed skolen og kontaktlærerens profesjonelle ansvar (Lillejord et al., 2010; Bergkastet et al., 2009; Bakken & Østvik, 2021). Følgende belyser jeg hvordan foreldre kan påvirke barnets utvikling direkte, og indirekte påvirke klassemiljøets utvikling. Et foreldresamarbeid bør innebære en forståelse av et felles ansvar for elevenes utvikling og læring (Helsedirektoratet, 2015). Dersom skole og hjem har felles mål, gir det gode forutsetninger for et godt samarbeid (Lillejord et al., 2010). Samarbeidet skal bidra til å støtte

elevenes skolegang og kan få betydning for elevenes utvikling og læring (Lillejord et al., 2010; Spurkland, 2011). Foreldrene kan ha positiv innflytelse på barnets skolegang ved å involvere seg i barnets skolehverdag, følge opp skolearbeid og gi informasjon om deres barn og barnets behov. Videre kan foreldrenes holdninger og engasjement til skolen påvirke barnets atferd og barnets relasjoner til både medelever og lærere på skolen. Det betyr at foreldre kan påvirke barnas erfaringer og opplevelser i skolen (Helsedirektoratet, 2015).

Systemteori handler om hvordan det sosiale systemet påvirker elevene, men også hvordan elevene påvirker det sosiale systemet. Dette har også Bronfenbrenners bioøkologisk modell til hensikt å illustrere. Klassemiljøet befinner seg i mikrosystemet i den bioøkologiske modellen og det betyr at klassemiljøet vil påvirke elevenes utvikling (Helsedirektoratet, 2015).

Modellen illustrerer i mindre grad hvordan klassemiljøet blir påvirket av elevene og følgende forklarer jeg det ytterligere. I prinsippet er klassen et lukket sosialt system for omgivelsene, noe som betyr at klassemiljøet ikke kan bli direkte påvirket av omverden (Manger et al., 2010; Nordahl, 2012b). Det betyr at aktørene som deltar i et sosialt system bestemmer i hvilken grad omverden skal ha innflytelse. Til tross for at vi forstår sosiale systemer som lukkede, skjer det likevel en samhandling med omverden. For eksempel fremmer helsedirektoratet (2015) at elevenes trivsel blir påvirket av både ledelse, lærere, foreldre og miljø. Videre har samspillet mellom kontaktlæreren og elevene betydning for elevenes trivsel og samspillet kan påvirkes av blant annet medelever, forholdet mellom hjem og skole og elevenes oppdragelse hjemmefra (Manger et al., 2010).

Det betyr at til tross for at klassemiljøet er et lukket system som styres av de som deltar direkte i miljøet, kan klassemiljøets utvikling og kontaktlærerens arbeid med å tilrettelegge for et godt klassemiljø, bli påvirket i større eller mindre grad fra omverden. Med andre ord vil omverden kunne påvirke klassemiljøet indirekte i den grad kontaktlæreren og elevene tillater det (Manger et al., 2010). Dersom foreldrene til en elev går igjennom en skilsmisse, kan det i stor grad påvirke eleven og elevens atferd. Klassegruppen kan bli forstyrret, men det sosiale systemet, inklusive kontaktlæreren, kan bestemme i hvilken grad de skal bli påvirket av elevens atferd og hvilken betydning det skal få for klassemiljøet (Manger et al., 2010). Oppsummert kan Bronfenbrenners modell gi forståelse for hvordan klassemiljøet kan påvirke elevenes utvikling, men også forståelse for hvordan elevene og omverden kan påvirke klassemiljøet.

2.2 Å støtte elevenes autonomi og tilhørighet

Å støtte elevenes opplevelse av autonomi og tilhørighet kan ansees som en måte å tilrettelegge for et godt klassemiljø. Autonomi og tilhørighet er to av de tre behovene i selvbestemmelsesteorien. Teorien er utviklet av Edward Deci og Richard Ryan (2000) og handler om tilfredsstillelse av tre psykologiske behov: autonomi, tilhørighet og kompetanse. Med andre ord handler det om å ha innflytelse i egen hverdag, høre til i sosiale fellesskap og mestre ulike oppgaver. Behovene er nødvendig for optimal utvikling, indre motivasjon, trivsel og læring (Danielsen, 2017). Det betyr at elevenes helse, trivsel og fungering svekkes dersom de ikke opplever at de tre behovene blir møtt (Helsedirektoratet, 2015; Vansteenkiste & Ryan, 2013, referert i Danielsen, 2021, s. 144; Deci & Ryan, 2000). Dersom ett av behovene ikke blir tilfredsstilt, vil det få negative og alvorlige konsekvenser for elevene (Deci & Ryan, 2000, referert i Danielsen, 2021, s. 145). For å tilrettelegge for et godt klassemiljø kan kontaktlæreren fokusere på at elevene opplever tilfredsstillelse av de tre behovene i selvbestemmelsesteorien. Videre utdyper jeg hvordan opplevelse av autonomi og tilhørighet kan styrkes og bli et bidrag i kontaktlærerens arbeid med å tilrettelegge for et godt klassemiljø.

2.2.1 Autonomi

Autonomi er et grunnleggende behov som i skolekontekst handler om elevenes selvstendighet, selvmedbestemmelse og frihet til å ta ansvar for egen læring og utvikling (Helsedirektoratet, 2015). For at elevene skal oppnå autonomi, kan kontaktlæreren gi elevene autonomistøtte. Dette innebærer å gi oppmerksomhet og vise interesse for elevene, anerkjenne deres følelser og gi dem muligheter til å ta valg (Helsedirektoratet, 2015). I følge Danielsen (2017; 2021) er tvang og kontroll det motsatte av autonomistøtte. Dette understreker også Deci og Ryan (2000) som mener at kontroll og tvang kan overstyre indre prosesser og følelser, og dermed svekke elevenes opplevelse av autonomi. Det er viktig å påpeke at autonomi ikke betyr at elevene skal bestemme alt selv i en læringssituasjon, men at de får noe frihet til valg som omhandler egen utvikling innenfor gitte og trygge rammer. Videre kan kontaktlæreren skape et klassemiljø som bidrar til at alle elevene opplever autonomistøtte. Kontaktlæreren kan etablere et aksepterende klassemiljø ved å veilede og utvikle elevenes forståelse om at alle er forskjellige og at mangfold er en positiv ressurs for klassen. Dette henger i tråd med overordnet del i læreplanen som fremhever at elevene skal lære å respektere

hverandres ulikheter og forstå at alle skal ha en plass i klassefellesskapet (Kunnskapsdepartementet, 2017). Elevene kan gi hverandre autonomistøtte ved å for eksempel lytte til hverandre behov og akseptere at ikke alle medelever følger etablerte normer som for eksempel klesstil (Helsedirektoratet, 2015). Dersom elevene respekterer og aksepter hverandres ulikheter har kontaktlæreren etablert et klassemiljø som bidrar til autonomistøtte og opplevelse av tilhørighet.

2.2.2 Tilhørighet

Opplevelsen av tilhørighet er et grunnleggende behov som innebærer et ønske om sosial interaksjon og gode relasjoner til andre mennesker (Helsedirektoratet, 2015). Videre handler tilhørighet om et ønske om å bli likt, forstått og respektert for den man er (Danielsen, 2017). Skolen er en sosial arena og behovet for tilhørighet er sentralt for elevenes trivsel (Helsedirektoratet, 2015). Videre hevder Bakken og Østvik (2021) at dersom en elev ikke opplever sosial tilhørighet, får ikke eleven gode muligheter til sosial utvikling. Det er viktig at elevene opplever tilhørighet til klassefellesskapet fordi de tilbringer meste parten av skoledagen sammen (Danielsen m.fl., 2009, referert i Helsedirektoratet, 2015, s. 24). Sosial tilhørighet i en klasse handler om å høre til i gruppen og ha gode relasjoner til medelever. Gjennom sosialt samvær med jevnaldrende får elevene tilfredsstilt behovet for sosial tilhørighet (Helsedirektoratet, 2015). Lindahl (2007) mener at alle barn har et ønske om å bli inkludert og akseptert i klassens fellesskap. Forholdet til medelever kan ha stor betydning for elevenes trivsel og identitetsutvikling (Lillejord et al., 2010; Hoel, 2013). Et godt klassemiljø er avgjørende for elevenes opplevelse av tilhørighet og gjensidig vil opplevelse av tilhørighet i et klassefellesskap være en forutsetning for at klassemiljøet oppleves godt (Danielsen, 2017; Lillejord et al, 2010).

Opplevelsen av tilhørighet til kontaktlæreren kan påvirke elevenes engasjement og indre motivasjon for å delta i skolefaglige aktiviteter (Helsedirektoratet, 2015; Furrer & Skinner, 2003, referert i Lillejord et al., 2010, s. 145). Tilhørighet til kontaktlæreren handler om opplevelse av å bli respektert, likt og verdsatt (Helsedirektoratet, 2015). Opplevelsen styrkes ved at kontaktlæreren bryr seg om og har kunnskap om elevene, ser deres behov og deler personlige ressurser som oppmerksomhet, energi, interesse og emosjonell støtte (Danielsen, 2017). Opplevelse av tilhørighet til kontaktlæreren avhenger av relasjonskvaliteten mellom kontaktlæreren og elevene.

2.3 Relasjoner og relasjonskompetanse

Tilknytningsteori, utviklet av Bowlby (1969, 1973, 1980) og deretter videreutviklet av Ainsworth (1979), innebærer en forståelse av at mennesker har et psykologisk behov for gode relasjoner til andre mennesker (Drugli, 2012). Begrepet relasjon handler om et forhold der begge parter er en del av en felles virkelighet og betrakter hverandre som selvstendige individer (Røkenes & Hansen, 2002, referert i Drugli, 2012, s. 15). Dersom relasjonene i et klasserom er av god kvalitet, skapes det glede i fellesskapet, positivt læringsmiljø og økt lærelyst (Drugli, 2012; Hattie, 2009, referert i Bru & Roland, 2019, s. 135). Å møte venner på skolen kan være en motivasjon for å komme på skolen og et godt fellesskap i klassen kan motivere elevene til å lære (Helsedirektoratet, 2015). Det betyr ikke at alle elevene i en klasse skal være bestevenner, men som Bakken og Østvik (2021) understreker, bør det etableres et klassefellesskap på tvers av vennegrupper.

Bakken og Østvik (2021) trekker frem fellesskapende læring som et gunstig bidrag for å skape positive relasjoner mellom elevene, samtidig som elevene utvikler seg både faglig og sosialt. Videre fremmer Lindahl (2007) at trivselsskapende aktiviteter fremmer samarbeid og styrker relasjoner i et fellesskap. Trivselsskapende aktiviteter som lek, sang, dans og rollespill, krever at elevene lytter til hverandre og finner løsninger sammen. Gode relasjoner mellom elevene skaper trygghet og trivsel. Dersom elevene ikke opplever trygghet og trivsel i klasserommet, vil de ha vansker med å konsentrere seg og lære (Bru & Roland, 2019). Dette tyder på at trygghet og trivsel skaper et grunnlag for sosial og faglig utvikling slik Lindahl (2007) påstår.

Spurkeland (2021, referert i Bakken & Østvik, 2021, s. 8) mener at «sterke relasjoner mellom elevene i en klasse er den eneste psykologiske barrieren som kan stoppe mobbing». Det betyr at gode relasjoner på tvers av vennegrupper kan forebygge mobbetilfeller. Det oppstår konflikter i alle relasjoner, men det kan oppstå oftere i dårlige relasjoner (Spurkeland, 2012). Spurkeland (2012) hevder at dersom en konflikt ikke blir løst, kan den utvikles til en destruktiv fase. Videre mener Spurkeland (2013) at konflikter ofte har behov for ledelse i form av veiledning og løsninger. Det er kontaktlæreren som har hovedansvar for relasjonskvaliteten mellom elevene (Bakken & Østvik, 2021) og derfor bør kontaktlæreren

fungere som en fredsmekler og veilede elevene frem til løsninger som avslutter oppståtte konflikter.

Å ha god relasjonskompetanse innebærer å tilpasse egen atferd i møte med elevenes behov og samhandle med elevene på en hensiktsmessig måte (Drugli, 2012). Relasjonskompetanse er viktig når en av partene i en relasjon er profesjonell (Juul & Jenssen, 2002, referert i Drugli, 2012, s. 46). Videre handler relasjonskompetanse om å se og anerkjenne elevene og elevenes autonomi (Drugli, 2012). I følge Spurkeland & Lysebo (2021) er kompetansen avgjørende for samarbeid, læring og arbeidsmiljø. Videre fremhever de at god relasjonskompetanse kan blant annet bidra med å øke både elevenes og lærernes trivsel, redusere mobbing, stimulere læringsmiljøet positivt og øke lærerens muligheter til å påvirke elevenes læring. Skoleforsker John Hattie hevder at «lærerens relasjonskompetanse er avgjørende for elevens læring» (2009, referert i Spurkeland, 2012, s. 17).

2.3.1 Relasjonen mellom kontaktlæreren og elevene

Siden kontaktlæreren er en profesjonell yrkesutøver og den voksne, er det kontaktlæreren som har hovedansvar for å skape, opprettholde og videreutvikle gode relasjoner til elevene (Drugli, 2012). Det betyr at dersom kontaktlæreren har dårlig relasjon til en elev, er det alltid kontaktlæreren som har ansvar for å bedre kvaliteten (Drugli, 2012). Relasjonen vil ha innvirkning på blant annet elevens atferd, elevens erfaringer med klassemiljøet, elevens opplevelse av tilhørighet og kan bidra til et godt klassemiljø (Lillejord et al., 2010). Dersom det er positiv relasjon mellom kontaktlæreren og en elev, kan det motivere elevens ønske om å vise positiv atferd (Berg & Shilts, 2004, referert i Lindahl, 2007, s. 122). Videre kan relasjonen mellom kontaktlæreren og eleven påvirke elevens utvikling her og nå, og på lenger sikt. God relasjon mellom en lærer og elev innebærer omsorg, støtte, nærhet, respekt og lavt konfliktnivå (Lillejord et al., 2010; Drugli, 2012). Berger (2000) fremmer at det er viktig at elevene kjenner kontaktlæreren sin godt og at det dermed er forutsigbart hvordan læreren reagerer i ulike situasjoner.

Kunnskapsdepartementet bestilte en review-undersøkelse i 2008 som ga oversikt over hvilke dimensjoner av lærerens kompetanse som har betydning for elevenes læring. Kontaktlærerens evne til å skape sosiale relasjoner til hver enkelt elev viste seg å ha mest betydning for elevenes læring (Nordenbo mfl., 2008, referert i Lillejord et al., 2010, s. 144). Nærme

relasjoner fører til trivsel og god emosjonell, sosial og faglig utvikling. Drugli (2012) mener at elever som liker lærerne sine trives bedre i skolen og lærer mer. I følge Lindahl (2007) vil trivsel gjøre barn mer hyggelige i møte med andre og fremme positiv atferd hos elevene. Drugli (2012) understreker at også læreren vil trives bedre på jobb dersom de opplever gode relasjoner til elevene.

Det er spesielt viktig at kontaktlæreren utvikler god relasjon til sårbare elever da dette kan bidra forebyggende mot negativ utvikling (Danielsen, 2017). Dersom en kontaktlærer har dårlig relasjon til en elev kan dette medføre at eleven utvikler aggresjon, læringshemmende og forstyrrende atferd, og mistrives på skolen (Bergkastet et al., 2009; Birch & Ladd, 1998, referert i Lillejord et al., 2010, s. 139). Videre vil elever med utfordrende atferd bry seg i mindre grad om det læreren sier (Drugli, 2012). I tillegg kan skolefravær ha sammenheng med negativ relasjon mellom lærer og elev (Bru & Roland, 2019), noe som bekrefter at relasjonen mellom kontaktlæreren og elevene påvirker elevenes trivsel og ønske om å komme på skolen. Bergkastet et al. (2009) mener at god relasjon mellom lærer og elev vil kunne forebygge for utvikling av utfordrende atferd i elevgruppa. Dersom en kontaktlærer klarer å skape god relasjon til en elev med utfordrende atferd, vil atferden normalt reduseres (Baker, 2006, referert i Lillejord et al, 2010, s. 147). For å skape en læringsfremmende relasjon må kontaktlæreren vise interesse for elevene, ha respekt, empati og toleranse (Lillejord et al., 2010).

Relasjonene mellom kontaktlæreren og elevene kan påvirke relasjonene mellom elevene. Barn med atferdsvansker får ofte negativ oppmerksomhet fordi de blant annet kan forstyrre timen. Lillejord et al. (2010) mener at aggressive elever som stadig er i konflikt med læreren, er minst likt av medelevene i klassen. Spesielt de yngre skolebarna legger merke til hvordan en lærer oppfører seg mot andre barn og dette kan påvirke deres syn på andre medelever (White & Kistner, 1992, referert i Lillejord et al., 2010, s. 147; Drugli, 2012; Rygvold & Ogden, 2017). Dette fenomenet kan sammenlignes med sosial læringsteori utviklet av Albert Bandura (1996). Bandura mente at sosial læring skjer gjennom observasjon av andres atferd (referert i Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 57). Både atferd og holdninger læres ved å observere andre og dette kan forklare hvorfor barn blir påvirket av både lærere og foreldres holdninger. Derfor er det viktig at kontaktlæreren har forståelse av sin rolle som forbilde for hvordan elevene skal behandle hverandre (Bru & Roland, 2019). Kort oppsummert vil relasjoner mellom elevene

og relasjonen mellom kontaktlærer og hver enkelt elev ha stor betydning for klassemiljøet og bør være i fokus når kontaktlæreren tilrettelegger for et godt klassemiljø.

2.3.2 Elevsamtale: et verktøy for å utvikle god relasjon til elevene

God relasjon mellom kontaktlæreren og elevene kan bidra til en positiv utvikling av klassemiljøet og kontaktlæreren kan benytte seg av elevsamtaler for å bli godt kjent med elevene sine. Elevsamtale er en dialog kontaktlæreren gjennomfører med hver enkelt elev. I følge Spurkeland (2011) er elevsamtalen det viktigste tiltaket for å utvikle en trygg og tillitsfull relasjon til en elev. Forskrift til opplæringsloven §3-7 (2006) sikrer elevenes rett til samtale om faglig utvikling med både kontaktlæreren og foresatte minst en gang i halvåret. Videre fremmer paragrafen retten til jevnlig samtaler med kontaktlæreren om annen utvikling i skolen. Det er viktig at elevsamtaler ikke bare blir formelle og pålagte, men at det utføres uformelle samtaler med elevene gjennom dagen (Bergkastet et al., 2009). Det betyr at elevsamtaler kan ha kort og lang varighet, avhengig av målet med innholdet i samtalen. Kortere og mindre formelle samtaler kan foregå i friminuttet, i gangen og ved elevens pult (Bergkastet et al., 2009).

Elevsamtalen gir elevene mulighet til å uttrykke deres ønsker og behov og deres stemme skal bli hørt (Bergkastet et al., 2009). På den måten er elevsamtalen med på å sikre prinsippet om barnets beste. Prinsippet handler om at barnets beste skal være et grunnleggende hensyn i alle handlinger som berører et barn og dette innebærer å anerkjenne barn som selvstendige individer. (Barne- og familiedepartementet, 2003, artikkel 3; Grunnloven, 1814, §104). Elevsamtale kan benyttes av kontaktlæreren for å undersøke elevenes trivsel, elevenes relasjoner og kvaliteten av klassemiljøet. Tangen (2019) mener at elevsamtale er en nyttig metode for å undersøke elevenes skolelivskvalitet. Gjennom elevsamtaler kan kontaktlæreren bli godt kjent med elevene og få forståelse for deres atferd og handlingsmønster (Bergkastet et al., 2009). Bakken og Østvik (2021) mener at læreren får igjen for tiden de bruker til elevsamtaler og oppsummert kan jevnlig elevsamtaler være et tiltak for å tilrettelegge for et godt klassemiljø.

2.4 Klasseledelse

Å skape og utvikle et godt klassemiljø forutsetter god klasseledelse (Bakken & Østvik, 2021; Postholm, 2013). Spurkeland (2012) mener at ledelse handler om å gjøre andre gode og dersom kontaktlæreren har en god klasseledelse vil elevene oppleve et positivt klima og et læringsmiljø med god arbeidsro. Dette kan skape gode forutsetninger for faglig og sosial læring (Postholm, 2013; Lillejord et al, 2010). I Nordenbo sin review-undersøkelse ble klasseledelse listet som det nest mest betydningsfulle for elevenes læringsprosesser, i tillegg til lærerens faglige kompetanse (Nordenbo mfl., 2008 i Lillejord et al., 2010, s. 144).

Det bør være et asymmetrisk maktforhold mellom kontaktlæreren og elevene (Lillejord et al., 2010). Det er kontaktlæreren som er den voksne og en profesjonell yrkesutøver som skal veilede elevene i møte med omverden. Kontaktlæreren skal bestemme hva og hvordan elevene skal lære og hvilken atferd som er akseptabel (Lillejord et al., 2010). I følge Ogden (1998) innebærer lærerens klasseledelse å beskytte undervisningen som en prosess mot indre og ytre forstyrrelser og kan både være strategisk og situasjonsbestemt. Strategisk klasseledelse handler om planlegging av alt knyttet til klasseledelse i forkant av undervisning. For eksempel hvordan kontaktlæreren skal håndtere ulike situasjoner som kan oppstå (Nordahl, 2012a). En slik proaktiv lærer vektlegger forebyggende innsats (Tveit, 2012). Situasjonsbestemt klasseledelse handler om klasseledelse som utøves i direkte møte med elevene når situasjoner oppstår (Lillejord et al., 2010). I slike situasjoner kan kontaktlæreren møte på mange dilemmaer og må handle ut ifra hva som føles rett i øyeblikket. Hvordan kontaktlæreren håndterer situasjoner, kan få betydning for klassemiljøet. For å oppnå god klasseledelse må kontaktlæreren stille krav og forventninger til elevene, oppmuntre og støtte dem og gi dem oppnåelige skoleoppgaver. Samtidig er det viktig å ha forståelse for elevenes behov og forutsetninger. Derfor er det helt avgjørende å ha god relasjon og kjenne elevene for å være en god og tydelig klasseleder (Spurkeland, 2012).

2.4.1 Autoritativ klasseledelse fremmer et godt klassemiljø

Gode skoleprestasjoner, god mental helse, god atferd og gode relasjoner mellom elevene viser seg å ha sammenheng med autoritativ lederstil (Bru & Roland, 2019). En autoritativ kontaktlærer stiller krav til elevene, er tydelig, har god struktur og kontroll, kombinert med å være en trygg voksen som bryr seg om og støtter elevene (Manger et al., 2010; Nordahl,

2012a). Den autoritative kontaktlæreren vil oppleves som en trygg voksenperson og gjøre det lettere for seg selv og elevene (Lillejord et al., 2010). Dersom kontaktlæreren er autoritativ bidrar det til å skape et prososialt læringsmiljø hvor det er mindre aksept for å erte eller mobbe medelever (Roland & Galloway, 2002, referert i Helsedirektoratet, 2015, s. 29). Ved å være autoritativ arbeider kontaktlæreren forebyggende og vil derfor kunne redusere og forhindre utvikling av utfordrende atferd. Samtidig kan en autoritativ kontaktlærer forhindre mobbeproblematikk i en klasse (Bru & Roland, 2019). Det betyr at kontaktlærerens klasseledelse og lederstil kan avgjøre om mobbing forekommer i et klasserom, noe som vil ha stor betydning for klasse miljøet.

2.4.2 Betydningen av å anerkjenne elevene

Anerkjennelse er et sentralt prinsipp for å oppnå god klasseledelse (Postholm, 2013; Tveit, 2012). Anerkjennelsesteori er utviklet av den tyske sosialfilosofen Axel Honneth (1995) og deles i tre dimensjoner: kjærlighetsdimensjonen, rettighetsdimensjonen og solidaritetsdimensjonen (Jordet, 2020). Alle barn har behov for anerkjennelse og dette gjør dem sårbare i møte med kontaktlæreren (Lillejord et al., 2010). Kontaktlæreren anerkjenner elevene ved å lytte, vise forståelse, undre og se situasjoner fra elevenes perspektiv (Drugli, 2012). I tillegg er det viktig at kontaktlæreren respekterer, aksepterer og bekrefter elevene og deres følelser (Drugli, 2012; Tveit, 2012). Jordet (2020) mener at barn som blir anerkjent, lærer å anerkjenne andre. Når barn føler seg trygge, verdsatt, akseptert og anerkjent, oppstår det gode læringsprosesser som fremmer læring, utvikling og gode læringsresultater (Tveit, 2012; Berg, 2012). Gjensidig kan elevene anerkjenne kontaktlæreren som innebærer å samarbeide, lytte til og ta kontaktlæreren på alvor (Drugli, 2012). Anerkjennelse bidrar til respekt og tillit i en relasjon, og kan dermed styrke og utvikle kontaktlærerens relasjon til elevene (Tveit, 2012).

2.5 Utfordrende atferd i klassen

I følge Bergkastet et al. (2009) er det et dårlig klasse- og læringsmiljø dersom undervisningen er preget av mye bråk og uro, og elever som forstyrrer. Duesund, Stray og Bjørnstad (2014) viser til elevundersøkelser, PISA 2001 og annen forskning som viser at bråk og uro er en av skolens viktigste utfordringer. Bråk og uro gjør det vanskelig for kontaktlæreren å undervise og utfordrende for elevene å lære (Duesund et al., 2014; Danielsen, 2017). Ogden (1998)

mener at utfordrende atferd blant annet viser seg som læringshemmende atferd som forstyrrer undervisningen. En studie som fulgte barn mellom 5-12 år viser at barns negative atferd kan påvirke lærerens innsats i klassen fordi det blant annet tar mye av deres tid og oppmerksomhet (Houts mfl., 2010, referert i Drugli, 2012, s. 83). Nordahl (2012b) mener at utfordrende atferd ødelegger både for den enkelte elev og klassefelleskapet. I tillegg viser en studie av Lewis mfl. (2008, referert i Postholm, 2013, s. 21) at utfordrende atferd er en av de viktigste årsakene til at lærere ikke trives i yrket. Oppsummert betyr dette at utfordrende atferd kan påvirke elevenes læringsmuligheter, påvirke alle aktørene i et klasserom negativt og få negativ innvirkning på klassemiljøets utvikling.

2.5.1 Et individ- og kontekstuel perspektiv for å forstå utfordrende atferd

For at kontaktlæreren skal kunne tilrettelegge for et godt klassemiljø, er det viktig å endre atferd som påvirker klassemiljøet negativt. Kontaktlæreren kan forstå atferd som kommunikasjon som bør undersøkes. Med et individperspektiv letes det etter årsaker i individet, men i følge Nordahl (2012b) vil ikke individperspektivet være tilstrekkelig for å forklare utfordringer eleven har i skolehverdagen. Elevens individuelle forhold er ikke nødvendigvis irrelevante for elevenes atferd, men Nordahl (2012b) understreker at man sjelden kan endre en elevs individuelle forutsetninger. Dersom kontaktlæreren har god elevkunnskap vil ikke den utfordrende atferden forstås som et individuelt problem.

Fritz Heider betraktes som grunnlegger av attribusjonsteori og understreker at atferd er såpass overbevisende at vi kun ser eleven og elevens atferd, i stedet for å rette oppmerksomheten til forholdene rundt eleven og forklarlige årsaker (Nordahl et al., 2005). Slik feilattribusjon forekommer ofte rundt atferdsproblematikk. Nordahl (2012a) mener at eleven ofte fremstår som problemet, men at det er en rekke andre forhold som gjør at atferden oppstår. Bakken og Østvik (2021) understreker at atferd må forstås i sammenheng med det atferden oppstår i. Det kontekstuelle perspektivet handler om å undersøke forhold i klassen som opprettholder atferden (Bakken & Østvik, 2021). Slike kontekstuelle faktorer kan være relasjoner med jevnaldrende, relasjon med kontaktlæreren, kontaktlærerens klasseledelse, regler, undervisningens innhold, struktur og metoder, samt. krav og forventinger til elevene (Nordahl, 2012b). Videre kan kontaktlæreren undersøke atferden i andre sosiale systemer for å få bredere forståelse for atferden (Manger et al., 2010)

2.5.2 Betydningen av kontaktlærerens forståelse

Fallmyr (2017) mener vi har en tendens til å like barn vi kan identifisere oss med, barn som vekker positive følelser i oss og barn vi syntes synd på. Videre understreker han at det er viktig å lære å like barn som vekker negative følelser i oss og da må vi forstå eleven og hva som er årsakene til elevens atferd. Dersom kontaktlæreren ikke har forståelse for elevens vansker, kan det bli mye negative tilbakemeldinger på elevens atferd og det vil ikke bedre relasjonen (Drugli, 2012). I tillegg mener Tveit (2012) at atferd som får oppmerksomhet, har en tendens til å bli gjentatt. Det betyr at dersom utfordrende atferd stadig får negativ oppmerksomhet, kan atferden fortsette og samtidig forsterkes. Videre kan det skje et gjentakende mønster med konflikter og negative reaksjoner mellom kontaktlæreren og eleven. Dette vil medføre at den utfordrende atferden opprettholdes. Drugli (2012) understreker at i en slik situasjon er det kontaktlæreren som må endre atferden sin i møte med elevens negative atferd. Lindahl (2007) mener at læreren bør fokusere på det gode eleven gjør, slik at gode handlinger gjentas. Nøkkelen for elevenes fungering i skolen kan være en god og genuin relasjon med kontaktlæreren. Å tilrettelegge for et godt klassemiljø kan innebære å utvikle god relasjon til elever som utfordrer, for da kan atferden reduseres og dette kan påvirke de andre elevenes opplevelser i klassegruppen.

2.5.3 Mestrings- og kompetanseperspektivet

Det etablerte sosiale systemet i en klasse vil påvirke både kontaktlærerens og elevenes atferd (Ogden, 1998). Utvikling av problematferd viser seg å ha en klar sammenheng med klassemiljøet (Lillejord et al., 2010). I Manger et al. (2010) er dårlig klassemiljø listet opp som én av faktorene som forklarer opprettholdelse og utvikling av utfordrende atferd i skolen. Mestrings- og kompetanse perspektivet handler om at atferd kan forstås som forsøk på å mestre situasjoner der man tolker andres atferd. Videre utvikler man en mestringsstil for å ivareta egne interesser (Ogden, 1998). Jordet (2020) trekker frem teori om psykologisk selektivitet og teori om avvikende atferd som beskyttelse av selvvverd. Han tror at bråk og forstyrrende atferd er en unngåelsesstrategi for å unngå tap av selvvverd og benyttes ofte av elever som ikke opplever mestring. Teoriene kan hjelpe kontaktlærere i å forstå bakgrunnen for barns atferd. Videre mener Nordahl (2012b) at elevenes handlinger kan være en metode for å tilpasse seg omgivelsene i skolen. Slik kan utfordrende atferd forstås som en måte å mestre sosiale situasjoner og det må skje endringer i det sosiale systemet for at elevene skal kunne endre sitt atferdsmønster. Samlet sett tyder dette på at utfordrende atferd påvirker

klassemiljøet, men gjensidig kan klassemiljøet være årsaken til utvikling og opprettholdelse av utfordrende atferd.

3.0 Metode

I dette kapitlet redegjør jeg for studiens vitenskapsteoretiske ståsted som bygger på mitt forskersyn. Videre redegjør jeg for og begrunner forskningsmetoden jeg har valgt å bruke for å svare på problemstillingen min. Kapitlet inneholder også beskrivelse av intervjuguide, utvalgsriterier, presentasjon av informanter, gjennomføring av datainnsamling, analyse av datamateriale og kvalitetsvurdering av studien. På slutten av kapitlet reflekterer jeg over de ulike etiske vurderingene som har blitt gjort gjennom forskningsprosessen og reflekterer over forskerrollen min.

3.1 Studiens vitenskapsteoretiske ståsted

Forskersynet mitt i denne studien bygger på et konstruktivistisk paradigme og en fenomenologisk tilnærming. Formålet med denne studien er å oppnå kunnskap om kontaktlæreres erfaringer med å tilrettelegge for et godt klassemiljø. Kontaktlæreres erfaringer utgjør med andre ord en sentral kilde til kunnskap i min forskning. I følge det konstruktivistiske paradigmet oppstår kunnskap i møte mellom forsker og informantene og meningen blir konstruert av mennesker som lever i en gitt sosial situasjon (Thagaard, 2018; Postholm, 2010). Kunnskapen jeg søker å oppnå med denne studien vil basere seg på kontaktlæreres erfaringer, og deres perspektiver kan dermed bidra til å fremheve viktige aspekter ved å tilrettelegge for et godt klassemiljø. Interaksjonen mellom meg og kontaktlærere vil prege studiens resultater og begge parter vil påvirke prosessen som fører til kunnskap (Thagaard, 2018).

3.1.1 Fenomenologi

Jeg har valgt en fenomenologisk tilnærming for å få dypere innsikt og forståelse for kontaktlæreres erfaringer med å tilrettelegge for et godt klassemiljø. I følge Kvale og Brinkmann (2018) handler fenomenologi om forståelse for sosiale fenomener med utgangspunkt i subjektets egne perspektiver og beskrivelser. Kontaktlæreres erfaringer er det

sentrale for å få forståelse av den dypere meningen med deres erfaringer (Thagaard, 2018). Hensikten med fenomenologien er å få forståelse for og deretter beskrive meningen i det mennesker erfarer (Postholm, 2010). Med en fenomenologisk tilnærming skal jeg møte informantene og deres erfaringer med åpenhet og nysgjerrighet (Thagaard, 2018). Videre har tilnærmingen påvirket mitt valg av datainnsamlingsmetode.

3.1.2 Abduktiv tilnærming

Induktiv tilnærming indikerer at forskeren forsker uten teoretisk kunnskap og utvikler teori basert på innhentet data. Med deduktiv tilnærming undersøker forskeren, basert på teori lest i forkant. Dermed har en studie enten et nokså objektivt eller teoribasert utgangspunkt. I denne studien derimot, har jeg valgt å anvende en abduktiv tilnærming som fungerer som et mellomledd mellom induktiv og deduktiv tilnærming. Dette betyr at jeg pendler mellom teori og data for å skape ny kunnskap. Thagaard (2018) definerer abduktiv tilnærming som en kompleks prosess som veksler mellom analyse av data, forskerens teoretiske bakgrunn og utvikling av ny kunnskap. Med en abduktiv tilnærming vil jeg møte datamaterialet med formening, samtidig som at det som blir analysert vil komme frem underveis i prosessen (Høgheim, 2020). Det betyr at teorien i studien er utviklet basert på min subjektive forforståelse, foretatt analyse av innsamlingsdata og min kunnskap fra tidligere lest teori som har preget min forståelse for temaet. I tillegg vil min forforståelse og mine forkunnskaper prege gjennomføring av forskningsprosessen.

3.2 Valg av forskningsmetode

For å få dypere innsikt i kontaktlæreres erfaringer har jeg valgt en kvalitativ forskningsmetode. Meningen med kvalitativ forskningsmetode er å løfte frem informantens perspektiver knyttet til studiens problemstilling (Postholm, 2010). Dalland (2021) fremmer at den kvalitative metoden kan benyttes dersom forskeren vil få mer dybde og nærhet til feltet. I følge Thagaard (2018) passer den kvalitative forskningsmetoden dersom forskeren vil oppnå forståelse av sosiale fenomener. Fordelen med å anvende kvalitativ metode er at jeg vil få mer nærhet og dybde til forskningsfeltet, kontra kvantitativ metode som vil gi mer bredde.

3.2.1 Kvalitativt intervju som datainnsamlingsstrategi

For å få kunnskap om kontaktlæreres erfaringer er det naturlig å anvende et kvalitativt intervju. Jeg ønsker et nært samarbeidsforhold til kontaktlærere og derfor er intervju velegnet for å forstå informantenes dagligliv fra deres perspektiv (Postholm, 2010; Kvale & Brinkmann, 2018). Intervju som datainnsamlingsmetode er også spesielt egnet dersom forskeren ønsker å oppnå dypere forståelse og kunnskap om andres erfaringer slik problemstillingen min etterspør. Intervju vil derfor gi meg gode muligheter til å forstå hvordan kontaktlærere erfarer å tilrettelegge for et godt klasse miljø. Innsamlingsmetoden kan forstås som en samtale der jeg og informanten snakker om et fenomen som angår oss begge (Dalland, 2021). Målet er å forstå fenomenet bedre som i denne studien handler om klasse miljø og kontaktlæreres erfaringer knyttet til dette. Et kvalitativt intervju kan gi meg en unik tilgang til kontaktlæreres opplevelser og denne studien baserer seg på individuelle intervju (Kvale & Brinkmann, 2018).

Intervjue er en samtale som inneholder en bestemt metode og spørreteknikk (Kvale & Brinkmann, 2018). Jeg valgte å anvende et semistrukturert intervju som betyr at samtalen verken er helt åpen eller lukket. Med et semistrukturert intervju kan prosessen forandres underveis og strategier kan justeres for å utvikle data. Det gir meg mulighet til å stille oppfølgingsspørsmål og endre på rekkefølgen på både spørsmål og temaer slik at samtalen føles mer naturlig. Som Postholm (2010) trekker frem spiller ikke rekkefølgen på spørsmålene en rolle, det som er viktig er at spørsmålene blir berørt i løpet av intervjuet. I tillegg ga det meg mulighet til å legge til eller fjerne spørsmål der det var behov for det (Thagaard, 2018). Videre er semistrukturert intervju egnet dersom man er ute etter beskrivelser av informantenes livsverden fordi informantene får stort spillerom til å fortelle om egne erfaringer (Kvale & Brinkmann, 2018).

3.2.2 Intervjuguide

I forkant av intervjuene utarbeidet jeg en intervjuguide som hadde til hensikt å veilede meg gjennom intervjuene og holde meg innenfor oppgavens relevans (Dalland, 2021). Intervjuguiden min består av spørsmål fordelt i følgende temaer: bakgrunnsopplysninger, klasse miljø, klassen og elevene, skolekultur og praktiske erfaringer. Utforming av temaene i intervjuguide er basert på Bakken og Østviks (2021) modell, som illustrer opprettholdende faktorer som påvirker klasse miljøet. Det betyr at utforming av intervjuguide er preget av min

forkunnskap og forforståelse. I intervjuene ville jeg at informantene skulle fortelle med egne ord hva klassemiljø er og hva som kjennetegner et godt klassemiljø. Videre ville jeg innhente kunnskap knyttet opp mot informantenes arbeid med å tilrettelegge for et godt klassemiljø som erfaringer med elevene, klassen, ledelse, kollegaer og foreldrene. I tillegg ville jeg få informasjon om tiltak informantene har erfart som positivt for klassemiljøets utvikling og erfaringer rundt betydningen av deres rolle som kontaktlærer. Med et semistrukturert intervju fikk informantene mulighet til å fortelle om andre perspektiver og temaer knyttet til deres arbeid med å tilrettelegge for et godt klassemiljø.

3.3 Strategisk utvalg av informanter

I forkant av intervjuprosessen var det vanskelig å vurdere hvor mange informanter jeg ville ha behov for. Kvale og Brinkmann (2018, s. 148) hevder at forskeren må intervju «så mange personer som det trengs for å finne ut av det du trenger å vite». Det som er viktig er at utvalget består av informanter med relevant erfaring, som kan bidra med ulike nyanser. Gode samtaler kan gi meg bred kunnskap, som betyr at utvalget ikke behøver å være stort (Dalland, 2021). I tillegg mener Kvale og Brinkmann (2018) at dersom forskeren intervjuer for mange, vil man ikke ha tid til en dyptgående analyse. Jeg konkluderte med at fire semistrukturerte intervjuer vil gi meg kunnskap både i dybde og bredde om kontaktlæreres erfaringer med å tilrettelegge for et godt klassemiljø. Samtidig vil det totale datamaterialet fra fire intervjuer gi meg god nok tid til å gjennomføre en grundig analyse. Jeg var åpen for å rekruttere flere dersom de fire informantene ikke ville gi meg tilstrekkelig kunnskap om fenomenet som studeres, men dette ble det ikke behov for.

For å få kunnskap om kontaktlæreres erfaringer med å tilrettelegge for et godt klassemiljø utviklet jeg kriterier som var ledende for utvalg og rekruttering av informanter. Det er et sentralt kriterium at informantene er kontaktlærere i en klasse på barneskolen. Kontaktlæreren er sammen med klassen sin daglig og kan derfor ha stor betydning for klassemiljøets utvikling. Videre skulle informantene presentere ulike kjønn: både kvinner og menn. Jeg forsøkte å finne informanter med litt ulik arbeidserfaring og alder, men dette var ikke et kriterium. Jeg ville ha informanter som var noe spredt på trinn fordi jeg har en antakelse om at å tilrettelegge for et godt klassemiljø kan oppleves forskjellig mye ut ifra hvilken aldersgruppe man jobber med. Dette kan gi meg innsyn i erfaringer med å tilrettelegge for et godt klassemiljø både på småtrinnet, mellomtrinnet og med de eldste elvene på barneskolen.

Derfor var jeg nøye med at informantene jobbet i ulike klassetrinn. Samtidig var jeg åpen for at informantene kunne fortelle om både erfaringer fra deres nåværende klasse og tidligere erfaringer i andre klasser.

3.3.1 Presentasjon av informanter

Fire informanter har sagt seg villig til å delta i min undersøkelse. Alle fire er kontaktlærere ved barneskoler i Norge. Kontaktlærerne jeg har intervjuet har fått fiktive navn: *Jon, Pia, Ola og Eva*. Både Jon og Pia har vært kontaktlærere i hele deres karriere som lærer. Jon har vært kontaktlærer i 8 år og er kontaktlærer på 4.trinn i år. Pia har vært kontaktlærer i 6 år og jobber nå som kontaktlærer på 2.trinn. Ola har vært lærer i 6 år og har jobbet av og på som kontaktlærer i løpet av denne perioden. I år jobber han som kontaktlærer på 7.trinn. Eva har jobbet i skolen i 24 år og har vært kontaktlærer i 14 år. Dermed er Eva informanten med lengst erfaring som kontaktlærer og jobber i år som kontaktlærer på 5.trinn. Alle informantene har erfaring med å tilrettelegge for et godt klassemiljø.

3.4 Gjennomføring av intervjuer

Hvert intervju fant sted på informantenes arbeidsplass. Min problemstilling etterspør erfaringer og da er det viktig for meg at svarene heller er spontane, enn passende og korrekte. Som Dalland (2021) påpeker, er målet med kvalitativt intervju å få en spontan fremstilling av det informantene erfarer. Derfor hadde jeg i forkant av intervjuene bestemt meg for at informantene ikke skulle få tilgang til intervjuguiden. Dette var for å unngå foruttenkte svar og svar som informanten kan ha tenkt at jeg ville høre. En av informantene ønsket likevel å få tilgang til spørsmålene i forkant. For å ivareta informantens ønsker, tillot jeg dette til tross for at det dermed ble litt ulikt. Dette kan ha vært for informantens egen trygghet og jeg opplevde likevel svarene i samtalen som spontane. Jeg gjennomførte ingen pilotintervju i forkant av intervjuprosessen. På det første intervjuet følte jeg meg verken helt trygg som intervjuer eller trygg på intervjuguide. Å teste ut intervjuet før de reelle intervjuene ville dermed vært en fordel.

Det ble brukt diktafon på hvert intervju slik at jeg kunne bruke det under transkriberingsfasen. På starten av intervjuene presenterte jeg studien og hvordan intervjuet vil bli gjennomført. Informantene fikk beskjed om at de kunne stille spørsmål dersom noe var uklart. Det kan

oppleves vanskelig å svare ærlig på spørsmål fra eget arbeidsliv, og derfor startet jeg intervjuene med en oppvarming. De første spørsmålene handlet derfor om yrkeserfaring og hvorfor de ønsket å bli lærer. Hensikten var å utvikle tilliten mellom meg og informantene som kunne påvirke informantenes ønske om å fortelle (Dalland, 2021). Svarene kan i tillegg bidra med å identifisere egenskaper hos informantene (Patton, 2002).

Under intervjuene tok jeg utgangspunkt i spørsmålene fra intervjuguiden og informantenes svar kunne utdypes ved behov. For å forsikre meg om at informantene hadde fortalt det de ville, spurte jeg relevante tilleggsspørsmål underveis eller ga de god pause slik at de kunne fortelle mer om ønskelig. Jeg benyttet meg også av inngående spørsmål for å oppnå mer detaljert kunnskap som for eksempel «Kan du si noe mer om det?» eller «På hvilken måte da?». Jeg brukte også fortolkende spørsmål dersom noe var uklart for å forsikre meg om at det de formidlet var slik de mente (Kvale & Brinkmann, 2018). Dette hjalp meg når jeg skulle transkribere slik at meningen ble tydelig der noe informasjon i utgangspunktet ikke var så tydelig. Dette kunne være ledende spørsmål med det implisitte budskapet for å få umiddelbar bekreftelse eller avkreftelse av min fortolkning av det som ble fortalt (Kvale & Brinkmann, 2018). For eksempel «Ja, så da syntes du det var en nyttig metode?», «Ja absolutt og den kommer jeg til å bruke videre».

Intervjuene hadde varighet fra 35 minutter til 55 minutter. Samtalen skulle oppleves naturlig for informantene og derfor rettet jeg meg etter informantenes ønsker om å fortelle. Jeg opplevde at noen av informantene snakket mye om, og på tvers av ulike temaer. Og noen informanter ga kortere svar, som gjorde det hensiktsmessig å følge rekkefølgen i intervjuguiden mer nøyaktig. Jeg fulgte med i intervjuguiden underveis slik at jeg var innom temaene og hovedspørsmålene med alle informantene. Spørsmålene var åpne og inneholdt lett forståelige begreper og formuleringer for å unngå at informantene skulle bli ukomfortable. Fra en av informantene fikk jeg tilbakemelding på at det var gode og behagelige spørsmål å svare på. Formen på intervjuet har ikke en lineær modell som betyr at den kan ha overlappende faser og fasene kan påvirke hverandre i prosessen (Thagaard, 2018). Avslutningsvis fikk informantene mulighet til å tilføye dersom de hadde mer å fortelle.

3.5 Analyse av datamateriale

Som Dalland (2021) trekker frem holder det ikke å presentere innsamlet data, det skal også analyseres og fortolkes. Analysen bidrar til å redusere datamaterialet og på den måten gjøre det mer oversiktlig og forståelig (Postholm, 2010). Dataanalysen kan følge ulike strategier og i kvalitativ forskningstradisjon er det naturlig å kombinere flere måter å analysere data på. Å analysere datamateriale er ikke en lineær prosess og det har vært naturlig for meg å gå frem og tilbake i fasene for å sikre troverdigheten av studien og de resultatene som presenteres senere i masteroppgaven. Som Braun og Clarke (2006) beskriver, er analyse en prosess over tid og en prosess som tillater at forskeren hopper mellom fasene. Jeg tok utgangspunkt i en analysestrategi utarbeidet av Braun og Clarke (2006), såkalt tematisk analyse. Tematisk analyse av datamateriale vil fungere som et verktøy for å identifisere det som kan bidra til å svare på problemstillingen min (Dalland, 2021). Videre skal jeg beskrive min analyse med utgangspunkt i Braun og Clarkes (2006) faser for tematisk analyse. Fasene for analyse av det skriftlige datamaterialet bestod av seks steg; (1) Transkribere; (2) Koding; (3) Søke etter temaer; (4) Undersøke temaene; (5) Definere temaene og (6) Rapport.

Noe av hensikten med å *transkribere* datamaterialet er å bli godt kjent med hvert intervju. Videre var målet å gjøre om intervjuene fra talespråk til skriftspråk, men prosessen gjorde meg også godt kjent med innholdet. Jeg fikk dannet meg en rekke tanker og refleksjoner underveis, som jeg noterte ned i margin (Kvale & Brinkmann, 2018). Hvert intervju ble transkribert enten samme dag som intervjuet ble gjennomført eller dagen etter, fordi jeg ville transkribere når intervjuet fortsatt var friskt i minnet. Ved transkribering har jeg bevart samtalene, men gjort små endringer i setningsoppbygging for å styrke meningsinnholdet. Ved endringer har jeg ivaretatt kontekst og sammenheng. Transkriberingsprosessen gjorde meg godt kjent med datamateriale, ga meg tanker om videre analyse og en mer helhetlig forståelse fra intervjuene (Braun & Clarke, 2006).

Koding er en prosess der markerte deler av tekstdata skal tildeles et representerende begrep eller ord (Høgheim, 2020). Koding ga meg en bedre oversikt fordi jeg fikk systematisert og strukturert det skriftlige datamaterialet. I denne prosessen støttet jeg meg på de strategiene for koding som beskrives av Postholm (2010) som åpen koding av datamateriale. Jeg begynte med å lese gjennom hvert intervju og skrev ned ulike koder i margin for hvert meningsinnhold. Det betyr at jeg leste utsagn og tilga meningen en kode. Å organisere

datamateriale i koder ga meg et mer systematisk overblikk over det totale datamateriale (Braun & Clarke, 2006). Videre i kode-prosessen ble datamaterialet redusert, men meningen i datamaterialets innhold ble bevart (Høgheim, 2020).

For å *søke etter temaer* som er tredje fase i dataanalysen, samlet jeg alt datamaterialet i ett dokument sortert etter kodene. Målet for denne fasen er å undersøke mulige temaer for datamateriale. Hver informant fikk hver sin farge for at det samlede dokumentet skulle være oversiktlig. Dette ga meg mulighet til å undersøke sammenhenger mellom informantens utsagn og få mer forståelse av datamaterialet (Thagaard, 2018). Prosessen under denne fasen av analysen bidro til at det langsomt vokste frem mulige temaer (Kvale & Brinkmann, 2018). Jeg sorterte kodene ut ifra hvilke koder som passet innenfor samme tema.

I fjerde fase skulle jeg *undersøke temaer*. Først undersøkte jeg om temaene jeg hadde kommet frem til i tredje fase, hadde nok datamateriale. Videre måtte jeg både samle og bryte opp temaer (Braun & Clarke, 2006). Jeg måtte også vurdere hvorvidt temaene var relevante for studiens problemstilling (Braun & Clarke, 2006). Temaene har til hensikt å samle kodene som passer i samme kategori for å redusere antall enheter jeg må jobbe med videre (Postholm, 2010).

I den femte fasen var målet å *definere temaene*, noe som innebærer å gi hvert tema et passende navn. Først leste jeg igjennom for å definere meningsinnholdet. Videre kunne jeg gi meningsinnholdet et forsvarlig navn (Braun & Clarke, 2006). Temaene jeg kom frem til er følgende: (1) Arbeid med klassemiljø erfares som en kontinuerlig og dynamisk prosess; (2) Fire elementer som forutsetter et godt klassemiljø; (3) Erfarte utfordringer i arbeidet med å tilrettelegge for et godt klassemiljø og (4) Kontaktlærerens rolle og betydning for klassemiljøets utvikling. Det betyr at temaene jeg hadde i intervjuguiden min samsvarer ikke med temaene jeg har kommet frem til i analysen. Temaene fra intervjuguiden var nokså vide nettopp for at jeg som forsker skulle oppsøke kunnskap med åpenhet. Nåværende temaer er et resultat av grundig analyse av datamateriale hvor jeg har trukket ut kontaktlærernes viktigste erfaringer med å tilrettelegge for et godt klassemiljø.

Rapport er den siste fasen og det innebærer å presentere resultater fra dataanalysen på en oversiktlig og systematisk måte. Resultatene fra analysen presenteres i kapittel 4.0.

3.6 Kvalitetsvurdering av min studie

I dette kapittelet reflekterer jeg over studiens kvalitet ved å vurdere studiens pålitelighet, validitet og generalisering.

3.6.1 Pålitelighet

Begrepet reliabilitet handler om at resultatene kan reproduseres, noe som kan være mer naturlig å anvende i kvantitativ forskning eller forskning med et representativt utvalg. Målet med slike studier er ofte å presentere resultater som kan gjelde for en hel målgruppe. I motsetning til dette, bygger min studie på et begrenset antall informanter. Siden resultatene skal bidra til å utvide kunnskap om fenomenet, blir det mer naturlig å anvende begrepet pålitelighet (Thagaard, 2018). Med en fenomenologisk tilnærming har jeg en forståelse av at intervjuene vil gi meg ulike svar og det vil derfor være umulig å gjenta nøyaktig data i kvalitativ forskning (Postholm, 2010). I tillegg til varierte svar, kan forskere stille spørsmålene fra intervjuguiden på ulike måter og tolke svarene forskjellig.

Videre handler oppgavens pålitelighet om hvor nøye fremgangsmåtene i studien har blitt beskrevet (Thagaard, 2018). I følge Thagaard (2018) er meningen å gjøre forskningsprosessen gjennomiktig, som betyr at leseren får mulighet til å vurdere studiens kvalitet. Jeg har derfor beskrevet og redegjort for forskersynet mitt, redegjort for valg av metode og nøye beskrevet utarbeidelse av intervjuguide, i tillegg til innhold. Videre har jeg beskrevet gjennomføring av intervjuer og analyseprosessen. Ved å beskrive fremgangsmåtene jeg har brukt for å utvikle data, gjør jeg oppgaven transparent. Det betyr at ved senere anledning kan det være mulig å gjennomføre en ny undersøkelse basert på denne studiens forskningsdesign og forskningsmetode, for å fullt eller delvis komme til et resultat som er nærmest likt resultatene som presenteres i denne masteroppgaven.

3.6.2 Validitet

Validitet handler i all hovedsak om gyldighet av studiens resultater og dermed også forskerens tolkninger (Thagaard, 2018). Her er det viktig å vurdere hvorvidt man som forsker har påvirket tolkningene og resultatene, og redegjøre for det teoretiske utgangspunktet i oppgaven. I fenomenologisk forskning handler det ikke om sannhet, men om resultatene er sannsynlig (Postholm, 2010). Da er det viktig at leseren kan følge hver fase i hele forskningen

og at forskeren er kritisk bevisst på sin rolle (Postholm, 2010). Dersom det anvendes for eksempel observasjon som innsamlingsmetode krever det høy grad av tolkning. Jeg har valgt intervju for å få direkte innblikk i kontaktlæreres erfaringer som medfører begrensning i tolkning av resultater. Det vil si at validiteten til resultatene er høy ettersom at jeg har fremmet det informantene har sagt med liten grad av tolkning. Tolkningen jeg har foretatt har hatt til hensikt å trekke ut det viktigste og det som er gjentakende for informantene. Ved å benytte meg av diktafon har jeg transkribert intervjuene nøye.

Siden jeg kjente alle informantene i større eller mindre grad, kan dette ha påvirket deres ønske til å fortelle. Det kan både ha gjort at de har delt mer enn de ville med en annen forsker, men også hindret de i å svare helt ærlig. At begge parter i et intervju er genuint interesserte, kjennetegner god kvalitet. Alle informantene i denne studien fortalte engasjert om deres erfaringer med å tilrettelegge for et godt klassemiljø og alle ga uttrykk for at temaet er relevant og viktig. Videre kan samtalen ha vært preget av at informantene er forpliktet til taushetsplikt. Ved å forsikre informantene om at deres anonymitet vil bli opprettholdt og ingen elever vil kunne gjenkjennes, virket det som at informantene fortalte om deres erfaringer med åpenhet.

Som nevnt tidligere fikk en av informantene tilgang til spørsmålene på forkant av intervjuet og konsekvensen kan ha vært at informanten ga foruttenkte svar. Likevel vurderte jeg dette underveis i intervjuet og opplevde at svarene var spontane. Jeg gjennomførte ingen pilotintervju, som betyr at det første intervjuet var mitt aller første intervju. Det opplevdes litt stressende og kan ha påvirket kvaliteten av det første intervjuet. I etterkant av intervjuene opplever jeg at det kunne vært færre spørsmål i intervjuguiden. Jeg gjennomførte semistrukturerte intervjuer, men opplevde at intervjuguiden var vanskelig å forholde seg til på grunn av mange spørsmål. Dermed kunne en reduksjon av spørsmål gjort at jeg hadde følt meg friere. På en annen side opplevde jeg at samtalen fløt naturlig både i tempo og rekkefølge. I tillegg var det trygt å ha gode, formulerte spørsmål å lene seg på under intervjuene. Jeg opplevde også at jeg ble mer uavhengig av intervjuguiden per intervju. Dette er erfaringer jeg vil ta med meg videre.

3.6.3 Generalisering

Intervju som datainnsamlingsmetode benyttes for å fange opp opplevelser og erfaringer som ikke kan tallfestes (Dalland, 2021). Kvale og Brinkmann (2018) mener også at kvalitativ metode gir kunnskap gjennom ord, ikke tall. Målet med kvalitativ forskning er å få nærhet til informantens erfaringer, noe som gjør det vanskelig å statistisk generalisere. Dette er fordi et lite utvalg ikke gir resultater som kan fortelle noe om *alle* kontaktlæreres erfaringer. Det kan likevel bidra til en generell forståelse og i kvalitativ metode handler generalisering om at fremstilling av oppgaven skal oppleves gjenkjennbar (Postholm, 2010). I følge Thagaard (2018) bygger fenomenologien på en antakelse om at virkeligheten er slik den oppfattes. Det vil si at kontaktlærernes erfaringer er reelle for dem og erfaringene kan være realiteten til mange.

Jeg benytter meg av begrepet naturalistisk generalisering, som innebærer å gi leseren tykke beskrivelser fra innsamlet data. Dette gjør at leseren kan kjenne seg igjen i erfaringene og dra nytte av det (Postholm, 2010). Dersom jeg oppnår å skape gjenkjennelige beskrivelser, kan historiene betraktes som representative (Postholm, 2010) Utvalget mitt består av to kvinner og to menn som gir nokså like beskrivelser uavhengig av kjønn, arbeidserfaring og arbeidsplass. Derfor opplever jeg beskrivelsene som representative for mange som jobber som kontaktlærere. Naturalistisk generalisering handler med andre ord om oppgavens nytteverdi og om studien frembringer nye måter å se praksisfeltet på, slik at praksis kan videreutvikles (Postholm, 2010)

3.7 Ethiske vurderinger

I denne studien har jeg vært i direkte kontakt med informantene gjennom intervju. Dette medfører at jeg må ta hensyn til ulike etiske retningslinjer som blant annet behandling av personopplysninger, samtykke og konfidensialitet. Det er mitt ansvar at disse punktene blir tatt høyde for og ivaretatt. I forkant av intervjuprosessen sendte jeg inn søknad til Sikt via et meldeskjema. Her informerte jeg om hensikten med forskningen, ivaretagelse av personvern og ønske om tillatelse til bruk av diktafon. Etter godkjent søknad begynte jeg å søke etter informanter. Jeg tok kontakt både ved muntlig samtale og via personlig mail. Alle informantene fikk beskjed om at det er frivillig og til tross for at jeg kjenner informantene i større eller mindre grad, opplevde jeg at alle deltok fordi de ønsket, men personlig relasjon til

informanter kan ha innvirkning på om de ønsker å delta. Alle informantene fikk samtykkeskjema i forkant av intervju. Før vi begynte intervjuene fikk informantene signere skjemaet og mulighet til å stille spørsmål om studien. De fikk også beskjed at de kan trekke seg om ønskelig og at de alltid kan ta kontakt dersom de lurer på noe.

Før jeg begynte intervjuene fortalte jeg om oppgaven og viste frem diktafonen. Informantene fortalte om personlige erfaringer, men det ble ikke nevnt noen elevers navn som gjør at jeg vurderer opplysningene som lite sensitivt. Jeg har endret til kjønnsnøytralt pronomen i noen av informantenes utsagn og derfor står det «hen» der elevers opprinnelige pronomen blir nevnt. Under noen intervjuer ble det nevnt navn på kollegaer, årsaker til fravær etc. og dette endret og anonymiserte jeg ved transkripsjon for å ivareta informantenes anonymitet. Dette fikk de gjeldende informantene beskjed om, for å unngå at de skulle bli usikre i etterkant av intervjuet. Informantene i oppgaven skal ikke kunne gjenkjennes og derfor har jeg brukt fiktive navn. Det står ingenting om verken alder eller arbeidsplass. Jeg anser kun kjønn, arbeidserfaring og gjeldende trinn de er kontaktlærere for, som relevant for oppgaven. Alle transkripsjonene er skrevet på bokmål slik at dialekt ikke kan avsløre noe av informantenes identitet. Veileder har fått noe innsyn i deler av transkripsjonene for å veilede meg i analyseprosessen, men det er kun jeg som vet hvem informantene er.

3.8 Forskerrollen

Forforståelsen min for studiens tema er både fra tidligere lest teori og fra erfaring i praksis. Derfor kunne jeg knytte mye av det som ble sagt i intervjuene opp mot egne erfaringer og teori. Valget av temaet var basert på mine erfaringer og antakelser om mulige konsekvenser elevene kan erfare dersom de ikke opplever et godt klassemiljø. Mitt ståsted kan derfor ha påvirket forskningen. Som Postholm (2010) trekker frem, er det umulig å legge bort subjektive teorier i kvalitativ forskning. Med en konstruktivistisk tilnærming er jeg klar over at jeg som forsker vil kunne prege studiens resultater og at kunnskap utvikles både av meg og informantene som deltar (Thagaard, 2018). Jeg ville at intervjuene skulle oppleves som en naturlig samtale, men likevel hadde jeg fokus på at min jobb var å lytte med åpenhet. Det var informantenes erfaringer som var målet for samtalen.

4.0 Resultater

I dette kapitlet presenterer jeg resultater fra datamateriale gjennom temaene jeg kom frem til i analysen. Temaene har til hensikt å svare på oppgavens problemstilling: «*Hvilke erfaringer har kontaktlærere i barneskolen med å tilrettelegge for et godt klassemiljø?*». Resultatene blir styrket og illustrert gjennom sitater fra informantene. Tekst i kursiv fremhever koder jeg kom frem til i analysen.

4.1 Arbeid med klassemiljø erfares som en kontinuerlig og dynamisk prosess

Informantene forklarer arbeid med å tilrettelegge for et godt klassemiljø som en *kontinuerlig* og *dynamisk* prosess. «Et godt klassemiljø er ingen selvfølge» (Eva). Det betyr at klassemiljøet forandrer seg raskt og alle informantene mener at det må jobbes med kontinuerlig. «Det kan snu veldig fort» (Jon). «Du må jobbe med klassemiljø hver eneste dag. Det kan fort skli ut» (Ola). Informantene har erfart at klassemiljøet kan raskt forandres og bør alltid være i kontaktlærerens fokus. Informantene har bred erfaring med faktorer som kan påvirke klassemiljøet og Eva mener klassemiljøet fort forandrer seg dersom man ikke fokuserer på de ulike faktorene. Informantene mener at kontaktlæreren alltid vil ha noe å strekke seg etter til tross for at klassemiljøet oppleves godt. Som kontaktlærer må man alltid fokusere på å opprettholde og vedlikeholde det som er bra. I tillegg har flere av informantene erfart at klassemiljøet kan oppleves annerledes dersom en elev er borte en periode eller ved at en elev starter eller slutter. «Du trenger bare en elev for at klassemiljøet som egentlig har vært veldig bra, kan bli kjempedårlig» (Eva).

4.2 Fire elementer som forutsetter et godt klassemiljø

Gjennom analyse av datamateriale har jeg kommet frem til fire faktorer som stadig fremmes både eksplisitt og implisitt i intervjuene som viktige for å oppnå et godt klassemiljø. For å tydeliggjøre forskjellen mellom faktorer som blir nevnt i andre sammenhenger, har jeg valgt å markere disse fire faktorene ved å anvende begrepet «elementer». Disse fire elementene er: (1) *relasjoner*; (2) *tilhørighet*; (3) *trygghet* og (4) *trivsel*.

Relasjoner er det første elementet informantene beskriver som en forutsetning for et godt klassemiljø. Som et samlebegrep handler relasjoner i datamaterialet om relasjon mellom elev og elev, og relasjon mellom kontaktlæreren og elevene. Flere av informantene mener at klassemiljøet er godt dersom alle elevene kan være sammen. Det innebærer blant annet at elevene kjenner hverandre godt på tvers av klassen og er trygge på hverandre. Videre har informantene erfart at arbeidsmetoder som fremmer samarbeid kan skape, utvikle og styrke elevenes relasjoner. Samtidig har Ola erfart at elevene må komme overens med hverandre for å kunne samarbeide. Derfor er det viktig at alle elevene blir godt kjent med hverandre slik at kontaktlærere kan gjennomføre arbeidsmetoder som avhenger av samarbeid. Samtlige informanter fremhever at det er viktig å variere hvem elevene sitter med og rullere jevnlig på elevenes plasser i klasserommet slik at elevene blir godt kjent hverandre. At elevene blir godt kjent i trygge omgivelser er viktig for å styrke relasjonene, bedre samholdet og minske grupperinger innad i klassegruppen. Informantene har erfart at dette kan styrke elevenes opplevelse av trygghet, trivsel og tilhørighet.

Informantene mener at jevnlig elevsamtaler er et godt tiltak for å utvikle god relasjon til elevene. Elevsamtaler kan både gjennomføres formelt og uformelt. Formelle elevsamtaler er ofte avtalt på forhånd og gjennomføres individuelt. Den formelle elevsamtalen kan benyttes for å undersøke blant annet elevenes trivsel og for å bli bedre kjent med elevene. For å skape og utvikle gode relasjoner med elevene nevner flere av informantene viktigheten med spontane samtaler med elevene på tur, i friminuttet, i gangen og til og med i garderoben. «Det er de der små samtalene. Bare sånn innimellom, det trenger ikke å være mer enn fem minutter» (Eva). Informantene tror elevene glemmer det formelle forholdet mellom kontaktlæreren og elevene i en uformell elevsamtale og derfor kan det dukke opp ting som kanskje ikke ville kommet frem i en formell elevsamtale. Derfor erfarer flere av informantene den spontane og uformelle elevsamtalen som mer effektiv for å skape gode relasjoner til elevene. Jon forteller at i mindre grupper med en lærer kan elevene føle seg trygge og de kan dele mer om hvordan de har det. «De aller fleste elevene liker å være i små grupper sammen med en voksen og gjøre noe hyggelig» (Jon). Å organisere mindre grupper hvor elevene får mer tid med kontaktlæreren kan bedre relasjonene og samtidig åpne opp for at kontaktlærer får mer innsikt i hvordan elevene har det.

Tilhørighet er det andre elementet som beskrives av informantene som en forutsetning for et godt klassemiljø. Dette elementet handler om å være en del av det sosiale fellesskapet.

Informantene mener at elevene må få være seg selv og få sin plass i klasserommet. Videre mener de det er viktig at elevene lærer å akseptere hverandre. Informantene er opptatt av at alle elevene skal føle seg inkludert fordi det vil ha stor betydning for elevenes opplevelse av tilhørighet. Dersom en elev strever med å være i klasserommet og har behov for å gå ut, kan andre elever være med.

«Når eleven må gå ut av klasserommet, fordi det blir for mye for hen, blir ofte en annen elev med hen ut for å gjøre oppgaver. Bare at hen ikke er alene kan jo spille en rolle på om hen klarer å komme seg inn i gruppa igjen» (Pia).

I situasjoner der elever går eller sitter alene forteller flere av informantene at de motiverer de andre elevene til å inkludere. Eva understreker at det er elevene selv som må ta kontakt med eleven som går eller sitter alene, for det kan gi mer opplevelse av tilhørighet.

«Jeg har en elev som ofte velger å spise alene, det syntes jeg er trist. Derfor pleier jeg å spørre andre elever i klassen om hen kan spise med dem. I stedet for at jeg sier hvor eleven skal sitte, ber jeg de andre elevene spørre om hen vil sitte med dem. «Kan dere spør hen, ikke jeg,» pleier jeg å si, for da vil den eleven oppleve mye mer tilhørighet» (Eva).

Med andre ord kan man benytte seg av elevene i klassen for å skape inkludering, samhold og tilhørighet. Det kan gjøres ved å veilede elevene til å inkludere, men også ved å fremme utvalgte elever. Ola forteller at ofte kan opplevelsen av tilhørighet forsterkes ved å plassere sterke ledertyper i ulike grupper som kan gjøre at grupperinger minsker og klassen samles.

«Jeg bruker sterke ledertyper og sprer de rundt i forskjellige grupper. De bidrar til å samle klassen. Jeg bruker godt likte elever og gode rollemodeller for de andre. De elevene som holder på å skli ut, blir dratt inn av disse elevene. Det har vært veldig god suksess med det her» (Ola).

Også lek kommer tydelig frem som et effektivt tiltak for å skape et fellesskap med opplevelse av tilhørighet. «Jeg leker mye felleleker. Jeg ser at de koser seg mye mens vi holder på. De ler sammen» (Pia). Flere av informantene mener at både frilek og organisert lek byr på interaksjon og samarbeid, som bidrar til utvikling av relasjoner og opplevelse av tilhørighet.

Organisert lek gir mulighet til at alle elevene blir inkludert, blir godt kjent og er engasjerte over det samme, og det kan styrke gruppens solidaritet. Pia fremmer at hvis kontaktlæreren er med i lek kan dette også bidra til å utvikle relasjonen mellom kontaktlærer og elev og dermed også elevens tilhørighet til kontaktlæreren. Videre mener hun at lek er et godt tiltak for å skape opplevelse av tilhørighet på 1.trinn som på 7.trinn. «Alle har godt av å leke litt» (Pia). De andre informantene trekker frem frilek, organisert lek og turdag som gode tiltak for å tilrettelegge for et godt klassemiljø. Ola mener at på utedag får elevene leke, bruke kreativiteten og samarbeide. Jon har erfart at tur er en ypperlig mulighet for at elever med blant annet utfordrende atferd, kan kjenne på tilhørighet til klassen.

«Jeg har god erfaring med at noen elever går føre opp og lager bål til resten av klassen kommer. Kanskje lage pinnebrød eller noe koselig som gjør at de får positiv oppmerksomhet» (Jon).

Trygghet er det tredje elementet som beskrives av informantene som en forutsetning for et godt klassemiljø. Trygghet handler om en følelse av sikkerhet og i et godt klassemiljø beskriver informantene at elevene er trygge på hverandre. Trygghet avhenger av at elevene kjenner hverandre godt og aksepterer hverandres ulikheter. Flere av informantene mener også at trygghet påvirker elevenes ønske om å være på skolen og at utrygghet kan føre til skolevegring.

«En konsekvens av et dårlig klassemiljø er at elevene føler seg utrygge. Det gir dårlig forutsetning for læring og kan ende i skolevegring for enkelte, og angst til og med. (...). I et trygt klassemiljø er det rom for å prøve nye ting og feile. Det betyr at elevene er aksepterende for hverandre rett og slett» (Ola).

Tett voksenoppfølging kan ha stor betydning for elevenes trygghet mener alle informantene. Flere av informantene understreker viktigheten av tett voksenoppfølging i blant annet gangene. I en trang gang kan det være mange elever samtidig. Her kan det fort oppstå små eller store konflikter. Med tett voksenoppfølging når elevene skal ut og inn kan man forhindre mange spenninger. Informantene har erfart at når en voksen er synlig i gangene og i friminuttene, kan elevene føle seg trygge og da oppstår det færre konflikter. Innenfor trygghet fremmes også viktigheten av rammer og struktur. Informantene mener det er viktig med god

struktur og tydelige rammer slik at elevene vet hva de skal gjøre og for at skoledagen oppleves forutsigbar.

Trivsel er det fjerde elementet som beskrives av informantene som en forutsetning for et godt klassemiljø. Informantene forklarer trivsel som hvordan elevene har det på skolen. Pia forteller om elever som gleder seg til å komme på skolen og blir glad av å se hverandre og henne. Dette er tegn på at elevene trives og har det bra på skolen og i klassen. Informantene anvender både elevsamtaler og ulike kartleggingsverktøy for å undersøke hvordan elevene har det på skolen og i klassen. Noen av verktøyene kan også gi informasjon om klassemiljøet. I tillegg har flere av informantene erfart at foreldre kan gi mye informasjon om hvordan barnet har det. Et godt samarbeid med hjem kan hjelpe kontaktlærere å forstå elevenes trivsel bedre. Flere av informantene trekker frem at de ikke med sikkerhet kan vite om alle elevene har det bra, selv om de tror det har det.

«Jeg er helt sikker på at ikke alle elevene har det så bra som jeg skulle ønske, selv om jeg tror de har det. Det syntes jeg er vanskelig. Noen skjuler det for meg at de ikke har det bra» (Eva).

4.3 Erfarte utfordringer i arbeidet med å tilrettelegge for et godt klassemiljø

Gjennom analyse av datamaterialet kom det frem at det av ulike grunner kan være utfordrende å tilrettelegge for et godt klassemiljø. Elevenes klasse- og læringsmiljø kan i stor grad bli påvirket av elever med utfordrende atferd og konflikter som oppstår mellom elevene. Følgende beskriver jeg informantenes erfaringer med elever med utfordrende atferd og informantenes erfaringer med elevenes konflikter.

4.3.1 Elever med utfordrende atferd

Alle informantene har erfart elever med *utfordrende atferd*. Informantene forteller at utfordrende atferd påvirker alle i et klasserom: det påvirker elevene, kontaktlæreren, andre voksne i klasserommet, og undervisningen. Videre erfares det at elever med utfordrende atferd kan skape bråk, uro og utrygghet i gruppen som påvirker klassemiljøet negativt.

«Utfordrende atferd skaper utrygghet i klasserommet. Det skaper en slags indre uro hos enkelte av elevene. Noen er veldig engstelige, og de er nok litt redde for noen av elevene med utfordrende atferd. Det blir jo dårlig læring når elevene er utrygge» (Ola).

Informantene har erfart at utfordrende atferd svekker elevenes læringsmuligheter. Dersom elevene er utrygge, er det vanskelig for elevene å lære. Samtidig må kontaktlæreren bruke mye av sin tid på bråk og uro, i stedet for å bruke tiden sin på å hjelpe elevene faglig. Pia har en elev med utfordrende atferd i sin nåværende klasse. Hun forteller:

«Vi har jo vært så heldige å fått inn en assistent som er med den utfordrende eleven. Uten en assistent på den eleven hadde jeg slitet. Det er så vanskelig å være alene med klassen når en elev utfordrer så mye» (Pia).

Flere av informantene forteller at de andre elevene i klassen trener på å passe på seg selv, men Pia understreker at det er måte på hva de skal tåle. Å skape en god relasjon til elever med utfordringer kan ha stor betydning. «Hvis du ikke har en god relasjon mellom lærer og elev, så vil jo ikke den eleven høre på deg» (Ola). Eva forteller at med en gang hun fikk en god relasjon til en elev med utfordrende atferd, begynte klassemiljøet å bli bedre. Flere av informantene understreker at klassemiljøet kan samtidig være årsaken til at elever utvikler utfordrende atferd og at det er viktig å forstå hvorfor utfordrende atferd oppstår.

4.3.2 Elevenes konflikter

Informantene har erfart at elevenes *konflikter* kan påvirke deres arbeid med å tilrettelegge for et godt klassemiljø i stor grad. Dersom det oppstår en konflikt, har flere av informantene erfart at de fort kan merke en endring i klassemiljøet.

«Vi har ganske tett voksen oppfølging i friminuttene, men vi merker med en gang det ikke er det, så skjer det konflikter med en gang. Det er gjerne på fritiden, i friminutter og i gangen hvor konflikter skjer, og så drar de det med seg videre inn i klasserommet. I klasserommet er det som regel aldri konflikter» (Ola).

Jon forteller: «Ofte hvis de ikke har blitt ferdig med noe, så drar de det med seg inn i klassen etterpå». Alle informantene har erfart at konflikter som oppstår utenfor klasserommet blir med

inn i timen. Flere av informantene er derfor opptatte av å ta konfliktene på alvor og løse opp i situasjonene fort. Pia mener at man alltid er nødt til å ordne opp i det som har skjedd før man kan begynne timen. Jon uttrykker at det kan være vanskelig å løse en konflikt dersom man er alene med klassen, men at det bør bli løst i løpet av dagen før elevene går hjem.

Elevenes *fritid* ble nevnt i alle intervjuene og knyttes opp til klassemiljøet. Informantene erfarer elevenes fritid som sentral i forhold til elevenes klassemiljø. På fritiden møtes elevene både fysisk og digitalt og som alle andre plasser kan det oppstå misforståelser og konflikter. Som alle informantene påpeker, blir problemer som oppstår utenfor klasserommet, dratt med inn i klasserommet. Utenfor klasserommet betyr også i gangen og i friminuttet, men informantene har erfart at her har de mulighet til å iverksette tett voksenoppfølging. Derimot erfarer informantene et dilemma om hvem som har ansvar for konflikter som oppstår på elevenes fritid. «Er det vår jobb å ordne opp i noe som har skjedd på fritiden? Tja tenker jeg ... for hvis vi ikke gjør det, så får vi det med inn i klasserommet. Og det er heller ikke bra» (Eva). Med et ledende spørsmål spør jeg Eva om hun føler det slår tilbake på henne, selv om det ikke er i hennes jobb. Hun nikker bekreftende.

4.3.3 Foreldrenes betydning

Alle informantene mener at et godt samarbeid med hjem er viktig for klassemiljøet. Foreldres engasjement kan påvirke utvikling av klassemiljøet i stor grad. Pia opplevde et klassemiljø som godt, men på foreldremøte ble det uttrykt at det ikke var bra. Dette medførte til kartlegging, undersøkelser, elevsamtaler og flere tiltak som gjorde at klassemiljøet ble bedre. Noen av informantene fremhever foreldre som kun ser sitt eget barn, og ikke fellesskapet. «Det er mange foreldre som mener at deres barn er best og gjør ingen feil. Da blir det vanskelig å samarbeide» (Pia). Jon forteller: «Det er kjempeviktig å ha foreldre på lag. At de ikke bare tenker på sitt barn, men på helheten. Og jeg opplever at de fleste vil bidra for å ha best mulig klassemiljø» (Jon). Ola derimot opplever at foreldre ikke er like delaktige som han skulle ønske.

Noen av informantene forteller om utfordringer de har erfart med foreldre som påvirker deres arbeid med å tilrettelegge for et godt klassemiljø. Oppsummert har noen av informantene erfart foreldre som ikke er engasjerte i barnets skolehverdag, foreldre som jobber imot det som blir bestemt på foreldremøter og foreldre som har ekskluderende eller negativ holdning

som smitter over på barna. Jon mener det er viktig at man bestemmer felles retningslinjer i forhold til for eksempel bursdager slik at ingen elever blir ekskludert. «Vi kan ikke bestemme elevenes fritid, men vi kan komme med oppfordringer og få noen felles retningslinjer» (Jon). Eva mener at det er viktig å ringe hjem dersom noe oppstår, slik at foreldrene er informert. Da er det viktig at foreldrene følger opp. Dersom ikke foreldrene følger opp, kan det bli utfordrende for kontaktlæreren å tilrettelegge for et godt klassemiljø.

Flere av informantene mener at foreldrenes holdninger smitter over på barna. Dersom barnet møter opp i klassen med negative holdninger kan det påvirke klassemiljøet, relasjoner og utfordre kontaktlærerens arbeid og motivasjon. Eva forteller: «Det er ikke sånn at foreldre alltid er så inkluderende». Hun hadde en utfordrende elev i klassen som ikke ble invitert til bursdager. I denne situasjonen erfarte hun at foreldrene bidro til at eleven med utfordrende atferd ble ekskludert i klassemiljøet. Etter at foreldrene til eleven med utfordrende atferd oppfordret de andre foreldrene til å invitere deres barn og at de som foreldre skulle være med i bursdagene, ble barnet med utfordrende atferd oftere invitert i medelevenes bursdager. På skolen merket Eva at eleven stadig mer ble inkludert i klassefelleskapet. Dette eksempelet illustrerer hvordan voksne, både lærere og foreldre, kan påvirke elevenes holdninger og tanker om medelever. Med en gang foreldrene tok initiativ til å inkludere barnet med utfordrende atferd, ble barna mer åpne for å inkludere eleven på skolen.

4.4 Kontaktlærerens rolle og betydning for klassemiljøets utvikling

Informantene mener at det er viktig å bry seg om og ha empati for elevene og flere av informantene understreker at elevene merker om kontaktlæreren bryr seg om de. «Det at du faktisk bryr deg om eleven, det har så sykt mye å si. Og de merker det» (Pia). «Det å like alle elevene, det er din plikt som lærer» (Eva). Informantene mener at dersom elevene opplever god relasjon og blir likt av kontaktlæreren, kan dette få betydning for klassemiljøet. Det er også viktig at kontaktlæreren har overblikk, ser alle elevene og tar elevene på alvor. Samtidig forteller flere av informantene at det er viktig å sette grenser og være en tydelig voksen. «Man må være streng, men varm» (Ola). Jon fremmer at det er viktig å være rettferdig, men at det ikke nødvendigvis betyr å behandle alle elevene likt. Videre trekker han frem at elevene må kjenne kontaktlæreren personlig og slik at kontaktlærerens reaksjoner er forutsigbare. Kontaktlæreren må møte elevene på deres nivå og prøve å forstå elevenes handlinger. Humor blir også trukket frem som en viktig egenskap for å skape relasjoner til elevene.

Informantene forteller at et dårlig klassemiljø går utover alle, inkludert dem selv. Alle skal trives i klasserommet og klasserommet er kontaktlærerens arbeidsplass. Deres ønske om å tilrettelegge for et godt klassemiljø handler også om at de ønsker å ha det fint og trives på jobb. «Det skal være godt å være der for alle parter» (Jon). Pia begynte i en klasse der deres tidligere kontaktlærer hadde jobbet masse med klassemiljøet. «Jeg vet ikke helt hvordan jeg skal beskrive det, men det var en fin klasse å være i egentlig» (Pia). Med andre ord opplever informantene at de selv vinner på å skape et godt klassemiljø, da det i stor grad påvirker deres trivsel på jobb.

«Det er gøy å jobbe med klassemiljø» (Eva). Kontaktlæreren kan bety mye for elevene og klassemiljøet. Informantene er opptatte av at elevene trives på skolen, opplever trygghet, har gode relasjoner og opplever tilhørighet. Ola uttrykker: «Det som motiverer meg er å se at elevene trives på skolen og har lyst til å være der». Dette vil påvirke utvikling av et godt klassemiljø. I tillegg virker alle informantene opptatte av elevenes lærings- og utviklingsmuligheter og er bevisste på at det kan påvirkes av klassemiljøet i stor grad. Har elevene det trygt og godt, kan det gi gode forutsetninger for elevenes muligheter for læring og utvikling. Elevenes opplevelse av de fire elementene kan derfor ha stor betydning for kontaktlæreres ønske om å tilrettelegge for et godt klassemiljø.

5.0 Drøfting av resultater

I dette kapittelet drøfter jeg studiens resultater opp mot teorien presentert i kapittel 2. Inndeling av drøftingskapittelet vil være i likhet med kapitlene fra resultatdelen. Det overordnede målet er å få kunnskap om hvilke erfaringer kontaktlærere i barneskolen har med å tilrettelegge for et godt klassemiljø.

5.1 Å tilrettelegge for et godt klassemiljø er en kontinuerlig og dynamisk prosess

Resultatene i min studie viser at kontaktlærerne erfarer klassemiljøet som dynamisk. Det betyr at de erfarer at klassemiljøet kan forandre seg. Forandringen kan føre til en positiv eller negativ utvikling av klassemiljøet. Det kan få en rekke negative konsekvenser dersom klassemiljøet forandrer seg negativt. For eksempel kan et dårlig klassemiljø føre til at elever

utvikler uønsket atferd, undervisningen blir forstyrret av bråk og uro, elevene opplever utrygghet i klasserommet og elevenes læringsmuligheter svekkes (Manger et al., 2010). Dersom klassemiljøet forandrer seg positivt, vil dette være gunstig for alle som deltar i det sosiale systemet og kontaktlæreren bør derfor fokusere på å vedlikeholde det som bidrar til den positive utviklingen. Det betyr at både et godt og dårlig klassemiljø må arbeides med kontinuerlig og at arbeid med å tilrettelegge for et godt klassemiljø blir en kontinuerlig prosess. For å ivareta og utvikle et godt klassemiljø må kontaktlærere være bevisste på at klassemiljøet er dynamisk.

Først og fremst vil klassemiljøet være dynamisk fordi i følge Manger et al. (2010) skjer det kontinuerlig kommunikasjon og interaksjon mellom elevene og mellom elevene og læreren. Den kontinuerlige kommunikasjonen og interaksjonen bidrar til at hendelser oppstår og kan raskt utvikle seg i forskjellige retninger. Slik resultatene i min studie viser, bør kontaktlæreren ha overblikk over elevene, relasjonene og klassemiljøet som helhet. På en annen side har noen av informantene erfart at hendelser kan oppstå uten at de får det med seg og at det ikke alltid er slik de tror det er. Å forstå årsakene til at klassemiljøet har forandret seg kan derfor oppleves krevende. Bakken og Østvik (2021) hevder at å endre elevenes sosiale omgivelser er den beste muligheten for å tilrettelegge for et godt klassemiljø. Dersom årsakene til klassemiljøets negative utvikling er uklare derimot, kan det bli utfordrende å endre elevenes sosiale omgivelser. Det betyr at uklare årsaker kan utfordre kontaktlærerens arbeid med å tilrettelegge for et godt klassemiljø.

I forskningen finner vi en rekke beskrivelser av hvorfor dynamikken i klasserommet ofte er preget av endringer og manglende stabilitet. Nordahl (2012b) forklarer dette fenomenet ved å påpeke at klassemiljøet består av mange ulike deltakere og relasjonsmuligheter, noe som resulterer i at klassemiljøet er i evig bevegelse og kjennetegnes av kompleksitet (Doyle, 1986, sitert i Ogden, 1998, s. 104). I følge Manger et al. (2010) kan dynamikken i klassemiljøet også forstås som et resultat av påvirkning fra de ulike miljøene elevene befinner seg i. Som Bronfenbrenners bioøkologiske modell illustrerer, kan elevenes omgivelser påvirke elevene og elevenes utvikling (Helsedirektoratet, 2015). I lys av et multisystematisk perspektiv kan nettopp hendelser som foregår i elevenes nærmiljø (f.eks. hjemme rundt frokostbordet), få betydning for elevenes skolehverdag og dermed få innvirkning på dynamikken i klassemiljøet. Slik kontaktlærerne i min studie har erfart og som jeg vil komme tilbake til, kan

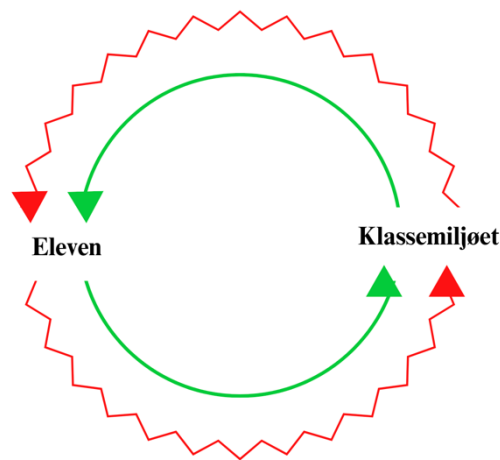
spesielt hendelser som oppstår på elevenes fritid påvirke klassemiljøet. Med andre ord kan hendelser i ett sosialt system få innvirkning på et annet sosialt system (Manger et al., 2010).

Dynamikken i klassemiljøet bidrar til at klassemiljøet kan oppleves annerledes fra time til time, fra fag til fag og fra dag til dag (Nordahl, 2012b). Likevel må det understrekes at ikke alle klassemiljø forandrer seg i slikt tempo. Noen klassemiljøer kan oppleves stabilt godt eller dårlig over en lengere periode. Til tross for at klassemiljøet kan oppleves godt over en periode, understreker Eva at et godt klassemiljø ikke er en selvfølge. Dessuten mener flere av informantene at kontaktlæreren alltid vil ha noe å strekke seg etter. Dersom klassemiljøet er godt, vil det ikke være nødvendig å endre omgivelsene, men kontaktlæreren bør likevel fokusere på å opprettholde det som fungerer og er bra. Å tilrettelegge for et godt klassemiljø kan forårsake mye jobb for kontaktlæreren, men positivt sett vil det dynamiske preget bety at dersom klassemiljøet er dårlig, vil det alltid kunne utvikles positivt. Dette avhenger av at kontaktlæreren legger inn en innsats og gjør endringer i det etablerte systemet. Tross alt har kontaktlæreren et ansvar for å etablere og vedlikeholde et godt klasse- og læringsmiljø som styrker elevenes lærings- og utviklingsmuligheter (Lillejord et al., 2010; Ertsås, 2013; Manger et al., 2010).

Videre har flere av informantene erfart at klassemiljøet har forandret seg dersom en elev har startet eller sluttet. Grunnen til dette kan være at en elev kan bidra til bestemte reaksjoner som påvirker de andre elevene (Nordahl, 2012b). Når en elev begynner eller slutter i klassen kan dette påvirke etablerte sosiale roller, relasjoner og de andre elevenes opplevelse av tilhørighet, trygghet og trivsel. Videre kan det påvirke elevenes læringsmuligheter og ønske om å delta aktivt i undervisningen. Det betyr at fravær av en elev kan forandre et helt lærings- og klassemiljø. Hvis en ny elev utvikler utfordrende atferd etter oppstart, kan dette forstås i lys av mestrings- og kompetanseperspektivet. Behovet for å finne tilhørighet og tilpasse seg et nytt sosialt system, kan styre en elevs atferd (Nordahl, 2012b).

På en annen side kan klassemiljøet forandre eleven. Eleven deltar direkte i klassen og dermed er eleven med på å skape og utvikle klassemiljøet (Hoel, 2013). På samme måte kan klassemiljøet påvirke og forme de som deltar i det (Hoel, 2013; Manger et al., 2010). Siden elevene deltar direkte i klassemiljøet, befinner klassemiljøet seg i elevenes mikrosystem i Bronfenbrenner bioøkologiske modell (Helsedirektoratet, 2015). Det betyr at klassemiljøet kan påvirke elevens personlige, sosiale og faglige utvikling. Dersom en ny elev får en god

overgang og raskt opplever seg anerkjent og akseptert i klassen, vil eleven ha gode muligheter til å skape relasjoner, oppleve tilhørighet, trygghet og trivsel i den nye klassen. Forståelsen av den gjensidige påvirkningen har jeg illustrert som en sirkel med positiv og negativ påvirkning mellom eleven og klassemiljøet (se figur 2). Et godt klassemiljø vil påvirke en elev positivt. Videre vil en elev som har det godt, bidra positivt for klassemiljøet. Dersom klassemiljøet er dårlig, kan det påvirke eleven negativt. Videre kan dette igjen føre til at eleven har negativ innvirkning på klassemiljøet. Dermed kan en forstå sammenhengen mellom en elev og et klassemiljø som en «ond» eller «god» sirkel som vil påvirke hverandre.



Figur 2: Påvirkning mellom klassemiljø og eleven som deltar direkte

5.2 Fire elementer som forutsetter et godt klassemiljø

At kontaktlærerne i min studie erfarer arbeidet med å tilrettelegge for et godt klassemiljø som en kontinuerlig og dynamisk prosess, kan også ha sammenheng med at klassemiljøet blir påvirket av ulike faktorer. Resultatene i min studie illustrerer at kontaktlærerne har bred forståelse av faktorer som kan påvirke klassemiljøets utvikling. I følge Bakken og Østvik (2021) kan deres forståelse av faktorer som påvirker klassemiljøet være avgjørende for deres arbeid med å tilrettelegge for et godt klassemiljø. Resultatene i min studie viser at elevenes relasjoner, tilhørighet, trygghet og trivsel kan påvirke klassemiljøets utvikling i stor grad. Følgende skal jeg drøfte hvert element og drøfte sammenhengen mellom de fire elementene.

5.2.1 Relasjoner

Kontaktlæreren kan tilrettelegge for et godt klassemiljø og øke elevenes glede og lærelyst ved å utvikle gode relasjoner til hver enkelt elev og tillegg skape gode relasjoner mellom elevene (Drugli, 2012; Hattie, 2009, referert i Bru & Roland, 2019, s. 135). Videre kan dette få betydning for elevenes utviklings- og læringsmuligheter (Nordenbo mfl., 2008, referert i Lillejord et al., 2010, s. 144). Først og fremst viser resultatene i min studie at klassemiljøet er godt dersom alle elevene kommer godt overens med hverandre. Kontaktlærerne i min studie er opptatt av at alle elevene skal bli godt kjent på kryss og tvers i klassen. Dessuten vil slik tilrettelegging bidra til å unngå dannelse av sterke sosiale grupperinger. Resultatene i min studie viser at jevnlig rullering av elevenes plasser i klasserommet er et effektivt tiltak for at alle elevene skal bli godt kjent med hverandre. Samtidig vil gode relasjoner på tvers av vennegrupper øke muligheten for samarbeid og varierende undervisningsmetoder. Resultatene synliggjør derimot et paradoks: dersom elevene samarbeider vil relasjonene styrkes, men for å kunne samarbeide må de ha en grei relasjon til hverandre. Med andre ord kan gode relasjoner mellom elevene påvirke elevenes læringsmuligheter enten positivt eller negativt. Det betyr at et godt klassemiljø avhenger av gode relasjoner og et godt klassemiljø er derfor en forutsetning for læring (Drugli, 2012, Nordenbo mfl., 2008, referert i Lillejord et al., 2010, s. 144).

Resultatene i min studie illustrerer at gode relasjoner mellom kontaktlæreren og eleven er viktig for et godt klassemiljø. Elevsamtale fremmes av kontaktlærerne i min studie som nyttig for å skape gode og tillitsfulle relasjoner til elevene. Bergkastet et al. (2009) understreker at i en elevsamtale er det elevens stemme som skal bli hørt, noe som gjør at slike samtaler blir et nyttig for å bli kjent med elevene og deres opplevelser i klassen. Til tross for at kontaktlærerne er pålagt å ha formelle samtaler med elevene om deres utvikling i skolen (Forskrift til opplæringsloven, 2006, §3-7), illustrerer resultatene i min studie noe interessant. Uformelle og mer spontane elevsamtaler erfares som mer effektive for å utvikle god relasjon til elevene og bli kjent med deres skolelivskvalitet. Også Bergkastet et al. (2009) hevder at det er viktig at elevsamtaler er mer enn de pålagte. Likevel vil målet for innholdet i samtalen være avgjørende for samtalenens formalitet (Bergkastet et al., 2009). For at elevsamtalen skal fungere som et relasjonsskapene og tillitsutviklende verktøy er det derfor avgjørende at kontaktlæreren vurderer målet for samtalen, elevens situasjon og hvor samtalen bør finne sted.

5.2.2 Tilhørighet

Resultatene i min studie viser at et godt klassemiljø innebærer en opplevelse av tilhørighet som i følge Danielsen (2017) handler om å bli likt, verdsatt og respektert for den man er. Videre illustrerer resultatene i min studie at elevenes opplevelse av tilhørighet blir påvirket av elevenes relasjoner. Det betyr at for at elevene skal oppleve tilhørighet i en klasse, må kontaktlæreren sørge for at det er en god relasjon mellom elevene. I tillegg må kontaktlæreren utvikle god relasjon til hver enkelt elev slik at elevene også opplever tilhørighet til kontaktlæreren sin. I forbindelse med tilhørighet, nevner kontaktlærerne i min studie begreper som anerkjennelse, aksept og inkludering. Begrepene innebærer å bli lyttet til, forstått, respektert og verdsatt for den man er og at man er en del av et fellesskap uansett behov og forutsetninger (Drugli, 2012; Tveit, 2012). I følge Lindahl (2007) har alle barn et ønske om å bli akseptert i klassefellesskapet. For å tilrettelegge for et godt klassemiljø bør kontaktlæreren skape et inkluderende klassemiljø alle elevene opplever tilhørighet til.

Kontaktlærerne i min studie har erfart at de kan skape et inkluderende klassemiljø ved å veilede elevene i klassen. Elevene kan få mulighet til å bidra i å tilrettelegge for et godt og inkluderende klassemiljø. Dermed kan elevene ansees som miljøskapere som kan påvirke hverandre trivsel og trygghet (Befring, 2019b). Deres innflytelse kan få stor betydning for forebygging for utenforskap og ensomhet. Elevene har et ansvar fordi de har makt til å ekskludere medelever, men likevel har kontaktlæreren det profesjonelle ansvaret om å skape et inkluderende fellesskap. Kontaktlæreren bør påvirke og utvikle elevenes evne til å inkludere fordi det kan få stor betydning for en elevs opplevelse av tilhørighet til klassefellesskapet. Videre kan en elevs opplevelse av tilhørighet påvirke klassemiljøet. På en annen side kan kontaktlæreren skape et inkluderende klassemiljø ved å være en god rollemodell. Blant annet Rygvold og Ogden (2017) mener at barn kan danne en holdning mot et annet barn ut ifra hvordan læreren oppfører seg mot barnet. Dette kan forklares i tråd med sosial læringsteori som innebærer at sosial læring som atferd og holdninger læres gjennom observasjon av andre (Bandura, 1996, referert i Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 57). Dersom en elev faller utenfor klassefellesskapet, kan det være avgjørende at eleven fortsatt opplever tilhørighet til kontaktlæreren. Det kan påvirke de andre elevene til å være mer inkluderende.

5.2.3 Trygghet

Resultatene i min studie illustrerer at klassemiljøet er godt dersom elevene er trygge.

Trygghet vil øke elevenes læringsmuligheter og påvirke elevenes ønske om å delta aktivt i undervisningen, samarbeide, diskutere og utforske. Både Tveit (2012) og Berg (2012) fremmer at gode læringsprosesser oppstår når elevene blant annet føler seg trygge. Også Lindahl (2007) mener at trygghet er viktig for elevenes konsentrasjon og læring. I tillegg har kontaktlærerne i min studie erfart at elevenes opplevelse av trygghet kan påvirke deres ønske om å komme på skolen. Videre mener kontaktlærerne i min studie at trygghet er en forutsetning for et godt klassemiljø og resultatene viser at i et godt klassemiljø er det trygt for elevene å prøve ut nye ting og det vil også være trygt å feile. Dersom elevene kjenner hverandre godt og har gode relasjoner, opplever tilhørighet og trives i klassen, vil dette påvirke deres opplevelse av trygghet. Hvis en elev ikke føler seg akseptert i klasserommet derimot, og har få eller ingen gode relasjoner, vil ikke klassemiljøet oppleves trygt. Oppsummert avhenger elevenes læringsmuligheter av at kontaktlæreren tilrettelegger for et trygt klassemiljø.

Videre viser resultatene at tett voksenoppfølging fremmer elevenes trygghet og fungerer som et forebyggende tiltak i arbeidet med å tilrettelegge for et godt klassemiljø. Mange konflikter kan unngås dersom en lærer er i nærheten og kan bryte inn tidlig hvis noe oppstår. Dette kan ha stor betydning for klassemiljøet fordi det forebygger og forhindrer negativ utvikling. Videre kan dette ha betydning for elevenes opplevelse av trygghet i alle omgivelser i skolen. Dette kan også bidra til å utvikle tilliten i relasjonen mellom en lærer og elev.

Resultatene i min studie illustrerer også at det er viktig at elevene kjenner kontaktlæreren sin godt slik at kontaktlærerens reaksjoner er forutsigbare for elevene. Også Berger (2000) understreker viktigheten av dette og i en situasjon hvor kontaktlæreren reagerer, kan god relasjon være helt avgjørende for elevenes opplevelse av trygghet. I tillegg kan en forutsigbar skolehverdag med tydelige rammer, rutiner og forventninger, øke elevenes trygghet og være viktige forutsetninger for et godt klassemiljø (Bakken & Østvik, 2021; Rygvold & Ogden, 2017). Opplevs dagen uforutsigbar derimot, hevder Bakken og Østvik at det raskt kan oppstå bråk, uro, konflikter og læringshemmende atferd. Dette vil ha negativ innvirkning på klassemiljøet og kan skape utrygghet. Lillejord et al. (2010) påstår at en utrygg elev ikke vil

kunne utvikles i stor grad. Med andre ord er gode rutiner med på å skape et trygt og godt klassemiljø.

5.2.4 Trivsel

Resultatene i min studie illustrerer erfaringer med at elevenes trivsel kan påvirke klassemiljøets utvikling og kontaktlærerens arbeid med å tilrettelegge for et godt klassemiljø. Elevenes trivsel kan påvirkes av en rekke faktorer (Helsedirektoratet, 2015; Manger et al., 2010) og opplevelse av tilhørighet understrekes som sentralt for elevenes trivsel. Det innebærer at elevene føler aksept og anerkjennelse fra både medelever og lærere. Drugli (2012) mener at dersom elevene har god relasjon til lærerne sine, vil de trives bedre og det kan få positiv betydning for elevenes læringsmuligheter. En av informantene har erfart at elevene er glade for å se hverandre, men også henne, og dette er tydelige tegn på at elevene opplever et godt klassemiljø og trives på skolen. Føler elevene seg utrygge, har dårlige relasjoner og opplever lite tilhørighet derimot, vil ikke elevene trives.

I følge Lindahl (2007) vil trivsel fremme positiv atferd. På den andre siden kan det bety at dersom en elev ikke trives, kan det påvirke atferden negativt. Kontaktlærere kan ikke vite med sikkerhet om alle elevene trives i klassen og resultatene i min studie fremmer ulike verktøy som kan benyttes for å undersøke elevenes trivsel. Å undersøke elevenes trivsel er viktig fordi det kan fremme læring (Helsedirektoratet, 2015), og påvirke elevenes relasjoner, tilhørighet, trygghet og atferd. Videre vil dette kunne få innvirkning på klassemiljøet og dersom noen elever ikke trives, bør kontaktlæreren iverksette tiltak.

5.2.5 Sammenhengen mellom de fire elementene

De fire elementene har sammenheng med hverandre og kan påvirke klassemiljøet i stor grad. Dersom elevene ikke opplever gode *relasjoner* vil ikke elevene oppleve verken tilhørighet, trygghet eller trivsel. Videre vil ikke elevene oppleve *tilhørighet* i en klassegruppe dersom de ikke har gode relasjoner, føler seg utrygge eller mistrives i et miljø. Samtidig vil ikke elevene oppleve *trygghet* dersom de ikke har gode venner, ikke føler seg en del av klassen og ikke trives i klassegruppen. Og sist, men ikke minst vil ikke elevene oppleve *trivsel* i klassefellesskapet dersom de ikke har gode relasjoner og verken opplever tilhørighet eller trygghet i klassegruppen. De fire elementene er gjensidig avhengig av hverandre og dersom

en elev ikke opplever tilfredsstillelse av et av elementene, kan det påvirke opplevelsen av de tre andre elementene. Videre vil svekket opplevelse av de fire elementene bidra til at elevene ikke opplever et godt klassemiljø.

5.2.6 Å tilrettelegge for elevenes relasjoner, tilhørighet, trygghet og trivsel

Å tilrettelegge for et godt klassemiljø innebærer å tilrettelegge for at alle elevene opplever gode relasjoner, tilhørighet, trygghet og trivsel. Resultatene i min studie viser at lek er et effektivt tiltak for å skape et inkluderende fellesskap som bidrar til å styrke elevenes tilfredsstillelse av de fire elementene. Lek fremmer samarbeid og for å lykkes i aktiviteten må elevene lytte til hverandre, delta aktivt og finne løsninger sammen (Lindahl, 2007).

Resultatene i min studie fremhever at elever i alle aldre har godt av å leke. I lek kan alle elevene oppleve seg selv og de andre som en ressurs og slik kan lek styrke opplevelsen av anerkjennelse og tilhørighet til fellesskapet. På en annen side kan lek og aktiviteter være ekskluderende og motvirke opplevelse av anerkjennelse dersom elever opplever at de ikke får bidratt av ulike grunner. Her er det imidlertid viktig at kontaktlæreren er godt kjent med elevenes behov og forutsetninger, slik at ingen elever opplever seg som en byrde i leken. I tillegg kan kontaktlæreren skape et oppmuntrende og støttende klassemiljø hvor elevene heier på hverandre.

Lindahl (2007) hevder at elevene vil føle nærhet, trygghet og samhold når de gjør noe hyggelig sammen. Videre påstår hun at det oppstår glede i samspill med andre og det vil bidra til å utvikle relasjonene mellom elevene. Kontaktlærerne i min studie har erfart at lek og aktiviteter bringer glede inn i fellesskapet. Pia understreker at elevene ler og koser seg sammen i fellesleker uavhengig av vennskap. Dette trekker i retning av Bakken og Østviks (2021) tanke om å skape gode relasjoner mellom elevene i klassefellesskapet på tvers av allerede etablerte vennegrupper. Slik kan lek og aktiviteter benyttes for å bryte opp sterke sosiale grupperinger i en klasse. I tillegg finnes det allerede etablerte sosiale roller i et klassemiljø (Manger et al., 2010), og lek skaper mulighet for at barna kan opptre i andre roller enn de vanligvis gjør (Lindahl, 2007). Lek og trivselsskapende aktiviteter kan forstås som en mulighet for endring av sosiale roller i et sosialt system. Oppsummert betyr dette at lek som frilek, organisert lek og trivselsaktiviteter kan på ulike måter bidra til å tilrettelegge for et godt klassemiljø fordi det bidrar til at elevene opplever tilfredsstillelse av de fire elementene: relasjoner, tilhørighet, trygghet og trivsel.

5.3 Sammenhengen mellom utfordrende atferd og klassemiljøets utvikling

Kontaktlærerne i min studie har erfart at utfordrende atferd kan vanskeliggjøre deres arbeid med å tilrettelegge for et godt klassemiljø fordi det blant annet kan påvirke de andre elevenes trygghet og trivsel i klasserommet. I følge Ogden (1998) kan læringshemmende atferd som bråk og uro være et uttrykk for utfordrende atferd og dette forstyrrer undervisningen og elevenes trygghet. Dette kan ha sammenheng med at atferden kan være vanskelig å forutse både for de andre elevene og for kontaktlæreren, og dermed bidra til et uforutsigbart og svært dynamisk klassemiljø. Det kan gjøre det krevende for elevene å lære og krevende for læreren å gjennomføre planlagt undervisning (Berg, 2021). Resultatene i min studie viser at utfordrende atferd kan påvirke alle elever og voksne i et klasserom og Nordahl (2012b) hevder at utfordrende atferd kan ødelegge for den enkelte elev og for fellesskapet. Er det mye bråk, uro og konflikter i et klasserom, tyder dette på et dårlig klassemiljø (Bergkastet et al., 2009).

Kontaktlærerne i min studie har erfart at utfordrende atferd kan påvirke elevenes lærings- og utviklingsmuligheter. Resultatene i min studie fremmer to måter disse mulighetene kan bli svekket på. For det første mener informantene at dersom elevene er utrygge i klasserommet, kan det bli vanskelig for elevene å lære. For det andre går mye av lærerens tid og oppmerksomhet til å håndtere utfordrende elever, slik også Nordahl (2012b) og Houts mfl. (2010, referert i Drugli, 2012, s. 83) hevder. Det risikerer at elevene ikke vil få den hjelpen og undervisningen de har behov for. En av kontaktlærerne i min studie har erfart at det ble mye mer tid til undervisning og tid til å hjelpe hver enkelt elev når hun fikk tildelt en assistent til å håndtere eleven med utfordrende atferd. Dette muliggjør å ivareta et godt klassemiljø samtidig som alle elevene, inklusive eleven med utfordrende atferd, føler seg sett, hørt og ivaretatt. På en annen side vil ikke en assistent være en mulig løsning i alle skoler og derfor bør kontaktlærere fokusere på å skape god relasjon til eleven og undersøke hvorfor eleven utfordrer.

5.3.1 Et individ- og kontekstuellet perspektiv for å forstå atferd

Slik resultatene i studien illustrerer, ansees korrigerende av utfordrende atferd som en måte å tilrettelegge for et godt klassemiljø, fordi det blant annet kan øke alle elevenes tilfredsstillelse av relasjoner, tilhørighet, trygghet og trivsel. Slik forrige avsnitt viser, kan utfordrende atferd påvirke klassemiljøet. På en annen side fremmer flere av kontaktlærerne i min studie at klassemiljøet kan være årsaken til at utfordrende atferd oppstår. Dette kan forstås i lys av Bronfenbrenners bioøkologiske modell hvor klassemiljøet befinner seg i elevenes mikrosystem. Dermed kan klassemiljøet påvirke blant annet utvikling av elevenes atferd (Helsedirektoratet, 2015). Dette understreker viktigheten av at kontaktlæreren undersøker atferd i et kontekstuellet perspektiv.

I følge Bakken og Østvik (2021) og Manger et al. (2012), må det skje endringer i elevens omgivelser for at utfordrende atferd skal kunne endres. I lys av et kontekstuellet perspektiv kan atferden undersøkes i sammenhengen den oppstår i, og videre kan atferden undersøkes og sammenlignes i barnets ulike sosiale systemer (Manger et al., 2010). Dersom kontaktlæreren undersøker elevens atferd med et multisystematisk perspektiv kan det vise seg at eleven kun har utfordrende atferd i klasserommet og dette bekrefter at utfordrende atferd ofte er kontekstuellet betinget (Bakken & Østvik, 2021). Med et individperspektiv søker man etter årsaker til atferd på et individnivå. Det vil derimot ikke være tilstrekkelig for å forklare uønsket atferd og kontaktlæreren vil i svært liten grad kunne endre elevenes forutsetninger (Nordahl, 2012b). På en annen side vil elevenes forutsetninger og behov være viktig informasjon for å forstå barnet bedre og iverksette tiltak som tar hensyn til barnets forutsetninger. Dette vil også ivareta prinsippet om at barnets beste skal være et grunnleggende hensyn i alle handlinger som berører et barn (Grunnloven, 1814, §104).

5.3.2 Betydning av god relasjon til elever med utfordrende atferd

Bronfenbrenners bioøkologiske modell kan gi forståelse for hvordan kontaktlæreren, som befinner seg i elevens mikrosystem, kan påvirke elevens atferd positivt dersom kontaktlæreren utvikler god relasjon til eleven (Helsedirektoratet, 2015; Lillejord et al., 2010; Berg & Shilts, 2004, referert i Lindahl, 2007, s. 122). I følge Drugli (2012) har alle elever et psykologisk behov for gode relasjoner til både medelever og lærere. Slik en av kontaktlærerne i min studie har erfart, kan utvikling av god relasjon til en elev med utfordrende atferd være en måte å tilrettelegge for et godt klassemiljø fordi den uønskede atferden kan reduseres og

påvirke klassemiljøets utvikling positivt. Også Baker (2006, referert i Lillejord et al., 2010, s. 147) fremhever at utfordrende atferd kan reduseres dersom kontaktlæreren utvikler en god relasjon til eleven som utfordrer. I følge blant annet Bergkastet et al. (2009), Lillejord et al. (2010) og Danielsen (2017), kan relasjonen mellom en lærer og en elev få innvirkning på elevens atferd og forebygge for negativ utvikling.

Hvis relasjonen kan få innvirkning på elevens atferd, betyr dette at på en annen side kan relasjonen mellom en lærer og elev også være både en årsak og en opprettholdende faktor til en elevs utfordrende atferd (Bergkastet et al., 2009). I følge Drugli (2012) handler relasjonskompetanse om evnen til å tilpasse egen atferd etter elevenes behov. Det er rimelig å anta at kontaktlærerens oppmerksomhet rettes mot en elevs atferd, fordi atferden kan være såpass overbevisende i følge Nordahl et al. (2005). Ved slik feilattribusjon minsker mulighetene for å se omgivelsene og seg selv i møte med eleven, og kontaktlæreren vil imidlertid ikke få oversikt over de reelle opprettholdende faktorene.

Fallmyr (2017) understreker viktigheten av å lære å like barn som vekker negative følelser i oss. Flere av kontaktlærerne i studien understreker at elevene merker om kontaktlæreren *faktisk* liker dem. Ikke bare merker elevene om kontaktlæreren liker dem, de kan også merke hvilke medelever kontaktlæreren har en god relasjon til. I tråd med sosial læringsteori kan dårlig relasjon mellom en lærer og elev få betydning for relasjonene mellom elevene fordi det påvirker elevenes tanker og holdninger om hverandre (Bandura, 1996, referert i Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 57). Det betyr at god relasjon mellom en lærer og elev kan øke sjansen for at en elev blir anerkjent og opplever tilhørighet til klassegruppen. Oppsummert kan god relasjon mellom en kontaktlærer og elev redusere utfordrende atferd og dermed påvirke klassemiljøets utvikling. Dette vil få betydning for alle elevenes relasjoner, tilhørighet, trygghet og trivsel. Det vil også bidra til at eleven med utfordrende atferd blir mer inkludert i klassefellesskapet. Det betyr at dersom det er en elev med utfordrende atferd i en klassegruppe, kan læreren prioritere å håndtere den utfordrende eleven for å tilrettelegge for et bedre klassemiljø.

5.4 Elevenes konflikter kan påvirke klassemiljøets utvikling

Resultatene i min studie fremmer hvordan konflikter kan få en negativ innvirkning på klassemiljøet og påvirke kontaktlærerens arbeid med å tilrettelegge for et godt klassemiljø.

Spurkeland (2013) hevder at konflikter har behov for ledelse i form av veiledning og derfor kan kontaktlæreren fungere som en fredsmekler og forebygge for at konflikten havner i en destruktiv fase (Spurkeland, 2012). Det avhenger av om en lærer er i nærheten når konflikten oppstår og kontaktlærerne i studien har erfart at konfliktene oppstår som regel utenfor klasserommet, som for eksempel i gangene, i friminuttet og på elevenes fritid. Det betyr at kontaktlærerens fravær kan være en årsak til at konflikter oppstår og utvikler seg. Til tross for at konflikter oppstår utenfor klasserommet, har kontaktlærerne i studien likevel erfart at konfliktene blir med inn i klasserommet og kan dermed påvirke klassemiljøet med en gang.

5.4.1 Konflikter som oppstår i andre sosiale systemer

Kontaktlærerne i min studie har erfart at konflikter som oppstår i skoletiden kan forhindres ved tett voksenoppfølging i gangene og friminuttene. Dersom det oppstår en konflikt, kan en lærer håndtere den raskt. Derimot erfares det som et dilemma å avgjøre hvem som har ansvaret for konflikter som oppstår på elevenes fritid. For det første er elevenes fritid utenfor kontaktlæreres arbeidstid og utenfor skolens ansvarsområde. Likevel har kontaktlærerne i min studie erfart at konflikter som oppstår på elevenes fritid vil kunne få innvirkning på klassemiljøet. Dette henger i tråd med et multisystematisk perspektiv som handler om at situasjoner som oppstår i et system kan få innvirkning på et annet system (Manger et al., 2010). For å forstå utviklingen av klassemiljøet, kan det være nødvendig at kontaktlæreren undersøker andre systemer elevene opptrer i slik et multisystematisk perspektiv fremmer (Manger et al., 2010). For å tilrettelegge for eller opprettholde et godt klassemiljø erfarer kontaktlærerne i min studie at det er avgjørende å ordne opp i konflikter som oppstår utenfor arbeidstiden og at de vil tjene på å håndtere disse konfliktene. Med andre ord erfares det utydelige retningslinjer knyttet til ansvaret de eventuelt har for situasjoner som oppstår utenfor deres arbeidstid. På en annen side kan et godt foreldresamarbeid bidra til å utvikle en felles forståelse av konfliktenes konsekvenser og hvordan det kan påvirke klassemiljøet. Om foreldre bidrar i konflikthåndtering, kan elevenes konflikter bli løst før elevene er tilbake på skolen og konflikten vil ikke få videre betydning for klassemiljøet. Videre skal jeg gå mer inn på betydningen av et godt foreldresamarbeid.

5.5 Betydningen av foreldresamarbeid

Resultatene i min studie illustrerer at foreldre kan få betydning for klassemiljøets utvikling og påvirke kontaktlærerens arbeid med å tilrettelegge for et godt klassemiljø. Kontaktlærerne i min studie mener det er viktig at foreldrene er opptatt av klassefelleskapet. Bakken og Østvik (2021) understreker at et godt klassemiljø forutsetter et godt samarbeid mellom skole og hjem. I følge Spurkeland (2011) er foreldrene eksperter på sine barn og kan fange opp barnas reelle opplevelser i skolen. Det betyr at foreldre kan besitte informasjon som kontaktlæreren kanskje ikke får vite om i f.eks. en elevsamtale (Spurkeland, 2011). Barnets individuelle forutsetninger og barnets opplevelser i skolen er viktig informasjon for at kontaktlæreren skal kunne tilrettelegge best mulig. Videre illustrerer resultatene i min studie hvordan foreldres engasjement kan påvirke kontaktlærerens arbeid med å tilrettelegge for et godt klassemiljø. Slik en av kontaktlærerne i min studie har erfart, ble klassemiljø et tema på foreldremøte og deretter ble det satt i gang tiltak og endringer for å bedre klassemiljøet og elevenes opplevelser på skolen. Det betyr at foreldre kan få stor betydning for utviklingen av et godt klassemiljø.

Til tross for at det er to parter i et skole-hjem samarbeid, er det likevel kontaktlæreren og skolen som sitter med det profesjonelle ansvaret om å etablere et godt samarbeid (Lillejord et al., 2010; Bergkastet et al., 2009; Bakken & Østvik, 2021). Hvis det ikke er et godt foreldresamarbeid, kan det bli utfordrende å tilrettelegge for et godt klassemiljø. Slik Bronfenbrenners bioøkologiske modell illustrerer, befinner samarbeidet mellom skole og hjem seg i mesosystemet (Helsedirektoratet, 2015), hvilket betyr at et dårlig foreldresamarbeid kan få konsekvenser for barnets utvikling. Et dårlig samarbeid kan derfor påvirke barnets atferd og fungering i skolen i følge Drugli (2012). Barnets atferd kan få innvirkning på klassemiljøet i den grad klassen som sosialt system lar seg påvirke (Manger et al., 2010; Nordahl, 2012b). Det betyr at samarbeidet mellom hjem og skole kan få innvirkning på klassemiljøet. I tillegg har kontaktlærerne i min studie erfart at foreldrenes holdninger kan påvirke barnets holdninger. Dette kan få videre betydning for klassemiljøets utvikling fordi det blant annet påvirker relasjonene mellom elevene (Lillejord et al., 2010; Spurkeland, 2011; Helsedirektoratet, 2015).

Resultatene i min studie fremhever viktigheten av felles retningslinjer mellom kontaktlæreren og foreldrene slik at elevene møter samme krav og forventninger på skolen og i hjemmet.

Lillejord et al. (2010) mener at et felles mål vil bidra til et godt samarbeid og kontaktlærerne i min studie har erfart at det kan bli utfordrende å tilrettelegge for et godt klassemiljø dersom foreldre ikke følger opp lærernes forslag og tiltak. På en annen side må også foreldrene oppleve at deres innspill og engasjement blir lyttet til og verdsatt av skolen. Oppsummert betyr dette at foreldre kan indirekte påvirke klassemiljøet og kvaliteten på samarbeidet mellom skole og hjem kan påvirke kontaktlærerens arbeid med å tilrettelegge for et godt klassemiljø.

5.6 Kontaktlærerens rolle og betydning for klassemiljøets utvikling

Som Manger et al. (2010) fremhever, kan kontaktlæreren foreta endringer i det sosiale systemet noe som indikerer at kontaktlæreren har makt til å påvirke klassemiljøet. Videre kan kontaktlæreren påvirke elevenes utvikling, læringsmuligheter og opplevelser i skolen. Selvbestemmelsesteorien fremhever at kontaktlæreren kan støtte elevenes behov for autonomi, tilhørighet og kompetanse, noe som betyr at kontaktlæreren kan få stor betydning for elevenes trivsel og utvikling i skolen (Helsedirektoratet, 2015). Kontaktlæreren kan for eksempel gi autonomistøtte, skape et aksepterende klassemiljø og tilrettelegge slik at elevene opplever tilhørighet klassens fellesskap. Deci og Ryan (2000) hevder at dersom behovene ikke blir møtt, kan det gi alvorlige konsekvenser for elevene.

Videre fremmer resultatene i min studie at for å tilrettelegge for et godt klassemiljø er det viktig å være en god rollemodell og en klasseleder som balanserer mellom kontroll og varme. Teori viser at autoritativ lederstil kan påvirke elevenes atferd, redusere mobbetilfeller i et klasserom, ha positiv innvirkning på relasjonene mellom kontaktlæreren og elevene og bidra til et positivt læringsmiljø (Bru & Roland, 2019; Roland & Galloway, 2002, referert i Helsedirektoratet, 2015, s. 29). Dersom kontaktlæreren verken er en trygg eller tydelig klasseleder, kan mobbeproblematikk i en klassegruppe øke (Bru & Roland, 2019). Autoritativ lederstil vil derimot bidra til å forme kontaktlærerens rolle til en trygg voksenperson elevene kan føle tillit og tilhørighet til (Nordahl, 2012a; Lillejord et al., 2010). Denne typen lederstil bidrar til at elevene møter en forutsigbar hverdag med god struktur, tydelige krav og realistiske forventninger. Samtidig vil elevene møte kontaktlærere som bryr seg om de, gir varme, støtte og god veiledning slik kontaktlærerne i min studie er opptatt av. Med andre ord kan kontaktlæreren bidra i å tilrettelegge for et godt klassemiljø ved å utøve autoritativ klasseledelse.

Det er kontaktlæreren som har ansvar for å utvikle et godt klassemiljø (Lillejord et al., 2010; Ertsås, 2013). Videre har også kontaktlæreren ansvar for å etablere gode relasjoner til elevene og sørge for at det er god relasjonskvalitet mellom elevene (Drugli, 2012; Bakken & Østvik, 2021). Dersom konflikter oppstår, kan kontaktlæreren få stor betydning for konfliktens utvikling (Spurkeland 2012; Spurkeland, 2013). Videre har også kontaktlæreren et profesjonelt ansvar for å etablere et godt samarbeid med foreldrene og jevnlig gjennomføre individuelle elevsamtaler med alle elevene (Lillejord et al., 2010; Bergkastet et al., 2009; Bakken & Østvik, 2021; forskrift til opplæringsloven, 2006, §3-7). Alle elevene skal oppleve seg som en verdi for fellesskapet og kontaktlæreren kan påvirke elevenes opplevelse av tilhørighet, trygghet og trivsel i skolen. Kontaktlæreren kan også redusere utfordrende atferd og forebygge for at utfordrende atferd utvikles eller oppstår. Oppsummert viser dette at kontaktlæreren har en viktig rolle knyttet til elevenes opplevelser i skolen og kontaktlæreren vil ha stor betydning for klassemiljøets utvikling.

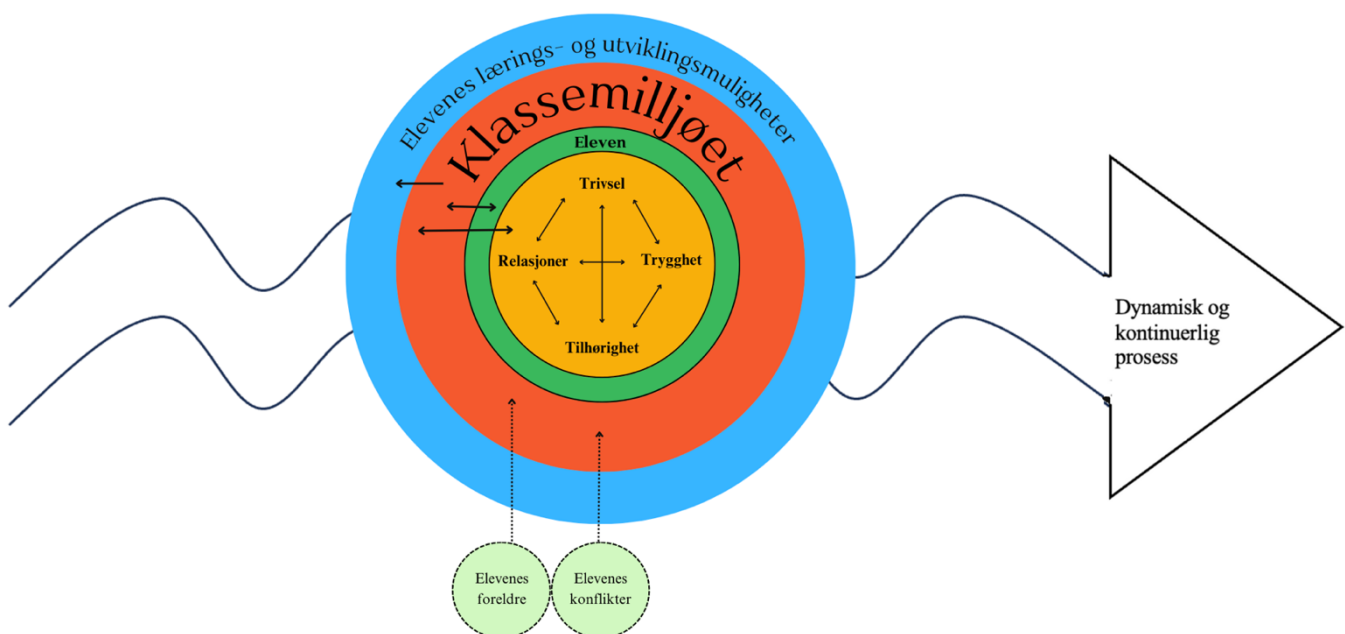
5.7 Oppsummerende kommentarer for kapittelet

I dette kapittelet har jeg drøftet hvilke erfaringer kontaktlærerne i min studie har med å tilrettelegge for et godt klassemiljø opp mot teori presentert i kapittel 2. Både resultatene i min studie og presentert forskning fremmer at kontaktlæreren kan få stor betydning for utviklingen av et godt klassemiljø. Bronfenbrenners bioøkologiske modell illustrerer at ulike aktører i mikrosystemet og samspillet mellom aktører i mesosystemet, kan påvirke en elevs utvikling. Klassemiljøet befinner seg i elevenes mikrosystem i Bronfenbrenners bioøkologiske system som betyr at klassemiljøet vil påvirke elevenes utvikling (Helsedirektoratet, 2015). Motsatt vil også elevene kunne påvirke klassemiljøets utvikling siden elevene er direkte deltakere av klassemiljøet. Fordi omverden kan påvirke elevene, vil omverden indirekte kunne påvirke klassemiljøet til tross for at det i prinsippet er et lukket sosialt system. Videre vil også samarbeidet mellom skole og hjem, som befinner seg i mesosystemet i den bioøkologiske modellen, påvirke klassemiljøet og elevenes utvikling (Helsedirektoratet, 2015).

Resultatene illustrer at det er spesielt fire elementer som kan få stor betydning for klassemiljøet: elevenes relasjoner, tilhørighet, trygghet og trivsel. Elementene kan påvirke elevenes opplevelser i skolen, elevenes atferd og elevenes utvikling- og læringsmuligheter.

Det betyr at alle elevenes tilfredsstillelse av de fire elementene vil få betydning for klassemiljøets utvikling, samtidig som at klassemiljøet vil få betydning for elevenes opplevelse av de fire elementene. Det betyr også at å støtte opp elevenes behov for relasjoner, tilhørighet, trygghet og trivsel er en del av kontaktlærerens arbeid med å tilrettelegge for et godt klassemiljø.

I lys av kontaktlærerne i min studie sine erfaringer med å tilrettelegge for et godt klassemiljø, har jeg laget en modell for å illustrere sammenhengene (se figur 3). Modellens innerste sirkel illustrer hvordan de fire elementene vil påvirke hverandre. Videre vil klassemiljøet påvirke alle elevenes opplevelser av de fire elementene, i likhet som at alle elevenes opplevelser av de fire elementene vil få betydning for klassemiljøets utvikling. Elevene deltar direkte i klassemiljøet og modellen illustrer at elevene og klassemiljøet påvirker hverandre. Videre viser modellen at klassemiljøet vil påvirke elevenes lærings- og utviklingsmuligheter. Til tross for at klassen i prinsippet er et lukket sosialt system, illustrerer modellen hvordan både foreldrene og konflikter som oppstår i andre sosiale systemer indirekte kan påvirke klassemiljøet. Til sist illustrerer modellen at arbeid med å tilrettelegge for et godt klassemiljø er en dynamisk og kontinuerlig prosess fordi klassemiljøet stadig er i forandring som skyldes blant annet de ulike relasjonsmulighetene i et klasserom, kontinuerlig kommunikasjon og interaksjon, en elev starter eller slutter og konflikter. Ved å tilrettelegge for et godt klassemiljø kan kontaktlæreren fokusere på de fire elementene og dette kan påvirke klassemiljøets utvikling i stor grad.



Figur 3: Å tilrettelegge for et godt klassemiljø

6.0 Avslutning

Hensikten med studien har vært å få kunnskap om hvilke erfaringer kontaktlærere i barneskolen har med å tilrettelegge for et godt klassemiljø. Dersom klassemiljøet er av dårlig kvalitet kan det påvirke blant annet elevenes lærings- og utviklingsmuligheter. Dette kan medføre til økt behov for spesialpedagogisk støtte i skolen. Derfor er målet med oppgaven å øke fokuset på klassemiljøets betydning siden det kan påvirke elevene i stor grad. Formålet med studien har vært å undersøke kontaktlæreres erfaringer fordi de har hovedansvar for å utvikle et trygt og godt klassemiljø. Studiens problemstillingen har vært følgende: *Hvilke erfaringer har kontaktlærere i barneskolen med å tilrettelegge for et godt klassemiljø?*

Først og fremst viser studiens resultater at klassemiljøet er dynamisk som betyr at det kan forandre seg av ulike grunner. Videre betyr dette at å tilrettelegge for et godt klassemiljø er en kontinuerlig prosess slik kontaktlærerne i min studie har erfart. Det betyr at klassemiljøet alltid bør jobbes med enten ved å utvikle det positivt eller opprettholde det som fungerer godt. Studiens resultater viser at det er spesielt fire elementer som er viktige for arbeidet med å tilrettelegge for et godt klassemiljø. Elevenes relasjoner, tilhørighet, trygghet og trivsel kan få videre betydning for klassemiljøets utvikling. Samtidig vil klassemiljøet ha betydning for elevenes opplevelse av de fire elementene.

Videre viser resultatene fra min studie at utfordrende atferd kan påvirke klassemiljøet negativt, men at atferden kan reduseres dersom kontaktlæreren utvikler en god relasjon til eleven som utfordrer. Elevenes konflikter fremheves som en ytre faktor som kan få innvirkning på klassemiljøets utvikling og påvirke lærerens arbeid med å tilrettelegge for et godt klassemiljø. I den sammenheng fremmer studiens resultater et utydelig skille over hvem som har ansvar for å håndtere konfliktene som oppstår på elevenes fritid. Foreldre befinner seg også i omgivelser utenfor klassemiljøet, men som resultatene i min studie illustrerer, kan foreldre likevel påvirke klassemiljøet indirekte. I tillegg illustreres kontaktlærernes erfaringer av sin egen rolle og betydning for klassemiljøets utvikling. Oppsummert handler denne studien om kontaktlæreres erfaringer med å tilrettelegge for et godt klassemiljø. Studien fremhever i tillegg kunnskap om hva som kan utfordre og bidra i lærerens arbeid, og hva som kan påvirke klassemiljøets utvikling.

6.1 Fremtidig forskning

Avslutningsvis vil jeg rette oppmerksomheten mot fremtidig forskning som kan bygge videre på studiens resultater og bidra til utvikling av kunnskap. Denne studien er et bidrag til forskning om temaet klassemiljø i barneskolen. Studien er begrenset fordi det tar utgangspunkt i få informanter og inkluderer kun kontaktlæreres erfaringer, til tross for at det er mange aktører i et klassemiljø. Videre forskning kan derfor belyse tematikken fra for eksempel elevenes perspektiv. En annen metodisk tilnærming som kan bidra til bredere forståelse, er kvantitativ forskning om kontaktlæreres erfaringer med å tilrettelegge for et godt klassemiljø. Dette kan gi utvidet informasjon og kunnskap om omfanget av kontaktlæreres erfaringer. Under arbeidet med denne masteroppgaven ble jeg spesielt nysgjerrig på hvordan man kan inkludere elever med utfordrende atferd, samtidig som man ivaretar et godt klassemiljø. En metodisk tilnærming til denne innfallsvinkelen kan være observasjon. Samlet sett vil ulike metodiske innfallsvinkler bidra til økt innsyn, kunnskap og bredere forståelse av temaet klassemiljø. Å forske på klassemiljø er viktig fordi kvaliteten på klassemiljøet kan påvirke elevenes erfaringer i skolen, og elevens lærings- og utviklingsmuligheter.

Referanseliste

- Bakken, B. & Østvik, K. (2021). *Å skape et godt klassemiljø*. Fagbokforlaget.
- Barne- og familiedepartementet. (2003). *FNs konvensjon om barnets rettigheter. Vedtatt av De forente nasjoner 20.november 1989. Ratifisert av Norge 8. januar 1991. Revidert oversettelse mars 2003 med tilleggsprotokoller*. Hentet fra https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/bfd/bro/2004/0004/ddd/pdfv/178931-fns_barnekonvensjon.pdf
- Befring, E. & Næss, K-A. B. (2019). Innledning og sammenfatning. I Befring, E., Næss, K-A. B & Tangen, R (Red.). *Spesialpedagogikk* (6.utg., s. 23-48). Cappelen Damm Akademisk.
- Befring, E. (2019a). Spesialpedagogikk: mangfoldige fag med mulighetsperspektiver og krevende utfordringer. I Befring, E., Næss, K-A. B & Tangen, R (Red.). *Spesialpedagogikk* (6.utg., s. 51-72). Cappelen Damm Akademisk.
- Befring, E. (2019b). Forebygging i barnehage og skole med vekt på barns læring og livsmestring. I Befring, E., Næss, K-A. B & Tangen, R (Red.). *Spesialpedagogikk* (6.utg., s. 168-193). Cappelen Damm Akademisk.
- Berg, N. B. J. (2012). *Føre var! Forebyggende psykisk helsearbeid i skolen*. Gyldendal Akademisk.
- Berger, A-H. (2000). *Slik elevene ser det: hva får elevene til å bråke eller lære?* Cappelen Akademisk Forlag.
- Bergkastet, I., Dahl, L. & Hansen, K. A. (2009). *Elevenes læringsmiljø - lærerens muligheter: en praktisk håndbok i relasjonsorientert klasseledelse*. Universitetsforlaget.
- Bjørnsrud, H. & Nilsen, S (Red.). (2022). *Tidlig innsats: i en skole for alle?* Cappelen Damm Akademisk.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006) Using thematic analysis in psychology, *Qualitative Research in Psychology*, 3:2, 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Bru, E. & Roland, P (Red.). (2019). *Stress og mestring i skolen*. Fagbokforlaget.
- Dalland, O. (2021). *Metode og oppgaveskriving* (7. utg.). Gyldendal.
- Danielsen, A. G. (2017). *Eleven og skolens læringsmiljø: medvirkning og trivsel*. Gyldendal Akademisk.
- Danielsen, A. G. (2021). *Lærerens arbeid med livsmestring*. Fagbokforlaget.

- Deci, E. & Ryan, R. (2000). The “What” and “Why” of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.
https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Drugli, M.B. (2012). *Relasjon lærer og elev: avgjørende for elevenes læring og trivsel*. Cappelen Damm Akademisk.
- Duesund, L., Stray, J. H. & Bjørnestad, E. (2014). Uro I skolen. *Norsk Pedagogisk tidsskrift*, 98(3), 149-151. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2014-03-01>
- Ertsås, T.I. (2013). Klasseledelse gjennom kontaktlærerarbeid. I Engvik, G., Hestbek, T.A., Hoel, T.L. & Postholm, M.B (Red.), *Klasseledelse: for elevenes læring*. (s. 187-197). Akademika forlag.
- Fallmyr, Ø. (2017). *Følelshåndtering og relasjonsbygging i skolen: en emosjonsfokusert tilnærming*. Universitetsforlaget.
- Forskrift til opplæringslova. (2006). *Forskrift til opplæringslova* (FOR-2006-06-23-724). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724>
- Grunnloven. (1814). *Kongeriket Norges Grunnlov* (LOV-1814-05-17). Lovdata. https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1814-05-17/KAPITTEL_1-4#KAPITTEL_1-4
- Helsedirektoratet. (2015). *Trivsel i skolen*. https://www.helsedirektoratet.no/rapporter/trivsel-i-skolen/Trivsel%20i%20skolen.pdf/_attachment/inline/9e76ad2b-14eb-4c5f-bf8b-e157f5efcc06:176ea3b766b3d06407dbd9395c3b1776682c5ab7/Trivsel%20i%20skolen.pdf
- Hoel, T.L. (2013). Klasseleiing, klassekultur og læring. I Engvik, G., Hestbek, T.A., Hoel, T.L. & Postholm, M.B (Red.), *Klasseledelse: for elevenes læring*. (s. 157-172). Akademika forlag.
- Høgheim, S. (2020). *Masteroppgaven i GLU*. Fagbokforlaget.
- Jordet, A. N. (2020). *Anerkjennelse i skolen: en forutsetning for læring*. Cappelen Damm Akademisk.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/?lang=nob>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2018). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal Akademisk
- Lillejord, S., Manger, T. & Nordahl, T. (2010). *Livet i skolen 2: grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: lærerprofesjonalitet*. Fagbokforlaget.

- Lindahl, S. (2007). *Miljøloftet i skolen: strategi for bygging av gode klassemiljø*. Gyldendal Akademisk.
- Lund, I. & Helgeland, A. (2020). *Mobbing i barnehage og skole: nye perspektiver*. Cappelen Damm Akademisk.
- Manger, T., Lillejord, S., Nordahl, T. & Helland, T. (2010). *Livet i skolen 1: Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap*. Fagbokforlaget.
- Nordahl, T., Sørli, M-A., Manger, T. & Tveit, A. (2005). *Atferdsproblemer hos barn og unge*. Fagbokforlaget.
- Nordahl, T. (2012a). *Klasseledelse*. Gyldendal Akademisk.
- Nordahl, T. (2012b). *Pedagogisk analyse*. Gyldendal Akademisk.
- Ogden, T. (1998). *Elevatferd og læringsmiljø: læreres erfaringer med og syn på elevatferd og læringsmiljø i grunnskolen (Rapport '98)*. Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998 07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods* (3rd ed.). Sage Publications
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2.utg.). Universitetsforlaget.
- Postholm, M.B. (2013). Klasseledelse: hva forskningen sier. I Engvik, G., Hestbek, T.A., Hoel, T.L. & Postholm, M.B (Red.), *Klasseledelse: for elevenes læring*. (s. 21-39). Akademika forlag.
- Rygvold, A-L. & Ogden, T (Red.). (2017). *Innføring i spesialpedagogikk* (5. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2021). *Skolen som læringsarena: selvoppfatning, motivasjon, læring og livsmestring* (4.utg.). Universitetsforlaget.
- Spurkeland, J. (2011). *Relasjonspedagogikk: samhandling og resultater i skolen*. Fagbokforlaget.
- Spurkeland, J. (2012). *Relasjonskompetanse: resultater gjennom samhandling* (2.utg.). Universitetsforlaget.
- Spurkeland, J. (2013). *Relasjonsledelse* (4utg.). Universitetsforlaget.
- Spurkeland, J. & Lysebo, M. O. (2021). *Relasjonskompetanse og livsmestring i skolen*. Fagbokforlaget.
- St. meld. 11. (2009-2010). *Læreren: rollen og utdanning*. Det kongelige kunnskapsdepartementet.

<https://www.regjeringen.no/contentassets/dce0159e067d445aacc82c55e364ce83/no/pdfs/stm200820090011000dddpdfs.pdf>

Tangen, R. (2019). Elevers skolelivskvalitet. I Befring, E., Næss, K-A. B & Tangen, R (Red.). *Spesialpedagogikk* (6.utg., s. 680-698). Cappelen Damm Akademisk.

Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforlaget.

Tveit, A. (2012). *Anerkjennelse, ros og regler i klasserommet*. Gyldendal Akademisk.

Utdanningsdirektoratet. (2021, 02.desember). *Tiltak for å fremme fellesskap og miljø*. Udir.

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/tiltak-skolemiljo/skolemiljotiltak-fellesskap-og-miljo/#a146282>

Vikingstad, T-A. & Eriksen, H. M. (2023, 11. oktober). Syk av skolen. *NRK*.

<https://www.nrk.no/dokumentar/xl/syk-av-skolen-1.16509354>

Vedlegg 1 – intervjuguide

Intervjuguide

Hvilke erfaringer har kontaktlærere i barneskolen med å tilrettelegge for et godt klassemiljø?

Bakgrunnsopplysninger:

- Hvor lenge har du jobbet som lærer?
- Hvor lenge har du vært kontaktlærer?
- Hvorfor ville du bli lærer?

Tema: klassemiljø

- Hva er din definisjon av klassemiljø?
 - Hva mener du kjennetegner et godt klassemiljø?
- Tenker du at det er viktig å jobbe med å utvikle et godt klassemiljø? Hvorfor?
- Hva er det som motiverer deg til å jobbe med klassemiljø?
- Hvilke utfordringer har du erfart i arbeidet med å skape et godt klassemiljø?
- Har du tidligere erfart å jobbe i en klasse med et dårlig klassemiljø?
 - Hvis ja: hva opplevde du som mest utfordrende?
 - Hva tenker du kan være konsekvenser av et dårlig klassemiljø?
 - Hvem/hva gikk det utover?

Tema: klassen og elevene

- Har du erfart at du kan bruke elevene for å bedre klassemiljøet? På hvilken måte?
- På hvilken måte kan elevsammensetningen påvirke klassemiljøet?
- På hvilken måte kan utfordrende atferd påvirke klassemiljøet?
- Hvordan kan man inkludere utfordrende elever samtidig som man ivaretar et godt klassemiljø?

Tema: skolekultur

- Hvem føler du at du kan spørre om hjelp dersom du trenger hjelp til å utvikle et godt klassemiljø?
- Hvor viktig er arbeid med klassemiljø på den skolen du jobber i? Føler du at ledelsen tar det ofte opp på møter og sånt?
 - Opplever du at klassemiljø er i høyt fokus blant ledelse og kollegaer? På hvilken måte...
- Har du erfart at kollegaers engasjement rundt klassemiljø påvirker deg? På hvilken måte?
- Hvilken betydning kan foreldre og foreldresamarbeid ha for klassemiljøet i din klasse?
 - Opplever du at foreldre kan påvirke klassemiljøet negativt?

Tema: praktiske erfaringer og metoder

- På hvilken måte tenker du at friminuttet kan påvirke klassemiljøet?
- På hvilken måte tror du relasjon til elevene kan bidra til et godt klassemiljø?
- Hvordan tror du faglig mestring kan bidra til et bedre klassemiljø?
- Hvilke personlige egenskaper tenker du er viktig å ha som lærer i møte med klassemiljøet?
- Hvordan kan rammer og tydelige strukturer i løpet av en dag påvirke miljøet?
- Dersom du mener at klassemiljøet er godt: hvordan jobber du for å opprettholde det?

Avslutning:

- Er det noe du ønsker å tilføye?

Vedlegg 2 – informasjonsskriv

Vil du delta i forskningsprosjektet: kontaktlæreres erfaringer med å tilrettelegge for et godt klassemiljø

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å belyse kontaktlæreres erfaringer med å tilrettelegge for et godt klassemiljø. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Et godt klassemiljø kan blant annet bidra til elevenes sosiale og faglige utvikling.

Kontaktlæreren spiller en viktig rolle i utvikling av et godt klassemiljø og jeg ønsker å få dypere innsikt i læreres erfaringer og opplevelser. Dette kan gi meg informasjon om hva som er gode metoder å anvende, hva som kan være utfordrende og hvordan ulike faktorer kan påvirke lærerens arbeid med klassemiljøet.

Problemstilling: Hvilke erfaringer har kontaktlærere i barneskolen med å tilrettelegge for et godt klassemiljø?

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Agder.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta fordi du er kontaktlærer på barneskolen på et trinn fra 1-7 og dine erfaringer med tilrettelegging for et godt klassemiljø er sentrale for dette prosjektet.

Hva innebærer det for deg å delta?

Dette prosjektet bygger på individuelle intervju og intervjuet vil vare fra 45-60 minutter.

Under intervjuet kommer du til å bli spurt om å fortelle om dine perspektiver på klassemiljø og om dine erfaringer fra ditt arbeid med klassemiljø. Det vil bli gjort lydopptak under intervjuet som jeg senere skal transkribere. All innhentet data vil bli slettet når oppgaven leveres.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan jeg oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

- Det er kun jeg som vil ha tilgang til lydopptak fra intervjuet.
- Navnet ditt vil bli anonymisert og for å skille mellom deltakere bruker jeg fiktive fornavn. Det betyr at du ikke vil bli gjenkjent i publikasjon.
- Den anonymiserte transkripsjonen vil både jeg og veileder ha tilgang til.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes 31.mai 2024. Ved prosjektslutt vil all innhentet data og opplysninger slettes.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Agder har Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

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

- Lisa Buvald (student), E-post: lisabu@uia.no (studenten)
- Irina Ivashenko Amdal (veileder), E-post: irina.i.amdal@uia.no
- Vårt personvernombud: Trond Hauso, Tlf: (+47) 93601625, E-post: trond.hauso@uia.no eller personvernombud@uia.no

Hvis du har spørsmål knyttet til vurderingen som er gjort av personverntjenestene fra Sikt, kan du ta kontakt:

- epost: personverntjenester@sikt.no eller telefon: 73 98 40 40.

Med vennlig hilsen

Lisa Buvald
(Student)

Irina Ivashenko Amdal
(Veileder)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Kontaktlæreres erfaringer med å tilrettelegge for et godt klassemiljø», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, rundt 30. Mai 2024

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3 – godkjenning fra sikt

Vurdering av behandling av personopplysninger

20.12.2023

Referansenummer

502795

Vurderingstype

Automatisk

Dato

20.12.2023

Tittel

Kontaktlæreres erfaringer med å tilrettelegge for et godt klassemiljø

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Agder / Avdeling for lærerutdanning

Prosjektansvarlig

Irina Ivashenko Amdal

Student

Lisa Buvald

Prosjektperiode

02.01.2024 - 31.05.2024

Kategorier personopplysninger

- Almennelinge

Lovlig grunnlag

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

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 31.05.2024.

Meldeskjema

Grunnlag for automatisk vurdering

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

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

Informasjon til de registrerte (utvalgene) om behandlingen må inneholde

- Den behandlingsansvarliges identitet og kontaktopplysninger
- Kontaktopplysninger til personvernombudet (hvis relevant)
- Formålet med behandlingen av personopplysningene
- Det vitenskapelige formålet (formålet med studien)

- Det lovlige grunnlaget for behandlingen av personopplysningene
- Hvilke personopplysninger som vil bli behandlet, og hvordan de samles inn, eller hvor de hentes fra
- Hvem som vil få tilgang til personopplysningene (kategorier mottakere)
- Hvor lenge personopplysningene vil bli behandlet
- Retten til å trekke samtykket tilbake og øvrige rettigheter

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

Informasjonssikkerhet

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